



“Du må gerne få alt mit fredagslik”

Et videoetnografisk feltstudie af børnehavelandskabets
muligheder for sproglig interaktion

Speciale, Pædagogik og Uddannelsesstudier
Roskilde Universitet, Juni 2019
Laura Østergaard Eilenberg, studienr. 46445
Vejleder: Annegrethe Ahrenkiel
Antal anslag: 167.927

Abstract

Throughout the last two decades, an enhanced focus on learning and school-readiness has become apparent in a Danish ECEC-context. A significant part of this focus emphasizes language development as a key factor, which leads to an increased number of language tests and learning-programs focusing on language.

This thesis aims to examine the correlation between children's possibilities for language interaction and the spatial dimensions in a kindergarten setting. To grasp the duality of the spatial dimension the concept of landscape is introduced, enhancing the understanding of the material surroundings as more than a static backdrop for human activity, as well as children's active creation of their everyday lives. The study bases on an understanding of language as a social praxis, as opposed to an understanding of language as an abstract system.

The study is carried out as video-ethnography in a Danish kindergarten with kids aged 3-5 years. Through following two children's day as a whole, a child's perspective is applied. The study finds that the possibilities for language interaction, between both child and child and between child and adult, varies within the different settings in the kindergarten, and can be explained on the basis of both material factors, type of activity, noise level and the presence or absence of an adult. It seems that the possibilities for verbal interactions are mostly found in activities and settings that invites the children not to move around. In addition, the empirical findings shows how children uses bodily and material language to communicate in situation less suited for verbal interaction, e.g. due to loud noise level.

The study suggest that settings lacking possibilities for language interaction are partly explained by the focus on learning and disciplining, pointing towards a need for a broader understanding of children's perspectives on communicating and sense making of their everyday life.

Indholdsfortegnelse

1. Problemfelt	3
1.1 Problemformulering	4
2. Afgrænsning	5
2.1 Læsevejledning	5
3. Teoretisk afsnit: Sprog	6
3.1 Sprog i danske daginstitutioner	6
3.2 Sprogets betydning for børnehavebørn	7
3.3 Forskellige syn på sprog	8
3.4 Forskellige studier af børns sprog	9
4. Teoretisk afsnit: Landskab	11
4.1 Landskabsbegrebets oprindelse	11
4.2 Hvad er et landskab?	11
4.3 Landskab, miljø eller kontekst	12
4.4 Landskabet i daginstitutionen	13
4.5 Landskabsbegrebet som ny, videnskabsteoretisk vej	13
4.6 Forgrund og baggrund i landskabet	15
4.7 Kropslighed og materialitet	16
5. Opsamling, teoretisk afsnit	17
6. Metodologisk afsnit	18
6.1 Konteksten for skabelsen af empiri	18
6.2 Etnografisk feltforskning	18
6.3 Adgang til feltet og praktiske beslutninger	18
6.4 Tekniske overvejelser	19
6.5 Ethiske overvejelser	20
6.6 Feltarbejdet i praksis. Udfordringer og nye indsigter	22
6.7 Kameraet som følgesvend: Muligheder og begrænsninger	23
6.7.1 Tekniske begrænsninger	23
6.7.2 Videokamera og forskerposition	23
6.7.3 Udsnit af virkeligheden	25
6.8 Et metodisk børneperspektiv	26
6.9 Afsluttende bemærkninger	28
7. Analytisk afsnit	29
7.1 Udvælgelse af børn	29

7.2 Analysestrategi	30
7.3 Indendørs legeområde	35
7.3.1 Lydniveauet	35
7.3.2 Noahs hat og palet: Sprog som materiel praksis	38
7.3.3 Ida i det indendørs legeområde	40
7.3.4 At tale med en voksen i det indendørs legeområde	41
7.3.5 Landskabe/se: Man sidder ikke oppe i legetøjet.....	44
7.4 De høje borde	46
7.4.1 Voksenstyrede aktiviteter	46
7.4.2 Juletræer: Et mellemrum.....	49
7.4.3 Spisning (En voksen ved bordet)	51
7.5 Krearummet.....	57
7.5.1 Et stille rum.....	57
7.6 Toilet/vaskerum.....	59
7.6.1 Noah har mange bamser	59
7.6.2 Bakterier på væggen.....	61
8. Diskussion	63
8.1 Forgrund og baggrund i børnehavelandskabet	63
8.2 Børnehaven som sprogligt landskab	64
8.3 Landskabsbegrebet som analytisk ramme	66
8.4 Refleksioner over til- og fravalg, og konsekvenser heraf	67
9. Konklusion	69
10. Litteraturliste	70

1. Problemfelt

Hver morgen, inden jeg går i gang med dagens opgaver i form af enten studie eller arbejde, er jeg en del af et ritual, som stort set alle forældre til mindre børn i Danmark deltager i: Jeg kører min søn i børnehave; husker gummistøvler og sovebamsen, overdrager ham til en ledig pædagog, og vinker farvel i vinduet. Og det er der en god grund til: Danmark har Europarekord i tidlig institutionalisering af børn (www.mm.dk¹), og en barndom i først vuggestue/dagpleje og dernæst børnehave er det absolut mest almindelige.

Derfor er det ikke overraskende, at børns liv og vilkår i daginstitutionen med jævne mellemrum er til debat; der er i de senere år kommet så meget fokus på børn og barndom, at barndommen er blevet politiseret (Kampmann 2018). Senest skabte DR-dokumentaren "Hvem passer vores børn?" stor debat, særligt om normeringen, der er i fokus i denne udsendelse. Men normering er ikke det eneste, der diskuteres og debatteres, for daginstitutionen skal løfte mange opgaver: Dels skal børnene helt lavpraktisk have et sted at være, mens deres forældre er på arbejde. Dette sted skal selvfølgelig være sikkert, og det skal opfylde deres primære behov for mad, søvn og hygiejne. Men daginstitutionen skal kunne meget mere end det: Den skal være med til at sikre børnenes udvikling, den skal stimulere og udfordre børnene på et passende niveau, den skal sørge for, at der også er plads til fri udfoldelse og leg, den skal disciplinere børnene og gøre dem skoleklar, og den skal løfte udsatte børn og udligne sociale forskelle. I de senere år er der kommet et skærpet fokus på daginstitutionens læringsopgave, hvilket blandt andet er kommet til udtryk gennem pædagogiske læreplaner og større krav om målopfyldelse, kvalitetsmåling og dokumentation (Kampmann 2018).

En del af dette fokus på læring indebærer, at daginstitutionens rolle som vigtig i forhold til at udligne sociale forskelle, både i forhold til børn fra ressourcetsvage baggrund og i forhold til etniske minoritetsbørn, er blevet fremhævet gentagne gange (Ahrenkiel og Holm 2018). Et særligt fokuspunkt er sproget; med indførelsen af blandt andet sprogtest og et generelt større fokus på sproglig udvikling (ibid.), fylder sproglige tiltag mere i hverdagen i daginstitutionen, og sprogtilegnelse og -beherskelse tillægges stor betydning for at sikre børns trivsel, udvikling og læring.

Dette fokus på sprog har inspireret mig til specialet her, hvor er jeg interesseret i at forstå børns sprog i en institutionssammenhæng; en sammenhæng, der kan betegnes som samfundsmæssig, men samtidig er et konkret, fysisk *sted*, hvor børnene opholder sig mange timer hver dag. Inden for humanvidenskaberne har man igennem de seneste 30 år set en tendens til at gentænke og udvikle geografiske forklaringer og begreber for at udforske menneskelivets rumlige og spatiale dimensioner – den såkaldte *spatiale vending* (Fabian 2010; Rasmussen 2014). Dette er sket i en erkendelse af, at menneskelivet, erkendelsen og det sociale er rumligt

¹ Det fulde link findes i litteraturlisten, hvilket også gælder i resten af specialet.

situeret (Fabian 2010). Meget af den særlige sproglige indsats i daginstitutioner foregår som sproglige programmer (Ahrenkiel og Holm 2018), eller ved at mindre grupper børn, der er vurderet til at være sprogligt udfordret, laver sprogfokuserede aktiviteter i et særligt lokale (EVA 2010). Dermed bliver sproglig indsats i en daginstitutionssammenhæng adskilt fra resten af hverdagens aktiviteter, og sprog forstås som et færdigt, abstrakt system; noget som et barn har eller ikke har i tilfredsstillende grad (Ahrenkiel og Holm 2018).

Jeg stiller mig kritisk over for denne forståelse af sprog og vil i stedet argumentere for en forståelse af sprog som *social praksis* (Laursen og Holm 2009). Det betyder, at sprogbrug ikke kan udskilles fra andre aktiviteter, og dermed heller ikke fra de konkrete, fysiske rammer, det foregår i. Jeg er derfor interesseret i at sammentænke børns sprog og de materielle og fysiske omgivelser, der er i børnehaven, og vil i specialet anvende begrebet *landskab* til at forstå børnehavens spatiale dimensioner, uden at disse reduceres til en statisk baggrund. At børnene er placeret og placerer sig i et landskab, situerer børnene både rumligt, socialt og kulturelt, og giver mulighed for at skabe en forståelse af dels, hvilke muligheder for at bruge sproget, børnene får stillet til rådighed hver dag, men mindst lige så vigtigt, hvordan de selv fortolker og bruger landskabet til at tale, kommunikere og interagere, både med de voksne og med hinanden.

Genstandsfeltet for specialet er børnehaven, og dette valg er udsprunget af det sproglige fokus; vuggestuebørn har i deres tidlige år ikke ret meget verbalt sprog, hvilket giver nogle helt særlige metodiske udfordringer (Gitz-Johansen 2017), som i sig selv er interessante, men ikke er i fokus her. Specialets empiri er således skabt over ni dage i på en børnehavestue med 3-5-årige børn, og er baseret på videoetnografi.

Overvejelserne omkring sammenhængen mellem børns sprog og de spatiale forhold i børnehaven har mundet ud i denne problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilke muligheder for sproglig interaktion, både børn imellem og mellem voksne og børn, skaber børnehavens landskab, og hvordan bruger børnene aktivt disse muligheder?

2. Afgrænsning

På baggrund af mit fokus på *muligheder for sproglig interaktion* afgrænser jeg specialet fra problematikken om, hvordan børn *tilegner* sig sprog, og hvad man kan eller bør gøre for at støtte eller fremskynde denne proces. Det er et faktum, at børn, med mindre der er helt særlige omstændigheder på spil, i løbet af deres barndom tilegner sig et eller flere sprog, og der findes flere forskellige tilgange til, hvordan og hvorfor denne tilegnelse finder sted (Bleses og Højen 2009). Jeg er interesseret i at lave et *sprogligt nedslag* i en børnehave, og på den måde forstå vilkårene for *sprogbrug* og sproglig interaktion snarere end *sprogtilegnelse*. Det betyder ikke, at jeg afskriver sammenhængen mellem disse; der er, trods forskellige teoretiske positioner, udbredt enighed om, at børn tilegner sig sprog igennem brugen af det (ibid.). Derimod betyder det, at jeg i min forståelse af sprog vil trække mere på lingvistiske forståelser end på forskellige (sprog)læringsforståelser.

Desuden afgrænser jeg mig fra den særlige sprogingdsats, der findes i den børnehave, specialets empiri er skabt i. Børnehaven har, i lighed med mange andre daginstitutioner, en sprogpædagog, der med en eller anden form for efteruddannelse (f.eks. et eller flere diplommoduler) varetager en særlig fokuseret sproglig indsats for børn, der er vurderet til at have sproglige problemer (EVA 2010). Det empiriske materiale har således ikke fokus på disse særlige tiltag, ligesom de børn, der er i fokus i analysen, ikke er børn, der er vurderet til at have særlige sproglige problemer.

I min gennemgang af begrebet landskab har jeg, i en erkendelse af, at begrebet bruges på mange forskellige måder, valgt fokusere på de aspekter, der er relevante for dette speciale: Hvordan vi kan forstå en børnehavens rumlige og spatiale dimensioner som et samspil mellem børn og deres omgivelser, ikke som et statisk bagtæppe på deres aktiviteter.

2.1 Læsevejledning

Specialet er bygget op på den måde, at jeg indledningsvis vil redegøre for mine teoretiske overvejelser. Første del af det teoretiske afsnit omhandler børns sprog, og anden del omhandler landskabsbegrebet. I en opsamling af disse to teoretiske afsnit vil jeg argumentere for relevansen af landskabsbegrebet i en sammentænkning af børns sprogbrug og deres omgivelser. Efter de teoretiske afsnit følger specialets metodologiske afsnit. Her vil jeg dels komme ind på de konkrete omstændigheder i forhold til skabelsen af empiri, og dels udfolde metodiske overvejelser og problematikker.

I et efterfølgende analyseafsnit vil jeg på baggrund af de teoretiske og metodiske overvejelser analysere udvalgte dele af specialets empiri², for på den måde at kunne besvare problemformuleringen. Analysen vil munde ud i først en diskussion og dernæst en konklusion.

² Hvordan denne udvælgelse er foregået uddybes i det metodiske og det analytiske afsnit.

3. Teoretisk afsnit: Sprog

I første del af det teoretiske afsnit vil jeg indlede med en redegørelse for, hvilken betydning, sprog har i danske daginstitutioner, både politisk og pædagogisk, og for børnene selv i en hverdagssammenhæng. Dernæst vil jeg diskutere forskellige forståelser af sprog og komme ind på nogle af de studier, der er lavet om dels betydningen af børns sprog, og dels betydningen af omgivelserne i forhold til børns sprog.

3.1 Sprog i danske daginstitutioner

I løbet af de seneste mange år er *læring* blevet et centralt begreb, når man taler om daginstitutioner, både politisk og pædagogisk. Dette fokus udspringer blandt andet af, at man i Danmark i år 2000 indførte PISA-testen. Resultatet af testen satte fokus på et behov for at styrke danske børns præstationer i skolen og på, at denne styrkelse skal ske allerede i førskolealderen (Kampmann 2014a). I kølvandet på dette blev et krav om pædagogiske læreplaner vedtaget ved lov (i 2004), og dermed kom der for alvor fokus på læring i daginstitutionerne (ibid.).

Noget af det, man politisk ønsker at opnå med et øget fokus på læring i daginstitutioner, er udligning af sociale forskelle (Ahrenkiel og Holm 2018), for dermed at give alle børn lige muligheder for at klare sig godt videre igennem skole- og uddannelsessystemet. I denne sammenhæng kan sprog siges at have fået en helt særlig status: *"Særligt er børns sproglige udvikling blevet et centralt omdrejningspunkt i arbejdet med at styrke daginstitutionsområdet og børns læring, som det fremgår af en lang række indsatser og programmer"* (Ahrenkiel og Holm 2018:30). Dette særlige fokus på sprog udspringer blandt andet af, at cirka hvert femte barn forlader folkeskolen uden basale læse- og skrivefærdigheder, hvilket er problematisk for den politiske målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Derfor er der opstået massivt fokus på det, der kaldes *tidlig literacy*, forstået som de sproglige kompetencer, som egentlige læse- og skrivefærdigheder skal bygge videre på. Tidlig literacy handler således ikke om at lære børnehavebørn at læse, men skal forstås som en målsætning om styrke deres sproglige færdigheder så meget som overhovedet muligt, inden de kommer i skole, for på den måde at sikre bedre grundlag for læsefærdigheder i skolen (Hannibal 2018). Også i forhold til to-sprogede børn ses en stærk forståelse af, at nøglen til succesfuld integration ligger i deres beherskelse af det danske sprog (Kampmann 2018), og også her anses daginstitutionen for at spille en afgørende rolle (Laursen og Holm 2009; Ringmose og Harsløf 2010).

Konkret er fokus på sprog i daginstitutionerne kommet til udtryk igennem obligatoriske sprogtests af 3-årige, som blev indført i 2007 (Holm 2009). En ændring af dagtilbudsloven i 2010 førte til, at det kun er ved konkret mistanke om sproglige problemer, at børn skal sprogtestes (www.dr.dk). Derudover kommer det sproglige fokus til udtryk i daginstitutionernes læreplaner, også i *"Den Styrkede Pædagogiske Læreplan"* (2018), hvor sprog optræder som et af de seks læreplanstemaer, og igennem en række programmer, som børnehaver

over hele landet deltager i, f.eks. "SPELL" og "Fart på Sproget" (Akhrenkiel og Holm 2018). At daginstitutionen ses som den væsentligste læringsarena for sproglig udvikling for børn fra familier med flere sprog og for børn fra ressourcetsvage familier, problematiseres sjældent (se f.eks. Ringmose og Harsløf 2010; Winther-Lindquist, Ringmose og Allerup 2012³), selvom der indtil videre ikke er noget, der tyder på, at det for alvor lykkes for daginstitutioner (og heller ikke skoler) at kompensere for sociale uligheder og forskelle (Kampmann 2018).

3.2 Sprogets betydning for børnehalebørn

Ud over at have stor bevågenhed politisk og pædagogisk, særligt med henblik på skoleparathed, har sproget det, man kan kalde en *hverdagsbetydning* i daginstitutioner. Sproglige kompetencer hos børn kobles relativt uproblematisk sammen med deres trivsel, lege- og forhandlingskompetencer og generelle udviklingsniveau (se f.eks. Slott 2009b; Hannibal 2018). I virkeligheden ved vi faktisk ikke ret meget om, hvilke sproglige forudsætninger, der er nødvendige for, at børn fungerer godt sammen med andre, særligt sammen med andre børn (Karrebæk 2009). Faktisk tyder noget forskning på, at sproglige kompetencer ikke er det, der afgør, hvorvidt et barn har held med at blive en aktiv deltager i andres leg. Sociolog William Corsaro, som i mange år har forsket i børnekultur og børns måder at være sammen på, finder, at sproglige ytringer som "Må jeg være med?" eller "Hvad laver I?" sjældent er en god indgang til en leg (Corsaro 2003), mens Martha Sif Karrebæk i sin ph.d.-afhandling finder, at øget beherskelse af det danske sprog ikke nødvendigvis leder til større social inklusion af en dreng med etnisk minoritetsbaggrund – snarere tværtimod (Karrebæk 2011).

Det betyder dog ikke, at sproglige kompetencer er ligegyldige for et barn i daginstitution. I kommunikationen med de voksne spiller sprog en central rolle, og børn opfordres systematisk til at bruge sprog til at udtrykke følelser og til at indgå i forhandlinger med: "*At kunne udtrykke sig verbalt har høj prioritet i det institutionelle opdragelsesprojekt*" (Gulløv 2012:84). Det verbale sprog skal fungere som værn mod, at børnene udtrykker sig kropsligt (og dermed potentielt voldeligt) (ibid.). Det er interessant at bemærke, at der ofte, uden videre refleksion, sættes lighedstegn mellem denne vægtning af sprog mellem børn og voksne og en vægtning af sprog i det hele taget hos børn. At børn tilbringer meget tid sammen med jævnaldrende, og at deres interaktion med hinanden har betydning på mange områder, er bredt anerkendt, men paradoksalt nok sjældent i fokus (Ellegaard 2014), og derfor ved vi faktisk ikke, som Karrebæk pointerer, ret meget om, hvilken betydning sproget har børnene imellem. Både *lyde*, *kropslige bevægelser* og *gentagelser* har en særlig betydning for børns måde at være sammen på (Corsaro 2011; Nome 2017). Børns lyde er noget, der ikke er forsket ret meget i, men empiriske eksempler viser, at børn bruger lyde til at skabe sociale relationer og

³ Her er fokus på betydningen af dagtilbuddets kvalitet i forhold til kompenserende/udlignende effekt på børns sprog.

fællesskaber (Mikkelsen 2006). I en institutionssammenhæng forstås børns lyde ofte ud fra et voksenperspektiv, for eksempel i form af højt lydniveau som problematisk for pædagogers arbejdsmiljø (ibid.).

3.3 Forskellige syn på sprog

Det er vigtigt at understøtte, at sprog ikke er en neutral betegnelse for noget, vi alle har og bruger, og som børn skal lære. De sproglige tests og indsatser, der er blevet en del af hverdagen i daginstitutionen, bygger på en sprogforståelse, der har sit udspring i en udviklingspsykologisk forståelse af, at der kan findes et normalområde med en alderssvarende sproglig udvikling, og at børn kan testes ud fra dette normalområde for at se, om de ligger inden for eller udenfor (Holm 2009). Der etableres en række sproglige *milepæle*, dvs. forskellige stadier, som børn forventes at gennemgå i samme rækkefølge, men med variationer i tempoet (Bleses og Højen 2009). Sprog bliver i denne forståelse til et idealiseret og abstrakt system, en kognitiv egenskab adskilt fra tid og rum og noget, barnet *har* eller *har i mindre grad*, en ydre attribut (Ahrenkiel og Holm 2018). Ydermere argumenterer Ahrenkiel og Holm for, at den sproglige norm, man måler og vurderer børn ud fra, udspringer af materiale bygget på børn af forældre med høj uddannelse og forældre i arbejde (ibid.). Det har den konsekvens, at det er en særlig måde at tale på og særlige ord, der anses for at være "rigtige", og at børn fra for eksempel hjem med flere sprog eller med forældre med kortere eller ingen uddannelse meget nemt ender i en sproglig kategori, hvor de er bagud i forhold til deres jævnaldrende.

En anden måde at forstå sprog på, er sprog som *social praksis* (Laursen og Holm 2009): "*Det betyder, at vi interesserer os for, hvordan sprog som alment socialt fænomen bruges til at skabe betydning, og hvordan sprog tillægges betydning i en given social sammenhæng [...]*" (ibid:7). Sprog bliver i denne betydning situeret i tid og rum, og får en dynamisk karakter (Ahrenkiel og Holm 2018). Dermed er sproget ikke en attribut, noget et barn har; sproget er noget barnet *gør*. Inden for lingvistikken har dette syn på sprog udmøntet sig i en udbredelse af ordet *linguaging* (Pennycook 2010), der igennem transformationen fra substantiv til verbum tydeliggør netop den sproglige *gøren*. At forstå sprog som en social praksis er opstået i den retning af sprogvidenskaberne, der kaldes *sproglig etnografi*, hvor fokus er på forbindelsen mellem sprog, kultur og samfund i et praksisperspektiv. Sprog skal således studeres og forstås etnografisk, og ikke løsrevet fra praksis, som det ses i megen "klassisk" lingvistik (Laursen og Holm 2017).

Som jeg allerede har været inde på i problemfeltet, stiller jeg mig kritisk over for forståelsen af sprog som et færdigt, abstrakt system, og anser i stedet sproget som social praksis. Desuden anlægger jeg i specialet et bredt syn på sprog. Særligt når man har med mindre børn at gøre, foregår meget kommunikation med gestik og fagter, hvilket betyder, at sprog hos børn ikke kun er noget, vi hører, men også er noget, vi ser (Stanek, Larsen og Mikladal 2018).

3.4 Forskellige studier af børns sprog

Som jeg allerede har været inde på i min afgrænsning, findes der en lang række teorier og empiriske studier, der har børns sprogtilegnelse i fokus (Bleses og Højen 2009). Der findes dog også en række studier, der beskæftiger sig med børns sprog uden at have (direkte) fokus på sprogtilegnelse. En relativt ny forskningsretning, peer-talk, sætter fokus på børns indbyrdes kommunikation ud fra et sprogligt og diskursivt perspektiv (Cekaite et. al. 2014). Inden for denne retning kan man blandt andet finde analyser af børns brug af argumenter i deres indbyrdes samtaler (Ehrlich og Blum-Kulka 2014), og undersøgelser af, hvordan skolebørn forhandler roller og forklarer ting for hinanden i gruppearbejde (Monaco og Pontecorvo 2014). Karrebæk har analyseret en dreng med minoritetsbaggrunds sproglige interaktioner med andre børn (f.eks. i leg) i børnehaven (Karrebæk 2011). Fælles for disse studier er, at forskerne har foretaget nøjagtige transskriptioner af enkelte sekvenser, der herefter analyseres med fokus på netop de sproglige aspekter af samspillet.

Da jeg i dette speciale, inspireret af den spatiale vending, vender blikket mod samspillet mellem omgivelserne (både de fysiske og de kulturelle) og børnenes sprog, er jeg mindre interesseret i en næranalyse af udvalgte sproglige interaktioner. En sammentænkning af de fysiske rammer i daginstitutioner og børns sprog er imidlertid ikke ny. Arkitekten Helle Grangaard (2009), der beskæftiger sig med sprogstimulerende indretning af daginstitutioner, argumenterer blandt andet for, at muligheden for at udstille ting, børnene selv har lavet, er vigtig for sprogstimulering. Derfor skal alle rum indrettes med mulighed for at udstille: det kan være glasmonter, reoler, opslagstavler og skinner på væggene: *"Begge udstillingsformer [små og store] inviterer til snak, til samtale mellem barn og forældre, forældre og pædagoger, barn og pædagog og børn imellem"* (Grangaard 2009:104). Derudover skal en daginstitution indrettes ud fra institutionens tema (f.eks. natur eller kunst), og der skal være forskel på stuerne, så børnene ikke møder den samme dukkekrog på alle tre stuer (ibid.). Grangaard præsenterer en praktisk guide til, hvordan man kan indrette sprogstimulerende rum. Dog er hendes pointer præget af en relativt simpel forståelse af, at tilstedeværelsen eller fraværet af fysiske elementer i rummet har en envejs påvirkning på børnenes sproglige interaktioner. Denne tilgang lægger op til forståelsen af sprog som noget, børn *har*, og som vi skal stimulere dem til at bruge og udvikle igennem blandt andet indretning. Et empirisk studie af sammenhængen mellem børns sprog og fysiske omgivelser kan findes hos legepladsfirmaet KOMPAN, hvor lingvist Justin Markussen-Brown (2016) har undersøgt, hvordan legepladsens konkrete udformning (f.eks. om der lægges op til gruppeaktiviteter) kan understøtte børns sprogbrug og gøre det mere komplekst. En bestemt indretning af legepladsen viser sig i Markussen-Browns undersøgelse at have en betydelig positiv effekt på børnenes sproglige ytringer og kompleksiteten af disse (ibid.). Både Grangaard og Markussen-Brown har et underlæggende fokus på, hvordan omgivelserne

fremmer eller hæmmer sprogtilegnelsen, og undslipper sig således ikke den læringsdiskurs, der hele tiden presser sig på, når man er interesseret i børn og sprog.

Lingvisten Alastair Pennycook beskæftiger sig også med sammenhængen mellem sprog og omgivelser, og argumenterer for en forståelse af sprog som *lokal praksis*. Lokal skal her forstås som både et fysisk og kulturelt *sted*. Dermed gør han dels op med forståelsen af sprog som et abstrakt system, og dels understreger han sprogets lokale karakter og nødvendigheden af at medtænke omgivelserne som mere end en statisk baggrund: "*Yet space [...] needs to be seen in a much more dynamic sense, as much more than a background, or a context in which we act out our life [...]*" (Pennycook 2010:7).

Inspireret af Pennycooks forståelse af sprog som lokal praksis vil jeg i det følgende afsnit, anden del af den teoretiske del af specialet, argumentere for, at begrebet *landskab* er velegnet som analytisk tilgang til at forstå børns sproglige interaktioner i samspil med deres omgivelser⁴.

⁴ Pennycook bruger faktisk også landskabsbegrebet, men i en lidt anden form, end den, jeg vil udfolde. Hos Pennycook bruges begrebet, i lighed med *linguaging*, som et *verbum*, *landscaping*, og skal forstås som en både fysisk og kulturel måde at "skabe" sproglige landskaber på, gennem graffiti, gadekunst o.l. (Pennycook 2010).

4. Teoretisk afsnit: Landskab

Jeg vil i dette afsnit indledningsvis komme ind på landskabsbegrebets oprindelse, for herefter at diskutere, hvordan man kan bruge begrebet i en daginstitutionssammenhæng.

4.1 Landskabsbegrebets oprindelse

Traditionelt er begrebet landskab især blevet brugt inden for fagområderne geografi og kunsthistorie, hvor det i begge tilfælde henviser til en mere eller mindre statisk baggrund for menneskelig aktivitet (Hirsch 1995). Begrebet bruges også til at betegne et bestemt "område" eller "felt", f.eks. skriver Kim Rasmussen om "det forskningsmæssige landskab" (Rasmussen 2013), Jan Kampmann skriver om "Barndommens Landskab" (Kampmann 1994), mens Allan Westerling og Niels Kryger har et igangværende projekt med titlen "Cultural landscapes of early childhood education and care" (www.forskning.ruc.dk).

I begyndelsen af 1990'erne begyndte man imidlertid inden for antropologien at genoplive landskabsbegrebet i en ny betydning, primært anført af antropologen Tim Ingold. Ingold argumenterer for, at landskabsbegrebet kan overskride modsætningen mellem på den ene side et naturalistisk syn på landskab som en neutral og ydre baggrund for menneskelig aktivitet, og på den anden side et kulturelt syn på landskab som bestående af kognitive og symbolske rum (Ingold 1993).

4.2 Hvad er et landskab?

Ingold definerer i første omgang landskab ud fra, hvad det *ikke* er: Landskab er ikke land, landskab er ikke natur, og landskab er ikke rum (Ingold 1993:153). At landskab ikke er land forklares ved, at land kan kvantificeres, dvs. kan opgøres i areal, ha eller andet. Dette gør sig ikke gældende for landskab. Et landskab er kvalitativt og kan ikke opgøres i bestemte enheder, og har hverken grænser eller centrum. Landskabet er heller ikke identisk med naturen, samtidig med at det ikke skal forstås som en modsætning til naturen, som noget andet end eller *imod* naturen. Naturen er *med* os, i landskabet, en del af landskabet og en del af dem, der bevæger sig rundt i det (Ingold 1993).

Landskab er ikke rum, forstået på den måde, at landskabet ikke kan opdeles i små enheder, der kan adskilles fra hinanden og forstås og beskrives uafhængig af hinanden. Ingold beskriver forståelsen af rum med en metafor om en kartograf, der tegner kort over et bestemt område, hvor der dermed opstår bestemte udsnit af landskabet (ibid.). Men et landskab er også defineret af og forholder sig til alt det, der ikke umiddelbart kan ses eller opleves. Det betyder, at der godt kan være rum *i* et landskab, men at disse rum aldrig eksisterer uafhængig af resten af landskabet. Et landskab *har* ikke et centrum, det *er* et centrum. At noget har et centrum, eller at der er grænser mellem fx lande, er kun noget, der sker i relation til menneskelig aktivitet, fordi mennesker ser dem eller oplever dem som sådan (ibid.).

Hos antropologen Eric Hirsch, der også beskæftiger sig med landskabsbegrebet, defineres landskab som en kulturel process: *“There is not one absolute landscape here, but a series of related, if contradictory, moments – perspectives – which cohere in what can be recognized as a singular form: Landscape as a cultural process”* (Hirsch 1995:23).

Hirsch og Ingold tillægger således landskabsbegrebet nye dimensioner i forhold til den traditionelle opfattelse af landskabet som baggrund for menneskelig aktivitet: Et landskab rummer både fysiske, materielle elementer, samtidig med at det indeholder kulturelle, historiske og perceptuelle elementer.

4.3 Landskab, miljø eller kontekst

Umiddelbart kan begrebet landskab siges at have en del tilfælles med begreberne miljø og kontekst. Hvad forskellen på landskab og miljø egentlig er, er for Ingold ikke nemt at definere, og det forslag, han præsenterer, som han henter fra Tuan (1979), er ikke tilfredsstillende: Her defineres forskellen på landskab og miljø på den måde, at miljø er noget, der *“bare er der”*, et stykke virkelighed, mens landskab er et produkt af menneskelig kognition. Men denne definition styrker den dikotomi mellem de fysiske omgivelser og mennesker, som Ingold med netop landskabsbegrebet ønsker at gøre op med. Landskab har den særlige egenskab, at det forener de fysiske elementer i miljøet med de kulturelle og kognitive (Ingold 1993).

At tale om miljø er i de senere år blevet udbredt i den pædagogiske verden, særligt i versionen *læringsmiljø*, der optræder gentagne gange i Den Styrkede Pædagogiske Læreplan (2018), og som synes at henvise bredt til hele daginstitutionshverdagen og pædagogernes organisering af denne. I den børnehave, specialets empiri blev skabt i, arbejdede de bevidst med læringsmiljøer, hvilket blandt andet havde udmøntet sig i indretningen af forskellige legezoner. Dette vil jeg komme nærmere ind på i specialets analysedel.

Også begrebet *kontekst* bliver ofte brugt til at situere mennesker, f.eks. børn, i tid og sted, og til at inddrage forhold uden for barnet (Gulløv 1999). Dog er der tendens til, at kontekst som begreb bliver meget bredt, og både bruges som synonym for sted, social sammenhæng, adfærdsorden, generationel orden eller andet (Højlund 2002). Fælles for disse måder at forstå kontekst på er, at barnet hurtigt kommer til at indtage en passiv, modtagende rolle, og at barnet som aktiv medskaber af konteksten tabes af syne (ibid.). Ved at bruge landskab opstår der mulighed for at komme uden om nogle af de betydninger og den bredde, der er i kontekstbegrebet. Med landskabsbegrebet kan vi således i ét og samme begreb rumme *“stedet* (institutionen) *og rummet* (de generationelle og funktionelle relationer)” (Højlund 2002:255f).

En afsluttende bemærkning til dette afsnit er, at adskillelsen af begrebet landskab fra miljø og kontekst er en teoretisk konstrueret adskillelse, der tjener det formål at tydeliggøre det helt særlige potentiale i at bruge begrebet landskab. Derfor vil man flere steder i specialet støde på ord, der på en eller anden måde refererer

til et landskab (f.eks. kontekst, rum, omgivelser), men i en form for hverdagsforståelse, der ikke skal ses som uforeneligt med landskabsbegrebet.

4.4 Landskabet i daginstitutionen

Charlotte Palludan introducerer i sin ph.d.-afhandling fra 2007 begrebet *det pædagogiske landskab*. Hun bygger her videre på landskabsbegrebet, og forstår børnehaven som et pædagogisk landskab, der er forbundet med andre, mere vidtrækkende sociokulturelle landskaber. Børnehaven er for Palludan et landskab, der: "*både udgør erfaringsbetingelser for børnene og pædagogerne, der på den anden side gennem deres engagement i hverdagslivet arbejder på at komme til at bebo stederne og give dem betydning*". (Palludan 2007:31). Dermed indfanges den dobbelthed, som både Ingold og Hirsch argumenterer for: Landskabet er ikke kun statiske omgivelser, der "afforder" mennesker til bestemte handlinger, men bebos og medskabes hele tiden af, i tilfældet med børnehaven, børnene og pædagogerne, der hver dag bevæger sig rundt i det.

Også i en daginstitutionssammenhæng skriver Jan Kampmann om *det sociale børnelandskab*, forstået på den måde, at børn, for at positionere sig blandt de andre børn, må lære at begå sig i daginstitutionens sociale landskab ved at opbygge en slags landkort over, hvordan den øvrige børnegruppe er sammensat. For eksempel er det vigtigt at forstå, hvem der bestemmer i hvilke typer af aktiviteter, og hvem der placerer sig mere marginalt (Kampmann 2014b).

Jeg vælger i dette speciale ikke at indsnævre landskabet til at være enten *pædagogisk* eller *socialt*. Ordet *pædagogisk* kan konnotere noget, der er voksenstyret og læringsintenderet, og dermed fjerne fokus fra børnenes egen agens, mens et *socialt landskab* indsnævrer fokus til børnenes sociale relationer, og dermed kan forvirre i forhold til specialets sproglige fokus. I stedet vil jeg introducere ordet *børnehavelandskab*, som jeg mener kan bevare bredden i landskabsbegrebet, men samtidig pege på den særlige institutionelle kontekst, børnehaven er.

4.5 Landskabsbegrebet som ny, videnskabsteoretisk vej

Med udgangspunkt i Ingold og Hirsch har jeg nu slået fast, at landskab skal forstås som mere end en statisk baggrund for menneskelig aktivitet. Susanne Højlund argumenterer ydermere for, at begrebet kan bruges til at overkomme det videnskabsteoretiske gab, der findes imellem to forskellige tilgange til børn og barndom; på den ene side *barndommen som konstruktion* og på den anden side *børn som sociale aktører* (Højlund 2002). Med landskabet som teoretisk og analytisk ramme kan børns liv i daginstitutioner forstås som både konkret og fysisk med børnene som aktive agenter, og som udspillende sig et nogle rammer, der bærer præg af at børn, barndom og institutioner bliver tænkt på en bestemt måde. Højlund skriver:

”At tænke landskab i stedet for kontekst giver således mulighed for at fastholde noget stabilt og undgå, at man formulerer sig om barndom som et udelukkende relativt fænomen. Landskabsmetaforen indfanger både stabilitet, betingelser, struktur, form og samtidig proces bevægelse og forandring [...] Verden skaber børn, og børn skaber verden (Wartofsky 1993). Denne dobbelthed kan begribes i landskabsmetaforen. Børn er ikke skabt af barndommen, men barndommen er heller ikke skabt af børn”. (Højlund 2002:270).

Både forståelsen af barndommen som konstruktion og børn som sociale aktører skal forstås som en del af det, barndomssociologerne Alan Prout og Allison James kalder *den nye barndomssociologi* (Prout og James 2005). De argumenterer for, at der på baggrund af erkendelsen af, at barndom kan forstås som en konstruktion, og at børn er aktive medskabere af deres eget liv, er opstået et nyt paradigme om børn og barndom, som blandt andet har disse to ting i fokus (ibid.). Samlet set, og som en del af den nye barndomssociologi, skal disse to tilgange ses som et opgør med en forståelse af *barndommen som socialisation af barnet*. I en socialisationsforståelse ses udvikling som en lineær, essentiel proces med et endemål, nemlig at blive voksen (Gulløv 1999), og barnet ses først og fremmest som værende i en tilstand af *becoming*. Alle de aktiviteter, børn giver sig i kast med, forstås i lyset af de forskellige udviklingsfaser, de befinder sig i, og tolkes som forløbere til barnets fremtidige deltagelse i voksenlivet (ibid.). I tilgangen barndommen som social konstruktion bliver antagelsen om en essentiel barnlighed derimod problematiseret, og der åbnes i stedet op for at forstå barndommen som defineret af strukturelle betingelser og diskurser om børn (ibid.). Forstår man børn som sociale aktører, tages der udgangspunkt i, at børns udvikling ikke kan skilles fra deres omgivelser og fra lokale opfattelser af børn. Derfor arbejdes der primært etnografisk, og det er børnenes interaktioner og relationer til hinanden, der er i fokus. Børns socialisering bliver i denne forståelse ikke reduceret til overtagelse og internalisering, de bliver derimod set som aktive bidragsydere til deres egen socialisation (Gulløv 1999). Børn skaber på den måde deres egen kultur, en særlig børnekultur, der ikke kun er en afspejling af samfundet og de voksne, men som er fortolket og bearbejdet af børnene selv, på en helt særlig måde (Corsaro 1985). Børn og barndom skal derfor forstås i deres egen ret og på deres egne præmisser, og fokus er på barnet som *being* snarere end *becoming*. Ud af denne måde at forstå børn og barndom på er også udsprunget et fokus på *børneperspektivet*, både forskningsmæssigt og i praksis (Gulløv 1999; Warming, Kampmann og Rasmussen 2017).

I en erkendelse af, at børn både er aktører i deres eget liv og samtidig lever i og med nogle bestemte diskurser om barndom, kan et samlende perspektiv bidrage til at undgå de faldgruber, der er i begge tilgange. Når det gælder barndommen som konstruktion, risikerer vi at tabe børnene selv af syne. Børnene bliver i denne forståelse gjort til umælende ofre for samfundets forståelser og diskurser, og hvad der rent faktisk sker i

børnenes hverdagsliv, og hvordan de selv forstår og agerer i dette, bliver ikke genstand for analyse. Samtidig er der i tilgangen børn som sociale aktører risiko for, at vi låser blikket på børnenes hverdagslivs, deres egen betydningsdannelse og børnekultur, og dermed gør denne til et helt særligt fænomen, helt adskilt fra de voksnes verden (Gulløv 1999).

Jeg lader mig inspirere af Højlands brug af landskabsbegrebet, og på den måde sætter jeg mig ikke fast på én videnskabsteoretisk position; man kan sige, at begrebet i sig selv er en position. Dermed ser jeg både barndommen som en konstruktion og børn som sociale aktører.

4.6 Forgrund og baggrund i landskabet

En måde at forstå dobbeltheden i landskabsbegrebet er ifølge Hirsch at se landskabet som forholdet mellem *forgrund* og *baggrund* i det sociale liv. Forgrund forstås som *the way we now are*, dvs. det almindelige hverdagsliv, det, der foregår hver eneste dag i vores liv, mens baggrund forstås som *the way we might be*, altså en idealforestilling om, hvad vi bør være eller kan blive (Hirsch 1995:3). Det betyder, at der i en institution er en række baggrundskategorier og måder at forstå børn på, som ikke nødvendigvis er eksplicite i forgrunden, altså i dagligdagens måder at gøre tingene på, men som alligevel får en betydning for forgrunden (Højlund 2002).

Den læringsdagorden, der i de senere år er vundet frem på daginstitutionsområdet, kan ses som baggrund for den måde, dagligdagen i en børnehave er organiseret på. Børnene er undervejs, de skal lære nogle bestemte ting, og de skal gøres parat til at starte i skole. Men også hele samfundsorganiseringen, hvor så mange børn passes uden for hjemmet i en tidlig alder, er baggrund i børnehavelandskabet, fordi disse vilkår sætter nogle helt bestemte rammer for, hvordan børns hverdagsliv foregår.

Kategorierne forgrund og baggrund kan ved første øjekast synes meget brede; det kan f.eks. være svært at vurdere, hvilke dele af baggrunden, der er relevant for et forskningsprojekt. Er det børnene sociokulturelle baggrund, eller er det diskurser om læring, leg eller barndom? Jeg finder dog distinktionen mellem forgrund og baggrund brugbar i forhold til at kunne indfange børnehavelandskabets forskellige aspekter, men vælger i dette speciale, at det analytiske fokus skal være på forgrunden i landskabet: Det, der rent faktisk sker i dagligdagen. De ting, der kan kategoriseres som baggrund, vil jeg inddrage i specialets diskussionsdel, for på den måde at skabe en bedre forståelse af, hvad der sker i forgrunden. I forhold til specialets sproglige fokus er baggrundskategorier som læringsfokus og sprogsyn relevante at inddrage, men mere generelle syn på børn og institutionsliv kan også vise sig at være det.

4.7 Kropslighed og materialitet

Mit analytiske fokus på forgrunden betyder, at jeg vil lægge særlig vægt på kropslighed og materialitet i børnehavelandskabet, hvilket falder godt i tråd med mit syn på sprog som social og kropslig praksis. Palludan beskriver forholdet mellem individ og samfund som kropsligt medieret: *"Landskabsbegrebet implicerer en fornemmelse for hverdagslivs sanselighed og matcher således den grundlæggende forståelse af forholdet mellem individ og samfund, som et kropsligt medieret forhold."* (Palludan 2007:33), mens Højlund helt enkelt skriver: *"Børnene erfarer så at sige landskabet med kroppen"* (Højlund 2002:261). Det betyder, at børn oplever og medskaber børnehavelandskabet med kroppen – deres måde at bevæge sig rundt i daginstitutionen på bliver indlejret i kroppen, forstået på den måde, at måden at bruge kroppen på i de forskellige dele af landskabet (f.eks. ved bordet, på gulvet eller på legepladsen), ikke er bevidstgjort. At se på og analysere børnenes kropslighed bliver på den måde relevant for at forstå deres måde at være i landskabet på, og dermed også for deres måde at bruge sprog på, både det verbale sprog og kropssproget.

Som en del af den spatiale vending er der kommet mere fokus på de rumlige og fysiske omgivelser for menneskelig aktivitet, også inden for det pædagogiske felt. Kim Rasmussen er med begreberne *børns steder og steder til børn* kommet med et bud på, hvordan man kan forstå samspillet mellem børn og deres spatiale omgivelser. Steder til børn er steder, der er indrettet af voksne med henblik på, at børn skal bruge dem, ofte på en bestemt måde (Rasmussen 2014), for eksempel dukkekrogen og Legobordet i børnehaven. Børns steder defineres herimod som steder, børn selv finder og skaber, og de skal forstås som både materielle og kulturelle. Børnene *udlever* eller *gør* disse steder via kropslig rettethed, sansninger og skabende aktivitet. Og som en central pointe kan børns steder både findes i steder til børn og andre steder (ibid.). Det betyder, at selvom Legobordet er udtænkt og opsat af voksne, kan det sagtens være et børns sted, men et hjørne af børnehaven, der ikke er tiltænkt noget bestemt formål, kan også være det.

Også Gulløv og Højlund (2006) beskæftiger sig med de fysiske rammer for børns liv i daginstitutionen, og analyserer, hvordan kulturelle koder så at sige er indbygget i arkitekturen. Deres fokus er på, hvordan indretning og placering af forskellige artefakter er med til at regulere børn og voksne til at foretage sig bestemte aktiviteter eller det modsatte, og hvordan inventar og indretning fortæller noget om, hvordan vi opfatter og forstår børn og institutionsliv. For eksempel fremhæver de børnehavens næsten altid midlertidige udsmykning på væggene, ofte lavet af børnene selv, som et udtryk for, at her er man altid *på vej*, og at nye børn hvert år kommer til og udfylder de samme lokaler (Gulløv og Højlund 2006). Denne pointering er interessant at sammenholde med Grangaards argumenter for, at netop disse udsmykninger er sprogligt stimulerende – Højlund og Gulløv får tydeligvis noget andet ud af udstillingerne.

Hermed kan landskabsbegrebet tilføjes nogle analytiske kategorier, som jeg finder brugbare at tage videre med i analysen af det empiriske materiale. Dels kan børns steder bruges til at fastholde børnenes perspektiv på de fysiske omgivelser og flytte fokus væk fra de fysiske rammer, der er skabt af voksne. Både børns steder og steder til børn kan forstås som *rum* i det børnehavelandskabet, der netop i landskabsoptikken ikke er "små øer", men er indbyrdes forbundne og forbundet til forhold uden for børnehaven.

Desuden kan en opmærksomhed på kropslige rettethed bruges til at få øje på og forstå, hvor børnene retter deres opmærksomhed hen – både fysisk og sprogligt. Og endelig kan vi med Gulløv og Højlund in mente skabe en forståelsesramme for, hvordan de kulturelle og historiske betingelser for institutionsliv i Danmark helt konkret udspiller sig igennem indretning, møbler, legetøj og andre artefakter.

5. Opsamling, teoretisk afsnit

Jeg har i første del af det teoretiske afsnit redegjort for, hvilken betydning sprog har i danske daginstitutioner, samt diskuteret forskellige måder at forstå børns sprog og sprogbrug på. Jeg anlægger en forståelse af sprog som social og lokal praksis, og finder det på baggrund af specialets problemformulering relevant at udvikle et analytisk greb, der tager højde for sprog som både social praksis og som rumligt situeret.

Derfor introduceres begrebet landskab i anden del af det teoretiske afsnit. Et begreb, som både gør op med idéen om omgivelserne som statisk baggrund, og som på en brugbar måde formår at sammentænke de to teoretiske positioner barndommen som konstruktion og børn som sociale aktører. Ved at forstå børnehaven som et landskab anlægger jeg en teoretisk position, hvor jeg både ser børn som aktive medskabere af deres eget liv, og samtidig anerkender, at denne medskabelse ikke sker i et historisk, kulturelt eller diskursivt vakuum. Jeg forstår landskabet som bestående af en forgrund, som er det levede hverdagsliv, og en baggrund, som rækker ud over den lokale kontekst og blandt andet indeholder diskurser og børn, barndom og institutionsliv. Forståelsen af sprog som social praksis ligger godt i tråd med landskabsbegrebet, da dette giver en analytisk ramme for at forstå sprogbrug som noget, der foregår i en konkret hverdagskontekst. At forstå børn som aktive aktører i deres eget liv, hænger fint sammen med et syn på sprog som social praksis, da sprog dermed ikke er noget, børnene passivt modtager fra de voksne, men noget, de selv er med til at skabe i konkrete situationer, både med hinanden og med de voksne.

6. Metodologisk afsnit

I de følgende afsnit af specialet vil jeg gennemgå specialets metodologiske grundlag og de metodiske overvejelser, der ligger til grund herfor.

6.1 Konteksten for skabelsen af empiri

Jeg var i efteråret 2018 i forskningspraktik i Center for Daginstitutionsforskning (CeDif) på Roskilde Universitet, 15 timer om ugen i fire måneder. Her var jeg (og er stadig) knyttet til projektet "Potentials in Peer-talk for Children's Language Learning in ECEC-centres"⁵, og allerede ved praktikaftalens indgåelse i foråret 2018 blev det aftalt, at min praktik især skulle handle om at være med til at gennemføre et pilotprojekt, primært sammen med min praktikvært Annegrethe Ahrenkiel (vejleder på dette speciale). Fra begyndelsen blev det aftalt, at jeg kunne bruge det empiriske materiale fra pilotprojektet i mit speciale, uden dog at være bundet af peer-talk-vinklen. Denne mulighed har jeg valgt at gøre brug af, og de følgende metodiske afsnit vil derfor flere gange referere til forhold, der lå i praktikken.

I en erkendelse af, at kvalitetskriterier hentet fra en kvantitativ forskningstradition (validitet, reliabilitet og generaliserbarhed) ikke umiddelbart lader sig overføre til kvalitativ forskning, bliver *transparens* en måde, hvorpå kvalitativ forskning kan vurderes på (Tanggaard og Brinkmann 2015) – og netop med transparens in mente mener jeg, at det er vigtigt, at jeg i specialet er eksplicit omkring konteksten for skabelsen af empiri.

6.2 Etnografisk feltforskning

I og med, at jeg i det teoretiske afsnit har placeret mig inden for sproglig etnografi og den nye barndoms-sociologi, er det uundgåeligt, at skabelsen af empiri må foregå etnografisk: Prout og James nævner seks "key features" ved den nye barndoms-sociologi, og i nummer fem angives, at netop etnografi er en særdeles brugbar metode i studiet af børn og barndom (Prout og James 2015:7). Også mit teoretiske afsæt i landskabsbegrebet fordrer en etnografisk tilgang: For at analysere samspillet mellem børns sprog og deres omgivelser, må empiriskabelsen nødvendigvis foregå i netop disse omgivelser, ikke adskilt fra dem. Noget af det, der kendetegner etnografisk feltforskning er, at den er naturalistisk, dvs. foregår i naturlige situationer; den er fænomenologisk inspireret; den betoner kontekst, og endelig er den multimodal og anvender flere forskellige metoder til skabelse af empiri (Kampmann 1998).

6.3 Adgang til feltet og praktiske beslutninger

At få adgang til et felt kan betegnes som et på mange måder praktisk problem (Kristiansen og Krogstrup 2015). Det betyder, at det ikke nødvendigvis er forskerens eller projektets teoretiske ståsted eller metodiske

⁵ Projektet er startet af Annegrethe Ahrenkiel (RUC) og Lars Holm (DPU), og bygger på en grundantagelse om, "at børns peer-talk udgør et helt centralt element i forhold til både sociale og sproglige læreprocesser" (fra Projektansøgningen 2018). Projektet trækker primært på to teoretiske retninger: *Børnekultur* og *sproglig etnografi*.

greb, der baner eller besværliggør vejen til feltet, men lige så meget er et spørgsmål om forskerens sociale ressourcer og kompetencer (ibid.). Allerede da jeg gik i gang med praktikken, vidste jeg en del om børnehaven som felt og ved af erfaring, at det ofte er ret nemt at få lov til at få adgang til at skabe empiri i en børnehave. At empirien blev skabt i praktikken gjorde kun min adgang til feltet nemmere, da Annegrethe sørgede for, igennem en kontakt i forvaltningen i en kommune på Sjælland, at to børnehaver meldte sig frivilligt til at "lægge hus" til pilotprojektet. Dermed sprang jeg den fase over, der handler om at tage kontakt til forskellige institutioner, få fat i de rigtige personer og få en aftale på plads. På baggrund af en telefonsamtale med lederen i begge institutioner (de er begge aldersintegrerede), faldt valget på Rumraketten⁶, primært fordi den med sin størrelse ligner mange andre daginstitutioner (to stuer i vuggestuen og tre i børnehaven), og fordi lederen, Majken, virkede meget entusiastisk i forhold til projektet.

Lars, Annegrethe og jeg aftalte, at vi skulle være til stede i Rumraketten 3x3 dage i november 2018 – ud fra en overvejelse om, at det var nok tid til at "komme ind" i tingene, og samtidig ikke så lang tid, at det blev praktisk svært at gennemføre. Vi besluttede yderligere, at vi ville udføre pilotprojektet på en børnehavestue med 3-5-årige børn, primært ud fra en overvejelse om, at det sidste år i børnehaven mange steder har et mere skoleforberedende fokus og derfor (måske?) mindre plads til børnenes frie udfoldelse med hinanden.

Jeg var selv til stede alle ni dage i Rumraketten, Annegrethe var med fem dage, og Lars var med en enkelt dag.

Majken var det, man betegner som *gatekeeper* i forhold til vores adgang til børnehaven. En gatekeeper er den person i en organisation, der har autoriteten til at give eller nægte adgang, og det er ofte en person øverst i hierarkiet (Kristiansen og Krogstrup 2015), hvilket passer godt på Majken. Majken besluttede hvilken stue, vi skulle være på (Månestuen), og Majken sørgede for, at personalet på stuen var indforståede med dette. Hun spillede også en vigtig rolle i indhentningen af samtykkeerklæringer fra børnenes forældre; en problematik, jeg vil komme nærmere ind på i et særskilt afsnit om etiske overvejelser.

6.4 Tekniske overvejelser

En del af pilotprojektets fokus var overvejelser omkring og afprøvning af, hvilket teknisk udstyr der er brugbart i forhold til lyd/videoptagelser af børns indbyrdes sproglige interaktion. Nogle af de indledende overvejelser gik på, om det er bedst at filme børnene med videokamera eller give dem mikrofoner på? En mulighed kan være at bruge en blanding af mikrofoner (både på det enkelte barn og i midten af f.eks. et tegnebord) og videokamera, og samtidig tage feltnoter (Erlich og Blum-Kulka 2014). I forskergruppen

⁶ Institutionens navn, og navne på alle børn og voksne derfra, er pseudonymer af hensyn til anonymisering.

omkring peer-talk drøftede vi dog, at der kan opstå problemer, når børn med mikrofoner taler med andre børn, der ikke har mikrofon på.

Et videokamera har den fordel, at man både får lyd og billeder med. Dog er det, i forbindelse med netop sproglig interaktion, en væsentlig overvejelse, at et videokamera kun kan fange lyden af det, der foregår relativt tæt på, og at en stationær placering af et videokamera derfor ikke er en mulighed.

Det blev udslagsgivende for pilotprojektets tekniske del, at det viste sig, at der i CeDif allerede findes to videokameraer i rigtig god kvalitet, og endda med ekstern mikrofon (som er væsentlig bedre end en mikrofon, der er indbygget i kameraet). Vi kunne således få hjælp til at betjene kameraerne af en forsker på CeDif, der tidligere havde brugt dem, og da der var tale om et pilotprojekt, gav det også god mening ikke at investere i nyt udstyr, hvis det skulle vise sig ikke at være egnet.

6.5 Ethiske overvejelser

Når man laver forskning med børn, og særligt når man planlægger at videoptage dem, er der en række etiske overvejelser, man bør gøre sig. De etiske overvejelser i forbindelse med pilotprojektet viste sig i første omgang at være af juridisk karakter: På baggrund af persondataforordnings ikrafttræden i maj 2018 er det ikke længere nok, at man som forsker selv skriver en seddel med oplysninger om projektet, og beder forældrene skrive under på, at man må filme børnene. Jeg fik derfor i praktikken til opgave at kontakte RUCs juridiske afdeling med henblik på at få udarbejdet et formelt skema til samtykke. Samtykkeerklæringen blev således udarbejdet som en sparring mellem mig og den juridiske afdeling, indtil der lå en version, vi var tilfredse med, og som var tilpasset netop pilotprojekt⁷. Det fremgår af samtykkeerklæringen, at børn, voksne og institution skal optræde under pseudonym i videre behandling af empirien, og det gælder naturligvis også specialet her.

Majken påtog sig opgaven at få forældrene til børnene på Månestuen til at skrive under på samtykkeerklæringen på et forældremøde. Der var enkelte forældre, der studsede over samtykkeerklæringen, der må siges at være et mere "formelt" dokument end dem, man tidligere lavede selv – med henvisninger til juridiske paragraffer, Datatilsynet o.l. Det kom bag på os, at flere forældre havde et problem med, at der i samtykkeerklæringen står, at optagelserne vil blive gemt i 10 år efter projektets afslutning. Jeg er overbevist om, at netop dokumentets mere formelle karakter kan have både positiv og negativ afsmitning på forældrenes velvilje. På den ene side signalerer det, at der er "styr på det", men på den anden side virker det mere "farligt" og ukendt med en masse paragraffer og juridiske formuleringer.

⁷ Vedlagt som bilag 1.

Heldigvis var langt de fleste forældre villige til at give samtykke til projektet. Et enkelt forældrepar ønskede ikke, at deres barn deltog i projektet eller blev filmet, og det måtte vi respektere og komme bedst muligt omkring. Vi prøvede så vidt muligt at undgå netop dette barn, men det viste sig at være rigtig svært i praksis, og derfor er løsningen blevet, at barnet ikke indgår som central karakter i nogen analyser, og at barnet må sløres, hvis det skulle vise sig at være relevant at vise videoklip i forbindelse med undervisning eller konferencer. At et enkelt barns forældre ikke gav samtykke fik betydning for udvælgelsen af børn, hvilket jeg vil komme ind på senere.

Der er dog etiske overvejer ud over de juridiske, der er vigtige at gøre sig i forbindelse med feltarbejde med børn. Kampmann opstiller 10 punkter, som er udarbejdet af Alderson (1995), og uden at gennemgå alle ti punkter kan jeg nævne, at man skal overveje projektets formål, f.eks. i forhold til hvis interesser, der varetages, man skal overveje, om der vil være omkostninger og konsekvenser for børnene, og man skal overveje, hvordan man vil håndtere fortrolighed og privacy (Kampmann 2003). Også formidling af projektets resultater til institutionen, forældrene og måske også børnene selv bør indgå i de etiske overvejelser, hvilket også er tilfældet i denne sammenhæng. Allerede i den indledende kontakt til Rumraketten blev det aftalt, at vi kommer med en tilbagemelding til dem.

En anden interessant etisk udfordring er det faktum, at man i forskning med børn ikke spørger børnene selv, om de har lyst til at deltage i projektet (Gulløv 1999). Samtykke sker igennem forældrene, fordi børnene ikke er myndige. Men det betyder ikke, at de ikke har en mening om f.eks. at blive filmet. Jeg oplevede, i lighed med Andersen og Kampmann (1996), at der var stor forskel på, hvordan børnene reagerede på tilstedeværelsen af et videokamera. Nogle børn lod sig slet ikke mærke med det, andre var måske opmærksomme til at starte med, men glemte det hurtigt. En pige på Månestuen, en af de ældste, havde en klar mening om at blive filmet, og sendte mig flere gange væk med en klar besked om, at hun ikke ville filmes. Det valgte jeg at respektere, selvom jeg formelt havde hendes forældres samtykke. Disse situationer illustrerer fint den dobbelthed, der findes i etiske overvejelser omkring etnografisk feltforskning med børn: På den ene side anerkendes børn som selvstændige aktører, der har ret til at udtrykke deres mening om forhold, der vedrører dem (jf. FNs børnekonvention fra 1992), og på den anden side anses børn for at være en særligt udsat og sårbar gruppe, der behøver voksnes beskyttelse (Kampmann 2003), hvilket konkret kommer til udtryk i, at forældrene helt uafhængig af børnene skal give samtykke til børnenes deltagelse i et projekt – forældrene forventes bedst at kunne vurdere, hvad der er godt for børnene, og har rent juridisk også retten til at bestemme det.

6.6 Feltarbejdet i praksis. Udfordringer og nye indsigter

Ugen før pilotprojektet begyndte, besøgte Annegrethe og jeg Rumraketten, efter aftale med Majken, og vi fik en rundvisning og en snak med Majken på hendes kontor. På den måde var Rumraketten ikke helt nyt territorium for os på pilotprojektets første dag, og vi fik samtidig mulighed for at tale med Majken om praktiske ting, f.eks. samtykkeerklæringerne, hvor vi kunne have vores ting, osv. Vi havde god tid og havde derfor også en lang faglig snak, som jeg skrev feltnoter⁸ til.

Den første dag var både Annegrethe og jeg til stede, og vi havde valgt ikke at have videokamera med første dag. Formålet med dette var dels, at vi skulle have styr på de sidste samtykkeerklæringer og måske snakke med tvivlende forældre, og dels at få en fornemmelse af børn, voksne, huset og dagens rytme. Derudover synes vi også, at det var en god idé, at børnene havde mødt os, inden vi hev det tekniske udstyr frem.

Jeg havde en notesblok med og tog feltnoter første dag, og lavede også feltnoter på de dage, hvor jeg filmede. Her gjorde jeg det ikke inde på Månestuen, men i slutningen af dagen, i personalets pauserum. Derfor fik disse noter mere karakter af et overordnet indtryk af dagen, idéer til videre analyse og huskeliste til tekniske og praktiske ting; altså en slags feltdagbog.

De første dage filmede vi lidt "på må og få". Med peer-talk som teoretisk ramme prøvede vi os lidt frem i forhold til, hvor tæt vi kunne komme på børnene uden at forstyrre (alt for meget), så vi kunne optage noget reel sproglig interaktion. Det viste sig hurtigt, at det var nemmest inden for, og ved aktiviteter, hvor børnene sad forholdsvis stille ved borde. Her kunne jeg som kamerafører finde en nogenlunde komfortabel position, hvorfra jeg kunne sidde stille nok til at få nogle gode optagelser. I forskergruppen omkring peer-talk havde vi, inspireret af Andersen og Kampmann (1996), fra starten en idé om, at det som minimum skulle afprøves at prøve at følge et barn med videokameraet en hel dag i institutionen, og det begyndte vi at gøre efter de første dage. Vores overvejelser ligner også Andersen og Kampmanns: det er faktisk ikke så let at finde egnede retningslinjer for videooptagelser. Når tilfældet og intuitionen råder, som vi lagde ud med, bliver optagelserne meget uens og vekslende mellem interessante og uinteressante optagelser (Andersen og Kampmann 1996). Fordelen ved at følge et barn en hel dag er, at man på den måde får fjernet fokus fra et bestemt tema (som for Annegrethe, Lars og jeg var peer-talk) og kommer hen imod en mere åben tilgang til barnets hverdagsliv (ibid.). I alt indeholder det empiriske materiale optagelser af fire børns hele dage.

⁸ De samlede feltnoter er vedlagt som bilag 2.

6.7 Kameraet som følgesvend: Muligheder og begrænsninger

Jeg har allerede været inde på nogle af de muligheder, der er i at bruge videokamera i etnografisk arbejde med børn: det giver mulighed for at se sekvenser igen og igen, og det giver mulighed for at få øje på detaljer, f.eks. børn, der ikke umiddelbart påkalder sig opmærksomhed (Gulløv 1999), ligesom der opstår mulighed for at indfange mangfoldigheden og kompleksiteten af børns handlinger i højere grad, end når disse fastlåses én gang for alle som ord, som det er tilfældet ved brug af feltnoter (Andersen og Kampmann 2003). Forskeren har mulighed for hele tiden at udvide og udfordre sit blik på en situation: *"Man ser noget andet ved tiende gennemsyn end ved det første [...]"* (ibid:46). Noget af det, man igennem videomateriale kan blive mere opmærksom på, er *"Især kroppens bevægelser, kropsudtryk, kropssprog, ansigtsmimik, blikke, børnenes rettethed med deres krop og deres sanser [...]"* (Kampmann og Rasmussen 2013:258). Min teoretiske position, hvor jeg anlægger et bredt sprogsyn og således er opmærksom på, at sprog også skal ses, hænger rigtig godt sammen med brugen af video; en ren lydoptagelse ville ikke formå at fange gestikken og den kropslige kommunikation.

Det betyder dog ikke, at der ikke også er begrænsninger i dette valg; ligesom et hvert andet metodisk valg medfører det en række fravalg. Jeg vil i det følgende komme ind på tre forskellige typer af begrænsninger: 1) Tekniske, 2) I forhold til forskerposition, og 3) Video som udsnit af virkeligheden.

6.7.1 Tekniske begrænsninger

De tekniske begrænsninger vil jeg ikke gå i detaljer med, men det at håndtere et kamera og medfølgende udstyr er ikke uvæsentlig for empiriskabelsen. Der er f.eks. optagelser, der ikke kan bruges pga. manglende lyd (mikrofonen skulle tændes og slukkes manuelt), og det faktum, at man som forsker har noget af opmærksomheden fokuseret på teknikken, kan ikke undgå at betyde, at man har mindre opmærksomhed på andre ting, der kunne have været interessante at få med.

6.7.2 Videokamera og forskerposition

Videokameraets konsekvenser for forskerpositionen er en håndgribelig begrænsning. Som antropologen Perle Møhl skriver: *"Når man arbejder med et kamera i felten, bliver der bestandigt sat fokus på ens tilstedeværelse, på ens gøren og laden, på hele ens forehavende, i højere grad end når antropologen tager noter [...]"* (Møhl 2003:166). Forestillingen om, at man "kan gemme sig" bag et kamera og på den måde være en neutral tilskuer til en situation er således en naiv forestilling, for man kan ikke undgå at tiltrække sig opmærksomhed, når man kommer slæbende med teknisk udstyr (Rehder 2013). Udover at et kamera skaber ekstra opmærksomhed om forskeren og forskerens blik og rettethed, har kameraet en helt særlig evne til at katalysere andre hændelser end dem, der ellers ville finde sted (Møhl 2003). Tilstedeværelsen af én eller flere forskere påvirker altid situationen i en eller anden grad, men ved brug af videokamera medfører de observeredes bevidsthed om netop et kamera og muligheden for at blive filmet, at der igangsættes helt

særlige aktiviteter. Med børnene i Rumraketten kom det konkret til udtryk ved, at de synes det var sjovt at stille sig på samme side af kameraet som mig og se deres kammerater på kameraets lille skærm – og at kammeraterne så begyndte at lave særlige sange og grimasser til ære for dette. Disse hændelser er direkte foranlediget af selve kameraet og ville ikke finde sted, hvis jeg kun sad med notesblok. Også pædagogerne på Månestuen er blevet påvirket af tilstedeværelsen af et videokamera, og ikke mindst af bevidstheden om at blive filmet. Flere af videooptagelserne fra Månestuen viser, at særligt én af pædagogerne på Månestuen er meget bevidst om, at hun bliver filmet, da hun ofte kigger direkte ind i kameraet. Derfor kan man nemt få den tanke, at hendes ageren i en eller anden grad er blevet påvirket af videokameraets tilstedeværelse.

Mange forskere tilstræber den forskerposition, der kan betegnes som *least adult* (atypisk voksen) eller *friend-role* i etnografisk feltforskning med børn (Gansen 2017). Særligt når forskeren prøver at afdække børnenes egen kultur og fokusere på deres egne betydningsdannelser, ses en sådan position som en god måde at tilstræbe at overkomme det traditionelle voksen/barn skel på. Denne forskerposition indebærer, at man som forsker ikke optræder som en autoritet over for børnene, ikke håndhæver regler eller sanktionerer, og heller ikke hjælper dem med praktiske ting som at snøre sko og lyne jakker (ibid.). For Corsaro lykkes venne-rollen i en grad, hvor en mor til et af børnene faktisk tror, han er et nyt barn i børnehaven, ud fra den måde, hendes søn omtaler ham på (Corsaro 2003). Gulløv fandt omvendt, at hun som voksen umuligt kunne frasige sig den autoritet, som alle børn knytter til en voksen-figur, fuldstændigt, og at hun derfor hjalp til, når det var nødvendigt (Gulløv 1999). Videokameraet betyder, at forskerpositionen *ven* slet ikke er mulig. Et kamera skaber en helt selvfølkelig distance og dermed bliver forskerpositionen defineret gennem beslutningen om at filme. Som forsker med et videokamera (særligt hvis man filmer hele tiden, som vi gjorde det, da vi fulgte et barn hele dagen), ender man tæt på den forskerposition, der kan betegnes som *observatøren som deltager* (Kristiansen og Krogstrup 2015:98). Denne forskerposition betyder, at man kan risikere at blive relativt distanceret fra feltet, og observationerne kan derfor blive overfladiske (ibid.). Dog vil jeg, på trods af kameraets indvirkning på min forskerposition, argumentere for, at jeg stadig havde rigtig god kontakt med børnene i Rumraketten. Jeg forholdt mig således ikke helt passiv bag kameraet – jeg talte til børnene, lod dem lege med kameraets muligheder (jf. ovenstående beskrevne situationer, som blev katalyseret af kameraet), og i garderoben hjalp jeg også med tøj og sko, hvis børnene spurgte mig direkte. På legepladsen oplevede jeg, at børnene ofte kom hen til mig i forbindelse med konflikter o.l., og her var min strategi at sende dem videre til de "rigtige" voksne. På den måde har jeg medtaget elementer af positionen *least adult*. Alt i alt kan min forskerposition siges at ligge et sted imellem *observatøren som deltager* og det, man kan betegne som *deltageren som observatør*, hvor der er større deltagelse i feltet (Kristiansen og Krogstrup 2015), og med de elementer af atypisk voksen, der opstår i netop daginstitutionssammenhæng.

6.7.3 Udsnit af virkeligheden

At arbejde med videokamera har den konsekvens, at de videooptagelser, man senere analyserer, repræsenterer *"en særlig beskæring af virkeligheden"* (Kampmann og Rasmussen 2013:257). Som kamerafører vil man altid rette sit kamera mod noget særlig. Det kan være særlige temaer, som man har en forskningsmæssig interesse i, f.eks. leg, eller, som i nogle af de mere løsrevne optagelser, vi lavede i Rumraketten, børns sproglige kommunikation med hinanden. Eller kameraet kan rettes mod et barn, man følger en hel dag, som vi også gjorde. I begge tilfælde vil det medføre, at der er noget, man *ikke* får med. Denne problematik kan dog ikke knyttes kun til brugen af videokamera; ingen forsker kan have sin opmærksomhed rettet mod alt, hvad der sker i en børnehave. Der vil altid ske en selektion i registreringsøjeblikket (Gulløv 1999), både med og uden videokamera. En særlig problematik ved et videokamera kan dog være, at

"[...] Videooptagelser 'fastfryser' det implicite perspektiv – uden at man nødvendigvis oplever, at det er sådan, selvom man selvfølgelig godt ved det: Den redigerede virkelighed, som videooptagelserne fremstiller kan være vanskelig at analysere og reflektere over, i relation til hvad andre mulige versioner kunne have vist" (Andersen og Kampmann 2003:46).

Det betyder, at man i en eller anden forstand risikerer at glemme, at videoens udsnit af situationen også indebærer en selektion, selvom udsnittet i sig selv kan siges at repræsentere et stykke "uspoleret" virkelighed, netop fordi det er blevet optaget på video. Det indebærer en risiko for, at optagelserne opfattes som *"mere virkelige end virkeligheden"* (ibid:23).

Derfor er en grundig refleksion over valget af kameravinkel og de dermed fravalgte andre vinkler mindst lige så vigtig, når man arbejder med video, som det er i forhold til andre etnografiske metoder. At bruge videokamera sikrer ikke, at man får det samlede billede af, hvad der skete, med sig hjem. Man får et udsnit med sig hjem, og dette udsnit vil altid bære præg af forskerens erkendelsesinteresser og deraf følgende til- og fravalg og i felten.

6.8 Et metodisk børneperspektiv

I den nye barndomssociologi, der med sin opståen for alvor satte fokus på børn som både aktive i deres egen socialisering, børns rettigheder og på forskellige konstruktioner og forståelse af barndom, opstod også et øget fokus på *børneperspektiver* (Warming, Kampmann og Rasmussen 2017). Børneperspektiver er ikke et entydigt begreb, f.eks. kan det diskuteres, hvorvidt der er forskel på at tale om *et* børneperspektiv, *børneperspektiver* (ibid.) eller *barneperspektiv* (bruges konsekvent i bogen *Feltarbejde blandt børn* (2003)) og om valget af ord har betydning for, hvordan man forstår og bruger perspektivet.

Disse diskussioner vil jeg dog ikke gå nærmere ind i her. Derimod vil jeg diskutere, hvad det betyder at tilstræbe et metodisk børneperspektiv. Warming, Kampmann og Rasmussen skriver således:

”Metodisk giver det mening at tale om et børneperspektiv, da det handler om at anlægge et perspektiv på, hvad man er optaget af, og hvorfra man betragter/undersøger det. Man kigger så at sige barnet over skulderen i forsøget på at indfange, hvordan verden ser ud fra dette perspektiv, i modsætning til fx at anlægge et voksenperspektiv/pædagogperspektiv, hvor hverdagens hændelser og begivenheder forsøges indkredset ved at betragte hverdagen over skulderen på pædagogen” (Warming, Kampmann og Rasmussen 2017:226f).

Det er dog vigtigt at gøre sig klart, at det ikke betyder, at man kan komme til at forstå, hvordan barnet selv oplever dagligdagen – et metodisk børneperspektiv vil altid være de voksnes forsøg på at forstå barnets tanker og opfattelser af eget liv (Kampmann 1998). Den voksne får en række informationer stillet til rådighed af barnet, det kan være handlinger, ytringer, mimik osv., og den voksne må efter bedste evne forsøge at forstå disse informationer, men i en mere ydmyg rolle end det typiske magtforhold mellem barn og voksen (ibid.).

I pilotprojektet har en tilstræbelse omkring at indfange et børneperspektiv hele tiden ligget implicit. Da projektet trækker på dels en forståelse af børn som aktive aktører, og dels en forståelse af sprog som social praksis, virkede det til at være et oplagt metodisk perspektiv. Sammenvævningen af begreberne omkring den nye barndomssociologi, børn som aktører, børneperspektiv(er), etnografisk metode mm., har medført en tendens til, at etnografisk metode bliver anset som en sikker vej til at indkredse et børneperspektiv, forstået på den måde, at hvis man anvender etnografisk metode, så medfører det automatisk, at man indfanger børnenes eget perspektiv (Gulløv og Højlund 2003). Følgende overvejelser om skabelsen af empiri viser dog, at denne sammenhæng ikke kan tages for givet.

I gruppen omkring peer-talk igangsatte de efterfølgende gennemsyn af flere af videooptagelserne en interessant diskussion om netop det metodiske børneperspektiv. Vi fik øje på, at de enkelte episoder, vi havde

optaget, på mange måder kan siges at anlægge et voksenperspektiv. Andersen og Kampmann skriver: "[...] *Bestræbelsen på at etablere et børneperspektiv er uforeneligt med allerede på forhånd definerede "aktivitetsenheder" på basis af traditionelle voksenopdelinger af dagen*" (Andersen og Kampmann 1996:32). Selvom børns sproglige interaktioner ikke er noget, der som sådan kan karakteriseres som en traditionel voksenopdeling af dagen, sådan som måltider, legetid, aktiviteter ved bordet osv., så oplevede jeg, at mit fokus på børns sproglige interaktioner fik mig til at lave en definition af, hvor og hvornår dette skete på en måde, der var relevant. Og det var disse episoder, jeg filmede, og når jeg vurderede, at de stoppede, så slukkede jeg kameraet og gik et andet sted hen. På den måde bærer optagelserne præg af, at jeg har filmet det, jeg mente, jeg var på jagt efter: Hvordan børn taler med hinanden.

Ved at gennemse optagelser af et barns hele dag blev vi opmærksomme på, at der her er større mulighed for at indfange børneperspektivet. Beslutningen om at følge et barn en hel dag "tvinger" forskeren til at fastholde kameraet på lange episoder, hvor der tilsyneladende ikke sker ret meget. Men dermed får man også et indblik i, "*hvor stor dele af barnets institutionshverdag, der går med opsøgninger af andre børn, afvisninger, afsøgning af beskæftigelsesmuligheder, kede sig, afluring, passivitet, aktivitet osv. i egne og ofte abrupte rytmer*" (Andersen og Kampmann 1996:33). I en spatial forståelse af et barns hverdag, som jeg med landskabsbegrebet ønsker at trække ind i analysen, kan dette metodiske greb desuden bruges til at få øje på *mellemrum*, altså alle de rum, der ikke har en bestemt funktion og som normalt ikke har den store bevågenhed (Gulløv og Højlund 2003). Hermed får man øje på, at børns færden ikke nødvendigvis er så lineær som vi forventer, og netop fastholdelsen af kameraet på *hele* barnets dag, ikke kun afgrænsede aktiviteter, giver mulighed for at se mellemrum – både forstået som fysiske og som sociale rum (at kede sig, vente, osv.). Desuden er det en vigtig pointe, at sprog forstået som social praksis medfører, at sproglig interaktion ikke kun foregår på bestemte tidspunkter og på bestemte steder, sådan som jeg filmede ud fra i begyndelse.

Jeg har allerede været inde på, at man med et videokamera i felten altid vælger en bestemt vinkel at filme ud fra. I de videooptagelser, hvor vi i Rumraketten filmer et barn en hel dag, filmer vi barnet *forfra*. Det betyder, at det metodiske børneperspektiv, Warming, Kampmann og Rasmussen skriver om, hvor man *kigger barnet over skulderen*, ikke skal tages bogstaveligt i dette tilfælde. I så fald skulle vi have placeret kameraet lige bag barnet, for på den måde at optage det, som barnet så. Dette valg var dels lavpraktisk: det var i de fleste tilfælde nemmere at placere sig over for barnet, for eksempel når barnet sad ved bordene. Dels oplevede jeg, i et forsøg på ikke at filme barnet, hvis forældre ikke havde givet samtykke, at en placering bag barnet forstyrrede mere end ellers: Barnet vendte hele tiden hovedet hen mod kameraet, da der opstod en klar fornemmelse af at blive "fulgt efter".

Man kan argumentere både for og imod dette valg af kameravinkel. På den ene side har optagelserne på denne måde ikke mulighed for at give indblik i, hvordan et rum ser ud fra barnets synsvinkel. Omvendt ville en optagelse, der kiggede barnet over skulderen, ikke opfatte barnets mimik og mindre bevægelser, og dermed ville forskeren have mindre mulighed for at tolke ud fra disse.

6.9 Afsluttende bemærkninger

At jeg, selvom min praktik er afsluttet, stadig er med i forskergruppen omkring peer-talk, har haft en betydning for den måde, jeg er gået til videomaterialet på. Jeg har helt konkret haft mulighed for at se det sammen med andre; noget, der er en fordel ved netop at arbejde med videomateriale (Kampmann og Rasmussen 2013). De ovenstående overvejelser omkring børneperspektiv har haft stor indflydelse på, at jeg i min videre analyse har valgt at bruge de optagelser, hvor vi følger et barn en hel dag. Jeg har fundet, at der åbnes op for mange facetter og analysemuligheder i denne måde at bruge video på. Det er dog væsentligt at pointere, at jeg i min videre analyse af helt konkret to børns dage (jeg har af pladshensyn udvalgt to af de fire børn), har siddet alene med materialet.

Det er selvfølgelig relevant at reflektere over, hvilke konsekvenser, denne sammenfiltrering af min praktik, forskningsprojektet "Potentials in peer-talk" og min specialeproces, har haft for specialet. Fordelene lader sig nemt opliste: Jeg har fået lov til at tyvstarte specialeprocessen, jeg har haft adgang til videokameraer af meget højere kvalitet, end dem jeg som studerende kan låne gratis i RUCs AV-afdeling, og jeg har haft mulighed for faglig sparring med forskere og ph.d. -studerende, både direkte og mere løst knyttet til projektet. Omvendt er mit valg af aldersgruppe og metode til en vis grad blevet styret af pilotprojektet. Det er dog vigtigt at pointere, at hele min vej ind i forskningspraktik og projektet omkring peer-talk er udsprunget af en stor interesse for netop dette felt. Derfor havde et valg, der var "frit" af pilotprojektet, nok ikke været markant anderledes, og fordelene har derfor klart opvejet eventuelle ulemper.

7. Analytisk afsnit

I dette afsnit af specialet vil jeg præsentere analysen af det empiriske materiale. Jeg vil indledningsvis forklare, hvilke til- og fravalg af empirisk materiale, jeg har foretaget, og hvordan jeg er gået analytisk til materialet.

7.1 Udvalgelse af børn

De fire børn, der blev fulgt en hel dag, er i første omgang udvalgt på baggrund af, at der ikke er noget særligt at bemærke ved dem: de er ikke udpeget som ”sprogbørn”⁹, eller som børn med andre specifikke udfordringer¹⁰. Den metodiske udfordring, at et enkelt barns forældre ikke havde givet tilsagn til videooptagelser, gjorde, at vi for nemheds skyld valgte børn, der ikke sad ved samme bord som dette barn. Denne forhindring har således påvirket udvælgelsen af børn.

På Månestuen er der 16 børn i alderen 3-5 år, og tre voksne: Camilla (pædagog), Jytte (pædagog) og Hanne (pædagogmedhjælper). Vi fulgte to drenge og to piger, og det er et bevidst valg, at begge køn er repræsenteret i materialet. Den ene dreng, Karl (4 år), fulgte jeg spontant en dag, jeg var alene i børnehaven, og fik lyst til at prøve det af, og han blev mere eller mindre valgt af pragmatiske årsager, da han ofte kom sent og blev hentet tidligt. Derfor var det praktisk muligt for mig at gøre det alene. Optagelser af Karls dag er dog valgt fra som analytisk materiale, primært fordi Karls dag var temmelig atypisk lige netop da jeg fulgte ham: Ingen af hans to gode venner var i børnehaven den dag. Derfor sker der ikke ret meget på optagelserne af Karls dag, og han indgår i meget få interaktioner.

Den anden dreng, vi fulgte en hel dag, Noah (3 år og 4 måneder), er medtaget i analysen. Gennemsyn af hans dag har vist, at han har langt flere interaktioner i løbet af en dag, end vi ved observation umiddelbart havde bemærket. Noahs dag er desuden præget af, at han ikke deltager ret meget i voksenstyrede aktiviteter eller sidder ved stuens høje borde med f.eks. papir og farveblyanter, modellervoks, puslespil mm. Noah taler ikke så højt og tydeligt som andre af Månestuens børn, muligvis i kraft af sin alder. Han stammer lidt, og i mange interaktioner gentager han, hvad de andre børn siger.

De to piger, der blev fulgt, Ida (4 år og 4 måneder) og Sacha (4 år), er begge piger, der ser ud til ubesværet at deltage i børnehavens dagligdag, og de påkalder sig ikke særlig opmærksomhed. Jeg har valgt Idas dag som det empiriske materiale, jeg vil bruge i analysen, og dette valg er sket primært på baggrund af, at hun i højere grad end Noah deltager i voksenstyrede aktiviteter og sidder ved de høje borde, og at der dermed skabes

⁹ Et udtryk, pædagogerne og medhjælperne i Rumraketten selv brugte om de børn, der var en del af den særlige sprogindsats.

¹⁰ Der var enkelte børn på Månestuen, der af pædagogerne og medhjælperne blev beskrevet som havende særlige vanskeligheder (Feltnoter).

mulighed for at sammenligne de sproglige muligheder i forhold til henholdsvis voksenstyrede og ikke-voksenstyrede aktiviteter.

Enkelte steder i analysen, hvor det giver en særlig indsigt, vil jeg inddrage eksempler fra videosekvenser, der er optaget de dage, hvor vi ikke fulgte et barn.

7.2 Analysestrategi

"Kvalitative analyser er et selvstændigt og kreativt arbejde, der ikke kan sættes på formel – fordi de, hver gang på ny, omhandler et unikt forhold mellem et bestemt empirisk materiale, et genstandsfelt, teoretiske begreber og en forskerperson, som indgår med sine erfaringer, aktuelle interesser, arbejdsbetingelser mv." (Bøttcher, Kousholt og Winther-Lindquist 2018: 17).

I dette speciale er landskab et nøglebegreb, og jeg har derfor valgt, at analysen skal organiseres ud fra landskabsbegrebet: I stedet for at inddele analysen i forskellige temaer, der så at sige er "udsprunget" af materialet, vil jeg inddele analysen ud fra børnehavens forskellige rum i landskabet. Rum forstås her bredt, netop fordi landskabet ikke kan reduceres til enten fysiske omgivelser eller mentale processer. Derfor kan både *krearummet*, som er et fysisk rum adskilt fra resten af stuen, fungere som analytisk kategori, og *indendørs legeområde*, der i modsætning til krearummet ikke er skarpt fysisk afgrænset, men nærmere er defineret af nogle bestemte aktiviteter, gøre det samme. Jeg inddeler derfor Rumraketten i følgende rum, som vil fungere som overskrifter i analysen:

Indendørs legeområde (dækker over både Legobord, legekøkken, klæd-ud-hjørne, sofa og gulvet)

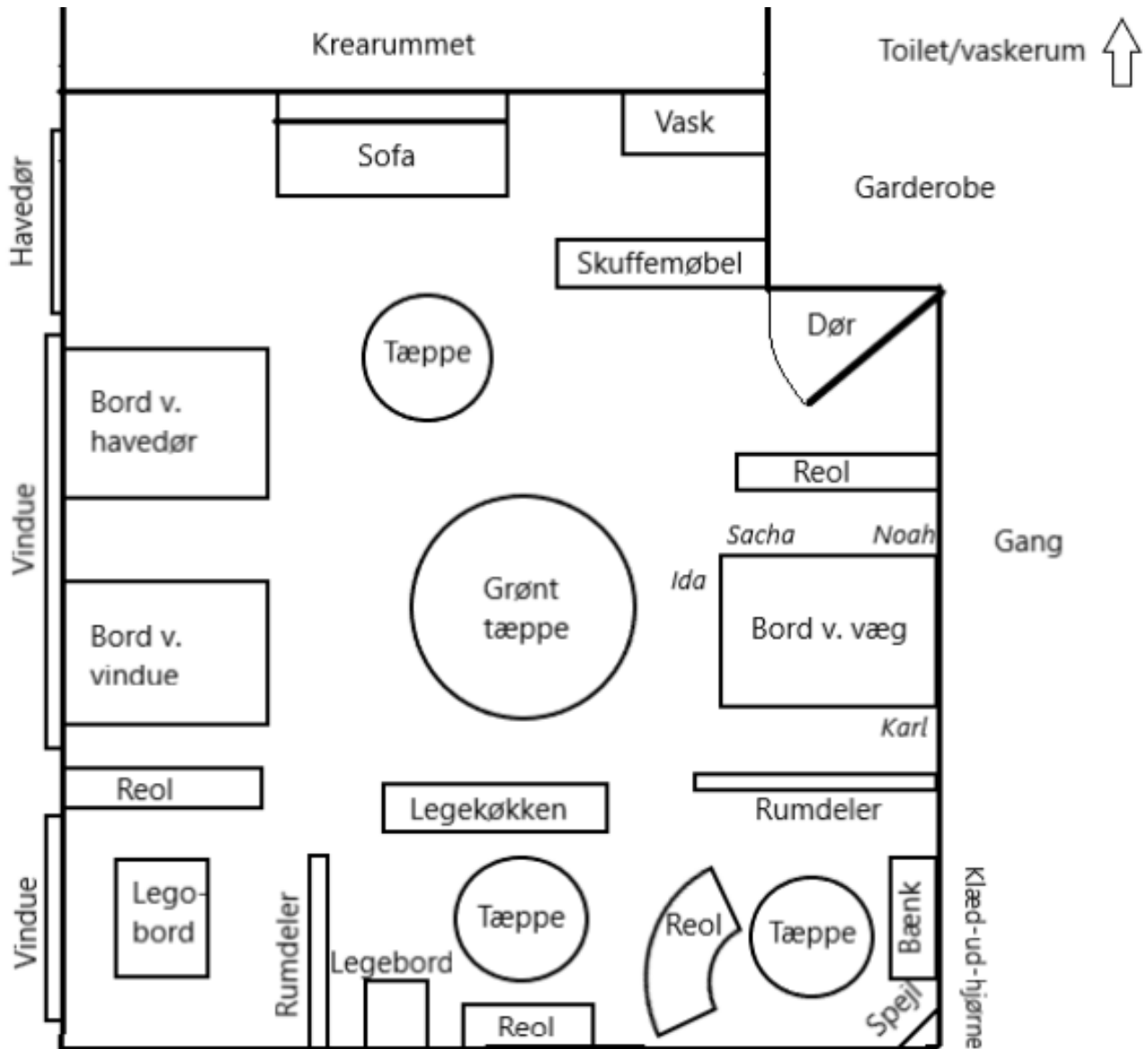
De høje borde

Krearummet

Toilet/vaskerum

På sin vis går det imod landskabsbegrebet at lave en skarp opdeling mellem rummene, fordi de ikke kan forstås som små "øer", der er uafhængige af hinanden. I forhold til at skabe systematik i analysen vil jeg alligevel bruge opdelingen af rum, men med en bevidsthed om, at de har forbindelse til hinanden, og forbindelse til forhold uden for Rumraketten. På den måde vil jeg, med afsæt i min problemformulering, analysere børnehavens muligheder for sproglig interaktion rum for rum, og samtidig have børnenes aktive medskabelse af disse muligheder, for øje.

For at læseren undervejs i analysen kan orientere sig i disse rum, har jeg lavet et *landkort* over Månestuen¹¹:



¹¹ Er desuden vedlagt som bilag 3.

Legepladsen som rum i Rumraketens landskab er valgt fra som analyseenhed, og det er der flere årsager til. Dels er der nogle særlige udfordringer ved udendørs optagelser; vind og vejr gjorde lydoptagelser (endnu) sværere, og der var på legepladsen mange børn fra de andre stuer, hvis forældre ikke havde givet samtykke til, at de måtte filmes. Desuden er Noah ikke på legepladsen den dag, han bliver fulgt, fordi han sover til middag. Denne del af analysen ville derfor komme til at stå lidt "for sig selv" og kun indeholde eksempler fra Idas dag. En ren teknisk begrænsning har også spillet ind på fravalget: Flere af optagelserne af Ida på legepladsen er uden lyd, da mikrofonen ikke var tændt under optagelserne. Og endelig vil jeg argumentere for, at legepladsen i sig selv er så stort et rum i landskabet, at det kan inddeles i flere "rum-i-rummet", som vil kræve en analyse for sig, hvilket jeg ikke har mulighed for at lave i denne sammenhæng. Garderoben i Rumraketten er heller ikke med i analysen, da der er meget få videooptagelser fra dette rum, og de er korte og rodede.

At en kvalitativ analyse altid er unik, som anført i citatet ovenfor, betyder ikke, at jeg er gået uovervejende til værks. I forhold til analytisk fremgangsmåde, har jeg fundet inspiration i Anne Maj Niensens (2018) "Artikulationsanalyse i et fænomenologisk perspektiv". I dette speciale skal artikulation forstås bredere, end det gør hos Nielsen, og omhandler således ikke kun sproglige ytringer, men lige så meget kropslige. At perspektivet er fænomenologisk inspireret falder fint i tråd med mit etnografiske udgangspunkt.

Nielsen opstiller fem trin i den analytiske proces:

- Det første helhedsindtryk
- Præcise beskrivelser og citater
- Nærmere undersøgelser af udvalgte artikulationssituationer
- Sammenligning af beskrivelserne af de forskellige artikulationsaspekter
- Evt. en diskussion af temaerne og identifikation af fænomenets essentielle karakter (Nielsen 2018: 70)

I forbindelse med videomateriale har denne fremgangsmåde betydet, at jeg i første omgang har set materialet igennem og nedfældet tanker og idéer til videre analyse, og dermed har dannet mig et første helhedsindtryk. Jeg har efter dette første punkt indskudt en fase, der handler om at skabe overblik over Noah og Idas dag i Rumraketten. Det metodiske greb at følge et barn en hel dag fordrer en anden systematik end andre typer af empirisk materiale, fordi det er svært at overskue, hvornår der egentlig sker noget, der er relevant for analysen. Derfor forsøgte jeg her at skabe et overblik over de to børns dage i Rumraketten ved at lave en form for *skriftlig kortlægning* af deres dag. Denne kortlægning tager udgangspunkt i ét barn ad

gangen, og de forskellige aktiviteter på dagen er angivet i tidsintervaller¹², og sammenholdt med kortet over Månestuen er ambitionen (ud over, at det har hjulpet mig i den analytiske proces), at læseren kan bruge disse hjælpemidler til at følge med i de analytiske afsnit, og hele tiden kan finde ud af "hvor vi er henne", både fysisk og tidsmæssigt.

Optagelserne af Noah er i alt 5 timer og 30 minutter, hvilket ikke svarer til hele hans dag, da han ikke blev filmet, da han sov til middag. Optagelserne af Ida er i alt 5 timer. I begge tilfælde er der enkelte, kortere tidsrum i løbet af dagen, der ikke er blevet filmet, på grund af pauser (til kameraførerne) eller andre forstyrrelser. Jeg vil nogle steder i analysen bruge tidsintervaller til at illustrere bestemte pointer, men er bevidst om, at jeg ikke er gået systematisk til værks i forhold til en sådan, mere kvantitativ, analyse af børnenes dage.

Med kortlægningen på plads kunne den egentlige udvælgelse af situationer og citater begynde, og netop denne udvælgelse er svær at gøre nøjagtigt rede for: Jeg har foretaget en række valg på baggrund af min problemformulering, mit teoretiske afsæt, min egen nysgerrighed, og i sidste ende min egen, teoretisk og personligt funderede, vurdering af, hvad der er mest relevant. Denne del af en kvalitativ analyseproces kan kaldes for "*det kreative moment i fortolkingsprocessen*" (Brinkmann 2012:74), og Brinkmann argumenterer for at bruge begrebet *abduktion* om denne proces, i en erkendelse af, at begreberne induktion og deduktion i "rene" former ikke giver mening i en kvalitativ sammenhæng. At abducere betyder, at man prøver at forstå og forklare noget, man ikke forstår (som ofte er udgangspunktet for forskning), ud fra den viden om situationen, samfundet, menneskelig handling osv., som man allerede har. Begrebet er et forsøg på at indfange, hvordan man i kvalitativ forskning (som regel) ikke går til feltet med en hypotese, der skal afprøves (dvs. deduktion), men alligevel altid vil have viden, erfaringer, tanker og idéer med sig, som bruges til at prøve at forstå og forklare det, man ser og oplever (Brinkmann 2012).

Rent praktisk krævede denne fase endnu en gennemgang af videomaterialet, men denne gang med støtte fra noter, tanker og idéer fra første fase.

Da jeg gennemgik videomaterialet med henblik på udvælgelse af bestemte situationer og citater, lavede jeg en form for *grov transskribering* (Nome 2017) af begge børns dage¹³. Alt er ikke skrevet nøjagtigt ud, da det ville være en rigtig stor opgave. De situationer, jeg har udvalgt, er beskrevet med mine ord (en form for feltnoter til videooptagelserne), og indeholder samtidig citater fra hele eller dele af en sproglig interaktion. Nogle situationer er beskrevet uden citater, særligt hvis der er tale om interaktion, der ikke indeholder

¹² Kortlægningerne er vedlagt som bilag 4 og 5.

¹³ De grove transskriberinger er vedlagt som bilag 6 og 7.

verbalt sprog. Denne oversættelse af videomateriale til skrift kan ikke undgå at betyde, at den føromtalt åbenhed, der er i videoetnografisk materiale, indsnævres: *"Når vi analyserer fotografier og efterfølgende skriver om de sociale verdner, de repræsenterer, så fortolker vi og foretager dermed en ny repræsentation"* (Nielsen 2013:99). Selvom der i denne sammenhæng er tale om videomateriale og ikke fotografier, finder jeg citatet rammende, da åbenheden kan siges at være bundet til selve videomaterialet og ikke den skriftlige repræsentation her i specialet. Specialet fastfryser videomaterialet i bestemte udsnit og bestemte analyser og tolkninger, mens selve det empiriske materiale giver mulighed for at gå tilbage og lave andre analyser og tolkninger af samme udsnit, eller af helt andre.

De grove transskriberinger har fungeret som rettesnor i forhold til analysen, da jeg herudfra kunne lave en sortering af situationer ud fra først rummet, og herefter ud fra temaer.

Beskrivelser og citater, der gengives i analysen, er organiseret på den måde, at mine egne beskrivelser står i kursiv, mens direkte citater ikke gør. I en række af de empiriske eksempler har jeg indsat et billede fra videoptagelserne.

Da min interesse ikke er nærsproglige analyser, er børnenes sproglige interaktioner ikke transskriberet efter et bestemt system, men blot efter, hvad jeg kan høre. Jeg har gengivet Noahs sproglige umodenheder som jeg hører dem (f.eks. mig i stedet for jeg, og enkelte episoder med stammen), for at være tro mod det empiriske materiale og for at give læseren en bedre forståelse af Noah.

Med disse indledende overvejelser på plads vil jeg nu begynde den egentlige analyse, opdelt i afsnit ud fra de fire rum, jeg allerede har benævnt.

7.3 Indendørs legeområde

Det indendørs legeområde dækker over tre legezoner, der er indrettet på baggrund af Rumrakettens fokus på læringsmiljøer. Majken fortalte os om denne indsats i en af vores snakke med hende, og gav mig efterfølgende en kopi af det materiale om læringsrum¹⁴, hun tidligere havde fremlagt på et personalemøde. De tre zoner er: Legobord, køkken og klæd-ud-krog. Desuden dækker det indendørs legeområde gulvet midt på stuen, det grønne tæppe på gulvet (som også er indkøbt og placeret på stuen med udgangspunkt i læringsmiljø-tiltaget), og sofaen mellem vasken og havedøren.

Noah tilbringer i alt to en halv time i dette område den dag, han er blevet fulgt (cirka en time og ti minutter om formiddagen, og resten om eftermiddagen). For Ida er tidsrummet brugt i området omkring en time og ti minutter i alt, fordelt på 52 minutter om formiddagen, resten om eftermiddagen.

7.3.1 Lydniveaue

Noahs dag, klip 1:

Noah er lige ankommet til børnehaven. Han har vinket farvel, og han går hen til Legobordet, hvor Hanne sørger for, at han og Charlie (4 år og 8 måneder) går i gang med at lege sammen. Lydniveaue på stuen er lavt, der er ikke kommet mange børn endnu. De to drenge er de eneste ved Legobordet.

C: Jeg skal lave skud.

N: Mig også lave skud.

C: Vil du have denne her? Ba ba ba
ba ba [skyde-lyd].

N: Prøv lige at se [til kamera-
føreren]. Noah tager nogle Duplo-
klodser på fingeren.

C: Noah kig lige her. Du må gerne
tage den. Neeeej.

C: Ba ba ba ba ba ba. Vil du passe på
den her? [giver Noah sin skyder]. Fordi jeg skal ud og tisse.

Herefter slutter samtalen, og Noah går væk.



Noah og Charlie ved Legobordet

¹⁴ Vedlagt som bilag 8.

Her har vi et eksempel på en samtale, Noah har med en ældre dreng, på et tidspunkt, hvor der endnu ikke er ret mange børn på stuen, og hvor de to er de eneste ved Lego-bordet. Det er en meget kort samtale, men ikke desto mindre er Noah deltagende, og Charlie lader til at forstå, hvad Noah siger.

Om eftermiddagen er Noah tilbage ved Legobordet, igen med et enkelt andet barn (Lasse):

Noahs dag, klip 10:

N: Prøv at se den [Viser kameraføreren en Lego-figur]

Noah går i gang med at lege med noget, der er bygget af Duplo.

Lasse: Noah, du har ødelagt min! Jeg er meget sur.

N: Du må gerne få alt mit fredagsslik.

Lasse griner.

N: Lasse. Ba ba ba ba. Lasse? Lasse, det er ikke mig, der har ødelagt dit [høres ikke], det var ikke mig.

L: Jo, det var dig.

N: Lasse, du må gerne få alt mit fredagsslik.

L: Og du må også komme hjem, med alt mit slik.

N: Alt dit slik.

L: Må jeg få den der? [peger på en grøn lege-palet, Noah har i hånden]

N: Nej.

L: Hvorfor ikke?

N: Mig bruger den.

De går væk fra Legobordet.



Lasse og Noah ved Legobordet

Her har Noah igen en samtale med et andet barn, og i denne samtale kommer han på banen med sine forhandlingskompetencer: Han formår både at løse situationen med Duploet ved at tilbyde sit fredagsslik som forsoning, men siger fra, da Lasse vil have den grønne palet. Begge empiriske eksempler fra Legobordet, hvor Noah er alene med et andet barn, og hvor der ikke er så meget lyd i det omkringliggende landskab, peger i retning af, at Noah netop her har gode muligheder for verbalsproglig interaktion. Desuden ser det ud til, at både Charlie og Lasse anser ham som en ligeværdig og legitim deltager i interaktionen, på trods af, at hans sproglige deltagelse måske ikke er så nuanceret og består meget af gentagelser.

I en leg om formiddagen er forholdene anderledes for Noah:

Noahs dag, klip 2:

Noah har i lang tid deltaget i en leg med nogle af pigerne. Legen veksler lidt mellem noget med politi, zombier og sikkert også andre ting, der ikke er blevet opfanget på kameraet. Der er omkring 5-8 børn, der kommer ind og ud af legeområdet. Der er også aktiviteter ved de høje borde. Lydniveauet er højt. Noah laver to af pigerne til zombier ved at pege på dem med en grøn plasticpalet.

N: [høres ikke]

Pigerne taler om zombier.

N: Men vi h-h-h-har også en stor zombie.

Ingen ser ud til at høre, hvad Noah siger, og legen fortsætter.

Noah kommer her med to verbalsproglige ytringer, som tilsyneladende ikke høres af de andre børn. Et vigtig faktor i



Noah, Ida og Frida

dette kan siges at være lydniveauet. Det høje lydniveau på stuen i legesituationen med zombierne giver en dreng som Noah dårlige muligheder for at udtrykke sig verbalsprogligt. Det kan virke som en forholdsvis banal pointe, men vi skal i det følgende afsnit se, hvordan Noah ikke ser ud til at lade sig begrænse af disse forhold, men formår at deltage i legen på lige fod med andre børn.

7.3.2 Noahs hat og palet: Sprog som materiel praksis

Hver gang, Noah befinder sig i det indendørs legeområde, ifører han sig en sort hat, og tager en grøn plastikpalet i hånden, hvilket ses på adskillige videooptagelser. Når han skal noget andet, f.eks. til samling eller i krea-rummet, lægger han begge dele fra sig.

Noahs dag, klip 1:

Noah leger med Bella i området mellem klæd-ud-hjørnet og køkkenet. De har lavet en afspærring med nogle høje stole, og leger politihund:

B: Skulle vi ikke lege jeg var din politihund, og du sagde, kom så politihund?

N: Kom så politihund.

B: Du bliver derhjemme, ikke?

N: Jo.

Lidt senere:

B: Jeg skal lige ud og hente noget på min plads, jeg kommer lige om lidt!

Noah siger ikke noget, men giver ligesom et "nik" med paletten, hen mod Bella.

Her ses det, hvordan Noah gentager, hvad Bella siger, og derudover ikke siger så meget. Men vi ser også, hvordan han bruger den grønne palet til at svare Bella. I det hele taget kan der i løbet af formiddagen ses en tendens til, at jo højere lydniveauet på stuen er (det er temmelig højt på dette tidspunkt), jo mere bruger Noah sin palet til at kommunikere med. Han bruger den til at vise Bella, at han forstår, hvad hun har sagt.

Han bruger den til at tydeliggøre sin rolle i legen, som den, der sætter pigerne i fængsel (Noahs dag, klip 2 og 3), og han bruger den til at sikre, at han har forstået legen rigtigt:

Noahs dag, klip 1:

Noah leger i køkkenområdet med Karoline og Ida. De to sætter sig ned bag reolen, der adskiller køkkenområdet og klæd-ud-hjørnet.

K: Må vi be' om noget?

Noah svarer ikke.



Noah sætter Karoline og Frida i fængsel

K: Derovre på bordet!

Noah peger på bordet med paletten: Derovre?

Noah bruger også korte verbalsproglige ytringer i legen, hvilket ses på flere af de klip, der viser formiddagens leg. Men den grønne palet har en helt særlig betydning for Noah, endda i en sådan grad, at de voksne også italesætter, at han skal have både hat og palet for sig selv (ses f.eks. i Noahs dag, klip 1, hvor Hanne irttesætter Charlie for at have taget hat og palet, og siger, at han driller Noah ved at gøre det).

Det er dog ikke kun Noah, der bruger de materielle artefakter i børnehaven som middel til kommunikation:

Noahs dag, klip 1:

En leg, børnene kalder Karius og Baktus, begynder på det grønne tæppe (legen ser ud til at være en form for stop-dans). Noah og Emil går rundt om tæppet, mens Karoline styrer "musikken" (en garage, der tændes og slukkes for). Frederik har taget en pirat-hat på. Flere børn går lidt sporadisk ud og ind af legen, men fælles for dem er, at hatte bruges til at indikere deltagelse.



Karoline, Charlie og Noah leger Karius og Baktus

Her bruges hatten til at kommunikere til de andre børn, at "jeg er med". Derfor mener jeg, at det er interessant at bringe idéen om *sprog som materiel praksis* på banen. At sprog er en social praksis er en

teoretisk forudsætning i dette speciale, og at sprog, særligt for mindre børn, i høj grad er baseret på gestik, er almindelig anderkendt (Slott 2009a). Der er da også flere klip, der viser, hvordan Noah kommunikerer med kroppen: Han laver vrede grimasser, når han er den sure politibetjent, der putter pigerne i fængsel. Og han bruger fagter og gestik til at genne dem rundt i legen. Men ovenstående eksempler viser, at de materielle artefakter i børnehaven tages frem og aktivt bruges af børnene, som en vigtig del af deres kommunikation med hinanden. I et til tider larmende børnehavelandskab bruger en dreng som Noah, der hverken taler højt eller tydeligt, *materialiteten* til at kommunikere sin deltagelse i legen.

I denne sammenhæng er det relevant at reflektere over, hvorvidt denne måde at kommunikere på, har konsekvenser for Noahs deltagelse i legen. Umiddelbart peger det empiriske materiale på, at Noah er et fuldgyldigt medlem af legen: Han er med i den samme leg flere gange i løbet af dagen, og han bliver efter

klokken ni-maden spurgt af Karoline, om de ikke skal lege det, de legede tidligere (klip 5), og senere spørger Frida: Skal vi lege den samme leg som når vi, den leg som lige før? Hvor du tager mig og Ida i fængsel? (klip 10), hvilket viser, at de andre børn gerne vil have ham med i legen.

7.3.3 Ida i det indendørs legeområde

Ida bruger mindre tid end Noah i det indendørs legeområde, den dag, hun bliver fulgt. Det er dog stadig interessant at se på, hvilke muligheder for sproglig interaktion, dette rum i landskabet giver Ida.

Idas dag, klip 5:

Efter klokken ni-mad går Ida og Sacha ned til området omkring klæd-ud-hjørnet, hvor et par af de andre piger også er:

Frida: Der er nogen der har ødelagt vores færge [de har tidligere brugt en stor kasse som færge].

Karoline: Og det var Anine.

Bella: Det er i hvert fald ikke mig der har gjort det.

Frida: Var du ikke med?

Sacha: Må jeg være med?

Karoline: Jaa, jaaa, ja ja ja ja [som en sang].

Selvom Ida ikke siger noget i dette klip viser det, hvordan starten på denne leg, og en kort forhandling, foregår verbalsprogligt. Flere af de piger, der taler, er gode til at tale højt og tydeligt. På den måde kan de bedre trænge igennem med det verbale sprog i et landskab, hvor lydniveauet ofte er højt. I dette klip er resten af Idas tid i det indendørs lege område præget af en relativt rolig frisørleg i bagerste ende af klæd-ud-hjørnet. Her foregår en del samtale, som desværre ikke er lydoptaget på en måde, der gør det muligt at transskribere fuldt:

Idas dag, klip 5:

Karoline og Frida er højrøstede, så det er svært at høre Ida og Sachas samtale, men de ordner hår på hinanden i cirka ni minutter. Ida og Sacha er med hele tiden, Frida kommer til. De taler om håret.

Ida: Skal jeg gøre det med den anden? [rottehal].

Frida: Bare sig til hvis det gør ondt.

Pigerne virker opslugte af legen, de læner sig ind mod hinanden, og taler videre.

Pigernes ret statiske position i landskabet gør, at de får trukket sig lidt tilbage og får skabt et "rum-i-rummet", et "børns sted". Ved at være fysisk tæt på hinanden og ved at trække sig væk fra resten af børnenes snak og lyde, får de skabt et sted, hvor de

kan tale sammen. På grund af den dårlige lyd er det svært at vide, hvad de helt præcist snakker om. Citaterne handler om frisørlegen, hvilket i situationen kan opfattes som en meningsfuld samtale for dem. Deres kropssprog indikerer, at de har det godt med hinanden og ønsker at fastholde legen. Den (relative) ro, der er en forudsætning for deres samtale, er dog betinget af, at legen ikke kræver fysisk plads eller bevægelse rundt i landskabet. Dermed er pigernes mulighed for sproglig interaktion med hinanden i netop denne situation knyttet til en bestemt type leg.



Sacha og Ida, frisørleg

7.3.4 At tale med en voksen i det indendørs legeområde

Fælles for Ida og Noah er, at det meste af deres kommunikation i legeområdet foregår med andre børn. De voksne opholder sig for det meste ved de høje borde, eller går ud og ind af stuen eller rundt på stuen. Dog er der hos begge børn et eksempel på, at de har en samtale med en voksen (og med kameraføreren), mens de er i gang med at lege:

Noahs dag, klip 10:

Noah vender tilbage til de biler, han har stående på reolen mellem køkkenet og klæd-ud-hjørne. Han leger lidt alene. Camilla går forbi, fordi hun skal se, hvad et andet barn laver. Hun stopper op, da Noah henvender sig til hende.

N: Camilla. Camilla – prøv at se. Alle piraterne er i bilen.

C: Er alle piraterne i bilen?

N: Ja.

C: Sejt, hvor skal de hen?

N: [høres ikke] i den her bil.



Camilla og Noah

C: Den skal jeg have en gang til. Hvor skal piraterne hen?

N: De skal faktisk herovre [eller sidde?] til de her biler.

C: De skal over til de der biler? Okay, hvad sker der så?

N: Så de skal fange dem her biler.

C: Skal de fange dem? Hvad skal de med bilerne?

N: De skal fange dem, så bilen bliver død.

C: Så bilen dør? – kan biler dø? Det lyder altså som en farlig ekspedition, de er ude på.

Samtalen varer cirka halvandet minut. Camilla går igen.

N: Den kom lige op igen [den ene bil var kørt ned ad reolen].

Camilla irettesætter nogle andre børn, og prøver at sætte dem i gang med en aktivitet (lille hund). Noah retter sin opmærksomhed mod dette.

Noah har her en samtale med Camilla om det, han leger med. Camilla spørger til, hvad legen handler om, og anerkender Noahs perspektiv i forhold til, at biler godt kan dø. Dog synes samtalen også at være betinget af, at Camilla er *på vej*, og at hun hurtigt bliver optaget af noget andet. Muligheden for sproglig interaktion med

voksne, når man som barn befinder sig i legeområdet, ser således ud til at være præget af, hvad der sker i resten af landskabet. Et eksempel med Ida understøtter dette:

Idas dag, klip 8:

Der bliver malet nisser ved bordet ved døren. Ida er færdig med at male, og er gået ned på det grønne tæppe. Efter at hun har danset lidt rundt med sig selv (der er julemusik på stuen), henvender hun sig til Camilla, der står ved hjørnet af bordet:

I: Jeg kan være faktisk som en snegl.

C: En snegl?

I: Ja, det har min mormor lært mig.

S: Ja.

[Pause]

I: Vil du se?

[Pause]

I: Vil du se Camilla? Camillaaaaaaa!

Camilla taler med børnene ved bordet, om nisseskæg og nissehue.

I: Camilla, Camilla, vil du se? Camilla, vil du se det?

C: Se hvad?

I: [Kan ikke høres, laver kroppen om til en snegl], det er sådan min mormor gør.

C: Er det sådan mormor gør? Kan hun kun være en snegl? Kan hun ikke være nogen andre dyr? Hvad kan du ellers være af dyr?

I: Jeg kan være en kanin.

C: Lige nu der er du en krabbe, kan jeg se.

Ida går sidelæns på ryggen.

C: Ja, krabber de går det sidelæns, det er rigtigt.



Ida på det grønne tæppe. Camilla med ryggen til

I: Men jeg har set en krabbe, den er [svært at forstå, måske noget med bedstefar gris? (fra tv-serien Gurli Gris)].

C: Ja...? [tøvende, lader til heller ikke at forstå]

I: Hjælp, hjælp.

Camilla griner.

Sacha kommer: Se, hvad jeg kan lave af dyr.

Begge piger går begge sidelæns, på ryggen.

C: Hvad er det for et dyr?

S: En frø.

C: En frø.

I: Jeg kan også hoppe med frø.

Hanne kommer ind og taler med Camilla om, hvem der har vasket hænder og ikke har. Samtalen mellem Camilla, Ida og Sacha slutter. Sacha, Thomas og Ida leger lidt videre på tæppet.

Camilla har sin opmærksomhed delt mellem Ida og børnene ved bordet, og derfor er hendes deltagelse i samtalen ikke helt nærværende. Hun bliver stående ved hjørnet af bordet under interaktionen, men man må sige, at hun gør et forsøg på at opretholde en interaktion med Ida, der handler om noget, der optager Ida. Men muligheden for en sproglig interaktion er påvirket af, at hun samtidig skal holde styr på en aktivitet, der trods alt kræver noget styring, og interaktionen slutter helt, da hun og Hanne snakker om håndvask.

På baggrund af disse eksempler synes der at tegne sig et billede af, at sproglig interaktion med voksne, når man som barn er i gang med en leg, er kortvarig, og i risiko for at blive afbrudt af stuens mange andre børn, deres aktiviteter, eller af de andre voksne.

7.3.5 Landskabelse: Man sidder ikke oppe i legetøjet

Som jeg allerede har været ind på, så har Rumraketten fokus på *læringsrum*, hvilket kommer til udtryk i inddelingen af de tre legezoner Legobord, køkken og klæd-ud hjørne, og placeringen af runde tæpper på gulvet. Nogle af tingene ser ud til at virke efter hensigten: Det store grønne tæppe i midten af stuen bliver ofte centrum for leg, sangleg (i forbindelse med samling, men også på andre tidspunkter) og dans. F.eks. bruges tæppet i den tidligere nævnte Karius- og Baktus-leg (Noahs dag, klip 1), og Ida bruger det til at danse rundt om, da hun om formiddagens danser (Idas dag, klip 8). Derudover er området omkring Legoet, som vi

har set i ovenstående eksempler, et sted hvor Noah har gode muligheder for verbalsproglig interaktion. Dermed kan opdelingen siges at have en berettigelse, fordi den fysisk understøtter en skabelse af et "rum-i-rummet", og dermed nogle bestemte (sprogliche) muligheder.

Dog viser flere empiriske eksempler, at de voksne på Månestuen opfatter de tre legezoner som meget opdelt, og ofte irettesætter børnene, når de tager Lego med ind i køkkenen eller klæd-ud-området, og i det hele taget bruger stuens møbler og artefakter på en anden måde, end det er tiltænkt (fra et voksenperspektiv, vel at mærke):

Feltnoter, dag 3:

Nogle af pigerne har taget køkken-legetøj med over til klæd-ud-tøjet, hvor de leger.

Camilla: Køkkentingene skal være i køkkenet!

Klip fra legeområdet, dag 4:

Camilla irettesætter Karoline, der står på møblerne i nærheden af Lego-bordet: Man står her og leger med Lego. Karoline, man står heller ikke på kasserne.

Noahs dag, klip 5: *Karoline, Noah og nogle andre er i gang med en leg i området omkring køkkenet og klæd-ud hjørnet. Karoline sidder nede i en stor kasse.*

Hanne: Vil du være sød at krave op ad den kasse der?

Karoline går ikke op ad kassen. Der går cirka fem minutter.

Hanne: Karoline, hvor lang tid siden er det jeg sagde til dig at du ikke skulle sidde oppe i den kasse? Fem minutter højst. Man sidder ikke oppe i legetøjet, nej.

De går i stykker. *Hanne tilbyder børnene tæpper i stedet.*



Karoline i kassen

Børnene bruger således de materielle artefakter og omgivelser i deres leg, og er på den måde med til at *landskabe* børnehaven, hvilket underbygger en forståelse af børnehavens landskab som andet og mere end en statisk baggrund. Men de mange strikse regler, der er i Rumraketten, kommer til at stå i modsætning til børnenes aktive medskabelse af de materielle omgivelser. Det er ikke altid, børnene bliver irettesat eller begrænset (f.eks. er der ingen voksne, der blander sig i, at Noah og Bella om formiddagens bruger tre af de høje stole til at lave en afspærring (Noahs dag, klip1)), men der opstår ud fra det empiriske materiale en klar

fornemmelse af, at børnene skal lære, at læringsrummene bruges, som de er tiltænkt og indrettet af de voksne.

7.4 De høje borde

Der er tre høje borde på Månestuen. Der står to langs vinduerne, og et på den modsatte væg. Alle tre borde er i voksenhøjde, og stolene er høje taburetter. De voksne sidder på en form for bløde, ergonomiske taburetter på hjul. Børnene spiser ved bordene, og de bliver derudover brugt til både leg, kreative aktiviteter og voksenstyrede aktiviteter.

7.4.1 Voksenstyrede aktiviteter

Op ad formiddagen deltager Ida i en voksenstyret aktivitet, der handler om at male toiletruller røde, så de kan blive brugt til nisser.

Idas dag, klip 6 og 7:

Der sidder fem børn ved bordet ved døren og skal i gang med at male.

De synger: Vi skal male – vi skal male.

Camilla: Schhhhh. Hvis man skal male, så skal man tage et forklæde hernede i kassen.



Camilla sætter børnene i gang med at male toiletruller

Børnene tager forklæder på, Ida gør det selv. Camilla kommer med maling.

C: I skal tage dem på [forklæderne].

Frida: Er det kun rød vi skal bruge?

C: Ja, for jeg tænker at vi skal male toiletruller, så vi kan lave nisser. Er der da en anden farve du synes din skal være, end rød?

F: Ja.

C: Hvad for en farve?

F: Lilla.

C: Synes du, din nisse skal være lilla?

Thomas: Og min farve skal være gul!

Flere børn: Og min farve skal være...

Pause i optagelsen

Camilla: [til nogle drenge ved et andet bord] I råber utrolig højt herovre.

Ida sidder og venter i tavshed

C: Nu skal I se her. I dag, der maler vi dem bare. Så senere laver vi dem om til nisser. Så i dag maler I dem røde.

Karoline: Har vi ikke nogen male-pinde?

C: Nej, men jeg finder det jo.

Frida: Skal vi også gøre det inden i?

C: Nej, kun udenpå.

De går i gang med at male, i tavshed.

Vi ser her en situation, hvor fem børn sidder alene med en voksen ved et bord, og hvor lydniveauet på stuen er moderat. Der er derfor gode muligheder for sproglig interaktion, og samtalen har fokus på den kreative aktivitet. De taler lidt om farver, men den røde farve ser ikke ud til at være til forhandling. Derudover bærer Camillas udsagn præg af direkte instruktioner forbundet med opgaven, mens børnenes udsagn mest er spørgsmål til den videre proces; noget, der også gør sig gældende i andre optagelser af voksenstyrede aktiviteter på Månestuen (en af disse optagelser eksemplificeres i afsnittet "krearummet"). Meget af aktiviteten foregår i stilhed, hvilket kan pege i retning af, at børnene er koncentreret, men det kan også tyde på, at der igennem Camillas måde at kommunikere på bliver skabt en forventning om, hvad man kan tale om (og dermed også hvad man *ikke* kan tale om), i situationen.

Børnene har også mulighed for selv at igangsætte aktiviteter ved de høje borde, hvilket følgende eksempel med Noah viser:

Noahs dag, klip 10:

Noah henvender sig til Camilla, der sidder ved bordet ved væggen og fjoller med nogle piger.

N: Camilla, Camilla, Camilla?

C: Ja [til et andet barn], nu skal jeg lige høre hvad Noah siger?

N: Må mig gerne lege med magneter?

Noah får ja, og sætter sig op til bordet ved vinduet sammen med Lasse. De sætter sig på de to pladser tættest på reolen, Noah helt ud mod vinduet. De to drenge smiler og efterligner hinandens bevægelser, og ser ud til at hygge sig.

Lasse laver et kamera af magneter og tager et billede af Noah: Smil.

Denne situation, som efter alt at dømmes er rigtig positiv for begge drenge, kommer dog under pres af en voksenstyret aktivitet:

Noahs dag, klip 10:

Efter fire minutter kommer Jytte og sætter sig ved bordet med henblik på at igangsætte en aktivitet (puste sæbebobler igennem vatrondeller¹⁵). Andre børn kommer til. Lasses plads bliver taget. Han bliver frustreret. Noah retter opmærksomheden (blikket) mod det nye, der sker. Lasse kommer over og sidder ved siden af mig (kameraføreren), på den anden side af bordet. Bag Noah er der fem børn på lidt plads, og deres stemmer er høje. Noah følger med, uden at sige noget. Frederik kommer med i magnetlegen. Noah deler sin opmærksomhed mellem magneter og vat-aktiviteten. Han smiler af de andres "nisseskæg". Camilla tager billeder med Ipad. Noah tager vindueskarmen i brug til sine magneter.



Lasse, Karoline, Frederik og Noah

¹⁵ Jeg spurgte efterfølgende Jytte, hvad denne aktivitet handlede om, og hun fortalte, at det er en del af Rumrakettens fokus på science, som er indeholdt i et af de seks læreplanstemaer (Feltnoter).

Ti minutter efter pakkes vat-aktiviteten væk, og Noah sidder stadig med magneter. Han får selskab af Thomas. Noah snakker med Lasse om magnet-kage, de to genoptager deres samtale. Noah taler igen, både med sig selv og med de andre. Lydniveauet falder, i hvert fald lige ved bordet.

Magneterne tages med ned på gulvet, og andre børn støder til. I alt leger Noah med magneter i 43 minutter.

Det interessante i dette klip er på denne ene side, hvor meget Noahs muligheder for interaktion påvirkes af, at en voksenstyret aktivitet, som tiltrækker meget opmærksomhed, placeres så tæt på hans leg. Der opstår rigtig meget uro og postyr i de ti minutter, vat-aktiviteten varer. Noahs interaktion med Lasse afbrydes, da Lasse mister sin plads til et barn, der skal være med i aktiviteten, og derfor kommer over på den anden side af bordet. Derfor kan situationen umiddelbart tolkes i retning af, at Noah får ødelagt en mulighed for interaktion, og at denne forstyrrelse derfor er negativ.

Man kan imidlertid også lave en anden tolkning af situationen, der handler om, hvordan Noah selv skaber mulighed for interaktion, og med en tavs stædighed holder fast i sin magnet-aktivitet. Noahs rettedhed mod vat-aktiviteten ser, ud fra hans ansigtsudtryk på klippet, ud til at give mening for ham, blandt andet smiler han ad de andres sæbebobler ved munden (nisseskæg). Samtidig slipper han på intet tidspunkt magneterne helt, men udvider sit legeområde til vindueskarmen. Han bruger således de materielle omgivelser, han har, til at fastholde det "rum-i-rummet", han med magneterne har skabt. Hans fastholdelse af magnet-legen gør også, at denne leg faktisk ender med at foregå i ret lang tid (cirka 43 minutter), mens vat-aktiviteten varer cirka ti minutter.

Dette eksempel er nyttigt i forhold til at se, hvordan et barn som Noah selv skaber og fastholder sine muligheder for interaktion i børnehaven, selvom de vilkår, han har i en situation som denne, ikke er særlig gode i forhold til at tilgodese hans perspektiv. I øvrigt er klippet et godt eksempel på de fordele, der kan være ved at arbejde med videomateriale: Da jeg filmede situationen og så den igennem første gang, var min opfattelse af situationen umiddelbart negativ, og jeg oplevede Noah som "klemt". Efterfølgende gennemsyn, alene og sammen med andre, har dog fået mig til at få øje på andre fortolkningsmuligheder.

7.4.2 Juletræer: Et mellemrum

I løbet af Idas dag er der et eksempel på, hvordan en sproglig interaktion ved de høje borde kan se ud, hvis der ikke foregår en bestemt aktivitet:

Idas dag, klip 10:

Børnene er kommet ind på stuen efter de har været på legepladsen. Ida, Frida og Karoline sidder ved bordet ved døren, uden særlig aktivitet. På opslagstavlen hænger der udklippede og pyntede juletræer af grønt pap, nogle børnene selv har lavet.

K: Frida, du må ikke røre ved mit juletræ, jeg bestemmer over mit juletræ.

F: Hvad for en er din?

K: Den der lysegrønne der hænger nederst, det er den.

I: Men Frida, den [kan ikke høres].

K: Det er kun Frida, der må røre min.

I: Ikke mig?

K: Nej.

F: Bare rør den, Ida.

K: Nej! Så bliver jeg tosset [med relativt rolig stemme].

F: Det var mig der hjælpede hende. Det var mig der sagde det.

K: Så bliver jeg tosset, når du gør det igen.

F [hviskende, til Ida]: Gør det igen.

I: Det var Frida der hjalp mig.

F: Jeg hjælpede hende.

K: Jeg bliver tosset på jer to [hun gør dog ikke noget]. Okay, så må I begge to gerne røre den.

I: Må jeg også gerne røre din? [til Sacha].

K: Skal vi røre Sachas uden at spørge?

F: Sacha, kom og se, vi rører din.

K: Sacha, vi rører dit juletræ.

Sacha: Ja, det har jeg hørt.

F: Se selv!

Sacha kommer over til bordet og går hen til Frida: Frida, hvorfor du gør det? Er det forstået? Tager fat i hende.



Ida og Frida

K: Frida og Ida, der er nogen, der filmer.

I: Ja, stop med at film os!

Kameraet slukkes.

Denne situation kan betegnes som et mellemrum – det vil sige et tidspunkt på dagen, hvor børnene går fra en type aktivitet (legepladsen) til en anden (være på stuen), og hvor der kan opstå tid, der ikke har noget særligt formål. Denne tid bruger pigerne i eksemplet på en samtale om juletræerne på væggen. Samtalen ser ud til at være lidt prøvende, for der er ikke noget, der tyder på en egentlig konflikt. Dermed har de en helt særlig sproglig interaktion i dette mellemrum, nemlig drilleri, der foregår som sproglig og social leg (Miller 1986). Denne form for drilleri adskiller sig fra rigtige uoverensstemmelser ved netop en legende og afprøvende tilgang til sprog, og kan fungere som arena for at øve sig på argumentation, selvsikkerhed og selvforsvar (ibid.) Det er svært at sige, at hvorvidt denne samtale er betinget af netop at foregå i et mellemrum, men situationen kan siges at være atypisk på den måde, at børnene sidder ved et bord uden at være i gang med en aktivitet eller vente på mad. Samtalen foregår desuden på et tidspunkt, hvor stuen bærer præg af skiftet fra legeplads til stue, hvilket betyder færre voksne og børn i en kort periode. Det er også interessant, at denne sekvens faktisk underbygger Grangaards pointe om, at børnenes egne kreationer som udsmykning på væggene indbyder til sproglig interaktion.

7.4.3 Spisning (En voksen ved bordet)

Børnene har faste pladser ved de tre borde, og her sidder de altid, når de spiser klokken ni-mad og frokost. Eftermiddagsmaden er nogle gange ved bordene, andre gange ikke.

Hvilken plads, børnene har rundt om bordet, ser ud til at have en betydning for deres muligheder for sproglig interaktion. Noah sidder helt op ad væggen, tættest på døren. Overfor sidder Karl, også helt op ad væggen. I det modsatte hjørne af Karl sidder Ida og Sacha tæt ved siden af hinanden. Der sidder også et femte barn ved bordet, der stort set ikke er i børnehaven under feltarbejdet. I modsætning til de to borde ved vinduerne, sidder der ikke en voksen med ved dette bord.

Noahs dag, klip 3:

Børnene har sat sig på deres pladser for at få klokken-ni-mad. Noah har kroppen rettet mod de andre borde. Der er lang afstand til Karl. Fire børn ved bordet, Ida og Sacha sidder tæt på hinanden. Jytte kommer over og spørger, om de vil bede om smøreost.

K: Der blev sagt værsgo Noah.

N: Hvad?



Jytte deler knækbrød ud til Ida, Sacha, Noah og Karl

K: Der blev sagt værsgo.

Noah har hele tiden blikket rettet mod de andre borde, hvorfra især de voksnes stemmer træder tydeligt frem. Noah og Karl taler ikke meget sammen under resten af klokken ni-maden, der i alt varer 38 minutter (længere tid denne dag pga. fødselsdag).

Der er flere ting i spil her. Hverken Karl eller Noah er højtråbende børn, og den fysiske afstand mellem dem gør det svært for dem at høre og forstå den anden. De sidder op ad en hvid væg med nogle opslagstavler på, og på opslagstavlerne hænger der udklippede solsikker. Der er ikke andet på bordene end service og mad, og indtrykket af deres "spisehjørne" er overvejende tomt. De har derfor ikke de store muligheder for at finde inspiration i deres omgivelser. Men også i denne situation kan blikket vendes mod, at de to drenge, trods fysisk afstand og lidt uninspirerende omgivelser, bruger de forhåndenværende muligheder for at have en interaktion:

Noahs dag, klip 9:

Børnene sidder ved bordene og skal til at spise frokost. Noah og Karl kopierer hinandens lyde og bevægelser henover bordet.

K: Hej rugbrød, jeg sagde det ikke til dig.

N: Mig sagde det ikke til dig.

Tallerkner indgår i legen og bliver til rat. Karl siger noget og tager tallerkenen på hovedet. Noahs opmærksomhed er rettet mod Karl og ikke mod de andre borde, som vi så det om formiddagen.

Camilla bryder ind: Ved I hvad, tallerknerne de skal stå stille på bordet, ligesom kopperne der kommer nu. Sæt tallerkenen.

Noah sætter tallerkenen oven på koppen, og koppen bliver til et fly.

C: Ej, hvor I råber.



Noah bruger tallerkenen som rat

Endnu engang bliver de materielle artefakter bærende i en interaktion mellem to børn, der ikke har nok kraft i deres verbale sprog til at opretholde en samtale et sted med højt lydniveau og mange kroppe ind og ud af deres synsfelt. Det accepteres ikke at lege med service og mad i spisesituationen, og børnene irettesættes, hvis de gør det. Dermed kan man få det indtryk, at både de muligheder for interaktion, der er stillet til rådighed for børnene, og de muligheder, de selv skaber, begrænses i en spisesituation.

For Ida er spisesituationen anderledes. Hun sidder fysisk tæt på Sacha, og mens eksemplerne fra legeområdet viser, at Ida ikke er den af pigerne, der taler mest, så kommer hun i høj grad på banen, når hun sidder og spiser, hvilket de to følgende eksempler viser:

Idas dag, klip 5:

Klokken ni-mad. Ida og Sacha taler sammen, det er svært at høre (kan derfor ikke transskriberes). De læner sig ind mod hinanden, og laver fis med Annegrethe (som er bag kameraet på dette tidspunkt). Idas kropssprog: Glæde, smil. De to piger hvisker en del sammen.

Sacha: Johnny – Johnny yes papa [En sang, der ofte bliver brugt på Youtube] *Vrøvle-engelsk.*

Idas dag, klip 11:

Eftermiddagsmad. Igen sidder Ida og Sacha sammen. Sacha sidder med en hårelastik.

Ida: Jeg elsker jeg blå.

Sacha: Men du skal vælge ikke nogen store, vel? Kun nogen lille, okay. Heller ikke nogen blå, vel. Heller ikke nogen sådan her, vel. Heller ikke den, vel.

De griner.

I: Prøv lige at sige det hurtigt igen.

S: Heller ikke den, vel, heller ikke den vel.

Hanne, ovre fra et af de andre borde:
SACHA! [I et tonefald, der indikerer, at Sacha skal dæmpe sig]

S: Heller ikke den, heller ikke den.

De griner.

I: Nej, jeg vil ikke have den med hår.

S: Men jeg piller det også af.

I: Må jeg få den med hjem?

S: Nej du må ej!

De taler videre sammen, hvisker.

For Ida er spisesituationen således en god mulighed for sproglig interaktion. Hun får sammen med Sascha skabt et lille, privat rum, hvor de kan tale om noget, der ser ud til at optage dem, for eksempel en hårelastik, der relaterer sig til dagens frisørleg, der er foregået både før og efter dette klip. De bruger gentagelser, hvilket netop kan forstås som en fastholdelse af et særligt rum og et fællesskab (Mikkelsen 2006). At Hanne bryder ind og vil have Sacha til at dæmpe sig viser, hvordan de to pigers kommunikation med hinanden bliver opfattet som støj af de voksne.

Ida og Sachas mulighed for at have sådanne samtaler kan siges dels at være betinget af, at de sidder tæt på hinanden, men også, at der ikke sidder en voksen ved bordet. Jeg vil i det følgende inddrage to eksempler, der hverken er fra Ida eller Noahs dag, men som begge kan illustrere denne pointe:

Klip fra frokost, dag 2:

Camilla sidder ved bordet ved vinduet med fem børn. De taler om, at alle de voksne har briller. Børnene fortæller, at de har solbriller.

Anine: Og mig, jeg har solbriller.



Ida og Sacha spiser eftermiddagsmad

August: Og mig, hjemme i vores hus, jeg har også solbriller.

C: Uhm. Anine, du skal blive siddende på stolen. Du skal ikke blive ved med at rejse dig.

Emil begynder at remse tal op, tæller op til 16: Jeg har 16 solbriller, 16 solbriller er der hjemme hos dig.

Karoline tæller noget på sin tallerken: En to tre fire, hvor mange ananas er der... en, to, tre fire.

C: Karoline, hvor mange ananas er der? Karoline. Hvor mange ananas er der?

K: Ikke nogen ananas.

C: *Griner.* Hvad var det så, du talte?



Camilla, Anine, Karoline og Thomas spiser frokost

K: Di di di di di.

C: Karoline. Hvad var det så, du talte?

K: Di di di di di di.

C: Karoline... Hvad var det så, du talte?

K: Kiwierne.

Feltnoter, dag 1 (hvor vi ikke filmede):

Jeg sidder ved bordet ved vinduet: Børnene taler sammen, de siger: Værsgodt til træerne, tegningerne, legetøjet, osv. De fanger hurtigt idéen hos hinanden. Hanne afbryder: Lynlåsen skal lukkes, der skal mad ind. Ingen snak. Hun modererer kort efter: Hvis man skal snakke sammen, skal det være stille.

Begge eksempler viser, at en voksen ved bordet betyder noget for samtalen. Børnene afkræves en vis rationalitet i deres ytringer: Karoline skal give et svar på, hvad hun egentlig tæller. Og samtidig er der mere strikse regler for larm og "fjøllet" snak. Selvom Hanne, i klippet fra Idas dag, kort bryder ind i Ida og Sachas samtale om hårelastikken, så er der ingen, der prøver at styre deres samtale i retning af noget, der giver mening for en voksen, og der sniges heller ikke en læringsdagsorden ind, som det f.eks. ses i en samtale, der foregår ved et andet bord under Idas frokost:

Idas dag, klip 9:

Jeg filmer Ida, mens børnene spiser frokost. Camilla taler om forskellige typer af syltetøj ved de andre borde, Hanne taler med. De taler også om risalamande. Der er stille mellem de tre børn ved bordet, hvor Ida sidder, de kigger på de voksne. Ida drejer rundt på stolen og retter kroppen mod de andre borde.

Lene: Alle osteprodukter bliver lavet af mælk [...] Man kan lave ost både af køer, får og geder.

De voksnes ytringer får i sådanne situationer karakter af belæring, frem for invitation til samtale.

En anden interessant pointe er, at flere videoklip viser, at samtalerne ved bordene ved vinduerne ofte handler om noget, børnene kan se ud af vinduet. Det ser altså ud til, at det, børnene kan se, når de sidder ved bordene, giver dem inspiration til samtaler, og at Noah og Karls placering op ad en ret tom væg påvirker deres muligheder for interaktion, simpelthen fordi de ikke har noget at kigge på og blive inspireret af. Også her viser det sig, hvordan børns indbyrdes samtaler har en særlig karakter. Det empiriske materiale viser, at de voksne har større tilbøjelighed til at tale om ting, der ligger uden for det, der sker her og nu. F.eks., hvem der henter børnene, hvad de har lavet i går, og hvad de skal lave om eftermiddagen. Børnenes indbyrdes samtaler relaterer sig i højere grad til noget, de kan se på eller røre ved. F.eks. har Ida, Sacha, Karl og Noah, mens de venter på klokken ni-mad, en sproglig interaktion om en lamineret oversigt over børnenes pladser, som er tapet fast på midten af bordet, og som er i stykker (Noahs dag, klip 3).

7.5 Krearummet

Ved siden af Månestuen ligger *krearummet*. Her er der et bord med stole omkring, en masse materialer, og også nogle reoler med legetøj. I et hjørne af rummet står nogle senge, som bliver brugt til middagslur.

Den dag, Ida bliver fulgt, er hun meget kort i krearummet, og kun for at hente materialer til at lave guirlander. Noah er til gengæld i krearummet i omkring tyve minutter, sammen med Jytte og en mindre gruppe børn, for at lave snemænd af karton.

7.5.1 Et stille rum

Noahs dag, klip 7:

Der er fire børn ud over Noah, der går med Jytte i krea. Denne mindre gruppe af børn gør, at lydniveauet er lavt. Børnene skal alle klippe en snemand af karton, og lime hat, øjne, halstørklæde mm. på.

J: Så sætter I jer ved bordet, så skal I bare se.

N: Mig gerne ha' den der.

J: Ida, hvor langt kom du med din snemand? Så limer ud hatten på, og du skal lime næsen på. Har du lavet næsen? Så limer du de to på? Og så får du lige to øjne af mig. Der står en lim dér.

N: Mig har o-o-osse en lim.

J: Du har også en lim, ja. Nu skal du se her Noah, det er meningen du skal lave en snemand. Prøv lige at kigge her. Vi skal lave sådan en snemand, ikke. Vi skal selv se om vi kan prøve at klippe den ud, ikke også, Noah.

Frederik: Klippe den ud, klippe den ud.

N: Mig har også en klippesaks.

J: Har du sådan en derhjemme?

F: Det har jeg også.

N: Mig har sådan en o-o-orange en.



Noah, Jytte, Frederik, Ida og August i krearummet

J: En orange. Hvad farve er den der?

N: Den er Grøn.

F: Min er dårlig.

J: Så kan du sådan en her, Frederik. Så prøv at se om du kan klippe den ud, ikke også.

N: Mig kan godt.

F: Jeg kan også godt.

J: [...] Ja, Naja har fået lov til at lege.

August: Jeg vil også lege...

J: Når vi har lavet snemanden. Vi skal lave snemanden. Prøv at se om du kan klippe denne her ud.

N: [høres ikke] den skal klippes?

J: Ja, så prøv at se, så skal man klippe ind til stregen, så stopper man når man kommer ind til den streg derinde? Du kan se, der er en streg derinde, så stopper ud når du kommer derind.

F: Se mig, jeg er god. Se mig, Jytte.

N: Og mig.

J: Ja. Prøv at se her, Noah, så skal vi lige dreje saksen lidt, hvad for en hånd bruger du? Denne der? Put saksen ind der. Sådan. Prøv at stop igen. Så skal vi dreje den.

Jytte kæmper lidt med at få Noah til at kigge ned, han kigger meget på de andre børn.

Her ser vi en lang samtale mellem en voksen og fire børn (det femte barn, der er med i krearummet, har fået lov til at lege), der både handler om det, de laver, men Noah får også delt med Jytte, at han har en saks derhjemme. Noah får også mulighed for at lade sig inspirere af, hvad Frederik siger ("Og mig"), og omvendt.

Der kan være flere årsag til, at en samtale som denne kan finde sted i netop krearummet. Jytte er fuldt koncentreret om de fem børn, hun bliver ikke, som hvis aktiviteten havde foregået ved et bord på stuen, forstyrret af andre børn eller voksne. Stuens ofte høje lydniveau er ikke at finde i krearummet, da her er forholdsvis stille. Derfor er det nemmere for Noah både at blive hørt og selv at høre de andre. I lighed med den voksenstyrede aktivitet, jeg har analyseret fra Idas dag, handler samtalen meget om den helt konkrete aktivitet, de er i gang med, og mange af Jyttes udsagn er direkte instruktioner i at klippe, lime osv. Derfor kan man på baggrund af de empiriske eksempler sige, at der er en tendens til, at de situationer, hvor voksne og

børn har gode muligheder for sproglig interaktion, er præget af bestemte aktiviteter, som styrer samtalen i en bestemt retning. I sig selv er det ikke mærkeligt – en samtale om det, man er i gang med, synes helt selvfølgelig. Men det er interessant at reflektere over, hvad denne styring af samtalen betyder, fordi der på den måde er nogle andre samtaler, der *ikke* bliver mulige. Noah nævner sin far og forhold derhjemme i flere af de sproglige interaktioner, han har i løbet af dagen, men i de fleste tilfælde bliver det kun til en enkelt bemærkning. En enkelt gang bliver det til en decideret samtale, hvilket vi skal se i det følgende afsnit.

7.6 Toilet/vaskerum

Når man går igennem garderoben uden for Månestuen finder man et mindre rum med håndvaske, toiletter og puslebord. Her vasker børnene hænder flere gange om dagen (i forbindelse med samling bliver de sendt derud i små hold, med en voksen). Da Noah vågner fra sin middagslur, har han haft et uheld i bukserne, og en pædagogmedhjælper fra en anden stue, Sussi, tager ham med ud i rummet for at få blive vasket og få rent tøj på.

7.6.1 Noah har mange bamser

Noahs dag, klip 10:

Noah og Sussi står i toilet/vaskerummet. Jeg har vendt kameraet væk fra Noah, da han skal have tøjet af (jf. speciallets etiske overvejelser), men optager lyden.

N: Hvor min bamse skal sidde...

S: Skal bamse sidde og kigge på, hvor skal vi sætte bamse... her!

N: Ja.

S: Så sidder bamse og kigger på. så tager vi lige papiret på gulvet som vi plejer.

N: Mig sover altid med bamse i min seng.

S: Ja, du sover altid med bamse.

N: I min seng. Og i mor og fars seng.

S: Også i mors og fars seng?

N: Har altid [høres ikke] med.

S: Ja, du har mange bamser, ikke også. Du har også en kanin.



Noah venter på at få skiftet bukser

N: Ja.

S: Du er så god til bamser.

S: Kan du huske, hvor mange poser vi skal have nu? Vi skal have to pose, vi skal have en til tøjet og en til kludene. Det er nogle små poser. Så skal vi lægge det herved, ikke også. Så tager vi handskerne på. Kan du tage bukserne af?

N: Nej.

S: Skal jeg hjælpe dig?

S: Har I fejret Novas fødselsdag i dag? Var det bare super sjovt?

N: Ja.

S: Og I fik kage.

N: [høres ikke]

S: Nej, er det Paw Patrol på strømperne? Så, så træder du lige ud her, ud med den anden fod, godt [...] kan du bukke dig, som du plejer.

S: Hvor de larmer [De andre børn er kommet ind fra legepladsen og skal have overtøjet af].

N: [høres ikke].

S: Nej, du har ikke været ude at lege, men det er også rigtig koldt i dag, så nu skal vi lege inden for.

[instruktioner i at blive vasket]

N: Jeg har i-i-ikke været ude at lege.

S: Nej, du nåede ikke ud at lege. Men ved du hvad, så kan du lege når du kommer hjem. Du skal nok få lov til at komme ud at lege i dag, på et eller andet tidspunkt.

N: Min bamse.

S: Din bamse? Den skal vi nok få med. Den har siddet og holdt øje med at du klarede det godt, ikke også. Tror du den synes du klarede det godt?

N: Ja. Min far kommer og henter mig.

S: Kommer far og henter dig i dag?

N: Ja.

S: Hvor er du heldig. Så skal I bare hjem og hygge, ikke også.

N: Og med lillebror.

S: Og med lillebror. Så, her har vi bamse, så skal bamse bare ud på plads.

Her ses en samtale mellem en voksen og Noah, hvor instruktionerne i at få skiftet tøj ikke fylder ret meget, og hvor Noah får fortalt Sussi om både sine bamser, forhold derhjemme, hvem der henter ham, at han har en lillebror osv. Både Sussi og jeg lærer Noah bedre at kende i denne samtale, som må siges at være betinget af nogle helt særlige forhold: Der er ingen andre end de to, Sussi tager sig god tid og lytter til, hvad Noah siger. Da de andre børn kommer ind i garderoben og er højlydte, bliver samtalen sværere at opretholde, og Noahs stemme sværere at høre, så den ro, der er i begyndelsen af samtalen, ser ud til at have betydning. Alt i alt er det interessant, at Noahs længste og mest "fyldige" verbalsproglige interaktion foregår i forbindelse med en utilsigtet hændelse, at han har uheld i bukserne.

7.6.2 Bakterier på væggen

Både Ida og Noah er i toilet/vaskerummet flere gange i løbet af dagen. Optagelserne af Ida, der vasker hænder, bærer præg af mange børn i et lille rum, og man kan derfor ikke høre noget, der giver mulighed for at analysere. Det kan man derimod i ét af Noahs besøg derude:

Noahs dag, klip 2:

Noah er i toilet/vaskerum med Frida, Frederik og Jytte. På væggen over håndvaskene hænger der laminerede billeder af bakterier (tegnet i en "børnversion"), som er hængt op i forbindelse med et tema om bakterier.

Frida: Hvorfor er de hængt herude?

J: De er jo de der bakterier, kan I se det? Som vi skal huske at vaske af når vi kommer sæbe på, ikke.

N: [høres ikke] en bakterie [høres ikke].

[Ingen svarer]

N: Jeg skal trække ærmerne op [Til kameraføreren].

N: Jytte?

J: Ja?

N: Min far, hvis der kommer en bakterie [høres ikke, vandhaner løber], så gå væk.

J: Det er godt [i et tonefald, der tyder på, at hun ikke har hørt, hvad Noah sagde].

Jytte instruerer Noah i at tage sæbe på hænderne.



Frida og Noah vasker hænder

Noahs mulighed for at blive hørt er mindre gode i dette rum. Vandhanerne larmer en del, når de er tændt, og lavere lyde, som Noahs stemme, drukner. Desuden er Jytte optaget af projektet omkring håndvask, og formår ikke for alvor at lytte til, hvad Noah siger. Dermed bliver samtalen her, ligesom vi så det i eksemplet med Camillas interaktion med Ida, forstyrret af de voksnes dagsordener med håndvask o.l. At rummet er lille, og at Noah er derinde i kort tid gør desuden, at han ikke har mulighed for selv at skabe nogle andre rammer for kommunikation, ligesom han gjorde i legeområdet, hvor han også havde svært ved at blive hørt.

8. Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere og perspektivere specialets analytiske pointer, og reflektere over, hvilke konsekvenser, teoretiske og metodiske valg (og fravalg), har haft for specialets resultater.

8.1 Forgrund og baggrund i børnehavelandskabet

Specialets analytiske afsnit har fokus på forgrunden: det, der rent faktisk sker. Dog er det interessant også at inddrage baggrundsforhold, for på den måde at nuancere forståelsen af, hvorfor hverdagen ser ud, som den gør.

Den analytiske pointe, at Noahs magnet-aktivitet i en kortere periode forstyrres af Jyttes vat-aktivitet, har en baggrund, der kan siges at række ud over den lokale kontekst: Børnehavens fokus på science, der udspringer af ét af de seks læreplanstemaer. Her er altså et eksempel på, hvordan bestemte, politisk besluttede, dagsordner for daginstitutioner fører til praksisser, der påvirker børnenes muligheder for sproglig interaktion. Også andre voksenstyrede aktiviteter kan siges at bære præg af baggrunden *læringsdiskurs*. Kreative aktiviteter har altid været en del af dagligdagen i børnehaver, men den tilsyneladende kontante styring af aktiviteterne (det var f.eks. en målsætning på Månestuen, at alle skulle klippe en snemand) og de håndfaste instruktioner i at klippe med en saks, kan meget vel forstås i lyset af det øgede fokus på læring og skoleparathed. Det er selvfølgelig svært at sige med sikkerhed, for af gode grunde ved jeg ikke, hvordan sproglige interaktioner omkring et kreativt projekt så ud i årene før, der kom øget fokus på læring. Dog kan jeg konstatere, at de empiriske eksempler peger i retning af, at voksenstyrede aktiviteter, med eller uden tydelig læringsdagsorden, skaber bestemte muligheder og begrænsninger for sproglig interaktion. Mulighederne for sproglig interaktion handler i høj grad om, at der skabes ro, og at den voksne, der står for aktiviteten, i mange tilfælde kan sidde uforstyrret og være i dialog med børnene, som vi så det i eksemplet med Noah i krea-rummet. Omvendt har disse sproglige interaktioner den begrænsning, at det ser ud til, at emnet for samtalen fastholdes på aktiviteten, hvilket giver mindre plads til, at børnene kan tale om andre ting.

Det empiriske materiale peger på, at der også findes en anden baggrund, som ikke handler om politiske dagsordner, men nærmere om *opdragelsessyn*. De tre voksne på Månestuen bruger rigtig meget tid på at irttesætte og håndhæve regler og hygiejne, og er meget optaget af, at børnene bruger legetøjet på de rigtige steder, og på de rigtige måder. Noget af dette børnesyn kan tænkes at være lokalt (både lokalt i institutionen eller lokalt i området), men det er svært at sige. Derimod skal det ikke underkendes, hvordan daginstitutioner, både implicit og eksplicit, tilstræber en *civilisering* af børn (Gulløv 2012). En del af børnehavens projekt er således at opdrage børn til at lære at beherske drifter, impulser, følelser og aggressioner, hvilket falder godt i tråd med, hvordan de voksne på Månestuen agerer over for børnene.

Interessant i denne sammenhæng er, at de to forskellige baggrunde, læringsdiskurs og opdragelsessyn, kan komme til at stå i modsætning til hinanden, f.eks. i forhold til Rumraketens fokus på læringsrum, der bliver fortolket som strengt opdelt legezoner af de voksne på Månestuen, sandsynligvis i et forsøg på at opdrage børnene og at få struktureret hverdagen. Dermed opstår der en modsætning mellem de ambitioner for daginstitutionsområdet, der både kan findes politisk og lokalt (her forstået som Majkens store engagement i forskellige pædagogiske projekter) og det, der rent faktisk sker i dagligdagen.

Nogle af specialets analytiske pointer, f.eks. at børnenes sproglige muligheder bliver påvirket af at sidde langt fra hinanden og ikke have noget inspirerende at kigge på i deres nære omgivelser, kan umiddelbart synes at være knyttet til en lokal kontekst, da det måske ser anderledes ud i andre børnehaver. Det er dog væsentlige pointer, der på trods af deres lokale karakter godt kan gøres almene og bruges til at påpege lignende problematikker andre steder. Der kan også siges at være en baggrund for de konkrete forhold, da måden, hvorpå man indretter en daginstitution (f.eks. stole og bordes størrelse), blandt andet kan handle om motoriske målsætninger, indkøbspolitikker og hensyntagen til rummets mange funktioner og til pædagogernes arbejdsbetingelser.

8.2 Børnehaven som sprogligt landskab

Den politiske og pædagogiske italesættelse af børnehaven som sproglig læringsarena ser således ikke ud til at hænge særlig godt sammen med det, der rent faktisk foregår i dagligdagen. Her spiller forskellige baggrunde ind: Der er en *strukturel* baggrund, der betyder, at mange børn skal passes på forholdsvis lidt plads, i mange timer hver dag. Det betyder, at der (ofte) er højt lydniveau, hvilket i sig selv giver dårlige muligheder for verbalsproglig interaktion. Men baggrunden opdragelsessyn er også på spil, for det ser ud til, at de voksnes strenge regler og dagsordner for f.eks. håndvask har indvirkning på børnenes sproglige muligheder, som det ses i de empiriske eksempler med henholdsvis Idas samtale med Camilla, og Noahs korte ophold i toilet/vaskerummet.

At jeg får øje på modsætningen mellem de politiske og pædagogiske ambitioner for børns sprog i daginstitutionen og hverdagens sproglige muligheder er foranlediget af, at jeg anlægger et syn på sprog som social praksis. Havde jeg anlagt et sprogsyn, hvor sprog forstås som en færdigt, abstrakt system, et barn skal tillære sig, ville jeg givetvis ikke få øje på de samme problematikker. Et sådant syn på sprog ville imidlertid have givet anledning til et andet empirisk fokus; et fokus, der centrerede sig mere om de særlige sproglige tiltag i Rumraketten, f.eks. den gruppe af sprog børn, som Jytte jævnligt tog med hen i et mindre rum for at lave sprogarbejde, og som også flere af ugens dage spiste frokost i krearummet for at "skabe ro omkring dem" (Feltnoter).

I forhold til børnenes muligheder for sproglig interaktion med hinanden, så viser specialets analyse, at disse muligheder både kan understøttes og hæmmes af de forskellige rum i landskabet. Et fysisk afgrænset Lego-bord giver Noah bedre mulighed for verbal interaktion med andre børn, mens Ida og nogle af de andre piger selv skaber et rum-i rummet, et børns sted, ved at have gang i en frisørleg i hjørnet af klæd-ud-området. Fælles for disse to legetyper er, at de er forholdsvis stationære og ikke kræver meget plads. I de lege, der foregår i bevægelse rundt i børnehaven, ser det ud til, at en dreng som Noah har færre muligheder for at bruge sprog, og i stedet kommunikerer med kroppen og med de materielle artefakter, han har til rådighed. De børn, der har et veludviklet og tydeligt sprog, har bedre muligheder for sproglig interaktion i sådanne legesituationer. De empiriske eksempler viser dog også, at børnene selv skaber mulighed for interaktion og kommunikation ved at bruge børnehavens materialitet og deres kroppe til at kommunikere med, både i legesituationer, hvor lydniveauet er højt, og i spisesituationer, hvor fysisk placering spiller ind på mulighederne for sproglig interaktion.

Det ser ud til, at børn, der sidder ved børnehavens høje borde, har gode muligheder for sproglig interaktion, både med hinanden, og med voksne. Men også denne interaktion er betinget af, at børnene sidder (forholdsvis) stille. Alt i alt ser jeg en tendens til, at indretning, der foranlediger børnene til stillesiddende og stationære aktiviteter, giver de bedste muligheder for verbalsproglig interaktion. Det er i denne sammenhæng relevant at reflektere over, hvordan det i sprogtegnelsesteorier ofte fremhæves, at drenge udvikler sprog senere end piger (Vach 2009). Godtager man en præmis om, at piger oftere end drenge ses i stillesiddende aktiviteter i en daginstitutionssammenhæng¹⁶, er denne tendens interessant, fordi der kan tænkes at være en sammenhæng; de typer af lege og aktiviteter, piger ofte befinder sig i, giver bedre mulighed for at bruge, og dermed udvikle, det verbale sprog. Om der også kan være en tendens til, at drengene omvendt får et mere veludviklet kropsligt og materielt sprog, mener jeg ikke, at specialets empiriske materiale kan sige noget om, men jeg finder tanken interessant.

Den pointe, at børnene ser ud til at have bedst mulighed for verbalsproglig interaktion i stillesiddende aktiviteter, er interessant at sammenholde med de empiriske erfaringer, jeg gjorde mig i Rumraketten. Optagelserne fra de dage, jeg ikke fulgte et barn, men filmede lidt rundt omkring og var på jagt efter børns sproglige interaktioner med hinanden (peer-talk), indeholder en markant overvægt af børn, der sidder ved bordene. Det skete på sin vis helt af sig selv, fordi det var i sådanne situationer, børnene havde længere, verbalsproglige samtaler, og fordi det også var her, jeg havde mulighed for rent faktisk at filme og lydoptage interaktioner, der ville kunne transskriberes bagefter.

¹⁶ Denne præmis kan problematiseres, men ikke desto mindre viser både mine egne erfaringer og mine forskellige feltophold i børnehaver, at det ikke er helt ved siden af.

Baggrundskategorien *sprogsyn* kan også siges at have indflydelse på hverdagens sproglige muligheder. Majken fortæller, at de i Rumraketten arbejder ud fra et sprogsyn, der blandt andet handler om milepæle (Feltnoter), hvilket peger på et sprogsyn i retning af sproget som et abstrakt, færdigt system. Rumraketten særligt sproglige tiltage indebærer da også en fysisk adskillelse af sprog børn og andre børn (både i et særligt sprogløse og i krearummet), og dermed kan det tænkes, at pædagogernes fokus fjernes fra de sproglige interaktioner og den sproglige læring, der (hvis man forstår sprog som social praksis) sker hele tiden.

Overordnet tegner der sig et paradoks i form af, at det på den ene side ser ud til, at *ro* giver børn, der endnu ikke har et veludviklet sprog, bedre muligheder for sproglig interaktion. Dette kan give anledning til at mene, at voksnes tyssen og håndhævelse af *ro* giver god mening. Omvendt viser flere empiriske eksempler, at børns kommunikation ikke kun handler om ord og rationelle udvekslinger, men i lige så høj grad om gentagelser, lyde (der opfattes som støj af voksne) og materialitet. Her kommer de voksnes strikse regler til at stå som hæmmer af børnenes kommunikation med hinanden, og Gulløvs pointe om, at verbalsprog som kommunikationsform er en vigtig del af civiliseringsprojektet, synes meget relevant. Dermed ser det ud til, at børnehaven som sprogligt landskab står i et dilemma i forhold til på den ene side at give børnene *ro* til at interagere med hinanden, og samtidig anerkende, at deres interaktion kan se ud på mange måder, og kan virke støjende og forstyrrende for de voksne.

8.3 Landskabsbegrebet som analytisk ramme

At bruge landskabsbegrebet som analytisk ramme i specialet har hjulpet mig til forstå børnehavens fysiske rammer som mere end statisk baggrund for aktivitet, og begrebet har uden tvivl været brugbart i forhold til at fastholde børnenes egen *landskabe/se*, og dermed ikke kun fokusere på, hvordan de voksne har indrettet børnehaven. Børnene bruger aktivt rum og artefakter i landskabet i deres lege og i deres kommunikation.

Som jeg allerede har berørt, så finder jeg dog også, at bredden i landskabsbegrebet kan være udfordrende, og at jeg, i et forsøg på en analytisk indsnævring, er i risiko for at miste begrebets særlige egenskaber. At forstå landskabet som forholdet mellem forgrund og baggrund, og at bruge disse to kategorier i hhv. analysen og diskussionen, har vist sig at være en velegnet måde at strukturere specialet på, hvor jeg (forhåbentlig!) både har gjort det overskueligt for læseren, og samtidig har udnyttet muligheden for at inddrage to forskellige videnskabsteoretiske retninger, som tilsammen giver et bredt indblik i specialets problematik.

Desuden har landskabsbegrebet åbnet op for muligheden for at forstå Noah og Idas dage som *ruter* rundt i børnehavelandskabet, hvor den vej og de ophold, de tager, ikke er uvæsentlige for deres muligheder for sproglig interaktion. På den måde får de rum, Ida og Noah er i, betydning, men det gør de rum, de *ikke* er i, også, hvilket fint understreger pointen om, at et landskab ikke kan forstås som mindre rum uafhængige af hinanden. At Noah ikke deltager ret meget i voksenstyrede aktiviteter eller sidder ved bordene med

aktiviteter, betyder, at hans muligheder for verbalsproglig interaktion indsnævres, men at han til gengæld bruger kropslige og materielle ressourcer til at kommunikere med. Omvendt har Ida, både i kraft af sin deltagelse i en relativt stillesiddende leg, deltagelse i voksenstyrede aktiviteter, og fysiske placering i spisesituationer, flere muligheder for at bruge verbalt sprog.

8.4 Refleksioner over til- og fravalg, og konsekvenser heraf

Jeg har i min analyse foretaget en række fravalg, som har konsekvenser for specialets resultater. At legepladsen som en del af landskabet ikke er analyseret, er ærgerligt i forhold til min pointe om sproglige muligheder i stillesiddende situationer. Det kunne have været interessant at undersøge legepladsens sproglige muligheder, fordi der her er markant mere plads end indenfor, og at der derfor kan tænkes at være bedre mulighed for at lege kan indeholde både sprog og bevægelse rundt i landskabet. Legepladsen er desuden en stor del af dagligdagen i en daginstitution, særligt i sommerhalvåret¹⁷, og bør derfor inddrages i undersøgelser, der har til formål at forstå det samlede børnehavelandskab.

At garderoben heller ikke er analyseret som et rum i landskabet betyder, at tilstræbelsen om at få øje på mellemrum ikke er lykket helt. Garderoben er et oplagt mellemrum, et sted, man normalt ikke vil fokusere på empirisk. Optagelserne fra garderoben er ikke gode nok til at analysere, og her kommer nogle af de metodiske forhindringer i spil: Garderoben er også det sted, hvor man som kamerafører skal ud og ind fra legepladsen, have overtøj på, klargøre kamera til at optage udendørs, osv. Desuden var der i optagesituationerne mange børn, der skulle have vintertøj af og på, og bad den nærmeste voksen (bl.a. mig) om hjælp.

I det hele taget er det en udfordring, at man i en analytisk repræsentation af videomaterialet, på trods af at disse følger et barn en hel dag, nemt kommer til at lægge sit fokus på de aktiviteter, der lader sig definere og afgrænse. Dermed kan en fornemmelse af, at videomaterialets særlige muligheder og åbenhed delvist tabes undervejs i analyseprocessen, ikke helt undgås, ligesom det metodiske børneperspektiv synes at være sværere at tage videre med i den analytiske del af specialet. Den udvælgelse af situationer, jeg ved at følge et barn med videokamera en hel dag, undgik, kommer i stedet til at ske i den analytiske proces, hvilket har igangsat en række refleksioner omkring, hvorledes man kan tilstræbe et *analytisk børneperspektiv*?

Også i forhold til både kropslighed og materialitet finder jeg det udfordrende at lave en skriftlig repræsentation, der yder videomaterialet retfærdighed. Skriftlige beskrivelser af bevægelser og mimik vil aldrig kunne indfange kompleksiteten af disse, og dermed er ambitionen om at fastholde et fokus på disse måske ikke lykkes i så høj grad, som jeg kunne have ønsket mig.

¹⁷ Specialets feltarbejde foregik i november.

På et mere overordnet plan kan specialets resultater siges at bære præg af et relativt kort feltophold, og af, at det meste af det analyserede materiale stammer fra to dage. Det betyder, at der på mange måder er tale om et nedslag (jf. afgrænsningen), og at jeg i højere grad *påpeger* pointer og problematikker, end *afdækker* dem. Det er desuden relevant at reflektere over, hvilket parametre, kvaliteten af en undersøgelse som denne kan måles ud fra. Som jeg allerede har været inde på i de metodiske overvejelser, så giver forskningsmæssige kvalitetskriterier fra kvantitativ forskningstradition ikke mening i en etnografisk sammenhæng. Derfor kan specialets resultater ikke vurderes ud fra generaliserbarhed, men derimod *genkendelighed* (Tanggaard og Brinkmann 2015). Det betyder, at flere af specialets pointer – det kan f.eks. være den pointe, at stillesiddende aktiviteter i højere grad ansporer til verbalsproglig interaktion, eller at børnene bruger krop og materialitet til at kommunikere med – sikkert vil kunne genkendes i andre daginstitutioner, men at en tilsvarende undersøgelse med stor sandsynlighed ville påpege andre pointer og nuancere eller problematisere min undersøgelse.

Specialets mange metodiske overvejelser og udfordringer har peget min opmærksomhed hen imod en helt særlig problematik i forhold til at skabe empiri om børns sproglige interaktioner; Der synes at tegne sig et paradoks i forhold til, at vellykkede video- og lydoptagelser af børns sprog kræver nogle særlige omstændigheder: Ikke for højt lydniveau i baggrunden, og helst relativt stationære aktiviteter. Men børns hverdagsliv og interaktioner indeholder masser af situationer, der ikke lever op til dette. Disse situationer er sværere at indfange med teknisk udstyr, og en forståelse af børnenes interaktioner vil måske kunne lykkes bedre ved brug af en mere deltagende forskerrolle. Men fravælger man det tekniske udstyr, vil det empiriske materiale bære præg af forskerens hukommelse, fortolkning og omskrivning af det, børnene rent faktisk siger, og en analyse af de mere detaljerede sproglige aspekter vil være svær.

9. Konklusion

Min problemformulering lyder:

Hvilke muligheder for sproglig interaktion, både børn imellem og mellem voksne og børn, skaber børnehavens landskab, og hvordan bruger børnene aktivt disse muligheder?

Ved at følge to børnehavebørn med videokamera over to dage, har jeg i specialet analyseret mig frem til, at forskellige rum i børnehavelandskabet skaber forskellige muligheder for sproglig interaktion. Disse muligheder er betinget af både fysiske rammer, kropslig placering, lyd, tilstedeværelsen eller fraværet af voksne og type af aktivitet. Det ser f.eks. ud til, at voksenstyrede aktiviteter kan være velegnede til at skabe ro til sproglig interaktion, men at indholdet af samtalen er præget af aktiviteten og instruktioner i denne.

I det indendørs legeområde er der ofte højt lydniveau, men specialets empiri viser, hvordan Noah (og andre børn) bruger krop og materialitet til at kommunikere med i stedet for verbalsprog. Samtaler mellem børn og voksne, der tager udgangspunkt i børnenes egne lege og erfaringer, kan også finde sted i det indendørs legeområde, men bliver nemt forstyrret af aktiviteter og lyd fra andre rum i landskabet. Mellemrum, hvor der ikke foregår noget særligt, eller en hændelse som uheld i bukserne, optræder som en god mulighed for sproglig interaktion, i form af sproglig leg/drilleri eller en lang samtale med en voksen om ting, der optager Noah. Når det gælder spisning, ser mulighederne for sproglig interaktion ud til at komme an på flere faktorer, blandt andet børnenes placering ved bordet, om der er noget at kigge på, og om der er en voksen ved bordet.

Desuden peger det empiriske materiale på, at børnene aktivt bruger deres omgivelser i både leg og kommunikation, og viser også, hvordan rigide regler og irettesættelser begrænser børnene i dette.

I diskussionsafsnittet argumenter jeg for, at særligt fraværet af muligheder for sproglig interaktion delvist kan begrundes i en række baggrundskategorier som læringsdiskurs, opdragelsessyn og sprogsyn. Det betyder, at aktiviteter begrundet i læreplanstemaerne, opdragelse og disciplinering af børnene, samt en forståelse af sprog som noget, der foregår afgrænset fra resten af dagens aktiviteter, ser ud til at kunne begrænse hverdagens sproglige muligheder.

Igennem specialets fokus på børnenes aktive landskabelse bliver det tydeligt, hvordan børn, uanset hvilke vilkår, voksne skaber for dem, finder måder at skabe mening i deres samvær med hinanden på. Disse måder kan sagtens være verbalsproglige, men de kan også komme til udtryk kropsligt og materielt. Dette kalder på en større anerkendelse af, at et snævert fokus på verbalsproglige evner, som er tendensen i den nuværende politiske diskurs på daginstitutionsområdet, er uhensigtsmæssig, og at dette fokus reducerer børnenes sprog til numeriske størrelser som ordforråd og sætningslængde, frem for bredere, kommunikative evner.

10. Litteraturliste

- Ahrenkiel, Annegrethe & Holm, Lars (2018): *To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud"*. Barn, nr. 36 (2), side 29-46.
- Andersen, Peter Ø. & Kampmann, Jan (1996): *Børns legekultur*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Andersen, Peter Ø. & Kampmann, Jan (2003): *Børns legekultur – tema, teori, metode*. I: Gulløv, E. & Højlund, S. (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Bleses, Dorthe & Højen, Anders (2009): *Introduktion til bogen*. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.): *Når børn lærer sprog. Dansk sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, Svend (2012): *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): *Kvalitet i kvalitative studier*. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Bøttcher, Louise, Kousholt, Dorthe og Winter-Lindquist, Ditte (2018): *Indledende refleksioner over analyseprocesser og kvalitetsdimensioner*. I: Bøttcher, L., Kousholt, D. og Winter-Lindquist, D. (red.): *Kvalitative analyseprocesser – med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Cekaite, Asta, Blum-Kulka, Shoshana, Grøver, Vibeke & Teubal, Eva (2014): *Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: editors' introduction*. I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (edt.): *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, William A. (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex Publishing, Westport, Connecticut, London.
- Corsaro, William (2003): *We're friends, right? Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press, Washington D.C.
- Corsaro, William A. (2011): *Routines in peer-culture*. I: Cook-Gumperz, J., Corsaro, W.A. & Streeck, J. (edt.): *Children's worlds and children's language*. De Gruyter Mouton.
- Den styrkede Pædagogiske læreplan (2018): <https://arkiv.emu.dk/modul/den-styrkede-p%c3%a6dagogiske-l%c3%a6replan-%e2%80%93-rammer-og-indhold> Hentet d. 25/2 2019.
- Ellegaard, Tomas (2014): *Hvor blev børnene af?* I: Aabro, C. (red.): *Lærings i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo, Frederikshavn.
- Erhlich, Sara Z. og Blum-Kulka, Shoshanna. (2014): *"Now I said Danny becomes Danny again": a multifaced view of kindergartens children's peer argumentative discourse* I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (edt.): *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EVA (2010): *Fokus på Sprog – daginstitutioners indsats for 3-årige*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Fokus%20pa%20sprog%202013%20daginstitutioners%20indsatser%20for%20trearige.pdf> Hentet d. 12/5 2019.

- Fabian, Louise (2010): *Spatiale forklaringer. Da den geografiske tænkning kom på den humanvidenskabelige dagsorden*. Slagmark, tidsskrift for idéhistorie, nr. 57, 2010, s. 19-34.
- Gansen, Heidi M. (2017): *Researcher positionality in participant observation with preschool age children: challenges and strategies for establishing rapport with teachers and children simultaneously*. Researching Children and Youth: Methodological Issues, Strategies, and Innovations. Sociological Studies of Children and Youth, Volume 22, p. 81-102.
- Gitz-Johansen, Thomas (2017): De 0-2-årige småbørns perspektiv. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. og Warming, H. (red.): *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Grangaard, Helle (2009): Indretning af sprogstimulerende rum. I: Salling, L. (red.): *I begyndelsen er sproget – antologi om børns sprogudvikling*. Dafolo, Frederikshavn.
- Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. Socialpædagogisk Bibliotek, Gyldendal, København.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005): Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I: Larsen, K. (red.): *Arkitektur, Krop og Læring*. Hans Reitzels forlag.
- Gulløv, Eva (2012): Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I: Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.): *Civiliserende Institutioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hannibal, Sara (2018): Literacy ved skolestart – Fokus på børns tidlige tale- og skriftsprog. I: Braad, K.B. (red.): *Børns Liv og Læring i skole og dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hirsch, Eric (1995): Introduction. Landscape: Between Place and Space. I: Hirsch, E & O'Hanlon, M. (edt.): *The Anthropology of Landscape*. Clarendon Press, Oxford.
- Holm, Lars (2009): Sproglig evaluering i daginstitutioner. I: Holm, L. & Laursen, H.P. (red.): *En Bog om Sprog – i Daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Højlund, Susanne (2002): *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. Gyldendal Uddannelse, København.
- Ingold, Tim (1993): *The temporality of the Landscape*. World Archaeology, Vol. 25, No. 2, p. 152-173.
- Kampmann, Jan (1994): *Barnet og det fysiske rum – et blik ind i barndommens landskab*. Forlaget Børn & Unge, København.
- Kampmann, Jan (1998): *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.
- Kampmann, Jan (2003): Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: Gulløv, E. & Højlund, S. (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.

- Kampmann, Jan, & Rasmussen, Kim (2013): Erfaringer med videobaseret feltarbejde i daginstitutionen. I: Rasmussen, K. (red.): *Visuelle Tilgange og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske studier*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan (2014a): For en (gen)-erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. (red.): *Lærings i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo, Frederikshavn.
- Kampmann, Jan (2014b): Legens betydning for børn. I: Eyermann, J.Z, Winther, J.C. & Jørgensen, P. (red.): *Leg gør os til mennesker – en antologi om legens betydning*. Forlaget 55° NORD P/S, KFUM og FDF.
- Kampmann, Jan (2018): Barndom i forandring – set i lyset af samfundsmæssige og uddannelsespolitiske tendenser. I: Braad, K.B. (red.): *Børns Liv og Læring i skole og dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Karrebæk, Martha Sif (2009): Den prutter. Deltagelse og sproglig forhandling i børnehavebørns leg. I: Holm, L. & Laursen, H.P. (red.): *En Bog om Sprog – i Daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Karrebæk, Matha Sif (2011): *At blive et børnehavebarn – en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne K. (2015): *Deltagende observation*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, Helle Pia & Holm, Lars (2009): Indledning. I: Holm, L. & Laursen, H.P. (red.): *En Bog om Sprog – i Daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Laursen, Helle Pia og Holm, Lars (2017): Sprog – i etnografisk praksis. I: Gulløv, E., Nielsen, Gritt B. og Winther, Ida Wentzel (red.): *Pædagogisk antropologi, tilgange og begreber*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Markussen-Brown, Justin (2016): *Play Value. The influence of playground equipment on preschoolers' play behavior and language use*. KOMPAN Play Institute, KOMPAN A/S.
- Mikkelsen, Peter (2006): Hvordan lyder børn? I: Rasmussen, K. (red.): *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Billesø og Baltzer.
- Miller, Peggy (1986): Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. I: Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (edt.): *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press.
- Monaco, Camilla & Pontecorvo, Clotilde (2014): Explanatory discourse and historical reasoning in children's talk: an experience of small group activity. . I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (edt.): *Children's peer talk: Learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Møhl, Perle (2003): Synliggørelsen. Med kameraet i felten. I: Hastrup, K. (red.): *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Anne Maj (2018): Artikulationsanalyse i et fænomenologisk perspektiv – kontemplativ undervisning som eksempel. I: Bøttcher, L., Kousholt, D. og Winter-Lindquist, D. (red.): *Kvalitative analyseprocesser – med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

- Nielsen, Helle Schjellerup (2013): Fotografier som børns perspektiver på deres hverdagsliv. I: Rasmussen, K. (red.): *Visuelle Tilgange og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske studier*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nome, Dag Ø. (2017): *De yngste barnas nonverbale sociale handlingsreperoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager*. Ph.d.-avhandling, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder.
- Palludan, Charlotte (2007): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København NV.
- Pennycook, Alastair (2010): *Language as a local practice*. Routledge, London and New York.
- Prout, Alan & James, Allison (2015): A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: James, A. & Prout, A. (edt.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, London.
- Rasmussen, Kim (2013): Visuelle tilgange og metoder – indledning og ramme om antologiens forskellige kapitler. I: Rasmussen, K. (red.): *Visuelle Tilgange og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske studier*. Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, Kim (2014): Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster. I: Lauridsen, S.K. & Carstens, F.K. (red.): *Pædagogik som viden og handling*. Akademisk Forlag.
- Rehder, Mads Middelboe (2013): Videokamera som etnografisk redskab online og offline. I: Rasmussen, K. (red.): *Visuelle Tilgange og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske studier*. Roskilde Universitetsforlag.
- Ringmose, Charlotte & Harsløf, Jo Juncker (2010): *Daginstitutionen som sprogligt læringsmiljø*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 4, 2010, s. 307- 316.
- Slott, Malene (2009a): Danske børns tidlige tilegnelse af gestik. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.): *Når børn lærer sprog. Dansk sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag.
- Slott, Malene (2009b): Logopædisk vurdering af børns sprog. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.): *Når børn lærer sprog. Dansk sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag.
- Stanek, Anja Hvidtfeldt, Larsen, Maja Røn og Mikladal, Solmai Sofia (2018): *Små børns hverdagsliv – situeret pædagogisk praksis i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund Academic.
- Vach, Werner (2009): Ordforrådets vækst hos danske børn. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.): *Når børn lærer sprog. Dansk sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag.
- Warming, Hanne, Kampmann, Jan og Rasmussen, Kim (2017): Afslutning: Børneperspektivet. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. og Warming, H. (red.): *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Winther-Lindquist, Ditte, Ringmose, Charlotte og Allerup, Peter (2012): Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I: Svinth, L. & Ringmose, C. (red.): *Læring og Udvikling i Daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.

www.dr.dk:

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/minister-afviser-kl-forslag-om-sprogtest>. Hentet d. 15/5 2019.

www.forskning.ruc.dk:

<https://forskning.ruc.dk/da/projects/cultural-landscapes-of-early-childhood-education-and-care> Hentet d. 9/5 2019.

www.mm.dk:

<https://www.mm.dk/tjekdet/artikel/danske-foraeldre-er-europamestre-i-at-parkere-boern-i-vuggestue>
Hentet d. 28/4 2019.