



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Bacheloroppgave

Små barns læring i hverdagen

Emnekode: FL200L

Dato: 02.05.14

Kandidatnr.: 128

Totalt antall sider: 28



Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Avgrensning og problemstilling	1
1.2 Begrepsavklaring	2
1.2.1 Til barnets beste	2
1.2.2 Læringsbegrepet	2
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2 Teoretisk perspektiv.....	4
2.1 Synet på små barn	4
2.2 Små barns utvikling og læring	5
2.3 Læring gjennom mestring	6
2.4 Læring og kommunikasjon	7
2.5 Den nærmeste utviklingssonen	9
3 Metode	10
3.1 Min undersøkelse	10
3.2 Førforståelse	11
3.3 Valg av metode	11
3.4 Observasjon	12
3.4.1 Deltakende observasjon	12
3.4.2 Loggbok	13
3.4.3 Praksisfortelling	13
3.5 Intervju	14
4 Presentasjon og drøfting	15
4.1 Analyse og tolkning av mitt datamateriale	15
4.1.1 Systematisering og analyse	15
4.1.2 Vurdering og tolking	16
4.2 Læring gjennom mestring	17
4.2.1 Gi barn muligheter	17
4.2.2 Legge utstyret til rette	18
4.2.3 Å møte små barn	19
4.3 Læring og kommunikasjon	21
4.3.1 Tolke små barns uttrykk	22
4.3.2 Kommunikasjonen ved matbordet	22
5 Oppsummering og konklusjon	24
6 Litteraturliste.....	26
Vedlegg 1: Intervjuguide	28

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

1 Innledning

Mitt tema for denne oppgaven er små *barns læring i hverdagen*. De yngste barna har muligheten til læring i alle hverdagssituasjoner. Ut fra min fordypning i småbarnspedagogikk, er mitt fokus på de minste barna i barnehagen. Emnebeskrivelsen som tilhører faget sier at jeg skal kunne legge til rette for små barns læring i hverdagen (Universitetet i Nordland 2013). Tidligere erfaringer i barnehager har gitt meg ett inntrykk av at det ikke er noe særlig fokus på temaet i praksis. Det kan være lett å glemme at barn har mulighet for å lære og å oppleve mestring hele tiden. Spesielt i de rutinemessige aktivitetene og i overgangssituasjoner som for eksempel måltidet, av- og påkledning, stell og hvile. Disse situasjonene utgjør en stor del av barnehagehverdagen for de minste barna. Derfor ser jeg på dette som både viktig og interessant å undersøke nærmere.

1.1 Avgrensning og problemstilling

Min problemstilling: *Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?*

Ut fra mitt tema arbeidet jeg fram denne problemstillingen, som dreier seg om måltidet for de yngste barna. Hovedfokuset mitt ligger på voksenrollen i små barns læring av praktiske ferdigheter, selvstendighet og mestring. Jeg har også sett på hvordan førskolelæreren kan tolke barns uttrykk og utnytte måltidet som en arena for kommunikasjon og et levende selskap. Barnet kommer inn i måltidet med sine vaner og møter personalets holdninger, regler og normer om hva måltidet er og hvordan det skal foregå. Måltidet kan speile barnehagens kultur og barna kan oppleve felleskap, vennskap og at relasjoner etableres. I denne oppgaven har jeg gjort en del avgrensninger med tanke på undersøkelsens omfang og tiden jeg hadde til rådighet. I denne omgang har jeg ikke valgt å fokusere på blant annet medvirkning, hygienerutiner, matvarekunnskaper og begrepsinnlæring. Dette fordi jeg ønsket å gå i dybden for å undersøke mitt fokus i en større sammenheng, framfor å undersøke fokuset i bredden. Min undersøkelse dreier seg om å finne ut hvordan personalet i barnehagene arbeider med mitt tema på en småbarnsavdeling. Jeg har et ønske om å øke kvaliteten ved denne siden av barnehagetilbudet. I drøftingen vil jeg dermed reflektere over utviklingsperspektivet: hvordan kan jeg som førskolelærer utvikle dette videre til små barns beste? Hensynet til barnets beste skal komme først i alle tiltak som gjelder barn, ifølge FNs barnekonvensjon.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

1.2 Begrepsavklaring

Jeg har valgt å benytte meg av begrepene små barn, småbarna, de minste barna og de yngste barna når jeg snakker om barn under tre år. På denne måten skaper jeg variasjoner i språket mitt gjennom oppgaven. Jeg vil benytte meg av begrepet måltid, til fordel for spisesituasjon. Spisesituasjon kan være et språklig klønete og stivt begrep, som fratår måltidets poesi (Juul 2000:10).

1.2.1 Til barnets beste

Til barnets beste det mest sentrale begrepet i *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (2003). Det dreier seg om et prinsipp om at hensynet til barnets beste alltid skal komme først. Det skal være et grunnleggende hensyn i alle tiltak som gjelder barn (Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg 2012:51). Innholdet i dette prinsippet er avhengig av situasjonen en befinner seg i, dermed blir hva som er til barnets beste et verdispørsmål. Samtidig kommer det fram at et grunnleggende element må være respekt for barnets likeverd. Det som tolkes som barnets beste må også være i tråd med resten av konvensjonen i sin helhet (Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg 2012:52). Prinsippet om hva som er barnets beste vil ligge til grunn i mine tanker og refleksjoner gjennom hele oppgaven.

1.2.2 Læringsbegrepet

Læring er en prosess som dreier seg om forandringer, som ikke skyldes arv eller modning (Bø og Helle 2010:181). Voksne og barn lærer noe hele tiden, selv om vi ikke alltid er bevisst på det og at det kan være vanskelig å sette ord på akkurat *hva* vi lærer (Jansen 2013:146). Ved utgangspunkt i *Lov om Barnehager* (2005) har vi *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, som gir retningslinjer om verdigrunnlag, innhold og oppgaver til barnehagene (R11:4). Rammeplanen (R11:33) sier at barns læring er nært knyttet opp mot lek, omsorg og danning. Læringen skjer i samspillet med andre mennesker og miljøet rundt og barn har mulighet for å lære gjennom alt de opplever og erfarer. Synet på kunnskap og læring har endret seg de siste årene. Vi ser ikke lengre på kunnskap som objektivt og uforanderlig. Vi ser på kunnskap som noe vi må være med på å skape. Det er hver enkelt person som må lære seg noe, gjerne i samhandling med mennesker og omgivelsene rundt seg. Gode relasjoner til menneskene rundt er en forutsetning for god læring og mestringsfølelse (Sandvik 2006:28). Ifølge Rammeplanen (R11:33) skal barnehagen støtte barns lærelyst og legge grunnlaget for livslang læring. Måten personalet møter barns uttrykk på, samt kvaliteten i samspillet mellom

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

personalet og barnet vil prege læringen. Personalet skal ha en anerkjennende væremåte, støtte og utfordre barna i deres læring. Personalets holdninger og handlinger i møte med barns læringserfaringer blir viktig, da barns selvoppfatning blir påvirket av tidligere opplevelser og erfaringer. Mening i barns liv blir skapt gjennom at barnet lærer om seg selv, andre mennesker, samspill og om miljøet rundt seg (R11:33).

Rammeplanen (R11:33) legger *ikke* et klart skille mellom formell og uformell læring, men sier at barnehagen skal styrke barns læring i begge læringssituasjonene. Formelle læringssituasjoner dreier seg om planlagte situasjoner som er ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner handler om her-og-nå-situasjoner, lek, oppdragelse og samhandling. Begge har en pedagogisk hensikt og skal være nært knyttet opp mot de sju fagområdene i Rammeplanen (R11). På en annen side kan det tenkes at det ikke finnes noen spesifikke fagområder for de yngste barna, men at det bare finnes liv (Sandvik 2006:29). Fagområdene kan kanskje tre frem som sider av livet og verden, mer enn som fagområder. Sandvik sier at vi kan få øye på mange sider av livet som trer fram i hverdagene, gjennom for eksempel måltidene, uttrykkene, ordene, lydene og luktene. I hverdagene kan barna lære seg om livet og verden, gjerne sammen med andre småbarn og et personale som ønsker det samme (Sandvik 2006:31).

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i tre hovedområder: teori, metode og drøfting. I første del viser jeg til mine teoretiske perspektiver, altså litteraturen som la grunnlaget for min undersøkelse. I metoddelen avklarer jeg hva en forskingsmetode er, jeg presenterer min tilnærming og forforståelse. Deretter begrunner jeg mitt valg av metode, før jeg presenterer metodene systematisk i egne underkapitler. I den tredje delen av oppgaven vil jeg videre presentere og drøfte mine funn fra undersøkelsen. Først kort om hvordan jeg har arbeidet med mine data for å komme frem til det jeg presenterer, så vil jeg presentere og drøfte funnene under ulike kapitler. Avslutningsvis kommer en oppsummering og konklusjon, der jeg vil hente fram min problemstilling og dra sammen trådene fra hele oppgaven.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

2 Teoretisk perspektiv

Ordet teori betyr å *se på* eller å *granske* noe. Vi skal kunne komme fram til en enklest mulig beskrivelse av virkeligheten. En teori er et forsøk på å sortere flere enkelte erfaringer knyttet til fenomener, slik at vi kan forstå disse fenomenene bedre. En teori er ikke en endelig sannhet, men kan representere vår kunnskap så langt den er kommet. Det vil alltid kunne komme nye teorier til fordel for gamle (Dalland 2011:111). Dalland (2011:268) sier også at teorier er redskaper som er med på å utvikle innsikten vår og angi hvilket perspektiv vi arbeider innenfor. Mine teoretiske perspektiver kom jeg fram til ved å se problemstillingen min i lys av bestemte teorier. Jeg valgte mitt fokus, retningen for forskningsinteressen min. Dette ble min referanseramme og perspektiv som var med på å styre mitt forskningsarbeid. Hvis en er ute etter å se alt på samme tid, ser en alt og ingenting. Det teoretiske perspektivet hadde også noe å si for min tolking og forklaring av de fenomenene jeg har studert (Dalland 2011:112).

2.1 Synet på små barn

Måten vi definerer barn på, har betydning for hvordan vi møter dem (Johansson 2013:56). Vi har forestillinger om barn under tre år, altså tanker om hva de mestrer, hva de bør mestre og hva de ikke mestrer. Dette er med på å skape dem og påvirker hvordan vi møter dem, hvilke muligheter vi gir dem og hvordan vi tolker deres uttrykk. Her er det fare for idyllisering, altså at vi overdriver det positive og skjuler problemene. Det er også fare for undervurdering av barns evner, altså at vi gjør de mindre enn de er, fordi vi ikke ser hva de faktisk har muligheten til å mestre (Sandvik 2006:10). Syn på barn handler om menneskeverd og respekt, hvordan voksne oppfatter, møter og forholder seg til barn som personer. Høstmælingen, Kjørholdt og Sandberg (2012:15) sier at barnekonvensjonen baserer seg på et grunnleggende prinsipp om at alle mennesker er likeverdige og har de samme rettighetene. Vi skal betrakte små barn som kompetente subjekter. Å bli sett på som et subjekt handler om å bli sett på som en medborger som kan være med på å utvikle noe i fellesskap med andre, som deltar og påvirker. Et subjekt blir oppfattet av seg selv og andre som en som bidrar til fellesskapet (Jansen 2013:25).

Johansson (2013) drøfter synet på barn ut fra temaene «Barn er medmennesker, «de voksne vet best» og «barn er irrasjonelle». «Barn er medmennesker» tar utgangspunkt i barnet selv og er kanskje mest i tråd med barnekonvensjonens barnesyn. Barnet regnes som et

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

medmenneske, en person med intensjoner, ønsker og evner som personalet skal prøve å forstå og ta hensyn til. Vi skal gå ut fra barnas erfaringer, som handler om at barns uttrykk får konsekvenser for virksomheten (Johansson 2013:59). Vi må ha respekt for barns vilje, som handler om at vi følger opp barnas ønsker, eller bekrefter det barnet vil uten at vi nødvendigvis følger det opp (Johansson 2013:61). Barn skal få være seg selv, det unike barnet, så vel som barnet i fellesskapet (Johansson 2013:62). De voksne må gi barnet kontroll, altså at barnet får lov til å prøve, mestre og oppleve selvstendighet (Johansson 2013:64).

En skal betrakte barn som kompetente subjekter, men dette må ikke bidra til at voksne overvurderer barnas forutsetninger og ferdigheter. Barn trenger omsorg og hjelp (Jansen 2013:52). På en annen side kan det føre til at personalet hjelper barna for mye, ved at de har et syn på barnet som uferdig og sårbar. Det er fare for å undervurdere barnet og ikke gi dem muligheten til å mestre og å gjøre feil. Barnet kan lære mer om hva det *ikke* klarer. Personalet vurderer barns modenhet og tar utgangspunkt i hva det *ikke* kan i tilretteleggingen av utstyret i barnehagen. Å se at barn er kompetente handler heller ikke om at barn har all ferdigheter og innsikter, men å forstå at barn har en hensikt med det de gjør. Pedagogen bør søke å forstå, samarbeide og kommunisere med barn som likeverdige subjekter (Jansen 2013:53).

2.2 Små barns utvikling og læring

Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos små barn er sammensatt av modning og læring. For at jeg som førskolelærer skal kunne legge til rette for læring og en positiv utviklingsgang, må jeg ha kunnskaper om barns utvikling (Moen og Jacobsen 2007:41). Vi må skille mellom medfødte og lærte ferdigheter. Bevegelser som å gå, krype, klatre og kaste utvikles gjennom modning og må øves fram, de er resultatet av menneskets utvikling (Moen og Jacobsen 2007:72). Fra barnet blir født vil det tilegne seg bevegelser gjennom læring, ferdigheter som er avhengig av barnets egen utvikling og stimulering. For eksempel å smøre ut pålegg på brødskiva eller å helle melk i glasset på egen hånd (Moen og Jacobsen 2007:73).

Personlighetsutviklingen er barnets totale utvikling. Personlighetsutviklingen dreier seg om det som er karakteristisk med mennesket, det unike med hvert enkelt individ. Det sier noe om de fysiske egenskapene til mennesket, men også forutsetningene, mulighetene og begrensningene mennesket har (Moen og Jacobsen 2007:35). Personlighetsutviklingen dreier seg både om den fysiske og motoriske utviklingen (kropp og bevegelser), den kognitive

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

utviklingen (tenking) og affektiv utvikling (følelsesmessig og sosialt). Disse områdene er avhengige av hverandre. Barns læring blir påvirket av sammenhengen mellom den kognitive og affektive utviklingen, samt mestringen av ulike bevegelser (Moen og Jacobsen 2007:36). Læring av bevegelser dreier seg om å utvikle grunnleggende bevegelsesevner, slik at for en eksempel kan bruke redskaper i ulike variasjoner, som å bruke kniven til å ta smør ut fra boksen, men også til å smøre ut smøret på brødskiva. Det er vanlig å dele opp utviklingen i egne trinn, men det understrekes at prøving, feiling og mestring er læringsmodellen på hvert trinn. Dette krever at førskolelæreren gir barnet tid og tålmodighet (Moen og Jacobsen 2007:38). Barn lærer om seg selv, samtidig som det lærer å samhandle med andre. Dette legger grunnlaget for den sosiale og personlige utviklingen (Moen og Jacobsen 2007:91).

2.3 Læring gjennom mestring

Barn har en helhetlig oppfatning av virkeligheten, i motsetning til å se på den som oppstykket og delt. De har en trang til å utforske, et behov for å mestre og stor glede av å få muligheten til å prøve selv. Kroppen og sansene er sentrumet for erkjennelse. Barn lærer gjennom oppdagelse og aktiv handling, samt ved den tilbakemeldingen de får fra seg selv og andre (Moen og Jacobsen 2007:38). Mestring dreier seg om å lykkes, men kan også innebære å ha kontroll over sitt eget liv og sin situasjon, det å kunne møte og mestre motgang. Mestring brukes ofte til forskjell fra lært hjelpeløshet (Bø og Helle 2010:193). Lært hjelpeløshet er en tilstand av maktesløshet, hvor barnet har gitt opp overfor ukontrollerbare, uberegnelige eller uforutsigbare omstendigheter (Bø og Helle 2010:183).

Erfaringene barnet har er med på å påvirke barnets selvoppfatning, som dreier seg om barnets oppfatning, holdning, følelser, forventinger, tro eller viten om seg selv (Bø og Helle 201:274). Andres vurderinger, sosiale sammenligninger og følelse av mestring påvirker barnets selvoppfatning. Mestring er en viktig kilde for at barnet skal akseptere seg selv. Det barnet oppfatter som mestring er gjerne avhengig av hva andre mestrer og hvordan tilbakemelding det får fra voksne. Mestring er også avhengig av om oppgavene barnet forsøker å utføre er tilpasset barnets nivå. Førskolelæreren må tilrettelegge og tilpasse barns læringsmiljø, slik at barnet har mulighet til å delta og oppleve mestring (Moen og Jacobsen 2007:92).

Førskolelærere må legge til rette for og oppmuntre til at barn skal lære ferdigheter som er innenfor barns evner, samtidig som det utfordrer dem. Det er viktig for små barns læring å lykkes og oppleve mestring (Moen og Jacobsen 2007:93). Barns selvbilde dreier seg om den

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

opplevelsen barnet har av seg selv, som speiler hvordan barnet er blitt møtt av mennesker rundt seg. Det er avgjørende for barns opplevelse av mestring å bli møtt på en måte som gir barnet en opplevelse av å være verdifullt, kompetent og akseptert (Haugen, Løkken og Røthle 2013:51). Haugen, Løkken og Røthle (2013:68) viser at hvordan voksne oppfatter og møter barn som likeverdige medmennesker er avgjørende for barns opplevelse av mestring. Det handler om å være et levende selskap, det å skape en hverdag sammen med de små der de opplever støtte i sin forvaltning av seg selv. Hvis barn opplever at de voksne ordner opp i alt for dem i stedet for å støtte dem slik at de kan oppleve selvstendighet og mestring, får ikke barn styrket denne evnen til selvforvaltning. De kan utvikle lært hjelpeløshet.

Å lære seg ferdigheter henger sammen med å utvikle selvstendighet (Johansson 2013:92). Johansson (2013:64) drøfter hvordan personalet kan møte små barn på en måte som gir dem mulighet til å handle selvstendig. Hvis barnet spør om hjelp til å helle melk i glasset, kan pedagogen oppmuntre barnet til å prøve selv. Det handler om å støtte barnet på barnets premisser og gi barnet mulighet for kontroll. Konradsen, Nervik, Skjølsvold og Stenset (2013:33) legger også vekt på hverdagssituasjoner som viktige læringsarenaer for barn. Måltidet blir sett på som veldig viktig i forhold til de minste barnas læring. Barnet må støttes skritt for skritt, slik at det får motivasjon og lærer nye ferdigheter. Barnet må få muligheten til å prøve selv, med tilpasset veiledning fra de voksne (Konradsen m.fl. 2013:44). Måltidene må tilrettelegges slik at barna kan delta aktivt. Utstyret må være tilpasset barna, slik at barna kan oppleve mestring. Voksenrollen er viktig i forhold til støtte, oppmuntring og veiledning – ikke som servicepersonell som gjør alt for barna. Barn lærer gjennom å få muligheten til å utføre oppgavene selv (Konradsen m.fl. 2013:54). Barns naturlige driv til å lære kan bli styrket eller svekket av den voksnes holdning og væremåte (Moen og Jacobsen 2007:34).

2.4 Læring og kommunikasjon

Kommunikasjon betyr «å gjøre felles». Det handler om å dele erfaringer slik at det blir felles mellom menneskene (Bø og Helle 2010:153). Verbal kommunikasjon dreier seg om talespråket, det uttalte språket blir brukt som et kommunikasjonsmiddel. Non-verbal kommunikasjon dreier seg om kommunikasjon via kroppsspråket, for eksempel blikk, stemmeleie og kroppsholdning. Et trekk ved små barns kommunikasjon er deres tydelige og spontane kroppsspråk. De yngste barna uttrykker seg mer spontant gjennom non-verbale kommunikasjonsformer enn eldre barn (Haugen, Løkken og Røthle 2013:103). Sandvik

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

(2006:14) sier at det kroppslige er det som kjennetegner småbarnskroppen. Her finnes det ulike varianter, som kan være utfordrende for voksne å tolke og forstå. For eksempel barn som uttrykker seg svakere enn andre, eller på uvante måter for voksne. Små barn uttrykker seg også gjennom lyder. Noen ganger er lydene mer enn bare lyder, men enda ikke klare ord. Dette er også en utfordring for voksne som skal tolke. Noen småbarn bruker ord i kommunikasjonen sin, der et par ord gir mye informasjon. Kommunikasjonen til små barn stiller store krav til personalet. Det krever trening, samt en vilje og evne til å se og tolke små barns uttrykk. Detaljer og et åpent blikk er viktig for å forstå små barns uttrykk. Uttrykkene må møtes uten at personalets syn på barn kommer i veien for barnets følelser, fokus og intensjoner (Sandvik 2006:15). Måltider kan by på muligheter for samtale og kommunikasjon, ifølge Johansson (2013:133). Personalet må klare å tolke småbarnas kroppslige, non-verbale kommunikasjon. Pedagogen må forstå barns perspektiv, kroppslige væremåte, signaler, ytringer og emosjonelle gester. Pedagogen må utvikle sin egen evne og glede ved å være deltaker og støttespiller i barnas prosjekt. For at små barn skal oppleve mestring, er det viktig at voksne ser barnas potensial, kompetanse og behov. Personalet må samhandle med barnet på en måte som gjør at det oppfatter seg selv som verdifullt, lyttet til, respektert og får hjelp til å klare det som er ønsket (Haugen, Løkken og Røthle 2013:68).

Vi kan trekke fram to toner som utgjør kommunikasjonen mellom voksne og barn, ifølge Charlotte Palludan (2007, hentet fra Johansson 2013:137). Den ene kalles undervisende tone og den andre dialogisk tone. Undervisende tone dreier seg om instruksjoner, forklaringer, introduksjoner, eller at den voksne stiller spørsmål og forventer svar fra barnet. Barnet blir et objekt for den voksnes undervisning. Den dialogiske tonen handler om utveksling av erfaringer, ulike tolkinger, meninger og kunnskaper. Her blir barnet subjekt i relasjonen med den voksne. Pedagogen er avgjørende for hva som sies og ikke sies under måltidet, hvordan samtalen utvikler seg og hvilke premisser det skjer på. Pedagogen har ansvaret for å drive kommunikasjonen videre, men må også støtte barns kommunikasjon ved å la barna stanse opp, møte tankene sine og deretter dele dem. Dette handler om stillhetens mellomrom og det at pedagogen kan bruke stillhet til å støtte barns kommunikasjon (Johansson 2013:136). Det er viktig at personalet ser barna, lytter til dem og snakker *med* dem, ikke bare *til* dem. Dette krever både tid og tålmodighet. Barn har rett til å uttrykke seg både kroppslig og språklig. De har rett til å oppleve at de blir tatt på alvor av personalet i barnehagen (Moen og Jacobsen 2007:32).

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

Et annet perspektiv Johansson (2013:133) trekker fram er hvordan pedagogen kan legge måltidet til rette for at alle barna deltar i kommunikasjonen og at barna kommuniserer med hverandre og personalet. Hvordan personalet kan utvide og utfordre barns fortellinger, spørre barn og hvordan spørsmål personalet ofte spør barn. Hun drøfter måltider som møter mellom barn og voksne. Det er viktig at personalet betrakter måltidene som et potensial for samtale, som er åpne for og viderefører barnas ulike innspill og invitasjoner til kommunikasjon. I noen barnehager preges arbeidsformen blant annet av at de voksne ønsker flyt i hverdagen, de ønsker stillhet og at ting skal skje raskt. I måltidene er det da kanskje bare få og korte samtaler med barna (Johansson 2013:143). I hensyn til arbeidet med små barn, ser barnehagelærere det som en utfordring med mangel på tid. Hvert barn trenger en voksen som snakker med dem, forteller hva ting heter, tolker det som skjer og setter ord på det som skjer (Haugen, Løkken og Röhle 2013:157).

2.5 Den nærmeste utviklingssonen

Den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky var opptatt av den nærmeste utviklingssonen. Det dreier seg om at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. Barnet kan først utføre handlingen sammen med andre, deretter alene og uten hjelp. Utviklingen er avhengig av et dialogisk samarbeid mellom barnet og en voksen. Det vil si at den voksne fungerer som en kompetent veileder som gjennom modellering og instruksjoner, viser barnet hvordan handlingen skal utføres. På denne måten prøver barnet først å forstå instruksjonen, deretter ta til seg informasjonen og til slutt bruke den i sin egen aktivitet. Det dialogiske samarbeidet skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen handler om det barnet *klarer* gjennom veiledning og oppmuntring fra andre. Det er i dette området barnet lærer og vokser intellektuelt, ifølge Vygotsky. Stillasbygging dreier seg om oppbyggingen av hjelp og støtte til barn, som er tilpasset behovet til det enkelte barnet. Barn kan gradvis øke sin forståelse og mestring av et problem, gjennom at hjelpen og veiledningen er tilpasset hvert enkelt barn (Evenshaug og Hallen 2011:26). Vygotsky mener at vi må operere gjennom den nærmeste utviklingssonen og hjelpe barnet gjennom stillasbygging fram til selvstendig mestring. Kontakten mellom læring og utvikling finner sted i den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky mener at utviklingen er avhengig av og kommer *etter* undervisning og læring, fordi det gjennom undervisning skapes læringsprosesser som leder den psykologiske utviklingen framover. Han mener god pedagogikk er orientert mot

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

barnets fremtidige utvikling (Evenshaug og Hallen 2011:27).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg legge fram hvordan jeg har arbeidet med metode og hvilke metoder jeg har benyttet meg av. Tranøy (1986:126) beskriver en forskningsmetode som en fremgangsmåte for å få frem kunnskap eller etterprøve påstander. Han sier at det finnes uenigheter om hva som kjennetegner en forskningsmetode og at det ikke finnes *en* metode som egner seg godt til alle former for forskning. Vi velger en metode fordi vi mener den vil gi oss gode data og belyse vår problemstilling på best mulig måte (Dalland 2011:83). Ved valg av metode vil vi kunne se på ulike sider ved et fenomen (Dalland 2011:84).

Vi kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder dreier seg ofte om å undersøke hva som angår mengden, for eksempel spørreundersøkelser som sendes ut til en stor mengde barnehager. I en kvantitativ metode er resultatene ofte målbare og en kan generalisere noe ut fra undersøkelsen som er utført (Løkken og Søbstad 2011:34). En kvalitativ metode handler om egenskapene ved det som studeres, noe som gjerne har et mindre omfang og handler om hva som er grunnleggende ved det vi forsker på. Dette er en helhetlig tilnærming av feltet, der en ser på det hele mennesket i sammenheng med omgivelsene og mennesker rundt seg. Nærhet og følelser til det som studeres er sentralt, samtidig som en stiller åpen i samspillet med det en vil undersøke (Løkken og Søbstad 2011:35).

3.1 Min undersøkelse

Min undersøkelse ble utført på en småbarnsavdeling i en privat barnehage. Denne avdelingen besto av 14 barn i alderen ett til tre år. Jeg var sammen med barna under måltidet i til sammen fire dager over en tidsperiode på halvannen uke. Jeg kom til barnehagen et par timer før måltidet starter hver dag, for å bli kjent med barna og for å bli akseptert i miljøet av både barn og voksne. Dette var en del av forberedelsene til observasjonene og intervjuet mitt. I løpet av undersøkelsen var jeg sammen med barna i til sammen syv timer. Under måltidet deltok jeg ved matbordet, varierte mellom å sitte ved to ulike matbord på avdelingen og utførte min observasjon. Pedagogisk leder på denne avdelingen hadde arbeidet der i seks måneder og det var henne jeg hadde mitt hovedfokus på. Jeg har taushetsplikt i forhold til all informasjon jeg har fått gjennom min undersøkelse. Dermed er både barnehagen, personalet

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

og barna anonymisert og all informasjon jeg har samlet inn vil bli makulert når oppgaven er innlevert og bestått. Jeg har dermed valgt å tildele personene i undersøkelsen fiktive navn, for å få flyt i oppgaveteksten. Pedagogisk leder heter «Kiri», assistentene heter «Fride» og «Dina». Barna har alle fått fiktive navn. De som ble observert flest ganger er toåringene «Sivert» og «Marensius».

3.2 Førforståelse

Før vi begynner å forske bør vi være klar over hvilke tanker vi har om det vi skal undersøke. Det er kanskje *umulig* å møte et fenomen uten å ha noen form for mening om det, dette kalles vår førforståelse. Observasjon og intervju er metoder som er personavhengige, altså avhengig av det jeg har sett og hørt. Derfor vil jeg forsøke å gjøre godt rede for mitt eget utgangspunkt, og videre om hvordan jeg har utført undersøkelsen min (Dalland 2011:92). Hovedgrunnen til mitt valg av problemstilling var et dårlig inntrykk av temaet fra tidligere. I praksis hadde jeg sett at små barns læring under måltidet ikke var noe særlig i fokus i barnehagehverdagen. Jeg hadde ett inntrykk av at hverdagssituasjonene for de yngste barna kanskje ble undervurdert som uformelle læringsarenaer. Dette har jeg engasjert meg i, da jeg ser på det som et veldig viktig tema. Første gang jeg hadde kontakt med barnehagen fikk jeg vite at de hadde problemer med måltidet for de minste barna. Jeg fikk en følelse av at avdelingen kunne ha godt av at noen kom inn og så på måltidet med et nytt blikk. Dette er faktorer som har påvirket min førforståelse. Jeg gjorde mitt beste for å gå inn i barnehagen med et åpent sinn, men gikk likevel inn med en forståelse om at måltidet på denne avdelingen kanskje hadde muligheter for forbedringer.

3.3 Valg av metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke kvalitative metoder, først og fremst fordi målet med min undersøkelse er forståelse. Jeg valgte å kombinere tre observasjonsmetoder: deltakende observasjon, loggbok og praksisfortellinger. Jeg deltok i observasjonene i barnehagen, deretter førte jeg det ned i en loggbok og til slutt skrev jeg dette om til praksisfortellinger. Jeg valgte å bruke åpen observasjon, som vil si at personalet var klar over hva jeg skulle se etter i barnehagen (Løkken og Søbstad 2011:50). Da jeg var ferdig med observasjonene mine intervjuet jeg den pedagogiske lederen, fordi intervju kan gi en dybde observasjoner ikke kan gi (Løkken og Søbstad 2011:117). Jeg tenkte at jeg ved disse metodene kunne samle inn datamateriale for å belyse problemstillingen min på best mulig

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

måte.

3.4 Observasjon

Observasjon betyr iakttagelse eller undersøkelse. Ved hjelp av sansene registrerer vi det som skjer rundt oss, vi nedtegner det vi observerer og tolker det etterpå (Askland 1994:175, hentet fra Løkken og Søbstad 2011:33). Sanseprosessen og tolkeprosessen til sammen kalles persepsjon. Persepsjon er grunnlaget for observasjon: Vi er avhengige av sansene for å registrere inntrykk som tolkes i hjernen vår. Dette får mening i sammenheng med den kunnskapen vi har fra før (Løkken og Søbstad 2011:43). Jeg vil nå gå nærmere inn på de observasjonsmetodene jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen.

3.4.1 Deltakende observasjon

Jeg har benyttet meg av metoden deltakende observasjon. Jeg observerte i barnehagens naturlige omgivelser, noe denne metoden egner seg godt for. Løkken og Søbstad (2011:12) sier at for å forstå det enkelte barn, må vi se det i barnets eget miljø. Det fysiske og sosiale miljøet gir utgangspunkt for å forstå. I observasjonene er jeg aktiv deltaker, hvor jeg også bruker meg selv for å forstå feltet bedre og på best mulig måte finne svar på min problemstilling (Løkken og Søbstad 2011:58). Jeg spiller ikke hovedrollen i observasjonene mine, men jeg deltar i situasjonene og er tett opp mot de menneskene som blir observert. Min deltakelse i observasjonene mine var fordelaktig, fordi jeg hadde mulighet til å påvirke hva som skjedde, oppleve situasjonen på kroppen og se den på nært hold. Ulempene ved denne metoden er at det kan være vanskelig å få tilgang til miljøet i barnehagen, altså det å bli akseptert av både barn og voksne. En av utfordringene jeg opplevde underveis var å få med meg hva som skjedde og å huske det for senere nedtegning. Dette kan igjen ha ført til at observasjonene ikke ble helt nøyaktig. I tillegg opplevde jeg noen forstyrrelser der personalet for eksempel ba meg om å hente noe for dem midt i observasjonen min. Dette betrakter jeg som en feilkilde. En feilkilde vil si forhold som kan påvirke observasjonen og dermed gjøre dem mindre pålitelige (Løkken og Søbstad 2011:63). En annen ulempe med denne metoden er at jeg gjerne kan sitte igjen med mye data (Løkken og Søbstad 2011:59). Dette problemet har jeg valgt å løse gjennom å kombinere metoden med loggbok og praksisfortellinger, slik at datainnsamlingen og analyseringen ble mer oversiktlig og konsentrert rundt min problemstilling.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

3.4.2 Loggbok

Loggboken kan beskrives som «*en fortegnelse over hendelser*». I loggboken føres det ned små og store hendelser. Det skal skrives grundig om avgrensede hendelser, gjerne detaljrik beskrivelse som gir leseren forestillinger om hendelsene (Løkken og Søbstad 2011:56). I loggboken skrev jeg ned notater etter hvert besøk i barnehagen, som jeg videre skrev om til praksisfortellinger. På denne måten hadde jeg mulighet til å delta i observasjonene mine, uten at notatboken var forstyrrende for verken meg, barna eller personalet på avdelingen. Dette var en av grunnene til at jeg valgte denne metoden. Loggbok kan være en god metode hvis man ønsker å benytte seg av deltakende observasjon (Løkken og Søbstad 2011:6). Fordelen med metoden er at jeg kunne fange opp naturlige hendelser som oppsto, og det jeg bet meg ekstra merke til under observasjonen. Ulempene er at jeg ikke klarte å huske alt som skjedde i den perioden jeg observerte, dermed ble det kanskje unøyaktig og mindre detaljert enn jeg hadde ønsket. Dette tenker jeg kan være en feilkilde.

3.4.3 Praksisfortelling

Fortellinger fra praksis kalles for praksisfortelling. Praksisfortellinger beskriver meningsfulle hendelser fra hverdagsliv og samspill mellom barn, og mellom barn og voksne i barnehagen. Praksisfortellinger er ikke idealer eller modeller, men de kan forstås på ulike måter. Fortellinger har en likhet med livet og de kan formidle intensjoner og følelser (Fennefoss og Jansen 2010:12). Fennefoss og Jansen (2010:8) understreker at praksisfortellinger tegner et bilde av det som skjer, men det er *ikke* hele sannheten som blir representert. Fortellingene er mine konstruksjoner, oppstått fra min observasjon i barnehagen, sett gjennom mine øyne, min kunnskap og skriftliggjort i mitt språk. Dette kan betraktes som en feilkilde. Likevel er fortellingene hentet fra barnehagens fagfelt og presenterer dermed kunnskap om yrkesfeltet. Fordi fortellingene blir skapt og formidlet i sosiale kontekster, kan de være en kilde til innsikt i hverdagslivet i barnehagen (Fennefoss og Jansen 2010:15). Løkken og Søbstad (2011:57) sier at fortelleren alltid er engasjert og aldri nøytral til sin historie, språket er dagligdags og preget av situasjonen i fortellingen. Praksisfortellingen er sosial og blir gjerne et møte mellom forteller og leser. Praksisfortellingene er nødvendige og verdifulle bidrag til økt forståelse av barnehagen og de egner seg godt til vurderingsarbeidet i barnehagen, fordi de er virkelighetsnære og verdibaserte.

Jeg utformet mine praksisfortellinger ut fra loggboken, noe som kalles konfigurasjon. Fennefoss og Jansen (2010:12) sier at konfigurasjon handler om hvordan fortellingen

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

konstrueres, hvor den starter, hvor den slutter og hvilke hendelser som skal velges ut. Veien fra hendelse via erfaring til fortelling kan vi kalle en filtreringsprosess. Det som egentlig skjedde blir filtrert gjennom flere ledd som bearbeider innholdet. Noe er med videre i prosessen, mens noe blir utelatt. Dette har vært en utfordring i mitt arbeid med observasjonene mine. Jeg har forsøkt å se etter et mønster i loggboken som jeg kan feste fokuset på og konfigurere om til praksisfortellinger. Det har vært utfordrende å velge ut hva jeg ønsker å ha med videre i fortellingene og hva som kan utelates.

3.5 Intervju

I etterkant av den siste observasjonen min i barnehagen fikk jeg mulighet til å intervju pedagogisk-leder, Kiri. Ifølge Løkken og Søbstad (2011:116) kjennetegnes intervjuet av at en person stiller spørsmål til en annen person, som svarer på spørsmålene. Det dreier seg om muntlige spørsmål og den som intervjuer har ansvar for å nedtegne svarene. Intervju handler om å ta vare på det som blir sagt og om å sikre seg mot misforståelser. Det handler om å forstå hva som sies og hva det innebærer for mennesket man intervjuer. Intervjuet skal ikke bare fortelle oss om den enkelte personen som blir intervjuet, men kunne si noe utover denne personen. I intervjuet er jeg instrumentet. Det er mine spørsmål jeg stiller, det er jeg som må ha evne til å oppfatte svarene, ta vare på dem, forstå dem og tolke dem. Dette er avgjørende for at resultatet mitt skal være til å stole på (Dalland 2011:130). Som intervjuer er det viktig at jeg viser at jeg lytter, noe som gir tillit hos den som snakker. Intervjuet ga meg kunnskaper som er med på å rette opp misforståelser. I et kvalitativt intervju er målet med intervjuet å få fram nyanserte og åpne beskrivelser av situasjonen til den intervjuede (Løkken og Søbstad 2011:135).

Gjennom intervjuet ønsket jeg å se problemstillingen min i ett nytt lys. Det er ikke lett å observere tanker og følelser. Dermed ønsket jeg å få Kiris tanker og perspektiver fram gjennom et intervju. Jeg forberedte meg til intervjuet i den tiden jeg var i barnehagen for å observere. Her satt jeg meg inn i Kiris hverdagsliv i barnehagen så langt det lot seg gjøre, på den tiden jeg hadde til rådighet. Jeg fikk ett inntrykk av hvilke verdier og holdninger personalgruppen har med hensyn til måltidene for de minste barna. Dette dannet bakgrunnen for hvordan jeg utformet intervjuet, både med tanke på hvilke spørsmål jeg skulle stille og tilhørende oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide med fire nøkkelspørsmål (vedlegg 1). En intervjuguide er en ramme rundt intervjuet, det vil si planen

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

for hvordan intervjuet skal foregå (Dalland 2011:150).

Fordelen med denne metoden er at jeg fikk tatt opp visse problemstillinger som jeg ønsket, uten at føringene ble for markerte. Både jeg og Kiri fikk sjansen til å vinkle samtalen ut fra våre egne perspektiver der-og-da. Nøkkelspørsmålene mine var åpne og la opp til at hun fikk snakke fritt, hadde mulighet til å gi meg mye informasjon og dele sine erfaringer med meg på best mulig måte. Ulempen med denne måten å intervju på var at jeg valgte å skrive ned svarene underveis, noe som ble svært krevende. Jeg bestemte meg på forhånd for å bruke den tiden jeg trengte på å skrive ned og spurte henne om å gjenta seg flere ganger. Dette kan ha vært med på å bidra til at hun opplevde informasjonen hun ga meg som verdifull for undersøkelsen. I slutten av intervjuet ble vi forstyrret av en assistent, noe som kan ha påvirket metoden som en mulig feilkilde.

4 Presentasjon og drøfting

Dette kapitlet handler om å presentere og drøfte mine funn. Først vil jeg si noe om hvordan jeg har arbeidet med mine data for å komme fram til det jeg presenterer og hvordan jeg har analysert og tolket mitt datamateriale. Videre har jeg valgt en tematisk inndeling av funnene mine, som vil si at jeg tar en faglig del om gangen og deler opp i tema (Dalland 2011:270). Jeg presenterer og drøfter funnene mine systematisk i kapitlene *læring gjennom mestring* og *læring og kommunikasjon*. Her har jeg med eksempler fra observasjonene og intervjuet mitt. Drøftingsdelen består av refleksjoner opp mot mine teoretiske perspektiver og mine tidligere erfaringer.

4.1 Analyse og tolkning av mitt datamateriale

Å drøfte vil si å diskutere og granske noe fra flere ulike sider (Dalland 2011:122). Jeg vil gjennom drøftingen vise hva jeg har lært av denne undersøkelsen. Jeg forsøker å vise hvordan det jeg har funnet ut henger sammen med eksisterende kunnskaper om samme tema, altså sammenhengen mellom mitt teoretiske perspektiv og resultatene fra undersøkelsen. Drøfting består av fire faser: systematisering, analyse, vurdering og tolking (Dalland 2011:123).

4.1.1 Systematisering og analyse

Systematiseringen dreier seg om å ordne, sortere og sette sammen datamaterialet slik at jeg lettere kan finne svar på problemstillingen. Gjennom kritisk vurdering vil en se hvilken data

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

som er relevant og eventuelle feilkilder knyttet til datamaterialet (Dalland 2011:123). Jeg begynte med å skrive ut mitt datamateriale, lese gjennom og notere ned relevante tema i marginen. Jeg leste gjennom flere ganger, for å samle eksempler på de temaene jeg merket gjentok seg. Jeg så etter likheter og ulikheter, mønster og form. Ifølge Dalland (2011:124) er analyse et arbeid der vi gransker og forsøker å finne ut hva materialet har å fortelle oss. Vi må kanskje veksle mellom å se på helheten og delene av materialet. Ved å lese gjennom materialet vårt kan vi få et helhetsbilde av dataen og velge ut situasjoner eller sitater som illustrerer dette. Dette gjorde jeg i neste fase av arbeidet mitt.

4.1.2 Vurdering og tolking

En forutsetning for at jeg skal kunne trekke riktige konklusjoner i tolkingen av mine data, er et realistisk syn på verdien av datamaterialet mitt. Jeg må se mulighetene og begrensningene som datamaterialet mitt innebærer, og igjen ta hensyn til dette i min vurdering (Dalland 2011:125). Gode forberedelser i forkant av undersøkelsen, har ført til at jeg vil vurdere mitt datamateriale som relevant. I observasjonene mine fokuserte jeg på problemstillingen og hadde et skjerpet blikk. Jeg benyttet meg av intervjuguide, der spørsmålene var rettet mot å gi meg informasjon i forhold til problemstillingen. Påliteligheten sikret jeg gjennom bruk av både intervju og observasjon, slik at jeg kunne vurdere om det var samsvar mellom det som ble sagt og det som ble utført i praksis. Jeg har utført undersøkelsen på *en* småbarnsavdeling i en kort tidsperiode. Dette kan være en svakhet i min undersøkelse, da dette ikke sier noe om hvordan det jobbes i denne barnehagen over lengre tid. Det sier heller ingenting om hvordan andre barnehager jobber. En feilkilde i forhold til observasjonene mine, kan være at de voksne som ble observert på forhånd var klar over hva jeg skulle observere og kanskje ble påvirket av dette. Mange oppfører seg annerledes når de blir observert, noe Dalland (2001:125) kaller forskningseffekten. Dataene som er samlet inn er blitt påvirket av dette. Jeg tok med meg vurderingene av metoden og svakhetene med gjennomføringen videre inn i tolkingen av materialet. Det er ikke alltid det er samsvar mellom det mennesker sier og vår fortolkning av de samme hendelsene. Det er opp til meg å sammenligne likheter og forskjeller, for å skjerpe tankegangen. Jeg var nødt til å oppdage sammenligningene og bearbeide dem, slik at jeg kunne komme fram til noe nytt. Jeg måtte også bevege meg fra det spesielle jeg har undersøkt og vurdere i hvilken grad dette er overførbart til andre situasjoner. I presentasjonen og tolkingen i de neste kapitlene har jeg forsøkt å legge et klart skille mellom kunnskap fra datamaterialet, hva som er mine egne synspunkter og hva som er hentet fra litteraturen (Dalland 2011:126).

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

4.2 Læring gjennom mestring

I undersøkelsen min hadde jeg fokus på å se hvordan og på hvilken måte personalet legger til rette for små barns læring under måltidet. Jeg så på hvordan dette var praktisk tilrettelagt gjennom utstyret, men var fokusert på hvordan personalet handlet i forhold til de minste barna. Jeg vil nå si noe om å gi de yngste barna muligheter for læring, tilrettelegge utstyret og til slutt om hvordan personalet kan møte små barn for å fremme deres læring.

4.2.1 Gi barn muligheter

Datamaterialet mitt viser at personalet til stadighet løfter barna opp og ned fra tripp-trapp-stolene. Barna ser ikke ut til å få muligheten til å prøve å klatre opp selv. Barna deltar verken i på- eller avdekking av bordet. I teoridelen har vi sett på at barn lærer gjennom å være aktive deltakere, de får motivasjon til å lære gjennom å oppleve at de lykkes, gjennom en følelse av mestring. De voksne som jobber med barn må legge til rette forholdene og tilpasse læringsmiljøet på en måte slik at barn får muligheten til å mestre (Moen og Jacobsen 2007:92). Jeg tenker at personalet må gi barna mulighet og tid til å utføre praktiske oppgaver, før de tar over situasjonen og gjør oppgavene for dem. Tidligere erfaringer jeg har med små barn, har vist meg at de fint klarer å klatre opp i en tripp-trapp-stol på egen hånd. De yngste småbarna kan trenge litt hjelp, mens toåringer kan klare det selv hvis de får muligheten til det. Jeg har også observert ettåringer som dekker av sin egen tallerken og kopp, med litt hjelp fra de voksne. Dette knytter jeg til Vygotskys nærmeste utviklingssone, som nevnt i kapittel 2.5. Barnet kan først utføre oppgaven ved hjelp, deretter klare det alene. Personalet må fungere som støttende stillas og tilpasse hjelpen etter hvert barns individuelle behov (Evenshaug og Hallen 2011:26). Slik som jeg tolker mitt datamateriale, fungerer kanskje ikke alltid de voksne i barnehagen som støttende stillas under måltidet. Jeg opplever at barna bare unntaksvis får lov til å prøve selv, med hjelp fra en voksen. Da spesielt i forhold til at barna skal sette seg på tripp-trapp stolene sine, der de heller blir løftet opp av de voksne. Haugen, Løkken og Röthle (2013:68) sier at hvis voksne hjelper barn for mye, vil de ikke bli støttet til å oppleve mestring og selvstendighet.

Jeg tenker at det handler om å finne en god balanse, om å vurdere hva som er til barnets beste i de ulike situasjonene og det finnes ikke to streker under svaret. Ulik litteratur er alle opptatte av at personalet må støtte, veilede og være tilstedet for barnet i lærings situasjonene. Dette tenker jeg er den viktigste oppgaven jeg som førskolelærer har i forhold til tilrettelegging for

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

barns læring, i alle situasjoner. Konradsen m.fl. (2013:36) understreker at måltider er en stor del av små barns hverdag i barnehagen. Dersom personalet stresser for å bli ferdig med måltidet, kan barna gå glipp av muligheten til å lære grunnleggende ferdigheter. For at måltidet skal bli en god uformell læringsarena, må personalet være bevisste på hvordan de kan skape måltidene om til læringsarenaer for små barn. Barn må erfare og delta aktivt for at læringen skal skje og personalet må unngå å gjøre alt for barna. Dette bør det settes av mer tid til i barnehagen.

4.2.2 Legge utstyret til rette

Videre i datamaterialet mitt kommer det fram at store deler av barnegruppen har stoler med både bøylor og seler. Barn som er to-tre år drikker av tutekopper med hank. Toåringene har akkurat begynt med påsmøring av pålegg på brødiskivene sine selv, men de får ikke lov til å ta verken smør eller pålegg ut av pakken selv. Barna får verken helle melk eller vann i koppene sine selv. I forhold til selve smøringen av pålegg opplevde jeg at de voksne viste tålmodighet, men også at de ved flere anledninger hjalp barna før de kanskje hadde fått prøve lenge nok. Dette handler om voksenrollen, men også om den praktiske tilretteleggingen for barns læring. Dette kan også dreie seg om de voksnes syn på barn. I forhold til barnesyn tar også Johansson (2013:105) opp eksemplene med tutekopper og tripptrappstoler. Hun sier at hvis personalet går ut fra at barna *ikke* kan, tilpasser de virksomheten med dette som grunnlag. Et motsatt eksempel på dette kan dreie seg om en barnehage som har kjøpt inn små mugger som gir barna muligheten til å helle i glasset på egen hånd (Johansson 2013:105). Hvis vi ser på små barn som subjekter, tenker at barnet kan og utnytter at barnet har et reelt ønske om å få prøve selv, kan barnet oppleve gode læringssituasjoner. Dette kan ikke skje hvis personalet tenker at barnet *ikke* kan og gir det en tutekopp med hank, fordi en tenker at barnet kommer til å søle uansett (Konradsen m.fl. 2013:37).

Jeg reflekterer over grunnen til at personalet i undersøkelsen min tilsynelatende ikke legger utstyret til rette slik at de minste barna får muligheten til å prøve selv, mestre og lære. Kanskje er de redde for at barna skal søle hvis de drikker fra vanlige barnekopper? Kanskje er de redde for at barna skal falle ned å slå seg hvis de klatrer opp på stolene selv? Dermed løfter de barna opp, framfor å la de få muligheten til å lære seg dette selv. Et perspektiv Konradsen m.fl. (2013:55) tar opp er at hvis et barn skal lære, må det være rom for at barnet søler. Samtidig er det viktig at utstyret er tilpasset barna, gjennom for eksempel små mugger slik at barna kan helle opp melka selv. Hvis personalet innarbeider gode rutiner, gjennom for

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

eksempel at barna skal dekke av bordet selv, slipper de å komme med stadige, negative instruksjoner til barna. Samtidig trekker de fram at voksenrollen er det viktigste. Personalet må tåle at barnet griser med pålegget, søler melk på bordet eller at koppen ramler ned. Barnet lærer ved å få muligheten til å utføre oppgavene selv og personalet må legge bort sine engstelser for at barnet kan gjøre noe feil.

4.2.3 Å møte små barn

Et annet mønster jeg ser i mine data er at flere av barna, ved ulike tilfeller, viser meg at de mestrer forskjellige ferdigheter på egen hånd. Under forutsetningen at de fikk muligheten til å prøve. Jeg har opplevd dette blant annet gjennom at jeg utfordret dem i min deltakende observasjon. For eksempel fikk en toåring lov til å ta skinkeost ut fra tuben på egen hånd, noe han klarte helt fint med litt hjelp fra meg. Jeg har sett at noen i personalet møter barna på en måte som gir de muligheten til å lære seg ferdigheter, mens andre møter barna på en måte som kanskje hindrer deres læringsprosess. Kiri sa følgende på intervjuet: *«Det er viktig at de minste barna lærer seg nye ting og at personalet er der for å hjelpe dem, hvis dem ikke får det til – men det er viktig at de får sjansen til å prøve»*. Dette utsagnet tenker jeg noen ganger strider imot det jeg har sett i mine observasjoner. Jeg har inntrykk av at det stemmer at noen i personalet forsøker å legge til rette for at barna skal få prøve selv. Samtidig som flere i personalet ikke ser ut til å være like opptatte av dette, ved for eksempel ikke gi barna muligheten å ta skinkeost fra tuben på egen hånd. Jeg vil trekke frem et eksempel fra min data som jeg mener belyser dette:

Barna har spist opp frukten sin og Kiri gir hver av dem engangskluter til å vaske seg med. Barna begynner å vaske fingrene sine helt på egen hånd. Assistenten Fride, ved det andre bordet, går rundt til alle barna og vasker dem. Hun kommer opp bak dem, tar kluten og gnir den inn i ansiktet deres ganske fort, før hun går videre til nestemann. Hun kommer bort til Kiris bord og vasker alle barna.

Kiri sier at hun er opptatt av at barna skal få sjansen til å prøve selv, noe hun flere ganger viser gjennom sin måte å være på. I denne situasjonen lot hun barna få prøve å vaske fingrene selv. Fride derimot, vasker alle barna ved det andre bordet, som vil si at de får ikke muligheten til å prøve selv. Rett etterpå kommer hun og vasker barna ved Kiris bord på nytt igjen, selv om de allerede har klart å vaske seg selv. Her tenker jeg at det er Kiris ansvar å si ifra til Fride at barna har klart å vaske fingrene og at det ikke er nødvendig at hun vasker dem på nytt. Eventuelt at hun hadde gitt beskjed til Fride at hun må la barna få prøve selv, før hun

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

hjelper dem. Jeg ser i flere av observasjonene mine at Kiri ikke tar tak i situasjoner som denne, men hun lar dem utspille seg. Jeg har ett inntrykk av at assistentene ønsker det beste for barna, men de har kanskje ikke god nok kompetanse for å vite hva dette dreier seg om i de ulike situasjonene jeg har observert. Jeg tenker at Kiri står fram som en god rollemodell, da hun forsøker å vise assistentene hvordan det bør gjøres. Samtidig når hun kanskje ikke helt fram til dem, da denne observasjonen er en av flere lignende observasjoner. Det er viktig at personalet samkjører hvordan de utfører arbeidet med de minste barna. Kiri er pedagogisk leder og har det overordnede ansvaret for at dette blir gjort. Jacobsen og Moen (20017:93) sier at førskolelæreren må legge til rette for at barna skal lære seg ferdigheter som er innenfor deres evner, samtidig som det utfordrer dem. Det å lykkes og oppleve mestring er veldig viktig i forhold til barns læring. Jeg reflekterer over hvordan det kan påvirke barna at personalet er splittet på dette området. Enkelte i personalet er opptatte av å la barna få prøve selv, mens andre kanskje er mer opptatt av at barnet ikke skal søle, ikke skal gjøre noe feil og at måltidet skal foregå kjapt og effektivt.

Under intervjuet uttalte Kiri: *”Alderen til barna har mye å si i forhold til hvordan måltidet bør utføres. Personalet har også mye å si for hvordan man utfører måltidet”*. Dette tolker jeg som at hun er opptatt av å tilpasse virksomheten etter barns alder og modenhet. Samtidig tenker jeg at hun er klar over at personalet er splittet og at kanskje ikke hele personalet er like opptatt av at barna skal få muligheten til å lære seg ferdighetene gjennom å få prøve selv. Johansson (2013:43) sier at det kan finnes motsetninger i personalet, som handler om hvordan de enkelte mener at virksomheten bør drives. Atmosfæren kan på denne måten bli full av motsigelser og dette kan igjen gjøre små barn usikre og hindre dem i deres læring. Jeg ønsker å trekke fram et eksempel som jeg har sett i mitt datamateriale:

Sivert (2,1) har ikke rørt sin tutekopp med hank hele måltidet. Kiri ser på koppen hans og ber han om å drikke litt melk. Han svarer ikke. ”Har du lyst til å drikke fra vanlig kopp?” spør hun han. Han nikker og svarer ”ja”. Kiri skjenker melka over i en vanlig kopp og gir den til han. Han drikker opp alt i en slurk og smiler til henne. Kiri gir han skryt fordi han er så flink å drikke av vanlig kopp. Deretter forteller hun meg at Sivert av og til får lov å drikke fra vanlig kopp.

Mine første tanker i forhold til denne situasjonen var at Kiri tolket barnets uttrykk på en god måte, hun så at han ønsket å drikke fra en vanlig kopp og gjorde noe konkret ut av situasjonen. Fra en annen side tenkte jeg: Hvorfor får han bare drikke fra denne koppen av og

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

til? Slik som jeg opplevde situasjonen var det klart at Sivert likte å drikke fra vanlig kopp, samtidig som han helt tydelig mestret ferdigheten. Neste dag skulle det vise seg at ikke hele personalet ville gi han denne muligheten:

Sivert (2,1) får utdelt tutekopp med hank av assistenten Dina. Jeg forteller Dina at Sivert i går fikk lov å drikke fra vanlig kopp og at dette gikk fint. Dina nikker på hodet og sier at Sivert av og til får lov til å prøve å drikke fra vanlig kopp. Måltidet fortsetter og Sivert drikker av tutekoppen sin.

I denne observasjonen hadde Dina en mulighet til å gi Sivert en vanlig kopp, men hun lot være. Kan dette være fordi hun er redd for at Sivert skal søle? Måten små barn blir møtt av voksne har mye å si for deres mulighet for å lære. I denne observasjonen tenker jeg at Dina tok bort Siverts mulighet for å øve seg på å drikke fra vanlig kopp uten å søle. Hun tok bort en mulighet for han til å prøve selv, oppleve mestring og å på lang sikt styrke hans selvfølelse. I denne sammenheng vil jeg trekke fram et ordtak jeg har tatt med meg fra en tidligere barnehage: «*Hver gang vi gjør noe for barnet som det kunne ha klart selv, tar vi ifra det en mulighet til å lære*». Dette ordtaket viser hvor viktig det er å la barnet få lov til å prøve selv, innenfor det barnet har mulighet til å mestre. På lang sikt kan situasjoner som observasjonen min føre til at barnet opplever en form for lært hjelpeløshet, som nevnt i kapittel 2,3. Barnet får ikke muligheten til å prøve og gir kanskje opp for voksne som kontrollerer situasjonen. Hvis Dina hadde gitt Sivert koppen kunne hun gitt han en følelse av at han kan, i stedet for en følelse av at han *ikke kan*. Måten voksne møter barn på har mye å si for måten barn oppfatter seg selv, som er viktig for mestring. Det er nødvendig for at barnet skal klare å akseptere seg selv som en verdifull person med sine egne tanker, følelser og opplevelser (Moen og Jacobsen 2007:92). Slik jeg ser det kan barnet oppleve mestring gjennom å få muligheten til å prøve selv. Mestringsfølelsen kan føre til en trygghet, som igjen kan gi et godt grunnlag for læring.

4.3 Læring og kommunikasjon

I min undersøkelse var jeg opptatt av kommunikasjonen som foregikk mellom personalet og barna under måltidet. Dette fordi måltidet byr på både samtaler og kommunikasjon, og gjennom kommunikasjon kan personalet legge til rette for små barns læring. Jeg vil nå se nærmere på hvordan voksne tolker barns uttrykk og hvordan de utnytter måltidet som en kommunikasjonsarena som kan fremme små barns læring.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

4.3.1 Tolke små barns uttrykk

Ved flere anledninger gjør personalet praktiske oppgaver for barna, samtidig som de spør barnet om det trenger hjelp. Det kommer også fram at de hjelper barna uten at barna har gitt et synlig uttrykk for at de trenger hjelp. Et eksempel:

Dina har delt ut brødskeive med pålegg til Marensius (2,3). Det går et par minutter og han har ikke smurt ut pålegget. Dina tar fatet hans og smører ut pålegget, samtidig som hun spør han om han ønsker hjelp. Marensius svarer ikke og ser ned på brødskeiva si.

Dette er et eksempel på at personalet utfører oppgaven for barnet, samtidig som de spør barnet om det ønsker hjelp. Johansson (2013:106) trekker fram et perspektiv på at barn noen ganger blir hindret i sine hensikter. Personalet går ut fra at barnet trenger hjelp og gjør dermed oppgaven for barnet. På denne måten får ikke barnet sjansen til å prøve og å feile. Dette ser jeg også i sammenheng med synet på små barn. Personalet kan gå ut fra at barnet ikke klarer, fordi de har et syn på små barn som hjelpeløse, dermed undervurderer de dem. Jeg tenker at personalet noen ganger kan være utålmodige og ikke gir barnet tid til å få klare selv. De tolker barns uttrykk og handler muligens for kjapt i enkelte situasjoner. Det kan tenkes at Dina var mer opptatt av at barnet skulle få i seg mat, enn at det skulle lære seg å smøre ut selv. Det kan hende hun tolket barnets non-verbale kommunikasjon på en annen måte enn meg og opplevde at barnet trengte hjelp umiddelbart. På en annen side er det viktig at personalet samhandler med små barn på en måte som gjør at barnet føler seg verdifullt, blir lyttet til og respektert. For små barns læring er det viktig at personalet ser barnets kompetanser og behov (Haugen, Løkken og Röthle 2013:68). Dermed blir kommunikasjonen i denne observasjonen viktig. Hvordan opplever barnet denne situasjonen? Jeg tenker at Dina kunne avvventet situasjonen og gitt barnet en reel sjanse til å svare på spørsmålet hun stilte. På denne måten hadde hun vist barnet respekt, at hun ønsket å lytte og at hun ser på han som verdifull. Jeg spør: Tror personalet i utgangspunktet at barnet klarer ting selv, eller tror de at barnet må hjelpes?

4.3.2 Kommunikasjonen ved matbordet

Det kan se ut til at barna ikke kommuniserte noe særlig seg imellom under måltidene. Fokuset var på den voksne, som snakket og stilte spørsmål til barna. Barna svarte av og til på spørsmålene som ble stilt. Flere i personalet stilte aktivt spørsmål til barna i løpet av måltidet og prøvde kanskje å få i gang en kommunikasjon eller samtale med barna. Barna var generelt stille og det var svært rolig ved matbordet. Under intervjuet sa Kiri at hun ser på det som

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

viktig med ro under måltidet. Personalet skal stille spørsmål og barna skal få muligheten til å snakke. I forkant av måltidet tenker Kiri på potensielle samtaleemner i hodet, som hun tar opp under måltidet. Slik jeg har sett det er derimot måltidet preget av stillhet, eller spørsmål fra de voksne til barna. Hvis vi ser dette i forhold til Palludans to toner, tenker jeg at tonen rundt matbordet i denne barnehagen kanskje er mer undervisende enn dialogisk (kapittel 2.4). Barnet er den som lytter og tar imot det personalet sier. Personalet stiller spørsmål og barna forventes å svare. En dialogisk tone ville muligens vært mer preget av at barn og voksne utveksler erfaringer, med spørsmål både fra voksne og barn (Johansson 2013:137). Her vil jeg være svært forsiktig med å si at måltidet er preget av den ene eller den andre tonen, da det ikke nødvendigvis trenger å være enten det ene eller det andre. Kanskje var barna stille under måltidet fordi jeg var tilstedet?

Slik jeg ser det er måltidene preget av regler, noe jeg også fikk inntrykk av at personalet var særlig opptatte av. Under intervjuet sa Kiri at hun opplever det som viktig at barn lærer seg bordskikk. Barna skal ikke ha kniven i munnen, ikke kaste maten, ikke banke i bordet, ikke leke med kniven og spise opp brødsorpene sine. Hun understrekte at hun gjør skorpene mer innbydende gjennom å smøre pålegg på skorpene. Ut fra dette reflekterer jeg over alle de tingene Kiri er opptatt av at barna *ikke* skal gjøre rundt matbordet. Kommunikasjonen under måltidene er tidvis preget av irettesettelser fra de voksne, framfor at de voksne legger til rette for at barna skal være en del av det levende selskapet. Et eksempel:

Marensius (2,3) ser på fatet sitt foran seg, med skorpene fra den første brødskiva si. «Er du flink å spise skorpene dine i dag?» spør Dina og ser på Marensius. «Jaa,» sier Marensius. «Jaa, du er jo stor gutt, så du spiser jo opp skorpene dine,» sier Dina. Marensius spiser ikke mer dette måltidet og sitter stille ved bordet.

I denne situasjonen var Dina kanskje opptatt av at barnet skulle spise opp hele brødskiva si. Det kan tenkes at hun ikke registrerte at han bare hadde spist opp denne *ene* brødskiva. Jeg tenker at hun ikke tolket barnets kroppslige uttrykk på en god måte, med tanke på det store fokuset på brødsorpene. Hvis Dina var opptatt av at barnet skulle få i seg nok mat, burde hun ha vurdert situasjonen i forhold til dette. Barnet spiste faktisk ikke mer etter denne situasjonen, noe som kanskje kan ha påvirket han negativt resten av dagen. Hva er til barnets beste akkurat i denne situasjonen? Jeg opplevde heller ikke assistentens kommunikasjonen som åpen eller innbydende, men snarere grunnen til at barnet forble stille.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

Av og til må personalet i barnehagen stoppe opp og spørre seg selv hvorfor de har de ulike reglene under måltidet. Ifølge Hansen (1997:97) kan reglene påvirke stemningen under måltidet og kan i verste fall føre til spiseproblemer for barn i senere alder. Dessuten kan barn bruke mat som et middel til for eksempel å bli sett eller få kontakt. Et godt måltid er avhengig av personalets holdninger i forhold til hvordan barn får lov å spise (Hansen 1999:103) I stedet for at personalet hele tiden irettesetter barnet, sier Johansson (2013:132) at det beste for barnet kan være å ta tak i denne kommunikasjonen og videreutvikle dette. Måltidene kan betraktes som viktige møter mellom barn og voksne, som kan ha stor betydning for små barns læring. Her kreves det et engasjement og omsorg for det lærende barnets livsverden (Johansson 2013:14). Det handler også om å tolke barns non-verbale kommunikasjon og forstå at barn har en hensikt med det de gjør. Hvis barnet for eksempel dunker koppen sin i bordet, kan dette være et initiativ til kommunikasjon med personalet. Det kan for meg se ut til at alle reglene rundt matbordet skyggelegger for de gode samtalene og det levende selskapet. Det store fokuset personalet har på at barna skal spise opp brødkorpene kan se ut til å påvirke kommunikasjonen under måltidet i en stor grad. Måltidet kan tidvis preges av regler og irettesettelser fra personalet til barna, i stedet for en dialogisk kommunikasjon (Johansson 2013:145). En god kommunikasjon og et godt samspill under måltidet er viktig for å skape en god atmosfære, som igjen vil føre til at barn lærer.

5 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan jeg har gått fram for å finne svar på problemstillingen: *Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?* Jeg har lagt fram mine teoretiske perspektiver som er knyttet tett opp mot problemstillingen. I metodedelene har jeg forklart grundig hvordan jeg har gått fram. Jeg har beskrevet fordelene, ulempene og feilkildene med mine observasjonsmetoder og intervju. I siste del av oppgaven har jeg greid ut om hvordan jeg har arbeidet med mitt datamateriale. Videre har jeg presentert og drøftet det jeg har kommet fram til gjennom min undersøkelse. I denne delen har jeg reflektert og drøftet hvordan jeg som førskolelærer kan utvikle dette tilbudet til fordel for barns beste. Prinsippet om hva som er til barnets beste har vært i tankene mine gjennom hele oppgaven. Ved en annen anledning ville det vært interessant å se nærmere på hvordan personalet legger til rette for små barns læring i *forkant* av måltidene. Her tenker jeg i forhold til matlaging, matvarekunnskaper og hygienerutiner. Det kunne også vært interessant å forske på hvordan førskolelæreren kan tilrettelegge for små barns

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

begrepsinnlæring gjennom ulike sanseopplevelser på kjøkkenet i barnehagen.

Jeg vil konkludere med at jeg som førskolelærer må gi små barn tid og ha tålmodighet, slik at de får muligheten til å lære under måltidet. Jeg bør være et støttende stillas og oppmuntre barna til å prøve selv. På denne måten kan de oppleve mestring, som er viktig for læring. I forhold til hvert enkelt barn kreves det at jeg som førskolelærer foretar en skjønnsmessig vurdering, slik at jeg verken idylliserer eller undervurderer barnet. Ved å legge til rette utstyret kan jeg også gi muligheter for små barns læring under måltidet. For eksempel ved ha små mugger, slik at barna kan helle melka selv. Jeg som førskolelærer bør ha evne til å tolke små barns kroppslige uttrykk, slik at jeg kan legge til rette for deres læring på best mulig måte. Under måltidet bør jeg ha fokus på å inkludere alle barna i kommunikasjonen og kanskje ikke fokusere for mye på regler og irettesettelser.

Det jeg har kommet fram til gjennom denne undersøkelsen mener jeg kan generaliseres til andre deler ved barnehagehverdagen. Hvis personalet ser potensialet i hverdagssituasjoner som læringsarenaer for de minste barna, kan dette øke kvaliteten i små barns barnehagetilbud. Hvis personalet ser på små barn som kompetente subjekter som både kan og vil lære, åpner de opp mulighetene for små barns mestring og glede i lærings situasjoner. Gjennom å støtte små barns lærelyst, kan barnehagen legge et positivt grunnlag for livslang læring hos de minste barna i barnehagen.

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

6 Litteraturliste

Bøker:

Bø, I. og Helle, L. (2010). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Evenshaug, O. og Hallen, D. (2011). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fennefoss, A. og Jansen, K. (2010). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger – pedagogisk dokumentasjon gjennom tolking og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Haugen, S. Løkken, G. og Røthle, M. (2013). *Småbarnspedagogikk – fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen Damm

Hansen, M. (1999). *Velkommen til barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum

Høstmælingen, N. Kjørholt, E. og Sandberg, K. (2012). *Barnekonvensjonen – barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Jansen, K. (2013). *På sporet av medvirkning og læring – De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

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

Juul, J. (2000). *Smil – vi skal spise*. Oslo: Pedagogisk Forum

Konradsen, T. Nervik, L. Skjølvold, E. og Stenset, W. (2013). *La mæ få klar det sjøl – ergonomi og pedagogikk i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag

Hvordan kan jeg som førskolelærer legge til rette for små barns læring under måltidet?

Løkken, G. og Søbstad, F. (2011). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Moen, E. og Jacobsen, K. (2008). *Skritt for skritt*. Norge: Forlaget Vett og Viten AS

Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsrett og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget

Offentlige dokumenter:

FNs konvensjon om barnets rettigheter. (2003). Barne- og familiedepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet

Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Andre kilder:

Universitetet i Nordland. (2013). *Emneplan for småbarnspedagogikk, høst 2013*. [08.04.14]
<http://www.uin.no/Student/studierelatert/studieplaner/Pages/default.aspx>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase 1 Rammesetting	<ol style="list-style-type: none">1. Løs prat (5-10 min)2. Info om tema (5-10 min)
Fase 2 Erfaringer	<ol style="list-style-type: none">3. Overgangsspørsmål (15 min)<ul style="list-style-type: none">• Har du erfaringer har du med tema fra tidligere?
Fase 3 Fokusering	<ol style="list-style-type: none">4. Nøkkelspørsmål (50-60 min)<ul style="list-style-type: none">• Hva er viktig for deg i ditt arbeid med de minste barna?• Hvilke tanker gjør du deg om måltider for de minste barna?• Hvilken rolle tenker du at du har i under de minste barnas måltid?• Har måltidet for de minste barna vært tema på avdelingsmøter, personalmøter eller planleggingsdager?
Fase 4 Tilbakeblikk	<ol style="list-style-type: none">5. Oppsummering av funn<ul style="list-style-type: none">• Har jeg forstått deg riktig?• Er det noe du vil legge til?