



Børnegarderoben som sprogligt mødested

RIANNE H. HESSELVIG, CAND.PÆD. OG PH.D.-STUDERENDE I PÆDAGOGISK ANTROPOLOGI, AARHUS UNIVERSITET OG VIA UNIVERSITY COLLEGE

Artiklen er fagfællebedømt

I en børnehave indgår børn meget af tiden i barn-barn-interaktioner. Disse foregår på mange forskellige steder i børnehaven. Med en sproglig etnografisk tilgang er det artiklens formål at undersøge, hvordan vi kan forstå børnegarderoben som et sprogligt mødested. I artiklen forstås sprog som lokal, social praksis, og der anvendes et multimodalt interaktionelt perspektiv. Dette bidrager til at forstå garderoben som et socialt og sprogligt rum, hvor børn får mulighed for at smage på, afprøve og skabe viden om sproglige praksisser. I artiklen analyseres barn-barn-interaktioner fra et igangværende ph.d.-projekt, og analysen peger på, at disse interaktioner rummer potentialer for børns socialisering i at være sproglige aktører.

En interaktionel forståelse af barn-barn-interaktioner

I danske daginstitutioner er der en tendens til, at børns sprogbrug er genstand for evaluering og sprogpædagogisk intervention i forlængelse af et mere strukturalistisk og normrelateret sprogsyn, som det overvejende udbud af sprogevalueringmateriale tilbyder (Holm, 2009; Schmidt, 2013). Her er det forståelsen, at det særligt er de voksnes og andre erfarne sprogbrugeres sproglige input, der er gavnlige for småbørns sprogudvikling (Holm & Ahrenkiel, 2018). Det strukturalistiske sprogsyn karakteriseres yderligere af, at det vægter et voksent perspektiv på, hvordan sprog bør anvendes, hvorved et overvejende fokus på fx børns korrekte udtale og ordforråd manifesteres, og de mere relationelle og interaktionelle aspekter af sprogbrug kan blive overset (Slingerland, 2017). Jeg mener, at en sådan forståelse af børns sprogbrug underkender børns indbyrdes sproglige interaktioner som noget, der har værdi i sig selv. For børn interagerer ikke alene for at lære og dygtiggøre sig sprogligt. Børn interagerer i høj grad, fordi de er sociale væsner, der er optaget af hinanden. En interaktionel forståelse af sprogbrug i barn-barn-interaktioner må derfor hvile på et mere børneorienteret perspektiv og en nysgerrighed på, hvordan børn egentlig *gør*, når de interagerer med hinanden (Daugaard, 2003).

I denne artikel præsenteres en analysedel af et igangværende ph.d.-projekt, der har til formål at undersøge, hvordan børns sproglige interaktioner udfolder sig i en børnehave, og hvordan sted, materialitet, krop og lyd spiller en rolle heri. Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan en børnegarderobe bidrager til at konstruere rum og praktikker, hvori børn har mulighed for at etablere, afprøve og udfordre sproglige praksisser, og dermed fungerer som et sprogligt mødested. Dette gør jeg ved at fokusere på en bestemt interaktionel tone, nemlig *den skærpede tone*. Med en sproglig etnografisk tilgang (Copland & Creese, 2015; Maybin & Tusting, 2011) og en multimodal interaktionsanalysestrategi (Mondada, 2016) forstår jeg børns sprogbrug som sociale, sproglige praksisser, der er tæt forbundet med de steder, disse udfoldes i (Pennycook, 2010). I næste afsnit redegør jeg for, hvordan jeg tilgår barn-barn-interaktioner som forskningsfelt.

” Med en sproglig etnografisk tilgang og en multimodal interaktionsanalysestrategi forstår jeg børns sprogbrug som sociale, sproglige praksisser, der er tæt forbundet med de steder, disse udfoldes i.

Barn-barn-interaktioner som forskningsfelt

Forskning inden for barn-barn-interaktioner udspringer af forskningsfeltet sprogsocialisering (Ochs & Schieffelin, 2011), der overordnet set forgrener sig i to forskellige metodologiske udgangspunkter, der begge inspirerer hinanden. Nemlig den etnometodologiske (Cekaite et al., 2012; Gan & Danby, 2021) og den sproglig etnografiske (Holm & Ahrenkiel, 2022; Maybin, 2013). Den etnometodologiske forskningstradition fokuserer på, hvordan mindre erfarne børn gennem sproglig deltagelse socialiseres af mere erfarne sprogbrugere i at blive kompetente medlemmer af praksisfællesskaber (Wenger, 1998). Den sproglig etnografiske forskningstradition fokuserer på, hvordan børns interaktionelle samarbejde konstituerer og konstitueres af de sproglige værdier, normer og forståelser, der udgøres af de bestemte sociale, kulturelle og materielle sammenhænge, som børn færdes i. Forskellen kan ses i, hvordan børn forstås som aktører, der *gennem* sprogbrug lærer om det sociale, eller som sociale aktører, der *gør* sprogbrug til deres eget og selv tillægger det en værdi i bestemte kontekster. Det er den sidste forståelse og dermed den sproglig etnografiske forskningstradition, som jeg skriver mig ind i. Hvordan jeg forstår børns sprogbrug ind i denne tradition, uddyber jeg i næste afsnit.

Interaktionelle toner i børns sprogbrug

En interaktionel forståelse af børns indbyrdes sprogbrug ud fra et børneorienteret perspektiv teoretiserer jeg i forlængelse af Pennycooks forståelse af sprogbrug som en social praksis, der finder sted *et* sted og dermed altid lokalt og historisk situeret (Pennycook, 2010). Det betyder, at jeg anser børns sprogbrug for tæt forbundet med de lokale, kulturelle, materielle og sociale sammenhænge, som børn færdes i. Endvidere breder jeg forståelsen af, hvad sprogbrug indebærer, ud til at omhandle både verbale handlinger og nonverbale handlinger. Derved forstår jeg børns sprogbrug som sproglige praksisser, hvori det verbale og lydligt, men også gestikulering, intonation, blikretning og brug af genstande er væsentlige for den sproglige interaktion. Disse multimodale handlinger kan sammensættes i forskellige former for *semiotiske assemblages*, der tilskrives sociale betydninger, og som børn kan anvende til at skabe indbyrdes *attunement* med (Brigstocke & Noorani, 2016; Hodge & Kress, 1988; Pennycook, 2018). Attunement betegner således den proces, hvor aktører i samarbejde finder frem til, hvilke sociale betydninger der vægtes i bestemte situationer, og dette sker ved, at aktørerne løbende attuner sig hinanden og den sociale og materielle verden, som de færdes i.

” Børns sprogbrug for tæt forbundet med de lokale, kulturelle, materielle og sociale sammenhænge, som børn færdes i.

En 'tone' kan ses som en sådan semiotisk assemblage, og den kan tilskrives sociale betydninger. Her følger jeg Hymes' forståelse af, hvordan tone kan anvendes som analysebegreb. Han forstår en tone som værende *kontekstafhængig* og som *del af en stilistisk performance* (Hymes, 1972). Altså vi

kan slå en bestemt tone an i interaktion med hinanden, og hvordan dette gøres, baserer sig på, hvad vi anser som en passende brug af toner i de forskellige sociale kontekster.

Et eksempel på analytisk anvendelse af begrebet tone kan ses hos Palludan. Hun analyserer voksnes brug af *undervisnings- og udvekslingstoner* i daginstitutioner og anvender dette til at illustrere, hvordan voksne i relation til børns etnicitet differentierer mellem brug af disse toner (Palludan, 2005). Senest har Bach videreudviklet denne tilgang og tilføjer endnu en tone. Næmlig *træningstonen*, som gør sig gældende i de voksen-barn-interaktioner, hvor børn øves i at håndtere individuelle funktionsnedsættelser (Bach, 2022). Begge forskere har fokus på voksen-barn-interaktioner og anvender et overvejende voksenorienteret perspektiv i deres analyser. Desuden har Palludan et fokus på *sproglige toner* og har blik for læring, mens jeg ønsker at brede forståelsen ud gennem et mere børneorienteret perspektiv med blik for det interaktionelle. I stedet for at begrebssette toner som sproglige toner begrebssetter jeg dem som *interaktionelle toner*. Dette for at fremhæve det interaktionelle aspekt i sproglig praksis og vægte den multimodale karakter, som børns indbyrdes sprogbrug kan ses at bestå af. I næste afsnit kommer jeg ind på projektets metode, og dernæst tegner jeg et billede af børnegarderoben som sprogligt mødested i mit feltarbejde.

Metode og empirisk materiale

Det empiriske materiale stammer fra et fem et halvt måneders feltarbejde, som er foretaget i en børnehaveafdeling bestående af to stuer i en integreret daginstitution, Solbakken¹. Gennem fire feltarbejdsperioder tegnede der sig en gruppe af informanter på i alt 25 børn mellem to og seks år samt de voksne, der er tilknyttet afdelingen. Typisk fulgte jeg børnenes komme og gå-tider, hvilket bidrog til at konstruere et heldagsindblik i børns indbyrdes interaktioner, mens det udstrakte feltarbejde bidrog til, at jeg har kunnet følge de sproglige praksisser, som børnene skabte, vedligeholdt og udfordrede på tværs af aldersgrupper. Materialet illustrerer dermed de gængse og genkomne interaktionelle mønstre, som børns sprogbrug kan bestå af. En vekselvirkning mellem feltnoter, videooptagelser og børneinterviews muliggjorde mikro-etnografiske analyser af børns multimodale handlinger i barn-barn-interaktioner.

Feltarbejdsperiode 1	Feltarbejdsperiode 2	Feltarbejdsperiode 3	Feltarbejdsperiode 4
Forår 2019	Sommer 2019	Efterår 2019	Efterår 2020
Feltnoter, billeder	Feltnoter, videooptagelser, billeder	Feltnoter, videooptagelser, billeder, interviews med børn og voksne	Feltnoter, interviews med børn

Tabel 1: Oversigt over feltarbejde

En børnegarderobe

En børnegarderobe anvendes typisk som et gennemgangsrum, hvis praktikker er indlejeret i børnehavens daglige rutiner. Det betyder, at børnegarderoben kan summe af børn og voksne, der møder ind om morgenen, mens den i formiddagsstunden nærmest er mennesketom. I Solbakken er der i alt tre aflange børnegarderobe med hver fire døre, som fører til legepladsen, fællesrummet og de tilstødende stuer og badeværelser. De fire døre er typisk lukkede, hvilket gør, at børnegarderoben fremstår som et fysisk rum for sig.

1 Navne på børn og steder er pseudonymiseret, og samtykke til forskningsformidling er indhentet.

I Solbakken opbevarer børnene overtøj, sko og andre genstande i deres egne garderobesrum, der grundet dets åbne facon viser tingene frem. Herved emmer børnegarderoben både af offentlig tilgængelighed og privathed (Rasmussen, 2014). Det er også her, at børnene opbevarer de legesager, som bringes med hjemmefra. Ofte oplevede jeg, at børnene kom en tur forbi børnegarderoben for at se, hvilke sager der var bragt med, for dernæst at høre genstandens ejer, om man måtte låne den. På de tidspunkter, hvor legesagerne ikke måtte bruges inde på stuerne, opbevarede de udlånte legesager i den midlertidige ejers børnegarderobesrum. Dermed fungerede børnegarderoben som en form for udstilling over de ting, børnene ejede, men også over deres indbyrdes relationer, som manifesteredes gennem deres private legesager, der blev opbevaret i andres rum.

I de tidsrum, hvor de voksne ikke bruger børnegarderoben, er denne i mindre grad indlejret i pædagogiske aktiviteter og forekommer i mindre omfang som et "pedagogically staged place" (Nordtømme, 2012, s. 318). Det betyder, at rummet inviterer til en mere privat og intim atmosfære end fx stuerne. Dette gør, at børnene kan bruge børnegarderoben til mere end blot et fysisk rum. Ved at børnene i større omfang selv rammesætter deres samspil her, bliver dette rum til et socialt, men også et sprogligt rum, hvor børn mere uforstyrret af de voksne kan møde sig selv og hinanden som sproglige aktører. Dette illustrerer jeg i de følgende afsnit, hvor jeg analyserer en sekvens af en barn-barn-interaktion, der fandt sted i børnegarderoben.

” Ved at børnene i større omfang selv rammesætter deres samspil her, bliver dette rum til et socialt, men også et sprogligt rum, hvor børn mere uforstyrret af de voksne kan møde sig selv og hinanden som sproglige aktører.

Fordelingen af tre busser

Analysen tager udgangspunkt i en formiddagssituation, hvor tre børn mødes i børnegarderoben. Adam og Jonas er kommet derhen for at tage deres overtøj på. Emil er allerede i børnegarderoben og står ved sit eget garderobesrum, hvor der ligger to busser. En rød og en grå. Busserne er private legesager fra et andet barn, som han har fået lov at låne.

Da Jonas spørger Emil, om han må låne den grå bus, siger Emil straks ja. Den røde bus tager Emil selv og foreslår, at Adam kan få vennens tredje, lyserøde bus, der ligger til reparation inde på kontoret. Modvilligt går Adam med Emil til kontoret. Selvom det er Emils intention, at Adam skulle have den lyserøde bus, er det ham selv, der ender med at få den, da han og Adam kommer tilbage til børnegarderoben.

Transskriptionen² starter, lige efter at de hver især har udtalt, at de ikke gider den lyserøde bus, og fordelingen af de tre busser er lige ved at gå i hårdknude. Der er således tale om en potentiel konfliktsituation, hvor forskellige typer af interaktionelle toner bruges, herunder den skærpede tone.³

2 Se transskriptionskonventioner sidst i artiklen.

3 I afhandlingen analyserer jeg også den 'ugidelige tone', som optræder forinden denne sekvens.

1 Emil: I skal gi' en til mig!
rykker hen foran Adam, tager begge sine arme op^{Fig. 1}



Fig. 1

2 Jonas: Adam
peger på Adam^{Fig. 2}



Fig. 2

3 Adam: °m°
peger på Jonas

4 Jonas: nej!
peger på Adam igen

5 Adam: *læner sig hen mod Jonas og prikker til ham med sin pegefinger*^{Fig. 3}



Fig. 3

6 Jonas: nej!
prikker til Adam med sin pegefinger

7 Emil: nej I *skal gi' en til miig*
strækker armene ud^{Fig. 4}



Fig. 4

8 Jonas: Adam

9 Adam: °dig°

10 Jonas: nej ik mig. dig

11 Adam: dig

12 Jonas: ik mig

13 *En voksen går igennem garderoberummet, jeg siger hej.*

14 Emil: ej ej I skal gi' en. til;

15 Jonas: ;Adam! *gi' en!
**peger mod Emil*



Fig. 5

16 Adam: *peger fortsat på Jonas*

17 dig

18 Jonas: nej det gider jeg ik'

19 *sætter sig lidt væk fra Adam*^{Fig. 5}

20 Adam: °m°

21 Emil: *kører den lyserøde bus hen til Adam*^{Fig. 6}

22 Jonas: den gider jeg ik

23 Adam: °m°

24 *Adam kører den tilbage til Emil igen, som kører den til*

25 *Adam, som kører den til Jonas, som puffer til den*^{Fig. 7}

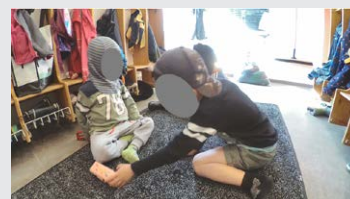


Fig. 6



Fig. 7

- 26 Emil: VI SKAL ALTSÅ DELE OM! forstå det? .. Jonas skal lidt have
- 27 *den, *så får jeg den, *så skal Adam lidt ha den,
 *peger på Jonas
 *trækker hånden tilbage og lukker den
 *lukker sin anden hånd, rækker den ud mod Adam og åbner den
- 28 *så får jeg den, *og så får I den ↑tilbage...
 *klapper i hænderne
 *rækker hænderne ud mod Adam og Jonas
- 29 Imens Emil taler, ser Jonas ned, og Adam ser på Emil.
- 30 Et vuggestuebarn kommer ind i garderoben fra Blåmejsstuen og spørger, hvad de laver.
- 31 Adam: °okaay°
- 32 ruller sin røde bus hen til Emil.

Emil ønsker tydeligvis at være del af Adam og Jonas' samspil, og de tre busser indgår som brikker i manifesteringen af dette ønske. Busserne forsøges fordelt således, at de tre børns intentioner og sociale relationer tilgodeses. Dette kan være en svær øvelse, idet busserne i sig selv er indlejret i bestemte sociale relationer og logikker, som ikke kan overses, og som bidrager til, hvordan interaktionen kan forløbe. Hvor den lyserøde bus førhen indgik som et tilbud til Adam, indgår denne nu som en instruks, som enten Adam eller Jonas skal tage imod ved at give en af deres busser til Emil. Dette betyder, at interaktionen ændrer karakter fra at være *en forhandlingssituation* til *en beordringssituation*.

At denne interaktion foregår i en børnegarderobe er med til at illustrere, at bestemte sociale, kulturelle og materielle rammer giver plads til, at børn kan skabe og afprøve forskellige sproglige praksisser. I mit samlede datamateriale ser jeg, at de voksne typisk i højere grad intervenserer i børnenes interaktion, hvis denne fx foregår på en stue. Derudover har særligt denne form for børns sprogbrug de voksnes opmærksomhed, fordi den er højtråbende, potentielt konfliktoptrappende og omhandler andres hjemmegenstande. Anderledes er det i børnegarderoben, hvor de voksne er mindre til stede. Det er dermed i større omfang op til børnene selv at sætte rammer for, hvordan de her kan kommunikere med hinanden. Dette betyder, at børnegarderoben bidrager med muligheder for, at børn kan gøre sig i sproglige praksisser. Også de praksisser, som voksne ikke nødvendigvis værdsætter, men som ikke desto mindre er en del af at være sproglig aktør i en social verden.

” At denne interaktion foregår i en børnegarderobe er med til at illustrere, at bestemte sociale, kulturelle og materielle rammer giver plads til, at børn kan skabe og afprøve forskellige sproglige praksisser.

Ser vi på, hvilke sproglige praksisser børnene gør brug af i denne sekvens, tegner der sig et mønster af, at en bestemt tone præger samspillet mellem dem. Denne tone kan kategoriseres som *en skærpet tone* og består af flere sproglige praksisser, hvor forståelser af kropslige bevægelser, bussernes materielle egenskaber og institutionslogikker indgår. Disse forståelser fremanalyserer jeg i de næste afsnit.

At tale i øjenhøjde

Som vi kan se i transskriptionen, er børnenes kroppe en stor del af deres indbyrdes interaktioner. Som en del af deres diskussion om, hvem der skal give deres bus til Emil, peger Jonas og Adam på hinanden (l. 2-6, 16). Deres kropslige bevægelser tillægges en interaktionel betydning og optræder i relation til, at Emil fortsat beordrer, at de skal give en bus til ham (l. 1, 7, 14). I linje 19 flytter Jonas sin krop væk fra Adam, hvilket skaber *en fysisk*, men også *en relationel afstand* mellem de to (Zotvaska et al., 2020, s. 3). Fra at sidde tæt og være fælles om at takke nej til bussen, sidder de nu hver for sig og er alene om at afvise instruksen.

Jonas er ikke den eneste, der flytter sin krop. Emil har også flyttet sig. I linje 1 rykker han sig fra at sidde midt mellem de to til at sidde foran Adam. På den måde skaber Emil en direkte ansigt til ansigt-kontakt, der er i øjenhøjde med Adam. Selvom han verbalt set henvender sig til dem begge to, så indikerer hans kropslige placering, at det primært er Adam, som påtænkes at skulle aflevere sin bus. At skabe denne ansigt til ansigt-kontakt i interaktionen kan ses som en del af en institutionaliserende sproglig praksis, der kan foregå i voksen-barn-interaktioner. Et eksempel herpå er, når voksne sætter sig på hug og derigennem kommer i øjenhøjde med barnet. Denne direkte kontakt forstås som fordrende for den voksnes dagsorden med interaktionen. Det samme kan gælde for børnenes indbyrdes interaktion.

Selvom Emil ikke sidder på hug, har hans kropslige placering en indirekte interaktionel betydning, der retter sig til særligt den, han sidder overfor. At tale i øjenhøjde kan derfor ses som en ”symbiotisk gestus” (Goodwin, 2003, s. 23), der kan forstås som en bestemt (kropslig) gestus, der er indlejret i sociale strukturer, som sproglig interaktion konstituerer og konstitueres af. At Emil placerer kroppen og ansigtet på denne måde er derfor langt fra tilfældigt, idet det at sætte sig direkte foran én og skabe en ansigt til ansigt-kontakt er en velkendt måde at arrangere kroppe på i sproglige praksisser, og blandt børn tillægges det en autoritativ agens i denne institutionelle kontekst. At Jonas derfor fysisk og relationelt trækker sig fra Adam, kan ses som en interaktionel viden om, hvad forskellige sproglige praksisser skaber af bestemte betydninger. Ikke kun kroppens bevægelser tillægges en social betydning i interaktionen. Som jeg uddyber i næste afsnit, bliver den røde bus også inddraget.

” At Jonas derfor fysisk og relationelt trækker sig fra Adam, kan ses som en interaktionel viden om, hvad forskellige sproglige praksisser skaber af bestemte betydninger.

Hjulene på bussen

Hverken Jonas eller Adam giver sig dog, og konflikten er ved at gå i hårdknude. Men i stedet for at gentage sin verbale instruks kører Emil den lyserøde bus over til Adam (l. 21). Adam kører den dog tilbage til Emil, som igen kører den til Adam, der kører den videre til Jonas, som puffer til og vælter bussen (l. 24-25). Ved at køre bussen hen til Adam markerer Emil, at Adam skal tage imod bussen, hvilket Adam afviser ved at køre den retur. Da Adam får bussen igen, inddrager han Jonas, der med sit puf sætter en stopper for den nonverbale forhandling.

Børnenes omgang med bussen er betinget af, at denne har hjul og kan køre, men også af *hvordan* disse bevægelser forstås blandt børnene. Handlingerne, hvor bussen køres frem, tilbage og puffes til, indgår som social-semiotiske tegn. Bussen kan således ses som *en kommunikativ suppleant* i en situation, hvor det verbale kommer til kort. Børnenes brug af bussen illustrerer dermed, hvordan genstande og deres mulige funktioner tilskrives sociale betydninger, og hvordan dette udfoldes i og af børns indbyrdes sprogbrug.

” Børnenes brug af bussen illustrerer dermed, hvordan genstande og deres mulige funktioner tilskrives sociale betydninger, og hvordan dette udfoldes i og af børns indbyrdes sprogbrug.

Genstande er derfor ikke bare genstande. Genstandenes mulige funktioner bidrager til, hvordan børn kan forvalte deres agens, og medvirker til, at børn kan skabe, vedligeholde og udfordre indbyrdes sociale positioner. Dermed tillægges de en kommunikativ rolle, hvilket er med til at øge kompleksiteten i barn-barn-interaktioner. Særligt fordi genstandenes funktioner ikke forstås som statiske blandt børn, men snarere som dynamiske, omskiftelige og endda imaginære, fx som når en bil kan flyve. Det er derfor væsentligt at inddrage børns brug og forståelse af genstande i analyser af børns indbyrdes sprogbrug.

Deling som institutionelt vilkår

Efter at bussen er blevet puffet til af Jonas, hæver Emil stemmen og siger på en beordrende og belærende måde, at de skal deles om den lyserøde bus (l. 26). Han rækker sine hænder frem og tilbage for at illustrere, hvordan delingen kan ske. Stemningen er trykket. Adam ser som stivnet på Emil, og Jonas ser ned (l. 29). Med et sagte 'okay' ruller Adam sin bus til Emil (l. 32-33) og accepterer hermed, at den lyserøde bus nu bliver hans.

Der er to elementer, der gør sig gældende, for at det lykkes Emil at komme af med den lyserøde bus. Det ene er, at Emil handler i overensstemmelse med en institutionslogik om deling af genstande. Denne logik relaterer sig til en skandinavisk pædagogisk ideologi om, at børn "skal lære at tage andres perspektiver i betragtning, at tage hensyn og tilpasse deres interesser og behov til fællesskabet og de institutionelle betingelser" (Gulløv, 2012, s. 65). Genstande kan dermed anvendes til at regulere den sociale orden i institutionen, hvilket børn ligeledes benytter sig af. Delelogikken har en stor legitimerende tyngde. Dette kan ses, idet hverken Adam eller Jonas sætter spørgsmålstegn ved logikken, sådan som Emil fremsætter den. Og her gør det andet element sig gældende. Delelogikkens legitimerende tyngde bliver nemlig yderligere bekræftet af, hvordan Emil formidler logikken med brug af bestemte multimodale handlinger. Han hæver stemmen, beordrer, at de skal dele, og spørger opfølgende, om de har forstået ham, samt gestikulerer tydeligt og klapper i hænderne. Disse handlinger kan minde om de situationer, hvor voksne hæver stemmen og regulerer, hvem der skal have hvilke genstande.

Kombinationen af disse handlinger bidrager til, at ytringer om, at de skal deles om den lyserøde bus, fremstår som *en irettesættelse* snarere end *en instruks*. Denne fremstår så overbevisende, at den ikke udfordres. At Emil trækker på den institutionelle delelogik og omformer den til at omhandle de hjemmegenstande, han råder over, gør, at han positionerer sig som den, der primært må bestemme over busserne. På den måde får han tildelt sig den røde bus og får understreget, hvordan en skærpet tone kan bruges blandt børn.

Børnegarderoben – et sprogligt mødested

At tale i øjenhøjde, at køre bussen frem, tilbage og puffe til den samt irettesætte om, at der skal deles, kan ses som forskellige semiotiske assemblages, der illustrerer, hvordan en skærpet tone kan forstås og bruges. Det skærpede ligger i, at der fremkaldes en bestemt opmærksomhed ved at trække på bestemte sproglige praksisser, der kan tilskrives en vis autoritativ værdi i denne institutionelle kontekst, og udføres de overbevisende nok, kan de være vanskelige at udfordre. Hvordan en skærpet tone forstås og bruges, er dermed afhængig af, hvordan sproglige værdier, normer og

forståelser gør sig gældende, men også hvordan bestemte sociale, kulturelle og materielle sammenhænge forstås og bidrager til, hvordan sproglige praksisser kan finde sted.

” At tale i øjenhøjde, at køre bussen frem, tilbage og puffe til den samt rettesætte om, at der skal deles, kan ses som forskellige semiotiske assemblages, der illustrerer, hvordan en skærpet tone kan forstås og bruges.

Nu er børnegarderoben ikke det eneste sted, hvor børn er uden for de voksnes synlige og hørbare rækkevidde, og hvor mindre værdsatte sproglige praksisser kan lyde. Men det er netop her, hvor private legesager opbevares, at rummets private og intime atmosfære lægger op til, at børn kan afprøve og smage på bestemte toner, uden at voksne intervenserer. Det betyder, at børnegarderoben ud over at være et fysisk og socialt rum også fremstår som *et sprogligt rum*, hvor børn sprogligt set kan boltre sig og gøre sig i den sprogbrug, som det for dem giver mening at bruge. Børnegarderoben kan dermed fungere som et rum, hvor forskellige sproglige praksisser mødes, og hvor børnene kan gøre disse praksisser til deres egne.

Børnegarderoben optræder således som et sprogligt mødested i flertydig forstand, idet børnegarderoben bidrager med sociale, kulturelle og materielle rammer for, hvordan børn kan møde hinanden og sig selv som sproglige aktører. Her må børn selv opretholde deres indbyrdes interaktion, og hvordan dette gøres, må være tæt forbundet med, hvordan børn sprogligt set må opføre sig. Det vil sige, at selvom de voksne befinder sig et andet sted, så er de sproglige normer, som de voksne er med til at etablere, stadig gældende for, hvordan børn bør interagere her. Men børnegarderobens rammer giver børnene mulighed for at gradbøje bestemte sproglige praksisser og selv tillægge dem en betydning. Derudover møder børnene også hinanden som sociale væsner, der har hver deres intentioner, som der må tages højde for, og dette er barn-barn-interaktioner med til at danne grobund for. På den måde skabes der blandt børn viden om, hvordan sprogbrug kan bruges i forskellige sociale sammenhænge, og hvordan børn på forskellig vis kan *attune* sig hinanden med brug af sproglige praksisser. At børn derfor har mulighed for at mødes i sammenhænge, hvor børns indbyrdes sprogbrug vægtes og får frit spil, kan have betydning for både børns sprogforståelse og forståelsen af deres sociale verden.

Transskriptionskonventioner

hej	: Verbal handling
går	: Kropslig handling
strækker sig	: Kropslig handling samtidig med verbal handling
Døren til	: Beskrivelse af handlinger
, eller .	: 0,1 sekunders pause
..	: 0,2 sekunders pause eller derover
NEJ	: Store bogstaver indikerer, at der bliver talt med høj volumen
°m°	: Gradtegn indikerer, at der bliver talt med lav volumen
<u>mere</u>	: Understregning angiver tryk
ud↑	: Opadgående pil indikerer stigende lokal intonation
;	: Verbal handling bliver afbrudt

Referencer

- Bach, D. (2022). Træningstonen. Pædagogers svar på diagnosekulturens forståelse af børns udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2(Juni), 40-54.
- Brigstocke, J., & Noorani, T. (2016). Posthuman Attunements: Aesthetics, Authority and the Arts of Creative Listening. *GeoHumanities*, 2(1), 1-7.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (2012). 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. (red.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (s. 3-20). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536.003>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). Linguistic Ethnography. I: *Linguistic Ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data* (s. 13-27). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473910607.n2>
- Daugaard, L. M. (2003). *Der skal to til: om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gan, Y., & Danby, S. (2021). Investigating interactions from the children's perspective. Introduction to a special issue on young children's interactive competence, participation and engagement in social activities. *Research on Children and Social Interaction*, 5(1), 1-11.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. I: Coupland, J., & Gwyn, R. (red.), *Discourse, the Body, and Identity* (s. 19-42). Palgrave Macmillan.
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. I: Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., & Olwig, K. F. (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse* (s. 63-78). Aarhus Universitetsforlag.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cornell University Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: en undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i Københavns Kommune*. Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(2), 29-46.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2022). Children's language play as collaborative improvisations—rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211067131>
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. I: Gumperz, J. J., & Hymes, D. (red.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (s. 35-71). Basil Blackwell.
- Maybin, J. (2013). Towards a sociocultural understanding of children's voice. *Language and Education*, 27(5), 383-397.

- Maybin, J., & Tusting, K. (2011). Linguistic ethnography. I: Simpson, J. (red.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (s. 515-528). Routledge.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. I: Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (red.), *The Handbook of Language Socialization* (s. 1-21). Wiley-Blackwell.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. Routledge.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Rasmussen, K. (2014). Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster. I: Lauridsen, S. K., & Carstens, F. N. (red.), *Pædagogik som viden og handling* (s. 121-160). Akademisk Forlag.
- Schmidt, L. S. K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 50-59.
- Slingerland, R. H. (2017). Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis. Et sprogligt etnografisk casestudie. *CEPRA-sriben*, 22(December 17), 22-31. [https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/sprogvurderingsresultater-anvendt-i-praksis-et-sprogligt-etnografisk-casestudie\(653a9c07-f6a1-430d-a777-50b0beba1195\).html](https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/sprogvurderingsresultater-anvendt-i-praksis-et-sprogligt-etnografisk-casestudie(653a9c07-f6a1-430d-a777-50b0beba1195).html)
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Zotevska, E., Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2020). Enacting sabotage in siblings' conflicts: Desired objects and deceptive bodies. *Childhood*, (December), 1-17.

Om forfatteren

Rianne H. Hesselvig er uddannet pædagog og pædagogisk antropolog. Hun har arbejdet som vuggestuepædagog, og med sit speciale har hun undersøgt, hvordan sprogvurderingsresultater blev forstået og anvendt af det pædagogiske personale. Med sit nuværende ph.d.-projekt hos DPU, Aarhus Universitet og Pædagoguddannelsen, VIA University College undersøger hun, hvordan børns sprogbrug udfolder sig i børns indbyrdes samspil i en børnehave.