

Barnehagegarderoben som dynamisk flerspråklig sted: En etnografisk studie av det levde rom

Florian Hiss
UiT Norges arktiske universitet

Anja Maria Pesch
Universitetet i Innlandet

Sammendrag

Studien undersøker hvordan barn, foreldre og ansatte i en barnehage skaper et sosialt rom i barnehagens garderobe gjennom (språklige) handlinger og språkvalg. Basert på ett års etnografisk feltarbeid, som inkluderer deltakende observasjon, dokumentasjon av barnehagens semiotiske landskap, feltsamtaler og intervjuer med personalet, viser studien hvordan garderoben blir et sted for flerspråklige praksiser mens barnehagen ellers domineres av en norskspråklig norm. Studien viser hvordan barn og voksne tar eierskap til dette rommet og skaper et flerspråklig sted gjennom sine handlinger. Analysen bygger på Lefebvres teori om produksjonen av sosiale rom – gjennom romlig praksis, rommets representasjoner og det levde rom, perspektiver fra Gadamer om lek og Pascual-de-Sans' begrep om idiotopi. Funnene viser at språkvalg og konstruksjonen av garderoben som sosialt rom påvirkes av komplekse prosesser knyttet til sted, tid og aktørskap. Når garderoben er mindre i fokus for de ansatte, kan den bli et viktig sted for barnas lek, hvor de forhandler både språklige normer og andre regler. Studien argumenterer for betydningen av slike sosiale rom som en del av barnehagens språkmiljø, der barna selv kan ta eierskap og gjøre språkvalg som bryter med majoritetspråklige normer. Samtidig framheves viktigheten av tid i forskning på språk og sted, både teoretisk og metodologisk, samt forskerroller som muliggjør tilgang til slike rom gjennom invitasjoner fra barna.

Nøkkelord: flerspråklige barn, sted, tid, barnehage, sosialt rom, lek

1 Introduksjon¹

“As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up in unexpected places, and not turning up where we expect them to be. We also see them taking unexpected forms.”

(Heller, 2007, s. 343)

Stedet som vi undersøker i denne artikkelen, er garderoben i en barnehage. Vi viser hvordan garderoben gjentatte ganger skifter funksjon og betydning, og hvordan ulike aktører, som barn, foreldre² og personale, konstruerer rommet på ulike måter på ulike tidspunkt, gjennom ulike språkhandlinger og språkvalg, og hvordan rommet blir et sted for flerspråklig praksis. Studien bygger på et etnografisk feltarbeid over tid i en storbarnsavdeling til en barnehage i en norsk bykommune.

Interessen vår for garderoben som flerspråklig sted vokste fram under feltarbeidet. Mens flere av barna og foreldrene deres snakket andre språk enn norsk, var personalet først og fremst norskspråklig. De ansatte snakket nesten utelukkende norsk i barnehagen, noe som gjorde at norsk i praksis var den språklige normen i barnehagen. Vi ble derfor nysgjerrige på om og hvor det var rom for bruk av andre språk i barnehagens hverdag. Samtidig ble vi oppmerksomme på de mange ulike aktivitetene som foregår i avdelingens garderobe i løpet av barnehagehverdagen. Her kommer bl.a. foreldrene inn for å bringe og hente (se også Fjeld & Giæver, 2024; Moskvil, 2021; Solberg, 2019), og alle samles her for å gå inn eller ut, samt til eller fra utelek eller utflukter. Garderoben er også et viktig sted for barnas lek og andre aktiviteter som ikke er styrt av voksne. Mens språkbruken inne på avdelinga stort sett foregår på norsk, ser garderoben ut til å åpne for flere språklige valgmuligheter og for forhandling av etablerte normer og regler. Vi ser også at barn og personale bruker rommet – og dermed skaper stedet – på hver sin måte. Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er derfor: *Hvordan tar ulike aktører, barn og voksne, eierskap til garderoben, og hvordan skaper de gjennom språklige handlinger et flerspråklig sted?*

Det empiriske grunnlaget er observasjoner fra deltakende etnografi blant barna og personalet over et tidsrom på ca. ett år. Innsynet som vi har fått gjennom vår tilstedeværelse i barnehagehverdagen, danner det viktigste grunnlaget for denne studien. Dette supplerer vi med dokumentasjon av barnehagens semiotiske landskap og intervju samtaler med barnehageansatte. Når vi beskriver barnehagens garderobe som et dynamisk flerspråklig sted, understreker vi at konstruksjonen av et sosialt rom i garderoben og handlingene vi observerer der, påvirkes av et komplekst samspill mellom ulike aktører, barnehagens regler og normer, stedets egenskaper og endringer i hverdagsrytmen over tid. Vi argumenterer for at nettopp garderoben i barnehagen blir til et sted der andre språk enn norsk tas i

¹ Studien er en del av prosjektet *Multilingualism in Transitions* (MultiTrans), som er finansiert av Norges Forskningsråd (prosjektnummer 325039).

² Vi bruker “foreldre” om personene med daglig ansvar for barnet. Det inkluderer alle slags foresatte.

bruk, og hvor etablerte normer utfordres, fordi garderoben er mer perifer sammenlignet med andre rom som personalet bruker mer aktivt. Garderoben i “vår” barnehage er et eksempel på at tilsynelatende perifere rom utenom personalets aktive språkarbeid kan ha en viktig betydning for barnas flerspråklige praksis i norsk-språklige utdanningsinstitusjoner. Vi argumenterer også for at studiens etnografiske tilnærming med tilstedeværelse i barnehagen over tid har interessante implikasjoner for mulighetene og begrensningene i forskning på språk og sted, særlig når det gjelder dynamikken i konstruksjonen av sosiale rom, tid og relasjoner i forskningsprosessen.

Artikkelen er bygd opp som følger: I del 2 løfter vi fram relevante teoretiske perspektiver på semiotiske landskap, konstruksjonen av sosiale rom gjennom ulike aktørers handlinger og lekens betydning i denne prosessen. Når det gjelder konstruksjonen av sosiale rom, støtter vi oss på Lefebvres (1991) tenking, og her særlig *det levde rom*. Med utgangspunkt i *idiotopi*-begrepet (Pascual-de-Sans, 2004) argumenterer vi for hvordan individer kan ha ulikt eierskap til et sted. Gadamer (2010) ontologiske forståelse av lek som fenomen anvendes for å utdype barns sosiale konstruksjoner av *det levde rom*. I del 3 følger en kort redegjørelse for metodologien som studien bygger på, og en beskrivelse av data-materialet. I del 4 legger vi fram funnene fra analysen. Her gir vi først en oversikt over garderoben, dens semiotiske landskap og tidsrytmen i en vanlig barnehagehverdag, før vi ser på hvordan de ulike aktørene på ulike tidspunkt skaper rommet gjennom sine språkvalg og språkhandlinger. I del 5 drøfter vi betydningen av funnene for forskning og pedagogisk praksis.

2 Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning: språkbrukere og rommet

I løpet av de siste årene har det vokst fram en sterk interesse for *schoolscapes*, *lingvistiske* og *semiotiske landskap* i utdannings situasjoner. Studiene retter søkelys mot hvordan språklige uttrykk (vanligvis som skrift) og andre semiotiske tegn i samspill med hverandre skaper mening i fysiske rom, hvordan de konstruerer stedspraksiser og samtidig reproducerer og utfordrer språklige relasjoner, språkideologier og forestillinger om hva som er legitimt, ønsket eller uønsket (se Brown, 2005, 2012; Jaworski & Thurlow, 2010; Laihonen & Szabó, 2017). Andre studier ser på landskap som verktøy og kontekst for språklæring og undervisning (f.eks. Malinowski, et al., 2021; Melo-Pfeifer, 2023). I tråd med diskusjonen av begrepene i Pesch et al. (2021) velger vi å bruke *semiotiske landskap* i denne artikkelen: Sammenlignet med *lingvistiske landskap* framhever *semiotiske landskap* en multimodal dimensjon. Begrepet *schoolscapes* retter søkelyset mot utdanningsinstitusjoner, men favner ikke nødvendigvis om barnehager. Det er få studier som har undersøkt semiotiske landskap i norske barnehager med fokus på konstruksjoner av flerspråklighet og språklig og kulturelt mangfold. Pesch (2021) peker på motsetninger mellom konstruksjonen av barnehagen som flerspråklig sted i det semiotiske landskapet og en enspråklig muntlig praksis. Hennes studie

viser at barnehagens semiotiske landskap gjenspeiler motsetningsfulle språk-ideologiske prosesser, som både framhever og utvisker språklig mangfold. Visuelle diskurser om språklig mangfold som felles verdi for hele barnehagen blir møtt av en ideologi om norsk som det ene språket som forener alle. Pesch et al. (2021) viser videre til motstridende diskurser, der språklig mangfold inngår i barnehagens fellesskap på den ene sida, men blir et individuelt anliggende på den andre sida. Som del av den siste diskursen blir det å være norsk gjort naturlig, mens å være flerspråklig eksotifiseres og annengjøres. Begge studiene peker på et spenningsfelt mellom norsk som det naturliggjorte språket i barnehagen og synliggjøring av språklig mangfold i det semiotiske landskapet.

Et særskilt søkelys på barnehagens garderobe finner vi i studien til Østbø et al. (2022), som analyserer garderobens semiotiske landskap som et sted for barns literacy-utvikling og det semiotiske landskapets didaktiske potensial. Fjeld og Giæver (2024) utforsker barnehagens semiotiske landskap sammen med flerspråklige barn, og de fokuserer på barnas opplevelse av landskapet. Ved siden av andre rom i barnehagen inngår også garderoben i denne studien. I studiene til Moskvil (2021) og Solberg (2019) danner garderoben en fysisk ramme for hverdagsmøter mellom foreldre, barn og ansatte, som forfatterne undersøker i et samhandlingsperspektiv.

Mens det fysiske rommet og det semiotiske landskapet, barnehagens pedagogiske praksis og språklige og sosiale normer utgjør et viktig utgangspunkt for vår studie, ligger vårt hovedfokus på hvordan ulike aktører bruker språklige ressurser i dette rommet, hvordan de skaper et sosialt rom og hvordan de tar eierskap til det. Den franske filosofen og sosiologen Henri Lefebvre (1991) argumenterer for et fokusskifte fra ting vi finner på et sted, til hvordan et sted blir skapt som sosialt rom. Lefebvre (1991, s. 16) viser hvordan det er lett å anta at alle vet hva slags sted det er snakk om når vi henviser til et 'rom' (som, i vårt tilfelle, *garderoben* eller *gangen*), men framhever at det er nødvendig å se nærmere på samspillet mellom stedet og subjektene som bruker stedet og omgivelsen, i et dialektisk perspektiv: "(Social) space is a (social) product" (Lefebvre, 1991, s. 26). Siden dette samspillet krever teoretisk differensiering, foreslår Lefebvre (1991, s. 33, 38–39) en triade av prosesser som bidrar til å skape sosialt rom: *romlig praksis*, *rommets representasjoner* og *det representative rom* (vi bruker norsk terminologi fra Sæter & Seim, 2018, s. 32). Den første prosessen, *romlig praksis*, beskriver produksjonen og reproduksjonen av spesifikke rom knyttet til spesifikke sosiale handlinger. I vårt tilfelle kan dette være garderoben som et rom der man går inn og ut, tar på og henger fra seg klær. En slik kobling mellom rom og sosial praksis innebærer kontinuitet og sosial sammenheng og forutsetter en viss type kompetanse hos rommets brukere, dvs. at både barn og voksne har lært å bruke rommet på denne måten. Den andre prosessen, *rommets representasjoner*, legger til grunn en dominerende orden for produksjonen av rommet, f.eks. har arkitekter og andre aktører makt til å utforme rom til konkrete bruksformål. "Vår" garderobe har fire dører, som vil si at den er designet som et gjennomgangsrom. Disse

valgene påvirker betydningen og bruken av rommet. Den tredje prosessen, *det representative rom* eller *det levde rom*, er den mest interessante for vår studie. Det er brukernes rom, som ikke trenger å følge regler om kontinuitet og sosial sammenheng. Rommets brukere kan passivt erfare *romlig praksis* og *rommets representasjoner*, ta i bruk rommets symbolske ressurser og gjennom egne forestillinger, fantasier og følelser bidra til å endre det sosiale rom. Androutsopoulos og Kuhlee (2021, s. 4–5) framhever betydningen av subjektive fortolkninger som tillegger nye lag til rom man deler med andre. Mennesker opplever rommet på spesifikke sosialt situerte måter og fyller det med sosial og emosjonell betydning.

Representational space is alive: it speaks. It has an affective kernel or centre [...]. It embraces the loci of passion, of action and of lived situations, and thus immediately implies time. Consequently it may be qualified in various ways: it may be directional, situational or relational, because it is essentially qualitative, fluid and dynamic. (Lefebvre, 1991, s. 41–42)

Fordi denne prosessen er mer sammensatt enn de to andre og fordi den ikke alltid vil være umiddelbart synlig, framhever Lefebvre at den kan være vanskeligere å utforske og lettere å overse. En egenskap ved *det levde rom*, som er høyst relevant for vår studie, er tid. Lefebvre (1991, s. 95) medgir imidlertid at det kan være vanskelig å se tid: “Let everyone look at the space around them. What do they see? Do they see time? They live time, after all; they are in time. Yet all anyone sees is movements.”

Et vesentlig poeng i sitatet er at vi lett kan se stedet og dets utforming, mens å forstå *det levde rom* krever et variert blikk på tid: Barn, ansatte og foreldre samhandler i garderoben med ulike fornemmelser av tid. Barns lek skaper andre tids- og stedsopplevelser enn foreldres korte samtaler med ansatte i bringesituasjoner. Utover det har det sosiale rommet som skapes i garderoben, ulike kvaliteter på ulike tidspunkt. Tid og sted er derfor like viktige teoretiske perspektiver for dynamikken vi beskriver. Blommaert (2013) viser til Fabian (1983) og Scollon og Scollon (2004) og advarer mot en fare for essensialisering i synkron analyse. Han peker på at både rommet og personene i rommet har hver sin historie og framtid, som kommer sammen i ethvert her og nå. En må altså ta høyde for en stor dynamikk i den sosiale konstruksjonen av rommet i tid og de individuelle aktørenes forhold til rommet, inkludert muligheten for at det samme rommet kan ha ulik betydning for ulike personer på samme tid.

Her finner vi inspirasjon hos Pascual-de-Sans (2004), som introduserer begrepene *idiotopy* og *idiotope* (vi bruker de norske versjonene *idiotopi* og *idiotop*) for å beskrive menneskers tilhørighet til et sted og et steds tilhørighet til mennesker. *Idiotoper* kan ha viktig betydning for enkeltindividet i et biografisk perspektiv, særlig i kontekst av mobilitet og migrasjon. I vår studie har vi lite grunnlag til å si noe om garderobens betydning i et biografisk tidsperspektiv. Viktig for oss er stedets betydning for den enkelte. Pascual-de-Sans (2004, s. 350) skriver:

The notion of *idiotope* refers necessarily to uniqueness, the latter coming in this context not from determinism or fate, but rather from *choice*. The place (or places) that is each social subject's own place gives them a reference system that is specific, unique, non-universal.

Å ha et slikt unikt individuelt forhold til ett sted betyr på ingen måte at det ikke kan finnes mange andre slike plasser. Å bli kjent med ett *idiotop* gjør det mulig å bli kjent med flere, uten noen form for hierarki mellom dem, og å dermed forstå hvor viktig dette stedet måtte være for en annen. At ens eget *idiotop* er unikt, betyr ikke at stedet ikke kan deles med andre, som på hver sin måte kan oppleve eierskap til stedet. Det viktige med dette er at ulike individer kan ha et unikt eierskap til samme sted. *Idiotopi* er ikke ideologisk siden det ikke er knyttet til kollektiv identitet, men bygger på personlige erfaringer og identifikasjon (Pascual-de-Sans, 2004, s. 351). Her ser vi altså en tydelig kontrast til det språkideologiske fokuset i forskningen på semiotiske landskap (jf. Brown, 2005, 2012; Pesch et al., 2021). Mens det semiotiske landskapet kan (re-)produsere språkideologier og -hierarkier, kan rommet samtidig få betydning gjennom individuelle valg og opplevelser, som ikke er knyttet til kollektiv ideologi. De ulike aktørene, barn, personale og foreldre, kan ha ulikt eierskap til garderoben som sted, og stedet vil være unikt for dem på ulike måter.

Et viktig element i vår utforskning av individuelt eierskap og *det levde rom* i barnehagen, er barns lek og dens betydning for barnas opplevelse og konstruksjon av både rom og tid. Studier om barns språk i lek har ofte rettet søkelys mot rollelek (f.eks. Kleemann, 2015; Strand & Johnsen, 2024). Det kan ha sammenheng med at rollelek regnes som den språklig mest avanserte og utfordrende formen for lek og som betydningsfull for barns språklige utvikling (f.eks. Kibsgaard, 2018, s. 355; Strand & Johnsen, 2024, s. 86). Vi forstår derimot lek som en ontologi som er grunnleggende for barns virksomhet. Lek er ikke et entydig fenomen og derfor heller ikke lett å definere (jf. Øksnes, 2019). Til vår forståelse av lek, henter vi inspirasjon fra Gadamer (2010) som beskriver leken som et subjekt med sitt eget vesen. Det er leken som leker den lekende (Kleemann, 2015, s. 7), og leken blir framstilt gjennom de lekende (Gadamer, 2010, s. 108). Leken har sitt eget alvor, og kun når den lekende går opp i leken og ivaretar lekens alvor, oppnår leken sin hensikt (Gadamer, 2010, s. 107–108; Øksnes, 2019, s. 162). På denne måten overstiger leken vår subjektivitet når vi blir dratt inn i lekeopplevelsen (Øksnes, 2019, s. 155), slik at grensen mellom subjekt og objekt forskyves. Gadamer (2010, s. 110) beskriver leken som iboende en bevegelse, fram og tilbake, der leken ikke har noe mål. Dermed blir leken uten anstrengelse for den lekende, og leken fornyer seg selv. Leken har også sitt eget rom. Det er ikke rommet som måtte begrense leken utenfra, men rommet måles ut ifra leken selv og lekens bevegelser. Tid i lek kjennetegnes av en åpenhet i måten den oppleves på, og lek gir barn mulighet til å skape forbindelser mellom tidligere opplevelser og ny kunnskap. Clark (2022, s. 30–31) beskriver barns opplevelse av tid i lek som *unhurried*: Tid i lek lar seg ikke måle eller kvantifisere. Det viktige poenget

her er at barn i leken skaper andre opplevelser av tid og sted enn voksne ofte har. Barn i lek kan også bryte eller forhandle regler slik at lek kan bli et uttrykk for protest (Bateson & Martin, 2013, s. 57; Øksnes, 2019, s. 167). En forbindelse mellom lek og *idiotop* er at lek heller ikke er ideologisk. Å kategorisere hva som er lek og hva som er ikke-lek i barnehagen, er ikke nødvendigvis entydig (jf. Tobiassen & Sandseter, 2020). Når vi beskriver barnas virksomhet som lek, står det i sammenheng med den valgte ontologiske forståelsen av lek. Når vi refererer til barnas frie lek, viser vi til tidsperioder i barnehagens hverdag som gir rom for barnas eget og spontane initiativ (jf. Kleemann, 2015).

3 Metode

Datamaterialet vi analyserer, ble generert over tid som del av et teametnografisk feltarbeid i en barnehage i en norsk bykommune. I etnografisk forskning ansees det som vesentlig at forskere tilbringer tilstrekkelig med tid i feltet for å få innsyn i både dybden og kompleksiteten av sosiale relasjoner og strukturer (f.eks. Jeffrey & Troman, 2004). Vår tilnærming ligner på det som Jeffrey og Troman (2004, s. 540) beskriver som *selective intermittent time mode* i etnografisk forskning: Vi oppholdt oss ikke i barnehagen i én sammenhengende periode, men besøkte den med ujevne mellomrom fordelt over et år. Hvert besøk varte fra noen dager til to uker. Spesielt i starten brukte vi mye tid til å bli kjent med barna og personalet og til å la dem bli kjent med oss. Etnografisk forskning er en dialektisk prosess over tid, der vi observerer, tolker det vi har sett, og tar denne forståelsen med inn i barnehagen igjen, der den kan bekreftes eller avkreftes gjennom nye observasjoner eller nyanseres gjennom feltsamtaler (se også Maly, 2016; Van der Aa & Blommaert, 2017). Som del av denne prosessen skrev vi feltnotater hver for oss og hadde samtaler om observasjonene våre. Denne fortløpende analyseprosessen dannet også grunnlaget for intervjusamtalene med personalet. Samtidig holdt vi blikket åpent for nye sammenhenger, fortolkninger og situasjoner, for å unngå en for tidlig og tett innsnevring av studien (jf. Jeffrey & Troman, 2004, s. 545). Bildene og utdragene fra feltnotatene vi presenterer her, er valgt ut på grunnlag av denne dialektiske prosessen.

Under våre besøk var vi først og fremst i en storbarnsavdeling med ca. 15 barn i aldersgruppa 2–5 år. Vi fulgte to fokusbarn, som vi kaller Aran og Jamal. Begge var i sitt siste år i barnehagen. I Arans familie snakkes det kurdisk, tyrkisk, engelsk og norsk, og Aran snakker mest kurdisk hjemme. I barnehagen snakker hun mest norsk. Jamals familie bruker mest arabisk hjemme. Særlig i lekesituasjoner bruker han en rekke engelske uttrykk i tillegg til norsk. Han har også et rikt repertoar av andre lekelyder, som vi ikke har klart å tilordne et særskilt språk. De fleste barna på avdelinga har norskspråklig bakgrunn, men det er flere med andre hjemmespråk enn norsk. De ansatte snakker i hovedsak norsk, og til tross for at de uttrykker åpenhet for språklig mangfold, har norsk blitt en språklig norm i barnehagen.

Under våre besøk var vi opptatt av å etablere gode gjensidige relasjoner med barn og voksne, tilpasse forskningsaktiviteter og tilstedeværelse til deres behov og engasjere oss i det som var viktig for barna (jf. Spyrou, 2024, s. 7–9). Vi tilbrakte mye tid sammen med barna i varierende roller som observatører, som å sitte i nærheten av barna, eller som deltakere i barnas lek når vi ble invitert inn i leken. Observasjonene dokumenterte vi i form av feltnotater, som vi skrev på barnehagens personalrom. Mens vi var sammen med barna, prioriterte vi interaksjonen med dem. Vi hadde avtalt med personalet å ikke opptre som ansatte, og i mange situasjoner lot vi oss styre av barna. Å inngå i roller som uvanlige voksne (jf. Gulløv & Højlund, 2010, s. 105) innebærer mange forskningsetiske dilemma i hverdagen. Våre roller var fortløpende gjenstand for forhandlinger, men posisjoneringen som uvanlige voksne ble akseptert av både personalet og barna. Barna anså oss som voksne uten myndighet til å ta avgjørelser, og samtidig som noen de til tider kunne alliere seg med. Gjennom denne rollen fikk vi også tilgang til steder, lek og situasjoner som barna har eierskap til, i den forstand at vi fikk lov av barna til å være til stede eller at barna tok eierskap til oss og bestemte plassen vi skulle ta. Det er diskutert i hvilken grad det er synlig for barn at forskerens intensjoner er forskning når forskeren først og fremst deltar i hverdagsaktiviteter (Bodén, 2021), noe som kan reise spørsmål om barns samtykke i situasjonen. Rollen som uvanlig voksen var derfor også viktig for å bevisstgjøre barna om at vi ikke var en vanlig del av barnehagen. I enkelte situasjoner valgte vi å trekke oss ut når vår tilstedeværelse som forskere ble upassende eller forstyrrende.

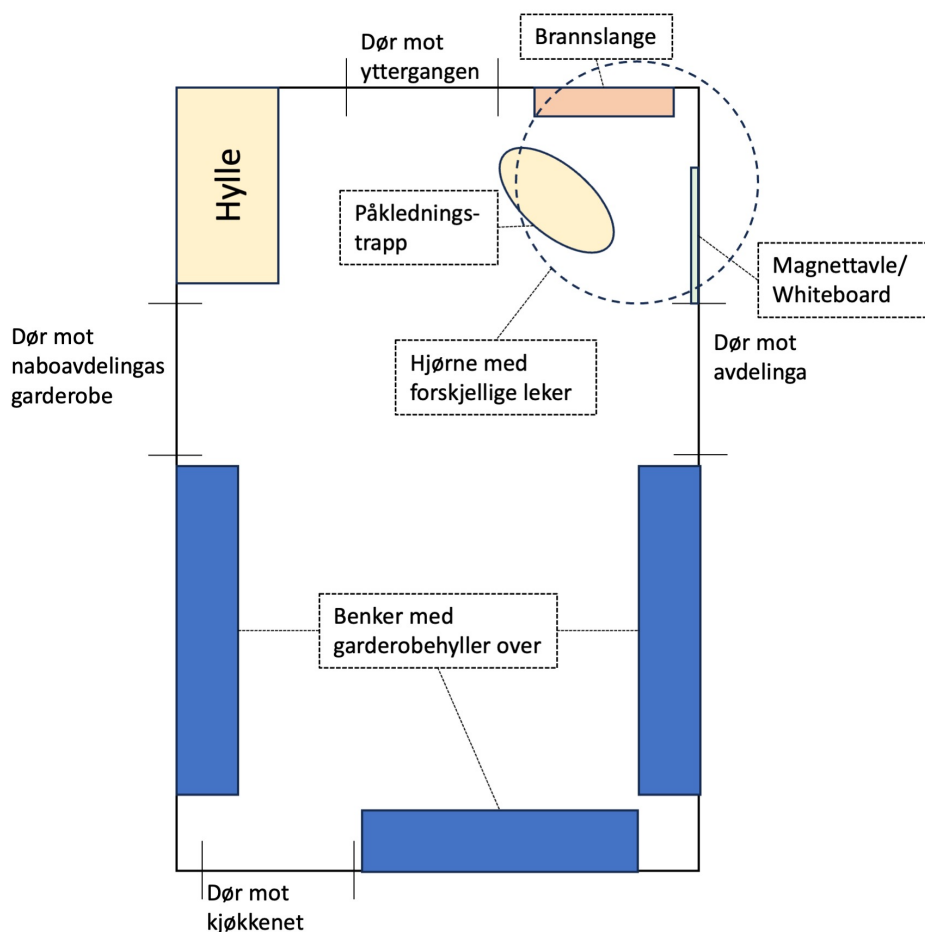
Alle foreldrene fikk informasjon om forskningsprosjektet og vår tilstedeværelse i barnehagen. Foreldrene til de to fokusbarna ga skriftlig samtykke på vegne av barna og seg selv. Det samme gjaldt for personalet. Med foreldrene hadde vi fortløpende dialog gjennom korte samtaler (som i eksempel 2). Vi hadde dessuten mange korte feltsamtaler med personalet og gjennomførte lengre intervjusamtaler for å få innsyn i deres forståelser av og refleksjoner rundt personalets og barnas språkpraksiser. I tillegg tok vi bilder som dokumenterte det semiotiske landskapet på ulike tidspunkt. Alt datamateriale er generert og behandlet i tråd med gjeldende personvernlovgivning. Prosjektet har godkjenning fra Sikt personverntjeneste. Navnene vi bruker i artikkelen, er pseudonymer.

4 Funn

Rommet og hvordan det konstrueres og brukes, er sammensatt og involverer sted og tid, ulike aktører og aktiviteter, språkvalg og språkpraksiser. For analysen sin skyld anser vi det som hensiktsmessig at vi går gjennom dette samspillet lag for lag. Selv om Lefebvres (1991) prosesser ikke er atskilt fra hverandre, danner *romlig praksis* og *rommets representasjoner* i større grad utgangspunktet for analysen i 4.1 og 4.2, mens *det levde rom* og *idiotopi* (Pascual-de-Sans, 2004) spiller en større rolle i 4.3 og 4.4, der vi retter søkelys mot deltakernes perspektiver.

4.1 Garderobens semiotiske landskap og rommets representasjoner

Ser vi på garderoben som et fysisk rom og dets semiotiske landskap, bærer det preg av et samspill mellom det som Lefebvre (1991) skisserer som *romlig praksis* og *rommets representasjoner*. Androutopoulos og Kuhlee (2021, s. 6) påpeker at diskurser fra blant annet utdanningspolitikk og samfunnet ellers blir overført til fysiske rom gjennom planlegging og bygging av utdanningsinstitusjoner. Dette begynner med planlegging og bygging av en skole eller barnehage, inndelingen av bygget i ulike rom og rommenes innredning med fast installerte møbler. Slike prosesser er en del av *rommets representasjoner* og stort sett styrt av andre enn barnehagens personale. Også i vårt tilfelle framstår garderobens arkitektur og innredning som et resultat av planlagte valg på ulike nivåer. Garderoben er et rom på ca. tre ganger fem meter uten vinduer, men med fire dører. Beliggenheten i bygningen og de fire dørene gjør at det er ganske mye trafikk gjennom garderoben. Alle må gå gjennom rommet når de skal inn eller ut, besøke naboavdelingene eller gå til kontorene og kjøkkenet. Garderoben bærer preg av å være et gjennomgangsrom der man ikke nødvendigvis tilbringer mye tid. Figur 1 viser en grov plantegning av rommet basert på våre observasjoner.



Figur 1: Plantegning av garderoben.

Avdelingene i barnehagen har hver sin inngang med yttergang og garderobe. Yttergangen brukes til å kle av og på sko og ytterklær. Her er kroker til ytterklærne, skohyller, et tørkeskap og noe utstyr til uteaktiviteter. I garderoben står det benker med garderobehyller over langs tre av veggene (figur 1 og 2). Hvert barn i avdelinga har sin egen plass med navn og bilde og fornavnene til foreldrene. Her blir det tydelig at også barnehagens ansatte opptrer som planleggere av *rommets representasjoner*. I det ene hjørnet har de satt opp ei hylle med sangkort, som brukes under samlingsstund, samt matbokser og drikkeflasker. Ved døra mot avdelinga er det en magnetavle med skiftende oppslag. I samme hjørne er det satt fram leker (figur 3). Ofte er det kasser med duploklosser, men i perioder var disse byttet ut med byggeklosser eller et dukkehus. Personalet har også hengt opp plakater med bilder og litt tekst om aktiviteter og utflukter barna har vært med på.



*Figur 2: Garderobehyller og benker, dører mot avdeling (venstre) og kjøkkenet (høyre).
(Foto: Florian Hiss)*



Figur 3: Hjørne med påkledningstrapp, leker og magnettavle, dører mot yttergangen (venstre) og avdeling (høyre). (Foto: Florian Hiss)

Mange av våre observasjoner vitner om en *romlig praksis*, som har etablert seg i samspill mellom rommets ulike brukere. Noen av disse praksisene forutsetter rommets utforming og innebygde maktforhold, andre videreutvikler eller utfordrer dem (jf. Androutsopoulos & Kuhlee, 2021, s. 7). Påkledningstrappa på golvet er et godt eksempel på dette. Den skal sikre en mer ergonomisk kroppsholdning for personalet når de hjelper barna med påkledning. Under våre besøk var denne lite i bruk til sitt egentlige formål. Derimot ble påkledningstrappa og garderobebenkene brukt mye av barna til å hoppe ned fra.

Avdelinga er det viktigste og mest sentrale rommet i barnas og de ansattes hverdag. Den består av et stort rom med leke- og spisebord, kjøkkenkrok, sofakrok, et hjørne som er tilrettelagt med leker, samt hyller med bøker, tegnesaker m.m. I tilknytning til avdelinga finnes det også et toalett- og stellerom og et mindre lekerom. Avdelinga har ingen annen inn- eller utgang enn gjennom garderoben. Døra mellom garderoben og avdelinga står stort sett åpen slik at barna kan bevege seg fritt mellom rommene. Sammenlignet med avdelinga framstår garderoben som et relativt nøkternt og funksjonelt rom med få dekorasjoner, og den

kan beskrives som ett av flere rom i periferien rundt avdelinga. Utenom markeringen av samisk nasjonaldag og internasjonal morsmålsdag i februar fant vi heller ingen tegn på synliggjøring av språklig eller kulturelt mangfold i garderoben. Til feiringen av morsmålsdagen ble det hengt opp snakkebobler med uttrykkene for “god morgen” på de ulike språkene som barna og ansatte i barnehagen snakket, og disse ble hengende ut resten av barnehageåret.

Hadde vi kartlagt kun det semiotiske landskapet i garderoben, hadde vi beskrevet den som et perifert og funksjonelt rom med få eller ingen visuelle tegn til flerspråklige praksiser. Dette inntrykket endrer seg når vi ser nærmere på *romlig praksis* og *det levde rom* i garderoben.

4.2 Hverdagsrytmen og romlig praksis

Hverdagsrytmen i barnehagen følger et tidsskjema med bringing og henting, ulike aktiviteter og nødvendige behov som mat og hvile. Dette tidsskjemaet har til dels blitt til gjennom en felles praksis, men det er også påvirket av personalets arbeidstider, pauseavvikling osv. Garderoben får ulike funksjoner i løpet av dagen, og det er ulike aktører som bruker garderoben og tar eierskap til rommet på ulike tidspunkt. Tabell 1 gir en oversikt over bruken av rommet i løpet av en vanlig barnehagedag. Oversikten er laget av forfatterne på bakgrunn av observasjonene.

Tid	Hva skjer?	Hvem?
Tidlig på dagen	Foreldrene bringer barna.	Barn, foreldre, personale
Formiddag	Fri lek (avdeling, lekerom, garderobe)	Barn
Formiddag (ca. kl. 10.00)	Barna kler på seg for å gå ut.	Barn, personale
Lunsjtid (ca. kl. 11.30)	Barna kommer inn igjen og kler av seg ytterklærne, før de raskt går videre til avdelinga, vasker hendene og forbereder seg til lunsjen. Noen ganger må barna vente i garderoben til lunsjen er helt klar.	Barn, personale
Etter lunsj	Eventyrstund: Barna og en av de ansatte samles i garderoben (ligger eller sitter på golvet) og hører på eventyr fra høyttaler. De slukker lyset. Noen barn sovner. Det er veldig rolig en stund.	Barn, 1 ansatt
Ettermiddag	Fri lek: Personalet er mest inne på avdelinga, barna kan være for seg selv i garderoben og på lekerommet.	Barn
Ettermiddag	Henting	Barn, foreldre, personale

Tabell 1: Ting som skjer i garderoben i løpet av en vanlig barnehagedag.

Tidspunktene danner en ytre ramme for det som foregår i garderoben, ikke ulikt det fysiske rommet. Garderoben har en viktig funksjon under på- og avkledning når alle skal ut eller inn. På disse tidspunktene er det en eller flere av personalet i garderoben som hjelper barna med klærne. Her er det ganske tydelige regler og rutiner som gjelder, og vi ser at alle har tilegnet seg en viss kompetanse knyttet til disse rutinene (jf. Lefebvre, 1991, s. 33, 38). Aktivitetene er forutsigbare, og alle i barnehagen vet hva som skal gjøres, og hvordan det skal gjøres. Det samme gjelder venting i garderoben før lunsj og eventyrstunden etter lunsj. Mens det ellers er mye bevegelse inn og ut av og gjennom garderoben, er disse situasjonene blant de mest statiske i løpet av dagen. Begge bærer preg av at både tid og samhandling er styrt av personalet. Når barna venter på lunsjen, velger personalet ofte en sanglek, der barna sitter eller står i ring. Under eventyrstunden ligger eller sitter barna på gulvet mens det spilles et eventyr eller en fortelling fra høyttaler, og noen av barna sovner. Sangene og eventyrene er alltid på norsk. Garderoben er det eneste rommet med vegg-til-veggteppe, og det myke golvet inviterer til denne typen aktiviteter. Vi observerte flere ganger at noen av barna ville gjøre andre ting enn å sitte eller ligge stille, men disse ble irttesatt ganske tydelig og raskt av den ansatte i rommet. Det sosiale rommet i garderoben på dette tidspunktet virker altså tydelig styrt av personalet og deres regler, og de kommunikative handlingene følger forutsetninger som er implisitt til stede i den romlige praksisen og forhandler kun i liten grad etablerte maktforhold og pedagogiske målsettinger (jf. Androutsopoulos & Kuhlee, 2021; Brown, 2012). Det gis heller ikke rom til forhandling av språkvalg.

4.3 Garderoben som språklig møtested mellom barnehage og hjem

Barnas foreldre kommer inn i garderoben tidlig på dagen og om ettermiddagen for å bringe og hente barna. På disse tidspunktene endres garderoben til et møtested for foreldre, barn og ansatte og et overgangssted mellom barnehagen og hjemmet. Mens fellesskapet i barnehagen vanligvis består av barn og ansatte, som stort sett snakker norsk med hverandre, kommer det nå inn andre aktører, som også påvirker språkvalg og språklig praksis. Dette kommer fram i utdragene fra feltnotatene i eksempel 1 og 2:

Eksempel 1: Feltnotat (Florian, 17. november)

Mora til Aran kommer for å hente. Hun kommer inn på avdelinga. Mor og datter snakker kurdisk med hverandre. På vei ut mot garderoben spør barnehagelæreren Aran på norsk om hun har fortalt til mamma hvilken farge pastaen hadde i dag (de har hatt blå pasta til lunsj). Det oppstår en kort samtale på norsk mellom barnehagelæreren, Aran, mora og andre barn. Under påkledning ute i garderoben snakker Aran og mora kurdisk igjen.

I eksempel 1 er vi vitne til et møte mellom barnehagens og familiens språkpraksiser. I likhet med personalet og de fleste andre barna i barnehagen vet vi ikke hva Aran og mora snakker om på kurdisk. Likevel er det mer enn tilstedeværelsen i samme rom og bruken av kurdisk og norsk som bidrar til å skape en forbindelse mellom barnehageverdenen og hjemmet. Fortellingen om den blå pastaen blir til en felles handling, der mora er mottaker og flere av barna og barnehagelæreren deltar i å berette om en felles opplevelse. Barnehagelæreren etablerer her en felles samtaleramme med mora gjennom Aran (jf. Solberg, 2019), som i tillegg innebærer et møte mellom et av familiens språk og barnehagens språk. Bruken av kurdisk og norsk virker ikke først og fremst avgrensende (som for å markere en skillelinje mellom barnehagens og familiens praksis), men framstår som en flytende overgang i bruken av ulike språklige praksiser. Et lignende møte ser vi i eksempel 2:

Eksempel 2: Feltnotat (Anja, 28. september)

Det er kl. 08.00, og det er to gutter i garderoben. De er opptatt med duplo. Igjen hører jeg dem si noe på et språk som jeg tror ikke er norsk. De to kommuniserer med dette språket, som kan høres ut som om det har en forbindelse til barnekulturelle elementer, media eller spill. De har en kort samtale, så bytter de til mer norsk igjen når en tredje gutt kommer inn.

Etter hvert kommer Jamal med faren. Jeg hører ham prate arabisk i yttergangen, og Jamal svarer. Så kommer Jamal inn i garderoben og faren blir stående i døra. Han ser meg, smiler og hilser. Vi avtaler et tidspunkt for intervju, og han ringer kona for å høre om den foreslåtte dagen passer. Mens vi to (faren og jeg) snakker engelsk, snakker han arabisk med kona, så inngår enkelte norske ord. Det er faren som bytter til og fra arabisk. Han forteller litt om hvor kona jobber og at Jamal har to storebrødre som går på skolen. Innimellom sier han "hei" til barna som sitter på gulvet og leker med duplo. Han sier "hei" på norsk og "buon giorno" til en av guttene, på en lekefull måte knyttet til navnet hans, spør en av guttene hvordan det går og en annen gutt hva han heter. Så sier han noe til Jamal på arabisk og går.

Både samtaler med personalet og egne observasjoner bekrefter at det ofte er i bringe- og hentesituasjoner at en slik flerspråklig praksis blir synlig, og at barna snakker sine hjemmespråk i barnehagen. I situasjonen beskrevet i eksempel 2 er det flere aktører i ulike roller og med ulike forhold til rommet: guttene som leker i rommet, Anja som observerer, Jamal, som kommer til barnehagen, og faren, som er innom garderoben i en kort stund før han drar igjen. Dette innebærer et møte mellom svært ulike tids- og stedsperspektiver. Barnas aktiviteter har ikke bare en lengre varighet enn farens korte besøk i garderoben. Guttene har etablert sitt eget lekerom til dels med eget lekespråk og en åpenhet i leken (Clark, 2022; Gadamer, 2010), som sannsynligvis innebærer en annen tidsopplevelse. Mens faren er i rommet, er han i samhandling med andre aktører innenfor og utenfor rommet. Dette gjenspeiles også tydelig gjennom bruken av arabisk, engelsk og norsk. Han forsøker også å etablere kontakt med barnas aktiviteter. Dette gjør han på norsk

og ved å bruke italiensk på en leken måte. Arabisk snakker han med familie-medlemmene, både med Jamal, som er i rommet, og med kona via telefon. I samtale med Anja snakker han engelsk. Denne bruken av et sammensatt språkrepertoar, både av barna i leken og av faren i samhandling med barna, overstiger bruken av adskilte barnehage- og hjemmespråk og kan godt beskrives som transspråking (García & Li, 2019). Faren til Jamal forholder seg til rommets praksis som et overgangsrom, samtidig som han utfordrer det ved å begynne å snakke med forskeren og ved å ta kontakt med barna som leker. Samtidig viser eksempelet at barnas praksis er forskjellig fra det vi så langt har beskrevet som *romlig praksis*. Barnas lek i rommet innebærer andre tids- og stedsopplevelser og former for samspill enn de som er beskrevet i 4.2. Både barna og faren benytter seg av flerspråklige repertoarer i sine konstruksjoner av et sosialt rom.

4.4 Garderoben som rom for barnas lek

Oversikten i tabell 1 viser også at garderoben på enkelte tidspunkt i løpet av dagen er et sted der barna er aleine uten personalet. Eksempel 3 er et utdrag fra et intervju med Henrik, en av barnehagelærerne. Vi spurte ham hvor han mente man kunne høre andre språk enn norsk i barnehagen utenom hente- og bringesituasjoner.

Eksempel 3: Utdrag fra intervju med barnehagelærer³

Henrik: Det kommer jo litt an på. Ikke akkurat her. Vi har jo to som snakker det samme språket, men de prater jo ikke det til hverandre. De prater jo norsk til hverandre hver dag.

Anja: To av ungene?

Henrik: To av ungene som har samme hjemmespråk. Men de prater ikke det til hverandre i barnehagen. De gjør det når de er henta, når foreldrene er der. Men ikke i barnehagen. Aldri. Der har jeg aldri hørt dem. Så det er jo litt sånn hvis du er den eneste som prater det språket, så vil du jo neppe høre det noen ganger foruten om hvis de blir veldig emosjonell.

[...]

Eller så er det jo- hvis de har, hvis det er mer enn en som har det samme språket, så kan det jo være når som helst egentlig. I lek, i rollelek er det jo mye lek med språk, der renner det jo ut av de ungene. Vi hører at de begynner å prate engelsk eller engelske fraser, som de slenger ut plutselig. For da er de i en rolle. Men sånn fysisk lokasjon, hvor det blir prata, det vet jeg ikke. Det tror jeg ikke. Det kan hende at de er litt mer der man er litt mer tilbaketrukket på et litt eget rom eller på et sted som er litt skjult.

Henrik viser til to barn som har samme morsmål, men som bruker norsk sammen. Implisitt framstiller han dette valget som naturlig og selvforklarende,

³ Intervjuutdragene er transkribert til bokmål. Variasjon i deltakernes talemål er ikke relevant for analysen.

utenfor hans eget ansvar: “de bruker det jo ikke”. At barna ikke bruker sine morsmål i barnehagen, synes å være noe det ikke stilles spørsmål ved. Videre beskriver han rollelek som en situasjon der barna tar i bruk engelsk, og han viser til at de gjør det når de er i en rolle. Sannsynligvis har Henrik kjennskap til teorier om rollelek og bruk av språklige koder i lek (f.eks. Kibsgaard, 2018; Kleemann, 2015; Strand & Johnsen, 2024). Han viser også til at han ikke hører andre språk enn norsk, med mindre en situasjon blir veldig følelsesladet for barnet. Det er interessant at han tilskriver bruk av barnas morsmål utenom norsk deres emosjonelle tilstand, snarere enn konteksten. Henrik uttrykker stor usikkerhet om steder i barnehagen hvor barna kan finne på å bruke hjemmespråkene sine: “det vet jeg ikke”. Han antyder at dette kan foregå på steder som han ikke har innsyn i, som altså er i periferien for ham eller andre ansatte. De ulike rommene som er tilknyttet avdelinga, ble et tema i intervjuet med avdelingas pedagogiske leder Ingrid (eksempel 4).

Eksempel 4: Utdrag fra intervju med pedagogisk leder

Florian: Nå har dere jo flere rom i avdelinga, og avdelinga i seg selv er jo passe stor med ulike soner. Kan du gi oss en kort beskrivelse fra ditt perspektiv om hvordan de ulike plassene fungerer, og hva de er viktige til?

Ingrid: Ja. Altså lekerommet er jo den kanskje der det er mest sånn rollelek. Det kan jo òg være i gangen også, men der har vi jo en utfordring med det at det er påkledning og gjennomgang, ikke sant. Gangen er ikke noen god lekeplass sånn egentlig, men hvis de trenger å få ut litt fart i kroppen, så er det jo godt å hoppe og sprette og springe der. Litt av tanken er jo at når du kommer inn i rommet, så skal du kunne se: Hva kan jeg gjøre her?

Ingrid snakker om garderoben (gangen) og lek, og hun peker på utfordringer med rommets utforming. Det blir tydelig at hun anser garderoben som et gjennomgangsrom som kan brukes til mer fartsfulle lekeformer, om nødvendig, men ikke som et rom som er godt egnet for lek. Man kan tolke det slik at garderoben er i periferien for henne i tilrettelegging for barnas lek, og utfordringa ligger i rommets representasjoner og den romlige praksisen (Lefebvre, 1991). I løpet av feltarbeidet vårt observerte vi at det semiotiske landskapet og utforminga av rommenes soner skifter, og samtaler med Ingrid og kollegene bekrefter at de jobber med å tilrettelegge rommene for lek. De legger fram og bytter ut leker og innreder avdelingas lekekrok etter barnas interesser for å inspirere til lek. I dette utdraget hører vi altså tydelig stemmen til den ansvarlige pedagogen som planlegger rommets representasjoner (jf. 4.1). Tilrettelegging for lek kan skape ulike opplevelser av tid og rom og ulike språkvalg blant barna (jf. 4.3). Samtidig kan tilretteleggingen også innebære en norsk språknorm. Vi har tidligere i artikkelen skrevet om rommets ulike eiere og ulike aktørers opplevelser og handlinger som bidrar til å skape et sosialt rom. Mens eksempel 3 og 4 viser oss personalets eierskap til og opplevelse av ulike rom i barnehagen, skal vi nå se disse i sammenheng med barnas valg og handlinger.

Vi har tidligere beskrevet en forskerrolle der vi interagerer med barna, men ikke opptrådte som autoritetspersoner. Vi opplevde flere ganger at barna ga oss lov til å være til stede i situasjoner der de forsøkte å utfordre barnehagens regler og normer. Eksempel 5 viser en situasjon der Jamal tar styring over Florian. Vi blir også vitner til språkhandlinger som bidrar til å skape ulike sosiale rom.

Eksempel 5: Feltnotat (Florian, 5. desember)

To av de største jentene tar på seg prinsesseklær og går inn på lekerommet. Jeg vil også gå inn på lekerommet for å se hva som foregår der, men blir holdt tilbake av Jamal, som sier at det bare er for jenter der inne. Han tar meg i hånda og tar meg med ut i garderoben. Der er det allerede to gutter. De vil leke zombie og Minecraft. Det er etter hvert fire gutter som deltar i zombieleken. Leken består av at en ligger på gulvet og er død. De andre springer rundt i ring. Zombien våkner og går etter de andre. Det er mye roping og springing.

Leken i eksempel 5 er styrt av barna, og Jamal og de andre guttene har valgt garderoben til denne leken. Dette forsterkes av Jamals språkhandling, som erklærer at lekerommet er for jenter, noe som impliserer at garderoben er for guttelek, i hvert fall på dette tidspunktet. Selv om dørene mellom lekerommet, avdelinga og garderoben vanligvis står åpne, lager Jamal tydelige grenser mellom rommene. Dette er ikke det eneste eksempelet hvor Jamal og andre barn tar eierskap til garderoben og skaper et sosialt rom som tydelig skiller seg fra avdelinga og, ikke minst, fra det sosiale rommet som de ansatte i barnehagen skaper. I eksempel 6 ser vi hvordan garderoben blir til et sted der Jamal utfordrer barnehagens normer og reglene som er bestemt av personalet:

Eksempel 6: Feltnotat (Florian, 17. november)

Jamal og en annen gutt er i garderoben uten personale til stede. De har bygget skytevåpen av Duplo. Jamal sier at det er en *pium-pium*. Guttene leker med våpenet. Etter kort tid kommer en barnehagelærer inn og sier tydelig til Jamal: "Nå bygger du denne fra hverandre og legger brikkene oppi der." Hun peker på duploeska. Så sier hun til meg at de ikke vil at barna bygger våpen av duplo.

Alle barna går inn på avdelinga, tegner og leker. Etter en liten stund går Jamal tilbake til Duploen i garderoben, finner fram bitene fra *pium-pium'en* sin og setter dem sammen igjen. Han er aleine i garderoben. De to ansatte er inne på avdelinga sammen med barna. Jamal snakker litt for seg selv, men er mest stille mens han bygger. Jeg står ved døra til garderoben for å få med meg hva han gjør uten å forstyrre ham. Jeg kan ikke høre at han snakker norsk, men kan ikke avgjøre om det er arabisk han bruker. Etter hvert holder Jamal en finger foran munnen og vinker til meg. Jeg går et skritt nærmere ham. Han viser meg det han har bygget og sier: "Det er største *pium-pium*."

Jamal bruker garderoben som et sted der han kan gjøre noe han ikke får lov til av personalet. I både eksempel 5 og 6 etableres et lekerom (Gadamer, 2010) i

garderoben. Leken i de to eksemplene har imidlertid ulik karakter. Mens zombieleken skaper sitt rom gjennom handlinger, gjentakelser, fysisk bevegelse og lyder barna lager, kjennetegnes Jamals lek i eksempel 6 av konsentrert bygging uten anstrengelse (Gadamer, 2010). Det innebærer videre en forhandling av barnehagens regler (Bateson & Martin, 2013; Øksnes, 2019). Måten han trekker seg tilbake på og innvier Florian i det han har bygget, tilsier at han har valgt garderoben for å kunne gjøre det uforstyrret. Jamals lekerom er dermed annerledes enn guttenes lekerom i eksempel 5, selv om begge situasjoner finner sted i garderoben. Eksemplene viser videre hvordan rommet får en annen betydning i og for barnas lek enn i den romlige praksisen som er styrt av de ansatte. Det forblir uklart for oss om Jamal bruker arabisk i sin lek. Her er vi i samme posisjon som de norsk-språklige ansatte i barnehagen siden ingen av oss behersker arabisk. En midlertidig ansatt, som snakker arabisk, fortalte oss imidlertid at han ofte hører Jamal snakke arabisk når han leker for seg selv. Poenget her er at Jamal på sin egen måte og med egne språklige ressurser skaper sin egen opplevelse av rom og tid i leken.

Personalet i barnehagen har en innflytelsesrik posisjon, ikke bare når de planlegger lekemiljøet og dermed påvirker rommets representasjoner. Siden de i praksis bare snakker norsk (det språket de fleste kan best), skaper de også en språklig norm. Derfor er det ikke overraskende at vi først og fremst blir vitner til en mer flerspråklig praksis hos barna når de selv skaper sine egne sosiale rom. Eksempel 6 viser nettopp hvordan Jamal, når han er aleine i garderoben, utfordrer en norm om hva som er akseptert lek – og muligvis også barnehagens etablerte norskspråklige norm.

5 Diskusjon og oppsummering

Vi har tatt utgangspunkt i spørsmålet hvor det kan være rom for andre språk enn norsk og bruk av barns flerspråklige repertoar når barnehagen som helhet framstår som et norskspråklig sted. I løpet av et etnografisk feltarbeid over tid ble vi oppmerksomme på garderoben, som i “vår” barnehage kan beskrives som et dynamisk flerspråklig sted. Forskningsspørsmålet vårt var: *Hvordan tar ulike aktører, barn og voksne, eierskap til garderoben, og hvordan skaper de gjennom språklige handlinger et flerspråklig sted?*

Når vi skal oppsummere funnene våre, er det viktig å understreke at det som foregår i garderoben, språklige valg og konstruksjonen av et sosialt rom, påvirkes av mange ulike prosesser knyttet til sted, tid og barns og voksnes aktørskap, som kommer sammen lag på lag (jf. Blommaert, 2013). Våre observasjoner viser at garderoben er et rom som får ulike funksjoner i løpet av barnehagehverdagen, og som ulike aktører tar eierskap til på ulike måter og på ulike tidspunkt. I tittelen for artikkelen har vi valgt å beskrive garderoben som et *dynamisk flerspråklig sted* for å framheve både prosessen, endring i tid og samspillet av ulike aktører.

Det sosiale rommet som skapes i garderoben, står alltid i relasjon til andre rom. Vi har hevdet at garderoben er mer perifer sammenlignet med avdelinga,

som i mye større grad er preget av personalets planlegging og tilstedeværelse. Samtidig er det nettopp derfor at garderoben blir sentral i barnas lek når de tar eierskap til rommet. Under bringing og henting blir garderoben til det sentrale møtestedet mellom hjem og barnehage. Garderoben som sosialt rom er altså både noe sentralt og perifert, avhengig av aktørene, deres handlinger og tidspunktet. At ulike aktører kan ha unikt eierskap til rommet, betyr ikke at disse konkurrerer med hverandre (Pascual-de-Sans, 2004). Særlig barnas eierskap til rommet er ikke knyttet til ideologiske prosesser (jf. Pascual-de-Sans, 2004, s. 351). Det samme gjelder barnas lek, som følger en egen dynamikk. Både språkhandling i barnas lek og den språklige praksisen i bringe- og hentesituasjoner står i kontrast til en generell, implisitt forståelse av norsk som språklig norm i barnehagens språkpraksis og i det semiotiske landskapet.

Det er nettopp denne dynamikken mellom rommets ulike eiere, språknormer, lek og det individuelt unike i konstruksjonen av garderoben som sosialt rom som er interessant når vi ser på rom og muligheter for flerspråklig samhandling i barnehagen. Når barna tar eierskap til rommet, blir garderoben til et rom der barn som Jamal kan utfordre barnehagens normer og regler, inkludert bruk av norsk. At bruken av norsk virker å være en etablert norm, er ikke barnehagens uttalte språkpolitikk, men det har blitt en vanlig praksis at alle snakker norsk, og norsk er det språket som personalet behersker best. Den mest tydelige og eksplisitte forhandlingen av normer i eksemplene våre handler om lek og våpen. Jamal får beskjed om å ta fra hverandre sin '*pium-pium*', som han setter sammen igjen når han sitter aleine i garderoben. Hvor mye arabisk han bruker i denne situasjonen, har vi ikke innsyn i, men det er klart at det ikke er norsk tale som er avgjørende for handlingen her. Barnas lek i eksempel 2 inneholder språklige elementer som ikke tilhører en norskspråklig norm. Barnehagelærer Henrik (eksempel 3) gir uttrykk for at han ikke vet når og hvor det lekes på andre språk enn norsk, og at dette kanskje foregår på steder "der man er litt mer tilbaketrukket på et litt eget rom eller på et sted som er litt skjult".

Det er viktig å framheve at situasjonene vi beskriver, i hovedsak finner sted utenom personalets bevisste arbeid med språk. Det skjer nettopp der personalet ikke er til stede. En implikasjon fra dette kan være at det er positivt for barnas flerspråklige utviklingsmuligheter at det finnes denne typen sosiale rom som del av barnehagens språkmiljø, der barna selv kan ta eierskap og gjøre språklige valg som avviker fra en etablert majoritetsspråklig norm.

Metodologien og funnene våre har implikasjoner for sosiolingvistisk forskning på språk og sted. Mange studier av semiotiske landskap og *schoolscapes* legger vekt på visuelle markører av språklig mangfold eller uttrykk for språklige hierarkier i det fysiske rommet. Garderoben som fysisk rom er nøkternt og funksjonelt med få språklige elementer og annen dekorasjon på veggen, særlig i sammenligning med avdelinga. I motsetning til andre barnehager vi har besøkt, er det for eksempel ikke hengt opp flagg for å symbolisere barnas språk eller nasjonaliteter. Pesch (2021) viser til mulige kontraster mellom diskursene i det

semiotiske landskapet og den muntlige språklige praksisen i barnehagen. I denne studien blir det tydelig at det ikke er det som henger på veggen, eller andre elementer i det semiotiske landskapet, men barnas og de voksnes språklige handlinger som gjør garderoben til et flerspråklig sted. I tråd med Lefebvres (1991) argumentasjon kan vi ta dette som en påminnelse at vi må betrakte det fysiske rommet og semiotiske landskap i fysiske rom i lys av handlingene til aktørene i rommet.

Å utforske *det levde rom* i barnehagegarderoben hadde ikke vært mulig uten den etnografiske tilnærmingen og vår tilstedeværelse over tid. Å følge med på bevegelsene, endringene og variasjonene i barnehagens hverdagsrytme og å være lydhør for barnas fornemmelser av tid og rom, har vært viktig i vår metodologi. Her skiller vår tilnærming seg tydelig fra studier der det tas bilder av elementer i det semiotiske landskapet på i et begrenset tidsrom. Det er enkelt å påstå at man får se mer jo mer tid man tilbringer på et sted. Men tid har en betydning for kunnskapsproduksjonen utover dette. Tid hadde mye å si for relasjonsbyggingen under våre besøk i barnehagen. Spyrou (2024, s. 9) bruker begrepet *slow scholarship*, som prioriterer gjensidig forståelse, deling av makt og en meningsfull prosess for alle involverte framfor rask og effektiv innsamling av datamateriale. Vi brukte mye tid bare på å være til stede og bygge relasjoner og overløt mye styring til barna. At barn som Jamal ga oss tilgang til “sine” rom i garderoben, må sees i sammenheng med prosessen der vi etablerte og stadig forhandlet en posisjon som uvanlige voksne. Bruk av tid i forskning har altså også en relasjonell forskningsetisk dimensjon.

Både konstruksjonen av garderoben som sosialt rom og forskningsaktiviteten vår må anees som polyfoniske prosesser, der flere aktørers stemmer kommer sammen. Når vi tolker observasjonene, er det viktig å ta høyde for at valgene barna gjør i lek, kan være motivert på andre måter enn det vi voksne ser for oss. Videre må vi med den forståelsen av lek som vi legger til grunn, spørre hvordan og i hvilken grad vi som forskere kan få innsyn i barnas opplevelse av rommet, og hvordan de eller leken skaper et sosialt rom og felles tid. Spørsmålet kan kobles til mer generelle diskusjoner om hvorvidt vi som voksne forskere kan forstå barnas perspektiv og hva barneperspektivet kan være (Gulløv & Højlund, 2010). Samtidig framhever studien vår betydningen av barns stemmer i forskning.

6 Konklusjon

Vi begynte artikkelen med en henvisning til Heller (2007) om språk som dukker opp der vi ikke forventer det, på andre måter enn vi forventer, og som ikke dukker opp der vi forventer at det skal være. Garderoben i “vår” barnehage er et eksempel på dette. Vi har fått innsikt i hvordan ulike aktører skaper et sosialt rom i garderoben, der den enspråklige norske normen står mindre sterkt. I “vår” barnehage kan vi påstå at dette skjer nettopp i garderoben fordi den er mer perifer sammenlignet med andre rom som personalet bruker mer aktivt. Det kan finnes andre slike

plasser (jf. Pascual-de-Sans, 2004), og det er ikke gitt at det alltid er i garderoben at det skapes slike sosiale rom. Denne studien må derfor sees som en oppfordring til å oppdage og utforske ulike aktørers konstruksjoner av *det levde rom* og dynamiske sosiale rom som steder for flerspråklig praksis og forhandling av sosiolingvistiske normer.

Referanser

- Androutsopoulos, J. & Kuhlee, F. (2021). Die Sprachlandschaft des schulischen Raums. Ein diskursfunktionaler Ansatz für linguistische Schoolscape-Forschung am Beispiel eines Hamburger Gymnasiums. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2021(75), 195–243.
<https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2065>
- Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057691>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Brown, K.D. (2005). Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37(3), 78–89.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
- Brown, K.D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. I D. Gorter, H.F. Marten, & L. Van Mensel (red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 281–298). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Clark, A. (2022). *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003051626>
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Columbia University Press.
- Fjeld, M. & Giæver, K. (2024). Walking through kindergarten semiotic landscapes with multilingual children: A way to explore participation and engagement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 173–195.
<https://doi.org/10.58955/jecer.129353>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck.
- García, O. & Li, W. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring* (I.S. Holmes, overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

- Heller, M. (2007). The future of 'bilingualism'. I M. Heller (red.), *Bilingualism: A Social Approach* (s. 340–345). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230596047_16
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010). *Semiotic landscapes: Language, Image, Space*. Continuum.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
<https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 354–368). Fagbokforlaget.
- Kleemann, C.B. (2015). *Lek på to språk. En studie av kodeveksling og språk-alternering i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet].
<https://hdl.handle.net/10037/8153>
- Laihonen, P. & Szabó, T.P. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscape, language ideologies and organizational cultures. I M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 121–138). Routledge.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space* (D. Nicholson-Smith, overs.). Blackwell.
- Malinowski, D., Maxim, H.H. & Dubreil, S. (red.) (2021). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4>
- Maly, I. (2016). Detecting social changes in times of superdiversity: an ethnographic linguistic landscape analysis of Ostend in Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(5), 703–723.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1131149>
- Melo-Pfeifer, S. (red.) (2023). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4>
- Moskvil, M.E. (2021). Andrespråksdeltakelse i bringesituasjonen i barnehagen: en utforskning av utvekslingsstrukturanalyse som analysemetode i interaksjonell andrespråksforskning. *NOA – norsk som andrespråk*, 37(1–2), 183–208. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1995>
- Pascual-de-Sans, À. (2004). Sense of place and migration histories: *Idiotopy and Idiotope*. *Area*, 36(4), 348–357.
<https://doi.org/10.1111/j.0004-0894.2004.00236.x>
- Pesch, A.M. (2021). Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 363–380.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>

- Pesch, A.M., Dardanou, M. & Sollid, H. (2021). Kindergartens in Northern Norway as semiotic landscapes. *Linguistic Landscape*, 7(3), 314–343. <https://doi.org/10.1075/ll.20025.pes>
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. Routledge.
- Solberg, J. (2019). Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen – nok voksenrammer? *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.7577/nbf.3433>
- Spyrou, S. (2024). From extractivist practices and the child-as-data to an ethics of reciprocity and mutuality in empirical childhood research. *Childhood*, 31(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/09075682231220158>
- Strand, B.-M. S. & Johnsen, R.V. (2024). Stilistiske trekk i nordnorske barns rolleleikperformansar: ein kvantitativ og kvalitativ analyse. I L.I.A. Håberg, G.K. Juuhl, S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *I skriftkulturens grenseland: Tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (s. 85–121). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch4>
- Sæter, O. & Seim, S. (2018). Diskusjonen om det romlige. I S. Seim & O. Sæter (red.), *Barn og unge: By, sted og sosiomaterialitet* (s. 19–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Tobiassen, M.L. & Sandseter, E.B.H. (2020). Hva gjør barna når de ikke leker i barnehagens tid til fri lek? I E.B.H. Sandseter & R. Storli (red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek* (s. 79–93). Universitetsforlaget.
- Van der Aa, J.L. & Blommaert, J. (2017). Ethnographic monitoring and the study of complexity. I M. Martin-Jones & D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 259–271). Routledge.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm akademisk.
- Østbø, C.B. M., Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2022). Barnehagens garderobe som semiotisk landskap - og et sted for barns literacy? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 24–43. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3841>

English title and abstract

The kindergarten’s cloakroom as a dynamic multilingual place: An ethnographic study of lived space

The study examines how children, parents and staff in a kindergarten create a social space in the kindergarten’s cloakroom through (linguistic) actions and language choices. Based on one year of ethnographic fieldwork, which includes participant observation, documentation of the kindergarten’s semiotic landscape, field conversations and interviews with staff, the study shows how the cloakroom becomes a site for multilingual practices, while the kindergarten otherwise is dominated by a Norwegian language norm. The study demonstrates how children

and adults take ownership of this space and create a multilingual environment through their actions. The analysis is grounded in Lefebvre's theory of the production of social space – through spatial practice, representations of space and lived space – Gadamer's perspectives on play and Pascual-de-Sans' concept of idioty. The findings reveal that language choices and the construction of the cloakroom as a social space are influenced by complex processes related to place, time and agency. When the cloakroom is less in focus for the staff, it can become an important site for children's play, where they negotiate both linguistic norms and other rules. The study argues for the significance of such social spaces as part of the kindergarten's linguistic environment, where children can take ownership and make language choices that deviate from established majority language norms. At the same time, the study highlights the importance of time in research on language and place, both theoretically and methodologically, as well as the roles of researchers in gaining access to such spaces through invitations from the children.

Keywords: multilingual children, place, time, kindergarten, social space, play

Florian Hiss
Førsteamanuensis
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
florian.hiss@uit.no
UiT Norges arktiske universitet

Anja Maria Pesch
Førsteamanuensis
Institutt for pedagogikk ved lærerutdanningene
anja.pesch@inn.no
Universitetet i Innlandet