

Kari Anne Lia og Guro Lien

Flerspråklighet i et ressurs- eller mangelperspektiv?

En kvalitativ dokumentanalyse av styringsdokumenter for barnehage og skole



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Kari Anne Lia og Guro Lien

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven er skrevet innenfor master i pedagogikk, med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Tema for oppgaven er flerspråklighet i barnehage og skole. Forskning og statistikk viser at flerspråklige barn ofte havner innenfor det spesialpedagogiske systemet på grunn av manglende norskkompetanse. Vi vil med dette som utgangspunkt undersøke om flerspråklighet hos barn fremstilles i et ressurs- eller mangelperspektiv i et utvalg styringsdokumenter for barnehage og skole.

Problemstillingen for oppgaven er følgende: *Fremstilles flerspråklighet med et ressurs- eller mangelperspektiv i styringsdokumenter for barnehage og skole?*

I tillegg til oppgavens problemstilling har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke teoretiske perspektiv på flerspråklighet finner vi i de ulike styringsdokumentene?
- Fremstilles flerspråklighet ulikt i styringsdokumenter med ulikt mandat og funksjon?
- For hvem og på hvilken måte fremstilles flerspråklighet som ressurs i de ulike styringsdokumentene?

Studiet har en hermeneutisk tilnærming hvor vi har benyttet kvalitativ dokumentanalyse. Vi har analysert et utvalg styringsdokumenter for barnehage og skole som er førende for dagens praksis.

Teorigrunnlaget baserer seg på ulike perspektiver på flerspråklighet som kan forstås ved hjelp av tre ulike faglige retninger, med utgangspunkt i Garcia og Wei. Perspektivene drøftingen bygger på er det tradisjonelle/parallele, det dialogiske og det dynamiske/transspråklige. Hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn, vil ha en betydning for om flerspråklighet fremstilles som en mangel eller en ressurs. Funn i analysen er også drøftet opp mot lovverk og tidligere forskning på feltet. Resultatene viser at den største ulikheten når det gjelder perspektiv på flerspråklighet er i stortingsmeldinger kontra rammeplanen, veiledere og læreplan. Stortingsmeldingene med sin politiske funksjon og samfunnsrettet fokus, fremhever i stor grad et behov for utvikling av barnas norskspråklige kompetanse, noe som tilsvarer et mangelperspektiv på flerspråklighet. I rammeplan, veiledere og læreplan fremstår i større grad ressursperspektivet på flerspråklighet, og fokuset er mer rettet mot enkeltindividet. Det er i disse dokumentene vi i størst grad finner for hvem, og på hvilken måte flerspråklighet kan være en ressurs. Det at dokumentene som står nærmest barna og den pedagogiske praksisen synes å ha et ressursperspektiv på flerspråklighet, kan være avgjørende for hvordan de flerspråklige barna blir møtt på sin flerspråklige kompetanse.

Abstract

This master's thesis is written for Master in Pedagogy, with an in-depth study of special needs education at the University of South-Eastern Norway (USN). The topic is multilingualism in pre-school and primary school. The research and statistics indicate that multilingual children often are placed in the special needs pedagogical system due to a lack of proficiency in Norwegian.

Considering this, we will investigate whether multilingualism in children is interpreted as an asset or a liability in a selection of steering documents for pre-school and primary school.

The thesis statement is as follows: *Is multilingualism seen as an asset or a liability in steering documents for pre-school and primary school?* In addition to the thesis statement, we have prepared three research questions: Which theoretical perspective in multilingualism can we find in the different steering documents? Is multilingualism presented differently in steering documents that have different mandate and function? For whom and in what way is multilingualism presented as an asset in different steering documents?

The study has a hermeneutic approach where we utilised qualitative document analysis. We have analysed the leading steering documents for pre-school and primary school in today's practise. The theoretical background is based on different perspectives of multilingualism, which can be understood by utilising three different academic directions based on Garcia and Wei. The perspectives the discussion is based on are the traditional/parallel, the dialogical and the dynamic/translingual. The underlying theoretical perspectives will influence whether multilingualism is depicted as an asset or a liability. Findings in the analysis is also discussed against legislation and former research in the field. The results show that the largest difference when it comes to the perspective of multilingualism is found in White Papers versus the framework plan, guides, and curriculum. The White Papers, with its political function and socially oriented focus, accentuate to a degree the need for development of the children's Norwegian skills, something which corresponds to the perspective of lack of multilingualism. The framework, guides, and curriculum present to a larger degree the asset of multilingualism, and the focus is more directed towards the individual. It is in these documents that we to the largest degree find for whom, and in what way, multilingualism can be an asset. That the documents relating the closest to the children and the pedagogical practise, seem to perceive multilingualism as an asset, can be decisive for how multilingual children are met when it comes to their multilingual competence.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract.....	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.3.1 Flerspråklig	10
1.3.2 Morsmål	11
1.3.3 Ressurs- og mangleperspektiv på flerspråklighet.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning.....	13
2 Lovverk og tidligere forskning.....	14
2.1 Flerspråklighet i lovverk og rammeverk	14
2.2 Tidligere forskning.....	16
2.2.1 Tidligere forskning på flerspråklighet i barnehagen	16
2.2.2 Tidligere forskning på flerspråklighet i skolen	17
2.2.3 Tidligere forskning på flerspråklighet og spesialundervisning.....	18
3 Teoretisk rammeverk	20
3.1 Ulike perspektiver på flerspråklighet.....	20
3.1.1 Tradisjonelt/parallelt perspektiv	21
3.1.2 Dialogisk perspektiv.....	22
3.1.3 Dynamisk perspektiv og transspråking.....	24
3.2 Rammeverk for flerspråklighet i barnehage og skole.....	27
3.2.1 Additivt og subtraktivt rammeverk.....	27
3.2.2 Dynamisk rammeverk.....	28
3.2.3 Rekursivt rammeverk	29
4 Forskningsdesign og metode.....	30
4.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring.....	30
4.2 Kvalitativ dokumentanalyse.....	31
4.2.1 Tematisk innholdsanalyse	31

4.2.2	Ulike måter å se og bruke dokumentene på	32
4.3	Validitet og forskningsetiske betraktninger.....	33
4.3.1	Forskningsetikk.....	33
4.3.2	Kildekritikk	34
4.4	Analyse i prosess	35
4.4.1	Materialeinnsamling og tidlige analyser (analysefase 1).....	36
4.4.2	Kondensering, koding og kategorisering (analysefase 2)	42
5	Empiriske funn (analysefase 3)	44
5.1	Flerspråklighet som ressurs for alle.....	44
5.1.1	Flerspråklighet stimulerer til språklig bevissthet.....	45
5.1.2	Ressurs for en flerspråklig kompetanse	48
5.2	Behov for norskspråklig kompetanse	49
5.2.1	Tidlig innsats for «godt nok norsk»	50
5.2.2	Morsmål som ressurs for å lære norsk.....	53
5.3	Flerspråklighet som ressurs for fellesskap og identitet.....	53
5.3.1	Ressurs for språklig og kulturell identitet.....	54
5.3.2	Ressurs for språklig og kulturelt fellesskap.....	56
6	Drøfting.....	58
6.1	Flerspråklighet fremstilles ulikt i styringsdokumenter med ulikt mandat og funksjon....	58
6.1.1	Norsk kontra flerspråklig språkkompetanse.....	59
6.1.2	Begrepsbruk- minoritetsspråklig eller flerspråklig.....	61
6.1.3	Ulikheter i dokumenter for barnehage og skole	63
6.1.4	Ulikheter i dokumenter for flerspråklige spesielt og barn generelt	65
6.2	Flerspråklighet som ressurs for hvem?	65
6.3	Flerspråklighet som ressurs for hva?.....	67
6.3.1	Språklig bevissthet.....	67
6.3.2	Flerspråklig kompetanse	69
6.3.3	Norskspråklig kompetanse	70
6.3.4	Identitet og fellesskap	74
7	Avsluttende refleksjoner og konklusjon	76
	Litteraturliste	80
	Oversikt over tabeller og figurer	83

Vedlegg 84

Vedlegg 1: Nøkkelord

Vedlegg 2: Eksempel på prosessen med utvikling av koder og kategorier

Vedlegg 3 Oversikt over koder og kategorier som dannet grunnlag for analysen

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fire år langt studieløp på master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Sørøst- Norge (USN). Det har vært fire lærerike år, hvor vi har fått utvidet vår kompetanse innenfor for et felt vi begge ser på som særlig relevante i vår jobb i skole og barnehage. Deler av studiet har foregått under koronapandemien, og de fysiske møtepunktene på USN i Drammen ble erstattet med Zoomforelesning i egne hjem. Vi er derfor glade for at våre veger møttes i starten av dette studiet, og for at vi avsluttet studiet med å gjennomføre dette masterprosjektet og skrive denne masteroppgaven sammen. Det har vært både en interessant, lærerik og tidkrevende prosess.

Tusen takk til vår dyktige veileder, Hein Lindquist, som har gitt oss gode faglige innspill og åpnet for refleksjon og interessante diskusjoner. Takk for at du har veiledet oss når vegen har vært uklar.

Vi føler til tider at vi har levd i vår egen lille verden når vi har jobbet med dette masterprosjektet. Den har i stor del funnet sted på USN i Porsgrunn, hvor vi nå har fått vår faste parkeringsplass, klippekort i kaffebaren og vårt faste grupperom. Vi vil takke våre nærmeste for at de har støttet oss, så vi fikk fullført dette prosjektet.

Nå gleder vi oss til å ta med oss denne kunnskapen inn i vårt arbeid med flerspråklige barn og elever. Spesielt håper vi å kunne ta med oss det dynamiske og transspråklige perspektivet på flerspråklighet inn i dette arbeidet, og motivere andre i praksisfeltet til å i større grad se på flerspråklighet som en ressurs.

Porsgrunn, 31.mai 2022

Kari Anne Lia og Guro Lien

1 Innledning

I dette kapittelet gjør vi rede for bakgrunnen for valg av tema for dette masterprosjektet. Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres, før vi avgrensner oppgavens omfang og avklarer sentrale begreper. Vi vil også presentere oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for dette masterprosjektet er hvordan flerspråklighet fremstilles i ulike styringsdokumenter for barnehage og skole. Vi ville undersøke om flerspråklighet fremstilles med et ressurs- eller mangelperspektiv. Først og fremst har vi valgt tema ut fra vår interesse for både flerspråklighet og spesialpedagogikk, men også med bakgrunn i aktualitet i eget arbeidsliv, og økende antall flerspråklige barn i barnehage og skole.

Det at vi er opptatt av både det spesialpedagogiske og det flerspråklige feltet innenfor pedagogikken, vil ikke nødvendigvis si at dette er to felt som automatisk burde sees under ett. I henhold til Egeberg (2022) er ikke flerspråklighet alene et område innenfor spesialpedagogikken. Flerspråklige som er i gang med å lære seg et nytt språk, har med seg viktige ferdigheter i språk de kan fra før. Flerspråklighet bør være en ressurs, som kan gi mange muligheter for lærere i barnehage og skole med tanke på en tilrettelegging. Slik får barna utnyttet sine ressurser best mulig på veg mot å bygge nye språklige ferdigheter (Egeberg, 2022, s. 17). Karlsen og Gjevikhaug (2020) påpeker i likhet med Egeberg at flerspråklighet i seg selv ikke er et spesialpedagogisk område. Likevel kan flerspråklige barn, i likhet med enspråklige, ha ulike diagnoser og behov for spesialpedagogisk hjelp (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 48). Det blir viktig at pedagoger, spesielt spesialpedagoger, har kunnskap om flerspråklig tilrettelegging i det allmennpedagogiske barnehagetilbudet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 153). Ifølge Pihl (2010) viser forskning at flerspråklige elever i skolen er overrepresentert i spesialundervisningen (Pihl, 2010, s. 19). Det at læreren har kunnskap om tospråklig og flerspråklige barns språkutvikling og deres utvikling av tilegnelse av et andrespråk, er særdeles viktig. Det vil også ha betydning om læreren vet hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste gjennomfører sine utredninger, og hvilke konsekvenser disse utredningene kan få for elevens fremtidige skolegang (Pihl, 2010, s. 18).

I NOU *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (2010), konkluderte Østbergutvalget med at: «utvalget er samlet om at det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringsystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (NOU 2010:7, s.11-12). Her understrekes verdien av flerspråklighet både for den enkelte, og for kulturell kompetanse i dagens internasjonale arbeidsmarked. I NOU (2010) presiseres det at opplæringen av flerspråklige/minoritetsspråklige barn, unge og voksne byr på både muligheter og utfordringer. Med en holdningsendring bør flerspråklighet sees som en verdi både for den enkelte, og for samfunnet generelt (NOU 2010:7, s.11-12). Styrking av kompetanse til tospråklig barnehagepersonale, integrering av flerspråklig kompetanse i førskolelærer- og lærerutdanning og økt bruk av tospråklig opplæring i fag, var blant forslagene som hadde til hensikt å fremme flerspråklighet i skole og barnehage (NOU 2010-7 s.12). Ifølge Aarsæther (2017), ser Østbergutvalget her flerspråklighet som en verdi og med et berikelsesperspektiv, ved at de blant annet mente morsmål burde bli et fag barn og unge kunne velge gjennom hele skoleløpet (Bjarnø et al., 2017a, s. 41).

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, synliggjør i sin rapport fra 2014, behov for kompetanse innenfor problemstillinger knyttet til minoritetsspråklige, og at dette er noe som bør gjennomsyre alle de spesialpedagogiske utdanningene for å unngå at dette forveksles med behov for spesialundervisning (Forskningsrådet, 2014, s. 117). Ekspertgruppens tilråding bygger blant annet på utdanningsforbundets uttrykk for en opplevelse av behov for flerspråklig kompetanse og kunnskap om rettigheter. De mener mange minoritetsspråklige elever vurderes til å ha lærevansker, og får spesialundervisning, når de heller skulle blitt ivaretatt med særskilt språkopplæring, og eventuelt også tospråklig fagopplæring (Forskningsrådet, 2014, s. 38).

I dette kapitlet har vi synliggjort en praksis i skoler og barnehager som viser at flerspråklige barn ofte henvises til det spesialpedagogiske systemet, i stedet for å bli ivaretatt innenfor det allmennpedagogiske. Dette kan skyldes at deres flerspråklige kompetanse betraktes som en mangel, ved at de ikke har oppnådd gode nok norskspråklige ferdigheter. Vi ønsker å undersøke hvordan ressurs- og mangelperspektivet kommer til syne i styringsdokumenter for barnehage og skole. Med dette som bakgrunn, vil vi i dette masterprosjektet utforske styringsdokumenter for skoler og barnehager, for å undersøke om de fremstiller et mangel- eller ressursperspektiv på flerspråklighet.

1.2 Problemstilling

Bakgrunnen presentert i forrige kapittel har ført frem til følgende problemstilling:

Fremstilles flerspråklighet med et ressurs- eller mangelperspektiv i styringsdokumenter for barnehage og skole?

For å kunne besvare denne problemstillingen har vi i utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke teoretiske perspektiv på flerspråklighet finner vi i de ulike styringsdokumentene?
- Fremstilles flerspråklighet ulikt i styringsdokumenter med ulikt mandat og funksjon?
- For hvem og på hvilken måte fremstilles flerspråklighet som ressurs i de ulike styringsdokumentene?

1.3 Begrepsavklaring

Vi vil her avklare sentrale begreper som benyttes i denne oppgaven. Begrepene som avklares er flerspråklig, morsmål, og ressurs- og mangelperspektiv på flerspråklighet.

1.3.1 Flerspråklig

I barnehager og skoler er det i dag et økende antall barn som forholder seg til flere språk. Det brukes ulike definisjoner på det å vokse opp med flere språk, det vil derfor være nødvendig at vi definerer hva vi legger i begrepet flerspråklig i denne oppgaven. I opplæringssystemet har begrepet minoritetsspråklig ofte blitt brukt om barn som har et annet morsmål enn majoritetsspråket (NOU 2010:7, s. 24). Begrepet minoritetsspråklig kan oppfattes som et uheldig begrep, fordi det ofte assosieres med mangler ved barnets kompetanse. Ressursene flerspråklige besitter vil da stå i fare for å bli undervurdert (NOU 2010:7, s. 27).

Svendsen (2021) har en bred definisjon av det å være flerspråklig. Hun beskriver det å være flerspråklig, som det å lære to eller flere språk fra fødselen av, såkalt samtidig eller simultan to- eller flerspråklighet. Ifølge Svendsen omfatter også betegnelsen flerspråklig, det å ha lært et andrespråk og/eller et fremmedspråk etter at et første språk, i større eller mindre grad, er etablert (Svendsen, 2021, s. 17-18). En bred definisjon finner vi også hos Statped (2021), som bruker betegnelsen flerspråklige om de som forholder seg til, og bruker flere språk, uavhengig av hvor godt de

behersker de ulike språkene. Flerspråklige blir med denne definisjonen en stor og sammensatt gruppe, som kan ha gode ferdigheter på flere språk, eller gode ferdigheter i ett språk og lave på et annet. Flerspråklighet sees i utgangspunktet på som en ressurs både språklig og sosialt (Statped, 2021).

Aamodt (2017) bruker både begrepene minoritetsspråklig og flerspråklig i betydningen «de som har et annet morsmål enn norsk». Begrepet flerspråklig er oppfattet av mange som mer positivt, da ordet *fler* synliggjør en kompetanse personen har i flere språk (Aamodt, 2017b, s. 19). Ved å fremme bruken av flerspråklig i pedagogiske sammenhenger, uttrykkes et positivt kjennetegn hos disse barna, ved at begrepet gir uttrykk for kompetansen de har på flere språk (NOU 2010:7, s. 27). Begrepet flerspråklig, har i stor grad tatt over for tospråklig, da mange av disse barna har kompetanse i flere språk enn to (Aamodt, 2017b, s. 19).

I denne oppgaven bruker vi teori fra Garcia og Wei (2019), som benytter seg av begrepet tospråklig. Likevel velger vi i denne oppgaven i størst grad å benytte oss av begrepene *flerspråklig* og *flerspråklighet* i den forståelsen vi finner hos Aamodt (2017), som benytter flerspråklig om de barna som har et annet morsmål enn norsk. Begrepene flerspråklig og flerspråklighet er mestringsfokuserende og fremhever ressursen barna har ved å ha kompetanse på flere språk.

1.3.2 Morsmål

Morsmål, som begrep, defineres av ulike kilder på ulike måter. Svendsen (2021) viser til Skutnabb-Kangass (1984) som definerer morsmål som språket man lærer først, kan best, bruker mest og identifiserer seg med (Svendsen, 2021, s. 56). Svendsen presiserer at språkene man har best ferdigheter i, kan endres gjennom livet, og man kan også ha flere språk som morsmål (Svendsen, 2021, s. 58).

1.3.3 Ressurs- og mangleperspektiv på flerspråklighet

Ordet ressurs, kommer fra det franske ordet *ressource*, som igjen stammer fra det latinske *resurgere* (reise seg igjen) og betyr hjelpekilde eller reserve. En ressurs er noe som kan utnyttes eller som kan komme til nytte på annen måte (Det norske akademis ordbok, u.å.). Med en slik

forståelse av begrepet «ressurs» vil flerspråklighet utgjøre et språklig hjelpemiddel, en språklig reserve i seg selv, eller være et middel for å oppnå noe annet (Svendsen, 2021, s. 16). Østberg beskriver i kapitlet «Interkulturell kompetanse», det å kunne flere språk som en god ting for enkeltindividet, men også for samfunns- og arbeidslivet. Flerspråklighet er en ressurs som bør styrkes, ivaretas og fremmes (Bjarnø et al., 2017b, s. 33-34). Ifølge Randen (2018) vil det å betrakte hele elevens språklige kompetanse, ikke bare norskferdigheter, gi et tydeligere bilde av elevens faktiske kompetanse. Med et slikt utgangspunkt for språkarbeidet vil minoritetslevers språkferdigheter sees i et ressursperspektiv (Randen, 2018, s. 97-98).

Ordet mangel stammer fra det tyske «mangel», som igjen er beslektet med det latinske «mancus», og betyr lemlestet eller mangelfull. Det å mangle noe vil si å ha et underskudd, eller være uten noe (Det norske akademis ordbok, u.å.). Når språkkompetanse skal beskrives er det ifølge Svendsen (2021), viktig at alle språkene til en person inkluderes i beskrivelsen, slik at det ikke antas at språkkompetansen er mangelfull (Svendsen, 2021, s. 64). Gjervan, Andersen og Bleka (2012) viser til at det å ikke ta utgangspunkt i barn og foreldres ulike språklige og kulturelle bakgrunn i barnehagen, betraktes som en problemorientert tilnærming til kulturelt mangfold. Denne problemorienteringen bygger på en pedagogisk forankring, som er monokulturell, hvor majoritetens språk sees på som et naturlig mål. En slik praksis vil se på barnas flerspråklighet som en mangel, og et hinder for å lære norsk språk og kultur (Gjervan et al., 2012, s. 63). Et mangelperspektiv på flerspråklighet er ifølge Randen (2018) når flerspråklige elever sammenlignes med elever som har norsk som morsmål, og karakteriseres ut fra det de ikke kan (Randen, 2018, s. 97).

Garcia (2009) beskriver en språkideologisk modell hvor hun skiller mellom monoglossisk og heteroglossisk ideologi. Den monoglossiske ideologien presenterer et subtraktivt og additivt rammeverk innenfor opplæringen. I et subtraktivt rammeverk sees flerspråklighet på som et problem eller mangel. Innenfor en slik ideologi opplever barna at deres hjemmespråk ikke har noen verdi i seg selv, og at det kun er majoritetsspråket som verdsettes (García, 2009, s. 116). I et additivt rammeverk sees flerspråklighet på som en ressurs og berikelse. Barnas to språk betraktes som to enspråklige standarder, og målet er at barna skal ende opp med å kunne begge. I den heteroglossiske ideologien presenterer Garcia et nyere rammeverk, det dynamiske, der flerspråklighet også sees på som en ressurs, men på en annen måte enn i det additive. Her er

flerspråklighet en ressurs for alle, og hele barnets flerspråklige kompetanse anerkjennes som et sammenhengende hele, ved at den blant annet støtter barn i å bruke sine ulike språk i funksjonelle sammenhenger (García, 2009, s. 219).

Vi har her vist til hvordan det i ulike teorier gis ulike definisjoner av et ressurs- og mangelperspektiv når det gjelder flerspråklighet. Dette legger vi til grunn for hvordan vi i dette masterprosjektet ser på flerspråklighet i et ressurs- og mangelperspektiv.

1.4 Oppgavens oppbygning

I oppgavens innledning har vi gjort rede for bakgrunn for valg av oppgavens tema, problemstilling og begrepsavklaring. I kapittel 2 presenterer vi lowverk, rammeverk og tidligere forskning. Videre har vi i kapittel 3 redegjort for teoretisk rammeverk som denne oppgaven bygger på. Deretter har vi en gjennomgang av forskningsdesign og metode i kapittel 4, før vi presenterer empiriske funn i kapittel 5. Vi avslutter oppgaven med drøfting i kapittel 6, og avsluttende refleksjoner og konklusjon i kapittel 7. I etterkant foreligger litteraturliste og oversikt over vedlegg, figurer og tabeller.

2 Lovverk og tidligere forskning

Barnehager og skoler har ulike lover å forholde seg til når det gjelder å ivareta barns ulike språklige bakgrunner. Disse lovene ligger også til grunn når styringsdokumenter innenfor opplæring skal utarbeides. Vi presenterer først barnehageloven og opplæringsloven som er gjeldende for barnehage og skole. I tillegg finnes det en del andre lover og rammeverk som ivaretar minoritetsspråklige barn. Vi har valgt å presentere de lovene og rammeverket vi mener er aktuelle for dette prosjektet. Senere i dette kapitlet presenterer vi tidligere forskning på feltet vi mener er aktuell.

2.1 Flerspråklighet i lovverk og rammeverk

Barnehageloven og opplæringsloven

I barnehageloven står det i §2, «Barnehagen skal ta hensyn til barns alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur» (Barnehageloven, 2005) Videre i barnehageloven står det at barnehagen skal bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Verdier og kultur skal formidles og dette skal gi rom for barnas egen kulturskaping (Barnehageloven, 2005). Ingen paragrafer i barnehageloven sikrer barnas morsmålsopplæring slik som vi finner i §2-8 i opplæringsloven. For de barna som trenger tilrettelegging når det gjelder språk, utenfor det tilbudet som gis i barnehagen, er alternativet å søke om spesialpedagogisk hjelp, jf. §31 Rett til spesialpedagogisk hjelp.

I grunnskolen har elever fra språklige minoriteter gjennom §2-8 i opplæringsloven (1998) rett på særskilt norskopplæring, til de har tilstrekkelig dyktighet i norsk, til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om det er nødvendig har disse elevene også krav på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring skal kommunen kartlegge elevenes dyktighet i norsk. Denne kartleggingen skal også utføres underveis i opplæringen for å vurdere om de har tilstrekkelig dyktighet i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Opplæringslova, 1998).

Lov om språk

I januar 2022 trådte en ny språklov i kraft i Norge. Ifølge regjeringen.no er hovedmålet med språklova å styrke norsk i bruk på alle samfunnsområder. Denne loven skal sikre statusen norsk har

som samfunnsbærende hovedspråk i landet, og den grunnleggende funksjonen norsk språk har for alle i Norge. Loven slår i tillegg fast et offentlig ansvar for andre språk med nasjonal tradisjon som norsk tegnspråk, samisk språk, kvensk, romani og romanes. I §5 står det at «Samiske språk er urfolksspråk i Noreg. Samiske språk og norsk er likeverdige språk. Dei er jamstilte språk etter sameloven kapittel 3» (Språklova, 2021).

FNs Barnekonvensjon

I FNs barnekonvensjon står det i artikkel 30 at barn fra urfolk eller minoriteter, har rettigheter når det gjelder bevaring av språk. «I stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter eller personer som tilhører en urbefolkning, skal et barn som tilhører en slik minoritet eller urbefolkningen, ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk» (Regjeringen.no, 2021).

Minoritetsspråkpakten og ILO-konvensjonen

Den europeiske pakten om regions- eller minoritetsspråk ble vedtatt i 1992. I Norge ble den ratifisert i 1993, og trådte i kraft 1. mars 1998. I Norge er det nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk, kvensk, romanes og romani som er definert som minoritetsspråk, og dermed er beskyttet av Minoritetsspråkpakten. Denne pakten slår fast et vern om de historiske regions- eller minoritetsspråkene i Europa, og er med på å opprettholde og utvikle kulturell rikdom og tradisjoner i Europa. I opplæringsloven §6-2 *Samisk opplæring i grunnskolen*, har alle i grunnskolealder i samiske distrikt rett på opplæring i og på samisk. Elever utenfor samiske distrikt har også rett til opplæring på samisk ifølge §6-2 (Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk, 1998).

ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, gjelder i Norge for samer, og trådte i kraft 5. september 1991. Konvensjonen gir bestemmelser som at samene som urfolk selv har rett til å bestemme over egen kulturell utvikling, til å lære å bruke eget språk og til å danne egne institusjoner der de kan representere seg overfor myndighetene (Regjeringen.no, 2020).

Det felles europeiske rammeverket for språk

Det felles europeiske rammeverket for språk skal gi et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Dette rammeverket gir en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. I rammeverket er det definert ulike nivåer av ferdigheter, slik at det er mulig å måle innlærerens fremgang gjennom hele livet. Flerspråklighet har de siste årene fått en større betydning i Europarådets beskrivelse av språklæring. «Innlæreren bygger opp en kommunikativ kompetanse på grunnlag av all sin kunnskap om og erfaring med språk der språkene innbyrdes er forbundet og gjensidig påvirker hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2011).

2.2 Tidligere forskning

Det er mange innganger til tidligere forskning vi kunne sett i sammenheng med flerspråklighet. Det finnes mye forskning på hvordan flerspråklighet kan være en ressurs, og også noe på det motsatte. Vi har valgt å presentere tidligere forskning som presenterer tematikk som er relevant for vårt masterprosjekt. Først presenterer vi en artikkel som baserer seg på språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter, før vi presenterer en artikkel som gir en oversikt over forskning på andrespråk i grunnskolen de siste 30 årene. Til sist vil vi presentere forskning på feltet som gjelder flerspråklige elevers overrepresentasjon innenfor spesialundervisning.

2.2.1 Tidligere forskning på flerspråklighet i barnehagen

Artikkelen *Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter*, av Katrine Giæver og Elena Tkachenko (2020), synliggjør det artikkelforfatterne mener er en endring i språkpolitikk når det gjelder flerspråklige barn i barnehagen de siste 30 årene. Basert på politiske dokumenter fra forskjellige tidsperioder, diskuterer de en endring mot det de mener er en enspråklig språkpolitikk. Ifølge Giæver og Tkachenko (2020) betraktes barnehagen i større grad som første ledd i utdanningsløpet, etter at barnehagesektoren i 2006 flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 250). Med bakgrunn i dette, og økningen i antall flerspråklige barn i norske barnehager, ønsket forfatterne å se nærmere på språkpolitiske føringer i styringsdokumentene for barnehage i et historisk perspektiv, fra 1996 til 2018. Dokumenter de benyttet seg av i analysen var ulike

utgaver og versjoner av rammeplaner og tilskuddsordninger for flerspråklige barn (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 250). Funn i deres forskning viser at i de tidligste dokumentene fra 1996, fremmes morsmål i stor grad som en verdi i seg selv (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 256). I dokumenter fra 2004–2006 var det i større grad fokus på å «støtte morsmål» og «fremme» norsk, mens dokumentene fra 2016–2018 synliggjør mer oppmerksomhet på utvikling av den norskspråklige kompetansen (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 256-259).

Forfatterne av artikkelen peker på tospråklige assistenters uklare rolle, og rollen barnehagen har fått som problemforebygger før skolestart, som to forhold som har medvirket til morsmålets minkende status i styringsdokumenter for barnehagene (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 262). Deres analyser antyder at policydokumenter for barnehagen går mer og mer i retning av å betrakte flerspråklighet som et problem, som må løses før barn begynner på skolen (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 262-263).

2.2.2 Tidligere forskning på flerspråklighet i skolen

Artikkelen *Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år*, av Ingebjørg Tonne og Kirsten Palm (2015) gir en oversikt over forskning på flerspråklighet i grunnskolen i perioden 1985-2015. Fra 1970-tallet var antall elever med andre morsmål enn norsk økende, og denne forskningen som presenteres kom i utgangspunktet på grunn av et nytt kunnskapsbehov hos lærerne. Forskningen på feltet preges ifølge Tonne og Palm av praksisnære, kvalitative tilnærminger. Gjennom tidene har læreplaner og lovverk endret seg fra et ressurs- og berikelsesperspektiv på 1980-tallet, til senere å ha et problem- eller mangelperspektiv på flerspråklighet i opplæringen for flerspråklige barn i skolen (Tonne & Palm, 2015, s. 336).

Aarsæther analyserer flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner fra 1970 tallet og frem til Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I kapittelet «Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner» viser Aarsæther til analyser som synliggjør lite kunnskap om flerspråklighet på 1970- tallet, til en dreining mot et ressursperspektiv på flerspråklighet i læreplanene fra 1980 tallet, hvor flerspråkligheten verdsettes (Bjarnø et al., 2017a, s. 54). Videre sier analysene til Aarsæther at det på 1990-tallet og utover går fra at andrespråkselevne har tilgang på morsmålsundervisning, til at norskopplæring skal prioriteres. I denne sammenhengen skal morsmålet brukes som et hjelpemiddel for å lære

norsk (Bjarnø et al., 2017a, s. 57). Ifølge Aarsæther, er det med et utgangspunkt hvor majoritetsspråket norsk fremstår som det viktigste, ikke lett å se på flerspråklighet som en ressurs (Bjarnø et al., 2017a, s. 59).

Det finnes også noe klasseromsforskning innenfor dette feltet. Blant annet finner vi at Kirsten Palm (2018) har undersøkt hvordan førsteklasselærere forholder seg til en klasse som har elever med ulike ferdigheter i norsk, og et mangfold av ferdigheter på andre språk. I dette prosjektet ble seks førsteklasselærere intervjuet rundt temaer som flerspråklighet, andrespråkutvikling og bruk av elevenes morsmål i skolesammenheng (Palm, 2018, s. 115). Materialet i denne undersøkelsen viser at det er store variasjoner når det gjelder hvorvidt elevenes mangfold er synlig, og i hvilken grad flerspråklighet brukes som ressurs i opplæringen. Det synes å være opp til hver enkelt lærer om flerspråklighet brukes som en ressurs i opplæringen (Palm, 2018, s. 133-134).

2.2.3 Tidligere forskning på flerspråklighet og spesialundervisning

Joron Pihl (2010) har studert sakkyndige vurderinger om spesialundervisning i perioden 1990-2000, hvor hun konkluderte med at disse var preget av en etnosentrisme, hvor feildiagnostisering og overrepresentasjon av flerspråklige elever forekom innenfor segregert spesialundervisning (Pihl, 2010, s. 11). Pihl møtte kritikk på dette og gjorde i perioden 2001-2005 en oppfølgingsundersøkelse av PP-tjenesten i Oslo, hvor resultatene presenteres i boken *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket* (2010). I boken analyserer Pihl grunnlaget for at minoritets elever er overrepresentert innenfor spesialundervisningen. Målet med dette er å bidra til en kritisk refleksjon i skolen rundt det å henvise minoritets elever til vurdering av spesialpedagogisk behov. Kritisk refleksjon innenfor pedagogisk-psykologisk rådgivning og det spesialpedagogiske feltet, er nødvendig med hensyn til utredning og diagnostisering av minoritets elever, og konsekvensen av dette (Pihl, 2010, s. 21).

Phil (2010) viser til at den vanligste årsaken til at minoritets elever er overrepresentert i spesialundervisningen går ut på at elevene har lærevansker som gir rettigheter til å ta dem ut av den ordinære undervisningen, og undervise i mindre grupper eller klasser i henhold til en redusert læreplan. Spesialundervisning hevdes å være den formen for tilpasset undervisning disse elevene har behov for. Det at de ekskluderes fra ordinær undervisning og tildeles spesialundervisning defineres

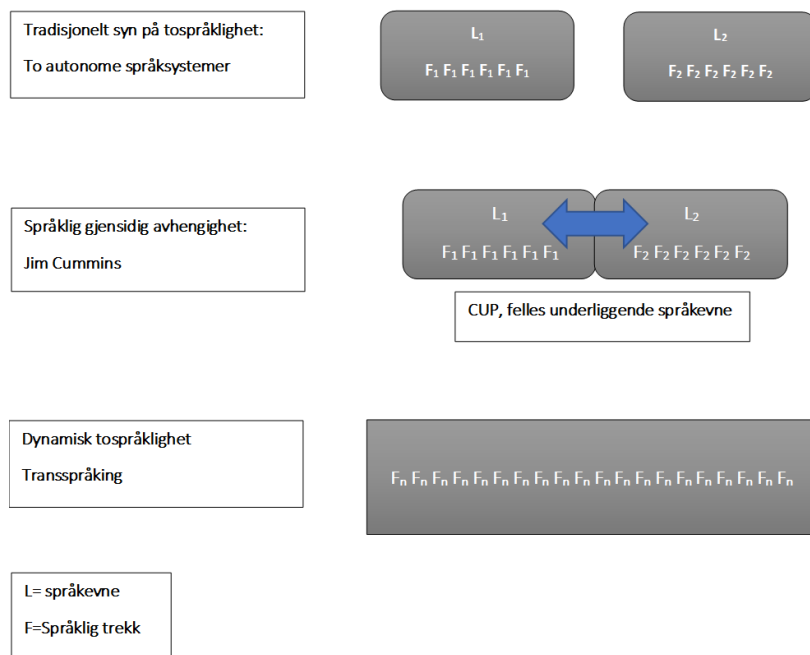
som et gode og en rettighet, for de minoritetslevene som får slik opplæring (Pihl, 2010, s. 21-22). Phil hevder at en overrepresentasjon av minoritetspråklige elever innenfor spesialundervisning sjelden problematiseres. Det blir tatt for gitt at den sakkyndige utredningen av eleven er objektiv og representerer elevens lærevansker på grunnlag av en vitenskapelig utredningsmetode. På bakgrunn av dette mener Pihl at det er nødvendig å studere diagnostiseringen av minoritetslever som meldes til PP-tjenesten (Pihl, 2010, s. 22).

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi presentere og synliggjøre ulike teoretiske perspektiv og tilnærminger til flerspråklighet. Vi vil også presentere ulike rammeverk innenfor utdanning med utgangspunkt i Garcia (2009). Denne oppgaven favner om både barnehage og skole, og vil derfor vise til teori som gjelder for begge disse opplæringsinstitusjonene. Om noe gjelder spesielt for skole eller spesielt for barnehagen tydeliggjøres dette i teksten.

3.1 Ulike perspektiver på flerspråklighet

Ulike syn på flerspråklighet vil kunne forstås ved hjelp av tre ulike teoretiske retninger (Garcia & Wei 2019). Garcia og Wei beskriver et tradisjonelt/parallelt perspektiv som en tilnærming til flerspråklighet, der hvert språk har separate språkssystemer med forskjellige språktrekk. En annen retning er det dialogiske perspektivet, der språkene sees på som to ulike systemer, men det foregår en språklig gjensidig avhengighet, og overføring, mellom dem (García & Wei, 2019, s. 31). Den tredje retningen som presenteres, er det dynamiske perspektivet som tar utgangspunkt i at det kun finnes et språkssystem (García & Wei, 2019, s. 32). Dette synliggjøres i figuren under, der L står for språkssystem, F står for språktrekk, og CUP den felles underliggende språkevnen (Garcia & Wei, 2019, s. 32).



Figur 1 Forskjeller mellom synet på tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet (Garcia & Wei, 2019, s 32).

Monsen og Randen (2017) skriver om ulike tilnærminger til flerspråklighet innenfor skole. De tre ulike tilnærmingene til flerspråklighet vil ikke ha en klar avgrensning, men den enkeltes syn på flerspråklighet kan plasseres et sted mellom parallell og dynamisk. De ulike perspektivene på flerspråklighet vil ha konsekvenser for hvordan utdanningssystemet legger opp sine opplæringsprogram (Monsen & Randen, 2017, s. 38). På hvilken måte elevenes språklige ressurser anerkjennes vil være lærerens ansvar, selv om læreren kanskje ikke har tilgang på alle elevenes språklige ressurser. Det vil likevel være læreren som har ansvar for at det legges til rette slik at elevene kan bruke de språkferdighetene de har på andre språk som en ressurs, og at ikke de betraktes utelukkende i lys av sine manglende norskferdigheter (Monsen & Randen, 2017, s. 43).

Alstad (2016) skriver om dette temaet innenfor barnehagefeltet. I barnehagen kan den flerspråklige situasjonen reflekteres på mange måter. Den kan komme til uttrykk gjennom valg og bruk av språk i ulike situasjoner, og komme til syne gjennom organisatoriske valg som hvem som er målgruppa for det flerspråklige arbeidet, og når dette arbeidet skal foregå (Alstad, 2016, s. 46). Valgene som tas, når det gjelder arbeid med språk i barnehagen, vil avhenge av den enkelte pedagog sin språkkompetanse, og samtidig reflektere et språkideologisk valg knyttet til hvordan den flerspråklige kompetansen verdsettes (Alstad, 2016, s. 46). Et behov for å verdsette den flerspråklige kompetansen synliggjøres også hos Giæver (2014), som sier at dersom det språklige mangfoldet skal fremheves som en ressurs, må barnas ulike språkkompetanser synliggjøres for hele barnegruppa (Giæver, 2014, s. 72).

3.1.1 Tradisjonelt/parallelt perspektiv

Garcia og Wei (2019) omtaler det tradisjonelle/parallele synet på tospråklighet som to separate språkssystemer med forskjellige språktrekk (García & Wei, 2019, s. 31). Dette gjenspeiler den tidligere språkforskningen, og Bloomfield sitt syn på, og definisjon av tospråklighet. En person som var like dyktig i andrespråket som en innfødt, og som samtidig vedlikeholdt sitt morsmål, ble av Bloomfield definert som tospråklig (Bloomfield, 1935, s. 55-56). En slik form for tospråklighet omtales av Garcia (2009) som balansert tospråklighet, der en person er like kompetent på to språk med alle samtalepartnere, og i alle sammenhenger. Ifølge Garcia er dette fortsatt en vanlig oppfatning, også blant lærere, selv om det i lang tid har vært kjent at det ikke eksisterer en slik form for tospråklighet (García, 2009, s. 54). I henhold til Monsen og Randen (2017) vil et slikt perspektiv

på flerspråklighet, medføre at det er få mennesker som kan beskrives som flerspråklige, da en person sjelden har bruk for å bruke alle sine språk i alle situasjoner (Monsen & Randen, 2017, s. 33-34)

Med et tradisjonelt syn, eller parallelt syn, som er begrepet Monsen og Randen (2017) bruker, opereres det med en enspråklighetsnorm, som innebærer at de som vokser opp med ett språk som de lærer godt, er normen alle måles opp mot. En flerspråklig person vil i dette perspektivet kunne omtales som dobbelt enspråklig, da personen har lik kompetanse på begge språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Ifølge Randen (2018) vil det at innfødtlikt språk brukes som norm for andrespråklæring, føre til at språket hans eller hennes vil fremstå som feilaktig, enkelt og mangelfullt (Randen, 2018, s. 99). Innenfor denne måten å se på flerspråklighet, kan det oppstå en konsekvens i form av et mangelperspektiv. Når flerspråklighet eller språkkompetanse hos en person beskrives, er det viktig å inkludere alle språkene, så det ikke antas at språkkompetansen er mangelfull (Svendsen, 2021, s. 64).

3.1.2 Dialogisk perspektiv

Nyere teorier om flerspråklighet sier at flerspråklige personers ferdigheter på de ulike språkene, ikke må sees adskilt, men heller sees i sammenheng med hverandre (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Det oppstår da en «språklig gjensidig avhengighet» mellom språkene, selv om de ulike språksystemene fortsatt er skilt fra hverandre med separate språktrekk. Det foregår imidlertid en overføring mellom de to språksystemene (García & Wei, 2019, s. 31).

Ifølge Cummins (1984) er det «Den felles underliggende språkevnen (CUP)» som muliggjør overføring av kognitive ferdigheter mellom forskjellige språk. Dette illustrerer Cummins (1984), med modellen «the dual iceberg». Modellen visualiserer et dobbelt isfjell, der de to isfjelltoppene er metaforer for to ulike språk. Disse henger sammen under havoverflaten. Denne «plattformen» under havoverflaten, er en billedliggjøring av de ulike språkenes felles tverrspråklige ferdigheter, som gjør det mulig å overføre kognitive ferdigheter på tvers av ulike språk (Cummins, 1984, s. 143). Ved å ta hensyn til en slik felles underliggende språkevne, som Cummins (1984) beskriver, og morsmålets betydning for andrespråket, vil flerspråklighet kunne fremstilles som en ressurs i barnehager og skoler. Monsen og Randen (2017) hevder at Cummins teorier har bidratt til å heve

statusen til flerspråklige barns morsmål, med sin fremheving av morsmålets verdi og positive innflytelse på utviklingen av et andrespråk. Begrepskunnskap, det alfabetiske prinsippet, språkkunnskaper om pragmatiske funksjon, prinsipper for lesing og skriving, og noe morfologisk og syntaktisk kunnskap kan være nyttig kompetanse for flerspråklige barn som skal lære norsk i skolen (Monsen & Randen, 2017, s. 34-35). Karlsen og Gjevikhaug (2020) hevder at i barnehagen vil en slik overføring føre til at barn oppnår kompetanse i grammatiske og leksikalske måter å uttrykke seg på, ut ifra regler om språk de kan fra før (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 38).

Egeberg (2022) forklarer en slik overføring med at kunnskaper og ferdigheter som er erfart eller lært på et språk, gir muligheter for å lære tilsvarende på et nytt språk. Overføring av språkferdigheter og kunnskap skjer ved at noe som er lært aktiveres, for så å assosieres og gjenkjennes inn i det nye språket han eller hun lærer (Egeberg, 2022, s. 105). En slik overføring av ferdigheter og kunnskap mellom språkssystemer, blir viktig når det gjelder flerspråklig læring (Egeberg, 2012, s. 81). Blir førstespråket brukt i mer formell opplæring i barnehage og skole, medfører dette bedre grunnlag for forståelse og læring av et nytt språk (Egeberg, 2016, s. 21). Ved å bevisst og systematisk arbeide med flere språk, er det en mulighet for større bevissthet om, og oppmerksomhet mot språk generelt. Systematisk arbeid med likheter og ulikheter i språkene muliggjør en økt bevissthet om hvordan de ulike språkene er bygd opp. Pedagogiske tilpasninger, og et rikt språklig miljø, kan være avgjørende for om flerspråkligheten kan gi en læringsfordel, og om ferdigheter kan overføres mellom språkene (Egeberg 2012, s. 61). Egeberg skriver om flerspråklighet knyttet opp mot spesialpedagogikk. Han presiserer at når flerspråklige ikke får anledning til å benytte seg av morsmålet sitt, kan det for mange bli utfordrende å ta til seg ny kunnskap og nye ferdigheter gjennom et språk de ikke helt behersker (Egeberg, 2016, s. 140). En del av de flerspråklige barna som skolen, barnehagen eller PP-tjenesten mener har lærevansker, har ifølge Egeberg først og fremst vansker med å forholde seg til norsk. En konsekvens av dette kan være at barnet tilskrives lærevansker (Egeberg, 2016, s. 13).

Innenfor flerspråklighetsdidaktikken i skolen, finner vi også dette med overføring av kunnskaper og ferdigheter beskrevet hos Haukås og Speitz (2020). Elevene skal bevisstgjøres på hva de kan fra før, og hvordan dette kan brukes til å fremme språklæring. Flerspråklige elever i skolen har ifølge Haukås og Speitz en kunnskap fra innlæringen av første og andrespråket, som de kan ta med seg når de skal lære et tredje språk, ved blant annet å sammenligne de språklige strukturene i språk

eleven kan fra før. Denne overføringen av grammatikk, ord og lyder mellom språkene skjer både bevisst og ubevisst (Haukås & Speitz, 2020, s. 55).

Tett knyttet opp mot språkkompetanse finner vi språklig bevissthet (Monsen & Randen, 2017, s. 103), som er et av flere områder innenfor kognitive ferdigheter der flerspråklige har fordeler i forhold til enspråklige (Bialystok, 1988, s. 567). Dette gjelder også for de som lærer et helt nytt språk (Bialystok & Barac, 2012). Ifølge Monsen og Randen (2017) er det flere måter å definere språklig bevissthet på, men fellestrekket for dem alle er at de innebærer en perspektivendring fra språklig innhold til språklig form (Monsen & Randen, 2017, s. 93). Ved å bli oppmerksom på formelle eller strukturelle trekk ved språket, utvikles en språklig bevissthet, som kan være et nyttig tankeredskap for barn og elever som lærer seg nye språk (Monsen & Randen, 2017, s. 91-92). Språklig bevissthet kan også forstås som det å ha et metaperspektiv på språk, ved at man ser språket fra utsiden (Monsen & Randen, 2017, s. 92). I norske sammenhenger brukes termene språklig bevissthet og metaspråklig bevissthet om hverandre (Randen & Danbolt, 2018, s. 134). Monsen og Randen (2017) presiserer at for å kunne utnytte språklig bevissthet fra førstespråket som en ressurs for å lære andrespråket kreves kompetanse og god tilrettelegging fra skolens side. Her må skolen utvikle og bruke undervisningspraksiser som tar hensyn til, verdsetter og benytter elevenes samlede språkkompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 103). Det gis større muligheter for språklig utvikling, og bevissthet rundt språk i barnehager og skoler som benytter seg av innhold som innbyr til utforskning og diskusjon (Egeberg, 2016, s. 29).

Perspektivet som er omtalt her er en dialogisk tilnærming til flerspråklighet, der hvert språk fortsatt sees som to ulike systemer, men der disse systemene står i et dialogisk forhold til hverandre (Monsen & Randen, 2017, s. 38). Innenfor dette perspektivet, vil graden av hvorvidt flerspråklighet anses som en ressurs- eller mangel, avhenge av pedagogenes kompetanse om morsmålets overføringsverdi på opplæringspråket, og deres evne til tilrettelegging for en slik overføring, i skoler og barnehager.

3.1.3 Dynamisk perspektiv og transspråking

I henhold til Garcia (2009), er ikke tospråklighet bare lineær, men dynamisk, og den oppstår gjennom ulike kontekster den utvikler seg og fungerer i (García, 2009, s. 53). Innenfor perspektivet

om dynamisk tospråklighet sees tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og sammenhengende, med en bakgrunn i tanken om at det kun finnes et språkssystem (García & Wei, 2019, s. 31). Denne formen for tospråklighet refererer til språklige relasjoner og interaksjoner som eksisterer blant personer med flere språk (García & Wei, 2019, s. 67).

Monsen og Randen (2017) hevder at innenfor den dynamiske tospråkligheten, er synet på språk rettet mot enkeltpersoners faktiske bruk av kommunikasjon, uavhengig av hvilket språk som tas i bruk i kommunikasjonen (Monsen & Randen, 2017, s. 37). En slik tilnærming til flerspråklighet tar altså i større grad utgangspunkt i de flerspråkliges eget perspektiv, der hver enkelt tar i bruk de språklige ressursene han eller hun har tilgang til (Monsen & Randen, 2017, s. 38). Dette kan sees i sammenheng med et ressursperspektiv på flerspråklighet, ved at barna i ulike kontekster, kan benytte seg av de språkene de mestrer best, som en ressurs inn i kommunikasjonen.

Karlsen og Gjevikhaug (2020) skriver med utgangspunkt i flerspråklige barn i barnehagen med språkvansker, og hevder at når disse barna får mulighet til å bruke de ulike språkene de kan, nyttiggjør de seg tidligere kommunikative erfaringer. Dette øker antall muligheter til bruk av språk i samhandling med andre (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 67-68). Dette vil være en ressurs for disse barna. Ifølge Giæver (2014) er utvikling av et andrespråk en kompleks prosess, og barn må støttes i å bruke alt de har tilgjengelig av kommunikative muligheter, og ferdigheter for å gjøre seg forstått, og for selv å forstå (Giæver, 2014, s. 63).

Som det dynamiske perspektivet, tar også det transspråklige perspektivet utgangspunkt i at det kun finnes et språkssystem (García & Wei, 2019, s. 32). En slik tilnærming til bruken av språk, tar hensyn til personers språkpraksis som ett felles språkssystem, ikke som to autonome språkssystemer, slik det har vært tradisjonelt sett (García & Wei, 2019, s. 17-18). Garcia (2009) beskriver transspråking som de ulike diskursive praksisene flerspråklige deltar i, der de tar i bruk sine ulike språklige ressurser. Dette kan bidra til at deres flerspråklige verden blir mer forståelig (García, 2009, s. 45). Ifølge Svendsen (2021) innebærer begrepene språking og transspråking, bruk av to eller flere språk i en og samme ytring eller samtale (Svendsen, 2021, s.64). Gjennom begrepet trans, som betyr «over», vektlegges et flerspråklig repertoar som utgjør et integrert kommunikasjonssystem (Svendsen, 2021, s.29).

Med transspråking som mulighet mener Garcia og Wei (2019) at begrepet om overføring (jf. Cummins) kan legges bort, for heller å fokusere på integreringen av språkpraksiser hos enkeltindividet. I stedet for å lære et helt nytt separat andrespråk, og nye språkstrukturer, integreres nye språkpraksiser i et allerede tilgjengelig språklig repertoar (García & Wei, 2019, s. 94). Garcia og Wei foreslår at transspråking i større grad tas i bruk i opplæringen, spesielt innenfor tospråklig opplæring. De mener at tidligere tospråklig opplæring har gjort lite for å bryte ned hierarkiene mellom språk og mennesker, og for å gjøre livet til elever fra språklige minoriteter lettere (García & Wei, 2019, s. 58-59). De presiserer at et transspråkingsperspektiv på opplæring ikke bør være et substitutt for andre tospråklige opplæringsprogram, men heller sees som en utvidelse av de tradisjonelle oppleggene innenfor utdanning (García & Wei, 2019, s. 65).

I henhold til Garcia (2009), er det i mange miljøer rundt i verden normalt å transspråke når personer i samme tospråklige kultur kommuniserer. Transspråking kan også fungere på tvers av kulturer. Å transspråke, er en måte å tilnærme seg tospråklighet på som ikke er sentrert om selve språket, men på den tospråklige praksisen. Slike globale transspråkingspraksiser, sees ikke på som bemerkelsesverdige eller uvanlige, men som den vanlige måten å kommunisere på, og kjennetegner samfunn verden over (García, 2009, s. 44). I tospråklige familier og grupper er transspråking den diskursive normen (García & Wei, 2019, s. 39). I familier som består av flerspråklige med ulik kompetanse og mestringsgrad i språk, er transspråking den eneste diskursive praksisen som inkluderer alle familiemedlemmene (Garcia, 2009, s. 45). Ifølge Lindquist (under utgivelse), vil det at ulike språk kan være bygget opp gjennom ulike strukturer, føre til at flerspråklig kompetanse kan gi en bredere meningsforståelse, sammenlignet med om man kun behersker ett språkssystem. Familier med kompetanse i flere språk, og transspråklige familier, vil derfor kunne ha et bredere språklig repertoar for meningsdanning enn enspråklige familier (Lindquist, under utgivelse, s. 112). Svendsen (2021) skriver at det er behov for en aktiv stimulering av minoritetsspråket om det er ønskelig at barnet skal bli aktivt tospråklig. Siden språk læres i samhandling med andre som kan språket, vil meningsfulle samtaler og god interaksjon hvor barnet får brukt de språkene som skal læres, fremme læring av språk i hjemmet. Foreldre anbefales å snakke det, eller de språkene, de kan best når de snakker med barnet (Svendsen, 2021, s. 132). I slike sosiale og kommunikative sammenhenger vil transspråking være en ressurs for flerspråklige, og ifølge Garcia og Wei (2019) kan transspråking også utvide rekkevidden for dagens

språkvitenskap, ved å se på hvordan mennesker bruker sine språkkunnskaper helhetlig for å fungere som sosiale aktører og språkbrukere (García & Wei, 2019, s. 48).

Monsen og Randen (2017) mener at det å vektlegge transspråking kan by på noen utfordringer, blant annet fordi det innebærer at man ser bort fra de ulike normene språkferdigheter vurderes etter. Ved å ikke ha slike normer vil det kunne være vanskelig å avgjøre hvilke rettigheter de ulike elevene har når det gjelder å få norskopplæring. Denne normen bør på den annen side ikke innebære at den samlede språkkompetansen til tospråklige ikke anerkjennes (Monsen & Randen, 2017, s. 44-45).

3.2 Rammeverk for flerspråklighet i barnehage og skole

I henhold til Garcia (2009) har rammeverk for flerspråklig opplæring, tatt ulik form til forskjellige tider og på forskjellige steder. Dette har vært avhengig av behov, ambisjoner og ressurser hos sosiale grupper og personer. Tradisjonelt sett har det innenfor vitenskapslitteraturen vært to modeller for tospråklighet, subtraktiv og additiv. I senere tid har det kommet nye modeller for tospråklighet, blant annet det rekursive og det dynamiske (Garcia, 2009, s. 51).

3.2.1 Additivt og subtraktivt rammeverk

De tradisjonelle perspektivene på flerspråklighet er additive, det vil si at det «legges til» et andrespråk til barnets førstespråk (García & Wei, 2019, s. 29,65). Innenfor et additivt rammeverk anses flerspråklighet som en berikelse. Barna har med seg et språk inn i skole og barnehage, det legges til et nytt opplæringsspråk, samtidig som morsmålet vedlikeholdes, og barna ender opp med å kunne begge (García, 2009, s. 116). Additiv tospråklighet tilhører den monoglossiske ideologien (Garcia, 2009, s.115). Innenfor denne ideologien vurderes hvert språk etter en enspråklig standard (Alstad, 2016, s. 46).

Der en monoglossisk ideologi blir vedvarende, og enspråklighet er normen, oppmuntres ikke barn med et annet morsmål enn det dominerende, til å bruke morsmålet sitt (Garcia, 2009, s. 51). Dette er i henhold til Garcia et subtraktivt rammeverk, der et språkskifte til det dominerende språket støttes (García, 2009, s. 116). Ifølge Øzerk (2016) vil en subtraktiv tospråklighet føre til at barnet i

sitt oppvekstmiljø får manglende støtte, og negativ innstilling til videreutvikling av sitt førstespråk. Det at barnet skal tilegne seg et andrespråk går på bekostning av førstespråket. Om et barn opplever en langvarig subtraktiv tospråklighet kan det ende opp med at førstespråket erstattes av andrespråket, istedenfor at det videreutvikles (Øzerk, 2016, s. 104). Dette kan knyttes opp mot et mangelperspektiv på flerspråklighet, hvor morsmålet eller førstespråket ikke blir ivaretatt og utviklet, men erstattet av andrespråket. Det subtraktive rammeverket ser ifølge Garcia (2009) på barns flerspråklighet som et problem, og støtter en språklig og kulturell assimilering, der barn mister sitt morsmål til fordel for majoritetsspråket (García, 2009, s. 116).

3.2.2 Dynamisk rammeverk

Det er med bakgrunn i nyere tids globalisering, ifølge Garcia (2009), en økende samhandling mellom ulike folk. En slik samhandling går på tvers av tradisjonelle kategorier, og gjør at det ikke lenger blir nyttig med bruk av begreper som førstespråk og andrespråk. I nye samfunn behøves en mer dynamisk tilnærming, med en mangfoldig språkpraksis, som tilpasser seg det flerspråklige terrenget innenfor kommunikativ handling (Garcia, 2009, s. 53). Et dynamisk rammeverk innenfor opplæring finner vi innenfor heteroglossisk ideologi (Garcia, 2009, s. 118) En slik ideologi betinger et sammensatt syn på flerspråklighet (Alstad, 2016, s. 46).

I et dynamisk teoretisk rammeverk sees barnets språkkompetanse som en helhet der språkene henger sammen. Ved en slik tilnærming innenfor opplæringen, sees barnas flerspråklighet som en ressurs, og barna støttes til å bruke de språkene de kan i kommunikasjon (Garcia, 2009, s. 119). Her ser vi et annet ressursperspektiv enn ressursperspektivet innenfor det additive rammeverket. Her kan barna bruke flerspråkligheten sin dynamisk, noe som skaper følelse av sammenheng mellom språkene de forholder seg til (García, 2009, s. 121). Ved å forholde seg til flere språk i barnehagen, eller i klasserommet, kan dette komme flere til gode. Ifølge Garcia (2009) er flerspråklighet innenfor det dynamisk teoretiske rammeverket en ressurs for alle (García, 2009, s. 121). Ulike kulturelle og språklige erfaringer, og kunnskaper som bringes inn i klasserom, bidrar til at alle utvider sine perspektiver og lærer noe nytt (Aamodt, 2017a, s. 28).

3.2.3 Rekursivt rammeverk

Et rekursivt rammeverk går inn for å gjenerobre og revitalisere et tapt språk, og en tapt kultur hos minoritetsspråklige, og befinner seg innenfor en heteroglossisk ideologi. Her ivaretas barnas flerspråklighet som en rettighet. Barnas tospråklighet sees som en sammenhengende helhet, og deres språklige og kulturelle forskjeller blir respektert. Dette rammeverket gjelder for barn med sterk etnisk identifikasjon til et språk (Garcia, 2009, s. 118).

Ifølge Giæver (2014) er barns morsmål sterkt knyttet til identitet (Giæver, 2014, s. 76). Når barn har fellesspråket i barnehagen som morsmål, ivaretas dette som berører identitet av seg selv (Giæver, 2014, s. 68). For minoritetsspråklige barn er det viktig at det tilrettelegges for et miljø som dekker behovene knyttet til utvikling av morsmålet. Med få arenaer der barna kan bruke sitt morsmål, er det stor fare for et fullstendig språkbytte til majoritetsspråket. En konsekvens av et slikt språkbytte er at barna glemmer sitt morsmål til fordel for norsk. Dette kan frata dem opplevelse av identitet og tilhørighet til familie (Giæver, 2014, s. 68). Morsmålet er ifølge Gjervan, Andersen og Bleka (2012) ofte det språket barnet lærer først, forstår best og identifiserer seg med. Det kan være slik at et barn behersker norsk bedre enn morsmålet, men det er gjerne morsmålet som er det språket som skaper tilhørighet til familien. Opprettholdelse av morsmålet gjør at barna kan ivareta kontakten med andre familiemedlemmer, som bor i andre land, og ivareta sin transnasjonale identitet (Gjervan et al., 2012, s. 127). Det er i henhold til Karlsen og Gjevikhaug (2020), enighet innenfor flerspråklighetsforskningen, om at flerspråklige barn som støttes i å bruke morsmålet sitt i barnehagen, styrker sin identitet og gis mulighet til å kommunisere med slektninger, som ikke behersker norsk (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 67).

Hvordan flerspråklighet ivaretas i de ulike rammeverkene vi har presentert, kan oppsummeres ved at i det additive, rekursive og dynamiske rammeverket anses flerspråklighet som noe positivt. Innenfor det additive anses tospråklighet som en berikelse i kraft av at personen mestrer to språk, innenfor det rekursive som en rettighet, mens innenfor det dynamiske er flerspråklighet en ressurs for alle, ved at språkene kan brukes i funksjonelle forhold mellom mennesker. Innenfor det subtraktive rammeverket anses flerspråklighet som et problem (Garcia, 2009, s. 121).

4 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil vi starte med å presentere den vitenskapsteoretiske forankringen vi har valgt for denne oppgaven, for så å beskrive metode og forskningsdesign som ligger til grunn for analyseprosessen. Deretter kommer en presentasjon av dokumentene i dokumentanalysen, og begrunnelse for det utvalget som er gjort, og som tas videre til analysen. Vi gjør rede for forskningsetikk, kildekritikk og validitet i studien, hvor vi begrunner valg og fremgangsmåter. Til slutt går vi nærmere inn på analyseprosessen som gjøres transparent og synlig for leseren.

4.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring

I dette masterprosjektet har vi valgt å benytte oss av en dokumentanalyse med en hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Denne forankringen har satt sitt preg på arbeidet med masterprosjektet i sin helhet, på valg vi har gjort for tema og problemstilling, analyseprosessen, drøftingen og i den ferdige oppgaven.

En sentral tankegang innenfor hermeneutikken er at vi i møte med en tekst har med oss en forforståelse som omfatter ulike virkelighetsoppfatninger og forventninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Teksten i dokumentene i analysen vil tolkes i lys av denne forforståelsen når vi begynner å lese den, og etter hvert som det jobbes videre med teksten blir helhetsbilde endret og justert, og nye deler tolkes i lys av helheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). En slik tekstfortolkning som foregår i en vekselvirkning mellom del og helhet, refereres til som «den hermeneutiske sirkel» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). En slik vekselvirkning mellom del og helhet kan vi kjenne igjen i vårt arbeid med masterprosjektet. Når det oppstod nye elementer i en av oppgavens deler, medførte dette en endring i flere kapitler, da delene i oppgaven henger nøye sammen.

Ifølge Asdal og Reinertsen (2020) vil vi gjennom arbeidet med dokumentanalyse oppdage nye aspekter og elementer hver gang vi vender tilbake til dokumentene. Slik vil vår forståelse endre seg over tid, gjennom arbeidet med materialet og analysen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 183).

Malterud (2017) refererer til Gadamer (2004), som er en viktig bidragsyter innen hermeneutisk filosofi. Han argumenterte for at menneskers historiske og individuelle forutsetninger og erfaringer, bevisst eller ubevisst får betydning for deres tolkningsgrunnlag (Malterud, 2017, s. 44). Malterud

betrakter en slik forforståelse som en ryggsekk vi bringer med oss inn i et forskningsprosjekt, før prosjektet starter (Malterud, 2017, s. 44). Vi har i arbeidet med dette masterprosjektet vært bevisste på at vi som pedagoger i skole og barnehage, har en forforståelse vi må ta hensyn til i vår dokumentanalyse.

4.2 Kvalitativ dokumentanalyse

Vi har valgt kvalitativ dokumentanalyse som metode i dette masterprosjektet. I analyseprosessen, har vi støttet oss på Anker (2020), Asdal og Reinertsen (2020) og Malterud (2017).

Kvalitativ metode er en forskningsstrategi som beskriver, analyserer og fortolker kvaliteter, egenskaper og karaktertrekk ved de fenomenene som skal studeres, i motsetning til kvantitativ forskning som bygger på data i form av tall (Malterud, 2017, s. 30). På bakgrunn av at vi i dette prosjektet analyserer og fortolker tekst, mener vi at kvalitativ metode er godt egnet.

Anker (2020) har en vid forståelse av analyse, der analyseprosessen omfatter alt arbeidet med materialet der det forsøkes å skape mening (Anker, 2020, s. 17). I det man går inn i et valgt tema starter en form for analytisk aktivitet. En slik meningsskaping oppstår under innsamling av empiri og varer til siste delen av skrivefasen avsluttes (Anker, 2020, s. 17-18). Dette utsagnet til Anker kjenner vi igjen fra den hermeneutiske forankringen, og i vårt arbeide med masterprosjektet. Det å ta utgangspunkt i enkeltdeler i dokumentene som utgjør vår empiri, for så å danne oss et større bilde av helheten, og se denne opp mot teori, har vært en kontinuerlig og sirkulær prosess. Prosessen har også hatt betydning for vinklingen av oppgaven, der vi har justert problemstilling og forskningsspørsmål underveis.

4.2.1 Tematisk innholdsanalyse

Tematisk innholdsanalyse av kvalitativt materiale er mindre opptatt av tall og telling enn ren innholdsanalyse. I tematisk innholdsanalyse er konteksten der begreper dukker opp viktigere enn antall ganger dette skjer, og man leter etter informasjon som ligger i det utalte (Anker, 2020).

Et problematisk aspekt innenfor tematisk innholdsanalyse kan være at det settes søkelys på deler som tas ut av helhet. Problemet kan løses ved å veksle mellom å sette søkelys på små enheter og

større sammenhenger (Anker, 2020, s. 40). I vår dokumentanalyse ble det derfor nødvendig at vi leste dokumentene i sin helhet, i tillegg til at vi gjorde ordsøk dokumentene. På den måten kunne vi se om de treffene vi hadde var aktuelle for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

4.2.2 Ulike måter å se og bruke dokumentene på

I tillegg til at et dokument dokumenterer noe, inngår det også i en rekke konkrete praksiser og bidrar til å forme disse praksisene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Dette gjelder også for vårt datamateriale. Dokumentene har alle innvirkning og påvirkningskraft i skoler og barnehager, men har ulik posisjon og tilgjengelighet. Ifølge Anker (2020) har dokumenter en vesentlig, undervurdert og utforsket rolle i mange situasjoner, og kan utgjøre et rikt empirisk tilskudd (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 181). Digitale metoder for dokumentanalyse er ifølge Asdal og Reinertsen svært utbredt og i rask utvikling (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 173). På grunn av store dokumentmengder under innsamlingsprosessen benyttet vi oss av elektroniske søk på nøkkelord, både for å finne dokumenter som var aktuelle for analysen, og i det senere arbeidet med koding og kategorisering.

4.2.2.1 Dokumentanalyse som feltarbeid

Et sentralt analysebegrep hos Asdal og Reinertsen er å se på dokumentanalyse som feltarbeid (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 169). Med et slikt blikk på dokumentene, anses de ikke bare som en kilde som kun refererer og sammenfatter det som står, men som et felt som kan utforskes ved at man leter etter grep dokumentene bruker for å etablere saker og beskrive samfunnsfenomener (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 171-172). Vi har i dette prosjektet utført et slikt feltarbeid ved at vi i tillegg til å se på dokumentenes innhold, også har stilt spørsmål ved dokumentenes mandat, formål og bakgrunn.

4.2.2.2 Dokumenter som verktøy

Ifølge Asdal og Reinertsen (2020) er dokumenter en kilde til informasjon og ledd i saksgang, men også ofte et verktøy, eller redskap, for å få noe til å skje, realisere noe, eller sette en sak i bevegelse (Asdal & Reinertsen, 2020, s.47). Dette gjelder også for styringsdokumentene i vårt empiriutvalg, ved at de har som hensikt å påvirke og danne retningslinjer og føringer for praksis i skoler og barnehager. Ved å analysere dokumenter på denne måten, vil vi undersøke hvilken funksjon de har,

hvordan de kan brukes, og hva de gjør med stedene og sakene de virker på (Asdal & Reinertsen, 2020, s.57).

4.2.2.3 Dokumenter som ledd i en saksgang

Ved å se på dokumenter som måter å gripe inn i og forme saker på, kan dokumentene også gi oss mulighet til å studere hvordan dette kan skje ved hjelp av tekstlige endringer eller modifiseringer (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 120). Slike endringer og modifiseringer kan oppstå i kjeder av dokumenter, ved at noe endres fra et dokument til et annet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 134). I vår undersøkelse vil vi se etter endringer og modifiseringer i dokumenter som følger hverandre, eller er kjedet til hverandre. Dette vil vi gjøre ved blant annet å undersøke hvordan meldinger til Stortinget har lagt føringer for utvikling av rammeplan for barnehage (2017), og de nye læreplanene i Kunnskapsløftet (2020). Vi vil også undersøke om disse føringene følges opp, og eventuelt på hvilken måte, i rammeplan og læreplaner.

4.3 Validitet og forskningsetiske betraktninger

Dette masterprosjektet er en kvalitativ pedagogisk forskning, i form av dokumentanalyse. Siden vi i dette prosjektet har valgt dokumentanalyse som metode, og analyse av offentlige dokumenter, vil ikke denne dokumentanalysen falle inn under lovverk som omhandler personopplysninger (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Det kreves derfor ikke melding til nasjonalt senter for forskningsdata (NSD), når det gjelder personvernopplysninger for dette prosjektet. Det er likevel visse krav til forskningsetikk og pålitelighet i forskningsprosjektet.

4.3.1 Forskningsetikk

Dokumentene som ligger til grunn for vårt datamateriale er offentlige dokumenter som ligger tilgjengelig for alle. Ifølge Anker (2020) er betydningen av forskningsetikk og forskerrollen i kvalitative prosjekter en avgjørende del av arbeidet med masterprosjektet (Anker, 2020, s. 104). Det skal være synlig for leseren hvor vi har funnet materialet, og våre funn skal være gjenkjennbare fra det som står skrevet i dokumentene. Vi har beskrevet analyseprosessen slik at det skal være mulig å følge våre analyser av dokumentene. På den måten vil leseren kunne se at konklusjonene vi

har kommet frem til er rimelige ut fra det materialet vi har samlet, og teorien vi har brukt (Anker, 2020, s. 104). Siden vi har benyttet oss av digitale dokumenter, har vi lagret en kopi slik at vi vet at ikke dokumentene ble endret underveis i prosessen. Dette vil kunne føre til at noe av det vi har i våre analyser ikke er mulig å spore, om det er gjort endringer i dokumentene i ettertid. Vi har lagt ved eksempler på hvordan vi har gjort analysene i vedlegg, slik at det er mulig å se hvordan vi har gjennomført analyseprosessen. På den måten blir analysene transparente. Ifølge Anker (2020) kan påliteligheten til funnene sikres ved å vise hvordan materialet er valgt ut, samt vise eksempler fra dette materialet, slik at leseren kan følge analysene (Anker, 2020, s. 108). Fra oppstart av søk etter dokumenter, og innsamling av tekstfragmenter fra dokumentene, har vi vært nøye med å sitere kildene slik at vi ikke mistet tråden fra tekstfragment til kilde (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 218).

Dette masterprosjektet, er som tidligere omtalt, basert på hermeneutisk forskning, der for forståelsen vi har med inn i en tekst inneholder ulike forventninger og virkelighetsoppfatninger. Vår for forståelse vil sette preg på hvordan vi tolker teksten, når vi starter å lese den, og videre i arbeidet med teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Det var viktig at vi reflekterte over egen for forståelse, før vi startet å lese dokumentene (Anker, 2020, s. 111). Vi har vært bevisste på den for forståelsen vi har hatt med oss i kraft av våre profesjoner som pedagoger når vi har lest, analysert og drøftet de empiriske funnene i dokumentene.

4.3.2 Kildekritikk

Kildekritikk i dokumentanalyse vil blant annet handle om å kritisk vurdere et dokumentets opphav og gyldighet (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 210). Vi gjorde i våre søk etter dokumenter, digitale nettsøk, hvor vi i hovedsak søkte på nettsider publisert av Utdanningsdirektoratet og Regjeringen. Dette er pålitelige kilder, og vi kunne derfor stole på at dokumentene vi fant på disse sidene var pålitelige og gyldige (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 211). Asdal og Reinertsen (2021) sier at selv om mye informasjon er raskt tilgjengelig, betyr ikke det nødvendigvis at en har funnet det vesentligste. Det vil alltid være en mulighet for at det finnes mer materiale, og det vil derfor være et dilemma og en avveining mellom det å sikre et godt kildeutvalg, og gjøre materialet håndterlig og analyserbart (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 211). I utvelgelse av dokumenter for vår dokumentanalyse, har vi gjort noen valg når det gjelder hvilke dokumenter som er med i analysen, og hvilke dokumenter vi har valgt bort med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål.

4.3.3 Validitet

I dette masterprosjektet har det vært nødvendig å forklare bruken av enkelte begreper, og vise til hvilken begrepsbruk vi har valgt å benytte oss av, med bakgrunn i valgt teori. Disse begrepene er ikke direkte observerbare, og det er derfor ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) nødvendig å operasjonalisere begrepene for å sikre oppgavens begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler, ifølge Kleven og Hjordemaal, om grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik en lykkes med å operasjonalisere det (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). En kan aldri få helt samsvar mellom det teoretiske begrepet, og det som er operasjonalisert, men det blir viktig å vurdere hvor godt eller dårlig det er rimelig å tro at samsvaret er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 97). Vi har tidlig i denne oppgaven gitt en beskrivelse av begrepene flerspråklig, morsmål, ressurs- og mangelperspektiv på flerspråklig, da dette er relevante begreper for problemstillingen. Disse begrepene har gjennom tidene har forandret seg, og har ulik betydning i ulike teoretiske perspektiver. Ved at leseren får innsikt i hvordan vi har operasjonalisert disse begrepene har vi et felles utgangspunkt for hvorvidt vi har klart å finne svar på vår problemstilling. Vi har i denne dokumentanalysen gjort noen valg som vil kunne påvirke resultatene av forskningsprosjektet. Bruk av nøkkelord er et av valgene vi har tatt, som kan gi noen begrensninger når det gjelder funn i analysen. Vi har reflektert og vært bevisste på at vi ved slike valg, også kan ha kommet i fare for å innskrenke mulighet for funn. Det at vi har vært to forskere, kan imidlertid ha gjort at forskningens validitet har økt, ved at vi begge har kvalitetssikret den andres funn.

4.4 Analyse i prosess

Gjennom analyseprosessen har vi benyttet oss av Anker (2020), og hennes inndeling av en analyseprosess i fire faser. Disse fasene blir presentert i rekkefølge, men arbeidet med dem har vært en sirkulær prosess jf. hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel, som tidligere omtalt.

I analysens første fase innhentet vi, og skaffet oss oversikt over dokumenter som var tilgjengelige og relevante i dette prosjektet. Vi startet med å søke etter aktuelle styringsdokumenter for barnehage og skole, innenfor temaet flerspråklig. Etter den første utvelgelsen laget vi et kort notat om hvert dokument med informasjon om hvor og hvordan vi fant dokumentene. Vi laget også en oversikt over dokumentets intensjon og bakgrunn, og relevante punkter om innholdet, med

hovedfokus på det vi mente var relevant for oppgavens problemstilling (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 177-178). Ifølge Anker blir notater fra denne fasen til et arbeidsredskap som kan brukes videre i arbeidet (Anker, 2020, s. 64).

4.4.1 Materialeinnsamling og tidlige analyser (analysefase 1)

Utgangspunktet for dette masterprosjektet var å undersøke hvordan flerspråklighet fremstilles i styringsdokumenter innenfor opplæringen. Dokumentene vi undersøkte, skulle inneholde perspektiver på flerspråklighet i et ressurs- eller mangelperspektiv, og vi valgte å benytte oss av digitale dokumenter. Utfordringer ved å bruke digitale dokumenter er, ifølge Asdal og Reinertsen (2020), at selv om de i utgangspunktet er lett tilgjengelige for oss, kan de endre seg eller bli borte underveis i prosessen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 187). Vi samlet derfor inn materialet ved å ta skjermbilder av nettsider, lastet ned dokumenter til PDF- filer, og dannet oss i første omgang en oversikt over hvilke styringsdokumenter for barnehager og skoler som omhandlet flerspråklighet. Det var viktig for oss å benytte et datamateriale som har innvirkning på den praksisen vi ser i skoler og barnehager i dag. Dokumentene er valgt ut fra dette kriteriet.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene våre har hjulpet oss i prosessen med å samle inn data. Prosessen med å finne egnet materiale, forenkles ifølge Asdal og Reinertsen (2020), når man kan forholde seg til noen ledende spørsmål i oppstarten der det foregår en bred kartlegging av innholdet i dokumentene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 180-181). Veksling mellom å undersøke detaljene i dokumentene, samtidig som det følges noen førende analytiske perspektiver og forskningsspørsmål, vil være nødvendig for å unngå å bli fanget av empiri, og drukne i detaljer (Asdal & Reinertsen, 2020 s.181). Prosessen med å se materialets detaljer, for så å velge bort med utgangspunkt i oppgavens størrelse, relevans og tema, ble en kontinuerlig prosess gjennom hele perioden.

Ved gjennomføring av en digital tekstanalyse, kan dokumentene ifølge Asdal og Reinertsen (2020) sees på avstand, samtidig som det kan zoomes inn på enkeltdokumenter, enkeltavsnitt og enkeltord. Slik kan det å kombinere fjernlesing med nærlesing forenkles (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 199). Etter som tekstene er søkbare, kan det søkes etter ord og formuleringer på tvers av materialsamlingen. Slik kan bevegelser mellom dokumenter spores. Dette gir oss mulighet til å gå

dypt inn i enkeltord, og se hvordan de brukes, samt mulighet til å undersøke forekomster av ulike ord og observere hvordan dette endres over tid (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 199). Vi har gjort søk etter nøkkelord som er relevante for temaet flerspråklighet. Nøkkelord og begreper vi tok i bruk i våre søk etter relevant informasjon i dokumentene var: språk, morsmål, norsk, flerspråklig, tospråklig, andrespråk, førstespråk, minoritet, majoritet, (språklig) mangfold, ressurs (brukt om flerspråklighet), berikelse (brukt om flerspråklighet). Gjennom arbeidet med søk etter nøkkelord merket vi oss, og tok vare på, tekstfragmenter og sitater som vi ønsker å ta med oss videre. Dette ble med å danne grunnlaget for den første utvelgelsen av materialet som presenteres i den ferdige masteroppgaven (Anker, 2020, s. 72-73). Ifølge Asdal og Reinertsen (2020) vil det i tillegg til utvelgelse av dokumentene, være noen utfordringer knyttet til ordsøk i dokumenter. Søkeordene vi velger vil kunne bekrefte det vi vet fra før. For å gjøre det mulig å besvare oppgavens problemstilling vil det vil være nødvendig å gjøre utvidede søk, med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 200). En utfordring med søk etter nøkkelord i våre dokumenter, var at det enkelte steder i dokumentene ble brukt synonymer til det aktuelle nøkkelordet, og antall nøkkelord¹ ble derfor utvidet underveis i prosessen for å sikre at vi ikke mistet viktige funn.

4.4.1.1 Dokumentutvalg

Ifølge Anker (2020) starter utvelgelsen av dokumentene i den første analysefasen. Som regel samles det inn langt mer materiale enn man kan bruke, og hva som tas med og velges vekk, er en prosess som tas med inn i de neste fasene (Anker, 2020, s. 69). Dette ble også gjeldende for oss. Grunnet dokumenters relevans, plass og tidsaspekt for oppgaven, ble noen valgt bort, mens andre kom til underveis i senere faser. I den første analysefasen dannet vi oss tilfeldige og usystematiske analyser, i form av tanker og ideer. Disse har senere gitt oss innspill til mer systematiske analyser (Anker, 2020, s. 64).

Et naturlig sted å begynne søkene var i *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver* (2017), heretter omtalt som rammeplanen, og *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2020), heretter også omtalt som LK20. Vi startet med å undersøke hvordan disse dokumentene omtaler og forholder seg til begrepet flerspråklighet. Ved søk i disse dokumentene ble vi stadig linket videre til blant annet

¹ Vedlegg 1

lovverket, veiledere, NOU-rapporter og meldinger til Stortinget. Noen av dokumentene vi fant gjelder for alle barn i skole og barnehage, mens andre gjelder for flerspråklige (minoritetsspråklige) barn. Vi søkte på nett etter ulike ressurser når det gjelder flerspråklighet, som for eksempel på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og på Språkløyper for barnehage og skole. Vi har ikke valgt å ta med disse nettressursene da vi har forholdt oss til dokumenter i vår analyse. Materialet som tas med til slutt, er valgt ut med bakgrunn i at de i tillegg til å være interessante for temaet vårt i seg selv, har innvirkning på dagens praksis i barnehager og skoler, og kan bidra til å besvare vår problemstilling (Anker, 2020, s. 69).

Vi har hatt mulighet til å se på hvordan dokumentene er kjedet til hverandre, og hvilke endringer som oppstår i en slik kjede (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 187). For vår del har vi i vår analyse benyttet dokumentanalyse av dokumenter for skole og barnehage som har en forbindelse til hverandre. I hovedsak gjelder dette meldinger til Stortinget som har lagt føringer til rammeplan og læreplaner. Det samme gjelder veiledere for barnehage, som ligger som en lenke under rammeplanen på Utdanningsdirektoratet sine sider. For å gi en oversikt over dokumentene vi har brukt i denne dokumentanalysen har vi laget en tabell som viser dokumentene i kronologisk rekkefølge etter årstall. Vi har også laget en kort presentasjon av hvert enkelt dokument. Dokumentene har vi som nevnt tidligere lastet ned som PDF-filer, for å enklere kunne foreta ordsøk. I litteraturlista ligger disse med nettadresse, og må lastes ned til PDF om sidetallene det henvises til i teksten skal etterprøves. For å etterprøve funn, kan leseren også benytte seg av våre nøkkelord² ved å følge lenkene i litteraturlista. I de digitale nettsidene til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 var det ikke mulig å laste ned hele læreplanen. Vi valgte da å gjøre et utvalg av hvilke læreplaner som var aktuelle for vår problemstilling og lastet ned disse. Vi gjorde et søk med nøkkelord, og fant de læreplanene som vi mener var mest relevante for problemstillingen vår. Søkene våre der er avgrenset til å gjelde læreplaner som gjelder for elever i grunnskolen fra 1.-7. trinn. I litteraturlista har vi referert til Kunnskapsløftet 2020 i sin helhet, mens vi i tabellen under har skrevet inn læreplankode for hver enkelt læreplan vi har lastet ned, slik at de lar seg søke opp.

² Vedlegg 1

Årstall	Dokument	Utgitt av	Omhandler	Hentedato
2015- 2016	Meld. St. 19 Tid for lek og læring i barnehagen	Kunnskapsdepartementet	Barnehage	29.07.21
2015- 2016	Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet	Kunnskapsdepartementet	Skole	21.08.21
2016- 2017	Meld. St. 21 Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen	Kunnskapsdepartementet	Skole	20.08.21
2017	Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver	Kunnskapsdepartementet	Barnehage	29.07.21
2017	Språk i barnehagen mer enn bare prat	Utdanningsdirektoratet	Barnehage	29.07.21
2018	Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen	NAFO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet	Barnehage	29.07.21
2019- 2020	Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole og SFO	Kunnskapsdepartementet	Barnehage og skole	29.07.21
2020	Utvalgte læreplaner fra Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 - Grunnskolen (LK20) Overordnet del av læreplanen - verdier og prinsipper Læreplan i norsk (NOR01-06) Læreplan engelsk (ENG01-04) Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)	Kunnskapsdepartementet	Skole	21.02.22

Tabell 1: kronologisk oversikt over dokumentene som er brukt i analysen

Meld. St. 19 (2015-2016), *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Denne meldingen er primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver. I meldingen ligger regjeringens forslag til overordnede føringer for arbeidet med ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som trådte i kraft høsten 2017 (Meld. St 19 (2015-2016)).

Meld. St. 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Denne meldingen til Stortinget danner grunnlaget for fagfornyelsen. Et samfunn i endring krever en skole som fornyer seg. Forslaget fra regjeringen er derfor å fornye fagene i skolen og gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Her presenterer regjeringen tiltak som skal fremme lærelyst og kvalitet i skolen, med fokus på tidlig innsats. Tidlig innsats er avgjørende for å kunne gi alle barn og unge en opplæring som rustet dem for fremtiden. Regjeringen ønsker at kvalitetsforskjellene skal bli mindre mellom skoler, og innad på skoler, og ønsker derfor å definere tydeligere krav og forventinger til lokale myndigheter (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Meld. St. 6 (2019 –2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Her presenterer regjeringen tiltak som skal bedre kvaliteten i oppfølgingen av barn i barnehage, skole og SFO. De vil legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene, styrke det tverrfaglige samarbeidet og sette i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PPT. I barnehage og skole skal det gis like muligheter til alle, uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller (Meld. St 6 (2019-2020)).

Felles for meldinger til Stortinget er at de brukes når regjeringen presenterer saker for Stortinget, uten forslag til vedtak. Det er departementene som lager publikasjonen. Meldingene er en rapport som sendes til Stortinget om et arbeid gjort på et spesielt felt, eller med innhold som drøfter fremtidig politikk (Stortinget, 2019).

Rammeplanen for barnehagen - innhold og oppgaver (2017), bygger på barnehageloven, og fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver

(Kunnskapsdepartementet, 2017b). Rammeplanen er lest og kommentert av fagspesialister, fagmiljøer og medlemmer av referansegruppa i departementet. Denne referansegruppa bestod blant annet av: KS, Utdanningsforbundet, PBL, Fagforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning. Ulike utkast ble lest og kommentert av fagavdelinger i Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet, samt Sametinget. Fagpersoner og fagmiljøer har kvalitetssikret tekst og innhold (Regjeringen.no, 2016).

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), Læreplanverket inneholder en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner for fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. LK20 har som formål at det elevene skal lære er relevant og fremtidsrettet. Den skal gjøre elevene i bedre stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer. Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft for skolen, hvor det har blitt lagt vekt på å se sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplaner for fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjerneelementene og læreplanene ble i samarbeid med Utdanningsdirektoratet utarbeidet av grupper med lærere, pedagoger og andre fagfolk (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi har i denne dokumentanalysen valgt ut deler av LK20 som omhandler det som er relevant for vår problemstilling. De læreplanene vi har valgt å ha med er: overordnet del av læreplanen, læreplan i norsk, læreplan i engelsk, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål for språklige minoriteter.

Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat (2017), er støttemateriell til rammeplanen innenfor språkstimulering, hvor målgruppen er alle som arbeider med barna i barnehagen. Dette er rammeplanens språkveileder, og den har to kapitler rettet mot flerspråklighet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen! (2018), er en veileder om flerspråklig arbeid i barnehagen. Veilederen er utviklet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Denne veilederen løfter frem og konkretiserer hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for at det skal bli et levende flerspråklig miljø i barnehagen (NAFO, 2018).

4.4.2 Kondensering, koding og kategorisering (analysefase 2)

For å få en bedre oversikt over analysematerialet kan det ifølge Anker (2020) skrives i en kondensert form. Kondensering innebærer å skrive en kort tekst der hovedinnholdet i teksten presenteres, eller at det beskrives noen hovedkategorier (Anker, 2020, s. 73-75). For vår del fant vi det ikke hensiktsmessig å skrive ned alle dokumentene i en kondensert form, men ved søk i dokumentene og gjennomlesing så vi fort at det dannet seg noen hovedkategorier, som synliggjorde dokumentenes perspektiv på flerspråklighet som en ressurs eller en mangel. Disse hovedkategoriene ble nyttige for oss videre inn i arbeidet med masterprosjektet, som hjelp til å se mønstre, men også tegn på brudd og spenninger (Anker, 2020, s. 73-75).

Anker (2020) benytter seg av begrepet koding, og beskriver dette som en teknikk som brukes for å systematisere et stort materiale, ved å sette merkelapper og få i gang en ryddeprosess i dokumentene. I denne prosessen kan vi identifisere relevante nøkkelbegreper (Anker, 2020, s. 75-77). Vi benyttet en kombinasjon av det Anker kaller for teori- og empiridrevne koder i kodingsprosessen, ved å starte både i arbeidet med det empiriske materialet, og i forskningsspørsmål og teori (Anker, 2020, s. 79-80). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling ville vi starte med å søke etter og kode tekstfragmenter i materialet, der flerspråklighet beskrives som en ressurs i en eller annen form. For å ta hensyn til at dette kan omtales på ulike måter, søkte vi også etter «flerspråklighet som berikelse», «språklig mangfold som ressurs», og andre synonymer og varianter.³ I noen dokumenter fant vi mange koder, og vi endte opp med å måtte gjøre et utvalg grunnet oppgavens tidsperspektiv og omfang. Ifølge Anker er det riktig å redusere kodene, og se om de ulike merkelappene kan samordnes dersom det blir mange koder (Anker, 2020, s. 76-77). I enkelte av dokumentene fant vi få eller ingen koder. Med dette mener vi at det ikke stod noe konkret om flerspråklighet som ressurs. Det at det ikke stod noe om flerspråklighet som ressurs, ble også et viktig funn som vi tok med videre i analysen.

De ulike kodene eller tekstfragmentene, merket vi med ulike fargekoder, og sammenlignet dem for å finne de som hadde noe til felles (Malterud, 2017, s. 101). På denne måten kom vi frem til mer overordnede kategorier, hvor vi samlet kodene⁴. I henhold til Anker (2020) er koder og

³ Vedlegg 2

⁴ Vedlegg 3

kategorisering sammenfallende prosesser der materialet gjennom koding struktureres ved at det settes merkelapper på tekstutdrag, for så å samle disse kodene i overordnede kategorier. Dette arbeidet kan hjelpe til med å finne mønstre, brudd og spenninger (Anker, 2020, s. 82). I denne prosessen ble det for oss et vekselspill mellom deler og helhet (jf. den hermeneutiske sirkel). I prosessen med å søke etter koder og samle disse i kategorier, kom det fortløpende nye koder til ved at enkelte av dokumentene brukte andre ord og uttrykk, for å presentere det samme temaet. Noen kategorier hadde så mye til felles at de kunne slås sammen til en kategori. Kategoriene blir med inn i neste kapittel, og har dannet utgangspunkt for overskriftene i neste kapittel..

5 Empiriske funn (analysefase 3)

I dette kapittelet presenteres funn der kategoriene som ble funnet i analyseprosessen, har vært med å danne underkapitlenes overskrifter. Kapitlet vil synliggjøre mønstre og spenninger som avspeiler seg i de ulike styringsdokumentene. I analysekapittelet er det materialet som er i sentrum. Teori er kun tatt med i liten grad, og da kun for å underbygge empirien. Funn som presenteres i dette kapittelet vil drøftes i kapittel 6.

5.1 Flerspråklighet som ressurs for alle

Ifølge rammeplanen for barnehagen (2017) skal personalet i barnehagen bidra til at det språklige mangfoldet blir en berikelse for hele barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 23-24). For at personalet skal få en større forståelse av hvordan de kan bidra til dette, kan støttemateriell benyttes. Et slikt støttemateriell er veilederen, *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* (2017). Denne veilederen påpeker betydningen av personalets evne til å forklare foreldre hvordan det språklige mangfoldet kan være en ressurs. Kapitlet «Språklig mangfold er en berikelse» beskriver en barnehagehverdag som består av ulike språk og dialekter, og at dette språklige mangfoldet er viktig å synliggjøre, for foreldrene, som en ressurs. «Språklig variasjon gir for eksempel mulighet til å legge merke til og snakke om likheter og forskjeller. Det kan gi økt språklig bevissthet som er viktig for både for minoritets- og majoritetsspråklige barn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24).

Veilederen *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* (2018), omtaler flerspråklighet som «gull» «berikelse», og «rikdom». Dette gjelder for alle barn, uansett morsmål og språklig bakgrunn, og veilederen ønsker å løfte frem og konkretisere hvordan personalet i barnehagen bør arbeide for å skape et levende flerspråklig miljø i barnehagen (NAFO, 2018, s. 3). Dokumentet hevder at det å være i et flerspråklig barnehagemiljø er en berikelse for alle barna i barnehagen, ikke bare de flerspråklige: «Det gir bevissthet om at ord på ulike språk benevner de samme fenomenene. Barna får en forståelse av at det er mange måter å uttrykke seg på – både på ulike språk og med ulike dialekter» (NAFO, 2018, s. 3).

I Meld. St. 19 (2015-2016), fremstilles flerspråklighet som noe som kan være en ressurs, men det hentydes at det også kan føre med seg vanskeligheter for enkelte. «Flerspråklighet kan være en ressurs både for den enkelte og for samfunnet. Mange minoritetsspråklige barn, unge og voksne

lykkes svært bra i utdanningssystemet i Norge» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 49). Samtidig viser denne meldingen til forskning, som konkluderer med at det er større avstand mellom elever som mestrer og ikke mestrer blant de unge med innvandrerbakgrunn enn i resten av befolkningen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 49). Her fremtrer et mer komplekst perspektiv på flerspråklighet. Flerspråklighet kan være en ressurs, men kan også sees på som en mangel med tanke på mestring innenfor utdanningssystemet. Et slikt perspektiv beskrives mer inngående i kapittel 5.2.1 «Tidlig innsats og godt nok norsk».

I Meld. St. 6 (2019-2020) omtales ikke språklig mangfold eller flerspråklighet spesielt, men mangfold generelt, som en berikelse for at barn og elever skal lære om andre språk og kulturer: «Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO» (Meld. St 6 (2019-2020), s. 12).

Flerspråklighet som ressurs for alle finner vi flere steder i LK20. I *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017) står det at «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Det å kunne flere språk omtales også som en ressurs i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020): «Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Et lignende tekstfragment har vi hentet fra *Læreplan i engelsk* hvor det står at «Elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet 2019, s.2). Dette viser at flerspråklighet som ressurs for alle er et gjennomgående funn i LK20.

I dette kapitlet synliggjøres det i flere dokumenter at barn skal erfare at å kunne flere språk er en ressurs i barnehagen, skolen og i samfunnet. Kapitlet har synliggjort et perspektiv der flerspråklighet sees på som ressurs for alle. I kapittel 5.1.1. og 5.1.2 vil vi gå nærmere inn på hvordan flerspråklighet kan være en ressurs for alle.

5.1.1 Flerspråklighet stimulerer til språklig bevissthet

I rammeplanen (2017) sitt fagområde, «kommunikasjon, språk og tekst», står det at barna skal møte ulike språk i barnehagen, og at det å leke med språk stimulerer til språklig bevissthet:

«Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 47-48).

I kapittelet, «I barnehagen møter mange barn flere språk», i veilederen *Språk i barnehagen- mer enn bare prat* (2017), hevdes det at alle barn vil profitere på å være i et flerspråklig miljø. I møte med språk som er annerledes enn deres eget, kan barna bli nysgjerrige på andres språk, samtidig som de blir mer oppmerksomme på sitt eget:

Barna opplever da at ting de omgir seg med, ikke heter det samme på de forskjellige språkene. I et flerspråklig miljø blir språk noe alle kan snakke om, undre seg over og sammenlikne. Det bidrar til språklig bevissthet og gir anledning til å reflektere rundt språk og språklig variasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

Kapitlet «Språklig mangfold er en berikelse» synliggjør verdien av et personale, som veileder foreldre om språklig mangfolds betydning for utvikling av språklig bevissthet. «Språklig variasjon gir for eksempel mulighet til å legge merke til og snakke om likheter og forskjeller. Det kan gi økt språklig bevissthet som er viktig for både for minoritets- og majoritetsspråklige barn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Denne veilederen synliggjør at det å anerkjenne et flerspråklig miljø, både hjemme og i barnehagen, vil kunne bidra til blant annet språklig bevissthet.

I *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* (2018), beskrives det å være i et flerspråklig miljø slik:

Det gir bevissthet om at ord på ulike språk benevner de samme fenomenene. Barna får en forståelse av at det er mange måter å uttrykke seg på – både på ulike språk og med ulike dialekter. Det gir også barna opplevelser av at noen ganger er ord som beskriver det samme nesten like – og andre ganger er de helt forskjellige. Slike erfaringer bidrar til å utvikle fantasi og skape nysgjerrighet, glede og interesse for språk (NAFO, 2018, s. 3).

Senere i samme dokument står det: «Å sammenligne språk og utforske ulike sider ved språk bidrar til at barna får utvidet sin forståelse for språk. De får det som kalles en metaspråklig bevissthet. Denne forståelsen er viktig for all videre språklæring» (NAFO, 2018, s. 4). Her ser vi at i denne veilederen benyttes både begrepene språklig bevissthet og metaspråklig bevissthet som en effekt av flerspråkighet.

I Meld. St. 19 (2015-2016), finner vi i kapittelet «Samiske barns språkutvikling»: «Å inneha kompetanse i to eller flere språk er en «privilegert bagasje». God utviklet tospråklighet i barndommen styrker barnas evne til metaspråklig bevissthet, språklig oppmerksomhet og kognitiv kontroll av språklige prosesser» (Meld. St 19 (2015-2016), s. 66). I denne meldingen omtales ressursperspektivet, når det gjelder språklig bevissthet, kun knyttet opp mot barn med samisk bakgrunn. Det samme ressursperspektivet omtales ikke i forbindelse med barn med annen flerspråklig bakgrunn.

I *Læreplan i norsk* (2019) under kompetansemål etter 2. trinn, er målet for opplæringen at eleven skal kunne: «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). I følgende kompetansemål etter 4. trinn, er målet for opplæringen er at eleven skal kunne: «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» og «utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Disse kompetansemålene handler om språklig bevissthet.

Språklig bevissthet omtales slik i *Læreplan i engelsk* (2019):

Språklæring innebærer å utvikle språkbevissthet og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke språklæringsstrategier. Kunnskap om hvordan språklyder, ordforråd, og ord-, setningsstrukturer og tekststrukturer brukes, gir elevene valg og muligheter i kommunikasjon og samhandling. Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og å forstå hvordan engelsk er bygget opp (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Her ser vi at ved å knytte flerspråklighet opp mot språklig bevissthet er dette en ressurs også for barnas utvikling av engelskkompetanse.

I kapitlet «Språklig og kulturelt mangfold» i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020) står det at elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen. «De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 115). I *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (2020) under kapitlet «Språklæring» står det:

Elevene skal utvikle kunnskaper om eget morsmål og innsikt i egen språklæring. De skal bruke språklæringsstrategier for å utvikle språkkompetansen sin, og de skal kunne bruke et

begrepsapparat for å sammenligne eget morsmål med norsk. Dette omfatter både språket som system og språket i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 120-121).

Begge disse læreplanene er rettet mot flerspråklig barn spesielt, og har fokus på språklig bevissthet i form av at elevene skal bruke og videreutvikle den flerspråklige kompetansen sin.

I teorien omtales flerspråklighet, og språklig bevissthet som ressurs, hos blant andre Monsen og Randen (2017). Flerspråklige barn og elever har ofte en større grad av bevissthet om ord enn enspråklige, fordi de er vant til at et begrep kan ha ulikt uttrykk på ulike språk (Monsen & Randen, 2017, s. 100). Disse barna er vant til å veksle mellom flere språk, og dermed gi meningsinnhold ulik form (Monsen & Randen, 2017, s. 102).

5.1.2 Ressurs for en flerspråklig kompetanse

I rammeplanen (2017) i kapittelet «Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk», står det at personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for alle barna i gruppa (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 23-24). I veilederen *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (2017), som bygger på rammeplanen, synliggjøres et behov for et språkmiljø der barna får mulighet til å utvikle de ulike språkene sine på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). «Å kunne uttrykke seg og å oppleve at andre lytter til det en selv formidler, er viktig for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Videre står det: «Det er viktig at barnehagen og foreldrene samarbeider om å støtte barnas flerspråklige språktilegnelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). I veilederen, *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* (2018) møter vi på et lignende synspunkt: «Alle barn må få muligheten til å definere seg selv, være stolt av sin bakgrunn, kommunisere og samhandle på de ulike språkene de kan» (NAFO, 2018, s. 4). Vi ser at begge disse veilederne belyser behovet for at barna får bruke språkene de mestrer som ressurs, for å gjøre seg forstått. Dette avhenger i stor grad av barnas omgivelser.

I Meld stort. 19 (2015-2016), beskrives regjeringens formål: «at ny rammeplan skal bli tydeligere på barnehagens ansvar for å sikre at barn med et annet morsmål enn norsk får god oppfølging i utviklingen av norsk som andrespråk» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 10). På tross av dette nevnes ordet «norsk» kun 3 ganger i rammeplanen (2017). I rammeplanen finner vi lite fokus på

norskspråklig kompetanse spesielt, utover utsagnet: «aktivt fremme barnas norsk-/ samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 24).

I Meld. St. 6 (2019-2020), er det i våre funn ikke noe som beskriver flerspråklig kompetanse som en ressurs. Her er det den norskspråklige kompetansen som er sentral.

Det finnes noe veilednings- og støttemateriell for det flerspråklige arbeidet i barnehagen. Regjeringen vil be Utdanningsdirektoratet vurdere hvilke tiltak det kan være behov for, for å støtte personalet i barnehagen i å fremme og utvikle de flerspråklige barnas norsk- og samiskspråklige kompetanse» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 29-30).

Rammeplanen (2017) og veilederne fremmer i stor grad flerspråklighet som en ressurs for barnas flerspråklige kompetanse. Meldingene til Stortinget vektlegger i større grad en norskspråklig kompetanse. Dette perspektivet kommer vi tilbake til i kapitlet 5.2.1 «Tidlig innsats og godt nok norsk».

I *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (2020) står det følgende om flerspråklig kompetanse: «Læreren skal legge til rette for situasjoner der elevene kan bruke flerspråklig kompetanse på ulike måter, og reflektere over verdien av egen flerspråklighet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Videre i den samme læreplanen er et av kompetansemålene at eleven skal kunne: «reflektere over sin egen og andres flerspråklige situasjon og språklige utvikling i et flerkulturelt samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Denne læreplanen er rettet mot flerspråklige elever spesielt og gjelder ikke for alle barn i grunnskolen. I de andre læreplanene i LK20, som vi har med i vår analyse, har vi ingen funn som går på dette med flerspråklighet som en ressurs for flerspråklig kompetanse.

5.2 Behov for norskspråklig kompetanse

I meldingene til Stortinget vi har med i vårt analysemateriale, viser gjennomgående funn til at regjeringen vektlegger behovet for å styrke minoritetsspråklige barns utvikling av norskkompetanse gjennom tidlig innsats. Dette viser vi til i kapittel 5.2.1, mens i kapittel 5.2.2 omtales morsmålet som ressurs for å lære norsk.

5.2.1 Tidlig innsats for «godt nok norsk»

Ifølge Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, vil regjeringen «at ny rammeplan skal bli tydeligere på barnehagens ansvar for å sikre at barn med et annet morsmål enn norsk får god oppfølging i utviklingen av norsk som andrespråk» (Meld.St.19 (2015-2016), s. 10). I meldingen belyses et behov for et godt norskspråklig fundament før skolegang, utdanning og yrkesliv, med gjentakende tekstfragmenter som omhandler tidlig innsats for å lære norsk. Vi vil her gjengi noen av disse tekstfragmentene.

I forbindelse med barnehagens innhold og utvikling av barns språk står det:

Minoritetsspråklige barn som har gått i barnehage i flere år, bør beherske norsk godt nok ved skolestart til at de får tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det å bidra til best mulig språklig grunnlag for barna når de begynner på skolen, er én av barnehagens aller viktigste oppgaver. (Meld.St.19 (2015-2016), s. 8).

I kapittelet «De viktigste utfordringene», omtales den økte andelen minoritetsspråklige barn i barnehagene som et av forholdene, som har endret seg i barnehagen i de siste årene. «Det er svært viktig at barnehagen kan støtte minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling for å bidra til et godt grunnlag før skolestart og dermed bedre integrering på sikt» (Meld.St.19 (2015-2016), s.14-15). Det «at mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen» er etter det regjeringen vurderer blant de største utfordringene, som kan knyttes til barnehagens innhold (Meld.St.19 (2015-2016), s.15-16). I kapittelet «Mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse ved skolestart» hentydes det til at dårlig norskspråklig kompetanse, kan være en medvirkende årsak til at mange ikke fullfører videregående skole. «Lav norskspråklig kompetanse kan føre til at minoritetsspråklige elever går ut av grunnskolen med manglende kunnskaper og ferdigheter» (Meld.St.19 (2015-2016), s.17).

Det trekkes også frem en fare for at det kan oppstå et språkfattig miljø når det gjelder norsk i barnehager med en høy andel barn med annet morsmål enn norsk. Dette vil ifølge dokumentet stille større krav til barnehagers arbeid med norsk som andrespråk. Regjeringen ser det som en utfordring at mange barn ikke har et godt nok norskspråklig grunnlag ved skolestart. «Regjeringen mener det er helt avgjørende å sikre at disse barna kan få god stimulering i norsk i barnehagen. Innsatsen må i enda sterkere grad rettes inn mot dette» (Meld.St.19 (2015-2016), s.52). Ifølge

denne meldingen har barn med et annet morsmål enn norsk, ofte gode norskspråklige ferdigheter på et hverdagslig nivå på de lavere trinnene i skolen, men en del av dem vil møte utfordringer ved mer krevende opplæring der abstrakt tenkning får større betydning. «Tidlig målrettet innsats i barnehagen blir dermed svært viktig for barnas språkutvikling i norsk som andrespråk» (Meld.St.19 (2015-2016), s. 52).

Ifølge Meld. St. 19 (2015-2016) vurderer regjeringen det slik at ny (nåværende) rammeplan fortsatt skal anerkjenne verdien av flerspråklighet, men at den må bli tydeligere på nødvendigheten av norskspråklig kompetanse, både for den enkelte og for samfunnet (Meld.St.19 (2015-2016), s.53).

Hvis barna skal leve sine liv i Norge, er de helt avhengige av god norskspråklig kompetanse for å kunne delta i samfunnet på lik linje med andre. Med en økende andel med innvandrerbakgrunn i befolkningen blir det at alle behersker norsk bare viktigere og viktigere, både for den enkelte, men også for vårt samfunn som helhet (Meld.St.19 (2015-2016), s.53).

Melding. St. 19 (2015-2016) presiserer at det skal komme tydeligere frem at formålet med tilskudd til minoritetsspråklige barn, er at det skal bidra til å styrke de norskspråklige ferdighetene til disse barna i barnehagen:

Regjeringen vil legge om det øremerkede statstilskuddet til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder fra 2017. Det skal komme tydeligere frem at formålet med tilskuddet er å bidra til å styrke de norskspråklige ferdighetene til minoritetsspråklige barn i barnehage (Meld.St.19 (2015-2016), s.53).

I Meld St. 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presenteres forslaget om kartlegging av norskspråklig kompetanse før skolestart, som et ledd i tidlig innsats. Dokumentet viser til en bekymring over at barn som har innvandret, fullfører videregående opplæring i mindre grad enn andre elever. Ifølge dette dokumentet er barnehager særlig viktig for minoritetsspråklige barns språkutvikling i norsk, og som del av integreringen i det norske samfunnet: «Regjeringen tar sikte på å innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barn før skolestart med det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.30).

I tekstutdragene vi har tatt med fra Meld. St 19 (2015-2016) og Meld. St 6 (2019-2020), i dette kapitlet, er det den norskspråklige kompetansen som blir vektlagt. I rammeplanen (2017) og de to veilederne finner vi igjen perspektivet, men med en annen vinkling. Den norskspråklige kompetansen skal fremmes og utvikles, men her fremmes i større grad også utvikling av morsmål og flerspråklig kompetanse, som omtalt i kapittel 5.1.2.

I Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, vises det flere ganger til tidlig innsats for minoritetsspråklige barn og unge. Nedenfor er det et par tekstutdrag fra denne meldingen som omhandler dette.

Det vil alltid være barn og unge i skolen med kort botid i Norge. For denne gruppen er det særlig viktig med tidlig innsats, slik at de kan lære seg norsk språk og få et godt utgangspunkt for videre utdanning og deltakelse i samfunnet (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 59).

For minoritetsspråklige barn under skolepliktig alder er det viktig at barnehagen kan støtte barnas utvikling i norsk språk for å gi et best mulig grunnlag før skolestart. Tidlig barnehagestart virker forebyggende og gir lavere sannsynlighet for behov for språktiltak i skolen. Minoritetsspråklige barn går i mindre grad i barnehage enn øvrige barn, særlig i ett- til to-årsalderen. Vi vet at tilegnelsen av andre språk enn morsmålet går lettere i yngre alder, så tiltak for å øke barnehagedeltakelsen og god støtte til læring av norsk som andrespråk er viktig for denne gruppen, enten barnet er født i Norge eller selv er innvandret (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 59).

I disse to utdragene fra Meld St.21 (2016-2017) vises det til tidlig innsats for minoritetsspråklige barn spesielt. Om disse barna starter tidlig i barnehagen og lærer seg det norske språket, vil det gi mindre sannsynlighet for at de har behov for språktiltak i skolen, ifølge denne meldingen til Stortinget. Her er det fokus på tidlig barnehagestart for at barnet skal lære seg best mulig norsk før skolestart.

5.2.2 Morsmål som ressurs for å lære norsk

Meld. St. 19 (2015-2016), viser til forskning når de fremmer morsmålet som en ressurs for å lære norsk. Her vises det til *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014* av Sandvik, Garmann og Tkachenko (2014). Meld. St. 19 (2015-2016) gjengir med egne ord fra denne rapporten: «Funnene indikerer at det er behov for å styrke personalets kompetanse i å synliggjøre minoritetsspråklige barns morsmål og kulturelle bakgrunn, støtte dem inn i lek og samspill og bruke barnas morsmål som ressurs for å støtte barna i å lære norsk» (Meld.St.19 (2015-2016), s. 50).

I veilederen *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (2017) vises det til at morsmålet gjennom lek, kan brukes som en ressurs for å styrke den norskspråklige utviklingen. Ved at en voksen som behersker et flerspråklig barns morsmål, bidrar som støtte i leken, eller ved at flere barn med samme morsmål får leke sammen, styrkes både morsmålskompetanse og norskspråklig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Senere i samme veileder vektlegges betydningen av å veilede foreldre i hvordan et språklig mangfold kan være en ressurs: «Noen foreldre tenker at barnet kun bør snakke norsk for at det skal lære norsk best mulig. Disse foreldrene har behov for informasjon fra barnehagen om hvordan det er å lære flere språk samtidig, og om morsmålets betydning for andrespråkutviklingen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24).

I LK20 finner vi i *Læreplan for morsmål for språklige minoriteter* (2020) at «Morsmål for språklige minoriteter skal gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2).

Innenfor teori gjenkjenner vi dette blant annet hos Egeberg (2016), som hevder at ferdigheter i førstespråket påvirker muligheter for å raskere lære seg et nytt språk. Ved å bruke førstespråket i mer formell opplæring gis et bedre grunnlag for å forstå og lære nytt språk (Egeberg, 2016, s. 21).

5.3 Flerspråklighet som ressurs for fellesskap og identitet

Flere av dokumentene både for barnehage og skole beskriver flerspråklighet som ressurs for barn og elevers identitet, og opplevelse av fellesskap. I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020) finner vi om fellesskap og identitet at: «Faget skal anerkjenne og bygge videre på

elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). I dette tekstutdraget omtales flerspråklighet som en ressurs for både identitet og fellesskap. Videre presenteres identitet og fellesskap i to ulike kapitler.

5.3.1 Ressurs for språklig og kulturell identitet

Ifølge rammeplanen (2017), skal personalet i barnehagen synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, og støtte barnas ulike kulturelle identiteter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 48). Behovet for å tilrettelegge for utvikling av barns identitet omtales nærmere i veilederen *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (2017). «Alle barn vil ha utbytte av å være i et flerspråklig miljø. Barna kan da oppleve at ulike språklige kompetanser blir verdsatt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). En slik anerkjennelse av ulike språklige kompetanser kan ifølge veilederen *Språklig mangfold, en berikelse for alle barn!* (2018), styrke barnas identitet. «Å la barna benytte sine ulike språk i barnehagen bidrar til å bekrefte ulike aspekt ved deres identitet» (NAFO, 2018, s. 4).

I Meld St. 19 (2015-2016), omtales identitet spesielt når det gjelder barn med samisk bakgrunn: «Barnehagen er en av samfunnets viktigste arenaer for å utvikle samisk språk, kultur og identitet» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 15). «Regjeringens mål er å bidra til at samiske barn skal få utviklet sitt språk, sin kultur og sin identitet på best mulig måte i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 15). Senere i dokumentet står det: «Samiske barn og unge er viktige språk- og kulturbærere for å videreføre samiske verdier og kunnskap fra tidligere generasjoner. Barnehagen har derfor en særlig viktig betydning for å styrke og utvikle barnas samiske identitet, språk og kultur» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 64).

Når det gjelder barn med annen språklig bakgrunn enn norsk og samisk, omtales identitet i kapitlet «Støtte til minoritetsspråklige barns utvikling av norsk språk» (Meld. St. 19 (2015-2016)). Meldingen siterer rammeplanen fra 2006 slik: «Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 50). Videre står det: «I debatten om norsk som andrespråk, argumenteres det fra enkelte hold at morsmålet har stor betydning både for språk- og identitetsutvikling» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 50).

Om elever med samisk bakgrunn, står det i Meld. St. 28 at samiskfaget, på lik linje med norskfaget, har en stor plass i skolen. Samiskfaget skal blant annet bidra til at identitetsutvikling blir en sentral del av opplæringen.

Samiskfaget skal bidra til at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen. Samiske elever erfarer et språk- og kulturmangfold i sin hverdag som gir dem flerspråklig og kulturell kompetanse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 50).

I våre funn i Meld. St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 28 (2015-2016) knyttes språk opp mot identitet i større grad når det gjelder barn med samisk bakgrunn, sammenlignet med barn med annen språklig bakgrunn.

Flere steder i LK20 omtales flerspråklig og språklig mangfold som ressurs i sammenheng med språklig og kulturell identitet. Vi har tatt med et utvalg tekstfragmenter som belyser dette fra de ulike læreplanene. Noen av læreplanene som omhandler dette gjelder alle barn i grunnskolen, mens andre er rettet mot flerspråklige barn spesielt. Vi starter med de læreplanene som gjelder alle. I overordnet del av læreplanen (2017) står det følgende om språklig og kulturell identitet: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5).

I *Læreplan i norsk* (2019) finner vi at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det i den samme læreplanen at:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklig blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Gjennom å arbeide med engelske tekster, står det i *Læreplan i engelsk* (2019), at elevene skal tilegne seg språk og kunnskap om kultur og samfunn. «Elevene utvikler med dette interkulturell kompetanse slik at de kan forholde seg til ulike levemåter, tenkesett og kommunikasjonsmønstre.

Elevene skal få et grunnlag for å se sin egen og andres identitet i en flerspråklig og flerkulturell sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I læreplaner rettet mot flerspråklige barn spesielt, viser våre funn til flere tekstfragmenter som omhandler språk og identitet. «Arbeid med tekster kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling. Arbeid med språk og språkbruk kan gi elevene nye perspektiver på språklig identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Dette tekstutdraget er hentet fra det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i *Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020). Ressursbegrepet er knyttet opp til flerspråklighet og identitet i dette tekstutdraget fra den samme læreplanen:

Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen. De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før. Elevene skal gjøre seg kjent med og samtale om noen trekk ved norsk kultur i nåtid og fortid, og deres egne erfaringer fra Norge og andre kulturer de kjenner kan gi viktige perspektiver i refleksjon over sammenhengen mellom språk, identitet og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

«Arbeid med språk og språkbruk kan gi elevene nye perspektiver på språklig identitet. Å videreutvikle sine ferdigheter på eget morsmål kan bidra til et positivt selvbylde og en trygg identitet, og det kan fremme flerspråklighet som en verdi i seg selv»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Dette utdraget er hentet fra *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (2020). Her trekkes flerspråklighet frem som en verdi i seg selv, og som en ressurs for språklig identitet.

5.3.2 Ressurs for språklig og kulturelt fellesskap

I veilederne for barnehagen, fremmes flerspråklighet som en ressurs for fellesskapet. Ved at barna tar i bruk de språkene de kan, økes deres muligheter til å kommunisere og oppleve fellesskap både med andre i barnehagen, og med familiemedlemmer.

I veilederen, *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (2017), vektlegges det at barnet har utbytte av å bruke morsmålet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

Sammen med andre med samme morsmål kan barnet få større mulighet til selv å forstå og til å gjøre seg forstått i barnehagehverdagen. Dette er viktig blant annet for å bli en likeverdig deltaker i lek og for å kunne gi uttrykk for egne tanker, følelser og meninger og på den måten medvirke (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

Ved å bli en likeverdig deltaker i lek vil barnets muligheter til å delta i fellesskapet øke.

Veilederen *Språklig mangfold, en berikelse for alle barn!* (2018), gir eksempler på hvordan det å synge sanger, og ta i bruk rim og regler, på ulike språk kan bidra til at barna opplever tilhørighet, samtidig som det beriker fellesskapet: «Barna får på denne måten felles erfaringer - og et godt utgangspunkt for samtaler og lek» (NAFO, 2018, s. 5). I samme veileder presiseres det også at «Det å snakke flere språk er en rikdom for flerspråklige barn. Det gir tilgang til å uttrykke seg på varierte måter og til å snakke med familie, venner og andre som behersker de språkene barna tilegner seg» (NAFO, 2018, s. 3).

I Meld. St. 6 (2019-2020) finner vi at: «Mangfold er en berikelse for barnehagene, skolene og SFO. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer. Inkluderende fellesskap i barnehager og skoler gir grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Her fremmes ikke språklig mangfold spesielt, men mangfold generelt, som en ressurs for kultur og fellesskap, og for å lære om andre språk og kulturer.

Vi har i Meld. St. 28 (2015-2016) funnet følgende om flerspråklighet som vi kan sette i sammenheng med fellesskap. «Språk binder det norske samfunnet sammen på tvers av tradisjonelt norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold, og på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 50).

6 Drøfting

Oppgavens problemstilling lyder slik:

Fremstilles flerspråklighet med et ressurs- eller mangelperspektiv i styringsdokumenter for barnehage og skole?

I tillegg til oppgavens problemstilling har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke teoretiske perspektiv på flerspråklighet finner vi i de ulike styringsdokumentene?
- Fremstilles flerspråklighet ulikt i styringsdokumenter med ulikt mandat og funksjon?
- For hvem og på hvilken måte fremstilles flerspråklighet som ressurs i de ulike styringsdokumentene?

I dette kapittelet drøftes og belyses funnene fra empirikapittelet opp mot teori, lovverk, styringsdokumenter og tidligere forskning. Vi vil belyse og drøfte perspektiver på flerspråklighet, som kommer frem i de utvalgte dokumentene for skole og barnehage. Vi vil diskutere mulige årsaker til forskjellene og konsekvensene av dette. Vi vil i tillegg til å drøfte empiriske funn opp mot teorien i teorikapittelet, knytte de ulike dokumentene opp mot de ulike perspektivene på flerspråklighet, som er omtalt i teorikapittelet.

Drøftingskapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen viser, med bakgrunn i våre funn, hvordan dokumenter i kraft av ulikt mandat og funksjon har ulike perspektiv på flerspråklighet. I andre delen vil vi belyse, og drøfte, for hvem de ulike dokumentene mener flerspråklighet er en ressurs. Til slutt vil vi diskutere hva de ulike dokumentene sier flerspråklighet kan bringe med seg av fordeler, og eventuelt utfordringer.

6.1 Flerspråklighet fremstilles ulikt i styringsdokumenter med ulikt mandat og funksjon

Et av de mest fremtredende funnene i vår analyse var ulikhetene i dokumentenes mandat og funksjon når det gjaldt forståelse og oppfatning av barn med flere språk. Våre funn viser at perspektivet på flerspråklighet har endret seg, fra meldingene til Stortinget og videre til rammeplan, veiledere og læreplaner. Flerspråklighet presenteres i større grad som en ressurs for individet og samfunnet i disse dokumentene. Som omtalt i metodekapittel 4.2.2.1, «Dokumentanalyse som feltarbeid», ble det relevant å i tillegg til å se på dokumentenes innhold, også stille spørsmål ved

deres formål og bakgrunn. Man kan spørre seg om dokumentenes ulike mandater, er en medvirkende årsak til at perspektivet endres. Meldinger til Stortinget er en rapport fra departementene, om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av fremtidig politikk (Stortinget, u.å.). Med utgangspunkt i blant annet i Meld. St. 19 (2015-2016), ble fagpersoner, fagmiljøer og sektorrepresentanter invitert med på utvikling av ny rammeplan (Regjeringen.no, 2016). Når det gjelder de nye læreplanene for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), bygger disse på Meld. St. 28 (2015-2016), og lærere, pedagoger og andre fagfolk, har i samarbeid med utdanningsdirektoratet utarbeidet kjerneelementene i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Et gjennomgående funn i vår empiri, er tekstfragmenter som beskriver flerspråklighet som en ressurs. I LK20 står det flere steder at alle elever skal erfare eller oppleve at flerspråklighet er en ressurs i skolen og samfunnet. Dette ressursperspektivet fremtrer også i rammeplanen (2017) og de to veilederne for barnehagen. Derimot finnes ressursperspektivet i liten grad i meldingene til Stortinget, både i de som gir føringer for ny rammeplan og Kunnskapsløftet 2020. Meldingene til Stortinget, fremlagt av kunnskapsdepartementet, synliggjør i hovedsak et behov for tidlig innsats for en god norskspråklig kompetanse. Det at ny rammeplan og læreplan ikke har tatt med seg føringene videre fra meldingene til Stortinget, kan tyde på at de som satt i utvalget for å utarbeide disse dokumentene har valgt å vektlegge et annet perspektiv på flerspråklighet, enn perspektivet som kommer til syne i meldingene til Stortinget. Disse meldingene har etter det vi kan se en monoglossisk ideologi når det gjelder flerspråklighet, mens rammeplan, veiledere og læreplan har et mer heteroglossisk syn på flerspråklighet (jf. teorikapittel). Konsekvensene dette har for de flerspråklige barna vil vi drøfte mer inngående i de neste delkapitlene.

6.1.1 Norsk kontra flerspråklig språkkompetanse

Et funn i Meld. St. 19 (2015-2016) er at regjeringen vil at den nye rammeplanen (nåværende) for barnehager skal fortsette å anerkjenne verdien av flerspråklighet. Det presiseres likevel at rammeplanen må bli tydeligere på barnehagens ansvar for å sikre at barn med et annet morsmål enn norsk, får god oppfølging i den norskspråklige utviklingen. Dette har ifølge dokumentet betydning for den enkelte, men også for samfunnet som helhet. Regjeringen ønsker at det skal komme tydeligere frem at det er de norskspråklige ferdighetene til minoritetsspråklige barn det

øremerkede statstilskuddet skal styrke (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 52). Også Giæver og Tkachenko synliggjør dette i sin artikkel der de belyser at øremerking av midler til støtte for flerspråklige barn, har gått fra å støtte barna via tospråklige assistenter, til at midlene går til å bedre barnas norskkompetanse (Giæver & Tkachenko, 2020) Ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020) har synet på at flerspråklige barn skal utvikle, bruke, forholde seg til og vedlikeholde morsmålet, i de siste årene hatt en tendens til å utvikle seg i negativ retning. Det gis ingen rett til utvikling av morsmål i barnehagen, og tilskuddsordning for barn med et annet morsmål enn norsk skal gå til å styrke barnas norskspråklige kunnskaper (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 62). Støtte i morsmålet og tospråklige assistenter, synes å være på veg ut av barnehagene. Ved å satse på kun å utvikle norskspråklig kompetanse, vil barnehagen bidra til at barna får en subtraktiv tospråklig utvikling (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 63). Innenfor et slikt syn vil det at barnet skal tilegne seg norsk gå på bekostning av morsmålet (Øzerk, 2016, s. 104). Et slikt perspektiv finner vi også i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor utvikling i norsk språk vektlegges for de minoritetsspråklige barnas språkutvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). I Meld. St 21 (2016-2017) presiseres behovet for at barnehagen støtter minoritetsspråklige barns utvikling av norsk språk for å gi et best mulig grunnlag før skolestart (Meld st. 21 (2016-2017), s. 59).

Behovet for tidlig innsats for en god norskspråklig kompetanse, sett opp mot at morsmål og flerspråklighet vies lite betydning, gjør at man kan spørre seg om vi her ser eksempel på et tradisjonelt perspektiv/parallell tilnærming til flerspråklighet, der hvert språk regnes som adskilte systemer som ikke har noen innvirkning på hverandre (Monsen & Randen, 2017, s. 38). Et slikt tradisjonelt perspektiv på flerspråklighet kan tyde på et mangelperspektiv, der kun barnets norskkunnskaper vies fokus. Det at hvert språk sees på som adskilte systemer kan føre til at den språkkunnskapen barnet har fra tidligere læring av språk, ikke utnyttes. En konsekvens av et slikt mangelperspektiv kan føre til at barnet mister sitt morsmål til fordel for majoritetsspråket.

Ifølge Garcia og Wei (2019) gjør et smalt perspektiv på språk, som et avgrenset system med et fast sett med regler, det umulig å forstå et menneskes mange sider innenfor kreativitet, kunnskap og interaksjoner (García & Wei, 2019, s. 51). Randen (2018) påpeker at den språkkompetansen elever har med seg til skolen ikke kan ignoreres om elever med flere språk skal få et likeverdig opplæringstilbud (Randen, 2018, s. 115). Hun mener den ekstra språkkompetansen de flerspråklige barna bringer med seg er noe skolen kan velge å benytte seg av, eller å ikke benytte seg av.

Lærerne må ta innover seg at elever med et annet morsmål enn norsk, kan trenge en annen type språkundervisning enn elevene med norsk som morsmål (Randen, 2018, s. 118). Ifølge Aamodt er det åpenbart at norsk egner seg dårlig som undervisningsspråk for elever som har svake norskkunnskaper (Aamodt, 2017a, s. 31). Hun mener at det er en selvfølge at barna skal lære seg norsk, i norsk skole, men at det må erkjennes at det å lære et språk godt nok til at det fungerer som læringsverktøy, tar tid. Minoritetsspråklige barn i skole er sikret i opplæringsloven §§ 2-8, med rettigheter innenfor tilrettelegging av språk. Til tross for dette er det fylker og kommuner som ikke gir tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring selv om elever er kartlagt med et behov for det. Årsaken kan ifølge Aamodt blant annet være mangel på ulike ressurser (Aamodt, 2017a, s. 31-32).

Rammeplanen (2017), de to veilederne for barnehage og LK20 viser et annet perspektiv. Den norskspråklige kompetansen skal fremmes og utvikles, sammen med andre språk barnet bruker. Det er derfor nærliggende å tro at disse dokumentene synliggjør et dialogisk, kanskje også dynamisk eller transspråklig perspektiv på flerspråklighet, som beskrevet i teorikapittelet. I motsetning til meldingene til Stortinget belyser rammeplanen (2017), veilederne og LK20 et større ressursperspektiv på flerspråklighet fremfor fokuset på kun en norskspråklig kompetanse. Man kan her reflektere over om disse endringene har å gjøre med bakgrunn og kompetanse hos personer og grupper som utgjør de ulike mandatene. De ulike dokumentene har også ulik agenda. Det vil være naturlig at de mest praksisnære dokumentene, som rammeplan, veiledere og læreplaner, har et større fokus på enkeltindividet og barne- og elevgruppa, og at meldingene til Stortinget med sin politiske funksjon har et mer samfunnsrettet fokus. Giæver og Tkachenko (2020) hevder at utgavene av rammeplanene fra 2006 og 2017 presiserer at barnehagen skal støtte flerspråklige barns morsmål, men at denne målsettingen ikke blir konkretisert i planene. «En slik abstrakt omtale kan skjule en ideologisk konflikt mellom de ulike diskursene og spenningsrommet mellom forskningen på feltet og de politiske føringene» (Giæver & Tkachenko, 2020).

6.1.2 Begrepsbruk- minoritetsspråklig eller flerspråklig

Når det gjelder bruk av begreper som «minoritetsspråklig» og «flerspråklig» så vi også en tydelig forskjell i meldingene til Stortinget kontra rammeplan (2017), veiledere og LK20. I tabellen over

nøkkelord⁵ ser vi at det danner seg et mønster i bruk av begreper. «Minoritet» brukes oftere i meldingene til Stortinget, enn i rammeplan, veiledere og LK20. Unntaket er læreplaner i grunnleggende norsk og læreplan i morsmål for språklige minoriteter, hvor «minoritet» forekommer oftere enn i resten av læreplanen.

Bruken av begrepene «språklige minoriteter» eller «minoritetsspråk» diskuteres i NOU Mangfold og mestring (2010). Der poengteres det at begrepet «minoritetsspråklig» kan være problematisk å bruke fordi det skaper en distanse mellom oss og dem, og at det fokuseres på mangler ved språket. Minoritetsspråklig kan assosieres med mangler ved kompetanse, og det er derfor fort å undervurdere de ressursene minoritetsspråklige besitter. Faren er at et minoritetsstempel kan følge barnet i hele utdanningsløpet, og dreie seg om mer enn språklig status. Innenfor det juridiske vil begrepet «minoritetsspråklig» være nødvendig å bruke, fordi det henger sammen med tildeling av særskilte ressurser, og ulike typer rettigheter for minoritetsspråklige, med behov for særskilte språklige tiltak i skolen, jf. §2-8 i opplæringsloven (NOU 2010: 7, s.27).

I LK20 finner vi i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020), og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (2020) en økt bruk av begrepet «minoritet». Her er det i likhet med meldingene til Stortinget brukt begrepet «språklig minoritet» fremfor «flerspråklige». Dette kan sees i sammenheng med den juridiske bruken av begrepet «minoritet» som beskrevet over. Giæver & Tkachenko antyder at ved bruk av begreper som «minoriteter» og «minoritetsspråk» i styringsdokumenter ligger en monoglossisk språkideologi til grunn for språkpolitiske føringer, der ulike språk sees på som atskilte og separate (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 255-256). Innenfor pedagogiske kategorier, bør ifølge NOU Mangfold og mestring (2010), begrepene «flerspråklig» og «tospråklig» benyttes oftere. De har et ressursperspektiv og viser til en kompetanse flerspråklige barn besitter. Det å kunne beherske ulike språk, på ulike nivå, må sees på som en tilleggskompetanse, som ikke kommer like klart til uttrykk ved bruk av begrepet minoritetsspråklig (NOU 2010: 7, s.27).

Resultater fra ordsøk på nøkkelord⁶ i analyseprosessen viser at dette har rammeplanen (2017), veiledere og LK20 tatt høyde for når det gjelder bruk av begrepet «minoritetsspråklig», som her

⁵ Vedlegg 1

⁶ Vedlegg 1

forekommer svært sjelden. Derimot finner vi her en økt bruk av «flerspråklig» sammenlignet med i meldingene til Stortinget, som har brukt minoritetsspråk i større grad. Dette underbygger våre funn hvor meldingene til Stortinget synes å ha et mangelperspektiv på flerspråklighet, der fokuset på å utvikle barnas norskkunnskaper kommer til syne i større grad enn ressursperspektivet.

Ifølge Randen (2018) er den offentlige diskursen rundt flerspråklighet ofte preget av et mangelperspektiv der minoritetslevne karakteriseres ut fra det de ikke kan, når de sammenlignes med elever med norsk som morsmål. Hun mener den offentlige diskursen i skolen, som gjelder flerspråklighet, ofte baserer seg på en stereotyp minoritetselev, og beskriver flerspråklige elever som en homogen gruppe med like utfordringer og opplæringsbehov (Randen, 2018, s. 97). I likhet med Randen mener Pihl (2010) at det er nødvendig med en kritisk refleksjon i skolen rundt det å henvise minoritets elever til vurdering av spesialpedagogisk hjelp, siden disse elevene viser seg å være overrepresentert innenfor dette området. Pihl ønsker også å bidra til kritisk refleksjon innenfor det spesialpedagogiske systemet når det gjelder utredning og diagnostisering av minoritets elever (Pihl, 2010, s. 21).

6.1.3 Ulikheter i dokumenter for barnehage og skole

I våre analyser av rammeplanen (2017), veilederne og LK20 finner vi at dokumentene i stor grad viser til et ressursperspektiv når det gjelder flerspråklighet hos barn. Det som utgjør en forskjell i skole- og barnehagedokumentene, med tanke på barn med et annet morsmål enn norsk, kan bunne i den lovfestede retten til morsmålsopplæring og grunnleggende norskopplæring i skolen. En lignende rettighet finnes ikke i barnehageloven.

Ifølge opplæringsloven §2-8 (1998) har elever fra språklige minoriteter en lovfestet rett til norskopplæring om de har annet morsmål enn norsk og samisk, frem til de har en tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Det vanligste er da at disse barna flyttes til hovedløpet når de entrer høyere klasser, og ved tilegnelse av det dominerende språket (García & Wei, 2019, s. 66). Med en slik praksis over tid vil førstespråket kunne erstattes av andrespråket (Øzerk, 2016, s. 104).

I barnehage er rettighetene til barn med annet morsmål mer uklare. Vi finner ingen egne rettigheter knyttet til barn med annet morsmål enn norsk når det gjelder språklæring. Om disse barna trenger støtte i utvikling av språket må vi gå til *Barnehageloven §31. Rett til spesialpedagogisk hjelp*. Der står det: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, §31).

Opplæring i barnets morsmål er ikke hjemlet i noen lov for barnehagebarn. Det er nærliggende å tro at en konsekvens av manglende rettigheter, i tillegg til at pedagoger mangler kompetanse i å skille språkvansker fra lite utviklet andrespråk, kan medføre at flerspråklige barn som i utgangspunktet ikke har en språkvanske eller spesialpedagogiske behov, havner innenfor det spesialpedagogiske systemet. Flerspråklighet er ifølge Egeberg (2012) ikke i seg selv noen vanske, eller et område innenfor spesialpedagogikk. Flerspråklige barn som er i gang med å lære seg et nytt språk, og i tillegg har ferdigheter på et annet språk, er i utgangspunktet ikke en spesialpedagogisk utfordring. Det disse barna har behov for er en tilrettelegging som gjør at de kan få utnyttet sin flerspråklige kompetanse best mulig, samtidig som de bygger opp ferdigheter på det nye opplæringspråket (Egeberg, 2012, s. 11-12).

Sammenlignet med de andre dokumentene i analysen beskrives det i større grad i veilederne for barnehage, hvordan flerspråklighet i et ressursperspektiv kan inkluderes i språkarbeid i barnehagen. Det blir viktig å påpeke at å benytte seg av disse veilederne i språkarbeidet er frivillig for pedagogene i barnehagen. Ifølge Giæver og Tkachenko (2020) fremstår det at barnehagen skal jobbe med språklig mangfold og morsmål som en instruks uten begrunnelse (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 260). En konsekvens av dette forklarer de slik: «På den ene siden kan en vid ramme gi mulighetsrom for å jobbe i retning mot heteroglossisk språkideologi, på den andre siden kan den tolkes snevert og forsterke de monoglossiske tilnærmingene» (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 264). Dette påpeker også Karlsen og Gjevikhaug (2020) som hevder at pedagogene i barnehagen står fritt når det gjelder hvordan de vil implementere barnas morsmål i barnehagen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 68).

Slik vi ser det er den største forskjellen på dokumentene som gjelder for barnehage og skole i arbeid med flerspråklige barn, at selv om rammeplanen (2017) og veilederne omtaler språklig mangfold i positive ordlag, blir det mer tilfeldig hvordan barna dette gjelder blir møtt på sin

flerspråklighet. Dette er annerledes i dokumentene for skole hvor barn med et annet morsmål i norsk er ivaretatt gjennom lover og rettigheter. Likevel ser vi blant annet i klasseromsstudiene til Kirsten Palm (2018) at det finnes store variasjoner når det gjelder i hvilken grad elevenes mangfold er synlig, og om flerspråklighet brukes som ressurs i opplæringen. Ifølge Palm virker det til å være opp til hver enkelt lærer om flerspråklighet brukes som en ressurs i opplæringen (Palm, 2018, s. 133-134).

6.1.4 Ulikheter i dokumenter for flerspråklige spesielt og barn generelt

Analysene viser at dokumenter skrevet for flerspråklige barn spesielt, omtaler det å benytte seg av barnas morsmål i språkarbeidet med et mer positivt ordlag, enn i dokumenter laget for barn generelt. Spesielt tydelig ser vi dette i veilederen *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* (2018), som er utarbeidet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Her beskrives flerspråklighet blant annet som «gull», «rikdom» og «berikelse» (NAFO, 2018, s. 4). Det blomstrende språket og tydelige ressursperspektivet kan ha sammenheng med den rollen NAFO har som nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, og som del av fakultetet for lærerutdanningen og internasjonale studier ved OsloMet. NAFO skal bidra til at flerspråklige og flerkulturelle perspektiver ivaretas i utdanningssystemet, og arbeider for å fremme tilpasset og god opplæring av minoritetsspråklige barn, unge og voksne i inkluderende og flerkulturelle læringsfellesskap (NAFO, u.å.). Denne veilederen ligger som en lenke når man leser nettversjonen av rammeplanen (2017) på utdanningsdirektoratets nettsider, og defineres som støttemateriell. Ved lenken står det at støttematerialet er frivillig å bruke, noe som kan medføre at den ikke gjøres tilgjengelig for alle barn i barnehagene.

6.2 Flerspråklighet som ressurs for hvem?

I flere av dokumentene finner vi at flerspråklighet omtales i et ressursperspektiv for alle barn og elever, ikke bare for de som vokser opp med et annet morsmål enn norsk. Dette perspektivet kommer tydelig frem i rammeplanen (2017) og veilederne for barnehagen. I rammeplanen (2017) omtales flerspråklighet som en «berikelse for hele barnegruppen». I LK20 finner vi flere steder at alle elever skal få erfare, eller oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. I et transspråkingsperspektiv sees også flerspråklighet på som en ressurs for alle (García, 2009, s. 121). I henhold til Garcia & Wei (2019) vil en transspråklig praksis bringe barnas språkpraksiser

sammen og utvikle og utvide deres språklige repertoar på et kognitivt nivå, samtidig som en metaspråklig bevissthet kan hjelpe dem å håndtere disse utvidete språklige repertoarene. Dette synliggjør at transspråking er en ressurs for alle barn, uansett språklig bakgrunn. Ved at barn med ulike språk er sammen, bygger de opp språkekspertisen sin og anerkjenner hverandre som ressurser (García & Wei, 2019, s. 90).

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (2020), og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (2020)*, er rettet mot barn med et annet morsmål enn norsk, det er derfor naturlig at ressursperspektivet når det gjelder flerspråklighet her retter seg mot de flerspråklige barna. I meldingene til Stortinget er ressursperspektivet til flerspråklighet nærmest fraværende. I Meld. St. 19 (2015-2016), finner vi at perspektivet på flerspråklighet er ulikt når det gjelder barn med samisk bakgrunn, og de med andre morsmål enn norsk og samisk. Flerspråklighet som ressurs for språklig bevissthet nevnes kun der det står om barn med samisk bakgrunn, i kapittelet «Samiske barns språkutvikling». Her beskrives det å ha flere språk som en «privilegert bagasje», og noe som «styrker barnas evne til metaspråklig bevissthet, språklig oppmerksomhet og kognitiv kontroll av språklige prosesser» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 66). For andre med minoritetsspråklig bakgrunn, enn samisk, omtales det å ha flere språk som noe som kan være en ressurs (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 49).

Det at samisk språk er likestilt med norsk gjør at det å bevare og utvikle det samiske språket får en stor plass i styringsdokumentene. I §5 i språklova står det følgende: «Samiske språk er urfolksspråk i Noreg. Samiske språk og norsk er likeverdige språk (jf. kapittel 2.1). I overordnet del av læreplanen finner vi at: «Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Ifølge Svendsen (2021) er opplæring og kompetanse i andre språk enn samisk, kvensk, engelsk og de tradisjonelle fremmedspråkene, langt på vei en uutnyttet ressurs i norsk skole. Det kan virke som at det å ha ferdigheter i visse språk sees på som en ressurs, mens ferdigheter i andre språk anses som noe man helst bare skal være i besittelse av i en overgangsperiode (Svendsen, 2021, s. 258). Samiske barns rettigheter drøfter vi også opp mot andre barns språklige bakgrunner, i kapittel 6.3.4 om identitet og fellesskap.

6.3 Flerspråklighet som ressurs for hva?

Flerspråklighet kan ifølge våre funn være en ressurs når det gjelder språklig bevissthet, flerspråklig kompetanse og identitet og fellesskap. Morsmålet kan i tillegg til å være en ressurs i seg selv, også være en ressurs for utvikling av norskspråklig kompetanse.

Vi vil videre i kapitlet drøfte hvordan det å inneha kompetanse i flere språk har innvirkning på den flerspråklige kompetansen, kompetanse i norsk, språklig bevissthet og fellesskap og identitet. Dette vil drøftes med bakgrunn i perspektivene i teorikapittelet og tidligere forskning. Ved å se på styringsdokumentene som verktøy, som omtalt i metodekapittelet, vil vi her drøfte hvilken funksjon dokumentene har, og hvilke konsekvenser dette kan få for barn i barnehager og skoler.

6.3.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet, som et resultat av språklig mangfold i skole og barnehage, er et av ressursperspektivene som fremsto hyppigst i vår analyse. Dette ressursperspektivet omtales både i rammeplan (2017), veiledere og LK20 i vår dokumentanalyse, og er synliggjort i empiriske funn, i kapittel 5.1.1 som omhandler språklig bevissthet. I meldingene til Stortinget derimot, blir ikke dette perspektivet nevnt, med unntak av i Meld. St. 19 (2015-2016), der det synliggjøres kun når det gjelder barn med samisk opprinnelse.

I veilederen *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat står det at* barna får et sammenligningsgrunnlag, ved å se språket fra utsiden, når de kjenner til flere ulike språk. I et flerspråklig miljø vil språk være noe barn og voksne kan undre seg over, sammenligne og snakke om, og barna vil oppleve at ting, ikke heter det samme på ulike språk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Flerspråklige vil ha høyere bevissthet enn enspråklige når det gjelder enkeltord, nettopp fordi de er vant til at et gitt begrep kan ha ulikt uttrykk på de ulike språkene de anvender (Monsen & Randen, 2017, s. 100). Språklig bevissthet er ifølge Egeberg (2016) trolig et av de viktigste fortrinnene for flerspråklige, med erfaringene de har i to eller flere språk og behovet de har for å skille og sammenligne disse språkene (Egeberg, 2016, s. 30). Språklig bevisstgjøring gjennom formelle læringssituasjoner i barnehage og skole, med fokus på et bevisst og presist språkbruk, med abstrakt og utfordrende innhold, er viktig for rask og kvalitetsmessig god

språklæring. Innhold som kan tolkes på flere måter, eller innbyr til diskusjon og utforskning, gir større muligheter for språklig utvikling og bevissthet rundt språk (Egeberg, 2016, s. 29).

Ifølge Monsen og Randen (2017), har flerspråklige barn uten gode ferdigheter i de ulike språkene sine, nødvendigvis ikke de samme fordelene innenfor språklig bevissthet, som de med høy kompetanse i sine ulike språk (Monsen & Randen, 2017, s. 102-103). Bialystok & Barac (2012) viser derimot til nyere forskning, som peker på at en positiv effekt på språklig bevissthet, ikke bare gjelder for de som har vært tospråklige hele livet, men også for de som lærer et nytt språk (Bialystok & Barac, 2012).

Det å kunne utnytte språklig bevissthet fra førstespråket som en ressurs i å lære andrespråket krever kompetanse og god tilrettelegging fra skolens side, ved at det utvikles undervisningspraksiser som verdsetter og benytter elevenes samlede språkkompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 103). Etter innføringen av LK20, ser vi at språklig bevissthet i sammenheng med flerspråklighet omtales flere steder i læreplanene. Eksempelvis kan vi nevne *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2020), der det står at elevene skal oppøve et perspektiv som sammenligner norsk med språk de kan fra før (Utdanningsdirektorater, 2020, s. 3). For at flerspråklige elevers metaspråklige bevissthet, utviklet på et språk de kan fra før, kan bli et hjelpemiddel i andrespråklæringen i skolen, forutsettes det ifølge Randen og Danbolt (2018) rom for aktivisering og bruk av denne ressursen. Det å ta utgangspunkt i elevenes samlede metaspråklige bevissthet kan være en strategi, som er hensiktsmessig med tanke på å kunne tilby denne gruppen tilpasset opplæring. Didaktiske praksiser med målsettinger om å utvikle metaspråklig bevissthet på tvers av språk, kan sees på som en viktig ressurs for alle elever (Randen & Danbolt, 2018, s. 331).

I veilederen *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* (2018) presenteres metoder personalet kan ta i bruk for å jobbe med språklig bevissthet i barnehagen. «De kan undre seg sammen med barna og spørre: «Hvilke språk kan vi si venner på?» Det kan også vær morsomt å sammenligne ordene. Ordet for venner kan høres kort ut på ett språk, og langt på et annet. Hvordan skrives det? Hvordan ser det ut når det skrives på pashto eller på spansk?» (NAFO, 2018, s. 8). I en skole eller barnehage som ser betydningen av flerspråklighet som ressurs for en språklig bevissthet, er det nærliggende å tenke seg at det foreligger en dialogisk tilnærming til flerspråklighet, der språkene påvirker hverandre gjensidig (Monsen & Randen, 2017, s. 38). I den

felles underliggende språkevnene dannes det en overføring mellom de to språkssystemene (García & Wei, 2019, s. 31). Dette kan også knyttes til den additive tospråklighetsmodellen, der andrespråket legges til personens tidligere språkrepertoar slik at begge språkene opprettholdes (García, 2009, s. 52). Det kan også tenkes at det forekommer et dynamisk perspektiv på flerspråklighet, der barnas språkpraksiser sees på som sammenhengende og komplekse, og det kun finnes et språkssystem (García & Wei, 2019, s. 31). I en slik dynamisk ideologi, kan barna bruke og utvikle hele sitt språklige repertoar (García & Wei, 2019, s. 87). Denne ideologien kan vi knytte til det dynamisk teoretiske rammeverket vi omtalte i teorikapittelet. Både additivt og dynamisk rammeverk ser på flerspråklighet som en ressurs.

6.3.2 Flerspråklig kompetanse

Flerspråklig kompetanse er et av våre funn, spesielt i veilederne for barnehagene. I veilederen *Språk i barnehagen mye mer enn bare prat* (2017), finner vi at «Det er viktig å legge til rette for et språkmiljø som fremmer språklig mangfold slik at alle barna utvikler språkene sine på best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.21). Dette kan gjenspeile et dynamisk/transspråklig perspektiv på flerspråklighet. Et interessant aspekt når det gjelder å ha et transspråklig perspektiv i barnehagen, er ifølge García og Wei (2019), at det fører til at barn ikke blir redde for å bruke hele sitt språkrepertoar for å skape mening, og kommunisere på tvers av språk ved å kombinere alle de ulike formene for språk de har tilgang til. Transspråking i barnehagen inkluderer språklige tegn fra barnas voksende språklige repertoar som gester, peking, lyder og tegninger (García & Wei, 2019, s. 99).

At barn og elever skifter mellom ulike språk etter forhold som kompetanse, situasjon og samtalepartner, er ifølge Monsen og Randen vanlig i samfunn som er flerspråklige. For mange er det altså transspråking som er normalen (Monsen & Randen, 2017, s. 38). Barn i flerspråklige familier med kompetanse i flere språk, kan ifølge Lindquist (under utgivelse), opparbeide seg et bredere språklig repertoar for meningsdanning, enn barn i enspråklige familier (Lindquist, under utgivelse, s. 112). Måten flerspråklige familier bruker sine språk innad i familien har noen fellestrekk, men forskning på feltet viser at det er store variasjoner i hvilke språk som brukes. Språkbruken er heller ikke statisk, men hvilke språk som brukes og hvordan, endres over tid. For de som skal jobbe med disse barna, vil det være avgjørende å følge med på hvilke språk som til enhver

tid brukes, og skaffe seg opplysninger om hvordan språkbruken i familien har endret seg over tid (Lindquist, under utgivelse).

Ved innlæring av fremmedspråk i skolen kan flerspråklighet ifølge Svendsen (2021) også være en ressurs. «Det å inkludere flere elevers førstespråk i fremmedspråkopplæringen vil kunne styrke et fokus på elevenes språklige, sosiale og kulturelle bakgrunn, for dermed å sikre elevens rett til individuell tilpasset opplæring slik det er nedfelt i opplæringsloven» (Svendsen, 2021, s. 258). Ifølge Haukås og Speitz (2020) er den kunnskapen flerspråklige elever har fra innlæring av et første- og andrespråk, en verdi når de skal lære seg et fremmedspråk. Ved å sammenligne de språklige strukturene i språk eleven kan fra før, overføres grammatikk, ord og lyder mellom språkene bevisst og ubevisst (Haukås & Speitz, 2020, s. 55). I flerspråklighetsdidaktikken skal lærere støtte disse elevene i å bygge broer mellom språk, slik at de blir bevisst på strategier som de kan bruke på tvers av språk for å fremme språklæring (Haukås & Speitz, 2020, s. 57).

I henhold til Randen (2018) vil et språksyn der en tar hele elevens språklige kompetanse med i betraktning, ikke bare ferdigheter i norsk, gi et tydeligere bilde av elevens faktiske kompetanse. Et slikt utgangspunkt for språkarbeidet, vil for det første være et nyttig verktøy for lærere med tanke på å tilpasse opplæringen og legge til rette for elevenes faglige progresjon, og for det andre bidra til å se minoritetselvers språkferdigheter i et ressursperspektiv (Randen, 2018, s. 97-98). Den tradisjonelle oppfattelsen om at kun målspråket skal brukes i språkopplæringen, og at språkene skal holdes atskilt, betviles i økende grad etter at globaliseringen har ført til mer bevegelse mellom mennesker (García & Wei, 2019, s. 75). Ved å ta i bruk en metode som transspråking inn i undervisningen skapes både muligheter for at de flerspråklige barna kan bruke hele sitt språklige repertoar, samtidig som det blir mulig for lærerne å legitimt ta i bruk en slik pedagogisk praksis (García & Wei, 2019, s. 83)

6.3.3 Norskspråklig kompetanse

I deler av vårt datamateriale finner vi at minoritetspråklige barns kompetanse i norsk må styrkes, ved at morsmålet brukes som et middel for å styrke læringen av norsk. En slik overføring mellom morsmål og norsk kan vi se i sammenheng med Cummins (1984) teori om overføring mellom to språkssystemer (García & Wei, 2019, s. 31-32). En slik praksis over tid kan vi kjenne igjen i en

monoglossisk ideologi, og et subtraktivt perspektiv på flerspråklighet, der barnets morsmål brukes midlertidig for å lette innlæringen av andrespråket (García & Wei, 2019, s. 66). Som det kom frem i vår empiri (jf. kapittel 5.3.1 og 5.3.2) fremstilles barnas morsmål, ifølge Meld. St 19 (2015-2016), som en ressurs for å støtte barna i å lære norsk. I *Læreplan for morsmål for språklige minoriteter* (2020) trekkes også morsmålet inn som en ressurs for andrespråklæringen. I Meldt. St. 6 (2019-2020), Meld. St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 21 (2016-2017) fremheves behovet for tidlig innsats for en god nok norskspråklig kompetanse før skolestart.

For minoritetsspråklige barn under skolepliktig alder er det viktig at barnehagen kan støtte barnas utvikling i norsk språk for å gi et best mulig grunnlag før skolestart. Tidlig barnehagestart virker forebyggende og gir lavere sannsynlighet for behov for språktiltak i skolen. Minoritetsspråklige barn går i mindre grad i barnehage enn øvrige barn, særlig i ett- til to-årsalderen. Vi vet at tilegnelsen av andre språk enn morsmålet går lettere i yngre alder, så tiltak for å øke barnehagedeltakelsen og god støtte til læring av norsk som andrespråk er viktig for denne gruppen, enten barnet er født i Norge eller selv er innvandret (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 59)

I Meld St. 6 (2019-2020), presenteres forslaget om kartlegging av norskspråklig kompetanse før skolestart, som et ledd i tidlig innsats: «Regjeringen tar sikte på å innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barn før skolestart med det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.30). Giæver (2014) ser med kritisk blick på diskusjonen som gjelder måling av barns språklige ferdigheter. Hun viser til at spesielt meldinger til Stortinget har hatt fokus på at barn skal lære norsk før skolestart. Barns prosesser for språklig utvikling kan ikke festes til tempo, men er individuelle. Ved å haste slike læringsprosesser kan vektlegging av anerkjennende dialog og deltagelse forsvinne (Giæver, 2014, s. 76). For å gi et riktig bilde av barnas språkferdigheter er det ifølge Egeberg (2016) vel så viktig å danne seg kunnskap om språkferdigheter på andre språk barnet benytter seg av, som å vurdere styrker og svakheter i norsk (Egeberg, 2016, s. 140).

I lovgivningen (jf. §2-8 i opplæringslova) har morsmålet funksjon som støttefag for elever som er svake i norsk. Dette bidrar til, ifølge Randen (2018), at verdien av de sterke elevenes eventuelle kunnskaper i andre språk reduseres. Hun mener at flerspråklighet representerer en verdifull kunnskap i seg selv, og at morsmålsundervisning vil være et gode for alle elever som behersker et

annet språk, ikke bare for dem som trenger det som et støttespråk i innlæringen av norsk (Randen, 2018, s. 114). I opplæringslova (1998) §2-8 finner vi at kommunene skal kartlegge elevenes kompetanse i norsk før de får vedtak om særskilt språkopplæring. Elevene skal lære seg å beherske det norske språket gjennom å styrke ferdigheter i eget morsmål, frem til den dagen de har utviklet det norske språket så godt at de ikke lenger har krav på morsmålsundervisning. «Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette vil si at i det øyeblikket elevene mestrer godt nok norsk til å følge ordinær undervisning, mister de retten til opplæring på eget morsmål. Opplæringen elevene får videre på eget morsmål, vil ikke foregå i skolen, men overlates til familien. Dette kan vi kjenne igjen som et subtraktivt rammeverk, som støtter et språkskifte til majoritetsspråket (Garcia, 2009, s.11). I kapittel 2.2.2, «Tidligere forskning på flerspråklighet i skolen», viser vi til Aarsæther sine analyser av tidligere styringsdokumenter for skole. De viser blant annet at fra 1990-tallet går det fra at andrespråkelever har tilgang på morsmålsundervisning, til at det er norskopplæringen som skal prioriteres hvor morsmålet benyttes som et hjelpemiddel for å lære norsk (Bjarnø et al., 2017a, s. 57). Aarsæther påpeker at om det er majoritetsspråket, i dette tilfellet norsk, som blir sett på som det viktigste blir det vanskelig å se på flerspråklighet som en ressurs (Bjarnø et al., 2017a, s. 59).

Veilederen, *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat* (2017) beskriver nødvendigheten av å veilede foreldre med et annet morsmål enn norsk om hva det vil si å lære flere språk samtidig, og hvilken betydning morsmålet har for utviklingen av et andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Dette kan vi kjenne igjen fra Svendsen (2021) som skriver at det er behov for en aktiv stimulering av minoritetsspråket, om det er ønskelig at barnet skal bli aktivt tospråklig. For å fremme denne språklæringen anbefales foreldre å snakke det språket de kan best med barna, siden språk læres i samhandling med andre som kan språket (Svendsen, 2021, s. 132). I denne veilederen omtales ikke morsmålet kun som et middel for å lære norsk, men som en ressurs som kan utvikles sammen med det norske språket. Et slikt perspektiv har fellestrekk med både dialogisk og dynamisk perspektiv på flerspråklighet, som vi har gjort rede for i teoridelen i oppgaven. Det dialogiske perspektivet kan vi kjenne igjen hos Egeberg (2016), som hevder at ferdigheter i førstespråket påvirker muligheter for å raskere lære seg et nytt språk (Egeberg, 2016, s. 21). I henhold til Øzker (2016) innebærer dette blant annet at barna gis gode muligheter for å tilegne seg et andrespråk

uten at de opplever et negativt syn på deres førstespråk. At barna har voksne rundt seg som aktivt bruker de involverte språkene blir viktig for en slik additiv språkutvikling. Barnets kompetanse i morsmålet må ikke ses på som en hindring for utvikling av barnets andrespråk, samtidig som språkstimulering på morsmålet heller ikke må regnes som en konkurrent til innlæring av andrespråket (Øzerk, 2016, s. 103).

Det teoretiske perspektivet vi mener i stor grad er fremtredende i meldingene til Stortinget, er det tradisjonelle/parallele, der ulike språk regnes som adskilte systemer som ikke har noe med hverandre å gjøre (Monsen og Randen, 2017, s. 38). Et slikt perspektiv kan fremtre innenfor et subtraktivt rammeverk der majoritetsspråket tillegges størst verdi. Ifølge Karlsen og Gjevikhaug (2020) viser teoretiske perspektiver og praktiske tiltak i barnehager seg å være lite tilpasset flerspråklige barn og foreldre. De beskriver et personale de oppfatter har positive holdninger til flerspråklighet, men som sliter med å vite hvordan de konkret skal støtte de flerspråklige barna i å bruke morsmålet sitt (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 64). Giæver (2014) skriver at minoritetsspråklige barn i større grad tas ut av gruppa og inn i aktiviteter der de norskspråklige manglene får fokus, i stedet for at de språklige kompetansene de har benyttes som en ressurs. De majoritetsspråklige barnas læring blir i hovedsak integrert i barnehagehverdagen (Giæver, 2014, s. 78).

Basert på kunnskap som finnes i dag, er det unaturlig å ikke ta i bruk kompetanse og ressurser elever innehar i det språket de behersker best (Monsen og Randen, 2017, s. 138). Det kan se ut til at lite kunnskap blant lærere og barnehagelærere, og lite aktualitet når det gjelder språklig mangfold i de ulike lærerutdanningene, kan føre til en pedagogikk som ikke klarer å tilrettelegge godt nok for disse barna. Monsen & Randen (2017) viser til at det er for få lærere i skolene med kunnskap om flerspråklighet og i norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 17). Ifølge NOU (2010) kommer barnehagelærere til kort i møtet med barn og familier med en annen språklig bakgrunn (NOU 2010:7, s 379-384). Giæver & Tkachenko (2020) peker på at mangel på strategier for å jobbe med morsmål i barnehagen kan ha ført til at oppmerksomheten gradvis har blitt flyttet over mot at norskferdigheter betraktes som overordnet (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 262). Ifølge deres analyse beveger politiske dokumenter for barnehagen seg mot å betrakte flerspråklighet som et problem som må løses før skolestart, noe som gjenspeiler satsingen på tidlig innsats. Med økt fokus på tidlig innsats blir rollen til barnehager når det gjelder språk, å forebygge vansker i skolen. Ved at

barnehager blir et forebyggingsstiltak, blir det lite plass for å utvikle flerspråklige kompetanse og morsmål som en verdi i seg selv (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 263).

6.3.4 Identitet og fellesskap

Gjennomgående funn i vårt analysemateriale viser til at flerspråklighet kan være en ressurs for identitet og fellesskap. I rammeplan og veiledere for barnehagen viser våre funn, at identitet og språk knyttes til hverandre i stor grad. Flerspråklighet som ressurs fremstilles flere steder i LK20, i sammenheng med språklig og kulturell identitet. Blant annet finner vi dette i overordnet del av læreplanen. I læreplanene som omhandler språkfagene norsk og engelsk, som er læreplaner som omhandler alle barn, men også i de læreplanene som er rettet mot flerspråklige barn spesielt, finner vi at flerspråklighet er en ressurs. I faget norsk finner vi kulturell identitet, inkluderende fellesskap og flerspråklighet som ressurs i samme tekstfragment.

Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Giæver (2014) presiserer at barnas morsmål er sterkt knyttet til identitet (Giæver, 2014, s. 76). Det vil i barnehagen være viktig med tilrettelegging, som tar hensyn til utvikling av barnets morsmål, for å ivareta barnets opplevelse av identitet og tilhørighet til familie (Giæver, 2014, s. 68). Morsmålets betydning for barnets opplevelse av identitet ser vi også hos Gjervan, Andersen og Bleka (2012), som sier at morsmål ofte er det språket barnet lærer først, forstår best og identifiserer seg med. Ved å opprettholde morsmålet vil barnet kunne ivareta tilhørigheten til familie og ivareta sin identitet (Gjervan et al., 2012, s. 127). Ved at barnets morsmål støttes og benyttes i barnehagen, samtidig som foreldrene anerkjennes når de kommuniserer med barna på morsmålet, kan de flerspråklige barna gis meningsfulle opplevelser knyttet til egen identitet (Karlsen & Gjevika, 2020, s. 63) Selv om dette er teori som omhandler barnehage, trekker vi parallellen også til barn i skolen, når det gjelder språk knyttet til barnets identitetsutvikling.

I Meld St. 19 (2015-2016) og Meld. St. 28 (2015-2016) viser våre funn at identitet omtales i større grad når det gjelder barn med samisk bakgrunn, enn barn med annen språklig bakgrunn. I Meld. St. 19 (2015-2016) viser våre funn en tydelig forskjell når det gjelder dokumentets fremstilling av morsmålets betydning for barnets identitet. Blant annet finner vi at: «Samiske barn og unge er

viktige språk- og kulturbærere for å videreføre samiske verdier og kunnskap fra tidligere generasjoner. Barnehagen har derfor en særlig viktig betydning for å styrke og utvikle barnas samiske identitet, språk og kultur» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 64). I Norge er norsk og samisk likestilte språk (jf. minoritetsspråkpakten og språkloven omtalt i kapittel 2.1) det vil derfor være nødvendig at samisk språk får en stor plass i styringsdokumentene. Ifølge Svendsen (2021) har det skjedd en gradvis revitalisering av samisk fra og med 1960-tallet (Svendsen, 2021, s. 35). Dette kan vi knytte til et rekursivt rammeverk, som inngår i en heteroglossisk ideologi, der det å gjenerobre og revitalisere et tapt språk, og en tapt kultur hos minoritetsspråklige er intensjonen. I dette perspektivet ivaretas barnas flerspråklighet som en rettighet (Garcia, 2009, s. 118).

I den grad flerspråklighet fremstilles i forbindelse med fellesskap i vårt datamateriale, synes det å være i et ressursperspektiv. Det er i enkelte dokumenter i vårt datamateriale mangel på funn som omhandler flerspråklighet som ressurs for fellesskap. I Meld. St. 6 (2019-2020), Meld. St. 28 (2015-2016) og veiledere for barnehagen, har våre analyser vist at flerspråklighet også kan være en ressurs for fellesskap. Det å snakke flere språk fremstilles i Veilederen *Språklig mangfold, en berikelse for alle barn!* (2018), som en rikdom for flerspråklige barn, hvor det gir tilgang til å uttrykke seg på varierte måter med familie, venner og andre som behersker de språkene barna tilegner seg (NAFO, 2018, s. 3). Ved at barna tar i bruk de språkene de kan, vil de få muligheter til å kommunisere og oppleve fellesskap både med andre i barnehagen, og med familiemedlemmer. I overordnet del av læreplanen (2017) står det at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Her kan vi gjenkjenne et dynamisk og transspråklig perspektiv, ved at det vektlegges et fokus på at elevene skal bruke språk for å kommunisere, knytte bånd til andre og skape mening. Transspråking kan i slike sosiale sammenhenger være en ressurs for flerspråklige barn, ved at de bruker sine kommunikative språkkunnskaper på de ulike språkene, og fungerer som sosiale aktører i et fellesskap med andre (Garcia & Wei, 2019, s.48).

7 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke om et utvalg av styringsdokumenter for barnehage og skole har et ressurs- eller mangelperspektiv når det gjelder flerspråklighet. Ved bruk av dokumentanalyse, og videre drøfting av våre funn har vi belyst problemstillingen med relevant teori, aktuelle lovverk, tidligere forskning og ulike styringsdokumenter. Videre følger en oppsummering som svarer på problemstilling og forskningsspørsmål.

I det første forskningsspørsmålet undersøkte vi hvilke teoretiske perspektiver på flerspråklighet, som kommer til syne i de ulike styringsdokumentene som danner grunnlag for vår analyse. Vi så at dette hang sammen med vårt andre forskningsspørsmål, som omhandler ulikheter i hvordan flerspråklighet fremstilles i dokumenter med ulikt mandat og funksjon. Funnene våre viser at det i styringsdokumenter av politisk karakter, utgitt av Kunnskapsdepartementet (jf. meldinger til Stortinget), i stor grad viser til et tradisjonelt/parallelt perspektiv på flerspråklighet. Et slikt perspektiv fremstiller språkene som to separate språkssystemer der språktrekkene er forskjellige (García & Wei, 2019, s. 31). Disse dokumentene synes å ha et mangelperspektiv på flerspråklighet ved å ha et tydelig fokus på utvikling av barnas norskspråklige kompetanse. De fremhever i liten, om noen grad, en verdi av å bevare og videreutvikle barnas morsmål og flerspråklige kompetanse. Det vises i Meld. St. 19 (2015-2016), Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 21 (2016-2017) til tidlig innsats for at barn med et annet morsmål enn norsk, skal utvikle et godt norskspråklig fundament før de begynner på skolen. Dette kan ha fått konsekvenser for hvordan flerspråklige barn blir møtt på sitt morsmål og sin flerspråklige kompetanse i barnehage og skole. Dette samsvarer med Giæver og Tkachenko`s konklusjon i sin dokumentanalyse, der barnehagens rolle med tanke på språkutvikling etter innføring av tidlig innsats, vil være å unngå at barn får vansker i skolen som følge av at de ikke mestrer norsk. Dette gir igjen små muligheter til å utvikle barns helhetlige språkkompetanse og morsmål (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 263).

Det dialogiske perspektivet på flerspråklighet kommer også til syne i noen av meldingene til Stortinget, der morsmålet benyttes for at barna skal lære seg norsk kommer til uttrykk. Den dialogiske tilnærmingen til flerspråklighet ser de ulike språkene i sammenheng med hverandre, ikke adskilt (Monsen & Randen, 2017, s. 34).

I rammeplan for barnehage (2017), LK20 og veiledere, vises det slik vi ser det i større grad til et dialogisk syn på flerspråklighet. Det dialogiske perspektivet kommer til uttrykk blant annet ved at den norskspråklige kompetansen skal fremmes og utvikles, samtidig som de andre språkene barna kan skal bevares og brukes. Ifølge Egeberg (2020) kan pedagoger ved å arbeide bevisst og systematisk med flere språk, gi barna større bevissthet om språk generelt. Om flerspråkligheten kan gi en læringsfordel, og om ferdigheter kan overføres mellom språkene, er avhengig av et rikt språklig miljø (Egeberg 2012, s. 61).

Vi mener å se at det også kan være en dreining mot det dynamiske perspektivet i rammeplanen (2017), LK20 og veilederne for barnehage. I teorien om dynamisk flerspråklighet, som er nært forbundet med transspråkingsteorien, tas det utgangspunkt i at det bare finnes et språkssystem (García & Wei, 2019, s. 32). Her rettes fokuset mot barnets faktiske bruk av kommunikasjon uavhengig av hvilket språk de anvender. Det dynamiske- og transspråklige perspektivet på flerspråklighet er forholdsvis nye perspektiver. Det kan derfor ta tid før disse perspektivene gjør seg mer synlige og gjeldende i styringsdokumenter. Veilederen utarbeidet av NAFO var dokumentet der dette perspektivet kom tydeligst frem.

Styringsdokumentene vi har analysert i denne oppgaven er dokumenter med ulikt mandat og funksjon. Vi hadde en tanke om at det kunne være en forskjell mellom dokumenter med ulik funksjon, herunder dokumenter skrevet for barnehage og skole, og dokumenter som er skrevet for flerspråklige spesielt og barn generelt. Vi hadde derimot ikke forventet at dokumentenes ulike mandater utgjorde den største forskjellen i perspektivene på flerspråklighet. Her ser vi ulikheter når det gjelder i hvilken grad flerspråklighet fremstilles med et ressurs- og/eller mangelperspektiv. I dokumenter som rammeplan (2017), LK20 og veiledere fremstilles flerspråklighet i stor grad som en ressurs, mens i meldingene til Stortinget er det barnas norskkompetanse som fremheves som avgjørende for språkutviklingen. Det kan tyde på at meldingene til Stortinget, som også har en politisk funksjon, har et mer samfunnsrettet fokus, enn dokumenter som rammeplan, læreplaner og veiledere der fokuset er mer rettet mot enkeltindividet.

Når det gjelder for hvem, og på hvilken måte flerspråklighet fremstilles som ressurs, er dette også beskrevet ulikt i dokumentene. Vi så at flerspråklighet ble fremmet som en ressurs for alle barn, flerspråklige barn og samiske barn, i ulik grad i de ulike dokumentene. Ressursperspektivet kommer

lite til syne i de ulike meldingene til Stortinget, mens i rammeplanen (2017), LK20 og veilederne er ressursperspektivet gjennomgående, men i ulik grad. Når det gjelder hva flerspråklighet er en ressurs for fant vi språklig bevissthet, flerspråklig kompetanse, språklig og kulturell identitet og fellesskap, og kompetanse i norskspråklig utvikling.

Det vi fant lite av i LK20 og rammeplanen (2017) er hvordan pedagoger kan benytte seg av og tilrettelegge for barnas flerspråklighet, som en ressurs i barnehage og skole. I drøftingen vår vises det til at det er lite kunnskap blant barnehagelærere og lærere når det gjelder flerspråklighet, og hvordan de skal benytte seg av de ulike flerspråklige ressursene som finnes i barnegruppen. Det vil være avhengig av hver enkelt lærer og barnehagelærers kompetanse, og kanskje også interesse, hvordan de flerspråklige barna møtes på sitt morsmål og sin flerspråklighet i barnehage og skole. Om lærere og barnehagelærere tar i bruk transspråking i undervisningen, kan det ifølge Garcia og Wei skapes muligheter for at de flerspråklige barna kan ta i bruk hele sitt språklige repertoar (Garcia & Wei, 2019, s. 83). Et dynamisk teoretisk rammeverk kommer alle barna til gode ved at skolen og barnehagen forholder seg til flere språk. Med en slik tilnærming ansees flerspråkligheten til barna som en ressurs (Garcia, 2009, s. 119).

Som beskrevet i bakgrunn for valg av tema, er flerspråklige barn overrepresentert innenfor det spesialpedagogiske systemet (Pihl, 2010, s.19). Ifølge Pihl blir det viktig at pedagoger innehar kunnskap om språkutviklingen hos flerspråklige barn (Pihl, 2010, s. 18). I innledningen omtalte vi også Østbergutvalgets konkludering om et behov for en holdningsendring i opplæringssystemet. Ifølge Monsen og Randen (2017) er ikke anbefalingene til Østbergutvalget fulgt i særlig grad (Monsen & Randen, 2017, s. 17). En slik endring mener vi, avhenger av et opplæringsystem og et samfunn, som støtter pedagogers interesse, holdninger, ressurser og kompetanse når det gjelder å utnytte flerspråklighet som en ressurs, og ikke som en mangel på norskspråklig kompetanse.

I dette masterprosjektet har vi lært mye om dokumentanalyse som metode. Vi har også lært en hel del om flerspråklige barns muligheter for å utnytte sin språklige kompetanse i et ressursperspektiv, og konsekvensen av mangelperspektivet. Oppsummerende vil vi dele noen tanker om hva vi mener er viktig for å skape en praksis i barnehage og skole, som ivaretar det språklige mangfoldet som en ressurs. Samtidig som det er viktig og nødvendig at barna lærer norsk må de også få bruke, videreutvikle og bevare sitt morsmål. De bør anerkjennes for sitt språklige mangfold, og få mulighet

til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar i barnehage og skole. Pedagoger bør være bevisste på at morsmålet har en viktig betydning for å utvikle et andrespråk og en flerspråklig kompetanse. Morsmålet bør også ha en verdi i seg selv og for utvikling av identitet. Som tidligere nevnt i oppgaven er det transspråklige perspektivet og det dynamiske rammeverket relativt nytt innenfor teori på flerspråklighet. Det blir spennende å følge med på om disse perspektivene gjør seg mer gjeldende og synlig i barnehager og skoler i tiden fremover. Det finnes tilgjengelig læringsmateriell, nettressurser og litteratur pedagoger kan ta i bruk, som kan øke interesse og nysgjerrighet for flerspråklighet ute i barnehagene og skolene. Rap-gruppa Karpe, som i sine sangtekster leker med, og benytter seg av ulike språk i tekstene sine, har vakt interesse hos enkelte lærere. Med et dynamisk/transspråklig perspektiv og rammeverk i barnehage og skole, vil barna kunne bruke hele sitt språklige repertoar, og flerspråklighet anses som en ressurs. En slik tilnærming til flerspråklighet kan bidra til at barns behov for støtte i utvikling av norsk kompetanse, i større grad kan ivaretas innenfor den allmennpedagogiske praksisen. Med en praksis som åpner opp for at det å kunne flere språk er et gode for alle barn, vil vi muligens gå fra et mangelperspektiv på flerspråklighet til et ressursperspektiv.

Om vi skulle forsket videre innenfor dette feltet, ville vi undersøkt hvordan de teoretiske perspektivene på flerspråklighet gjør seg gjeldende i barnehagen og skole, og hvordan dette kan påvirke den språklige kompetansen hos barna. Fremtidig forskning kan rette seg mot om en praksis innenfor et dynamisk- og transspråklig perspektiv på flerspråklighet, sammenlignet med et dialogisk eller parallelt/tradisjonelt perspektiv, vil gi ulikt grunnlag for språklig utvikling og interesse for språk hos barna.

Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforl.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2017a). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I *Språklig mangfold og læring* (2. utg., s. 36-70). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2017b). Interkulturell kompetanse. I *Språklig mangfold og læring, didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., s. 17-35). Gyldendal Akademisk.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters Ltd.
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *NAOB*. Det norske akademi for språk og litteratur. Hentet 30.04.2022 fra <https://naob.no/ordbok/ressurs>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet : en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk. (1998). *European charter for regional or minority languages*. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1992-11-05-1>
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk- veien videre. Rapport fra ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforl.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet- en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 249-267.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet i språkfagene i skolen. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 50-67). Cappelen Damm akademisk.

- Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser : hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.* Fastsatt som forskrift. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020>
- Lindquist, H. (under utgivelse). Språkmangfold i familier og ulike flerspråklige praksiser i barns hjem. I Monica Bjerklund & N. E. Vik (Red.), *Familiemangfold og profesjonsutøvelse i barnehagen.* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag.* Universitetsforl.
- Meld. St 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring-Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk : en innføring.* Cappelen Damm akademisk.
- NAFO. (2018, 23.01.2018). *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen!* Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/ny-veileder-om-flerspraklig-arbeid-i-barnehagen/>
- NAFO. (u.å.). NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=5>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforl.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet- muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 97-122). Fagbokforlaget.

- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk- perspektiver på læring og utvikling* (s. 311-335). Cappelen Damm.
- Regjeringen.no. (2016). Arbeidet med ny rammeplan for barnehage.
- Regjeringen.no. (2020). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. K.-o. distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Regjeringen.no. (2021). *FNs barnekonvensjon*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Språklova. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Statped. (2021, 26.04.2021). *Om flerspråkighet og spesialpedagogiske behov*. Statped. <https://www.statped.no/flerspraklighet/om-flerspraklighet-og-spesialpedagogiske-behov/>
- Stortinget. (2019, 21.10.2019). *Om regjeringens publikasjoner*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråkighet : til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. 310-349. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/3230>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Aamodt, S. (2017a). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. (2017b). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11-22). Fagbokforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Forskjeller mellom synet på tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet..... s. 20

Tabell 1: kronologisk oversikt over dokumentene som er brukt i analysen..... s. 39

Vedlegg

Vedlegg 1: Nøkkelord

Tabellen viser søk på nøkkelord, og antall treff i de ulike dokumentene. For å spare plass og få en oversiktlig tabell har dokumentene blitt nummerert slik:

nr	Dokument
1	Meld. St. 19 Tid for lek og læring i barnehagen
2	Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet
3	Meld. St. 21 Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen
4	Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver
5	Språk i barnehagen mer enn bare prat
6	Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen
7	Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats inkluderende fellesskap i skole og SFO.
8	Overordnet del av læreplanen
9	Læreplan i norsk
10	Læreplan i engelsk
11	Læreplan i morsmål for språklige minoriteter
12	Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Morsmål	33	2	8	8	29	8	11	0	0	0	64	1
Språk	651	123	89	56	589	112	261	19	102	96	82	86
Norsk	186	110	132	14	31	14	113	6	140	0	16	69
Flerspråklig	10	2	1	22	35	22	11	0	1	1	14	3
Tospråklig	18	2	2	1	1	1	5	0	0	0	0	0
Andrespråk	16	12	4	1	0	1	12	0	0	0	0	0
Førstespråk	12	8	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0
Majoritet	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Minoritet	81	1	16	0	1	0	31	3	0	0	29	28
Språklig mangfold	3	2	0	5	9	5	0	0	1	0	0	0
Ressurs*	2	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	2
Berikelse*	0	0	0	4	3	4	1	0	0	0	0	0

*brukt i forbindelse med flerspråklighet

Vedlegg 2: Eksempel på prosessen med utvikling av koder og kategorier.

«Koding og kategorisering er sammenfallende prosesser der du gjennom koding strukturerer materialet ved å sette merkelapper på tekstutdrag, for så å samle koder i overordnede kategorier» (Anker, 2020, s. 82).

Vi har tatt med eksempler fra to av kategoriene som utgjorde våre empiriske funn «flerspråklighet stimulerer til språklig bevissthet», og «morsmål som ressurs for å lære norsk». Dette for å synliggjøre og gjøre prosessen transparent for leseren. Dette er en forenkling av prosessen, da nye ord og tekstfragmenter kom til underveis. Dette kommer til syne i empirien. Tekstfragmenter og ord som kunne knyttes til for eksempel språklig bevissthet, som det å sammenligne ulike språk, metaspråklig bevissthet, bevissthet om språk, markerte vi med samme farge, og dannet igjen en kategori med navn språklig bevissthet. Disse kategoriene dannet overskrifter i analysekapitlet.

Flerspråklighet stimulerer til språklig bevissthet

Eksempler på funn og koding av språklig bevissthet. Kodet i grønt.

«Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til **språklig** nysgjerrighet, **bevissthet** og utvikling» (Rammeplanen, 2017, hentet 29.07.21, s.37)

«Det gir **bevissthet om at ord på ulike språk benevner de samme fenomenene**» (Språklig mangfold, 2018, hentet 29.07.21, s.3)

«I et flerspråklig miljø blir språk noe alle kan snakke om, undre seg over og sammenlikne. Det bidrar til **språklig bevissthet** og gir anledning til å reflektere rundt språk og språklig variasjon». (språk i barnehagen mye mer enn bare prat, 2017, hentet 29.07.21, s.20)

«Språklæring innebærer å utvikle **språkbevissthet** og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke språklæringsstrategier» (Læreplan i engelsk, 2020, hentet 21.02.22, s.2)

Morsmål som en ressurs for å lære norsk

Eksempler på funn og koding av flerspråklighet som en ressurs for å lære norsk. Kodet i blått.

«...**bruke barnas morsmål som ressurs for å støtte barna i å lære norsk.**» 50 (Meld. st. 19, 2015-2016, hentet 29.07.21, s.50)

Disse foreldrene har behov for informasjon fra barnehagen om hvordan det er å lære flere språk samtidig og om **morsmålets betydning for andrespråkutviklingen.** (språk i barnehagen mye mer enn bare prat, 2017, hentet 29.07.21, s. 24)

I *Læreplan for morsmål for språklige minoriteter* (2020) finner vi «Morsmål for språklige minoriteter skal gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål.» (Hentet fra Læreplan i morsmål for språklige minoriteter, gjelder fra 01.08.21, hentet 25.09.2, s. 2)

Vedlegg 3 Oversikt over koder og kategorier som dannet grunnlag for analysen:

Kategori: Tidlig innsats for minoritetsspråklige barn/Flerspråklighet som ressurs for å lære norsk
Koder: ressurs for å lære norsk, norskspråklig kompetanse, kartlegging av norskkunnskaper, ferdigheter i norsk, tidlig innsats, norsk som andrespråk, fremme og utvikle barns norsk, språkutvikling

Kategori: Flerspråklighet stimulerer til språklig bevissthet (språklig utvikling)
Koder: språklig bevissthet, metaspråklig bevissthet

Kategori: Flerspråklighet stimulerer til nysgjerrighet og interesse for språk
Koder: nysgjerrighet, interesse for språk

Kategori: Flerspråklighet som ressurs for å utvikle respekt og identitet og fellesskap
Koder: Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere og at de utvikler sin språklige identitet, Identitet, kulturelt mangfold, Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet, verdi i seg selv, respekt for andres språk, ulike språklige kompetanser verdsettes, tilhørighet. Bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre

Kategori: Flerspråklighet som en ressurs for alle barn
Koder: Berikelse for alle, ressurs for alle, Det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. (For alle elever)