

Kroppslighet som inngangsport til norsk språktilegnelse

Hvordan kan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremme norsk språktilegnelse?

Av

Kristin Rose Rist

kandidatnummer: 613

Bacheloroppgave

Profesjonalitet i kulturelt mangfold

Trondheim, mai, 2016

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING



16UJ11251

Forord

Å bli integrert i en ny kultur og tilegne seg landets språk kan oppleves som både utfordrende og berikende. Små mennesker med ulik kulturell og språklig bakgrunn fyller dagens barnehager, og mange barn befinner seg i prosessen av å lære seg norsk i barnehagen. For at barn i tidlig fase av å lære seg norsk skal kunne fungere som likeverdige medlemmer av barnehagens fellesskap står bevissthet rundt kroppslige uttrykk og relasjoner sentralt.

Denne oppgaven tar for seg temaer som kroppslighet, flerspråklighet og anerkjennelse. Min intensjon og mitt håp for denne oppgaven var prøve å skape en bredere forståelse for hvordan barns kroppslighet og anerkjennende relasjoner fremmer norsk språktilegnelse hos flerspråklige barn.

Jeg har mange å takke. Først vil jeg takke mine veiledere Sturla Sagberg og Sonja Kibsgaard for god veiledning og støtte underveis. Dere oppmuntret og utfordret meg og oppgaven har blitt mye bedre på grunn av det. Takk til mine forskningsdeltakere for deres bidrag til denne studien. Jeg vil også takke mine medstudenter for gode samtaler og godt humør i skriveprosessen. Til sist vil jeg takke min ektemann Martin for moralsk støtte og tålmodighet. Jeg hadde ikke klart det uten dere!

Sammendrag

Tittel: Kroppslighet som inngangsport til norsk språktilegnelse.

Formål: Å skape en bredere forståelse for hvordan barns kroppslighet og anerkjennende relasjoner fremmer norsk språktilegnelse hos flerspråklige barn.

Problemstilling: Hvordan kan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremme norsk språktilegnelse?

Metode: Kvalitativt forskningsintervju.

Funn:

- Barn må få lov til å leve ut sin kroppslighet på godt og vondt
- Kroppslighet kan vise seg gjennom positive og negative handlinger
- Anerkjennelse av barns kroppslighet krever at de voksne er sensitive, har evne til å lytte, til å være tilstede og er empatiske til barnas følelser og opplevelser
- Å skape et anerkjennende og språkstimulerende miljø i barnehagen krever bevisste voksne som reflekterer rundt sin egen rolle i samspill med barn
- Ved å inkludere barna i samtaler om kroppslighet og relasjoner viderefører de voksne kompetanse om hvordan vi snakker med kroppene våre til barna, noe som vil kunne bidra til positive samhandling
- Å legge til rette for lekearenaer der barna kan bruke sin kropp uten så mange begrensninger kan bidra til at barn blir synlige for hverandre
- De voksne bør gå i lek med barn i tidlig fase av å lære seg norsk for å være en støtte i språklæringen

Konklusjon: Gjennom å skape et miljø preget av anerkjennelse og bevissthet om barns kroppslighet vil det kunne bidra til gode relasjoner mellom barn, og dette vil i sin tur kunne hjelpe flerspråklige barn til å tilegne seg det norske språket i samspill med andre barn.

Nøkkelord: Kroppslighet, flerspråklighet, og anerkjennelse

Innhold

Kapittel 1: Innledning

- 1.1 Problemstilling og formål1
- 1.2 Oppgavens disposisjon.....1
- 1.2 Mitt utgangspunkt.....1-2
- 1.3 Innledende avklaringer.....3

Kapittel 2: Metode

- 2.1 Innføring i kvalitativ metodebruk.....4
- 2.2 Forskningsintervju.....4-5
- 2.3 Forskningsdeltakere.....6
- 2.4 Bruk av intervjuguide.....7
- 2.5 Bearbeiding av data.....7-8
- 2.6 Analyse.....9
- 2.7 Tematisering.....9

Kapittel 3: Teoretisk fundament

- 3.1 Innledning.....10
- 3.2 Kroppslighet.....10-11
 - 3.2.1 Kroppslighetens utfordringer.....11
 - 3.2.2 Kroppslighet i Rammeplanen.....11-12
- 3.3 Kapital og anerkjennelse.....12-14
- 3.4 Flerspråklig i barnehagen.....15
 - 3.4.1 Majoritetsspråklig barn en ressurs?.....15-16
- 3.5 Lek og vennskap.....16-17

Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn

- 4.1 Innledning.....18
- 4.2 Kroppslighet.....18-19
 - 4.2.1 Kroppslighetens negative sider.....20
- 4.3 Barnehagens sosial virksomhet- anerkjennelse og relasjoner.....21
- 4.4 Kroppslighet og norsk språkilegnelse.....2.2
 - 4.4.1 Lekearenaer som vektlegger kroppslige uttrykk.....22-24
 - 4.4.2 Hva kreves av de voksne for å anerkjenne flerspråklige barns.....24-25 kroppslighet?

Kapittel 5: Avslutning

- 5.1 Avsluttende kommentarer.....26

Referanseliste

Kapittel 1

Innledning

1.1 Problemstilling og formål

Med denne oppgaven forsøker jeg å svare på problemstillingen:

Hvordan kan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremme norsk språktilegnelse?

De fleste småbarn i Norge tilbringer sine dager i barnehagen. Barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon som er med på å bidra til barns sosialisering innenfor det norske samfunnet, og for øvrig er med å påvirke barns dannelsesprosess som individ. Norge i dag er sterkt preget av kulturelt og språklig mangfold. Dette mangfoldet påvirker selvsagt også barnehagens virksomhet. Mange barn med flerspråklig bakgrunn i norske barnehager er i ulike faser av å tilegne seg det norske språket. Formålet med denne oppgaven er å skape en bredere forståelse for hvordan barns kroppslighet og anerkjennende relasjoner fremmer norsk språktilegnelse hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn. For å svare på problemstillingen har jeg disponert oppgaven i fem kapitler.

1.2 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis begynner min studie med et kort kapittel som inneholder mitt utgangspunkt, begrunnelse for valg av tema, min interesse i problemstillingen og innledende avklaringer av to vesentlige begreper, kroppslighet og flerspråklighet. I kapittel 2 tar jeg for meg min bruk av kvalitativt forskningsintervju som metode og hvordan min metodebruk har påvirket min forskningsprosess og dermed min skriftlige bacheloroppgave. Kapittel 3 utdyper mitt teoretiske fundament for analysen og drøftingen av mine funn. Kapittel 4 inneholder analyser og drøfting av mine funn ved hjelp av mitt teoretiske fundament. Til sist følger avslutning av oppgaven og refleksjoner rundt min egen læringsprosess.

1.3 Mitt utgangspunkt

Det å være innvandrer i Norge har preget min identitet som menneske og som pedagog. Integreringsprosessen min har gitt meg innsikt i hvordan det er å være ny i Norge, noe som mange mennesker opplever i dag. For å synliggjøre min interesse for flerspråklige barns kroppslighet som inngangsport til norsk språktilegnelse vil jeg dele en praksisfortelling fra min aller første dag i en norsk barnehage;

Jeg kom inn døra og skannet rommet med blikket. Jeg så mange små mennesker med store smil, mens andre så skeptisk mot meg. Jeg stod i dørkarmen og vinket mens jeg sa hei til alle, både store og små. Det var da en gutt på to og et halvt år kom springende mot meg og tok hånda mi. Han begynte med en gang å fortelle meg om noe, men jeg forstod ingenting fordi det bare var min andre uke i Norge, og jeg kunne bare noen få ord på norsk. Svigermoren min og styreren i barnehagen sto bak meg og forklarte til alle at jeg skulle lære meg norsk sammen med alle i barnehagen, men at jeg ikke kunne forstå eller snakke norsk akkurat nå. Gutten så opp mot meg med et tankefullt blikk, han begynte å dra meg mot bordet der han holdt på å leke med lekedeig. Jeg satte meg ned og begynte å forme en pølse med brød med lekedeigen. Jeg ga den ferdige pølsen til gutten og han sa; imponert «Oi!», og smilte opp mot meg.

Denne episoden fant sted for seks og et halvt år siden og viser meg at mennesker ikke trenger å dele verbalt språk for å ha en god relasjon seg imellom. Jeg opplevde gjennom denne hendelsen at jeg måtte bruke kroppsspråk for å kommunisere med gutten. Når jeg tenker tilbake på hvordan min interesse for temaene som tas opp i denne studien oppstod, tenker jeg på meg selv i de tidlige fasene av å lære meg norsk, og hvordan jeg lærte mest norsk når jeg var i samhandling med andre mennesker som snakket norsk sammen med meg. Mine egne erfaringer og observasjoner av barn i barnehagen har vært fundamentet for denne oppgaven. Min interesse for arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv har vokst i løpet av min utdanning på Dronning Mauds Minne, og min fordypning innenfor kulturelt mangfold har gjort meg i stand til å se de ulike måter barn tilnærmer seg hverandre på og hvordan de kommuniserer seg imellom.

Jeg har valgt å gi oppgaven tittelen «*Kroppslighet som inngangsport til norsk språktilegnelse*» fordi jeg mener at denne tittelen klargjør hva jeg forsøker å belyse, nemlig hvordan anerkjennelse av barns kroppslighet påvirker deres samhandlinger med andre, og hvordan disse relasjonene er deres inngangsport til barnehagens sosiale virksomhet, noe som igjen hjelper barna å tilegne seg det norske språket. Med bakgrunn i dette spørsmålet mener jeg at det er naturlig å svare også på hvordan kroppslighet kan bidra til gode relasjoner mellom barn. Innledningsvis vil jeg avklare begrepene *flerspråklighet* og *kroppslighet*, begreper som jeg bruker underveis i denne studien. Forståelse av disse begrepene i seg selv og måten jeg forstår dem på er avgjørende for hvordan mine funn presenteres og drøftes i den siste delen av oppgaven.

1.4 Innledende avklaringer

Flerspråklighet

Det å være flerspråklig innebærer at en person bruker to eller flere språk aktivt i sitt daglige liv. Tidligere har begrepet «tospråklighet» blitt brukt aktivt, men jeg har valgt å bruke begrepet «flerspråklighet» for å ikke utelukke barn som har flere enn bare to språk å forholde seg til. Det er viktig å presisere at når jeg bruker begrepet «flerspråklig» kan det også innebære personer som forholder seg til kun to språk. I forbindelse med denne studien er det nødvendig å presisere at når jeg bruker begrepet «flerspråklige barn» mener jeg barn som har minoritetsbakgrunn som har et annet morsmål enn norsk. En person kan ha majoritetsbakgrunn og ha norsk som morsmål og også være flerspråklig, men for å undersøke min problemstilling har jeg valgt den flerspråklige gruppa som har minoritetsbakgrunn og et annet morsmål enn norsk.

Kroppslighet

Ifølge Thomas Moser kan kroppslighet defineres som menneskers måte å være på i verden. Han utdyper barnehagebarns kroppslighet ved å si at «kroppen er et grunnleggende element for barnehagebarns kommunikasjon og har derfor også stor betydning for deres sosiale relasjoner. Barnet lærer om sin og andres kroppslighet gjennom erfaringer som oppstår i forbindelse med egne handlinger» (Moser, 2013. s. 26/27). For meg innebærer kroppslighet hvordan vi som mennesker opplever oss selv i kroppene våre og hvordan vi opplever verden og andre gjennom vår kroppslighet. Kroppslighet er mye mer enn kun bruk av kroppen for fysisk aktivitet, det er vårt sanseapparat til å oppleve alt og alle – til å lære og utvikle oss som mennesker. Jeg kommer til å utdype kroppslighet i lys av Maurice Merleau-Ponty's teori om kroppens fenomenologi senere i mitt teoretiske fundament.

Kapittel **2**

Metode

2.1 Innføring i kvalitativ metodebruk

Som mennesker mottar vi stadig informasjon fra andre som blir et fundament for tolkning og eventuell videre handling. I en akademisk setting kreves det at de som forsker er i stand til å tolke og sette den nye innhentede informasjonen i kontekst av det vi forsøker å forske på. Denne informasjonen blir hentet inn via bruk av ulike metoder med et bestemt mål. Dalland hevder at metode forteller oss om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (2014, s. 111). Temaene som utforskes, eller problemstillingen, bestemmer denne fremgangsmåten. Bestemmelse av metode må tas med bakgrunn i hvilke metoder som gir oss data som kan tolkes, analyseres og kan settes i sammenheng med den relevante oppgaven. I motsetning til en kvantitativ metode som gir objektivt målbare funn, har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode som tar sikte på å fange opp meninger eller opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2014, s. 112). Poenget med metodebruk er å bidra til en bedre forståelse av temaene som utforskes. Når man bruker kvalitative metoder innebærer det empiriske funn; empiri vil si kunnskap bygd på erfaring (Dalland, 2014, s. 115). Empiriske funn krever tolkning som kan preges av forskerens subjektivitet. Arbeid med kvalitative forskningsmetoder innebærer et «jag-du-forhold», en interpersonlig interaksjon der utveksling av erfaringer og kunnskap deles. På grunn av disse interpersonlige interaksjonene kan man si at kvalitative metoder avhenger av forskerens personlighet og evne til å oppnå kontakt med forskningsdeltakerne. Konklusjonen blir at jo bedre forskeren er til å beherske metoden, jo bedre blir resultatene. I mitt arbeid med min problemstilling har jeg tatt i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode.

2.2 Forskningsintervju

Denne delen gir en innføring i min bruk av den kvalitative metoden *forskningsintervju* for å samle inn ny kunnskap om mine utvalgte temaer. Johannessen påpeker at problemstillingen bestemmer fremgangsmåten, altså metodikken (Johannessen, 2010, s. 99). Bakgrunnen for mitt valg av denne metoden var direkte avhengig av min problemstilling. Min problemstilling stiller et åpent spørsmål som krever refleksjon og kompetanse om barns språkutvikling av den som forsøker å svare på det.

Hvordan kan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremme norsk språktilegnelse?

Her ser vi at for å si noe om selve spørsmålet så kreves det en forståelse av følgende begreper; *anerkjenne, kroppslighet og norsk språktilegnelse*. Fordi problemstillingen krever refleksjon og en forståelse av flere pedagogiske fagbegreper egnet et forskningsintervju av pedagoger seg best til min studie. På denne måten kunne jeg finne ut mer om forskningsdetakernes erfaringer og forståelse av temaene i problemstillingen min, og dermed få frem deres opplevelser og samtidig forbedre min forståelse.

For å gjennomføre et vellykket forskningsintervju der den forskende får informasjon som bidrar til svar på problemstillingen må man ha en god teoretisk forståelse av hva et forskningsintervju er og hva som kreves av den forskende. Et forskningsintervju består av en interpersonlig interaksjon der begge parter diskuterer ett eller flere felles temaer (Kvale, 2009, s. 64). Et forskningsintervju har som mål å skape ny kunnskap og forståelse for både intervjueren og den intervjuede. Med bakgrunn i min problemstilling bestemte jeg meg for at et semistrukturert forskningsintervju egnet seg mest til mitt arbeid. Ved bruk av denne metoden har jeg forsøkt å sikre en viss grad av åpenhet og fleksibilitet i forbindelse med svar på mine spørsmål.

«Det semistrukturerte livsverden-intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller» (Kvale, 2009, s. 137/38).

Her beskriver Kvale hva et semistrukturert intervju består av; en innhenting av intervjudeltakerens livsverden som gir intervjueren et innblikk i hvordan intervjuobjektet opplever de utvalgte temaene eller fenomenene som blir tatt opp i intervjuet. Her ser vi at det som skiller et semistrukturert intervju fra andre typer intervjuer er at det er sterkt preget av åpenhet og fleksibilitet. Dalland påpeker at jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar (Dalland, 2014, s. 167). Jeg ville at intervjudeltakerne skulle ha muligheten til å snakke om akkurat det de ville innenfor de tematiske rammene, og for å forsøke å sikre dette bestemte jeg meg for et semistrukturert

intervju. Intervjuet hadde flere utvalgte temaer, men var preget av fleksibilitet, og mine forskningsdeltakere fikk muligheten til å utdype seg som de ville.

2.3 Forskningsdeltakere

For å forsøke å sikre en avslappet og rolig stemning under intervjuene tok jeg *et strategisk valg* ved å velge å intervju tidligere kollegaer som jeg allerede hadde oppbygd gjensidig tillit hos (ibid, s. 163). I tillegg til tidligere kjennskap til mine forskningsdeltakere var mitt kjennskap til deres førstehåndserfaringer angående flerspråklige barns kroppslighet samt deres sterke faglige bakgrunn innenfor pedagogikk en sentral del av mitt valg.

Jeg valgte å intervju to pedagogiske ledere med erfaring fra flerkulturelle barnehager. Deres erfaringer i barnehagen og deres faglige bakgrunn gjorde dem i stand til å drøfte tematikken med bakgrunn i relevant teori, samt å bidra til deres opplevelser ved bruk av praksisfortellinger fra barnehager.

Forskningsdeltaker 1: Trine

Forskningsdeltaker nummer 1 velger jeg å kalle Trine. Trine har utdannelsen sin fra Dronning Mauds Minne med fordypning innenfor internasjonal forståelse. Hun har jobbet flere år i en flerkulturell barnehage i Trondheim der majoriteten av barna har et annet morsmål enn norsk. Hun var min praksislærer i andre klasse.

Forskningsdeltaker 2: Kari

Forskningsdeltaker nummer to velger jeg å kalle Kari. Kari har jobbet i barnehagen i 26 år og har innehatt ulike stillinger som pedagogisk leder, fagleder og styrer. Hun har jobbet i flere barnehager i ulike steder i Norge. Hun har vært styrer i en friluftsbarnbarnehage, noe som innebærer mye fokus på bruk av uteområdet og bevissthet rundt barns og voksnes kroppslighet. Hun har også jobbet sammen med andre pedagoger innenfor barnehagefeltet der barns kroppslighet har stått i fokus.

Begge forskningsdeltakerne har faglig bakgrunn der arbeid innenfor kulturelt mangfold og flerspråklighet står sterkt. Å intervju fagfolk med lik faglig bakgrunn hjelper med å hindre misforståelser ved bruk av fagspråk og faglige fenomener (ibid, s. 165). Postholm presiserer at det skal være en viss fordeling av nærhet og avstand når man gjennomfører et semistrukturert forskningsintervju. Dette vil si at den forskende distanserer seg fra

situasjonen ved å holde tilbake personlige synpunkter (Postholm, 2010, s. 74/75). For å ivareta åpenhet og samtidig beholde et saklig fagorientert fokus utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene.

2.4 Bruk av intervjuguide

Intervjuguiden var ikke bare til intervjudeltakernes fordel, men også til min egen. «Å utarbeide en intervjuguide er samtidig å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjudpersonen» (ibid, s. 167). Under utarbeiding av intervjuguiden fikk jeg en god oversikt over hva jeg ville fokusere på under intervjuet, samt hvilke teorier jeg ville ha friskt i minnet slik at jeg følte meg helt forberedt. Intervjuguiden ble sendt til mine forskningsdeltakere cirka to uker før hvert intervju. Intervjuguiden bestod av formålet med prosjektet, selve problemstillingen, samt intervjutemaer og et par spørsmål som omhandlet de gitte intervjutemaene. En intervjuguide kan betraktes som en ramme for samtalen (Løkken og Søbstad, 2013, s. 208). Det er nyttig å nevne at under iscenesetting av intervjuet hadde jeg intervjuguiden synlig for både meg og den intervjuede for å hjelpe å holde fokus. Intervjuguiden la grunnlaget for intervjuene. Med dette mener jeg at det ga mine forskningsdeltakere mulighet til å forberede seg til intervjuet. Deres førforståelse av temaene i intervjuguiden blir tatt opp i neste del.

2.5 Bearbeiding av data

Kvaliteten av et intervju avhenger av i hvilken grad man klarer å samle inn verdifullt materiale som bidrar til å belyse problemstillingen, samt i hvilken grad man har fått innholdsrike og relevante svar fra intervjudpersonen. (Dalland, 2014, s. 174). Hvordan intervjueren bearbeider og analyserer materialet fra et intervju vil ha stor påvirkning på hvordan kunnskapen som skapes kommer fram i studien, og ikke minst i virkeligheten. For å gjøre analysen av materialet ryddig har jeg valgt å ta lydopptak av intervjuene og transkribere intervjuene i etterkant. Transkribering vil si å skrive ned muntlige utsagn ord for ord (ibid, s. 179). Jeg har valgt å jobbe på denne måten fordi det ga meg muligheten til å være helt tilstede under intervjuene. Med norsk som mitt andrespråk følte jeg at det var viktig for meg å konsentrere meg om å motta innholdet i det intervjudpersonene mine sa, og dermed ikke notere underveis. Selv om man mister kroppsspråk når man velger å bare ta lydopptak, fanger lydopptak stemmeleie og innholdet på en måte som jeg mener er enkel å håndtere etterpå. Under bearbeidelsen av teksten er det viktig å ta hensyn til etiske retningslinjer, og selvsagt til personvernloven. Anonymitet er en sentral del av analyse av materiale. Når datamaterialet

er anonymt, vil det si at det ikke er mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene (ibid, s. 103). Derfor har jeg valgt å transkribere med initialer istedenfor navn for å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet. I analysen og drøfting har jeg valgt å gi mine forskningsdeltakere fiktive navn, Trine og Kari. Dette gjorde jeg for å ivareta deres anonymitet, men samtidig menneskeliggjøre forskningsdeltakernes utsagn.

To viktige aspekter som påvirket innholdet i intervjuene var forskningsdeltakernes forforståelse av tematikken og deres forberedelse til intervjuet. Begge forskningsdeltakerne kom med utsagn som kan være nyttige i besvarelsen av min problemstilling. Kari hadde forberedt seg til intervjuet med notater som hun tok i dagene før. Å jobbe i barnehagen innebærer en del kaotiske hverdager, og det førte til at Trine ikke hadde muligheten til å jobbe med tematikken på forhånd. Derfor har funnene tatt fra Karis intervju fått mer plass i min oppgave, og vil være sentrale i analyse-og drøftingskapitlet og besvarelsen av problemstillingen min.

For å få et helhetlig overblikk over metodologi viser Johannessen, Tufte og Christoffersen til et sammendrag som tydeliggjør forskningsprosessen.

| Forberedelse → | Datainnsamling → | Dataanalyse → | Rapportering → |
|-------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------------|
| -Idé/tema | -Valg av metode | -Datareduksjon | -Skriftlig rapportering |
| -Problemstilling | -Utvelging av informanter/ | -Analyse og tolkning | -Presentasjon og |
| -Litteratur-gjennomgang | -Respondenter | -Kvalitetssikring | Formidling |
| -Formål | | | |
| -Forskningsdesign | -Datainnsamling | | |

(Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2009, s. 9)

Her ser vi at forskningsprosessen har fire hovedfaser som hver innebærer ulike oppgaver. Alle fasene er omfattende og krever mye av den forskende. Som nevnt tidligere er det viktig å være oppmerksom på at tolkning og analyse av data er sterkt preget av den forskendes subjektivitet og at materialene kan ses i ulike sammenhenger som vil prege måten dataene

finner sted i virkelighet. På grunn av min egen subjektivitet har det vært viktig for meg under alle fasene i forskningsprosessen å støtte meg på mine veiledere som har førstehåndserfaring med forskningsprosesser på flere måter, samt erfaring med veiledning av studenter som skriver bacheloroppgaver.

2.6 Analyse

Analyse først og fremst svar på de spørsmålene de stiller i problemstillingen» (Everett og Furseth, 2012, s.147). Målet er å skape samsvar mellom spørsmålet i problemstillingen og den innsamlet data. Analysen er prosessen der innsamlet data ordnes systematisk etter analysekategorier. Denne prosessen vil fører til at en god del detaljer blir borte og kun data som bidrar til besvarelse av problemstillingen beholdes. Prosessen vil gi den forskende oversikt over materialet sitt. Her er det viktig å presisere at alle ledd av bearbeiding og analyse av mine innsamlet data er preget av den forskendes øyne. På grunn av dette har det vært viktig for meg å være bevisst rundt mine egne opplevelser av tematikken. Jeg har forsøkt å jobbe på en etisk måte som ivaretar forskningsdetakernes opplevelser og utsagn.

2.7 Tematisering

Tematisering innebærer at den forskende kategoriserer utsagn etter tema. Dalland sier at, «En tematisk bearbeiding av flere intervjuer, krever at vi har fulgt intervjuguiden og tatt opp de samme temaene med alle intervjupersonene» (Dalland, 2014, s. 182) I denne studien har begge forskningsdeltakerne fått den samme intervjuguiden, og dette gjorde meg i stand til å tematisere deres utsagn etter tema. Som nevnt tidligere har Karis utsagn stått i fokus. Ut fra analysen kom det frem relevante funn om følgende temaer:

1. Kroppslighet
2. Barnehagens sosiale virksomhet- relasjoner og anerkjennelse
3. Språkstimulerende miljø i barnehagen
4. Lek og språklæring
5. Anerkjennelse og støtte av flerspråklige barns kroppslighet

Tematiseringsprosessen ga meg en saklig oversikt over hva dataene mine fortalte meg. Dalland forteller oss at «Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle» (Dalland, 2014, s. 178). Analyse innebærer tolkning, og en god analyse kan åpne for ulike tolkninger (ibid, 2014). Etter en tematiseringsprosess kunne jeg analysere deres utsagn og derfra kom mine funn tydelig fram.

Kapittel 3

Teoretisk fundament

3.1 Innledning

I denne delen vil jeg presentere vesentlige teorier som er med på å støtte arbeidet med min oppgave. For å undersøke hvordan barn bruker sin kroppslighet i tidlige faser av tilegnelsen av det norske språket vil det være naturlig å fortsette kapittelet ved å presentere kroppens fenomenologi, flerspråklighet, anerkjennelse, og hvordan lek og vennskap spiller en stor rolle i norsk språktilegnelse.

3.2 Kroppslighet

Problemstillingen min presiserer begrepet kroppslighet ved å stille spørsmål om hvordan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremmer deres norske språktilegnelse.

Innledningsvis har jeg gjort kort rede for hvordan kroppslighet kan forstås og hva jeg selv legger i begrepet. For å utdype kroppslighet og betydningen av den levde kroppen vil jeg se nærmere på Merleau-Ponty's teori om kroppens fenomenologi.

Maurice Merleau-Ponty er kjent som «kroppens filosof». Han utarbeidet en teori som sier noe om hvordan vi kan forstå kropp og bevegelse. Han sier at bevegelse er meningen, det betyr etter hans mening at vi er tilstede i verden som «levd kropp», og at all menneskelig forståelse er rotfestet i våre kropper. Vi tar i bruk hele sanseapparatet vårt for å samhandle med verden. Vi mottar andres kroppslighet gjennom vår egen, og gjennom vår egen kroppslighet påvirker vi verden rundt oss. Han understreker at menneskets mest direkte erfaringer og opplevelser i verden foregår i kroppens persepsjon av det som skjer (Merleau-Ponty i Moser, 2013, s. 44/45). Misforståelser kan ofte skyldes ulike individuelle persepsjoner og tolkninger av det som skjer. Alle mennesker har ulike forutsetninger som gjør at alle samhandler og tolker samhandlingene på ulike vis. Moser beskriver Merleau-Ponty's teori i lys av kroppslighet som en del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag (Moser, 2013, s. 22). Han påpeker at som pedagoger i barnehagen må vi ha kunnskap om hvordan barns kroppslighet påvirker alle sidene av barns utvikling for å legge til rette for allsidig utvikling.

Når det kommer til flerspråklige barn med minoritetsbakgrunn kan det være nyttig å fremheve at kroppslighet og anerkjennelse av barns kroppslighet er kulturelt betinget. Det vil si at samfunnet og dets historiske utvikling i vesentlig grad preger menneskers opplevelse og forståelse av egen kropp og oppfatninger om dens muligheter, begrensninger og ønskelige fremtoning (utseende). Kropp, kroppslighet og bevegelse er dermed alltid også sosialt

konstituerte fenomener (Moser, 2013, s. 83). For å få en helhetlig forståelse av Merleau-Ponty's teori må begrepene *sosial indikator* og *sosial katalysator* redegjøres for.

Moser sier at kroppen på den ene siden leses som en *sosial indikator* som forteller noe om de sosiokulturelle påvirkningene den er og har vært utsatt for, og at den således er responderende på det fysiske og det sosiale miljøet, og er kommuniserende til omverdenen. På den andre siden kan det kroppslige også betraktes som en *sosial katalysator*, det vil si at den bidrar til å påvirke, utforme og endre det sosiale miljøet (ibid, s. 83). Enkelt sagt viser Moser at det er ulike sider av hvordan kroppslighet spiller inn på det fysiske miljøet. Menneskers kroppslighet er preget av hvordan det påvirkes av de eksisterende faktorer, men er også med på å skape og endre faktorene som utgjør det sosiale miljøet.

3.2.1 Kroppslighetens utfordringer

Kroppslighet viser seg ikke utelukkende gjennom positive samhandlinger. Bundgaard og Gulløv viser i sin forskning hvordan barns kroppslighet kan uttrykkes med det som kan ses som «negative handlinger». (Bundgaard og Gulløv, 2008) Barn viser som alle andre når de er sinte eller triste gjennom kroppen sin. Barn som ikke føler seg forstått kan oppleve frustrasjon, og denne frustrasjonen kan uttrykkes fysisk mot andre. Vi kommuniserer med hverandre gjennom vår kroppslighet, og en sentral måte å gjøre dette på er gjennom blikk, mimikk og fysiske bevegelser. Faren er at barnet som uttrykker sin frustrasjon mot andre gjennom kroppen kan falle inn i en ond sirkel av konflikt, ekskludering og negativ oppmerksomhet. Det kan føre til at barnet ikke opplever seg selv som en del av fellesskapet og derfor ikke får muligheter til positive samhandlinger med andre barn. Denne ekskluderingen fra fellesskapet kan dermed hindre deres muligheter til å bruke og utvikle sine norske språkferdigheter.

3.2.2 Kroppslighet i Rammeplanen

Rammeplanen er også med på å påpeke viktigheten av å ivareta barnas kroppslighet og hvordan personalet har innflytelse på og betydning for barns kroppslige utvikling.

«Gjennom kroppslig aktivitet lærer barn verden og seg selv å kjenne. Ved sanseintrykk og bevegelse skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder. Barns

kontakt med andre barn starter ofte med kroppslige signaler og aktiviteter. Dette har betydning for utvikling av sosial kompetanse» (KD, 2011: 41).

Her hevder kunnskapsdepartementet at barn lærer gjennom sin egen kroppslighet og gjennom mottakelse og tolkning av andres kroppslige signaler. De påpeker kroppslighetens betydning for utviklingen av sosial kompetanse. Videre står det at barn viser hvordan de har det gjennom både kroppslig og språklig uttrykk. Deretter skisserer de at de yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk (KD, 2011:17). For eksempel kan barn som er i en tidlig fase av å lære seg hovedspråket i barnehagen også ta i bruk sin kroppslighet som et redskap for å formidle hvordan de har det og gi uttrykk for sine synspunkter.

«Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk» (ibid, 2011, s. 17)

Her presiseres personalets betydning og hvordan deres rolle påvirker barnehagebarns hverdag. Under punkt 2.3 læring presiseres det videre at;

«Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring» (ibid, 2011, s. 33)

Igjen er disse utsagnene veldig vage og åpne for tolkning. I forbindelse med hvordan kroppslighet spiller inn på språktilegnelse ser vi i kapittel 2.5 «Språklig kompetanse» at en veksling mellom bruk av kroppsbevegelse og ord er en støtte for utviklingen av talespråket (ibid, 2011, s. 35).

3.3 Kapital og anerkjennelse

Barnehagen er en sentral arena der barn sosialiseres inn i samfunnet og tilegner seg kultur. For å si noe om barnehagens sosiale virksomhet mener jeg det er viktig å gjør rede for det som sosiolog Pierre Bourdieu kaller for *kapital* (Bourdieu, 1997). Kapital forstås som de ressurser som verdsettes innenfor et felt, altså en sosial arena. Det er de ressurser knyttet til kroppslighet, deltakelse og relasjoner på ulike lekearenaer som er av interesse i denne sammenheng. Det finnes ulike former for kapital, som for eksempel kulturell kapital, sosial kapital, økonomisk, og symbolsk kapital. I forbindelse med barnehagens sosiale virksomhet og anerkjennelse vil kulturell og sosial kapital blir mest relevant å ta opp.

«Kulturell kapital vil være å vite hvordan man skal oppføre seg, hvordan man leker, hvordan man snakker og vite hva slags kapital er verdifull. Sosial kapital handler om å ha venner, å ha de riktige vennene og å ha viktige posisjoner innenfor disse vennskapene» (Kulset, 2015, s. 82).

Her blir det også relevant å ta opp begrepet *habitus*. Habitus stammer også fra Bourdieu og kan defineres som bakgrunnen og rammene for vår praksis, for hvordan vi oppfører oss. Med enkle ord kan man si at habitus handler om hvordan kultur internaliseres i den enkelte og naturligjør våre forståelser og handlinger (ibid, s.81). Barn med minoritetsbakgrunn kan oppleve at de har ulike *habitus* som fører til ulike oppfatninger av hva som skjer. Bourdieu hevder at habitus dannes tidlig i barndommens sosialisering, og er derfor viktig å avklare i sammenheng med anerkjennelse. Frønes sier at sosialisering kan defineres som «en prosess der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur» (Frønes, 2006, s. 24). Her er det viktig å påpeke at Norge er et sammensatt samfunn der mangfold kommer til syne på ulike måter. Barn kan dermed sosialiseres innenfor det samme samfunnet, men også sosialisere seg i ulike kulturer (Frønes, 2013, s. 12). Barn i barnehagen vil til en viss grad kunne erverve fellestrekk som medlemmer av det samme fellesskapet i barnehagen, samtidig som sosialiseringprosessen former barna til unike individer. Det som er viktig å presisere er at ingen kan delta i feltet uten en eller annen form for kapital som anses som gyldig av dem som allerede er med (Wilken og Andreassen, 2008, s. 42).

George Meads speilingsteori sier at vi som mennesker danner vår autonomi (selvtillit, selvrespekt og respekt for andre) gjennom relasjoner med andre mennesker. Han hevder at vi speiler oss i hverandres tilbakemeldinger (Mead, 1934). Derfor er anerkjennende relasjoner sentrale i barnehagen. For å si noe om anerkjennelse av barns kroppslighet må vi først definere begrepet anerkjennelse, og på hvilken måte definisjonene kan sees i lys av kroppslighet.

Anerkjennelse kan oversettes fra det engelske begrepet «recognition» og defineres som «det å akseptere at noe er sant eller viktig, eller at det eksisterer» (Merriam-Webster, 2016). Charlotte Palludan setter det på spissen ved å si at «anerkendelse er et spørsmål om at blive tildelt status som fuldgyldig partner i interaksjoner» (Palludan, 2005, s. 88). Barns sosiale utvikling avhenger av anerkjennelse fra andre, både jevnaldrende og andre signifikante

agenter som barnehagelærere (Frønes, 2006, s.55). Det å bli sett, hørt og anerkjent for det en er, er en avgjørende faktor i barnehagebarns sunne utvikling. Charlotte Palludan har forsket mye på hvordan pedagoger setter spor i det pedagogiske landskapet i barnehagen. Hun retter oppmerksomheten mot interaksjonene mellom barnehagebarn og de voksne i barnehagen. Palludan fokuserer på at de voksne i barnehagen tar større plass enn barna. Dette skyldes det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne, i tillegg til det faktum at voksne har større kropper og kraftigere stemmer. Til tross for dette sier hun at det er pedagogenes ansvar å ivareta barns subjektivitet og være bevisst på hvordan barn blir møtt og anerkjent av pedagoger.

Hvordan relaterer så dette til voksnes anerkjennelse av barns kroppslighet i barnehagen, som definert i min problemstilling? Palludan påpeker at pedagoger regulerer barnehagebarns bevegelser hele tiden (Palludan, 2005, s. 115). Hun sier at pedagoger regulerer barnas kroppslighet hovedsakelig på tre måter;

- a) ved å manipulere det fysiske rommet, f.eks. når de lukker dører for å avgrense lekeområdet,
- b) ved å innføre restriksjoner, og
- c) gjennom muntlig deltakelse i interaksjonene, f.eks. gjennom verbal veiledning.

Her ser vi at Palludan legger vekt på ulike måter pedagoger regulerer barns kroppslighet på, og dermed i sin tur påvirker barns sosialiseringprosesser og hvilke handlinger som er akseptert i barnehagen.

Berit Bae sier at «å gå inn i forhandlinger eller dialog med barn, krever at den voksne er villig til å lytte, bekrefte, være åpen, nærværende og avgrenset i relasjonen med barnet». Noe av dette legger også Bae i sin forståelse av anerkjennelse. Hun sier at «sentralt i anerkjennelse er en grunnholdning som formidler at den andre har rettigheter over sine erfaringer, opplevelser, tanker og handlinger, (...)» (Bae, 1996, s. 116/Bae, 2006, s. 34). Anerkjennelse handler ikke nødvendigvis om godkjenning av alt barn uttrykker, men som Bae sier, å lytte, bekrefte og være åpen. Her ser vi sammenhengen med den engelske definisjonen av «recognition» (anerkjennelse) som nevnt ovenfor, det å akseptere at noe eksisterer og er viktig. Ved å gjøre dette vil barnet oppleve å bli sett og få en inngangsport til barnehagens sosiale virksomhet. Rammeplanen hevder at «Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse» (KD, 2011: 35).

3.4 Flerspråklighet i barnehagen

Innledningsvis definerte jeg flerspråklighet ved å si at det innebærer at en person aktivt forholder seg til to eller flere språk i sitt daglige liv. Nå vil jeg se nærmere på flerspråklighet og hvordan flerspråklige barns språkreise kan ha påvirkning på deres samhandlinger med barn og voksne i barnehagen. Med utgangspunkt i den sosiale virksomheten i barnehagen ligger det potensial for mye språklæring. Kibsgaard forteller oss at «det er nær sammenheng mellom barns språkkompetanse og deres evne og mulighet til kontakt og samspill med andre» (Kibsgaard og Husby, 2013, s. 15). I Rammeplanen står det at «det språklige mangfoldet og barnets forutsetninger skal tas hensyn til i barnehagens språklige virksomhet» (KD, 2011: 35). Nøkkelen her er at barnehagepersonalet anerkjenner at barn med flerspråklig bakgrunn ikke er en ensartet gruppe og at et språkstimulerende miljø avhenger av barnas forutsetninger og behov (Bustos i Givær, 2014, s. 27).

Evenshaug og Hallen løfter fram ulike perspektiver man kan se språkutvikling ut fra; læringsteori, biologisk bestemt språklæring og *det interaksjonistiske perspektivet*, hvorav sistnevnte er mest aktuelt for min studie. Det interaksjonistiske perspektivet presiserer miljøets avgjørende rolle i språklæring. De understreker betydningen av den sosiale sammenhengen som språklæring skjer innenfor (Evenshaug og Hallen, 2000, s. 105). Barn som er i en tidlig fase av å tilegne seg det norske språket kan oppleve at de enda ikke behersker verbalt språk. Selv om barnet ikke kan bruke verbalt språk som kommunikasjonsmiddel skal det ha tilgang til arenaer der språklig ferdigheter ikke er avgjørende for deltakelse, altså arenaer for nonverbal kommunikasjon. Palludan påstår at ved å legge til rette for arenaer der norskferdigheter ikke er avgjørende, åpner man opp den sosiale virksomheten for alle barn (Palludan, 2005).

3.4.1 Majoritetsspråklige barn som ressurs for norsk språktilegnelse

Tabors refererer til Hirschlers arbeid i en amerikansk barnehage der de voksne jobbet aktivt med hvordan majoritetsspråklige barn kunne bidra til å hjelpe barn med minoritetsspråklig bakgrunn med å lære seg majoritetsspråket i barnehagen. De voksne i denne barnehagen snakket sammen med barna og etablerte 5 punkter som de engelsktalende barna kunne ta i bruk for å hjelpe de flerspråklige barn på avdelingen. Punktene er som følger:

1. **Taking initiative:** The majority children learned how to approach other children, establishing contact and asking the children to play

2. **General linguistic aspects:** The majority children learned to speak slowly with good enunciation
3. **Recurrence of the initiative:** The majority children learned to repeat the initiative with lack of response
4. **Ask for clarification:** When the majority children did not understand, they learned to ask for clarification when the minority child indicated that he/she did not understand
5. **Repetition and expansion:** The majority children learned to repeat an utterance in a slightly different way when the minority child indicated that he/she did not understand

(Tabors, 1997)

Her viser Hirschler at majoritetsspråklige jevnaldrende også er viktige ressurser for minoritetsspråklige barns norsktilegnelse. Det er når vi voksne i barnehagen forsøker å skape et anerkjennende og tolerant miljø sammen med barna at alle deltakere i fellesskapet har tilgang til den sosiale virksomheten og er fullverdige, slik som Bae presiserer.

3.5 Lek og vennskap

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at «leken skal ha en framtreddende plass i barns liv i barnehagen. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom» (KD, 2011: 32) Denne oppgaven retter oppmerksomheten hovedsakelig mot hvordan anerkjennelse av flerspråklige barns kroppslighet gir dem tilgang til den sosiale virksomheten, altså at anerkjennelse bidrar til positive interpersonlig relasjoner, og hvordan disse relasjonene bidrar til samvær med andre som i sin tur hjelper barn til å lære seg norsk språk. Lek og relasjoner som er preget av kroppslighet er sentrale i min studie. Gunvor Løkken, pedagog og forfatter mener at «kommunikasjon mellom barn foregår ofte gjennom fysisk, kroppslig og nonverbal samhandling.» Videre sier hun at kroppslige aktiviteter kan gi barn mulighet til å bruke sider ved seg selv som ikke forutsetter norsk språk. Deltakelse i fysisk lek kan styrke vennskap og tilhørighet, og bør derfor gis plass i barnehagen (Gunnvor Løkken i Giæver, 2014, s.34). Her ser vi sammenheng mellom kroppslighet, lek, anerkjennelse og norsk språktilegnelse.

Jeg fokuserer på relasjoner i en generell forstand og dette innebærer også barns væremåte, spesielt i lek. Selv om jeg tar for meg de samhandlingene som skjer med barn i et litt mer generalisert perspektiv, føler jeg at det er nødvendig å påpeke viktigheten av lek som en arena

Hvordan kan det å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet fremme norsk språktilegnelse?

der barn blir synlige for hverandre og der vennskap formes og utvikler seg. Disse to temaene er svært relevante i barnehagen, nettopp fordi lek er barns væremåte, og fordi vennskap ses som en livskraft. For å besvare min problemstilling har jeg likevel valgt å begrense referanser til lek og har forholdt meg til sosiale samhandlinger.

Kapittel **4**

Analyse og drøfting av funn

4.1 Innledning

Analyse-og drøftingskapitlet er slått sammen. Dette betyr at funnene mine blir analysert og drøftet med bakgrunn i mitt teoretiske fundament umiddelbart etter presentasjonen av tematikken. Jeg har valgt å presentere, analysere og drøfte kontinuerlig fordi det vil gi en tydelig sammenheng mellom min problemstilling og mine funn. Jeg har valgt å dele drøftingen i tre deler for å belyse de ulike aspektene som presenteres i problemstillingen. Først vil jeg ta for meg funnene mine i forbindelse med kroppslighet, før jeg ser på barnehagens sosiale virksomhet med vekt på relasjoner og anerkjennelse, og til slutt retter oppmerksomheten direkte mot sammenhengen mellom kroppslighet og norsk språktilegnelse.

4.2 Kroppslighet

Som et relativt nytt begrep i den pedagogiske verden kan kroppslighet oppleves som vanskelig å sette ord på. Min problemstilling stiller krav til en forståelse av begrepet kroppslighet. Det jeg forsøker å se nærmere på er hvordan kroppslighet kan ses i sammenheng med norsk språktilegnelse hos flerspråklige barn. I mitt teoretiske fundament viser jeg til hvordan Rammeplanen løfter fram barn som kroppslige vesener, noe som er i tråd med Merleau-Ponty's menneskesyn. Han sier at all menneskelig forståelse er rotfestet i våre kropper. Dette underkapitlet består av min funn angående fenomenet kroppslighet, kroppslighetens negative sider og hvilke utfordringer pedagoger kan oppleve i møte med barns kroppslighet.

Hva legger du i begrepet kroppslighet?

Kari begynner ved å presisere at kroppslighet er mer enn motorisk utvikling. Hun sier at motorisk utvikling er en viktig del av det, men at kroppslighet også er vårt sanseapparat, mimikk og kroppsspråk. Kroppslighet kan være så mye! Her var hun inn på noe som jeg mente var viktig å utdype videre. Som nevnt i metodekapitlet var min rolle som den forskende preget av en viss grad av nærhet til mine forskningsdeltakere på grunn av våre tidlige relasjoner. I denne situasjonen var bekjentskapet til min fordel. Jeg visste at Kari tåler å bli utfordret og på grunn at dette utfordret jeg Kari til å utdype ved å si, «*Ja, spennende. Du sier at det er mye mer enn motorikk. Hvordan definerer du kroppslighet? Jeg vil gjerne høre om hva du legger i selve begrepet kroppslighet. Det er et veldig stort spørsmål, jeg skjønner det, men bare prøv deg frem.*»

Kari svarer ved å si,

«Kroppslighet er på måte den vi er. Hele sanseapparatet vårt, hvordan vi uttrykker oss selv. Hvordan vi beveger oss i rommet, hvordan vi reagerer på andres kroppslighet, signaler vi gir og tolker av andre. Når du sier noe til meg- hvordan responderer jeg til deg? Det handler om kroppslighet. Jeg tenker at kroppslighet er den vi er. Hvem vi er i forhold til andre.»

Her mener jeg at hun har definert kroppslighet på en veldig god måte. Hennes definisjon omfatter de ulike aspektene ved kroppslighet, som sanseapparatet vårt og hvordan vi reagerer på andres kroppslige uttrykk. I forbindelse med min problemstilling om anerkjennelse av kroppslighet hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn blir det Kari sier om de signaler vi gir til andre, og tolker fra andre, sentralt. Her ligger sammenhengen mellom kroppslighet og barnehagens sosiale virksomhet gjennom barns relasjoner.

Hvis man ikke deler språk eller er i tidlig fase av å lære et språk vil kroppsspråk kunne ha enda større betydning for barns kommunikasjon seg imellom. Kari gir et eksempel som viser hennes bevissthet rundt flerspråklige barns kroppslighet. Hun forteller om ei jente som har minoritetsspråklig bakgrunn, og hennes bruk av kroppslighet for å kommunisere.

«Vi har et barn som ikke er 3 år enda, og hun begynner å komme med litt mer språk nå - hun har iransk bakgrunn. Da hun begynte her hadde hun ikke noe norsk i det hele tatt. Hun hadde nettopp vært i hjemlandet i over seks måneder og snakket kun med kroppsspråk. Hun er fantastisk god til å kommunisere med oss andre gjennom blikk, med kroppen, med å være lei seg. Hun er veldig kroppslig og viser oss hva hun vil.»

Dette viser meg at Kari har bevissthet rundt jentas bruk av kropp som hovedmåte å kommunisere på. De voksnes bevissthet rundt barn som kroppslige vesener er viktig å løfte fram her fordi det vil kunne ha betydning for hvilke muligheter barn får av de voksne for å uttrykke seg. Palludan har skissert tre måter de voksne regulerer barns kroppslighet på, nemlig å avgrense lekeområdet, innføre restriksjoner og gjennom sine verbale innspill. At de voksne anerkjenner at barna trenger arenaer der de kan utfolde seg kroppslig sammen med andre er en viktig faktor for barns relasjoner seg imellom. Her ser vi at Kari anerkjenner at en av jentas måter å kommunisere på er gjennom å bli lei seg. Å håndtere situasjoner der barn gir uttrykk for negative følelser kan være utfordrende for de voksne i barnehagen. Det stiller krav til de voksnes empatiske evner og anerkjennelse av at ikke alt oppleves som positivt, og

at barn uttrykker også negative følelser gjennom sin kroppslighet. Trine bygger videre på dette og forteller om det hun opplever som kroppslighetens negative sider.

4.2.1 Kroppslighetens negative sider

I mitt teoretiske fundament har jeg løftet fram Bundgaard og Gulløvs arbeid som tar opp hvordan barns kroppslighet kan oppleves som negativ. Å føle seg ikke forstått eller misforstått kan være frustrerende og kan derfor muligens synliggjøres gjennom fysisk vold mot andre. Barn kan oppleve at de ikke har gyldig kapital, slik Bourdieu skriver om, eller at den kapitalen de faktisk har ikke er gjort gyldig av de voksne eller jevnaldrende. Da jeg spurte Trine om å fortelle meg om kroppslighet på hennes avdeling svarte hun,

«Det har vært veldig mye kroppslighet i det siste, men ikke på en veldig positiv måte - ja i mer negative form.»

Deretter tar jeg i bruk det som kaller for en videreføringsreplikk (Høigård, 2013, s. 68) og ber Trine om å, «gjærne fortelle litt mer det.» Hun fortsetter ved å si,

«Det har vært veldig mye - hva skal jeg si - å bruke kropp *mot* andre. Vi har snakket mye om hva vi ikke skal gjøre mot andre. Det har hatt mye fokus i det siste.»

Her får vi en annen side av kroppslighet som jeg mener også er viktig å fokusere på. Ikke all kroppslighet oppleves som positiv og kan godtas. Barn har opp - og nedturer i barnehagens hverdag og barns frustrasjon er en del av barnehagetiden. Å vise sin fortvilelse og frustrasjon er noe som alle barn gjør i ulik grad og form. Barn i tidlig fase av norsk språktilegnelse i barnehagen vil kunne oppleve frustrasjon på grunn av at de ikke enda har utviklet norske språkferdigheter som gir mulighet for å sette ord på sine følelser. Barn er i en sosialiseringssprosess og lærer fort av hverandre og de voksne rundt seg hva som er lov og ikke lov. I kategorien av ting som ikke er lov er det mye som kan karakteriseres som «negativ kroppslighet»; for eksempel slåing, sparring, dytting osv. Her uttrykker Trine at de jobber bevisst mot å lære barn at «å bruke kropp mot andre» ikke er lov. Anerkjennelse av at barn uttrykker seg på ulike måter krever refleksjon blant de voksne om hvordan de møter og samhandler med barn som kan oppleves som krevende. Hvordan de voksne takler barns negative sider av kroppslighet vil kunne ha betydning for hvordan andre barn opplever barnet og dermed ha påvirkning på deres posisjonering i den sosiale virksomheten i barnehagen. George Meads spillteori forteller oss at vi spiller oss i hverandres tilbakemeldinger.

4.3 Barnehagens sosiale virksomhet - relasjoner og anerkjennelse

Begge forskningsdeltakerne ga uttrykk for at kroppslighet står helt sentralt i barns relasjoner til andre, både voksne og andre barn. Her vil jeg se nærmere på hvordan mine forskningsdeltakere opplever forbindelsen mellom barns kroppslighet og barnehagens sosiale virksomhet. Kari fortalte at de snakker mye sammen med barna om relasjoner.

«Vi snakker sammen med barna veldig mye om hvordan vi samhandler med hverandre. Vi snakker om hvordan vi snakker med kroppene våre. Vi har mye rollespill med barna; for eksempel, hvis jeg snur ryggen min til deg mens du prater til meg,- hva forteller jeg deg? Hvordan føler du deg når jeg gjøre det? Sånne ting tar vi ofte opp i rollespill. Vi jobber med barna om hvordan vår oppførsel påvirker andre.»

Hun forteller om sin bevissthet samtidig som hun understreker viktigheten av at barna også skal lære om hvordan de anerkjenner hverandres kroppslighet. Barns bevissthet om sin egen og andres kroppslighet opplever jeg som viktig her. Palludan hevder at, «det å bli sett, hørt og anerkjent for det en er, er en avgjørende faktor i barnehagebarns hverdag» (2005). Å inkludere barn i samtalen vil kunne bidra til at barna tilegner seg kompetanse om sin og andres kroppslighet. Mye av teorien om anerkjennelse er rettet mot de voksne i barnehagen. De voksne er viktige rollemodeller for hvordan barn skal møte andre, men for å få innpass i lek må de andre barna også anerkjenne barnets forsøk på innpass. Her spiller barnets sosiale kapital, som Bourdieu påpeker, inn. Har de for eksempel venner som er oppmerksomme på deres kroppslige uttrykk?

Det som Kari forteller om her er kommunikativ kompetanse. Jeg tolker dette utsagnet som at hun forsøker å formidle kommunikativ kompetanse til barna via rollespill. Kommunikativ kompetanse i denne sammenheng går ut på å kunne uttrykke budskap og intensjoner ved hjelp av mimikk og kropp (Kibsgaard, 2013, s. 43). Videre sier Kari at mye av avvisningen som skjer i barnehagen ikke skjer verbalt, men gjennom kropp. Hun sier at det er akkurat derfor de har så mye fokus på relasjoner og spesielt på kroppsspråk. For at dette skal finne sted i barnehagen kreves det som Kari påpeker sensitive voksne som er tilstede og har evnen til å fange opp barns kroppslighet og forsøk på kontakt. Kibsgaard og Sandseter sier at barns medvirkning handler mye om pedagogens innstilling og evne til å se barns intensjoner ut fra deres perspektiv (Kibsgaard og Sandseter, 2013, s. 69). Anerkjennelse, som Palludan og Bae sier handler om å se og å lytte, forutsetter de voksnes evne til å se barns intensjoner ut fra deres perspektiv.

4.4 Kroppslighet og norsk språktilegnelse

Funnene som jeg har drøftet ovenfor viser at begge forskningsdeltakerne er bevisste på barns kroppslighet og jobber aktivt med sin barnegruppe med temaet «kroppens betydning for andre». Karis forståelse av kroppslighet legger et faglig fundament for videre arbeid blant personalet og barna på hennes avdeling. Med denne studien har jeg forsøkt å se nærmere på hvordan det å anerkjenne *flerspråklige barns* kroppslighet fremmer deres norske språktilegnelse. I mine intervjuer ga Trine og Kari uttrykk for at bevissthet og anerkjennelse av barns kroppslighet var viktig, og relasjoner er noe som de voksne bør jobbe aktivt med sammen med sin barnegruppe. En direkte forbindelse mellom kroppslighet og norsk språktilegnelse kom likevel ikke tydelig frem i mitt datagrunnlag. Selv om jeg ikke fant en direkte forbindelse vil jeg fortsatt påstå at flerspråklige barn som er i en tidlig fase av å lære seg norsk i barnehagen vil kunne kreve mer anerkjennelse enn barn som kan ta i bruk sine verbale norskferdigheter, og dermed gi klart uttrykk for sine meninger.

Det er allment anerkjent at språktilegnelse skjer i samspill med andre som snakker målspråket. Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen støtter dette ved å si at «samvær, samtaler og deling av rike opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkmiljø og språkstimulering» (Høigård, 2009, s. 8). I de forrige underkapitlene har jeg presentert mine funn i forbindelse med forståelse for fenomenet kroppslighet og hvordan anerkjennende relasjoner mellom barn bidrar til at alle opplever at de er en verdsatt del av barnehagens fellesskap. Et fellestrekk som kommer til syne i alle funnene er at kroppslighet er sentralt i barns vennskap og relasjoner i barnehagen. Selv om jeg ikke fant et tydelig bindeledd mellom hvordan kroppslighet vil kunne bidra til norsk språktilegnelse i mitt eget datagrunnlag, vil jeg ta for meg temaet gjennom å støtte meg på flere teoretikere som setter ord på denne forbindelsen.

4.4.1 Lekearenaer som vektlegger kroppslige uttrykk

Som nevnt i mitt teoretiske fundament vil det å gjøre barns kapital gyldig betraktes som en viktig oppgave som stiller krav til de voksne. Kibsgaard sier om dette,

«Jo mer lingvistisk kapital et barn har, i desto større grad er det i stand til å utnytte språket til egen fordel. Barn som ikke har enda utviklet den lingvistiske kapitalen vil stå i fare for å få en lav posisjon i gruppen» (Kibsgaard, 2013, s. 36).

Faren for at flerspråklige barn i tidlig fase av å lære seg norsk kan havne i en lav sosial posisjon på grunn av lite utviklet norsk språk, er noe som de voksne må være oppmerksomme på. Det krever at barnehagelæreren setter i gang refleksjon blant personalet rundt holdninger til barns kommunikasjon gjennom kroppslig samhandling og aktiv fysisk lek. Lekearenaer med vekt på kroppslig utfoldelse vil kunne bidra til å nedtone betydningen av ulik kulturell og språklig bakgrunn. Dette vil i sin tur kunne bidra til at alle barn blir inkludert som fullverdige parter av barnehagens fellesskap. Giæver sier at,

«Når barn ikke snakker fellesspråket i barnehagen, bør de gis mulighet til å samhandle på andre måter enn gjennom verbalspråket. Hvis det legges til rette for samhandling som ikke nødvendigvis favoriserer norsk språk, kan flere barn få mulighet til å delta» (Giæver, 2015, s. 34).

Arenaer som vektlegger kroppslige uttrykksformer vil kunne bidra til at flerspråklige barn blir synlig for andre barn i større grad enn i lek som avhenger av norske språkferdigheter. En lekearena som er sterkt preget av fysisk aktivitet vil også kunne ha språklige elementer som barna kommer til å være en del av. Et barn som spiller fotball sammen med andre barn eller voksne vil kunne få høre og ta i bruk begreper som er relevante i den lekearenaen. Fysisk og motorisk lek vil derfor kunne betraktes som en viktig inkluderingsarena for minoritetsspråklige barn. I lek vil positive og anerkjennende relasjoner mellom barn dyrke vennskap og med vennskap kommer videre lekemuligheter sammen. Som Kari satte ord på vil det å jobbe med kroppslighet og relasjons kompetanse blant barn kunne gjøre dem bedre i stand til å fange opp flerspråklige barns kroppslige uttrykk uten støtte av de voksne. Med denne bakgrunnen vil man kunne argumentere for at tilretteleggelse for fysisk lek og anerkjennelse av barnets kroppslighet vil kunne skape et språkstimulerende miljø barn imellom, samt mellom barn og voksne.

Hirschler viser til 5 metoder majoritetsspråklige barn kan ta i bruk for å hjelpe flerspråklige barn i sin norsktilegnelse. Majoritetsspråklige jevnaldrende er den største ressursen et flerspråklig barn har for å tilegne seg det norske språket. Blant de etablerte metodene

Hirschler nevner kan majoritetsspråklige barn ta initiativ til å leke sammen, og øve på å snakke sakte med tydelig uttalelse. Hvis de får inntrykk at de ikke forstår, skal de repetere sine utsagn, muligens på en annen måte. Disse metodene, kombinert med arbeid med kroppslighet og relasjons kompetanse, vil kunne gjøre barn i stand til å anerkjenne hverandre og bidra til positive interaksjoner. Gode relasjoner mellom barn er alltid målet, men flerspråklige barn vill kunne ha nytte av støtte fra de voksne også.

4.3.2 Hva kreves av de voksne for å anerkjenne flerspråklige barns kroppslighet?

I mine intervjuer kom det frem en del utfordringer som de voksne i barnehagen vil kunne oppleve i møte med anerkjennelse av flerspråklige barns kroppslighet. I forbindelse med dette temaet spurte jeg blant annet om hvordan de voksne i barnehagen kan anerkjenne og støtte flerspråklige barns kroppslige uttrykk. Trine sa at for henne handler det om å legge til rette og ha en plass der barna kan leke uten så mange begrensninger fra de voksne. Videre nevnte hun også at det krever at de voksne ser når barna trenger støtte i lek og kan gå inn i lek sammen med barna. Randi Evenstad hevder at «de voksne er viktige som lekepartnere for barn med minoritetsbakgrunn fordi den voksne kan leke på barnets premisser i utgangspunktet, for så gradvis å hjelpe barnet inn i samspill med andre barn» (Evenstad, 2007). Dette opplever jeg som viktig å løfte frem. Det handler ikke bare om å møte barna på en anerkjennende måte og å legge til rette for kroppslige lekearenaer, noen ganger må de voksne gå inn i lek for å støtte barna. Ved å gjøre dette kan pedagogen ta utgangspunkt i barnets forutsetninger. Pedagogen vil da kunne samarbeide med barna for å utvikle leken i en positiv og språkstimulerende retning.

Kari på sin side la vekt på anerkjennelse og hvordan de voksne må gi barna muligheten til å medvirke. Videre sa hun at for at barn skal kunne ha mulighet til å medvirke kreves det at de voksne er åpne til barns uttrykk, kroppslig og verbalt. Jeg opplever at anerkjennende relasjoner står som grunnlaget i hennes utsagn om medvirkning. Kari sa at de voksne må møte barna med respekt og ta deres uttrykk på alvor, og at uansett språkferdigheter må de bli verdsatt og få påvirke sin daglige virksomhet. Det å skape et miljø preget av gjensidig anerkjennelse tror jeg kan øke bevisstheten rundt at alle medlemmene er likeverdige uansett språklig bakgrunn. Disse utsagnene er i tråd med det Palludan sier om anerkjennelse.

Med utgangspunkt i mine funn fra de kvalitative intervjuene med Kari og Trine, samt i mitt teoretisk fundament, vil jeg kunne argumentere for at det å møte flerspråklige barns kroppslige uttrykk med anerkjennelse vil kunne bidra til et miljø der gode relasjoner står sentralt i barns hverdag. Språklæring skjer i samspill med andre og ved å løfte fram kroppslighetens betydning for personalet og barnegruppa vil det kunne gjøre fellesskapet mer bevisst og kompetent, og dermed kunne virke positivt inn på barn som er i tidlig fase av å lære seg norsk.

Kapittel 5

Avslutning

5 Avsluttende kommentarer

Jeg har i denne studien knyttet fenomenet kroppslighet opp mot hvordan anerkjennelse av flerspråklige barns kroppslighet vil kunne bidra til deres norske språktilegnelse.

Innledningsvis delte jeg en praksisfortelling fra min aller første dag i en norsk barnehage der jeg opplevde en veldig god relasjon med en liten gutt til tross for at jeg ikke kunne snakke eller forstå norsk. I løpet av tiden min i språkpraksis i den barnehagen lærte jeg etter hvert mye norsk i samspill med gutten.

For meg startet det med en kroppslig relasjon, jeg formet en pølse av lekedeig og fikk raskt positiv kontakt med gutten. Verbalt språk kan forstås som fundamentet for de fleste samhandlinger, men når et barn er i en tidlig fase av å lære seg norsk i barnehagen vil det kunne begrense hvilke muligheter barnet har til å delta i barnehagens sosiale virksomhet. Fysiske, kroppslige møter og relasjoner i lek vil derfor kunne være svært viktige for barnets inkludering, og dermed språklæring. Derfor er det viktig at de voksne i barnehagen har kunnskap om andre måter å kommunisere på, spesielt gjennom kroppslighet.

Gjennom å skape et miljø preget av anerkjennelse og bevissthet om flerspråklige barns kroppslighet vil det kunne bidra til å synliggjøre barna for resten av barnegruppen; og dette vil kunne bidra til gode relasjoner mellom barn. Fra gode relasjoner kan vennskap oppstå. Positive relasjoner vil kunne bidra til lek, og i lek vil flerspråklige barn kunne tilegne seg det norske språket i samspill med andre barn.

«Legg di hand i mi hand
så er vi sterke saman
så er vi svake saman
så er vi saman»

Åse-Marie Nesse

Referanseliste

- Bae, B.** (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B.** (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bourdieu, P.** (1995/1979). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraft*. Les Editions de Minuit. Oslo: Pax Forlag.
- Bundgaard, H. og Gulløv, E.** (2008) *Forskel og fællesskab- Minoritetsbørn i dagsinstitusjon*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dalland, O.** (2014) *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evenshaug, O og Hallen, D.** (2000) *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evenstad, R.** (2007). Å overse et barn- om lek og samhandling i den flerkulturell barnehagen. Barn nr. 3-4. Trondheim: NOSEB.
- Everett, E. og Furseth, I.** (2012) *Masteroppgaven- hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlag.
- Frønes, I.** (2006) *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I.** (2013) *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjæver, K.** (2014) *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Høigård, A.** (2013) *Barns språkutvikling- muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T.** (2006) *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johannessen, Tufte & Christoffersen** (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode: kvalitativ tilnærming- tekstenes tale- (2)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KD** (2011). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet (KD).
- Kibsgaard, S. og Husby, O.** (2013) *Norsk som andrespråk- barnehage og barnetrinn* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlag.
- Kibsgaard, S. og Sandseter, E.B.H.** (2013) Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I Sandseter, E.B., Hagen, L.T og Moser, T.(red) *Barnehage 3: Kroppslighet i barnehagen pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal.

- Kulset, N.** (2015) Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. I Kanstad, M. (red) og Kibsgaard, S. *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2009). Det kvalitative forskningsintervju. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G. og Søbstad, F.** (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Mead, George H.** (1934) *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press 1962, del 3.
- Merriam-Webster.** (1. mai. 2016). Recognition. Lastet ned fra: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/recognition>.
- Moser, T.** (2013) Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I Sandseter, E.B., Hagen, L.T og Moser, T.(red) *Barnehage 3: Kroppslighet i barnehagen pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal.
- Palludan, C.** (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Postholm, M.B.** (2010) *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabors, P.O.** (1997) *One child two languages; a guide for preschool educators of children learning english as a second language*. Baltimore, Md; Paul H. Brookes.
- Wilken, L. og Andreassen, V.F.** (2008). Pierre Bourdieu. Trondheim: Tapir Akademisk.