

# Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen

Katrine Giæver

## Sammendrag

Det ligger i norske barnehagers mandat at personalet skal inkludere alle barn gjennom å verdsette forskjeller i barnegruppen, samtidig som de skal utvikle noe felles (Kunnskapsdepartementet 2017: 9). Studier fra flerkulturelle barnehager viser imidlertid at barns språklige og kulturelle bakgrunn kan ha betydning for om de gis like muligheter til å medvirke og delta i fellesskapet. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan ulike former for norsk tilhørighet kan ha betydning for inkludering og ekskludering i barnehagen. I lys av Bakhtins teorier om kommunikasjonsfærer og talesjangere, analyserer jeg dialoger i en flerkulturell barnehage. På bakgrunn av analysene stiller jeg spørsmål om hvorvidt barnehagen, til tross for intensjoner om likeverdig deltakelse, er preget av innforståtte og subtile kommunikasjonsformer som kan virke ekskluderende på barn som har erfaringer som ikke er sammenfallende med majoriteten.

Nøkkelord: Barnehager, flerkulturell, norskhet, dialoger, ekskludering

## Access to the community in multicultural kindergartens

### Abstract

Norwegian kindergartens are meant to promote respect for human dignity by highlighting, valuing and promoting diversity and mutual respect (Framework plans for kindergartens 2017). Yet, research from multicultural kindergartens indicates that children's multicultural backgrounds affect their possibility to participate equally in common activities. In this article, I will discuss how Norwegian experience can affect inclusion and exclusion in kindergartens. Drawing on Bakhtin's theories about spheres of communication and speech genres, I analyse dialogues in a multicultural kindergarten. The analyses raise the question of whether kindergartens, despite intentions of equal participation, are marked by subtle forms of communication that might exclude children with experiences that differ from the majority.

Keywords: Kindergartens, multicultural, Norwegianness, dialogues, exclusion

### Innledning

Med et stadig større innslag av mangfold i norske barnehager, er det behov for å utvikle nye strategier for å gi barna likeverdig mulighet til lek og medvirkning. I møter mellom mennesker med ulik opprinnelse oppstår det komplekse samspill forbundet på tvers av språk, nasjoner

og sosioøkonomiske forhold (Vertovec 2007: 1024). Om slike møter, som er kjennetegnende for en del barnehager i Norge, brukes gjerne betegnelsen *superdiversity*, oversatt til *hypermangfold* på norsk. Et hypermangfoldig perspektiv innebærer å ta høyde for at mennesker

tolker situasjoner forskjellig, uten at man har full innsikt i hverandres tolkninger (Blommaert 2013). Barnehagene er imidlertid også preget av dominerende kulturelle forventninger som har betydning når man skal skape et felles grunnlag (Bundgaard 2006: 131). Bundgaard (2006) beskriver dette som kulturelle rom der noen dominerende praksiser tas for gitt. Å være bevisst på hvilke kulturelle praksiser som dominerer i barnehagen, kan være like viktig som å forsøke å få innsikt i de ulike kulturbakgrunnene barnas familier representerer (Bundgaard 2006: 140).

Beherskelse av norsk språk blir ofte fremhevet som den viktigste forutsetningen for å delta i fellesskapet i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2017: 23–24) står det at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling, og at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norskspråklige kompetanse. Kulset (2018) beskriver dilemmaer som oppstår når deltakelse i lek forutsetter norskspråklige ferdigheter. Ivaretagelse av lekens egenverdi er fremhevet i rammeplanen som en av barnehagens viktigste oppgaver. Dette innebærer at barn skal gis mulighet til å leke for lekens skyld og fordi det er gøy, uten å ha til hensikt å lære seg noe (Greve, Kristensen og Wolf 2018: 87).

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i observasjoner av barn med ulike erfaringsbakgrunner som behersket norsk på ulike nivåer, og presenterer eksempler på utfordringer personalet kan stå ovenfor når de gjennom dialoger og lek skal inkludere barna i det kulturelle rommet som er skapt i barnehagen. Gjennom analyser av dialoger i barnehagens hverdag diskuterer jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kommer kulturelt forankret kunnskap hos barn og personale til uttrykk i barnehagens daglige samspill og dialoger?* Videre vil jeg gå kort inn på relevant forskning som beskriver språklige og kulturelle fellesskap, og hvordan disse kan være preget av bestemte normer og verdier. Deretter følger en presentasjon av teoretisk rammeverk

og metodiske overveielser. I artikkelens andre del presenteres analyser av det empiriske materialet, som avslutningsvis drøftes i lys av tidligere forskning og Bakhtins (1998) teori om betydningen av å beherske bestemte talesjangere for å delta i kommunikasjon.

## Relevant forskning

Først vil jeg presentere noen forskjellige forståelser av begrepet *norskhet*. Vassenden (2011) beskriver ulike kategoriseringer av norsk og ikke norsk, der noen kategorier kan være entydige, for eksempel statsborgerskap, mens andre kan være elastiske eller flytende, for eksempel kulturbakgrunn. Det flytende og elastiske gjør at det er vanskelig å angi presist hva norskhet er, hevder Vassenden (2011: 173). Fangen og Lynnebakke (2011) har gjort en intervjuundersøkelse med synlige etniske minoriteter i Norge, der informantene hevdet at norskhet kunne knyttes til bestemte kulturelle praksiser. Å beherske disse praksisene ga ifølge informantene i undersøkelsen anerkjennelse, mens det motsatte kunne føre til ekskludering. Seebergs (2003) doktoravhandling basert på et feltarbeid i en sjetteklasser beskrevet som flerkulturell, viser at skolens fagstoff formidlet norske verdier som om det representerte en normalitet, mens ulikhet mellom minoritet og majoritet i liten grad var tema. Thun (2015: 205) har undersøkt hvordan det kulturelle mangfoldet beskrives i *Rammeplan for barnehagen*, og hun påpeker at mangelen på refleksjoner rundt norskhet og maktperspektiver gir fare for at barnehagen ubevisst reproducerer majoritetens perspektiver istedenfor å legge til rette for å inkludere nye forståelser.

Corsaro har gjort en rekke studier som beskriver hvordan relasjoner mellom barn reflekterer «kulturelle fellesskap». I en studie fra 1990 viser han hvordan barn etablerer fellesskap i barnehagen forankret i egen kulturbakgrunn. Ifølge Corsaro (1990) omformer barn ulike roller fra voksnes verden når de samhandler og forhandler felles erfaringer. Nilsen (2015: 63) viser til Corsaro når hun beskriver vi-fellesskap

som understreker barns gjensidige betydning for hverandre i sosiale samspill. Nilsen hevder at samhandling og samhørighet mellom barn er ustabile og kan skifte fra situasjon til situasjon. Kommunikasjonsgrunnlaget i lek forutsetter noen delte forståelser, men dette kan altså variere.

Studier fra flerkulturelle barnehager beskriver hvordan de delte forståelsene som kommunikasjonsgrunnlaget i barnehagen forutsetter, kan være mer tilgjengelige for barn som behersker norsk språk og er familiære med majoritetens normer og verdier. Sadownik (2018) viser til at beherskelse av majoritetsspråket har betydning for deltakelse i samspill mellom barnehagebarn. Hun har intervjuet polske barn i norske barnehager og hevder at barna formidlet opplevelser av å ikke kunne delta i det som virket mest tiltrekkende på dem, fordi disse aktivitetene var forbeholdt barn som behersket majoritetens språk. Ifølge Zachrisen (2015) har barnehagen utfordringer, fordi det er vanskelig å etablere likeverdige samspill når norskspråklig kompetanse og bestemte former for kunnskap og væremåter knyttet til majoritetsbefolkningens normer og verdier, dominerer. Kalkman, Hopperstad og Valenta (2017) har gjort en studie av barnehagebarn med flyktningbakgrunn, og viser til at de kunne inkludert i lek og samspill hvis de var villige til å tilpasse seg sosiale relasjoner dominert av barn som vokste opp med majoritetens kunnskaper og verdier. De presenterer eksempler på at når barn med bakgrunn som flyktninger forsøkte å posisjonere seg, ble de ekskludert fra fellesskapet.

Samlet antyder ovennevnte forskning at erfaringer tilknyttet et norsk språk- og kulturgrunnlag gir økt mulighet til å dominere i samhandling både i barnehagen og i samfunnet for øvrig.

## Teoretisk rammeverk

I denne artikkelens analyser av samspill og dialoger mellom barn og mellom barn og personale i barnehagen, anvender jeg to begre-

per som er sentrale i Mikhail Bakhtins teorier: kommunikasjonsfærer og talesjangre. En kommunikasjonsfære er ifølge Bakhtin (1998) et samhandlende fellesskap som oppstår i forhandlinger mellom de ulike personene som deltar, mens talesjangeren handler om *hvordan* de henvender seg til hverandre og kommuniserer. Et viktig utgangspunkt for å delta i menneskelig kommunikasjon, er ifølge Bakhtin (1998: 21) å tilpasse seg forholdene i kommunikasjonsfærene gjennom å rette seg inn mot et felles grunnlag og beherske talesjangeren som gjelder. Bakhtin har en vid forståelse av kommunikasjon, det vil si at enhver form for handling kan være uttrykk for kommunikasjon.

Talesjangere defineres av Bakhtin (1998: 5) som «tematiske, kompositoriske og stilistiske typer ytringer» som virker sammen som en helhet. De er ekstremt uensartede og vanskelige å måle, og ofte kreves det erfaringer som man ikke selv er bevisst på. Det handler om intuitivt å forstå hva samtalen dreier seg om (tematisk), hvordan samtalen settes sammen og bygges opp (kompositorisk) og om toner og posisjoneringer i forhold til hverandre (stilistisk). Vår måte å beherske en sjanger på har betydning for hvordan vi posisjonerer oss selv og hverandre innenfor kommunikasjonsfærene.

Posisjoneringene innenfor kommunikasjonsfærene er preget av definerte og udefinerte regler så vel som stemningen som oppstår i relasjon mellom deltakerne. Verbal kommunikasjon kan ifølge Bakhtin (1998: 20) kun forstås i den bestemte kommunikasjonsfæren den forekommer i. Vi forhandler vår posisjon gjennom kommunikasjon med andre. Måten andre posisjonerer oss på, har betydning for hvilken posisjon vi inntar, hva vi uttrykker og hvordan vi svarer (Bakhtin 1998). Kommunikasjonen kan være subtil og nonverbal, men gir oss allikevel signaler om hvordan andre oppfatter oss. I kommunikasjon responderer vi alltid på noen forventinger som stilles fra dem vi kommuniserer med, gjennom å godta eller forhandle om det som blir fremsatt (Bakhtin 1998: 10). Dette kan være bevisst eller ubevisst, og forhandlin-

gene dreier seg om hvordan vi skal posisjonere oss i forhold til omgivelsene.

Jeg kommer tilbake til Bakhtins begreper og utdyper dem i analysene av det empiriske materialet, og jeg løfter dem ytterligere i diskusjonen til slutt. Før det skal jeg presentere artikkelens metodiske overveielser.

## Metodiske overveielser

Artikkelen baserer seg på en kvalitativ etnografisk undersøkelse fra et urbant forstadsområde, der over 50 prosent av befolkningen hadde bakgrunn fra flere land enn Norge. Prosjektets overordnede mål var å undersøke hvordan det legges til rette for barns deltakelse i dialoger i flerkulturelle barnehager. For å svare på artikkelens problemstilling skal jeg presentere fem observasjoner fra en barnehageavdeling. Disse analyserer jeg ved å utforske sjanger, kommunikasjonsgrunnlag og hvordan deltakerne posisjonerer seg selv og hverandre.

Gjennom seks måneder gjorde jeg deltakende observasjon to formiddager i uken på tre barnehageavdelinger for atten barn mellom tre og seks år, i tre forskjellige barnehager. Barna som beskrives, vokser alle opp i Norge og representerer ulike former for norskhet, uten at de kan sies å tilhøre entydige kategorier. De snakket norsk på ulike nivåer og hadde varierende erfaringer med norsk kultur, og min kategorisering av barnas bakgrunner kan i lys av Vassendens (2011) forskning, forstås som elastisk fordi kategoriene endret seg fra en kontekst til en annen. Fordi denne artikkelens tema er basert på et kulturelt forankret kunnskapsgrunnlag barna har blitt kjent med hjemmefra, skiller jeg allikevel mellom barn som hadde tilhørighet til det norske samfunnet og språket gjennom minst en norskfødt forelder, og de som hadde tilknytning til flere land enn Norge og flere språk gjennom to utenlandskfødte foreldre. På to av avdelingene hadde minst seksten av atten barn to utenlandskfødte foreldre. På den tredje avdelingen hadde ti barn to utenlandskfødte foreldre, mens åtte av barna hadde minst en norskfødt forelder,

og vokste opp i hjem der kulturelle praksiser i overveiende grad var knyttet til norskhet (jf. Vassenden 2011; Fangen og Lynnebakke 2011). Observasjonene jeg presenterer i denne artikkelen, er fra sistnevnte avdeling, fordi samspillene mellom barna der hadde noen interessante forskjeller fra de to andre barnehagene. Jeg kommer tilbake til disse forskjellene i diskusjonen om betydningen av å beherske norsk språk.

Jeg var til stede på denne avdelingen to ganger i måneden, hovedsakelig formiddager, men jeg deltok også på seinvakt de siste timene før barnehagen stengte og var med på en heldags utflukt. Samtidig som jeg deltok i daglige gjøremål, tok jeg feltnotater. Barna var informert om hvorfor jeg var der, og min forskerrolle var tydelig blant annet fordi jeg hadde med meg en bok som jeg gjorde notater i. Personalet som er beskrevet, ble informert om prosjektets intensjoner og har skrevet under på samtykkeerklæring for deltakelse. Foreldre ble også informert og har gitt samtykke. Avdelingene og deltakerne som er beskrevet, er anonymisert. Barnas store interesse for kommersiell barnekultur, her representert ved lekekjeden *Leos lekeland*, var betydelig i alle de tre barnehagene som inngikk i prosjektet. Jeg tilbrakte derfor også en ettermiddag der, for å observere og intervju personalet. *Leos lekeland* er en kommersiell lekekjede som på hjemmesidene beskriver seg selv som «Nordens største og mest besøkte lekelandkjede». *Lekelandet* ligger i en stor, fargerik hall, som har kiosk og café og er fylt av utstyr som innbyr til fysisk lek. Høydepunktet hver ettermiddag er når en person utkledd som Løven Leo går en runde (*Leos lekeland*, u.å.). Jeg kommer tilbake til dette i presentasjonen av det empiriske materialet. Alle notater ble kategorisert og analysert tematisk i kodingsprogrammet NVivo. En tematisk analyse grupperer det empiriske materialet i kategorier (Johannessen et. al. 2018: 280). Observasjonene som presenteres her, er valgt ut fra en kategori som tematiserer forhandlinger mellom barn med ulik tilknytning til et norsk kulturgrunnlag, der beherskelse av

sjanger hadde betydning for hvilken posisjon de inntok eller ble tildelt innenfor kommunikasjonsfærene.

Jeg vekslet mellom å delta i samhandling med barn og personale og å observere hendelser fra utsiden. Okely (2012: 77) skriver at deltakende observasjon kan gi forskeren en helhetlig innsikt fordi deltakelse også innebærer en personlig opplevelse. Analysene og tolkningene jeg gjorde, er preget av i hvilken grad jeg opplevde meg som en del av samhandlingen. Observasjonene blir presentert som praksisfortellinger, nedtegnet «som avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er fremstilt detaljert og personlig slik de arter seg for fortelleren» (Birkeland 2001: 15). Det vil si at perspektivet er subjektivt, og jeg posisjonerer meg i ulik grad som del av fortellingene. En av observasjonene jeg presenterer, involverer meg og min egen opplevelse av situasjonen. Hensikten er å vise hvordan jeg selv tilpasset meg de sjangre og kommunikasjonsfærer som satte preg på barnehagens dagligliv. Av de fem observasjonene jeg presenterer, er de tre første valgt for å illustrere kommunikasjonsfærer der kunnskap forankret i en form for norsk kultur, fremsto som viktig for å kunne delta. De to siste illustrerer et mønster jeg har funnet i det empiriske materialet, der bakgrunn fra majoritetsfamilier så ut til å være et gjentakende premiss for å påvirke kommunikasjonsfærene, også når temaet ikke direkte dreide seg om norskhet. Felles for de fem observasjonene jeg presenterer, er at de gir eksempler på hvordan barn med bakgrunn i majoritetens kultur inntok eller fikk tildelt dominerende posisjoner.

## Presentasjon og analyse av dialoger i barnehagen

I observasjonene jeg presenterer, inngår i hovedsak fem barn: Amete som var fem år og født i Norge med to foreldre fra Eritrea, Cheng

som var fire år og født i Norge med to foreldre fra Kina, og Aslak, Karoline og Julie som alle var fem år og født i Norge med to foreldre fra Norge. Med unntak av Cheng, som var i ferd med å lære norsk som andrespråk, snakket alle barna flytende norsk. Cheng snakket kantonesisisk med foreldrene sine, og Amete snakket tigrinja. I observasjonene inngår også Stine, som var deltidsansatt barnehagemedarbeider i ferd med å utdanne seg til barnehagelærer, Tone, som var førskolelærer<sup>1</sup> og jeg selv, som var deltakende observatør. Observasjonene er gjort i barnehagens dagligliv, ved fri lek og under måltid.

### En rollelek i familiekroken

Barnehagen hadde lagt til rette for rollelek, og mye brukt var en familiekrok utformet som et norsk hjem i miniatyr med oppvaskbenk, overskap, hyller og et bord med fire stoler, samt en sprinkelseng i dukkestørrelse. En sen ettermiddag observerte jeg Amete, Julie og Karoline leke i familiekroken sammen med barnehagemedarbeider Stine.

*De lekte at Stine var babyen som de stelte, og Stine spilte rollen som en krevende baby som stadig forlangte nye ting. Barna løp frem og tilbake og lo mens de lekte at de serverte henne det hun ba om. Etter at de hadde laget kveldsmat til babyen, ble det bestemt at hun skulle sove. «Hvilken godnattsang skal dere synges for meg?», spurte Stine. «Blomstersangen eller hundesangen», svarte Amete. «Nei, vi må synges So, ro, Lillemann», sa Karoline. Hun begynte å synges og Julie stemte i. Amete ble ikke med på sangen, men trakk seg ut av leken og gikk inn i en fysisk lek med noen yngre barn.*

Tematisk handlet denne situasjonen i første omgang om en lek inspirert av relasjoner mellom voksne og barn, og sjangeren var preget av en humoristisk tone omkring det absurde i at Stines voksne kropp skulle forestille en masete baby. Det felles grunnlaget i

1 Utdannet før tittelen ble omgjort til førskolelærer

kommunikasjonssfæren forutsatte kunnskap og erfaring med relasjoner mellom små barn og voksne, og referansegrunnlaget så ut til å posisjonere barna jevnbyrdig. Da temaet godnattsanger ble presentert, responderte Amete med å finne på to navn. Det kan ha vært et forsøk på å holde seg innenfor den humoristiske sjangeren denne kommunikasjonssfæren var satt i, men det kan også ha vært fordi hun hadde andre erfaringer med kveldsritualer enn de tre andre deltakerne. Heath (1982) viser til at barns leggeritualer er ulike i forskjellige deler av verden, og Ametes familiebakgrunn fra Eritrea er en mulig forklaring på at hun kom med forslag som ikke samsvarte med de andres. Lekens sjanger endret seg først da Karolines innspill om at de tematisk skulle holde seg til en bestemt sang fra en tradisjonell norsk fortelling (Dyrene i Hakkebakkeskogen), ble bekreftet av Julie. Det kan forstås som at de to hadde lignende erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag. Amete var den eneste av deltakerne som ikke fulgte opp forslaget. Ifølge Bakhtin (1998: 10) inntar vi gjennom enhver handling en form for svarende posisjon, og Amete svarte ved å trekke seg ut. Hun kan ha valgt å trekke seg ut fordi den nye posisjonen hun ble tildelt, ikke lenger ble opplevd som likeverdig, eller fordi leken tematisk ble mindre interessant for henne når fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfæren ble endret til noe som ikke lenger ga gjenklang hos henne. Vendingen leken tok som følge av en endret sjanger, så ut til å virke ekskluderende på henne.

### En samtale om en matboks

Barnehagen var pålagt å ha forbud mot det som var definert som «usunn mat», for eksempel sukkerholdig yoghurt og kjeks. Mat som ble anbefalt var knyttet til et tradisjonelt norsk kosthold, for eksempel melk og grovbrød. Barna hadde med seg mat hjemmefra, derfor krevet håndhevelse av denne reglen kommunikasjon og enighet mellom barnehagen og hjemmet.

*Matboksen Amete hadde med seg hjemmefra var stor og hadde flere rom der det var plassert forskjellige typer mat: en skive grovt brød med ost, noen druer og en gulrot. I et av rommene lå det fire salte kjeks, og Julie pekte på dem og spurte om det var lov med kjeks i barnehagen. Tone som var førskolelærer, svarte at det bare var sunne kjeks som var lov. Amete spurte om hennes kjeks var sunne, og Tone svarte at de var helt på grensen. Amete så på meg og sa at hun ikke visste at de ikke var sunne.*

Julie etablerte en sjanger ved å spørre om hva slags mat som var tillatt og hva som ikke var tillatt å ha med i barnehagen. Selv om det var Amete som eide matboksen, var det Julie som hadde den dominerende posisjonen, og hun brukte erfaring og kunnskap som speilet en voksenverden, slik Corsaro (1990) beskriver. Sjangeren Julie introduserte, kan forstås som en korrigerende av Ametes matboks, men også som utforskning av barnehagens regler. Som Bakhtin (1998: 35) viser til, inntar den som svarer alltid en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, og jeg forstår Tones svar som et forsøk på å posisjonere seg på en måte som skulle imøtekomme Julies forståelse av reglene og samtidig gi Amete en posisjon innenfor kommunikasjonssfæren, der hun bevarte en form for verdighet. Imidlertid så det ut til at Amete posisjonerte seg selv som uvitende om temaet som ble fremsatt, ved å konkludere med at hun ikke visste at kjeksene ikke var sunne.

Samtalen foregikk i en sjanger som forutsatte at barna hadde foreldre med helt bestemte kunnskaper om barnehagens forventninger til hva en matboks skal inneholde. For å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfæren, var spesifikk kunnskap og erfaring om særegne definisjoner knyttet til et norsk kosthold forventet. Det grove brødet, frukten og grønnsakene indikerte at Ametes foreldre hadde kunnskap om hva slags mat som var definert som sunn innenfor barnehagens rammer. Det er mulig de ikke behersket sjangeren fullt ut siden de hadde sendt med en type kjeks som ble definert som «på

grensen». Det er også mulig at de var klar over reglene, men valgte å stole på egne vurderinger. Situasjonen fremsto slik at Julies voksenverden i større grad tilpasset seg sjangeren for hvordan en matboks i barnehagen skal komponeres, enn Ametes voksenverden.

### En samtale om Kina

Måltidet var en situasjon der barna og personalet ofte snakket om små og store opplevelser de hadde hatt utenfor barnehagen. Under det første måltidet etter at Cheng kom tilbake fra en måneds ferie i Kina, forsøkte førskolelærer Tone å starte en samtale med han om reisen.

*Tone spurte om reisen hadde vært lang, og Cheng svarte "Jeg tok mange fly til Kina". Jeg var usikker på om han mente at han mellomlandet flere ganger eller om de hadde brukt mange timer på reisen. Så brøt Aslak inn og sa at faren hans hadde sagt at det går an å grave seg ned til Kina fra Norge. Personalet og noen av barna fortsatte å fabulere om å grave seg ned til Kina, mens Cheng gikk inn i en ordløs kommunikasjon med noen andre barn, der de fulgte en flue som surret i vinduskarmen. Jeg la merke til at de som valgte å holde oppmerksomheten på flua fremfor å delta i samtalen om Kina, alle hadde tilhørighet til flere land enn Norge, men flere av dem snakket flytende norsk.*

De to samtalenes som ble igangsatt ved bordet, handlet begge om Kina, men temaet ble satt i to ulike sjangre. Mens den ene var basert på en faktisk reise, hadde den andre sjangeren en fantasifull karakter. Ved å sette i gang en samtale om Chengs reise til Kina, så det ut til at Tone forsøkte å etablere en sjanger som var kjent for Cheng. Imidlertid så det så ut til at kombinasjonen av at Cheng og Tone hadde et svakt felles grunnlag når det gjaldt språk, og at Tone hadde et svakt erfaringsgrunnlag når det gjaldt å reise til Kina, ga kommunikasjonssfæren et sviktende felles grunnlag. Da Aslak brakte inn narrativet om å grave seg ned til Kina, etablerte han en ny sjanger med et innhold som kan ha vært mer tilgjengelig for Tone. Selv om mennesker behersker en talesjanger

helt perfekt, kan de ifølge Bakhtin fremstå hjelpeløse i en kommunikasjonssfære der det er en annen sjanger som har betydning (Bakhtin 1998: 23). Det kan se ut som om Tone manglet de kommunikative redskapene som skulle til for å bli værende i dialog med et barn som hadde andre språklige og erfaringsmessige ferdigheter. Muligheten til å grave seg ned til Kina er et narrativ som har blitt formidlet til norske barn i generasjoner, og som skriver seg fra en tid da det var mindre vanlig for nordmenn å reise utenfor Norge. Det er mulig Tone hadde mer tematisk kunnskap om dette narrativet enn om faktisk å reise til Kina. Det er også mulig at hun vurderte det som en sjanger som kunne inkludere flere barn, fordi samtalen med Cheng ble krevende når fellesgrunnlaget var ustabil. For å delta innenfor den fantasifulle sjangeren Aslak etablerte, måtte deltakerne godta premisene om å forestille seg at det gikk an å grave seg gjennom jordkloden, fremfor å snakke om en flyreise. Flere av barna gikk inn i en alternativ kommunikasjonssfære omkring fluen, preget av en sjanger som ikke krevde verbalspråk. Personalet fortsatte i en sjanger som krevde beherskelse både av norsk verbalspråk og forståelse av et narrativ knyttet til en form for norsk kultur.

### En samtale om Leos lekeland

En morgen satt Amete ved bordet sammen med Karoline og meg og fortalte at hun hadde vært på Leos lekeland i helgen.

*Hun fortalte at hun hadde spist sukkerspinn og hoppet på trampoline, og løven Leo hadde kommet bort til dem, han hadde glassøye og kunne ikke se. Karoline svarte at en gang hun var på Leos lekeland, satt hun på fanget til løven Leo og akte på sklien. «Det går ikke an», svarte Amete, «Leo gjør ikke slikt, han går bare en runde, han kan jo ikke se». «Jo», svarte Karoline, «han akte med meg». Amete holdt på sitt, og etter hvert virket Karoline mer defensiv, det var et annet lekeland, sa hun. Amete svarte at det finnes ikke flere lekeland, men så snudde hun plutselig og sa «Det er sant, det er jo flere lekeland, det hadde jeg glemt».*



Samtalen hadde utgangspunkt i et felles tema, men barna forhandlet om hvilken sjanger temaet skulle settes i. Amete hadde i kraft av å fremsette temaet en ledende posisjon og la opp til en faktabasert sjanger der hun beskrev sine opplevelser i en rekke av hendelser. Informanten jeg snakket med på Leos lekeland bekreftet at det var salg av sukkerspinn, trampoline og at en person utkledd som løven Leo gikk en runde. Jeg antar derfor at det hun skildret var faktiske opplevelser. Karoline tilpasset seg kommunikasjonssfæren ved å følge opp Ametes tema, samtidig som hun brukte en lekbasert sjanger der jeg antar at hun fantaserte omkring noe som kunne ha skjedd. Det er mulig det faktisk hadde skjedd, men informanten jeg møtte på Leos lekeland hevdet at det var svært uvanlig at den som var utkledd som løven Leo, gikk inn i samspill med barna. Stemningen i kommunikasjonssfæren var en stund preget av motsetninger og uenighet, helt til Amete valgte å gi slipp på sin påstand, og åpne for en sjanger som ga plass til begge fortellinger. Ifølge Bakhtin (1998: 14) vil alt vi sier være et uttrykk for hvilken posisjon vi velger å innta. Gjennom å åpne for Karolines fortelling, endret Amete sin posisjon fra ledende til jevnbyrdig. Det kan ha vært fordi hun ville skape en inkluderende kommunikasjonssfære. Det kan også ha vært fordi hun, som antydte i observasjonen fra familiekroken, var vant til at det var Karoline som avgjorde hvilken sjanger som skulle gjelde, og innrettet seg etter det. Amete hadde tidligere (i familiekroken) opplevd at lekens sjanger ble så spesifikk at den ekskluderte henne, og nå valgte hun en sjanger som rommet ulike innfallsvinkler.

### **Forskerens egen opplevelse av posisjoneringer i en kommunikasjonssfære**

Avslutningsvis i presentasjonen av observasjonene skal jeg vise et eksempel på hvordan jeg som deltakende observatør erfarte at jeg tilpasset meg sjangeren i kommunikasjonssfæren uten å finne en måte å endre eller påvirke

den på. Dette skjedde under et ettermiddagsmåltid preget av ivrig samtale mellom barna.

*Jeg var plassert mellom Amete og Karoline ved bordet. Samtalen rundt bordet handlet om at barna hadde smakt på sitron i barnehagen dagen før, og Karoline fortalte meg om en gang hun spiste sitron hjemme. Karoline holdt fast på oppmerksomheten min ved å fortsette å relatere det som ble sagt i samtalen som foregikk rundt bordet, til noe hun selv hadde opplevd, temaer som også var gjenkjennelige for meg. Jeg grep meg i å holde oppmerksomheten rettet mot Karoline. Amete var stille, men fulgte med på det Karoline sa.*

Måltidene i barnehagen kan forstås som komplekse kommunikasjonssfærer preget av personale og barn i stadig skiftende posisjoner. For å delta var det viktig å relatere seg til temaene som ble fremsatt og følge tempoet i samtalen. Dette var en sjanger Karoline tilsynelatende var trygg på, og som hun behersket gjennom å posisjonere seg tematisk: hun koblet seg selv på temaet som var fremsatt, kompositorisk: hun bygget videre på det som allerede var sagt, og stilistisk: hun henvendte seg direkte til meg. Selv om jeg ikke deltok så mye gjennom verbalspråk, vil den som er til stede alltid representere en stemme (Bakhtin 1998: 67). Ved å rette oppmerksomheten mot Karoline uten å inkludere Amete, tok jeg et valg. Jeg ønsket å inkludere Amete i samtalen, men det tette og intense tempoet som preget sjangeren, gjorde at jeg ikke fant rom for å gi henne en posisjon. Jeg unnlot å stoppe opp for å inkludere Amete, fordi det ville innebære å bryte med sjangeren og å avvise Karoline.

### **Oppsummering av observasjoner**

De tre første observasjonene viser kommunikasjonssfærer der det felles grunnlaget bygger på kulturelle praksiser knyttet til særegne former for norskhet. For å posisjonere seg i disse kommunikasjonssfærene, var erfaringer forankret i et norsk kulturgrunnlag nødvendig. Videre illustrerer samtalen om Kina og om Leos lekeland hvordan barna som brukte



en lekende sjanger, ble posisjonert jevnbyrdig eller ledende. De to siste observasjonene har jeg valgt å ta med fordi de illustrerer hvordan kommunikasjonssfærene fulgte et mønster der barn med bakgrunn fra majoritetsfamilier ble tildelt likeverdige eller dominerende posisjoner. I det følgende skal jeg diskutere hva dette mønsteret kan ha utgangspunkt i, og hvordan det kan være en utfordring for personalet å bryte med sjangeren for å inkludere flere barn.

## Diskusjon

### Inkluderende og ekskluderende kommunikasjonssfærer

Som Vassenden (2011) beskriver, er kulturbakgrunn et flytende begrep med uklare rammer. Derfor blir det en utfordring for personalet å være forberedt på hva slags posisjoner barn kan innta eller bli tildelt basert på sine erfaringer med norsk kultur. En talesjanger læres ifølge Bakhtin (1998: 39) ikke leksikalsk, men i dialog med andre. Fellesgrunnlaget i kommunikasjonssfærene som er presentert gjennom de tre første observasjonene, var preget av ulike former for norsk kultur som indikerte at det var tilegnet gjennom dialoger barna hadde hatt utenfor barnehagen, og dette kunne være vanskelig for personalet å ha oversikt over.

Corsaro (1990: 12) viser til at barn gjennom å delta i samspill i barnehagen utvikler tilhørighet til en felles kultur. Kommunikasjonssfærene som omga barn og personale kontinuerlig gjennom dagen, hadde utgangspunkt i felles kultur som fungerte både inkluderende og ekskluderende. Den som ytrer seg, tilpasser sjangeren til mottakerens erfaringsbakgrunn (Bakhtin 1998: 40). De toneangivende ytringene i de tre første observasjonene var rettet mot barn og personale med erfaringer knyttet til norsk kultur, og så ut til å ekskludere barn med andre erfaringsgrunnlag. Videre var sjangrene som ble gitt høy verdi i barnehagen, gjerne lek-preget. Kreativitet, fantasi og mulighet til å handle irrasjonelt og ta overraskende vendinger er beskrevet som

viktig i leken (Øksnes 2019; Schousboe 2013), og jeg observerte et personale som i stor grad anerkjente de lekende sjangrene som barna lot prege kommunikasjonssfærene. Men selv om kreativitet og fantasi er fremhevet som et ideal, nådde ikke Amete frem med sitt forslag om at det kunne være en godnattsang som het «Blomstersangen» eller «hundesangen». Sjangre som var forankret i et norsk felles grunnlag, så ut til å være posisjonert over andre sjangre. Allikevel opprettholdt Amete selv en inkluderende kommunikasjonssfære ved å gi rom for begge barnas fortellinger i samtalen om Leos lekeland. Johansson og Samuelsson (2008:17) hevder at et viktig aspekt i lek og læring er evnen til å bidra, forhandle, forandre og forholde seg til samspillet som tilbys. Som samtalen om Leos lekeland antyder, hadde Amete evne til å tilpasse seg samspillet og skape en inkluderende kommunikasjonssfære, men allikevel ble hun oftere enn de andre barna henvist til en passiv posisjon med begrenset mulighet til å påvirke.

### Erfaringsgrunnlag som konstituerte sjangrene

Et felles samhandlingsgrunnlag gjorde det mulig for personalet å følge opp noen sjangre, mens mangel på felles erfaringer eller kunnskaper i språkene barna behersket best, kom i veien for å utvikle nye sjangere som kunne inkludere flere barn. På den ene siden var sjangrene konstituert av regler som krevde innforstått kunnskap, for eksempel om hva barnehagen mener med begrepet «sunt» og hvordan leggeritualer foregår for barn som vokser opp i norske hjem. På den annen side var det vanskelig å finne et klart mønster som på forhånd antydte hvilke sjangre som passet i de ulike situasjonene. Barn som hadde erfaringer og kunnskaper knyttet til en norsk felles kultur, så ut til å definere hva slags sjanger som skulle prege de ulike kommunikasjonssfærene. Mønsteret ble utviklet av de barna som mestret sjangere forankret i barnehagens norskbaserte innhold, og som der-

for kunne ta initiativ til dialoger som voksne også behersket. Jo bedre man mestrer en sjanger, desto friere kan man bruke den, hevder Bakhtin (1998: 23). Samtalesjangrene som en del av barna mestret godt, ble så dominerende at vi som voksne hadde problemer med å påvirke hvem som skulle delta i dialogene også når vi hadde en opplevelse av at de burde endres i den hensikt å inkludere flere barn. Dette kom for eksempel frem i førskolelæreren forsøk på å imøtekomme Ametes matboks ved å ordlegge seg noe mildere enn å si at kjeksene var forbudt, og min egen opplevelse av å sitte fast i en kommunikasjonsfære med Karoline som jeg ikke evnet å inkludere Amete i. Observasjonene viser voksne, meg selv inkludert, som rettet oss etter barn med toneangivende posisjoner. Corsaro (1990: 12) beskriver hvordan barn gjør det uforståelige forståelig ved å transformere elementer fra voksenverdenen til forståelige rutiner i barneverdenen, og fordi vi representerte denne voksenverdenen, var barnas transformasjoner gjenkjennelige for oss.

Mønsteret som ga barn med tilknytning til et norsk grunnlag dominerende posisjoner, så ut til å være så etablert i barnehagen at det ble styrende også når innholdet ikke var direkte basert på norske sjangere. Dette viste seg under måltidet jeg deltok i, der jeg ga Karoline oppmerksomhet fremfor å inkludere Amete. Det fremkom også i samtalen om Leos lekeland, der Amete ga slipp på sin forklaring for å gi plass til Karolines mer fantasifulle fortelling, til tross for at hun selv ikke erfarte at Karoline aksepterte hennes innspill da de forhandlet om godnattsanger. Zachrisen (2015: 60) viser til at når barn som vanligvis holder en perifer posisjon, inntar en likeverdig eller førende posisjon på en lekearena, fremstår det som en ustabil holdning, der det skal lite til før posisjonene «tilbakestilles». Ved å ta initiativet til samtalen om Leos lekeland, inntok Amete en dominerende posisjon, men ga etter hvert slipp på den og kom Karoline i møte på hennes forslag om at det finnes flere lekeland.

Siden temaet ikke var å betrakte som del av en kultur som var mer tilgjengelig for den ene enn for den andre, ga denne kommunikasjonsfæren større rom for ulike forståelser enn de to andre, men dette var avhengig av at Amete var villig til å endre sin opprinnelige fortelling.

### **Betydningen av å beherske norsk språk**

Førskolelæreren utfordring da hun forøkte å etablere en samtale om Chengs reise til Kina, var at de manglet et felles kommunikasjonsgrunnlag både språklig og erfaringsmessig. Bakhtin (1998: 23) understreker betydningen av å beherske det gjeldende sjangerrepertoaret. Strategier for å romme barns erfaringer når de er ukjente for personalet, krever tid. Denne tiden ser ut til å være mindre tilgjengelig når det er barn i barnehagen som tilbyr personalet kommunikasjon bygget på et felles kulturgrunnlag. I en annen artikkel (Giæver 2018) har jeg beskrevet hvordan personalets samhandlinger med barn som er på et tidlig stadium i sin norske språkutvikling, utgjør en avansert fortolkende sjanger der kroppsspråk og alternativt bruk av verbalspråk er viktige ingredienser. Dette var kommunikasjonsfærer som krevde tid og konsentrasjon, noe som var mer tilgjengelig i de to barnehagene der nesten alle barna hadde erfaring fra flere land enn Norge. Det ser ut til å være disharmoni mellom sjangrene der barn posisjonerer seg gjennom å fremsette norske temaer som er kjente for personalet, og sjangre som innebærer forhandlinger om noe som ikke er kjent, og som krever tid, kroppsspråk og tolkning. Fordi den fortolkende sjangeren som inkluderer barn som er nye i norsk, er mer uforutsigbar og krevende, kan det se ut til at personalet ubevisst velger en sjanger basert på norskhet når det er mulig. To av observasjonene beskriver barn som gikk inn i kroppslig samhandling som personalet ikke var en del av, når den gjeldende sjangeren virket ekskluderende på dem. Det vil si at ekskluderingen førte dem inn i non-verbal kommunikasjon til tross for

rammeplanens intensjoner om at barnehagen skal bidra til aktivt å fremme barns norsk-språklige kompetanse.

Imidlertid var det ikke tilstrekkelig å beherske norsk språk flytende for å delta i kommunikasjonssfærene. Bundgaard (2006: 141) hevder at barnehagen er influert av dominerende kulturelle forventninger. Det så ut til at det først og fremst var det dominerende felles kulturgrunnlaget som fikk kommunikasjonssfærene til å virke ekskluderende. Amete er eksempel på et barn som snakket norsk flytende, men som allikevel ble henvist til mindre dominerende posisjoner når temaene som ble presentert, ikke ga gjenklang hos henne. Det felles grunnlaget som Bakhtin (1998) fremhever som viktig for å opprettholde kommunikasjonssfærene, ble ustabil, uavhengig av norsk språknivå. Som Bakhtin (1998: 10) hevder, har det vi kommuniserer utgangspunkt i noen forventninger andre gir oss. Responsen personalet (og jeg) ga barna som presenterte et norsk erfaringsgrunnlag eller som behersket samtalesjangrene på en måte som ga dem trygghet til å posisjonere seg, kommuniserte indirekte forventninger om at de skulle delta og bidra i kommunikasjonen, mens det motsatte ble kommunisert til barna som hadde andre erfaringer.

## Avslutning

I denne artikkelen har jeg vist til to viktige kriterier for å oppnå dominerende posisjoner i barnehagens kommunikasjonssfærer: barna må ha erfaringer knyttet til en særegen form for norsk kultur, og de må henvende seg til personalet gjennom en sjanger de er familiære med. Analysene viser at det ikke nødvendigvis er verbale språkferdigheter som avgjør posisjon, det dreier seg også om å kunne innfri de kulturelle forventningene som stilles. Observasjonene antyder at de erfaringene barn som har forankring i et norsk kulturgrunnlag tar med seg inn i barnehagen, bekrefter og opprettholder et felles grunnlag som kan gjøre det vanskelig å gi plass til

nye perspektiver. Fordi maktforhold knyttet til norskhet i liten grad er artikulert blant pedagoger og i pedagogisk planverk (jf. Thun 2015), er det en utfordring å lokalisere hvilket grunnlag som inkluderer eller ekskluderer barn fra kommunikasjonssfærene.

Som Blommaert (2013) påpeker, er det i et hypermangfoldig samfunn mulig å få full innsikt i hverandres erfaringer og tolkninger av verden, og derfor kan det være en utfordring for personalet å være forberedt på om en kommunikasjonssfære vil virke inkluderende eller ekskluderende. Det vil ikke være mulig å forutse hvordan ulike temaer og tradisjoner som presenteres i barnehagen, vil gi gjenklang hos hvert enkelt barn, fordi de har så ulike erfaringer. Imidlertid er det mulig å være bevisst på at det finnes et dominerende kulturelt grunnlag i barnehagen som stemmer mer med noen barns erfaringer, enn med andres. Barn som finner gjenklang i dette grunnlaget, ser ut til å utvikle en trygghet til å posisjonere seg dominerende i kommunikasjonssfærer som oppstår i barnehagen. Ved å se på hvilke valg man har om å utvide barnehagens kulturelle rom, kan man gi plass til nye erfaringer, for eksempel i form av alternative leggeritualer om kvelden, eller opplevelser av å være på ferie hos familie i et land langt borte. Barnas mangfoldige bakgrunner kan også bidra til et romsligere syn på et sunt matpakkemåltid dersom personalet er bevisst på at de kan velge å gi det plass. Jeg ser det som et av barnehagens viktigste mål å utvikle sjangere som gir gjenklang hos alle barn, og som kan bidra til å utvikle et videre felles grunnlag for kommunikasjon.

## Referanser

- Bakhtin, M. M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane*. M.R. Slåtteid, oversatt. Bergen: Ariadne forlag.
- Birkeland, L. 2001. *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bundgaard, H. 2006. Et antropologisk blik på kultur. I: M.S. Karrebæk, red. *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Corsaro, W. A. 1990. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. I: G. Duveen og B. Lloyd, red. *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press: 11–26.
- Fangen, K. og Lynnebakke, B. 2011. Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag* 41(3–4): 133–155.
- Giæver, K. 2018. Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 106–123.
- Greve, A; Kristensen, K; Wolf, K.D. 2018. Lekens status og vilkår i barnehagen. I: S. Østrem, red. *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 86–104
- Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1): 49–76.
- Johannessen, L. E.; Rafoss, E.F.; Witsø, T. og Rasmussen, E. B. 2018. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. og Samuelsson, I.P. 2008. *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalkman, K.; Hopperstad, M.H; Valenta, M. (2017). "Do you want this?" Exploring newcomer migrant girls' peer reception in Norwegian day care: Experience with social exclusion through the exchange of self-made artefacts" *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(1): 23–38.
- Kulset, N. B. 2018. Språk via sang. I: S. Kibsgaard, red. *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Leos lekeland. U.Å. Tilgjengelig fra <https://www.leoslekeland.no/>
- Nilsen, R. D. 2015. Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: A. Greve og M. Øksnes, red. *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Okely, J. 2012. *Anthropological practice: field-work and the ethnographic method*. London: Bloomsbury Academic.
- Sadownik, A. 2018. Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (6): 956–971.
- Schousboe, I. 2013. The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. I: I. Schousboe og D. Winther-Lindquist, red. *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*. Vol 8. Dordrecht: Springer: 13–27.
- Seeberg, M. L. 2003. *Dealing with Difference: Two Classrooms, Two Countries: a Comparative Study of Norwegian and Dutch Processes of Alterity and Identity, Drawn from Three Points of View*. Doktoravhandling 18/2003. Bergen: Universitetet i Bergen
- St. meld. nr. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

- Thun, C. 2015. Grenser for norskhet? – Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(3-4): 194–207.
- Vassenden, A. 2011. Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag* 41(3-4): 156–182.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024–1054.
- Zachrisen, B. 2015. *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

## Forfatterpresentasjon

Katrine Giæver er ph.d-stipendiat ved Høgskolen i Innlandet / universitetslektor ved OsloMet. Katrine er utdannet førskolelærer og har tidligere arbeidet som rådgiver på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring og i Kunnskapsdepartementet. Hennes forskningsinteresser er språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Artikkelen er del av hennes ph.d-studium. Email: katrine.giaever@inn.no / kagi@oslomet.no