



Når sproget sætter grænser. Om minoritetssprogede børns mulighed for at komme til orde i børnehavens fællesskaber

Kasper Moes Drevsholt^{1*} og Majbrit Woller Jensen²

¹UCN Aalborg, Danmark

²Aalborg Kommune, Danmark

*Contact corresponding author: Kasper Moes Drevsholt, e-post: ksd@ucn.dk

Resumé

Trods et stadig voksende pædagogisk fokus på barnets ret til medbestemmelse, medansvar og oplevelse af demokrati sikres ikke alle minoritetsbørn ligeværdig deltagelse i børnehavens fællesskaber.

Med udgangspunkt i børns ret til deltagelse, translanguaging-teorien og samtaleanalyse undersøges det, hvordan børn, hvis sproglige tilhørsforhold placerer dem i en minoritetsposition, kommer til orde i børnehaven.

Hverdagssituationer analyseres med fokus på såvel barnets forsøg på at komme til orde i børnehavens fællesskaber, som hvorledes det pædagogiske personale understøtter barnets sprogning, hvor også kropslige, æstetiske og emotionelle udtryksformer indgår som semiotiske ressourcer i den meningskabende interaktion.

I analyserne skelnes der mellem voksenstyrede og frie aktiviteter. De voksenstyrede interaktioner kendetegnes ved, at den voksne har ordet det meste af tiden, mens barnet bliver objekt for den voksnes lærings-tiltag og kun får begrænset taletid. Barnet får således ord, men det får ikke ordet. Modsat forholder det sig i de frie aktiviteter, hvor børnene selv leger og interagerer uden større indblanding fra en voksen. Begge typer interaktioner domineres af majoritetssproget dansk, som bliver et potentielt begrænsende element for minoritetssprogede børn, hvis de ikke får mulighed for at trække på deres øvrige semiotiske ressourcer.

Nøgleord: *transsprogning; samtaleanalyse; barnets perspektiv; flersprogethed*

Abstract

When language sets limits

Despite an ever-growing pedagogical focus on the child's right to co-determination, co-responsibility, and opportunity to experience democracy, some language-minority children are limited in terms of equal participation in day care communities.

Drawing on children's right to participation, translanguaging theory, and conversation analysis, this study investigates how language-minority children find their voice in a Danish kindergarten setting.

Everyday situations are analysed with a focus on the child's attempts to express itself within the kindergarten community and on how the pedagogical staff supports the child's languaging, in which corporeal, aesthetic, and emotional forms of expression are included as semiotic resources in the meaning-making interaction.

In the analysis, a distinction is made between adult-led and free interactions. The adult-led interactions are characterised by the adult speaking most of the time, while the child is made the object of the adult's learning measures and is given only limited speaking time. In these interactions, language is considered something that can be passed on from the adult to the child and not a means of knowledge construction. In contrast, there is only limited adult involvement in the free interactions, where children play and interact with peers on their own. Both types of interaction are dominated by the majority language, Danish, which potentially becomes a limiting element for language-minority children if they are not allowed to draw on their other semiotic resources.

Keywords: *translanguaging; conversation analysis; the child's perspective; multilingualism*

Gjesteredaktører: Johanne Ilje-Lien, Katrine Giæver og Line Møller Daugaard

Sproget sætter grænser

"Sproget sætter grænser". Sætningen blev fremsagt af det pædagogiske personale i en børnehave i forbindelse med et indledende møde om projektet 'Jeg-Her-Nu', et lokalt projekt, der skulle sætte fokus på børns sproglige og kropslige udtryk i forhandlinger om mening. I projektet deltog en integreret institution, som i Danmark er et pasningstilbud, hvor både vuggestue og børnehave er integreret i samme institution. Personalet i institutionen italesatte oplevelsen af, at især minoritetssprogede børn, efter et ellers vellykket skift fra vuggestue til børnehave, pludselig kunne sakke bagud sprogligt. Det kunne have negative konsekvenser for deres deltagelse i institutionens hverdag og i leg og aktiviteter.

I denne artikel retter vi opmærksomheden mod, hvordan børn, som besidder sprogfærdigheder associeret med to eller flere sprog, kommer til orde og bliver hørt i børnehaven. Vi refererer til denne gruppe børn med termen *minoritetssprogede børn*, fordi børnenes sproglige tilhørsforhold placerer dem i en minoritetsposition i børnehaven, hvor sproglige træk, som associeres med dansk, efter bestemmelse i dagtilbudsloven (2024) betragtes som hovedsprog.

Teoretiske perspektiver

Vi undersøger det minoritetssprogede barns mulighed for at komme til orde i børnehaven ud fra tre teoretiske perspektiver: barnets ret til deltagelse, translanguaging-teorien, som vi i denne nordiske udgivelse vil referere til med den danske oversættelse *transsprogning*, og samtaleanalyse.

Med barnets ret til deltagelse fokuseres der på barnets ret til at opleve sig som deltager i eget hverdagsliv og det pædagogiske personales ansvar for at lade barnet komme til

orde og udtrykke tanker, behov og ideer. Barnets kommunikation og sprog forstås i lyset af transsprogning som en social praksis, der er afgørende for dets identitet og dannelse. Her ses barnets verbalsproglige udtryk ikke isoleret, men som dele af ét semiotisk repertoire, som barnet trækker på i betydningsskabende interaktioner. Samtaleanalyse er et perspektiv, der fokuserer på at undersøge og forstå betydningen af interaktioner i lærings- og deltagelsesprocesser. Vi trækker på elementer fra samtaleanalysen som redskaber til at studere og forstå interaktionerne og afkode de strukturer og mønstre, der påvirker børnenes deltagelsesmuligheder.

De tre teoretiske perspektiver bidrager altså til et samlet billede af barnets mulighed for at komme til orde, men vil i det følgende blive udfoldet hver for sig.

Barnets ret til deltagelse

Alle børn har ret til at opleve sig som deltagere i eget hverdagsliv, og ifølge dagtilbudsloven (2024) skal hvert enkelt barns trivsel, læring, udvikling og dannelse sikres gennem pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.

Barnets ret til at blive hørt og opleve sig mødt er forankret i Børnekonventionen (Børnekonventionen FN, 1992) og har længe været genstandsfelt i pædagogisk forskning. Flere steder i litteraturen skelnes der mellem modsatrettede måder at tilgå barnet på. På den ene side kan barnet blive mødt af pædagogisk personale, som stiller sig åbent for dets perspektiv og intentioner, mens barnet på den anden side kan blive mødt af voksne, som primært er optagede af egne perspektiver, ofte forbundet med et forudbestemt læringsfokus. Svinth (2010, 2012, 2013) skelner mellem stærk og svag rammesætning af pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, hvor børnene kan indgå som passive modtagere eller aktive medskabere. Her er pædagogens evne til overskridelse af eget perspektiv afgørende for børnenes deltagelsesmuligheder (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Bae (1996) skelner mellem en anerkendende grundholdning og instrumentelle eller strategiske måder at tilgå barnet på. Forskellen består i, om den voksne anerkender barnets ret til egen holdning i samspillet. Det kommer til udtryk gennem lydhørhed over for barnet, hvilket vil sige at se, hvor barnet er oplevelsesmæssigt. Den anerkendende grundholdning gør barnet mere åbent og modtageligt for læring og skaber forudsætninger for øget deltagelse i leg og samspil med andre børn og voksne (Bae, 1996, 2004, 2011).

Todelingen ses også hos Palludan (2007), som sonderer mellem to dominerende toner i børnehavepersonalets interaktion med børnene: undervisningstonen og udvekslingstonen. Med undervisningstonen har den voksne primært ordet og instruerer barnet. Barnet fastholdes i en rolle som objekt for den voksnes formidling. Anderledes forholder det sig med udvekslingstonen, som kendetegnes ved, at begge parter indgår som subjekter i interaktionen. Palludans undersøgelser viser en tendens til at møde minoritetssprogede børn med undervisningstonen, mens de majoritetssprogede børn i overvejende grad blev

mødt med udvekslingstonen. Også Bundgaard og Gulløv (2006) konstaterer, at minoritetsbørn i højere grad mødes med en kompensatorisk tilgang, som bidrager til mindre socialt jævnbyrdige relationer. I et nyere norsk studie viser Giæver (2020), hvordan indforståede kommunikationsformer og -praksisser knyttet specifikt til norsk majoritetskultur kan vanskeliggøre minoritetsbarnets ligeværdige deltagelse. Giæver beskriver et skel mellem monologisk pædagogisk praksis med forudbestemte læringsmål og en dialogisk pædagogisk praksis, hvor børnene er med til at forme dialogerne. Den dialogiske praksis med blik for barnets udtryk, herunder også kropssprog, bidrager omvendt til, at minoritetsbarnet bliver set i fællesskabet og potentielt styrket i den sproglige udvikling (Giæver, 2020; Giæver & Jones, 2021). Ilje-Lien (2018, 2019, 2020) viser i sin udforskning af interaktioner i norske dagtilbud, at det minoritetssproglige barns perspektiver kan tilgås gennem øget opmærksomhed på de æstetiske og kropslige udtryk i den sproglige samhandling.

I vores undersøgelser ses barnets ret til deltagelse i et sprogpædagogisk perspektiv. Vi tager udgangspunkt i læreplanstemaet 'kommunikation og sprog', hvoraf det fremgår, at det pædagogiske læringsmiljø både skal understøtte hvert enkelt barns sprogudvikling og dets mulighed for at opnå erfaring med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer i sociale fællesskaber (Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer, 2018). Med udgangspunkt i læreplanstemaet laver vi et analytisk skel mellem *at få ord*, forstået som det at blive præsenteret for sproglige input, og *at få ordet*, som vil sige muligheden for at deltage i et socialt samspil ved at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov eller ideer.

Transsprogning

Transsprogning som begreb blev oprindeligt introduceret i en walisisk kontekst for at beskrive en undervisningspraksis, hvor eleverne brugte både walisisk og engelsk i forskellige læringsaktiviteter (Williams, 1994, 1996). Begrebet er siden blevet udbredt og udviklet i en sådan grad, at der nu er forskellige tilgange til transsprogning. Et centralt element er diskussionen om, hvorvidt sprog eksisterer som afgrænsede enheder med faste træk. García og Lin (2017) taler om svage og stærke varianter af transsprogning, afhængigt af om tilgangen baserer sig på eksistensen af nationale sprog eller tager udgangspunkt i, at flersprogede trækker på ét samlet sprogligt repertoire. Bonacina-Pugh et al. (2021) foreslår en mere neutral tilgang til de forskellige positioner og skelner med henvisning til Jaspers og Madsen (2019) mellem en fast og en flydende sprogtilgang inden for transsprogning (Bonacina-Pugh et al., 2021). Inden for den faste sprogtilgang betragtes sprog som separate og afgrænsede enheder, der interagerer og understøtter hinanden (Cummins, 2021). Den flydende tilgang udspringer af den faste sprogtilgang, men har udviklet sig til en sprogteori, hvor transsprogning forstås som kognitiv og social meningsskabelse gennem flydende brug af forskellige semiotiske udtryk som ét integreret system (García, 2009). García og Li (2014) argumenterer for, at transsprogning er multimodalt og dækker over et system, hvor forskellige betydningsskabende tegn, primært sproglige, tilsammen udgør en persons semiotiske

repertoire. Flere forskere i transsprogning (fx Adami, 2017; Kusters et al., 2017) fastholder det multimodale fokus, som er hentet fra socialsemiotikken (Kress, 2010), og hvor man taler om et "semiotisk" frem for "sprogligt" repertoire.

Vi forstår barnets sprogbrug i lyset af den flydende tilgang til transsprogning og ser derfor barnets sprogning som en social praksis, der er afgørende for dets identitet og dannelse. Det er i sprogningen, gennem kombinationen af forskellige semiotiske ressourcer, at barnet bliver til som subjekt i fællesskabet.

Analysens fokus er børnenes mulighed for at indgå i interaktioner. Vores mål er således ikke at redegøre for samtlige semiotiske ressourcer, som barnet benytter sig af. Med inddragelse af elementer fra samtaleanalysen forsøger vi i stedet at anskueliggøre, hvordan forskellige betydningsskabende udtryk optræder simultant og i forlængelse af hinanden. I forbindelse med den simultane anvendelse bruger vi udtrykket *co-ekspressiv*, som betyder, at de forskellige udtryk, fx tale og gestik, supplerer og overlapper hinanden på en ikke-redundant måde, hvorved betydningsindholdet fremstilles mere tydeligt og nuanceret (McNiell, 2005).

Samtaleanalyse

Samtaleanalysen er en tilgang til undersøgelse af interaktion og sprog forstået som enhver menneskelig aktivitet, der involverer udveksling af ture i forbindelse med samtale eller anden betydningsskabende interaktion. Samtaleanalysen centrerer sig om social og kommunikativ adfærd i menneskers autentiske kommunikation og forsøger at beskrive dennes normer ved at afdække mønstre og strukturer i samtaler (Steensig, 2015).

Vi inddrager samtaleanalytiske begreber, som kan bruges til at undersøge barnets kommunikation i et transsprogligt perspektiv. Det drejer sig bl.a. om begreberne *præference*, *pauser*, *turtagning*, *gestik*, *blikretning* og *inddragelse af objekter*.

Præference bruges inden for samtaleanalysen om socialt accepterede og uproblematisk handlinger i interaktionen. I en interaktion vil deltagerne ofte ubevidst følge en række principper, som danner grundlag for præferencer i interaktionen (Pomerantz & Heritage, 2013; Steensig, 2015). Visse ytringer vil have to forskellige svarmuligheder, hvoraf den ene er uproblematisk, og den anden ofte vil blive markeret af taleren som dispræfereret (Hutchby & Wooffitt, 1998). For eksempel inviterer sætninger, der ender på "isn't it?", til enighed, men det vil stadig være muligt at erklære sig uenig ved hjælp af et dispræfereret svar (Sacks, 1987). Ifølge Steensig (2015) er dispræfererede svar ofte længere, kommer efter tøven/forsinkelse og indeholder forklaringer.

Pauser kan signalere forskellige ting i en interaktion. En pause kan opstå som fravær af et svar, selvom en taler er blevet udvalgt til at svare, og den kan således have stor betydning for samtalen og den videre interaktion (Steensig, 2015). Ligeledes kan pauser mellem ytringer signalere en tøven inden et potentielt problem i samtalen.

Turtagning er et centralt system i en samtale, som regulerer, hvem der har turen og hvornår. En taler kan i løbet af sin tur udvælge den næste taler eller lade turen være åben for

den, der har lyst til at tage den. Også her kan handlinger være problematiske, for eksempel hvis en anden end den, der er blevet tildelt turen, alligevel tager turen (Sacks et al., 1974).

Gestik, blikretning og brug af objekter kan på samme måde som det verbale sprog udføre forskellige handlinger, for eksempel udvælgelse af næste taler eller tilkendegivelse af enighed eller opmærksomhed (Steensig, 2015).

Metode

Dataindsamling

Datamaterialet består af filmoptagelser fra hverdagen i en dansk integreret institution. Videodatasættet indeholder samlet omkring 7,5 timers optagelse fra vuggestue og børnehaven. I denne artikel trækker vi alene på materialet fra børnehaven, hvor børnene er mellem 2 år og 10 måneder og 6 år gamle. Det drejer sig om 85 filmoptagelser, hvilket svarer til omkring 3,5 time. Materialet er indsamlet gennem optagelser på iPads i efteråret 2019 og foråret 2020. Institutionens personale og børnene selv har stået for at optage interaktionerne. Indsamlingsmetoden blev bl.a. valgt på baggrund af et metodisk ideal om at give deltagerne medindflydelse. Samtidig ønskede vi at undersøge forhandlinger om mening, som de forekommer i ikke eksperimentelt kontrollerede, dagligdags miljøer. iPadden er nem at betjene og kan tages med til de fleste aktiviteter, så filmoptagelserne kunne potentielt give en varieret indsigt i hverdagens mange aktiviteter uden tilstedeværelsen af en undersøger, som kunne påvirke interaktionen.

Det pædagogiske personale blev på et møde præsenteret for iPadden som værktøj til dataindsamling, og selve projektet blev skudt i gang med et møde med børnehavebørn og voksne i institutionen. Børnene blev vist, hvordan man kan optage med iPadden. De fik selv mulighed for at prøve og begyndte straks at interagere med hinanden og med iPadden; projektet var i gang.

Det viste sig, at personalet i første omgang udelukkende optog voksenstyrede læringsaktiviteter. Undervejs i projektet blev de derfor mindet om, at også leg, rutinesituationer osv. havde interesse. Således har vi ikke et datamateriale, der giver et samlet repræsentativt billede af alle interaktionerne i institutionen, men alligevel en række glimt fra hverdagssituationer, hvor især voksenstyrede læringsaktiviteter og børnenes indbyrdes interaktioner registreres.

De voksne, som interagerer med børnene i eksempler, der bruges i denne artikel, filmer ikke selv, men bliver filmet enten af et barn eller en voksen.

Etiske overvejelser

Projektet er gennemført i samarbejde med børn og pædagogisk personale i den pågældende institution. Valget om at lade det pædagogiske personale og børnene selv stå for

optagelserne var ikke alene metodisk, men også etisk begrundet. Projektet i sin helhed sætter fokus på barnets stemme, og der lå således et ønske om at betone barnets stemme og inddrage både børn og pædagogisk personale som sagkyndige og aktive deltagere i projektet. Med kameraet i hånden fik børn og personale mulighed for selv at præge projektet og fremhæve elementer i produktionen af datamaterialet.

Information om projektet blev i første omgang kommunikeret mundtligt til det pædagogiske personale og efterfølgende til institutionens forældreråd, som på vegne af forældregruppen støttede projektets gennemførelse. Efter forældrerådets accept fik samtlige forældre skriftlig information og blev anmodet om samtykke til filmoptagelser af deres børn. På et forberedende møde blev det afstemt med personalet, hvorledes de kunne filme børnegruppen med hensyntagen til de få børn, hvis forældre ikke havde givet samtykke til filmoptagelserne. Der lå en vigtig opgave i ikke at filme disse børn, men samtidig sikre, at de ikke oplevede at være ekskluderet fra aktiviteter eller andet på grund af projektet. Rent praktisk blev opgaven løst ved kun at inddrage iPadden, når de børn var engagerede i andre aktiviteter.

Det var vigtigt at indhente informeret samtykke fra børnene. Undersøgelsen hviler på et børnesyn, ifølge hvilket børnene er selvstændige individer med krav på behandling ud fra samme etiske retningslinjer, som kunne forventes anvendt over for andre individer (jf. Kampmann, 2003). Med det asymmetriske magtforhold mellem børn og voksne in mente krævede det alligevel nogle særlige etiske opmærksomhedspunkter i forhold til at få inddraget børnene. Det pædagogiske personale orienterede i første omgang børnegruppen om projektet og dets formål, som blev yderligere præciseret af undersøgerne ved projektets start. Det skete i forbindelse med en samling, hvor informationerne blev kommunikeret sprogligt og indholdsmæssigt enkelt.

At lytte til barnet indebærer også at give barnet mulighed for ikke at udtrykke sig (Eide & Winger, 2005). Ved børnemødet blev det fremhævet, at børnene altid skulle kunne sige nej til at blive filmet. Det blev understreget overfor personalet, at børnenes indledningsvis samtykke til deltagelse ikke skulle stå alene. Personalet måtte samtidig være opmærksomme på, om børnene indvilligede i at deltage i de konkrete situationer, hvilket krævede sensibilitet i forhold til børnenes tegn, når kameraet blev inddraget (Flewitt, 2005; Simons & Usher, 2000).

Inddragelse af film- og billedmateriale kræver særlig opmærksomhed i forhold til de involveredes anonymitet (Robson, 2011). I forbindelse med dataindsamlingen blev der foretaget en række tiltag for bedst muligt at sikre fortrolighed, anonymitet og privatliv. IPadsene blev opbevaret i et aflåst skab på institutionens personalestue. De var låst under indsamlingen, så man ikke kunne tilgå tidligere optagelser. IPadsene havde ikke simkort og blev ikke tilsluttet internettet, og filmmaterialet blev løbende overført til et beskyttet drev og efterfølgende slettet på iPadsene. Billeder og transskriberinger, som gengives i denne artikel, er anonymiserede.

Behandling af datamaterialet

Datamaterialet er i første omgang gennemset og kategoriseret efter børnegruppe (vuggestue/børnehave). Klip på under fem sekunder uden nogen egentlige verbalsproglige eller kropslige handlinger er sorteret fra. De enkelte filmklip er efterfølgende navngivet og sorteret efter, hvad der foregår i dem. Denne tematiske kategorisering har tjent til at give et overblik over det samlede materiale. Filmklippene er efterfølgende blevet gennemset med et overordnet fokus på børnenes sproglige og kropslige udtryk. Det ledte til et tematisk skel mellem voksenstyrede aktiviteter og frie aktiviteter. Ved endnu en gennemgang af materialet er centrale passager i forhold til børnenes sproglige og kropslige udtryk af tanker, følelser, ideer og forhandlinger om mening blevet udvalgt og transskriberet. I forbindelse med transskriberingerne fik vi øje på nogle interaktionelle mekanismer, som kan have betydning for det minoritetssprogede barns mulighed for at komme til orde og derigennem realisere sig selv i børnehavens fællesskaber. Fænomenerne belyses i denne artikel gennem single case-analyser (Steensig, 2015) af udvalgte eksempler, som vi mener, er repræsentative for den måde, hvorpå interaktionen foregår i det indsamlede materiale fra børnehaven.

Datasættet er transskriberet i programmet CLAN (version 17-sep-2019 11:00). Transskriberingssystemet, som anvendes i denne artikel, er inspireret af DanTIN's samtaleanalysekonventioner (DanTIN, 2021), som er udviklet med udgangspunkt i Jefferson (2004). Vi anvender et simplere system, som følger grundprincipperne, men udelader specialtegn og mindre pauser, der ikke indgår i analyserne. Deltagerne er anonymiserede. Børn er navngivet med alfabetets bogstaver startende fra "A". Det pædagogiske personale, som også omtales som *den voksne*, er navngivet "P".

Der er tale om en ortografisk transskribering. Et enkelt sted forekommer ukrainsk tale, der gengives med det latinske alfabet i transskriberingen, men med det ukrainske alfabet i den løbende tekst.

Transskriberingerne suppleres af stillbilleder fra filmoptagelserne, som vi bruger til at illustrere, hvordan bl.a. blikretning, gestik og inddragelse af objekter indgår som udtryk i kommunikationen. Billederne bruges samtidig til angivelse af, hvilke bogstaver hvert barn er navngivet med i transskriberingerne.

Analyse

I analysen præsenteres to voksenstyrede aktiviteter, 'fugle' og 'maling', og en fri aktivitet, som vi har kaldt 'busleg'. Eksemplerne er hentet fra optagelser af 3–4 minutters varighed. Hver aktivitet illustreres med udskrift fra transskriptionerne og anonymiserede stillbilleder fra filmoptagelserne. I skemaet ses det, hvilke aktiviteter der hører til henholdsvis de voksenstyrede og frie aktiviteter, og hvilke udskrifter og billeder der hører under de forskellige aktiviteter.

Oversigt over eksempler brugt i artiklen

Kategori	Aktivitet	Udskrift	Billeder
Voksenstyrede aktiviteter	Fugle	Udskrift 1	Billede 1
			Billede 2
			Billede 3
		Udskrift 2	Billede 4
			Billede 5
Frie aktiviteter	Maling	Udskrift 3	Billede 6
		Udskrift 4	Billede 7
		Udskrift 5	
		Udskrift 6	
	Busleg	Udskrift 7	Billede 8
			Billede 9

'Fugle' er en formidlingsaktivitet, hvor den voksne sidder i rundkreds med børnene og viser dem forskellige objekter, mens hun stiller spørgsmål. I 'maling' sidder alle børnene omkring et bord og maler, mens den voksne går rundt og hjælper og instruerer. Den frie aktivitet, 'busleg', foregår som leg, der primært finder sted på fire taburetter på række med et legetøjsrat foran.

Voksenstyrede aktiviteter

Som nævnt viste der sig allerede ved den indledningsvise gennemgang af datamaterialet en overvægt af voksenstyrede aktiviteter. De kendetegnes ved forudbestemte mål, som præger samspillet, hvor den voksne sætter rammerne for interaktionerne.

I aktiviteterne er den voksne i centrum og har ordet størstedelen af tiden. Børnene tildeles turen gennem spørgsmål og turtagningsregulering, men inviteres ikke til at komme med egentlige bidrag. De forventes snarere at komme med forudbestemte eller bekræftende svar. Det kan illustreres med følgende eksempel.

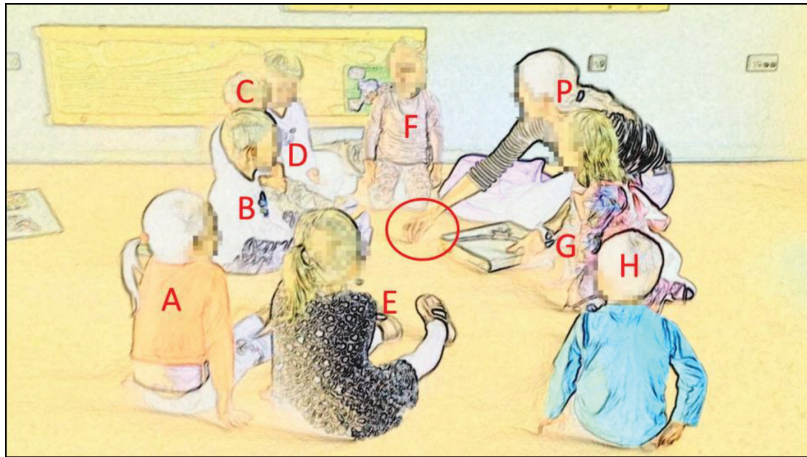
Eksempel: 'Fugle'

En voksen (P) og en gruppe børn sidder i rundkreds på gulvet. A og H er minoritetssprogede børn. Den voksne har en stor bog foran sig og snakker med børnene om en tur, de har været på. I genfortællingen er der nogle fokusord (mælkebøtteblade, mos, dug), som den voksne vil hjælpe børnene med at genkalde sig, hvilket hun blandt andet gør ved at stille spørgsmål med forudbestemte svar som i udskrift 1.

- 1 *P: der vi fandt på jorden
 2 %com: P bevæger hånden tæt på gulvet som om hun rører ved jorden
 3 (1.0)
 4 *F: det var det der [mælkebøtter
 5 %com: [peger på P's hoved
 6 *P: mælke[bøtteblade
 7 %com: [P peger på F's ben
 8 *P: det er rigtigt
 9 *P: og var der også noget mos
 10 %com: P kigger skiftevis på A og E
 11 *E: m[os, mos
 12 %com: [E rækker hånden i vejret
 13 *P: ja

Udskrift 1. 'Fugle'.

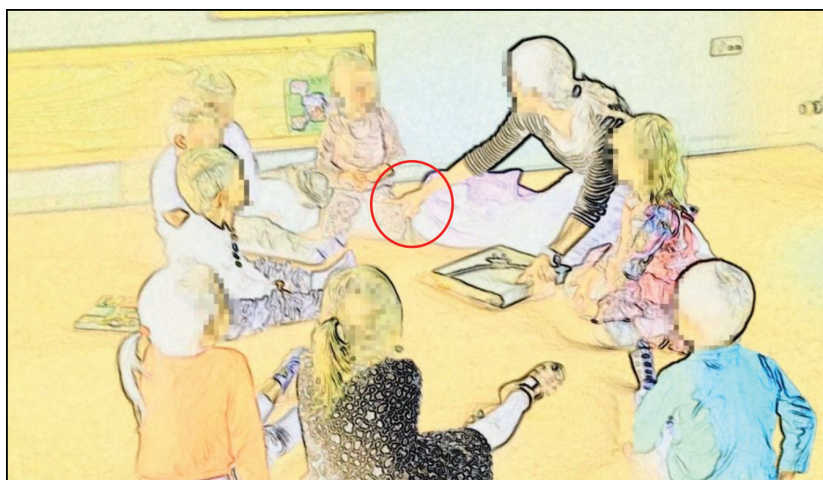
Den voksnes forudbestemte mål kommer også til udtryk gennem turtagningsreguleringer som i udskrift 1, hvor den voksne giver og tager turen ved brug af forskellige adresseringsmetoder, i det her tilfælde gestik (1.7) og blikretning (1.10).



Billede 1. 'Fugle': "Der vi fandt på jorden".



Billede 2. 'Fugle': "Det var det der mælkebøtter".



Billede 3. 'Fugle': "Det er rigtigt".

Den voksne understøtter børnenes deltagelse og begrebslige forståelse af fokusordene gennem en kombination af verbalsprog og gestik (1.2 og billede 1). Gestussene fungerer sammen med talen som co-ekspressive udtryk, der understøtter børnenes erindring om det sanselige møde med naturen, mælkebøtterne på jorden og det fugtige mos. Børnene engageres i interaktionen gennem åbne arme, smil og øjenkontakt. Den voksne taler til hele gruppen og inviterer børnene til at tage taleturen og svare på spørgsmål.

Sætningen i 1.1 er den første i optagelsen, og vi hører derfor ikke starten. Men den lange pause (1.3) signalerer, at den voksne venter på svar fra børnene, så der har sandsynligvis været et spørgeord i starten af sætningen. Den voksne kender selv svaret på spørgsmålet, som måske stilles for at invitere børnene til deltagelse. F svarer i 1.4 (billede 2), at det var mælkebøtter, og den voksne gentager bekræftende svaret i 1.6 og tilføjer i 1.8 (billede 3), at det var det rigtige svar. Hun bekræfter samtidig ved at nikke og ved at pege på barnets lår (billede 3). Også i 1.13 kvitterer hun for det rigtige svar.

Det samme ses i udskrift 2, også fra 'fugle':

```

1 *P:      kan i huske mosset, var det lidt våd
2 %com:    P flytter blikket over mod C/D
3 *P:      [eller var det]
4 *F:      [ja]
5 *P:      ja det var lidt våd ikke også
6 %com:    P fortsætter håndbevægelsen, nikker mod F
7 *E:      ja
8 *P:      [hvem]
9 *D:      [nej ]
10 *D:     nej
11 *P:     du syns- du- du tænker ikke det var våd
12 *D:     [mm ]
13 %com:    [D ryster på hovedet]
14 *P:     [va ]r der nogen der fik våde tæer
15 *P:     sidst[e gang]
16 *D:     [ikke ] mig>
17 %com:    P kigger på D
18 *?:     ik mig
19 %com:    P kigger på A
20 *?:     mig [det gjorde jeg i hvert fald godt]
21 %com:    P kigger på G
22 *E:     [mig, mig, mig, ] mig
23 %com:    [E rækker den ene hånd i vejret og den anden på det tredje
24          mig. P kigger på E]
25 *P:     [ja]
26 *F:     [mig] [mig, [mig,] mig→]
27 %com:    F rækker armene i vejret. P kigger på F og nikker lidt
28 *P:     [ja]
29
30 *P:     og det var på grund af dugen, tænker jeg

```

Udskrift 2. 'Fugle'.

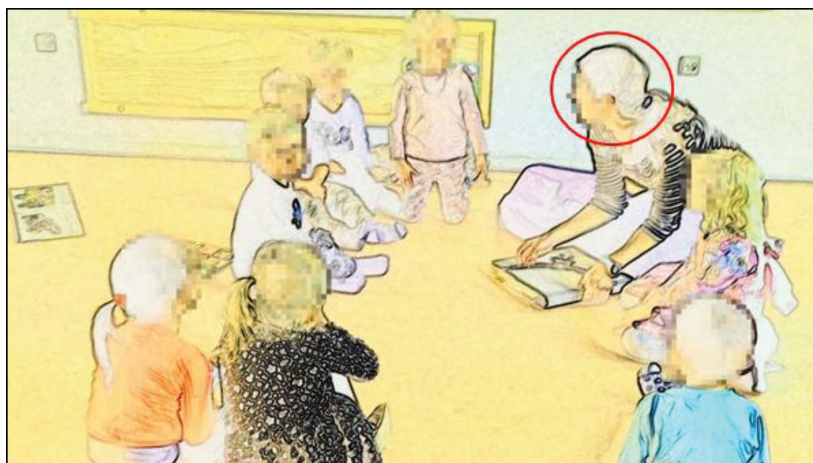
Den voksne bekræfter et rigtigt svar både verbalt og med et nik i 2.5-2.6. Spørgsmålet i 2.5, som egentlig er en bekræftelse, bliver med endelsen "ikke også" til en anmodning om genbekræftelse. Her vil det præfererede og ikkemarkerede svar være "ja", som E svarer i 2.7, hvorefter den voksne går videre og påbegynder et nyt spørgsmål i 2.8. Dog ses der i 2.9-2.13 et barn, som mod forventning erklærer sig uenig og dermed ikke imødekommer den voksnes anmodning om bekræftelse.

I en samtaleanalytisk optik ville det normalt være et dispræfereret svar, markeret ved, at det er længere og indeholder en forklaring. Det er ikke tilfældet her, da D svarer meget

kort. Der er lidt forsinkelse på svaret, hvilket kan skyldes, at D venter på, at de andre børn snakker færdig. Det tyder altså på, at D enten ikke opfatter svaret som problematisk eller bevidst forsøger at skabe et problem i interaktionen.

Den voksnes respons vidner om, at hun finder D's svar interaktionelt problematisk. Hun kigger på D og svarer med en bekræftende formulering af barnets tilkendegivelse. Det sker ved, at hun ryster på hovedet, samtidig med at hun siger: "Du synes ... Du ... Du tænker ikke, det var våd(t)" (2.11, billede 4).

Da D bekræfter sit oprindelige svar med hovedrysten (2.13), fratager den voksne barnet turen gennem ændret blikretning og søger i stedet yderligere bekræftelse fra de andre børn med spørgsmålet: "Var der nogen, der fik våde tæer sidste gang?" (2.14). Flere børn bekræfter den voksnes position ved verbalsproglig og kropslig tilkendegivelse (billede 5). De mødes igen af den voksnes bekræftelse gennem nik og et ja. Den voksne overhører tilsyneladende, at der endnu en gang er et barn, der erklærer sig uenig (2.16). I stedet kobles det fugtige mos til endnu et fokusord, duggen ("duggen" udtales af den voksne som "dugen", hvorfor det er angivet sådan i transskriptionen, 2.30).



Billede 4. 'Fugle': "Du synes ... Du ... Du tænker ikke, det var våd(t)".



Billede 5. 'Fugle': "Mig, mig, mig, mig".

I eksemplet markerer den voksne, at hun hører D's udsagn. Men den følgende handling, hvor hun fratager barnet turen, har en potentielt afvisende funktion. D får ikke mulighed for at uddybe sin oplevelse.

De to minoritetssprogede børn deltager stille i aktiviteten. Deres blikretning og kontrollerede kroppe indikerer, at de følger med i P's fortællinger. Men deres deltagelse i besvarelse af P's spørgsmål er begrænset. Et par gange i løbet af aktiviteten svarer A sandsynligvis i kor med andre. En enkelt gang siger A noget til E, som sidder ved siden af, hvilket ses på blikretningen. Både A og H følger med ind mod midten, da alle børnene på et tidspunkt rykker ind for at se på et billede i en bog.

Det er kendetegnende for de registrerede voksen-barn-interaktioner, at det dominerende fokus på at give børnene ord gør det svært for den voksne at overskride sit eget perspektiv og lytte til barnet. Set i lyset af de to toner (Palludan, 2007) er det bemærkelsesværdigt, at samtlige børn mødes med undervisningstonen og gøres til objekter for den voksnes formidling. Alligevel er de to minoritetssprogede børn perifert deltagende sammenlignet med majoritetsbørnene. Den voksne forsøger at understøtte samtlige børns deltagelse og begrebslige forståelse af det formidlede indhold gennem en kombination af verbalsproglige og kropslige udtryk, mimik og inddragelse af objekter. Men det sprogpædagogiske fokus på at give ord lægger op til, at barnet kommer med forudbestemte dansksproglige svar og derfor ikke kan trække på sit fulde semiotiske repertoire.

Eksempel: 'Maling'

En gruppe børn sidder rundt om et bord og maler, mens den voksne (P) går rundt om bordet og prøver at hjælpe alle. Aktiviteten 'maling' er et eksempel på en æstetisk udtryksform, hvor det underliggende fokus på de dansksproglige fokusord alligevel bliver dominerende i interaktionen og kommer til at udgrænse meningsudvekslingen. Den voksne har forudbestemt materialerne, farverne og deres anvendelse. To minoritetssprogede børn, A og B, deltager. Under aktiviteten udtrykker et minoritetssproget barn, B, mishag gennem klagende lyd og mimik, mens det peger på en kop (3.5-3.9). Den voksne responderer på barnets udtryk i 3.6 med en fortolkning af B's intention. B svarer med endnu en lyd i 3.9 og fortsat gestik og grimasse. Den voksne opfanger, at hun måske ikke havde forstået barnet i sin første fortolkning. Hun konstaterer sandsynligvis ud fra B's blikretning, at det snarere har noget med malingen i koppen at gøre. Hun kigger i koppen (billede 6), men i stedet for igen at forholde sig undersøgende til barnets intention, begynder hun nu at benævne farverne: "Øh den er grøn, og den er lilla" (3.12-3.14). Den voksne forholder sig altså til barnets udtryk, men er muligvis usikker på, hvordan hun skal få en bedre forståelse af B's intentioner. Som konsekvens underkendes det indholdsmæssige aspekt til fordel for fokusord, som denne gang er de danske farvebetegnelser. Det er vigtigt at notere sig, at den voksne hjælper en hel gruppe børn og måske derfor ikke har tid til at være mere undersøgende i forhold til B's udtryk. Det er dog samtidig værd at bemærke, at i 3.1-3.3 udpeger F malingen og benævner den. F forsøger altså at give B ord, ligesom de voksne gør det.

1 *F: [B:] kuk kuk
 2 %com: F kigger på B og peger på malingen eller koppen med malevand
 3 *F: maling
 4 %com: B hoster højt og kigger med rynkede bryn på det F maler
 5 *B: [na su m m]
 6 *P: [ja er du færdig]
 7 %com: B kigger op på P. P kommer hen til ham. B lægger hovedet på skrå,
 8 peger på og skæver til malingen og kommer med en klagende tone
 9 *B: du u
 10 %com: P tager fat i koppen, kigger i den og stiller den igen
 11 *F: jeg er færdig med [den her]
 12 *P: [den er] øh den er grøn
 13 %com: P peger på den anden kop. B kigger efter
 14 *P: og den er lilla
 15 %com: P kigger ned på B. B nikker lidt, både med hovedet og penslen på
 16 papiret
 17 *P: grøn, lilla
 18 %com: P peger på kopperne på skift og B nikker lidt
 19 *P: vil du have et nyt papir
 20 %com: P peger på papiret og kigger på B. B nikker

Udskrift 3. 'Maling'.

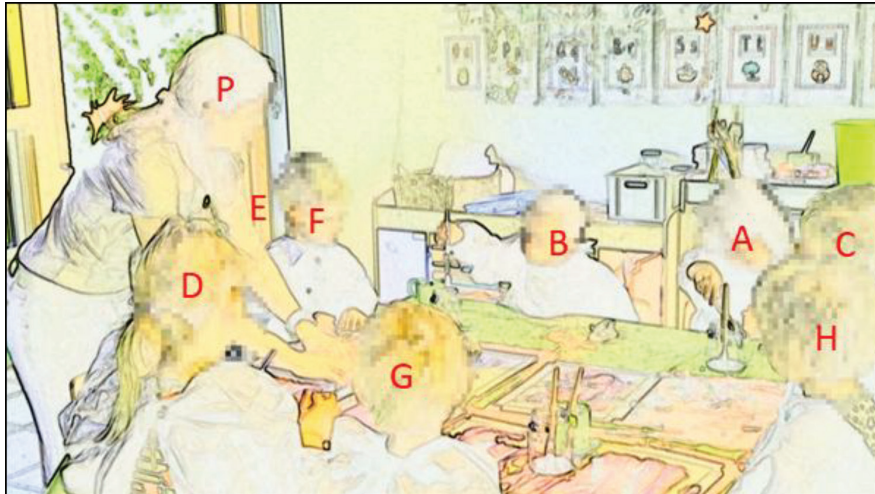


Billede 6. 'Maling': B lægger hovedet på skrå og skæver med en grimasse til koppen.

I et andet udskrift (4) fra samme aktivitet gentages dette samspil. Barnet B synes fortsat ikke at befinde sig vel i aktiviteten. Barnet forsøger at gøre opmærksom på dette gennem simultan brug af bl.a. lyde, verbalsprog og et opgivende ansigtsudtryk med fald i øjenbrynene og hængende mundvige. Efter en lang pause (4.5 og billede 7) vælger den voksne at svare barnet med: "Den er lilla".

1 *B: NECJODNI
 2 %com: B tager en pensel op og kigger på den. Han siger noget højt på ukrainsk. Ingen siger noget i næsten 4 sekunder. P kigger lidt over på ham, og kigger så ned på Es maleri igen
 3 (3.9)
 4 *P: er den [lilla] den er lilla
 5 *B: [(XX)]
 6 %com: B leger med penslen
 7 *P: jeg tænker hvis I er f-
 8 %com: P tager penslen fra B

Udskrift 4. 'Maling'.



Billede 7. 'Maling': Pause.

Den voksne forstår formentlig ikke den verbalsproglige kommunikation "Не сьогодні" (4.1), ukrainsk for "ikke i dag". Men den lange pause på næsten fire sekunder tyder på, at den voksne bemærker barnets transsproging. I sit svar forholder hun sig dog ikke til barnets emotionelle udtryk, men giver i stedet barnet ordet "lilla" (4.6).

Den voksne er bevidst om andre betydningsbærende udtryk i kommunikationen. Barnets pege bliver betydningsbærende i udskrift 3, og senere i samme udskrift godkendes barnets nikken som et svar. Men de øvrige udtryk besvares ikke. Den manglende respons på barnets misfornøjede tilkendegivelse synes at kunne relateres til det foruddefinerede fokus på, at barnet skal lære de danske ord. Men den voksnes verbalsproglige fokus skyldes måske også en usikkerhed over for tolkning af andre udtryk, som er ukendte og kræver mere tid og fortolkning. Det kan sætte den voksne i en sårbar situation i mødet med barnet uden et fælles talesprog (jf. Ilje-Lien, 2020).

I selve aktiviteten må børnenes individuelle æstetiske udtryk og brug af materialer vige til fordel for et på forhånd bestemt krea-produkt. Maleriet inddrages altså ikke som noget, barnet kan kommunikere igennem. Som i udskrift 1 og 2 er børnenes individuelle udtryk nedprioriterede handlinger i forhold til det forudbestemte fokus, som bl.a. er, at det minoritetssprogede barn skal lære farverne. Det er altså både den individuelle æstetiske udfoldelse og den sproglige udveksling, der indsnævres for at give ord.

Opsamling af voksenstyrede aktiviteter

'Fugle' og 'maling' er begge voksenstyrede aktiviteter, som kendetegnes ved forudbestemte mål og ved, at det er den voksne, der sætter rammerne for interaktionerne gennem turtagningsreguleringer.

I 'fugle' bliver børnene præsenteret for en række fokusord. Den voksne forsøger at understøtte samtlige børns deltagelse og begrebslige forståelse af det formidlede indhold gennem en kombination af verbalsproglige og kropslige udtryk, mimik og inddragelse af objekter.

Men børnenes deltagelse i interaktionerne afhænger af, om deres bidrag stemmer overens med den voksnes perspektiver. I en sådan kontekst får børnene altså den voksnes forudbestemte fokusord, men de får ikke ordet, forstået som muligheden for at bidrage med egne tanker og oplevelser. Aktiv deltagelse i aktiviteten forudsætter mestring af majoritetssproget, og to minoritetssprogede børn er perifert deltagende sammenlignet med majoritetsbørnene.

Aktiviteten 'maling' har ikke samme verbalsproglige fokus som 'fugle', men også her begrænses børnenes selvstændige og individuelle udtryk, da den voksne har forudbestemt materialer, farver og deres anvendelse. Den manglende respons på barnets mishag til fordel for benævnelse af farverne viser, at også her er fokus rettet mod at give barnet ord fremfor at understøtte barnet i at kommunikere tanker og behov.

Frie aktiviteter

De frie aktiviteter er typisk legesituationer, hvor børnene selv har valgt aktiviteten. Her lader det til, at det pædagogiske personale betragter filmoptagelsen som en aktivitet i sig selv og derfor undgår interaktionen med børnene. Børnene er i høj grad overladt til sig selv, og det giver plads til kropslig positionering i rummet og til udveksling af perspektiver og meninger. Men hvor den voksnes styring blev hæmmende for barnets deltagelse i interaktionerne, kan fraværet af en voksen omvendt også blive hæmmende for barnets deltagelse. Rum, materialer og ikke mindst legens karakter bliver afgørende for barnets deltagelsesmuligheder.

Eksempel: 'Busleg'

I udskrift 5 ser vi et uddrag fra en rolleleg, 'busleg'. Bussen er bygget op af skamler på gulvet og placeret ved siden af et legetelt. F er minoritetssproget. I udskriftet udgør den verbalsproglige forhandling en stor del af selve legen. Særligt to børn, A og C, tager ordet, men yderligere to børn, B og D, er inddraget i legens forhandlingsrum. De er fysisk med i legen som passagerer i bussen og positionerer sig både kropsligt og verbalt i forhandlingsrummet. Det ses i 5.15, hvor D for en kort stund indtager bussens førersæde. Det ses også i 5.3. Her er bussen stoppet, og med reference til tidligere forløb i legen siger barnet "lægen er herinde" med blikket rettet mod teltet, hvilket C accepterer, og legen fortsætter (5.5).

- 1 *B: vi kører i bilen
- 2 %com: et barn nynner
- 3 *B: nu ska- lægen er herinde
- 4 %com: B åbner døren til legeteltet mens han kigger på A og C. D går ud af
- 5 billedet. A og C stopper op og kigger på B. C går til sidst hen til
- 6 B, A går videre.
- 7 *C: he (XX)
- 8 %com: C hopper. B kravler ind i teltet mens C holder på hans skuldre. A
- 9 går hen til E.
- 10 *A: (XX) vi skal lige vente
- 11 %com: A sætter sig foran E. D og F kommer ind i billedet igen. A kigger
- 12 efter dem. F går hurtigt hen og kravler ind i teltet.
- 13 *?: (XX)
- 14 *C: A A nej A kan sidde der
- 15 %com: C og D går hen mod bussens førersæde. D sætter sig og drejer sig på
- 16 rattet.
- 17 *?: ej
- 18 %com: B kommer ud af teltet.

Udskrift 5. 'Busleg'.

F og E leger under hele optagelsen parallelle. F prøver kontinuerligt at komme ind i buslegen, og i 5.12 ser vi, hvordan han benytter skiftet fra bus til telt som en lejlighed til at entrere legen. Det gør han ved fysisk at kravle ind i teltet. Bussens sæder virker til at fungere som en slags fysisk turtagingsregulering, hvor kun de, der har et sæde, kan være med i legen. På den måde giver det mening, at F griber chancen til at komme ind i legen, da legen flyttes ind i teltet, hvor der nu rent fysisk er plads. Straks efter flyttes legen dog tilbage til bussen (5.18), og F sidder alene tilbage i teltet.

F har et begrænset verbalsprogligt dansk i sit repertoire, men trækker på en række andre semiotiske ressourcer i sin kommunikation. Han bruger det internationale udråbsord ”hey” (6.9) og i en anden sekvens også sproglige træk fra ukrainsk; han laver lyde med munden og larmer med genstande; han træder fysisk ind i legerummet og markerer flere gange sin tilstedeværelse ved at stikke hovedet frem (6.10 og billede 9). Samtidig er han eksplicit i sin mimik. I udskrift 6 ses et eksempel på, at han forsøger at træde ind i rummet eller at gøre opmærksom på sin tilstedeværelse. Måske som respons på D’s aktivitet lige ud for teltet kigger han ud og råber ”hey”. Et af de andre børn giver ham et flygtigt blik, og legen fortsætter upåagtet.

1 *A: [nu kører vi hjem]
 2 *A: nu kører vi hjem i vores hus
 3 *A: der er langt
 4 %com: A drejer stadig på rattet. F rumsterer højlydt i legeteltet. C
 5 drejer rundt på kigger mod legeteltet. D leger med noget ved siden
 6 af bussen, som væltes ind mod legeteltet, men sidder stadig på
 7 skamlen.
 8 *C: (XX) [(XX)] (XX)
 9 *F: [HEY]
 10 %com: F kigger ud af teltet. B kigger kort på ham og så tilbage på C. F
 11 går tilbage ind i legeteltet som bliver flyttet rundt. C rejser sig
 12 og går.

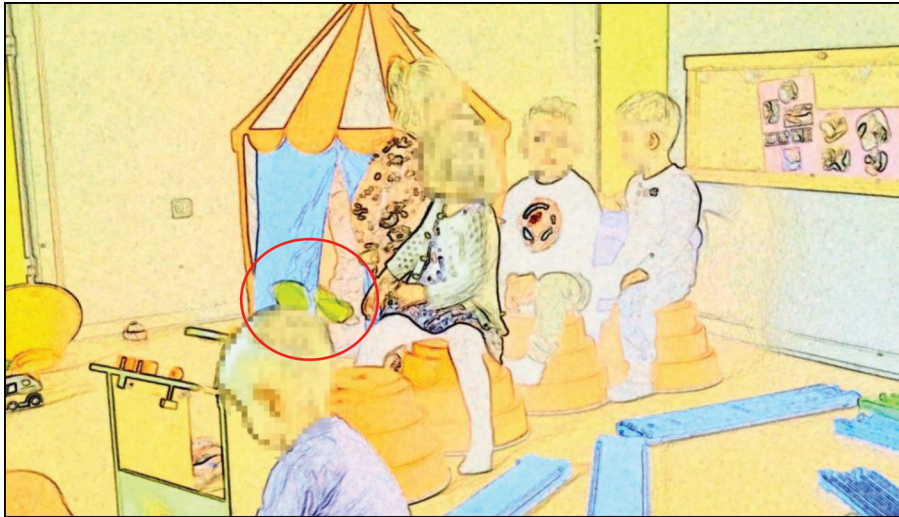
Udskrift 6. 'Busleg'.

Som kompensation for det begrænsede kendskab til majoritetssproget bliver F’s interakti-
 nelle handlinger overproportionerede og opleves tilsyneladende som problematiske af den
 øvrige børnegruppe, som ignorerer ham.

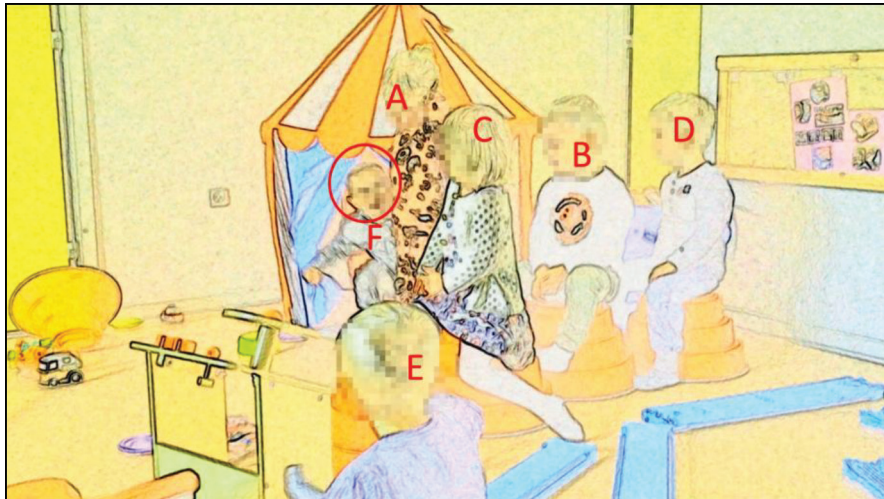
I legen regulerer det fysiske rum turtagningen. F er ikke med i bussen, hvilket også kan
 medvirke til, at hans forsøg på at tage turen ikke accepteres; ingen svarer. Det resulterer i en
 mere støjende og kropsligt artikuleret kommunikation, hvor han tyer til at kaste ting ind i
 legen (7.7 og billede 8).

1 *A: sik
 2 %com: A fører hånden tværs ned over C's mave som en sele
 3 *A: sik
 4 %com: F går ind i teltet. C tager armen ud til siden
 5 *C: tik
 6 %com: C tager armen til den anden side og så hurtigt tilbage igen. A går
 7 over mod B. Nogle legetallerkner kommer flyvende ud fra legeteltet.
 8 A vender sig om for at se hvad det var og tager sig til sit ene øre.
 9 F kommer ud af teltet med et stort smil. A begynder at græde. F ser
 10 forvirret ud. C kigger på kameraet.

Udskrift 7. 'Busleg'.



Billede 8. 'Busleg': Legetallerkner kommer flyvende ud af teltet.



Billede 9. 'Busleg': F kommer ud af teltet med et stort smil.

Som det fremgår af 7.6-7.10 og billede 9, kommer F ud af teltet efter at have kastet genstande. F har et ansigtsudtryk, som vi tolker som indbydende og legeparat på grund af smilet og blikket, som er rettet mod A. Det ændrer sig dog straks efter, da F konstaterer, at A begynder at græde. Kastehandlingen er altså endnu et forsøg på at træde ind i legens rum. Men den er uafstemt og opleves derfor ikke som en invitation, men snarere som en trussel.

Vi har valgt at kalde aktiviteter som 'busleg' for frie, fordi de ikke er underlagt voksenstyring. De mere frie rammer for forhandling gør det imidlertid ikke automatisk nemmere for det minoritetssprogede barn at komme til orde. Der kan være mange grunde til, at F ikke accepteres i buslegen. Måske skyldes det noget så simpelt som fraværet af en ekstra stol. Dog synes det begrænsede kendskab til majoritetssproget også at være en faktor, da dansksproglige træk spiller en afgørende rolle i legeforhandlingerne. Samtidig har de andre

børn svært ved at håndtere F's kompenserende, uafstemte kommunikation. Uanset hvad grunden måtte være, er det tydeligt, at barnet har brug for en voksen til at hjælpe det med at få ordet i legefællesskabet.

Diskussion: Sproget sætter grænser

Vi har undersøgt minoritetssprogede børns mulighed for at komme til orde i børnehaven. Ud fra analyserne kan vi konstatere, at mestring af majoritetssproget spiller en afgørende rolle for børnenes deltagelsesmuligheder, ligesom det på forskellig vis indskrænker de minoritetssprogede børns deltagelse i såvel voksenstyrede som frie aktiviteter.

De voksenstyrede aktiviteter er nøje planlagt med et værdifuldt pædagogisk formål, der sigter mod at fremme børnenes læring og forståelse af nye begreber. Som vi ser i 'fugle', gennemfører den voksne en række tiltag for at understøtte børnegruppens deltagelse bedst muligt. Men den stærke fokusering på de udvalgte fokusord begrænser det enkelte barns mulighed for at udtrykke sig frit og spontant. Noget lignende ses hos Østrem (2008), som også beskriver en situation, hvor et barn giver et svar, der ikke matcher den voksnes forventninger. Også her afskæres barnet fra videre deltagelse i den fælles samtale. Østrem når frem til, at det problematiske i barnets svar er, at det forstyrrer tanken om børnegruppen som én fælles enhed. Dette kan også være på spil i 'fugle', hvor børnegruppen tildeles ord, men ikke ordet, forstået som muligheden for at udtrykke egne tanker, ideer og følelser.

I den form for interaktion indgår børnene ikke som subjekter i en dialog, men snarere som objekter for den voksnes formidling. Det gør sig gældende for den samlede børnegruppe, men grundet det dominerende fokus på majoritetssproget bliver de minoritetssprogede børn alligevel perifert deltagende sammenlignet med majoritetsbørnene. Den monosproglige norm bliver også begrænsende for det minoritetssprogede barn i aktiviteter som 'maling', der ellers ikke har et verbalsprogligt fokus som udgangspunkt.

I frie aktiviteter som 'busleg', der kendetegnes ved fraværet af voksenstyring, er det minoritetssprogede barn også potentielt begrænset i forhold til at komme til orde. I aktiviteterne trækker børnene ganske vist på rum, materialer, lyde, kropslige udtryk m.m. i deres betydningsskabende processer. Men majoritetssproget er et centralt element, da fx rollelegen kræver komplekst sprog, forestillingsevne og erfaring med kommunikation. I 'busleg' ser vi, hvordan det minoritetssprogede barn trods talrige forsøg på at entrere legen alligevel ikke accepteres. Barnet mangler støtte til deltagelse, fx gennem tildeling af roller, ord, adfærd m.m. (jf. Loizou, 2017).

Fundene taler ind i eksisterende nordisk forskning, som viser, at et dominerende fokus på mestring af majoritetssproget kan hæmme børnenes deltagelse og mulighed for at indgå som fuldgylde medlemmer af fællesskabet (Giæver, 2020; Giæver & Jones, 2021; Ilje-Lien, 2018, 2019; Åkerblom & Harju, 2021).

Den dominerende monosproglige norm i interaktionerne samt det pædagogiske personales fokus på at give børnene ord hænger muligvis sammen med den politiske vægtning af at styrke børns dansksproglige kompetencer, som har manifesteret sig i dagtilbudsloven (2024). Her præciseres det, at hovedsproget i udgangspunktet skal være dansk, og sprogarbejdet gives opmærksomhed som læreplanstema og gennem præcisering af regler for sprogvurderinger og sprogstimuleringer. Det kan påvirke de professionelle rammesætning af pædagogiske aktiviteter og måder at tilgå barnet på (Slingerland, 2017).

Samtidig fremhæves det, at børneperspektiver og leg er grundlæggende for det pædagogiske arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Dagtilbudsloven, 2024). Desuden præciseres det i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018), at børns kommunikation og sprog tilegnes og udvikles i nære relationer og gennem meningsfulde interaktioner med andre børn og med det pædagogiske personale. Derfor skal læringsmiljøet ikke alene understøtte det enkelte barns sprogudvikling, men også understøtte, at barnet opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer. Børnene skal altså ikke alene have ord, de skal også have ordet. Det pædagogiske personale står over for denne komplekse opgave, hvor de skal balancere mellem sproglige krav og meningsfuld interaktion. De skal forene politiske retningslinjer med værdien af ligeværdig dialog og skabe et læringsmiljø, hvor børn ikke blot behersker majoritetssproget, men også får mulighed for at udtrykke sig og deltage aktivt på tværs af sprog og kulturer.

Afsluttende betragtninger

Minoritetssprogede børns mulighed for at komme til orde er undersøgt ud fra tre teoretiske perspektiver: transsprogning, ret til deltagelse og samtaleanalyse.

Transsprogning har bidraget til at forstå børnenes komplekse forsøg på at navigere mellem forskellige sproglige praksisser og komme til orde i fællesskabet. Det minoritetssprogede barn forsøger at positionere sig i fællesskabet gennem kombinationen af forskellige semiotiske ressourcer, men bliver ikke altid set og hørt, når den voksnes fokus er rettet mod barnets tilegnelse af majoritetssproget. Den flydende tilgang til transsprogning tager udgangspunkt i, at sprog ikke er faste og afgrænsede størrelser. Det står i kontrast til det sprogsyn, som præsenteres i dagtilbudsloven (2024), men har netop sin relevans ved et fokus på de betydningsskabende processer i interaktionen som kontrast til det dominerende fokus på mestring af majoritetssproget. Samtidig tydeliggør det transsproglige perspektiv et behov for at tillægge de nonverbale udtryksformer en større opmærksomhed i forhold til at tilgå børnenes perspektiver.

Ret til deltagelse har kastet lys over minoritetssprogede børns mulighed for deltagelse i børnehavens sociale samspil. Eksemplerne har vist, at et ensidigt læringsfokus og voksenstyring kan føre til, at børnene reduceres til passive modtagere af den voksnes information fremfor at indgå som aktive deltagere i samtalen. Omvendt kan fraværet af en voksen også have u hensigtsmæssige konsekvenser for de børn, som har brug for støtte til

at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer. Det rejser spørgsmål om, hvordan de pædagogiske læringsmiljøer organiseres bedst muligt, så samtlige børn får mulighed for at komme til orde og opleve sig som deltagere i eget hverdagsliv.

Gennem samtaleanalysen har vi belyst både verbale og nonverbale aspekter af de kommunikative samspil, som minoritetssprogede børn oplever i børnehaven. Vi har belyst, hvordan den voksne gennem forskellige turtagningsreguleringer sætter rammerne for interaktionerne og styrer samtalen gennem forudbestemte spørgsmål, som kan begrænse børnenes mulighed for at udtrykke egne tanker og følelser. Samtidig ses eksempler på, at børnene alligevel forsøger at tage ordet og positionere sig ved at udfordre og ændre interaktionens retning, også når det opfattes problematisk af modtageren. Det samtaleanalytiske perspektiv giver en forståelse af det pædagogiske personales ansvar for interaktionerne i såvel voksenstyrede som frie aktiviteter.

Med de tre perspektiver fremhæves betydningen af, at det pædagogiske personale anerkender de minoritetssprogede børns bestræbelser på at finde deres stemme og position i børnehavens fællesskaber, også når sproget sætter grænser.

Forfatterbiografi

Kasper Moes Drevsholt er lektor ved pædagoguddannelsen, UCN Aalborg. Hans primære fagområder er sprog, sprogpædagogik, æstetiske udtryksformer og inklusion.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-7765>

Majbrit Woller Jensen er cand.mag. i lingvistik med speciale i børns sprogtilegnelse og arbejder som sprogvejleder i Aalborg Kommune.

Referencer

- Adami, E. (2017). Multimodality and superdiversity: Evidence for a research agenda. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 177, 1–28.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik: tidsskrift for social analyse & debat*, 8(47), 6–21.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom-barnehage-inkludering* (s. 104–129). Fagbokforlaget.
- Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I. & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching: Surveys and Studies*. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>

- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006). Children of different categories: Educational practice and the production of difference in Danish day-care institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), 145–155. <https://doi.org/10.1080/13691830500335291>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, rammer og indhold*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Dagtilbudsloven. (2022). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (LBK nr 985 af 27/06/2022)*.
- Dagtilbudsloven. (2024). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (LBK nr 55 af 17/01/2024)*. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/55>
- DanTIN. (2021). *Udskriftssystem*. Hentet fra Samtalegrammatik.dk: <https://samtalegrammatik.dk/start-her/udskriftssystem>
- Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. (2018). (BEK nr 968 af 28/06/2018). <https://www.retsinformation.dk/api/pdf/202350>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening – children's perspectives on early childhood services* (s. 71–89). The Policy Press.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil/Blackwell.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. I O. García & A. M. Lin (Red.), *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and education, vol. 5)* (s. 117–130). Springer.
- Giæver, K. (2020). Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 30. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3705>
- Giæver, K. & Jones, L. (2021). Putting Arendt, Bakhtin and atmosphere to work: Exploring different paths concerning the language development of multilingual children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 183–194.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Wiley.
- Ilje-Lien, J. (2018). Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA – Norsk som andrespråk* (1–2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1558>

- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (5), 130–146.
- Ilje-Lien, J. (2020). «Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag» – en utforskning av forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner. *Forskning og Forandring*, 3(1), 112–131. <http://dx.doi.org/10.23865/fof.v3.1840>
- Jaspers, J. & Madsen, L. M. (Red.). (2019). *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Languagised lives*. Routledge.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). John Benjamins Publishing Company.
- Kampmann, J. (2003). Etske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167–183). Nordisk Forlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities; Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 3, 219–232.
- Li, W. (2011). Moment analysis and Translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 5, 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. (2016). New Chinglish and the post-multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- McNiell, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 210–228). Wiley-Blackwell.
- Robson, S. (2011). Producing and using video data in the early years: Ethical questions and practical consequences in research with young children. *Children & Society*, 25(3), 179–189.

- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I G. Button & J. R. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (s. 54–69). Multilingual Matters.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 4(1), 696–735. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Simons, H. & Usher, R. (2000). *Situated ethics in educational research*. Routledge/Falmer.
- Slingerland, R. H. (2017). Sprogvrderingsresultater anvendt i praksis. Et sprogligt etnografisk casestudie. *CEPRA-Striben* (22), 22–31. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n22.237>
- Stensig, J. (2015). Konversationsanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 321–347). Hans Reitzels Forlag.
- Svinth, L. (2010). Børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk aktiviteter – hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(2).
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter: analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. I L. Svinth, & C. Ringsmose (Red.) *Læring og udvikling i daginstitutioner* (s. 15–59). Dansk Psykologisk forlag.
- Svinth, L. (2013). Pædagogens åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke & Logos*, 34, 83–105.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [ikke publiceret ph.d-afhandling]. University of Wales.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Red.), *The language policy: Taking stock* (s. 39–78). CAI.
- Østrem, S. (2008). Et alternativ til å se barn i et «helhetsperspektiv». Om observasjon og diskursanalyse som metoder for å frambringe kunnskap om barnehagen som empirisk felt. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders «pedagogiske tekster»* (s. 155–165). Novus Forlag.
- Åkerblom, A. & Harju, A. (2021). The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514–525. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>