

Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på

Johanne Ilje-Lien
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

På bakgrunn av studier som viser hvordan minoritetsspråklige barn kommer i ujevnbyrdige sosiale relasjoner i barnehagen, ønsker forfatteren i denne artikkelen å løfte frem samspill hvor personalet samhandler med barn de ikke deler språk med, på en undersøkende og utvekslende måte. Artikkelen viser gjennom eksempler hvordan en barnehagelærers engasjement *i og med* barnets estetiske og kroppslige tegn skaper grunnlag for kommunikasjon mellom to som ikke deler samme språk. Eksempelene i artikkelen er utvalgte utdrag fra samspill barnehagelærer–barn og barnehagelærerens refleksjoner tolket i lys av psykolingvisten Julia Kristevas språkteorier. Analysen danner grunnlag for å drøfte hva en orientering mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig praksis kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Artikkelens overordnede mål er å åpne opp nye perspektiver på personales kommunikasjon og språkarbeid i møte med det gryende flerspråklige barnets uttrykksformer her og nå. Det handler om nødvendigheten av at barnehagepersonalet gir barnet en mulighet til å få en reaksjon på det barnet formidler akkurat nå, som en betydningsfull «noen» innen barnehagefellesskapet.

Nøkkelord: *subjektivitet; flerspråklighet; estetikk; nonverbal; Kristeva*



Introduksjon

Alle barn i barnehagen har en genuin rett til å oppleve seg som deltager i eget liv (Østrem 2012). Med en stadig økende andel minoritetsspråklige¹ barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå 2017) utfordres barnehagepersonalets ansvar for å ivareta muligheten til medvirkning for de barna som er i ferd med å lære seg norsk.

Det å få en reaksjon på sine handlinger og uttalelser er nødvendig for å føle seg som noen i et fellesskap (Arendt 1996). Denne avhengigheten av en reaksjon for å realiseres ser jeg i relasjon til de tilsynelatende tause barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Skandinaviske studier viser at minoritetsspråklige barn kommer i sosialt ujevnbyrdige relasjoner i barnehagen (Bundgaard og Gulløv 2006, Palludan 2007). I denne artikkelen ønsker jeg å belyse hvordan barnehagepersonalet kan invitere til en *utvekslende tone* (Palludan 2007:81). Det vil si en kommunikasjonsform hvor barnet i sin gryende flerspråklighet gis en likeverdig rett til å bidra med erfaringer, meninger og ideer.

Gjennom en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg deltagere i tre barnehager har jeg i mitt doktorgradsprosjekt gått i dybden av hvordan to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents oppmerksomhet mot materialer, kropp og språk virker inn i en utvekslende tone. Studien er aksjonsforskningsinspirert ved at jeg har samarbeidet med barnehagelærerne/studenten om å planlegge, gjennomføre og reflektere omkring utforskende formingsaksjoner med 3 barn (3–5 åringer), hvorav ett av barna var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.

I lys av psykoanalytikerens Julia Kristevas teorier (1984) om de kroppslige og affektive aspektene i språklig praksis knytter jeg i artikkelen en utvekslende tone til et oppmerksomt blikk for barns estetiske og kroppslige forhandlinger av mening (etter Kjærholt 2010:167). Basert på eksempler fra mitt feltarbeid vil jeg i denne artikkelen se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i og med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Analysen vil danne grunnlaget for videre å drøfte, i lys av Kristevas teori, hva en vending mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Bakgrunn

I Barnehageloven (2005) knyttes barns ytringsfrihet til barnehageansattes ansvar for at *alle* barn skal kunne virke med og forme hverdagslivet i barnehagen. Med et politisk press på å lære barn norsk før skolestart (Kunnskapsdepartementet 2011) ser det ut til at flerspråklige barn i mange tilfeller vurderes utfra en *enspråklig standard* (Kjelaas 2009:73). Det enspråklige løftes da frem som kriterier for hva språk i barnehagen er og skal være (Myklestad 2015:70) og markerer flerspråklighet som det uønskede «utenforskapet» (Kampmann 2004, Gulløv 2015, Bundgaard og Gulløv 2006). Fokus på tidlig innsats kan videre prege personalets tilnærming til barna som et objekt for språkinnlæring, og slik komme i konflikt med barnehagens grunnverdi om «barnet som subjekt» (Vik 2014). Tilgangen til deltagelse i fellesskapet kan slik se ut til å henge sammen med et spesifikt innhold av kompetanser (Kalkman, Haugen og Valenta 2017). Det barnet som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, kan da stå i fare for å «stå på vent» til å realiseres som et fullverdig medlem i barnehagefellesskapet.

Personalet har ansvar både for å bekrefte barna som den de er akkurat nå og å utfordre barna til å utvikle seg til dem de kan bli (Furu og Ahlskog-Björkman 2015:24–25). Skaremyr (2014:99–100) etterlyser mer kunnskap hos barnehagelærere til å forstå og støtte nyankomne barns sammensatte kommunikasjon for å skape et likeverdig forhold innen barnegruppen. Det relaterer jeg til hvordan det å entre en ny ukjent språklig setting kan etablere usikkerhet hos nyankomne barn, fordi eget språklig repertoar ikke lenger passer inn, og forsterker følelsen av å ikke høre til (Busch 2017). Denne utryktheten kan videre skape en redsel for å uttrykke seg feil på det nye språket (Dewilde 2018). I noen tilfeller kan det å velge å være taus da fungere som barnas strategi for å skape en trygg base for sin andrespråkstilegnelse (Bligh og Drury 2015:272). Denne tause perioden kan ha en varighet på flere måneder (Berggreen og Tenfjord 2007:173). Medvirkning må derfor, slik jeg ser det, innebære mer enn å *høre* barns stemmer.

De ansattes ansvar for å begripe de flerspråklige barnas måter å kommunisere her og nå relaterer jeg til hvordan sensitive voksne er avgjørende for spedbarnets tilegnelse av de språkene som de vokser opp i (Høigård 2013). De yngste barna bruker musiske uttrykk i form av lyd og rytmer med ting, kropp og stemme for å tone seg inn og «skape fellesopplevelser av mening» med andre (Nome 2017:VI). Denne pre-lingvistiske evnen til å samordne og samstemme bevegelse, rytmer, tonehøyde og volumforandringer i et gjensidig og dialoglignende «musikalsk» samspill (Bråten 1998, Trevarthen og Aitken 2001, Trevarthen 2015) inngår som en del av våre

språklige repertoar senere i livet (Ericson 2009:449). Flere studier viser hvordan barn i sin gryende flerspråklige utvikling, i likhet med de yngste barna, benytter seg av nonverbale handlingsrepertoar som peking, mimikk, kroppsspråk og gester (Kultti 2012, Skaremyr 2014, Kibsgaard 2018), samt artefakter i sin tilnærming til barnehagens barn og voksne (Kalkman, Hopperstad og Valenta 2015). I møte med barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, står slik sett barnehagepersonalet overfor utfordringen med å veilede barn inn i barnehagens fellesspråk uten å miste av synet de språklige uttrykkene barna allerede bruker i sin forhandling med omverden.

Sett i sammenheng med menneskers musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling ser jeg det som nødvendig at språkmiljøet som personalet skaper, utvikles i dialog med barnas estetiske og kroppslige former for initiativ, spesielt med tanke på de tause barna. Formgivning med materialer gir muligheter for barn til å eksperimentere og forhandle mening gjennom multimodale forklaringer sammensatt av kroppslige uttrykk, materialer og tale (Fredriksen 2011, Blume 2015, Carlsen 2015, Ilje-Lien 2016, Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Likevel regnes estetisk virksomhet² i liten grad som en arena for andrespråksarbeid, ifølge en undersøkelse blant flerspråklige barnehager i rurale områder i Norge (Andersen, Engen, Gitz-Johansen, Kristoffersen, Obel, Sand og Zachrisen 2011). Andersen m. fl. (2011:85) stiller seg spørrende til om dette har sammenheng med en oppfatning om at det abstrakte og utforskende er for vanskelig for barn som ikke har norsk som førstespråk. I denne artikkelen vil jeg derfor belyse hvordan en vending mot estetiske og kroppslige tegn i barnehagen, kan ha betydning for minoritetsspråklige barns mulighet til medvirkning.

Teoretisk rammeverk

I denne artikkelen bruker jeg psykoanalytikerens Julia Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser³ som analyseverktøy for å se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Jeg har tidligere beskrevet hvordan de flerspråklige barnas kroppslige initiativ til samtale kan stå i fare for å bli oversett fordi personalet har fokus på enspråklig tale. Videre har jeg argumentert for at barnehagen må skape språkmiljøer i tråd med menneskets medfødte musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling.

I Julia Kristevas (1980:277) teorier er musiske og kroppslige samhandlingsformer ikke redusert til en fase for infantilt språk, men selve grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Kristeva (1989:299) er opptatt av semiotikk og kritiserer lingvistikken for at den kun befatter seg med språket som system og i for liten grad retter seg mot språk som menneskelig handling. Hun argumenterer for at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen fysiologisk og biologisk (Kristeva 1984). Basert på Saussures teori om at det ikke finnes noen naturlig forbindelse mellom betegneren (selve uttrykket) og det som betegnes (uttrykkets mening) hevder Kristeva (1984:22) at språket som struktur i seg selv er utilstrekkelig for å skape mening. For å si det med andre ord: i språkliggjøringen er det alltid noe ved den virkeligheten som betegnes som ikke lar seg artikulere, noe som ifølge Kristeva (1986:27) forblir en kroppslig og utenfor-språklig fornemmelse. Det å skape mening vil for mennesket derfor alltid innebære en forhandlende prosess i avstanden mellom språk som meningsskapende struktur (betegneren) og den mening som går forut og utover språklige strukturer (det som betegnes) (Kristeva 2010:11). Disse to dimensjonene i språklige forhandlinger kaller Kristeva (1984) det symbolske og det semiotiske, og henger sammen med Kristevas perspektiver på utvikling (Nordtug 2007:180). I det barnet tiltagende tar del i språklig praksis, gir språket en mulighet for barnet til å bli noe for seg selv (et subjekt), samtidig som det også avgrenser barnet fra den kroppslige innforståtheten med andre kropp (Kristeva 1984:43–45). Ved å sette ord på noe distanserer barnet seg samtidig fra det hun setter ord på fordi språkproduksjon innebærer refleksjon over at noe er noe annet enn meg. Kristevas språkdefinisjon handler da om noe mere enn kun å skape forståelse og relasjon mellom mennesker, men er en kontinuerlig betegnende prosess hvor mennesket gjennom språklig praksis med andre realiseres som «noen». Kristeva (1984:37, 58) beskriver det som at det talende subjektet settes på prøve i språklig praksis.

Den førspråklige erfaringen av å være en kropp i samstemthet med en annen kropp som vi erfarer i mors liv, kaller Kristeva (1984:25) *chora*. Når vi blir talende subjekter blir disse erfaringene liggende som spor i oss, og lengselen tilbake til denne formen for væren virker som en drift i menneskets handling og tale (Kristeva 1984:27). Det er slik sett en kroppslig fornemmelse av savn, i form av drifter og energier som driver frem produksjonen av språk. Kristevas teori skiller seg på den måten fra en kognitiv-lingvistisk tilnærming til språk, fordi hun med sin psykoanalytiske bakgrunn introduserer det spontane, irrasjonelle og affektive, som en

utenfor-språklig forutsetning for å skape mening gjennom språket som struktur.

Spesielt interessant for mitt materiale er Kristevas (1984) teori om kunstneriske, musiske og poetiske tegnsystem som semiotiske moduleringer, uavhengig av å kommunisere et innhold mellom avsender og mottager. Disse poetiske formuttrykkene tar del i den symbolske orden i den forstand at de representerer noe, men de bryter med en sann mening fordi det ikke er likt (Kristeva 1984:57). I stedet for at det som uttrykkes distanserer subjektet fra det som det sier noe om, peker den poetiske etterligningen tilbake på den utenfor-språklige erfaringen av samhörighet (Kristeva 1984:58–60). Det er slik sett det poetiske som bringer noe dypt menneskelig inn i språket som system, setter språket i bevegelse og skaper ny mening (Kristeva 1991).

Analysekategoriene *kroppslige* og *estetiske tegn*, som jeg benytter meg av i problemstillingen i denne artikkelen, er utviklet på bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om de symbolske og semiotiske dimensjonene i språklig praksis. Når jeg bruker definisjonen *kroppslige tegn*, ønsker jeg å beskrive forhandlingen av mening som oppstår i relasjon til omgivelsene med, i og gjennom barnas kropp. Jeg ser i lys av Kristevas teorier (1984) kroppslige tegn som deltagende i språklig praksis både som tilpassede praksiser styrt av sosiale normer (symbolske dimensjoner), men også som impulser av det ubevisste (semiotiske dimensjoner). Den symbolske dimensjonen i språklig praksis gjør seg tilkjenne i den reflekterte og ekspressive forhandlingen av erfart mening, slik det uttrykkes gjennom kroppslige tegn som gester, lyd, bevegelse, mimikk og blick til omgivelsene. Det semiotiske kommer til syne i umiddelbar og spontan tegngivende aktivitet som oppstår i, formes av og forhandles med og i kropp gjennom poetiske, musiske, og kunstneriske modaliteter (Kristeva 1986, Kristeva 1984:86). Disse modalitetene velger jeg å definere som *estetiske tegn*, og de ser jeg etter i rytmer, tonefall, bevegelser, rim, gjentakelser, stillhet, språklige og kroppslige metaforer. Begrepet *kroppslig metafor* har jeg hentet fra Fredriksen (2013:116), som beskriver det som å fortelle noe gjennom bevegelse ved å bruke «kroppslige og multimodale uttrykk som henviser til et annet objekt eller handling».

Forskningstilnærming

Eksplorativ estetisk virksomhet har i denne studien vært utgangspunktet for å utforske hvordan materialer, kropp og tale virker inn i en utvekslende tone når personalet og barn ikke deler samme språkbakgrunn. Forskningsdesignet er inspirert av en kunstbasert tilnæringsmåte til kvalitativ forsk-

ning hvor «sensitivitet overfor omgivelsene og evne til å bli berørt av tingenes kvaliteter står sentralt» (Vist 2017:102). Estetisk virksomhet fungerer i min tilnærming som en datagenererende undersøkelsesmetode (Greenwood 2012:3) i form av 15 formingsaksjoner hvor barnehagelærerne/studenten og tre barn har eksperimentert med tredimensjonale lekematerialer sammen. I hver av de tre barnehagene har barnehage-lærerne/studenten og jeg samarbeidet om å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt fem formingsaksjoner på ca. 60 minutter hver. Eksempelene i denne artikkelen er hentet fra samarbeidet med én av barnehagelærerne.

Forskningsdeltakerne

Som pedagogiske ledere har barnehagelærere det overordnede ansvaret for å planlegge og iverksette det pedagogiske arbeidet i barnegruppen (Utdanningsdirektoratet 2017). Det å observere deres samspill og å lytte til deres erfaringer har vært min inngang til kunnskap om hvordan barnehager kan iverksette og sikre en barnehagehverdag hvor alle barn opplever seg som en del av fellesskapet. Jeg ønsket å rekruttere erfarne barnehagelærere samt å bli kjent med perspektivene til noen som er i ferd med å formes som barnehagelærer og derav står midt i praksis og teori. I rekrutteringen av samarbeidspartnere la jeg vekt på at deltakerne måtte ha et engasjement for flerspråklighet og estetisk virksomhet.

For å kunne studere barnehagelærerens samspill med de non-verbale initiativene i et tale-dominert samtalefelleskap har jeg gjort et strategisk utvalg av en eldre barnegruppe i barnehagen, det vil si tre barn mellom 3 og 5 år. Denne barnegruppen var sammensatt av både barn som er aktive språkbrukere i norsk og minst et barn som snakket lite eller ingenting norsk. Vurderingen av hvem som var aktive brukere av norsk språk og ikke, lå hos barnehagelærer som kjente barnegruppen godt, og som med sitt tilsagn til å delta i prosjektet mente å inneha begge grupper barn.

Barnehagelæreren vi skal følge i artikkelen, er pedagogisk leder «Mette» på «Revehiet», en barnegruppe på 18 barn. Mette har jobbet som barnehagelærer i 6,5 år. I arbeid med barn som er nye i norsk barnehagekontekst, legger hun vekt på at barna skal føle seg sett og utvikle gode relasjoner. Hun knytter seg med det til et sentralt prinsipp i barnehagepedagogikken om å møte individets behov for omsorg, anerkjennelse og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet 2017:7). Polske «Alida» på 4 år har gått i underkant av to måneder i barnehagen når jeg innleder prosjektet mitt i Mettes barnegruppe. Den tredje uka jeg er i barnehagen, forteller Alida til moren sin at hun har mye vondt i magen, og at dette ubehaget kommer av

at hun opplever at de andre ikke forstår hva hun sier. Dette gjenforteller Mette til meg i vår første samtale. Hun legger til at hun synes det er utfordrende å gi Alida den oppmerksomheten hun fortjener fordi hun er et stille og forsiktig barn, og en av 17 i barnegruppen. I denne artikkelen har jeg valgt å vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjonssamtaler med Mette. Jeg vil illustrere hvordan Mettes engasjement i Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape en alternativ samtaleform og med det et mulighetsrom for Alida til å virke med.

Formingsaksjoner og videogjensyn

I formingsaksjonene ble barna invitert inn i et nedstrippet rom hvor tredimensionale lekematerialer som garn, pinner, pappesker og leire samt hjelpeverktøy som saks og teip lå presentert på et opphevet platå. Lekematerialene var valgt ut med hensyn til at de ikke hadde en umiddelbar henvisning til bruksområde eller åpenbar sammenheng med de andre lekematerialenes bruk, såkalte *åpne materialer* (Nicolaysen 2015).

Det var avtalt med barnehagelærer at formingsaksjonens formål for barna ikke skulle dreie seg om å utforske lekematerialenes muligheter: det å undersøke hva lekematerialene kunne gjøre og bli. Tanken var at lekematerialer uten forutbestemte løsningsvar i liten grad ville forfordele noens lekereferanser, språk eller erfaringer, og i stedet åpne for en felles forming av innholdet i aktiviteten (Odegard 2012, Zachrisen 2013). Min intensjon med iscenesettelsen av rom og materialer i formingsaksjonene var slik sett å løfte frem lekematerialene utover det praktiske og hverdagslige, for å engasjere til fantasifull meningsskaping mellom barn og voksne gjennom ulike innganger og modaliteter (Hansson 2016).

Refleksjonsarbeidet har bestått av tolv samtaler. Det utgjør fire samtaler med hver samarbeidspartner, en i forkant, en etter første gjennomføring, en etter tredje gjennomføring og en etter siste gjennomføring. Disse samtalene har omhandlet deres opplevelse av situasjonene, etterfulgt av videogjensyn fra forutgående formingsaksjon. Videogjensyn er min norske oversettelse av metoden «stimulated recall», som i denne studien er brukt som et verktøy for å se en situasjon i et annet lys og med det invitere til videre eksperimentering (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016:734). Videosekvensene som jeg viser i refleksjonssamtalene, er valgt ut som utsnitt av samspill hvor pedagog og barn ser ut til å ha en utvekslende tone. Med utgangspunkt i videosekvensene har mine spørsmål i refleksjonssamtalene dreid omkring hvordan kropp, lekematerialer og språk virket inn i samspillet mellom barnehagelærer og de barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.

Analyse

Videooptakene fra formingsaksjonene ble lastet inn i dataprogrammet Nvivo11 Pro. Situasjoner hvor barnehagelærer og barnas handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk så ut til å danne en utvekslende tone, ble identifisert. Disse situasjonene ble transkribert og deretter analysert utfra analysekategoriene estetiske og kroppslige tegn, som jeg tidligere har presentert i teoretisk rammeverk. Disse analysekategoriene er basert på Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser.

Formålet med analysen var å få innsikt i hvordan barnehagelærerens engasjement *i og med* barnas estetiske og kroppslige tegn har betydning for muligheten til å medvirke for det tause barnet. Jeg har i artikkelen valgt eksempler fra datamaterialet som synliggjør dette i form av vignetter, og transkriberte utdrag fra refleksjonssamtaler med en av barnehagelærerne jeg samarbeidet med. En vignett er en skriftlig utformet gjenfortelling som belyser sentrale temaer knyttet til forskningsspørsmålet mitt (Stake 2010:172).

Vignettene som jeg formulerer, viser altså hvordan en barnehagelærer toner seg inn på et minoritetsspråklig barns estetiske og kroppslige former for tegngiving, noe som innleder til en annen type samtaleform. Videre knytter jeg vignetten opp mot barnehagelærerens refleksjoner over gjensyn med videooptak av situasjonen illustrert i vignetten. Vignettene og refleksjoner etter videogjensyn danner grunnlaget for analyse og drøfting med mål om å besvare følgende spørsmål: hvilke kroppslige og estetiske dimensjoner kommer til uttrykk i barnehagelærerens og barnets språklige samhandling? Hvilken betydning har barnehagelærerens oppmerksomhet mot barnas kroppslige og estetiske tegn for barnets mulighet til å medvirke i samhandlingen?

Etiske overveielser

Barns deltagelse i forskning må være frivillig og lystbetont fra barnets side selv med samtykke fra foreldrene (NESH 2016:§8). For å nærme meg et informert valg av deltagelse blant barna inviterte jeg til utforskende estetisk virksomhet i forkant av aksjonene. Intensjonen var at barna skulle få en sjanse til å bli kjent med aktivitetsformen, rommet og meg som grunnlag for å velge om de ville gi sin tilslutning eller ikke til å delta. Utover dette forsøkte jeg å være observant i aksjonene overfor signaler i barnas kroppsspråk og/eller uttalelser som kunne synes som uttrykk for at de ikke ville være med, for å sikre at barnas rett til å trekke seg ble ivaretatt. Jeg er som forsker pålagt å gi deltakerne tilpasset og tilstrekkelig informasjon om hva de deltar i, samtidig som jeg har ansvar for at deltagelsen ikke blir til skade

eller belastning (NESH 2016:§7, 8 og 12). Med hensyn til de barna som var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, valgte jeg å vektlegge felles aktivitet når jeg informerte om min undersøkelse i barnegruppen. Barna fikk derfor kun vite at jeg var på besøk for å undersøke hvordan barn og voksne snakker og gjør formingsaktiviteter sammen. Av hensyn til deltagerens personvern har jeg gitt deltagerne fiktive navn slik at sensitive opplysninger som her er gitt, ikke kan knyttes opp mot verken enkelt-individer eller barnehagetilhørighet (NESH 2016:§6).

Presentasjon av eksempler på andre måter å snakke sammen på

I det følgende vil jeg vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjons-samtaler, for å se nærmere på hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape kontakt, tillit og relasjon med Alida som er i ferd med å lære seg norsk.

Eksemplene fra formingsaksjonen er formet som to vignetter. Disse er hentet fra den tredje av fem aksjoner, hvor både den forutgående og denne aksjonen preges av at Mette bruker sansene aktivt ved å lede barnas oppmerksomhet mot lyd, lukt og det å ta på.

Vignett	Hentet fra	Tidsrom	Lekematerialer	Barn som er med: navn og alder (hjemmespråk)
Vignett 1: Rytmesamtalen Vignett 2: Lydinvasjoner	3.aksjon 31.05.17	14.04 - 16.54	Brukte mat og påleggsbeholdere av plast, smoothie-korker, sakser, tape, pappesker i ulike størrelser	Selena, 4,5 (berbisk og arabisk), Alida, 4 (polsk) Shaista, 3,7 (farsi)

I denne aksjonen er det hørselen som med jevne mellomrom blir fremtredende i Mettes innspill til utforskingen av materialene. I begynnelsen av aksjonen tar Mette initiativ til å riste og banke på ulike pappesker. Midtveis i aksjonen utforsker hun korker og avslutningsvis utforsker hun lyden av skosåler mot gulv og føtter med og uten sko. Utdraget som vi skal se nærmere på, er hentet fra den delen der hun utforsker korkene. I det følgende vil jeg først presentere vignettene for så å knytte disse til to utdrag fra refleksjonssamtaler med Mette. Eksemplene danner til sammen grunnlag for en analyse av hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn har betydning for Alidas mulighet til å virke med.

Vignett 1: Rytmesamtalen

Alida løfter opp en hermetikkboks og rister på den. Deretter bøyer hun seg over bordet, plukker med seg noen smoothiekorker og henvender seg til Mette med ordene: «se på deg!».

«Ja» sier Mette «se på den!».

Alida slipper to smoothiekorker i boksen: klirr-klirr. Mette ser på Alida, løfter boksen og rister: klirr-klirr-klirr. Alida har blikket på materialene, hun fyller på med en ny kork: klirr. Alida løfter blikket mot Mette. Mette møter Alidas blikk, smiler og rister på boksen i samme intervall: klirr-klirr-klirr. Dette gjentar seg fem ganger til Mette sier smilende:

«Nå går det snart ikke mer».

Alida heller på flere korker og de to siste triller ned på bordplata. Alida hyler frydefullt.

«Er det fullt?» ler Mette.

Alida ser på henne og nikker, gjentar «full».

«Fullt av korker» svarer Mette. Alida plukker av de øverste korkene.

«Masse» sier Mette med blikket på boksen.

Alida smiler og gjentar «masse».

Vignetten innledes med Alidas risting av hermetikkboksen, som kan tolkes som en gjentakelse av Mettes utforsking av lyden av pappeskene tidligere i formingsaksjonen. Alida tar så initiativ til Mette med å rope «se på deg!». Mette gjentar Alidas stigende tonefall og volum når hun svarer, og ser ut til å tolke Alidas uttalelse som et ønske om å se på hermetikkboksen ved å utvide Alidas utsagn med «se på den». Denne utvidelsen kan være riktig gjettet av Mette, men det kan også være at Alida ber Mette se på henne. I så tilfelle er Mettes utvidelse feilaktig. Alida slipper så korkene i hermetikkboksen, en etter en. Mettes risting på boksen høres ut som en gjentakelse av rytmeintervallet mellom korkene til Alida, men Mette tilfører noe nytt, fordi hun rister tre ganger og fordi ristebevegelsen skaper en annen klang enn når Alida slipper korkene. Ved at Mette gjennom hele ristingen holder blikket på Alida, tolker jeg ristingen som en utvidende respons på Alidas innspill. Videre følger en utveksling med handling uten ord som jeg velger å kalle *rytmesamtalen*. Dette utspiller seg som et samtalemønster med initiativ og respons med ti turer til sammen, hvor gjentagelsen av lyden av korkens møte med hermetikk utspiller seg i to ulike former, kork som faller og korker som ristes. Ord introduseres først igjen når Mette gir uttrykk for at det snart ikke går mer. Alida svarer med handling: å helle på flere korker.

Mette ser ut til å knytte norske ord til de erfaringene Alida gjør seg med korkene og boksen. Jeg ser Alidas gjentagelse av ordene som et bekreftende svar til Mette, ved at hun kobler det hun sier med det hun erfarer med sansene. I det korkene renner over, oppstår Alidas hyl som et uventet brudd på lydstyrke og turtaking. På denne måten brytes den logikken som deres samhandling til nå har etablert. Jeg tolker hylet som en spontan og affektiv reaksjon på det hun ser og kroppslig fornemmer. Mette ler, og undersøker om hun har skjønt hva Alidas hyl kan være uttrykk for ved å spørre «er det fullt?». Alida gjentar bekreftende ved å gjenta det beskrivende ordet «fullt». Mette utvider så ved å gi en annen beskrivelse av mengde og Alida gjentar også denne.

I etterkant av rytnesamtalen fortsetter Alida sin utforskning med smoothie-korker i ulike begere, hun prøver både plast og metall:

Vignett 2: Lydinvasjoner

Alida løfter en annen boks mot Mette og klirrer på ny med smoothie-korker.

Mette er i samtale med Selena og ser ikke, men Alida forsøker ulike korkesammensetninger og fortsetter å klirre. Etter et minutt får Alida øyekontakt med Mette.

«Se!» sier Alida og holder begeret opp foran Mette.

«Er den rød?» spør Mette og viser tegnet for rød ved å peke med pekefinger på underleppa si. Alida nikker, håndens bevegelse stilner og smilet forsvinner. Mette bøyer seg over boksen til Alida.

«Se på det! Er det bare røde? Hvor mange er det?» spør Mette.

Alida sitter stille med blikket ned i boksen sin. Mette blir avbrutt av en henvendelse. Alida fortsetter å riste smoothiekorker i ulike begere, både plast og metall. Deretter setter hun hermetikkboksen ned på bordplata og stabler korker til det renner over. Med et frydefullt utrop ser Alida mot Mette, som sperrer opp øynene og svarer:

«Masse!»

I denne vignetten, som beskriver noen minutter senere i aksjonen enn den første vignetten, fortsetter Alida sin utforskning av hvordan plast og metall gir ulik klang. Alida ser ut til å forsøke å invitere Mette med, men Mette er opptatt med et annet barn. Når Alida så får kontakt, svarer Mette på Alidas initiativ med *lukkede spørsmål*. Med begrepet lukkede spørsmål mener jeg spørsmål som inneholder en forventning om fastlagte svar (Gjems 2010). Jeg tolker Mettes spørsmål som en strategi for å introdusere nye ord i uformelle læringssituasjoner. Mettes oppfølgings spørsmål om antall ser jeg som

et forsøk på å få Alida i tale. Alida svarer på Mettes henvendelse med stillhet, både som fravær av ord og handlinger. Jeg tolker denne stillheten samt det å se bort, som at Alida lukker for videre samtale. Hvorfor samtalen stopper opp for Alidas del, kan jeg ikke vite. Den raske endringen fra Alidas aktive kropp til stillhet, som understrekes av at hun slår blikket ned og ikke lenger smiler, tolker jeg som at hun blir tenksom, usikker og/eller føler seg misforstått. Det kan være frustrasjon knyttet til det at Mette ikke svarer på samme måte som før (med rytme) og/eller at det blir stilt spørsmål til henne om noe annet enn det hun engasjert ville formidle. Disse tolkningene baserer jeg på det at Alida på nytt reagerer med smil og øyekontakt når Mette i sitt svar på Alidas hyl, igjen ser ut til å uttrykke spenning over at det er mange korker. Denne spenningen uttrykker Mette gjennom å artikulere utgangspunktet for denne opplevelsen «Masse!», samt oppadstigende tonefall og oppsperrede øyne.

Når jeg i refleksjonssamtalen etterpå spør Mette om hva hun syns driver samspillet og hva hun opplever at gir kontakt med Alida i denne formingsaksjonen, svarer hun:

Det er når jeg responderer på det hun viser meg. Det at jeg følger hennes initiativ, og ikke begynner å introdusere nye ting sånn som å telle for eksempel eller farge. Sånn som når hun da, det med lyden. Hadde jeg respondert med å lage lyd (tar opp en snuspakke og rister på den) sammen med henne ville jo hun fått mye mer ut av det. Så jeg føler vi er mer i kontakt når jeg responderer på akkurat det hun vil jeg skal respondere på. At jeg ikke introduserer nye veier å gå da.

Mette uttrykker to ganger i refleksjonssamtalen at hun syns det er ubehagelig å se at Alida holder på så lenge med å invitere henne inn med det Mette kaller «lydinvasjoner», uten at hun oppfatter det. Dette er noe hun kommer tilbake til også i den siste samtalen vår hvor hun snakker om hvor lett det er å overse tegn som ikke er uttalte ytringer:

De gir jo tegn selv om de ikke sier «Hei, se her», så sier jo hun (Alida) «Hei, se her» ved å riste på den, ikke sant?

Disse to siste utdragene fra refleksjonssamtalene med Mette oppsummerer hvordan Mette opplever seg som tilrettelegger for Alidas mulighet til å medvirke. I første utdrag beskriver hun at det å følge Alidas initiativ skaper best kontakt. I siste utdrag knytter hun det å tilrettelegge for Alida med evnen til å se Alidas tegn som en invitasjon til samtale.

Analyse av vignetter og utdrag fra refleksjonssamtalen

Med bakgrunn i Kristevas teori om subjektets betegnende prosesser vil jeg i analysen se nærmere på hvordan Alida og Mette i vignettene former og formes i dialog med materialene og hverandre i en forhandlende prosess av ubevisste erfaringer som unik kropp forut og utenfor språket (semiotiske), og språket som tegnsystem og felles kode (symbolske orden).

Innledningsvis i vignett 1 svarer Mette på Alidas initiativ ved å gjenta og utvide den ytringen hun tror Alida forsøker å si. I sin respons til Alida etterligner hun Alidas stigende tonefall og volum. Dette forsøket på samklang i tonefall og volum tolker jeg som den musiske samhandlingsformen som, ifølge Kristeva, danner grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Med bakgrunn i dette ser jeg Mettes inntoning mot de semiotiske dimensjonene i Alidas stemmebruk som en påkobling på de affektene og energiene som Alidas stemme bærer spor av. I Mettes tilfelle kan det være at denne affektive påkoblingen virker utvidende i relasjon til de ordene Alida ytrer. Sagt på en annen måte kan den musiske inntoningen tolkes som det som gir Mette en kroppslig fornemmelse av hva Alida formidler og inviterer henne til å se.

Alida slipper korkene i hermetikkboksen, og rytme og klang oppstår når korkene faller en etter en mot metallet. Alidas handling er ikke ledsaget av ord og Mette svarer i sin tur ved å ta opp igjen lyd, rytme og tempo, når hun rister på Alidas boks med korker. Mettes svar ledsages ikke av ord, men formes av hermetikkboksens kvaliteter, klangen i møte med intervallet Mettes hånd rister i. Det ser slik sett ut til at det er persepsjonen av materialenes *affordanser*, det vil si deres kvaliteter, iboende muligheter og tilbud (Gibson 1979/2015), som blir førende for Mette og Alidas initiativ og respons i de ti turene. Samtalen blir til i en forhandlende prosess mellom materialenes affordanser og Alidas og Mettes gjentagende handlinger som gir ulik lyd, tempo og rytme. Med bakgrunn i teorien om et subjekt på prøve i språket kan jeg se det som at Alida og Mettes betegnende prosess formes av materialenes affordanser, samtidig som Alida og Mette også gir form til materialene i et sanselig symbolsk uttrykk. Disse kroppslige og estetiske tegnene som Alida og Mette forhandler frem i dialog med materiale og hverandre, er ikke gjenkjennbar innenfor språket som struktur. Med det mener jeg at det ikke peker tilbake på et bestemt meningsinnhold: at det betyr noe. Likevel synes det å gi en form for resonans av mening hos Mette og Alida, og meg som bevitner det hele. Jeg tolker det som at denne resonansen finner sted fordi de estetiske og kroppslige tegnene danner en poetisk etterligning av *chora*, det vil si den før-språklige erfaringen av å være en kropp i forlengelse av en annen (Kristeva 1984:58–60). På den

måten ser jeg de estetiske og kroppslige tegnene i rytmesamtalen som en samværsform hvor impulser av det musiske i rytme og tempo blir drevet frem av et kroppslig savn som skaper en opplevelse av samhørighet mellom dem.

I det korkene tårner seg opp, bryter Mette tausheten ved å sette ord på at det snart ikke vil gå mer. Alida svarer nok en gang med handling og heller flere korker på. De siste korkene hun heller på, ruller ned mot bordplaten. Ifølge Kristeva (1984:25) er den betegnende prosessen alltid i bevegelse, og bevegelsen har utgangspunkt i den utenfor-språklige opplevelsen av å være kropp. I lys av denne teorien ser jeg Alidas hyl som en forlengelse av korkenes bevegelse. Hun kan synes å tone seg inn i materialenes bevegelse. Sett i sammenheng med Kristevas (1980) teori om at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen; fysiologisk og biologisk tolker jeg Alidas hyl som en affektiv, spontan bevegelse som formaliserer seg som lyd i oppadstigende volum og tonehøyde. Denne lyden skaper brudd i den musikalske rytmen og toneleie i den pågående samhandlingsformen, som Mette og Alida til nå har etablert. Spesielt interessant synes jeg Alidas hyl virker på Mette og meg. I likhet med musiske og kunstneriske modaliteter er ikke Alidas hyl satt sammen av lyder som følger regler og konvensjoner som til sammen danner mening innenfor språket som lingvistisk system (Kristeva 1984:63). Det er det affektive i Alidas lyd og hennes kroppslige tegn (mimikk, kroppsspråk og tonefall) som jeg og Mette kan gjenkjenne som resonans i vår egen kropp, som kobler oss på hva «meningen» i Alidas hyl kan bety.

I vignett 2 fortsetter Alida å utforske lyd og materialer, og ser ut til ved flere anledninger å bruke rytmeinitiativet til å få kontakt med Mette. I det Mette svarer med lukkede spørsmål om antall og farge, synes Mette å anta en undervisende tone med en forventning til Alida om å uttrykke seg i tale og med et gitt innhold i svaret sitt (jf. Palludan 2007). Slik jeg ser det, kan Mettes svar til Alida virke tomt uten resonans i den opplevelsen Alida formidler. Dette er det Nordtug og Engelsrud (2016:163) beskriver som et tomt språk som allment og generelt lineært, men uten «rom for den enkelte som et kroppssubjekt i språket». Alida reagerer med stillhet i handling og tale. Det tolker jeg som Alidas agentiske grep (Bligh og Drury 2015) for å gjøre seg trygg i en situasjon hvor hun kanskje kjenner på redselen for å feile (Dewilde 2018). Situasjonen minner meg om hvordan Kristeva (etter Engelsrud, Nordtug og Øien 2018:7) peker på at voksnes forventninger til barns ytringer om form og tale kan lede til at barn undertrykker sine spontane kroppslige uttrykk. Med bakgrunn i Kristevas teorier ser jeg det

som at Mettes spørsmål reduserer Alidas mulighet som skapende språkbruker til å bringe inn i samhandlingen noe spontant, nytt og eget.

Mette reflekterer over dette i det første utdraget. Hun beskriver hvordan spørsmål om farger og antall bryter med det Alida inviterer til ved å riste på boksen. Mette forteller i utdraget at hun gjennom formingsaksjonen erfarte viktigheten av å tone seg inn i det språket Alida benytter seg av i stedet for å introdusere sin egen språklige agenda. Denne refleksjonen knytter jeg til hvordan Mette kobler seg på ny på de semiotiske dimensjonen i Alidas hyl i vignett 2 ved å etterligne hennes stigende tonefall og gjenta de samme ordene fra hendelsen i vignett 1 «Masse!». På den måten følger hun på og utvider Alidas initiativ med sine norske ord.

Spesielt interessant i utdraget fra refleksjonssamtalen er hvordan hun samtidig som hun snakker om Alidas initiativ med korkene, tar opp nærmeste objekt og rister på det. Denne rytmiske gjentagelsen hvor Mette tar kroppen i bruk for å illustrere et meningsinnhold, blir en kroppslig metafor (etter Fredriksen 2011). Jeg ser det som at hun gjenskaper Alidas estetiske og kroppslige tegn med sin egen kropp simultant som hun formulerer opplevelsen med ordene sine. Mettes kroppslige metafor blir da også en billedlig metafor for meg på hvordan det alltid er noe ved det som betegnes, som ikke lar seg artikulere (Kristeva 1986:27). Slik jeg ser det, illustrerer Mettes kroppslige metafor hvordan hun med kroppen komplementerer ordene i det jeg ser som et forsøk på å formidle til meg hele hennes fulle erfaring av Alidas lydinvitasjon.

I utdraget fra den siste refleksjonssamtalen har Mette et resonnement omkring hvor lett det er å miste av syne de ytringene som ikke uttrykkes med ord. Denne uttalelsen ser jeg som at hun forstår Alidas risting som en betegnende praksis, hvor Alida forsøker å formidle noe til henne. Mettes uttalelser i refleksjonssamtalen utvider slik sett den forståelsen av språk som hun innledet med i den første samtalen, til å omhandle kroppslige og estetiske former for mening. Mette vektlegger selv at det at hun tar Alidas initiativ på alvor, er en viktig faktor for Alidas tiltagende deltagelse med lyd og bevegelse. Det å ta Alidas initiativ på alvor innebærer, slik jeg ser det, at Mette åpner opp for å se og la seg berøre av de estetiske og kroppslige tegnene Alida ytrer seg med. Mette møter Alida gjennom undersøkende handling og tale, slik at de sammen skaper en felles språklig praksis. De skaper en felles språklig praksis gjennom estetiske, kroppslige og verbale forhandlinger av tegn.

Drøfting: Se, hun snakker!

Med bakgrunn i Kristevas (1984) teorier om språk som subjektiverende betegnende prosesser, har jeg i det foregående vist eksempler på hvordan de semiotiske dimensjonene i språklig samhandling oppretter kontakt ved å koble to levde erfaringer på hverandre i en samklang. I lys av Kristevas teori vil jeg på bakgrunn av de empiriske eksemplene drøfte hva en vending mot estetisk og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Når mennesker trer inn i en ny språklig setting, søker de kontakt med de språklige praksisene de kjenner og kan (Busch 2017). Innledningsvis i artikkelen presenterte jeg mine observasjoner av Alida som et barn som entrer sine nye språklige omgivelser med få ord. I mine første observasjoner tolket jeg det som at Alidas tilegnelse av andrespråket skjer i taus observasjon av de andre (Bligh og Drury 2015). Jeg opplevde videre at mine observasjoner ble bekreftet da Mette i vår første samtale beskrev Alida som forsiktig og stille. Både jeg og Mette syntes å fokusere på Alidas beskjedne taleproduksjon sammenlignet med resten av barnegruppen. Mette uttrykte også bekymring for at denne tausheten gjør at Alida ikke får nok oppmerksomhet av henne. Det kan se ut til at Mette og mitt fokus på Alidas fravær av tale, gjør at vi ikke er observante på om Alida gir andre tegn enn språklig artikulerte initiativ til samtale. Alida på sin side opplever, ifølge moren, magevondt fordi ingen forstår henne. Alidas magevondt kan tolkes i lys av det Busch (2017) beskriver som et kroppslig uttrykk for ubehag knyttet til en opplevelse av at det lingvistiske repertoaret ikke passer inn. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor Alida sier så lite. Dette er overførbart til andre barnehager som et potensielt dilemma der barn som ikke snakker mye norsk, får et mangelfokus med begrenset mulighet til deltagelse når personales oppmerksomhet er rettet mot barns taleytringer alene.

Det å få øye på Alidas initiativer til samtale gjennom videogjensyn utvidet både min og Mettes tidligere antagelse om Alida som et stille og forsiktig barn. I arbeid med studien ble jeg, i likhet med Mette, stadig mer klar over at barns betegnende aktivitet er komplekst sammensatt og lett å miste av syne. Det har derfor vært av avgjørende verdi å kunne bruke video som en mulighet for å gå tilbake og se på nytt, som grunnlag for å se, reflektere, gjøre og tenke nytt om hvordan barnehagelærer og barn samhandler (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Mettes fokus mot Alidas estetiske og kroppslige tegn kan ikke ses uavhengig av mine spørsmål om hvordan kropp, tale og materialer virker inn i samspillet mellom Mette og

Alida. Spørsmålene påvirket trolig Mettes fokus i sine refleksive prosesser omkring Alidas initiativ og egne svar. Det fikk betydning i den forstand at Mette sannsynligvis ble oppmerksom på hva kropp, tale og materialer gjorde i videopptaket jeg hadde valgt ut. Det er derfor ikke uventet at hun fikk et forhøyet fokus på barnas kroppslige og estetiske tegn i de påfølgende aksjonene, men det interessante er hvordan Mettes forståelse og samhandling med Alidas kroppslige forhandlinger i lyd, blick og bevegelse gir rom for Alidas tegn å bli synlige og virke med. Det viser hvor viktig det er å utvikle egnede metoder i barnehagen for å reflektere sammen over hvordan personalet tilrettelegger for, møter og forstår kroppslige og estetiske uttrykk.

Det å invitere barn inn i dialog når man ikke har et felles språklig repertoar, kan utfra Mettes eksempel se ut til å kreve en lydhørhet for de musiske og kroppslige funderte uttrykkene som all menneskelig kommunikasjon springer utfra (Bråten 1998, Ericson 2009, Trevarthen 2015). Mette og Alida samordner og samstemmer sine musiske og kroppslige funderte uttrykk i et gjensidig og dialoglignende samspill i rytmesamtalens begynnelse. Mette toner seg inn mot Alidas tegn gjennom å høre, se og la seg berøre, selv om Alidas tegn ikke umiddelbart gir en representert form for mening som Mette kunne begripe. Slike tegn for mening er, som Mette selv poengterer, lett å miste av syne fordi de ikke er uttalte (jf. Fredriksen, 2018). I et andrespråksperspektiv hvor en vektlegger ansattes ansvar for introduksjon av fellesspråket i barnehagen, kan en slik rytmesamtale uten taleinnputt synes tilsynelatende lite produktiv. Men som Mette selv peker på i refleksjonssamtalen, blir rytmesamtalens utvekslingstone brutt når Mette ikke lenger tar utgangspunkt i Alidas initiativ, men fokuserer på sin agenda om å undervise Alida. Når Mette deretter kobler seg på de affektene Alidas spontane kroppslige tegn bærer spor av, og betegner dem med norske ord, synes Alida derimot villig til å forsøke å formulere ordene Mette introduserer. Mettes engasjement og delaktighet i bruk av de musiske uttrykkene Alida introduserer synes å ha konsekvenser for Alida ved at hun i stigende grad tar initiativ til kontakt med Mette og at Alida etter hvert forsøker å formulere og uttale Mettes ord selv.

Eksemplene i denne artikkelen belyser hvordan Alidas mulighet til medvirkning utvides, fordi Mettes oppmerksomhet åpner for andre måter å samhandle på utover Alidas taleytringer. Materialenes sansbare kvaliteter har en fremtredende rolle i Mette og Alidas samhandling. I vignettene er det særlig materialenes lyd og bevegelse som blir førende for innholdet i samtalen. Korkenes klang og bevegelse blir utgangspunkt for utforskning og skaper en utvekslende tone hvor den ene lyden i samhandlingen er like riktig som enn en annen. Det at materialene i seg selv ikke gir anvisning til bruk,

ser ut til å sette i gang samtaler, hvor det sanselige former hva som uttrykkes og uttrykkene formes i samtale med materialenes affordanser. De åpne materialene ser slik ut til å styrke en samhandlingsform som undersøker i stedet for å finne forhåndsdefinerte svar. På bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om poetisk etterligning tolker jeg estetisk virksomhet som en dør-åpner for det tvetydige og spontane, en utenfor-språklig mening som resonerer mellom kropper og materialer. Estetisk virksomhet kan på den måten åpne opp for å delta i et felles uttrykk, uavhengig av språklige forutsetninger.

De estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig samhandling er ifølge Kristeva (1984) det som kobler oss på og skaper en kroppslig resonans i vår forhandling med språket som system. Eksemplene i denne artikkelen løfter frem verdien av de semiotiske dimensjonene i Alida og Mettes betegnende prosess, som et nødvendig grunnlag for en felles opplevelse av mening og samhörighet i deres språklige samhandling. Inspirert av Kristeva ser jeg i min studie hvordan det å veilede inn i et norskspråklig univers danner grunnlaget for at minoritetsspråklige barn får muligheten til flere måter å forstå og forhandle med verden på. Med bakgrunn i eksemplet hvor Mette stiller lukkede spørsmål, er det likevel nødvendig å minnes at de abstrakte ordene som introduseres, ikke nødvendigvis gir en gjenklang til barnets erfaringer og umiddelbare opplevelser av sin verden (jf. Genesee 1994:4). Alidas opplevelse av meningen i Mettes ord (det symbolske) er slik sett avhengig av hennes kroppslig fornemmelse av den meningen (det semiotiske) som Mette formidler gjennom ordene sine. I eksemplet hvor Mette anlegger en undervisende tone med lukkede spørsmål, reduserer hun muligheten for Alida til å bringe noe nytt og unikt inn i samhandlingen. Når Mette derimot tar utgangspunkt i Alidas erfaringer her og nå, ser det ut til å danne grunnlag for en felles språklig samhandlingspraksis hvor både estetiske, kroppslige og artikulerede initiativ inngår i en utvekslende tone. Mettes eksempel viser med det hvordan en barnehagelærer som forhandler mellom det kroppslige, erfaringsnære og det språklige, abstrakte kan skape kontakt, tillit og utvikle en relasjon med et barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Mettes evne til å se og lytte ser jeg i sammenheng med en fare for at personalet bruker et språk hvor resonansen til barnets egen kroppslige erfaring legges lite vekt på (Myklestad 2015). Det mener jeg kan skje om personalet er for fokusert på å introdusere forhåndsbestemte ord og temaer uten å legge til rette for at de musiske, kunstneriske og estetiske dimensjonene i barns andrespråkstilegnelse får virke med.

Avsluttende ord

Barn har ifølge Barnehageloven (2005:§1) rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Personalet er derfor forpliktet til å tilrettelegge for flere stemmer enn de norskspråklige artikulerte. I denne artikkelen har jeg vist eksempler på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn, skaper grunnlag for samhandling mellom to som ikke deler samme språkbakgrunn. I lys av psykolingvisten Julia Kristevas teorier peker jeg på en utvidet språkdefinisjon hvor barnehagelærerens evne til å koble seg på de estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig praksis kan skape et handlingsrom for minoritetsspråklige barns mulighet til å virke med. Det håper jeg kan bidra til at flere enn Mette våger seg inn i estetiske og kroppslige uttrykksformer for å samtale med de barna som former sine initiativ i gester, kroppsspråk og mimikk.

Noter

1. Minoritetsspråklige barn i barnehage er ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) «antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk».
2. I denne oppgaven bruker jeg definisjonen estetisk virksomhet etter Austring og Sørensen (2006) for å beskrive skapende prosesser av sanselige symbolske form-uttrykk.
3. Jeg har valgt å benytte meg av Myklestad (2011) sin norske oversettelse «betegnende prosesser» fra Julia Kristevas term «signifiance».

Litteratur

- Lov om barnehager (Barnehageloven) 2005. Kunnskapsdepartementet. LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachrisen 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arendt, Hannah 1996. *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Austring, Bennyè og Merete, Sørensen 2006. *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Berggren, Harald og Kari Tenfjord 2007. *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bligh, Caroline og Rose Drury 2015. Perspectives on the “Silent Period” for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 2015, årg. 29 nr. 2, 259–274. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568543.2015.1009589?needAccess=true>
- Blume, Michael 2015. ”Ah, oh, nejjj!” om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, 2015, årg. 9, nr. 2, 1–19. <https://doi.org/10.7577/nbf.863>.
- Bråten, Stein 1998. *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bundgaard, Helle og Eva Gulløv 2006. Children of Different Categories: Educational Practice and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 2006, årg. 32. Nr. 1, 145–155. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830500335291>
- Busch, Brigitta 2017. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 2017, årg. 38 nr. 3, 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Carlsen, Kari 2015. *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademis Förlag. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>.
- Dewilde, Joke 2018. “It’s just in my heart”: A portrait of a translingual young person as a writer of poetry. I T.O. Engen, L.A. Kulbrandstad og S. Lied (red.). *Education and diversity: Norwegian perspectives*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Engelsrud, Gunn, Birgit Nordtug og Ingvil Øien 2018. Being present with the patient—A critical investigation of bodily sensitivity and presence in the field of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 2018, 1–11. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1460431>.
- Ericson, Frederick 2009. Musicality in talk and listening: a key element in classroom discourse as an environment for learning. I C. Trevarthen og S. Malloch (red.). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredriksen, Biljana C. 2011. Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education. Oslo: Oslo School of Architecture and Design. <http://hdl.handle.net/11250/93056>.

- Fredriksen, Biljana C. 2013. *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, Ann-Christin og Eva Ahlskog-Björkman 2015. Meningsskapande i förskolan - om kommunikationen mellan pedagog och barn vid en skapande aktivitet. I A.-C. Furu og E. Ahlskog-Björkman (red.) *Rapport 37/2015 Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Vasa: Åbo Akademi – Pedagogik och välfärdsstudier.
- Genesee, Fred 1994. Introduction. I F. Genesee (red.) *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–12.
- Gibson, James J. 1979/2015 *The ecological approach to visual perception*. New York og London, Psychology Press.
- Gjems, Liv 2010. Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 139 – 148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>.
- Greenwood, Janinka 2012. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*. 2012, årg. 13 nr. Interlude 1, 1–22. <http://www.ijea.org/v13i1/>.
- Gulløv, Eva 2015. Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I L. Gilliam og E. Gulløv (red.). *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget, 21–44.
- Hansson, Hege 2016. *En barnehage til begjær: å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, Anne 2013. *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje-Lien, Johanne 2016. Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger (red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 219–229.
- Kalkman, Kris, Marit Holm Hopperstad og Marko Valenta 2015. It Takes More than Just Saying Hello. Recently arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and Social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten. I S. Kibsgaard og M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 131–150.
- Kampmann, Jan 2004. Societalizations of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson og J. Kampmann (red.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg C: Roskilde University Press, 127–152.

- Kibsgaard, Sonja 2018. Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.) *Veier til språk*. Oslo: Universitetsforlaget, 46–62.
- Kjelaas, Irmelin 2009. “Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 2009, årg. 25 nr. 2, 58–88.
- Kjørholt, Anne Trine 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, 151–171.
- Kristeva, Julia 1980. Place Names. I L.S. Roudiez (red.). *Desire in Language. A semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 271–294.
- Kristeva, Julia 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1986. The System and the Speaking Subject. I T. Moi (red.) *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press, 24–33.
- Kristeva, Julia 1989. *Language, The Unknown: an initiation into linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1991. Fra en identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red.). *Moderne litteraturteori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 257–279.
- Kristeva, Julia 2010. Thinking about liberty in dark times. *Hatred and forgiveness*. New York: Columbia University Press, 3–23.
- Kultti, Anne 2012. *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Myklestad, Synnøve 2011. Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I Ø. Haaland, G. Haugsbakk, og S. Dobson (red.) *Pedagogikk for en ny tid* Vallset: Oplandske bokforlag, 37–51.
- Myklestad, Synnøve 2015. Julia Kristeva. *Barnehagefolk*, 2015, årg. 32 nr. 3, 67–70.
- NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4 utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nicolaysen, Mona 2015. Usikkerhet som kulturdidaktisk springbrett. Upublisert essay.

- Nome, Dag Øystein 2017. *De yngste barnas nonverbale sosiale handlings-repertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager.*, Universitetet i Agder.
- Nordtug, Birgit 2007. Education as subjectivity: three perspectives on the construction of subjectivity and the position of knowledge. I K. Roth og I. Gur-Ze'ev (red.). *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, 169–184.
- Nordtug, Birgit og Gunn Engelsrud 2016. Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2016, årg. 40 nr. 3–4, 3–19. https://www.idunn.no/file/pdf/66912436/boken_som_mangler_ord_som_gaar_paa_tomgang_o_g_sykt_flinke_je.pdf.
- Odegard, Nina 2012. When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 2012, årg. 3 nr. 3, 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Olsson, Liselott Mariett, Gunilla Dahlberg og Ebba Theorell 2016. Displacing Identity – Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2016, årg. 37 nr. 5, 717–738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>.
- Palludan, Charlotte 2007. Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 2007, årg. 39, nr.1, 75–91. <https://link-springer-com.ezproxy2.inn.no/article/10.1007/BF03165949>
- Skaremyr, Ellinor 2014. *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Karlstad Universitet.
- Stake, Robert E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) 2017. Barnehagedekningen fortsetter å øke. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Trevarthen, Colwyn 2015. Infant semiosis: The psycho-biology of action and shared experience from birth. *Cognitive Development*, 2015, årg. 36. October – November, 130–141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201415000350?via%3Dihub>.
- Trevarthen, Colwyn og Kenneth J. Aitken 2001. Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, årg. 42. Nr. 1, 3–48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>.



- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vik, Stine 2014. Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning* <http://hdl.handle.net/11250/275531>.
- Vist, Torill 2017. Kunstbasert forskning i barnehagen - teori om en mulig praksis. I A. Berge og E. Johansson (red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 101–115.
- Zachrisen, Berit 2013. *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. nr. 203, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education.
- Østrem, Solveig 2012. *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Abstract

Look Who's Talking

As several studies have shown that children of minority language are positioned with unequal possibilities regarding social relations in the preschool context, the author of this article wants to emphasize how teachers interact with children in an explorative exchange, when they don't share a common linguistic code of communication. Through case examples, the article shows how a preschool teacher's involvement in an emergent bilingual's aesthetic and embodied signs, creates an opportunity for dialogue between two persons of different language backgrounds.

Based on selected video samples of interaction between preschool teacher and child, as well as the reflections of the teacher, the author uses the theories of the psycho-linguist Julia Kristeva to discuss how an orientation towards aesthetic and embodied dimensions in language practices can impact how preschool personnel understand and facilitate the emergent bilingual children's possibilities to participate.

This article aims to open up new perspectives on teacher's communication and second language teachings when facing the emergent bilingual child's forms of expressions in the present. It focuses on the necessity of the preschool teachers providing the child with an opportunity to receive an immediate response to what she is communicating, as a significant "someone" in the preschool community.

Keywords: *subjectivity; multilingual; aesthetics; nonverbal; Kristeva*

