



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Høst 2023

Kandidatnummer(e): 7038

Tittel: *Hvordan legger pedagoger på småbarnsavdeling til rette for et godt språkmiljø, under måltidsituasjonen?*

Fag: Språk, tekst og matematikk (norsk)

Hoved begreper i oppgaven : Språkmiljø, måltid, småbarnsavdeling, pedagoger, samtaler, fysiske rammer, holdninger

Side tall: 28

Stavanger

23.12.2023
dato/år

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven baseres på problemstillingen: *Hvordan legger pedagoger på småbarnsavdeling til rette for et godt språkmiljø, under måltidsituasjonen?* Jeg har benyttet meg av kvalitativt intervju for å samle inn data. I den forbindelse har jeg intervjuet 3 pedagoger og fått innsikt i deres tanker, arbeidsmåter og praksiser rundt dette temaet. Dette ga grunnlaget for analysen. Resultatene jeg kom fram til gjennom analysen blei videre drøftet opp mot relevant faglitteratur. Oppgaven viser at et godt språkmiljø under måltidet er sammensatt av mange faktorer. Dermed bør pedagogen ta hensyn til flere faktorer. Tydelig fram kommer betydningen av voksenrollen, viktigheten av gode samtaler under måltidet og organisering av de fysiske rammene. Gjennom denne bacheloroppgaven har jeg fått ny innsikt og kunnskap. Jeg har blitt mer bevisste på viktigheten av et godt språkmiljø under måltidet og hvordan man kan tilrettelegge for dette. Denne kunnskapen kommer jeg til å ta med meg videre i min yrkesutøvelse.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstillingen	4
1.2 Begrepsavklaring.....	5
1.4 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Barns språkutvikling	6
2.1 Ord og begrepslæring.....	6
2.2 Måltidsituasjonen	7
2.3 Hverdagssamtale	8
2.4 Språkmiljø	9
2.4.1 Fysiske rammer og sosial organisering	9
2.4.2 Menneskelige faktorer og voksenrollen.....	10
3.0 Metode	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Informanter.....	12
3.3 Datainnsamling	13
3.4 Forskningsetikk	14
3.5 Validitetsvurdering.....	15
3.6 Analyse	15
4.0 Resultat	16
4.1 Voksenrollen	16
4.2 Samtaler	17
4.3 Fysiske rammer	18
4.3.1 Organisering av måltidet.....	18
4.3.2 Plassering av barna og voksne	19
5.0 Drøfting	20
5.1 Voksenrollen	20
5.1.1 Pedagogens holdninger og kompetanse	20
5.1.2 Samarbeid med personalet.....	20
5.1.3 Tilrettelegging av rammene rundt måltidet.....	21
5.1.4 Sosial organisering.....	22
5.2 Språkutviklende samtaler under måltidet.....	23
6.0 Avslutning	25
7.0 Litteraturliste	26

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstillingen

Til tross for at vi som jobber i barnehagen har et særskilt ansvar for å skape et språkstimulerende miljø for alle barna, viser min erfaring gjennom praksisperioder og min tid som assistent i barnehagen, at det finnes store forskjeller når det kommer til språkmiljøet under måltidet. De yngste barnas språktilegnelse blir ofte ansett som en selvfølgelighet, noe man ikke trenger bruke tid på, fordi det er «noe som bare skjer». Min erfaring viser også at det er svært lite kommunikasjon og språklig samhandling mellom barn og voksne under måltidet, og at måltidsituasjonen blir i lite grad ansett som en pedagogisk læringsarena for barnas språkutvikling. Barna blir f. eks oppfordret til å være stille for «nå er det matro». I tillegg er det mye voksen-voksen samtaler rundt bordet. Dette er et tema som engasjerer meg, fordi tidlig språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Språk har betydning for barnas læring, sosiale relasjoner. Samtidig er språket avgjørende for barns trivsel og følelse av mestring (Høigård, 2019, s. 15-17). De yngste barna tilbringer mye tid i barnehagen, og i denne tiden har de fleste 3 måltider i løpet av dagen. Måltid er altså en stor del av deres hverdag.

Det er gjort en del forskning på måltidsituasjoner i barnehagen. I forskningsrapporten «*Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language*» av Kullti fra 2014 ble det undersøkt om, og hvordan måltidsituasjonen kan være til hjelp for flerspråklige småbarn til å lære svensk som andrespråk. Det finnes derimot lite forskning om hvordan pedagogen kan skape et godt språkmiljø under måltidet på småbarnsavdelingen.

Å tilby barn et godt språkmiljø inngår i barnehagens samfunnsmandat. Rammeplanen for barnehagen sier at barnehagen skal «*fremme kommunikasjon og språk*» og at barnehagen skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer». Videre står det at barnehagepersonalet skal legge til rette for et stimulerende læringsmiljø og «*skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk*» (KD, 2017, s. 23-24).

Målet med oppgaven er å få en dypere bevissthet og forståelse av hva som kjennetegner et godt språkmiljø for de yngste barna i barnehagen under måltidet og hvordan pedagogen legger

til rette for dette. Gjennom problemstillingen min ønsker jeg å få innsikt i pedagogenes pedagogiske arbeidsmåter og praksiser rundt dette temaet. Med bakgrunn i dette er oppgavens problemstilling som følger:

Hvordan legger pedagoger på småbarnsavdeling til rette for et godt språkmiljø, under måltidsituasjonen?

1.2 Begrepsavklaring

Småbarnsavdeling: Med småbarnsavdeling mener jeg barnehageavdelinger for barn mellom 0-3 år. Det finnes flere måter å organisere aldersinndelingen på småbarnsavdelinger, Noen barnehager har aldersinndelte avdelinger, mens andre har småbarnsavdelinger som omfatter barn fra 0-3 år.

Språkmiljø: Et språkmiljø består av fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. Det er altså synlige og usynlige faktorer som spiller sammen (Høigård, 2019, s. 238).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. I innledningsdelen har jeg gitt en kort begrunnelse for valg av tema og problemstillingen. I teoridelen vil jeg presentere relevant faglitteratur knyttet til problemstillingen. Sentrale temaer her er teori om, språkutviklingen for barn mellom 0-3, hverdagssamtaler og språkmiljøet. I metodekapittelet vil jeg presenterer metoden jeg brukte i forskningen. Deretter følger en presentasjon av funn og drøfting av funnene i lys av teorien jeg presenterte i teorikapittelet. Avslutningsvis følger en oppsummering og konklusjon av hva jeg har kommet fram til gjennom min forskning.

2.0 Barns språkutvikling

Glaser (2016, s. 35) henviser til Vygotsky, som sier at språk utvikles ved å være i aktiv samhandling med andre mennesker. Vygotsky mener at læring foregår i den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen beskriver det området som barna ikke klarer alene, men klarer ved hjelp av andre (Glaser, 2016, s. 35). Den amerikanske psykologen Jerome Bruner har vært opptatt av miljøets betydning for barnets språkutvikling. I likhet med Vygotsky argumenterte Bruner for at barn lærer språk ved å være i kommunikasjon med mer kompetente språkbrukere. I tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssonen innførte han uttrykket «*støttende stillas*» (Glaser, 2016, s. 35).

2.1 Ord og begrepslæring

Høigård deler barnets språkutvikling inn i tre faser. Siden oppgaven omhandler de yngste barna er det systemlæringsfasen, som er ifølge Høigård den første fasen (1-3 år), som jeg kommer til å fokusere på. I systemlæringsfasen lærer barna de grunnleggende byggesteinene for språket, som omfatter den semantiske, fonologiske og morfologiske utviklingen.

Ordforrådet øker kraftig i systemlæringsfasen. I den tidlige alderen forstår barna flere ord en de selv bruker (Høigård, 2019, s. 121). Med bakgrunn i problemstillingen min kommer jeg til å fokusere på den semantiske utviklingen. Miljøet rundt barna har stor innvirkning i hvor ofte barn bruker språket sitt, og dermed også i utviklingen av barnas ordforråd. Den semantiske utviklingen handler om barnas begrepsutvikling, det vil si hvilken betydning ordet har og hva ordene refererer til (Høigård, 2019, s. 109-110). Barn tilegner seg kunnskap om hva ordene refererer til blant annet gjennom samtaler med voksne og andre barn (Gjems, 2011, s. 28).

Ordene har en innholdsside og en formside. Formsidene er det vi hører eller ser når ordet sies eller når ordet blir skrevet. Innholdssiden handler om hva ordet betyr. Hvilken betydning et ord har kan ikke høres, men må forstås. Et begrep er hva hver enkelt individs indre forestillinger er når ordet blir sagt eller skrevet. Samtidig som barn begynner å vise interesse for gjenstander, begynner også begrepsutviklingen. I rundt 1 års alderen begynner barna å sette ord på ting de ser rundt seg. Disse ordene er som regel knyttet til her- og- nå situasjoner. Det vil sei at barna er avhengig av situasjonen for å forstå betydningen. Å lære ordenes betydning skjer gjennom førstehånds- og andrehåndserfaringer. Førstehåndserfaringer anses som den bedre alternativ, med bakgrunn i at barna for gjort seg direkte erfaringer gjennom sansene. Samtaler og refleksjon om barnas erfaringer styrker begrepsutviklingen ytterligere

Den semantiske utviklingen og barnets utvikling av kunnskap henger tett sammen. Når barnets ordforråd øker, øker også barnets kunnskap og omvendt (Høigård, 2019 s. 109).

Den semantiske utvikling blir videre støttet ved at barnas opplevelser og erfaringer blir språkfestet (Høigård, 2019 s. 109). Dette kan gjøres ved å bruke handlingsakkompagnerede tale. Det vil sei at de voksne setter ord på det barna gjør. For barnas ord og begrepsutvikling vil det være av betydning at det settes ord på det som har mening for barna. Dette innebærer at personalet navngir objekter og ting i barnas omgivelse, samtidig som de beskriver både barnas og egne handlinger. Det kan derfor sies at språkmiljøets kvalitet kan påvirke den semantiske utviklingen. I de første leveårene er barnas kommunikasjon avhengig av kontekstavhengig språkbruk for å forstå ord og uttrykk (Gjems, 2011, s. 28-29). Derfor vil det være av betydning at barna ser både gjenstanden som snakkes om og personen som de snakker med. Kontekstuavhengig språkbruk er derimot evnen til å snakke om hendelser som skal skjer, altså handlingsplanleggende, eller som allerede har skjedd, handlingsoppsummerende samtaler (Sandvik, 2021, s. 22). Sandvik (2021, s. 19-21) henviser til Cummins kvadrat når hun snakker om kontekstavhengig- og kontekstuavhengig språk. Cummins kvadrat illustrere at det er to faktorer som avgjør om barn opplever samtalen som kognitiv krevende eller kognitiv enkelt. Disse faktorer er samtals innhold og i hvilken grad kontekstavhengig språk brukes (Sandvik, 2021, s. 19-21). Evnen til å snakke om hendelser utenfor det som skjer her og nå utvikles gradvis, fra et kontekstavhengig språk til kontekstuavhengig språk, ettersom utviklingen av barnets språklige ferdigheter øker. Utviklingen kan støttes ved å ha handlingsplanleggende og handlingsoppsummerende samtaler med barna (Høigård, 2019, s. 123).

2.2 Måltidsituasjonen

Måltidsituasjonen har stort sett ikke et pedagogisk mål, noe som åpner opp for et uformelt læringsrom. Måltid er en rutinesituasjon og et sosialt møtepunkt som åpner opp for mange ulike typer samtaler og muligheter for variert språkbruk (Sandvik, 2021, s. 43). Ifølge Drugli & Lekhal (2019, s.110-111) gir rutinesituasjoner gode anledninger for barn til å ta i bruk og utforske språk ved å være i aktivt språklig samspill. Måltidet gir personalet mulighet til å støtte opp barnas språklige utvikling. Forutsetning for dette er at fokuset ikke ligger på det rent praktiske, men at man bevisst rekke oppmerksomheten mot kommunikasjon og samspill (Drugli & Lekhal, 2019, s. 110-111).

En rekke studier peker på at samspillet mellom voksne og barn i rutinesituasjoner er av dårlig kvalitet. En studie av Winther-Lindqvist et al. fra 2012, med tittelen «*Kvaliteter ved det språklige læringsmiljø i barnehavn*», viser at det er svært lite språklig samspill mellom voksne og barn i hverdagslige aktiviteter som måltid. Studien påpeker videre at måltidsituasjon kan bidra til økt språklig samspill mellom barn og voksne, dersom man tilrettelegger for dette. Funnene viser tydelig at de bør være tilgang til avskjermede rommer for fred. Studien til Winther- Lindqvist viser videre at de praktiske oppgaver har negative påvirkninger på det språklige samspillet med barna (Winther-Lindqvist et al., 2012). I Bae (2009) sin studie med tittelen «*Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring?*» kom det fram at måltidet bidrar til barnas utvikling av samtaleferdigheter, dersom barnehagepersonalet er emosjonelt tilstedeværende og fanger opp barnas initiativ (Bae, 2009).

2.3 Hverdagssamtale

I følge Høigård (2019) finnes det 4 hovedaktiviteter som i høy grad fremmer barnas språkutvikling. En av disse er gode samtaler (Høigård, 2019). Gjems (2011, s. 18-19) definerer samtale som en språklig samhandling der deltakere har samme fokus på noe, snakke om det de tenker, se, høre, eller berøre. Fodstad & Munch sier at i en god samtale er voksne og barna likeverdige samtalepartnere (Fodstad & Munch, 2018, s. 40). En samtale kjennetegnes av en vekslende dialog som går frem og tilbake mellom partnere. Til de grunnleggende dialogferdigheter, som vil si at man kan holde fast på et samtaletema, telles det at man kan starte, opprettholde og avslutte en samtale (Feilberg m.fl. 1988, s. 251). Samtalens innhold må være interessant for barna. Dersom innholdet ikke er interessant, kan barna fort miste fokuset og interessen i å delta i samtalen (Høigård, 2019). Dette understreker Johansson (2013, s. 132) som sier at omsorgssituasjoner gir personalet mulighet til både her- og nå og der og då samtaler, men påpeker at samtaler skal ta utgangspunkt i barnas erfaringer og interesser (Johansson, 2013, s. 132). Sett i en språklig sammenheng er et språklig felleskap viktig for barnas språktilegnelse. Det vil si at et språklig felleskap bygger på at individer snakker med hverandre (Fodstad og Munch, 2018, s. 40). Gjems (2011) sier at hverdagssamtaler er en grunnleggende aktivitet og en viktig læringsarena i språktilegnelse. Gjems henviser til Hassan (2002), som begrunne dette med at denne type samtale skjer flere ganger i løpet av dagen (Gjems, 2011, s. 43). For at samtaler skal kunne være språkutviklende må barna oppleve at de bli sett og hørt. De voksne spiller derfor en viktig rolle i hverdagssamtaler, dette krever mye av personalets oppmerksomhet og lytteferdigheter. De

Yngste barna avhengige av voksne som har kunnskap om barnas kroppslige uttryksmåte for å kunne tolke barnas kommunikasjon (Gjems, 2011). Særlig de yngste barna, der verbalspråket ikke er særlig utviklet ennå, kommuniserer ved hjelp av non-verbale uttrykk. Med non-verbale uttrykk menes det som blir kommunisert via kroppsspråket. Barnets første ytringer består som regel av ett ord, i tillegg til barnets bruk av gester og tonefall (Høigård et al., 2009, s. 7)

Gode samtaler krever en viss grad av tilrettelegging. Derfor bør barnehagelæreren ha kunnskap om hvordan barn i ulike aldersgrupper kan inviteres i samtaler. For å invitere de yngste barna i samtaler kan den voksne stille spørsmål. Det som de voksne må ta hensyn til er hvilke typer spørsmål de stiller. Spørsmålene bør være tilpasset barnas språklige nivå. Samtidig skal spørsmålene hjelpe barna i samtale som er mer utfordrende i forhold til deres utvikling (Sandvik et al., 2014, s. 8). En studie om hverdagssamtaler av Gjems (2011, s. 46-48) viser at de voksne stiller mye lukkede spørsmål og snakker betydelig mer enn barna. Videre viser denne studien at lukkede spørsmål, eller oppfølgingsspørsmål, ikke er særlig egnet til å invitere til samtaler. Dette begrunnes med at slike spørsmål ikke åpner opp for at barna kan uttrykke sin mening (Gjems, 2011, s.46-48). Høigård (2019, s. 54) derimot hevder at lukkede spørsmål kan bidra til barnas språklæring, selv om de ikke er språklig utfordrende nok. Hun mener at lukkede spørsmål gir barna mulighet til å lytte og bekrefte at de har forstått den voksne (Høigård, 2019, s.54). Samtalens kvalitet blir svekket dersom det oppstår uro, travelhet eller dersom lokalene er dårlig tilpasset. Å begrense bakgrunnsstøy er derfor viktig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6).

2.4 Språkmiljø

I et godt språkmiljø blir alle barna sett, møtt, hørt og forstått (Høigård, 2019, s. 238). Videre blir barnas ytringer anerkjent ved at en utvider eller gjentar barnas ytring med en endring, slik at den får den riktige språklige formen (Høigård et al., 2009, s. 26). Både rommet, organisering og ikke minst personalets holdning og handlinger påvirker språkmiljøets kvalitet (St.mld. nr. 23, s. 24-25).

2.4.1 Fysiske rammer og sosial organisering

Selv om de fysiske rammene i barnehagen er gitt på forhånd, har personalet mulighet til å treffe egne valg når det gjelder utforming og innredning av rommene. Valgene som blir tatt

kan hemme eller fremme barnas språkbruk. Blant annet kan de akustiske forholdene påvirker barnas språkutvikling. Høyt støynivå påvirker språkutviklingen negativt, da barna ikke får med seg de lydsvake fenomenene i talespråket. Videre kan ulike materialer eller leker innby til god språklig samhandling (Høigård, 2019, s. 240). Et godt språkmiljø forutsetter at de voksne er tilgjengelige for barna, både emosjonelt og fysisk (Bae, 2009). Derfor bør hverdagen koordineres på en måte som gjør det mulig at personalet er mest mulig til stede med barna (Webster-Stratton, 1999). Selv om rutinesituasjoner består av praktiske elementer som skal løses i løpet av en viss tid, er det rom for samspill. Dette forutsetter en viss ledelse og organisasjon av situasjonen (Drugli, 2017, s. 21- 24). Hvordan rutinesituasjoner, som måltid, er organisert, legger viktige føringer for samspill og kommunikasjon. Med godt organisert menes det blant annet at personalet finner fram alt av utstyret som trengs, før måltidet settes i gang. På denne måten sikres det at personalet tilbringer mest mulig tid ved bordet sammen med barna. Uorganiserte situasjoner har en tendens til å bli kaotiske, som igjen fører til mindre rom for samspill og kommunikasjon (Webster-Stratton, 1999).

2.4.2 Menneskelig faktorer og voksenrollen

Ifølge Høigård er det den menneskelige faktoren som er mest betydningsfull for språkmiljøet (Høigård, 2019, s.173). Både rammeplanen og barnehageloven gir klare føringer relatert til hvilket ansvar personalet har i forhold til tilrettelegging av et godt og språkstimulerende miljø for barna (KD, 2017). Et godt språkmiljø er ikke noe som kommer av seg selv, tvert imot behøver det bevisst satsing og god tid (Selås & Gujord, 2017, s. 219). Hansen (2018) sin studie, som er en del av GoBan forskningsprosjektet, påpeker at språkbevisste voksne, som er aktiv deltakende i samspill med barna, er viktige for barnas språkutvikling (Hansen, 2018). Barnehagepersonalets kompetanse og holdninger spiller derfor en avgjørende rolle. Hvilke prioriteringer de voksne velger er avgjørende for språkmiljøets kvalitet. De voksnes prioriteringer avgjør om måltidet blir en arena for språklig samhandling, eller om måltidet er en situasjon der det eneste målet er at barna blir mette og sitter stille (Høigård et al., 2009, s. 8).

Pedagogen har her et særskilt ansvar for å veilede og motivere personalet på avdelingen i forbindelse med det pedagogiske arbeidet (Kd, 2017, s. 16). Høigård (2019, s. 173) påpeker at hele barnehagepersonalet er viktige bidragsgivere når det kommer til språkarbeidet (Høigård, 2019, s. 173). Stortingsmelding nr. 23 sier at *«et rikt språkmiljø forutsetter også kompetente*

voksne som kan bygge på barnets erfaringer, nysgjerrighet og naturlige læringsformer»
(St.mld. nr. 23, s. 17). Gjems (2011, s. 7) støtter opp denne påstanden. Hun mener at for å kunne fremme språkmiljøet vil det være av betydning at en har kjennskap til mønstrene som kjennetegner de fleste barnas språktilegnelse. Samtidig som de voksne må kjenne til hvilke erfaringer barna allerede har, for å kunne bygge videre på disse (Gjems, 2011, s. 7). Også Hansen (2020) påpeker at hele personalet bør ha kompetanse om barns språkutvikling. Studien hans viser at barn trenger voksne som er bevisste på sin rolle i barnas språkutvikling, som kunnskapsrike, aktive, engasjerte og nåværende voksne (Hansen, 2020).

3.0 Metode

Dalland (2017, s. 54) beskriver metode som et redskap vi benytter oss av når vi vil undersøke noe (Dalland, 2021, s. 54). Ifølge Bergsland & Jæger (2016, s. 28) handler metode om å samle inn, analysere og tolke data. Det finnes mange metoder som en kan benytte seg av i et forskningsprosjekt, men hovedsakelig kan det skilles mellom to hovedtyper, nemlig kvantitativ og kvalitativ (Bergsland & Jæger 2016, s. 28). Dalland (2017 55-56) sier at den vesentlige forskjellen mellom disse to metodene er måten man samler data inn på. Videre sier han at den kvantitative metoden kjennetegnes av at man samler inn data som kan måles eller tallfestes, for eksempel ved bruk av et spørreskjema som består av faste svaralternativer. I motsetning går den kvalitative metoden mer i dybden, og målet her er å innhente informasjon i form av meninger, erfaringer og opplevelser. Her har forskeren mulighet til å se fenomenet innenfra og ha direkte kontakt med feltet ved datainnsamlingen, noe som ikke er nødvendig ved den kvantitative metoden (Dalland, 2017, s. 55-56).

3.1 Valg av metode

Valget av hvilken metode som skal benyttes er som regel avhengig av problemstillingen, men det kan likeså være motsatt (Bergsland & Jæger, 2016, s. 28). Brinksmann & Kvale (2015) påpeker at det er viktig å innhente førhåndkunnskap om temaet, og å være bevisste på hvilket formål undersøkelsen har før man velger metode (Brinksmann & Kvale, 2015).

For å belyse oppgavens problemstilling valgte jeg kvalitativt intervju som redskap for innhenting av data (Bergsland & Jæger, 2016, s. 69). Jeg stod mellom å bruke kvalitativ intervjuer og kvalitative observasjoner. Ifølge Dalland (2020, s. 59-69) kan jeg, ved bruk av intervju, gå mer i dybden rundt oppgavens tema, og se informantens synspunkter og praksisnære erfaringer (Dalland, 2020, s. 59-69). Med bakgrunn i problemstillingen min er det det nødvendig å få innsikt i pedagogens tanker, enkel erfaringer og arbeidsmetoder. Derfor falt valget mitt på kvalitative intervjuer.

3.2 Informanter

Strategisk valg av informanter gir muligheten til å aktivt søke etter informanter som jeg mener har erfaringer eller spesifikke kunnskap rundt problemstillingen (Dalland, 2020, s. 79). Målgruppen for denne oppgaven var pedagoger på småbarnsavdelinger.

Det ble gjennomført 3 intervjuer med pedagoger på ulike barnehager. I forbindelse med datainnsamlingen sendte jeg mail til styrer i ulike barnehager i området, med informasjon om temaet og formålet med oppgaven. Jeg hørte om noen av personalet kunne vært interesserte i å stille til intervju. Jeg fikk raskt tilbakemeldinger av noen styrer at de sendte e-posten videre til alle pedagoger på småbarnsavdeling, og at disse skulle kontakte meg direkte hvis de hadde interesse i å delta. Kort tid etter meldte seg to pedagoger som ville delta i intervjuet. Ved hjelp av bekjente kom jeg i kontakt med min siste informant. Denne informanten ble valgt på bakgrunn av hennes videreutdanning i barnas språklæring og avdelingens fokus på språk. I denne oppgaven ble det utført et strategisk utvalg av informanter. På bakgrunn av problemstillingen satt jeg følgende kriterier til informantene: De skulle ha utdanning som barnehagelærer eller førskolelærer og arbeide på småbarnsavdelingen. For å få mest mulig bredde i resultatene skulle informantene være fra ulike barnehager, ettersom pedagogiske ledere i samme barnehager ofte har et tett samarbeid og arbeider likt.

Informant A: Kvinnelig pedagogisk leder med 20 års erfaring fra barnehage. Utdannet førskolelærer med mastergrad, videreutdanning i barns språkutvikling og læring og kurs i veiledning.

Informant B: Kvinnelig pedagogisk leder med 15 års erfaring fra barnehage, hvorav 6 år som assistent. Utdannet barnehagelærer

Informant C: kvinnelig pedagogisk leder med 5 års erfaring fra barnehage. Utdannet barnehagelærer.

To informanter arbeider på småbarnsavdelinger med aldersgruppen 0-3 år. Informant C arbeider på småbarnsavdelingen med aldersgruppen 1-2 år

3.3 Datainnsamling

Innsamling av data kan blant annet skje ved bruk av intervju eller observasjon (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). Med bakgrunn i problemstillingen min falt valget mitt på kvalitativt intervju. Intervju som metode har den fordel at man får innsikt i informantenes tanker, enkelte erfaringer og arbeidsmetoder, noe som jeg anser som nødvendig til å belyse oppgavens problemstilling. Ifølge Dalland (2020, s. 59-69) kan jeg ved bruk av intervju gå mer i dybden

rundt oppgavens tema, og se informantenes synspunkter og praksisnære erfaringer. Det semistrukturerte intervjuet som jeg gjennomførte tok utgangspunkt i en intervjuguide som inneholdt sentrale spørsmål. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av at intervjuguiden er delvis strukturert, samtidig som den er fleksibel og gir rom for oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2020, s. 59-69). Jeg benyttet oppfølgingsspørsmål i de tilfellene der spørsmålet ikke ble besvart eller når jeg hadde behov for et mer utdypende svar. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser i arbeidstiden. Bergsland og Jæger (2022, s. 32) nevner at det kan være utfordrende å ta notater samtidig som en skal aktivt lytte til det som blir sagt (Bergsland & Jæger, 2022, s. 32). Derfor informerte jeg mine informanter om at jeg skulle ha med meg en medstudent som ville ta notater under intervjuet. På denne måten fikk jeg mulighet til å konsentrere meg på informanten. Jeg sier meg enige Dalland (2020, s. 78) som påpeker at kontakten mellom intervjuer og informanten er avgjørende i intervjusituasjonen. Viser interesse, lytter aktivt, og å ha øyekontakt med informanten kan bidra positivt til informantenes deling av informasjon. (Dalland, 2020, s. 78). En god atmosfære legger grunnlaget for at informantene føler seg trygge nok til å dele sine oppfatninger (Bergsland & Jæger, 2020, s. 69). I etterkant av intervjuene tok jeg meg tid til å renskrive referatet.

3.4 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt er det flere etiske retningslinjer som må overholdes. Bergsland og Jæger (2022, s. 47) nevner 3 hovedprinsipper i forbindelse med forskernes etiske ansvar i et forskningsprosjekt, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Bergsland og Jæger, 2022, s. 47). Informert samtykke handler om at informantene blir informert om oppgavens tema og mål på forhånd. På bakgrunn av dette fikk Informantene tilsendt informasjon om tema, et samtykkeskjema, som de ble bedt om å lese på forhånd, og informasjon angående taushetsplikt og anonymitet (Dalland, 2020, s. 81). Videre informerte jeg om deres rettigheter, hva det innebærer å delta og hvordan jeg bruker datamaterialet. Informantene blir bedt om å skrive under samtykkeskjemaet før gjennomføringen av intervjuet, for å sikre at informasjonen ble forstått og godkjent (Dalland, 2020, s.82). Konfidensialitet omfatter ivaretagelse av personvernet. Dette krever blant annet at man sikrer at man sikre informantenes anonymitet (Dalland, 2020, s.82). For å ivareta anonymitet blir informantene omtalt som informant A-C i min oppgave. I tillegg valgte jeg å bruke aldersspenn istedenfor nøyaktig alder. Konsekvenser handler om at forskerne vurderer mulige skader eller belastninger som kan påføres informantene i forbindelse med deres deltakelse.

Jeg ivaretok opplysninger om informantene mine og all data på en hensiktsmessig måte, for å unngå faren for at informantene blir påført skade eller belastninger.

3.5 Validitetsvurdering

I et forskningsprosjekt er det viktig å være kritisk til metoden man bruker. I sammenheng med dette nevner Bergsland og Jæger (2022, s. 43-44) 2 begreper, som er reliabilitet og validitet. Innenfor kvalitative studier handler reliabilitet om metodens troverdighet, dette innebærer kor nøyaktige og pålitelige datainnsamlingen er, hvordan data bearbeides, analyserer og tolkes. Validitet handler om relevans og gyldighet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 43-44). Det vil sei at det som måles må være relevant i forhold til det som undersøkes (Dalland, 2020, s. 43). Ved bruk av semistrukturert intervju som metode, bør en være bevisste på feilkilder som kan påvirke forskning pålitelighet. Feilkilder som kan oppstå er ofte knyttet til kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2020, s. 63). For å sikre at informantene forstår spørsmålene rett stilte jeg oppfølgingsspørsmål i noen tilfeller. I tillegg ba jeg informantene til å utdype svarene, for å unngå misforståelse. For å forhindre at informantene svarer ut ifra hva de tenker er det rette svaret, og ikke det som egentlig blir gjort i praksisen informerte jeg om at jeg ikke er ute etter rette og gale svar, men etter deres, synspunkter og praksisnære erfaringer (Dalland, 2020, s. 86). En annen feilkilde kan være at data kan ha blitt tapt, da jeg ikke brukte lydopptak. Selv om jeg hadde med meg en medstudent som skreiv referat kan det være at information har blitt tapt (Dalland, 2020, s. 91).

3.6 Analyse

Målet med analysen er å dele datamaterialet opp i mindre biter. Å analysere datamaterialet hjelper forskeren til å finne ut hva informantene har å fortelle (Dalland, 2021, s.94). I min analyse av datamaterialet renskrev jeg notatene etter gjennomføring av intervjuene. Jeg leste gjennom datamaterialet for å for en bedre oversikt og fjernet data som ikke var relevante i forhold til problemstillingen min (Dalland, 2020, s. 94). For å skape mening, struktur og orden i datamaterialet leste jeg gjennom det flere ganger. Ifølge Bergsland og Jæger (2016, s. 81) for man en bedre totaloversikt over materialet, dersom en strukturerer materialet (Bergsland & Jæger 2016, s. 81). Videre systematiserte jeg datamaterialet. Jeg sammenlignet svarene fra informantene for å finne temaer som gikk igjen. Videre blei disse temaer klassifisert i ulike hovedkategorier. Til slutt kom jeg frem til 3 hovedkategorier: holdninger, samtaletema og fysiske rammer.

4.0 Resultat

4.1 Voksenrollen

Gjennom analysen kom det fram at alle informantene har fokus på kommunikasjon og språklig samspill med barna under måltidet. På spørsmålet om hvordan informantene legger til rette for kommunikasjon og samtaler under måltidet svarte informantene at for å åpne opp for kommunikasjon og språklig samspill må måltidet anses som en arena for samtaler. Informant C påpeker at mange plasser er det sånn at de voksne er opptatt av at barna skal være rolige under måltidet, og fort blir ferdige med maten. Informantene trakk fram at forutsetning for kommunikasjonen med barna under måltidet er at en tar seg god tid til måltidet, og at barn ikke skal oppfatte måltidet som stressende. Informant A sier at hun opplever at fokus på språklæring ofte er under en pedagogisk samling som går i 10 minutter, men fremhever at en må være bevisst på at språkarbeidet skal gjennomsynas i hele barnehagehverdagen. Spesielt i de hverdagslige situasjoner som måltid, fordi det er det der er mest av.

Selv om oppgaven har fokus på barnehagelæreren, er det andre personale på avdelingen like viktige for språkmiljøet. Alle informantene ga uttrykk for at hele personalet på avdelingen har et ansvar for å skape et godt språkmiljø under måltidet. Informant B sier at de voksnes væremåte kan ha negative påvirkninger for språkmiljøet. Hun nevner her samtaler mellom de voksne under måltidet. Hun mener at det har mye å gjøre med kunnskap, at disse voksne ikke er klar over at de ikke gjør det de burde gjort. I forbindelse med dette angir alle informanter at det språklige under måltidet har vært et tema som ble snakket om på avdelingen, både i formelle og uformelle situasjoner. Informant C sier at barnehagelæreren alene ikke kan skape et godt språkmiljø. Hun legger vekt på at de voksne på avdelingen har en felles målsetning og jobber som et team. Også informant A fremhever personalets viktighet. Hun sier at det språklige samspillet med barna under måltidet har vært et stort tema i barnehagen der hun jobbe i, da måltidet på de fleste avdelingene var preget av voksen-voksen samtaler og at det språklig samspill med barna var ikke noe alle ansatte hadde fokus på. Hun sier videre at hun har faglige innlegg på avdelingsmøtene der hun legger fram teori for å formidle viktigheten av et godt språkmiljø og hvordan dette kan oppnås. Gjennom dette kan hun bidra til at personalet for en viss kunnskap om barnas språkutvikling og sin egen rolle og for å skape en indre motivasjon for de andre.

4.2 Samtaler

I forbindelse med tilretteleggelse for et godt språkmiljø under måltidet trekker informantene særlig viktigheten av samtaler fram. Det som gikk igjen, var at alle nevnte viktigheten av at det ikke bare er stille under måltidet. Informantene trakk fram at de er opptatt av å fange opp barnas initiativer og bygge videre på disse for å ha gode samtaler. Informant B trekker fram noe viktig, nemlig å være bevisste på at alle barna blir sett og inkludert i samtaler, ikke bare de barna som krever mest oppmerksomhet. Videre sier hun at barna er ulike, de har ulike personligheter og interesser, dette krever å ha ulike metoder får å starte og holde i gang samtaler. I intervjuet kom Informant C inn på at utgangspunktet til samtaler kan være mange. Hun sier at noen ganger kan utgangspunktet være det som skjer her- og nå, f.eks. om maten eller det barna ser på uteområde. Andre ganger kan det være at hun stiller spørsmål om hva barna har lekt med ute, dette var noe de andre informantene også trakk fram. Informant A sa at hun kan stille en del spørsmål eller fortelle om aktiviteten de hadde før måltidet. Hun sa at hun ikke alltid for et verbalt svar fra barna. Hun presiserer at det ikke er det hun er ute etter, men at hun ser på barnas kroppsspråk at de er interesserte i det hun snakker om. Hun utdyper at interaksjonen med barna, «det å lytte til hverandre» som noe viktig. Videre sier hun at det er mye som skjer under måltidet, at en må ha oppmerksomheten sin på flere ting samtidig. Hun forklare at det er viktig å vende seg tilbake til barnet dersom samhandlingen med barnet blir avbrutt. Informant C sier at måltidsituasjonen kan være veldig travel og krevende. Det er mye som skjer og fokuset på det språklige kan fort glemmes når det er så travelt, selv om språket er ofte det beste verktøy enn har i sånne situasjoner».

Informant C sa at hun hadde fått tilbakemelding av noen ansatte at de synes det var vanskelig å ha samtaler med de yngste barna, fordi de rett og slett ikke viste hva de skal snakke om.

Informant A sier at hun opplever at det kan være utfordrende å starte en samtale. Både informant A og C forteller at de har innredet rommet på en måte at den innbyr til samtaler. Informant C sier at barna er veldig opptatt av fugler. Derfor har hun hengt opp mange fuglebamser på rommet, og utformet det litt som et temarom. Barna biter merke i sånne ting, og det er et godt utgangspunkt til samtaler sier hun. Informant A sier at hun henger opp bilder av barna rundt bordet av det barna har gjort tidligere, blant annet bilder av tur eller tidligere aktiviteter. Hun forteller at bildene blir brukt til å snakke om det barna ser på bildene, men også til å snakke om tidligere opplevelser og erfaringer. «*Bildene hjelper oss til å snakke om dette som har skjedd når vi var på tur, ute eller andre ting*» (Informant A). Alle Informanter

ga an at de brukte en del spørsmål i språklig samspill med barna, at det er viktig at en lytte til barna, stille spørsmål og utvider. Datamaterialet gjenspeiler også at benevning er noe det jobbes mye med under måltidet. Informant A sier at å benevne matvarene er en ting, men like viktige er at en snakker om det hva man holder på med, eller det barna holder på med. Hun legger vekt på å ikke forenkle språket sitt når hun snakker med barna. I forbindelse med benevning sier informant C at det handler om å se hvilket behov barna har akkurat der og då. Hun sier at barna er utålmodige og sulten i starten av måltidet, de peker i vei, og at dette er en god anledning for å benevne matvarene. Informant A sier at hun opplever at det er lettere å ha fokus på det språklige, etter hvert som barna har fått litt mat i seg. Informant B trekker fram at de er opptatt av at barna for å utforske maten. Hun sier at barna må få lov til å grapse med maten. Hun forteller at de lar barna ofte smake på nye ting, som ikke hører til det «hverdagslige måltid», som sitron, ulike bær eller andre matvarer, og at personalet ordsetter barnas erfaringer.

4.3 Fysiske rammer

4.3.1 Organisering av måltidet

Mange av informantenes utsagn handlet om tilretteleggelse av de fysiske rammene rundt måltidet. Under intervjuet ble informantene spurt om de opplevde at det fysiske miljøet hadde påvirkninger på språkmiljøets kvalitet. Informantene ga uttrykk for at de fysiske rammene kan både hemme eller fremme det språklige samspillet med barna. Alle informantene la vekt på at måltidet er i et rom som gir mulighet til avskjerming, for å redusere støy å skape en viss ro. Informant C forteller at avdelingen hennes måtte flytte måltidet fra kjøkkenet inn til et av lekerommene. «*På kjøkkenet var det mye støy og andre voksne gikk inn og ut for å hente ting. Dette distraherer barna og gjorde det vanskelig for oss å kommunisere med de*» (Informant C). Videre forteller alle at de har fokus på at personalet sitter mest mulig ved bordet under måltidet. 2 av 3 måtte gjøre organisatoriske endringer, for å få dette til. Det som ble nevnt her var endringer i pauseavvikling og plantid. Informant A sa: «*Dette var nødvendig for å sikre at det er nok voksne til stede under måltidet*» (Informant A). I forbindelse med de voksnes tilstedeværelse under måltidet ga informantene an at de finner fram alt som trengs for måltidet og setter det på bordet før måltidet begynner, slik at alt er klart når barna setter seg. Informant B sier at det er forstyrrende dersom en må stå opp fra bordet for å hente noe.

4.3.2 Plassering av barna og voksne

I sammenheng med organisering av måltidet snakket alle informantene om viktigheten av plasseringen av barna og de voksne. Informant B sier at barna har faste plasser og at hun har vurdert plasseringen nøye. Hun forklare at hun har plassert barna etter modningsnivå, samtidig er de voksne strategisk plassert. Avdelingen har ett bord med 2 voksne og 6 barn, og ett bord med 1 voksen og 3 barn. Hun forklare at dette ble gjort fordi de 3 barna som sitter sammen med 1 voksen er selvgående og snakke veldig mye. Hun sier: *«Disse barna babler i vei og krever mye av den voksnes oppmerksomhet, som gjør at det blir vanskelig for de voksne å snakke med de andre barna som ikke har så mye språk, da disse trenger litt mer støtte i å uttrykke seg»*.

Informant A og C forteller derimot at barna ikke har faste plasser. Informant C sier at for hun er det viktig at alle kan sitte med alle, og samhandle med alle. Informant A legger til at barna har faste stoler med bilde på, noe som har med barnas trygghet å gjøre. Hun opplever at barna ikke er opptatt av hvordan de sitter, så lenge de har sin stol. *«På den måten har personalet mer frihet til å omplassere barna for å ivareta barnas trygghet om det skulle være ukjente vikarer på avdelingen»*. I tillegg sa hun at de voksne har faste plasser og at hun har plassert 2 av de voksne på hver sitt bord, da de snakker lite med barna når de siter sammen.

5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan legger pedagoger på småbarnsavdeling til rette for et godt språkmiljø, under måltidsituasjonen?*» skal jeg drøfte funn fra analysen opp mot det teoretiske grunnlaget.

5.1 Voksenrollen

5.1.1 Pedagogens holdninger og kompetanse

Høigård (2019, s. 173) påpeker at de menneskelige faktorer er noe av det som har størst betydning for språkmiljøets kvalitet (Høigård, 2019, s. 173). Hvilken rolle spiller da pedagogens holdninger i forbindelse med tilrettelegging for et godt språkmiljø, under måltidet? Drugli & Lekhal (2019, s. 110-111) sier at måltidet kan støtte barnas språkutvikling dersom man retter fokuset mot kommunikasjon og samspill, og vekk fra det rent praktiske (Drugli & Lekhal, 2019, s. 110-111). Analysen av datamaterialet viser at alle informanter mente at en må anse måltidet som en arena for språklig samhandling, og at det å ha fokus på det språklige under måltidet er et viktig tema. Det kan sies at informantene er bevisste på holdningene sine rundt måltidet. Måltidet brukes som en uformell læringsrom der alle barna kan være aktive språklige deltakere, dersom en fokuserer på kommunikasjon og samspill (Sandvik, 2021, s. 43). Det kan dermed sies at språkmiljøet ikke kan styrkes dersom fokuset under måltidet ligger bare på at barnets fysiske behov for mat dekkes. Som Høigård (2019, s.8) sier, blir språkmiljøet under måltidet svekket dersom de voksnes eneste mål er at barna blir mette (Høigård et. al., 2019 s. 8). Holdninger påvirker våre handlinger og valg. Sett i et språklig perspektiv, vil pedagogens prioriteringer og holdninger i forhold til hvilket mål måltidet skal ha, påvirker språkmiljøets kvalitet. Noe som klart tyder på at pedagogens holdninger og fokuset under måltidet vil ha stor betydning for deres tilrettelegging for språklig samhandling under måltidet. Med bakgrunn i dette tolker jeg det som at pedagogens bevissthet om egne holdninger rundt måltidsituasjonen legger grunnlaget for deres tilretteleggelse av et godt språkmiljø

5.1.2 Samarbeid med personalet

Noe Høigård (2019, 2. 173) påpeker er at hele barnehagepersonalets holdninger og kunnskap har betydning for språkmiljøets kvalitet. Hun begrunner dette med at alle voksne er viktige

samtalepartnere og språklige rollemodeller for barna (Høigård, 2019, s. 173). Likt uttalte informantene seg, som påpekte at pedagogen alene ikke kan styrke språkmiljøet under måltidet, for å få dette til må hele personalet fokusere på dette. Oppgavens funn viser at pedagogens arbeid med å tilrettelegge for et godt språkmiljø inkluderer det øvrige personalet på avdelingen. Det tyder klart på at for å kunne styrke språkmiljøet under måltidet helhetlig, må hele personalet på avdelingen ha en felles oppfatning av at måltidsituasjonen kan brukes som arena for barnas språkutvikling. Basert på oppgavens funn om pedagogens fokus på de andre ansatte i sitt arbeid med tilrettelegging for et godt språkmiljø, kan det være nærliggende å tenke at den kan bli utfordrende å styrke språkmiljøet under måltidet helhetlig, dersom personalet har ulike holdninger rundt måltidet. Dersom personalet har ulike holdninger kan dette føre til at barn som sitter ved bordet med voksne som har fokus på språklig samhandling hadde fått en god språklig samhandling under måltidet, mens de barna som sitter med voksne som prioriterer samtaler imellom hadde fått lite språklig utbytte. Fra denne synsvinkelen blir det viktige å tenke på hvordan pedagogen kan skape samarbeid om felles holdninger rundt måltidsituasjonen, for å sikre at alle barna har tilgang til voksne som de kan gå inn i en språklig interaksjon med. Analysen viser at informantene fokuserer på veiledning av personalet i sitt arbeid for å styrke språkmiljøet. Hansen (2018) sier at et rikt språkmiljø forutsetter at hele personalet har kjennskap til barns språkutvikling (Hansen, 2018). Det samsvarer med det Høigård et al. (2009, s. 7) sier, at et godt språkmiljø er avhengig av kompetente voksne som har kjennskap til barns språkutvikling og deres uttrykksmåte (Høigård et al, 2009. s. 7). Ved å dele kunnskap om barns språklæring og hvorfor språkarbeid under måltidet er viktig, kan pedagogen bidra til å skape felles holdninger om måltidsituasjonen, og samtidig øke personalets indre motivasjon, som igjen kan bidra til at språkmiljøet blir styrket helhetlig.

5.1.3 Tilrettelegging av rammene rundt måltidet

Som nevnt i teoridelen påvirker de fysiske rammer språkmiljøets kvalitet (St.mld. nr. 23, s. 24-25). Dette inkluderer også organisatoriske aspekter rundt måltidsituasjonen. Uorganiserte situasjoner kan fort bli kaotiske, noe som fører til mindre rom for samspill og kommunikasjon (Webster-Stratton, 1999). Samtalens kvalitet blir negativ påvirket dersom det oppstår uro, travelhet eller dersom lokalene er dårlig tilpasset (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6). Hvilke organisatoriske valg tar pedagogene i forbindelse med tilrettelegging av et godt språkmiljø kan dermed hemme eller fremme språkmiljøet. Pedagogen har et handlingsrom i forhold til de

fysiske rammer rundt måltidet. Høigård (2019, s. 240) sier at valg av rommet kan ha betydning for språkmiljøets kvalitet (Høigård, 2019 s. 240). I analysen kom det fram at alle informantene la vekt på hvilket rom som benyttes til måltidet. Informantene foretrekker avskjermet rom og rolige omgivelser. Informant C sier at måltidet måtte flyttes til et annet rom på grunn av ulike forstyrrelser fra omgivelsen som gjorde det vanskelig for de voksne å samtale med barna. I forbindelse med valg av rom trekker Høigård (2019, s. 240) fram at ulike materialer eller leker kan være utgangspunkt for samtaler (Høigård, 2019 s. 240). Oppgavens funn viser at informantene bruke dekorasjon og utforming av rom i forbindelse med tilretteleggelse for samtaler. Informantene ga uttrykk for at barnas interesse for språklig samhandling blir vekket ved å gjøre dette. Ettersom de yngste barnas språk ofte er kontekstavhengig, kan utgangspunkt for samtaler være ting som barna ser i de nære omgivelser. Som jeg tolker det, kan den språklige samhandlingen under måltidet styrkes ved å ha elementer i rommet som åpner opp for samtaler. Det som er viktige å tenke på er at disse elementer må være interessante for barna. Ifølge Johansson (2011, s. 132) vil barna være mer engasjerte i samtaler, dersom samtaler tar utgangspunkt i deres interesser (Johansson, 2011, s. 132). Med bakgrunn i dette kan det sies at utforming av rommet og vil være en viktig aspekt i forbindelse med tilretteleggelse for et godt språkmiljø. Dette forutsetter at dekorasjonen og utforming av rommet gjenspeiler det barna er interessert i.

5.1.4 Sosial organisering

Travelhet blant de voksne fører til at samspillet mellom voksne og barn blir dårligere. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6). Derfor bør det settes av nok tid til måltidet. Dette var noe Informant C også ga uttrykk for. Som jeg tolker det kan en motvirke at måltidet oppleves som travelt og stressende for både barna og voksne dersom en beregne god tid til måltidet. Selv om det kan være utfordrende å finne nok tid i en travel barnehagehverdag, vil det å ha god tid til måltidet være avgjørende for å skape et språklig felleskap. Et språklig felleskap, der voksne og barn snakker med hverandre, er viktig for barnas språktilegnelse (Fodstad & Munch, 2018, s. 40). Gjennom analysen kom det fram at informantene legger vekt på at flest mulig voksne er til stede under måltidet, samtidig sa informantene at de måtte gjøre organisatoriske endringer i forbindelse med måltidet, for å sikre at mest mulig voksne sitter ved bordet med barna. Ut ifra dette ser det ut som at dersom det er forholdsmessig få voksne til stede under måltidet, vil dette gå ut over den språklige samhandlingen. Slik jeg tolker det kan dette begrunnes med at det da vil bli mer utfordrende for de voksne som er til stede å gi

alle barna oppmerksomhet, da de må forholde seg til flere barn samtidig. Videre viser funn fra analysen at plassering av voksne og barn er et viktig tiltak som informantene legger vekt på i forbindelse med tilretteleggelse for et godt språkmiljø. Et språklig felleskap er avhengig av at individet snakker med hverandre, og at alle barna blir sett, møtt, hørt og forstått (Høigård, 2019, s. 238). Informant B sier at hun plasserer barna etter modningsnivået, derimot sier informantene A og C at barna ikke har faste plasser. Selv om informantene har ulike fremgangsmåter i forhold til barnas plassering under måltidet, peker det på at informantene har et likt mål, nemlig å sikre at alle barn får mulighet til å delta i språklig samhandling med de voksne. Det kan sies at pedagogen må ta hensyn til mange organisatoriske faktorer rundt måltidet for å sikre at alle barna får et språklig utbytte under måltidet. Med bakgrunn i dette vil det være avgjørende for språkmiljøets kvalitet at pedagogen tar bevisste valg som passer best i til avdelingen.

5.2 Språkutviklende samtaler under måltidet

Høigård (2019) sier at samtaler fremmer barnas språkutvikling i høy grad. Måltidet er en hverdagssituasjon som gir mulighet for samtaler mellom barn og voksne (Sandvik, 2021, s. 43). Gjennom analysen kom det fram at informantene er opptatt av å ha mye samtaler med barna under måltidet. På den ene siden viser funnene at samtaler oppstår ved at barnas initiativ blir fanget opp. Dette kan sees i sammenheng med Gjems (2011), som sier at en forutsetning for at samtaler kan være språkutviklende er at barna må oppleve at de bli sett og hørt. Med tanke på den «*nærmeste utviklingssonen*» og Bruners uttrykk «*støttende stillas*» (Glaser, 2016, s. 35) vil det være av betydning at barna møter tilstedeværende voksne, som kjenner barnas kunnskapsnivå for å kunne utfordrer barna i samtaler. På den andre siden viser funnene at samtaler oppstår ved at pedagogen inviterer barna inn i samtaler. Gjems (2011, s. 28-29) sier at de yngste barnas kommunikasjon er avhengig av at barna ser de gjenstander som snakkes om (Gjems, 2011, s. 28-29). Informantene uttalte at de bruke bilder og andre fysiske elementer som utgangspunkt for samtaler under måltidet. Dette viser at samtaleemner under måltidet trenger nødvendigvis ikke være knyttet til matvarene eller det som skjer ved bordet. Samtaler kan også handle om andre ting. Noe som kan bidra til at flere barn kan bli inkludert i samtaler. Som jeg ser det, vil tilretteleggelse for samtaler rundt bordet styrke språkmiljøets kvalitet under måltidet.

For at barna skal utvikle språket sitt, må de bruke språket aktivt. Drugli og Lekhal (2019, s.110-111) påpeker at rutinesituasjoner, som måltid, er en god anledning for barna til å ta i bruk, og å utforske språk (Drugli & Lekhal 2019, s.110-111). Informantene sier at de bruke spørsmål for å starte en samtale. Åpne spørsmål kan motivere barna til å bruke språket sitt aktivt, samtidig som barna bli invitert i samtaler (Sandvik et al., 2014 s. 33). Selv om de yngste barnas kommunikasjon er avhengig av kontekstavhengig språkbruk, er det viktig å utfordre barna i samtaler i en viss grad, for å støtte språkutviklingen (Høigård, 2019, s. 123). Dette synet støttes også av informantene, som ga an at et av samtaletema tar utgangspunkt i å spørre barna hva de hadde lekt med før måltidet. På den måten kan den voksne støtte barnas utvikling av kontekstavhengig språkbruk.

Informantene trekker inn tidsperspektivet når de snakker om samtaler. Informant A sier at det kan være vanskelig å samtale med barna i begynnelsen av måltidet, da barna er utålmodige og sultne. Informant C sier at det er viktig å se hvilket behov barnet har akkurat der og da. Gjems (2011, s. 18-19) sier at en del av samtalen er at begge samtalepartnere ha samme fokus på noe (Gjems 2011, s. 18-19). Dette kan sees i sammenheng, da barna ikke deler samme fokuset som den voksne når de er sultne. Likevel viser funnene at informantene benytter disse situasjoner ved å bruke handlingsakkompagnerende tale og benevning. Høigård (2019, s. 109-110) sier at den semantiske utviklingen bli støttet når barna får gjort seg førstehåndserfaringer, og at disse blir språkfestet (Høigård, 2019, s. 109-110). Informantene sier at de har fokus på benevning av matvarene, og å ordsette det de selv eller barna holder på med under måltidet. Bruner sier at barnets kommunikasjon med mer kompetentere språkbrukere virker positivt inn i språkutviklingen (Glaser, 2016, s. 35). Med dette i bakgrunn kan den voksne støtte den semantiske utviklingen ved å ordsette og å samtale om barnas erfaringer. Måltidet egner seg godt til å ha samtaler om de sanselige erfaringer barna gjør med maten. Informant B kommer med et eksempel, hun legger til rette for at barna kan utforske maten, at barna får smaker nye ting, og at de ordsetter barnas handlinger og erfaringer som de gjør seg i forbindelse med dette. Som jeg ser det, er dette et godt eksempel som viser hvorfor måltidet er så viktig for å støtte barnas språkutvikling. Dette eksempel viser at den voksne kan støtte barnas semantiske utvikling. Den voksne fungerer her som *støttende stillas* ved å navngi måten, kommentere barnas handling og ordsette barnas sanselige erfaringer.

6.0 Avslutning

Formålet med denne bacheloroppgaven har vært å besvare problemstillingen min: «Hvordan legger pedagoger på småbarnsavdeling til rette for et godt språkmiljø, under måltidsituasjonen?». For å finne svar på problemstillingen min brukte jeg kvalitativt intervju. For å innhente data intervjuet jeg 3 pedagogiske ledere. Til slutt drøftet jeg funnene mine opp mot relevant faglitteratur. Fra resultatet kom det fram at det er mange faktorer som spiller inn i pedagogenes arbeid for å tilrettelegge et godt språkmiljø. Betydningen av voksenrollen kom tydelig fram. Jeg kom fram til at personalets holdninger er en viktig faktor for et godt språkmiljø. Samtidig må en ikke glemme at språkmiljøet er avhengig av at de fysiske rammene er på plass. Dette krever at pedagogen tar bevisste valg i forbindelse med organiseringen av måltidet. I forbindelse med de fysiske rammer kom jeg fram til at pedagogen bør ta hensyn til flere organisatoriske aspekter. Pedagogen kan støtte språkmiljøet under måltidet ved å ta bevisste valg i forbindelse med utvalg og utforming av rommet. Samtidig kom jeg fram til viktigheten av sosial organisering rundt måltidet, som inkludere både plassering av voksne og barn, og å sikre personalets tilstedeværelse under måltidet. Informantene trakk fram viktigheten av å tilrettelegge for gode samtaler under måltidet. I drøftingen kom det ennå tidligere fram hvordan samtaler under måltidet kan fremme barnas språkutvikling. Gjennom denne bacheloroppgaven har jeg fått ny innsikt og kunnskap. Jeg har blitt mer bevisste på hvor viktig et godt språkmiljø under måltidet er for barnas språkutvikling og hvordan jeg kan tilrettelegge for dette. Denne kunnskapen kommer jeg til å ta med meg videre i min yrkesutøvelse.

For videre forskning hadde det vært spennende og ikke minst lærerikt å utforske temaet nærmere. Grunnet ordgrensen som er satt for bachelor oppgaven var det ikke mulig å fordype seg mer i temaet. Det hadde det vært interessant og gått mer i detaljer om tematikken. En studie med flere informanter kunne gi en større innsikt i problemstillingen. For videre forskning hadde det vært spennende å sett nærmere på hvordan man kan fremme kommunikasjon og språklig samspill med de yngste barna under måltidet.

7.0 Litteraturliste

Bae, B. (2009). *Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring?*.

Nordisk barnehageforskning, 2 (1). Hentet fra:

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/7>

Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2016). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland (red.), & H. Jæger, *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur - sjangrar og tekstypar*

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

(4. utg.). Cappelen Damm.

Dalland, O. (2021). *Metode og Oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Drugli, M. B. (2017). Dette vet vi om barnehagen: Gode rutinesituasjoner. Gyldendal Akademisk.

Drugli & Lekhal (2019). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademiske

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer en bare prat*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>

Feilberg, J., Hagtvet, B., Smith, L., Marthinsen, H., Gram Simonsen, H., Mjaavatt, P. E., von Tetzchner, S. (1988). *Barns Språk*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Glaser, V. (2016). Ulike psykologiske retninger i barnehagen. Glaser, V., Størksen, & Drugli, M B. (red). *Utvikling lek og læring i barnehagen - Forskning og praksis*. Fagbokforlaget.

Hansen, E., J (2018). *Educational language practices and language development in Early childhood Education and care*. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2712081/Joakim_E_Hansen_PhDopen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Høigård, A., Mjør, I., Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf

Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag.

Kullti, A. (2014). *Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language*. *Early years: An international Research Journal*, 34(1), 18-31. Hentet fra: <https://www.nb-ecec.org/en/articles/post-15658650>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra Udir:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Sandvik, M. (2020). *Språkarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>

Selås, M., Gujord, A.K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Fagbokforlaget.

St. Meld. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008/id512449/>

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage.

Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C. & Allerup, P. (2012) Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I Svinth, L. & Ringsmose, C. (red.) *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.