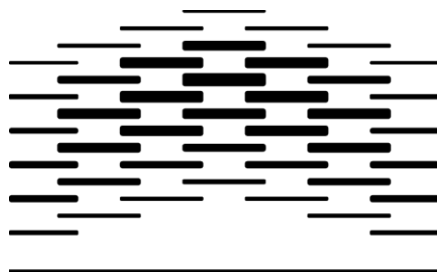


"BaconOst!"

Måltidets muligheter – en samtaleanalyse av fellesskap og deltakelse under måltidet i barnehagen

Tine Synnøve Slette



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo,
avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

02. november 2017

Forord

Da var jeg endelig kommet til slutten og kan begynne på begynnelsen. De to siste årene har vært spennende og lærerike. Til tider har det også vært utfordrende, spesielt når oppgaven skulle snevres inn for å passe det omfanget en masteroppgave skal være på. Nå når jeg har fått mer innsikt i fagfeltet, tenker jeg at fokuset i oppgaven kunne vært enda spissere. Det skal også nevnes at jeg har skrevet oppgaven på tross av dysleksi. Det hjalp å være sta og å vite at andre med dysleksi har klart dette før meg. I disse to årene er det flere som har hjulpet meg på veien, og som jeg her vil takke.

Først vil jeg takke alle i barnehagen jeg jobber i og har forsket i. Dere har vært overbærende med meg som pendlende student, forsker og distré kollega. En ekstra takk til dere som deltok og gjorde det mulig for meg å gjennomføre studien. Jeg vil også trekke fram styrer og nabo som har gitt meg oppmuntring til å fortsette og bidratt med gode refleksjoner. Takk også til barnehagesjefen for verdifulle tilbakemeldinger på oppgaven underveis.

Jeg hadde heller ikke kommet noen vei uten god veiledning fra Margareth Sandvik, som har vært min veileder. Jeg har satt stor pris på all kunnskapen du har delt og for innblikket du har gitt meg i samtaleanalyse som metode. Du har vært til uvurderlig hjelp, gitt gode konstruktive tilbakemeldinger og gjort meg i stand til å gjøre mitt beste. Jeg vil også takke Anne Greve for nyttige tilbakemeldinger ved 80% lesing. God støtte har jeg fått fra flere, blant annet Ranveig, som gjennom studiet har engasjert seg i fruktbare refleksjoner. Takk til mamma som alltid har vært klar til å lese gjennom teksten, lytte til mine refleksjoner og frustrasjoner. Takk til mine venninner E, E, I og R som har vist forståelse når jeg har snakket hull i hodene på dem. Jeg regner med å være mer sosial framover.

Til sist vil jeg gi takk til Anne Marie som har overasket meg med moreller, blomster og lapper og ikke minst lest korrektur på alle sidene.

Noveber 2017

Tine Synnøve Slette

Tida går

Tida går

År for år

Har inga byrjing.

Har ingen ende.

Kan ikkje stoppe.

Kan ikkje vende.

Tida går som ein røyk og ein fodd.

Men den er ikkje komen lenger enn oss.

Tida kan ingen menneske sjå.

Likevel er den er akkurat nå.

Fra samlinga "Du er så rar" av Einar Økland (1973)

Sammendrag

Oppgaven er en analyse av hvordan temaer kan gi innsikt i fellesskap og deltakelse i måltidssamtaler. For å finne ut av dette har jeg gjort en samtaleanalyse av tema, initiativ og respons. Gjennom denne analysen har jeg fått innblikk i hva det snakkes om, hvem som får sitt tema i gjennom og hvem som får delta i måltidssamtalene. Prosessen begynte med å videofilme to måltider og transkribere samtalene. I den tidlige analyseprosessen strukturerte jeg samtalen i sekvenser etter temaer. Det var i denne prosessen jeg fant og konstruerte fire makroproposisjoner som er: fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse.

I makroproposisjonen fellesskap og deltakelse har jeg sett på samtaler som har engasjert flere og samlet flere om det samme fokuset. Samtalene viser blant annet hvordan barna kan bidra til meningsskaping og tilhørighet til fellesskapet.

Humor og tøys viser en annen side av fellesskapet. Her fant jeg samtaler som var så interne at den bare fikk mening for de to som deltok i samtalen. I dette intersubjektive rommet ble det et betydningsfullt fellesskap mellom to.

Etiketete har vært nært knyttet til humor og tøys i denne studien. For i disse samtalene ble ofte etiketten brutt, og det var dette bruddet som ble grunnlaget for en humorfylt samtale. I utgangspunktet kunne jeg skrevet om bordskikk, men jeg ønsket å etablere begrepet etikette for å vise hvordan reglene og normene ved de to bordene var forskjellige og kunne forhandles om.

Kompetanse heter den siste makroproposisjonen jeg har benyttet meg av. Den tar utgangspunkt i måltidssamtalene som lærings situasjoner med særlig tanke på språk og generell kunnskap om verden. Jeg oppdaget også hvordan de voksnes faglige kompetanse kom til uttrykk i samtalene. Det kunne være kompetanse de bevisst eller ubevisst benyttet seg av.

Summery

“BaconOst!”

Mealttime opportunities – a conversation analysis of togetherness and participation during mealttime in a Norwegian nursery.

How are opportunities given in a mealttime talk to get information about togetherness and participation?

This master thesis is an analysis of topics which can give insight in togetherness and participation in mealttime talk. To find out of this, I have used a conversation analysis of topics, initiatives and response. This analysis has given me information about what they talk about in conversations, who decides the topic and who gets the opportunities to participate. The process started with videotaping two mealtimes in the same nursery where I also work, and I transcribed the conversations. It was in this phase I found and constructed four macro-propositions, which are togetherness and participation, humor and nonsense, etiquette and competence.

Togetherness and participation show how mealttime talks can sustain the feeling of being a part of a group. Some of the sequences even illustrate how being a part of a group can be considered as a value. The conversations also show how the children contribute in the sense making process.

Humor and nonsense illustrate another side of togetherness. Here I found conversations that were so internal in the meaning, so they only made sense to the participators in the specific conversation.

Etiquette has been closely related to humor and nonsense in this study. Because breaking the etiquette was the base for humor and nonsense. In this macro-proposition, I want to show how rules and norms may vary from each table and be negotiated.

Competence is the last macro-proposition I have used. It is based on the mealttime talk as a learning situation with particular focus on language and general knowledge of the world. I discovered how the adult’s professional skills were expressed in the conversations. Although it can be that the competence was consciously or unconsciously used.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
SUMMERY	5
1 INNLEDNING	8
1.1 SAMTALE OG MÅLTIDER	8
1.2 TILNÆRMING	9
1.3 ETIKK	10
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	11
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 SAMTALE	12
2.1.1 <i>Hverdagssamtaler</i>	15
2.1.2 <i>Å samtale med en gruppe</i>	17
2.2 MÅLTIDET SOM ARENA.....	17
2.3 MÅLTIDSSAMTALENE MULIGHETER	19
2.3.1 <i>Fellesskap og deltakelse</i>	20
2.3.2 <i>Humor og tøys</i>	23
2.3.3 <i>Etikette</i>	24
2.3.4 <i>Kompetanser</i>	26
2.4 SAMTALEANALYSE.....	28
2.4.1 <i>Initiativ og respons</i>	32
2.4.2 <i>Tema i samtalen</i>	34
2.4.3 <i>Et kritisk blikk på samtaleanalyse</i>	37
2.5 MIKROETNOGRAFISK STUDIE	37
2.6 VALIDITET	38
3 METODE	39
3.1 FORSKNINGSTILNÆRMING	39
3.2 ETISKE REFLEKSJONER	45
3.3 DATAINNSAMLING	48
3.3.1 <i>Videofilming</i>	48
3.3.2 <i>Innsamling av forskningsdata</i>	49
3.3.3 <i>Valg under transkriberingen</i>	52
4 ANALYSE	56
4.1 ANALYSEPROSESSEN.....	56
4.2 SETTING	57
4.2.1 <i>Bord 1</i>	58
4.2.2 <i>Bord 2</i>	59
4.3 FELLESSKAP OG DELTAKELSE	59
4.3.1 <i>Bord 1</i>	60
4.3.2 <i>Bord 2</i>	65
4.3.3 <i>Oppsummering av fellesskap og deltakelse</i>	71
4.4 HUMOR OG TØYS.....	72
4.4.1 <i>Bord 1</i>	72
4.4.2 <i>Bord 2</i>	75
4.4.3 <i>Oppsummering av humor og tøys</i>	79
4.5 ETIKETTE	80
4.5.1 <i>Bord 1</i>	80
4.5.2 <i>Bord 2</i>	84

4.5.3	Oppsummering av etikette.....	87
4.6	KOMPETANSER.....	88
4.6.1	Bord 1.....	89
4.6.2	Bord 2.....	93
4.6.3	Oppsummering av kompetanse.....	94
5	DRØFTING.....	95
5.1	FELLESKAP OG DELTAKELSE.....	96
5.2	HUMOR OG TØYS.....	99
5.3	ETIKETTE.....	103
5.4	KOMPETANSER.....	107
5.5	GJENNO MFØRING OG METODENE.....	109
6	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE.....	114
7	REFERANSELISTE.....	118
8	VEDLEGG:.....	124
8.1	TRANSKRIPSJON AV BORD 1(00:01:13 – 00:11:16).....	125
8.2	TRANSKRIPSJON AV BORD 2 (00:00:01 – 00:08:34).....	137
8.3	FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT.....	145
8.4	FORESPØRSEL OM DITT BARN KAN DELTA I ET FORSKNINGSPROSJEKT.....	147
8.5	KVITTERING FRA NSD.....	148

Hvilke muligheter gir måltidssamtaler for innsikt i fellesskap og

deltakelse?

1 Innledning

Ormen den lange,
krøp som en slange,
under et gjerde
tok seg en pære,
delte den i to,
og vær så god!

Jeg ønsker meg en tekst som kan bidra til ny innsikt og kunnskap for barnehagefeltet knyttet til måltidssamtaler, ved å ta utgangspunkt i et praksisnært materiale. Gjennom mikroanalyse av detaljerte transkripsjoner, ønsker jeg å synliggjøre de mulighetene for fellesskap og deltakelse som finnes i måltidssamtaler. I tillegg ønsker jeg en tekst som kan skape refleksjon og økt kunnskap både for meg og mine kollegaer. I arbeidet mot stadig bedre barnehager er det blitt økt oppmerksomhet mot relasjoner og språk knyttet til kvalitet ((2015-2016), 2016). Derfor ønsker jeg å bidra med en synliggjøring av samtaleprosesser i barnehagen som et bidrag til fagfeltet. For å få til dette ønsker jeg å gjøre en mikroanalyse av samtaler under måltider på to forskjellige baser i egen barnehage.

Sett at det er en barnehage der de strukturelle faktorene er meget like for barnegruppene og samtidig så er menneskene forskjellige og unike. Det oppstår forskjeller og likheter i prosesser mellom de ulike aktørene, kroppene, materialene og intensjonene. I prosessene skjer det ytringer og kommunikasjon, tolkninger og responser. Ved å filme måltider på forskjellige baser ønsker jeg å fange noen øyeblikk som kanskje kan si meg noe om forskjeller og likheter i samhandling på de ulike basene i samme barnehage.

1.1 Samtale og måltider

Hverdagssamtalen er den viktigste samtalen og den viktigste samhandlingsarenaen for språkmiljøet i barnehagen (Høigård, Mjør, Hoel, & Norge, 2009). En anmodning fra en synteserapport skrevet av Sandvik, Garmann og Tkachenko lyder sånn: ”Barnehagelærerne bør være bevisste sin rolle og læringsmulighetene som ligger i hverdagssamtaler, og de bør ha kunnskap om hva må til for å involvere barn i ulike aldre i samtaler på en god måte” (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 7).

Hverdagssamtaler kan høres ut som om det har noe enkelt over seg, ved at den første delen av ordet består av ”hverdag”. Den tiden som kommer og går, driver forbi uten at vi kanskje helt får det med oss. Hverdagen som gjentar seg selv, uten muligens å gjøre noe spesielt ut av seg. Denne samtalen som finner sted i en forgjengelig, men også repeterende tid, mener Sandvik, Garmann og Tkachenko inneholder muligheter vi må være bevisste (Sandvik et al., 2014). Jeg ønsker å ta med begrepet hverdagssamtaler videre i møte med en rutine, en hverdagsaktivitet som måltidet. Måltidet samler barn og voksne om en strukturert aktivitet som skjer hver dag. Den har sine ritualer og mønstre skapt av kultur og utviklet av deltakerne. Dette gjentagende mønsteret med tydelige signaler for hva som skal skje, gir muligheter for samtaler som kan inkludere alle deltagerne (Os & Eide, 2013). Altså, det dagligdagse med måltider og hverdagssamtaler kan være en arena der store ting kan skje. Måltidet og samtalen er også satt i sammenheng med hverandre i rammeplanen. Der står det blant annet at personalet skal ”legge til rette for at måltider og matlaging bidrar til måltidsglede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna ” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50).

1.2 Tilnærming

Ønsket om å se på detaljene i det hverdagslige og ta utgangspunkt i samtaler ved måltidet, førte meg mot en samtaleanalytisk tilnærming. Samtaleanalysen går nettopp ut på å gå i detaljene i det dagligdagse for å synliggjøre det komplekse samspillet mellom mennesker. I samtaleanalysen er grunntanken å utforske det alminnelige og hverdagslige (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 15). Metoden har nære bånd til både etnografi og sosiologi, som ser samtidig på sider ved den sosiale interaksjonen mellom mennesker i deres hverdag (Nielsen & Nielsen, 2005).

For å gjøre dette mulig har jeg videofilmet et måltid ved to bord i egen barnehage. Samtalene har blitt transkribert og vært grunnlag for den videre analysen. Analysen har i hovedsak undersøkt temaene og temautviklingen i samtalene, noe som har gitt meg innsikt i den detaljerte samhandlingen mellom voksen og barn og mellom barn og barn.

Dette danner bakgrunnen for fokuset i denne studien om samtaler under måltidene i barnehagen. Studien tar utgangspunkt i noe som allerede er og skjer i barnehagene hver eneste dag, og jeg benytter meg av en metode som gjør det mulig å søke etter detaljene i disse hverdagslige samtalene. Jeg ønsker å synliggjøre noen hverdagslige øyeblikk som kan være til hjelp for å se noen større linjer. Analysen av hverdagssamtalene håper jeg kan bli til grunnlag

for refleksjon, ny kunnskap for fagfeltet. Innsikten denne studien gir, tenker jeg kan bidra til å nyansere bildet av hverdagssamtalen i barnehagen. I tillegg ser jeg studien som nyttig og til inspirasjon for meg og mine kollegaer.

1.3 Etikk

Det ligger etiske utfordringer knyttet til både fordeler og ulemper ved å forske på egen arbeidsplass, en plass jeg allerede kjente så godt. Blant annet har det vært viktig å håndtere og reflektere over det å ha ulike roller samtidig, og hvordan rollebyttene kunne påvirke relasjoner jeg hadde, har og vil ha videre til barn og kollegaer. Et sentralt spørsmål var hvordan jeg kunne opptre på en måte som gjorde det klart for de rundt meg hvilken rolle jeg hadde til en hver tid. En måte å møte denne utfordringen på, var å ha egne dager for datainnsamling og egne dager for jobb. På den måten kunne jeg forsøke å unngå å ha en dobbelt rolle, samtidig som den doble rollen var uunngåelig på grunn av den relasjonen jeg hadde til de i barnehagen. Jeg skriver om relasjonen til de i barnehagen, fordi jeg gjennom årene på masterstudiet har vært pedagogisk leder på flere av barnegruppene, og dermed kjenner alle godt. I tillegg ønsker jeg ikke å spesifisere om jeg var tilknyttet de aktuelle barnegruppene på tidspunktet for videofilmingen, på grunn av ønsket om mest mulig anonymitet for deltakerne. Et annet moment var å legge fram forespørsler om deltakelse på en måte som gjorde det klart at det var frivillig å delta, for deretter å håndtere opplysninger og data på en måte som sikret deltakerne anonymitet. Dette er bare noen av de viktige sidene ved den etiske refleksjonen jeg har gjort underveis i studien. Jeg vil utdype refleksjonene der de er relevante i oppgaven og spesielt utdype flere etiske drøftinger i punktene ”Forskningstilnærming” (3.1) og ”Etiske refleksjoner” (3.2).

1.4 Forskningsspørsmål

I denne studien ønsker jeg å synliggjøre den detaljerte samhandlingen rundt måltidet i barnehagen. Derfor har jeg foretatt en samtaleanalyse av to samtaler som fant sted i én barnehage. Oppgavens tittel viser min inspirasjon fra tidligere forskning om muligheter i måltidet, og den viser oppgavens metodiske tilgang

”BaconOst”

Måltidets muligheter - en samtaleanalyse av fellesskap og deltakelse under måltidet i barnehagen

Jeg vil forøke å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter gir måltidssamtaler for innsikt i fellesskap og deltakelse?

For å finne ut av dette har jeg gjort en samtaleanalyse av hvordan fellesskap og deltakelse kommer til uttrykk rundt måltidet. En samtaleanalyse av tema gir umiddelbar innsikt i hvem som deltar og får delta. Den viser hva en snakker om, hvem som lanserer nye temaer og får sitt tema gjennom, det vil si hvem sitt tema som blir lyttet til og får respons. En temaanalyse viser også hvor lange de tematiske kjedene er, og hvordan forhandlingen om temaet foregår. På denne måten kan en temaanalyse fortelle meg noe om hvem som får delta i måltidsfellesskapet. Et nærmere blikk på temaene i samtalene har gitt meg grunnlag for å knytte temaene til begrepene fellesskap, humor og tøys, etikette og kompetanse. En temaanalyse er omfattende og forteller mye om dynamikk og samhandling. Jeg har derfor valgt å la denne stå alene og være det grunnlaget jeg uttaler meg på. Dette rammer også inn begrensninger som var nødvendig på grunn av oppgavens omfang.

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg vil først presentere teorier og definisjoner knyttet til samtale og samtaleanalyse. Så vil jeg gi et innblikk i tidligere forskning som er gjort i barnehager knyttet til hverdagsamtaler, måltider og samtaleanalyser. Videre vil jeg gå nærmere inn på forskningstilnærmingen og metodologien, med særlig fokus på forskerrollen og forskjellige perspektiver. Etske drøftinger vil komme igjen i flere deler av oppgaven, men har særlig fått oppmerksomhet i metodekapittelet. Tilslutt i metodekapittelet vil jeg presentere gjennomføringen av datainnsamlingen, transkriberingen og viktige valg som måtte gjøres i forbindelse med dette.

Videre vil jeg presentere samtalene og måltidene jeg fikk være med på. Dette bringer oppgaven inn på samtaleanalysen av fellesskap og deltakelse gjennom temaene i måltidssamtalene og annet som fanget min oppmerksomhet under måltidene, transkripsjon og gjennomlesing av empirien. I siste kapittel vil jeg drøfte funnene i lys av tidligere forskning og teori.

2 Teori og tidligere forskning

Teori og tidligere forskning har vært med å forme de begrepene som er brukt i denne oppgaven. Dermed vil jeg først presentere definisjon på og teorier om hva en samtale er, kjennetegn ved en hverdagssamtale og noen aspekter ved samtaler mellom flere personer. Videre vil jeg presentere noen studier og tanker om måltidet med særlig vekt på måltidet i barnehagen som arena for samtaler. Dette bringer teksten over på måltidssamtalenes muligheter. Siden tidligere forskning har tatt for seg forskjellige muligheter som kan finnes i samtaler under måltider, så vil jeg presentere flere av disse mulighetene. Jeg trekker spesielt fram muligheter som støtter opp om fellesskap og deltakelse og legger mest vekt på de mulighetene knyttet til de overordnede temaene som går igjen i analysen; fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse. Den siste delen av dette kapitlet handler om samtaleanalyse med fokus på initiativ, respons og tema i samtaler. I denne studien er det metoden samtaleanalyse som har gjort det mulig å gå i detaljene og nært innpå de forskjellige egenskapene i samtaler. Delen om samtaleanalyse vil gi forklaring på metoden og definisjon av sentrale begrep som gjør analysen gjennomførbar. Tilslutt vil jeg si litt om mikroetnografi og validitet, som er nært knyttet til metodologien i denne studien.

2.1 Samtale

Samtale blir av Språkrådets ordbok ganske enkel definert som: det å ”snakke sammen” (Språkrådet, 2017). Goffman (1964) gir en mer detaljert beskrivelse ved å skrive at samtale er utveksling av tale i et lite system som er sosialt organisert. Dette systemet av aktivitet består av gjensidige stadfestinger, markører og hint for hvem som har, tar, gir eller får ordet. Strukturen på vekslingen mellom de som taler, kan sies nærmest å være rituelt styrte handlinger som inngår i et intimt samarbeid for å drive samtalen videre i det sosiale møtet mellom de som taler sammen. Turtaking er dermed en fundamental del av en samtale (Goffman, 1964). Turtaking er viktig i mange sosiale interaksjoner, og er et grunnleggende trekk ved alle samtaler – vi veksler mellom å være lytter og taler. Videre er det mange karaktertrekk ved organiseringen for turtaking som kan sies både å være uforanderlige og varierende etter konteksten og hvordan de utspilles. Blant annet kan turens lengde, antall turer, hvordan turen forplikter neste taler til å snakke og pause mellom turene variere (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). I samtalen blir den muntlige talen til ytringer som bare inngår

som én av flere egenskaper i samtalen. Andre egenskaper som støtter samtalsens tilstand, vil være funksjonelle gester og handlinger (Goffman, 1964, s. 136).

Samtalen kan bli sett på som et samarbeidsprodukt mellom deltakerne i en samhandling. I tillegg kan samtalen bli sett i et større perspektiv utover de faktiske deltakerne, og da som byggesteiner i en kompleks verden. En samtale kan handle om å utvikle, dele, avdekke og teste hverandres og egen forståelse. Gjennom samtalen kan det deles, læres og konstrueres kunnskap (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995). Definisjonen kan også være at en "samtale er en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid." (Svennevig et al., 1995, s. 56). Gjems sin oppfatning av hva en samtale er, bygger på at samtalen er et fellesskap mellom mennesker som bruker språklig interaksjon om et felles fokus. Å delta i en samtale er å inngå i intersubjektivitet, utveksle mening, dele samme oppmerksomhet og mentalt fokus (Gjems, 2011c, s. 13-18). For å ta del i dette fellesskapet må det være en gjensidig bekreftelse på hverandre som medmennesker med det samme fokus. Samtidig kan fokuset og oppmerksomheten være bevegelig, noe som til sammen gjør den felles orienteringen mot det felles fokuset, både dristig og skjør (Goffman, 1964).

Inspirert av Merleau-Ponty, skriver Løkken (2013) at kroppsspråket og verbalspråket kan i møte med små barn betraktes som to sider av samme sak. Begge språkene brukes gjennom en handling til å uttrykke noe, samhandle, skape mening og inngå i intersubjektivitet. I hennes beskrivelse får gestene en større plass som mer grunnleggende i kommunikasjonen fra vi er helt små. Samtidig skriver hun at vi alle egentlig er snakkende kroppssubjekter (Løkken, 2013). Verbalspråket er etter hvert det som benyttes mest, fordi det er tilgjengelig og praktisk. Som tidligere nevnt utgjør det likevel bare en av egenskapene og sidene ved en samtale. Det muntlige trenger å bli utfyllt av ekstra språklige handlinger som funksjonelle gester, kroppsspråk, og blick (Goffman, 1964). Kroppsspråket rommer blant annet bevegelser, ansiktsuttrykk, blick, følelsesutbrudd og posisjonering med kroppen, uten tanke på graden av intensjon som ligger bak. Kroppsspråk rommer også gester, men gester kan sies å være utført, eller oppfattet som det er utført, med vilje og intensjon om å uttrykke mening (Andrén, 2010, s. 11 og 12). Ut i fra alt dette ser jeg både på verbal tale, kroppsspråk, gestikulering og blick som en del av samtalene i barnehagen. Dette er dermed innlemmet i transkripsjonene jeg har gjort.

Med andre ord ser jeg på multimodale aspekter som bidrag i samtalene. Jeg har allerede nevnt tale og kroppsspråk, men også materialitet blir sett på som en modalitet som kan benyttes og

kombineres i kommunikasjon (Dalgren, 2017). Dalgren (2017) forklarer hvordan multimodal interaksjon er å bruke flere kommunikative ressurser samtidig i samspill. Dette har en sentral plass i småbarns kommunikasjon. Spesielt peking, både med hender, munn eller øyne, trekker hun fram som et sentralt kroppslig uttrykk i kommunikasjon. I tillegg inngår andre kroppslige bevegelser, vokale lyder, posisjoner, berøring og gester i multimodal interaksjon. De multimodale aspektene kan blant annet benyttes for å få oppmerksomhet, referere til noe, igangsette en samtale, gi respons og svar på andres spørsmål. Sammenføyd eller alene, kan de skape intersubjektivitet, felles forståelse og mening. Flere modaliteter kan kombineres så de fortone seg som en lengre setning, uten at verbal tale forekommer, eller at verbal tale bare forekommer som et enkelt ord. Videre legger Dalgren (2017) fram at andre kommunikative ressurser enn tale kan være med å illustrere det som blir fortalt, forhandle om mening og støtte organiseringen av turvekslingen i samtalen. Hver modalitet som har en iboende betydning, kan brukes for å uttrykke noe alene i rett kontekst, men den sier noe mer sammenføyet med flere modaliteter i en helhet. For både tale, kropp og materialer kan inngå i intersubjektivitet og få betydning i uttrykk og tolking av mening i sosialt samspill. Dette gjør multimodal interaksjon svært kompleks, men også av stor betydning når samtaler skal analyseres. Det kan sies at talen er kroppsliggjort og materielt preget. I en samtale kan de multimodale aspektene forsterke hverandre og skape en større mening (Dalgren, 2017).

Oppgaven befinner seg mellom to tradisjoner, som har ulikt utgangspunkt for hva som regnes med i en samtale. Ut i fra den samtaleanalytiske tradisjonen, vil man i hovedsak holde seg til muntlige ytringer (Nielsen & Nielsen, 2005), selv om andre i fagfeltet har påvirket til å sette fokuset på flere sider ved kommunikasjonen (Dalgren, 2017; Svennevig et al., 1995). I en barnehagefaglig kontekst er det tradisjon for å se hele mennesket, der både det verbale og kroppslige språket inngår i samtalen (Bae, 2007; Løkken, 2013), selv om det også her har vært forskjellig praksis (Dalgren, 2017).

Jeg har benyttet meg av begrepet samtale i vid forstand som rommer den multimodale interaksjonen. I dette legger jeg mye av det jeg allerede har gjort rede for. Altså at samtale ikke bare er muntlig tale noen har sammen, men også at blick, gester, lydutbrudd og bevegelser utgjør egenskaper som er like viktige sider ved samtalen. Dette gir et mer utfyllende bilde av det som blir sagt, men det gjør også analysen mer omfattende. Samtalene i denne oppgaven har blitt til tekst gjennom transkripsjonen jeg har gjort. Men i utgangspunktet var samtalen en deling av forskjellige meninger, oppmerksomhet og forståelse mellom to

eller flere rundt et bord. Det viktige blir vekslingen mellom uttrykk, ønske om at noen skal forstå, og de som gir uttrykk for at de søker ens mening.

I forbindelse med samtale, initiativ og respons, så benytter jeg meg av ordet kommunikasjon. Kommunikasjon betyr egentlig å gjøre noe felles, og inkluderer en sender som bruker et medium eller kommunikasjonsmiddel (i denne oppgaven benyttes modalitet) og en mottaker som tolker. Begrepet kommunikasjon, kan brukes både om det foreligger en intensjon om å kommunisere, og om det ikke foreligger en slik intensjon (Valvatne & Sandvik, 2007). Et eksempel ved når noen rødmer. Det vanligste er å bruke begrepet når det er intendert kommunikasjon. Jeg bruker både begrepet samtale og kommunikasjon også der det tilsynelatende ikke er to aktive parter. Grunnen er at det sitter flere rundt bordet, så det foreligger en mulighet for at det er flere parter med i samtalen eller kommunikasjonen, selv om det kanskje ikke ser sånn ut. I tillegg bruker jeg begrepene for å synliggjøre at samtaler og kommunikasjon ikke alltid forholder seg vellykket etter definisjonen. Blant annet forekommer det i transkripsjonen at noe blir sagt eller forsøkt kommunisert med ulike modaliteter, uten at det blir oppfattet eller respondert på av noen mottaker. Respons blir også gitt på kommunikasjon som muligens ikke hadde til intensjon å kommunisere noe for å skape en samtale. Et eksempel er hvor jeg selv tolker et barns uttrykk for følelse eller opplevelse av at maten er varm, dit hen at jeg må komme med en respons (se vedlegg 8.1, bord1, linje 29-32). Det er forøvrig den eneste gangen jeg kommer med en verbal respons i det utvalgte materialet som er transkribert. Derfor har jeg inkludert uttrykk og signaler fra måltidsdeltakerne i transkripsjonen, fordi det var en mulighet for at de kunne ha blitt til samtaler. På den andre siden oppstod det samtaler uten at det kanskje var intensjonen.

2.1.1 Hverdagssamtaler

Hva kan så den gode samtale være i barnehagen?

”Vellykkete, språkstimulerende samtaler er samtaler med romslige samtalemønstre der barn får delta på egne premisser, og den voksne er lyttende og følger barnas initiativ, og der barn og voksne utveksler erfaringer, meninger og tanker som likeverdige samtalepartnere. Barn som ikke er så gode til å samtale på egen hånd, kan likevel klare å samtale med hverandre dersom de får støtte av en voksen” (Sandvik et al., 2014, s. 32).

I dette sitatet ramses det opp flere kjennetegn på hva en god samtale bør være. Jeg vil videre i teksten komme inn på flere av disse sidene ved en samtale. Spesielt er jeg opptatt av de sidene som kan skape fellesskap og deltakelse. Samtalen som språkstimulerende ser jeg på som en av mulighetene som finnes i samtalene, og dette vil jeg si mer om under overskriften kompetanse.

Romslige samtalemønstre er kategorier som Bae lagde i sin avhandling (2004) og senere har skrevet mye om. Begrepet romslige, er ment å gi kinestetiske assosiasjoner. Bae mente det følger med en atmosfære av stemningsmønstre som påvirker de mentale og følelsesmessige bevegelsesmulighetene (Bae, 2004). Romslige samtalemønstre er dessuten preget av en gjensidighet og fokusert oppmerksomhet, samt velvillige tolkninger, åpenhet for den andres tanker og meninger, bevegelige roller og vitalitet. Her er det også plass til reparasjoner i samtalen, hvis det har blitt misforståelser. Den andre siden av mønstret har hun kalt trange samtalemønstre, noe som er preget av definerende vurdering, ufokusert oppmerksomhet, forventning fra den voksne om ”rette” svar eller lite engasjement fra den voksne (Bae, 2004, 2009a, 2009b, 2012).

Hverdagssamtaler er spontane språklige interaksjoner som kan oppstå i nesten alle slags situasjoner. De kommer i mange former og handler om alt man kan komme på av temaer. Selv om de er helt alminnelige, og er den samtaleformen som brukes mest gjennom livet, så innehar disse samtalene et stort læringspotensial både om kultur, fakta, refleksjon, språk med mer. Dette blant annet fordi samtalene kan skapes i meningsfulle situasjoner (Gjems, 2011a). Det uplanlagte trekket ved en hverdagssamtale åpner opp for et nivå med mer symmetriske roller. Av den grunn kan samtalen utfordre de vanlige dominante og asymmetriske relasjoner ved at det på forhånd ikke er gitt hvem av samtaledeltakerne som kommer til å dominere samtalen (Solem, 2011). Asymmetri i samtalen kan være en forutsetning for selve samtalen basert på hvem som har noe å formidle til en hver tid, og hvordan samtaledeltakerne går inn i samarbeidet med å drive samtalen framover (Linell, 1998).

Solem (2011) viser gjennom noen drøftinger hvordan samtalene i barnehagen kan befinne seg på en flytende skala mellom hverdagssamtaler og institusjonelle samtaler. Utgangspunktet er tanken om at barnehagen er en institusjon, og når de voksne deltar i samtalen, er de i rollen som profesjonelle. De mer institusjonelle samtalene er mest preget av den voksnes rolle som pedagog og har et klarere mål og er knyttet til gjennomføring av forskjellige aktiviteter (Solem, 2011). Samtidig kan det diskuteres om samtaler i barnehagen som inkluderer en

voksen noen gang kan bli kalt hverdagssamtale, eller om den alltid vil være preget av den pedagogiske rollen den voksne står i. Barnehagepedagogikken handler jo om kontinuerlig refleksjon og bevissthet rundt holdninger og handlinger. Noe som gjør at de voksne alltid er innenfor det som kalles institusjonaliserte samtaler. På en annen side er det forskjell på samtaler i barnehagen. Noen samtaler passer bedre under kategorien hverdagssamtaler, fordi samtalen oppstår spontant og den voksne vet ikke hvilken retning samtalen har. I tillegg har barna mulighet til å dominere samtalen (Solem, 2011).

2.1.2 Å samtale med en gruppe

Berit Bae (2009a) trekker fram utfordringene og mulighetene som ligger i å samtale med en gruppe med barn. Hun viser flere sider ved samtalen som blir egenartet for denne type kommunikasjon der flere er med som deltakere. Det er den voksnes evne til å være til stede og den voksnes kapasitet til å føre forskjellige samtaler og møte flere barns multimodale initiativ simultant, som blir av stor betydning for hvilke samspillmønstre det blir gitt rom for (Bae, 2009a, s. 17). Med kapasitet menes det her den voksnes evne til å ta inn mange inntrykk på en gang (Bae, 2004). I tillegg vil den voksnes barnesyn påvirke rammen for samtaler. Med barnesyn tenker jeg her på linjene mellom omsorg, ansvar, selvstendighet, likeverd, subjektivitet og det å se barna som kompetente i eget liv (Bae, 2009a).

Det kan være utfordrende å forholde seg til flere ulike initiativ på en gang og samtidig være lydhør også for de multimodale utvekslingene. Samtaler med flere innebærer å møte individuelle forskjeller i barnas samspillstil, holde et raskt tempo og hyppige skift i innholdet (Bae, 2009a). Hvordan de voksne klarer disse utfordringene i min egen barnehage, gjenstår å se, og det vil den detaljerte samtaleanalysen vise.

2.2 Måltidet som arena

Måltidet kan betraktes ut fra to viktige aspekter. Først og fremst er det en tid for å spise og drikke, med andre ord det ernæringsmessige aspektet ved måltidet. Det andre aspektet er måltidet som en sosial situasjon (Eide, 2008; Klette, Drugli, & Aandahl, 2016). Bugge og Døving (2000) forklarer at sosiale hendelser som måltidsvaner og kulturelle hendelser som måltidsmønstre ser ut til å være en så stor del av måltidets struktur, at etter noen definisjoner er det ikke et måltid, med mindre det er en sosial handling. Dermed er behovet for næring nært knyttet sammen med behovet for sosialt fellesskap gjennom måltidet. Måltidet har fått

tildelt en oppdragende og pedagogisk funksjon for å gi gode måltidsvaner knyttet til helse og ernæring, og for å støtte sosial samhandling. Dermed kan måltidet sies å være en arena for både tradisjoner, identitet, sosialisering og kulturelle uttrykk. (Bugge & Døving, 2000). Dette samsvarer med det Johansson og Samuelson forteller om hvordan måltidet i svenske barnehager både nå og historisk har hatt en sentral plass som en tid for næring og en tid for sosialpedagogisk aktivitet. Der det sistnevnte skulle fordre bordskikk og gode spisevaner (Johansson & Samuelson, 2001). Den historiske forbindelsen finnes også i norske barnehager der kulturelle føringer for hvordan et måltid bør være, står så sterkt at det kan sies at den måltidsformen som er i barnehagene forsøker å etterligne den borgerlige familiens måltidsform (Bugge & Døving, 2000). I rammeplanen for barnehagen kommer også begge aspektene ved måltidet fram. På den ene siden er måltidet satt i sammenheng med fysisk helse, sunn mat og matglede. På den andre siden er måltidet knyttet sammen med mental helse, inkludering, deltakelse og fellesskapsfølelse. I tillegg kommer det fram at personalet skal legge til rette for samtaler under måltidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne oppgaven vil jeg ha fokus på det sosiale aspektet ved måltidet, fordi det er dette aspektet som er grunnlag for samtale, fellesskap og deltakelse. Måltidet er kanskje en av de situasjonene i barnehagen som legger mest til rette for å føre spontane samtaler med flere på en gang (Bae, 2009a). Den forutsigbare strukturen, der flere gjerne sitter samlet i ro over litt tid, gir gode muligheter for samtaler (Ødegaard 2007). Tofteland (2015) trekker fram at strukturen i måltidet kan sies å være preget av både regler, normer, kontroll, kulturelle koder og føringer for hva og hvordan en spiser og oppfører seg. Disse kan være uttrykt eksplisitt, men kan også være en implisitt del av måltidet (Grindland, 2011). Dette skaper en ramme for deltakerne i måltidsfellesskapet, samtidig som det gir muligheter til å tilpasse seg, forhandle og yte motstand mot strukturen. Dermed kan det sies at måltidet foregår i et spenningsforhold mellom, men kan også skape muligheter for, flere individuelle og kollektive identiteter (Tofteland, 2015).

Jeg skriver om dette med identiteter her, fordi det er av Tofteland skrevet fram som en mulighet i måltidssituasjonen, og jeg ønsker å vise at det også er flere muligheter utover dem jeg kommer til å vektlegge. Samtidig ser jeg dette med rom for flere kollektive identiteter i sammenheng med fellesskap og muligheten til å være seg selv i dette fellesskapet. Grindland (2012) viser hvordan måltidet blir etablert i spenningsfeltet mellom flere dualiteter. Blant annet viser hun at forholdet mellom hensyn til enkeltbarnet og fellesskapet er et grunntrekk ved menneskers liv, og i måltidet blir dette en konkret måte å ivareta barnehagens

samfunnsmandat på (Grindland, 2012, s. 59). Hensynet til fellesskapet krever noen normer som ofte kalles for bordskikk. Knyttet til disse normene finner hun et spenningsfelt mellom en ordensdiskurs som gir vilkår for kontroll og enighet, og en utforskningsdiskurs som gir vilkår for uenighet (Grindland, 2011, 2012).

Bordskikk er noe jeg kommer mer inn på litt senere i teksten, og da har jeg valgt å bruke betegnelsen ”etikette”. Både spenningsforhold mellom struktur og motstand, og mellom individuelle behov og fellesskapet, kan høres ut som negative ladede sider ved et måltid, men trenger ikke være det. Spenningsforholdet kan i stedet bli sett på som en nødvendighet som viser kompleksiteten i et måltidsfellesskap, gi muligheter og rom for diskusjoner, mangfold, bevegelse og nye måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012; Tofteland, 2015).

På en side kan måltidet bli sett på som regulering og kontroll av barn og voksne, gjennom de diskurser som gis gyldighet under måltidet, men også rommet og møblenes utforming er med som regulerende faktorer (Pedersen, 2007). På en annen side har det vist seg at det er stor variasjon i hvordan måltidet er organisert, og om mulighetene som finnes i måltidet blir benyttet. En av mulighetene som kan oppstå under måltidet, er å støtte opp under tilhørighet og gruppefellesskapet (Eide, 2008). I tillegg vil strukturen som er påvirket av kultur, hele tiden kunne endre seg, fordi fellesskapet er med å skape og utvikle den kollektivt (Os & Eide, 2013, s. 211).

2.3 Måltidssamtalenes muligheter

Det er tydelig at det ligger mange muligheter i den gode hverdagssamtalen i helt dagligdagse aktiviteter. Samtidig må en forholde seg til den andre siden av hverdagen: travelhet og alt som skal rekkes, møter, organisering, sykefravær, mandager og fredager. Flyktigheten tar tiden med seg før en rakk å gjøre det en ønsket. Samtalemønstre kan ofte være ubevisste prosesser (Sandvik et al., 2014), noe som kanskje gjør det enda vanskeligere å nærme seg potensialet som ligger i spontane hverdagssamtaler med flere på en gang, spesielt når tempoet er høyt. Samtidig trekker Bae (2009b) fram at hun også finner romslige samtalemønstre i den hektiske atmosfæren. Ut fra dette kan det sies at det kan være utfordrende å samtale med flere på en gang, men samtalene under måltidet kan også gi gode muligheter for etablering av et fellesskap og læring av verdier, kunnskaper, måltidskultur og språk (Bae, 2009b; Os & Eide, 2013; Snow & Beals, 2006). Samtidig som det er mange potensielle muligheter i måltidssamtalene, så er ikke disse mulighetene benyttet ved alle måltider. Klette, Drugli og

Aandahl (2016) videofilmet flere måltider i norske barnehager og observerte barn som spiste i stillhet. Ved noen av måltidene var det liten interaksjon og ingen samtaler (Klette et al., 2016). Dette kan tyde på at det trengs mer kompetanse og kunnskap om måltidssamtaler og mulighetene disse samtalene har.

Jeg vil videre forsøke å synliggjøre noen av mulighetene som tidligere forskning har funnet i samtaler under måltidene. Utvalget av muligheter baserer seg på de makroproposisjoner som jeg fant i analysen, og som jeg har benyttet som en ramme for det videre arbeidet.

Makroproposisjonene er; fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse.

Disse makroproposisjonene er basert på min tolkning av transkripsjonen og samtalene da de faktisk fant sted. Andre ville gjerne vektlagt og synliggjort andre muligheter i samtaler.

Utvalget er også begrenset av studiens omfang.

2.3.1 Fellesskap og deltakelse

Fellesskap og deltakelse har blitt selve kjernen i oppgaven. Derfor velger jeg å tilføye ytterligere noen ord om dette, selv om både avsnittet tidligere om definisjonen av en samtale og avsnittet om viktig aspekt ved måltidet, tar for seg fellesskap. Selv om det å ha et felles fokus er helt sentralt for å føre en samtale, så er det å støtte opp under opplevelsen av en positiv tilhørighet i en gruppe, altså et fellesskap, ikke en premiss for hverken samtalen eller måltidet. Derimot er det en mulighet som kan og bør benyttes. I barnehagesammenheng, handler fellesskap om en verdi som er nært knyttet til omsorg, som det er ønsket skal være til stede i barnehagen og formidles videre til barna (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). I den nye rammeplanen står det: ”Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen.”(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4) Når fellesskap er framstilt slik som dette i rammeplanen for barnehagen, så viser det også til hvordan fellesskap får betydning i barnehagefeltet som en verdi. Dermed blir *fellesskap* et verdiladet ord som handler om mer enn bare å ha en samtale sammen eller sitte rundt det samme bordet. Det er dette *mer* som er en latent mulighet i både samtale og måltidshendelser. Betydningen av å høre til er så viktig at den henger sammen med individets velbefinnende (Dahle, Eide, Winger, & Wolf, 2016). Dahle med kollegaer utdyper at individets velbefinnende er knyttet til ”erfaringer av tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap, som overført til barnehagen, kan knyttes til barns erfaringer og opplevelser i gruppelivet der” (Dahle et al., 2016, s. 49)

Os and Eide (2013) trekker fram muligheten til å jobbe med gruppefellesskap som en av fordelene med de strukturelle rammene felles måltider har. Spesielt det at måltidet er en aktivitet preget av kulturelle føringer, mønstre og samtalene som blir ført under måltidet, er viktige for å gi barna felles opplevelse og tilhørighet i fellesskapet (Os & Eide, 2013). I forbindelse med samtalene, skriver Bae (2009b) at hvis det romslige mønstre får gjenta seg over tid, så kan det legge grunnlag for en etablering av fellesskap rundt måltidet tross det høye tempoet som også kan være der. Hun er også åpen om at dette er krevende prosesser både når samtalene finner sted, og den vedvarende refleksive holdningen personalet må ha til hverdagssamtaler i sitt arbeid (Bae, 2009b). Hun poengterer også viktigheten av å forstå samspill som mer enn det som blir sagt, blant annet for å sikre inkludering av hele barnegruppa (Bae, 2009a). Altså må alle sider ved den multimodale samtalen bli forsøkt forstått og sett på som betydningsfull for samtalen, for at alle barna kan få mulighet til å delta på egne premisser.

Meningsskaping, er som fellesskap, nært knyttet til selve kjernen i samtaler, gjennom forbindelsen mellom språkets kommunikative funksjoner, og at deltakere skaper mening i fellesskap. Dette henger sammen med at språket som redskap på en måte er begrenset, og dermed vil språket både representere og skape virkeligheten (Svennevig, 2009). Det kan sies at meningsskappingsprosesser, i hovedsak gjennom språk, er et karaktertrekk ved menneskelig læring (Halliday, 1993). Språket brukes til å skape mening både når språket læres, men også gjennom mediering. I tillegg er meningsskaping gjennom språk og mediering alltid situert i en kontekst, der blant annet sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger spiller en rolle (Ødegaard 2007). På denne måten blir meningsskaping og språk viklet sammen, og det som har særlig interesse i denne studien, er når denne prosessen skjer i fellesskap gjennom samtaler.

Tidligere forskning om meningsskaping gjennom samtaler i barnehagen, er ofte knyttet opp mot sosiokulturell forståelse. Gjennom en slik forståelse blir det relevant å se på ytringer som influert av kulturens former for meningsskaping, der både kultur og ytringer organiserer og følger de aktiviteter som skjer (Gjems, 2011a, s. 47). Videre blir det sosiale aspektet vektlagt. Det er i det sosiale rommet at en mening kan bli utsatt for forhandlinger, foreninger og justeringer gjennom samtalen (Ødegaard 2007). Det er i flere forskningsprosjekt vist at for å forme en felles meningsskaping i en samtale må det være rom for å utveksle tanker, meninger og erfaringer for alle samtaledeltakerne (Sandvik et al., 2014, s. 38). Ødegaard finner at meningsskaping hele tiden har et potensial til å bli forandret i de skapende, improvisatoriske

elementer som lager muligheter i det mellomrommet som er mellom turene (Ødegaard 2007, s. 115). Meningsskaping kan også bli sett på som en forutsetning for demokratiet fordi det nettopp handler om å møtes i samtale og dialog. Der barna for eksempel kan få erfaring med å uttrykke egne synspunkt, oppfatninger og si hva de tenker (Gjems, 2011a, s. 61). Samtidig kan forståelsen bli utvidet ved at den videre læringen er noe vi skaper sammen (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 167).

Både Ødegaard (2006) og Bae (2009a) legger fram hvordan samtaler under måltidet kan skape muligheter for å la barna medvirke i barnehagen. Ødegaard viser hvordan en pedagogisk leder gjør en vending i sin praksis etter en samtale med en gutt om temaet han er interessert i. Det er på guttens initiativ samtalen kommer i gang, men pedagogen tar samtalen videre og møter gutten på det han sier (Ødegaard, 2006). Der Ødegaard viser hvordan medvirkning førte til en endring av det videre opplegget i barnehagen, forklarer Hognestad (2008) hvordan medvirkning først og fremst handler om å bli hørt, en opplevelse av at ens mening blir oppfattet av andre og er av betydning. Hun viser hvordan intersubjektivitet blir en bro mellom kommunikasjonen og motivasjon til å høre til et fellesskap og på denne måten viktig for muligheten til medvirkning (Hognestad, 2008). Dette går i tråd med Grindlands tanker om medvirkning og demokratiske praksiser i barnehagen. Disse trenger ikke føre til enighet, men at det viktige er å vise respekt for hverandres ulike meninger (Grindland, 2011). Tanken om medvirkning som bygger på intersubjektivitet kan samles i at det ”handler om at barn har rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter, innenfor rammen av det fellesskapet de lever i” (Bae, 2009a, s. 10).

Videre uttrykker Bae at det er visse forutsetninger som må ligge til grunn for at det skal oppstå muligheter for medvirkning (Bae, 2009a). Hun trekker fram viktigheten av at den voksne ser på barna som samspillpartnere i en gjensidig dialektisk relasjonsforståelse. I et sânt samspill oppstår muligheten til medvirkning i romslige samspillmønstre som bærer preg av lytting, forståelse og velvillig fortolkning. Den voksnes samspillmåter er avgjørende for om det er rom for barns medvirkning. Det er viktig å se på barna som likeverdige subjekter og deltakere i et sosialt fellesskap, der anerkjennelse handler om å se den andres perspektiv og med rett på egen opplevelsesverden. Samspillet innebærer en bevissthet på både de verbale og de multimodale aspektene i kommunikasjonen sett i en kontekst av tid, sted, rom og materialiteten som omgir samspillet (Bae, 2009a).

Bae (2009b) finner også muligheter for medlæring ved måltidet. Medlæring handler om en læringsprosess som er ikke-intendert, men skjer samtidig og blir en del av andre aktiviteter. Det handler om alle disse mulighetene som ligger i måltidssituasjonen og samtalene som føres der, de er ikke planlagte, men kan bli erfart læring. Et interessant trekk ved Bae sine observasjoner av barn som observerer, er at det skjer medlæring gjennom samtalen andre har, men som barnet selv bare ser, hører og er i nærheten av (Bae, 2009b).

En kort oppsummering av betydningen av fellesskap så langt i teksten. Jeg har nå forsøkt å vise hvordan fellesskap i barnehagesammenheng blir verdsatt som noe mer enn å snakke sammen eller å spise sammen rundt et bord. Fellesskap handler om opplevelsen av tilhørighet, bli sett og hørt, mulighet til å påvirke andre med sine ytringer og handlinger og la seg bli påvirket. Det handler om å utveksle tanker og intensjoner, så det sammen kan bli skapt meninger og kunnskaper som er bundet til det som har vært, men samtidig påvirker det som kommer.

2.3.2 Humor og tøys

Når jeg skriver om humor og tøys, ser jeg på tøys som handlinger utført for å oppnå humor, eller humoristiske brudd med forventet oppførsel og samtale. Humor tenker jeg er en opplevelse og sinnstilstand og dermed noe som kan oppnås med for eksempel tøys eller en vits. Bae (2009a) kaller dette for lekende-humoristiske kommunikasjonssignaler og sier det er et viktig aspekt ved barns initiativ og måte å relatere seg til andre på (Bae, 2009b). Hun utdyper at "barn reserverer ikke leken til visse tider, men bringer lekende aspekter inn i alle typer aktiviteter" (Bae, 2009a, s. 15 og 16). Gjennom sin doktorgradsavhandling viser Bae at hun fant en god del lekende-humoristisk samspill under måltidet. Hvis disse signalene fra barna ble møtt med romslige samtale og samspillmønstre, fikk barna erfare at de voksne var i stand til å la seg påvirke av deres intensjoner. Ble barna møtt med trange samtalemønstre mistet barna fort interessen for den voksnes overtakelse av samtalen (Bae, 2004). Ødegaard (2007) finner noe av det tilsvarende, men da er det den voksne som tar initiativ til humor samtidig som samtalen bærer preg av trange samtalemønstre. Hun viser hvordan reguleringen blir mindre framtrædende når den voksne tar i bruk humoristisk lekenhet i samtaler som inkluderer regulering og kontroll, men reguleringen vil likevel være til stede i ytringen. Ytringene blir til skjulte oppdagende kommentarer. Selv om hun finner at en leken holdning

blir kombinert med en sterk oppdagende rolle, så finner hun også voksne som kan ta del i fiksjonen barna inviterer til (Ødegaard 2007).

Tilbake til signaler for lek og humor som barna tar med seg inn i andre aktiviteter. Lillemyr og Søbstad knytter humor til barnas livsverden og forhold til omverden (Lillemyr & Søbstad, 2013, s. 245). De utdypet at barna for eksempel bruker latter for å kommunisere anerkjennelse i et leket samspill (Lillemyr & Søbstad, 2013). Alcock (2007) trekker fram gjentakelse og imitasjon som viktige aspekt ved det lekende samspillet barna har seg i mellom. Det lekende samspillet setter Alcock videre i sammenheng med agens. Barna kunne benytte sin agens gjennom den lekende kommunikasjonen til å skape sin egen kultur, leke med regler og delta i et fellesskap med jevnaldrene under måltidet. Til dette benyttet barna det de hadde av gjenstander, kropper og andre ting rundt seg. Leking med reglen som utgangspunkt for den lekende tonen er noe av det Alcock presiserer. Et annet poeng hun trekker fram er hvor viktig deltakelse i fellesskapet ble i denne lekende væremåten, og hun skriver: "togetherness seemed to be the overriding object of the activity of playful communication for the children" (Alcock, 2007).

2.3.3 Etikette

"Når man spiser, sitter man sammen, man deler den sammen maten, og atferden ved bordet er regulert av konvensjoner og etikette osv." (Bugge & Døving, 2000, s. 179).

Sånn jeg ser det, er de to begrepene, bordskikk og etikette, to sider av samme sak, men jeg ønsker å skape en nyansert forskjell. Bordskikk brukes om de daglige normene, føringene og forventningene til væremåter og handlinger under måltidet. Et sentralt aspekt ved bordskikk er at det er så nært forbundet med kultur, at det kan sies å være stor enighet om hva bordskikk innebærer i Norge (Bugge & Døving, 2000). Med grunnlag i analysen fant jeg derimot variasjoner av denne bordskikken, der det er tydelig at normer er etablert og praktisert ulikt ved de to bordene i samme barnehage. Gjennom denne oppdagelsen ønsket jeg å bruke et begrep som jeg kunne nyansere på en måte som viser hva som interesserer meg i funnene. Kombinasjonen av den kulturelle bordskikken og de lokale normene, gjerne bare gjeldende for akkurat ett bord, en avdeling eller en barnehage, gjør at jeg har valgt å bruke begrepet etikette, i stedet for bordskikk. Ved å etablere begrepet etikette for reglene og forventet oppførsel under måltidet, ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot etableringen, konstitueringen og opprettholdelsen av det som er bestemt på hvert enkelt bord i tillegg til de

mer allmenne som kan følges. Etikette er dermed nært knyttet til analysen, hvor nyansen av dette begrepet blir vist med eksempler. I annen forskning brukes mest begrepet bordskikk og vil derfor være det begrepet jeg tar for meg her.

Bordskikk kan defineres som det daglige navnet på de normene som skaper strukturer og orden i måltidsfellesskapet, og gir retningslinjer og forventninger om måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Bugge and Døving (2000) utdyper at betegnelsen ofte brukes om de eksplisitte regler og ritualer som preger måltidet. Måltidet er også preget av implisitte regler, som ofte ikke oppdages før i møte med andre former for måltidsvaner og måltidsmønstre. Kulturens bordskikk legger føringer for hva slags, hvordan, med hvem og når maten skal inntas. I det daglige kan bordskikk nærmest bli en hverdaglig mestringsstrategi, ved å bli en vane som er til hjelp for sosiokulturell orientering. En vane som gjør at det ikke alltid trengs å ta stilling til hva og hvordan måltidet kan være. Praktisering av bordskikk er historisk bundet og rommer variasjoner. Selv om det er funnet stor enighet om hva bordskikk innebærer, så er strukturen også i sakte endring (Bugge & Døving, 2000). Bordskikk som altså ikke kan forstås uten den sosiokulturelle konteksten, er noe som ofte ønskes skal videreformidles til neste generasjon. Imidlertid kan det oppstå et makthierarki i overføringen og opprettholdelse av reglene, noe som Bugge og Døving finner at barn vegrer seg mot. Dermed kan oppstå det de kaller et lydighetsproblem. Implisitt er dette et av punktene som gjør at bordskikk endrer seg, fordi det ikke ønskes å overføre negative opplevelser av måltider til neste generasjon. På den måten skjer det en endring i hvordan og hvilke sider ved bordskikk som formidles videre til neste generasjon (Bugge & Døving, 2000).

Grindland knytter begrepet bordskikk til retningslinjer og forventninger om homogene måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Hun er kritisk til den kontroll som kan følge med bordskikk, selv om kontrollen er utført med en intensjon om å skape tilhørighet til et fellesskap. Grunnen er at hun skiller mellom måter å forstå fellesskapet på. Den første måten presenterer et homogent fellesskap som strever etter orden og likhet, noe hun ser på som snevert og en negativ tendens. Det andre fellesskap derimot er preget av ”ordnet uorden” eller ”konfliktfull enighet” der det er plass til mangfoldige identiteter og meninger. Bordskikk kan i følge den teorien hun bruker om det radikale demokratiet, være regler som blir sett på som midlertidige og åpne for endring, og kan på den måten ramme inn og ivareta mangfoldet i fellesskapet og forskjellige måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Uansett teori, så trenger måltidet en viss orden, men hvis de voksne hindrer barna i å gjøre noe uventet eller bryte en regel, i frykt for kaos, så kan det også være til hinder for å skape et måltidsfellesskap

som inkluderer, lar barna medvirke til å forme rammene og for å la det unike i å komme til uttrykk. Et måltidsfellesskap preget av strukturert fleksibilitet kan gi rom for medvirkning og endringer, men et måltid der reglene kontrollerer fellesskapet, vil i følge Grindland ikke være forenlig med pedagogisk arbeid (Grindland, 2012).

2.3.4 Kompetanser

Kompetanser kan sies å være ferdigheter, kunnskap og holdninger som er tilegnet og lært (Bø & Helle, 2008). Det kan knyttes til flere forskjellige områder, men i barnehagesektoren er det spesielt knyttet til sosial kompetanse, språklig kompetanse og personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). Kompetansebegrepet har i stortingsmelding og offentlige utredninger blitt knyttet til kompetansekrav og basiskompetanse, som skal være et forventet tillært grunnlag av ferdigheter og kunnskap for videre læring. Stortingsmelding 19 trekker fram kommunikasjon, samhandling og deltakelse som viktige kompetanseområder for framtiden ((2015-2016), 2016).

I denne studien knytter jeg kompetanse blant annet til måltidet og samtalene som læringsarena. I måltidssamtaler vil jeg se etter potensielle læringsmuligheter. Med dette har jeg ikke tenkt ferdigdefinerte mål som kompetanse, men mer hvilke potensielle læringselement som dukker opp i samtalene under måltidet. I tidligere forskning er det allerede funnet flere områder som har læringspotensiale under måltidssamtaler (Dalgren, 2017; Gjems, 2011c; Sandvik et al., 2014). Av disse områdene vil jeg trekke fram spesielt språk, men også annen generell kunnskap.

Snow and Beals (2006) har forsket på samtaler under måltider i hjemmet til barn i barnehagealder. De finner en klar sammenheng mellom et godt ordforråd og gode leseferdigheter senere i livet til de barna som ble eksponert for et rikt vokabular og utvidende samtaler i løpet av måltidene i hjemmet (Snow & Beals, 2006). Gjems finner flere av de samme egenskapene ved hverdagssamtaler i barnehagen som Snow og Beals presenterer i sitt arbeid. (Gjems, 2011a, 2011b, 2011c). Hovedelementet for å forstå ordenes mening er å få mange erfaringer med ordene i meningsfulle kontekster. Med erfaring menes i denne sammenheng både å bruke ordene selv og å høre andre bruke ordene. Gjennom samtaler som utvides ut over den umiddelbare konteksten, kan barna også få kjennskap til nye og ukjente ord, og dermed få et utvidet og rikere vokabular (Gjems, 2011b).

Gjems poengterer at det er viktig å snakke med barna som fullverdige samtalepartnere for at barna skal lære ord og begreper i kjente og meningsfulle kontekster (Gjems, 2011a). Kommunikativ kompetanse utvikles i samhandling med andre, og kompetanse om språket i bruk, er viktig for å skape mening i fellesskap (Svennevig, 2009). I samtaler får barn erfaring med å lytte til andre, og selv bruke ord og formulering til å sende et budskap med mening til andre. Samtalene kan gi barna erfaringer med selv å formulere tanker og meninger. Dette er ferdigheter som er av stor verdi her og nå, for å ha mulighet til å lage kunnskap og mening alene, eller sammen med andre gjennom samtaler (Gjems, 2011b). I tillegg har det betydning for barnas senere lese- og skriveferdigheter. Samtaler under måltidene gir altså barna anledning til å forstå og produsere fortellinger og forklaringer, i tillegg til at samtalene gir innsikt i å snakke på en kulturelt akseptabel måte (Snow & Beals, 2006). Både språk og kultur organiserer og følger det som skjer, og dermed vil språk og kultur være innkodet i hverandre. Gjennom samtalene vil kulturens måter å bruke erfaringer til å skape mening med, skinne gjennom. Dette vil barna kunne ta opp i seg (Gjems, 2011a, s. 47). Det er også viktig å fremme barnas motivasjon til å lære språket ved å ta utgangspunkt i deres interesse, temaer som engasjerer dem og å være lydhøre for barnas bidrag i samtalen (Gjems, 2011b)

Gjems (2011a) peker på viktigheten av samtaler som kilde til kunnskapstilegnelse for barn i barnehagealder. Det at små barn ikke leser, gjør de mer avhengig og prisgitt den informasjonen de får muntlig (Gjems, 2011a). Erfaringer med språk i meningsfulle sammenhenger kan gi barna et rikt vokabular som de kan bruke til å bygge faktakunnskaper om omverdenen med (Gjems, 2011b). I tillegg kan samtaler gi innsikt i ulike måter å dele egne erfaringer og kunnskaper på ved hjelp av språket. Samtidig henger alt dette også sammen med kunnskap om hva som er sett på som kulturelt akseptable temaer og viktige temaer i samtaler ved måltidet. (Gjems, 2011a).

Gjennom samtaler som bruker forklaringer, kan ordforrådet bli utvidet og gi kjennskap til flere ord som brukes sjeldent, ved at språket strekker seg utover den konteksten som er her-og-nå. Forklaringer bør gjerne støtte seg på den fysiske eller sosiale konteksten, tidligere erfaringer og kunnskap eller benytte seg av semantisk støtte som bygger på barnets kjente ordforråd. På denne måten kan samtalen også være med å gi barna generell kunnskap om omgivelsene, tilværelsen og verden (Snow & Beals, 2006).

2.4 Samtaleanalyse

Samtaleanalyse handler om å gå i dybden og inn i detaljene i samtalen og det system som er med å forme samtaleturene. Først vil jeg kort presentere hva samtaleanalyse kan være, presentere noen sentrale begrep og gi en kort begrunnelse for metoden. Deretter går jeg mer i dybden på initiativ, respons og temaer, som er sentrale sider ved den analysen jeg har gjort. Til slutt går teksten kort inn på en kritikk av samtaleanalysen. Jeg har valgt å ha fokus på initiativ, respons og tema, fordi disse gir innblikk i hvem som får delta i samtalen og hvem som driver samtalen framover.

Den som tar initiativ styrer og dominerer samtalen med å bringe noe nytt, et nytt tema inn i samtalen (Svennevig, 2009). Temahåndtering er samtidig et samarbeid og kan forhandles om i fellesskap. Respondenten kan i sin tur styre og dominere samtalen ved å velge å akseptere temaet, utvikle eller avvise det. (Sandvik, 2016). Runddansen temaet tar mellom initiativtaker og den som gir respons, gjør disse tre aspektene ved en samtale nært knyttet sammen. De sier noe om dynamikken i samtalen og om hvem som blir hørt. En analyse av disse tre aspektene av samtaler, kan fortelle noe om hvem som får sitt tema igjennom i samtalen. I tillegg kan analysen gi innsikt i hvordan temaet utvikles og forhandles om i fellesskap av samtaledeltakerne. Initiativ, respons og tema ble også valgt fordi disse vakte min interesse gjennom den induktive metoden jeg har arbeidet etter. Til slutt skal det nevnes at jeg kunne valgt å gå i dybden av andre eller flere aspekt ved samtaler, men studiens omfang krever en viss begrensning.

Nielsen og Nielsen (2005) skriver at samtaleanalyse er en metode for å vise det komplekse i det hverdagslige og systemer i det tilfeldige. Fokuset er å oppdage og finne ut hvordan samtalsens iboende orden er og virker. Dette kan gi innsikt i system og forhandlinger som benyttes når vi taler med hverandre, som en implisitt kompetanse i språkpraksis vi i alminnelighet innehar (Nielsen & Nielsen, 2005). Alle samtaler er avhengig av konteksten de finner sted i. Det gjør at man i samtaleanalysen ser etter mønster og prinsipper heller enn regler (Svennevig et al., 1995). Samtaleanalyse kan benyttes som metode for å nå og få vite noe om menneskers relasjoner, hva som konstituerer mellommenneskelige forhold og samfunnet. Metoden har sitt utspring i sosiologien og har vært nært knyttet sammen med interaksjonsanalyse og etnometodologi, før den også ble lenket sammen med språkvitenskapen (Nielsen & Nielsen, 2005).

Etnometodologi handler om å sette fokus på hvordan metoder i det hverdagslige sosiale samspillet praktiseres for å forstå, handle, skape mening og opprettholde den sosiale tilværelsen. Det fordrer at sosiale handlinger og meningsskaping ikke skjer ut i fra forhåndsdefinerte normer, men derimot ut i fra sammenhengen som den sosiale konteksten er, og sammenhengen produsert på lokalt nivå, her og nå (Dalgren, 2017).

Intersubjektivitet er nært knyttet til etnometodologien som ser det interessante i hvordan intersubjektivitet gjøres. Intersubjektivitet kan sies å handle om å ha en fellesforståelse, dele den samme erfaringen av den sosiale situasjonen her og nå og forsøke å skape mening av situasjonen sammen, men likevel kan det aldri være sikkert at det er den eksakt samme forståelsen som deles (Dalgren, 2017). Dermed handler intersubjektivitet kanskje mer om at en felles oppmerksomhet om en handling eller en språklig interaksjon kan gjøre at det deles en opplevelse av fellesskap (Gjems, 2011a). I samtaleanalyse handler intersubjektivitet om muligheten til å betrakte og tolke den andres mottakelse av en ytring gjennom den andres respons på denne ytringen. Videre handler det om å ha mulighet til å gi en respons tilbake der også tolkningen er en del av denne responsen. Dette åpner også opp for en eventuell reparasjon av samtalen eller muligheter for oppklaringer i eventuelle misforståelser (Nielsen & Nielsen, 2005).

Så hvorfor kan det være interessant å gå i dybden på initiativ, respons og tema i samtaler i barnehage? Jo, for hvem som tar ordet, følger opp med respons, samhandlingen med å forhandle om et tema, drive samtalen framover, prosessen med å skape mening sammen, hvem som får delta, hva det blir gitt rom for i samtalen og om dominans (Svennevig, 2009). Dominansen i samtalen er noe annet enn makt, siden dominans i denne sammenhengen kan forstås mer som balansen i samtalen. Samtidig kan sosiale relasjoner bli speilet i samtalen. Samtalen kan også endre og konstituere relasjoner. I samtalen vil det blant annet være dominerende å benytte seg av sterke og styrende initiativ, lede temaet, hvor lenge man holder på turen eller om man avbryter andres tur. Dominansen kan skifte fra tur til tur, og den kan brukes til å forsterke eller utbalansere makt som er asymmetrisk, og gi mer likeverd i de sosiale relasjonene (Svennevig et al., 1995). I tillegg kan det være med å skifte et fokus på teoretiske føringer for hvordan de voksne best mulig kan styre samtaler med sine velmenende intensjoner, til hva som faktisk kjennetegner samtaler i barnehagen. Gjennom næranalyse av samtaler kan det komme kunnskap om hva som faktisk er relevant for deltakerne i de forskjellige situasjonene (Solem, 2011). Analyse av samtaler i barnehagen

handler også om å synliggjøre og illustrere de mange og komplekse prosessene som foregår samtidig i samtale og er knyttet til den pedagogikken som blir praktisert (Dalgren, 2017).

Samtaleanalysen ønsker å ta for seg helt vanlige og hverdagslige samtaler, der og når de forekommer. Observasjonene krever et opptaksverktøy av ett eller annet slag. For å gjøre observasjonen om til tekst, kan man benytte flere måter for transkripsjon fra de helt standardiserte og detaljerte transkripsjonsmetodene (Nielsen & Nielsen, 2005), til den måten man selv finner relevant for sitt arbeid. Videre benyttes en induktiv metode for å se hva som trer fram som interessant og kan være relevant for en analyse (Nielsen & Nielsen, 2005).

Induktiv metode er å gå fra fortolkning av data, i dette tilfelle de transkriberte samtale, for så å knytte fortolkningen til relevante begreper fra teori (Thagaard, 2013). Med andre ord ønskes det at de analytiske temaene skal drives fram av dataene, for å finne ut hvordan mennesker skaper og fortolker egen og andres deltakelse i samtalen (Dalgren, 2017), altså en induktiv framgangsmåte. Samtaleanalyse kan både benyttes for å gå i dybden på enkelt samtaler eller for å samle flere samtaler for å oppdage systemer og mønstre. Deduktiv metode kan benyttes i noen tilfeller der man først finner noe induktivt, for så å lete etter dette i flere samtaler (Nielsen & Nielsen, 2005). Men som sagt er det samtale, som datamateriale og tekst, som er førende for hva man skal se etter. Dermed er samtaleanalyse i hovedsak en induktiv metode. Mulighetene for å gå i dybden av en enkelt samtale eller se på en samling samtaler, gjør at man både kan analysere på mikro- og mezzo-nivå. (Nielsen & Nielsen, 2005). Disse nivåene kan ses i sammenheng med den lokal og global koherens, som jeg kommer til å forklare litt senere i teksten. Det viktige er å ta utgangspunkt i samtale, og la samtale lede fram til det interessante ut i fra "Hvad der konstituerer det normale" (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 16).

Svennevig (2009) bruker i hovedsak sekvensbegrepet om ytringer som hører sammen, ved at et initiativ krever en viss respons, som for eksempel ved spørsmål og svar. Han fortsetter med at det kan bli brutt med innskytelser, og en hovedsekvens kan bli utvidet med en pre- og postsekvens (Svennevig, 2009). Sekvens handler om organiseringen og strukturen som skaper sammenheng både bakover og framover i teksten. Videre handler det om å knytte bånd både mellom flere ytringer og mellom ytringer og tema (Svennevig et al., 1995). Med andre ord betyr sekvens noe som kommer etter hverandre der delene er organisert og står i et forhold til det som var før og det som kommer etter (Sacks, 1987/1973, s. 54). Jeg benytter sekvensbegrepet om den inndelingen jeg har gjort etter tema som er i fokus i samtale. Fellesnevneren for de to måtene å definere sekvenser på, blir å se etter koherens.

Koherens er ofte implisitt og er den underliggende semantiske sammenhengen i samtalen eller teksten. Kohesjon handler også om sammenheng, men finnes eksplisitt i samtalen eller i en tekst (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Med koherens menes altså at det er den tolkede indre sammenheng i samtalen som gjør at vi opplever at det som blir sagt gir mening. Vi forventer, søker og kan nesten ikke la være å finne denne meningsfulle sammenhengen (Svennevig, 2009). Lokal koherens er det som gir sammenheng mellom og i de enkelte ytringene av samtalen. Global koherens er det som skaper sammenheng i samtalen som helhet (Vagle et al., 1993). Dette betyr at taleren har brukt bestemte mekanismer for å skape sammenheng. En av disse mekanismene er å koble sammen kjeder av referenter. Oppmerksomheten blir da ledet til å følge kjeder av referenter for å lage enhet og struktur i teksten (Svennevig, 2009). Referentkobling kan være både grammatiske og leksikalske (Vagle et al., 1993). For eksempel henger ” BaconOst sammen med ”den” eller ”smøreost”. En annen mekanisme er setningskobling, som skaper sammenheng mellom setninger eller setninger og større sekvenser av setninger. Den siste mekanismen er en blandet kobling, som er rent syntaktisk (Vagle et al., 1993). I tillegg kan sammenheng skapes ved hjelp av assosiasjoner, som betyr at et ord i en ytring kan henge sammen med ord i en annen ytring, fordi det på en eller annen måte er relevant (Svennevig, 2009). I min inndeling av sekvenser og strukturering av sekvensene til temaer, er det blant annet min oppfattelse av koherens som har ledet inndelingen. Det betyr at det alltid vil være et element av subjektiv tolkning i en analyse av den tematiske sammenhengen.

For å belegge forskningsfunn i samtaleanalyse, så er det et viktig prinsipp å forankre analysen i det som deltakerne synliggjør av sine egne tolkninger av interaksjonen. Tolkningene blir synlige gjennom hvordan de regulerer sine handlinger der etter. For å se helheten i en samtale, blir det derfor viktig å være åpen for, synliggjøre og beskrive også barnas kompetanse på å tolke det sosiale samspillet (Dalgren, 2017). Solem gjør dette i en samtaleanalyse som synliggjør hvordan barna ikke bare er kompetente til å tolke det sosiale samspillet, men også kan være i stand til å dominere samtalen og rokke ved asymmetriske posisjoner (Solem, 2011).

Språket er avhengig av og formet av konteksten. I samtaleanalyse trekkes det fram at kontekst har betydning på flere nivå i samtalen. Den er dermed en forankring for språkbruken (Sandvik, 2016). Jeg vil derfor videre si litt om situasjonskontekst og den sekvensielle konteksten.

Hva som regnes som relevant situasjonskontekst til en samtale er en diskutabel side ved samtaleanalyser. Det finnes store variasjoner av hvor mye av konteksten som bør være med. Det mest vanlige er å forholde seg til den konteksten som er gjort relevant av deltakerne i samtalen (Nielsen & Nielsen, 2005). Grunnen kan være at det er umulig å kartlegge alle sider ved konteksten (Goodwin, 2000). Hva som regnes som relevant kontekst vil få både teoretiske og metodologiske implikasjoner. Dette kan dreie seg om hvilken informasjon om konteksten som må samles inn for å kunne gjøre analysen og hva som bør være innenfor kameraets ramme. For å begrense omfanget og finne de sider ved situasjonskonteksten som er nødvendig for å gjøre analysen, er det derfor mulig å velge og kun benytte seg av de aspekt ved konteksten som deltakerne gjennom den multimodale interaksjonen orienterer seg mot og har fokus på. Kontekst kan også sies å være en prosess som åpenbarer seg delvis, endres og oppdateres for både å skape og tolke handlinger. Sett på den måten er det bare deltakerne som kan fastslå hva som er relevant kontekst og ikke noe en analytiker kan fastslå (Goodwin, 2000). Risikoen ved å forhåndsdefinere konteksten, er at den informasjonen som da kommer fram kan føre til en generalisering av deltakerne og samtalen, noe som vanskeliggjør analysen (Nielsen & Nielsen, 2005).

I samtaleanalyse opereres det også med en kontekst som er lokalt bundet til selve samtals utvikling, og som ofte blir kalt sekvensiell kontekst. Den sekvensielle konteksten er både en betingelse for ytringene og slik den kan forstås. Ytringen er også med på å skape konteksten på nytt for det videre forløpet av samtalen (Nielsen & Nielsen, 2005). Dermed må kommunikative bidrag ses i sammenheng med foregående ytringer, da bidraget kan være en respons på denne ytringen. Samtidig må bidraget ses i sammenheng med neste ytring, fordi bidraget kan være et initiativ til denne neste ytringen (Sandvik, 2016).

2.4.1 Initiativ og respons

Et initiativ er første ledd i en samtale og er en initierende handling som også kan utvides (Melander & Sahlström, 2010). Initiativ kan bli sett på som en selvstendig ytring som fremmer et nytt emne i samtalen, eller starter samtalen. Ytringene som er initiativ henger ikke direkte sammen med det som er sagt foregående, for da ville det heller ha vært en respons (Svennevig, 2009). Initiativene virker som drivkraften i samtalen, og kan være alt fra helt styrende og ledende initiativ, til de mer frie og åpne initiativ (Svennevig et al., 1995).

En respons svarer på et initiativ eller tidligere ytring ved å si noe om hvordan tidligere ytringer er forstått og fortolket. Responsen kan også akseptere eller avvise den foregående replikken (Svennevig, 2009). I tillegg vil responsen være vellykket avhengig av initiativtakerens følelse av å ha fått en adekvat respons. Hvem som har ordet og kan komme med initiativ og respons, byttes på i en turveksling. I en tur kan man ha både rett og plikt til si noe. Med dette menes at det er under en tur at den som har turen, har anledning til å ytre seg uten å bli forstyrret. I det samme kan det også ligge en forventning om at den som har turen, skal si noe. Et eksempel på dette er ved spørsmål og svar, der det er en forventning om at den med den responderende turen gir et svar gjennom en ytring (Svennevig et al., 1995). Videre kan responsen bli til et nytt initiativ. I en samtale vil turene derfor kunne bestå av både respons og initiativ og i turveksling kan det bli lagd lange kjeder av responser (Svennevig, 2009). På denne måten må initiativ og respons ses i sammenheng med de foregående ytringer og de ytringer som kommer etterpå. Samtidig er det også de som skaper denne sammenhengen. I tillegg vil sammenhengen, dynamikken og dominansen mellom og i ytringene, variere i grad og kan være grunnlag for vurdering (Sandvik, 2016). Da vil meningsskaping kunne oppstå i vekslingen mellom forståelse, fortolkning, aksept og avvisning. Men i turvekslingen kan det oppstå misforståelser. Når disse er identifisert, så kreves det en reparasjon for å få rettet opp i dette (Svennevig, 2009).

I en samtale kan det oppstå problem i å ytre, høre og forstå det som er sagt (Nielsen & Nielsen, 2005). I forbindelse med at en samtale kan bestå av andre modaliteter enn tale, så vil jeg legge til at problemet med å forstå kan være knyttet til bruken av flere sanser og handler om det som blir forsøkt ytret med kroppsspråk, blikk, materiale, tale eller andre modaliteter. For å identifisere og håndtere disse problemene, bruker samtaledeltakerne et system som er kalt reparasjon. Dette systemet benyttes for å peke ut forskjellige problem som gjør at det er vanskelig å oppnå felles forståelse (Melander & Sahlström, 2010), og gir tilgang til mekanismer som kan være til hjelp for å rette opp problemet.

Det er i hovedsak tre steder i turvekslingen at reparasjonsmekanismer benyttes. Den første plassen brukes av den som selv kommer med ytringen og i sin egen tur benytter seg av en reparasjon. Den andre plassen benyttes av den som gir respons. Der den som gir respons ønsker en reparasjon ettersom felles forståelse ikke er oppnådd og den som gir respons, vil gjøre initiativtakeren oppmerksom på dette. Den tredje plassen er når den første taleren reparerer samtalen når denne taleren får ordet tilbake. Grunnlag for denne tredje plassen for

reparasjon er gjerne fordi denne taleren tolket responsen som at samtalen ikke er vellykket og at det har skjedd en misforståelse som trenger oppklaring (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 81).

2.4.2 Tema i samtalen

Helt enkelt kan det sies at tema er hva det blir snakket om i en samtale, men som alt annet kan dette avhenge av perspektiv og kontekst. For å bestemme hva temaet er, benyttes det flere former for innsikt for å finne markører, element og signal i samtalen, som kan peke i retning av et tema og temaskifte (Sandvik, 2016). I en samtale og i en tur kan det også være flere temaer samtidig. Ved flere temaer vil gjerne disse stå i et hierarkisk forhold, fra det mer viktige til det mindre viktige tema (Vagle et al., 1993). Temaet i samtalen, samt temaets innhold og mening kan i en samtale forhandles om i fellesskap. I tillegg vil oppfatningen av temaet være avhengig av et tolkende individ og kontekst (Sandvik, 2016). Det er viktig å få fram at temaet hele tiden er, kan forandres og sakte dreies fra et tema til et annet, derfor er det ofte enklere å se tema i etterkant av en samtale (Nielsen & Nielsen, 2005). På grunn av studiens omfang, kan jeg ikke gå inn på alle markørene, elementene og signalene som viser til tema og temaskifte i en samtale. Jeg vil derfor ta for meg de markørene som har vært mest relevante for denne studien. Først vil jeg nå gå inn på noen måter for å komme nærmere inn på temaet i en samtale gjennom analyse av samtalen. Videre vil jeg gå inn på sammenhenger i samtalen, makroproposisjoner og tema som et punkt for forhandling.

Sandvik (2016) skriver at det finnes to hovedretninger på tilnærminger til tema. Det ene er en samtaleanalytisk tilnærming, og det andre er en kognitiv tilnærming til tema. Den samtaleanalytiske tilnærmingen ser på den sekvensielle utviklingen ved å finne markørene for skifte av tema. I hovedsak er det tre markører som kan vise dette; formelle markører, referensielle og sekvensielle markører. Formelle markører styrer samtalen eksplisitt inn på et nytt tema. Referensielle markører viser til sammenheng og forbindelser i samtalen. De referensielle markørene kan deles inn i flere element og signaler som indikerer sammenheng mellom de ulike delene av en samtale, for eksempel mellom turer eller mellom en tur og samtalen som helhet. Sekvensielle markører er stille skifte av tema når det forrige temaet er ferdig og samtalen ebber ut (Sandvik, 2016).

I den kognitive tilnærmingen til tema benyttes en enkel teknikk, nemlig å resymere hva en samtale handler om (Sandvik, 2016). Vi kan si hva en tekst handler om med få eller mange ord. I lengre samtaler under måltidet blir det vanskeligere å si kort hva samtalen handler om.

En sekvens mellom to markører for skifte av tema, kan være lettere å resymere. Etter at temaskiftene er markert, er det enklere å si hva de mange sekvensene handler om. Dette blir da et spørsmål på det kognitive nivået. (Sandvik, 2016). I hovedsak delte jeg inn samtalen i sekvenser ved å kombinere referensielle og sekvensielle markører. Denne framgangsmåten ble kombinert med en kognitiv tilnærming til innholdet. Det vil si at jeg resymerte innholdet i samtals deler. På den måten benyttet jeg flere tilnærminger til å organisere samtalen i sekvenser og finne temaene i samtalen. Det betyr også at skifte i tema blir tydelig, og at det er mulig å si hvor lange de tematiske sekvensene er.

Å gjenfortelle og resymere en samtale eller tekst, handler om å finne det viktigste innholdet og sammenfatte innholdet ned til en enklere struktur. Hvor lite eller mye informasjon som da vil være igjen, vil variere (Svennevig, 2009; Vagle et al., 1993). Vagle med kolleger (1993) presenterer fire operasjoner som kan benyttes for å resymere en samtale eller tekst. Den første er kalt *strykning*, og handler om å stryke/ ta vekk informasjon som virker overflødig for resyméet. Den andre operasjonen er *generalisering*, som går ut på å gjøre spesifikk informasjon mer generell ved blant annet å samle informasjon i overbegrep. Det kan også handle om å slå sammen flere meninger til et uttrykk, se bort fra små variasjoner eller bruke fellesnevner på informasjon i samtalen eller teksten. Tredje operasjon kalles *konstruksjon*, det vil si at det konstrueres ord og uttrykk som omfatter og erstatter de ord og uttrykk som ble brukt i den originale samtalen eller teksten. Det må være en forbindelse i samtalen eller teksten som muliggjør det nye og mer dekkende ordet. Når noe resymeres, så vil disse operasjonene virke og blandes sammen og gi anledning til å lage noe som blir kalt makroproposisjoner. Makroproposisjonene blir videre formet ved hjelp av assosiasjoner, kjente egenskaper og stereotype tolkninger av sekvenser (Vagle et al., 1993). Det å utføre operasjonene konstruksjon og lage/finne makroproposisjoner er en subjektiv handling som handler om tolkning og vurdering. Det vil derfor alltid være flere mulige konstruksjoner og/eller makroproposisjoner i en samtale eller tekst (Svennevig, 2009; Vagle et al., 1993). Den siste operasjonen blir kalt *null*, og står for at null/ingen endring blir gjort på den originale formuleringen. Dette kan innebære ord og uttrykk sånn de er i teksten eller samtalen, blir i sin helhet gjort til en makroproposisjon (Vagle et al., 1993).

I analysen har jeg benyttet meg av alle disse fire operasjonene, men i varierende grad. Jeg har gjort strykninger fra den originale transkripsjonen ved at det er sekvenser og linjer som ikke har fått plass i selve oppgaven. Ytringene i disse sekvensene har vært med å påvirke konteksten for de ytringene jeg har valgt å ta med, men jeg har ikke sett på de som viktige nok

til å få plass¹. I de konkrete gjenfortellingene etter hver sekvens, har jeg benyttet meg av generalisering. Et eksempel på dette er at jeg generaliserer gulrot og kålrabi til å bli rotgrønnsaker. Konstruksjon er kanskje den operasjonen som er tydeligst i analysen, ved at den har gitt meg analyseenheter å jobbe videre med. Null-regelen er kanskje den som er vanskeligst å se i oppgaven, men slik jeg forstår den, er denne regelen brukt i denne studien for å sette navn på samtalesekvensene.

For eksempel benyttet jeg flere av disse operasjonene når jeg konstruerte makroproposisjonen humor og tøys. Etter å ha delt inn i sekvenser, så var det noen samtaler som kom bedre fram, som "Rap" ved bord 1 (linje 200-213), "Hva pleier jeg å si" ved bord 2 (linje 15-28) og "BaconOst!" som også var fra bord 2 (linje 93-98) Disse valgte jeg å beholde, mens andre ble strøket. Så prøvde jeg å finne ut hva sekvensene handlet om. Felles for sekvensene "Rap" og "BaconOst" var at det var vanskelig å fastslå et konkret tema. Det jeg kom fram til var gjentakelser, rapelyd og ønske om å spise BaconOst. Disse tre begrepene innebærer både å være en generalisering av sekvensen, men også anvendelse av null-regelen. For å få en bedre forståelse av sekvensene, så konstruerte jeg begrepene humor og tøys, som baserer seg på den tonen og mønsteret i samtalene. På dette stadiet ble jeg også oppmerksom på forsøket på humor i sekvensen "Hva pleier jeg å si". På denne måten både fant og konstruerte jeg makroproposisjonen humor og tøys. Før jeg går nærmere inn på hva en makroproposisjon er, så vil jeg nevne at denne prosessen med å lage en makroproposisjon er helt unik. En annen leser kunne laget en annen makroproposisjon, og hadde jeg gjort denne delen av analysen en annen dag, kunne jeg også ha laget en annen makroproposisjon (van Dijk, 2000).

I arbeidet med å analysere transkripsjonen, benyttet jeg meg av å lage makroproposisjoner. Dette handler om å lage mentale modeller av innholdet i en tekst eller samtale (van Dijk, 2000). Altså lagde jeg et sammendrag av deler av samtalen for å finne ut hva den handlet om. Makroproposisjoner er når innholdet blir generalisert og abstrahert i en oppsummerende representasjon (Svennevig, 2009). Altså laget jeg et sammendrag av deler av samtalen ved å konstruere innholdsenheter på et høyt abstrakt nivå. Makroproposisjoner er en del av en teori om makrostrukturers virkelighetsoppfattelse, minne og forståelse, og hvordan dette blir brukt i kommunikasjon. I denne strukturen finnes også mikroproposisjoner. Disse viser til sammenheng i en ytring, taletur eller setning, eller deler av disse. Mikroproposisjoner henger sammen med til det som er nevnt tidligere om lokal koherens og makroproposisjoner viser til

¹ Dette er en av grunnene til at transkripsjonene er lagt med som vedlegg i sin helhet. Se vedlegg 1 og 2

global koherens. Muligheten til å lage makroproposisjoner kan i tillegg sies å være en egenskap på det kognitive nivå (Vagle et al., 1993).

2.4.3 Et kritisk blikk på samtaleanalyse

Alvesson and Sköldberg (2000) kommer med noen kritiske kommentarer til samtaleanalysen. De mener at samtaleanalysen som metode, følger en streng og grundig prosedyre uten at den gir resultater som samsvarer med det arbeidet som er lagt ned. Grundigheten i arbeidet gir svært mange detaljer, noe de mener gir en fare for å vikle seg inn i det trivielle. At samtaleanalysen også står så nært knyttet til empiriske og induktive prinsipper, gjør at den blir kritisert for å ikke få med seg alle lagene i samtalen. Eksempel på dette kan være en følelse av underliggende konflikt. Her kan metoden bli for snever i sin tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2000). På den andre siden er de aspektene ved metoden som blir kritisert, også de aspektene som gir metoden tyngde, etter min mening. Metodens empiriske tilnærming forankrer kunnskapen den konstruerer. Samtidig gjør metoden det mulig å synliggjøre detaljer ved samtalene og interaksjonen som med andre metoder kanskje ville blitt oversett (Dalgren, 2017). Dermed blir den empiriske tilnærmingen og de detaljerte beskrivelsene samtaleanalysens styrke og svakhet på samme tid. Jeg mener samtaleanalysen har vært en fruktbar og verdifull metode, fordi den har vist meg noe i detaljene som jeg kanskje ikke hadde funnet med andre metoder. Samtaleanalysen har gitt og gir innsikt i detaljer som ellers er lett å gå forbi. Som nevnt tidligere gir den innblikk i menneskers relasjoner, og gjennom detaljrikdom synliggjør den det komplekse i det som lett kan bli tatt for gitt (Nielsen & Nielsen, 2005).

2.5 Mikroetnografisk studie

Etter hva Berit Bae (2007) skriver om mikroetnografi i teksten – *det flyktige som gjentar seg - fokus på mikroprosesser i hverdagslivet*, kan denne studien sies å ha etnografisk inspirert datainnsamling med fokus på mikroprosesser. I denne oppgaven betyr det at jeg har hatt fokus på detaljer i kortvarige og flyktige samspill i en hverdagssituasjon. Det er observasjon av mennesker der de er i det daglige og der de beveger seg gjennom kjente situasjoner (Gjems, 2011c). ”Mikro” blir brukt for å vise at det er en avgrensning i oppgaven til visse typer interaksjoner og situasjoner. Samtidig er det et forsøk på å uttrykke rike og varierte detaljer (Bae, 2007). Gjems knytter mikronivået til en direkte kontakt, interaksjon og en nærhet til

situasjonene som observeres, men at de tolkes som influert av institusjonelle praksiser (Gjems, 2011c, s. 36). Bae skriver at i etnografien er man opptatt av å tolke interaksjoner i lys av normer og diskurser, samt hvordan dette produserer og reproducerer kultur. Det vil være den daglige samhandlingen som er det interessante. Ønsket er at detaljene på mikronivå kan kaste lys over noe som har betydninger på makronivå (Bae, 2007). Selv om forskeren eller observatøren gjerne innehar en passiv og tilbakeholdende rolle, så vil en likevel være i en samhandling og gjensidig påvirkning med både barn og voksne når man observerer (Gjems, 2011c).

Pedersen skriver at etnografi kan bli sett på som en strategi som åpner for å se på barns egen kultur og barnehagefeltets kompleksitet. Samtidig må man være klar over kritikk rettet mot etnografi som koloniserende praksis ved at noe kan bli gjort til en regulerende og begrensende sannhet (Pedersen, 2007, s. 36). Men etnografi som en strategi der diskurser pakkes ut og det ”analytiske arbeidet kan utvikles gjennom dekonstruering av data” (s. 39), kan også åpne og synliggjøre barnehagens kompleksitet (Pedersen, 2007).

2.6 Validitet

Validitet er et spørsmål om gyldighet og tilnærming til kvalitetskrav på forskningen. Det handler blant annet om dataene som er samlet inn er relevante for det som skal undersøkes (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). I samtaleanalyse handler det om dataenes autensitet, troverdighet og forholdet til problemstillingen, samt analysens gyldighet (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 218).

I en oppgave som handler om små opplevde øyeblikk, der lite kan måles og veies, handler validitet om å gjøre valg som er tatt, transparente. Det er viktig i en mikroanalyse at beskrivelsene i datamaterialet er detaljert og rikt beskrevet for å sikre validitet (Bae, 2007). Det må også være en åpenhet og diskusjon rundt valg som er tatt gjennom hele prosessen knyttet til både teori, metode og analyse. Ved å være åpen om grunnlaget man har jobbet ut i fra metodisk og teoretisk, så blir fortolkningene mer gjennomskinnelige og kan sikres validitet (Bae, 2007). Jeg vil forsøke gjennom teksten å synliggjøre hvordan jeg kom fram til å ta de valg jeg har gjort, og hva som har fanget min oppmerksomhet. Gjennom synliggjøringen av refleksjoner og utelukkelse, håper jeg å gjøre studien holdbar. I tillegg til å forsøke å gjøre arbeidet med empirien transparant, så må også de teoriene og metodene som har farget studien tre klart fram (Os, 2007). Ved å etterstrebe dette, ønsker jeg å vise oppgavens validitet. Mer

konkret kommer dette fram i oppgavens oppbygging og ulike deler. Der delene blir dokumentasjon for diskusjonene jeg har tatt underveis (Gillund, 2007), knyttet til hver del, delene sammen og alt i sin helhet.

3 Metode

I delen om metode, vil jeg først presentere noen ulike tilnærminger til forskningen. Disse sier noe om hvordan enkelte refleksjoner har påvirket de metodene jeg har benyttet meg av og gjennomføringen av studien. Refleksjonene handler om perspektiver, forskningsrollen og min egen påvirkning av resultatet. Videre går refleksjonen inn på fordeler og ulemper med å forske i egen barnehage, før den runder av med å drøfte asymmetriske maktposisjoner i forskningen. Deretter går teksten over på noen etiske refleksjoner og overveielser som ligger til grunn for oppgaven. Til slutt har jeg skrevet om de konkrete metodene videofilming, gjennomføring og transkribering som jeg har benyttet til å hente inn empiri. I den delen der jeg skriver om metodene for å hente inn empiri, synliggjør jeg vesentlige valg jeg måtte ta, og hvordan jeg benyttet meg av metodene videofilming og transkribering.

Før jeg går videre, vil jeg igjen presisere at til vanlig hadde jeg en stilling som var delt mellom flere barnegrupper, og dermed hadde jeg god relasjon til alle barn og voksne i barnehagen. Denne nære relasjonen til deltakerne har påvirket flere valg og temaer som jeg gjør rede for her i metodekapittelet.

3.1 *Forskningstilnærming*

Noe av det helt grunnleggende i en studie i barnehagefeltet vil være det barnesyn og menneskesyn forskningen bygger på og de etiske overveielser dette synet medfører (Ulvik, Riese, & Roness, 2016). Når forskningen handler om mennesker, blir det viktige å møtes som likeverdige subjekt, enten det er møte med barn eller voksne (Gillund, 2007). Alle, uansett alder, er unike og likeverdige subjekter (Kjørholt & Winger, 2013). Vi har alle våre kompetanser, rettigheter og sårbarheter som det må tas hensyn til (Østrem, 2012). Kjørholt og Winger poengterer at det blir viktig å ha et etisk fundament som bygger på respekt og anerkjennelse. I det ligger det å gi hverandre ”rett til egne opplevelser og erfaringer som ikke kan reduseres eller undertrykkes” (Kjørholt & Winger, 2013, s. 83). Dette medfører at jeg har

et ansvar som forsker med å opptre med korrekthet og på en ivaretagende måte, samtidig som jeg kan undre meg over det som kommer fram i samtalene (Eide, Hognestad, Svenning, & Winger, 2010).

I tillegg til å redegjøre for det syn på mennesker som preger studien, så tenker jeg det er viktig å huske på at vi alle er situert i en kontekst. Samtidig som hver enkelt eier sitt eget perspektiv, opplevelser og sin egen fortelling, så er vi også en del av et større nettverk. Barnets stemme er alltid situert i den konteksten som omgir barnet, og som barnet vokser opp i (Spyrou, 2011). Derfor er det viktig å huske på at barna i barnehagen både lever i relasjon til det rundt seg og en større verden. Barna er ikke i et vakuum, og derfor må kontekstuelle sammenhenger bli synlige i teksten (Os, 2007).

Videre tenker jeg det vil være noen begrensinger i forskningen i det å fortelle om en annen, fordi det kan sies å være umulig å prøve og nå en større fortelling om sannheten (Bae, 2005), eller å få tak i essensen av en annens stemme (Spyrou, 2011). Stemme forstår jeg her som intensjoner, tanker og meninger. Gillund (2007) skriver at det som bør være ønskelig ved en næranalyse er å presentere et eller flere mulige perspektiver, heller enn å lete etter en objektiv sannhet eller en rett fortolkning (Gillund, 2007). I observasjon kan en forsker bare få med seg små glimt av hverdagen gjennom sin besøksposisjon (Winger, 2007). Det som en får se eller høre av den andre, er bare hva den andre lar skinne gjennom. Selv om jeg til daglig er i den samme barnehagen, så er det likevel bare glimt jeg får med meg i denne studien. Skjønt i hverdagen vil jeg heller ikke kunne forstå mer enn små deler av det som skjer. Det perspektivet jeg får med meg, vil alltid være en brøkdel, og bare hvordan det ser ut fra mitt ståsted (Winger, 2007). De historiene som blir presentert som eksempel i denne studien representerer ikke en virkelighet eller sannhet, for de har vært gjenstand for mine konstruksjoner (Pedersen, 2007), oppfattelser og tolkninger. Det hele og komplekse i en annens stemme vil alltid være skjult og kanskje ikke en gang ønskelig å finne. Det samme gjelder for det hele og større. Det er bare små glimt man får se. Samtidig ligger det en forpliktelse til å søke den andres forståelsesmåter og perspektiver, da vi alle er meningsberettigete aktører, være seg gamle eller unge. Den voksnes ståsted setter imidlertid begrensninger i muligheten til å nærme seg barnas meningsunivers (Winger, 2007). Det skipet har seilt, siden voksne ikke kan få sin barndom igjen.

For meg er det viktig å få fram disse grunnleggende betraktningene, fordi de har dannet en bakgrunn for refleksjonene jeg har gjort gjennom observasjonen, transkriberingen, analysen

og drøftingen. Metodene videofilming og transkribering har jeg til tider oppfattet som bastante og et forsøk på objektivitet. Derfor forsøker jeg her å skrive fram at det ikke har vært tilfelle. Det at datamaterialet samles gjennom en filmlinse, skaper ikke noe objektivitet, men viser kun et perspektiv, enten det er forskeren selv eller om forskeren hadde latt deltakerne selv styre kameraet. I arbeidet med en forskning er det forskeren som sitter med makten til å velge hva som skal observeres og hvilke stemmer som løftes fram (Pedersen, 2007), og på denne måten hele tiden påvirker forskningen. Det videre arbeidet vil også farges av forskerens fortolkninger og videre arbeid med materialet (Gillund, 2007). For selv om jeg også i detalj skrev ned alt jeg fikk med meg av det som ble sagt, gester og blikk, har jeg samtidig hatt med meg vissheten om at de nedskrevne samtalene er konstruert fram gjennom min tolkning av de perspektivene jeg hadde tilgjengelig.

For å få fram hvordan forforståelse kan påvirke tolkninger, de valg som gjøres og lede en til de funn som oppdages, så er det viktig å vise evne til å være selvreflektert både før og gjennom forskningen (Eide et al., 2010). Gjennom studien har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan min forståelse og tankegang har forandret seg. Jeg har prøvd å få fram hvordan mine valg av teoretiske vinklinger har endt opp med å presentere én fortelling, når andre teorier og tolkninger kunne gitt andre fortellinger (Bae, 2005). De brillene jeg har benyttet under analysen og andre valg, må jeg være klar over at vil påvirke resultatet av den ferdige teksten (Spyrou, 2011). Fortellingen og teksten jeg ender opp med, vil være influert av mine valg og påvirkning fra meg.

Jeg nevnte tidligere at de transkriberte samtalene blir konstruert fram av meg gjennom mine tolkninger, perspektiver og forforståelse, men også jeg som forsker er en konstruksjon som blant annet bygges av de teorier jeg har benyttet meg av. Derfor er det viktig å være åpen i teksten om hvilke teoretiske verktøy som brukes. For forskeren og forskningen kunne vært konstruert på mange forskjellige måter (Pedersen, 2007).

Noen av elementene i den forskerrollen jeg konstruerte var knyttet til grad av deltakelse, hvordan jeg etablerte og opprettholdt kontakten med feltet, og hvordan jeg har valgt å forholde meg til de asymmetriske posisjonene en forsker går inn i. For det første forsøkte jeg å opptre i en passiv deltakende forskerrolle. I følge Thagaard (2013) befinner forsker- og observatørrollen seg til vanlig et sted mellom ren observasjon og fullstendig deltakelse. Forskjellige grader av deltakende observasjon er det som er vanlig. Med dette menes at man oppholder seg og deltar i feltet, men at omfanget av deltakelse kan variere fra en aktiv rolle til

en passiv rolle (Thagaard, 2013). Jeg benyttet meg som sagt av å være i en passiv deltakende rolle. For meg gikk dette ut på at jeg var deltakende i den grad at jeg filmet og responderte på barnas initiativ rettet direkte mot meg, ettersom jeg ikke kan se for meg å avvise barnas henvendelser totalt. Jeg er med disse barna til daglig og kan derfor ikke tre inn i en anonym rolle som forsker, eller finne det etisk forsvarlig å opptre totalt passiv. Rollen jeg tredde inn i var uansett ulik den rollen jeg har til vanlig. Av den grunn var det ekstra nødvendig å være sensitiv ovenfor barnas uttrykk for hvordan de opplevde observasjonssituasjonen, så de ikke skulle føle at dette gikk utover vår relasjon. Med dette mener jeg at jeg var innstilt på at graden av min deltakelse ville kunne variere etter hvordan jeg tolket barnas oppfattelse av meg og situasjonen. Det var uansett nødvendig å erkjenne at min tilstedeværelse utgjorde en deltakelse gjennom å påvirke situasjonen bare ved mitt nærvær. Samtidig prøvde jeg å unngå å delta i samtalene ved å være mest mulig passiv, fordi jeg ikke ønsket denne vinklingen på studien. Jeg kunne valgt å delta i samtalene og tre inn i en aktiv forskerrolle, men da ville forskningsdesignet mitt også blitt annerledes. Det jeg ønsket var å bli oppfattet som litt trøtt og opptatt, men ikke direkte avvisende. En passiv observatørrolle innebærer ofte å gjøre seg lite bemerket, akseptert inkompetent eller bare opptatt med sitt (Hammersley & Atkinson, 1996).

Det er viktig å være klar over alle rollene man kan ha samtidig og kunne skifte mellom, når man forsker på egen arbeidsplass (Tønsberg, 2009). På den ene siden bør disse doble rollene være avklart og definert til en hver tid. Som tidligere nevnt er jeg pedagogisk leder i barnehagen og har vært tilknyttet flere barnegrupper samtidig. Dermed kjente jeg både barn og kollegaer godt fra før. Fordi jeg altså jobber i denne barnehagen jeg har forsket i, kan rollebyttet være forvirrende og vanskelig både for meg og kollegaer, barn og foreldre. Av den grunn var det viktig at jeg gikk varsomt fram og var klar over den tilliten jeg hadde fått både som pedagogisk leder og forsker (Johannessen et al., 2010). Det er gjerne den tilliten jeg har fått som en de kjenner og som pedagogisk leder, som har gitt meg adgang til å forske i nettopp denne barnehagen (Repstad, 2009). På en annen side kan rollene være fleksible, gjennomtrengelige og utsatt for rollekonflikt (Coghlan & Brannick, 2010), noe som gjør det vanskelig å holde rollene definerte. Jeg har forsøkt å bevare tilliten og avklare rollene jeg har hatt, ved at jeg informerte alle om at jeg var student hver gang når jeg har vært i barnehagen med dette formålet. Dagene har også vært delt inn i enten arbeidsdager eller studiedager, slik at jeg ikke har opptrådt som begge deler på en og samme dag.

Fordelen med å forske i egen barnehage, når rollene er avklart, er at barn og voksne allerede kjente meg. Det å være kjent og allerede ha en nærhet til feltet, kan skape åpenhet og gjøre forskningssituasjonene mindre tilgjorte og kunstige (Repstad, 2009), enn om noen utenforstående skulle kommet inn og gjort den samme studien. Ved å være et kjent fjes på huset, så trakk jeg kanskje mindre oppmerksomhet mot meg. I tillegg innehar jeg en del forkunnskaper som kjennskap til organisasjonen, rutiner, holdninger og væremåter (Coghlan & Brannick, 2010). For å skape en motvekt til det kjente og nærheten til feltet, så har det vært viktig å forankre og nyansere studien i tidligere forskning og teorier (Repstad, 2009).

En utfordring jeg har hatt, har vært at jeg kanskje har kjent barnehagen for godt, og det har til tider vært vanskelig å klare å se barnehagen med ”forskerbriller” på. Måltidene jeg var med på, framstod for meg som helt dagligdagse uten noe mer å sette seg inn i. At måltidene framstod for meg på denne måten, kan være både en negativ og positiv side ved det å forske på egen arbeidsplass. Negativ i den forstand at den gode kjennskapen til feltet, gjør meg blind for det interessante, og at det derfor er fare for å overse viktige funn (Simonsen, 2009). På en annen side kan det være positivt, fordi det da er større sannsynlighet for at måltidet faktisk foregikk på en nærmest mulig lik måte slik det pleier å være. Min lokalkunnskap gjør det vanskelig for deltakerne å opptre på en helt annen måte og ”frisere virkeligheten” (Repstad, 2009, s. 310). Flere utfordringer ved å forske i et lokalkjent miljø er faren for å bli ignorant ved å anta for mye, tro man vet svaret (Repstad, 2009), eller lete etter det man alt visste (Ulvik et al., 2016). Tidligere opplevelser og erfaringer kan gjøre det vanskelig å utfordre sine tanker med nye rammer og perspektiv (Coghlan & Brannick, 2010).

Flere av de nevnte utfordringene ved å forske i egen barnehage, tror jeg man kan forsere ved å være bevisst den utfordringen de kan skape, ha et reflektert forhold til dem og være selvrefleksiv. For det er mange positive sider ved å ha en sånn nærhet til feltet. Blant annet er det vi i barnehagen som vet noe om hva som er relevant å vite noe mer om, for barnehagefeltet. Med en fot i barnehagen og en fot i forskningen kan jeg være med å lage praksisnær kunnskap (Ulvik et al., 2016). Det har vært ekstra spennende når jeg etter flere gjennomganger av videofilmene og det transkriberte materialet klarte å finne det bemerkelsesverdige. Små flyktige øyeblikk i materialet har overrasket meg, utfordret meg og gjort meg nysgjerrig på å se grundigere etter også neste gang jeg er i barnehagen. Dette skal jeg komme mer inn på senere. I tillegg har jeg et ønske om at denne studien kan skape læringsmuligheter for flere enn bare meg ved at jeg kunne få med kollegaer og barnehagen til å gå inn i denne næranalysen av egen praksis. I tillegg vil næranalysen være et bidrag til

barnehagefeltet ved å synliggjøre noen eksempler på de mikroprosessene som kan oppstå i måltidssamtaler i hverdagen.

Som forsker vil jeg bli sittende på definisjonsmakten og makten i de fleste valg gjennom studien. Dette gir et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og deltakerne. Bae (2005) skriver om denne asymmetrien og at ansvaret ligger på den med mest makt. Hun oppfordrer forskere til å invitere deltakerne med på en dialog gjennom hele prosessen (Bae, 2005). Gillund (2007) påpeker at den asymmetriske rollen ikke er noe man kommer utenom, fordi perspektivene på ett eller flere tidspunkt vil "siles gjennom forskeren" (Gillund, 2007, s. 111)

Spesielt forholdet mellom forsker og barn vil være veldig asymmetrisk. Derfor blir det viktig at forskeren har gode kunnskaper om barn (Eide et al., 2010), for å kunne reflektere over disse asymmetriske posisjonene. I dette tilfellet bygger asymmetrien på den makten jeg har i posisjon av å være voksen, pedagogisk leder og forsker. Jeg er til stede i barnehagen nesten hver dag og da også i asymmetriske posisjoner som voksen og pedagogisk leder. Det blir likevel en annen rolle enn det jeg nå trer inn i som forsker. Eide, Hognestad, Svenning og Winger poengterer at det "stilles store krav til forskerens evne til å lytte og se og reflektere over egen forskerposisjon og tilnæringsmåte" (Eide et al., 2010 s. 1). For meg ble det viktig at alle visste når jeg var i en annen rolle enn den jeg var i til vanlig. I møte med barna prøvde jeg å synliggjøre dette ved å la de se kameraet og hva jeg skulle bruke det til. Jeg fortalte at jeg skulle filme dem og ville respektere hvis noen viste misnøye med dette gjennom ord, kroppsspråk eller blikk. Det skulle være frivillig for barna å delta, men de asymmetriske rollene og det faktum at det var foreldrene som godkjente deltakelsen, gjorde det vanskelig å følge dette helt i praksis. Ved å være observant og sensitiv ovenfor barnas ord og kroppsspråk prøvde jeg å se om noen ikke ønsket å være med, for da skulle de få slippe det (Eide et al., 2010). Dette var også et av formålene med prøvefilmingen som jeg gjennomførte på hvert bord. Hvis det var barn der som virket ukomfortable med at jeg filmet de, så tok jeg ikke med de barna neste gang. Slik sett er det foreldrene som har gitt meg det formelle og informerte samtykke, men jeg forsøkte å gi barna muligheten til å trekke seg fra studien eller velge å ikke være med. Samtidig er jeg klar over at denne muligheten barna fikk til å trekke seg, var mer diffus og uklar enn det skriftlige samtykke foreldrene ga (se vedlegg 8.4).

Det har også vært viktig for meg å huske på hva Os har sagt om at de voksne i barnehagen kan glemme å være kritiske til egne fortolkninger, fordi de er så vant med å fortolke små barn (Os, 2007). Barna jeg har møtt i denne studien, er til vanlig de barna jeg er vant med å

fortolke og forstå, dermed har det vært av betydning for meg å være kritisk til det jeg har sett, tolket og trodd jeg har forstått. Det positive ved at dette har vært i egen barnehage, er at jeg har fått erfaring med nettopp å være kritisk til egne tanker og en bevissthet om situasjonenes mange perspektiv.

3.2 Etiske refleksjoner

Flere av de etiske refleksjonene som ligger til grunn for denne oppgaven, har jeg skrevet om i de kapitlene de står i forbindelse med. Blant annet har jeg i punkt 3.1 prøvd å synliggjøre noen av de refleksjonene og overveielser jeg har gjort i forbindelse med roller, perspektiv i forskningen, forske på egen arbeidsplass og frivilligheten til å delta. I punkt 3.3.3 om transkribering skriver jeg om valg jeg har tatt på bakgrunn av etiske refleksjoner knyttet til anonymisering av deltakerne i det videofilmene blir gjort til tekst.

I tillegg til etiske refleksjoner, så har studien også fulgt etiske retningslinjer. For det første er studien meldt til NSD (NSD, 01.06.2016) på bakgrunn av at jeg har benyttet meg av videofilming og i tillegg har forsket på egen arbeidsplass (se vedlegg 8.3, 8.4 og 8.5). For det andre har jeg hele veien vært i dialog med barnehagens eier og ledelse. For det tredje er deltakerne informert om hva forskningen går ut på, og de har selv valgt å delta. De har gitt skriftlig samtykke på at de deltar frivillig og er informert om at de når som helst kan trekke seg (se vedlegg 8.3). For barna er det foreldrene som har fått informasjonen om studien og frivilligheten til å delta. Det er de som har gitt det formelle og uttrykkelige samtykke om deltakelse for sitt barn (se vedlegg 8.4). Som nevnt tidligere ga jeg også barna en mulighet til å gi sitt uformelle samtykke eller velge vekk å delta. Det har vært avgjørende for meg at alle som deltok var med frivillig, ikke følte seg presset på noen måte til å delta og visste at de kunne trekke seg (NSD, 01.06.2016). I den forbindelse har jeg prøvd å gå varsomt og informativt fram, for å unngå at noen skulle kunne føle seg presset til å være med på grunn av den relasjonen og tilliten jeg har fått som pedagogisk leder. Mer konkret betyr dette at jeg har informert både skriftlig og muntlig, der informasjonen og forespørselen kom fra meg som student og ikke meg som pedagogisk leder. Jeg oppfordret til å ta med informasjonsskrivet hjem før det ble undertegnet, og de kunne levere svaret til andre i barnehagen.

Når det skal forskes på samtaler og gjøres en næranalyse av disse, kan det å informere deltakerne med studiens hensikt ende opp i et etisk dilemma. På den ene siden ønskes det å informere deltakerne mest mulig, men på den andre siden ønskes mest mulig autentiske

samtaler og data (Nielsen & Nielsen, 2005). I løpet av samtaleene var det få ganger jeg lurte på om det som ble sagt, var basert på det faktum at jeg filmet og var interessert i samtaleene de skulle føre. Stort sett opplevdes samtaleene som hverdagslige. I og med at jeg kjenner dette feltet godt, så kan det indikere at samtaleene i liten grad ble endret av at de visste det nettopp var samtaleene jeg var interessert i. Gjems (2011a) gjennomførte en studie der hun var interessert i å se på spørsmål i samtaler. Hun fikk hjelp av studenter som var godt informerte om studiens fokus og som selv skulle innhente egne samtaler til forskningen. Selv med viten om at Gjems hadde fokus på spørsmål, så var det stort sammenfall² mellom disse samtaleene og samtaler Gjems hadde innhentet på forhånd, der deltakerne ikke var klar over studiens fokus (Gjems, 2011a). Dermed har det i barnehagesetting kanskje ikke så stor betydning at deltakerne er godt informert om studiens innhold og fokus ved innhenting av data. God og åpen informasjon til deltakerne og andre i barnehagen er også uansett viktig for å støtte opp om forskerens troverdighet og studiens pålitelighet (Nielsen & Nielsen, 2005).

Jeg har vært oppmerksom på at datamaterialet og samtykkeskjemaer jeg har brukt, var innhentet de gangene jeg var forsker, og ikke ellers. Thagaard skriver at det ”Etiske prinsippet om konfidensialitet kan være utfordrende hvis man får for god relasjon til de i feltet, fordi man får opplysninger basert på denne relasjonen og ikke det faktum at man er der som forsker” (Thagaard, 2013, s. 76). I denne studien har jeg vært nøye med at informasjonen jeg bruker videre i oppgaven er videofilmene og transkripsjonen. Dermed er det ikke data med fra andre sammenhenger som hadde gått på bekostning av konfidensialiteten. Likevel har jeg gjort noen etiske refleksjoner rundt to typer opplysninger jeg kan ha fått med basert på relasjon og ikke meg som forsker. Det ene typen opplysninger er knyttet til hva deltakerne har vist av seg selv gjennom samtaleene under måltidene. Som jeg skrev tidligere om perspektiv og det datamaterialet jeg har, så er det basert på det deltakerne lot meg se, høre og ville vise av hvem de er (Winger, 2007). Jeg tenker at med bakgrunn i den nære relasjonen vi har, kan det være de har sagt eller gjort ting de ikke vill vist, hvis det var en fremmed forsker som kom inn. Dette er også ømfintlige opplysninger, fordi det gjennom næranalysen går så tett på deltakerne og det de har uttrykt (Nielsen & Nielsen, 2005). Den andre typen opplysninger er i forbindelse med alle forhåndsoppfatninger om den enkelte jeg har hatt på bakgrunn av relasjonene utenfor studien. Disse forhåndsoppfatningene har jeg hatt med meg i møte med

² Gjems studerte forekomsten av åpne og lukkede spørsmål i samtaler mellom voksne og barn. I samtaleene studentene samlet inn, var forekomsten av åpne spørsmål på 3% mer enn ved samtaleene som var samlet inn på et tidligere stadium av studien. Gjems peker på at denne lille økningen av åpnespørsmål indikerer at studentene anstrengte seg for å stille denne typen spørsmål (Gjems, 2011a).

datamaterialet og kan ha farget mine tolkninger av det som ble sagt og gjort. Derfor har jeg forsøkt å ha dette prinsippet med meg i arbeidet med transkriberingen og analysen, for å se om det er noe som burde utelukkes fra det empiriske materialet med tanke på konfidensialitet og forhåndsoppfatninger. Samtidig kom jeg da opp i et annet dilemma om hva som kan vises eller utelukkes av materialet og på hvilket grunnlag. For det er også uetisk å tilsløre eller omgjøre datamaterialet (Tønsberg, 2009).

For å oppsummere hvordan jeg konkret har håndtert de etiske utfordringene, skal det først nevnes igjen at jeg var nøye med å informere foreldre, kolleger, barnehage eiere og barn om hvilken rolle jeg var i til en hver tid. Barna prøvde jeg å informere blant annet ved å vise kameraet og hvordan det fungerte. Jeg hadde egne dager som studie- og forskningsdager. På den måten unngikk jeg, så godt det lot seg gjøre, å operere med to forskjellige roller på samme dag. Hvis barn viste misnøye med å være med enten før eller ved prøvefilmingen, så ville de få slippe å være med videre. I tillegg var jeg åpen for å variere grad av deltakelse gjennom barnas respons på den rollen jeg skulle tre inn i som forsker. For eksempel opplevde jeg at noen barn nærmest overså meg i det jeg virket lite interessert i måltidet, og mest interessert i kameraet. Andre barn forsøkte å få kontakt ved å si navnet mitt eller søke blikket mitt. Noen svarte jeg med et smil og blikkontakt, mens ett barn stiller jeg spørsmål til for å vise at jeg ser barnet (vedlegg 8.1, linje 30-32 i transkripsjonen). Barna kunne se filmen rett etter at den var spilt inn, og jeg var åpen i møte med deres nysgjerrighet og spørsmål. Videre har jeg vært nøye med anonymisering og konfidensialitet knyttet til datamaterialet. Tilbake på jobb har jeg forsøkt å møte barn og kollegaer med åpenhet for deres spørsmål om studien. Studien har tilslutt blitt brakt tilbake til barnehagen som utgangspunkt for refleksjon og kompetanseheving.

Dette bringer temaet tilbake til viktigheten av å være selvreflektert ved det en gjør. Jeg har forsøkt å vise hvordan jeg har overveid og vært bevisst de mange valg jeg har gjort underveis. Bae skriver om hvorfor det er viktig å være selvrefleksiv og anerkjennende som forsker. Hun sier at hvis ikke, kan man stå i fare for å bidra til en objektivisering av og redusere den andre (Bae, 2005 s. 284). Bae sier dette om møtet mellom en forsker og ansatte i barnehagen, men jeg tenker det gjelder like mye i møte med barna. Å anerkjenne den andre og den andres rett på egen opplevelse krever også en ydmykhet i møtet med den andre (Eide et al., 2010). Dette gjelder både som medmenneske og forsker. Etter møtet med barna, der jeg filmer, er jeg nærmest etisk forpliktet til å framstille de jeg møtte på en god måte, for å unngå at studien blir til noe ubehag for dem nå eller senere. Dette kan være en krevende prosess, som handler om å

lytte og forstå. Samtidig er det viktig å tørre å stille noen kritiske spørsmål som kan bidra til å belyse ulike holdninger, handlinger, meninger og innvirkning disse kan ha på de som er i barnehagen (Eide et al., 2010). Spørsmålene kan føre til kritisk refleksjon, og kanskje kan man samtidig lære noe nytt.

3.3 Datainnsamling

Først vil jeg gi en kort redegjørelse for videofilming som metode. Her vil jeg gi et kort innblikk i noen av fordelene og begrensningene som følger denne metoden for innhenting av forskningsdata. Deretter vil jeg legge fram hvordan jeg gikk fram under selve videofilmingen og omstendigheter knyttet til det arbeidet. Spesielt har jeg vinklet denne delen mot de valg jeg har tatt underveis, noe jeg også prøver å beskrive og tydeliggjøre. Til sist går jeg inn på transkripsjon og de mange valg som har vært knyttet til den prosessen.

3.3.1 Videofilming

Jeg har videofilmet et måltid ved to bord, for å få tak i samtale under måltidene. Til sammen har jeg 40 minutter med videofilm fra de to måltidene jeg var med på. Hvert bord ble filmet i ca 20 minutter hver og ble filmet med to kameraer, ett på staffeli og et håndholdt kamera. Selv om jeg filmet med to kameraer, så er de 20 minuttene som lå til grunn for transkripsjonen tatt fra det håndholdte kameraet. Videofilming er benyttet i undersøkelsen for å få med flere detaljer i situasjonene enn hva som var mulig å huske eller skrive ned. Med fokus på samtalen, ble filmen transkribert, og det er denne transkripsjonen jeg i hovedsak har jobbet videre med i oppgaven. Filmen har jeg derfor sett på som rådata som jeg videre kunne skape data og analyseenheter ut i fra (Bae, 2007).

Videofilming er en metode for innsamling av data. Metoden får med seg mange detaljer i de øyeblikk som fanges gjennom kameranlinsen. Digitaliseringen av kameraene har gjort det lettere å kunne pause, spole og se om igjen det datamaterialet man har festet i minnebrikken. Dette kan gi muligheten til å oppdage nye ting i øyeblikkene, og det kan vise en virkelighet som er ganske alminnelig, uten de store hendelser (Walsh et al., 2007). Samtidig har denne metoden sine begrensinger blant annet i bilderammen, fokus, lyd- og lysforhold. Med bilderamme og fokus menes det at noe vil falle innenfor bilderammen, mens alt rundt er utenfor linsens vidde. Dette blir ikke med selv om det er en del av konteksten og påvirker det som blir fanget til filmen. I tillegg vil kameraførerens interesse og valg, forme videoklippet. Videre vil seeren som skal arbeide videre med materialet tillegge sin påvirkning og tolkning.

Det ligger også begrensninger i tid, sted og rom. Fortiden, konteksten rundt det som filmes og andre sanseinntrykk enn det som kan ses og høres gjennom linsen og mikrofonen, kan ikke bli fanget av videofilming som medium (Walsh et al., 2007).

For å øke balansen mellom begrensningene og fordelene med videofilming, så kan det gjøres opptak med flere kameraer samtidig. Jeg benyttet meg av et kamera på staffeli³, som ga kameraet et fugleperspektiv over bordet. Selv satt jeg på motsatt side for dette kameraet og filmet med et håndholdt kamera. Ved å benytte to kameraer, så ga opptakene to perspektiv og to vinkler, noe som ga bedre muligheter for å få med det som ble uttrykt muntlige og gjennom multimodale ytringer. Videre kunne dette føre til en mer pålitelig førstegradstolkning av deltakernes samtaler og handlinger (Ødegaard 2007, s. 74).

Videofilming er med andre ord ingen nøytral eller fullstendig prosess for datainnsamling. I denne studien har datamaterialet blitt påvirket av meg. Videofilmingens tekniske muligheter og evne til å fange lyd og bilde, er grunnen til at jeg valgte dette mediet for datainnsamlingen. Da hadde jeg mulighet til å se og høre om igjen samtalene under måltidene jeg filmet. En del av videofilmingens begrensninger har hele tiden vært gjeldende, men jeg fikk muligheten til å transkribere det jeg oppfattet av kommunikasjonen ved selv å være til stede under måltidene, og å kunne se samtalene igjen på film fra to perspektiv. Hensikten med videofilmingen i dette studiet, var å gi grunnlag for transkripsjon med fokus på samtalene. Etter studiens slutt, vil videoen bli slettet. Det som da er igjen av datamaterialet, er et utvalg av tekst fra transkripsjonen, små øyeblikk som har blitt påvirket av meg fra jeg valgte å trykke record, til det er tekststykker i en større tekst.

3.3.2 Innsamling av forskningsdata

Interessen for samtalen under måltidet ligger i sammenflettingen mellom de faktiske samtalene som fant sted i barnehagen, barnehagens satsing på språk og samhandling og det økende nasjonale fokuset på samtaler, samhandling og måltid i barnehagen ((2015-2016), 2016). Dette dannet bakgrunnen for fokuset i denne studien om samtaler under måltidene i barnehagen. I tillegg ønsket jeg å kunne synliggjøre detaljer i hverdagslige samtaler som kan være til hjelp for å se noen større linjer, og være grunnlag for refleksjon, ny kunnskap og inspirasjon for fagfeltet.

³ I mangel på stativ til kameraet, benyttet jeg meg i stedet av et staffeli til å holde kameraet oppe. Dette ga muligheten for å filme fra et fugleperspektiv.

I den innledende fasen gikk jeg i dialog med barnehagens eier og ledelse og meldte studiet til NSD (se vedlegg 8.5). Så sendte jeg ut informasjon til foreldre og personalet, både skriftlig og muntlig. Etter å ha fått inn godkjennelsene, og vært i dialog med personalet, ble det fastsatt hvem, hvor og når jeg skulle få filme. I den praktiske gjennomføringen ble det valgte to bord til å delta, og hvert bord ble filmet gjennom to måltider. Jeg var selv med som passiv deltaker under disse måltidene. På grunn av den doble rollen jeg hadde, var det ekstra viktig å være selv-refleksiv over hva jeg bidro med og påvirket både under måltidene observasjonen foregikk i og gjennom hele analyseprosessen (Bae, 2005, 2009b). Det er imidlertid viktig å være refleksiv under hele studien og i alle hverdagslige måltider.

Bordet som samlingspunkt for et måltid, lager naturlig små gruppe av barn og voksne som krever en viss samhandling og kommunikasjon for å få gjennomført måltidet. Gjennom dagene er det få ganger barn og voksne er strukturert på nettopp denne måten (Ødegaard 2007), noe som var avgjørende for at jeg valgte nettopp måltidet som setting for observasjonene. Den faste rammen og strukturen under et måltid skapte gode forutsetninger for samtaler og systematisk innhenting av forskningsdata (Ødegaard 2007). Som nevnt i innledningskapittelet så gjør de strukturelle rammene i denne barnehagen at flere barnegrupper har nesten helt like forhold under måltidene. Utformingen av barnehagen gjør at flere av barnegruppene spiser i samme rom til samme tid. Det gjør at det i hovedsak er plasseringen i rommet som utgjør den største strukturelle forskjellen mellom noen av barnegruppene når de spiser. På den måten blir de strukturelle forholdene ganske like mellom barnegruppene. I utgangspunktet ønsket jeg å se nærmere på samtaler både ved bord med forskjellige strukturelle rammer og bord med tilnærmet like strukturelle forhold. Antallet ble etter hvert begrenset til to bord, på bakgrunn av studiens omfang. Fordi jeg valgte å filme to bord som faktisk hadde forskjellige strukturelle rammer, fikk de strukturelle rammene en annen betydning enn jeg hadde sett for meg i utgangspunktet. Likevel har jeg valgt å nevne dette med de strukturelle rammene her, fordi det var en viktig del av og påvirket den tidlige prosessen i denne studien.

Forskjellige valg førte fram til hvilke barn og kollegaer som ble med. Først og fremst var utvalget basert på hvem som ga skriftlig samtykke til deltakelse. Videre var det praktiske og organisatoriske årsaker som spilte inn. For eksempel hvem som var til stede den dagen jeg skulle filme, hvilke plasser og hvem voksen barna pleide å sitte med til vanlig og hvilket bord som var mest egnet for filming ut i fra lys- og lydforhold. Til slutt var det også viktig at spesielt de barna som ble med, viste at de var komfortable og underforståtte med situasjonen.

Barna gav lite uttrykk for at de tok notis av at jeg var til stede og gjorde opptak under måltidet. Jeg hadde egentlig regnet med å få flere henvendelser fra barna, siden jeg kjenner dem så godt fra før. Men med unntak av noen få blikk mot meg og kameraet på staffeliet, og et par kommentarer fra enkelte av barna, så følte jeg meg ganske oversett. Det fikk meg til å tenke på hvor viktig sammenhengen mellom tilstedeværelse, deltakelse og åpenhet for den andre er i barnehagen og generelt i møte med andre mennesker. Under alle måltidene jeg filmet, opplevde jeg at måltidene var tilnærmet slik de pleier å være. Ingen måltider er helt like, men jeg hadde en følelse av det vante og kjente.

Da jeg begynte filmingen, ble jeg raskt klar over begrensningene i kamerarammen. Denne begrensingen har jeg skrevet om tidligere under punkt 3.3.1 om videofilming. Opplevelsen av hvordan synsperspektivet ble begrenset av linsen, og lydene blandet seg sammen, overrasket meg likevel. Jeg valgte ikke et veiviserbarn, siden vi alle satt rundt samme bord, og jeg ønsket ikke å begrense samhandlingen til å omhandle ett barn. Samtidig ga dette en utfordring både under filming og transkribering på hvor jeg skulle rette fokus. Vi var bare mellom sju og ni personer rundt bordet⁴, men nok til at det foregikk flere samtaler parallelt. De parallelle samtalene gjorde det også til tider vanskelig å skille stemmer fra hverandre. Samtidig fikk jeg med meg flere samhandlinger og interaksjoner som var interessante nettopp fordi jeg prøvde å ha fokus på alle ved bordet og benytte to kameraer for å klare dette. Blant annet var det en sekvens på bord 1, der jeg gjennom det håndholdte kameraet fikk med at et barn begynte å le. Jeg ble nysgjerrig på hva som gjorde at barnet lo, men innså at det ikke var fanget av kameraet jeg holdt. Da byttet jeg til opptaket fra kameraet på staffeliet. Der kunne jeg se at latteren var en respons på et annet barn som sendte blikk og strakte seg mot vannkanna på bordet (punkt 4.4.1, ”Rap”, linje 200-213).

Under filmingen og da jeg så gjennom opptakene første gang, syntes jeg ikke jeg hadde fått med meg noe interessant. Måltidene og samtalene virket så hverdagslige og trivielle. Jeg ble fort klar over faren ved å forske på en kultur som jeg kjente så godt, slik jeg har skrevet om tidligere under punkt 3.1 om forskningstilnærming. Kanskje hadde det jeg hadde lest om tidligere forskning gitt meg en forventning om straks å finne noe spesielt og interessant. De fleste skriver gjerne bare små utdrag av det de filmer, og det som blir trukket fram er gjerne de sekvensene det skjer noe på. Alt det langsommelige andre, er det ingen som skriver om i

⁴ Vi var sju rundt det ene bordet, inkludert meg, og vi var ni rundt det andre bordet, også inkludert meg.

forskningen, men når datamaterialet gjennomgås, er det blant annet dette som blir sett om og om igjen.

Etter at datamaterialet ble gjort om til transkripsjoner, så fortsatte det videre arbeidet med å systematisere turene inn i sekvenser etter hvilket tema det ble snakket om. På dette stadiet benyttet jeg meg av tilnærmingen til analysen som er presentert i punkt 2.4 om samtaleanalyse. Jeg benyttet meg både av en samtaleanalytisk og kognitiv tilnærming til tema. Blant annet så jeg på den sekvensielle utviklingen for å finne formelle, referensielle og sekvensielle markører for temaskifte (Sandvik, 2016). Videre var det spesielt to operasjoner for resymering av sekvensene som jeg brukte i den kognitive tilnærmingen til temaet. Den første operasjonen var generalisering og den andre var konstruksjon. (Vagle et al., 1993). Konstruksjonene var så grunnlaget for makroproposisjonene som har vært utgangspunkt for organiseringen av analysen. Disse sekvensene basert på temaet, ble så markert med forskjellige uthevingsfarger etter hvilken makroproposisjon som passet sekvensen. Først i denne prosessen ble jeg oppmerksom på alt det interessante som jeg hadde fått med i datamaterialet.

3.3.3 Valg under transkriberingen

Jeg valgte å benytte filmen fra det håndholdte kameraet som utgangspunkt for transkripsjonen. Filmen fra det andre kameraet på staffeli, ble brukt for å gi supplerende detaljer og bedre tilgang på lyd og vinkler. For å kunne presentere og analysere samtalene jeg filmet, var det nødvendig å transkribere filmen. Transkribering er en prosess der filmen blir abstrahert og representert i det den blir gjort til skrift. Dette arbeidet kan bli sett på som en form for dataproduksjon, samtidig som arbeidet var nært knyttet til analysen (Dalgren, 2017). Gjennom transkriberingen måtte jeg foreta flere valg, noe jeg vil gjøre rede for her.

Noen av de viktigste valgene jeg gjorde i forbindelse med transkriberingen, var knyttet til hvordan jeg skulle anonymisere deltakerne. Jeg har valgt å gi alle deltakerne fiktive navn som er delt ut tilfeldig uavhengig av kjønn og sosiokulturell bakgrunn. Det vil si at jenter kunne like gjerne få et fiktivt jentenavn som et fiktivt guttenavn. Alderen på barna er rundet av til nærmeste hele år. Det er i hovedsak to grunner som ligger bak dette valget. For det første var verken kjønn, sosiokulturell bakgrunn eller eksakt alder noe jeg så som relevant for det fokuset jeg hadde valgt for studien. For det andre er jeg åpen om at jeg forsker på egen arbeidsplass. Dermed ønsker jeg å gjøre deltakerne mest mulig anonyme, ved å mikse kjønn

og bakgrunn som kan signaliseres gjennom navnene. Under transkriberingen, skrev jeg alt på bokmål. Grunnen er at jeg mener uttalen i denne sammenhengen også er irrelevant når fokuset for denne oppgaven er på tema og fellesskap. Standardiseringen er samtidig en ytterligere måte å anonymisere deltagerne på. Barnehagen ligger på et lite sted, så en bestemt uttale kunne blitt en identifiseringsmarkør. Av samme grunn har jeg valgt ikke å transkribere sekvenser som inneholdt andre identifiseringsmarkører som tid, sted og avslørende relasjoner, hvis dette skulle framkomme i filmopptaket. Det jeg har valgt å rettet oppmerksomhet mot i analysen er samtaleens tema, hvem som tar initiativ og gir respons, samt muligheter, deltakelse og fellesskap i måltidssamtalene. Jeg kunne valgt å vektlegge for eksempel kjønn eller uttale i den analyseprosessen, men oppgavens omfang har også krevd sine begrensninger.

Når jeg har transkribert, har jeg valgt å ta med det jeg har oppfattet av utveksling av blikk, gester, lydutbrudd, ytringer og kroppsspråk. Dette bygger på min vide forståelse av samtale som inkluderer multimodalitet, og som jeg har gjort rede for i punkt 2.1 om samtale. Det har vært et tidkrevende arbeid å transkribere multimodal kommunikasjon, men jeg synes det får fram et større bilde og flere nyanser av det som skjer i samtale rundt bordet. Min oppgave befinner seg i mellom to tradisjoner, som har ulikt utgangspunkt for hva som skal med i en transkripsjon. Ut i fra den samtaleanalytiske tradisjonen, vil man i hovedsak holde seg til muntlige ytringer (Nielsen & Nielsen, 2005; Svennevig et al., 1995). I en barnehagefaglig kontekst er det tradisjon for å se hele barnet, der både det verbale språket og multimodal kommunikasjon inngår i samtale (Bae, 2007; Dalgren, 2017). Å transkribere multimodal kommunikasjon kan være vanskelig å utføre og føre til tekster som kan være tunge å lese på grunn av ”den detaljerte samtidigheten” (Dalgren, 2017, s. 68). Men det gir en rikholdig tekst, noe som er viktig for analysen og for å sikre validiteten (Bae, 2007).

I utgangspunktet ønsket jeg å få med alt som skjedde under måltidet, men når jeg begynte å transkribere, så jeg at det var vanskelig å skrive fram alle som satt rundt bordet. Hvert barn og hver voksen kunne fått sin fortelling transkribert, men det ville tatt enormt med tid, og gitt mer datamateriell enn det er mulig å håndtere innen rammen av en masteroppgave. Så hvem skulle jeg velge å følge; Barnet som snakker litt jevnt gjennom hele måltidet? Barnet som gjør seg til med grimaser for kameraet, eller barnet som sitter helt stille og stirrer på den påleggs-løse skiva si? Hvem av de voksne burde jeg følge, og hva gjorde at jeg valgte å trekke fram akkurat denne personens samtaler? Det har også vært interessant å legge merke til nye elementer når jeg har sett gjennom videoene igjen og igjen. Hvert sekund kan bli stoppet og utbrodert. Ved senere gjennomgang av datamaterialet fant jeg flere elementer på filmen jeg

ikke hadde tatt med. Jeg la plutselig merke til små detaljer som jeg overså ved første gangs arbeid med materialet. I og med at jeg ikke fulgte ett barn eller én voksen, så var det hele tiden seks perspektiv ved det ene bordet og åtte ved det andre, som jeg kunnen skrive om. Samtidig er dette perspektiver jeg egentlig ikke kunnen få tak i. De perspektivene og synsvinklene jeg hadde, var til stadighet bare tre ved hvert bord; de to kameraene med sine begrensninger med rammefokus og gjentakelser, og min til stadighet falmende hukommelse. Greve skriver at transkripsjon er en kompleks prosess der det gjennom stadige valg foregår en reduksjon av data og utsnitt i tid, samtidig som det kan dukke opp flere og flere detaljer i arbeid med materialet (Greve, 2007).

Jeg har benyttet meg av programmet InqScribe da jeg transkriberte. Dette dataprogrammet gjorde det lettere å navigere i tekst og film samtidig. I InqScribe ble telleverket automatisk gjengitt i transkripsjonen. Jeg har valgt å la dette bli stående i transkripsjonen fordi det gir et bilde av turenes lengde målt i tid, raske skift i samtalen. Telleverket synliggjør også samtaler og ytringer som skjer parallelt. I analysen har jeg likevel bare kommentert turlengde de stedene den viste seg å være veldig relevant eller påfallende.

I en transkripsjon kan man nummerere turene og systematisere den skrevne teksten etter samtaledeltakernes skiftende rett til å ha ordet. Jeg har derimot benyttet meg av å bruke linjenummer i stedet. Grunnen til dette er at spontane samtaler ofte er komplekse med overlappende tale. Flere kan snakke på en gang og noen kan prøve å ta ordet i andres tur. Dermed kan det være vanskelig å vite når en tur begynner og hvor den slutter.

Måltidssamtaler regnes som spontane samtaler, og jeg valgte derfor å bruke linjenummer i transkripsjonen. Likevel bruker jeg begrepet tur og turveksling i analysen og drøftingen, men da for å få fram den funksjonen turer og turveksling har i alle samtaler. Tur begrepet er også nyttig for å se på hva som skjer i den perioden én har ordet (se punkt 2.4 for mer om turbegrepet i samtaleanalyse). Flere samtaler foregikk samtidig og mitt ønske om å ha med kroppsspråk og blick, gjorde det vanskelig å si hvem som til tider benyttet seg av turen og hadde rett til å snakke. Dermed benytter jeg meg av linjenummer for å vise at mye skjedde samtidig under måltidssamtalene.

Ved å benytte meg av to kameraer, fikk jeg tilgang til flere detaljer. Etter å ha transkribert filmen fra det håndholdte kameraet ved bord 1 i en god stund, så trengte jeg filmen fra kamera to for å få med noe av det som ble sagt i en sekvens. Da oppdaget jeg plutselig mange nye detaljer i samhandlingen og samtalene rundt bordet. Det første jeg la merke til var barnas

blikk mot kamera på stativet, et kort "show" med ablegøyer rettet mot kamera, før barnas oppmerksomhet ble hentet inn av en av de voksne som satt ved bordet. På denne måten fikk jeg et rikere datamateriale ved å bruke to kameraer, men selv med flere perspektiv og synsvinkler, vil ikke en transkripsjon bli fullstendig.

Gjennom arbeidet med transkriberingen har jeg kjent meg igjen i flere av utfordringene Greve nevner i sin tekst om transkripsjon (Greve, 2007). Hun skriver at det er en utfordring å overføre film til en akademisk tekst, fordi det i overføringen ligger mange valg som vil påvirke den teksten det skal jobbes videre med. Formålet med filmingen vil påvirke hva som skrives fram av detaljer. I tillegg vil noen aspekter ved tilværelsen, som atmosfære og følelser, være vanskelige å beskrive. I overføringen fra film til tekst vil det også skje en tolkning av det som skjer. Da er det viktig å prøve å få tak i meningen med ytringen eller i det som skjer. Samtidig som vi har klart for oss at vi ikke kan være sikre på den andres hensikt (Greve, 2007). Dette er noe jeg også opplevde som en utfordring. Jeg ønsket å gjengi filmene så nøyaktig som mulig, men alle ord er ladet på en eller annen måte. For eksempel så skrev jeg at Eli får smøret av Laila, men jeg kunne også skrevet at Eli tok smøret fra Laila. Hvem som handler og hvem som var passiv, kan til tider være uklart. Jeg kunne tolket handlingen dit at Eli tok smøret, blåse det opp i en analyse om makt, men uten å vite hva Eli og Laila tenkte i denne brøkdelen av et sekund, så hadde jeg også risikert å tolke helt feil. Det å tolke feil er noe jeg hele tiden er på kanten av, for jeg kan ikke med sikkerhet vite andres intensjoner eller hva de føler. Små hendelser trenger ikke ha noe å si, men de kan også bety mye. Hvilke ord jeg brukte når jeg beskrev det jeg så på filmen og opplevde da jeg filmet, kan gjøre at jeg veier ord feil, fordi de er tolket av meg. Her er Greves ord dekkende for min opplevelse når hun skriver at "selve transkripsjonen bare må betraktes som en ufullstendig gjengivelse av det som foregår" (Greve, 2007, s. 122).

Jeg ønsket at transkripsjonen skulle være lett å lese, men samtidig få fram det komplekse ved samtalene. Dermed har jeg benyttet symboler inspirert av Svennevig (2009) og Valvatne and Sandvik (2007).

Symboler i transkripsjonen:

.	korte pauser
()	ulike typer informasjon knyttet til ulike modaliteter, som blikk, gester, kroppsspråk, bruk av materiale eller en endring av konteksten
[]	overlappende tale
?	spørrende intonasjon
Trykk	understrek viser trykk i ord eller setninger
!	uttalelsen er bestemt med mer kraft i stemmen
VERSALER	ordet er sagt med høy stemme
X	uhørbar stavelse
<x ord x>	usikker transkripsjon
[00: 00: 00]	Viser tiden som [minutt: sekunder: tiendedeler] fra jeg begynte å filme

4 Analyse

Først vil jeg gi et innblikk i analyseprosessen som førte fram til de tematiske sekvensene og dermed makroproposisjonene i analysen. Etter dette vil jeg beskrive settingen ved de to bordene som ble filmet, og på den måten skape en ramme for samtalesekvensene. Deretter vil jeg presentere utdrag fra transkripsjonen, med påfølgende analyse. Disse utdragene, eller sekvensene som jeg har valgt å kalle dem, er organisert etter fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse. Dette er de fire makroproposisjonene jeg fant, konstruerte og valgte å benytte meg av. Jeg kom fram til disse fire makroproposisjonene gjennom arbeidet etter den induktive måten, og må ses i sammenheng med innholdet i sekvensene. Til slutt under hver makroproposisjon, vil jeg oppsummere temaanalysens innblikk i fellesskap og deltakelse gjennom måltidets muligheter.

4.1 Analyseprosessen

Prosessen med å analysere et materiale jeg selv har samlet inn, begynte allerede da jeg filmet og var til stede der samtalen fant sted. Erfaringer og kunnskaper jeg har hatt med meg, gjorde at jeg straks tolket, og til en viss grad analyserte, det jeg opplevde under måltidene. Som nevnt tidligere, så fortsatte tolkningen gjennom arbeidet med å transkribere datamaterialet. Gjennom denne førfasen av analysen noterte jeg meg tanker, spørsmål og refleksjoner jeg gjorde i møte med samtalene. Så la jeg notatene til side, sånn at jeg kunne forsøke å se på

transkripsjonen med det formål at teksten skulle vise meg hva jeg skulle jobbe videre med. Dette grunner på den induktive tilnærmingen der de analytiske temaene skal drives fram av dataen (Dalgren, 2017). Jeg vil nå gå gjennom analyseprosessen, der jeg sier litt om hvordan jeg kom fram til sekvensene, temaene og makroproposisjonene.

Jeg har i hovedsak benyttet meg av en kognitiv tilnærming til å finne temaer i sekvensene. Det vil si at jeg har resymert sekvenser for å finne innholdet og hva temaet for samtalen er. Samtidig har jeg også sett etter referensielle og sekvensielle markører for å dele transkripsjonen i sekvenser. For å skape oversikt i transkripsjonen benyttet jeg meg av forskjellige uthevingsfarger for teksten. Sekvensene fikk innhold etter visse markører i teksten. Da ble det tydeligere hva sekvensene inneholdt og om noe av innholdet gikk igjen på forskjellige steder i transkripsjonen. På denne måten trådte noen abstrakte temaer fram og fikk hver sine farger. Disse abstrakte temaene blir også kalt makroproposisjoner og er også en konstruksjon basert på mine tolkninger (Vagle et al., 1993). En av utfordringene i dette arbeidet var at det til tider var flere samtaler og samhandlinger som foregikk parallelt, og at en ny sekvens begynte ett sted på bordet før den forrige var ferdig et annet sted på bordet. Fordelen da med å bruke uthevingsfarger, var at det var lettere å markere de stedene i transkripsjonen det var flere samtaler som foregikk samtidig.

I det neste steget så jeg på forholdene mellom hvem som tok initiativ, henvendt til hvem og hvem som ga respons knyttet til de forskjellige temaene. I tillegg noterte jeg hvem som følger med på samtalen med blick og kroppsspråk i noen av sekvensene. Dette gjorde jeg fordi jeg synes det var interessant å se hvem sine temaer som ble etablert og utviklet, hvem som er delaktige i samtalen og om alle sine innspill ble behandlet likt. Ved å se på vekslingen mellom initiativ og respons, ble noen av makroproposisjonene tydeligere, og det ble klart hvilke sekvenser jeg ville jobbe videre med. Etter hvert ble det tydeligere at flere av de abstrakte temaene gikk igjen i samtalen fra begge bordene. Disse temaene ble derfor valgt ut til å være med i studien og de abstrakte temaene konstruert som makroproposisjoner. Andre ville kanskje analysert seg fram til andre temaer og makroproposisjoner, siden dette arbeidet handler om fortolkninger (Vagle et al., 1993).

4.2 Setting

Settingen sier litt om de strukturelle rammene og er en del av konteksten. Forholdene som skaper situasjonskonteksten kan, men trenger ikke, være nødvendig for samtaleanalysen. Det

ligger også en diskusjon og begrensning i hvor mye av situasjonskonteksten som skal med (Goodwin, 2000). Her handler det for så vidt også om å presentere deltakerne og male en scene for hvor måltidssamtalene fant sted.

4.2.1 Bord 1

Isa, Une, Iben, Teo, Olea og Luca er alle barn i alderen 2-3 år, og de sitter rundt et rektangulært bord tilpasset de voksnes høyde. Barna sitter på tripptrapp stoler, men bare de minste barna har bøyle på. Janne og Kim, er de to voksne ved bordet, og de sitter på hver sin kortende. De fleste barna sitter på sin faste plass, men på grunn av studien er det noen barn som har byttet plass fra bordet ved siden av. Jeg sitter ved det ene hjørnet av bordet, mellom et av barna og en av de voksne. På motsatt side for meg, har jeg plassert et kamera på et staffeli⁵. Dette kameraet filmer fra et fugleperspektiv og får med alle ved bordet, spesielt ansiktene til de som sitter på motsatt side for meg. I hånden holder jeg et annet fotokamera, som jeg kan snu mot den som snakker. Begge kameraene tar opp lyd. Dagen før har jeg prøvefilmet et helt måltid. Barna har sett hvordan kameraene virker og fått vite at jeg skal sitte ved bordet å filme når de spiser.

Rommet vi sitter i, er spiserommet. Her pleier barna å spise både frokost og lunsj sammen med barn fra flere barnegrupper. Når det ikke er måltider, er det ofte forskjellige bordaktiviteter her, som tegning, lego, spill, play dough, klipping og liming. På både høyre og venstre siden av rommet, er det store vinduer som viser deler av uteområdet på to forskjellige sider av barnehagen. Fra rommet går det dører inn til kjøkkenet og til andre oppholdsrom i barnehagen. Rommet henger sammen med en lang gang som fører til garderobes og andre rom.

Vi begynner å spise kl 10:40. Denne dagen serveres det fiskeboller og rotgrønnsaker til lunsj. Det står kopper på bordet og alle barna har fått smekker på. Ved siden av bordet står en tralle med bestikk og tallerkener. Når maten kommer blir den også satt på tralla, og det er de voksne som tar maten på tallerkenene.

⁵ I mangel på stativ til kameraet, benyttet jeg meg i stedet av et staffeli til å holde kameraet. Dette ga muligheten for å filme fra et fugleperspektiv.

4.2.2 Bord 2

Jasmin, Robin, Guro, Laila og Simon er alle i alderen 3-5 år, de sitter rundt et rundt bord tilpasset deres høyde. Sammen med dem sitter Eli som er voksen. Jeg har plassert et kamera på et staffeli på den ene siden av bordet. Dette får med alle ved bordet, men spesielt ansikter til de som sitter på motsatt side. Jeg setter meg litt bak, mellom to av barna på motsatt side fra der staffeliet står. Jeg holder et fotokamera i hånda, som jeg snur mot den som snakker. Begge kameraene tar opp lyd. En uke i forveien har jeg også filmet et helt måltid. Barna har fått sett hvordan kameraene virker og fått vite at jeg skal sitte ved bordet å filme når de spiser.

Rommet vi sitter i er stort. Det er et rom som har store vinduer på tre av veggene og mange dører til andre rom. Det er en vask og papirdispenser i rommet. I rommet er det seks bord med tilhørende stoler og benker. Det er en scene i den ene enden, og det er flere leker tilgjengelig i rommet. Midt i rommet er det en stor lekebåt med plass til flere barn i, og en stor bærestolpe. Når ikke det er måltid, så brukes rommet til hinderløype og annen grovmotorisk lek, klatring på scenen, lek med togbane, duplo, clicks og store puter. Det er også ganske ofte ulike bordaktiviteter tilgjengelig. Barnas gruppe sitter alltid i dette rommet sammen med en annen barnegruppe når de spiser. Barna har faste plasser, men denne dagen sitter barna på andre plasser på grunn av hvem som skal være med på studien min. Klokka er 11.10. I dag er det brødskiver og pålegg på menyen. Det er dekt på bordet med tallerkener, kopper, kniver, pålegg, skiver og melk.

4.3 Fellesskap og deltakelse

Flere av samtalesekvensene har jeg organisert under det jeg har valgt å kalle fellesskap og deltakelse. Disse sekvensene samler flere av deltakerne rundt et fokus de deler og opprettholder. Dette fellesskapet i samtalen omhandler meningskonstruksjon og temaer som vekker flere av barnas og de voksnes interesse og deltakelse. Jeg tolker samtalene som innblikk i fellesskap som verdi. I tillegg vil disse sekvensene ha flere deltakere enn to. Enten om deltakerne er aktive bidragsyttere i samtalen, eller følger samtalen i stillhet med blikket. Først vil jeg vise noen sekvenser fra bord 1, deretter sekvenser fra bord 2. Hver sekvens inneholder en presentasjon av deltakerne i samtalen og så følger samtalesekvensen. Tilslutt blir sekvensen analysert.

4.3.1 Bord 1

Smekkene, linje 1-22

Kim og Janne er voksne og sitter i hver sin ende av bordet. Olea, Isa, Teo og Iben er 3 år og Une er 2 år. Jeg sitter også her med et lite blått fotokamera foran meg. Sekvensen begynner 1 minutt og 13 sekunder etter at jeg har startet filmingen, men det er her transkriberingen begynner.

1. [01:13.28] Isa: Vi like (ser ned på smekka si og trekker den utover)
2. [01:17.09] Janne: Se, se nå hva ... kommer med åhhh.. Hva har du oppi der? (Barna snur seg for å se mot maten)
3. [01:30.08] Janne: Jeg lurer på hva som er oppi der?
4. [01:35.10] Iben: En sånnen (peker mot maten som blir båret inn).
5. [01:35.10] Janne: Tror dere det er grønnsaker? (Iben peker igjen).
6. [01:41.25] Janne: Oj. Poteter og grønnsaker... Det var ikke så lett for dere å se, skal jeg vise dere litt... Se her (plukker opp gulrot på serveringsgaffelen) (Une lener seg framover for å se mot maten på tralla) Hva som var oppi den?

(10 sek stille. barna ser seg rundt, ned i bordet, på meg og mot maten)

7. [02:02.09] Teo: Se like, like, like. (trekker i smekka og ser på Isa) Se like!
8. [02:11.02] Isa: (trekker i smekka si og ser mot Teo). (Une ser på Isa sin smekke)
9. [02:14.21] Une: Like ehe (hun trekker også fram smekken sin) (Isa ser på Une sin smekke som er blå, og putter sin smekke som er rosa ned igjen)
10. [02:18.23] Teo: De er like (putter sin smekke også ned)
11. [02:21.08] Isa: Une, har ikke rosa
12. [02:22.03] Kim: Nei, Hvilken farge har hun?
13. [02:23.15] Isa: Blå (Une ser ned på smekka si)
14. [02:27.27] Kim: Men alle har ugle på (Une ser ned på smekka si og trekker den opp)
15. [02:32.03] Isa: Like (smiler stort og trekker fram smekka mot Teo) Like, Teo.
16. [02:37.09] Teo: (Trekker igjen smekken sin opp og fram mot Isa)
17. [02:39.14] Olea: Tine Synnøve (Olea ser på meg og jeg smiler til svar)
18. [02:42.03] Isa: Like, like, (Isa ser på Olea, og Olea trekker fram sin smekke og ser tilbake på Isa)

19. [02:43.23] Olea: Ja, vi har like (holder fram smekka si. Une og Teo ser på de to som holder fram smekkene)

(2 sek der barna betrakter smekkene sine.)

(Tallerkenene med mat kommer på bordet, men bare en tallerken om gangen)

20. [02:45.19] Olea: Sau

21. [02:45.19] Isa: Nei, det er ugle (ser litt på smekka, og tar den ned igjen).

22. [02:50.01] Olea: Nei, det er sau

Den første samtalesekvensen (Bord 1, tur 1- 22) er en lang samtale om smekkene. Her deltar mange av de som er til stede rundt bordet. Jeg sitter også ved bordet, noe Olea bemerker i linje 17. Det er Isa på 3 år som er initiativtaker og bringer temaet om de like smekken på banen i linje 1. Først er det ingen som gir respons på dette initiativet, og temaet blir dermed ikke umiddelbart etablert. Janne (voksen) begynner i linje 2 å snakke om maten som skal bli servert og blir trillet bort til bordet. Hennes initiativ til tema får respons av Iben (3 år) i linje 4 og senere Une (2 år) i linje 6. Poenget mitt med denne sekvensen er i utgangspunktet smekkene, noe som blir mulig fordi Teo (3år) plukker opp temaet om smekkene i linje 7, så dette blir både en respons på Isa sitt initiativ og et nytt initiativ fra han. Smekkene er ganske like, både Isa og Teo trekker sine smekker fram, ser på de andre og sier gjentatte ganger ”like, like”. De andre barna blir med, og de trekker smekkene fram og konstaterer likheten mellom seg. De ser på hverandre, og jeg tolker det dit at de ønsker alle barna med.

Først handler dette om etableringen av temaet. Isa tar initiativ til temaet i linje 1, men mellom linje 1 og 2 er det en mangel på respons på dette initiativet. Jeg tolket først denne mangelen på umiddelbar respons som at det ikke er noen andre en meg (eller var det kameraet) som får med seg ytringen om smekkene. Mange ting skjer parallelt under måltidet, og det vil være vanskelig å få med seg alt på en gang og gi en respons på alt. For de voksnes del, er kanskje fokuset på maten og kanskje også litt på meg som sitter ved siden av og filmer? Samtidig blir det tydelig at et annet barn har fått med seg initiativet. Det tar bare litt tid, nesten ett minutt, før responsen kommer. Teo gjentar ordet ”like” og trekker fram smekken sin sånn som Isa gjorde i sitt initiativ, men Teo er nå direkte vendt mot Isa. På grunn av Teo sin respons og initiativ, så kan det sies at temaet blir etablert. Une (2år) blir også med i samtalen og bekrefter temaet ved å svare både med blick, gester (trekker fram sin smekke) og verbalt uttrykke ”like ehe” i linje 9.

Samtalen viser tydelig hvordan flere modaliteter er med på å drive samtalen framover. Spesielt smekkene og håndbevegelsen som trekker de framover, får en viktig betydning i samtalen. For eksempel i linje 16 er smekken, sammen med denne bevegelsen og et blick hele responsen Teo gir til Isa. Muligheten til å benytte seg av smekken og håndbevegelsen som modaliteter i denne samtalen gjør det lettere for barna å delta etter egne forutsetninger. Videre gjennom deltakelsen blir det mulig for barna å utveksle og skape mening i fellesskap. Samtalen viser på denne måten hvordan samtale er mer enn det som blir sagt (Bae, 2009a)

Smekkene blir et felles fokus mellom barna og markerer en likhet mellom dem. Det interessante med dette er hvordan smekken (blant annet) markerer en likhet mellom barna og en forskjell på barn og voksne. Det er bare barna som har smekker på. (En annen forskjell er stolene de sitter på og plasseringen rundt bordet). Men det er noen forskjeller på smekkene, og dette oppdager ett av barna, Isa i linje 10. Da ser de at det er forskjellige farger på noen av smekkene. Kim (voksen) går inn i samtalen i linje 11 og bekrefter forskjellen på fargene, samtidig som han viser til at alle smekkene har samme motiv, selv om Olea ikke godtar dette i linje 20 og 22. Det like ved at barna har smekke på og at disse smekkene har samme motiv på (vi har også smekker med et annet motiv på, men de var ikke i bruk denne dagen), virker samlende for barna som deltar i sekvensen og vekker større engasjement enn maten som er på vei inn i spiserommet, og som Janne prøvde å få i gang en samtale om. På denne måten blir smekkene en markør for likhet og forskjellighet, uttrykt gjennom samtalen barna skaper.

Som nevnt i kapittel 2, har både måltidet og samtalen fellesskap som et sentralt aspekt, men jeg mener denne samtalen viser *noe mer* om hva fellesskap kan være i en barnegruppe. Med dette mener jeg at denne samtalen kan sies å illustrere fellesskap som en verdi, og på den måten speiler rammeplanens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi ser her en samtale som virker samlende, ikke bare ved at barna snakker sammen, men gjennom selve temaet for samtalen. Temaet gjør det mulig for barna å delta i samtalen gjennom multi-modal interaksjon og gir barna mulighet til å oppleve tilhørighet til fellesskapet gjennom å konstruere en mening av *likhet* i sammen. På den måten kan det sies at temaet i denne sekvensen kan bidra til å støtte opp om fellesskap som en verdi gjennom inkluderingen av hverandre i fellesskapet, samtidig som temaet handler om en likehetsmarkør som deles av fellesskapet.

Håret på bordet, linje 99 – 110

Her er det Janne som er voksen, som begynner sekvensen. Olea, Iben og Teo er 3 år og Une er 2 år

99. [06:19.12] Janne: Oj, et hår. (Strekker seg mot Olea og plukker opp håret mellom pekefinger og tommel.) (Iben, Une, Olea og Teo følger med på hva hun gjør. Hun løfter håret vekk fra bordet og ut av kamerarammen, ned på gulvet)

(Iben har ikke blikkontakt med de andre, hennes intensjoner eller utbrudd er det få som møter. Janne og Teo sitter på motsatt ende av bordet enn henne og har en samhandling seg i mellom. Dette skjer parallelt rundt bordet, derfor er sekvensene blandet sammen)

100. [06:24.19] Iben: Hihhi (ler litt, for så å lene seg bakover med åpen munn)
101. [06:25.26] Teo: Borte vekk!
102. [06:27.12] Janne: Ja, borte vekk, Janne heiv det på gulvet (Teo bøyer seg for å se etter håret)
103. [06:27.12] Iben: Æææøæser (lager lyder og ser fremdeles opp i taket)
104. (Une og Olea ser på maten sin igjen)
105. [06:29.26] Iben: (peker opp mot taket) Den der, hihhi (smiler og ler mens hun fortsetter å holde hånden opp)
106. [06:31.15] Janne: Nå kan du ikke se det? (bøyer seg og ser der Teo ser på gulvet)
107. [06:35.12] Iben: Den.. x sier noe jeg ikke helt klarer å oppfatte x (tar hånden ned igjen, men nå ser Teo opp på stedet han har pekt)
108. [06:37.27] Iben:oyoyoyoyoyoyoy (smiler og ler)
109. [06:43.16] Janne: Oyoyoiy, ja se der (ser opp i taket der Iben pekte tidligere)
110. [06:45.24] Iben: Eh..do (ser opp igjen i taket)

Denne sekvensen handler om et hår som ligger på bordet, for så å bli tatt vekk. Janne (voksen) er den som oppdager håret på bordet og er initiativtaker til samtalen. Hun påpeker hva hun har oppdaget og løfter håret ned fra bordet. Handlingen og utsagnet ”oj, et hår.” i linje 99 gjør at hun straks får fire par øyne med seg. Teo (3 år), Une (2 år) og Olea (3år) følger i stillhet med på håret, og jeg tolker dette som den første responsen. Det at Une og Olea følger hendelsen med blikket og oppmerksomheten, gjør at jeg ser på de som en del av denne samtalen. Hendelsen med håret vekker deres nysgjerrighet og interesse. De deler opplevelsen sammen med Janne og Teo, som er mer aktive i denne sekvensen. Selv om det er flere barn som følger

med på hva som skjer med håret, er det bare Teo som kommenterer dette verbalt med utsagnet ”Borte vekk!” i linje 101. Utsagnet forstår jeg som den andre responsen og gjør at håret som samtaletema blir etablert. Måten han sier det på, kan både tolkes som en konstatering og et spørsmål. Janne anerkjenner observasjonen og svarer på spørsmålet med en forklaring der hun omtaler seg selv i tredjeperson i linje 102. Teo sin respons med å bøye seg fram for å se etter håret skjer samtidig som Janne sier at hun kastet håret på gulvet. Teo fortsetter å se på gulvet i fire sekunder før Janne spør spørsmålet i linje 106 ”Nå kan du ikke se det?”. Dette siste spørsmålet, som egentlig er formet som en konstatering av at håret ikke er synlig lengre, kan tyde på at Janne tolker Teo sin posisjonering av kropp som en ytring. Ut fra den lokale sammenhengen kan det sies at bevegelsen og posisjonen av kroppen er en modalitet som har en iboende betydning og kan brukes for å uttrykke noe alene i denne konteksten (Dalgren, 2017). Det kan tenkes at Teo uttrykker noe sånt som ”nå kan jeg ikke se håret lengre” med å bøye seg fram og fortsette å se på gulvet.

Samtidig som Janne, Une, Olea og Teo har fokus på håret, så kommer Iben med noen utbrudd av latter, lyder og ord som ingen møter med det første. Jeg ser på det som forsøk på å starte en samtale og samhandling, spesielt i linje 105 der hun både peker og sier ”den der”.

Det kan være interessant å se på hvordan noen av barna ikke tar del i fokuset på håret. Flere av barna verken ser eller hører vi i transkripsjonen, men Iben skiller seg ut og er derfor skrevet inn i transkripsjonen. Hun tar initiativ til samhandling med gester (peker), mimikk, lyder og utsagnet ”den der”. Men det er ingen som går henne i møte før i linje 107 og 108. Den første til å møte Ibens initiativ er Teo i linje 107, Han gir respons med å se i den retningen Iben peker. I linje 108 er det Janne som kommer med respons. Hun gjentar lydene Iben lagde i linje 107 og ser også i retningen Iben peker. Selv om både Teo og Iben prøver å gå inn i samtalen med Iben, så blir ikke samtalen vellykket og ingen tema blir etablert. For meg var det spesielt begynnelsen av denne sekvensen som pekte ut deltakelse som tema, nettopp fordi noen er med og noen ikke er med å deltar i fellesskapet. Iben sitter ved bordet, og i disse øyeblikkene som denne sekvensen varer, så er hun med i fellesskapet ved måltidet ved å være til stede, men hun er alene med sine initiativ til samhandling. Selv om hun også først ser håret, så er hun ikke videre med på å dele et fokus på denne hendelsen. Hun blir alene blant andre, og hun gjør det tydeligere for meg at det er en kontrast rundt bordet under denne sekvensen. Det er denne kontrasten som vekker min interesse. Hvordan man kan delta ved å være tilstede, men likevel være på sidelinjen? Ensom i mengden? Videre under måltidet tar hun del i flere samtaler, så ”ensomheten i mengden” tenker jeg passer for denne

sekvensen. Kontrasten mellom å være med eller ikke, og om det er noe som samler flere rundt et felles fokus er med meg videre.

Temaene jeg har delt inn i, blander seg flere ganger med hverandre under samtale ved bordene. Både ved at ulike samhandlinger med forskjellige fokus skjer parallelt, og ved at samtaler jeg har kategorisert som for eksempel humor og tøys eller under etikette, vil inneholde et fellesskap eller motsatt.

4.3.2 Bord 2

De tre neste samtalesekvensene er gode eksempler på at en og samme samtale passer under flere makroproposisjoner. Av den grunn blir de også analysert under temaet kompetanse, men jeg kunne også ha analysert dem under temaene humor og tøys og etikette.

”Svever i lufta”, linje 1-8

I denne sekvensen møter vi Jasmin på 4 år, Eli som er voksen, Laila og Guro er 5 år. Jasmin og Eli sitter ved siden av hverandre ved det runde bordet. Denne sekvensen starter 1 sekund og 4 tideler etter at jeg har startet å filme.

1. [00:01.04] Jasmin: Hva sitter du på? (henvendt mot Eli som er voksen)
2. [00:02.08] Eli: Hva jeg sitter på? [Jasmin:Ja] Jeg sitter på luft (Stryker begge hendene utover i lufta) Svever i lufta
3. [00:15.18] Jasmin: (Bøyer seg under bordet) Du sitter på en stol, Eli. [Guro: Det er ikke gaffel (Gir påleggsfatet til Eli)]
4. [00:25.23] Laila: Du løy, du sitter på en stol
5. [00:25.23] Eli: ja, det er ikke helt det samme som å lyve
6. [00:30.04] Eli: Jeg hadde bare lyst til å tulle for...det er ikke det samme som lyving
7. [00:37.09] Guro: Påleggsfatet vil jeg ha. (reiser seg opp og strekker seg etter påleggsfatet) så kjedelig.
8. [00:41.14] Eli: Men jeg sitter på en sånn en rød svingestol

Denne sekvensen er den første ved bord 2, og den viser at Jasmin (4år) tar initiativ til samtalen som først handler om stolen Eli (voksen) sitter på, og så grensen mellom løgn og tøys. Samtalen begynner med et spørsmål fra Jasmin i linje 1 om hva Eli sitter på. Eli responderer underfundig og gjør et forsøk på å tøyse litt når hun i linje 2 svarer at hun sitter på luft. I linje 3 gir Jasmin en respons tilbake som oppklarer at Laila sitter på en stol. Disse tre

første linjene viser at stolen er etablert som tema, men i linje 4 dreier temaet seg fra å handle om stolen til å handle om løgn. Dreiningen av temaet kommer fram gjennom Lailas (5år) innskyttelse i linje 4, der hun påstår at utsagnet til Eli er en løgn. Eli er med på å etablere dette nye temaet når hun forklarer seg i linjene 5 og 6. Tilslutt trekker Eli temaet tilbake til å handle om stolen. Innimellom kommer Guro (4 år) med en konstatering i linje 3 om at det ikke er gaffel på påleggsfatet og en anmodning i linje 7 om å få påleggsfatet. Utsagnene fra Guro er tatt med for å vise at her er det parallelle og overlappende handlinger og samtaler.

Forløpet i samtalen kan tyde på at det ikke er etablert en felles forståelse i samtalen, og at Eli, som er voksen, kunne reparert samhandlingen når noen av barna ikke forstår hennes forsøk på tøyse. Det er nok det hun prøver på i linje 5,6 og 8 uten at det virker som det blir etablert noe ytterligere felles forståelse av den grunn. I tillegg ser jeg et dominerende trekk ved den siste turen til Eli, der hun vender temaet tilbake til å handle om stolen. Tiden i mellom de siste linjene 5,6 og 8 viser at Laila eller andre hadde mulighet til å komme med respons tilbake, hvis de hadde ønsket det.

Samtalen ser jeg på som begynnelsen på en fortsettende forhandling og forklaring i fellesskap om meningsinnholdet i begrepene tulle/tøyse, løgn og sannhet. Det er Laila som flere ganger vender tilbake til dette temaet. Det er denne forhandlingen og gjentakelsen som gjør at jeg finner samtaletemaet spennende. Jeg vil nå presentere de andre sekvensene jeg ser i sammenheng med denne, før jeg sier noe om fellesskap og deltakelse i den felles meningsskapende prosessen.

”Å spise deg”, linje 48-58

Det er Eli som er voksen, Jasmin på 4 år og Laila på 5år som tar del i denne sekvensen.

48. [02:34.11] Jasmin: Jeg kan spise deg (ser på Eli og smiler med åpen munn).

49. [02:35.14] Eli: hæ?

50. [02:36.24] Jasmin: Jeg klarer å spise deg.

51. [02:39.13] Eli: Klarer,.. klarer du å spise meg? (Heller i melk til Jasmin)

52. [02:41.21] Eli: Det håper jeg nå ikke, da. (Heller melk til Robin)

53. [02:42.10] Jasmin: Jeg kan vise deg (legger ned skiva og biter seg selv på høyre armen)

54. [02:43.20] Jasmin: (ser på Eli med armen i munnen)

55. [02:43.20] Eli: (heller melk i koppen til Simon og ser på koppen og melka)

56. [02:43.29] Laila: Hun bare tuller med(til) deg

57. [02:47.02] Jasmin: jaaa, bare tuller

58. [02:48.17] Laila: a...Jasmin, du må si det rett før..du må si det .. veldig lenge før. Du har løyet.... og det er ikke så lurt (peker på Jasmin med pekefingeren når hun snakker).

(De andre ser på maten eller følger melkekartongen med blikket. Eli heller fremdeles i melk til de andre, de spiser og smører skivene sine)

I denne sekvensen ser vi igjen en samtale med en dreining av tema. Først er det Jasmin og Eli som snakker om at Jasmin kan spise Eli. Deretter blir Laila aktivt med i samtalen fra linje 56 og igjen dreier samtalen over på tull og løgn.

Ved å gå inn i detaljene i turene og linjene i denne sekvensen, så vises det at Jasmin (4 år) igjen er den som tar initiativ i linje 48 ved å introdusere et nytt samtaletema. Jasmin sitter ved siden av Eli (voksen) og sier at hun kan spise Eli. Elis respons i linje 49 er et "hæ?" som fungerer som en reparasjonsmekanisme. Jasmin følger opp denne reparasjonen ved å gjenta i linje 50 det hun sa i linje 48. I linje 51 gjentar Eli ytringen til Jasmin, men som et spørsmål. Dette kan igjen tolkes som en reparasjonsmekanisme, men så svarer Eli selv på dette spørsmålet i linje 52. Dermed virker det som det er oppnådd en felles forståelse mellom de to av utsagnet til Jasmin. Eli sin respons gir heller ikke uttrykk for at hun anerkjenner det Jasmin sier som tøys, noe Laila er snar til å bemerke med en innvending i samtalen i linje 56. Laila vender dermed igjen temaet til å handle om tull og løgn. Vendingen skaper en global koherens med det som er sagt tidligere i den tidligere samtalesekvensen. Jasmin sin respons i linje 57 gjør at det nye temaet får plass i samtalen og gir mulighet til Laila for å dreie temaet helt over på grensene for løgn. På denne måten blir temaet vendt fra innholdet i en spøk om å spise noen andre, til å handle om grensene mellom tøys og løgn.

Sekvensen viser samtalsens mulighet for å forhandle om forståelser av ytringer og begreper. På den måten kan det sies at samtalen setter fokus på ett av grunntrekkene ved det å tale sammen. Grunntrekket handler om å utvikle, dele, avdekke og teste hverandres og egen forståelse gjennom forhandlingen om temaet mellom turene (Vagle et al., 1993; Ødegaard 2007). I samtalen er det rom for deltakerne å komme med sine tanker og refleksjoner og sammen kan det bidra til en meningsskapings prosess i fellesskap.

Det er innvendingen og innblanding til Laila som jeg synes er interessant. Hun bringer på nytt det å lyve, og hun gjør et forsøk på å definere tull og løgn fra hverandre. Men i dette tilfelle har Jasmin som blir beskyldt for å lyve, allerede bekreftet i linje 57 at hun bare tuller.

Pinocchio, linje 67-78

Laila er 5 år og Eli er voksen

67. [03:15.19] Laila: Det er surt å lyve, siden da vokser nesen (viser med begge hendene hvordan nesen blir lengre)
68. [03:17.29] Eli: aah (lager skremt uttrykk med ansiktet)
69. [03:18.28] Eli: Blir du Pinocchio da?
70. [03:20.23] Laila: Ja (fremdeles begge hendene for å vise den lange nesen)
71. [03:20.23] Eli: (setter pekefingeren mot nesen og trekker den fram for å vise en nese som vokser og lager overrasket uttrykk med ansiktet)
72. [03:23.20] Laila: Der er xxxx
73. [03:25.08] Eli: hæ, hva var det du sa nå? (lener seg litt over bordet for å høre)
74. [03:26.03] Laila: ..eller xxx (mumler inn i hendene som hun nå legger over ansiktet)(gnir seg i øynene mens hun fortsetter å snakke, Jeg får ikke med hva hun sier)
75. [03:30.14] Laila: Så vokser den svær sånn (viser med hendene igjen hvordan nesen vokser)
76. [03:32.02] Eli: Ja, så vokste den... Har du sett det på fjernsyn? Det er en som er hos tannlegen, som jeg har sett på fjernsynet (setter pekefingeren på nesen. Laila gjør det samme) så lyger han sånn. "Ja, pusser du tennene hver dag?" sier hun tannlegen (store "lekeøyne" og alle følger med på Eli mens de spiser) "Ja, ja, ja" (hun flytter fingeren litt ut fra nesen for å vise at den vokser)"Bruker du tanntråd?" "Ja,ja,ja" (hun flytter fingeren enda lengre ut)... så blir den bare lengre og lengre så når han skal gå ut, så dunker han den lange nesen i døra (Holder fingeren i en rett linje, langt fra nesa, og følger denne linjen mens hun vrir på hodet).
77. [03:54.07] Eli: Høres ikke det morsomt ut? (Ser rundt på alle barna. Barna smiler og fortsetter å spise)
78. [03:56.19] Laila: Men jeg har sett den Pinocchio, men jeg husker den ikke helt. (spiser videre)

I denne sekvensen er det Laila (5år) som tar initiativ til samtalen med temaet å lyve. Det er bare Laila og Eli (voksen) som snakker, men de andre følger med, spesielt fra linje 76. Laila henviser i begynnelsen av denne sekvensen til at konsekvensen av å lyve er at nesen vokser. Eli ser forbindelsen til Pinocchio og spør om dette stemmer i linje 69. Dette vekker tydeligvis Elis assosiasjoner til en reklame som spiller videre på Pinocchios nese som tegn på løgn, og det gjør at hun begynner å fortelle om denne reklamen. Lailas respons (linje 77) på

fortellingen til Eli, virker litt usikker og nølende. Kanskje var reklamen litt utenfor den felles forståelsesrammen, noe Eli kanskje også visste og derfor valgte å fortelle hele reklamen med illustrerende bevegelser til.

Det er bare ni linjer mellom denne og den foregående sekvensen om løgn og bare 27 sekunder. Derfor tolker jeg denne sekvensen i global koherens med den foregående sekvensen, ”Å spise deg”. Jeg ser på denne samtalen som en fortsettelse på forhandlingen og forsøket på å etablere mening, og en felles forståelse om begrepet løgn sett i sammenheng med tull og tøys.

I de tidligere sekvensene jeg har trukket fram, er det hovedsaklig bare Eli, Jasmin og Laila som følger med. Denne gangen retter flere av barna sin oppmerksomhet mot Eli i linje 76. De sier ingen ting verbalt, men følger nå samtalen med blikket. Gjennom blikk og oppmerksomhet kan det sies at de blir en del av samtalen. Når flere av måltidsdeltakerne har oppmerksomhet på det samme samtaletemaet, blir det tydeligere hvordan sekvensene passer inn i makroproposisjonen fellesskap og deltakelse. Som nevnt under de to foregående samtalesekvensene, så kan også fellesskap handle om å delta i en meningsskapingsprosess sammen med flere andre. Men før jeg oppsummerer muligheten for fellesskap og deltakelse, så vil jeg legge fram den siste sekvensen jeg ser i denne sammenhengen.

”Oppå agurken”, linje 119-145

I denne sekvensen møter vi Laila og Guro begge er 5 år, og Eli som er voksen.

119. [07:41.15] Laila: Jeg liker best egentlig xxx med majones, det liker jeg godt (Smører smør på skiva si, men ser opp når hun sier dette).
120. [07:48.14] Eli: Hva sa du for noe? Du liker egentlig best med...?
121. [07:51.15] Laila: Majones oppå
122. [07:52.21] Eli: Er det det som er best?
123. [07:53.26] Laila: Å smør på
124. [07:55.12] Eli: mmmm (tygger maten)
125. [07:57.15] Laila: Det er godt (tar litt mer smør på skiva)
126. [08:01.04] Eli:[08:01.04] Laila: Hvertfall så... (de begynner å snakke på likt) xxx
127. [08:02.21] Eli: Smør og majones
128. [08:03.24] Laila: Det er veldig godt med fårepølse... ååå...sånn der....(legger kniven ned, strekker hånden opp og peker på påleggfatet) Sånn der....også...

129. [08:13.18] Guro: Fiksepudding
130. [08:13.20] Eli: Fiskepudding
131. [08:15.03] Laila: Også med agurk oppå og majones oppå
132. [08:17.27] Eli: Åå! herlighet.
133. [08:18.18] Laila: å smør oppå toppen der
134. [08:20.26] Eli: (Ser litt skeptisk ut) Smør oppå eller under? (gestikulerer preposisjonene med pekefingeren)
135. [08:23.03] Guro: Oppå
136. [08:23.28] Laila: Nei, under (ser usikkert bort på Guro)
137. [08:25.05] Eli: Ja, smør tar vi under
138. [08:25.09] Laila: <xogsåååx>...agurken
139. [08:28.26] Eli: Oppå agurken?
140. [08:29.17] Laila: Ja, også ammm (later som hun tar en stor bit av skiva med alt pålegget på) Det er godt. (Tørker seg over munnen med håndbaken)
141. [08:34.17] Eli: Det hørtes litt morsomt ut synes nå jeg.

Denne sekvensen handler om rekkefølge av pålegg på et fantasismørbrød. I den videre analysen tar jeg utgangspunkt i sekvensen fra linje 131, fordi det er denne slutten jeg ser i sammenheng med de tidligere sekvensene. Samtidig er det viktig å få fram både den lokale og globale koherensen. Jeg har derfor gjengitt hele sekvensen her.

Laila (5år) er initiativtaker både til samtalen i utgangspunktet og den som bringer inn nye element i samtalen i linje 131. I linje 133 tar samtalen en litt annen vending når Laila sier hun vil ha smøret oppå toppen. Eli (voksen) trekker dette i tvil i sin respons i linje 134, og Guro (5 år) svarer for Laila ved å gi responsen i linje 135. I linje 136 trekker så Laila svaret tilbake og er tydelig på at smøret skal under. Tilslutt i linjene 139 og 140 kommer det imidlertid fram at smøret igjen skal på toppen.

Gjennom denne sekvensen og de tidligere sekvensene ” svever i luften”, ”å spise deg” og ”Pinocchio” mener jeg å se en forhandling og utforsking i samtalene av en felles mening om hva som er løgn, sannhet og tøys. I denne prosessen tolker jeg ytringene som at barna leter etter markører, kommenterer og utprøver. Laila virker veldig opptatt av hva som er løgn. Hun introduserer selv temaet i tur 56 til 58, der hun først sier at Jasmin sine utspill er tull. Jasmin sier seg enig med det, men da forklarer Laila at hun mener tøysen gikk over grensen til løgn. I den siste sekvensen er det Laila som bryter med normen for rekkefølgen av pålegg når hun

beskriver hva hun ønsker å ha på sitt fantasismørbrød, ved at hun sier hun vil ha smør på toppen. Kanskje ønsker hun å ha smør på toppen, eller kanskje det er forsøk på å si en usannhet som tøys. Videre i samtalen i linje 136, der hun trekker svaret tilbake, kan det tenkes at hun blir usikker på om hennes intensjon for tøys er oppfattet av de andre, og at det er derfor hun trekker svaret tilbake. Samtidig ser jeg at det også kan være at hun bare sa feil i linje 133 og aldri mente at smøret skulle være noe annet sted enn på selve brødskiva under pålegget. Det kan også tenkes at det er lettere å bryte normer gjennom å fortelle om ønsker, noe som også kommer fram i den senere samtalesekvensen "BaconOst!". På den måten blir det kanskje tydeligere at det ikke er snakk om å gjøre dette i virkeligheten og derfor bare er på tull.

Som nevnt tidligere, så tolket jeg både når samtalen faktisk skjedde og ble filmet, samt når samtalen ble transkribert. Spesielt i denne sekvensen ligger det noe i stemningen, toneleiet og øynene som ikke var mulig å gjøre om til tekst, men som jeg likevel har tolket inn i samtalen. Derfor har jeg tolket det dit at Laila kanskje er usikker på hvor grensen går mellom løgn og tøys, og at samtalene dermed er en fortsettelse av mengingsproduksjon rundt dette.

4.3.3 Oppsummering av fellesskap og deltakelse

I analysen av eksemplene til nå har det kommet fram hvordan det i samtalesekvensene var flere muligheter for å skape tilhørighet til fellesskapet og rom for deltakelse. Et fellesskap der samtaletemaer bidrar til å knytte bånd mellom deltakerne og gir mulighet for meningsskaping og tilhørighet. Ved å ha fellesskap som en makroproposisjon har jeg sett på hvordan fellesskap kan få betydning som en verdi gjennom et samtaletema som samler deltakerne rundt bordet. Analysen av samtalesekvensene viser hvordan deltakelse i barn-barn samtaler eller barn-voksen samtaler kan bidra til å skape mening og tilhørighet til fellesskapet gjennom et samtaletema som engasjerte. I disse sekvensene var det nødvendig at flere delte fokus og oppmerksomhet og på den måten var deltakere i samtalen. Analysen viser også en sekvens av et barn som ikke får sitt tema i gjennom og på den måten faller ut av fellesskapet. Samtalene der flere snakker sammen, tenker jeg gir mulighet for å støtte opp om fellesskapet i form av tilhørighet og deltakelse i gruppa. Den felles opplevelsen av å dele oppmerksomhet og forståelse kan gi barna tilhørighet i fellesskapet (Os & Eide, 2013).

Samtalesekvensene viser på ulikt vis hvordan temaene kan samle oppmerksomhet og interesse hos flere. Samtaletemaene ble til et felles fokus som engasjerte barna både til å være aktive deltakere i samtalen og til å følge andres samtaler, og på den måten deltar stille med blikket. I

hovedsak er det barn som tar initiativ til disse samtalene og får sitt tema etablert. Unntaket er sekvensen ”Håret på bordet” (bord 1, linje 99 – 106) som viser hvordan Iben sine initiativ først ikke blir møtt, mens de andre har et felles fokus og samtale om hårstrået.

Samtalesekvensene kan dermed sies å illustrere hvordan temaet gjennom et felles fokus kan få betydning for å forstå fellesskap som en verdi, uttrykt gjennom deltakelser i samtalen.

Sekvensene viser også viktigheten av å inkludere de multimodale uttrykkene i samtalen for å kunne se alles bidrag og deltakelse i samtalen. De multimodale uttrykkene er av stor betydning for å etablere tema og la deltakerne få bidra i samtalen på egne premisser (Bae, 2009a). Ved å se betydningen av de multimodale uttrykkene, kan alle barn få en mulighet til å bli inkludert i samtalen. Både gjenstander som smekkene og bevegelser som illustrerer nesene som vokser, framstår som sentrale element i det å skape et felles fokus. Dette felles fokuset kan bidra til tilhørighet for deltakerne i samtalen og viser igjen hvordan fellesskap kan få betydning som en verdi.

Det kommer også fram at det er rom for meningskaping og medlæring i fellesskapet gjennom samtalen. Spesielt samtalesekvensen om smekkene (bord 1, linje 1-22) og sekvensene om løgn og tøys (bord 2, linje 1-8, 48-58, 67-78 og 119-145), viser hvordan barna er med på å forhandle om og gi mening til erfaringer og tilværelsen. For det er i det sosiale rommet at en mening kan bli utsatt for forhandlinger, foreninger og justeringer gjennom samtalen (Ødegaard 2007). Jeg tolker også samtalen som at meningskaping nærmest kan bli en verdi, slik som jeg også har forklart om fellesskap, og på den måten går utover og blir noe *mer* enn det å være en funksjon av språket (Svennevig, 2009).

4.4 Humor og tøys

Humor og tøys kan gjerne finnes i flere sekvenser i samtalen ved de to bordene. Jeg har imidlertid valgt å ta med en sekvens fra bord 1 og to sekvenser fra bord 2, som jeg synes godt illustrerer dette temaet i samtalen. Sånn jeg leser sekvensene så viser de også hvordan humor og tøys kommer fram på forskjellige måter i samtalen.

4.4.1 Bord 1

”Rap”, linje 200 – 213

I denne sekvensen møter vi Kim som er voksen, og Olea og Iben som begge er 3 år.

200. [10:42.21] Olea: Ææææ (Strekker tungen ut av munnen, ser på Janne og har tatt tak i vannkanna med den ene hånden.) (Hun snur seg mot vannkannen i det samme som Iben ser opp, og blikkene deres møtes over vannkannen).
201. [10:46.25] Kim: (Strekker seg mot vannkannen som Olea har løftet opp)
202. [10:48.06] Kim: xx Du hadde masse vann oppi (Kim setter vannkannen ned igjen)
203. [10:50.05] Iben: (Ser på Olea og ler)
204. [10:51.16] Kim: (Reiser seg opp og går forbi bak Iben. Iben tar armen til Kim og legger den på skulderen sin. Kim stopper bak stolen til Iben)
205. [10:53.18] Iben: Neei (smiler mens hun sier dette, holder hånden til Kim på skulderen og ser over bordet på Olea)
206. [10:54.03] Kim: Javell,.. da skal jeg finne, nei Isa skal få. (Tar tallerkenen til Isa med seg bort til tralla der maten står)
207. [10:57.16] Olea: JOOOO
208. [10:59.09] Iben: (Snur seg litt vekk for så å snu seg tilbake og "raper")
209. [11:00.06] Olea: (Ser på Iben og ler)
210. [11:01.19] Iben: ("Raper" igjen)
211. [11:02.02] Olea: ("Raper" også) (*Dette er rapelyder som er tilgjort, og ikke ordentlige raper)
212. [11:03.16] Iben: Hehehe (Hun ler og holder Olea med blikket)
213. [11:04.08] Iben: Mange, mange, mange, mange! (Ser på Olea og så på Janne)
(Den andre voksne ser opp og møter blikket til Iben)

Gjennom denne sekvens fra linje 200 til 213 ser jeg en samtale fylt av humor mellom Olea (3år) og Iben (3år), der de kommuniserer i hovedsak med kjappe utvekslinger av lyder, mi mikk og blikk. Olea har vann i koppen fra før, men strekker seg etter vannkanna med blikk og mi mikk som er spøkefull. Når Olea får blikkontakt med Iben, er den skøyeraktige samhandlingen i gang. Turtakingen fortsetter med at de to barna veksler mellom hvem som "raper".

Jeg har valgt å kalle denne samhandlingen for en samtale blant annet fordi Iben og Olea tydelig kommuniserer med hverandre, de deler en intersubjektiv opplevelse, benytter multimodal interaksjon for å utveksle mening. Turvekslingen er også et tydelig kjennetegn på en samtale, selv om dette aspektet også finnes i andre sider ved menneskelig samhandling (Goffman, 1964). Den multimodale interaksjonen er så tydelig i denne sekvensen, at den

nesten ikke inneholder verbalspråk. Det kommer flere lyder ut av munnene, blant annet lyder som latter og tilgjort rap. De få ordene som blir ytret ser ut til å være uten global koherens. Mellom ytringene ”ja” og ”nei” kan det tolkes inn en lokal koherens. Samtidig kan det være at samtalen oppleves mer sammenhengende for de to som inngår i et intersubjektivt forhold.

Jeg mener sekvensen begynner helt fra Olea utbryter ”Æææææ” og strekker seg etter vannkanna i linje 200. Mimikken og blikkene tolker jeg som et initiativ som inviterer andre med på en samtale fylt med humor og tøys. Det ser kanskje ut som Olea lurte på om Kim (voksen) eller noen andre (kanskje kameraet) får med seg handlingene tungen ut av munnen, lydutbruddet ”æææææ” og at hun strekker seg etter vannet, selv om hun tydelig har mye vann igjen i koppen. Derfor starter også sekvensen der på linje 200 i stedet for å vente til linje 203 da Iben blir med, eller linje 207 da samhandlingen om den tøysete rapen er i gang.

Temaet for samtalen er vanskelig å definere. På en måte kan det sies at temaet er nonsens, rapelyder, tøys eller bare den lekende oppmerksomheten på hverandre som de to deler. Sekvensen ble i utgangspunktet delt inn etter en sekvensiell markør, der det var stille i ca 12 sekunder og måltidsdeltakerne spiste, drakk fra koppene eller gjorde andre handlinger som jeg ikke tolket som ytring eller kommunikasjon av noe slag. Sekvensen avsluttes delvis av en ny sekvensiell markør der det igjen er stille, og delvis en referensiell markør da en flue fanger barnas oppmerksomhet og blir tema for neste samtale.

Tilbake til det første initiativet, så virker det ikke som Kim sin respons er den ønskede responsen fra Olea, og Kim (voksen) forsvinner ut av samtalen som samtaledeltaker. Den andre responsen er latter fra Iben i linje 203 og kan tolkes som kommunikasjon av anerkjennelse (Lillemyr & Søbstad, 2013).

Så kommer noen sekunder der det bare er blikket som holder Iben og Olea samlet i samtalen. Kim går forbi bak Iben og Iben tar tak i hånden til Kim og legger den på sin egen skulder. Mens Iben framdeles holder både hånden til Kim og blikket til Olea, så utbryter hun et ”Neei” i linje 205. Ordet nei, tolkes her som et initiativ til en videre samtale med Olea, og hun responderer med ”JOOOO” i linje 207. Deretter begynner rapelydene. Den gjentagende utvekslingen av rapelyder, latter og blick kan sies å være viktige trekk ved den lekende samhandlingen (Lillemyr & Søbstad, 2013), og bekrefte nonsenstemaet og humoren i samtalen. Ut fra dette er det lett å se latteren i linje 203, 209 og 212 i sammenheng med det Lillemyr og Søbstad skriver om at latter kan kommunisere anerkjennelse i et lekent samspill (Lillemyr & Søbstad, 2013).

Rapelydene ser jeg på som et bevisst brudd på normer og etikette. Det er bruddet som gjør at det er gøy. Hvis det er sånn, så vil det også si at barna har i tidlig alder lært hva som er rett etikette ved bordet (i det minste dette bordet). De to voksne (tre med meg) gjør ikke noe tegn til å bryte inn eller bli med på dette. Dermed får barna ha denne samtalen i fred fra innblanding, og de styrer samtalen som likeverdige deltakere. Det kan være mange grunner til at de voksne ikke blander seg inn. Kanskje er dette helt innenfor hva man kan samtale om rundt dette bordet, kanskje får ikke de voksne med seg samtalen, eller de velger bevisst å overse den i håp om at samtalen dermed vil ebbe ut og ikke eskalere.

Det jeg synes er spennende med denne sekvensen, er hvordan den humoristiske utvekslingen drives framover av blikk, latter, lyder og ordene ”nei” og ”jo”. Formen virker så allmenn gjenkjennbar, men samtidig når den fant sted, så intern og personlig. Den språklige interaksjonen går gjennom den kroppslige uttrykksmåten. Barna inngår i en intersubjektivitet der begges oppmerksomhet er rettet mot det samme. Det er i fokuset for oppmerksomheten jeg finner det personlige -de ser hverandre. Både kroppsspråket og verbalspråket brukes i denne samtalesekvensen til å uttrykke, samhandle, skape mening og inngå i intersubjektivitet (Løkken, 2013). Samtidig oppfatter jeg at de har en nærhet til det som skjer rundt seg, noe som blir tydelig i linje 204 og 205 der Iben tar hånden til Kim når han går fobi henne.

Samtalen viser at det er rom for å delta i samtaler preget av humor og tøys under måltidet. Samtidig er denne samhandlingen så intern, at det ikke virker som den rommer flere deltakere enn de to som er med. For Iben og Olea gir samtalen begge en mulighet til å være deltakere i samtalen og hele samtalen konstitueres av det fellesskapet de inngår i.

4.4.2 Bord 2

”Hva pleier jeg å si?”, linje 15-28

Eli er voksen og samtaler her med Jasmin som er 4 år og Laila som er 5 år

15. [01:11.17] Eli: Her kan du..hæ! (Ser ned på fingeren sin som har fått smør på seg. Hun holder fingeren fram mot Jasmin).

16. [01:12.24] Jasmin: (ser på fingeren og opp mot Eli mens hun smiler bredt og stikker tunga ut)

17. [01:13.20] Eli: Skal jeg slikke det av? (smiler og rekker tunge ut) (Jasmin smiler fremdeles, tar tunga inn igjen og ser ned på skiva mens hun fortsetter å smile og smøre på skiva).

18. [01:14.04] Jasmin: x
19. [01:14.05] Eli: [Hæ?]
20. [01:15.21] Jasmin: Ja
21. [01:16.14] Eli: Hva sier du? hva sier du? (sier det med humoristisk stemme) (holder fingeren framover og pirker den andre forsiktig i siden på Jasmin) Skal jeg slikke meg på fingrene?
22. [01:19.07] Jasmin: Ja
23. [01:20.17] Jasmin: (smiler) (ser på kniven med smør og løfter den opp og fram mot Eli)
24. [01:21.18] Eli: hva pleier jeg å si? (Laila har lagt majonesen på bordet og klemmer ut det som er igjen mot åpningen. Hun ser opp og bort på Eli og Jasmin)
25. [01:22.25] Jasmin: Slikke..
26. [01:23.16] Eli: Nei, hent?..et?..
27. [01:25.16] Laila: Papir!
28. [01:26.07] Eli: Et papir, jaa (svinger rundt på stolen, reiser seg og går)

Eli (voksen) begynner denne sekvensen. Den handler om at Eli har fått smør på fingeren og prøver å få barna til å fortelle henne hva hun skal gjøre med det, men Eli er ute etter ett bestemt svar og blir ikke fornøyd før hun får dette svaret. Det rette svaret som er å hente papir, bygger på en norm Eli har etablert ved bordet. Dette er noe hun sier selv i linje 24, ”hva pleier jeg å si?” med trykk både på ”pleier” og ”jeg”. Denne sekvensen passer også inn i temaet etikette, men jeg har plassert den her på grunn av humoren som Eli prøver å få til ved å tøyse fram riktig svar.

Sekvensen har blitt delt inn etter et skifte av fokus fra å smøre smør på skivene til smøret på fingeren til i linje 15. Midt i setningen bytter hun referansen, så det kan sies å være en dreining og bytte av tema etter en referensiell markør. Eli sitt initiativ i linje 15 formidles gjennom et verbalt ”hæ!”, blikket på fingeren for å vise retningen for oppmerksomheten og bevegelsen med å vise fram fingeren. Initiativet er rettet mot Laila, men det er Jasmin som gir respons uttrykt bare gjennom bevegelser og ansiktsuttrykk i linje 16, men dette tolkes også som en respons fra Eli sin side. Dermed kan temaet sies å være etablert. Videre ser vi at Eli kommer med spørsmål i sine turer (linje 17, 19, 21 og 24) og hun forventer rette svar på spørsmålene. Dermed kan det sies at Eli dominerer samtalen gjennom å bestemme temaet med sterke initiativ, og hun fortsetter med det gjennom samtalen (Svennevig, 2009). Barna gir liten respons på spørsmålene. Jasmin gir kun en minimal respons med noen ”ja” i linjene 20 og 22, et smil i linje 23 og enkeltordet ”slikke...” i linje 25. Det ser ut til at den minimale

responsen fører til at Eli dreier temaet ved at den referensielle markøren går fra å være smøret til slikke til ”Hva pleier jeg å si?”

I sekvensen kommer det tre tegn jeg ser som forsøk på tøys fra Eli sin side. Det første tegnet er i den første linjen (16) i denne sekvensen, der Eli virker overdrevet forbausset over litt smør på fingeren, og bygger opp om denne forbauselsen ved å holde den tydelig fram. Det andre er i linje 17 med dramatiseringen av å skulle slikke seg på fingeren. Ut fra det hun sier senere i blant annet linje 24 og 26, så er det tydelig at denne lille dramatiseringen er ment ironisk. Eli prøver også å signalisere dette til barna gjennom smil og lystig/leken tone. Det tredje tegnet er i linje 21, der Eli først spør ”Hva sier du? Hva sier du?” med humoristisk stemme, for så å pirke Jasmin i siden. Pirkingen eller prikkingen er gjort på en barnslig, lekende og litt småertende måte. Sånn jeg ser dette, er det ment fra Eli sin side at det er humoristisk å skulle slikke seg på fingeren når alle på dette bordet vet at man egentlig skal gå og hente papir.

Ut fra Jasmin sitt tydelige smil i linje 16, så virker det som hun først er åpen for å kunne imøtekomme Eli sine initiativ, men at Jasmin utover i samtalen enten ikke forstår Eli sine intensjoner, eller avfeier de som uinteressante. Eli har med blikket i utgangspunktet henvendt seg til Laila, men hun viser lite interesse for samtalen før i linje 27, der hun gir det etterlengtede svaret til Eli. Ut i fra mangelen på interesse. Det konstante svaret mot slutten av sekvensen, tolker jeg som at barna avslår Eli sitt forsøk på humor og etableringen av samtaletemaet. Jeg tror ikke forsøket på humor fenger barna, fordi det har en moraliserende hensikt ved at barna skal irettesette den voksne og vise på den måten at de er med på å opprettholde og konstituere denne normen. Barnas mangel på respons kan også tolkes som en stille motstand mot Elis dominans i samtalen.

”BaconOst!”, linje 93-99

Jasmin og Robin er 4 år og Laila er 5 år. Eli som er voksen er ikke til stede ved bordet under denne sekvensen.

93. [05:45.13] Jasmin: Hm... hæ.. (vifter med skorpa mot Robin. Robin retter oppmerksomheten mot Jasmin)

94. [05:50.15] Laila: Jeg vil ha BaconOst

95. [05:50.15] Jasmin: (Gaper med munnen full av mat mot Robin)

96. [05:54.28] Laila: BaconOst! (holder en skive som er ferdig smurt og spist litt av i hånden).
Jeg vil ha BaconOst (strekker seg mot BaconOsten) også tar jeg rett i munnen
97. [05:56.05] Robin: (peker mot skorpa eller noe utenfor kameraramma og sier noe jeg ikke hører til Jasmin)
98. [06:00.06] Jasmin: (Peker med skorpa før hun snur seg vekk fra Robin og tar en bit av brødskorpa.)
99. [06:03.04] Eli: (Kommer tilbake med agurkskiver i hånda og setter seg ned.) Neimen se, noen har... hvis noen vil ha agurk, så gi beskjed, så skal jeg hente.

(Ingen sier noe. Eli åpner den nye melkekartongen og heller i melk til seg selv)

I denne sekvensen tolker jeg to handlinger som går parallelt. Den ene handlingen er med Jasmin (4år) og Robin (4år) som har en samtale som er så stille at jeg ikke kan høre hva de sier, men kroppsspråket er tydelig på at de har en samtale seg i mellom. Jasmin er den som utfører et multimodalt initiativ i linje 93. Robin responderer med å gi Jasmin oppmerksomhet. Jasmin benytter sin tur til å gape med munnen full av mat. I linje 97 er det Robin som kommer med et nytt bidrag i samtalen mellom de to, men det sies så lavt at jeg og kameraene ikke får det med. Det er tydelig at skorpe har fått en eller annen betydning for de to i samtalen. Den blir først pekt på (linje 97), for så å bli brukt til å bli pekt med (linje 98). Temaet som Robin snakker om, forblir skjult.

Den andre handlingen er det Laila (5år) som utfører i linje 94 og 96, da hun gjør noen høylytte ytringer om et ønske om å spise BaconOst rett i munnen fra BaconOsttuba. Det ser ikke ut til at noen gir respons på ytringene og det er vanskelig å si om det egentlig er ment som initiativ til samtaler om BaconOst eller om hun bare roper ut for sin egen del.

Sekvensen står i transkripsjonen mellom to sekvensielle markører som følger prinsippet fra samtaleanalytisk tilnærming. Den avsluttende markøren for sekvensen i linje 99, har jeg valgt å ha med i framstillingen av sekvensen, fordi den er relevant for den videre analysen. Ved gjennomlesing av sekvensen benyttet jeg meg av en kognitiv tilnærming til temaet ved å resymere hva dette handler om mellom de to sekvensielle markørene. I den prosessen konstruerte jeg makroproposisjonen humor og tøys. Det er mye skjult i disse to samtalene, men jeg tolker bevegelsene, blikkene og ordene fra begge handlingene som ment humoristisk. Det er som øynene deres sier at dette er på lek. Vifte med skorpa, gape med munnen full av mat og proklamere at man vil ha BaconOsten rett i munnen, er alle tre brudd med uskrevne

normer og etikette. Bruddene er ufarlige og skaper en humoristisk og tøysete tone rundt bordet. Dette er også en samtalesekvens som begynner 30 sekunder etter at Eli (voksen) går fra bordet, og sekvensen stopper da Eli kommer tilbake i linje 99. Det som jeg også synes er interessant med denne samtalen, er at stemningen som er i løpet av disse linjene bryter med stemningen som er rundt bordet både før og etter.

Samtalen mellom Jasmin og Robin virker som den bare er ment for akkurat de to, og åpner ikke opp for flere deltakere eller et større fellesskap. Derimot virker det som de to deler en intersubjektiv opplevelse, og at i denne samtalen er det nok med det fellesskapet de to deler. Hvis blikket løftes fra denne ene sekvensen og rettes mot samtalene og måltidet som helhet, så kan dette intersubjektive rommet få en større betydning. Jasmin er aktiv og synlig med i flere av samtalesekvensene, mens Robin ikke er det. Dermed kan denne samtalen sies å ha en inkluderende effekt for et barn som er rolig og tar liten plass i måltidssamtalen som helhet. I motsetning til den lukkede samtalen mellom Robin og Jasmin, så virker Laila sine initiativ derimot åpne for alle som har lyst å være med.

Jeg tolker signalene dit at dette kan sies å være et skjult opprør mot opprettholdelse av etiketten. En liten utfordring mot den voksne som til vanlig har makten, konstituerer og håndhever etiketten, og de ser sitt snitt til å gjøre det når den voksne har beveget seg bort fra bordet og er opptatt med noe annet. Det som støtter denne antagelsen er opphøret av samtalen/handlingene/stemningen i det den voksne kommer tilbake.

4.4.3 Oppsummering av humor og tøys

Som det kommer fram i samtalesekvensene over, så er humor i disse sekvensene uttrykt i multimodale interaksjoner. Samtalene bærer preg av å være kroppsliggjort, og to av samtalene ser ut til å være uten noe eksplisitt tema. Eli som er voksen, støtter seg også på multimodalitet i sitt forsøk på å si noe humoristisk med en moraliserende /etterprøvende undertone. Det kan virke som barna var uinteressert i en sånn samtale med skjult agenda. I stedet virker to av samtalene som er mellom barna, som de foregår i et intersubjektivt rom som er så internt at det kun rommer de to som deltar i dette fellesskapet. Humoren kommer fram i tøys og mindre brudd på etiketten og kulturelle normer. På det ene bordet var bruddene skjult for den voksne, men på det andre bordet var det ingen forsøk på å skjule den humorfylte samtalen. Selv om den ikke var skjult, så er det uvisst om de voksne fikk med seg det som skjedde, eller om de bare valgte å overse det. Med tanke på akkurat disse samtalesekvensene

kan det virke som barn og voksen var på forskjellig bølgelengde når det kom til de tøysete og humoristiske bidragene. I mine funn er det dermed spesielt to ting som blinker seg ut i forbindelse med humor under disse to måltidene. Det ene er den nære forbindelsen mellom humor og multimodalitet, og det andre er hvor vanskelig det kan være at humor blir oppfattet nettopp som dette.

4.5 Etikette

Begge bordene har visse normer de følger og alle viser i stor grad vilje til å følge dette. Samtidig er dette uskrevne og usynlige grunnlag for humor og tøys ved overlagte brudd på begge bordene. Begge bordene forholder seg i stor grad til bordskikk, høflighet og spisevaner som hører til i den norske kulturen og samfunnet. I tillegg har de sine små variasjoner og regler som er etablert ved akkurat disse bordene med disse deltakerne. Det er denne kombinasjonen av den kulturelle bordskikken og de lokale normene, gjerne bare gjeldende for akkurat dette bordet, som gjør at jeg har valgt å kalle denne makroproposisjonen etikette, og ikke bordskikk. Ved å etablere begrepet etikette for reglene og forventet oppførsel under måltidet, ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot etableringen, konstitueringen og opprettholdelsen av det som er bestemt på hvert enkelt bord, i tillegg til den mer allmenne bordskikken som skal følges.

4.5.1 Bord 1

”Smake litt?”, linje 73-75 og 83-87

Kim er voksen og Iben er 3 år. Kim har til nå tatt mat på tallerkenene til barna og holder nå på å dele opp fiskebollene på tallerkenen til Luca 3 år

73. [05:09.17] Kim: Vil du prøve litt middag du, Iben?

74. [05:12.15] Iben: (Hun snur hodet bort)

75. [05:12.15] Kim: (Sender et blick opp fra tallerkenen og bort over bordet før han gjør ferdig tallerkenen med fiskeboller til Luca)

Kim (voksen) tar initiativ til samtalen og spør om Iben (3 år) vil prøve litt middag i linje 72. Iben sin respons og svar i linje 73, er å snu seg bort. Etter denne stille responsen, fortsetter Kim å gjøre klar tallerkenen til Luca i linje 74. Den siste linjen viser hvordan det kan foregå parallelle handlinger, selv i samme samtale. Temaet i samtalen kan sies å være middagen,

men temaet blir avvist gjennom Ibens respons. Ibens respons viser hvordan en bevegelse, eller forandring av posisjon av kroppen, virker som en modalitet i samtalen. Denne modaliteten har en så tydelig egen betydning i denne sammenhengen (Dalgren, 2017), at den blir til en sterk respons som både avviser temaet og videre handling fra Kim.

Jeg ser denne sekvensen som begynnelsen på samtalen og at denne sekvensen (linje 73-75) og neste sekvens (linje 83-87) henger sammen. Det er bare knappe 19 sekunder mellom dem og temaet, deltakerne og formen på samtalen er like. Derfor vil jeg nå vise neste sekvens før jeg redegjør for sammenhengen med etikette.

Linje 83-87

Kim er voksen og Iben er 3 år

- 83. [05:31.10] Kim: Iben, vil du ha litt på en tallerken? (Kim lener seg litt mot Iben)
- 84. [05:34.23] Kim: Smake litt?
- 85. [05:36.05] Iben: (Ser ned i bordet)
- 86. [05:36.05] Kim: Nei? (spørrende mot Iben)
- 87. [05:40.24] Iben: (Hun sklir litt ned fra stolen, ser mot kameraet/meg og setter seg opp igjen)

I denne sekvensen er det igjen Kim (voksen) som tar initiativ, spør og oppfordrer Iben (3år) til å spise mat. Mellom linje 83 og 84, så gir ikke Iben noe respons. Den første responsen er minimal og skjer i linje 85. Kim tolker denne responsen som negativ og prøver å få det bekreftet i linje 86. Responsen fra Iben er å skli litt ned fra den høye barnestolen og se mot kameraet eller meg, som sitter i motsatt ende fra Kim.

Kim er den eneste som bruker verbalspråket i disse to sekvensene og alle turene stiller en forventning om at Iben skal svare. Iben svarer kun gjennom bevegelser, posisjon og blick, som både Kim og jeg tolker som negative svar på Kim sine spørsmål. Igjen viser altså sekvensen betydningen av andre modaliteter enn tale i en samtale, og igjen blir disse modalitetene benyttet for å avvise temaet som Kim fremmer. I likhet med forrige sekvens (linje 73-75) refereres det til middagen, men denne gangen brukes det omformuleringer som ”litt på en tallerken” (linje 83) og ”smake” (linje 84) i spørsmålene fra Kim. Alle disse referentene peker på rotgrønnsakene og fiskebollene som skal spises.

Det er disse forespørslene jeg ser i forbindelse med etikette og som nært forbundet med selve måltidsmønsteret. Som nevnt tidligere (i punkt 2.2) er det to funksjoner som er helt sentrale for å skape et måltid, det å spise og det å være sosial. I måltidet er begge disse funksjonene også viklet inn i kulturens føringer for hvordan et måltid bør være (Bugge & Døving, 2000). Dermed tolker jeg Kim sine initiativ som forsøk på å holde i gang begge funksjonene, samtidig som forespørslene er formet av kultur. Altså mener jeg at selve handlingen å tilby og oppfordre Iben til ta i mot mat på tallerkenen, samt måten dette blir lagt fram på i samtalen, handler om forventede normer for oppførsel og hva som er sosialt akseptable måter å fremme dette verbalt. Dermed tolker jeg dette som en del av etiketten som er gir retningslinjer og forventninger om måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Under dette måltidet serveres det varmmat, og det kan også tolkes som en del av etiketten å skulle spise maten som blir servert. Iben vil ikke ha maten som er laget, og kommuniserer dette ved faktisk ikke å spise, i tillegg til å snu seg bort (linje 73) og se ned i bordet (linje 85).

Ibens respons tolker jeg derfor som et brudd på disse forventningene og kulturelle føringene for måltidet, og dermed også som et brudd på etiketten. Bruddet med en forventning blir tydeligere også når de to sekvensene fra linje 73-75 og linje 83-87 leses i sammenheng. Forventningen tenker jeg blir synlig i Kims gjentatte forsøk på å få Iben til å akseptere å få maten som serveres.

Det er også en annen side ved denne samtalen som jeg har lyst til å nevne. Stemningen i de to korte sekvensene blir mer og mer anspent. I sekvensene kommer dette så vidt fram i blikket til Kim i linje 75 og når Iben sklir litt ned fra stolen i linje 87. Aller mest er det kanskje noe som ligger i tonefallet, pusten, blikkene og tempoet i bevegelsene, noe som var vanskelig å skrive inn i transkripsjonen. Som nevnt i metodekapittelet begynte analysen allerede når jeg var til stede under måltidene og fortsatte når jeg så gjennom filmene for å transkribere samtalen. Den ansente stemningen er trolig noe jeg har fått med meg i den første analyseprosessen. Samtidig foreligger det to brudd i interaksjonen. Den første er bruddet med etiketten om å akseptere maten på tallerkenen. Det andre har jeg til nå ikke sagt noe om, men handler om den vage responsen på spørsmålene til Kim. For spørsmål og svar er ytringer som hører sammen. Et spørsmål er et initiativ krever en viss respons (Svennevig, 2009). Ut i fra de to bruddene i samtalen, blikket i linje 75 og bevegelsen i linje 87, mener jeg det er mulig å skimte den ansente stemningen. Samtidig er jeg klar over at tolkningen også er basert på erfaringen fra måltidet og arbeidet med filmen under transkriberingen. Jeg ville nevne dette for å vise

kompleksiteten i samtalene, og hvordan de ulike delene av analyseprosessen er viklet inn i hverandre.

”Potetene først”, linje 188-189

Olea er 3 år og Janne er voksen

188. [09:53.05] Olea: Vil ha mere, kan jeg få mere? (skyver tallerkenen mot Janne)

189. [09:55.24] Janne: Nå skal Olea spise litt av potetene først (ser på Olea og så ned på maten sin) Kan du det?

Sekvensen handler om Olea (3 år) som ønsker mer av det hun likte best på tallerkenen, som i dette tilfelle var fiskeboller. Denne korte sekvensen tror jeg er ganske gjenkjennelig for mange og veldig dagligdags. Olea tar initiativ til samtalen i linje 188. Hun begynner først med å si at hun ”vil ha...”, før hun retter seg selv til ”kan jeg få...”. Dette er ofte en vanlig form for å gi uttrykk på for at de vil ha noe, men hun legger til den mer akseptable formen på en forespørsel med å legge til ”kan jeg få...”. Jeg tolker temaet som Olea introduserer til å være ”mere”, som i denne sammenheng betyr mer fiskeboller. Introduksjonen av temaet skjer gjennom en multimodal ytring, der tallerkenen som blir skuet fram utdyper den verbale ytringen. Janne (voksen) responderer i linje 189 med å dreie temaet over til å handle om potetene. I responsen som Janne gir, legger jeg merke til spørsmålet i slutten av denne linjen (189); ”Kan du det?”. I samme tur gir Janne først en anmodning og sier at Olea *skal* spise opp potetene, for så å gjøre det om til en forespørsel.

I denne korte sekvensen ser jeg flere spor etter kulturelt akseptable handlinger og måter å snakke på under måltidet. Det er disse sporene jeg ser i sammenheng med etiketten ved dette bordet. Den første normen er den som ligger i budskapet til Janne og handler om å spise opp mer av det på tallerkenene før man får mer. Eventuelt kan det handle om at man ikke bare kan spise en ting. Den andre normen handler om den akseptable måten å spørre om mer mat. Den blir synlig da Olea retter seg selv og ender opp med å bruke en implisitt høflighetsstrategi for å spørre om mer. Den tredje normen for etikette handler om en akseptabel måte å svare på og igjen gi et direktiv. Den andre og tredje normen som jeg har skissert her, går delvis ut på det samme. Det handler om å bruke en implisitt høflighetsstrategi for å få en annen til å gjøre en handling (Svennevig, 2009). Forskjellen er at den andre normen er knyttet til et initiativ som å be om mer mat, mens den tredje er knyttet til respons eller når det generelt ønskes at en annen

bør utføre en handling. Normene som jeg har formulert her, ser jeg i sammenheng med etikette ved dette bordet gjennom denne sekvensen. Som nevnt er det dette nære båndet mellom samtale i dette måltidsfellesskapet og praktiseringen av normer i dette samme fellesskapet som har vært grunnlag for etableringen av makroproposisjonen etikette.

I disse utvalgte samtalesekvensene ("Smake litt?", linje 73-75 og 83-87 og "Potetene først", linje 188-189) synes jeg det er utfordrende å skulle få innsikt i fellesskap og deltakelse. Det kan være at dette henger sammen med at samtale følger trange samtalemønstre der den voksne definerer situasjonen. Med trange samtalemønstre følger det også et stemningsmønster som påvirker bevegelsesmulighetene, og dette kan forklare tolkningen av den ansente stemningen i samtalesekvensene "smake litt". Det trange samtalemønsteret kan gjøre det vanskelig å etablere et fellesskap rundt måltidet (Bae, 2009b). På en annen side kan det diskuteres om sekvensene "smake litt" faktisk bærer preg av trange samtalemønstre. Samtalen viser hvordan Kim tolker Ibens bevegelser som svar på hans spørsmål, og Kim retter sin oppmerksomhet mot Iben. Disse to trekkene, velvillige tolkninger og fokusert oppmerksomhet, tyder på et mer romslig samtalemønster (Bae, 2004).

4.5.2 Bord 2

På dette bordet er etikette et gjennomgående tema under måltidet. Dette viser seg gjennom oppfordringer, påminnelser og irettesettelser eller som brudd som grunnlag for humor og tøys. Irettesettelsene kommer både fra barna og den som er voksen:

"Du trenger ikke så mye". Linje 8-14

Eli er voksen, Laila er 5 år, Jasmin er 4 år og Guro er 4 år.

8. [00:44.10] Laila: Kan jeg få smøør?
9. [00:47.07] Eli: Jasmin er ikke ferdig med å ta. (Ser fra Jasmin til Laila) (Laila ser på Jasmin, og rynker skeivt på nesa mens hun ser opp på Eli.) (Jasmin smører videre på skiva si)
10. [00:51.09] Eli: Er det nok Jasmin? Jasmin, sender du smøret til Laila? (Jasmin tar smøret og sender det til Laila, Laila strekker seg for å ta i mot smøret)
11. [00:55.15] Eli: Du kan bare ha litt til, du. (ser på Guro som tar pålegg fra påleggsfatet med en gaffel)
12. [00:59:27] Eli: (Eli ser tilbake på Laila. som nå stikker kniven ned i smørskålen)

13. [01:01.07] Jasmin: Kan jeg få majonesen? (ser utover bordet)

14. [01:03.12] Eli: Du trenger ikke så mye. (Strekker seg mot Laila) Det var litt mye.... Se du har jo en del smør..på.. skiva di. (Rolig tar hun kniven til Laila, stryker av litt smør i smørskålen og gir kniven tilbake til Laila)

Samtalesekvensen er fra begynnelsen av måltidet. Smør og pålegg blir sendt rundt og spurt etter. Eli som er voksen, prøver å hjelpe, svare og rettlede flere på en gang. Sekvensen begynner med Laila sitt spørsmål i linje 8 og fortsetter med en konstatering fra Eli på vegne av Jasmin i linje 9, om at Jasmin ikke er ferdig med smøret. Også i linje 10 og 11 er det Eli som har verbalspråklige ytringer som bærer preg av å være nye initiativ. Jasmin ser på Laila og rynker på nesen, men ellers er responsene kun i utførelsen av handlinger. I hovedsak er det smøret det refereres til og kan sies å være det referensielle temaet i samtalen.

Det er også mulig å nærme seg temaet i samtalesekvensen med en kognitiv tilnærming til temaet, der utsagnene resymeres ved hjelp av generalisering (Vagle et al., 1993), Det var med den tilnærmingen jeg begynte å legge merke til normene som ligger i det Eli sier. I linje 9 kan det generelt sies å handle om å vente på tur. Linje 10 handler om å sende videre. I linje 11 og 14 kan det sies å handle om passende mengde pålegg og smør. Jeg forstår disse temaene som nært knyttet til kulturens føringer for hvordan maten skal spises. Normene i etikette og bordskikk er noe som ønskes skal formidles videre til neste generasjon og kan ikke forstås uten den sosiokulturelle konteksten (Bugge & Døving, 2000). Samtidig er de normene Eli peker på bundet til subjektivvurdering, som hvor mye smør er passe å ha på en skive? Det er i dette spenningsfeltet mellom den subjektive vurderingen, lokale etableringen av normer og den sosiokulturelle konteksten at jeg ønsker å plassere makroproposisjonen etikette. Fordi disse normene og strukturene kan gjøres forskjellig fra sted til sted og bord til bord. Kanskje er det å tilpasse mengden pålegg og smør noe som er mer viktig for Eli og dette bordet, enn det er for andre rundt andre bord?

Føringene Eli uttrykker for hvordan skivene skal smøres på, kan også si noe om akseptable måter å være måltidsdeltaker på. Barna ser ut til å føye seg etter de føringene uten noen tydelig form for motstand. Dette kan tolkes som føringene allerede er blitt tatt opp i de som vaner, så de slipper å ta stilling til hvordan brødet skal smøres (Bugge & Døving, 2000). Andre tolkninger kan være at barna ikke ønsker noen konflikt eller andre måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012).

”Det var ikke meg!” Linje 29-42

I denne sekvensen har vi Guro på 5 år, Eli som er voksen, Jasmin som er 4 år og Robin som er 4 år. Jeg sitter også ved bordet.

29. [01:31.20] Guro: Du Eli, jeg skal, jeg skal ha majones oppå her.
30. [01:31.20] Eli: [Ja, det kan du..] (Reiser seg og går for å hente papir)
31. [01:35.07] Guro: hm.. Jasmin, det var litt mye majones på... Jeg fikk lov til å ha majones på skiva mi (mumler de siste ordene)(Guro ser på Jasmin som ennå tar majones på skiva si og holder majonestuben så nær at det kommer majones på den)
32. [01:43.09] Guro: Jasmin, du tar den ned i.. det er nok nå (2sek pause før Guro ser på meg, så tilbake på Jasmin)
33. [01:47.13] Guro: Jasmin, det er nok (Jasmin ser opp og rekker majonesen til Guro)
34. [01:53.08] Guro: Jasmin...ååå! (Tonen er anklagende. Guro ser irritert ut når hun får majonesen)
35. [01:55.04] Jasmin: Det var ikke meg!
36. [01:56.17] Guro: Jooo! Jeg går og henter papir (papir blir sagt mens hun snur seg bort fra kameraet og går av stolen) (Jasmin ser på henne og følger henne med blikket)

(Noe skjer utenfor kameraet, og Eli og Guro kommer tilbake til bordet)

37. [02:04.01] Eli: Ja, da legger du majonesen ned (hun geleider Guro tilbake på plassen).. også... går du.. og henter papir (Guro reiser seg)
38. [02:10.05] Guro: hadet (blir sagt smilende og vinker)
39. [02:11.27] Eli: Så går du! (snur seg mot Guro som er på vei bort)
40. [02:16.02] Eli: hm.. (ser på Jasmin, som ser tilbake og smiler samtidig som hun løfter skiva si)
41. [02:18.21] Robin: xxfeil vei
42. [02:18.21] Eli: svingte feil vei? (ser fra Robin til Simon)

Guro (5 år) tar initiativ til samtalen i linje 29 ved å henvende seg mot Eli (voksen), og fortelle at hun skal ha majones på brødskiva. Eli responderer bekreftende i linje 30, at dette kan Guro få gjøre. Videre er det Guro som henvender seg til og følger med på Jasmin (4år) som akkurat nå bruker majonesen. Guro prøver å irettesette Jasmin, som Guro synes bruker for mye tid og for mye majones. I linje 37 kommer Eli tilbake og tar kontrollen ved å si hva og hvordan ting

skal gjøres nå. Guro får gå og hente papir for å tørke vekk den majonesen som er kommet på majonestuben.

Etter at Eli går i linje 30, så tar Guro på nytt initiativ til en samtale i linje 31 og 32, men denne gangen henvendt til Jasmin som har majonestuben. Disse gangene får hun ikke noe respons og hun snur seg mot meg i slutten av linje 32. Tross manglende respons fra både meg og Jasmin, så fortsetter Guro i linje 33 og 34. Trykket i uttalelsene og utropet ”åååå!”, kan tyde på at hun anklager Jasmin for at majonestuba kom ned i majonesen så den ble sølete. En sårn tolkning kan forklare Jasmin sitt svar og respons; ”Det var ikke meg!”

En liten ting jeg merker meg er Guros blick mot meg i linje 32. Eli har gått for å hente noe, så det er bare meg som voksen igjen ved bordet. Guros blick får meg til å tenke på den komplekse rollen jeg satt i som forsker, men også som en del av denne barnehagen. Jeg opplevde blicket som et spørsmål om hjelp til å få majonesen, men jeg hadde bestemt at min rolle skulle være passiv. Derfor følger jeg ikke opp blicket hennes med noen annen handling enn det jeg allerede gjør, jeg filmer.

Det virker som det er viktig for alle rundt bordet, at etiketten overholdes. Etiketten blir også vist ved at de følger de normer som er satt. Blant annet henter de papir, spør ”kan jeg få...”, hjelper hverandre, sender maten, snakker sammen og sitter rolige på stolene. Det ytes lite motstand mot etiketten, og kan sårn sett kanskje leses som et ønske om å overholde og opprettholde normene. Etiketten blir også etterprøvd i en tidligere sekvens der Eli (voksen) spør: *Hva pleier jeg å si?* (linje 24). Denne uttalelsen viser at dette er en regel som er konstituert på dette bordet og er noe Eli forventer at barna kan.

4.5.3 Oppsummering av etikette

Som det kommer fram i disse sekvensene, så er det flere uttrykk for etikette. I utgangspunktet viser normene, uttrykte eller implisitte, i samtalene nærhet til kulturelle normer og bordskikk. Samtidig kommer det fram lokale variasjoner av etiketten. Et eksempel på de uttrykte høflighetsstrategiene er frasen ”kan jeg få...” som blir brukt ved begge bordene (bord 1, linje 188 og bord 2 linje 8). Høflighetsfraser og strategier kan føre til at samtalene gir innsikt i å snakke på en kulturelt akseptabel måte (Snow & Beals, 2006). Samtidig er dette mer synlig rundt bord 1 enn ved bord 2 sett samtalene i helhet (se vedlegg 8.1 og 8.2), så det kan være forskjell i hvor nøye praktiseringen av slike fraser er. Det å burde spise det som blir servert og

spise opp maten, kan også sies å være knyttet til kultur. Båndet knyttes sammen ved de to hovedfunksjonene i et måltid, selve handlingen å spise og det å være sosial. Dette er også viklet inn i kulturens føringer for hvordan et måltid bør være (Bugge & Døving, 2000).

Videre vises det også tydelig hvordan noen normer er mer lokalt bundet til det enkelte bord, blant annet gjennom normer som er av subjektivvurdering. Den subjektivvurderingen kommer tydeligst fram i beregningen av hva som er nok pålegg på en skive, mens det på bord 1 kan ses i sammenheng med hvor mye potet som må spises før det er greit å få en fiskebolle til (fra bord 1, linje 188-189). Det er også andre normer som viste seg å være lokalt bundet til bordet. Et eksempel på dette er det å hente papir for å tørke seg med. Forskjellen er både bundet til det å gå å hente papiret selv, og til forventingen om å bruke papir til å tørke seg med hvis mat er kommet på fingrene. På bord 2 er dette regelen, men det er ikke regelen på bord 1.

Tilslutt vil jeg igjen kommentere at jeg til vanlig er en deltaker rundt disse bordene og er med på å sette og opprettholde normene om hva som passer seg ved bordet og hva som ikke passer seg. Dette er en del av meg og kulturen jeg er i når jeg spiser i barnehagen, så det kan være vanskelig for meg å se denne kulturen utenifra. Samtidig kan jeg bare gi begrunnelser for normene ut i fra meg selv. Det virker også lettest å bli bevisst etiketten, når noe bryter med denne eller reglene blir uttalt eksplisitt som ved bord 2 i linje 37 der Eli sier) ”.. også... går du.. og henter papir”.

4.6 Kompetanser

Sånn jeg ser det, så legges det til rette for at barna kan tilegne seg eller vise flere kompetanser under måltidet. Med dette mener jeg at de voksne både bevisst og ubevisst legger opp til at barna kan lære noe, enten det er knyttet til språk, bordskikk, kultur, mat eller andre ting som kan komme opp i samtalene. Andre sekvenser som kunne passet inn her, er sekvenser som viser barnas kompetanse tydelig, enten det er språk, bordskikk, kultur, mat, humor og tøys eller andre ting som kan komme opp i samtalene. I analysen av sekvensene fant jeg også spor av de voksnes kompetanse på å tilrettelegge for læringsmuligheter.

4.6.1 Bord 1

Gulrot, linje 141-181

I denne sekvensen er begge de voksne, Kim og Janne, med i samtalen. Barna som deltar i samtalen er Teo, Olea, Isa, Luca, og alle de er tre år.

141. [07:53.00] Janne: Se der, jeg også fant en gulrot
142. [07:54.14] Kim: Å, ja
143. [07:54.14] Janne: Ja
144. [07:55.18] Teo: Denne (holder opp skeia si)
145. [07:56.28] Janne: Hmm?
146. [07:56.28] Teo: Denne
147. [07:59.03] Janne: Også er den litt varm
148. [08:00.27] Teo: Denne (ser på meg)
149. [08:02.21] Janne: Hva er det du vil, Teo? (medfølende tone)
150. [08:04.28] Olea: Min også, fant jeg gulrot, oojojojoj
151. [08:05.15] Teo: (bruker fingeren til å få maten opp i skeia, også spiser han videre)
152. [08:06.22] Olea: (Snur seg rundt med skeia og gulroten for å vise meg)
153. [08:06.22] Janne: Du også fant en gulrot (Ser opp på Olea når hun sier det, også ned igjen på tallerken. Hun tar opp en bit på gaffelen og holder den fram for å vise)
154. [08:10.23] Janne: Og dette tror jeg er en kålrabi (Isa og Teo ser på den Janne og kårabien)
155. [08:12.03] Isa: Ja (bekreftende)
156. [08:15.23] Janne: (putter kårabien i munnen) Mmm, denne var god
157. [08:15.23] Teo: (Ser ned på tallerkenen sin der hun tar på noe med fingeren sin og sier med munnen full av mat/vanskelig å høre) Jeg og har kålrabi.
158. [08:17.22] Luca: Jeg fant gulrot
159. [08:18.02] Janne: (Henvendt til Teo) Ja, du og hadde det
160. [08:19.05] Kim: Ja (Ser bort på Luca)
161. [08:19.23] Olea: Jeg og hadde det!
162. [08:25.04] Olea: jeg fant xxx nå xxx
163. [08:27.22] Kim: Hmm?

164. [08:28.19] Olea: NÅÅ! (Smiler bredt og stolt med åpen munn, mens hun viser fram skeia med gulrotbit på. Hun snur seg igjen mot meg for å vise)
165. [08:28.19] Kim: (Ser på Olea) Ja
-
170. [08:45.11] Olea: Fant den nå.
171. (Iben har tatt hodet opp igjen og ser på Kim som spiser)
172. [08:53.16] Olea: Se (snur seg rundt med skeia for å vise meg) (snur seg så helt tilbake for å vise Kim som ser på Iben)
173. [08:57.20] Olea: Se hva jeg fant... den.
174. [08:57.21] Isa: (Stopper å spise, ser på hånden sin og strekker den mot Janne)
175. [08:59.28] Kim: Mmm (tar en ny bit med mat og ser raskt bort på Olea)
176. [09:02.12] Olea: Jeg vil smake den (putter skeia i munnen)
177. [09:03.25] Teo: Jeg fant den (viser skeia med gulrotbit, potet og litt saus) JEG FANT DEN
178. [09:07.16] Janne: Å, fant du en gulrot (har strekt seg over til Isa med en klut for å tørke av hånden, men snur seg og ser på Teo når han svarer henne)
179. [09:08.12] Teo: (Tar skeia mot seg og pirker oppi skeia med en finger som han så putter i munnen)
180. [09:11.11] Olea: xxxx (sier noe til Teo)
181. [09:18.07] Teo: (putter skeia med alt på inn i munnen mens han ser på Olea)

I denne sekvensen er det mange korte turer. Hele sekvensen er bare på 1 minutt og 25 sekunder, men er nedskrevet over hele 40 linjer. Janne, som er voksen, tar initiativ til denne samtalen ved å rette oppmerksomhet mot maten og hva det er som spises. Det er hun som introduserer referentene gulrot og kålrabi i samtalen, og disse blir det konkrete temaet i samtalen. Noen av barna responderer med interesse på temaet og fortsetter på samtalen ved å gi respons og selv komme med initiativ. Samtalen kan så nesten leses som en lek, eller skattejakt, der handlingene med å finne gulrotbiter og kålrabibiter, bruke gaffel, kjenne på maten med fingrene og smake blir en del av samtalen og motsatt.

I den videre analysen deles samtalen i to deler. Den første delen går fra linje 141 – 151 og referenten er ”denne”. Den andre delen tar opp igjen initiativ i linje 141 og 150 og referer til gulrot eller kålrabi.

Det er Janne som begynner denne sekvensen med direktivet ”Se der” i linje 141, en direkte oppfordring til de andre om å se det hun vil vise fram. Resten av turen hennes er et konstantiv, der hun informerer om at hun ”også fant en gulrot” (linje141). Den første til å gi respons er den andre voksne, Kim, i linje 142. Den responsen er imidlertid kort og bidrar ikke til at samtalen fortsetter. I linje 144 er det Teo som kommer med et initiativ ved å si ”Denne” og holde opp skeia. Janne gir en kort respons på dette, ved å svare ”hm?” i linje 145, samtidig som Teo gjentar ”denne” i linje 146. Det å svare med et spørsmål av typen ”hm?” vise at hun ikke har oppfattet eller forstått hva Teo vil uttrykke, og dermed forsøker å bruke en reparasjonsmekanisme. Teo fortsetter å si ”denne” i linje 148 og henvender seg denne gangen med blikket mot meg. I disse linjene er det vanskelig å tolke hva samtalen innebærer. Teos intensjon og ytring når ikke fram og blir ikke tydeliggjort på en måte som Janne forstår. Jeg blir heller ikke til noen hjelp. I neste linje (149) virker det som Janne har forstått at forsøket på en samtale mellom Teo og henne ikke når fram. Hun forsøker igjen å reparere samtalen ved å spørre åpent om hva Teo vil, for å få en oppklaring i hva han prøver å formidle. Teo svarer ikke på spørsmålet, men begynner å spise i stedet. Kanskje var hans intensjon bare å få Jannes fulle oppmerksomhet, og når han fikk det, var han igjen klar til å spise. Sett på den måten kan det sies at ytringen ”denne” var ment som en oppmerksomhetsmarkør for å få kontakt (Bae, 2009a).

Tidsintervallene mellom turene til Janne og Teo, viser at Teo kommer med en ytring kjapt etter at Janne har svart, men Janne bruker lengre tid på å gi respons. Teos gjentakning av ”denne”, kan antyde at responsen Janne gir ikke oppleves av Teo som adekvat, det opprettes ikke felles forståelse, og dermed er ikke samtalen vellykket (Svennevig et al., 1995). Både tiden som blir brukt, og at responsen ikke kan ses på som vellykket, kan indikere at Janne forsøker å tolke hva Teo vil med ytringen, men at hun synes det er litt vanskelig og derfor forsøker å reparere samtalen. Denne tolkningen blir forsterket når Janne spør direkte hva Teo vil. På grunn av den mislykkede turvekslingen, blir ikke tema etablert i disse linjene, og det kunne tenkes at samtalen hadde stoppet opp, men Olea sørger for at samtalen går tilbake til å handle om gulroten. Forsøket på å reparere samtalen ser jeg på som en mulig lærings situasjon. Janne viser at når det er vanskelig å forstå en annen, så er det mulig å spørre direkte etter hva den andres intensjon er. Dette viser bruk av en reparasjonsmekanisme i samtalen, som kan føre til oppklaring og bringe samtalen videre. Jeg tenker at kanskje hun ubevisst lærer bort muligheten for å bruke en sånn funksjon i språket.

I mellom Jannes spørsmål i linje 149, og at Teo fortsetter å spise i linje 151, så forteller Olea at hun også har funnet en bit med gulrot. Dette tolker jeg som respons på Jannes ytring i linje 141. Olea fortsetter turen sin i et initiativ i linje 143 med å vise meg det hun har funnet. Janne plukker opp dette initiativet fra Olea, og svarer henne i linje 153 ved å bekrefte Oleas funn av en gulrot og komme med et nytt initiativ i linje 154. Ved at initiativene nå blir bekreftet, responsene blir godtatt og begge kommer med både respons og videre initiativ, så blir temaet om grønnsakene etablert og videreført. Denne sekvensen viser også hvordan etableringen av temaet er avhengig av deltakernes samarbeid (Goffman, 1964; Sandvik, 2016).

På en måte kan det sies å være to referenter og dermed temaer i denne samtalen. Det ene er ”denne”, som det aldri blir helt klarhet i hva menes med. Det andre er gulroten, som leder videre til kålrabi. Det kan også hende at ”denne” referer til gulroten eller noe tilknyttet gulroten, og dermed egentlig er et forsøk på å videreføre den samtalen. Jeg mener uansett at begge delene av samtalen kan romme læringssituasjoner, og dermed har jeg laget denne makroproposisjonen kalt ”kompetanse”. Den ene delen som handler om ”denne”, har jeg allerede nevnt og knyttet til å lære bort muligheten til å bruke reparasjonsmekanismer i språket. Den andre delen om gulrøtter knytter jeg til begrepslæring og erfaring med språket i meningsfulle sammenhenger (Gjems, 2011a). Jeg skal nå gå nærmere inn på hva jeg tolker som en erfaring med språket i en meningsfull sammenheng.

Det mest tydelige tegnet på tilretteleggingen for tilegnelse av økt språklig kompetanse i denne samtalen, er muligens hvordan Janne gjentar begrepet ”gulrot” flere ganger. Hennes entusiasme over funnet på egen tallerken, smitter over på barna som en oppfordring til å lete etter, og dermed også bruke begrepene selv. I linje 150 forteller Olea at hun også fant en gulrot, men setningsoppbyggingen er litt bakvendt (”fant jeg...”). Janne responderer i linje 153 med å gjenta setningen, men da med subjektet før verbet (”du også fant...”). Det samme gjør hun da Teo sier ”Jeg fant den” i linje 177, og hun gir respons i linje 178 med å gjenta og bruke begrepet gulrot i stedet for pronomenet ”den”. Videre får barna muligheter til å delta i samtalen med det språket de har. De bruker ordene Janne brukte først, men legger også til andre ord som ”smake” i linje 176. Samtidig er gjentakelsene viktige, fordi som det vises i linjene 150, 170, 173 og 176, så bruker Olea først begrepet ”gulrot” etter at Janne gjør det, men senere benytter hun pronomenet ”den”, som om hun har glemt ordet ”gulrot”. I tillegg benytter Janne begrepene ”kålrabi”, ”fant” og ”god” i nær sammenheng med det ordene symboliserer. Janne har helt fra linje 2, 3 og 5 i den tidligere samtalesekvensen ”smekkenene”, vært opptatt av å snakke om hva det er de spiser og grønnsakene. Dermed tolker jeg dette dit

at temaet om ”gulrot” og andre grønnsaker er introdusert mer eller mindre bevisst for å fremme begrepslæring, sette ord på tilværelsen og fylle ordene med et rikere innhold. Ut i fra denne tolkningen om at Janne kanskje har en pedagogisk intensjon med initiativet og bidragene i samtalen, så ser jeg samtalen i sammenheng med det Solem (2011) drøfter om de voksnes profesjonalitet og hverdagssamtaler i barnehagen. For med utgangspunkt i de voksnes profesjonalitet så vil samtalen kunne befinne seg på en flytende skala mellom hverdagssamtaler og institusjonelle samtaler (Solem, 2011). Sekvensen her kan også sies å omhandle et felles fokus, matglede, meningskonstruksjon og mestring, ved at de viser glede over at de finner og viser fram grønnsaksbitene.

I denne sekvensen vises også samtalen som en multimodal interaksjon, der spesielt det materielle har fått en sentral plass. Her skal nevnes skjeen, gulrotbitene, kålrabitene og gaffelen som viktige modaliteter som inngår som en av flere egenskaper i samtalen og støtter det verbale språket (Goffman, 1964). Gjenstandene blir konkrete støtter i samtalen som lar barna få delta etter egne forutsetninger, fordi de nettopp får anledning til å benytte seg av flere modaliteter. Dermed gir samtalen mulighet for deltakelse. Den felles opplevelsen av å lete etter de forskjellige rotgrønnsakene og den påfølgende deltakelsen i samtalen kan også være grunnlag for opplevelse av fellesskap.

Kompetansen her knytter jeg som nevnt tidligere til gjentakelsen av begreper og det å samtale om noe her og nå med konkrete som støtte. Jeg tolker derfor samtalen som et forsøk på utvidelse av kunnskap og kompetanse. Samtidig ser jeg at utvidelsen av samtalen er minimal. Slik jeg ser det kunne samtalen rommet flere begrep og flere fakta for å utvide barnas språkkunnskap og faktakunnskap. Dermed kan samtalen også knyttes til personalets kompetanse om barns språktilegnelse. Ut fra dette tenker jeg personalet har noe kompetanse om tilegnelser og tilrettelegging for tilegnelse av kunnskap og språklig kompetanse. På en annen side kan det være at formålet for samtalen var å gi barna mulighet til å delta i samtalen og erfaring med å bruke språket selv. Sånn sett tolker jeg at det er en viss kompetanse på å gi barna språklige erfaringer, samtidig som det er et potensial for å øke personalets kompetanse i å utvide ordforråd og faktakunnskap.

4.6.2 Bord 2

Samtalesekvensene jeg allerede har vært innom, mener jeg også kan ses i sammenheng med makroproposisjonen kompetanse. Siden sekvensene står skrevet tidligere i teksten, så gjentar jeg de ikke her, men refererer til de med sekvensnavn og linjenummer.

De første sekvensene jeg vil vise tilbake til er ”Svever i luften” som går fra linje 1-8, ”Å spise deg” fra linje 45-58 og ”Pinocchio” som går fra linje 67-78 (alle tre fra punkt 4.3.2).

Samtalene viser at det er mulighet for å forhandle om meningsinnhold og gi erfaring med å bruke språket til forklaringer, argumentasjon og fortelling. I linje 5-7 er det Eli som er voksen som forklarer seg for å gi en oppklaring i egen intensjon i en tidligere ytring (linje 2). Senere gjengir hun en tv-reklame som en fortelling som bidrag til forhandlingen om meningsinnholdet i begrepene tøys, løgn og sannhet. I linje 56 og 58 er det Laila (5år) som forklarer og argumenterer for egen mening om Jasmin (4 år) sin ytring (linje 50). Jeg tenker dette viser en potensiell lærings situasjon for språket i bruk til forklaringer og fortelling, både for Laila som selv forsøker å gi en forklaring, men også for de andre barna rundt bordet som kanskje hører på begge forklaringene og fortellingen. Dette ser jeg i sammenheng med muligheten for medlæring, for de som er deltakere rundt bordet, selv om de ikke gir eksplisitt uttrykk for deltakelse i samtalen (Bae, 2009b). I tillegg kan erfaring med forklaringer og fortellinger være grunnlag for å utvide den språklige kompetansen. Spesielt når samtalen strekker seg utover situasjonen her og nå, kan den bidra til å gi barna generell kunnskap om omgivelsene og tilværelsen (Snow & Beals, 2006).

I sekvensen ”Hva pleier jeg å si?” på linjene 15-28 (fra punkt 4.4.2), så etterprøver Eli hvilken kunnskap barna har om etiketten ved dette bordet. Selv om jeg tidligere har lagt fram at dette er en regel som er lokalt etablert ved dette bordet og dermed kanskje ikke nødvendigvis allmenn kunnskap om bordskikk, så er det etterprøvingen som gjør at jeg knytter sekvensen til makroproposisjonen kompetanse. Spørsmålene Eli stiller i linje 17 og 24, og forventningen til at barna skal fullføre setningen hennes i linje 26, tolker jeg som en test av barnas ferdigheter og kunnskap, altså kompetanse, i etiketten ved bordet. Samtidig skal det ikke ses bort fra at denne etiketten henger sammen med kulturelle normer og regler, og dermed som en del av sosial kompetanse.

4.6.3 Oppsummering av kompetanse

Som det kommer fram i analysen av de to samtalesekvensene, kan det sies at det legges til rette for læring i samtalene. Først og fremst er læring her knyttet til verbalspråket i bruk i samtalene, gjennom å høre på andre og selv få bruke verbalspråket i meningsfulle sammenhenger (Gjems, 2011b). Det vises også tydelig hvordan både barn og voksne benytter seg av flere modaliteter som støtte i samtale eller som egne turer for å oppnå felles forståelse.

Verbalspråklige læringsmuligheter kommer fram ved gjentakelse av begrep, benevning av spiseaktiviteten og begreper som hører til i konteksten. Den ene samtalen viser også at samtalen benyttes for å gi forklaringer og fortellinger som er kontekstuavhengig.

Samtalesekvensene viser også noen funksjoner og mekanismer i samtalen som kan gjøre det lettere å oppnå felles forståelse og dermed mulighet til å drive samtalen framover.

Samtalesekvensene viser også at personalet har noe kompetanse om barns språktilegnelse. De benytter blant annet benevning, gjentakelse, forklaring og fortelling. I detaljene i transkripsjonen kommer det fram at samtalen også hadde rom for en videre utvidelse av språk og kunnskap. Samtidig som hurtige skift, flere personer å forholde seg til og andre oppgaver som å sende pålegg eller hjelpe til med melken også trolig påvirker kapasiteten (Bae, 2009a).

Til slutt skal det huskes på at dette er ett mulig perspektiv på noen få utvalgte, korte samtalesekvenser. Andre perspektiv kunne gitt en annen analyse av de samme sekvensene, og andre sekvenser kunne gitt en annen analyse med samme perspektiv. Kompetanse kan også knyttes til de andre makroproposisjonene som igjen er knyttet til områder for kompetanse. For eksempel kan humor sies å være forbundet med sosial kompetanse og etikette forbundet med kulturelt aksepterte samtaletemaer og måter å være på.

5 Drøfting

Først vil jeg vil her trekke fram igjen oppgavens tittel og forskningsspørsmålet som ble presentert innledningsvis under punkt 1.4 i denne studien:

Måltidets muligheter - en samtaleanalyse av fellesskap og deltakelse under måltidet i barnehagen

Hvilke muligheter gir måltidssamtaler for innsikt i fellesskap og deltakelse?

I forsøket på å besvare dette har jeg til nå gjort en samtaleanalyse av hvordan fellesskap og deltakelse kommer til uttrykk rundt måltidet. Gjennom analysen har det kommet fram hvordan deltakerne har forhandlet og samarbeidet om å etablere temaene og drive samtalen framover. Dette har blant annet kommet fram gjennom synliggjøring av initiativ og respons, noe som igjen har ført til innsikt i hvem som har fått deltatt i samtalene og hvem som har fått sine temaer igjennom. Første gangs analyse av transkripsjonene var det som i utgangspunktet

la grunnlag for de fire makroproposisjonene som så ble gjort til en innholds-enhet på et ”høyt nivå”. Disse fire makroproposisjonene er fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse. Det er viktig å huske på i denne sammenhengen at makroproposisjonene i seg selv var noen av de første tematiske funnene i analysen. Under det videre arbeidet og oppsummeringen av analysen kom jeg fram til noen funn som ble sentrale for akkurat disse makroproposisjonene. Det er disse funnene jeg har tatt med hit til drøftingen, fordi de sier noe om muligheter som har vist seg i samtale og gitt innsikt i fellesskap og deltakelse. Analysen av samtalesekvensene har lagt grunnlaget for drøftingen, men alle detaljene som kom fram i næranalysen har dessverre ikke fått plass videre. Fokuset mitt har i stedet gått over på hovedlinjene i makroproposisjonene satt opp mot tidligere forskning og teori. Det er disse hovedlinjene jeg nå vil gå nærmere inn på. Til slutt i dette kapitlet gjør jeg en kort drøfting av metodene jeg har brukt.

5.1 Fellesskap og deltakelse

Fellesskap og deltakelse ble for meg synlig som en makroproposisjon gjennom sekvenser der flere av deltakerne samlet seg rundt et fokus de delte og opprettholdt. Samtidig kommer det fram av analysen hvordan disse sekvensene synliggjør at fellesskap kan handle om opplevelsen av tilhørighet, bli sett og hørt, mulighet til å påvirke andre med sine ytringer og handlinger og la seg bli påvirket. Det ble også synlig i analysen hvem som deltok og på hvilken måte. Videre handler fellesskap og deltakelse om å utveksle tanker og intensjoner, så det sammen kan bli skapt meninger og kunnskaper som er bundet til det som har vært, men samtidig påvirker det som kommer. Gjennom alt dette som ligger som skjulte muligheter i samtale, kan deltakerne i samtalen få en positiv opplevelse av tilhørighet til fellesskapet.

Å støtte opp under tilhørighet og gruppefellesskap er en mulighet som kan oppstå under måltidet (Eide, 2008). Denne muligheten oppstod i samtale ved begge bordene jeg filmet. Blant annet vil jeg trekke fram sekvensen om smekken (punkt 4.3.1, linje 1-22), der både oppmerksomheten de har sammen på smekken og selve samtalen kan gi dem en felles opplevelse og tilhørighet (Os & Eide, 2013). Det er i hovedsak barna som driver samtalen framover, noe som gjør at sekvensen viser barnas kompetanse til å benytte seg av en samtale til å inkludere hverandre og på den måten vise at alle hører til i måltidsfellesskapet.

Sekvensen viser også hvordan barna er i stand til å gripe muligheten til å skape en større opplevelse av tilhørighet og fellesskap. Selv om det er barna som tar initiativ og gir respons,

så er den voksnes rolle likevel viktig. I denne sekvensen kommer den voksne med en bekreftelse og en utvidelse som kan hjelpe samtalen videre i det å skape tilhørighet (punkt 4.3.1, linje 14). Konkret blir dette gjort ved å først bekrefte fargene som er forskjellige, for så å utvide samtalen til å vise til motivet som er likt. Dette viser også viktigheten av at de voksne er nære og tilstede for å få med seg hva samtalen handler om og når det kan være skifter i fokuset i samtalen.

Muligheten til tilhørighet fører også med seg en mulighet for å havne utenfor fellesskapet, noe som kommer fram i sekvensen om håret på bordet (punkt 4.3.1, linje 99-110). Denne sekvensen skiller seg ut, nettopp fordi et barn så tydelig ikke er med å dele det samme fokuset som de andre. Selv om måltidet er felles, så tenker jeg at interaksjonen vil være omskiftlig fra å være i et fellesskap, til å være parallelle handlinger. Bae (2009a) skiver om utfordringen ved å skulle møte alle, noe jeg kan kjenne igjen i denne sekvensen her. Målet å strekke seg etter må være å faktisk klare å møte alle barnas initiativ til en hver tid. Selv om jeg tenker det vil ha vært en utopi å klare dette, så viser en næranalyse denne mulige ensomheten tydelig, fordi det tar lang tid før initiativet blir møtt og det skaper et ønske om å klare å se alle initiativene neste gang.

Det jeg vil fram til, er kanskje at selv om måltidene i barnehagen inneholder gode strukturelle muligheter for å støtte tilhørigheten til fellesskapet, så trengs det også en oppmerksomhet på at noen kan falle utenfor. Jeg ønsker å peke på denne sårbarheten ved måltidssamtalene ved å synliggjøre skiftene i samtalesekvensene og det komplekse ved å samtale med flere på en gang. De raske skiftene i samtalen har vist at ikke alles initiativ blir møtt (punkt 4.3.1, linje 99-110) og initiativ kan bli besvart litt senere (punkt 4.3.1, linje 1-22). Det kommer også fram at samtaletemaer kan bli plukket opp igjen og utviklet, selv om det har vært andre sekvenser i mellom (punkt 4.3.2). Dette gjør det for meg tydelig, at det å skape tilhørighet for alle til en hver tid i de komplekse samtalene er en vanskelig oppgave. Det må være noe vi stadig strever etter, siden det aldri kan oppnås og vare. De raske skiftene gjør dette til en krevende jobb, men en næranalyse kan hjelpe oss til å se samtalen i et nytt lys, oppdage flere nye detaljer og gi oss muligheten til å reflektere over handlingsmuligheter vi har hvis en lignende situasjon oppstår.

Flere multimodale aspekter ble benyttet i samtalene ved begge bordene. Blant annet bruker barn og voksne blikk, hender, tenner, smekker og et hår i sekvensene. Betydningen disse multimodale aspektene fikk for å etablere temaene i de måltidssamtalene ved disse to

bordene, ble så stor at jeg også i de neste makroproposisjonene vil vende tilbake til disse aspektene. De multimodale aspektene ble meningsbærende i samtalene og viktige for å forstå temaet som ble snakket om. Ved bord 1 (punkt 4.3.1, linje 1-22), ble modaliteter som smekke og blick brukt til å skape mening, felles forståelse og uttrykke noe alene uten verbal tale (punkt 4.3.1, linje 8 og 16) (Dalgren, 2017). Det blir synliggjort hvordan hver modalitet som har en iboende betydning, kan brukes for å uttrykke noe alene i rett kontekst. I tillegg kan den sier noe mer sammenføyert med flere modaliteter i en helhet (Dalgren, 2017). De konkrete smekke som tema, gjør det mulig for barna å delta i samtalen gjennom multimodal interaksjon og gir barna mulighet til å oppleve tilhørighet til fellesskapet gjennom å konstruere en mening av *likhet* i sammen. På den måten kan det sies at temaet i denne sekvensen både kan bidra til å støtte opp om fellesskap som en verdi gjennom inkluderingen av hverandre i fellesskapet, samtidig som temaet handler om en likehetsmarkør som deles av fellesskapet. Siden ytringene basert på kropp og materialer ble forstått og respondert på i samtalen, så ble det også tydelig at disse aspektene også inngikk i tolking av mening i det sosiale samspillet (Dalgren, 2017).

De multimodale aspektene ble også brukt til å illustrere og tydeliggjøre det som ble uttrykt med verbalspråket. Spesielt ved bord 2 ble kroppsspråk og blick brukt i kombinasjon med verbalspråk til å uttrykke noe, samhandle, skape mening og inngå i intersubjektivitet (Løkken, 2013). Et eksempel på dette er i samtalesekvensen ”Svever i lufta” (punkt 4.3.2, linje 1-8) i linje 2 sier Eli ”Jeg sitter på luft. Svever i lufta” samtidig som hun stryker begge hendene utover i lufta. Dette eksempelet er en av flere linjer som viser hvordan de multimodale aspektene forsterker hverandre og skaper en større mening (Dalgren, 2017). De funksjonelle gestene og handlingene støtter samtalens tilstand og viser hvordan den muntlige talen blir til ytringer som inngår som bare én av flere egenskaper i samtalen (Goffman, 1964). Ut fra dette blir det tydelig gjennom teori og synliggjort gjennom eksemplene at alle de forskjellige multimodale aspektene inngår i samtalene og har betydning både for ytringene og tolkningene i samtalen. De multimodale aspektene blir sånn det er vist her viktige for å si noe om temaet som blir etablert i samtalen og for å få et større bilde av hvem som deltar i samtalen. Det fører til at samtalene blir komplekse og viser viktigheten av å inkludere blick, kroppsspråk og materiale i transkripsjon og analyse av barnesamtaler (Dalgren, 2017).

Å se den multimodale interaksjon som en del av samtalen, viste seg gjennom analysen å være av stort betydning for å få en bedre forståelse av deltakelse i måltidssamtalene. Referenter som ”smekke” og ”like”, den multimodale interaksjonen og barnas åpenhet for hverandres bidrag i samtalen gjorde det lettere for barna å delta etter egne forutsetninger og bli inkludert i samtalen. Samtalesekvensene viser på denne måten viktigheten av å forstå at samtale er mer enn det som blir sagt (Bae, 2009a). Videre gjennom deltakelsen ble det mulig for barna å utveksle og skape mening i fellesskap.

Jeg tolker samtalesekvenser ved begge bordene som arenaer for meningskaping. Sekvensene viser hvordan barna er med på å forhandle om og gi mening til erfaringer og tilværelsen. Det er rom for at deltakerne får utvekslet tanker, meninger og erfaringer, noe som er viktig i prosessen med å forme en felles mening (Sandvik et al., 2014). Spesielt samtalesekvensen om løgn og tøys (punkt 4.3.2, linje 1-8, 48-58, 67-78 og 119-145), viser hvordan det forhandles om en felles mening og forståelse om den vage og kontekstuelle grensen mellom løgn og tøys. Dahlberg, Moss & Pence (2002) skriver som nevnt tidligere at meningskaping er en dialogisk prosess, og det mener jeg er synlig i forhandlingene gjennom disse sekvensene. Det at temaet strekker seg gjennom flere sekvenser gjør også at flere får fokus på temaet, og gjentakelsen gjør samtaletemaet spennende, fordi den felles forståelsen ble ikke etablert etter første sekvens, og dermed fortsatte justeringene av begrepene i dialog mellom samtaledeltakerne. På den måten kan det sies at samtalesekvensene etter hvert utvidet forståelsen og den videre læringen ble noe deltakerne skapte sammen (Dahlberg et al., 2002). Jeg ser også en forhandling og konstruksjon av mening i samtalesekvensen om smekke (punkt 4.3.1, linje 1-22). I den sekvensen tolker jeg meningskaping som en dialogisk prosess (Dahlberg et al., 2002) som kan gi begrepet ”like” et større innhold. Dermed kan det også sies at samtalesekvensene samerfaller med det Ødegaard skriver om at prosessen der meningskaping skjer, handler om forhandlinger, foreninger og justeringer gjennom samtalen i en gitt sosial kontekst (Ødegaard 2007). Jeg tolker også samtalene som at meningskaping nærmest kan bli en verdi, slik som jeg også har forklart om fellesskap, og på den måten går utover og blir noe *mer* enn det å være en funksjon av språket (Svennevig, 2009).

5.2 Humor og tøys

Som det kommer fram av eksemplene i analysen i kapittel 4, så er det flere av samtaledeltakerne ved begge bordene som tar initiativ til humor og tøys. Blant annet blir det brukt overdrivelser, brudd på normer, referanser til andre kilder, mimikk, blick og usannheter

som grunnlag for humoren. Humor og tøys kommer fram i flere av samtalesekvensene enn de jeg har plassert under makroproposisjonen humor og tøys. For eksempel er tøys en del av temaet i flere samtalesekvenser ved bord 2, men disse sekvensene er plassert under punkt 4.3. Fellesskap og deltakelse. Grunnen til denne plasseringen er flere andre funn i disse sekvensene. I disse samtalesekvensene (punkt 4.3.2 Bord 2) er det nettopp usannheter som er grunnlag for samtaletemaet om tøys, løgn og sannhet. Som jeg har nevnt tidligere kunne flere sekvenser passet inn under flere av makroproposisjonene. Ut i fra samtalesekvensene som er presentert gjennom hele analysen kan det sies at humor er et tilbakevendende element i begge måltidssamtalene. Humor og tøys kommer fram både som direkte tema i en samtalesekvens der begrepet tøys er den referensielle markøren, og som det som setter stemningene rundt bordene.

I mine funn fra analysen (kapittel 4) er det spesielt to ting som blinker seg ut i forbindelse med humor under disse to måltidene. Det første er den nære forbindelsen mellom humor og multimodalitet, og det andre er hvor vanskelig det kan være at humor blir oppfattet nettopp som humor. Jeg vil videre drøfte disse to funnene i lys av teori og gå nærmere inn på betydningen de kan ha for fellesskap og deltakelse.

I samtaleanalysen blir det klart at de multimodale aspektene står helt sentralt i de sekvensene og ytringene som bærer preg av å være tøysete og humoristiske. Humoren ble uttrykt ved begge bordene gjennom blikk, mimikk, lydutbrudd, tilgjengelig materiale, gestikulering og annet kroppsspråk. Noen ganger kom humoren fram i flere turer, så hele samtalen bar preg av å være humoristisk. Andre ganger viste humoren seg i en innskytelse eller initiativ som ikke ble fulgt videre opp av noen. I tillegg var det noe tvilsomt akseptabelt over det, for eksempel å lage rapelyder (punkt 4.4.1, linje 200-213) eller gape med munnen full av mat mot den som sitter ved siden av (punkt 4.4.2, linje 93-98). Det viktige så ut til å være en leken blikkontakt, og som Bae skriver, så bringer barna lekende aspekter med seg inn i aktivitetene de holder på med (Bae, 2009a). Barna bruker gjerne det de har tilgjengelig rundt seg for å kommunisere lekenhet (Alcock, 2007). De multimodale aspektene kan være til hjelp for å skape felles forståelse og formidle intersubjektivitet (Dalgren, 2017). Her er det nettopp den betydningen de multimodale aspektene har for å skape en felles forståelse som et grunnlag for humoren som jeg ser på som sentral. Spesielt ser jeg denne koblingen mellom multimodalitet, felles forståelse og humor i de samtalesekvensene der humoren ble forstått og møret de som deltok. I disse samtalesekvensene ble humoren i hovedsak kroppsliggjort og uttrykt i multimodale interaksjoner mellom barna. Dette kommer ekstra tydelig fram i samtalesekvensen ”Rap”

(punkt 4.4.1, linje 200-213) fra bord 1, der samtalesekvensen begynner med hjelp av vannkannen som rekvisitt, Iben snur kroppen sin litt vekk, for så å vende tilbake, blikket som holdes mellom de to, rapelyder som blir utvekslet og latter som kan sies å kommunisere anerkjennelse (Lillemyr & Søbstad, 2013). Den sentrale rollen flere kommunikative ressurser spilte i denne samtalen, viser godt den betydningen multimodal interaksjon har i småbarns kommunikasjon (Dalgren, 2017). Multimodale interaksjoner fylt med humor kan med andre ord passe godt med det Bae kaller lekende-humoristiske kommunikasjonssignaler, og den viktige betydningen disse aspekt har ved barns initiativ og måten de relaterer seg til andre på (Bae, 2009b). Disse samtalesekvensene ble heller ikke avbrutt av voksne, men det er uvisst om de voksne fikk med seg disse sekvensene i det hele tatt. Kanskje var det meningen at de voksne ikke skulle få med seg det humorpregete temaet i disse sekvensene?

Et annet trekk ved noen av disse multimodale samtalerne fylt av humor og tøys, var det intersubjektive rommet deltakerne så ut til å skape sammen. Noe av kjernen i dette, kan sies å være en sosial bevissthet på den andres respons (Alcock, 2007). Intersubjektivitet handler her blant annet om å ha en felles forståelse, men det handler også om å kunne stå i en usikkerhet om det er den eksakt samme forståelsen som deles (Dalgren, 2017). Usikkerheten kan prøves i mulighet til å gi en respons tilbake der også tolkningen er en del av denne responsen (Nielsen & Nielsen, 2005). Sammenhengen mellom multimodale aspekter og intersubjektivitet er det flere før meg som har sett. Det er kommet fram til at multimodale aspekter både kan inngå i og skape intersubjektivt (Alcock, 2007; Dalgren, 2017; Løkken, 2013). Det jeg tolker som intersubjektivitet er spesielt tydelig i ”Rap” (punkt 4.4.1, linje 200-213) og samtalen mellom Jasmin og Robin i ”BaconOst!” (punkt 4.4.2, linje 93-99). Samtalene virker for meg som de er bundet sammen av interne signal som bare var ment for de innvidde. Som for eksempel i linje 204 (punkt 4.4.1) der Iben holder hånden til Kim, men holder blikket til Olea. Selv om Kim fysisk kommer inn i samhandling med Iben, så fortsetter Iben å være i det intersubjektive rommet hun og Olea har skapt sammen. Iben og Olea holder fast på den kommunikasjonen de har seg i mellom og fortsetter med den tydelige turvekslingen. Det virker som fellesskapet de har seg i mellom er en del av målet med samhandlingen (Alcock, 2007). Det kan også sies at barna skapte mening av situasjonen sammen (Dalgren, 2017). Den humorfylte samtalesekvensen under måltidet ble på den måten en opplevelse de skapte sammen og som kanskje bidro til å gi de en sterkere tilhørighet til fellesskapet (Gjems, 2011a; Os & Eide, 2013).

Poenget mitt her er at humoren som var bygget på en felles forståelse og ble uttrykt gjennom multimodale interaksjoner, ikke bare så ut til å more de som deltok i samtalesekvensen, men så ut til å være av betydning for deres opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. Å se samtalene som noe mer enn det som ble sagt, kan gi barna mulighet til å bli sett og hørt, la seg bli påvirket av andre og mulighet til å påvirke andre med sine ytringer og handlinger. Å forstå samtalene som bestående av flere multimodale aspekter, kan være viktig blant annet for å sikre inkludering av hele barnegruppa (Bae, 2009a). Altså må alle sider ved den multimodale samtalen bli forsøkt forstått og sett på som betydningsfull for samtalen, for at barna kan få mulighet til å delta på den måten de selv ønsker.

Humorens sarte grenser kom fram under samtaler der det humoristiske var forsøkt verbalt uttalt. Dette fant jeg for så vidt bare ved det ene bordet (se for eksempel punkt 4.3.2 "Svever i lufta" linje 1-8 og punkt 4.4.2, "Hva pleier jeg å si" linje 15-28). For det første kan det være interessant å se hvordan barna responderte annerledes på humoren når den ble brukt som skjul for å teste deres kompetanse innen etiketten som var etablert. Barna ga korte svar og virker mer opptatt av maten, enn å gi en god respons. Det kan også tenkes at barna bare ikke forstod det humoristiske i utsagnet, men jeg oppfattet mer at det ble uinteressant for dem å være med på det humoristiske når den voksnes initiativ hadde en moralsk undertone. Dette stemmer overens med funnene til Ødegaard (2007) der hun ser at de voksne tar i bruk humoristisk lekenhet i samtaler som inkluderer regulering og kontroll. Hun mener at reguleringen blir mindre framtrædende når den voksne tar i bruk humor i samtaler som også har en oppdragende stil. Forkledningen så ikke ut til å ha noe betydning i samtalesekvensen jeg analyserte. Jeg ser heller sekvensen i lys av det Bae (2004) skriver om humor som blir møtt med trange samtalemønstre. Bae skriver om da de voksne møtte barnas lekende-humoristiske signaler med trange samspillmønstre, så mistet barna interessen for samtalen (Bae, 2004). Ut fra mine funn så kan det trange samtalemønsteret se ut til å ha samme effekt i en humoristisk samtale som er på initiativ fra den voksne.

For det andre er det interessant å se hvordan en spøk ikke blir oppfattet som en spøk, når det ikke er oppnådd felles forståelse. Det er også interessant å følge samtalen om tøys, løgn og sannhet når samtaledeltakerne forsøker å skape en felles forståelse (se sekvensene i punkt 4.3.2). Det første humoristiske forsøket i den samtalen er svaret Eli gir om hva hun sitter på (punkt 4.3.2, "Svever i luften" linje 1-8). Hennes spøk blir verbalt uttalt, men mottakeren forstår den ikke og oppfatter det hele som en løgn (punkt 4.3.2 linje 4). Det kan hende den verbalspråklige vendingen i humoren blir for avansert til at den blir mottatt som det den er. I

stedet blir responsen avvist av Eli som stiller spørsmålet, og samtalen kan regnes som en mislykket samtale, fordi de ikke har tilstrekkelig felles forståelse av det som formidles (Melander & Sahlström, 2010). Humor kan kanskje sånn sett sies å ha to sett med felles forståelse som må være på plass for at samtalen skal bli oppfattet av begge som humoristisk. Det ene er en felles forståelse av hva det snakkes om, det andre er en felles forståelse av hva som er akseptabelt humoristisk. Ut fra dette kan det tenkes at det er lettere for barn å ha humoristiske samtaler seg i mellom, fordi forholdet er mer symmetrisk. Da er kanskje den felles forståelsen større og faren for at det ligger noe moraliserende eller annet subtilt i spøken blir kanskje mindre.

Ut i fra de måltidssamtalene jeg har analysert i denne studien, så har det kommet fram at humoren ser ut til å være viktig side av måltidssamtalene, selv om den til tider bare kommer i små glimt. Det sentrale ser ut til at det må ligge en felles forståelse til grunn for at humoren skal bli forstått. For å oppnå denne felles forståelsen av humor, så virker det som de multimodale aspektene er av betydning. Disse aspektene lar også barna få delta på sin måte og uttrykke sin intersubjektivitet.

5.3 Etikette

Som vist av eksemplene i analysen, så kan det være variasjoner i det jeg har kalt etikette. Noe av etiketten er tydelige kulturelle normer som følges. Herunder kommer høflighetsstrategier og fraser som ”kan jeg få...”, ”vær så god” og ”takk”. I tillegg bygger de variasjonene som er mer lokalt etablert, også på kulturelle normer. Det spesielle er likevel hvordan normene og reglene for måltidet kan velges og tilpasses hvert enkelt bord. Selv høflighetsfrasene er mer hyppig brukt på bord 1 enn ved bord 2 (vedlegg 8.1 og 8.2). Nedenfor skal jeg vise noen flere eksempler på hvordan etiketten konstitueres forskjellig ved de to bordene, og hvilken betydning etikette kan ha for deltakelse i fellesskapet.

Det mest synlige i teksten⁶ er hvordan det er ulikt rom for barna til å forlate plassen under måltidet. På bord 1 sitter alle barna på stolen sin gjennom hele måltidet, og det blir ikke gitt anledning til å forlate denne plassen. Et av barna har bøyle, men de andre barna har ikke det og har sånn sett en fysisk mulighet til å forlate plassen. Ved bord 2 derimot, er det både forventet og uttalt (Bord 2, linje 15-28 og linje 29-42) at de kan forlate plassen sin for å hente papir. Gjennom uttalelsen blir det tydelig at dette er en regel for forventet oppførsel under

⁶ (se hele transkripsjonen i vedlegg 8.1 og 8.2)

måltidet, og dermed en del av dette bordets etikette. Det å kunne hente papir eller ikke kunne hente papir blir sånn sett en del av normene som skaper strukturer og orden i disse to måltidsfellesskapene. Grindland bruker betegnelsen bordskikk om disse normene som gir retningslinjer og forventninger om måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Et sentralt aspekt ved bordskikk er at det er så nært forbundet med kultur, at det kan sies å være stor enighet om hva bordskikk innebærer i Norge (Bugge & Døving, 2000). Samtidig skal det sies at også Bugge og Døving fant variasjoner i praktiseringen av bordskikk, men de trekker trådene stadig tilbake til den sakte endringen og den kulturelle enigheten (Bugge & Døving, 2000). Funnet mitt kan dermed på den ene siden passe med denne betegnelsen av bordskikk, men mitt poeng er nettopp den variasjonen som er i disse normene mellom bordene i samme barnehage. Derfor har jeg valgt å bruke betegnelsen etikette om disse normene og forventningene, for å få fram at normene og forventningene også var lokalt etablert ved hvert bord. Ut fra dette kan det sies at det er etablert forskjellig etikette ved de to bordene knyttet til det å kunne forlate plassen sin under måltidet.

Tillatelsen til å hente papir, fører fram til en annen forskjell mellom de to bordene knyttet til etikette, nemlig det å ha tilgjengelig papir til å tørke seg med mens man spiser. På bord 1 brukes hendene til å spise med, pirke i maten og plukke opp maten med (punkt 4.6.1, Gulrot, linje 141 – 181), mens på bord 2 er det igjen både forventet, uttalt og gjennomført at papir brukes til å tørke vekk mat fra hendene. Eli etterprøver også barnas kjennskap til regelen gjennom en spøk som ikke blir kommunisert helt vellykket, da hun selv har fått smør på fingeren (punkt 4.4.2, ”Hva pleier jeg å si” linje 15-28). Forskjellene mellom de to bordene med å kunne gå fra plassen sin og å bruke papir er nært knyttet sammen i samtalene, men det hadde de ikke trengt å være. Selv om barna ikke fikk gå fra stolen, så kunne de hatt servietter eller papir tilgjengelig på bordet, så det likevel var forventet ved begge bordene at man skulle tørke fingrene. Både det å bli sittende på plassen gjennom måltidet, og det å tørke hendene hvis man søler, kan sies å være knyttet til kulturelle akseptable væremåter knyttet til måltidet, men hva som er gyldig for hvert enkelt bord, og kanskje til og med hvert enkelt måltid, kan være forskjellig. Derfor blir den sosiokulturelle konteksten viktig for å kunne forstå begge variasjonene (Bugge & Døving, 2000). Samtidig som det kan sies at deltakerne ved bordene selv etablerer og opprettholder en etikette som altså både er kulturelt forankret, men også lokalt konstituert.

Et annet element jeg knytter til etikette, er kommentarene ved bord 2 om mengden pålegg som blir tatt på skivene (”Du trenger ikke så mye”, linje 8-14). I tillegg blir det kommentert

hvordan pålegget blir tatt på ("Det var ikke meg!", linje 29-42). Av disse utsagnene tolker jeg at regelen er at "det ikke skal være for mye pålegg på skivene, og det skal bli påført skiva på en minst mulig klinete måte". For eksempel bør ikke majonestuben komme ned i majonesen som allerede er presset ut. Eli som er voksen gir flere ganger kommentarer knyttet til denne regelen, men barna trekker selv også dette fram i sine samtaler. Bord 1 har ingen henvisninger til denne regelen, men de har også en annen type mat den dagen jeg gjør opptak der. Den etiketten som er mest tilsvarende på bord 1, handler om i det hele tatt å spise maten, og om å spise mer av det som er på tallerkenen, spesielt hvis det bare er én del av maten barna vil ha. Den siden av etiketten ser jeg i sammenheng med en av måltidets funksjoner, å spise. Samtidig bærer ytringene om å spise maten ved begge bordene preg av å være normer formet av kulturelle føringer for hvordan maten skal inntas (Bugge & Døving, 2000). Siden de spiser forskjellig mat ved de to bordene, så er det usikkert om de ville fulgt de samme reglene, hvis de hadde hatt den samme maten. Men det kan uansett tenkes at dette igjen er regler som er begrunnet i kulturelle væremåter, samtidig som de er lokalt tilpasset og vektlagt forskjellig.

Jeg synes det er interessant å se hvordan barna er med på å opprettholde reglene både gjennom samtaler og handlinger. Ved begge bordene ytes det lite motstand mot reglene som er etablert, likevel forekommer det flere brudd på etiketten. For meg virker det som bruddene er gjort humoristisk og på tøys. Det kunne også blitt kalt lek rundt regler og diskutert om det bygger på en form for motstand eller bøying av reglene (Alcock, 2007). Til tider tenker jeg det nærmest er gjennom bruddene på etikette at normene blir synlige. Flere brudd på etiketten er nært knyttet til humor og tøys, og viser hvordan barn og voksne forholder seg til noen av reglene. For eksempel prøves det ved bord 2 å tøyse med noen av reglene, blant annet når Laila (5år) sier hun vil ta BaconOst rett i munnen fra ostetuben ("BaconOst!" linje.93-98) Dette tolker jeg som et brudd på regelen om mengden pålegg og hvordan det skal bli tatt på skiva. Et annet eksempel er når Eli (voksen) tøyser med at hun skal slikke seg på fingeren, fordi hun har fått smør på den, selv om regelen ved dette bordet er tydelig på at man heller skal gå og hente papir (bord 2, "Hva pleier jeg å si" linje 15-28). Det mest tilsvarende jeg finner ved bord 1, er når Olea strekker seg mot vannkanna, enda hun har masse vann i koppen og hun vet regelen sier hun skal spise/drikke opp før hun får mer ("Rap", linje 200-213). Jeg tolker sekvensen dit at hun vet hun har vann i koppen, vet at hun burde drikke det opp før hun kan ta mer vann, men at hun bevisst bryter regelen for humorens skyld. Det kan virke som Iben også tolker hendelsen dit, ved at hun begynner å le av det som skjer. Videre begynner de to å lage rapelyder, noe jeg også tolker som en sekvens som bryter med hva som er

akseptabelt ved bordet. En sånn tolkning indikerer også at det forekommer en regel ved bordet om at det ikke er lov å lage rapelyder, og at barna er klar over denne regelen.

I analysen har jeg også plassert flere sekvenser mellom Iben og Kim under punkt 4.5 Etikette. I disse sekvensene tilbys Iben mat, men hun vil ikke ha maten. Kim spør flere ganger, men Iben vil ikke ha. Jeg skriver i analysen at jeg tolker en mer og mer anspent tone mellom Kim og Iben, selv om de også viser nærhet til hverandre. Den ansente tonen tror jeg kommer av bruddet på regelen om at maten i det minste skal smakes på. Men Iben klarer ikke det og bruddet kan tolkes som et uttrykk for egen mening og motstand mot det som er forventet. Bruddet blir ikke proklamert høyløyt, og det forekommer ikke noen humoristisk undertone. Sånn jeg ser det, blir normen om å smake eller spise maten synlig ved at et barn ikke spiser, og i tillegg er både forventningen og bruddet et underforstått tema i samtalen. På bord 2 er det også et brudd som medfører en anspent stemning i samtalesekvensen ”Det var ikke meg!” (punkt 4.5.2, linje 29-42). Her er tonen så anklagende at Jasmin velger å gå i forsvar nettopp med ytringen ”det var ikke meg” (linje 35). I dette tilfellet kan det tolkes at bruddet kommer fra et uhell. Det interessante er at i de tilfellene der bruddet er gjort med en humoristisk undertone, så blir bruddet enten noe flere blir med å rette humorfylt oppmerksomhet mot, eller hendelsen blir til en viss grad, bevisst eller ubevisst, ignorert. De tilfellene jeg tolker handlingene som brudd uten å være gjort med en intensjon om å skape brudd med etiketten, er de stedene jeg finner en mer anspent stemning.

Som jeg nå har lagt fram i de to foregående avsnittene, så ble en del av etiketten synliggjort der etiketten ikke ble fulgt. Bruddene kunne bli utført for å skape en humoristisk samhandling, være et uhell eller et være et uttrykk for egen mening. Bugge and Døving (2000) trekker fram at det er ved brudd på normene at makthierarkiet kommer fram, Makthierarkiet viser til hvem som sitter med makt til å opprettholde og overføre reglene om hvordan måltidet skal være (Bugge & Døving, 2000). I denne studien kommer dette tydelig fram i samtalesekvensen ”Potetene først” (punkt 4.5.1, linje 188-189) og ”Du trenger ikke så mye” (punkt 4.5.2, linje 8-14). Samtidig kan også makthierarkiet være grunnlag for at reglene endrer seg i et historisk perspektiv, ved at barna senere ikke vil være med å overføre reglene (Bugge & Døving, 2000). På en annen side var det også barna som var med på å opprettholde reglene ovenfor hverandre, som i samtalesekvensen ”Det var ikke meg” (punkt 4.5.2, linje 29-42). Noe som tyder på at måltidet trenger en viss orden (Grindland, 2012). Det var også rom for humor og tøys med reglene, noe som kan være med å skape et måltidsfellesskap som inkluderer, lar barna medvirke til å forme rammene og for å la det unike komme til uttrykk.

(Grindland, 2012). Funnet av variasjoner i etiketten mellom bordene og sekvensene der det er brudd på normene viser at etiketten under måltidene hadde en viss fleksibilitet. Dette kan være interessant å se i lys av Grindlands tanker om det radikale demokratiet, der regler blir sett på som midlertidige og åpne for endring, og på den måten kan ramme inn og ivareta mangfoldet i fellesskapet og forskjellige måter å være måltidsdeltaker på (Grindland, 2012). Jeg tenker samtalesekvensene ikke er helt der, fordi makthierarkiet er synlig. I stedet tenker jeg sekvensene er et bidrag til grunnlag for videre diskusjon av hvordan barna i større grad kan medvirke til endringer i etiketten. Spesielt da i lys av funnene jeg viser til med at etiketten ikke er noe fast, selv ved to bord i samme barnehage.

Gjennom sekvensene ser vi at etiketten blir etablert og konstituert av deltakerne lokalt ved det aktuelle bordet, samtidig som den har sin bakgrunn i kulturelle normer. En annen side ved disse variasjonene i etiketten er, sånn jeg tolker det, at etiketten ikke kan være normativ utover det ene bordet. I stedet viser den variasjoner og tilpasninger, både ut fra strukturelle faktorer som hva som spises og hva slags stoler det slettes på, men også relasjonelle faktorer som hvem som er deltakere av måltidet og hvilke regler de ønsker å ha.

5.4 Kompetanser

Det første jeg vil gå inn på her, er kompetanse knyttet til språkets innholdsside. Som nevnt i analysen, så blir det tydelig tilrettelagt for at barna skal få kjennskap til begreper knyttet til maten de spiser. Flere begrep blir repetert flere ganger, og gjentatt hvis barna bruker pronomenet ”den” i stedet for. Begrepene er i hovedsak knyttet til konkrete og her-og-nå hendelser. Hovedelementet for å forstå ordenes mening er å få mange erfaringer med ordene i meningsfulle kontekster. Med erfaring menes i denne sammenheng både det å bruke ordene selv og å høre andre bruke ordene (Gjems, 2011b). Spesielt samtalen om gulroten (punkt 4.6.1, linje 141-181) kan tolkes som den balanserer mellom å være en institusjonell samtale og en hverdagssamtale. Som forklart under punkt 2.1.1 forklarer Solem (2011) at denne balansegangen kommer av at institusjonelle samtaler bærer preg av den voksnes rolle som pedagog og at samtalen har et klart mål, mens hverdagssamtalene er spontane og ikke planlagte. Dette kan videre ses i sammenheng med at de voksne i barnehagen deltar i samtaler i rollen som profesjonelle og dermed alltid kan sies å ha med seg sine pedagogiske kunnskaper (Solem, 2011). Jeg tolker innføring av temaet som et pedagogisk mål, knyttet nettopp opp mot å tilrettelegge for en språklærings situasjon, og jeg ser på den måten noen av disse samtalene i lys av den voksnes profesjonalitet.

For det andre blir verbalspråket brukt variert ved begge bord. En variert språkbruk kan gi barna erfaring med språket i bruk ved å føre forskjellige typer samtaler. Både voksne og barn bidrar til varierte samtaler ved å ta initiativ, gi respons og etablere tema for samtalene. I de få minuttene jeg har transkribert, blir språket blant annet brukt til å forhandle om mening i begrepene løgn og tøys (punkt 4.3,2). Det blir brukt til å markere likhet og tilhørighet gjennom samtalen om smekkene (punkt 4.3.1, linje 1-22), og språket blir brukt til forklaringer og praktisk organisering.

For det tredje kan samtalene sies å synliggjøre de voksnes kompetanse. Som det kom fram i forskningen til Klette med Kollegaer (2016), så kommer de voksnes handlinger og språkbruk tydelig fram i videoobservasjoner. I deres forskning kom det fra at det ikke er selvsagt at de voksne samtaler med barna eller gjør noe for å gjøre måltidet til en opplevelse av fellesskap (Klette et al., 2016). Tilretteleggingen med å gi barna erfaring med ordene ved språkbruken er forankret i konteksten og gjentakelser viser personalets kompetanse på å være seg bevisst de mulighetene for språklæring som ligger i måltidets kontekst. Sett begge bordene under ett, benyttes det blant annet benevning, gjentakelse, forklaring og fortelling. Dette får støtte av at kommunikativ kompetanse utvikles i samhandling med andre. Kompetanse om språket i bruk, er viktig for å skape mening i fellesskap (Svennevig, 2009). Samtidig kom det fram i den detaljerte analysen at samtalen også hadde rom for en større utvidelse av språk og kunnskap. Analysen av samtalesekvensene synliggjør dermed både muligheter som benyttes og blir forbigått og kan på den måten vise noe av de voksnes kompetanse på måltidssamtaler og samspill. På en annen side bør kanskje muligheten til å utvide samtalene også ses i sammenheng med den hektiske hverdagen. For som Sandvik med kollegaer (2014) trekker fram, kan den hektiske hverdagen i møte med samtalemønstre som ubevisste prosesser, gjøre det vanskeligere å nærme seg potensialet som ligger i hverdagssamtalene (Sandvik et al., 2014). Som det kommer fram av telleverket, så går noen av samtalesekvensene over kort tid, har hyppig turveksling og den voksne forholder seg til flere på en gang. Et eksempel er sekvensen ”Å spise deg (punkt 4.3.2, linje 48-58) som går over 10 linjer på 14 sekunder, og Eli som er voksen samtaler og hjelper til sammen 4 barn. Sekvensen Gulrot fra bord 1 (punkt 4.6.1, linje 141-181) er et annet eksempel på en samtalesekvens med mange deltakere og raske ytringer over et kort tidsrom. Muligens kan den krevende oppgaven å skulle gjøre flere ting på en gang også trolig påvirke kapasiteten til den voksne (Bae, 2009a). Med andre ord er det lettere å si i en analyse i ettertid, at det var rom for en større utvidelse av samtalene, enn hva som kanskje var tilfelle under den faktiske, hektiske og komplekse måltidssamtalen.

På det andre bordet blir det også snakket om maten, men ikke på samme gjentakende måte som ved det første bordet. Her benyttes språket mer kontekstuavhengig enn ved det første bordet, ved at de for eksempel samtaler om løgn og henvisninger til Pinocchio som et symbol på det å lyve. En språkbruk som er kontekstuavhengig, er mer krevende for barna å forstå. Samtidig handler samtalen om å utvide og nyansere innholdet i begrepene lyve og tøyse. Samtalene kan derfor sies å ha gitt barna mulighet til å få erfaringer med selv å formulere tanker og meninger (Gjems, 2011b). Barnas møter med forklaringer og fortellinger som har litt støtte i deler av konteksten, men som også bringer inn elementer som er situasjonsuavhengige, har vist seg svært viktige møter med språket for barna i deres språktilegnelse (Snow & Beals, 2006). Siden jeg finner dette i de samtalesekvensene jeg har tatt for meg, så peker dette på personalets kompetanse, samtidig som det kan sies at samtalene var potensielle læringssituasjoner.

For det fjerde kommer det også fram i samtalene kompetanse knyttet til kulturelt akseptable væremåter, og samtaler bryter det akseptable for å være humoristisk. Eli på bord to spør til og med ved to anledninger om de andre ikke synes det høres morsomt ut, når noe er på grensen for det som blir regnet som vanlig (punkt 4.3.2, linje 141 i sekvensen på linje 119-145). Videre formidles det og benyttes høflighetsfraser av både barn og voksne ved de to bordene (punkt 4.5.1, linje 188 og punkt 4.3.2, linje 8) Her kan det tenkes at spesielt de to voksne på bord 1, er bevisst at de er rollemodeller for barna i det å være høflig og bruke høflighetsfraser for å gi barna innsikt i å snakke på en kulturelt akseptabel måte (Snow & Beals, 2006). I tillegg er forskjellige aspekt ved etiketten både uttrykt som tema i noen samtaler og implisitt i flere andre.

5.5 Gjennomføring og metodene

Valget av metodene og gjennomføringen av forskningen har medført mange overveielser og valg. De fleste av disse er belyst og allerede drøftet i punkt 2.2, 2.4 og i kapittel 3. Jeg vil videre i teksten gå kort inn på noen av disse overveielsene igjen som har hatt spesiell betydning for studiens endelige form. Derfor vil jeg igjen gå inn på måltidet som arena, utvalg av deltakere og forskning på egen arbeidsplass, en utfordring med transkribering og samtaleanalyse som verktøy og metode.

Måltidet som en egnet arena for forskning på samtaler er uttrykt av flere (Bae, 2004; Ødegaard 2007). Rammene er stabile gjennom måltidet, samtidig som samtalene er

ustrukturerte og frie. Jeg opplevde også måltidssituasjonen som en egnet arena for observasjon og videofilmning. Samtidig opplevde jeg, som tidligere forskere, at måltidet var en god arena for samtaler (Bae, 2004, 2009b; Os & Eide, 2013; Snow & Beals, 2006). Dette mener jeg kommer godt fram i det spennende forskningsmateriale som viser hvordan barna tar initiativ til, påvirker og i noen tilfeller dominerer samtaler. Rammen med antall barn og voksne gjorde det også mulig å skape små fellesskap i det store fellesskapet, samtidig som gruppa rundt bordet var liten nok til at samtaler kunne fange de flestes interesse og samle alle rundt bordet i ett fellesskap. På den måten var det mulig å se på deltakernes felles opplevelser og tilhørighet i et gruppefellesskap (Eide, 2008; Os & Eide, 2013), og det ble mulig å se på hvordan intersubjektivitet oppstod mellom to deltakere. Måltidssamtalene som foregikk i dette lille fellesskapet mellom to, ga mulighet for deltakelse for dem som kanskje ikke ønsket å snakke til alle rundt bordet. Her vil jeg også peke på hvordan barnas evne og kompetanse til å se hverandre i fellesskapet kom til uttrykk.

Mye interessant kom fram i disse måltidssamtalene som viser muligheter både for fellesskap og deltakelse. Likevel kan det være fruktbart å diskutere hvordan disse mulighetene kan bli enda mer utnyttet. Det er tydelig at måltidet kan være en hektisk situasjon spesielt for de voksne som skal følge opp at alle barna får i seg mat, servere, tørke opp drikke som er sølt, være måltidsdeltakere som selv spiser, se hvert enkelt barn, møte barnas initiativ og delta i mange forskjellige samtaler på kort tid. I tillegg er det blant annet ønskelig med formidling av verdier, legge til rette for deltakelse i fellesskapet, inkludering, språklæring, kunnskapsformidling om gulrøtter og hvor melka kommer fra. I alt dette blir det tydelig at det trengs mer forskning på mulighetene som er i måltidssamtalene, hvordan disse mulighetene blir benyttet og hvordan måltidssamtalenes betydning kan bli formidlet videre.

Utvalg av deltakere kunne blitt gjort på mange forskjellige måter og hver måte ville hatt en innvirkning på de samtaler som faktisk hadde funnet sted. Den største føringen for utvalget av deltakerne var valget om å forske i samme barnehage som jeg jobber i.

Valget om å forske i egen barnehage fikk også betydning for etiske drøftinger, forskningstilnærmingen og egen rolle som forsker. Denne betydningen har jeg belyst fra flere vinkler i kapittel 3. Jeg opplevde det som positivt å slippe å komme inn som fremmed i en barnehage. Barn og voksne kjente til meg og selv om rollen min som forsker var ny, så var jeg ikke et nytt menneske de trengte å bli kjent med eller forholde seg til. Dette skapte en rask tilgjengelighet, ikke bare til barnehagen som institusjon, men også en tilgjengelighet til rollen

som passiv deltaker under måltidet. Samtidig forundret det meg hvor raskt det virket som de ”glemte” min tilstedeværelse da jeg forsøkte å holde meg passiv. Hadde jeg valgt å forske i en annen barnehage, så tror jeg hele måltidet hadde opplevdes annerledes både for meg som forsker og for deltakerne. Da hadde gjerne noen av refleksjonene rundt både metode og samtalene blitt annerledes. Hva som hadde kommet fram som muligheter i måltidssamtaler i en annen barnehage, har jeg ikke noe grunnlag for å si noe om, men jeg tenker at deler av analysen kan ha vært påvirket av min bakgrunnskunnskap om barnehagen og de som var med i samtalen. Dermed er det nærliggende å tro at også hva jeg ville sett i en analyse av samtaler i en annen barnehage, ville framkommet annerledes. I tillegg til forhåndskunnskap, så har nok valget av å forske i egen barnehage også påvirket de underliggende etiske refleksjonene, spesielt med tanke på hva som kunne si noe om hvem deltakerne faktisk er. Hadde jeg valgt en helt tilfeldig barnehage uten noen spesiell tilknytning til meg, så hadde det vært mer informasjon som kunne kommet fram uten at det hadde gått på bekostning av anonymitet.

Som nevnt, er det nødvendig å ha en transkripsjon som grunnlag for en samtaleanalyse. En ulempe med transkripsjonen er imidlertid at det som blir sagt og kommunisert kan virke tydeligere enn det var på det tidspunktet det ble ytret. Fordelene med å kunne spole filmen og lydsporet fram og tilbake, senke hastighet og øke volum, gjorde det mulig å transkribere ytringer som ble sagt veldig lavt og veldig fort. Dette var kanskje ytringer resten av samtaledeltakerne ikke fikk med seg, eller bare fikk med seg deler av, men fordelene med videofilmingen gjorde det mulig for meg å transkribere ytringene. På denne måten blir transkripsjonen detaljert og rik, men kan også gi et misvisende inntrykk av samtalen. Med dette mener jeg at transkripsjonen kanskje ikke klarer å vise den utfordringen det kan være for samtaledeltakerne å få med seg det som blir ytret av de andre deltakerne. En måte jeg forsøkte å beholde disse utydighetene på i samtalene, var å beholde telleverket i transkripsjonen. Dette håper jeg kan føre til at leseren får et helere inntrykk av kompleksiteten av samtalene.

Tross forsøket på å få fram det komplekse i samtalen med å la telleverket stå, så førte denne erfaringen med transkripsjonens tydelighet til at jeg til tider kunne ønsket å kombinere metoden med flere metoder. Skulle jeg valgt design på studiet igjen, så hadde jeg kanskje lagt til intervju av deltakerne, eller valgt å se filmen og transkripsjonen sammen med deltakerne i ettertid. På den måten kunne empirien dannet et større bilde av hvordan deltakerne opplevde måltidssamtalen. Som sagt var dette en endring jeg kunne ønsket i ettertid, men samtidig hadde en slik endring krevd en annen design eller størrelse på studien.

Samtaleanalyse handler om å vise det komplekse i det hverdagslige og systemer i det tilfeldige (Nielsen & Nielsen, 2005). For meg innebar dette å åpne opp for alt som kunne skje, verbalt og multimodalt, under måltidssamtalene. Analysemetoden krevde et forarbeid med et opptaksverktøy og påfølgende transkripsjon (Nielsen & Nielsen, 2005), noe som har gitt meg et rikt og detaljert datamateriale å jobbe med. Samtaleanalysen ga meg mange innfallsvinkler å nærme meg disse detaljene på. Jeg valgte ut initiativ, respons og tema som innfallsvinkler, noe som har vist meg betydningen av noen flyktige øyeblikk som kan ha vært av stor betydning for den enklestes opplevelse av deltakelse i måltidsfellesskapet.

Samtaleanalyse som verktøy og metode har gitt meg muligheten til å få mye mening ut av selv korte samtalesekvenser, også de samtalene med lite verbalspråk. Metodens omfang gjorde at jeg kunne nærme meg samtalene på flere måter ved å analysere initiativ og respons, tema, fellesskap og deltakelse. Nødvendigheten av en detaljert transkripsjon åpner opp for at også leseren av teksten kan få gjøre sine egne tolkninger og refleksjoner. Metodens vidde ga en utfordring med å skulle begrense analysen etter studiens omfang. En annen utfordring var knyttet til vanskeligheten med å gjøre visse deler av samtalene og selve tilværelsen om til tekst. Spesielt gjaldt dette stemninger, nyanser av blick, toneleie og tempo på bevegelser som kunne ha en innvirkning på hvordan samtalen burde analyseres. Sånn jeg har forstått det, kan denne utfordringen med å få med alle lagene og nyansene i samtalen, samsvare med de kritiske kommentarene til Alvesson and Sköldbberg (2000). Samtidig skal det nevnes at jeg har vært en uerfaren bruker av samtaleanalyse som metode. Det kan hende at en mer erfaren forsker ville klart å fange stemningen rundt samtalene på en bedre måte, og på den måten forsert denne utfordringen. Resten av kritikken som handler om en for streng prosedyre og for mange trivielle detaljer (Alvesson & Sköldbberg, 2000), mener jeg er rimelig å si ikke passer med min erfaring med samtaleanalyse. Tilgangen på detaljer i samtalene og anledning til å analysere små flyktige øyeblikk av intersubjektivitet, var noe som samtaleanalysen gjorde mulig. Samtaleanalysen har for meg vært en fruktbar metode for å finne muligheter i samtalene og få innsikt i fellesskap og deltakelse i måltidssamtalene.

Inkludering av multimodal interaksjon var svært nyttig og fruktbar for å inkludere de uttrykk som ble brukt i kommunikasjonen i samtalene. Samtidig så jeg at strukturen kanskje ble mer utydelige i samtalene med de kroppslige uttrykkene, forhold til de samtalene som hadde en overvekt av verbaleuttrykk. For eksempel ga samtalen ”Rap” (punkt 4.4.1, linje 200-213) en større utfordring i forbindelse med analysen av temaet i samtalen. På en annen side så er jeg begrenset av den lille erfaringen jeg har med samtaleanalyse som metode. En mer drevet

forsker ville kanskje funnet det lettere å analysere også disse samtale med samtaleanalyse som verktøy. Samtidig er det viktig å få fram at en analyse av initiativ og respons var fullt mulig og meget fruktbart i en samtale basert på multimodale interaksjoner. Det skal også sies at de fleste samtale var kombinasjoner av kroppslige, verbale og materielle modaliteter. Dette er viktig for å anerkjenne barnas deltakelse i samtale og personalets kompetanse i å bruke og lese mange forskjellige uttrykk i samtale.

Å lage oversikt og studere hvem som tok initiativ og ga respons var en verdifull innfallsvinkel for å se hvem som fikk sitt tema igjennom. Initiativ og respons er nært knyttet til samtaletema, da initiativ er det som bringer et nytt tema på banen eller videreutvikler det, og responsen er det som etablerer eller avviser temaet. På denne måten var det fordelsaktig å benytte initiativ og respons som nøkler til analysen av samtaleteamene (Svennevig, 2009). Næranalysen av initiativ og respons gjorde det mulig å åpne opp for å se samtaletemaer der temaet kunne være diffust, ikke ble plukket opp av de andre, eller der det ble gitt respons på noe som kanskje ikke var et initiativ. Samtalesekvensen "Rap" (punkt 4.4.1, linje 200-213) er et eksempel der initiativene og responsen er tydelige, men temaet er diffust. Initiativ som ikke ble plukket opp av andre, kommer fram i sekvensen "BaconOst" (punkt 4.4.2, linje 93-98). Initiativ og respons var også nyttig å se nærmere på, for å få en større forståelse av dominansforholdet i samtale. Balansen i dominansforholdet kan skifte mellom turene i samtale (Svennevig, 2009). Et eksempel som viser hvordan initiativ og respons henger sammen med dominans for å etablere et tema i samtale, er samtalesekvensen Smekke (4.3.1, linje 1-22). I den samtalesekvensen ser vi først hvordan temaet med de like smekke ikke blir etablert før det kommer en respons, noe som gjør det mulig å si at de som gir respons sitter med en viss mulighet for å styre samtale. I tillegg forsøker en voksen å få etablert et tema samtidig som et av barna, men den voksnes tema ebber fort ut. Det at barna styrer samtale kan sies å vise hvordan det i en samtale er mulig for barna å utbalansere de asymmetriske posisjonene mellom voksne og barn. Anledningen jeg fikk til å se dette i samtale henger nært sammen med samtaleanalyse som metode, fordi den nettopp ga mulighet til å se hvordan dominansen skifter mellom turene og den kan brukes til å forsterke eller utbalansere makt som er asymmetrisk (Svennevig et al., 1995).

6 Oppsummering og veien videre

I denne studien har jeg undersøkt måltides muligheter i barnehagen. Dette var et felt det allerede var forsket litt på, men samtidig var det rom for mer forskning på denne hverdagslige aktiviteten i barnehagen. Mitt mål har vært å komme nærmere noen muligheter måltidssamtaler gir for innsikt i fellesskap og deltakelse. Ved bruk av samtaleanalyse har jeg gått tett på samtaler og samspill mellom barn og barn, og mellom de voksne og barna. Dette har gitt meg mulighet til å se nærmere på hvilke felles fokus som oppstår, hvem som tar initiativ og gir respons, hvordan og hvem sine temaer som ble etablert, og hvordan temaene ga rom for deltakelse og fellesskap.

Samtaleanalyse er en metode som gav meg et unikt bilde i detaljene i måltidssamtalen. Analysemetodene synliggjorde ulike aspekt i samtalen, som jeg trolig ikke ville funnet ved andre analysemetoder. Analysemetoden startet med å videofilme et måltid ved to bord i egen barnehage. Videofilmen gjorde at jeg ble oppmerksom på hvor viktig den voksnes evne til tilstedeværelse er. Barna i barnehagen kjenner meg godt og er vant med å snakke med meg under måltidene. Det som overrasket meg var hvor fort de overså min fysiske tilstedeværelse da jeg ble uengasjert og mer opptatt med kameraet. Dette fikk meg til å tenke på voksenrollen, engasjement og tilstedeværelse i øyeblikket. Vel, dette ble nå en liten digresjon, tilbake til studiens metode. Videofilmingen var grunnlaget for transkripsjonen og gjorde det mulig å få med de multimodale aspektene i samtalen. Dette ga en rik og detaljert transkripsjon som ble grunnlaget for samtaleanalysen.

Transkripsjonen gav et bilde av samtalenes detaljer og kommunikasjonen som ikke var lett å få med seg i øyeblikket. Dette kom fram gjennom muligheten til å se på videoinnspillingen flere ganger, og slik få plukke opp detaljene. Samtaleanalyse er tidkrevende, men også svært givende i den forstand at den dweler ved mikrofenomener i samhandlingen. I denne studien så jeg på temaene i måltidssamtalene. Samtaleanalysen gav meg mulighet til å nærme meg tema i måltidssamtalene på ulike måter. Dette synliggjorde ulike forhold i samtalen som jeg trolig ikke ville fått med ellers. I tillegg så jeg på initiativ og respons, fordi disse er grunnlaget for etableringen av temaer. Det er viktig å få fram at en analyse av initiativ og respons var fullt mulig og meget fruktbart i en samtale basert på multimodale interaksjoner. Det skal også sies at de fleste samtalenes var kombinasjoner av kroppslige, verbale og materielle modaliteter. Den multimodale interaksjonen var viktig å få med for å anerkjenne barnas deltakelse i samtalen.

Muligheten samtaleanalysen gav meg til å undersøke temaene i samtalen, gjorde at jeg fant og konstruerte fire makroproposisjoner. Disse makroproposisjonene er fellesskap og deltakelse, humor og tøys, etikette og kompetanse. Makroproposisjonene la grunnlaget for å dele teksten inn i tematiske sekvenser. I tillegg fikk fellesskap og deltakelse en viktigere posisjon i oppgaven enn de tre andre makroproposisjonene, da de tre andre makroproposisjonene også ga innsikt i fellesskap og deltakelse. Slike tematiske sekvenser kan det være lett å overse i det daglige. Det er derfor i mine øyne viktig av og til å stoppe opp og undersøke grundig hva som skjer i den tette samhandlingen i ulike situasjoner i barnehagen. Å studere måltidet i et systematisk, samtaleanalytisk perspektiv har avdekket sider ved samhandlingen både jeg, kollegaer og lesere av denne teksten kanskje ikke ville ha tenkt på forhånd. I første omgang så er det disse fire makroproposisjonene som jeg ser på som muligheter i måltidssamtalene. I tillegg gjorde jeg mer detaljerte funn under hver av makroproposisjonene som jeg vil gå nærmere inn på.

Som nevnt tidligere under punkt 2.3.1 så blir fellesskap i barnehagefeltet nærmest regnet som en verdi (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). I analysen kom det fram hvordan noen av samtalesekvensene samlet barna i en samtale hvor jeg kunne se fellesskapet som en verdi. Det var et barn som tok initiativ i samtalen, og det var barna selv som etablerte tema og drev samtalen framover. Riktig nok var tema for denne samtalen de like smekkene, men verdien av fellesskapet tror jeg vi kunne funnet i en slik samtale selv om tema var et annet. Det viktige var at det så ut til at samtalen engasjerte deltakerne, samlet deres oppmerksomhet, og gav de en opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. Samtidig viste analysen at det å etablere et tema sammen for å få del i fellesskapet er av betydning. Analysen viste også barn som tok initiativ til samtaler der ingen gav respons og barnet falt ut av fellesskapet. Videre viste analysen at det i fellesskap kan skje en meningsskaping der det er barna som deltar og driver samtalen framover. Det å bli sett og hørt i en slik situasjon tenker jeg også kan vise de andre barna at her er det rom for å komme med sine meninger og tanker. Samtalene illustrerer hvordan fellesskap kan få betydning som en verdi, uttrykt gjennom deltakelser i samtalen. I tillegg ble også meningsskaping til noe mer enn bare en meningsutveksling i en samtale. En viktig egenskap ved flere av samtalene som lot barna få delta i fellesskapet, var at samtalen inkluderte multimodale aspekter. De multimodale aspektene viste seg også å være svært viktige i samtalene som var preget av humor og tøys.

I forhold til humor og tøys var det i hovedsak tre funn jeg fant som interessante. Det første var knyttet til den store bruken av multimodale aspekter barna brukte seg i mellom for å gi

uttrykk for humor og tøys. Ved å se betydningen av de multimodale uttrykkene, kan alle barn få en mulighet til å bli inkludert i samtalene. De multimodale aspektene ga barna mulighet til å delta etter egne premisser og bidro til å bygge en felles forståelse som grunnlag for det humoristiske samspillet. Det andre funnet var at analysen av samtalesekvensene jeg har plassert under humor og tøys, gav et innblikk i intersubjektivitet. I noen av samtalene som så ut til å more barna var det tydelig at barna skapte en intern kommunikasjon seg imellom. Det kan nærmest si at det intersubjektive rommet kun hadde plass for de få deltakerne som var med. På den måten oppsto det et lite fellesskap i det store fellesskapet. For at intersubjektivitet skulle oppstå, så det ut til å være viktig å dele en felles forståelse som grunnlag for humor og tøys. Det tredje funnet handler om at i de humorfylte samtalene mellom barn og voksne ble det ofte misforståelser for humoren tilsynelatende ikke ble bygget på felles forståelse. I et tilfelle hadde også humoren fra den voksnes side en moraliserende undertone. Ut fra dette kan det tenkes at det er lettere for barn å ha humoristiske samtaler seg imellom, fordi forholdet er mer symmetrisk. Da er kanskje den felles forståelsen større, og faren for at det ligger noe moraliserende eller annet subtilt i spøken blir kanskje mindre. Samtalene med humor og tøys ligger også delvis til grunn for makroproposisjonen etikette. Fordi humoren så ut til å bygge på brudd med normene.

Hovedfunnet mitt i etikette er det som ligger til grunn for at jeg har kalt denne makroproposisjonen etikette og ikke bordskikk. Funnet viser hvordan normene og reglene var lokalt etablert forskjellig ved de to bordene i samme barnehage. Forskjellene ble synlige eksplisitt gjennom uttalelsen ”hva pleier jeg å si...”, og implisitt gjennom hvordan normene ble opprettholdt i ytringer og handlinger. Det er heller ikke til å komme bort fra at alle disse normene har sin plass i den sosiokulturelle konteksten. Det jeg synes er interessant ved dette funnet er hvordan det åpner opp for å se på barnas deltakelse i etableringen og opprettholdelsen av bordets etikette. Funnet mitt vanskeliggjorde også å snakke om en normativ bordskikk. Derfor kunne det vært interessant å sett nærmere på barns mulighet til deltakelse i å forme og etablere etiketten. Etikettens nære bånd til de kulturelt akseptable væremåtene gjør at etiketten også kan ses i sammenheng med sosial kompetanse.

Sosial kompetanse var bare en av flere kompetanser jeg så spor av i analysen. Med kompetanse mener jeg muligheter for læring i samtalene. Det mest framtrædende som kom fram i analysen var muligheten til innlæring av språk, både knyttet til begrepslæring og ta språket i bruk. Dette viste seg både gjennom fortellinger og forklaringer, samt mulighetene barna hadde til å delta i samtalene. Et aspekt ved kompetanse som ble synlig gjennom

drøftingen var hvordan personalets kompetanse kom fram via samtalesekvensene. Samtaleanalysen viste at det var flere potensielle læringsmuligheter for språk. Dermed gjorde den detaljerte analysen det mulig å se om de voksne klarte å utnytte disse potensielle læringssituasjonene. De voksnes kompetanse til å legge til rette for språklæring og møte barna i samtalene ble veldig transparent gjennom transkripsjonen og næranalysen. Denne oppdagelsen kan gjøre det relevant å bruke samtaleanalyse i veiledning av personalet, slik at de får øye på hvor de kan øke egen kompetanse.

Studien viser at det er behov for mer forskning om måltidet i barnehagen og mulighetene som finnes i samtalene rundt bordet. I forsøket på å finne tidligere forskning på måltider i norske barnehager, viste det seg at det ikke er mye forskning på dette temaet og at mye av det er relativt nytt. Forskning på måltidet i barnehagen som har vært gjort tidligere, har tilhørt forskjellige teoretiske og metodologiske retninger. Det er positivt med et bredt spekter av forskningstilnæringer for å vise forskjellige perspektiver på en så hverdagslig og kjent situasjon. Ulempen er at det har vært en utfordring å orientere seg i og presentere en sammenfattet kunnskap. Tidligere forskning som er gjort, legger alle vekt på det unike med strukturen på måltidet som både skaper muligheter og setter visse begrensninger på situasjonen. Det kan være viktig å forstå at de raske skiftene som finnes i samtaler med flere deltakere, gjør dette til en krevende jobb å møte alles initiativ. En næranalyse kan hjelpe oss til å se samtalen i et nytt lys, oppdage nye og flere detaljer og gir oss muligheten til å reflektere over handlingsmuligheter vi har hvis en lignende situasjon oppstår.

PS: Denne studien er ikke sponset av Kavli.

7 Referanseliste

- (2015-2016), M. S. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Alcock, S. (2007). Playing with Rules around Routines: Children Making Mealtimes Meaningful and Enjoyable. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27(3), 281-293. doi:10.1080/09575140701594426
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Andrén, M. (2010). Children's Gestures from 18 to 30 Months (Vol. 50).
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie* (Vol. 2004 nr 25). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Bae, B. (2007). - det flyktige som gjentar seg - fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. In N. Winger (Ed.), "*Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen*" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "*Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder*" (Vol. HiO- rapport nr 19, pp. 130-143). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Bae, B. (2009a). Rom for medvirkning? Om kvalitet i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1(2009), 9-28.
- Bae, B. (2009b). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire*, 44(1), 53-69. doi:10.1007/s13158-012-0052-3
- Bugge, A., & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret : ideal og praksis* (Vol. nr 2-2000). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Coghlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization* (3rd ed. ed.). London: Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N., & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. In N. Winger, T. Gulpinar, & L. Hernes (Eds.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköpings universitet, Norrköping.
- Eide, B. J. (2008). Dagsrytme...Og hva gjør småbarn innenfor barnehagehverdagens tidsrammer? *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen : 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere : barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"*, 18, s. 49-75.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B., & Winger, N. (2010). Små barn stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om småbarns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 3, 31-46.
- Gillund, M. (2007). Det asymetriske forhold mellom forsker og deltaker- utfordringer i møte med de yngste barna og ved bruk av video som forskningsmetode. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (Vol. HiO - rapport nr 19, pp. 104-119). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Gjems, L. (2011a). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (pp. 43-67). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2011.
- Gjems, L. (2011b). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen - gjennom samtaler eller ...? In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (pp. 202-214). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2011.
- Gjems, L. (2011c). Innledningskapittel. In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (pp. 12-42). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2011.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X

- Greve, A. (2007). Transkripsjon av videoobservasjon av småbarn - en utfordring. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (Vol. HiO - rapport nr 19, pp. 120 - 129). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 79-90.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. In B. Bae & A. T. Fennefoss (Eds.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette* (pp. s. 57-78). Bergen: Fagbokforl., cop. 2012.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. doi:10.1016/0898-5898(93)90026-7
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hognestad, K. (2008). Medvirkning, demokrati og ettåringen i barnehagen (pp. s. 12-21). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning og internasjonale studier, 2008.
- Høigård, A., Mjør, I., Hoel, T., & Norge, K. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johansson, E., & Samuelson, I. P. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Kjørholt, A. T., & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2016). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 1-12.
doi:10.1080/03004430.2016.1220943
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2013). Samspill og relasjonsbygging i barnehagen (pp. 241-254). Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* Impact, studies in language and society, 1385-7908 Approaching dialogue, *IMPACT : Studies in Language and Society, Volume 3 : Approaching Dialogue : Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*
- Løkken, G. (2013). Det fenomenologiske. In S. Haugen, G. Løkken, M. Röthle, & G. Abrahamsen (Eds.), *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Nielsen, M. F., & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- NSD, P. (01.06.2016). <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>.
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (Vol. HiO - rapport nr 19, pp. 81-103). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Os, E., & Eide, B. J. (Eds.). (2013). *Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider*. Bergen: Fagbokfolaget.
- Pedersen, K. E. (2007). Bruk av postmoderne etnografi i forsknings med barn, utfordringer og muligheter. In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (Vol. HiO - rapport nr 19, pp. 35-49). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Repstad, P. (2009). Mellom nærhet og distanse - enda en gang (pp. 306-314). Kristiansand: Høyskoleforl., 2009.

- Sacks, H. (1987/1973). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and Social Organization* (pp. 54-69). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-734. doi:10.2307/412243
- Sandvik, M. (2016). *Hva trenger velgerne å vite? Og får de vite det? : en retorisk analyse av debattklime, journalistisk praksis og argumentasjon i valgkampdiskurs på radio og tv fra valgkampen i 1991, 1999 og 2009*. (dr. philos), Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Oslo.
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014, 195. Retrieved from udir.no website:
<http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo-til-udir-2.pdf>
- Simonsen, B. (2009). Er det ikke egentlig det du mener? Farer som truer den etnografiske forskeren (pp. 208-214). Kristiansand: Høyskoleforl., 2009.
- Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*(111), 51.
- Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen (pp. 68-91). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2011.
- Språkrådet. (2017). Bokmålsordboka. Retrieved 14.03.2017, from Universitetet i Bergen
- Spyrou, S. (2011). The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 18(2), 151-165. doi:10.1177/0907568210387834
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg. ed.). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* (Vol. nr 89). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tofteland, B. (2015). Med følelser som drivkraft. In K. E. Jansen, J. Kaurel, & T. Pålerud (Eds.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (pp. 101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tønsberg, K. (2009). Etiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger (pp. 268-283). Kristiansand: Høyskoleforl., 2009.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Vol. nr 73). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur : språkutvikling fram til sjuårsalderen* ([2. utg.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- van Dijk, T. A. (2000). Cognitive Discourse Analysis. An introduction. Retrieved from <http://www.discursos.org/unpublished%20articles/cogn-dis-anal.htm>
- Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H., Chung, K., & colleagues, a. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children: A Primer. In J. A. Hatch (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Winger, N. (2007). Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i omsorgskjeder for barn opp til 3års-alder". In N. Winger (Ed.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" : noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer : 1. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder"* (Vol. HiO-rapport nr 19, pp. 7-22). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Ødegaard, E. E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap : drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn*, 24(1), 67-89.
- Ødegaard, E. E. (2007). Meningsskaping i barnehagen : innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.
- Økland, E. (1973). *Du er så rar*. Oslo: Samlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

8 Vedlegg:

8.1 Transkripsjon av bord 1

8.2 Transkripsjon av bord 2

8.3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

8.4 Forespørsel om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt

8.5 Godkjenning fra NSD

8.1 Transkripsjon av bord 1(00:01:13 – 00:11:16)

Symboler i transkripsjonen:

... ..	korte pauser
()	ulike typer informasjon knyttet til ulike modaliteter, som blikk, gester, kroppsspråk, bruk av materiale eller en endring av konteksten
[]	overlappende tale
?	spørrende intonasjon
Trykk	understrek viser trykk i ord eller setninger
!	uttalelsen er bestemt med mer kraft i stemmen
VERSALER	ordet er sagt med høy stemme
X	uhørbar stavelse
<x ord x>	usikker transkripsjon

Hvem

Forsker: Jeg sitter ved det ene hjørne av bordet, mellom et av barna og en av de voksne.

Voksne: Kim og Janne

Barn i alderen 2-3 år: Isa, Une, Iben, Teo, Olea og Luca

Transkripsjon

1. [01:13.28] Isa: Vi like (ser ned på smekka si og trekker den utover)
2. [01:17.09] Janne: Se, se nå hva ... kommer med åhhh.. Hva har du oppi der? (Barna snur seg for å se mot maten)
3. [01:30.08] Janne: Jeg lurer på hva som er oppi der?
4. [01:35.10] Iben: En sånnen (peker mot maten som blir båret inn).
5. [01:35.10] Janne: Tror dere det er grønnsaker? (Iben peker igjen).
6. [01:41.25] Janne: Oj. Poteter og grønnsaker... Det var ikke så lett for dere å se, skal jeg vise dere litt... Se her (plukker opp gulrot på serveringsgaffelen) (Une lener seg framover for å se mot maten på tralla) Hva som var oppi den?

(10 sek stille, barna ser seg rundt, ned i bordet, på meg og mot maten)

7. [02:02.09] Teo: Se like, like,like. (trekker i smekka og ser på Isa) Se like!
8. [02:11.02] Isa: (trekker i smekka si og ser mot Teo). (Une ser på Isa sin smekke)
9. [02:14.21] Une: Like ehe (hun trekker også fram smekken sin) (Isa ser på Unes smekke som er blå, og putter sin smekke som er rosa ned igjen)
10. [02:18.23] Teo: De er like (putter sin smekke også ned)
11. [02:21.08] Isa: Une, har ikke rosa
12. [02:22.03] Kim: Nei, Hvilken farge har hun?
13. [02:23.15] Isa: Blå (Une ser ned på smekka si)
14. [02:27.27] Kim: Men alle har ugle på (Une ser ned på smekka si og trekker den opp)
15. [02:32.03] Isa: Like (smiler stort og trekker fram smekka mot Teo) Like, Teo.
16. [02:37.09] Teo: (Trekker igjen smekken sin opp og fram mot Isa)
17. [02:39.14] Olea: Tine Synnøve (Olea ser på meg og jeg smiler til svar)
18. [02:42.03] Isa: Like, like, (ser på Olea og Olea trekker fram sin smekke og ser tilbake på Isa)
19. [02:43.23] Olea: Ja, vi har like (holder fram smekka si, og Une og Teo ser på de to som holder fram smekkene)

(2 sek der barna betrakter smekkene sine.)

(Tallerkenene med mat kommer på bordet, men bar en om gangen)

20. [02:45.19] Olea: Sau
21. [02:45.19] Isa: Nei, det er ugle (ser litt på smekka, og tar den ned igjen).
22. [02:50.01] Olea: Nei, det er sau

(De ser maten og blir stille igjen)

23. [03:02.04] Janne: (Har satt fram en tallerken foran Une, og deler opp maten med kniv og gaffel)
24. [03:03.03] Une: Liker den (peker med pekefingeren på noe på tallerkenen)
25. [03:04.25] Janne: Ja, du liker den (nikker bekræftende, mens hun fortsetter å dele opp maten)
26. [03:08.18] Une: Dele den
27. [03:08.18] Janne: Ja
28. [03:12.00] Janne: Vær så god (flytter litt på koppen, så det blir plass til tallerkenen foran Une)
29. [03:21.28] Une: (Hun har fått maten og blåser på den første biten hun spiser)
30. [03:25.15] Une: (Putter maten i munnen, skjærer grimase og tar hånden opp mot munnen og ser på meg. Det ser ut til at maten er ubehagelig varm.) (Hun holder blikket mitt i fire sekunder)
31. [03:30.06] meg: Er det varmt, Une? (Hun snur seg vekk, men snur seg så tilbake mot meg)
32. [03:35.01] meg: Gikk det bra? (Hun ser på meg også på maten)
33. [03:40.18] Kim: Skal jeg dele opp de? (henvendt til den Janne som rekker han en tallerken med middag)
34. [03:41.20] Kim: Jeg kan legge oppi kniv og gaffler til å dele opp med, også skje til å spise med (tar i mot tallerkenen).
35. [03:49.24] Kim: Takk (får bestikket av den andre som lener seg over bordet på langs)
36. [03:53.11] Kim: Det er fiskeboller. Liker du det Luca?
37. [03:54.26] Luca: Jaa
38. [03:57.01] Kim: Ja, så bra (har begynt å dele opp maten på tallerken)
39. [03:58.25] Teo: (ser på meg)
40. [04:04.17] Luca: Jeg liker fiskeboller

41. [04:07.13] Kim: Ja, alle skal få (tar skeia på tallerkenen og sender den til Isa)
42. [04:11.12] Kim: (får en ny tallerken)
43. [04:13.27] Olea: Min
44. [04:16.18] Kim: Den her er Teo sin
(en arm legger en skei på bordet)
45. [04:19.07] Kim: (sender tallerkenen ned til Teo) Vær så god, Teo.
46. [04:21.16] Olea: (Hjelper til med å sende tallerkenen til Teo)
47. [04:21.18] Kim: Så bra at du hjalp, Olea.
-
48. [04:25.25] Iben: Au (tar hendene bak på ryggen) (Til nå har hun sittet i ro ganske lenge og sett på maten som blir delt opp og tallerkenene som blir gitt fra den ene til den andre)
49. [04:26.05] Kim: (lener seg forbi Iben for å flytte litt på koppen til Isa og sette tallerkenen nærmere Isa)
50. [04:29.01] Iben: (Hun retter seg opp, ser ned i bordet)
51. [04:30.10] Iben: (Kim retter seg opp og Iben lener seg mot han)
52. [04:31.25] Kim: (Han ser initiativet til Iben og møter klemmen med armen og bøyer hodet sitt forsiktig ned mot henne) Går det bra?
53. [04:34.19] Iben: Jaaa (trekker a-en ut) (Kim retter seg opp igjen og fester blikket på neste tallerken som kommer inn på bordet)
-
54. [04:36.26] Olea: Min!
55. [04:41.29] Teo: Den er varm
56. [04:43.27] Kim: Ja, den er varm
57. [04:44.13] Olea: Olea liker sånn. Olea liker sånn
58. [04:45.11] Kim: Hæ? (har en tallerken foran seg med mat, han deler maten i mindre biter)
59. [04:45.11] Olea: Olea liker sånn
60. [04:46.08] Kim: Potet?
61. [04:49.29] Olea: Olea liker sånn
62. [04:49.29] Janne: Hvem som mangler nå?
63. [04:51.01] Kim: Nå er det Luca

64. [04:52.15] Kim: Vil du ha litt? (gir tallerkenen han har holdt på med til Olea, men han ser på Luca når han spør)
65. [04:54.05] Luca: ja
66. [04:54.05] Kim: Ja
67. [04:54.05] Janne: Ja, sånn. Vær så god, da skal jeg finne skjeer
68. [04:56.12] Olea: Neeeeeei!
69. [04:57.17] Kim: Hæ? (Ser spørrende bort på Olea, mens han holder på å dele maten på en annen tallerken)
70. [04:58.15] Olea: Skei
71. [04:59.05] Kim: Skei, ja.
72. [04:59.05] Janne: Vær så god, Olea. Der var det skei til deg, også en skei til Luca, Vær så god
73. [05:09.17] Kim: Vil du prøve litt middag du, Iben?
74. [05:12.15] Iben: (Hun snur hodet bort)
75. [05:12.15] Kim: (Sender et blick opp fra tallerkenen og bort over bordet før hun gjør ferdig tallerkenen til Luca)
-
76. [05:14.05] Janne: Janne vil også ha seg litt vann
77. [05:17.00] Janne: Sånn
78. [05:16.15] Kim: Klarer du å ta fra den? (spør Olea og ser på tallerkenen hennes)
79. [05:22.03] Luca: blåsa
80. [05:22.03] Kim: ja
81. [05:25.28] Kim: strekker seg fram mot Olea og skyver koppen lengre inn på bordet og tallerkenen nærmere Olea.
82. [05:27.20] Kim: sånn ja, helt forsiktig (henvendt mot Luca)
-
- (I bakgrunnen kan man høre klirring av bestikk i bestikkholderen)
-
83. [05:31.10] Kim: Iben, vil du ha litt på en tallerken (Kim lener seg litt mot Iben)
84. [05:34.23] Kim: Smake litt?
85. [05:36.05] Iben: (Ser ned i bordet)
86. [05:36.05] Kim: Nei? (spørrende mot Iben)

87. [05:40.24] Iben: (Hun sklir litt ned på stolen, ser mot kameraet/meg og setter seg opp igjen)
88. [05:39.24] Janne: Vil du ha vann, Kim
89. [05:39.25] Kim: Ja takk. (legger bestikket hun har hatt i hånden ned på bordet)
90. [05:44.07] Janne: Vær så god (sender vannkannen over bordet til den andre)
91. [05:50.14] Iben: (Ser på kameraet på stativet også på meg/det andre kameraet). (De andre barna ser på maten som de spiser, eller de drikker vann)
92. [05:53.20] Kim: Da har jeg også fått litt vann. (Iben smiler og lener hodet mot albuen til Kim)
93. [05:59.07] Kim: (Legger en hånd rundt Iben, han støtter hodet med hånden sin, Kim lener seg nærme Iben og hun sier noe som jeg ikke kan høre)
94. [05:57.20] Janne: Det var lurt å drikke litt vann
95. [06:03.11] Janne: Går det bra? (noe som skjer uten for kamerarammen)
96. [06:05.08] Olea: Vann. (hun snakker med mat i munnen, tar koppen med samme hånd som hun har skje i, og tar koppen mot Janne)
97. [06:05.22] Janne: Ja vann, ja. Det må du ha. (Heller vann i koppen til Olea) Vær så god, Olea.
98. [06:08.19] Kim: (Reiser seg og går ut av kameraramma)
99. [06:19.12] Janne: Oj, et hår. (Strekker seg mot Olea og plukker opp noe mellom pekefinger og tommel.) (Iben, Une, Olea og Teo følger med på hva hun gjør. Hun løfter håret vekk fra bordet og ut av kamerarammen (ned på gulvet))

(Iben har ikke blikkontakt med de andre, hennes intensjoner eller utbrudd er det få som møter. Janne og Teo sitter på motsatt enda av bordet enn henne, og har en samhandling seg i mellom. Dette skjer parallelt rundt bordet, derfor det står oppi hverandre)

100. [06:24.19] Iben: Hihhi (ler litt, for så å lene seg bakover med åpen munn)
101. [06:25.26] Teo: Borte vekk!
102. [06:27.12] Janne: Ja, borte vekk, Janne heiv det på gulvet (Teo bøyer seg for å se etter håret)
103. [06:27.12] Iben: Ææææser (lager lyder og ser fremdeles opp i taket)
104. (Une og Olea ser på maten sin igjen)
105. [06:29.26] Iben: (peker opp mot taket) Den der, hihhi (smiler og ler mens han fortsetter å holde hånden opp)
106. [06:31.15] Janne: Nå kan du ikke se det? (bøyer seg og ser der Teo ser)
107. [06:35.12] Iben: Den.. x sier noe jeg ikke helt klarer å oppfatte x (tar hånden ned igjen, men nå ser Teo opp på stedet han har pekt)
108. [06:37.27] Iben:oyoyoyoyoyoyoy (smiler og ler)
109. [06:43.16] Janne: Oyoyoiy, ja se der (ser opp i taket der Iben pekte tidligere)
110. [06:45.24] Iben: Eh..do (ser opp igjen i taket)

111. [06:46.26] Kim: (Han kommer tilbake med en tallerken til seg selv og en tallerken med mat til Iben. Han setter seg ned.)
112. [06:46.11] Teo: Varmt, det er varmt, varmt! (Tar koppen opp og drikker litt vann)
113. [06:46.11] Janne: (ser fremdeles opp i taket der Iben har pekt)
114. [06:48.29] Teo: Varmt, det er varmt.
115. [06:50.29] Iben: Denne, denne, denne. (peker og ser opp i taket)
116. [06:54.01] Iben: **oppi den
117. [06:57.15] Janne: Hva sier du, Teo? (ser på Teo som nå setter ned koppen)
118. [06:58.03] Teo: xx varmt
119. [06:58.04] Janne: Ja, var det varmt?
120. [07:00.25] Teo: Ja (ser fra maten og opp på Janne)
121. [07:00.25] Janne: Ja, skal jeg dele den i to?
122. (Teo fortsetter å spise, men sier ingenting til svar)

-----Hva alle gjør-----

123. [07:08.04] Une: Drikker vann
124. [07:08.04] Isa: Spiser og ser mot meg og Olea
125. [07:08.04] Iben: Ligger bøyd over hendene sine på bordet, ansiktet er ned
126. [07:08.04] Kim: Spiser
127. [07:08.04] Luca:? (ser ikke fra dette kameraet)
128. [07:08.04] Olea: Spiser
129. [07:08.04] Teo: Spiser
130. [07:08.04] Janne:? (ser ikke fra dette kameraet)
131. [07:08.04] meg: Filmer

132. [07:12.28] Teo: Vann. (tar opp koppen og drikker, men det virker som den er tom, han setter koppen ned.)

133. [07:17.11] Olea: (lener seg over for å se i koppen) (Teo ser på Olea og Olea fortsetter å spise, da fortsetter også Teo å spise)

134. [07:33:36](Iben har reist seg opp, sitter på stolen sin og ser rundt seg på det som skjer)

***** (fjernet pga anonymisering)*****

139. [07:46.16] Iben: inne der (peker på døra til det andre rommet der flere fra storbarn spiser)

140. [07:52.20] Iben: (lener seg bakover og gaper med munnen) Æææææ! (ser opp i taket i to sekunder)

141. [07:53.00] Janne: Se der, jeg også fant en gulrot

142. [07:54.14] Kim: Å, ja

143. [07:54.14] Janne: Ja

144. [07:55.18] Teo: Denne (holder opp skeia si)

145. [07:56.28] Janne: Hmm?

146. [07:56.28] Teo: Denne
147. [07:59.03] Janne: Også er den litt varm
148. [08:00.27] Teo: Denne (ser på meg)
149. [08:02.21] Janne: Hva er det du vil, Teo? (medfølende tone)
150. [08:04.28] Olea: Min også, fant jeg gulrot, oojojoj
151. [08:05.15] Teo: (bruker fingeren til å få maten opp i skeia, også spiser hun videre)
152. [08:06.22] Olea: Snur seg rundt med skeia og gulroten for å vise meg)
153. [08:06.22] Janne: Du også fant en gulrot (Ser opp på Olea når hun sier det, også ned igjen på tallerken. Hun tar opp en bit på gaffelen og holder den fram for å vise)
154. [08:10.23] Janne: Og dette tror jeg er en kålrabi (Isa og Teo ser på den voksne og kårabien)
155. [08:12.03] Isa: Ja (bekreftende)
156. [08:15.23] Janne: (putter kårabien i munnen) Mmm, denne var god
157. [08:15.23] Teo: (Ser ned på tallerkenen sin der hun tar på noe med fingeren sin og sier med munnen full av mat/vanskelig å høre) Jeg og har kålrabi.
-
158. [08:17.22] Luca: Jeg fant gulrot
159. [08:18.02] Janne: (Henvent til Teo) Ja, du og hadde det
160. [08:19.05] Kim: Ja (Ser bort på Luca)
161. [08:19.23] Olea: Jeg og hadde det!
162. [08:25.04] Olea: jeg fant xxx nå xxx
163. [08:27.22] Kim: Hmm?
164. [08:28.19] Olea: NÅÅ! (Smiler bredt og stolt med åpen munn, mens hun viser fram skeia med gulrotbit på. Hun snur seg igjen mot meg for å vise)
-
165. [08:28.19] Kim: (Ser på Olea) Ja
166. [08:33.28] Kim: Skal du ha de? Olea? (jeg får ikke helt med hva hun sier)
167. [08:37.24] Janne: (Tar en bit med mat) Mmmm
168. [08:38.21] Iben: Hehehe (Ler og snur seg mot Kim. Blikkene dere møtes)
169. [08:40.03] Iben: (Lener hodet mot armen til Kim)

170. [08:45.11] Olea: Fant den nå.
171. [08:47:03] (Iben har tatt hodet opp igjen og ser på Kim som spiser)
172. [08:53.16] Olea: Se (snur seg rundt med skeia for å vise meg) (snur seg så helt tilbake for å vise Kim som ser på Iben)
173. [08:57.20] Olea: Se hva jeg fant... den.
174. [08:57.21] Isa: (Stopper å spise, ser på hånden sin og strekker den mot Janne)
175. [08:59.28] Kim: Mmm (tar en ny bit med mat og ser raskt bort på Olea)
176. [09:02.12] Olea: Jeg vil smake den (putter skeia i munnen)
177. [09:03.25] Teo: Jeg fant den (viser skeia med gulrotbit, potet og litt saus) JEG
FANT DEN
178. [09:07.16] Janne: Å, fant du en gulrot (har strekt seg over til Isa med en klut for å tørke av hånden, men snur seg og ser på Teo når hun svarer henne)
179. [09:08.12] Teo: (Tar skeia mot seg og pirker oppi skeia med en finger som han så putter i munnen)
180. [09:11.11] Olea: xxxx (sier noe til Teo)
181. [09:18.07] Teo: (putter skeia med alt på inn i munnen, mens han ser på Olea)
182. [09:40.17] Teo: (Plukker opp en matbit og strekker den mot Janne) Den...
(rolig stemme)
183. [09:42.10] Janne: Ja... legg de der da (pekker på bordet ved siden av tallerkenen til Teo)
184. [09:46.28] Teo: (Tar pekefingeren på en av potetbitene og ser på Janne)
185. [09:46.28] Janne: Ja,..potet. Det liker du, Teo
186. [09:50.16] Teo: (Tar biten på skeia og tar den opp mot munnen)
187. [09:52.16] Janne: Må du blåse litt på den?
188. [09:53.05] Olea: Vil ha mere, kan jeg få mere? (skyver tallerkenen mot Janne)
189. [09:55.24] Janne: Nå skal Olea spise litt av potetene først (ser på Olea også ned på maten sin) Kan du det?

190. [10:00.25] Olea: Vann. (Holder rundt vannkannen som er over halvfull med vann)
191. [10:04.12] Janne: (Lener seg over mot Olea og tar tak i kanten på vannkanna) Vil du ha mer vann? oj, det var mye oppi den. Skal jeg holde litt. (Hjelper Olea med å tømme i vann i koppen)
192. [10:10.19] Janne: Sånn. Åh (skyver vannkannen inn på bordet)
193. [10:12.12] Janne: Her er kluten (Tar kluten som ligger ved siden av tallerkenen og kaster den over til Kim, der en kopp med vann har veltet) **(Iben har veltet koppen. Her er det mulig å gå inn å transkribere hendelsesforløp ved å transkribere fra kameraet på staffeliet)*
194. [10:15.23] Teo: xxx (sier noe jeg ikke får med) (Piller i maten med en finger)
195. [10:19.17] Janne: Nei, men du kan... Jeg vil at du skal spise litt til, Teo (sier dette litt bestemt, tar selv en ny bit med mat)
196. [10:28.03] Teo: Jeg vil ha mer.
197. [10:30.17] Janne: Du skal få mer når du har spist potetene, Teo (sier dette i en mykere stemme)
198. [10:32.29] Olea: (Drikker og setter ned koppen. Gnir seg i øynene med den ene hånden) (Isa ser på henne)
199. [10:40.21] Olea: (Tar tallerkenen til seg) (Etter tur 188 har den stått godt inne på bordet)
200. [10:42.21] Olea: Ææææ (Strekker tungen ut av munnen, ser på Janne og har tatt tak i vannkanna med den ene hånden.) (Hun snur seg mot vannkannen i det samme som Iben ser opp, og blikkene deres møtes over vannkannen).
201. [10:46.25] Kim: (Strekker seg mot vannkannen som Olea har løftet opp)
202. [10:48.06] Kim: xx Du hadde masse vann oppi (Kim setter vannkannen ned igjen)
203. [10:50.05] Iben: (Ser på Olea og ler)
204. [10:51.16] Kim: Reiser seg opp og går forbi Iben. Han tar armen hennes og legger den på skulderen sin
205. [10:53.18] Iben: Neei (smiler mens han sier dette, holder hånden til Kim på skulderen og ser over bordet på Olea)

206. [10:54.03] Kim: Javell,.. da skal jeg finne, nei Isa skal få. (Tar tallerkenen til Isa med seg bort til maten)
207. [10:57.16] Olea: JOOOO
208. [10:59.09] Iben: (Snur seg litt vek for så å snu seg tilbake og "raper")
209. [11:00.06] Olea: (Ser på Iben og ler)
210. [11:01.19] Iben: ("Raper" igjen)
211. [11:02.02] Olea: ("Raper" også) (*Dette er rapelyder som er tilgjort, og ikke ordentlige raper)
212. [11:03.16] Iben: Hehehe (Holder Olea med blikket)
213. [11:04.08] Iben: Mange, mange, mange, mange! (Ser på Olea også på Janne)
(Janne ser opp og møter blikket til Iben)
214. [11:09.07] Olea: Oooy ...(høy og lys tone) Flue!
215. [11:12.29] Iben: (Ser flua) hehehjaa.
216. [11:14.01] Teo: Flua (iverig i tonen, ser seg rundt)

----- (Flua har fanget alle barnas oppmerksomhet) -----

----- Hva alle gjør -----

217. [11:15.11] Une: (Ser på Iben)
218. [11:15.11] Isa: (Ser på Olea)
219. [11:15.11] Iben: (Ser på Olea og ler)
220. [11:15.11] Luca: (Ser på Olea)
221. [11:15.11] Olea: (Ser på Iben) Gå vekk, sier jeg!
222. [11:15.11] Teo: (Ser litt rundt forbi, bak Olea)
-
223. [11:16.15] Kim: (Kommer tilbake til bordet med tallerkenen til Isa)

8.2 Transkripsjon av bord 2 (00:00:01 – 00:08:34)

Symboler i transkripsjonen:

... ..	korte pauser
()	ulike typer informasjon knyttet til ulike modaliteter, som blikk, gester, kroppsspråk, bruk av materiale eller en endring av konteksten
[]	overlappende tale
?	spørrende intonasjon
Trykk	understrek viser trykk i ord eller setninger
!	uttalelsen er bestemt med mer kraft i stemmen
VERSALER	ordet er sagt med høy stemme
X	uhørbar stavelse
<x ord x>	usikker transkripsjon

Hvem

Forsker: Jeg sitter mellom to barn og på motsatt side av Eli.

Voksen: Eli

Barn i alderen 4-5 år: Jasmin, Robin, Laila, Simon og Guro

Transkripsjon

- [00:01.04] Jasmin: Hva sitter du på? (henvendt mot Eli)
- [00:02.08] Eli: Hva jeg sitter på? [Jasmin:Ja] Jeg sitter på luft (stryker begge hendene utover i lufta) Svever i lufta
- [00:15.18] Jasmin: (bøyer seg under bordet) Du sitter på en stol, Eli. [Guro: Det er ikke gaffel (Guro gir påleggsfatet til Eli)]
- [00:25.23] Laila: Du løy, du sitter på en stol
- [00:25.23] Eli: ja, det er ikke helt det samme som å lyve
- [00:30.04] Eli: Jeg hadde bare lyst til å tulle for...det er ikke det samme som lyving
[[00:37.09] Guro: Påleggsfatet vil jeg ha. (reiser seg opp og strekker seg etter påleggsfatet)] så kjedelig.
- [00:41.14] Eli: Men jeg sitter på en sånn en rød svingestol

(Alle har skiver på tallerkenen og tre av barna smører smør på skiva)

8. [00:44.10] Laila: Kan jeg få smøør?
9. [00:47.07] Eli: Jasmin er ikke ferdig med å ta. (ser fra Jasmin til Laila) (Laila ser på Jasmin, og rynker skeivt på nesa mens hun ser opp på Eli. Jasmin smører videre på skiva si)
10. [00:51.09] Eli: Er det nok Jasmin? Jasmin sender du smøret til Laila? (Jasmin tar smøret og sender det til Laila, Laila strekker seg for å ta i mot smøret)
11. [00:55.15] Eli: Du kan bare ha litt til, du. (ser på Guro som tar pålegg fra påleggsfatet med en gaffel)
12. [00:59:27] Eli: (Eli ser tilbake på Laila. som nå stikker kniven ned i smørskålen)
13. [01:01.07] Jasmin: Kan jeg få majonesen? (ser utover bordet)
14. [01:03.12] Eli: Du trenger ikke så mye. (strekker seg mot Laila) Det var litt mye.... Se du har jo en del smør..på.. skiva di (rolig tar hun kniven til Laila, stryker av litt smør i smørskålen og gir kniven tilbake til Laila)
15. [01:11.17] Eli: Her kan du..hæ! (ser ned på fingeren sin som har fått smør på seg. Hun holder fingeren fram mot Jasmin).
16. [01:12.24] Jasmin: (ser på fingeren og opp mot Eli mens hun smiler bredt og stikker tunga ut)
17. [01:13.20] Eli: Skal jeg slikke det av? (smiler og rekker tunge ut) (Jasmin smiler fremdeles, tar tunga inn igjen og ser ned på skiva mens hun fortsetter å smile og smøre på skiva).
18. [01:14.04] Jasmin: x
19. [01:14.05] Eli: [hæ?]
20. [01:15.21] Jasmin: Ja
21. [01:16.14] Eli: Hva sier du? hva sier du? (sier det med humoristisk stemme) (holder fingeren framover og pirker den andre forsiktig i siden på Jasmin) Skal jeg slikke meg på fingrene?
22. [01:19.07] Jasmin: Ja
23. [01:20.17] Jasmin: (smiler) (ser på kniven med smør og løfter den opp og fram mot Eli)
24. [01:21.18] Eli: hva pleier jeg å si? (Laila har lagt majonesen på bordet og klemmer ut det som er igjen mot åpningen. Hun ser opp og bort på Eli og Jasmin)
25. [01:22.25] Jasmin: Slikke..

26. [01:23.16] Eli: Nei, hent?..et?..
27. [01:25.16] Laila: Papir!
28. [01:26.07] Eli: et papir, jaa (svinger rundt på stolen, reiser seg og går)

(Til nå har Guro tatt pålegg på skiva si. Simon trekker litt i kolen sin, ser ned på skiva som ikke har pålegg og hun har ikke sagt noe. Robin smører smøret utover skiva, men har ikke sagt noe.)

29. [01:31.20] Guro: Du Eli, jeg skal, jeg skal ha majones oppå her.
30. [01:31.20] Eli: [Ja, det kan du..]
31. [01:35.07] Guro: hm.. Jasmin, det var litt mye majones på... Jeg fikk lov til å ha majones på skiva mi (mumler de siste ordene)(Guro ser på Jasmin som ennå tar majones på skiva si)
32. [01:43.09] Guro: Jasmin, du tar den ned i., det er nok nå (2 sekunder pause før Guro ser på meg, så tilbake på Jasmin)
33. [01:47.13] Guro: Jasmin, det er nok (Jasmin ser opp og rekker majonesen til Guro)
34. [01:53.08] Guro: Jasmin...ååå! (tonen er anklagende. Guro ser irritert ut når hun får majonesen)
35. [01:55.04] Jasmin: Det var ikke meg!
36. [01:56.17] Guro: Jooo! Jeg går og henter papir (papir blir sagt mens hun snur seg bort fra kameraet og går av stolen) (Jasmin ser på henne og følger henne med blikket)

(Noe skjer utenfor kameraet, og Eli og Guro kommer tilbake til bordet)

37. [02:04.01] Eli: Ja, da legger du majonesen ned (hun geleider Guro tilbake på plassen).. også... går du.. å henter papir (Guro reiser seg)
38. [02:10.05] Guro: hadet (blir sagt smilende og vinker)
39. [02:11.27] Eli: Så går du! (snur seg mot Guro som er på vei bort)
40. [02:16.02] Eli: hm.. (ser på Jasmin, som ser tilbake og smiler samtidig som Jasmin løfter skiva si)
41. [02:18.21] Robin: xxfeil vei

42. [02:18.21] Eli: svingte feil vei? (ser fra Robin til Simon)

(påleggsfatet blir gitt fra Laila til Robin og Jasmin spiser)

43. [02:20.10] Eli: hva venter du på.. Simon?

44. [02:24.01] Simon: smøret (sier det veldig lavt)

45. [02:24.01] Eli: smøret, hvem har smøret (ser rundt på bordet)

(Robin og Laila rekker seg mot smøret som står i mellom dem. Laila tar det opp og rekker det mot Simon)

46. [02:26.15] Laila: Vær så god.

47. [02:26.09] Eli: Skal jeg ta også.. jeg har litt lengre armer (får smøret av Laila og rekker det mot Robin så han klarer å ta i mot det).vær så god.

48. [02:34.11] Jasmin: Jeg kan spise deg (ser på Eli og smiler med åpen munn).

49. [02:35.14] Eli: hæ?

50. [02:36.24] Jasmin: Jeg klarer å spise deg.

51. [02:39.13] Eli: Klarer,.. klarer du å spise meg? (heller i melk til Jasmin)

52. [02:41.21] Eli: Det håper jeg nå ikke, da. (heller melk til Robin)

53. [02:42.10] Jasmin: Jeg kan vise deg (legger ned skiva og biter seg selv på høyre armen)

54. [02:43.20] Jasmin: (ser på Eli med armen i munnen)

55. [02:43.20] Eli: (heller melk i koppen til Simon og ser på koppen og melka)

56. [02:43.29] Laila: Hun bare tuller med til deg

57. [02:47.02] Jasmin: jaaa, bare tuller

58. [02:48.17] Laila: a...Jasmin, du må si det rett før..du må si det .. veldig lenge før. Du har løyet.... og det er ikke så lurt (peker på Jasmin med pekefingeren når hun snakker).

(De andre ser på maten eller følger melkekartongen med blikket. Eli heller fremdeles i melk til de andre, de spiser og smører skiva)

59. [02:49.08] Eli: Ojsann (ser ikke vekk fra melkekartongen, heller i melk til Simon)

60. [02:52.04] Simon: (holder venstre armen opp med håndflaten mot Eli)

61. [02:52.18] Eli: Ja, hva skal du gjøre med det da?

62. [02:54.19] Simon: Hente papir? (fortsetter å smøre skiva med høyre hånd, mens venstre hånd, som har fått noe på seg, holdes fram)
63. [02:56.12] Eli: hæ..ja. så går du og henter papir (setter melkekartongen ned).

(Ingen sier noe. Alle ser ut til å være opptatt med maten)

64. [03:09.25] Jasmin: (ser opp på Eli) Jeg liker ikke majones.
65. [03:12.14] Eli: Liker du ikke majones, nei?
66. [03:13.20] Jasmin: (rister på hodet)
67. [03:15.19] Laila: Det er surt å lyve, siden da vokser nesen (viser med begge hendene hvordan nesen blir lengre)
68. [03:17.29] Eli: aah (lager skremt uttrykk med ansiktet)
69. [03:18.28] Eli: Blir du Pinocchio da?
70. [03:20.23] Laila: Ja (fremdeles begge hendene for å vise den lange nesen)
71. [03:20.23] Eli: (setter pekefingeren mot nesen og trekker den fram for å vise en nese som vokser og lager overrasket uttrykk med ansiktet)
72. [03:23.20] Laila: Der er xxxx
73. [03:25.08] Eli: hæ, hva var det du sa nå? (lener seg litt over bordet for å høre)
74. [03:26.03] Laila: ..eller xxx (mumler inn i hendene som hun nå legger over ansiktet)(gnir seg i øynene mens hun fortsetter å snakke, Jeg får ikke med hva hun sier)
75. [03:30.14] Laila: Så vokser den svær sånn (viser med hendene igjen hvordan nesen vokser)
76. [03:32.02] Eli: Ja, så vokste den... Har du sett det på fjernsyn? Det er en som er hos tannlegen, som jeg har sett på fjernsynet (setter pekefingeren på nesen. Laila gjør det samme) så lyger han sånn. "Ja, pusser du tennene hver dag?" sier hun tannlegen (store "lekeøyne" og alle føller med på Eli mens de spiser) "Ja, ja, ja" (hun flytter fingeren litt ut fra nesen for å vise at den vokser)"Bruker du tantråd?" "Ja,ja,ja" (hun flytter fingeren enda lengre ut)... så blir den bare lengre og lengre så når han skal gå ut, så dunker han den lange nesen i døra (holder fingeren i en rett linje, langt fra nesa, og følger denne linjen mens hun vrir på hodet).
77. [03:54.07] Eli: Høres ikke det morsomt ut? (Ser rundt på alle barna. Barna smiler og fortsetter å spise)

78. [03:56.19] Laila: Men jeg har sett den Pinocchio, men jeg husker den ikke helt. (spiser videre)
79. [04:06.14] Simon: (kommer tilbake med papir)
80. [04:13.13] Simon: Eli **** (Simon har tatt opp kneet sitt)
81. [04:12.13] Eli: har du plaster?
82. [04:12.13] Guro: (snur seg mot Simon) Du må ta foten ned under bordet (sier dette med mat i munnen)
83. [04:18.14] Eli: Er det blod også?
84. [04:18.14] Simon: mhmm..
85. [04:21.10] Eli: Gustav fikk blod i går.
86. [04:27.09] Laila: Eh.. jeg tror.. egentlig..i går dunka Pål nei Gustav⁷ (peker med begge fingrene fram i det Gustav blir sagt) seg på kneet (tar hånden ned til kneet)
87. [04:58.17] Eli: Men vi fikk ikke nok melk. Han var sikkert bare sånn (peker med fingeren midt på melkekartongen) Har jeg fått melk? (løfter fram glasset sitt)... Skal gå å hente en melk til. (Laila ser på meg/kameraet)
88. [05:14.14] Eli: Sitter dere fint her da?. Så må Simon si hva han vil ha, så dere kan sende til han.
89. [05:24.20] Guro: Simon, hva vil du ha på? (snakker med munnen full av mat vendt mot Simon)
90. [05:28.18] Guro: Vær så god (Guro strekker seg over Simon for å sende påleggsfatet til Simon, enda Simon egentlig satt nærmere det enn Guro) Å der var gaffelen med.
91. [05:31.08] Simon: strekker seg mot gaffelen på påleggsfatet
92. [05:33.15] Guro: (strekker seg over for å ta vekk leverposteien som står på andre siden av Simon)

(Det er stille. Simon bruker gaffelen til å ta brunost med fra fatet)

⁷ Gustav og Pål er fiktive navn

93. [05:45.13] Jasmin: Hm... hæ.. (vifter med skorpa mot Robin. Robin retter oppmerksomheten mot Jasmin)
94. [05:50.15] Laila: Jeg vil ha BaconOst
95. [05:50.15] Jasmin: (gaper med munnen full av mat mot Robin)
96. [05:54.28] Laila: Baconost! (holder en skive som er ferdig smurt og spist litt av i hånden).
Jeg vil ha baconost (strekker seg mot BaconOsten) også tar jeg rett i munnen
97. [05:56.05] Robin: (peker mot skorpa eller noe utenfor kameraramma og sier noe jeg ikke hører)
98. [06:00.06] Jasmin: (peker med skorpa før hun snur seg vekk fra Robin og tar en bit av brødskorpa.)
99. [06:03.04] Eli: (kommer tilbake med agurkskiver i hånda og setter seg ned.) Neimen se, noen har.. hvis noen vil ha agurk, så gi beskjed, så skal jeg hente.

(Ingen sier noe. Eli åpner den nye melkekartongen og heller i melk til seg selv)

100. [06:20.15] Eli: Nå fikk jeg også litt melk

Linje 101-118 er fjernet på grunn av hensyn til anonymisering. Temaet for samtalen røpet for mye av tid, sted, rom eller relasjoner som kunne gjøre det mulig å identifisere deltakerne.

119. [07:41.15] Laila: Jeg liker best egentlig xxx med majones, det liker jeg godt (smører smør på skiva si, men ser opp når hun sier dette).
120. [07:48.14] Eli: Hva sa du for noe? Du liker egentlig best med...?
121. [07:51.15] Laila: Majones oppå
122. [07:52.21] Eli: Er det det som er best?
123. [07:53.26] Laila: Å smør på
124. [07:55.12] Eli: mmmm (tygger maten)
125. [07:57.15] Laila: Det er godt (tar litt mer smør på skiva)
126. [08:01.04] Eli:[08:01.04] Laila: Hvertfall så... (de begynner å snakke på likt) xxx
127. [08:02.21] Eli: Smør og majones
128. [08:03.24] Laila: Det er veldig godt med fårepølse... ååå...sånn der....(legger kniven ned, strekker hånden opp og peker på påleggfatet) Sånn der....også...

129. [08:13.18] Guro: Fiksepudding
130. [08:13.20] Eli: Fiskepudding
131. [08:15.03] Laila: Også med agurk oppå og majones oppå
132. [08:17.27] Eli: Åå! herlighet.
133. [08:18.18] Laila: å smør oppå toppen der
134. [08:20.26] Eli: (ser litt skeptisk ut) Smør oppå eller under? (gestikulerer preposisjonene med pekefingeren)
135. [08:23.03] Guro: Oppå
136. [08:23.28] Laila: Nei, under (ser bort på Guro)
137. [08:25.05] Eli: Ja, smør tar vi under
138. [08:25.09] Laila: ogsååå...agurken
139. [08:28.26] Eli: Oppå agurken?
140. [08:29.17] Laila: Ja, også ammm (later som hun tar en stor bit av skiva med alt pålegget på) Det er godt. (tørker seg over munnen med håndbaken)
141. [08:34.17] Eli: Det hørtes litt morsomt ut synes nå jeg.

(Jasmin og Guro har fulgt samtalen med blikket, samtidig som hun har spist av skiva si. Robin og Simon ser litt rundt og litt i bordet. Vet ikke om hun følger med på samtalen, men Robin tar ikke ny skive før sekvensen er over, og Simon spiser ikke)

8.3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og tema

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nå holder jeg på med den avsluttende oppgaven i masterstudiet og ønsker i den forbindelse å gjøre en forskningsundersøkelse i vår barnehage. Min oppgave skal handle om språk og samhandling under måltidene. Jeg ønsker å bruke videofilming til å se nærmere på hvordan samhandlingen kommer fram gjennom språket og kommunikasjon. Interessen for temaet har jeg fått gjennom det økende fokuset på språk og kvalitet som fortiden preger barnehagedebatten.

Deltakelse

Jeg ønsker å videofilme to måltider pr bord. Disse videofilmene er med i undersøkelsen for å få med flere detaljer i situasjonene, enn hva jeg er i stand til å huske eller skrive ned. Det som filmes vil videre bli skrevet ned som tekst, og det er den teksten jeg ønsker å jobbe videre med i min oppgave. Hvis du ønsker, så vil det bli mulig å lese gjennom transkribering av de sekvensene du selv er med på.

Behandling av informasjonen

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg ønsker ikke å innhente noen personopplysninger utover stillingstittel og videofilming av to måltider. Det er bare jeg som student og min veileder som har tilgang til informasjon om studiens innhold. Både jeg og studieveileder har taushetsplikt. Alle deltakere i studien vil bli anonymisert i det filmen blir skrevet ned til tekst. Etter at studien avsluttes i juni 2017 vil videofilm og transkriberingen bli slettet. Da er det kun små transkriberte utdrag fra filmen som blir med i oppgaven.

De som kjenner til barnehagen, kan komme til å gjenkjenne deg i publikasjon.

Frivillig

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten noen begrunnelse. Ønsker du å trekke deg, så vil all informasjon om deg bli slettet.

Studiet er meldepliktig til Personvernombudet og gjennomføres etter godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon

Har du spørsmål før, under eller i nær tid etter studiet, så ta kontakt med

Student: Tine Synnøve Slette, mobil: 473 00 623, e-post: tine88_s@hotmail.com

Veileder: Margareth Sandvik, mobil: 410 31 924

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Forespørsel om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt

Bakgrunn og tema

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nå holder jeg på med den avsluttende oppgaven i masterstudiet og ønsker i den forbindelse å gjøre en forskningsundersøkelse i vår barnehage. Min oppgave skal handle om språk og samhandling under måltidene. Jeg ønsker å bruke videofilming til å se nærmere på hvordan samhandlingen kommer fram gjennom språket og kommunikasjon. Interessen for temaet har jeg fått gjennom det økende fokuset på språk og kvalitet som fortiden preger barnehagedebatten.

Deltakelse

Jeg ønsker å videofilme to måltider pr bord. Disse videofilmene er med i undersøkelsen for å få med flere detaljer i situasjonene, enn hva jeg er i stand til å huske eller skrive ned. Det som filmes vil videre bli skrevet ned som tekst, og det er den teksten jeg ønsker å jobbe videre med i min oppgave. Hvis du ønsker, så vil det bli mulig å lese gjennom transkribering av de sekvensene du selv er med på.

Jeg ønsker tillatelse til å videofilme ditt barn og mulighet til å bruke det ditt barn sier og gjør i oppgaven. Barn og voksne vil bli anonymisert.

Behandling av informasjonen

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg ønsker ikke å innhente noen personopplysninger utover stillingstittel og videofilming av to måltider. Det er bare jeg som student og min veileder som har tilgang til informasjon om studiens innhold. Både jeg og studieveileder har taushetsplikt. Alle deltakere i studien vil bli anonymisert i det filmen blir skrevet ned til tekst. Etter at studien avsluttes i juni 2017 vil videofilm og transkriberingen bli slettet. Da er det kun små transkriberte utdrag fra filmen som blir med i oppgaven.

De som kjenner til basen, kan komme til å gjenkjenne ditt barn i publikasjon.

Frivillig

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke fra studien uten noen begrunnelse. Ønsker du å trekke ditt barn fra studien, så vil all informasjon om ditt barn bli slettet.

Studiet er meldepliktig til Personvernombudet og gjennomføres etter godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon

Har du spørsmål før, under eller i nær tid etter studiet, så ta kontakt med

Student: Tine Synnøve Slette, mobil: 473 00 623, e-post: tine88_s@hotmail.com

Veileder: Margareth Sandvik, mobil: 410 31 924

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Kvittering fra NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Margareth Sandvik

Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 14.03.2016

Vår ref: 46747 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46747 En diskursiv mikroanalyse av språklig samhandling under måltid i en basebarnehage

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Margareth Sandvik

Student Tine Synnøve Slette

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no