

Kulturen som speiles i dialogene – betydningen av en felles barnehagekultur i flerkulturelle barnehager

Katrine Giæver

OsloMet – storbyuniversitetet

SAMMENDRAG

Barnehagen skal legge til rette for at barn gjennom dialog og samspill støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 23). Dette innebærer at personalet gir rom for varierte uttrykksformer og tolker barnas ytringer i kontekst, ut fra et felles kulturgrunnlag. I denne artikkelen diskuterer forfatteren hvordan felles kultur gir grunnlag for tolkning av utsagn fra barn som er i ferd med å lære et nytt språk. I lys av teoretiske perspektiver fra Hannah Arendt og Mikhail Bakhtin, analyseres utsagn fra to barnehagebarn som er nye i det norske språket. Forfatteren argumenterer for at en felles barnehagekultur kan støtte tolkning av barns utsagn og kompensere for mangel av presise ord og uttrykk på norsk. For å inkludere alle barn i dialoger i barnehagen, er det derfor viktig å utvikle et felles kulturgrunnlag som åpner for gjensidig forståelse av barns ytringer.

Nøkkelord: *flerkultur; hypermangfold; flerspråklighet; fellesgrunnlag*

ABSTRACT

The Culture Reflected in the Dialogues – the Importance of a Shared Culture in Multicultural Kindergartens

Kindergarten shall ensure that through dialogue and interaction, the children shall be helped to communicate, participate, listen, understand, and create meaning (Ministry of Education, 2017, p. 23). Staff in kindergarten must open for various expressions and interpret children's utterances in context, leaning on a common foundation. In this article, the author discusses how common culture makes a foundation for interpreting utterances from children who are learning the Norwegian language. In the light of theoretical perspectives from Hannah Arendt and Mikhail Bakhtin, two different utterances from children in kindergarten are analyzed. The author argues that a common foundation of understanding can support the interpretation of children's utterances and compensate for lacking precise words and expressions in Norwegian. It is crucial to include all children in dialogues in kindergarten to develop a common foundation that opens a mutual understanding of children's utterances.

Keywords: *multiculturalism; super-diversity; bilingualism; common foundation*

Mottatt: Juli, 2022; Antatt: Februar, 2023; Publisert: Mai, 2023

Korrespondanse: Katrine Giæver, e-post: kagi@oslomet.no

© 2023 Katrine Giæver. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Giæver, K. (2023). Kulturen som speiles i dialogene – betydningen av en felles barnehagekultur i flerkulturelle barnehager. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 49–61. <http://doi.org/10.23865/ntp.k.v9.4056>

Innledning

Barnehagen skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Politiske føringer har de senere år lent seg på forskning som viser at begrepsforståelse, ordforråd og setningsbygning på norsk har betydning for barns kunnskapsutvikling når de begynner på skolen (Gunnerud et al., 2018; Hjetland et al., 2019), og på grunnlag av dette gitt barns ferdigheter på majoritetsspråket stor betydning (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 9). Dette fokuset overskygger betydningen av alternative kommunikative ferdigheter som kan være viktig for flerspråklige barns deltakelse i dialoger, for eksempel situasjonsforståelse og evne til perspektivtaking.

I denne artikkelen presenterer jeg eksempler på barn som bruker alternative strategier til å samspille med omgivelsene når ordforrådet på majoritetsspråket er begrenset. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) står det at «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer». Dette innebærer at personalet må gi rom for alternative uttrykksmåter og strategier for kommunikasjon (Björk-Willén et al., 2018; Giæver, 2020; Ilje-Lien, 2018; Skaremyr, 2019). Grøver (2018) framhever betydningen av barns evne til sosial perspektivtaking når de utvikler språk (s. 60), og at barn får erfaring med ulike sjangere og fortellerformer forankret i den kulturen som omgir dem (s. 91). Hannah Arendt (1996) viser til at mennesker trenger å ha noe felles for å kommunisere, og jeg diskuterer hvordan innforståtte felles kulturelle referanser kan ha betydning for at barn kan delta i dialoger i barnehagen.

Uten at personalet nødvendigvis er bevisste på det, er barnehager influert av kulturelle forventninger som påvirker planlegging og praksis (Bundgaard, 2006, s. 141). Kulturen kan være til stede i form av ubevisste dominerende praksiser som tas for gitt (Bundgaard, 2006, s. 131), eller den kan være eksplisitt og tydelig formulert som tema i barnehagen. Barn som er nye i en norsk barnehagekontekst utvikler språk i takt med at de gradvis får kjennskap til den kulturelle konteksten som omgir dem i barnehagen. Jeg vil analysere utsagn fra to barn som snakker et annet språk enn norsk hjemme, og som er i ferd med å lære norsk i barnehagen. Utsagnene omhandler friluftsliv og markering av nasjonaldagen 17. mai, kulturelle kontekster som jevnlig tematiseres i norske barnehager. Forskningsspørsmålet jeg stiller, er *hvordan kan felles kulturelle referanser i barnehagen gi grunnlag for barns deltakelse i dialoger?*

I det følgende vil jeg presentere den tidligere forskningen og de teoretiske perspektivene diskusjonen bygger på. Deretter presenteres metode før analyse og diskusjon kommer i artikkelens andre del.

Tidligere forskning

Artikkelens diskusjon hviler på tidligere forskning om hva som preger samspill og dialoger mellom barn i barnehager. Corsaro (2012) beskriver hvordan samspill mellom

barn reflekterer kulturelle fellesskap. Dialoger mellom barn opptrer ifølge han alltid gjennom noe felles, og omgivelser og tidligere erfaringer setter preg både på det som blir uttrykt og måten det blir uttrykt på. Kjelaas (2009) skriver om stimulering og kartlegging av førskolebarns språkkompetanse, og viser hvordan personalets kunnskap om flerspråklighet har betydning for hvordan de vurderer språkkompetansen til barn som bruker kreative formuleringer for å forklare begreper de kjenner, men mangler norske ord for. Björk-Willén et al. (2018) viser at det å lære et nytt språk også innebærer å bli kjent med et innhold – altså at språket er innlemmet i barnehagens aktiviteter, og må sees på som en del av samme sak. Skaremyr (2019) diskuterer hvordan sosiale og kulturelle normer tar form i barnehagens språkfellesskap gjennom ulike former for kommunikasjon. Giæver og Jones (2020) viser til at personalet legger til rette for at barn kan delta i ulike former for kommunikasjonsfellesskap gjennom å tolke konteksten der barnas ytringer finner sted.

Samlet viser denne forskningen at språk er knyttet til kulturelle erfaringer som tilegnes både hjemme og i barnehagen. Konteksten språket opptrer i, har betydning for hvordan språket tar form og for mottakerens oppfattelse av det som blir kommunisert. Et mål med denne artikkelen er å diskutere hvordan barnehagens innhold, når det framtrer i form av felles kulturelle erfaringer, har betydning for barns unike måter å ta i bruk et nytt språk. Mitt bidrag til forskningen er å vise hvordan barns evne til å tolke sjanger og kontekst har betydning for deltakelse, og derfor bør inngå som del av personalets bevissthet i tilrettelegging av språkarbeidet i barnehagen. Dette, i tillegg til å åpne for situasjoner der barna trygge nok til å prøve ut et språk som er nytt for dem, kan bidra til å utvikle barnehagen som en inkluderende språkarena.

Teori

For å se nærmere på hvordan et felles grunnlag kan ha betydning for kommunikasjon og hvordan vi tolker andres utsagn, bruker jeg teorier av Hannah Arendt og Mikhail Bakhtin. Begge var tenkere som var opptatt av dialog og hvilken betydning det har at deltakerne deler et felles grunnlag å kommunisere ut fra.

Arendt (1996) skriver at hvert enkelt menneske representerer noe unikt når de gjennom handling setter noe nytt inn i verden, noe som aldri har vært gjort eller sagt før. Den nyankomne blir synlig for de andre aktørene gjennom sin handling og tale. Arendt framstiller dette metaforisk som det hun kaller «livsveven», der tråder vever seg inn i et mønster som allerede er påbegynt. De nye trådene påvirker og utvikler mønsteret, slik at trådene som allerede er i livsveven og de nye som kommer inn, påvirker hverandre gjensidig (Arendt, 1996, s. 177). Mønsteret blir unikt, skapt av møter mellom mennesker (Arendt, 1996, s. 186). I min forskning betrakter jeg barnehagekulturen i den etablerte barnehagen som trådene som allerede fins i veven, mens de nye trådene veves inn i form av barnas og personalets handling og tale. Til sammen dannes det unike mønstre som framtrer som kommunikasjon.

Arendt (1996, s. 181) skriver at mennesker gjennom handling og tale aktivt viser det unike ved sitt personlige vesen. I dialoger med andre oppstår handlinger som ikke har vært gjort før, noe som betyr at menneskelig kommunikasjon alltid vil være uforutsigbar. Det innebærer en risiko å tre fram som «noen» i et fellesskap (Arendt, 1996, s. 181). Å sette noe nytt inn i verden er ifølge Arendt (1996, s. 194) sårbart fordi man ikke vet hvordan handlingen vil bli tatt imot. Personalet bør være oppmerksomme på at barn løper en risiko når de setter sine språklige handlinger ut i live i barnehagen. Måten de blir møtt av andre, gjennom forståelse, inkludering eller avvisning, kan ha avgjørende betydning for hvordan de deltar i videre kommunikasjon.

I dialogisme kan ethvert ord, uttrykk eller kroppslig bevegelse regnes som en ytring (Bakhtin, 1984, s. 239). Ifølge Bakhtin (1998) involverer dialoger altså multidimensionale prosesser med andre mennesker så vel som med den fysiske verden. Det vi sier og gjør må forstås i en kontekst der sjanger, posisjon og tone har betydning for hvordan vi tolker det som blir sagt. For å kommunisere innenfor en talesjanger må man vite hva som er tema for samtalen og hvordan samtalen er komponert og bygget opp, samt ha evne til å tone seg inn og posisjonere seg i forhold til de andre deltakerne (Bakhtin, 1998, s. 5). Sjangeren er bestemt av det Bakhtin beskriver som talekommunikasjonssfæren (heretter: kommunikasjonssfæren), og den formes av situasjonen så vel som av relasjonene mellom de som deltar (Bakhtin, 1998, s. 21). Kommunikasjon kan derfor, ifølge Bakhtin, kun forstås i den bestemte situasjonen den forekommer i. Bakhtin (1998, s. 11) hevder at dialoger alltid skjer i en kjede av ytringer der forståelsen av en annens ytring føder et uforutsigbart svar. Ytringer og svar på disse kan være både verbale og kroppslige, og for å delta i kommunikasjonssfærene må man være i stand til å tolke de øvrige deltakernes ytringer. Ifølge Bakhtin kan enhver form for handling leses som ytringer forstått som uttrykk for dialog.

Arendt og Bakhtin beskriver dialog og kommunikasjon som unike møter mellom mennesker der ytringer utveksles i uforutsigbare dialoger. Partene tolker hverandre ut fra sine personlige erfaringsverdener. Uten et felles grunnlag kunne ikke kommunikasjonen funnet sted, men tolkningene av dette felles grunnlaget kan være ulike. Jeg skal videre presentere eksempler på hvordan barns ytringer tolkes gjennom hele kontekster, der handling, tale og kontekst til sammen synliggjør et felles forståelsesgrunnlag som kan sies å representere en felles kultur.

Metodologi

Empirien i dette prosjektet er hentet fra to barnehageavdelinger som inngikk i min ph.d.-avhandling (Giæver, 2020) med overordnet mål om å undersøke hvordan det i flerkulturelle barnehager legges til rette for barns deltakelse i dialoger. I de to barnehagene snakket samtlige barn, bortsett fra to, ett eller flere språk i tillegg til, eller istedenfor, norsk hjemme. Begge barnehagene lå i et område som kan karakteriseres som hypermangfoldig i den forstand at menneskene som bor der har ulike språk, levesett

og verdier og alltid vil ha eksempler på levemåter som er annerledes enn sine egne, rett i nærheten (Eriksen, 2015, s. 4–5). Barnehagens hypermangfoldige preg var i tråd med undersøkelsens overordnede mål, og grunnlaget for at disse barnehagene ble valgt. Barna kommuniserte på ulike og unike måter i barnehagene og hadde trolig svært forskjellige erfaringer med deltakelse i det norske samfunnet.

Gulløv og Højlund (2003, s. 17) skriver at man gjennom feltarbeid over en lengre periode kan få mulighet til å skille det typiske fra det enestående, og dermed oppdage mønstre i form av gjentakelser som gir mening. Jeg var til stede på hver av de to avdelingene to formiddager i måneden over et halvt år og gjorde deltakende observasjon, tok del i daglige gjøremål og skrev feltnotater i en bok jeg hadde med. Feltnotatene ble systematisert og fylt ut etter hukommelse umiddelbart etter at jeg hadde avsluttet dagen i barnehagen. Gjennom tematisk analyse grupperte jeg videre notatene i kategorier. En tematisk analyse kan identifisere nye sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 280), og med forskerblikket rettet mot barns deltakelse i dialoger i lys av Bakhtins teori om dialogisme, fant jeg et mønster for kreativt språkbruk hos barna. For å svare på artikkelens problemstilling skal jeg presentere analyse og tolkning av to observasjoner som er valgt ut fra kategorien som tematiserer «kreativ språkbruk». De to utsagnene er representative for denne kategorien, og de er valgt ut fordi de viser fram noe jeg forstår som felles kulturelle referanser. I framstillingene av observasjonene er de formulert som praksisfortellinger, skrevet ned slik jeg erfarte dem (Birkeland, 2001, s. 15).

Min posisjon i forskningsprosjektet

Etnografi kjennetegnes ved at forskerens subjektive erfaringer får betydning når de brukes til å tolke strukturer og mønstre på et systemisk plan (Blommaert, 2013). Det samsvarer godt med Bakhtins teori om at kommunikasjon dreier seg om tolkning i ulike kontekster. Jeg er utdannet førskolelærer med lang erfaring fra barnehagefeltet. Dette preget måten jeg tok del i barnehagehverdagen som deltakende observatør, og det kan ha hatt betydning for hvordan mine dialoger med barna forløp. Jeg hadde samtaler med barna gjennom hele barnehagedagen, og var som deltakende observatør selv aktiv deltaker i de to praksisfortellingene jeg presenterer. Barnas ytringer var rettet mot meg. I etnografisk forskning er det vanlig å ha en nærhet til feltet, og mine tolkninger er preget av min nærhet som førskolelærer. Utfordringen for en «innsider» i et felt vil være å skape distanse til det familiære (Heath et al., 2009, s. 109). Gjennom tematisk analyse utvikles bevissthet om at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018), og ved å kategorisere det empiriske materialet løftes det over til et mer distansert nivå. Jeg har brukt en kritisk fortolkende tilnærming (jf. Thagaard, 2018) der det ikke har vært mål å være objektiv, men snarere å løfte fram noen nye perspektiver på språkmiljø i barnehagen. Framstilling og tolkning av barns utsagn innebærer konstruksjon og rekonstruksjon av barnas erfaringer, farget av forskerens holdning til det som blir sagt (Heath et al., 2009, s. 88). Mine tolkninger er farget

av min erfaring med naturfag og markering av nasjonaldagen i barnehagen, slik det framstilles i lys av Lysklett (2006) og Buxrud og Fangen (2017) i artikkelens analyse-del. En kritisk innvending til framstillingene av praksisfortellingene kan være at jeg i tillegg til min egen forforståelse kun har barnas utsagn å tolke ut fra. Det vil si at jeg ikke har skaffet meg bakgrunnsinformasjon som kan supplere ytringene jeg gjengir.

Etiske perspektiver

I den første praksisfortellingen som presenteres gikk jeg aktivt inn for å finne ut hvorvidt og eventuelt hvordan barna hadde markert nasjonaldagen 17. mai. Scott (2008, s. 104) understreker at forskeren må være oppmerksom på at barns forståelse av et spørsmål kan være forskjellig fra forskerens intensjoner, og i dette tilfellet var barna sannsynligvis ikke oppmerksomme på hva det var jeg ønsket å finne ut. Utsagnet forteller ikke hvordan barna markerte nasjonaldagen, men viser snarere hvordan ett av barna møtte spørsmålet mitt dialogisk i den forstand at hun trolig anstrengte seg for å levere svaret hun kan ha antatt at jeg var ute etter. Den andre observasjonen har utgangspunkt i barnets initiativ. En kritisk fortolkende tilnærming innebærer å «fortolke handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold som ikke er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37). Det er viktig å få fram alternative perspektiver når man beskriver grupper som representerer noe som er litt forskjellig fra majoriteten (MacNaughton & Smith 2007, s. 112). Tolkning av barns utsagn i forsøk på å få fram noen alternative perspektiver kan imidlertid også være problematisk. Hendrick (2008, s. 47) diskuterer det etiske aspektet ved at barn må overlate tolkninger av sine egne uttalelser og handlinger til eldre personer i maktposisjoner, noe man kan si at jeg som forsker var.

Barnehagene er anonymisert, og alle navn er fiktive. Personalet i barnehagen hadde skrevet under på samtykkeerklæring, og foreldrene var informert og hadde samtykket til at jeg gjorde deltakende observasjon. Foreldrene hadde ulike erfaringsbakgrunner med hensyn til språk og kultur, og informasjonen skjedde gjennom personalet som kjente hver enkelt familie. Barna var informert om at jeg var der for å finne ut noe om «hva de gjorde i barnehagen og hjemme». I mine analyser har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan barna brukte det norske språket kreativt, og intensjonen er å vise hvordan et felles kulturelt erfaringsgrunnlag har betydning for hvordan vi kan forstå hverandre i dialoger.

En samtale om 17. mai

Denne praksisfortellingen er nedtegnet 18. mai. Min erfaring tilsier at barnehager ofte har grunnlovsdagen som tema i uken før 17. mai. I denne barnehagen var vinduene dekket med barnetegninger av norske flagg, og jeg tolket det som at dette hadde vært et tema som barna i barnehagen hadde vært introdusert til. Den norske nasjonaldagen feires på 17. mai, og barnehagen hadde derfor vært stengt dagen i forveien.

Barna har vært ute hele formiddagen og nå sitter de rundt et bord sammen med meg og venter på mat. Som forsker er jeg opptatt av å høre om barna har tatt del i den norske 17. mai-feiringen, og jeg spør dem hva de gjorde dagen før. Omar forteller at han drakk milkshake, Aktar sier at han har spist kebab, Zeenad sier at hun har spilt spill på pappas mobil. Barna bruker tid på å svare, det er pause mellom hver gang de sier noe, og jeg stiller spørsmålet på nytt. Etter en liten pause sier Nuo: «Flagg sånn der vi er norske. Ikke gul og blå, jeg vil ikke ha.»

Hensikten med å spørre barna, var i utgangspunktet å finne ut noe om hvorvidt de feiret den norske nasjonaldagen sammen med familien, for å undersøke sammenhenger mellom erfaringer hjemme og i barnehagen. Agedal og Botvar (2014) viser til at 17. mai er en feiring mange norske statsborgere deltar i, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Ifølge dem feirer 88–89 prosent av både minoritets- og majoritetsbefolkningen 17. mai. Buxrud og Fangen (2017) hevder det er karakteristisk for den norske nasjonaldagsfeiringen at man bruker festklær i det offentlige rom, og at folk går i, eller ser på, barnetog og synger sanger med patriotisk innhold. Ingen av barna fortalte om slike aktiviteter. Nuo svarte ikke direkte hva hun hadde gjort, men utsagnet hennes tolker jeg dit hen at hun forsto at jeg ikke var helt tilfreds med svarene jeg fikk fra de andre barna, siden jeg spurte på nytt. Min tolkning er at hun oppfattet at jeg forsøkte å sette samtalen i en sjanger der elementer ved 17. mai var sentralt, og at hun brukte det felles kulturgrunnlaget som var tilegnet gjennom forberedelsene til 17. mai i barnehagen, til å treffe sjangeren.

Buxrud og Fangen (2017) analyserer innholdet i norske 17. mai-taler gjennom sitt forskningsprosjekt. De har funnet at nasjonal identitet og fellesskap er sentralt og setter sterkt preg på talenes sjanger. Videre viser de til at talene balanserer mellom nåtid og fortid: Innholdet setter søkelys på norske tradisjoner, men også på menneskerettigheter og inkludering. Jeg hadde ikke tatt del i barnehagens forberedelser til 17. mai, men tolket de norske flaggene på vinduene som synlige tegn på at de hadde jobbet med temaet. Nuos utsagn «flagg sånn der vi er norske» kommuniserer en form for nasjonal identitet. Jeg tolker det slik at hun fortalte at hun hadde oppfattet flagget som symbol for et norsk fellesskap. Fortsettelsen «Ikke gul og blå, jeg vil ikke ha», tolker jeg dit hen at hun så et norsk fellesskap opp mot noen grenser. Observasjonen ble gjort før gult og blått flagg fikk en sterk symbolsk betydning knyttet til krigen i Ukraina. Jeg tolker uttalelsen som en beskrivelse av det svenske flagget som også er blått og gult. Et sentralt tema knyttet til 17. mai er unionsoppløsningen (Buxrud & Fangen, 2017, s. 775). Jeg ser det som en mulighet at Nuo hadde oppfattet at Sverige etter unionsoppløsningen ikke lenger er en del av «det norske fellesskapet». Det er mulig at Nuo hadde kunnskap om 17. mai hjemmefra, men jeg tolker også utsagnet som en form for synliggjøring av hvordan personalet hadde utviklet en felles barnehagekultur gjennom å presentere temaet slik det framstår på nasjonalt nivå (jf. Buxrud & Fangen, 2017) der nasjonal identitet og fellesskap er viktige verdier. Uavhengig av om hun hadde feiret 17. mai med familien tolker jeg Nuos utsagn som at hun opplevde seg som en del av det kulturelle fellesskapet i barnehagen.

Både Arendt (1961) og Bakhtin (1998) understreker at til tross for at perspektivene våre alltid vil være forskjellige, er det viktig å ha noe grunnleggende felles å kommunisere om. Samtalen kan forstås i en form der barna fortalte om opplevelser knyttet til 17. mai. Disse var ikke innenfor det som kan betraktes som tradisjonelle på den måten Buxrud og Fangen (2017) beskriver. Temaet var ikke frambrakt av barna selv, og at det tok tid mellom hvert svar, tolker jeg som at ingen av barna hadde hatt opplevelser som gjorde spesielt inntrykk. Samtalen kan forstås som en kommunikasjonssfære (jf. Bakhtin, 1998) der det felles grunnlaget besto i å forsøke å hente fram svar på forskerens spørsmål, og ikke opplevelser knyttet til grunnlovsdagen som sådan. Arendt (1996) beskriver det som sårbart å sette noe nytt inn i verden, og nettopp det at ingen ga uttrykk for at de hadde et eiendomsforhold til den norske nasjonaldagen som utsagnet kunne vurderes opp mot, kan ha gjort at Nuo hadde lite å tape på å synliggjøre sin egen og unike forståelse av hva innholdet i denne feiringen handler om. Nuos unike måte å sette sammen ordene gir et inntrykk av at hun er i ferd med å lære norsk språk. Imidlertid har hun et klart grep om en norsk sjanger knyttet til nasjonaldag og nasjonal identitet, og formidler på en måte som blir tydelig for meg, hvordan barnehagen kan ha jobbet med 17. mai som tema.

En marihøne i en bøtte

Barna lekte ute, det var april, solen skinte og kastet et gult lys over utelekeplassen som hadde blitt snøfri og tørr i løpet av de siste ukene. Sandkassen som hadde vært dekket med snø og tele i vinter hadde tint.

Fire jenter kommer gående. En av dem, Sumaya på fem år, har en bøtte i hånden. Hun holder den fram mot meg og jeg ser at det er blader og jord i bøtta. Sumaya peker ned i bøtta og sier: «Hun har fem sånne, også den har fem bursdager.» Jeg tolker det slik at Sumaya forteller meg at hun har en marihøne i bøtta, og at hun mener marihøna er fem år gammel fordi den har fem prikker på skallet.

Kjelaas (2009) viser til hvordan barn finner alternative måter å uttrykke seg på når de har begrep for noe, men mangler det norske ordet. Sumaya brukte ikke ordet «marihøne», men begrepene «fem sånne» og «bursdager» kan tolkes som at det var myten om at marihøner har en prikk for hvert år de har levd, hun siktet til. Det var dette som fikk meg til å anta at hun har en marihøne i bøtta, selv om jeg ikke så en marihøne. Bakhtin viser til at posisjoner i kommunikasjonssfærene har betydning for dialogene, og jeg tolker det slik at bøtta med (den antatte) marihøna ga Sumaya en ledende posisjon i denne kommunikasjonssfæren. Hun var fysisk plassert midt mellom de andre barna, og det var hun som holdt bøtta og førte ordet. Som Arendt (1996) viser til, risikerer man alltid noe når man setter noe nytt inn i verden, og denne situasjonen kunne vært sårbar fordi Sumaya uttrykte seg på et språk hun var i ferd med å tilegne seg. Man vet ikke hvordan det nye man bringer inn blir tolket og mottatt (Arendt,

1996), og jeg tolker det slik at Sumaya til en viss grad følte seg trygg på at vi hadde et felles grunnlag for kommunikasjon (Arendt, 1996; Bakhtin, 1998).

For å tilegne seg en posisjon innenfor en kommunikasjonssfære, må man ifølge Bakhtin (1998) rette seg inn mot et felles grunnlag og treffe sjangeren. Sjangeren denne kommunikasjonssfæren var satt i, var preget av myter om fenomener i naturen. At mariehøna skal ha en prikk for hvert år er en myte jeg også har lært, uten at jeg kan gjøre rede for nøyaktig hvordan jeg har tilegnet meg den. Den er satt i en sjanger som er sammensatt av kunnskap om ekte naturlige fenomener og myter knyttet til disse. Jeg vet ikke om Sumaya hadde tilegnet seg kompetanse i denne sjangeren hjemme eller i barnehagen, men erfaringene hun og jeg hadde med oss, ga oss et felles kulturgrunnlag som gjorde oss i stand til å forstå hverandre.

I Norge er natur og uteliv betraktet som viktige verdier, noe som er tydelig formulert både i *Rammeplan for barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i *Temaheftet om natur og miljø i barnehagen* (Lysklett, 2006). Diskurser om verdien av friluftsliv preger norske barnehager, men dette er verdier som blir betraktet på nye og alternative måter etter hvert som hypermangfoldet (jf. Eriksen, 2015) har satt et gradvis sterkere preg på det norske samfunnet (Bustos et al., 2022). Lysklett (2006, s. 20) skriver at «den norske friluftstradisjonen kan virke fremmed og uforståelig for mange som har bakgrunn fra varmere himmelstrøk», og at det er viktig å få fram at «det å takle naturens utfordringer er en viktig kulturell kapital i det norske samfunnet». Jeg vet ikke hvilket forhold til naturen Sumaya hadde med seg hjemmefra, men aktiviteten og utsagnet hennes ga meg inntrykk av at hun i tillegg til å beherske en sjanger knyttet til myter om naturfenomener, også hadde god kjennskap til sentrale oppfatninger av norsk natur og friluftsliv i barnehagen. Barnehagelærere skal ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53) være i stand til å presentere barna for fysiske fenomen, naturmangfold og sammenhenger i naturen, og jeg tolker situasjonen slik at Sumayas lek og læringsmiljø i barnehagen hadde rom for dette. Som Arendt (1996) skriver, består livsveven av samspill mellom et fastlagt innhold og menneskers unike måter å forholde seg dette fastlagte innholdet. Sumayas måte å lede aktiviteten rundt mariehøna, gir et inntrykk av at hun gjorde seg selv til en del av barnehagens livsvev der natur og friluftsliv er sentralt, og dette kommuniserte hun gjennom en ytring som var unikt sammensatt av ord, konkrete og handling.

Å posisjonere seg i kommunikasjonssfærene

Som nevnt innledningsvis, gir politiske føringer barnehagene et stort ansvar for å styrke flerspråklige barns setningsbygning, begrepsforståelse og ordforråd på andrespråket før de begynner på skolen (jf. Gunnerud et al., 2018). I denne artikkelen beskriver jeg hvordan barns deltakelse i dialoger forutsetter deltakelse i kulturelle fellesskap knyttet til tradisjoner som har røtter i barnehagekulturen og i norsk kultur som sådan. I likhet med Gunnerud et al. (2018) viser analysene viktighet av begrepsforståelse, mens jeg

i tråd med Kjelaas' (2009) forskning finner at begrepsforståelsen ikke nødvendigvis uttrykkes gjennom rikt ordforråd og korrekt setningsbygning på andrespråket. Barna hadde begrepsforståelse, og brukte kreative måter å uttrykke denne på når de manglet ord. Videre ser jeg at kommunikasjonssfæren fungerte som en støtte fordi den ga meg mulighet til å tolke barnas ytringer i kontekster der de fysiske omgivelsene også spilte en viktig rolle. Med kulturelle fellesskap som en felles støtte (jf. Corsaro, 2012) kommuniserte barna til tross for at ordforrådet på andrespråket var begrenset. De kulturelle fellesskapene var introdusert for både barna og meg gjennom ulike og samtidig felles erfaringer med et norsk kulturgrunnlag. Bakhtin (1998) vektlegger at menneskers uttrykksformer må forstås i en kontekst der sjanger, posisjon og tone har betydning for hvordan vi tolker det som blir sagt. De to barna i mine beskrivelser viste hvordan de evnet å posisjonere seg gjennom å ta et sosialt perspektiv (jf. Grøver, 2018) der de uttrykte seg på vegne av hver sin lille barnegruppe. Denne sosiale perspektivtakingen innebar å oppfatte en sjanger, og å kunne kommunisere denne på en måte som mottakeren kunne forstå. Barna hadde så god kjennskap til sjangrene at de klarte kommunisere budskapet så treffsikkert at ordforråd og setningsbygning på norsk ble underordnet for å forstå meningsinnholdet. Som Bakhtin (1998) skriver, involverer dialoger også den fysiske verden, og flaggene på vinduene, bøtta, bladene, jorda og spaden ble viktige deler av kommunikasjonssfæren som gjorde det mulig for meg å tolke barnas uttrykksformer. Barna hadde erfaringer med sjangrene og med å uttrykke seg på ulike måter (jf. Grøver, 2018), og dette ga oss en forståelse forankret i et felles grunnlag som kunne kompensere for ordforråd og setningsbygning på et nytt språk.

Å sette noe nytt inn i verden

Som Bjørk-Willén et al. (2018) skriver, henger det å lære språk og å bli kjent med et nytt innhold nøye sammen. For å utvikle ordforråd, setningsbygning og begrepsforståelse, må barn ta del i og sette preg på samhandlende fellesskap, og personalet må gjøre den felles kulturen i barnehagen tilgjengelige for dem. Arendt (1996) viser til at verden utvikles gjennom at noe nytt møter det bestående, og praksisfortellingene viser at barna hadde begrepsforståelse som de uttrykte gjennom unike tolkninger av den felles kulturen. Når barna setter sine preg på den bestående barnehagekulturen, utvikler mønsteret i livsveven seg litt (jf. Arendt, 1996). Jeg ser både nasjonaldagsfeiringen og de tradisjonelle naturfagsaktivitetene med nye øyne når de presenteres gjennom barnas ytringer. Aktiviteter i barnehagen utvikles og preges av hvordan barna forvalter dem. I likhet med Skaremyr (2019), som viser til at språk og kulturelle normer påvirker hverandre gjensidig, fant jeg at barna synliggjorde sine unike forståelser av det som var blitt formidlet i barnehagen. Barna gjorde seg til del av det kulturelle fellesskapet ved å handle og fortelle om aktivitetene slik de har oppfattet det de har fått formidlet gjennom personalets handling og tale. Når personalet presenterer

innholdet på en måte som gjør det mulig for barna å gripe, åpnes det for å veve seg inn i barnehagens livsvev.

Å ta i bruk et nytt språk i barnehagen innebærer en viss risiko. Ved å bruke kreative vendinger for å uttrykke seg gjorde barna seg sårbare. Barna var avhengige av at mottakerne var i stand til å tolke ut fra et felles forståelsesgrunnlag. Bakhtin (1998) skriver at omgivelsene har betydning for hva og hvordan vi kommuniserer, og barnas ytringer var understøttet av kontekstene de opptrådte i. I en barnehage der alle er nye i det norske språket, kan det oppleves som mindre sårbart å sette nye og kreative ytringer inn i den bestående verden. Et personale som daglig tolker kreative ytringer ut fra et felles grunnlag, utvikler kompetanse til å forsøke og tolke alternative uttrykksmåter (jf. Giæver & Jones, 2020). På den måten kan de bidra til et språkmiljø i barnehagen der barna våger å gjøre seg sårbare gjennom å produsere nye og unike ytringer.

Avsluttende kommentar

Barnehagene jeg beskriver kan forstås som del av et hypermangfoldig samfunn der mennesker med ulike levesett møtes og erfarer levemåter som er ulike sine egne (Eriksen, 2015). Tidligere har jeg beskrevet hvordan personalet kan bli stående i et hypermangfoldig spenningsfelt der barnehagens forventninger ikke alltid er sammenfallende med familiens praksiser og verdier (Giæver, 2019). I denne artikkelen gir jeg eksempler på barn som mer ensidig tilegner seg en barnehagekultur av mer nasjonalistisk karakter, der familiens praksis har mindre betydning. I en hypermangfoldig barnehage vil det som forstås som felles kultur, som regel være preget av ulike verdier og forståelser. Eksemplene i denne artikkelen illustrerer barn som bringer inn noen nye forståelser av den etablerte kulturen i barnehagen, der det som er etablert som felles eksisterer som en barnehagekultur, uten at det nødvendigvis har sammenheng med barnas erfaringer hjemme og i familien.

Kommunikasjonsformene som ble brukt i barnehagene innebar unike måter å sette sammen ord, og ga inntrykk av at mange av barna var i ferd med å utvikle et norsk språk. I lys av Bakhtins (1998) perspektiver hadde erfaringene med et felles kulturgrunnlag avgjørende betydning for deres måter å ytre seg på. Som observasjonene viser, var de i stand til å posisjonere seg, identifisere ulike sjangere og tone seg inn på disse i kommunikasjon med andre. Jeg har tidligere vist til hvordan personalet i flerkulturelle barnehager legger til rette for ulike former for kommunikasjon i form av ord, kroppsspråk og blikk (Giæver, 2020). Barnas kreative måter å bruke det norske språket på, ga meg en forståelse av at de hadde samspillserfaringer der alle former for kommunikasjon ble tatt uforbeholdent imot, og at det derfor var mindre sårbart å sette noe nytt – i form av norsk språk – inn i verden. Det er viktig at personalet, som en del av språkarbeidet, jobber med å inkludere barna i noen felles forståelser som grunnlag for kommunikasjon og samhandling.

Forfatterbiografi

Katrine Giæver er førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun underviser i pedagogikk på barnehagelærerutdanningen og har en rekke publikasjoner med perspektiver på språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.

Referanser

- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Penguin Putnam.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa. Det virksomme liv* (M. Jans, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1958)
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Overs.). University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Overs.). Pensumtjeneste.
- Birkeland, L. (2001). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan – teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 36(3–4), 39–57. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Bundgaard, H. (2006). Et antropologisk blik på kultur. I M. S. Karrebæk (Red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 131–150). Hans Reitzels forlag.
- Bustos, M. M. F., Giæver, K., Ahmed, U. & Bang, A. L. (2022). Dobbel matpakke og termos med kakao: Foreldreperspektiver på friluftsliv i barnehagen. I H. Nergaard & I. W. Krempig (Red.) *Barnehagens friluftsliv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buxrud, B. & Fangen, K. (2017). Norwegian national day oratory: Constructing and reconstructing a national We. *Nations and Nationalism*, 23(4), 770–789.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488–504.
- Eriksen, T. H. (2015). Rebuilding the ship at sea: Super-diversity, person and conduct in eastern Oslo. *Global Networks*, 15(1), 1–20.
- Giæver, K. (2019). Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen. *Prismet*, 70(4), 311–326.
- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2682355>
- Giæver, K. & Jones, L. (2021). Putting Arendt, Bakhtin and atmosphere to work: Exploring different paths concerning the language development of multilingual children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 183–194.
- Gullov, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gunnerud, H. L., Reikerås, E. & Dahle, A. E. (2018). The influence of home language on dual language toddlers' comprehension in Norwegian. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 833–854.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Sage.
- Hendrick, H. (2008). The child as a social actor in historical sources. I P. C. Christensen & A. James (Red.), *Research with children. Perspectives and practices*. Routledge.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.
- Ilje-Lien, J. (2018). Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA – norsk som andrespråk*, 33(1–2).
- Johannessen, L. E., Rafoss, E. F., Witsø, T. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA – norsk som andrespråk*, (2).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Lysklett, O. B. (2006) *Temahefte om natur og miljø*. Kunnskapsdepartementet.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005). Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children. I A. Farell (Red.), *Ethical research with children* (s. 112–123). Open University Press.
- Scott, J. (2008) Children as respondents. The challenge for quantitative methods. I P. C. Christensen & A. James (Red.), *Research with children. Perspectives and practices*. Routledge.
- Skaremyr, E. (2019). *Språklige gemenskaper och minoritetsspråkliga barn i svensk förskola* [Doktorgradsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-71798>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Agedal, O. & Botvar, P. K. (2014). The Norwegian national community. Is the 17th of May a source of inclusion? I G. Forr (Red.), *Red, white and blue* (s. 200–211). Art Pro Publishing.