



Hein Lindquist

## De yngste flerspråklige barna

Språkbruk hjemme og i barnehagen

**Doktorgradsavhandling**

Pedagogiske ressurser og  
læreprosesser i barnehage og  
skole

Fakultet for  
humaniora, idretts- og  
utdanningsvitenskap

---

Hein Lindquist

## De yngste flerspråklige barna

Språkbruk hjemme og i barnehagen

En doktoravhandling innenfor  
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Hein Lindquist, 2024  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Drammen

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 187

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-836-2 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-837-9 (online)

Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.



Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge  
Illustrasjon på omslag: Anna Marie Lindquist

## Forord

I 1984 begynte min barnehagekarriere som praktikant i barnehage. Lite visste jeg da om veien som skulle føre fram til denne avhandlingen. Fra praktikanttid gikk ferden videre til førskolelærerutdanning på Eik Lærerhøgskole. Etter avsluttet utdanning ble jeg tilsatt som avdelingsleder på en småbarnsavdeling. Deretter ble jeg tilsatt som styrer i barnehage. I denne perioden fikk jeg anledning til å ta videreutdanning i veiledningspedagogikk, studier om ledelse og det som i sin tid ble omtalt som embetsstudie i spesialpedagogikk. Søken etter nye oppgaver førte meg inn i lærerutdanningene som underviser og leder. Jeg ser fram til å kunne omtale meg selv som barnehage- og utdanningsforsker tilsatt ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Tematikken for avhandlingen bringer meg på sett og vis tilbake i det feltet jeg startet som barnehagelærer. Jeg har fått anledning til å fordype meg i faglige spørsmål jeg har vært interessert igjennom hele min karriere, nemlig arbeidet med de yngste barna i barnehagen og flerspråklighet. Min interesse har blitt skapt som resultat av mange hyggelige og interessante møter med barn, foreldre, kollegaer, medstudenter, forelesere, veiledere og faglige kontakter opp gjennom årene. En takk til dere alle som har gitt meg innsikter og inspirasjon underveis i min karriere.

For å kunne gjennomføre arbeidet med denne avhandlingen, har jeg vært helt avhengig av den generøsiteten jeg har blitt møtt med av barna, foreldrene og barnehageansatte. Dere gitt meg tilgang til et unikt forskningsmateriale som gir ny innsikt om barns språklige oppvekst og hvordan språk brukes hjemme og i barnehagen.

Mine veiledere Eva Maagerø og Nina Gram Garmann har gitt meg både støtte og utfordringer underveis. For meg har det vært både opp- og nedturer og spesielt i den siste innspurten har prosessen gått litt trått. Oppløpet hadde ikke vært mulig for meg uten en uvurderlig støtte av Tony Burner. At det har gått litt langsomt i perioder, må jeg tilskrive meg selv. Mine veiledere har forsøkt etter beste evne å skubbe og lokke når jeg selv har sørget for at bena har stått på stedet hvil. Takk for alles tålmodighet.

Doktorgradsprogrammet Pedagogiske ressurser og læreprosesser (PEDRES) og Nasjonal forskole for lærerutdanning (NAFOL) har bidratt både med opplæring, finansiering og ikke minst møter og seminarer med kompetente fagpersoner og administrativt ansatte. Gjennom NAFOL ble det også mulig å finansiere et halvt års opphold ved DPU i København. Jeg vil rette en stor takk til Lars Holm, Eva Gulløv, Helle Pia Laursen og øvrige tilsatte ved «Institut for pædagogisk antropologi». Faglige kollegaer og møter i forskergruppene PASIE, DiCE og FLU ved USN har også vært viktige arenaer for faglig støtte og utvikling.

Denne lista kunne vært gjort betydelig lenger. Jeg må nøye meg med å tilføye en takk til alle gode kollegaer ved USN. Sist, men ikke minst, må jeg takke min kone Lisbeth for at jeg har kunnet ta denne lange reisen.

**Hein Lindquist**

**Drammen, 12. oktober 2023**

## Sammendrag

De fleste norske barn begynner i dag i barnehage fra de er ett år gamle, og mange av disse barna vokser opp i hjem hvor det brukes andre språk enn norsk. De yngste barna i barnehagen er i en fase av livet hvor de lærer å forstå og bruke verbalspråket. Denne avhandlingen er en undersøkelse av hva som kjennetegner språkbruken i flerspråklige familier og språkpedagogikken barna blir møtt med i barnehagen.

Avhandlingen gir innsyn i hvordan fire barnehagebarn, deres familier og barnehagelærerne bruker språk i barnehagen og foreldrene hjemme. Avhandlingen ønsker å belyse hvordan de yngste barna med flerspråklig møtes språklig. For å undersøke dette er det gjort videoanalyser av språkene som brukes og foreldre og ansatte i barnehagen har blitt intervjuet gjennom store deler av barnas første år i barnehagen.

Hvilke språk som brukes i flerspråklige familier varierer, men selv om familiemedlemmene har samme språklig bakgrunn, vil det være flere språk som er i spill. Språkvekslingen kan følge ulike mønstre, men språkbruken er primært kommunikasjon.

Barna er ennå så unge at de fortsatt har et begrenset ekspressivt ordforråd. Når de samme barna er i barnehagen møter, de ansatte som primært er opptatt av å fremme barnas norskspråklige utvikling, og deres flerspråklige bakgrunn har lite oppmerksomhet.

Jeg diskuterer hvordan to språkdidaktiske modeller som er utviklet i arbeid med eldre barn i skole og barnehage, kan transformeres slik at de også kan anvendes i språkpedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Dernest hvordan disse analysene kan kombineres med en språkpolicymodell som bringer fram kunnskap om språkpolicy i familier og utdanningskontekster.

**Emneord:** andrespråk, barnehage, didaktikk, familie, flerspråklighet, gryende flerspråklighet, småbarn, språkpolicy, toddlere, tospråklig



## **Abstract**

**English title:** *The youngest multilingual children - Language use at home and in ECEC*

Most Norwegian children today start ECEC from the age of one, and many of these children grow up in homes where languages other than Norwegian are in use. The youngest children in ECEC are in a phase of life where they learn to understand and use verbal language(s). This thesis is an examination of what characterises language use in multilingual families and the language pedagogy children are encountered with in kindergarten.

The thesis provides insight into how four ECEC children, their families and the kindergarten teachers use language at home and in ECEC and how ECEC works to support and strengthen children's language development. To investigate this, video analyses have been made of the languages used and parents and staff in these ECEC have been interviewed throughout large parts of the children's first year in ECEC.

The languages used in multilingual families vary, but even if the family members have the same linguistic background, several languages will be in play. The language exchange can follow different patterns, but the use of language is primarily communication.

As the children are young, they still have a limited expressive vocabulary. When the same children are in ECEC, they meet staff who are primarily concerned with promoting the children's Norwegian-language development, and their multilingual background receives little attention.

The thesis discusses how two didactic models for language acquisition and learning, are developed in work with older children in school and ECEC can be transformed so that they can also be used in language teaching work with the youngest children in ECEC. Secondly, how these analyses can be combined with a language policy model that brings forth knowledge about language policy in families and educational contexts.





## Artikler – originale publikasjoner

Rekkefølgen på artiklene i den rekkefølgen de presenteres:

### Artikkel 1:

Lindquist, H. & Garmann, N. G. (2019). Toddlers and their translingual practicing homes. *International Journal of Multilingualism*, 18(1) 59–72. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712>

### Artikkel 2:

Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1 – 3 åringer. *NOA : norsk som andrespråk*, 34(1–2), 10–40. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1557>

### Artikkel 3:

Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 159–171. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>



## Liste over figurer, tabeller og forkortelser

### Figurer:

Figur 1: Forskjeller mellom synet på tradisjonell tospråklighet, språklig gjensidig avhengighet og dynamisk tospråklighet fra García & Wei (2019, s. 32).....	22
Figur 2 Ulike policyarenaer, ulike policybegrep og forholdet mellom dem.....	24
Figur 3: Modell hentet fra García (2009, s. 120).....	27
Figur 4: Modifisert modell basert på Goodlad (1979, s. 348 – 49).....	36
Figur 5: Ellis’ modell, hentet fra Alstad (2016, s. 37).....	39
Figur 6: Cummins’ kvadrantmodell (2000, s. 68), hentet fra Alstad (2016, s. 41).....	40
Figur 7: Skjematisk framstilling av forskningsdesignet .....	58
Figur 8: Delstudie A – forskningsdesign.....	59
Figur 9: Delstudie B – forskningsdesign.....	60
Figur 10: Delstudie C – forskningsdesign.....	60
Figur 11: Barn som policyagenter i flerspråklige familier .....	94
Figur 12: Modifisert modell basert på Goodlad (1979, s. 348 – 49).....	95
Figur 13: Ellis’ modell – basert på Alstad (2016, s. 37), min modifisering.....	97
Figur 14: Cummins’ kvadrantmodell, basert på Alstad (2016, s. 41), min modifisering. .	99

### Tabeller:

Tabell 1 Oversikt over videoopptak i hjem og barnehager.....	71
Tabell 2 Oversikt over intervju med foreldrene.....	73
Tabell 3 Oversikt over intervju med ansatte.....	73
Tabell 4 Dokumenter det vises til i intervju med de ansatte .....	76
Tabell 5 Artikkene, forskningsspørsmål, metode og funn .....	83

**Forkortelser:**

ECEC	Early Childhood and Care
FSP	Familiespråkpolicy
ILO	Den internasjonale arbeidsorganisasjonen. ILO er FNs internasjonale arbeidsorganisasjon
NAFO	Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Senter ved OsloMet
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Denne tjenesten leveres i dag til UH-sektoren av Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør
OsloMet	Oslo Metropolitan University – storbyuniversitet
SP	Språkpolicy
SSB	Statistisk sentralbyrå
SUP	Språkutdanningspolicy
Udir	Utdanningsdirektoratet
UH-sektoren	Universitets- og høyskolesektoren
USN	Universitetet i Sørøst-Norge

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>i</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>v</b>
<b>Liste over figurer, tabeller og forkortelser .....</b>	<b>ix</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og aktualitet .....	2
1.2 Barnehagen og familien som arenaer for språkpolicy.....	4
1.3 Forskningsspørsmål .....	5
1.4 Struktur for kappeteksten .....	6
<b>2 Sentrale begrep .....</b>	<b>9</b>
<b>3 Tidligere forskning .....</b>	<b>11</b>
3.1 Familien som arena for flerspråklige praksiser.....	12
3.2 Barnehagen som arena .....	15
3.2.1 Synliggjøring av flerspråklig bakgrunn/kompetanse.....	16
3.2.2 Språkpedagogikk og språkdidaktikk.....	17
3.2.3 Behovet for ny kunnskap.....	18
<b>4 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>21</b>
4.1 Språk som sosiale konstruksjoner .....	21
4.2 Språkpolicy .....	23
4.2.1 Språkpolicy i barnehagen .....	26
4.2.2 Språkpolicy i familien.....	28
4.3 De yngste barnehagebarna som språkbrukere .....	29
4.4 Kodeveksling og transspråking .....	29
4.5 Språkbruk, språkpolicy og sosiale arenaer .....	32
4.6 Læreplanteori, språkdidaktikk og translasjoner .....	34
4.7 Språkpedagogikk og språkdidaktikk.....	37
4.7.1 Språkdidaktikk – Ellis .....	38
4.7.2 Flerspråklighet – Cummins .....	39

4.8	Norsk kontekst og policymekanismer.....	42
4.8.1	Regler og reguleringer.....	42
4.8.2	Språkundervisning, språkpedagogikk og språkdidaktikk .....	43
4.8.3	Ideologi, myter, propaganda og tvang .....	47
4.9	Evalueringsstudier av rammeplaner for barnehage.....	48
4.10	Implementeringsstrategier for språkarbeid i barnehager .....	52
<b>5</b>	<b>Forskningsdesign .....</b>	<b>55</b>
5.1.1	Delstudie A: Språk i bruk – barnas hjemmedomene .....	59
5.1.2	Delstudie B: Språk i bruk – barnehagen som språkpedagogisk arena .....	59
5.1.3	Delstudie C: Språkdidaktikk og språkideologi i barnehagen .....	60
5.2	Metode.....	61
5.2.1	Utvalg .....	61
5.2.2	Barnehageeieren .....	63
5.2.3	Barnehagene .....	64
5.2.4	Barn og foreldre .....	64
5.2.5	Ansatte i barnehagen .....	66
5.3	Datainnsamling.....	68
5.3.1	Videoobservasjoner – mikroetnografi.....	68
5.3.2	Dokumentene.....	75
5.4	Dataanalyse .....	76
5.4.1	Transkripsjon og analyse av videoopptakene.....	76
5.4.2	Transkripsjon og analyse av intervjuene .....	78
5.4.3	Bearbeiding og analyse av dokumentene.....	78
5.5	Forskningsetikk og forskerposisjon .....	80
<b>6</b>	<b>Artiklene og deres bidrag til forskningsfeltet.....</b>	<b>83</b>
6.1	Artikkel 1 .....	84
6.2	Artikkel 2 .....	85
6.3	Artikkel 3 .....	86
<b>7</b>	<b>Syntese av forskningsbidragene.....</b>	<b>89</b>
7.1	Empiriske bidrag.....	89

7.2	Teoretiske bidrag.....	94
7.2.1	Språkpolicy, språkutdanningspolicy og familiespråkpolicy.....	94
7.2.2	Læreplanteori og utvikling av språkutdanningspolicy .....	95
7.2.3	Modeller for analyse av språklige praksiser .....	96
7.3	Metodologiske og forskningsetiske bidrag.....	100
<b>8</b>	<b>Konklusjoner.....</b>	<b>103</b>
8.1	Hvordan er forskningsspørsmålene besvart?.....	103
8.2	Avhandlingens styrker, begrensninger og veien videre.....	104
	<b>Referanser .....</b>	<b>107</b>
	<b>Artiklene.....</b>	<b>121</b>
	Artikkel 1 .....	121
	Artikkel 2 .....	139
	Artikkel 3 .....	173
<b>9</b>	<b>Errataliste .....</b>	<b>189</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>193</b>





# 1 Innledning

Gjennom denne avhandlingen undersøker jeg hva som kjennetegner språkbrukspraksiser som de yngste barna er en del av. Hjemmene deres vil potensielt være flerspråklige da foreldre og eventuelle søsken behersker flere språk, mens barnehagen potensielt vil være en norskspråklig arena. De fleste barna i Norge går i barnehage fra det året de fyller ett år, og det er viktig å få økt kunnskap om barns språklige erfaringer fra deres to viktigste oppvekstarenaer – hjemmet og barnehagen. Både språkpraksis hjemme og i barnehagen vil kunne forstås som uttrykk av aktørenes språkpolicy.

I løpet av de siste årene har andelen barn med flerspråklig hjemmebakgrunn økt som følge av økt innvandring (Dzamarija & Kalve, 2004, s. 38; SSB, 2018). Det vil derfor være særlig viktig å innhente ny kunnskap om disse barna. Det er også blitt større oppmerksomhet rundt historiske forhold om flerspråklige praksiser i det norske samfunnet. Det er i særlig fire grupper av befolkningen man finner brukere av minoritetsspråk: 1) innvandrere, 2) barn og barnebarn av innvandrere, 3) personer i den samiske urbefolkningen og i den nasjonale minoriteten kvener og 4) døve og deres familier (Kulbrandstad, 2020, s. 51–53). Selv om denne avhandlingen ikke tar opp forhold knyttet til urfolk og nasjonale minoriteter, kan den også ha relevans for disse språkgruppene dersom de går i barnehager hvor det i hovedsak snakkes norsk.

Flerspråklighet kan brukes om det å ha tilgang til to eller flere språkssystemer. De yngste barna som vokser opp med flere språk kan også omtales som gryende flerspråklige (Alstad, 2015, s. 285). For eldre barn kan det å være flerspråklig forstås som å beherske flere språk, men språkkompetansen trenger ikke å være like god på alle språk (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 46). Hvor mange barn og familier som er flerspråklige er vanskelig å tallfeste, og det føres ingen statistikk over hvilke språk som faktisk brukes innad i familier bosatt i Norge. Det kan imidlertid gjøres noen antagelser ut ifra statistikk som viser foreldrenes landbakgrunn (Wilhelmsen et al., 2013, s. 23).

Barnehagebarn kommer fra flere typer flerspråklige familier, og språklige rettigheter i Norge er ulike for barn med samiske språk som hjemmespråk (urfolk), nasjonale språklige minoriteter og språklige og kulturelle minoriteter (Europarådets ministerråd, 2008).

Rammeplan for barnehagen gir føringer for det språkpedagogiske arbeidet i barnehagen (Rammeplan, 2017).

Å få økt kjennskap til hvilke språkpraksiser særlig de yngste barna har hjemme vil være spesielt viktig for å bedre forstå potensielle utfordringer i den språklige overgangen mellom hjem og barnehage. Forskningsfeltet framstår som lite samlet, og det er viktig å få «å fram kompleksiteten både i arbeidet rundt gryende flerspråklighet og kunnskapsbasen som profesjonsutøvelsen bygger på (Alstad, 2015, s. 300). Dette er imidlertid et viktig kunnskapsfelt da myndighetene legger stor vekt på at barn skal starte tidlig i barnehagen, og at barnehagen både skal gi barnet erfaring og kompetanse i norsk språk og styrke barns flerspråklige utvikling. I Lov om barnehager (2013) og Rammeplan for barnehager (2017) legges det stor vekt på barns og foreldres rett til medvirkning. Mitt forskningsprosjekt vil primært rette oppmerksomheten mot språkpolicy uttrykt som individuelle språkvalg og språkpraksis som varieres og utvikles i ulike sosiale aktiviteter (Shohamy, 2006, s. 6).

I avhandlingen bruker jeg «de yngste barna med flerspråklige bakgrunn» som betegnelse på barn som vokser opp i hjem hvor det brukes flere språk eller et annet språk enn norsk. Dette er en videre definisjon enn «barn med minoritetsspråklig bakgrunn», som av myndighetene defineres som barn hvor begge foreldrene og barnet har et annet morsmål enn norsk, samisk eller engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Med en bredere definisjon enn det som brukes av norske myndigheter, vil en kunne anta at den språklige variasjonen blant informantene vil være større enn den situasjonen myndighetene ofte viser til.

## **1.1 Bakgrunn og aktualitet**

I 2008 fikk alle barn som fylte ett år innen utgangen av august dette året rett til å få plass i en barnehage i kommunen de er bosatt i (§ 12 a Barnehageloven, 2008 endring vedtatt i Statsråd 25. april 2008). Lovendringen har ført til at de fleste barna nå begynner i et heldags barnehagetilbud fra året de fyller ett år. Før lovendringen hadde om lag 16 % av alle barn under to år barnehageplass, mens etter endringen har mer enn 80 % av alle barn under to år heldagsplass i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Da

feltarbeidet denne avhandlingen bygger på ble gjennomført i 2018, var andelen minoritetsspråklige ettåringer med barnehageplass cirka 50 %, mens majoritetsbefolkningens andel var på ca. 80 %. For toåringene har andelen minoritetsspråklige økt til ca. 80 % (Meld.St. 6 (2019–2020), s. 31). På landsbasis er 18 % av alle barnehagebarna (uavhengig av alder) registrert som minoritetsspråklige, men i byer som Oslo og Drammen er andelen på henholdsvis 29 % og 34 % (Meld.St. 6 (2019–2020), s. 31 – 32). Antallet registrerte minoritetsspråklige barn har økt jevnt fra 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2018a) og statistikken for 2019, 2020 og 2021 viser at antall minoritetsspråklige barn i norske barnehager har stabilisert seg til å være om lag 52 000 barn (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Som tidligere nevnt, føres det ikke statistikk over hvilke språk som faktisk brukes i norske familier (Wilhelmsen et al., 2013, s. 4).

Hvor gamle barna er når de starter i barnehage har sammenheng med foreldrenes permisjonsordninger, samt offentlige støtteordninger til barnehager. I Norge starter de fleste barna i ordinære barnehagetilbud ved ettårsalderen. Det er få barn som starter tidligere. I land som USA, Canada og Nederland blir ofte barnepass for de yngste barna gjort utenfor institusjonene. Norge skiller seg ytterligere ut ved at sosioøkonomiske forhold ikke påvirker barnehagedeltakelsen (Petitclerc et al., 2017, s. 8). Obligatorisk utdanning er en av de mest kraftfulle mekanismer for språkpolicy, og det er betydningsfullt å forske på hvordan policy praktiseres i utdanningsinstitusjoner (Shohamy, 2006, s. 90).

Teoretisk har perspektivene på flerspråklighet endret seg over tid. I de senere år har stadig mer av språkforskningen sett på språk i bruk og språk som del av meningsdanning i sosiale fellesskap (May, 2014, s. 192). Å studere språket slik det brukes i sosiale kontekster, er imidlertid ikke noe nytt da det finnes en rekke studier innen både språksosiologi, pedagogikk, etnografi og antropologi. Avhandlingen fokuserer på språkpolicy og språk i bruk, og skal bidra til å framskaffe ny kunnskap om de yngste barnehagebarna og språkmiljøene de er en del av. Slik kunnskap er relevant både for å forstå hvordan tidlig barnehagestart kan bidra til utvikling av barnas flerspråklige kompetanse, samt bidra til å kvalitetsutvikle barnehagetilbudet for de yngste barna i barnehagen. Språkpolicy vil både utformes og praktiseres i barnehage og innad i familier.

De yngste barnehagebarna (ett til tre år) er i en særlig intensiv fase for tilegnelse av språklig kompetanse. Språkkompetanse vil kunne forstås som et lingvistisk system, begrepsforståelse og som kommunikasjon og meningsskaping (García & Li, 2019, s. 32). Oppveksten til flerspråklige barn kjennetegnes ofte av at de blir omgitt av, og at de selv utvikler, flere språk samtidig (De Houwer, 2009, s. 29). For flerspråklige familier vil kontakt med familie og slekt, spesielt om de ikke er bosatt i Norge, være viktig for foreldrene, samt at barna har kompetanse i de ulike språkene som anvendes i ulike familiesammenhenger (Lanza & Svendsen, 2007, s. 281). Det vil derfor være viktig å gjennomføre forskning som får fram ny kunnskap om hvordan yngste barna med flerspråklig bakgrunn og deres språklige forhold hjemme og i barnehagen.

## **1.2 Barnehagen og familien som arenaer for språkpolicy**

Norske barnehager må drives i henhold til lover og forskrifter som skal sikre innhold og kvalitet på det pedagogiske arbeidet (Barnehageloven, 2013; Rammeplan, 2017). I tillegg vil verdier, holdninger og tidligere praksis bidra til å forme barnehagens praksis. Språkpolicy er et begrep som dekker en slik utvidelse (Shohamy, 2006, s. 45 – 57), noe som vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4.2. Innad i en familie vil språkpraksis også være formet av familiemedlemmenes ideer, holdninger og erfaringer. De yngste barna i barnehagen vil i sin hverdag delta i to ulike arenaer for språkpolicy.

Barnehagens samfunnsmandat har endret seg fra den første rammeplanen ble vedtatt og fram til i dag. Ved innføringen av den første rammeplanen i 1995 ble begrepet omsorg brukt for å beskrive kjernen i barnehagens pedagogiske arbeid (Rammeplan, 1995). I senere rammeplaner har arbeidet med de ulike kunnskapsområdene blitt mer framtrødende (Rammeplan, 2006). Økt andel av flerspråklige barn i barnehagen og økt vektlegging av barnehagen som skoleforberedende arena har bidratt til vektlegging av barnehagen som språkpedagogisk arena. Språkstimulering har fått en mer sentral plass gjennom satsinger som for eksempel «Rammeverk for språkkommuner» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I arbeidet for de yngste barna i barnehagen har det også vært rettet oppmerksomhet mot behovet for språklig kartlegging, spesielt med tanke på flerspråklige barn.

Barnas hjem er ikke underlagt en offentlig styring, men hjemmets språkpolicy og språkpraksis vil, på samme måte som i barnehagen, være påvirket av både egne ideer og ideer som eksisterer i omverdenen (Schwartz & Verschik, 2013, s. 3 – 4)

### **1.3 Forskningsspørsmål**

Avhandlingens målsetting er å bidra med kunnskap om språkpolicy og om hvordan ulike språk brukes i barnas hjem og barnehage. Målet er å få fram kunnskap om hvordan tidlig barnehagedeltakelse kan bidra til å påvirke familiens språkbruk. Dette inkluderer å få kunnskap om hvordan barnehagene forstår sitt mandat, og hvordan det språkpedagogiske arbeidet gjennomføres for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn.

**Det overordnede forskningsspørsmålet er:**

Hva kjennetegner språksituasjonen til de yngste barna med flerspråklig bakgrunn hjemme og i barnehagen?

For å finne svar på forskningsspørsmålet har jeg delt det opp i følgende underordnede spørsmål:

- Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?<sup>1</sup>
- Hva kjennetegner ansattes språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?
- Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?

Det overordnede forskningsspørsmålet blir diskutert i kapittel 7. De tre underordnede forskningsspørsmålene er utgangspunktet for hver av de tre forskningsartiklene som blir

---

<sup>1</sup> Min oversettelse i den engelskspråklige artikkelen er *Which language strategies do we find in multilingual families with toddlers attending Norwegian speaking ECEC institutions?*

presentert i kapittel 6. Sentrale begrep i forskningsspørsmålene vil bli beskrevet og drøftet i kapittel 2.

Gjennom avhandlingen vektlegger jeg å undersøke språkpolicy ved å forske på språk i bruk på arenaene hvor de yngste barnehagebarna oppholder seg store deler av dagen. For dagens norske barn vil de to viktigste arenaene være deres eget hjem og barnehagen. Det er å forvente at for barn med flerspråklig hjemmebakgrunn eller hjem hvor det snakkes ett- eller flere minoritetsspråk, vil forskjellen i språkbruken hjemme og i barnehage kunne være mer forskjellig enn for barn fra majoritetsspråklige hjem. I denne avhandlingen vil barn med flerspråklig hjemmebakgrunn benevnes som flerspråklige barn, selv om disse yngste barna ennå ikke har et ekspressivt ordforråd. Formålet er å bidra med kunnskap om de yngste barnehagebarna med flerspråklig hjemmebakgrunn.

For de aller yngste barna har endringen i bruk av ordinære barnehagetilbud medført endringer i oppvekstforholdene, og barnehage er nå en viktig policyarena. Jeg har som målsetting å bidra med ny kunnskap om språklige praksiser i flerspråklige hjem, samt om hvilke språklige praksiser disse barna er en del av i barnehagen. Kunnskapen vil kunne både bidra til en diskusjon om hvordan de flerspråklige barnas rettigheter til å utvikle sin flerspråklighet blir ivaretatt, samt bidra til en faglig diskusjon om barnehagens språkpedagogiske og språkdidaktiske arbeid.

## **1.4 Struktur for kappeteksten**

I dette første innledende kapittelet gir jeg i hovedsak en situasjonsforståelse av norske barnehager i dag, og, presenterer tematikk og forskningsspørsmål. Dernest gir jeg en kort beskrivelse av sentrale begrep i kapittel 2. Enkelte begrep vil videre bli utdypet under presentasjonen av det teoretiske rammeverket.

I kapittel 3 presenterer jeg tidligere forskning og her ser jeg spesielt på forskning om flerspråklighet og språkpolicy. I tråd med det teoretiske rammeverket vil forskningen også beskrive språkpraksiser i flerspråklige hjem og barnehager.

Det teoretiske rammeverket settes inn i en språkpolicyramme i kapittel 4. Videre presenteres ulike teoretiske modeller som også anvendes i analysen av det empiriske

materialet. Kapittel 5 presenterer en detaljert beskrivelse av metodiske valg og hvordan prosjektdesign og delprosjekt er gjennomført.

Der tre artiklene som presenterer og diskuterer resultatene, blir beskrevet i kapittel 6, og i kapittel 7 gis det en helhetlig diskusjon av forskningsbidragene før jeg avslutter det hele med en konklusjon og beskrivelse av behovet for ny forskning i kapittel 8.





## 2 Sentrale begrep

Tematikken for avhandlingen er «de yngste barna» med flerspråklig hjemmebakgrunn. De yngste barna beskrives også som «små barn» eller de «minste barna», og refererer til barn som går i en småbarnsavdeling i barnehagen og/eller barn som er yngre enn tre år (Sandvik, 2006, s. 10). De yngste barna omtales også som de «minste barna» (Sandvik, 2006), men dette kan referere til størrelse framfor alder. Derfor velger jeg å bruke «de yngste barna» om barn i alderen ett til tre år. I engelskspråklig og norsk litteratur brukes også begrepet «toddlere» om barn i ett- til treårsalder (Sandvik, 2006, s. 12). Jeg foretrekker å benytte «de yngste barna» som et norsk begrep fordi dette refererer til alder og ikke til fysisk størrelse. Deltakerne i undersøkelsen vil bli nærmere beskrevet i kapittel 5.2.1.

«Flerspråklige barn» er et begrep som brukes om barn som vokser opp i flerspråklige familier. Det er stor variasjon i hvilke begrep som benyttes om flerspråklige barn i forskning og offentlige dokumenter. For eksempel brukes både begrep som «språklig mangfold og flerspråklige barn» i rammeplan for barnehagen (Rammeplan, 2017), mens det i rundskriv om støtteordninger til kommunene brukes «minoritetsspråklige barn» (Kunnskapsdepartementet, 2011b). I norsk statistikk benyttes begrepet «minoritetsspråklige barn» om innvandrerbarn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk, og begrenses til å være innvandrerbarn eller barn av innvandrerforeldre, ikke medregnet barn med dansk, svensk og engelsk bakgrunn (SSB, 2016). I fag- og forskningslitteraturen vil også disse barna betegnes som flerspråklige. For barn som ennå ikke selv har begynt å ytre seg gjennom verbalt språk brukes det også begrepet «gryende flerspråklige barn» (Alstad, 2015, s. 285) for å omtale disse barna. Felles kjennetegn er at disse barna har «flerspråklig hjemmebakgrunn». I fag- og forskningslitteraturen benyttes også begrepet tospråklig for å omtale disse barna. I engelskspråklig litteratur brukes begrep som «multilingual» eller «bilingual» om disse barna. Hva som kjennetegner disse barna, vil bli beskrevet og drøftet gjennom hele avhandlingen.

I forskningsspørsmålene benyttes både begrepet «språkpedagogikk» og «språkdiraktikk». Skillet i hvordan de to begrepene kan brukes har blitt tydeligere for meg gjennom arbeidet med denne avhandlingen. Språkpedagogikk forstås som et videre begrep hvor en er både opptatt av språk i bruk, men også hva som bidrar til å påvirke og forme språkbruk i pedagogiske kontekster. Språkdiraktikk kan i større grad knyttes til hvordan det direkte og indirekte arbeides systematisk for å påvirke barns språkutvikling i en bestemt retning. En mer utdypende diskusjon av dette begrepet foretas i kapittel 4.7. I engelskspråklig litteratur vil begrep som «pedagogy» og «didactics» anvendes. Språkpedagogikk og språkdiraktikk kan også knyttes til «læreplanteori / curriculum».

«Språkpolicy» (SP) er et begrep som kan forstås på flere måter, men på et overordnet nivå ser man på språkvalg, språkvariasjon og forhold som bidrar til ulike former for språkbruk (Spolsky, 2004, s. 39 – 44). Språkpolicy kan også utvides til kulturelle koder og språklig variasjon i bruk av multimodale tekster (Shohamy, 2006, s. 14 – 21). Policybegrepet kan også avgrenses til å beskrive fenomenet i utdanningsinstitusjoner, «språkutdanningspolicy» (SUP) (Shohamy, 2006, s. 76), eller fenomenet innad i familier, «familiespråkpolicy» (FSP) (Schwartz & Verschik, 2013, s. 1). Dette er mine egne oversettelser av de engelske begrepene «language policy (LP), Language educational policy» (LEP) og «family language policy» (FLP). Noe faglitteratur bruker «language management» for å beskrive hvordan ulike mekanismer brukes for å påvirke språkvalg og språkbruk (Spolsky, 2009, s. 1). Policybegrepene blir nærmere beskrevet og drøftet i teorikapittelet, kapittel 4.2. Avhandlingen undersøker bruk av talespråk.

### 3 Tidligere forskning

Med utgangspunkt i tematikk og problemstillinger er søkene sentrert om: 1) Familien som arena. Flerspråklige barn<sup>2</sup> i barnehagealder eller flerspråklige familier, og studier om barn og ansattes språkbruk, språkholdninger og språkpolicy hjemme. 2) Barnehagen som arena. De yngste flerspråklige barns språkbruk i barnehage, språkpedagogisk og språkdidaktisk arbeid i barnehagen og ansattes språkholdninger og språkpolicy. 3) Barnehagen og læreplaner. Språkpolicy, implementering av språkmekanismer. Søkene omfatter også evalueringsrapporter. Rapporter og evalueringsstudier for implementering av barnehagens rammeplaner (Rammeplan, 1995, 2006, 2017) presenteres i kapittel 4.8. Studier om språkutvikling, språktesting og rent lingvistiske / sosiolingvistiske studier anser jeg som lite relevante for avhandlingens faglige innretning. Det samme gjelder for forskning som har et spesialpedagogisk perspektiv.

Søkemotoren «Academic Search Primer (EBSCO), referansedatabasen ERIC, og biblioteks databasen ORIA er benyttet for litteratursøk. ORIA inneholder alle tilgjengelige kilder ved norske universitetsbibliotek, og vil derfor også indeksere nordiske tidsskrift og avhandlinger. Det er gjennomført systematiske litteratursøk i flere omganger. Litteratursøkene som ligger til grunn for dette kapittelet er fagfelleverderte vitenskapelige artikler og norske doktorgradsavhandlinger i perioden 2000 – 2023. I søkene inngår også norske oversiktsartikler og forskningsgjennomganger. Forskningen er avgrenset til publikasjoner skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk.

Resultatet av søkene viser at forskning om de yngste flerspråklige barna i barnehage er i all hovedsak nordisk forskning. Internasjonal forskning om barnehage/opplæring er oftest om barn som er i alderen fem til seks år eller eldre, og er derfor lite relevant for denne studien. Forskning om de yngste barna og språkbruk i familier eller språkpolicy og mekanismer rettet mot språkbruk i familien er både internasjonalt og nordisk forankret.

---

<sup>2</sup> Inkluderer også når disse barna kan beskrives som «barn med flerspråklig hjemmebakgrunn»

Søkene om læreplaner og barnehagesektoren, har jeg begrenset til å gjelde skandinaviske og finske forhold.

Litteratursøkene viser at feltet domineres av kvalitative studier, mange av dem i form av kasusstudier eller etnografiske studier. Forskningsmaterialet består ofte av feltnotater, video/observasjoner med vekt på samtale og muntlige språkbruk, samt forskningsintervju. Et mindre antall studier er gjennomført som kvantitative studier, gjerne basert på bruk av spørreundersøkelser. Dette sammenfaller med funnene i en norsk studie som gjennomgår forskning på flerspråklighet i barnehagen for perioden 1985 – 2015. «forskningsfeltet domineres av etnografiske datainnsamlingsmetoder (og) omfatter mindre utvalg barn, barnehageansatte og barnehager». (Alstad, 2016, s. 298). Min avhandling vil føye seg inn i forskningstradisjonen på feltet.

### **3.1 Familien som arena for flerspråklige praksiser**

Yamamoto (2002, s. 531) har i sin studie undersøkt språkbruk i familier hvor en av foreldrene har majoritetsspråk (japansk) som sitt førstespråk og den andre forelderen har et annet førstespråk. Spørreundersøkelsen viser at sosiokulturelle faktorer og holdninger til flerspråklighet, men også språkenes status, vil ha betydning for hvordan barna tilegner seg flerspråklig kompetanse (s. 545). En studie av 54 filippinske familier i Norge hvor begge foreldrene deler samme minoritetsspråk som førstespråk (Lanza & Svendsen, 2007), viser at særlig mødres sosiale nettverk og samfunnsdeltakelse vil kunne bidra til hvorvidt flerspråklige familier opprettholder foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn eller ikke. Språkideologi og forholdet mellom språk og identitet bidrar også til å forklare familiens språkvalg (s. 275). Dersom familiens sosiale nettverk består av mange med samme bakgrunn som dem selv, vil dette bidra til å styrke opprettholdelse av språk og sosial identitet (s. 295). En norsk spørreundersøkelse med deltakere fra 67 norsk-pakistanske familier (Karlsen & Lykkenborg, 2012, s. 79), viser at familien innad i stor grad snakker pakistanske språk, men at familier hvor mor er yrkesaktiv og barn går i barnehagen, kan gå over til å bruke norsk som familiespråk.

Flere studier (Armstrong, 2014; Kheirkhah & Cekaite, 2015; King & Fogle, 2006; Leung & Uchikoshi, 2012; Spolsky, 2012) viser hvordan foreldrenes holdninger vil bidra til om flerspråklig kompetanse opprettholdes eller ikke. Selv om avhandlingen til Fulland (2016) har undersøkt elever i skolealder, kan hennes funn også ha relevans for arbeid med yngre barn. Datamaterialet er innhentet ved hjelp av intervju og selvrapporteringer av språkbruk for 56 minoritetsspråklige elever i 5. klasse. Hennes forskning viser at minoritetsspråklige barn ser behovet for å snakke godt norsk, men også at de ønsker å beherske sitt førstespråk for å bevare sin kulturelle identitet, også med tanke på utdanning og deltakelse i arbeidsliv (s. 182 – 184). Funnet kan ha relevans når en skal ta stilling til hvordan barn i barnehagealder må få mulighet til å bruke og utvikle sine ulike språk. Arntzen og Karlsen (2019, s. 40) har gjennomført en longitudinell undersøkelse med 16 barn, og har undersøkt hvordan tospråklige barn i Norge som begynner å lære norsk fra toårsalder, bruker sine språk. Deres funn viser at barna er aktive brukere av norsk i både førstespråk og norsk, men at når barn er fem til tolv år vil de kunne bidra til å endre språkbruksmønstre i familien. Barna anvender ofte norsk innad i familien når de refererer til skolearbeid, men også norsk dominerer samtalene mellom søsken (s. 52 – 54).

Foreldre opplyser at de har et pragmatisk syn på språktilegnelse, og ikke minst kan dette være i forhold til en positiv holdning til, og forståelse for, at barna må lære seg majoritetsspråket (Lanza & Svendsen, 2007, s. 291). Også søsken og barnet selv vil bidra til språkvalg i familiene. (Bridges & Hoff, 2014; Fogle & King, 2013). «Aktørskap»<sup>3</sup> brukes som begrep for å beskrive slike prosesser. Bridges og Hoff (2014) gjennomførte sin studie i USA, og 60 familier med småbarn foretok en selvrapportering av barns språkbruk. Familiene ble også intervjuet. Fogle og King (2013, s. 5) har gjennomført sin studie ved å bruke etnografiske intervju og videoopptak over en lengre periode i tre familier i et engelskspråklig land.

---

<sup>3</sup> Min oversettelse av «agency».

I mange flerspråklige familier har foreldrene planer for hvordan de ønsker at deres barn skal bli flerspråklige. Piller (2001, s. 76) konkluderer med at samfunnet ofte overser at flerspråklig barndom er et resultat av språkplanlegging, men påpeker også at dette oftest forekommer hos foreldre med akademisk bakgrunn eller tilhørende middelklassen. I familier hvor foreldre har ulike førstespråk kan dette bidra til at de forsøker å benytte den såkalte OPOL-strategien, hvor hver forelder forsøker å bruke sitt eget språk i all kommunikasjon med barnet (Palviainen & Boyd, 2013, s. 236; Venables et al., 2013). Studien til Palviainen og Boyd (2013, s. 232) ble gjennomført som en observasjonsstudie i tre familier i Finland, mens Venables et al. (2013, s. 431) gjennomførte en kasusstudie med tre familier i Australia. Det viser seg imidlertid at det er vanskelig for foresatte å bruke denne strategien konsekvent og over tid. Om foreldrene velger OPOL eller kodeveksling som språkbruksstrategi, så viser det seg at det ikke alene kunne forklare yngre barns egen språkproduksjon. Barna kan også ha andre språklige forbilder eller barnets eget valg av språkbruksmønstre. Dette kommer fram i en studie som ble gjennomført ved hjelp av videoobservasjoner i en familie i Japan (Nakamura & Quay, 2012, s. 420), men det kan også være vanskelig å opprettholde bruken av minoritetsspråket, selv om både barn og familier har en positiv holdning til dette, om det ikke støttes aktivt av utdanningssystemet (Schwartz, 2008, s. 417).

I observasjonsstudier av språkpraksis i familier viser det seg at selv om foreldrene tror de har en konsekvent språkbruk hvor en skiller mellom hvilke språk som brukes, så kan det i praksis allikevel være et stort innslag av kodeveksling (Rontu, 2005, 2007). Dette er en kasusstudie gjennomført i Sverige. Flerspråklige foreldres språkbruk i barnesentrert tale og OPOL-strategi endrer seg selv i de første to leveårene (De Houwer & Bornstein, 2016). Allerede når barnet er 20 måneder, har halvparten av mødrene sluttet å bruke denne strategien, men når barna er 53 måneder har andelen som bruker OPOL igjen økt. Lomeu Gomes et al. (2019, s. 66) viser til at det å bruke OPOL-strategi innad i en familie ikke bare handler om å bevare et språk, men også å opprettholde nasjonal og kulturell identitet. Gomes har gjennomført sitt doktorgradsprosjekt som en kasusstudie av familier med brasiliansk bakgrunn som bor i Norge.

Bruk av kodeveksling gjelder ikke bare foreldrene, men også barns språkbruk i monologer, noe som er resultatet av en kasusstudie med en femårig flerspråklig gutt (Dolitsky, 2000, s. 1401). Arntzen og Karlsen (2019, s. 53) viser i sin intervjuundersøkelse at flerspråklige barn raskt kan skifte mellom bruk av de ulike språkene fordi språkene er dynamisk forbundet og flere språk kan være aktivisert samtidig i samme domene. OPOL-strategien er også prøvd ut i barnehagen, og når barnehageansatte forsøker selv å bruke denne strategien overfor barna innser ansatte at strategien er vanskelig å opprettholde i barnehagen (Caporal-Ebersold & Young, 2016, s. 131). Studien er gjennomført som en kasusstudie i en engelsk-franckspråklig barnehage.

Lanza (2015) har gjennomført en større spørreundersøkelse med språkbruk i familier med barn mellom 12 og 17 år i USA som har flerspråklig bakgrunn. Resultatet fra undersøkelsen viser at i hvilken grad foreldrene er komfortable med det å være flerspråklig kan ha betydning for det de omtaler som harmonisk flerspråklig utvikling, og at det å vokse opp med aktiv bruk av flere språk er en viktig faktor for at barn skal utvikle en tospråklig kompetanse. Men de konkluderer også med at det er behov for mer forskning om dette (s. 179). Det må også stilles spørsmål om hvor relevant denne undersøkelsen er for språklig arbeid med de yngste flerspråklige barna ut over å understreke betydningen av en flerspråklig oppvekst for barn med flerspråklig bakgrunn.

Den forskningen som er presentert, viser at flere faktorer bidrar til flerspråklige familiers språkbruk, men ingen av studiene drøfter om, og i hvilken grad tidlig barnehagestart kan bidra til å påvirke språkbruken. En må allikevel anta at tidlig barnehagestart vil samsvare noe med de funnene en har sett i hvordan barns aktørskap, søskens språkbruk og foreldrenes sosiale nettverk vil bidra til å hemme eller fremme familiens ønske om å opprettholde familiespråkene.

### **3.2 Barnehagen som arena**

For denne avhandlingen vil det være interessant både å få fram hva forskningsfeltet bidrar med av kunnskap om hvordan barnehager synliggjør barns flerspråklige



kompetanse eller bakgrunn. Det vil også være interessant å vite hva barnehager vektlegger i sin språkpedagogikk og språkdidaktikk og hvordan dette gjennomføres.

### 3.2.1 Synliggjøring av flerspråklig bakgrunn/kompetanse

Foreldre med flerspråklig bakgrunn kan ha andre forventninger til barnehagens arbeid med sine ett- til treåringer enn majoritetsforeldre. En nederlandsk spørreundersøkelse med over 400 foreldre som respondenter viser at foreldrene sjelden snakker med de ansatte i barnehagen om språktilegnelse og språkstimulering, og at de sjelden retter oppmerksomhet mot familienes flerspråklighet. Dersom foreldrene ba om råd, anbefaler de ansatte at de benytter en OPOL-strategi (Van Der Wildt et al., 2023, s. 11 – 12). Andre studier, som jeg vil vise til nedenfor, viser at barnehager også kan bidra til å vektlegge og synliggjøre barns flerspråklighet. Både forskningsdesign og problemstillinger kan bidra til å nyansere bildet.

En norsk avhandling som bygger på en etnografisk studie med feltarbeid i tre norske barnehageavdelinger (Giæver, 2020, s. 91 – 92) konkluderer at barnehageansatte i norske barnehager i stor grad kan oppleve at det forventes at de er orientert mot bruk av monoglossiske språklæringsprogram, og at personalet opplever dette som et hinder for å synliggjøre mangfold, men også at de til dels er blinde for sin egen majoritetsbakgrunn. Jahreie (2021, s. 721 – 72) diskuterer barnehageansattes ambivalens til bruk av språktester. De har på den ene siden en pragmatisk holdning til det å teste barn, men på den andre siden er de av den oppfatning at bruk av tester griper inn i deres pedagogiske arbeid.

I avhandlingen til Pesch (2017) er det særlig hennes funn om forskjellene i hvordan flerspråklighet som synliggjøres i en norsk barnehage sammenliknet med en tysk som er interessante for denne avhandlingen. Peschs avhandling er basert på etnografiske studier i en norsk og en tysk barnehage. Ut fra at dette er en sammenlikning av to barnehager, vil det mest interessante være hvordan ansattes språkideologi virker inn på hvordan flerspråkligheten kommer til syne. Dersom vektleggingen av språk er å fremme god kommunikasjon, vil flerspråkligheten bli sett på som en dynamisk ressurs, mens dersom

det primære er å lære seg korrekt norsk, vil morsmålet primært være et mulig redskap for å lære seg et andrespråk (Pesch, 2017, s. 293 – 95).

Evalueringstudiene som er gjennomført for å se på implementering av barnehagens rammeplaner, blir presentert i kapittel 4.10.

### 3.2.2 Språkpedagogikk og språkdidaktikk

Forskningsartikkelen til Palludan (2007, s. 80, 87) bygger på hennes avhandling og er gjennomført som en etnografisk studie fra dansk barnehage. I artikkelen lanseres begrepene «undervisningstone» og «samspillstone». Begrepene brukes til å illustrere hvordan barnehagelærere er i samspill med barn. Palludan påpeker at ansatte er seg ubevisst at de oftest samspiller med en «undervisningstone» til flerspråklige barn, mens de samspiller med en «samspillstone» med de øvrige barna. Denne forskjellen kan også være påvirket av språkprogrammene som brukes i barnehagene. Enkelte andre studier legger stor vekt på hvordan barnehagelærere velger å stille spørsmål til barn. Samtaler vil utvikle seg ulikt om den ansatte stiller lukkede eller åpne spørsmål (Gjems, 2010, s. 145 – 146). Samtaler kan bidra til å fremme barns læring, men uten at man kan gi en bestemt fasit på hvordan dette skal gjøres (Gjems, 2008, s. 373). Artikkelen til Gjems bygger også på videoobservasjoner fra to barnehageavdelinger og analyserer samtaler i barnehagen.

Det er gjennomført flere doktorgradsprosjekt om språkbruk og språklæring med utgangspunkt i arbeid med flerspråklige barn. I Alstad (2013, s. 248 – 252) presenteres barnehagelærers språkbruk og hvordan denne kan knyttes til ulike språkdidaktiske modeller ut fra aktivitet og læreres didaktiske forståelse, og hvilke typer aktiviteter barnehagelærerne velger å ta i bruk. De teoretiske modellene som brukes i denne avhandlingen vil også utgjøre en vesentlig del av det teoretiske fundamentet for min avhandling (kapittel 4.7). Avhandlingen er designet som en flerkasusstudie, og bygger både på intervju og observasjoner av barnehagepersonalet.

Olsen (2017) har i sin avhandling gjennomført et feltarbeid med feltnotater og video- og lydopptak, men også intervju av foresatte og ansatte i en barnehage. Avhandlingen har fokus på barns tilegnelse av norsk som andrespråk, og vektlegger at «samhandlingen

mellom de ansatte og flerspråklige barn må sies å være den primære kilde til språk» (s. 106), men også at barn kan lære seg språk ved å observere andres språkbruk. Ulike aktiviteter vil også påvirke hvilke språkkompetanser barn tilegner seg.

Studier viser at barn ikke bare er passive aktører, men at de også kan være agenter som påvirker sine omgivelser i barnehagen. Barnehagens språkpolicy vil kunne påvirke om flerspråklige barn anvender sin flerspråklige kompetanse, eller om de utelukkende vektlegger bruk av majoritetsspråket (barnehagespråket) (Bergroth & Palviainen, 2017, s. 397). Denne studien er gjennomført som etnografisk studie i tre geografiske områder i Finland, og materialet består av dialoger mellom barn i barnehagen. Det må bemerkes at også denne studien er gjennomført på barn i aldersgruppa tre til fem år.

En analyse av de norske rammeplanene for barnehage viser at den siste versjonen fra 2017 sender ut flertydige signaler til barnehagene. På den ene siden har morsmålet til barn en redusert status med større vekt på styrking av norskspråklig kompetanse. På den andre siden, skrives det i rammeplanen at barnehagene skal ha som ambisjon å synliggjøre barns morsmål (Giæver & Tkachenko, 2020, s. 262). Denne analysen av de norske rammeplaner sammenfaller med analyser av forhold i Danmark (Holm, 2017, s. 31 – 34), hvor Holm omtaler tiden vi nå er inne i som et «leseorientert fokus» hvor en vektlegger en evidensbasert pedagogikk.

Også på dette punktet vil evalueringsstudiene som er gjennomført for å se på implementering av barnehagens rammeplaner, og som blir presentert i kapittel 4.10, gi viktig kunnskap om hvordan det arbeides med flerspråklige barn i barnehagen.

### 3.2.3 Behovet for ny kunnskap

Forskningen som er presentert viser kun til forskning som har særlig relevans for mitt forskningsprosjekt. Totalt har jeg vurdert mer enn 3500 artikler og 20 avhandlinger som på ulikt vis er kategorisert under «språkpolicy» og «flerspråklighet» i barnehage. Det må tas forbehold om at presentasjonen i denne kappen kunne vært utdypet, men samtidig er jeg av den oppfatning at den viser et representativt bilde. Gjennomgang av forskningsrapporten gjennomført av Lillejord et al. (2017), og forskningsoversikter

gjennomført av Alstad (2015) og Sandvik et al. (2014) bidrar til at jeg er av den oppfatning at min gjennomgang er dekkende for forskningsfeltet. Når det gjelder forskning som ser på spesifikk forskning om eksempelvis transspråking og kodeskifte, har jeg valgt å presentere dette i kapittel 4.4.

Forskningsgjennomgangen viser at det er relativt mye kunnskap om de yngste barna, språkbruk og språkpolicy i barnas hjem, men at forskningen om flerspråklige barn i barnehage primært har undersøkt eldre barn i barnehagen. Dette gjelder eksempelvis både Alstad (2013), Olsen (2017) og Pesch (2017). Forskningsbasert kunnskap om de yngste barna med flerspråklig bakgrunn i norske barnehager er et lite utforsket felt.



## 4 Teoretisk rammeverk

### 4.1 Språk som sosiale konstruksjoner

Den faktiske språkpolicy utspiller seg i språkpraksis, og det er ved å observere språkpraksiser vi kan få undersøkt hvordan ulike policymekanismer og språkideologier i samfunnet påvirker språkbruk (Shohamy, 2006, s. xv). Avhandlingen forankres med det i et sosiokulturelt vitenskapsparadigme (Postholm, 2010, s. 20 – 23) hvor språket undersøkes som sosiale konstruksjoner, og de yngste barnas tilegnelse av språk må sees på som resultat av sosialt samspill, relasjoner, språkkultur og språkaktiviteter de er en del av (Ochs, 1988, s. 13 – 17). Gjennom tre delstudier presentert i de tre artiklene diskuteres konkrete språkpraksiser, kontekstuelle og samfunnsmessige forhold.

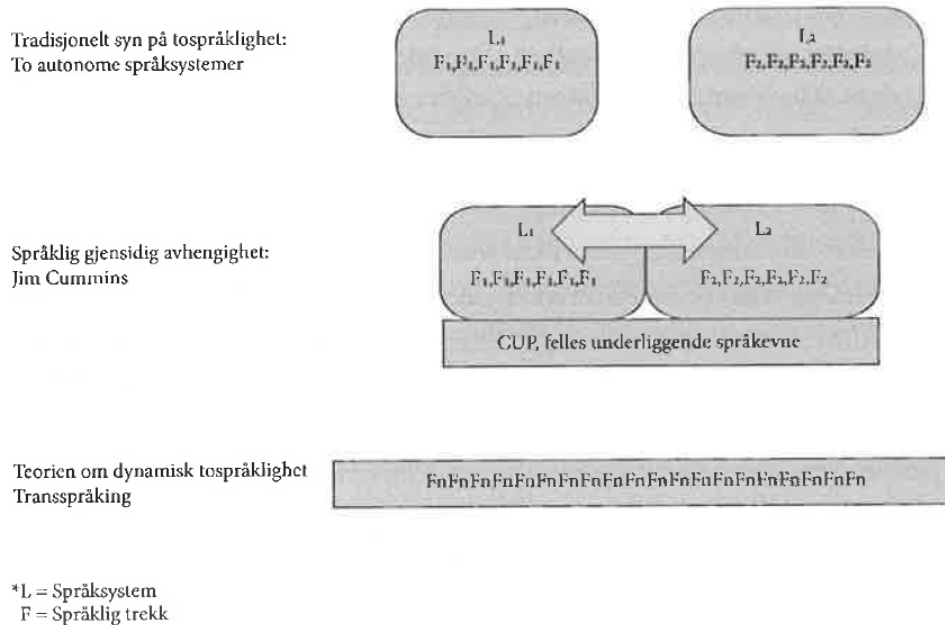
Artikkel 1 og 2 legger vekt på å beskrive og diskutere hva som bidrar til å ramme inn konkrete språkbrukspraksiser hvor de yngste barnehagebarna med flerspråklig bakgrunn deltar, mens artikkel 3 drøfter implementering og translasjon av rammeplan for barnehagen og ulike policydokumenter. I hver av artiklene brukes ulike teoretiske modeller (Alstad, 2016, s. 37, 41; Goodlad, 1979, s. 349) for å analysere språkbrukspraksiser i barnehage og barnas hjem. Disse enkeltteoriene kan settes inn i en overordnet ramme med ulike språkpolicymodeller (García, 2009, s. 120; Shohamy, 2006, s. 58), for så å utforske hvordan språkbruk i praksisfellesskap kan sees i sammenheng med språkideologier og språkpolitisk utforming.

Selv om avhandlingen undersøker bruk av talespråk, kan flerspråklighet også utvides til kommunikativ bruk av alle typer semiotiske system (García & Wei, 2019, s. 27)<sup>4</sup>. Flerspråklighet studeres primært som språklig kompetanse på individ- eller relasjonsnivå, og deres tre grunnleggende teoretiske forståelsesrammer for flerspråklighet kan bidra til å få innsikt i språkbrukeres språkideologi og språkpraksis. De tre modellene ser på: 1) Språkene som to(flere) autonome system, 2) Hvordan individets ulike språk er forbundet

---

<sup>4</sup> Jeg har valgt å bruke den norske oversettelsen og versjonen av deres bok García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

med en underliggende språkevne med språklig gjensidig avhengighet, eller 3) Språkene som et dynamisk kontinuum (García & Wei, 2019, s. 32).



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

García og Wei (2019) mener at “dynamisk tospråklighet utvikler seg gjennom kommunikasjon med andre som «språker» annerledes og at en gjennom komplekse kommunikasjonsinteraksjoner blir det gradvis, og av seg selv, en måte å språke på” (s. 33). García har selv forsket på hvordan transspråking kan foregå hos eldre barnehagebarn (s. 96), men det er også studier som har undersøkt transspråking og kodeveksling hos yngre barn (se kapittel 3).

I undersøkelser av språkpraksis og språkideologi vil språkpolicy også kunne forstås i lys av aktørenes perspektiv på flerspråklighet. Sett i en pedagogisk sammenheng kan det være aktuelt å pendle mellom de ulike perspektivene på flerspråklighet. En dynamisk tilnærming vil rette oppmerksomheten på flerspråklig kommunikasjon og meningskaping i sosiale fellesskap, mens et kognitivt og lingvistisk perspektiv på flerspråklighet vil rette oppmerksomheten på forhold mellom begrep og ordtilfang. En tredje posisjon kan være aktuelt i språkinnlæring hvor oppmerksomheten rettes mot

eksempelvis språklige sjangre hvor normering av språk gjør at språklæreren må forstå språkssystemene som atskilte språk (García & Wei, 2019, s. 32). De yngste barna i barnehagen vil ikke nødvendigvis utvikle sine ulike språkssystem i samme tempo, og det er først ved toårsalder at barnet forstår at de ulike språkene tilhører ulike språkssystem (De Houwer, 2009, s. 48 – 49). Allikevel vil barnet i all hovedsak velge å ta i bruk det språket som forventes av dem i den situasjonen de er i (De Houwer, 2009, s. 46). Dette vil bli ytterligere beskrevet i kapittel 4.4.

## 4.2 Språkpolicy

Språkpolicy<sup>5</sup> (SP) utformes gjennom språkpraksiser i barnehage og barnas hjem. Shohamy (2006, s. 45 – 57) og SP må forstås som et bredere felt enn beslutninger om bruk av spesifikke mekanismer for organisering, administrering og manipulering av språkpraksis (s. 45). For å få innsikt i SP poengterer Shohamy at SP kun kan forstås gjennom å observere språklige praksiser og at det er nødvendig å undersøke eksplisitte og implisitte forhold, samt skjulte agendaer som påvirker språkpraksis (s. 46). Spolsky (2009, s. 4) benevner tre hovedkomponenter som inngår i språkpolicyfeltet: 1) språkpolicy utformes i språkbrukskontekster, 2) språkpolicy utformes i lys av ideologi og antagelser om språk, og 3) myndighetenes språkforvaltning. Målsettingen med mitt forskningsprosjekt er å få ny innsikt i de språkpraksiser der de yngste barna med flerspråklige bakgrunn deltar. Med utgangspunkt i det som faktisk foregår i praksisfeltet, vil det være mulig å få ny kunnskap om både språkpolicy og bruk av språklige mekanismer på ulike system- og læreplannivå (Goodlad, 1979, s. 357). Dette vil kunne gi oss opplysninger om foreldre og ansattes språkideologi om flerspråklighet.

Det er viktig å gjøre allmennheten klar over hvilken kraft de selv har for å påvirke sin egen språkbruk (Shohamy, 2006, s. 54), men dette vil være forhold som også kan være påvirket av myndighetenes bruk av ulike språkpolycymekanismer i form av 1) regler og reguleringer, 2) språkundervisning, 3) språktester, 4) språkbruk i offentlige rom, og 5) ideologi, myter, propaganda og tvang (s. 58). Språkundervisning vil i dette

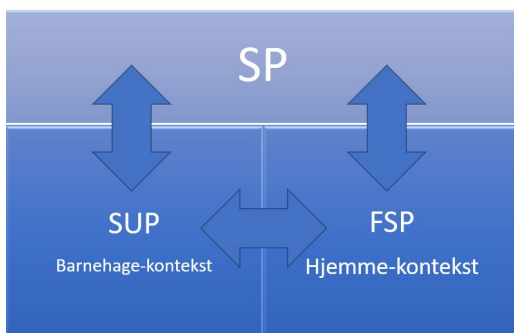
---

<sup>5</sup> Min oversettelse av *language policy (LP)*



forskningsarbeidet knyttes til det pedagogiske og didaktiske arbeidet i barnehagen, men det vil også være relevant å se nærmere på de ansattes oppfatninger av regler og reguleringer. Språkundervisningsbegrepet i barnehage er noe jeg vil komme tilbake til. For språkbruken i barnas hjem vil det primært kunne være språkbruk i det offentlige rom som kan være gjeldende. Debatten om bruk av språktester og språktesters innvirkning på språkbruk i barnehagen tas ikke opp i denne avhandlingen.

Det vil være forskjell på hvordan SP utspiller seg i familier og barnehager, og hvordan «språkutdanningspolicy<sup>6</sup>» (SUP) brukes som begrep for å beskrive mekanismene som gjelder for språkpraksiser i barnehagen (Shohamy, 2006, s. 76). «Familiespråkpolitikk» (FSP)<sup>7</sup> kan brukes som begrep for å beskrive mekanismer som gjelder språkpraksiser i barns hjemmeverdener. På samme måte som barn og ansatte i barnehagen utvikler sin egen språkpolicy, vil dette også kunne utvikles mellom barn og foreldre hjemme. Forhold som blant annet språklig bakgrunn, sosioøkonomisk status, kjønn og familietyper har innvirkning på språkpraksiser hjemme (Wright & Higgins, 2022, s. 1 – 10). SP vil både kunne påvirkes av de overordnede bestemmelser, språkmekanismer og den språklige aktiviteten som utøves (Shohamy, 2006, s. 79). Gjennom dette forskningsprosjektet som undersøker språkpraksiser hjemme og i barnehagen, er målsettingen å få innsikt i hvordan SP vil utspille seg som konkrete språkbrukspraksiser, og hvordan SP fortolkes av ulike aktører som er i relasjon med barna (foreldre-FSP og ansatte-SUP).



Figur 2 Ulike policyarenaer, ulike policybegrep og forholdet mellom dem

---

<sup>6</sup> Min oversettelse av *language education policy (LEP)*

<sup>7</sup> Min oversettelse av *family language policy (FLP)*

Modellen viser hvordan SP, SPU og FSP står i forhold til hverandre, og i denne modellen indikerer pilene i midten hvordan ulike mekanismer vil kunne påvirke alle policyarenaer, men det er også viktig å se nærmere på hvordan barnet vil pendle mellom deltakelse i barnehage og hjemme som to ulike språkbruksarenaer, og dermed også policyområder.

Dette er forhold som viser hvordan språkpolicybegrepet er forbundet med språkbruk utviklet i og som lokale praksiser, noe som får «store implikasjoner for hvordan vi tenker om språk i sin alminnelighet» (Pennycook, 2010, s. 131, min oversettelse). SP vil ikke kun handle om språk, men SP vil også ha en sentral rolle for meningsdanning, og språkbruk. Læring, mening, fellesskap og identitet skapes gjennom lokale praksiser (Wenger, 1998, s. 5). Flerspråklige praksiser vil være et resultat av både indre forhold hos barnet og sosiale, kulturelle og politiske forhold (Wei, 2018, s. 23 – 25). Wei (2018) beskriver en pragmatisk modell som tar for seg språklige handlingsrom<sup>8</sup> og hvordan dette handlingsrommet utspilles i møtet mellom språkideologiske forhold og iboende individuelle forhold<sup>9</sup>. Selv om disse teoriene tar utgangspunkt i flerspråklige praksiser, kan rammeverket brukes for all språklig praksis. Denne modellen kan bidra til å utvide forståelsen av hvilke faktorer som bidrar til å utforme SP.

Kulturelle og historiske forhold kan bidra til å forstå og forklare flerspråklighet, SP og språkpraksis, og spesielt kan dette forklare hvordan flerspråklighet opptrer og brukes i et samfunn, og hvordan flerspråklig kompetanse kan bli tilegnet (Canagarajah, 2013, s. 35 – 55). Canagarajah viser spesielt til hvordan språkideologi og kulturhistorie innvirker på syn og bruk av flerspråklige ressurser (s. 42). Den enkelte flerspråklige familie vil selv ha sin egen FSP. En slik innsikt kan bidra til å nyansere vår forståelse av flerspråklige praksiser i flerspråklige familier (Wright & Higgins, 2022, s. 1 – 10).

---

<sup>8</sup> Handlingsrom er min oversettelse av *language spaces* (Wei, 2018, s. 23)

<sup>9</sup> Individuelle forhold er min oversettelse av *language instinct* (Wei, 2018, s. 24)

Det vil også være viktig å undersøke hvordan ulike teoretiske modeller kan bidra til å få bedre innsikt i kunnskapsregimene og deres sammenheng med språkpolicyutforming på ulike arenaer.

#### 4.2.1 Språkpolicy i barnehagen

García (2009, s. 120) har utviklet en modell som kan bidra til å forstå sammenhengen mellom språkideologi, SP og språkpraksiser i flerspråklige samfunn. Modellen er utviklet i lys av utdanningsmodeller og språkpolicy i skole (jamfør Shohamys begrep SUP), men jeg vil i denne avhandlingen diskutere hvordan modellen også kan anvendes for å forstå språkpraksiser i barnehage og barnas hjem. Modellen viser til fire teoretiske rammeverk for flerspråklig<sup>10</sup> utdanning (s. 120). Et av rammeverkene fokuserer utelukkende på utvikling av majoritetsspråket, mens de tre øvrige på ulikt vis vektlegger flerspråklig utvikling. Når utdanningen har enspråklighet som språklig målsetting, vil dette naturlig nok også kjennetegne språkideologien. Dette vil bidra til en subtraktiv språkutvikling, og flerspråklighet kan bli sett på som et problem (s. 120 – 121).

---

<sup>10</sup> García bruker selv begrepet «bilingual» i sin modell.

Table 6.3 Theoretical Frameworks of Bilingual Education

	MONOGLOSSIC IDEOLOGIES		HETEROGLOSSIC IDEOLOGIES	
	<i>Subtractive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Additive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Recursive Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>	<i>Dynamic Bilingual Ed. Theoretical Framework</i>
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Linguistic Ecology	Language shift	Language addition; Language maintenance for minorities	Language revitalization	Plurilingualism
Bilingualism Orientation	Bilingualism as problem	Bilingualism as enrichment	Bilingualism as right	Bilingualism as resource
Cultural Ecology	Monocultural	Monocultural to bicultural	Bicultural multiplicity	Transcultural
Type of Children	Exclusively minority	Exclusively majority (maintenance and prestigious); Exclusively minority	Mostly non-dominant groups	All

Figur 3: Modell hentet fra García (2009, s. 120).

García (2009, s. 115 – 131) skisserer to former for monoglossisk språkideologi og to former for heteroglossisk språkideologi. Målene for det monoglossiske språkpedagogiske arbeidet kan enten føre til at barnet går over fra å bruke et minoritetsspråk til kun å bruke majoritetsspråket, eller til at barnet får en additiv tospråklige utvikling hvor språkene tilhører hver sine domener (hjemmet og barnehagen). Med en heteroglossisk språkideologi kan målene være, og resultatet bli, at barnet utvikler en dynamisk flerspråklighet. Den andre formen for heteroglossisk språkideologi gjelder primært eksempelvis urfolk og nasjonale minoriteter hvor det er et mål om å revitalisere et språk som er truet i samfunnet. Familiens språkideologi vil påvirke hvilke språk og hvordan språk brukes innenfor en familiekontekst.

Garcías modell (2009, s. 120) tar utgangspunkt i skolen som utdanningskontekst, og dersom modellen skal brukes for å diskutere språksituasjonen for de yngste barnehagebarna med flerspråklig bakgrunn, er det nødvendig å se dette i forhold til hvor de er i deres språkutvikling. Dersom barna ennå ikke har begynt å artikulere sine første ord på ett av sine språk, vil det ikke være like åpenbart hvordan en subtraktiv språkutvikling og et språkskifte vil kunne finne sted. Dette kan skje fordi flerspråkligheten kan sees på som et problem, eller at barnas flerspråklige bakgrunn ikke blir tatt hensyn til eller blir oversett. Videre kan det også være teoretiske oppfatninger av skillet mellom parallell eller suksessiv flerspråklig utvikling, og om barnet vil ha flerspråklighet som førstespråk. De Houwer (2009, s. 2 – 9) viser til at det å ha flerspråklighet som førstespråk primært fordrer at barnet møter denne flerspråkligheten i egen familiekontekst fra fødselen av, men at denne flerspråkligheten både kan bestå av barnets språkforståelse og språkbruk. Dersom barnet først møter et nytt språk i tidlig barnehagealder, vil dette språket være et andrespråk for barnet.

Uavhengig av diskusjonen om flerspråklige barn i norske barnehager vil ha norsk som et av sine førstespråk eller om norsk vil være barnets andrespråk, vil et barnehagetilbud som ikke vektlegger bruk av andre språk enn norsk bidra til en subtraktiv språkutvikling.

#### 4.2.2 Språkpolicy i familien

Hvilke språk som anvendes hjemme vil være avhengig av faktorer som familiemedlemmenes språkkompetanse, språkideologi, familierelasjoner og sosiale nettverk (Wright & Higgins, 2022, s. 1 – 10). Romaine (1995, s. 181 – 187) viser til seks ulike modeller for språkbruk i flerspråklige familier, hvor to er særlig framtrædende. En av strategiene i flerspråklige familier er OPOL-strategien, hvor foreldrene ideelt sett er konsekvente i å bruke samme språk i kommunikasjon med barnet. En annen strategi handler om språkblanding. Yamamoto (2001, s. 40 – 44) redegjør for at det finnes fire utgangspunkt for språkbruk i flerspråklige familier basert på om foreldrene har felles minoritetsspråk, om de har ulike minoritetsspråk, om bare en av foreldrene er majoritetsspråklig, eller om en av foreldrene er majoritetsspråklig. Empiriske studier, vist til i forskningsoversikten, viser imidlertid at bildet er mer nyansert enn dette.

Wright og Higgins (2022, s. 1 – 10) viser til at språkbruk i familier også må forstås ut fra kulturelle og kontekstuelle forhold, men også at det er grunn til å se på hvordan mangfoldet av familietyper (for eksempel. likekjønnede foreldre) kan ha betydning for FSP og språkpraksiser. Hvilke språklige erfaringer foreldrene selv har fra egen oppvekst vil også kunne ha betydning for FSP og språkpraksis.

FSP vil på lik linje med SUP kunne påvirkes av ulike mekanismer, jamfør Shohamy (2006, s. 76). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittel 4.8, der jeg spesielt ser på disse policymekanismene i en norsk kontekst.

### **4.3 De yngste barnehagebarna som språkbrukere**

De fleste barn vil være i sitt første eller andre leveår når de begynner i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018b), og som språkbrukere vil barna i ett- til treårsalder være i en alder hvor det er store variasjoner i ekspressiv språkkompetanse. Noen barn har så smått begynt å uttale sine første ord mens andre begynner å få et relativt stort ordtilfang (Kristoffersen et al., 2012, s. 39). Barnas språkbruk og språkforståelse må forstås og vurderes i lys av deres språklige omgivelser. For å forstå barn som språkbrukere vil det derfor også være nødvendig å belyse språkbruken som omgir barnet i hjem og barnehage. Dette er tidligere presentert i kapittel 4.1.

Selv de yngste barna vil ikke kun være passive mottakere av språk, men medfødte språklige evner og skapende kraft vil også kunne gi dem muligheter til å gjøre egne valg (Deters et al., 2015, s. 4; Wei, 2018, s. 24). Derfor vil foreldrenes språkpolicy ikke bare formes av foreldrene, men også av barna i familien. For barn i flerspråklige familier vil det være særlig interessant å undersøke barnas språkmiljø og språkbruk hjemme og i barnehagen.

### **4.4 Kodeveksling og transspråking**

Transspråking vil innebære å forstå språkssystem som dynamiske (se også kapittel 4.1). Bruk av ulike språk må primært forstås ut fra hvordan språkbruken bidrar til meningsutveksling og meningsskaping. "Dynamisk tospråklighet utviklers seg ... gjennom

komplekse kommunikasjonsinteraksjoner blir det gradvis og av seg selv en måte å språke på» (García & Wei, 2019, s. 33).

Kodeveksling vil si at man bytter språk eller modalitet, og kodeveksling kan observeres som 1) bruk av låneord i en ytring 2) skifte av språk mellom ytringer 3) skifte av språk innenfor en og samme ytring, eller ved at ulike personer bruker hver sine språk. Kodeveksling må heller forsøkes å forstå ut ifra hvilken funksjon det har og hvilken kontekst det inngår i, framfor å se på ulike former for kodeveksling som manglende språklig kompetanse (Bhatia & Ritchie, 1999, s. 76).

Språkbrukere som har tilgang på ulike språklige system, trekker veksler på flere språk, og dette beskrives som transspråklig praksis eller transspråking<sup>11</sup> (García & Wei, 2019; Wei, 2018). Transspråking ser på forholdet mellom tradisjonelle språk som dynamisk, og inkluderer både tale- og skriftspråk samt kommunikativ bruk av andre semiotiske ressurser (García & Wei, 2019) og multimodale uttrykk (Wei, 2018, s. 21). Transspråking fokuserer på hvordan dynamisk språkbruk bidrar til å skape mening. Meningsskapning er det som bidrar til at transspråking er noe mer enn å veksle mellom ulike språklige system (May, 2014, s. 192; Wei, 2018, s. 27), og vil altså innebære noe mer enn tidligere beskrevet kodeveksling.

Begrepet transspråking (García & Wei, 2019; Wei, 2018, s. 15) beskriver hvordan ulike språkssystem er dynamiske system hvor ulike språklige ressurser i form av «ulike standardspråk» og språklige modaliteter griper inn i hverandre. Språket forstås som en skapende og aktiv prosess i interaksjoner som bidrar til meningsutvikling og meningsdanning (May, 2014, s. 192). Når barnehagebarn skaper språk gjennom språklig aktivitet, kan dette betegnes som “språking” (Kanstad, 2015, s. 53). Kanstad (2015) bruker begrepet for å diskutere hvordan flerspråklige ettåringer i barnehagen skaper lokale språklige uttrykk og samtalekulturer og diskuterer et kroppsfenomenologisk perspektiv.

---

<sup>11</sup> Transspråklig praksis er en direkte oversettelse av *translingual practice*. Transspråking er hentet fra den norske oversettelsen av García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.

[If] language is removed from the material and social settings in which it functions in the full ecological context to produce meaning. [...] We lose the notion that language are mobile, heterogeneous, and hybrid resources that combine with other semiotic resources to make meaning in context (Canagarajah, 2013, s. 23).

En slik flerspråklig praksis vil også kunne bidra til at det utvikles nye språklige uttrykksformer (Canagarajah, 2013; Wei, 2018). Dette vil være noe som også forekommer i en familiekontekst (Lanza, 2004; Spolsky, 2012). García (2009) argumenterer for at transspråklig praksis er noe mer enn den tradisjonelle forståelsen av kodevekslingsbegrepet.

Teorier som ser på transspråklig praksis, har et ressursorientert syn på individers veksling mellom å bruke ulike språk i samspill og kommunikasjon, og inkluderer også ulike modaliteter. Det er tidligere blitt løftet fram hvordan språkbrukspraksisen vil variere ut fra individuelle, kontekstuelle og sosiale/kulturelle forhold (jamfør blant annet Canagarajah, 2013; García, 2009; García & Wei, 2019; Wei, 2018). Ved å ha en ressursorientert tilnærming vil oppmerksomheten rettes mot språkbruk og det kommunikative og funksjonelle.

Kodeveksling kan også forstås ut ifra teorier som har et mer kompetanse- og utviklingsorientert syn på flerspråklig kompetanse, og spesielt innenfor andrespråksforskning. I enkelte av disse retningene legges det i tillegg vekt på at språkutviklingen ikke er dynamisk, men følger bestemte utviklingsmønstre (eksempelvis Pienemann, 2015). Når språkbrukere kodeveksler ved å bruke ord eller strukturer fra et annet språk, er det ikke meningsskaping som er årsaken, men at språkbrukeren ennå er i ferd med å tilegne seg et nytt språk, andrespråket. Kodevekslingen forklares da gjennom teori om mellomspråk (Gass & Selinker, 1992). Kodeveksling kan også brukes aktivt som sosiale markører, hvor det enten kan være fordi man ønsker å vise at man tilhører en bestemt gruppe eller at man ønsker å markere sosial avstand.

Observasjoner av flerspråklige praksiser viser at det finnes flere former for kodeveksling: 1) Ulike språkbrukere kan bruke hver sine språk i en dialog, «polyglot dialogue», hvor en av forklaringene kan være at man kan forstå det som sies på et annet språk uten selv å



kunne snakke på dette språket, «receptive multilingualism» (García, 2009, s. 55), 2). Kodevekslingen kan foregå ved at det er språkbrukeren selv som kodeveksler innenfor en periode/ytring (setning), 3) Kodeveksling kan være at språkbrukeren bytter språk mellom to ytringer (setninger) (Bhatia & Ritchie, 1999, s. 76), 4) Innslag og bruk av låneord er også en form for kodeveksling, 5) I tillegg til at kodeveksling foregår på ord-/setningsnivå, kan også sammenvevingen av de ulike språkene skje ved eksempelvis overføring av grammatiske strukturer fra et språk til et annet, syntaks, språklig sjanger eller fonologi/prosodi.

#### **4.5 Språkbruk, språkpolicy og sosiale arenaer**

Barn som går i barnehagen vil forholde seg til familien og barnehagen som to ulike språkbruksarenaer hvor henholdsvis SUP og FSL utspiller seg, noe som vil påvirke barnas språklige tilegnelse. De ansatte i barnehagen vil ha en sentral rolle i en dynamisk utforming av SP, og lærere som policyutviklere må ikke reduseres til å være utelukkende opptatt av å implementere styresmaktenes planer og bestemmelser, men må også ta hensyn til samfunn, familier og barna selv (García & Menken, 2010, s. 250). SUP er et resultat av læreres aktiviteter, og krever både en strukturell ramme i form av en tekst og praksiser for språkaktiviteter (s. 256). Språkideologien som utspiller seg som språkpraksiser hjemme vil være foreldrenes ideologier om å være flerspråklig, men også en rekke forhold som kan knyttes til familienes sosiale nettverk (Lanza & Svendsen, 2007).

I den enkelte språkbruksarena vil det gis ulike «språklige handlingsrom» som vil være hvordan den arena hvor språklige handlinger mellom de ulike deltakerne og deres individuelle forutsetninger foregår (Wei, 2018). En slik praksisorientert språkmodell kan bidra til å gi en teoretisk forståelsesramme for språklig policy. Barns tidlige språkutvikling starter før barnet selv kan uttrykke seg gjennom ord, og språk og språklig aktivitet kan heller ikke løsrives fra de interaksjoner de inngår i. Språk vil både kunne inngå i menings-skapingsprosesser, og språket i seg selv kan bidra til å konstruere mening (Bruner, 1983, s. 31 – 42). Når barnehagebarn transspråker, er det for å skape mening og for å kommunisere på tvers av språkene (García & Wei, 2019, s. 96 – 99).

Språkbruk og språkbruksmønstre vil variere ut fra en rekke forhold. Sociolingvistikken bidrar til å synliggjøre systematikk i variasjonen, men også til å stille kritiske spørsmål til hvordan systematiske forskjeller bidrar til å skape, opprettholde og forsterke forskjeller som kan knyttes til sosiale klasser ved å blant annet verdsette bestemte språkbruksmønstre høyere enn andre. Palludan (2007, s. 80) introduserer begrep som «undervisningstone» og «samspillstone» for å poengtere hvordan ansatte bevisst og ikke minst ubevisst endrer sin språkbruk i samspill med barn ut fra om barn vurderes som flerspråklige eller majoritetsspråklige. I sin diskusjon benytter hun begrepet «språklig og kulturell kapital», hentet fra Bourdieu.

Wei (2018) gjør rede for en praktisk språkteori som tar utgangspunkt i hvordan språk brukes i gitte kontekster. Denne teoretiske modellen er forankret i en pragmatisk teoritradisjon, og viser hvordan ulike teoretiske perspektiv tas i bruk for å beskrive og forstå språkbruk. «Iboende individuelle forhold»<sup>12</sup> brukes for å beskrive individuelle forutsetninger, mens «språklig handlingsrom»<sup>13</sup> betegner handlingsrommet på den enkelte språkbruksarena. Handlingsrommet vil avhenge av forhold som for eksempel språkideologi og språkpolitikk (Wei, 2018, s. 23 – 26). For de yngste barna som går i barnehagen, vil det språklige handlingsrommet både være språklige praksiser hjemme og i barnehagen.

Barn er ikke bare passive mottakere, de er selvstendige aktører som tar initiativ til meningsskaping. Deters et al. (2015, s. 4) bruker begrepet «agentskap» for å beskrive hvordan barn selv tar regi i språkbruken og tar i bruk handlingsrommet. Dette handlingsrommet omtaler Wei som “translanguaging space”, og dette er: «a space where language users break down the ideological laden dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and the psychological through interaction» (Wei, 2018, s. 23). I det språklige handlingsrom vil språk inngå i en sosial praksis som muliggjøres av en rekke forhold. Språkpraksis inkluderer forhold som

---

<sup>12</sup> Min oversettelse av *language instinct* (Wei, 2018, s.21).

<sup>13</sup> Min oversettelse av *language space* (Wei, 2018, s.23).

interaksjon, ordvalg, relasjonelle forhold og hvilke språkssystem som er i bruk. Språkbruken vil også formes av hvor den foregår, og det at en interaksjon foregår hjemme eller i barnehagen, vil også bidra til å forme språkbruken (Fairclough, 2003, s. 25 – 26). Pennycook (2010, s. 128 – 143) diskuterer hvordan språk skapes og må forstås med utgangspunkt i en lokal praksis som bidrar til å skape mening. Kunnskaps- og meningsdanning bidrar til situert læring (Lave & Wenger, 1991).

I et systemteoretisk og utviklingsøkologisk perspektiv vil det kunne både være nødvendig å ha tilgang til teoretiske modeller som kan bidra til å forstå språklige interaksjoner i sine naturlige miljø, men også teoretiske modeller som kan bidra til hvordan språklig policy opptrer på ulike nivå i samfunnet. I de følgende kapitler vil jeg presentere hvordan teorier om læreplaner, språkdiraktikk og translasjoner kan bidra til å forstå sammenhengen mellom ulike samfunnsnivå. I tillegg vil jeg se nærmere på hvordan teoretiske modeller for barnehageaktivitet, språkdiraktikk og språkbruk i aktiviteter kan bidra til å gi innsikt om språklige interaksjoner.

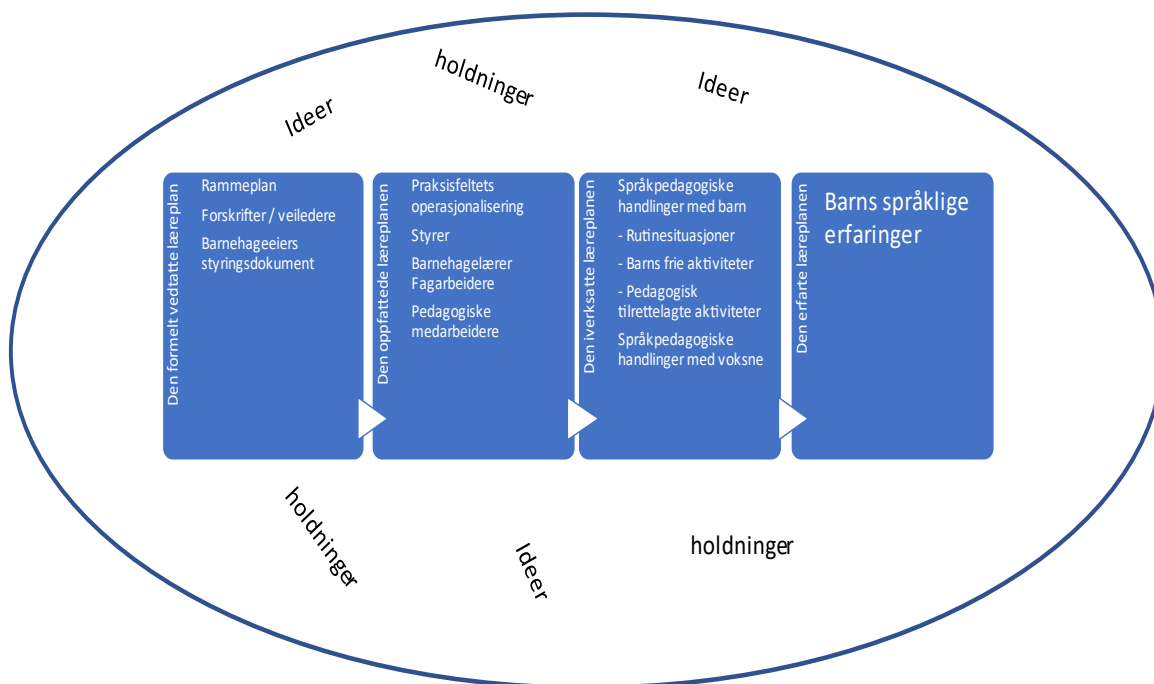
## **4.6 Læreplanteori, språkdiraktikk og translasjoner**

Didaktikk og læreplanteori kan bidra til å gi økt innsikt i hvordan policy utformes i form av pedagogisk praksis og gir barn språklige erfaringer i barnehagen (Goodlad, 1979, s. 357). Språkpolicy (SP) vil konkretiseres gjennom lovgivning og rammeplaner, barnehageeieres fortolkninger og presiseringer, barnehagelærernes fortolkninger og språklige praksiser (SUP). Translasjonsbegrepet (Røvik, 2016, s. 294; Røvik et al., 2014, s. 406) kan bidra til å forstå hvordan de ulike mekanismene i SP (Shohamy, 2006, s. 76) utspiller seg som konkrete handlinger i barnehagen. SUP er en dynamisk prosess og implementeringen foregår gjennom fortolkninger, forhandlinger og rekonstruksjoner og lærere har en særlig viktig rolle i dette arbeidet (Menken & García, 2010, s. 2).

Translasjonsprosesser kan være «reproduserende, modifierende eller radikale modus» (Røvik et al., 2014, s. 405). For det språkpedagogiske arbeidet i barnehagen vil reproduserende modus bety at de ansatte forsøker å kopiere beskrevne ideer og handlinger mest mulig nøyaktig. Dette kan eksempelvis være at man følger et

språkstimuleringsprogram, eksempelvis «Språkløyper» (Universitetet i Stavanger, u.å.), så nøyaktig som mulig. Dersom de ansatte tilpasser programmet noe, som ved å ta hensyn til barnas språklige bakgrunn eller gjøre andre pragmatiske justeringer, vil dette anses som modifierende. Programmet vil fortsatt være lett gjenkjennelig, men det er gjort ulike tilpasninger. En radikal oversettelse vil skje dersom det gjøres større endringer i form av lokale innovasjoner (s. 405). For å kunne gjennomføre gode translasjoner stilles det krav til at de ansatte både har «presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler» (s. 406 – 408). I utviklingsarbeid for barnehager legger norske myndigheter ofte opp til bruk av ulike implementeringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 – 25; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Hvilken translasjonsprosess som tas i bruk kan også ha sammenheng med hvordan den enkelte profesjonsutøver forstår sitt eget profesjonelle handlingsrom, og kan avhenge av styringslogikken som utøves av myndigheter og barnehageeiere. I translasjonsteorier ser man på hvordan aktørene forholder seg til det som skal oversettes (Røvik et al., 2014, s. 39).

Policybegrepene (SP, SUP og FSP) innebærer at man både må se bredt på hvilke forhold som virker inn på språkpraksiser, barnehagedidaktikk for de yngste barna, læreplanteori og translasjoner. Læreplanmodellen som er utviklet av Goodlad (1979, s. 348 – 49) anvendes ofte som grunnlag for å få kunnskap om implementeringsprosesser. Jeg har modifisert modellen til å gjelde barnehagen som arena, og videre har jeg valgt å forenkle modellen noe. Modellen kan bidra til å klargjøre hvilke elementer som bør inngå i denne undersøkelsen som skal bidra til å få ny kunnskap om barnehage og familier som språkpolicyarenaer, og om de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn.



Figur 4: Modifisert modell basert på Goodlad (1979, s. 348 – 49).

Språkideologier vil kunne forstås som ideer og holdninger (Shohamy, 2006, s. 53 – 54). I implementering av språkpedagogisk praksis i barnehagen, vil dette bidra til at policy vil kunne forstås som transformasjoner av språkpedagogiske handlinger som beskrives i barnehagens styringsdokumenter. Læreplanteoretiske modeller for translasjoner kan tjene som analysemodell for translasjoner av SUP.

Fra 1995 har norske barnehager drevet sin pedagogiske virksomhet etter nasjonale rammeplaner (Rammeplan, 1995, 2006, 2017). Læreplaner utarbeides og realiseres på ulike nivå i samfunnet – «ideenes læreplan, den formelt vedtatte læreplanen, den oppfattede læreplanen og den erfarte læreplanen» (Goodlad, 1979, s. 349 – 49). Translasjonsteori (Ljunggren et al., 2017; Røvik, 2016; Røvik et al., 2014) gir innsikt i hvilke prosesser og kompetanse som settes i spill når læreplanene fortolkes og omsettes til pedagogisk praksis. Translasjonsprosessene vil også bli påvirket av pedagogens språkpedagogiske ståsted og dermed innvirke på barnehagens språkpraksis og «språkpedagogiske handlingsrom» (Wei, 2018, s. 23 – 24).

Læreplanbegrepet kan både brukes om de nasjonale vedtatte planene som legger føringer for det pedagogiske arbeidet, men kan også utvides til å dekke forhold som har betydning for implementeringsprosessen som ser på hvordan planene fortolkes, iverksettes og hva som blir det pedagogiske resultatet av læreplanene. Goodlad (1979, s. 348 – 49) beskriver dette som ulike læreplannivå.

Ideenes læreplan er ikke nødvendigvis materiell, og dette nivået viser til sosiale, kulturelle og historiske kontekster. Ideenes læreplan vil ha innflytelse på hvordan læreplaner fortolkes av aktører på alle nivå. De formelt vedtatte læreplanene er sentralt vedtatte styringsdokumenter for den pedagogiske virksomheten. Samtidig vil også en rekke andre formelle dokumenter kunne bidra til å både fortolke, men også direkte komplettere og gripe inn i praksis. Enkelte dokument vil være på statlig eller internasjonalt plan, for eksempel barnekonvensjoner, språkkonvensjoner og offentlighetsloven. I og med at myndighetsutøvelse også er delegert til barnehageeier, vil også lokale vedtekter og andre dokumenter fra barnehageeier kunne anses som formelt rammeverk som barnehagevirksomheten må drives etter. Den oppfattede læreplanen omhandler barnehagelæreres fortolking og forståelse av læreplanen, som deretter vil avstedkomme praktiske handlinger i form av den iverksatte læreplanen. Det som barna erfarer, omtales som den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 349).

## **4.7 Språkpedagogikk og språkdidaktikk**

Språkpedagogikk og språkdidaktikk er to begrep som brukes i de tre delstudiene. Hva jeg har lagt inn som prinsipielle skiller mellom de to begrepene, har jeg gjort rede for i kapittel 2. Språkbruk inngår i de fleste aktiviteter både hjemme og i barnehagen. Når jeg ser på disse aktivitetene i en bredere sammenheng utover det å tilegne seg / lære seg et språk, vil språkpedagogikk kunne forstås dypere enn når det spesifikt er fokus på tilegnelse av et språk. Dette er det prinsipielle skillet jeg gjør mellom språkpedagogikk og språkdidaktikk. En av mekanismene i SP omtales som «språkundervisningspolicy» *SUP* (Shohamy, 2006, s. 58), og selve undervisningsbegrepet kan være noe misvisende for å beskrive språkarbeidet i barnehagen og barnehagens mandat (Barnehageloven, 2013, §

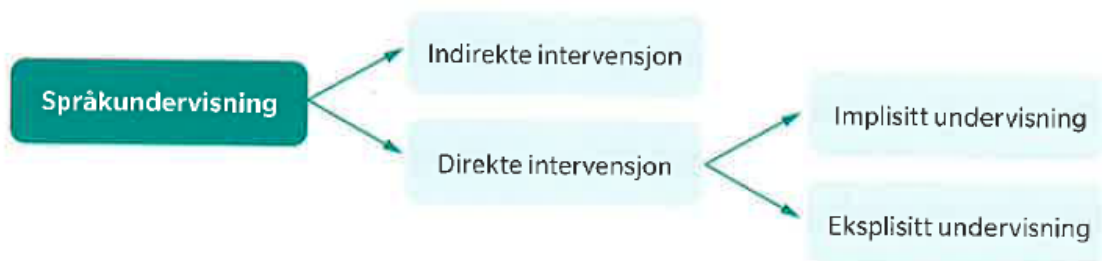
1 og § 2). Jeg er derfor av den oppfatning at pedagogikkbegrepet vil være bedre egnet enn undervisningsbegrepet.

I forskningsspørsmål 3 og artikkel 3 benytter jeg begrepet «språkpedagogikk» som begrep om språklige aktiviteter i barnehagen, men samtidig anvender jeg språkdidaktikk når jeg omtaler en modell for å analysere naturlige- og planlagte språkaktiviteter i barnehagen (se neste kapittel). Begrepsbruken krever en drøfting av både pedagogikkbegrepet og didaktikktradisjoner for arbeid i barnehagen. Svinth (2016, s. 85 – 87) anvender begrepet «pedagogisk nærvær» for å beskrive en likeverdighet i en tilstedeværende voksen i møte med de yngste barna i barnehagen. Med andre ord kan pedagogikkbegrepet omfatte alt som bidrar til å romme alle forhold som bidrar til vekst og utvikling. I en annen artikkel skrevet med utgangspunkt i det samme forskingsprosjekt, anvender Jensen (2016, s. 149) «dynamisk didaktikk» for å utvide et didaktikkbegrep som kan bidra til å løfte det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Didaktikken for de yngste barna kan som et analytisk verktøy, bidra til å frigjøre barnet, skape refleksjon, gjøre tilpasninger og organisere et pedagogisk arbeid (s. 262 – 264). I min avhandling avgrensers jeg meg til å undersøke bruk av verbalspråk i et flerspråklig perspektiv. Alstad (2016, s. 120) skisserer hvordan ulike språkpraksiser i barnehagen kan settes inn i en språkdidaktisk ramme.

#### 4.7.1 Språkdidaktikk – Ellis

Jeg vil nå presentere den første av to modeller som jeg søker å videreutvikle for språkbruk hjemme og i barnehagen. Alstad (2016, s. 36 – 39) tar opp til diskusjon hvordan en språkdidaktisk modell for andrespråklæring og skolekontekst kan transformeres til barnehagekontekst. Hun drøfter ikke spesifikt forhold som vil være aktuelt for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn i barnehagen. Jeg ønsker å gjøre dette som del av mitt prosjekt. Begrepet språkundervisning må i en barnehagekontekst kunne forstås som systematisk vektlegging av aktiviteter som kan bidra til språklig tilegnelse, og dermed aktiviteter som foregår i barnehagen som en språklæringsarena (s. 36). Alstad (2016, s. 39) gjør et skille mellom indirekte og direkte intervensjon ved å vise skillet mellom formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen. I arbeidet med de yngste

barnehagebarna vil dette muligens bety noe annet enn hva som er tilfelle for de eldre barna i barnehagen. Hun viser videre til at barnehagen ikke vil operere med et klart skille mellom de ulike kategoriene, men mer må se på dette som kontinuum. Kategoriene implisitt og eksplisitt undervisning må, slik jeg ser det, utvides ut over Alstads beskrivelser til å se på skillet mellom språklig aktivitet mer generelt (implisitt) og den ansattes systematiske vektlegging av spesifikke språklige forhold. Modellen er primært utviklet for andrespråkinnlæring, og kan således også gjelde for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn.



Figur 5: Ellis' modell, hentet fra Alstad (2016, s. 37).

Modellen kan brukes for å analysere observerte språklige praksiser og operasjonalisering av SUP. Selv om modellen opprinnelig er utviklet for språkundervisning i skole, har Alstad (Alstad, 2016, s. 220 – 229) vist at den også kan brukes i barnehagen. Jeg vil ta utgangspunkt i den samme modellen å bruke den for å analysere språkpraksiser som foregår både hjemme (FSP) og i barnehagen (SUP).

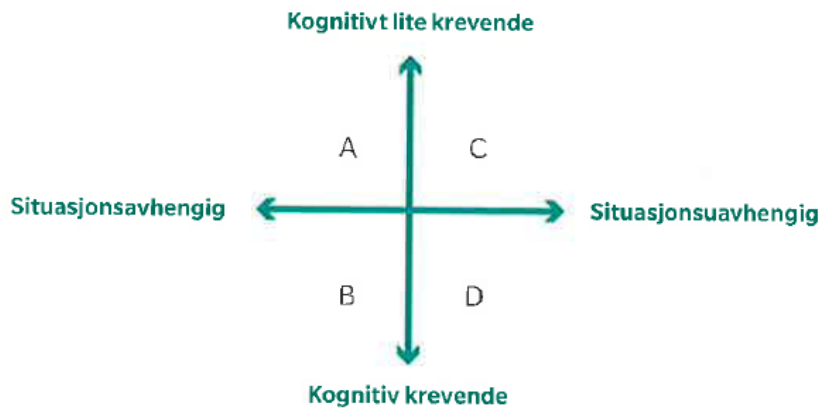
I min videreutvikling av modellen velger jeg å erstatte begrepet «språkundervisning» med «språkdidaktikk», noe jeg knytter til «direkte intervensjoner» som både kan innebære bruk av implisitt og eksplisitt språkdidaktikk. Denne modifiserte modellen vil bli nærmere beskrevet og drøftet i kapittel 7.3.

#### 4.7.2 Flerspråklighet – Cummins

Jeg vil nå presentere den andre av to modeller som jeg søker å videreutvikle for språkbruk hjemme og i barnehagen. Kvadrantmodellen er en modell og et teoretisk rammeverk som



er utviklet for å analysere i utgangspunktet flerspråklige elevers språkbruk og hvordan språklig aktivitet må forstås i lys av kontekst og kognitivt nivå på kommunikasjonen (Cummins, 2000, s. 67 – 71). Alstad (2016, s. 39 – 45) viser hvordan modellen kan anvendes for analyser av ansattes språkbruk i barnehage.



Figur 6: Cummins' kvadrantmodell (2000, s. 68), hentet fra Alstad (2016, s. 41).

Kvadrantmodellen<sup>14</sup> (Cummins, 2000, s. 67 – 73) består av to kryssende kontinuum for å beskrive språklig aktivitet i de fire feltene, A, B, C og D. X-aksen viser hvordan språkbruk i en gitt kontekst vil være avhengig av hvorvidt det som foregår er kognitivt krevende eller lite krevende, mens Y-aksen viser til hvorvidt språkbruken støttes av den kontekstuelle rammen for samtalen eller om språkbruken har lite kontekstuell støtte. I denne versjonen brukes «situasjon» istedenfor «kontekst». I korthet viser modellen at kognitivt krevende forhold hvor samtalen ikke kan støtte seg på situasjonen eller kontekst, vil kreve et mer utviklet og presist begrepsapparat enn kognitivt lite krevende forhold som kan støttes av situasjonen.

Kvadrantmodellen er utviklet med utgangspunkt i andrespråklæring og elever i skolealder, men modellen kan også anvendes i forbindelse med språkbruk og flerspråklige barn i barnehage (eksempelvis Alstad, 2013, s. 41). Modellens utgangspunkt er et

---

<sup>14</sup> Oversettelsen av de engelske begrepene er hentet fra Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.

kognitivt syn på språk, og Cummins (1984) skiller mellom språkbruk som kreves i hverdagssamtaler («basic interpersonal communicative skills, BICS») og språkbruk som kreves for å støtte kognitiv tenkning («cognitiv academic language proficiency, CALP»). Flerspråkligheten kommer til uttrykk som ulike språk på overflaten, mens det er kompetansen i de underliggende begrepene som vil påvirke tenkningen. Cummins ønsker ved dette å vise at det kan være et misforhold mellom flerspråklige barns språk i et eller flere av sine minoritetsspråk, hvilke begrep de faktisk har utviklet og språkkompetansen de har i undervisningsspråket som brukes (Cummins, 1984, s. 11; 2000, s. 68).

For yngre barn vil språk og tenkning være atskilt, deretter vil språket opptre samtidig med handling, men først fra fire til femårs alder vil barnet kunne planlegge en handling ved hjelp av språket (Vygotskij et al., 1997, s. 201 – 204). Dette vil ha betydning for hvordan modellen kan anvendes for å stimulere de yngste barnehagebarnas språkbruk, gjennom å sette ord på handlinger, slik at barnet gradvis kan ta i bruk språket for å sette ord på egne handlinger og i fire til femårsalder (jmfør Vygotskij) være i stand til å planlegge egne handlinger ved hjelp av språket. Voksne og andre samspillspartnere vil da være språkmodeller og bidra til å støtte opp under barns språkutvikling. Først senere vil barnet kunne bruke språket for å reorganisere sin tenkning, først i form av ytre- og deretter som indre tale.

Det er ikke primært ord- og språklæringen som står i fokus, men sammenhengen mellom handling, språk og begrepsutvikling. Selv om Cummins modell er utviklet med utgangspunkt i flerspråklig pedagogikk, vil modellen også være anvendbar for å forstå sammenheng mellom språkbruk, kognitiv tenkning og aktiviteter. I barnehagen vil ulike aktiviteter stille ulike krav til språkbruk og begrepsforståelse, og dette er beskrevet i forskningsgjennomgangen tidligere i kapittel 3. Vygotskij et al. (1997, s. 254 – 258) viser til hvordan flerspråklige sjelden bruker sine språk feil gjennom språkblanding, men det mest sentrale forhold ved flerspråklighet vil være å forstå at flerspråklighet ikke kun vil være forbundet med mer intellektuelle forhold, slik som emosjonell utvikling og personlighet.

Koblingen mellom Vygotskij og Cummins er sentral for å forstå hvordan kvadrantmodellen kan benyttes for å få kunnskap om hvordan foreldre og ansattes

språkbruk vil kunne ha betydning for kunnskapsdanning. Ofte vil språkbruk med barn være knyttet til den konkrete situasjonen, men selv de yngste barna kan tidlig også ha forestillinger hvor de later som de er en annen eller at gjenstander kan representere noe annet i lek eller sette ord på handlinger og tenkning.

Teorier om praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 5), språk som lokale praksiser (Pennycook, 2010, s. 239 – 243) og dynamisk flerspråklighet (García & Wei, 2019, s. 33) vil være kritiske til å redusere både språktilegnelse og språkbruk til individuelle ferdigheter. Derimot er det fokus på at all aktivitet må forstås som fenomen som oppstår i sosiale og kulturelle praksiser.

## **4.8 Norsk kontekst og policymekanismer**

Jeg vil i dette kapittelet gi en kort redegjørelse for SP-mekanismer (Shohamy, 2006, s. 58) som er særlig relevante for FSP og SUP og de yngste barna med flerspråklig bakgrunn i Norge i dag. For denne avhandlingen vil det være 1) regler og reguleringer, 2) språkundervisning og 3) ideologi og myter som er særlig relevant. I dette kapittelet vil jeg vektlegge evalueringsstudier som viser hva som kjennetegner implementering av ulike policydokumenter med vekt på rammeplaner for barnehagen, statlige støttesystemer og veiledere.

### **4.8.1 Regler og reguleringer**

Norge har gjennom å ratifisere ILO konvensjon (1989), gitt spesifikke språklige rettigheter til henholdsvis urfolk og nasjonale minoriteter, men i Rammeplanen for barnehage (Rammeplan, 2006) er det kun samiske språk og bruk av tegnspråk som nevnes spesifikt. Generelt gis alle barn rett til å utvikle sine språk, men også at alle barn skal få kjennskap til ulike språk. Det stilles ingen krav til barnehageeier om hvordan arbeidet skal

organiseres, og hvordan barnehagene skal bruke øremerkede ressurser kommuner er tildelt for språkstimuleringstiltak til flerspråklige barn<sup>15</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I Norge finnes det ingen reguleringer av språkbruk i familier, men myndighetene har utviklet ulike veiledere og veiledningsprogram (Helsedirektoratet, 2014; Svolsbru et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2006, 2013, 2018c). I tillegg vil det å oppfordre alle til å ha sine barn i barnehage, både direkte og indirekte påvirke språkbruk. I veiledningsmaterialet «Språkbruk mer enn bare prat» skriver direktoratet blant annet at «det er viktig at barnehagen og foreldrene samarbeider om å støtte barnas flerspråklige tilegnelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 58).

Norge har lovbestemmelser (Språklova, 2022) som bidrar til å regulere språkbruk i offentlige rom. Det er utviklet egne policydokumenter som beskriver urfolks (NOU 2016: 18, 2016) og andre minoriteters språksituasjon (NOU 2010: 7, 2010).

Den mest betydningsfulle reguleringen for barns språkbruk er tilrettelegging av tidlig barnehagestart for alle barn (Barnehageloven, 2008, § 16), og i tillegg oppfordres spesielt kommunene til å arbeide for å øke andel minoritetsspråklige barn i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det gis også særskilt støtte for språkstimulering til minoritetsspråklige barn (Utdanningsdirektoratet, 2023), og i hovedsak brukes denne typen midler til å styrke barnas norskkompetanse (Rambøll, 2014).

#### **4.8.2 Språkundervisning, språkpedagogikk og språkdidaktikk**

Språkundervisning er betegnelsen på mekanismen som bidrar til å regulere hvordan opplæring gjennomføres. For barnehagens del må dette bety hvordan en beskriver barnehagens språkpedagogiske og språkdidaktiske arbeid i barnehagen (begrepene er drøftet i kapittel 4.7)

---

<sup>15</sup> Utdanningsdirektoratet (2023) viser til at tiltak både kan støtte døve, sterkt hørselshemmede og minoritetsspråklige barn – unntatt barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk morsmål og at begge foreldrene har et annet språk enn de nevnte.

Alle barnehager i Norge skal drives med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen, som er en forskrift til barnehageloven (Barnehageloven, 2013). I § 2 i barnehageloven står det beskrevet at: «Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur».

Språkstimulering og språkarbeid var et viktig kompetanseområde allerede i den første rammeplan for barnehagen (Rammeplan, 1995), og har blitt videreført i planen fra 2011 og gjeldende rammeplan (Rammeplan, 2006, 2017). Noen av endringene i rammeplanenes formuleringer av språkarbeid i barnehagen kan tilskrives sjangerendring. 1995-planen beskriver i stor grad barnehagens arbeidsmåter, mens 2017-planen i større grad beskriver hvilke kompetanser barn skal få ved å gå i barnehagen. Det har også vært endringer i barnehagens grunnleggende didaktikk, som tidligere har vært normativ, slik det kommer til uttrykk i styringsdokumentene, til en mer deskriptiv didaktikk som beskriver hva som skjer i en pedagogisk institusjon (Broström, 2014, s. 20 – 21). I tillegg har læringsutbyttebeskrivelser sammen med begrepet «tidlig innsats» bidratt til å endre barnehagepedagogikken, blant annet med økt krav om testing av barns ferdigheter og kunnskaper (Greve, 2015, s. 203 – 205). Dette gjelder også barnehagens arbeid med språk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hvordan barnehagene skal arbeide med flerspråklig kompetanse og barn med flerspråklig bakgrunn, har endret seg i løpet av årene med rammeplanstyrte barnehager. Den største endringen er at det i den første rammeplanen vises til bruk av tospråklige ansatte og morsmålsopplæring i tillegg til norsk som andrespråk (Rammeplan, 1995, s. 79). I gjeldende rammeplan nevnes ikke morsmålsopplæring, men personalet skal bidra til «at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppa og støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål» (Rammeplan, 2017, s. 24). Det står ikke noe om bruk av tospråklige ansatte.

I 2004 ble det innført en ny tilskuddsordning for støtte til minoritetsspråklige barn i kommunene. Denne erstattet ordningen hvor det ble gitt øremerkede midler for tilsetting av tospråklige assistenter i barnehagen. Den nye ordningen tildeler kommunene tilskudd på bakgrunn av antall registrerte minoritetsspråklige barnehagebarn i kommunen. Kommunen skal fordele tilskuddet til den enkelte barnehageeier på

bakgrunn av søknad om støtte til tiltak for å bedre språkforståelse blant minoritetsspråklige barn i førskolealder (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 15 – 16). «Språkforståelse» vil i denne sammenhengen kunne leses som det å forstå norsk. Tilskuddet skal bidra til at kommunene kan utforme tiltak for å bedre språkforståelsen. Målrettede språkstimuleringstiltak i førskolealder, herunder tospråklig assistanse i barnehagen, skal bidra til en bedre skolestart for barn som ikke har norsk som morsmål og på sikt øke barnas deltakelse på alle samfunnets arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 15).

I Kunnskapsdepartementets rundskriv F-01/2011 (2011b, s. 17 – 18) om statstilskudd på barnehageområdet viser departementet til rammeplanens mål om at barnehagen både skal bidra til god morsmålsutvikling og grunnleggende norskkunnskap ved skolestart. En evaluering av støtteordningen viser at de fleste kommuner disponerer midlene for å styrke barnas norskspråklige kompetanse og at det er få tiltak på barnas morsmål (Rambøll, 2014). Undersøkelsen gir ikke detaljerte opplysninger om hvordan midlene brukes til ulike aldersgrupper, men mye kan tyde på at midlene først og fremst brukes til språkarbeid for de eldre barna. Hvis kommunene forklarer at de ikke har søkt om midler til språkarbeid, er det gjerne fordi barna er kun ett til to år gamle eller at de nettopp har ankommet til Norge (Rambøll, 2014, s. 29). Kommuner mottar etter ordningen øremerkede midler for å drive språkstimulerende virksomhet for alle minoritetsspråklige barn i kommunen. Evalueringen av ordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» viser at måloppnåelsen i stor grad er avhengig av kommunestørrelse og kompetanse, at mange kommuner mangler planer og helhetlig innsats og at det er svak resultatoppfølging av tiltakene i den enkelte kommune (Rambøll, 2014, s. 67 - 68).

I meldingen til Stortinget «Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» (Meld.St. 6 (2019–2020)) vektlegger regjeringen kvalitetssatsinger i utdanningssektoren. For de yngste barna vises det særlig til barnas språkutvikling i de første leveårene. For barn med flerspråklig bakgrunn fokuseres det på betydningen av god norskspråklig kompetanse for å fremme integrering og bedre deltakelse i senere

utdanningsløp og arbeidsliv (Meld.St. 6 (2019–2020), s. 29 – 30). Betydningen av å styrke barns flerspråklige kompetanse drøftes ikke i meldingen.

I ordningen for regional kompetanseutvikling for barnehagelærere og styrere i barnehagen er språkutvikling og språklæring ett av fem prioriterte satsingsområder. Regjeringen opplyser at det er barnehageeierens ansvar at ansatte i barnehager har den nødvendige kompetansen som kreves (Meld.St. 6 (2019–2020), s. 77).

Gjennomgangen av dokumentene viser at mange av de språkpedagogiske tiltakene for flerspråklige barn innretter seg mot de eldre barna i barnehagen. Det vil derfor være betydningsfullt å få kunnskap om hvordan barnehagene gjennomfører og begrunner ulike språkpedagogiske tiltak for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, men også hvordan barnehagene bruker øremerkede ressurser kommunen får tildelt fra staten for å styrke det språkpedagogiske tilbudet til de flerspråklige barna i kommunen. Noe av dette arbeidet kan også være å drive foreldreveiledning i form av foreldresamtaler eller ved å gi foreldrene tilgang til relevant informasjon.

Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Rammeplan, 2017, s. 23).

Barnehagepersonalet skal blant annet bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppa, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse (Rammeplan, 2017, s. 24).

8. juni 2018 ble det vedtatt en ny § 28 hvor det stilles «krav om norskferdigheter for personer med utenlandske yrkeskvalifikasjoner og som jobber som styrere eller pedagogisk leder» (Barnehageloven, 2013). Norskferdigheter kan dokumenteres gjennom at vedkommende har norsk videregående utdanning eller på annet måte kan dokumentere egen norskspråklig kompetanse. Det stilles ikke krav om dokumentasjon av språkkrav for ansatte som har norsk, svensk eller dansk som førstespråk, eller ansatte som har stillinger for å gi barn et språktilbud på et annet språk enn norsk. Språkkravet var ikke vedtatt da empirien for denne avhandlingen ble innhentet.

Den gjeldende rammeplanen gir føringer for hvordan de voksne i barnehagen skal bidra til å gi barna god språkstimulering og et godt språkmiljø i barnehagen (Rammeplan, 2017). For dette prosjektet vil det være av særlig interesse å undersøke hvordan barnehageansattes flerspråklige kompetanse brukes i arbeidet med de yngste barna.

Ifølge rammeplanen skal personalet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48 – 49):

- Skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre.
- Synliggjøre språklig og kulturelt mangfold, støtte barnas ulike kulturelle uttrykk og identiteter og fremme mangfold i kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer.
- Invitere til ulike typer samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål.
- Oppmuntre barna til å fabulere og leke med språk, lyd, rim og rytme.
- Støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket, bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer.
- Inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter.

Det legges stor vekt på barnehagens arbeid med barns språk. Hvordan barnehagen spesifikt skal innrette det språkpedagogiske arbeidet med de yngste flerspråklige barna, gis liten oppmerksomhet ut over målet om at flest mulig barn skal starte tidlig i barnehage. Gjennomgangen av de ovennevnte dokumentene viser at det er behov for å innhente ny kunnskap om dette.

Med utgangspunkt i rammeplanen har nasjonale myndigheter igangsatt flere målrettede tiltak for å styrke språkarbeidet i barnehagen. Enkelte tiltak har vært direkte rettet mot barn som ikke har norsk som morsmål, mens andre tiltak har vært av mer generell karakter.

#### **4.8.3 Ideologi, myter, propaganda og tvang**

Både ansatte, foreldre og andre aktører kan ha myter og ideologier om tidlig flerspråklighet. Ryen og Simonsen (2015, s. 197 – 210) artikulere disse til å være



oppfatninger som at foreldrene må snakke norsk hjemme, å snakke to språk fører til sen språkutvikling, at barn tar skade av å utsettes for mer enn to språk, at språkene må holdes atskilt og at kodeveksling er tegn på forvirring, og andre myter.

## 4.9 Evalueringsstudier av rammeplaner for barnehage

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har selv tatt initiativ til å gjennomføre flere evalueringsstudier som omhandler innføring av rammeplaner. I dette underkapittelet vil jeg gi en presentasjon av disse studiene, samt forskningspublikasjoner som spesifikt drøfter implementeringsprosessene. For denne avhandlingen vil det være mest relevant å se på beskrivelser av det språkpedagogiske arbeidet i barnehagene, særlig med vekt på de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, men også på kunnskap om hvilke faktorer som kan bidra til å få innsikt i hvordan ansatte omsetter styringsdokumenter til egen pedagogisk praksis.

Evalueringsstudiene (Ljunggren et al., 2017; Retvedt et al., 1999; Østrem et al., 2009) viser at barnehagen har lite oppmerksomhet mot det å være flerspråklig barn i barnehagen. Evalueringene viser til hvordan barnehagene legger opp til det språkpedagogiske arbeidet og gjennom rapportene får man også innsikt i hvordan det har vært endringer i det språkpedagogiske arbeidet over tid. I familien vil språket som brukes være familiens private anliggende, mens barnehager må forholde seg til mandatet myndighetene gir gjennom lovgivning, forskrifter og ulike retningslinjer. Barnehagen som språkbruksarena vil være regulert av bestemmelser på ulike nivå, men også av de barnehageansattes kompetanse, fortolkninger og faglige skjønn

Retvedt et al. (1999) evaluerte innføringen av den første rammeplanen for barnehagen som ble innført i 1995. I denne hovedrapporten framkommer det ikke opplysninger som spesifikt gjelder for de aller yngste barnehagebarna, men på dette tidspunktet var antallet barn under tre år i barnehagen vesentlig lavere enn i dag. I det innsamlede materialet av intervju, spørreundersøkelser og dokumentanalyser, for studien, er det få opplysninger om barnehagenes arbeid med de flerspråklige barna. Intervjuene av styrere og personalet får fram at barnehagene har mest fokus på forhold som lek og sosiale samspill. Barnehagenes arbeid med fagområdet «språk og begrepsutvikling» tillegges

mindre vekt, og forskerne forklarer dette med at barnehagene ser språk mer som en del av det overordnede området «basiskompetanse» (Retvedt et al., 1999, s. 180). Spørreundersøkelsen som inngår i materialet for Retvedt et al.s studie, viser at personalet ikke vektlegger de tiltakene som rammeplanen beskriver for de minoritetsspråklige barna, og disse barna har fått mindre oppmerksomhet ved innføringen av rammeplanen (Retvedt et al., 1999, s. 73). I hovedrapporten gis det en avsluttende kommentar om barnehagenes årsplaner:

I de barnehagene som har barn med minoritetsbakgrunn i gruppene, blir fraværet av barnas hjemmeerfaringer særskilt merkbart [...]. Ingen av årsplanene gir opplysninger om hva slags kulturell eller språklig bakgrunn de fremmedspråklige barna representerer (Retvedt et al., 1999, s. 175).

Utover å utheve «fremmedspråklig» kommenteres ikke dette ordvalget, selv om begrepet ble ansett å være lite egnet for å benevne flerspråklige barn (NOU 1995: 12). Rapporten er på flere områder positiv til barnehagenes faglige utvikling og til implementeringsprosessen. Det er også verdt å merke seg at evalueringen er av den første rammeplanen, og rammeplanen gir detaljerte føringer for barnehagens pedagogiske innhold med faglig ansvarliggjøring av barnehageeiere, kommune og statsforvalterembetene.

Skoug (2000) utdyper barnehagenes arbeid med de flerspråklige barna i en forskningsartikkel. I denne studien avgrenses datamaterialet til årsplaner i syv barnehager, hvor alle har flerspråklige barn. Hovedkonklusjonen er at «de fleste årsplaner beskriver et pedagogisk opplegg preget av en fornorskningsprofil» (Skoug, 2000, s. 320). Årsplanene nevner ikke noe om barnas språk og kulturbakgrunn, og planene har utelukkende fokus på det norske. Funnene viser at årsplanene avviker fra den første rammeplanens føringer for hvordan barnehagene skal vektlegge barnas språk- og kulturbakgrunn i det pedagogiske arbeidet. For mitt forskningsprosjekt er det en viktig opplysning å se hvordan rapporten (Retvedt et al., 1999) og artikkelen (Skoug, 2000) ser på barnehageeieres rolle i faglig utvikling av barnehagene, men det er også viktig å forfølge om de flerspråklige barnas hjemmebakgrunn vil bli gitt oppmerksomhet i senere studier.

Østrem et al. (2009) evaluerte implementeringen av den andre rammeplanen som ble innført i 2004. I motsetning til den foregående evalueringen viser denne studien at barnehagene legger stor vekt på det språkpedagogiske arbeidet, nå nevnt som faglig innhold. Rapporten tar ikke opp forhold som spesifikt gjelder arbeid med de flerspråklige barna. I omtalen av arbeidet med de yngste barna er det først og fremst et dilemma med aldersblandede grupper. I arbeidet med de yngste barna handler det om medvirkningsbegrepet og hvordan barnehagelærere skal forstå medvirkning i arbeidet med de yngste (Østrem et al., 2009, s. 139 – 140). I rapporten vises det til at et mindre antall (15 %) av foreldre og styrere oppgir at barnehagen har morsmålsstimulerende tiltak (Østrem et al., 2009, s. 60). Barnehagestyrernes prioritering av arbeidet med de flerspråklige oppsummeres slik:

[At] tiltak for å støtte flerspråklige barn i å bruke/utvikle sitt morsmål i liten grad prioriteres. Det kan dermed se ut til at språkopplæring og kartlegging av språk utelukkende fokuserer på barnas ferdigheter i det norske språket, mens barnas morsmål gis liten anerkjennelse (Østrem et al., 2009, s. 103).

Også i denne rapporten pekes det på det manglende samsvaret mellom rammeplanens beskrivelser og barnehagenes praksis. Dette forklares med at myndighetene har fokus på kartlegging av flerspråklige barns ferdigheter (i norsk). Rapporten framhever videre hvordan Stortingsmelding 16 (St.meld. nr 16 (2006–2007)) har bidratt til at barnehagene i stor grad vektlegger språklig kartlegging. For min studie er det særlig viktig å merke seg hvordan denne rapporten viser til det manglende samsvaret mellom rammeplanens beskrivelser og barnehagenes praksis i det språkpedagogiske arbeidet.

I en evalueringsstudie av rammeplanens versjon fra 2006 og 2011 er hovedfokuset på hvordan rammeplanen fungerer som styringsdokument og på implementeringsprosessene på ulike styringsnivå (Ljunggren et al., 2017). Ljunggren et al. (2017, s. 86 – 87) finner at barnehagenes arbeid med språk står i en særstilling i forhold til andre områder, at barnehagene i stor grad tar i bruk nasjonale satsinger for språkarbeid i barnehagen og at flere kommuner knytter dette til arbeid med «barn med bakgrunn fra andre land» (Ljunggren et al., 2017, s. 87).

Utdanningsdirektoratet har tatt initiativ til å gjennomføre en flerårig spørreundersøkelse i barnehagesektoren, og i den forbindelse beskriver Fagerholt et al. (2019) hvordan kunnskapsområdet «språk, tekst og kommunikasjon» vektlegges i barnehagene. Det opplyses imidlertid ingenting om arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen. Hovedtendensen er at evalueringene i liten grad tar opp forhold som spesifikt omhandler spørsmål som angår flerspråklige barn.

I evalueringen av tilskuddsordningen for minoritetsspråklige barn, vises det til at barnehager i liten grad bruker midler for å stimulere barns flerspråklige utvikling. I all hovedsak brukes midlene til å styrke barnas norskkunnskaper. Forskerne stiller spørsmål om hvorvidt barnehagene kan oppfylle barnas rett til å bli forstått eller om det er mulig for dem å uttrykke seg når barnehagene ikke støtter barna i å bruke sitt eget morsmål. Mange kommuner gir ikke tilgang til tospråklige assistenter (Rambøll, 2014, s. 67).

Gjennomgangen av de ulike evalueringsrapportene viser at selv om staten legger opp til at barnehagen skal bidra til å styrke og videreutvikle barnehagebarnas flerspråklige kompetanse, er dette i liten grad drøftet i de brede evalueringsstudiene. Barnehagen legger hovedvekten på å styrke barnas kompetanse i norsk. En beskrivelse av konkrete tiltak som er iverksatt fra staten, vil bli beskrevet i neste kapittel. For denne avhandlingen vil det derfor være et mål å se nærmere på hvordan barnehagene vektlegger det språkpedagogiske arbeidet med de yngste barnehagebarna med flerspråklig bakgrunn, men det vil også være viktig å undersøke nærmere hvilke flerspråklige praksiser barna opplever i egen familie.

Rammeplanen som ble iverksatt i 2017 skal også evalueres. Evalueringsoppdraget er tildelt forskningsinstituttet Norce <sup>16</sup>, og de skal etter planen avslutte sitt oppdrag i 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

---

<sup>16</sup> <https://www.norceresearch.no/prosjekter/evaluering-av-implementering-av-rammeplan-for-barnehagen>

## 4.10 Implementeringsstrategier for språkarbeid i barnehager

Myndighetene tar ofte i bruk flere implementeringsstrategier når de ønsker å gjennomføre endringer i utdanningssektoren. Implementeringsstrategiene kan ta utgangspunkt i en styrt endring fra myndighetene eller i aktørenes egne ønsker om endring. Strategiene kan være utformet som opplæring/utdanning av ansatte, læreplanreformer, lokalt utviklingsarbeid eller reformer som indirekte påvirker utdanningsfeltet (Røvik et al., 2014, s. 15 – 24). Kombinasjoner av de ulike strategiene er brukt ved innføring av alle de tre rammeplanversjonene for barnehagen, og det har blitt lagt særlig vekt på å gjøre barnehageeier ansvarlig for sine valg av implementeringsstrategi (Ljunggren et al., 2017; Retvedt et al., 1999; Østrem et al., 2009).

Statlige myndigheter har initiert flere målrettede tiltak for å styrke kvaliteten på det språkpedagogiske arbeidet i barnehagen. Noen av tiltakene gjelder språkarbeid generelt, andre tiltak er innrettet mot spesifikke målgrupper, eksempelvis barn fra minoritetsspråklige familier. Tiltakene kan direkte eller indirekte forstås som en del av implementeringsstrategiene som er valgt, eller de har kommet i stand på bakgrunn av andre nasjonale eller lokale satsinger.

Tiltakene kan deles inn i tre kategorier, der den første omhandler å utarbeide informasjonsmateriale og veiledere, den andre å utvikle spesielle konsepter og pedagogiske materiale, mens den tredje handler om å styrke ansattes kompetanse gjennom ulike utdannings- og utviklingstiltak. I dag er det Utdanningsdirektoratet som har fått i oppgave å gjennomføre tiltak som tidligere var tillagt Kunnskapsdepartementet. I tillegg har både nasjonale sentre, universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren), statsforvalterembetene, kommunale tilsynsmyndigheter og barnehageeiere hatt ansvar for å gjennomføre eller gi tilbud om å ta del i de ulike tiltakene. Noen av tiltakene bygger på anbefalinger gitt i ulike meldinger til Stortinget (for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2016; Meld. St. 24 (2012–2013); NOU 2010: 7; St.meld nr. 23 (2007–2008)), mens andre kan være initiert på bakgrunn av myndighetenes evaluering av sektoren (for eksempel Ljunggren et al., 2017; Retvedt et al., 1999; Østrem et al., 2009)

eller ulike rapporter om fagfeltet utarbeidet av ulike faggrupper nedsatt av det offentlige (for eksempel Aukrust, 2006; Barne- og familiedepartementet, 2005; Sandvik et al., 2014).

I forarbeidet til ny lov om barnehager (NOU 2020: 14, s. 314 – 316) vises det til barnehageeiers ansvar for kompetanseutvikling. Kunnskapsdepartementet har etablert det som omtales som en «regional ordning», hvor det er den enkelte barnehage eller barnehageeier som melder inn barnehagens kompetansebehov. Kompetanseutvikling gjennomføres med veiledning fra UH-sektoren. Ett av fire tematiske satsingsområder er språk og kommunikasjon, og blant temaene som foreslås her er «de yngste barnas uttryksformer», «minoritetsspråklige barns språkutvikling», «samiske barns språkutvikling» og «språklig mangfold som berikelse for hele barnegruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17 – 18).

I dette informasjonsmaterialet vises det til bruk av «Språkløyper», som er en nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning utarbeidet av Universitetet i Stavanger (Universitetet i Stavanger, u.å.). I opplæringsmaterialet som retter seg mot barns språkutvikling og arbeid i barnehagen, vises det til arbeid med minoritetsspråklige barn, men materialet fokuserer utelukkende på barns norskspråklige utvikling.

I meldingen «Tett på» (Meld.St. 6 (2019–2020), s. 28 – 30) vises det til forskning som viser betydningen av tidlig barnehagestart og barnas norskspråklige utvikling. Kommuner som arbeider med språkløyper har kunnet søke Utdanningsdirektoratet om å bli språkkommuner, og det er utarbeidet et eget rammeverk for disse (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det å arbeide med språkløyper er et viktig tiltak for barnehagene i kommunene. Språkløypesatsningen vektlegger arbeidet med styrking av kompetanse i norsk.

I 2004 opprettet regjeringen Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Senteret hadde den gangen flere ansvarsområder, blant annet å utvikle veiledningsmateriale for barnehager (Gjervan, 2006; Svolsbru et al., 2018). I materialet beskrives det hvordan man kan arbeide med å styrke barnas norsk, hvordan det skal arbeides med barnas flerspråklige kompetanse samt betydningen av dette og det legges vekt på hvordan

barnehagepersonalet kan arbeide for å bruke barns flerspråklige kompetanse som ressurs for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette veiledningsmaterialet fra NAFO viser ikke til noe som konkret gjelder for arbeidet med de yngste barnehagebarna. NAFO er avviklet som nasjonalt senter, men er nå blitt et senter ved OsloMet – storbyuniversitetet. Senteret tar på seg bestillingsoppdrag for blant annet barnehagesektoren, men også for Utdanningsdirektoratet som nå har ansvar for de nasjonale oppgavene NAFO hadde tidligere. I 2022 har blant annet NAFO ansvar for utvikling og publisering av nettressurser for barnehagebarn på ulike språk, og de arrangerer lokale og nasjonale seminarer og konferanser<sup>17</sup>.

Myndighetene har tatt initiativ til flere evalueringer av ulike forsøk ute i barnehagene. Det kan være snakk om utprøvinger og bruk av veiledningshefter eller verktøy (se eksempelvis Aspøy & Bråten, 2014; Bråten & Haakestad, 2014). Rapportene er publisert på ulike hjemmesider, og har et tydelig mål om å kunne bidra til kunnskapsutveksling og stimulere til spredningseffekt.

I kjølvannet av rammeplanen som ble innført i 2004, tok departementet også initiativ til å få utarbeidet egne temahefter for arbeid med de yngste barna (Sandvik, 2006) samt arbeid med språk og språkmiljø (Høigård et al., 2009). I disse heftene tas det ikke opp forhold som gjelder flerspråklige barn spesifikt, materialet vektlegger utelukkende bruk av norsk.

For de yngste barna har den viktigste målsetting vært å få de yngste barna til å begynne i barnehagen.

---

<sup>17</sup> <https://www.oslomet.no/om/lui/nafo>

## 5 Forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg gi en helhetlig presentasjon av valg av forskningsdesign og de forskningsmetodologiske tilnærmingene jeg har brukt. Jeg vil beskrive mine metodiske valg, framgangsmåte for utvalg, innsamling og analyse av data samt forskningsetiske betraktninger. Formålet er å sikre materialet tilstrekkelig transparens, og på den måten styrke reliabilitet og validitet.

Med utgangspunkt i tidligere studier (kapittel 3) og det teoretiske rammeverket (kapittel 4), forventes det at det vil være variasjon knyttet til hvordan språkpolicy uttrykkes i ulike familie- og barnehagekontekster. Når studier er av en kompleks natur hvor mange faktorer vil kunne bidra til variasjonen, vil det være hensiktsmessig å studere språkpraksiser i naturlige situasjoner. Et kvalitativt forskningsdesign vil derfor være hensiktsmessig (Yin, 2009, s. 19). Det å beskrive praksiser og forhold som påvirker disse vil også være viktig i utdanningsforskning dersom resultatene skal kunne tas i bruk av praksisfeltet (Kvernbekk, 2018, s. 151 – 152).

Vitenskapssynet som ligger til grunn for denne avhandlingen bygger på en antagelse om at noe oppstår som sosiale fenomen og forskningen bør finne sted i naturlige miljø (Bryman, 2016, s. 4). Den metodologiske tilnærmingen vil derfor ha som utgangspunkt at jeg selv har direkte kontakt med miljøene (Creswell, 2013, s. 45). Det er relativt lite kunnskap om språkmiljøene de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, noe som gjør et kvalitativt forskningsdesign særlig egnet (Bryman, 2016, s. 36). Forskning i naturlige miljø kan bidra til å styrke studier økologiske validitet (Bryman, 2016, s. 42). Kasusstudier som metodisk tilnærming kan bidra til å sikre kasusstudiers validitet (Yin, 2009, s. 44).

I kvalitative design kan det være nødvendig å ta i bruk flere metodologiske tilnærminger for å fange det komplekse, med alle dets detaljer og variasjoner. En kasusstudie kan bidra til å fange denne kompleksiteten. Et kasus kan både være definert som en individuell enhet i form av en spesifikk hendelse, funksjon eller et avgrenset system, og vil kunne variere (Flyvbjerg, 2011, s. 301). Felles for kasusstudier er at de vil undersøke en eller



flere slike individuelle enheter, gjerne beskrevet som enkeltkasus<sup>18</sup> eller flerkasusstudier. Kasusstudier kan også navngis med utgangspunkt i hvilke utvelgelseskriterier som ligger til grunn. Flyvbjerg (2011, s. 306 – 308) viser blant annet til kritiske kasusstudier<sup>19</sup> som er å velge ut de kasus som anses som særskilte, og makismalvariasjonskasus<sup>20</sup> som betyr at man forsøker å se på ulike kasus som gir størst mulig variasjon. En kasusstudie kan gjerne bestå av flere kasus, og man kan bruke de samme strategiene som i andre studier når man skal velge kasus (Flyvbjerg, 2011, s. 301 – 307; Yin, 2009, s. 53 – 60). Ved å observere et tilstrekkelig antall variasjoner av det samme fenomen, vil man komme fram til hva som er grunnleggende likt (Kjosavik, 2020, s. 31), og på den måten kan man også få mer troverdige funn. Kasusstudier (Creswell, 2013, s. 97; Yin, 2009, s. 4) vil, på samme måte som mikroetnografiske studier (Postholm, 2010, s. 176), være egnet til å undersøke naturlige miljø og bidra til å få fram kunnskap om helhetlige praksiser. En mikroetnografisk studie kan utgjøre en av metodene som anvendes i en kasusstudie.

Forskningsspørsmålene (kapittel 1.3) og det teoretiske rammeverket (kapittel 4) for avhandlingen har som målsetting å få økt kunnskap om språkpraksis og språkideologi som preger språksituasjon mellom de yngste barnehagebarna med flerspråklig bakgrunn når de er i samspill med foreldre, søsken eller barnehageansatte. En kasusstudie gjør det mulig å ha en flermetodisk tilnærming som både kan innebære bruk av mikroetnografi, intervjuundersøkelse og dokumentanalyse. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan teoretiske, forskningsmetodiske, praktiske og etiske forhold har vært med på å styre store og små valg ved planlegging og gjennomføring av forskningen.

Det kvalitative forskningsdesignet er operasjonalisert som tre delstudier av flere utvalg kasus, og er gjennomført som en helhetlig flermetodisk studie med flere datakilder (Creswell, 2013, s. 97). Den flermetodiske tilnærmingen består av mikroetnografi i form

---

<sup>18</sup> Min oversettelse av *single case* og *multiple case*.

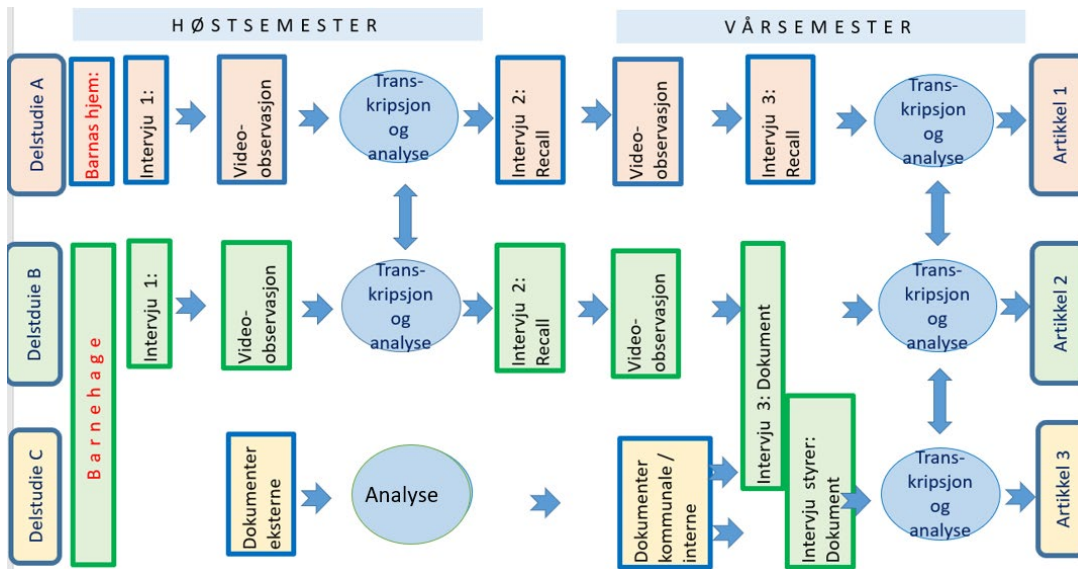
<sup>19</sup> Min oversettelse av *critical cases*.

<sup>20</sup> Min oversettelse av *maximum variation cases*.

av feltarbeid og videoobservasjoner, kvalitative forskningsintervju og dokumentundersøkelser.

I denne avhandlingen defineres et kasus på flere måter ut ifra hvem som deltar i en bestemt språklig aktivitet, hvor aktiviteten foregår og den kontekstuelle rammen for aktiviteten. I dette prosjektet vil det være familien, barnehagen eller aktiviteter som måltider, lek og hverdagsaktiviteter. Dette er aktiviteter som både foregår hjemme og i barnehagen.

I en kasusstudie er det viktig å designe studien slik at det er en klar sammenheng og logikk mellom de ulike delelementer i studien (Yin, 2009, s. 26 – 28). En god modell for et forskningsdesign må vise sammenhenger mellom forskningsspørsmål, ulike metodevalg og delstudier som både skal sikre studiens reliabilitet og validitet, og vil bidra til å sikre studiens kvalitet (Yin, 2009, s. 41 – 45). Figur 7 viser hvordan de tre delstudiene er organisert. Delstudie A ble gjennomført i barnas hjem, hvor datamaterialet består av videoopptak og intervju. Resultatene fra delstudien presenteres i artikkel 1. Delstudie B ble gjennomført i barnas barnehage, hvor datamaterialet består av videoopptak og intervju. Resultatene fra delstudien presenteres i artikkel 2. Delstudie C ble gjennomført som en dokumentanalyse og intervju av barnehageansatte. Resultatene fra delstudien presenteres i artikkel 3. Hver delstudie består av flere kasus.



Figur 7: Skjematisk framstilling av forskningsdesignet<sup>21</sup>

De horisontale pilene i modellen viser hvordan de ulike aktivitetene er koblet sammen i en tidslinje, mens de vertikale pilene viser i hvilke faser det har vært gjort direkte koblinger mellom materialet i de tre delstudiene. Av forskningsetiske hensyn er det viktig å understreke at foresatte og barnehageansatte ikke har fått innsyn i informasjon på tvers av delstudiene.

Småbarnsalderen er en særlig intensiv periode for språkutvikling, og endringer i språkbruks situasjonene vil kunne skje raskt. Derfor har det vært viktig å gjennomføre videoobservasjoner og intervju hjemme og i barnehagen så parallelt som mulig. Ved å legge opp til to innsamlingsperioder, én om høsten og én om våren, var det sannsynlig at materialet kunne få fram endringer og utvikling. Å legge opp til to perioder var også viktig for å kunne gjøre foreløpige analyser av materialet for å planlegge den andre datainnsamlingsperioden. Bearbeiding av videomaterialet var også viktig for å få gjennomført «recall-intervjuene»<sup>22</sup>. Ved å gjøre egne analyser i tillegg til å ha recall-intervju med foreldre og ansatte, var det mulig å gjøre eventuelle justeringer i delstudiene og i avhandlingen som helhet. Videre vil jeg gi en kort presentasjon av de tre

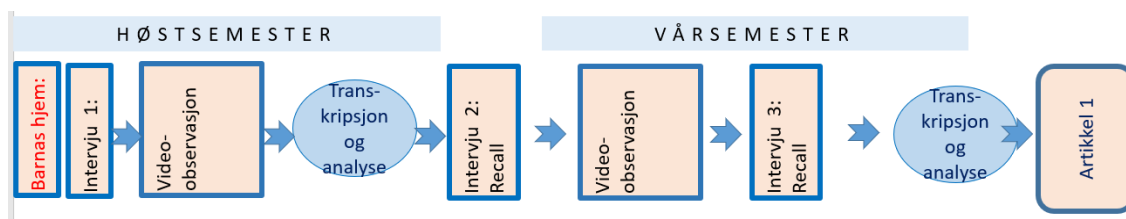
<sup>21</sup> Figuren er også lagt inn i stort format som vedlegg 13.

<sup>22</sup> Jeg har ikke kommet fram til en god oversettelse for «recall-intervju».

delstudiene før jeg gir en mer detaljert beskrivelse av de ulike forskningsmetodene som er benyttet.

### 5.1.1 Delstudie A: Språk i bruk – barnas hjemmedomene

Forskningsspørsmålet for delstudien: «Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?»

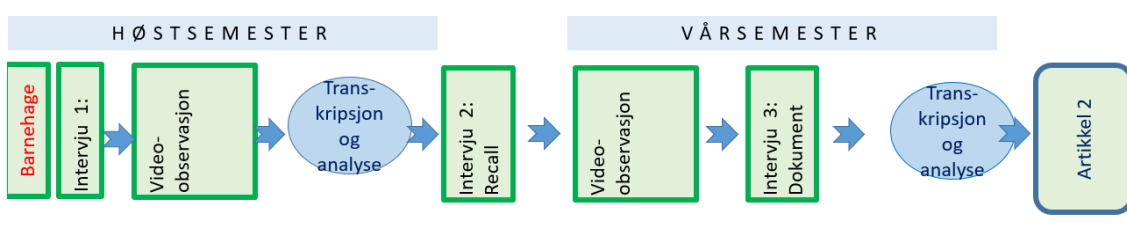


Figur 8: Delstudie A – forskningsdesign.

Dette designet ble planlagt gjennomført i fire familier. Intervjuene skulle bidra til å få innsikt i foreldrenes perspektiv på de yngste barnas flerspråklige oppvekst, men intervjuene skulle også bidra til å informere og avtale med foreldrene om hvordan de skulle utføre videoopptakene, og hvilke situasjoner det var ønskelig at de tok opptak av. Opptakene gjort av foreldrene ble overlevert til meg. Deretter transkriberte og analyserte jeg materialet. Det ble benyttet tolk til å transkribere samtalesekvenser som ikke foregikk på norsk eller engelsk. Sekvenser fra opptakene ble redigert og vist i recall-delen av intervju 2. I dette intervjuet planla jeg også hvordan neste periode med opptak skulle gjennomføres. Disse opptakene ble transkribert før recall-delen av intervju 3. Deretter ble materialet som helhet transkribert og analysert. Deler av materialet presenteres i den første artikkelen i avhandlingen (Lindquist & Garmann, 2019).

### 5.1.2 Delstudie B: Språk i bruk – barnehagen som språkpedagogisk arena

Forskningsspørsmålene for delstudien: «1) Hva kjennetegner ansattes språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?» og 2) «Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?»

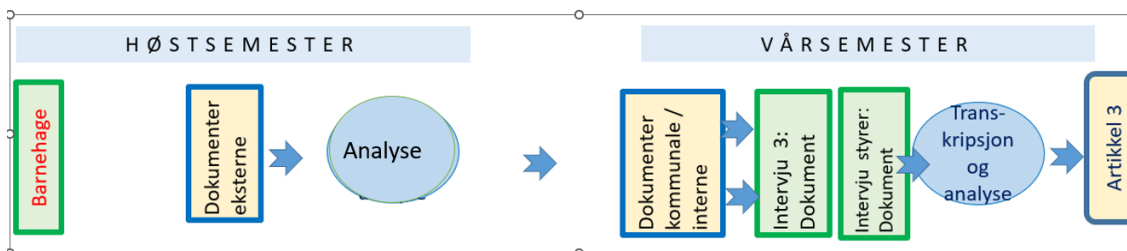


Figur 9: Delstudie B – forskningsdesign.

Dette designet ble planlagt gjennomført i tre ulike barnehageavdelinger. Delstudie B følger den samme strukturen som for opptakene hjemme, men i barnehagene hadde jeg mulighet for selv å være til stede. Jeg foretok videoopptakene, og i tillegg hadde jeg mulighet til å gjennomføre mer uformelle observasjoner av aktiviteter i barnehagen. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervju. En del av det andre intervjuet ble gjennomført som et recall-intervju med utgangspunkt i et redigert utvalg videoobservasjoner. Det tredje og siste intervjuet satte søkelys på barnehagelærernes refleksjoner om det språkdidaktiske arbeidet. Materialet fra dette intervjuet inngår også som materiale i delstudie C.

### 5.1.3 Delstudie C: Språkdidaktikk og språkideologi i barnehagen

Forskningsspørsmålet for delstudien: «Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?»



Figur 10: Delstudie C – forskningsdesign.

I denne tredje delstudien er fokuset rettet mot hvordan barnehagene iverksetter språkpedagogiske tiltak med vekt på de yngste barna med flerspråklig bakgrunn.

Delstudien tar utgangspunkt i hvordan pedagogiske ledere og styrere (virksomhetsledere) oppfatter plandokumenter, og hvordan barnehagene selv dokumenterer det språkpedagogiske arbeidet. I første fase av delstudien ble dokumentene som er tilgjengelig på statlig og kommunalt nivå innhentet. Som forberedelse til intervjuene med styrere og barnehagelærere, ble disse dokumentene analysert. Videre fikk styrere og barnehagelærere i oppdrag å identifisere hvilke dokumenter de selv hadde et forhold til. Delstudien bygger på dokumentanalyser av de ulike dokumentene som er nevnt i intervjuene og analyser av transkripsjoner fra intervjuene.

## **5.2 Metode**

Datamaterialet for de ulike studiene er samlet inn ved bruk av videoobservasjon, kvalitative forskningsintervju og dokumenter. Dette er kildemateriale som kan brukes i kasusstudier (Yin, 2009, s. 102). I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for metodene som er valgt.

Først vil jeg presentere barnehagene, og gi informasjon om kommunen som barnehageeier, deretter de fire barnehagebarna og deres familier før jeg presenterer barnehagelærerne. For å sikre deltakernes anonymitet, er alle navn på barn, foreldre, ansatte, barnehager og kommunenavn brukt i avhandlingen og artiklene fiktive. Opplysninger om barna er hentet fra intervjuene med foreldrene, og opplysninger om barnehagen er hentet fra intervjuene med de pedagogiske lederne. For beskrivelser av barnehagene er det også brukt tilgjengelig informasjonsmateriale fra barnehage og kommunens hjemmeside.

### **5.2.1 Utvalg**

I kvalitative design og kasusstudier vil utvalget settes sammen på ulike måter ut ifra hva som er hensiktsmessig med utgangspunkt i hvem som kan gi svar på forskningsspørsmålene (Creswell, 2014, s. 228 – 231; Flyvbjerg, 2011, s. 307), og Yin (2009, s. 92) anbefaler at flerkasusstudier består av så mange kasus som mulig. Utvelgelsen kan foregå både før og etter datainnsamlingen har startet, basert på hva som

er hensiktsmessig for undersøkelsen (Creswell, 2014, s. 228 – 231). Det vil være av betydning for undersøkelsens troverdighet at det gjøres grundig rede for prosesser og utvalgsriterier som ligger til grunn for en undersøkelse.

I strategien som jeg har valgt, er det tatt hensyn til at det vil være en rekke portvakter<sup>23</sup>, og at det å få tilgang til nødvendige data er et vanlig problem i etnografiske studier (Creswell, 2014, s. 233 – 234; Hammersley & Atkinson, 1996, s. 92). Jeg vil komme nærmere inn på hvordan både forskningsdesign, utvalgsstrategi og metodevalg er tilpasset det å få tilgang til informanter. Forskningsetiske overveielser er også et viktig element i disse vurderingene.

Gjennomføringen av de tre delstudiene berørte en rekke aktører, og dette hadde stor betydning for utvalgsprosessen. Utvalget er barn fra flerspråklige familier, deres foresatte og søsken, ansatte og øvrige barn i barnehagen. Jeg vil først gjøre rede for hvordan utvalgsstrategien ble gjennomført. Deretter vil jeg beskrive hvordan prosessen var med å velge pedagogiske og offentlige dokumenter for det språkpedagogiske arbeidet med utgangspunkt i det som påvirker barnehagens arbeid med de utvalgte barna med flerspråklig bakgrunn.

Det store antallet personer som var involvert i hvert kasus og kravet til frivillig samtykke fra alle, inkludert barna, gjorde at jeg måtte ta høyde for både vansker med å rekruttere, men også risikoen for at personer kunne trekke sine samtykker i løpet av forskningsprosessen. Fordi det ikke føres noen form for statistikk over hvilke språk familier bruker hjemme (Wilhelmsen et al., 2013, s. 4), var det også vanskelig å anslå hvor mange potensielle familier det var mulig å rekruttere. Derfor var et ønske å få tilgang på størst mulig variasjon (Flyvbjerg, 2011, s. 307). Det var primært ønskelig å rekruttere barn i ett- til toårsalderen som hadde sitt første år i barnehagen, og som hadde flerspråklig hjemmebakgrunn.

En viktig inngang for tilgang til informanter er barnehageeier. Jeg fikk delta på et møte som barnehageeier arrangerte for alle styrerne (virksomhetslederne) for kommunalt eide

---

<sup>23</sup> Hentet fra den norske oversettelsen av Atkinson (1996 s. 92). På norsk brukes også *gatekeepers*.

barnehager i den aktuelle kommunen. Kommunen ble valgt ut fordi andelen barn med minoritetsspråklig bakgrunn var høyere enn landsgjennomsnittet. Rekrutteringsprosessen foregikk slik:

1. Identifisere barnehager med erfaring med flerspråklige familier/barn i alderen ett til tre år.
2. Rekruttering av ansatte i barnehagen.
3. Rekruttering av foreldre og barn.
4. Tillatelser fra øvrige barn som ble berørt av undersøkelsen.

### 5.2.2 Barnehageeieren

Østlandet kommune er en stor kommune, og har hatt et stigende antall innvandrere fra 1970-tallet og fram til i dag. Selv om noen språkgrupper er større enn andre, er det registrert et høyt antall ulike minoritetsspråk i kommunen <sup>24</sup>. Det er god barnehagedekning, også for de yngste barna, og det er omtrent like mange kommunale og private barnehager.

For de kommunalt eide barnehagene, er det utarbeidet et pedagogisk dokument som har status som lokalt styringsdokument for det pedagogiske arbeidet. Dette dokumentet og tilhørende veiledere for arbeid med tospråklig opplæring i barnehagen inngår som ett av dokumentene som analyseres i denne avhandlingen.

Selv om kommunen har en felles pedagogisk standard, gis det rom for at den enkelte kommunalt eide barnehage kan utvikle sin egen faglige profil. Mange av kommunens barnehager har gjennom flere år arbeidet etter prinsipper fra to pedagogiske konsepter – «Marte Meo» og «Utviklingsstøttende kommunikasjon». Konseptene beskrives av Hundeide (2001) og Sørensen (2002).

Østlandet kommune har opprettet en felles veilednings- og opplæringsenhet som skal bidra til å styrke barnehagepersonalets kompetanse. Kommunen har også egne tiltak for

---

<sup>24</sup> Opplysningene er hentet fra Høydahl, E. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i 13 kommuner* (E. Høydahl, Red.). Statistisk sentralbyrå. , SSB. (2018). 12272: *Minoritetsspråklige barn i barnehage 1 - 5 år (K) 2015 - 2018* [Statistikk base]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/>



tidlig barnehagestart for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Politisk ledelse i kommunen har besluttet at barnehagene ikke skal ha egne stillinger som tospråklig assistent, men det er ikke uvanlig at ansatte i barnehagene har innvandrerbakgrunn. Hvordan kommunen prioriterer bruk av statens øremerkede midler for arbeid med minoritetsspråklige barn i kommunen, er ett av forholdene som drøftes i min avhandling. Østlandet kommune har blant annet vært en av kommunene som har vært med i forsøksordningen med å tilby gratis barnehagetilbud til flerspråklige familier (Bråten et al., 2014).

### 5.2.3 Barnehagene

Gjennom opptaksansvarlige og barnehagestyrerne fikk jeg opplyst hvilke barnehager som kunne ha barn fra familier som var aktuelle for mitt arbeid. Selv om barnehageopptaket ikke var gjennomført på dette tidspunktet, kom det likevel fram hvilke barnehager som kunne være aktuelle. Fire barnehager var interesserte i å delta på dette tidspunktet i utvalgsprosessen. Det ble gitt skriftlig informasjon til barnehagene, og det ble gjennomført informasjonsmøter med de ansatte på de aktuelle barnehageavdelingene (brev til barnehagen, vedlegg 2).

### 5.2.4 Barn og foreldre

Prosjektet er meldt til NSD<sup>25</sup> (se vedlegg 1). Det var barnehagene som fikk i oppgave å velge ut hvilke foresatte fra flerspråklige familier som skulle motta invitasjon til deltakelse. En barnehage meldte at de aktuelle foresatte ikke ønsket å delta. På dette tidspunktet var det tre aktuelle barnehageavdelinger ved to barnehager som meldte at de hadde foresatte som var interesserte i å delta. I samarbeid med styrer ble det invitert til et informasjonsmøte for de aktuelle foresatte (se vedlegg 3). Ved den ene barnehagen var det av praktiske grunner ikke mulig å ha et felles informasjonsmøte, og jeg gjennomførte derfor separate informasjonssamtaler med de foresatte til to aktuelle barn. I den andre barnehagen ble det gjennomført et informasjonsmøte hvor rundt åtte

---

<sup>25</sup> NSD – norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste er i dag SIKT.

familier var representert. Det ble på informasjonsmøtene lagt stor vekt på de forskningsetiske forholdene, men også rent praktisk hvordan foreldrene selv kunne velge ut hvilket materiale de ønsket å dele med meg. Jeg kommer nærmere inn på hensyn som ble tatt for valg av metode for datainnsamling senere. Disse valgene har direkte sammenheng med forskningsetiske hensyn.

I etterkant av informasjonsmøtene fikk jeg positive svar om deltakelse fra fire familier fordelt på de tre barnehageavdelingene. Dette ble gjort skriftlig, og svarene ble formidlet til meg via pedagogisk leder (se vedlegg 5).

**Barn 1 – Yasir (gutt 2:8år)** går i Byløkka barnehage. Begge foreldrene til Yasir er født og vokst opp utenfor Norge, og de bruker pashto som sitt hjemmespråk. Yasir har tre eldre søsken, én bror og to søstre, i skolealder (syv, ni og elleve år). Foreldrene opplyser at barna i hovedsak snakker norsk hjemme, både seg imellom og med foreldrene. Foreldrene snakker utelukkende pashto. Far har i tillegg kompetanse i russisk, og mor kan også dari og arabisk. Foreldrene har begge avsluttet den obligatoriske norskopplæringen, og er tilknyttet et introduksjonsprogram i kommunen for å komme inn på det norske arbeidsmarkedet. Familien har kontakt med besteforeldre og andre familiemedlemmer jevnlig, og da er pashto språket som brukes.

**Barn 2 – Catrina (jente 1:5år)** går i Byløkka barnehage. Catrinas mor er født og vokst opp utenfor Norge, og har portugisisk som morsmål. Catrinas far er født i Norge, og har norsk som morsmål. Far snakker også portugisisk. Hjemme snakker foreldrene i hovedsak norsk sammen, men det hender også at de snakker noe portugisisk. Foreldrene har valgt at mor snakker portugisisk med Catrina, og far snakker norsk med henne. Catrina har ingen søsken. Familien har kontakt med besteforeldre både i Norge og Brasil. Kontakten med besteforeldrene i Brasil foregår på portugisisk. Begge foreldrene er i arbeid.

**Barn 3 – Aleksi (gutt 1:7år)** går i Byløkka barnehage. Begge foreldrene til Aleksi er født og vokst opp utenfor Norge, og de bruker russisk som sitt hjemmespråk. Foreldrene kommer fra Estland, men mor har også bodd og studert utenfor Estland. Aleksi har to eldre brødre i skolealder (syv og ni år). Mor snakker i tillegg fransk, engelsk og hebraisk. Far er i fulltidsarbeid, og mor går på norskkurs på høyere nivå i håp om å komme inn på det

norske arbeidsmarkedet. Familien har noe kontakt med familien som bor i Estland. Denne kommunikasjonen foregår på russisk.

**Barn 4 – Ranjana (jente 2:10år)** går i Elveparken barnehage. Begge foreldrene til Ranjana er født og vokst opp utenfor Norge, og de bruker panjabi som sitt hjemmespråk. Far er vokst opp i Norge, mens mor flyttet til Norge sent i tenårene. Ranjana er enebarn, men mor er nå gravid, og Ranjana skal bli storesøster i løpet av senhøsten i datainnsamlingsperioden. Mor og far snakker i hovedsak panjabi sammen, men det forekommer også at de snakker noe norsk. Far er i fulltidsarbeid, og mor er for tiden hjemmearbeidende, men hun har tidligere jobbet i helsevesenet. De har kontakt med familie som bor både i Norge, India og andre deler av verden. Denne kommunikasjonen foregår på panjabi.

Å samle inn data ved bruk av video i naturlige situasjoner vil innebære innhenting av materiale som krever samtykke fra øvrige barn og ansatte. Egne informasjonskriv og samtykkeerklæringer ble innhentet med hjelp fra personalet på avdelingen (se vedlegg 8). Ved en av barnehageavdelingene gav alle foresatte og ansatte samtykke, mens for de to andre barnehageavdelingene var det noen foresatte som ikke gav samtykke for deltakelse. Da barnehagene erfarer at foresatte ofte glemmer å svare på skriv fra barnehagen, fikk noen av de foresatte en påminnelse om å returnere samtykkeerklæringen.

For å sikre tilstrekkelig med data, besluttet jeg å gjennomføre undersøkelsen med de fire barna med flerspråklig bakgrunn som ønsket å delta. For opptakene i to av barnehagene ble de ulike aktivitetene som skulle observeres tilrettelagt slik at det kun deltok barn der foreldrene hadde gitt samtykke for deltakelse i videoobservasjoner.

### 5.2.5 Ansatte i barnehagen

Det ble gjennomført opp til to informasjonsmøter med de ansatte ved de fire barnehagene for å gi informasjon om forskningsprosjektet (invitasjon til foresatte, vedlegg 3 og 4). De ansatte ved én av barnehagene meldte at de ansatte ikke ønsket å

delta. I den andre barnehagen var det foresatte som ikke ønsket at deres barn skulle delta.

**Barnehagelærer Anja** arbeider på avdeling A på «Byløkka» barnehage med 15 barn i alderen ett til tre år. Av de 15 barna kommer seks av barna fra familier som er flerspråklige, men ingen har samme språkbakgrunn. Anja er pedagogisk leder på avdelingen og hun er født og oppvokst i Norge, og har norsk som sitt morsmål. Før Anja utdannet seg som barnehagelærer, var hun utdannet fagarbeider i et håndverk- og sørvisfag, og hadde mye kontakt med ulike kundegrupper. Etter en tid i arbeidslivet måtte hun omskolere seg. Anja har arbeidet i Byløkka barnehage i flere år. Hun har ett års erfaring som pedagogisk leder i en barnehage i en annen kommune før hun begynte i nåværende stilling. I tillegg til Anja arbeider det fire andre i stillinger som fagarbeidere og assistenter på avdelingen. To av disse har deltidsstillinger. En av de øvrige ansatte på avdelingen har flerspråklig bakgrunn. Anja er ved en feiltakelse blitt gitt navnet Anita i artikkel 3. Yasir og Cathrina går på denne avdelingen.

**Barnehagelærer Berit** arbeider på avdeling B, som også er en småbarnsavdeling, ved «Byløkka» barnehage. På denne avdelingen er det åtte barn i alderen ett til tre år. Av de åtte barna oppgir barnehagen at tre eller fire av barna er fra familier som er flerspråklige, men ingen med samme språkbakgrunn. Berit er født og oppvokst i Norge, og har norsk som sitt morsmål. Berit er utdannet barnehagelærer, og i de årene hun har arbeidet som barnehagelærer, har det vært ved denne avdelingen. I den første datainnsamlingsperioden for denne undersøkelsen hadde hun nylig kommet tilbake etter permisjon. Før det hadde Bitten, som har norsk pedagogutdanning, fungert som pedagogisk leder. I de første videoopptakene fra denne avdelingen var Bitten deltaker. Dette materialet er ikke brukt som datagrunnlag i forskningsartiklene. I tillegg til Berit (og tidligere Bitten) er det tre ansatte i stillinger som fagarbeidere og assistenter. To av disse var i deltidsstillinger. Ingen av de ansatte har flerspråklig bakgrunn. Aleksis går på denne avdelingen.

**Barnehagelærer Cecilie** arbeider ved avdeling C, som er en av de to småbarnsavdelingene ved «Elveparken» barnehage. På denne avdelingen er det åtte barn i alderen ett til tre år.

Av de åtte barna er tre av barna fra flerspråklige hjem, men ingen med samme språkbakgrunn. Cecilie er født og er oppvokst i Norge, og har norsk som sitt morsmål. Hun er utdannet barnehagelærer, og har arbeidet i mange år på Elveparken. Hun har noe erfaring som pedagogisk leder ved en avdeling med eldre barn i en annen kommune. I tillegg til Cecilie er det tre ansatte ved avdelingen. Den ene som fagarbeider og de to andre som assistenter som deler stilling. En av assistentene, **Trine**, var i gang med å ta desentralisert barnehagelærerutdanning ved siden av sin halve stilling. Trine deltar i enkelte videosekvenser. Ranjana går på denne avdelingen.

**Kristina** er barnehagestyrer ved Byløkka barnehage og **Marit** er barnehagestyrer ved Elveparken barnehage. Begge er erfarne styrere med barnehagelærerbakgrunn, og de har et overordnet ansvar for det pedagogiske arbeidet i barnehage. De har en særskilt rolle i å fordele barnehagenes tildelte midler for språkstimulering av flerspråklige barn. De har også ansvar for å utarbeide lokale årsplaner og implementere barnehageeiers og statlige satsningsområder.

### 5.3 Datainnsamling

I dette underkapittelet beskrives intervju- og observasjonsguider, og det empiriske materialet som er innsamlet – hva de består av, hvordan de er behandlet, hvilke kjennetegn de har og hvordan materialet er analysert. I tillegg til selve materialet er det gjennom forskningsprosessen skrevet logg for møter, besøk, observasjoner og intervju. Loggboken er ikke brukt som empirisk materiale, men har bidratt til å gi oversikt over det innsamlede materialet. Datainnsamlingen ble gjennomført høst 2015 og vår 2016.

#### 5.3.1 Videoobservasjoner – mikroetnografi

En mikroetnografisk studie kjennetegnes ved at man avgrensner hvilke forhold man søker å få innsikt i (Postholm, 2010, s. 48 – 50, s. 176 – 191). Menneskelige handlinger kan imidlertid ikke alene forklares med det som er observerbart, da mennesket også har bevisste og ubevisste refleksjoner som påvirker handlingene. Tilgang til disse refleksjonene vil også være av betydning for å innsikt i handlinger, og bruk av både

intervju og dokumentanalyse vil kunne bidra til å få fram forhold som ikke er direkte observerbare.

Flere metoder kan brukes for å studere muntlig språkbruk. I flere studier har forskere brukt feltnotater (eksempelvis Giæver, 2020, s. 53 – 55; Pesch, 2017, s. 112 – 116), men det er også vanlig å studere språklige forhold med utgangspunkt i transkriberte data fra audio- eller videoopptak av språkbrukssituasjoner (eksempelvis Alstad, 2015, s. 81 – 84; Kleemann, 2015, s. 74 – 78). Fordelen med videoobservasjoner er at man får detaljert innsikt i hvordan språk brukes, men ulempen er at bruk av video både kan ha praktiske, tekniske og etiske utfordringer (Heath et al., 2010, s. 14 – 32). Metoden egner seg derfor til kasusstudier med vekt på kvalitative beskrivelser av den språklige interaksjonen.

Fordelen med å bruke video er at man kan få tilgang til sammensatte og detaljerte data fra naturlige omgivelser, men å gjøre gode videoopptak kan også være utfordrende, både i forbindelse med begrensninger av praktisk og teknisk art, men også at et videoopptak har en observatøreffekt (Heath et al., 2010, s. 7 – 10). Videoopptak og fotografering har blitt vanlig, både i private hjem og i barnehagen, på grunn av større tilgang til teknologi. I barnehagene er video ofte benyttet i arbeidet med veiledning av ansatte og som pedagogisk dokumentasjon. Dette er forhold som kan bidra til å redusere observatøreffekten, men det kan også generelt påvirke ved at man blir mer bevisst på hva som foregår når det gjøres opptak.

I barnehagene var planen å kombinere et mer tradisjonelt feltarbeid og videoopptak av utvalgte sekvenser. Muligheten til å ha et mer omfattende feltarbeid viste seg å være ulik på de tre barnehageavdelingene. Gjennom et feltarbeid får man mulighet til å delta i barnehagens hverdagsliv, og dette er kjernen i antropologisk og etnografisk forskning (Gulløv & Højlund, 2003, s. 15 ). Slik deltakelse er viktig fordi man på den måten vil bli oppmerksom på spesifikke forhold og detaljer som man kan studere nærmere (Gulløv & Højlund, 2003, s. 19). Dersom det gjøres en mer avgrenset studie allerede fra start av, vil dette kunne omtales som en mikroetnografisk studie (Postholm, 2010, s. 176).

Videoopptak fra barnehagens hverdagsliv (delstudie B) gjorde det mulig å velge ut ulike språkbrukssituasjoner, enten ved spontane opptak der og da, eller ved å planlegge opptak

av spesifikke situasjoner (Heath et al., 2010, s. 49 – 51). Teknisk utstyr brukt til innsamling, bearbeiding og analyse av datamateriale er beskrevet i vedlegg 14.

I barnas hjem (delstudie A) kan det være vanskelig å gjennomføre eget feltarbeid; dette drøfter jeg under delkapittelet om forskningsetikk. Datamaterialet fra barnas hjem vil derfor begrense seg til opptak av hverdagsaktiviteter som foreldrene selv har filmet.

Det ble utarbeidet en egen videoguide for foreldrene (delstudie A) og i det skriftlige informasjonsmaterialet foreldrene (vedlegg 7). Før oppstart av hver datainnsamlingsperiode var det en samtale med foreldrene hvor de fikk en muntlig gjennomgang av hvordan opptakene skulle utføres og beskrivelse av videre bearbeiding og bruk av materialet. Denne beskrivelsen av hvordan opptakene skulle gjennomføres fikk de også tildelt i form av skriftlig informasjon. De fikk beskjed om å ta opptak av måltider, garderobesituasjoner (omklodning for å gå ut, ikke stellerom), lesing og andre aktiviteter de gjorde sammen. Gjerne to til tre opptak på mellom fem til 15 minutter av hver av situasjonene. Hver av de to opptaksperiodene var på 14 dager.

Det ble også utarbeidet en egen observasjons- og videoguide for barnehagene (delstudie B). Guidene ble utformet noe forskjellig for «Byløkka» og «Elveparken» fordi det var nødvendig å ta hensyn til at det manglet tillatelse for å filme enkelte barn, og tilgangen til data ved de ulike avdelingene ble forskjellige. Ved avdeling C gav de fleste foresatte og ansatte tillatelse til at det kunne gjøres videoobservasjoner, og det var i stor grad mulig å gjøre observasjoner i alle aktiviteter. Ved avdeling A og B var det nødvendig å legge spesielt til rette for observasjonssituasjoner fordi ikke alle foresatte hadde gitt samtykke for gjennomføring. Ved alle tre avdelingene var videoopptakene primært av måltider, garderobesituasjoner og pedagogiske aktiviteter.

Gjennomgangen av videomaterialet fra hjemmene og barnehagene viser stor variasjon. Å få fram variasjon var også noe av hensikten da delstudiene ble planlagt, og materialet ble langt mer mangfoldig enn forventet. Jeg hadde forventet at det ble snakket ulike språk, men jeg ble overrasket over hvor varierte språkbruksmønstrene var i familiene. I tillegg til de forventede samtalene fra ulike hverdagsaktiviteter, var det også opptak som viste hvordan eksempelvis TV- og internettbruk hvor det ble snakket engelsk bidro til et

flerspråklig hjemmemiljø for barna. I barnehagene ble jeg også overrasket over hvor varierte språkpraksiser de ulike ansatte kunne ha i sine samspill med barna.

Tabellen under viser det samlede materialet av videoobservasjoner og gir innsikt i hvilke situasjoner det er gjort opptak av.

	Antall opptak	Total lengde	Kommentar
Catrina, hjemme	19	128 minutter	3 måltider 4 lesestunder 6 lekesituasjoner 2 påkledning 2 yttertøy 2 annet
Catrina, i barnehagen	12	240 minutter	4 måltider 4 garderobe 4 lekesituasjoner
Yasir, hjemme	6	17 minutter	1 måltid 3 lekesituasjoner 1 lekselesing 1 annet
Yasir, i barnehagen	11	210 minutter	4 måltider 4 garderobesituasjoner 3 lekesituasjoner
Ranjana, hjemme	15	65 minutter	3 måltider 3 puslespill 5 lekesituasjoner 2 utelekesituasjoner 2 annet
Ranjana, i barnehagen	16	300 minutter	4 måltider 4 garderobesituasjoner 8 lekesituasjoner
Aleksi, hjemme	12	58 minutter	2 måltider 2 påkledning 1 utelek 5 lekesituasjoner 2 annet
Aleksi, i barnehagen	11	190 minutter	3 måltider 5 lekesituasjoner 3 garderobesituasjoner

Tabell 1 Oversikt over videoopptak i hjem og barnehager

#### Kvalitative forskningsintervju og recall-intervju

Jeg intervjuet foreldre (delstudie A) og ansatte (delstudie B og C) flere ganger i løpet av forskningsprosessen. Semistrukturerte intervju gjør det mulig å ramme inn samtalen rundt noen forhåndsbestemte tema, og forskningsspørsmålene vil bestemme hvordan selve intervjuet skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Teknisk utstyr,



brukt til innsamling, og bearbeiding og analyse av datamateriale er beskrevet i vedlegg 14.

Ved å bruke materiale fra videoobservasjonene vil det også være mulig å gjennomføre recall-intervju for å innhente personenes egne refleksjoner og ideer over det som foregikk (Dempsey, 2010, s. 349; Nguyen & Tangen, 2017, s. 454). Disse samtalene kan også bidra til en samtale om forhold som ikke ble fanget opp i det aktuelle videopptaket ved at personene får mulighet til å fortelle om andre språkbrukssituasjoner enn de som inngår i videomaterialet. Med videopptak som utgangspunkt er det også enklere å ha et felles deskriptivt utgangspunkt i intervjuene. Gjennom forskningsintervju kan det også framkomme opplysninger som bidrar til å få fram motsetninger og flertydighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44 – 50).

Kulturelle og språklige forhold virker inn på intervjusituasjonen på mange måter. Det mest umiddelbare er språkkompetansen i det språket som brukes for å gjennomføre intervjuet, men det andre er bevisste og ubevisste kulturelle forskjeller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). I min undersøkelse inviterte jeg begge foreldrene til å delta i intervjuene. På den måten kunne intervjuet i stor grad være en samtale mellom de som deltok i intervjuet, slik en kan se i gruppeintervju (Barbour & Kitzinger, 1999; Kvale & Brinkmann, 2015).

Foreldrene kunne fritt velge hvor intervjuene skulle gjennomføres, og om en eller begge foreldrene skulle delta. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene. Den opprinnelige planen med tre intervjuer ble gjennomført for tre av familiene. Det ble ikke anledning til å gjennomføre det siste intervjuet med foreldrene til Yasir fordi mor hadde begynt i ordinært arbeid, og fordi familien ikke hadde anledning til å gjøre videopptak om våren. Familien gjorde det imidlertid klart at de godkjente videre bruk av alt innsamlet data.

	Intervju 1, høst 2015	Intervju 2, vinter 2016 recall	Intervju 3, vår 2016
Catrina	Begge foreldre deltar. Varighet 1,5 time. Hjemme hos familien.	Begge foreldre deltar. Varighet. 1 time. Hjemme hos familien.	Begge foreldre deltar. Varighet 1 time. Hjemme hos familien, utendørs.
Aleksi	Begge foreldre deltar. Varighet 1 time. Hjemme hos familien.	Mor. Varighet 1,5 time. Universitetets lokaler.	Mor. Varighet. 1 time. Universitetets lokaler.
Ranjana	Mor. Varighet. 1 time. I barnehagens møterom.	Mor. Varighet 1 time. Hjemme hos familien.	Mor. Varighet 1 time. Hjemme hos familien.
Yasir	Begge foreldrene. Varighet 1 time. I barnehagens møterom.	Begge foreldrene. Varighet 1 time. I barnehagens møterom.	Ikke gjennomført.

Tabell 2 Oversikt over intervju med foreldrene

Intervjuene med de ansatte ble gjennomført etter planen. Intervjuene med de pedagogiske lederne ble gjennomført om formiddagen eller umiddelbart før eller etter arbeidstid. Møter med styrere ble gjennomført på dagtid.

	Intervju sept – okt 2015	Intervju januar 2016	Intervju mai/juni 2016
Anja	Intervju varighet 1 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 1 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 45 minutter
Berit	Intervju varighet 1 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 1 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 1 time
Cecilie	Intervju varighet 1 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 1,5 time. Observasjoner og videopptak	Intervju varighet 1 time
Styrer Kristina			Intervju varighet. 45 minutter
Styrer Marit			Intervju varighet. 1 time

Tabell 3 Oversikt over intervju med ansatte

**Intervjuguidene for foreldrene** var delt inn etter hovedområder. I det første intervjuet ble de innledningsvis spurt om språklig bakgrunn, språkkompetanse, familienettverk, perspektiv på opphold i Norge, samt hvilke språk familien brukte i ulike sammenhenger. For å velge ut situasjoner for filming var det viktig å vite noe om hverdagsrutinene til familien. Med utgangspunkt i foreldrenes beskrivelse av barnets språklige kompetanse, tok intervjuet opp foreldrenes språkstimulering og deres tanker om dette før intervjuet rettet oppmerksomheten mot barnehagens rolle. I hvilken grad barnehagen har tatt opp flerspråklighet eller språkbruk mer generelt i foreldresamtaler, var også et tema.

Intervjuguiden i sin helhet kan leses som vedlegg 10. Foreldrenes språklige kompetanse gjorde det mulig å gjennomføre intervjuene på norsk.

Det andre og tredje intervjuet tok utgangspunkt i familiens egne videoopptak. Jeg hadde redigert sammen en film bestående av ulike sekvenser (mer om dette i kapittel 5.4.1). Filmen ble først avspilt i sin helhet. Deretter ble én og én sekvens avspilt og snakket om. Først og fremst gjorde dette det mulig å få foreldrene til å fortelle hvilke språk som var i bruk og hva barnet sa når det brukte spontane ord. Deretter dreide samtalen seg om hva foreldrene la vekt på da de deltok i sekvensene. Responsen fra flere av foreldrene var at de på den måten fikk mye innsikt i sitt eget barn, og at de fikk nye perspektiv på eget barn. Ut over dette la jeg i intervjuet vekt på at foreldrene fikk fortelle om hvordan de syntes språket til barnet hadde utviklet seg etter det begynte i barnehagen, og hvordan det å gå i barnehagen hadde påvirket språkbruken til barnet hjemme.

**Intervjuguidene for pedagogiske ledere** var delt inn i hovedområder. I det første intervjuet vektla at pedagogisk leder først fortalte litt om seg selv og sin egen faglige bakgrunn og språkkompetanse. Deretter la jeg opp til en innledende samtale om de vanlige rutinene og aktivitetene ved barnehagen. Intervjuets hoveddel handlet om hvordan barnehagen arbeidet med ulike former for språkstimulering for både en- og flerspråklige barn. For å få innsikt i pedagogenes språksyn (Holm 2017); og Palludan (2007, s. 80 – 87) tok intervjuet opp pedagogiske begrunnelser for tidlig start i barnehagen. Avslutningsvis i intervjuet ble det snakket om forhold vedrørende foreldreveiledning og språk. Intervjuguiden ligger ved som vedlegg 10.

Det andre intervjuet ble gjennomført på samme måte som recall-intervjuet med de foresatte. Hensikten med det tredje intervjuet var å få innsikt i barnehagens bruk av pedagogiske planer, barnehagens styringsdokumenter og bruk av språklige ressurser. Kommunens føringer for det språkpedagogiske arbeidet ble også tatt opp. Det ble ikke utarbeidet noen egen detaljert intervjuguide for dette intervjuet. Intervjuene tok utgangspunkt i spørsmål om hvilke dokumenter de ansatte kjente til, hvilke dokumenter som ble brukt for å støtte opp om barnehagens arbeid og eventuelt hva som var spesielt viktig i arbeidet med de yngste flerspråklige barna i barnehagen.

**Intervjuguider for de to styrerne/virksomhetslederne** ble lagt helt til slutten av datainnsamlingsperioden. I intervjuet ble det lagt vekt på samtale om hvilke styringsdokumenter og pedagogiske planer barnehage og kommunen har utarbeidet, og hvordan disse brukes. I tillegg ble det tatt opp hvordan barnehagene bruker ressurser for det språkpedagogiske arbeidet for de yngste flerspråklige barna. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 10.

### 5.3.2 Dokumentene

For delstudie C har det vært viktig å identifisere hvilke dokumenter barnehagene bruker for å utforme og begrunne sin språkpedagogiske praksis for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn. Dette kan være hvordan praksisfeltet refererer til disse tekstene både i intervjuene og gjennom skriftlig dokumentasjon i form av ulike pedagogiske planer.

I intervjuene med barnehagelærere og styrere ble det innhentet opplysninger om hvilke styringsdokumenter og faglige veiledere som ble brukt for å forankre barnehagens språkpedagogiske arbeid med de flerspråklige barna. Det var stor variasjon i hvilke dokumenter som det ble henvist til. Tabellen under viser hvilke dokumenter som ble brukt og hvem som har utformet de ulike dokumentene.

Dokument	Anja	Berit	Kristina – styrer	Cecilie	Marit – styrer	Primær målgruppe	Utarbeidet av
Rammeplan				X		Ansatte, foresatte	Departement
Temahefter til rammeplanen				X, lite brukt		Ansatte	Departement/ nasjonale fagmiljø
Felles faglig plattform					X	Ansatte	Kommunen
Kunnskapstrappa/ språktrappa	X	X	X		X	Ansatte, foresatte	Kommunen/ eksternt fagmiljø
Kommunens temahefte – språklige minoriteter	X	X, bruker ikke	X, bruker ikke	X, bruker ikke		Ansatte	Kommune, internt fagmiljø
Marte Meo/ Utviklingsstøttende kommunikasjon		X	X		X	Ansatte, foresatte	Kommune/ eksterne fagmiljø
Årsplan		X	X	X	X	Foresatte	Styrer
Månedspaner/ ukeplaner	X	X		X	X	Foresatte	Pedagogisk leder
TRAS	X	X	X	X	X	Ansatte, foresatte	Eksternt fagmiljø

Tabell 4 Dokumenter det vises til i intervju med de ansatte

I tillegg er det samlet inn fire til seks pedagogiske planer fra avdelingene, som sammen med den siste utgaven av de to barnehagenes årsplaner er analysert.

## 5.4 Dataanalyse

Datamaterialet ble bearbeidet, transkribert og analysert i henhold til den oppsatte prosjektplanen (se kapittel 5 eller vedlegg 13). Jeg vil i denne delen av avhandlingen beskrive hvordan dette er gjennomført for intervjumaterialet, videoobservasjoner og dokumentanalyser. Videoobservasjoner og bearbeiding av dette materialet hadde også en særlig viktig funksjon for gjennomføring av recall-intervjuene.

### 5.4.1 Transkripsjon og analyse av videoopptakene

Videomaterialet ble lastet inn i NVivo versjon 1.1. Hvert videoklipp ble sett gjennom i flere omganger og det ble gjort observasjonsnotater av videoene. I denne første analysefasen var målet å få oversikt over materialet og velge ut sekvenser. Primært ble det sett etter repeterende mønstre / hendelser og sekvenser som kontrasterte for å få fram maksimal

variasjon i de utvalgte kasus (Flyvbjerg, 2011, s. 307). Naturlig nok var det mer omfattende å gjøre dette med videomaterialet som ble tatt hjemme, hvor jeg selv ikke hadde vært til stede under opptakene, enn opptakene jeg selv tok i barnehagene. Videoklipp av lav teknisk kvalitet eller som i liten grad var preget av språklig aktivitet ble ikke tatt med videre til bearbeiding og analyse. Omfanget av videomaterialet er satt som tabell i kapittel 5.3.1.

Som del av intervjuguiden for recall-intervjuene redigerte jeg en film på fra fem til åtte minutter med tre til fire ulike sekvenser for hver av opptaksperiodene i det enkelte hjem og den enkelte barnehageavdeling. Kriteriet var at en enkelt sekvens viste noe som gjentok seg, men at de tre til fire ulike sekvensene som ble satt sammen til filmen viste variasjoner og kontraster. Videre bearbeiding av recall-intervjuene omtales nedenfor i kapittel 5.4.2. Sekvenser med bruk av andre språk enn norsk ble oversatt av profesjonell tolketjeneste, men det viste seg også at filmene fra barnas hjem inneholdt ord/ setninger som utelukkende kunne forstås av foreldrene. Hvordan dette er gjennomført, er også beskrevet i artikkel 1 s. 4 – 6 og artikkel 2 s. 20 – 21.

Samtalene i opptakene er transkribert med samme kode som intervjuene (Silseth, 2013, s. 89) I tillegg har jeg lagt inn et kommentarfelt hvor jeg beskriver handlingene som foregår, slik Alstad (2013) benyttet seg av for videotranskribering i sin avhandling. Når det gjelder barnas språk, har jeg skrevet ytringene tett opp mot hvordan de uttalte ordene, uten bruk av lydskrift.

I analysen av det transkriberte materialet ble det tatt utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier. Dette var hvordan de ansatte stilte spørsmål i samtalene (Gjems, 2008, 2010, 2011, 2013a; Romaine, 1995, s. 171 – 175), bruk av undervisnings- eller utvekslingstone (Palludan, 2007, s. 80 – 87), samt trekk ved turtaking (Ninio & Snow, 1996). I analysen ble det også lagt vekt på endringer i tempus, stemmeleie, dialekt og kodeveksling og karakteristiske trekk ved språkbruken (Sidnell, 2010, s. 34). Videre ble samtalene analysert ved å bruke Ellis sin språkdidaktiske modell og Cummins kvadrantmodell (Alstad, 2016, s. 36 – 49) (se også kapittel 4.7.1 og 4.7.2). I analysen av videopptakene fra hjemmeforhold ble det sett særskilt på hvilke språk som var i bruk og hvordan ulike språk

ble brukt (Romaine, 1995, s. 125 – 129), og hvilke former for transspråking eller kodeveksling som forekom (se kapittel 4.4).

#### 5.4.2 Transkripsjon og analyse av intervjuene

Lydopptakene fra hvert intervju ble transkribert i sin helhet. Transkripsjonssystemet er basert på et system som tidligere er anvendt i en avhandling av Silseth (2013, s. 89). Tilsvarende transkripsjonssystem er også anvendt i annen barnehageforskning (for eksempel Holm & Laursen, 2009). Alle ytringer ble skrevet ned i normert skriftspråksnorm, men det ble ikke gjort markeringer for dialektbruk eller språklig aksent. Det ble gjort markeringer for pauser, overlappende ytringer og markeringer av særlig trykksterke eller trykksvake utsagn, fordi dette kunne få betydning for analyse og tolkning av datamaterialet. Koder for transkripsjon av dialoger i materialet er beskrevet i vedlegg 12.

Videre ble det gjort en innholdsanalyse av materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014; Krippendorff, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Innholdsanalysens første fase tok utgangspunkt i de oppsatte forskningsspørsmålene. I andre fase ble det sett etter eventuelle forskjeller mellom de ulike intervjuene, enten i form av utvikling over tid eller mellom de ulike informantene. I tredje fase tok analysen utgangspunkt i kategorier som ble identifisert i intervjumaterialet. I intervjuene med de foresatte var disse noen av de mest sentrale kategoriene: «Velge sjøl – om barnets frie valg», «Språkbruk må være naturlig», «De ulike språkenes bruksområde» og «De må lære norsk». I intervjuene med de ansatte var de mest framtreddende og gjennomgående kategoriene «Akkurat som de andre», «Må lære norsk» og «Å sette ord på». «Gjorde før» var også en kategori som gikk igjen dersom det ble tatt opp forhold om barnets morsmål. Disse kategoriene la grunnlag for datamaterialet og analysene som presenteres i artikkel 1 s. 5 – 6, artikkel 2 s. 19 – 20 og artikkel 3 s. 162 – 163.

#### 5.4.3 Bearbeiding og analyse av dokumentene

Dokumentene er lastet opp i analyseprogrammet NVivo versjon 1.1. De deler av dokumentene som beskrev forhold om språkpraksis ble markert, og deretter er det

gjennomført en innholdsanalyse av de markerte delene av teksten (Fauskanger & Mosvold, 2014; Krippendorff, 2019). I innholdsanalysen ble det vurdert hvordan arbeidet med flerspråklighet og språk generelt ble beskrevet, og hvordan beskrivelsene kunne tolkes i lys av Garcías språkideologiske modell (García, 2009, s. 120). Artikkel 3 (Lindquist, 2019) beskriver dette materialet i sin helhet.

Barnehager er pålagt å følge myndighetenes beslutninger om språkpedagogiske mål og tiltak, og privatpersoners språkpraksis både i private- og offentlige rom kan være direkte eller indirekte påvirket av disse målene (García, 2009). Forskningsspørsmålene for denne avhandlingen kan besvares ved å innhente kunnskap om praksisfeltets bruk og forståelse av styringsdokumenter på den ene siden, og hvordan barnehagene selv velger å informere om og dokumentere sitt eget språkpedagogiske arbeid til omverdenen på den andre siden. Hvilke dokumenter som er valgt ut, og hvordan dette er gjort, blir nærmere beskrevet i kapittel 5.2.1.

Dokumentanalyser kan gjennomføres med ulike teoretiske perspektiv, og med ulike tekstsjangre og format. Dokumentene som analyseres i denne avhandlingen er i all hovedsak tekstbaserte dokumenter uten aktiv bruk av multimodale tekstbidrag. Gjennom å foreta en innholdsanalyse (Johannessen et al., 2018, s. 278 – 313) vil det være mulig å kategorisere elementer i teksten og foreta systematiske analyser. Innholdsanalysen kan vektlegge både språkbruk, innhold, form og meningsdanning (Drisko & Maschi, 2015, s. 25). Det er dokumentenes vektlegging av arbeid med språk og språkbrukspraksiser som er av interesse. Å få fram meningsmangfoldet i tekstene er viktig, samt hvordan tekstene kan oppfattes og hvilke hensikter teksten(e) kan ha (Krippendorff, 2019, s. 27 – 31). Ved bruk av kritisk diskursanalyse er det viktig å undersøke det som beskrives eksplitt i tekstene, men også hvordan tekstene konstruerer mening. Meningsdanning kan også innebære at teksten bidrar til å fordekke mening, eksempelvis i forbindelse med postkoloniale forskningsspørsmål (Knudsen & Aamotsbakken, 2010), eller hvordan begrepet mangfold kan forstås i offentlige dokumenter (Lindquist, 2016; Westrheim & Hagatun, 2015). Gjennomføringen av dokumentanalysen er også beskrevet i artikkel 3, s. 163 – 166.



Dokumentanalysen, i kombinasjon med intervjuene av ansatte i barnehagen og foreldrene, vil kunne si noe om hvordan de oppfatter barnehagens, og det offentliges, språkpedagogiske mål, i tillegg til å få innsikt i de ansattes og foreldrenes egne språkholdninger.

## 5.5 Forskningsetikk og forskerposisjon

I forskning på barn stilles det store krav til forskningsetiske overveielser (Bache-Hansen, 2009; NESH, 2006). Både forskerposisjon, forskningens formål og deltakernes integritet er sentrale forhold for de forskningsetiske avveiningene når et prosjekt skal planlegges, gjennomføres og resultatene skal publiseres.

Hvem forskeren er, hvordan forskeren posisjonerer seg og hvordan forskeren blir posisjonert er ikke uten betydning. Dette problematiseres særlig når det tas i bruk feltobservasjoner (Gulløv & Højlund, 2003; Hammersley & Atkinson, 1996), men også ved gjennomføring av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) og andre metoder. Dette er ikke bare en posisjon man selv kan ta; det er i stor grad en posisjon man også får tildelt (Palludan, 2003). Forskerposisjonen kan betraktes som en mulig trussel for hvor autentiske data man faktisk får, men det kan også bidra til at man får tilgang til datamateriale man ellers ikke ville fått tilgang til (Hammersley & Atkinson, 1996).

Aldersmessig kunne jeg vært bestefar til barna jeg observerte, men jeg har også en fortid som gjør at jeg kunne vært deres barnehagelærer. For de ansatte kunne jeg vært pedagogikk læreren deres. Det kan også være at jeg ble sett på som en spesialist på flerspråklig barndom. Selv har jeg erfaring i å være far, og jeg har så vidt også fått kjenne på det å være bestefar. Dette bidrar til at jeg selv kunne velge å posisjonere meg, men også skifte på hvilken posisjon jeg stilte meg i. Likevel vil jeg også bli plassert av de jeg møter. På den andre siden bidrar jeg til å sette de jeg skal observere inn i posisjoner, noe jeg var bevisst på, mens andre posisjoner kan være vanskelige å oppdage. Barn velger ofte å spørre, mens voksne ofte velger ikke å gjøre det. Forskerposisjonen er i tillegg noe jeg har tatt stilling til da jeg valgte mitt forskningsdesign, ved å stille forskningsspørsmål og ved å bearbeide, analysere, tolke og drøfte forskningsspørsmålene mine.

I mine direkte møter med barn, ansatte og foreldre visste jeg at mange års arbeid med mennesker som barnehagelærer, lærerutdanner og nå i rollen som forsker, har gitt meg både faglig kunnskap og ferdigheter i å samtale med mennesker. Jeg er normalt trygg i mine posisjoner, og jeg har i mange år arbeidet i miljøer hvor både barn, foreldre og kollegaer er flerspråklige. Dette kan både ha påvirket hvordan jeg oppfatter situasjonen, men selvsagt har det også kunnet bidra til å påvirke både intervju- og observasjonsmateriale.

Det stilles særlige etiske krav til forskning på barn (Kampmann, 2003), og de yngste barna i barnehagen vil, som tidligere nevnt, ha begrenset samtykkekompetanse. Barn i seg selv vil være å betrakte som en sårbar gruppe, og barn med flerspråklig kompetanse vil kunne betraktes som ytterligere sårbar. Det vil derfor være av ekstra stor betydning å følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006).

Selv om barn i ett- til toårsalder ikke selv har samtykkekompetanse, har de rett til å gi sin tilslutning eller å motsette seg å delta, selv om de foresatte har gitt samtykke til deltakelse (Bache-Hansen, 2009). Barna vil likevel kunne uttrykke om de ønsker å bli observert eller filmet. Det var derfor viktig å ikke filme eller observere sekvenser hvor barnet trakk seg unna kamera eller observatøren, eller i situasjoner som kunne bidra til å innhente materiale som kunne krenke barnets egenverd. Det ble gjort klart for foreldrene at de ikke skulle gjøre opptak av situasjoner hvor barnet uttrykte at de ikke ønsket å bli filmet. Eventuelt at slike opptak skulle slettes umiddelbart fra materialet. Det er mitt ansvar som forsker å ta stilling til hvilken informasjon barn har mulighet til å forstå og ha kunnskap om hvordan barn er i stand til å uttrykke sitt samtykke til å delta (De nasjonale etiske komiteer, 2013; Gulløv & Højlund, 2003).

Å innhente materiale for å få innsikt i hverdagsaktiviteter kan eksempelvis være å studere kommunikasjon mellom voksne og yngre barn og kommunikasjon i stelleromsituasjoner (eksempelvis Aukrust, 1995). Som mannlig forsker anser jeg en slik tilnærming som særlig etisk problematisk, og jeg har derfor valgt å ikke bruke slike situasjoner fra barnas hjem eller fra barnehagen. Videopptak fra slike situasjoner kan oppleves som særlig private, både for barnet og foresatte. Ingen videopptak ble gjort uten at en voksen enten betjente

kamera eller var til stede i situasjonen det ble gjort opptak av. Dette skal sikre at barnet kan forstå at det blir tatt opptak, og dermed vise eventuelt manglende samtykke til deltakelse.

Videopptakene fra hjemmesituasjonene er definert som foresattes egen eiendom. Det var de som tok opptakene, og det er de som selv har valgt hvilke opptak de ønsker at jeg skulle ha tilgang til. Foreldrene har fått kopi av alle opptakene som ble gjort fra barnas hjem, men de har ikke fått tilgang til opptakene som ble gjort i barnehagen. Tilsvarende har barnehagen ikke fått tilgang til opptakene som ble gjort hjemme. Barnehagene har ikke mottatt kopier av opptakene fra barnehagen.

Som forsker vil det spesielt overfor foreldrene kunne oppstå et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51 – 54). For å gi foreldrene og ansatte reelt innsyn i hvordan datamaterialet skulle brukes, ble deler av opptakene redigert og brukt i et recall-intervju (Dempsey, 2010; Nguyen & Tangen, 2017). Samtidig gav disse samtalene viktig informasjon om foreldrene og ansattes refleksjoner, men også utfyllende kommentarer om språkbruken i familiesituasjonene og i barnehagen.

Det viste seg at styrerne i en av barnehagene ikke la til rette for at intervjuene med pedagogiske lederne kunne legges innenfor deres arbeidstid. Da dette ble kjent, tilbød jeg en lik kompensasjon på 500 kroner. Jeg gjorde det klart at dette beløpet også ble utbetalt dersom de skulle velge å trekke seg fra videre deltakelse. Det var ikke aktuelt å gi kompensasjon til de andre som deltok. Problemstillingen knyttet til betaling har blitt diskutert, og det anses ikke som forskningsetisk problematisk dersom godtgjørelsen står i et rimelig forhold til innsatsen (Den nasjonale forskningsetiske komite, 2014).

Datamaterialet er oppbevart, bearbeidet og anonymisert i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsforskning (NESH, 2006). Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD (se vedlegg 1), og informasjon og samtykke er gitt av deltakerne. Det er ikke samlet inn andre opplysninger om barn eller foresatte ut over det som har vært nødvendig for undersøkelsen.

## 6 Artiklene og deres bidrag til forskningsfeltet

Den første artikkelen viser ulike flerspråklige praksiser i hjemmene til tre av de fire utvalgte barna, i den andre artikkelen drøftes den språkdidaktiske praksisen på tre barnehageavdelinger, og i den tredje artikkelen rettes søkelyset mot de tre barnehagelærernes forståelse av læreplan og det språkpedagogiske arbeidet for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn. Oppstillingen nedenfor viser forskningsspørsmål, valg av metode og hovedfunnene i de tre artiklene.

		<b>Tittel</b>	<b>Forsknings- spørsmål</b>	<b>Metode</b>	<b>Funn</b>
Hva kjennetegner språksituasjonen til de yngste barna med flerspråklig bakgrunn hjemme og i barnehagen?	<b>Artikkel 1</b>	Toddlers and their translingual practicing homes (Lindquist & Garmann, 2019)	Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?	Videoobservasjon, recall-intervju, intervju, hjem til fire barn og deres foresatte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Store variasjoner i språkbruksmønstre/translinguale praksiser i flerspråklige familier.</li> <li>• Foreldres språkholdninger påvirker språkpraksis i familien.</li> <li>• Indikasjoner om at tidlig barnehagestart øker bruk av majoritetsspråket hjemme.</li> </ul>
	<b>Artikkel 2</b>	Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer (Lindquist, 2018)	Hva kjennetegner ansattes språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?	Videoobservasjon, recall-intervju, intervju av fire barn og tre barnehagelærere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barns gryende flerspråklige kompetanse vektlegges ikke i det pedagogiske arbeidet.</li> <li>• Utelukkende bruk av norsk.</li> <li>• Ansattes språkbruk preges av en undervisningstone.</li> <li>• Barnehagen domineres av en implisitt språkdidaktikk.</li> </ul>
	<b>Artikkel 3</b>	Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna (Lindquist, 2019)	1.Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?	Dokumentanalyse, intervju av tre barnehagelærere og tre styreere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Språkstimulering er viktig, men det er ikke behov for å differensiere det pedagogiske arbeidet for barn med ulik språklig bakgrunn.</li> <li>• Variasjon i hva barnehagelærere ser på som god språkpedagogikk for de yngste.</li> <li>• Behov for å utvikle fagbegrep og begrep om implementeringsprosesser.</li> </ul>

Tabell 5 Artiklene, forskningsspørsmål, metode og funn

Nedenfor gir jeg en mer utfyllende presentasjon av de tre artiklene og artiklenes bidrag til å diskutere språkpolicy og språklig aktivitet hvor de yngste barna med flerspråklig

bakgrunn deltar, samt en nærmere beskrivelse av hvordan de bidrar til å svare på forskningsspørsmålene.

## 6.1 Artikkel 1

Artikkelen: Lindquist og Garmann (2019) *Toddlers and their translingual practicing homes* er publisert i *International Journal of Multilingualism*. Forskningsspørsmålet for artikkelen er: Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?

Teorigrunnlaget i artikkelen har fokus på flerspråklig kompetanse og språk forstått som lokale praksiser (Wenger, 1998), og at det finnes flere ulike mønstre av språklig samhandling i flerspråklige familier (Lanza, 2004; Lanza & Svendsen, 2007; Romaine, 1995; Yamamoto, 2002). Artikkelen tar utgangspunkt i at språkbruken i flerspråklige miljøer kan endre seg over tid (García & Li, 2014), og at språkideologiske forhold vil påvirke språkbruksmønstrene (Canagarajah, 2013; Spolsky, 2004). Empirien som presenteres i artikkelen er transkriberte utdrag av samtalesekvenser fra hjemmesituasjoner i tre familier mellom foreldre, søsken og barn i alderen 1;5 – 2;8 år. Situasjonene er tatt opp av foresatte. I tillegg er foreldrene intervjuet. Artikkelen presenterer både observerbar språkpraksis og foreldrenes holdninger og tanker om barnas flerspråklige oppvekst.

Artikkelen bidrar med ny kunnskap om hvordan språklig og kulturell bakgrunn virker inn på familiens ulike transspråklige praksiser. I artikkelen vises det til hvor varierte mønstrene for kodevekslinger er i flerspråklige familier. Intervjuene med de foresatte gir også indikasjoner om hvordan tidlig barnehagestart får direkte betydning for språkbruken i hjemmet. Disse språklige praksiser og foresattes holdninger til flerspråklighet bidrar til å gi innsikt i foreldrenes FSP (viser til kapittel 4.2 og 4.2.2).

## 6.2 Artikkel 2

Artikkelen: Lindquist (2018) *Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åring* er publisert i *NOA – norsk som andrespråk* i et temanummer om barnehageforskning.

Artikkelen gir ny kunnskap om barnehageansattes språkpraksis i samspill med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. Forskningsspørsmålet i artikkelen er: «Hva kjennetegner ansattes språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?» Det teoretiske rammeverket baserer seg på begrepene utvekslingstone og undervisningstone (Palludan, 2007, s. 80, 87), samt studier som vektlegger voksnes språkbruk og hvordan dette innvirker på barns lek (Gjems, 2008, 2010, 2011, 2013b). Rammeverket knyttes til ulike syn på språkdidaktisk arbeid i barnehagen og didaktiske modeller (Alstad, 2016) i arbeid med de yngste barna i barnehagen (Jensen, 2016). Empirien som presenteres i artikkelen er basert på en mikroetnografisk studie hvor videoobservasjoner av samtalesituasjoner er analysert. I tillegg til å presentere utdrag av språkbruken fra fire ulike lekeaktiviteter, presenterer jeg intervjudata hvor deler av videomaterialet er utgangspunkt for barnehagelærernes beskrivelser og begrunnelser av egen språkpedagogisk praksis (recall-intervju). På denne måten viser datamaterialet hvordan de voksnes språkbruk og samspillsmønstre endrer seg i ulike lekeaktiviteter som rollelek, konstruksjonslek og fysisk aktivitet. I den fysiske leken gis det større plass til barnas innspill, og dermed får samtalen preg av en utvekslingstone. I de øvrige lekeformene gis ikke barna de samme mulighetene for å komme med initiativer inn i leken, og den voksnes språkbruk har preg av undervisningstone.

Artikkelens faglige bidrag er å gi viktig kunnskap om hvordan ansattes samtalepraksis er for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. Artikkelen bidrar også med å vise hvordan samtaleanalyser kan bidra til å kvalitetsutvikle barnehagene i form av didaktiske analyser av barnehagens virksomhet. For de minste barna er det en strukturert språkdidaktikk som er framtrødende i ansattes samtaler med de yngste minoritetsspråklige barna. Undersøkelsen viser også at det er en sammenheng mellom hvordan pedagogene

handler i samtalene og hva de sier de vektlegger i arbeidet med de yngste barna. Det gjennomgående er at barnas flerspråklige bakgrunn ikke tillegges noen form for oppmerksomhet i samtalene, og at barnehagene utelukkende fokuserer på utvikling av barnas norskspråklige kompetanse. De ansattes språklige praksiser, hvordan de forstår barnehagens mandat for språkarbeid og de yngste barna med flerspråklig praksis, bidrar til å gi innsikt i de ansattes SUP (viser til kapittel 4.2 og 4.2.1).

### 6.3 Artikkel 3

Artikkelen: Lindquist (2019) *Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna* er publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* i et temanummer om barnehageforskning.

Artikkelen har fokus på hvordan barnehagene og barnehagelærerne har implementert rammeplanens føringer for arbeid med flerspråklighet og det språkpedagogiske arbeidet med de yngste barnehagebarna. Forskningsspørsmålet for artikkelen er: «Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?» Det teoretiske rammeverket for denne artikkelen er Goodlads (1979, s. 349) modell for didaktiske nivå og teori om translasjonsprosesser i læreplanarbeid (Røvik, 2016; Røvik et al., 2014). Teorigrunnlaget er også lagt til grunn for de store evalueringene av innføring av de ulike rammeplanene i barnehage (Ljunggren et al., 2017; Retvedt et al., 1999; Østrem et al., 2009). Artikkelen kobler teori om implementering med teoretiske modeller for språkdidaktisk arbeid, særlig i et flerspråklig perspektiv (Alstad, 2016; García, 2009; Palludan, 2007), og hvordan synet på arbeid med flerspråklige barn har endret seg over tid (Holm, 2017). Det empiriske materialet i artikkelen er hentet fra semistrukturerte intervju med fire barnehagelærere og to barnehagestyrere, dokumentanalyser av barnehagens egne pedagogiske planer (periode-, uke-, og årsplaner), kommunale veiledere som beskriver språkpedagogisk arbeid, nasjonale veiledere og rammeplan for barnehagen.

Analysen bidrar med å gi ny kunnskap om den språkpedagogiske situasjonen for de yngste flerspråklige barna i barnehagen. Barnehagenes synliggjøring av flerspråklige barn

er i all hovedsak innrettet mot arbeid med de eldre barna i barnehagen, og for de yngste barna med flerspråklig bakgrunn vektlegges utelukkende stimulering av barnas kompetanse i norsk. De yngste barnas flerspråklige kompetanse gis liten eller ingen oppmerksomhet.

Det er store variasjoner i hva de ulike pedagogene vektlegger i det språkpedagogiske arbeidet med å styrke barnas norsk. Artikkelen legger særlig vekt på at når ansatte ikke har et faglig begrepsapparat om språksituasjonen til de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, vil det også være vanskelig å ha et bevisst forhold til hvordan de språkpedagogiske føringene i styringsdokumenter skal implementeres. Artikkelen ser også på rollen det kommunale nivået har i implementeringsprosesser. Hvordan styrere og pedagogiske ledere omtaler barnehagens mandat for språkarbeid og de yngste barna med flerspråklig praksis, bidrar til å gi innsikt i de ansattes SUP (viser til kapittel 4.2 og 4.2.1). Anja er ved en feiltakelse blitt gitt navnet Anita i denne artikkelen.





## 7 Syntese av forskningsbidragene

Familien og barnehagen er to av de viktigste oppvekstarenaene for de yngste barna også for barn med flerspråklig bakgrunn. Denne avhandlingen bygger på empiri hentet fra barnas hjem og barnehagene de går i. Delstudiene har hver for seg bidratt til å gi ny kunnskap om de to arenaene. Ved å se på delstudiene i sammenheng kan man få en helhetlig forståelse av barnas språklige hverdag. Dette er i tråd med forskningsspørsmålene som er stilt. Det empiriske materialet er praksiser og dokumenter, og gjennom analyser kan man få innblikk i forhold rundt språklige holdninger og ideologier. Analysene bidrar til å få innsikt i hvordan aktørene forstår og transformerer sine ideer til egne språklige praksiser. Gjennom denne avhandlingen vises det til flere mulige forklaringer om hvorfor språkpraksisene er ulike. Holdninger, ideologier og språklige praksiser brukes og kommer til syne gjennom ulike kontekster. Disse kontekstene vil også bidra til å forme de språklige praksisene både i hjem og barnehageavdelinger.

I første del av denne analysen vil jeg rette oppmerksomheten mot de empiriske funnene og hvordan økt kunnskap om de to arenaene vil kunne bidra til å få dypere innsikt i barnas oppvekst. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan to modeller, Ellis og Cummins (Alstad, 2016, s. 35 – 45), kan anvendes for analyse av språkpraksiser og hvordan modellene kan bidra til en diskusjon om språkpolicy. Til slutt vil jeg se på teoretiske rammeverk og hvordan språkpolicy oppstår både som deltakernes språkideologier og holdninger, samt hvordan disse kommer til uttrykk som konkrete praksiser i lys av ulike policymekanismer (García, 2009, s. 120; Shohamy, 2006, s. 45 – 58; Spolsky, 2004, s. 39).

### 7.1 Empiriske bidrag

Det empiriske materialet gir tilgang på informasjon om faktisk språkbruk, foreldre og ansattes ideer og refleksjoner, samt hvordan barnehagefeltet fortolker, anvender og transformerer ulike policydokumenter.

Datamaterialet viser hvilken reell språkpolicy som faktisk kommer til uttrykk i barnas hjem og i barnehagen (Shohamy, 2006, s. 54). Språkbruken i barnas hjem viser store variasjoner i hvilke språk som brukes, hvordan de brukes og hvilke kontekster språkbruken er del av (artikkel 1). Et forhold som trer fram i materialet er hvordan de to familiene som består av foreldre med felles språklig bakgrunn allikevel har ulike mønstre for flerspråklig praksis og hvordan de veksler i å bruke sine språk. I den ene familien er språkene sammenvevd med stor grad av transspråking og kodeveksling, mens i den andre familien holdes språkene for det meste atskilt. Dette kan tyde på at den ene familien praktiserer en OPOL-strategi, mens den andre familien har en strategi hvor språkene blandes (Bhatia & Ritchie, 1999, s. 76, Romaine 1995, s. 181 – 187). I en begrenset kasusstudie, vil en selv ved å ha samlet inn materiale fra flere kasus, bidra til å vise mulige variasjoner når de ulike kasusstudiene gjennomføres som replikastudier (Yin, 2009, s. 61). Gjennom å gjennomføre den samme delstudien i flere familier og barnehager, vil det derfor være mulige å se på sammenfallende og ulike språkbrukstrekk mellom familier og barnehager.

Alle familiene som er med i delstudiene har gjennom sin flerspråklige kompetanse et potensial for ulike flerspråklige praksiser. Noe av forklaringen til forskjellighet kan forstås som resultat av at språkbruk vil ha sammenheng med den kontekstuelle rammen og kognitiv kompleksitet for aktiviteten (Cummins, 2000, s. 68). Variasjonen kan også være et uttrykk for noe mer komplekst og som kan være et resultat av, og være et bidrag til, å utvikle deres FLP (Shohamy, 2006, s. 76). Gjennom intervjuer med foreldre opplyses det at de yngste barna med flerspråklig bakgrunn tar med seg samtalemønstre fra barnehagen og fører dette inn i språkpraksisen hjemme (Artikkel 1, s. 11).

Den presenterte modellen over språkpolicy (kapittel 4 figur 2) viser at det er en gjensidig påvirkning mellom FSP og SUP, men empirien i mitt prosjekt indikerer at barnehagen har større innvirkning på familiespråket enn motsatt. Observasjonsmaterialet viser også at dette ikke nødvendigvis er like framtrødende i alle familiene. Med utgangspunkt i det som blir sagt i intervjuene kan dette også ha sammenheng med foreldrenes bevissthet om egen (og eventuelle søskens) språkbruk hjemme. Det viser seg også at familiens sosiale nettverk og foreldrenes perspektiv på sitt opphold i landet har betydning for hvor de er

opptatt av å gi barna flerspråklig kompetanse. Funnet sammenfaller med tidligere empiriske studier (blant annet Fulland, 2016, Karlsen & Lykkenborg 2012, Lanza & Svendsen 1997, se ellers kapittel 3.1). I norsk sammenheng bidrar mitt materiale til å påvise at dette også kan finne sted hos familier med barn i den yngste aldersgruppa som går i barnehage.

I barnehagene viser materialet fra min undersøkelse at barnas flerspråklige bakgrunn ikke kommer fram som språklige uttrykk i barnehagens praksiser. Selv om de ansatte har kjennskap til språksituasjonene hjemme, tolker de barnehagens mandat til utelukkende å stimulere barnas norskspråklige utvikling (Artikkel 3, s. 166). Det kan se ut som foreldre med flerspråklig bakgrunn bygger FSL med utgangspunkt i en flerspråklig basert språkideologi, mens barnehagens ansatte har en mer monoglossisk tilnærming (García & Wei, 2019, s. 120). I delstudiene som ble gjennomført i barnas hjem (artikkel 1), antydes det at en monoglossisk språkideologi og -praksis i barnehagene påvirker barnas språklige agentskap, og dermed vil tidlig barnehagestart for de yngste flerspråklige barna kunne bidra til større bruk av majoritetsspråket hjemme.

Språkbruken i hjemmet påvirkes av flere faktorer. Tidligere forskning har primært vist hvordan foreldrenes sosiale nettverk og deltakelse i arbeidsliv bidrar til økt bruk av majoritetsspråket hjemme (Fulland, 2016; Lanza & Svendsen, 2007). Det samme gjelder også for de yngste barnas sosiale nettverk, i dette tilfellet barnehagen.

Samtidig viser også forskning at barna selv i tidlig alder vil bidra til å påvirke språkbruken hjemme, og at det ikke bare er foreldrenes samfunnsdeltakelse og familiens sosiale nettverk som vil påvirke dette (Lanza & Svendsen, 2007). Tidligere studier indikerer at foreldrenes språkbruk med barnet kan bli påvirket av hvilket språk barnet selv bruker i samtaler i hjemmet (György-Ullholm, 2010). Studier har vist at barnas agentskap (Deters et al., 2015) har betydning for hvilke språk barnet selv tar i bruk hjemme, samt også hvilke språk som *brukes* hjemme.

Tidligere studier (Arntzen & Karlsen, 2019 og György-Ullholm, 2010) har vist at endringer i familiens språkbruk særlig kan gjøre seg gjeldende når barn begynner på skolen. Eldre

barn i familien vil også bidra til å forsterke slike prosesser, noe som særlig vil kunne oppstå i tenåringsalderen (György-Ullholm, 2010). Tilsvarende funn kan man også finne hos Bergroth og Palviainen (2016), Palviainen (2020) og Palviainen og Boyd (2013).

Språkpolycymekanismer (Shohamy, 2006, s. 58) som utøves av myndighetene i form av reguleringer og veiledninger kan gi flertydige signal til ansatte og foreldrene. For foreldrenes del bekrefter intervjuene at FSP i all hovedsak baserer seg på deres private eller personlige veivalg. Samtidig viser mitt materiale at foreldre også er pragmatiske. For når barna viser en egen vilje, agentskap, forteller foreldrene gjennom intervjuene at de i liten grad ønsker å rette eller korrigere barnas språkvalg. Dette bekreftes gjennom det innsamlede videomateriale (artikkel 1 s. 11). Foreldrene ønsker at deres barn skal utvikle sin flerspråklige kompetanse, og de aksepterer barnas egne språkvalg. I denne avhandlingen vises det til at det samme er tilfelle når barna starter i barnehagen i en alder av ett til to år. I barnehagen er det lite fokus på disse barnas flerspråklige kompetanse, og barnet møter i all hovedsak kun bruk av norsk. Derfor vil det være et forventet utfall at barna vil bidra til et språkskifte i familiene.

Flere norske studier på språkpraksiser i barnehage og eldre barnehagebarn med flerspråklig bakgrunn viser imidlertid at det også finnes barnehager som har en mer flerspråklig orientert språkideologi, eller som kan vise til ulike former for flerspråklige praksiser (Alstad, 2013; Bergroth & Palviainen, 2016; Giæver, 2020; Kleemann, 2015; Pesch, 2017). Alle studiene er kasusstudier, hvor utvalgsstrategien har vært å rekruttere barnehager som er bevisste i arbeidet med flerspråklig kompetanse. I motsetning til flere tidligere gjennomførte studier om språkbruk i norske barnehager, viser mitt materiale at barnehager kan ha klare regler for de voksnes språkbruk i barnehagen (se artikkel 3, s. 166). Barnets flerspråklige bakgrunn viser seg å ha oppmerksomhet kun dersom barna ikke behersker norsk, samtidig er de språkpedagogiske tiltakene utformet innenfor en litterasitetsstradisjon (Holm, 2017, s. 30). Materialet fra barnehagene viser allikevel at ulike barnehager kan fortolke sin pedagogiske praksis innenfor ulike didaktiktradisjoner. Materialet viser en bredde mellom barnehager med en mer strukturert språkdidaktikk, og barnehager som vektlegger barns frie utfoldelse i større grad (artikkel 1, s. 32). Når

de ansattes SUP uttrykkes gjennom språklige handlinger kan forskjellene komme til syne både gjennom den voksnes språkbruk med barna, men også mer indirekte ved at ansatte kan vektlegge bruk av ulike aktiviteter som bidrar til forskjellig språkbruk (Alstad, 2016, s. 220). Empirien fra barnehagene samsvarer med evalueringsstudier som ser på hvordan rammeplan for barnehager er implementert (Ljunggren et al., 2017; Retvedt et al., 1999; Skoug, 2000; Østrem et al., 2009). Disse evalueringsstudiene viser at barnehager i hovedsak vektlegger barns norskspråklige utvikling. Det samme vises når man har undersøkt barnehagenes bruk av øremerkede midler for flerspråklige barn i barnehagen<sup>26</sup> (Rambøll, 2014).

Samtaledata fra de ulike delstudiene A og B viser at det er en hovedforskjell mellom det flerspråklige handlingsrommet i hjemmene og i barnehagen (Wei, 2018, s. 23). Ikke minst kan dette sees gjennom svært ulike transspråklige praksiser hjemme, hvor flerspråklighet kommer til uttrykk gjennom ulike former for kodeveksling (se kapittel 4.4). Dette kan i stor grad kan være et resultat av mer individuelle fortolkningsrammer eller språkideologiske forhold knyttet til egen språk- og kulturbakgrunn (Canagarajah, 2013, s. 35 – 55). For de ansatte i barnehagen kan utvikling av SUP også sees i sammenheng med de ansattes manglende fagbegrep og dermed også translasjonskompetanse når de skal forholde seg til ulike policydokument (artikkel 3, s. 168).

Forholdene som beskrives i mitt empiriske materiale er et vesentlig nytt bidrag til dette forskningsfeltet. Min forskning gir nytt materiale om barn vi ellers vet lite om og avhandlingen bidrar til å belyse hvordan barna er omgitt av ulik språkpraksis og språkpolicy på de to arenaene hvor de oppholder seg mest hjemme, og i barnehagen. Det må ellers understrekes at materialet ikke gir grunnlag for å stille spørsmål om de yngste flerspråklige barnas positive opplevelser som de har både hjemme og i barnehagen.

---

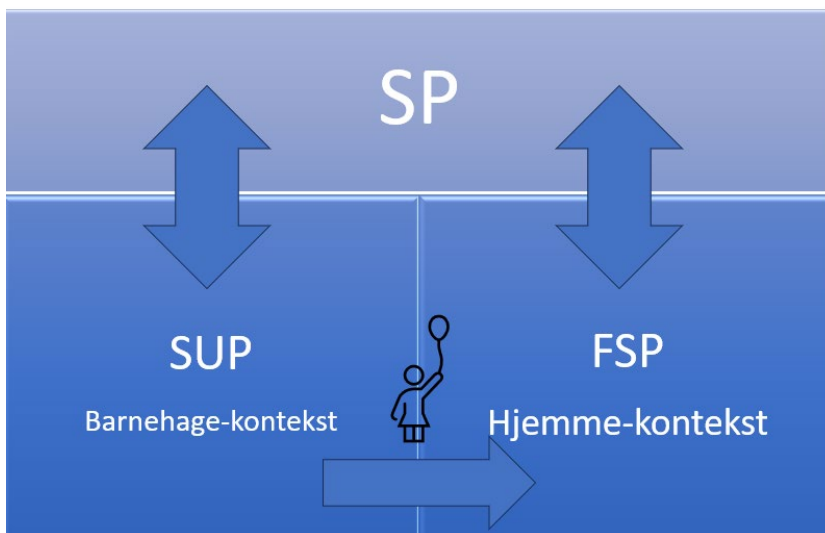
<sup>26</sup> Dette gjelder kun barn som er registrert som minoritetsspråklige

## 7.2 Teoretiske bidrag

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan avhandlingen bidrar til teoretisk refleksjon om flerspråklig oppvekst og de yngste barna i barnehagen. Det teoretiske bidraget er primært i kategorien anvendt forskning. De tre områdene som presenteres er: 1) språkpolicy, 2) Læreplanteori og utvikling av språkutdanningspolicy, og 3) modeller for analyse av språklige praksiser.

### 7.2.1 Språkpolicy, språkutdanningspolicy og familiespråkpolicy

Det er tidligere løftet fram at språkpolicy (SP) utformes gjennom språkpraksiser i barnehage og barnas hjem (Shohamy, 2006, s. 45 – 57). I diskusjonen om det empiriske materialet har jeg vist til at barna vil være aktører som bringer barnehagens språkpraksis, i form av SUP, inn i familien. Således kan det være viktig å se på behovet for å visualisere denne påvirkningen. I materialet fra min undersøkelse er det lite/ingen tegn på at de yngste barna bringer med seg språkpraksis fra familien inn i barnehagekontekst.



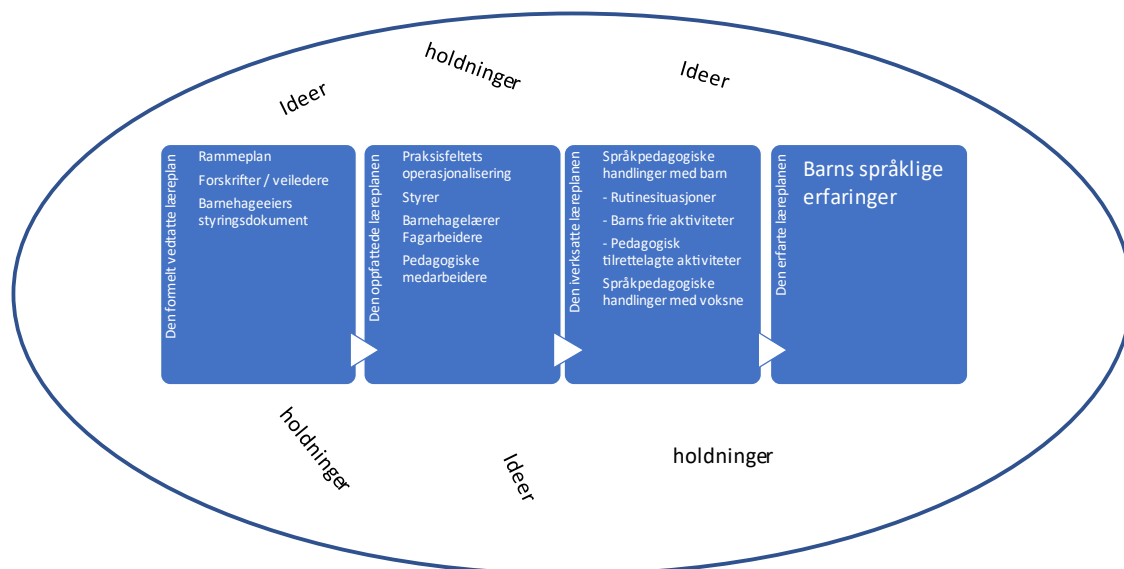
Figur 11: Barn som policyagenter i flerspråklige familier

Denne modellen må videreutvikles til en mer helhetlig økologisk modell som også ser på hvordan ulike språkmekanismer (Shohamy, 2006, s. 58) vil finne sin plass i modellen.

Slik sett vil jeg betegne dette bidraget som et tentativt bidrag, og som ennå ikke har funnet sin endelige form.

## 7.2.2 Læreplanteori og utvikling av språkutdanningspolicy

Translatørkompetanse vektlegger at aktørene må ha et begrepsapparat som støtter opp om implementeringsprosesser (Røvik et al., 2014, s. 405). Det som skal implementeres må også ha et språklig uttrykk. Det empiriske materialet viser viktigheten av aktørenes begrepsapparat for å kunne implementere språkpolicydokumenter fra ide til pedagogisk praksis (Artikkel 3). Det empiriske materialet kan danne grunnlag for å se en sammenheng mellom Garcías (2009, s. 120) og språkideologiske modell (Shohamy, 2006, s. 58). Goodlads (1979, s. 357) læreplanmodell kan tjene som en overordnet modell for å forstå hva som skjer på ulike læreplannivå i selve translasjonsprosessen (Røvik et al., 2014, s. 405).



Figur 12: Modifisert modell basert på Goodlad (1979, s. 348 – 49).

Læreplanteori og barnehagedidaktikk handler i stor grad enten om planlegging av pedagogiske aktiviteter eller om det å evaluere eller analysere pedagogisk praksis (Broström, 2014 s. 20 ; Goodlad, 1979, s. 344). Broström (2014) diskuterer behovet for å utvikle en ny barnehagedidaktikk for de yngste barna som er mer dynamisk og flerfaglig. Samtidig tar han opp til diskusjon hvordan barnehagedidaktikken for de minste kan unngå å få et for skoleorientert læringsperspektiv (Broström, 2017). Dette står i kontrast til tidligere forskning om didaktisk arbeid med de yngste barna, hvor Jonsson (2011) tar i



bruk begrepet *nuets didaktikk* for å beskrive at i arbeidet med de yngste barna vil det være det som skjer her og nå som er det viktigste.

Med utgangspunkt i García (2009, s. 120), vil det gis opplysninger om hvordan flerspråklig bakgrunn kan bli møtt med et annet didaktisk syn enn majoritetsspråklige barn når virksomheten innrettes etter en monoglossisk språkideologi. Palludan (2007) beskriver hvordan denne forskjellen kan komme til uttrykk selv når pedagoger tror de møter barna med den samme praksisen. Holm (2017, s. 31 – 34) diskuterer hvordan kategoriseringen av flerspråklige barn har endret seg over tid.

Innenfor implementeringsprosesser skiller man mellom tre ulike strategier: reproduserende, modifierende og radikale modus (Røvik et al., 2014). Kritikken mot barnehagers bruk av pedagogiske konsepter omhandler at opplegg i stor grad reproduseres (Pettersvold & Østrem, 2019; Aabro, 2016). For å kunne modifisere eller bruke en radikal modus, vil det både kreve god faglig kunnskap om hva som skal implementeres, men også god kunnskap om praksisfeltet (Røvik et al., 2014).

### 7.2.3 Modeller for analyse av språklige praksiser

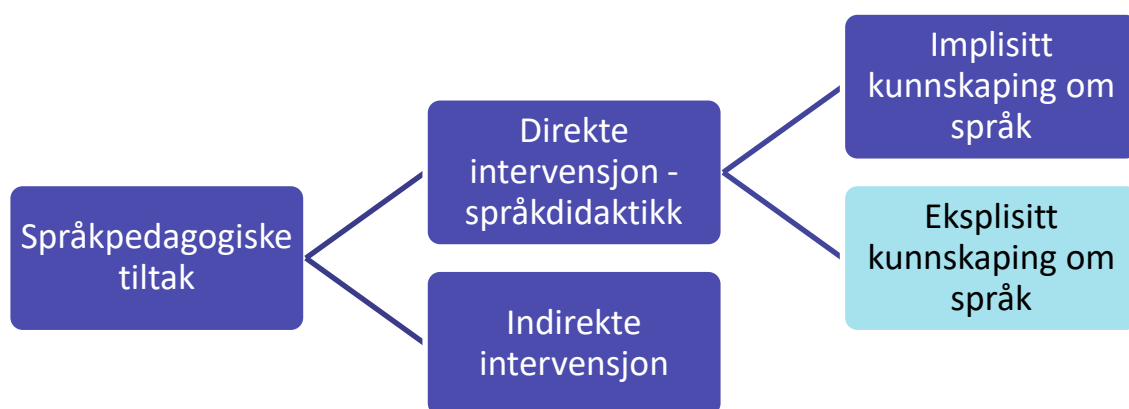
Med utgangspunkt i undersøkelsen av språkpraksiser i flerspråklige hjem og barnehagens språkpraksis med flerspråklige barn kan denne avhandlingen bidra til videreutvikling av Ellis' språkdidaktisk modell og Cummins' kvadrantmodell.

Alstad (2013) diskuterer hvordan to didaktiske modeller har relevans for det språkdidaktiske arbeid med eldre barnehagebarna. Alstad tar utgangspunkt i Ellis' og Cummins' modell, også omtalt som kvadrantmodellen, men hvor hun i tillegg trekker inn Garcías modell for flerspråklige praksiser. Gjennom Alstad sitt arbeid ser man at disse modellene vil kunne berike hverandre når man skal forstå det språkpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Brostrøm (2014) framhever at en didaktikk for de yngste barna bør rette oppmerksomheten mot det å analysere og kvalitetsutvikle barnehagens praksiser framfor å planlegge enkelthandlinger. Argumentet er at det pedagogiske arbeidet med de yngste

barna ikke kun kan forholde seg til forhold som kan planlegges etter forhåndsbestemte pedagogiske planer. Det er viktig at barnehagen unngår å få en skolepreget læringskultur (Broström, 2017), og dette vil spesielt være relevant når man skal diskutere didaktisk virksomhet for de yngste barnehagebarna.

Med tanke på bruk av Ellis' modell vil det være særlig viktig å bevare og videreutvikle hvordan en kan forstå hvordan barn ikke i særlig grad vil kunne nyttiggjøre seg eksplisitt av kunnskap om språk, men at innlæringen av språk også kan skje implisitt gjennom samhandling. Hvilke aktiviteter som stimulerer til ulike typer språklige praksiser kan gis en dypere forståelse om man analyserer språkbrukens kontekstuelle innramming og krav til kognitive krav. Cummins' kvadrantmodell vil kunne bidra til både å planlegge og velge ut språkpedagogiske aktiviteter, men også å analysere barnehagens språkmiljø. García og Weis (2019, s. 32) tre modeller for synet på flerspråklighet vil også ha betydning for både planlagt og analytisk arbeid.



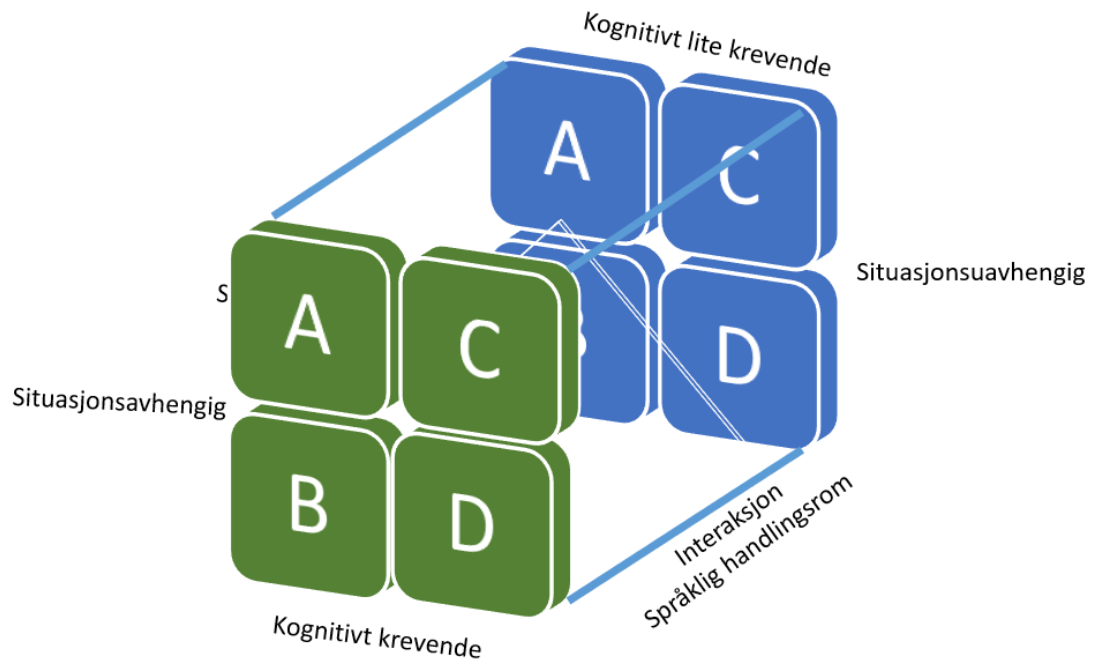
Figur 13: Ellis' modell – basert på Alstad (2016, s. 37), min modifisering.

Alstads (2016, s. 37) translasjon av denne modellen bygger på en direkte oversettelse av Ellis' modell. I min framstilling av modellen foretar jeg en begrepsmessig justering for å tilpasse modellen for å gi modellen et innhold som er mer i samsvar med begrep som brukes om barns språkutvikling i barnehagealder. Begrepet språkpedagogikk erstatter språkundervisning, og i Ellis sin modell etter Alstads gjengivelse brukes implisitt og eksplisitt «undervisning», mens jeg velger å erstatte dette med «kunnskaping om språk». Kunnskaping erstatter undervisningsbegrepet da læringssynet som legges til grunn er at

språk utvikles i en interaksjon basert på praksiser i en kulturell ramme (Ochs, 1988, 2012, 2014; Pennycook, 2010).

Modellen kan tjene som et analytisk redskap når barnehagen selv skal vurdere hvordan barnehagen bevisst og ubevisst gir rom for styrking av barns språk. Det er viktig at begrepene man setter inn i modellen samsvarer med kunnskap om hvordan de yngste barna tilegner seg språk. Modellen bør også brukes i tråd med den didaktiske tenkningen som framsettes av Broström(2014, 2017) og Jensen (2012, 2016).

For de yngste barna i barnehagen vil språkbruken være tett koblet mot den konteksten barnet til enhver tid er i. I løpet av barnehagealder vil språket gradvis kunne bidra til å støtte tenkning, og gjennom å ta i bruk Cummins' (2000) kvadrantmodell vil det være viktig å ikke kun se på hvilket språkbruk barn selv tar i bruk i ulike situasjoner, men hvordan ulike situasjoner vil kunne bidra til å analysere den voksnes språkbruk (Alstad, 2016). Den voksne vil kunne fungere både som direkte og indirekte språkmodell for barn. Ellis' modell (se figur 10) kan bidra til å avdekke disse trekkene. Ved å utvide modellen vil det bidra til å se sammenhengen mellom språkbruken de ulike aktørene bruker i en interaksjon. En dimensjon vil være å se på språkbruken til den enkelte språkbruker (ansatt eller barn), eller å se på språkbruken samlet ved å analysere språkbruken uavhengig av hvem som snakker. Det kan også være et viktig poeng for å forstå det språkpedagogiske arbeidet å se på hvordan modellen kan brukes for å beskrive dialogen som foregår i interaksjonen. Tradisjonelt brukes modellen for å analysere talt språk, men dette bør ikke forhindre at modellen også kan vise hvordan andre modaliteter brukes.



Figur 14: Cummins' kvadrantmodell, basert på Alstad (2016, s. 41), min modifisering.

I det språkpedagogiske arbeidet med de yngste barna vil det være vesentlig å vurdere forholdet mellom den voksne (eller merkompetentes) språkbruk og barnets språkbruk. I interaksjonen mellom den voksne og barnet vil det være et språklig handlingsrom (jmfør Wei, 2018, s. 23 – 24).

Gjennom modellen søker jeg å vise forholdet mellom den voksnes/merkompetentes språkbruk og barnets språklige erfaringer i form av implisitt og eksplisitt språk. Den ene kvadrantmodellen kan representere den voksnes språkbruk, mens den andre modellen viser til barnets språklige erfaringer i form av implisitt og eksplisitt språk. Modellen kan med fordel brukes i kombinasjon med den modifiserte språkmodellen til Ellis. Talt språk vil kunne brukes i alle fire kvadranter, men kan ikke utelukke analyser av andre modaliteter.

Ved å se på språklig interaksjon som noe som innebærer bruk av flere språk, verbalt eller multimodalt, vil det i tillegg være hensiktsmessig å undersøke det mer kognitive perspektivet for språkbruken med et interaksjonelt perspektiv for å se på hvordan de ulike språklige ressursene brukes for samskaping av mening. García (2009) viser til

hvordan dette veksler på individplan, men dersom meningsskapning foregår i sosiale relasjoner vil også denne modellen kunne anvendes for å forstå språklig aktivitet i et relasjonelt perspektiv.

For de yngste barna i barnehagen er det behov for en dynamisk barnehagedidaktikk (Broström et al., 2014), hvor det legges vekt på de improvisatoriske elementene i arbeidet med barna, og at det kreves en flerfaglig tilnærming. En flerfaglig og flerdisiplinær tilnærming ligger også til grunn når Wei (2018) diskuterer flerspråklighet. En språkdidaktikk for de yngste barna vil foregå i en fase av deres liv hvor språkutviklingen er en naturlig del. I motsetning til i hjemmet har barnehagen et bestemt mandat for hvordan de skal bidra til utvikling av barns språk. Didaktikken kan forstås som en bevisst planlagt handling, eller den kan bidra til å analysere kvaliteter ved det som foregår i barnehagen (Broström et al., 2014).

I de to fagartiklene mine som omtaler barnehagens språkdidaktiske praksiser for de yngste flerspråklige barna, artikkel 2 og 3, diskuterer jeg hvordan barnehagelærerne oppfatter barnehagens språkpedagogiske mandat for de yngste flerspråklige barna, og hvordan de legger til rette det språkpedagogiske arbeidet for disse barna. På den ene siden gis det et innblikk i at barnehageansatte legger opp det språkpedagogiske arbeidet på samme måte for barn med en flerspråklig bakgrunn og barn med majoritetsspråklig bakgrunn. På den andre siden gis det et inntrykk av at barnehagelærere kan ha ulike oppfatninger av hvordan språkpedagogisk arbeid skal gjennomføres.

### **7.3 Metodologiske og forskningsetiske bidrag**

Min avhandling vil føye seg inn i rekken av flere kasusstudier som undersøker språkpraksiser. Mitt bidrag er å løfte opp forhold som gjelder de yngste barna i barnehagen og sammenhengen mellom språkpraksiser og språkpolicy barna er en del av hjemme og i barnehagen.

I arbeidet med sårbare grupper er det et særlig ansvar å verne om personers integritet (NESH, 2006). Gjennom bruk av recall-intervju (Dempsey, 2010) fikk informantene ikke bare fortelle om sine egne refleksjoner, men det gav dem også mulighet til å forklare

ytterligere om hvordan språkpraksisen i barnehage og hjemme foregikk. Dette kan bidra til å gi intervjupersonen innsikt i hvilke datamateriale som er hentet inn og mulighet til å snakke om hvordan forskeren skal forstå det som foregår. Slike intervju kan i seg selv bidra til å skape en økt bevissthet om temaet for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Betydningen av at foreldre og ansatte selv fikk se materialet som de selv hadde samlet inn må understrekes. Gjennom å delta i recallintervjuene fikk de fortalt om seg selv, barnet og språkbruken i familien, men de fikk også innsyn i hvordan materialet ble bearbeidet og tolket i forskningsprosessen. Dette antas å ha berørt flere forhold som har betydning for forskningen: 1) styrke informert samtykke og frivillig deltakelse, 2) gi informasjon om datamaterialet som er samlet inn og hvordan dette brukes, og 3) tilbakemelding fra forskeren som kan bidra til økt innsikt og læring om (eget) barns språkbruk.

Rike data kan bidra til å gi tykkere beskrivelser av et gitt fenomen (Gulløv & Højlund, 2003), og kan bidra til å kvalitetssikre og validere datamaterialet på en bedre måte. Ved å følge barnet på flere arenaer har det vært mulig å få fram nye perspektiv på barnehagebarns barndom som ser på kvalitative ulikheter mellom de ulike arenaene. I dette tilfellet har forskningen fokusert på den muntlige språkbruken som barnet er en del av. Det valgte forskningsdesignet har vist en metode for å innhente ny kunnskap om språkideologiske forskjeller i barnas hjem og i barnehagene.



## 8 Konklusjoner

Jeg vil med dette gi en mer samlet beskrivelse av hvordan forskningsspørsmålene er besvart, for deretter å foreta noen egenvurderinger av styrker og svakheter ved min forskning og behovet videre forskning.

### 8.1 Hvordan er forskningsspørsmålene besvart?

I denne avsluttende delen av avhandlingen vil jeg se nærmere på funnene ut fra det overordnede forskningsspørsmålet: «Hva kjennetegner språksituasjonen til de yngste barna med flerspråklig bakgrunn hjemme og i barnehagen?»

I kapittel 6 gjorde jeg rede for hvordan hver av de tre artiklene har besvart de underordnede forskningsspørsmålene: 1) Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?, 2) Hva kjennetegner ansattes språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?, og 3) Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?

Hovedfunnene i delstudiene er presentert i kapittel 6 og empiriske, teoretiske og metodologiske bidrag i kapittel 7.

Et forskningsprosjekt basert på en kvalitativ metode og bruk av et mikroetnografisk forskningsdesign vil ha sin styrke i å gi detaljert kunnskap om mer avgrensede forhold. Samtidig er styrken at det er mulig å ta utgangspunkt i åpne forskningsspørsmål, men hvor analyse og bearbeiding av det empiriske materialet vil bidra til å avgrense og gi spørsmålene retning. Jeg vil hevde at denne avhandlingen gir noen overordnede beskrivelser av forskjeller mellom språkbruken i de flerspråklige barnas hjem og i barnehagen.

I artikkel 1 presenteres samtalesekvenser fra hjemmesituasjoner og samtalene kjennetegnes av forskjellige mønstre av flerspråklige og transspråklige dialoger. I artikkel 2 som presenterer samtalesekvenser fra barnehagen er dialogene utelukkende



monolinguale (norsk) språkmiljø. Hvorvidt det foregår språking eller ikke avhenger både av aktivitetens egenart og ansattes språkdidaktiske forståelse.

Det overordnede rammeverket for språkpolicybegrepet (Shohamy, 2006; Spolsky, 2004) viser hvordan språkpolicy faktisk uttrykkes gjennom språklige handlinger. I mitt arbeid har jeg funn som viser at språkpolicy i barnehage (SUP) kan bidra til å påvirke språkpraksiser, og dermed familiespråkpolicy (FSP). Dersom vi kobler denne kunnskapen med det teoretiske rammeverket (García, 2009, s. 120), kan vi få innblikk i hvordan barns tidlige deltakelse i barnehage kan bidra til at familiens språkideologi vil bli satt under press.

I policydokumenter og pedagogiske styringsdokumenter vil man også kunne finne motsetninger som fører til at de språkideologiske føringene og den språkpedagogiske praksisen blir flertydig (Alstad & Sopanen, 2021; Curdt-Christiansen, 2016). I denne avhandlingen viser datamaterialet at både barnehagelærere og styrerne i barnehagen ikke nødvendigvis forstår motsetningene mellom uttalt språkideologi og hvordan språkideologien omsettes til språkpedagogisk praksis for de yngste barna. Dette diskuteres nærmere i artikkel 2. Selv om rammeverket (García, 2009) primært er utviklet for å forstå språkpedagogisk praksis i utdanningsinstitusjoner, vil modellen også kunne anvendes når man skal analysere språkpraksis i barnas hjem.

## **8.2 Avhandlingens styrker, begrensninger og veien videre**

En kasusstudie som denne vil ha klare avgrensninger med utgangspunkt i at materialet for studien er begrenset. Allikevel kan kasusstudier bidra til å gi innsikt om kvalitative komplekse forhold. En kasusstudie som denne kan imidlertid bidra til å utvikle forskningsdesign som kan innebære et større, bredere og mer representativt materiale. En kasusstudie vil kun si noe om hva som kan eksistere. Forskningsfeltet kjennetegnes av mange kasusstudier, og derfor vil det større bildet dannes ved å se på forskjeller og nyanser som oppstår når vi legger kunnskapsfeltet sammen. Min avhandling, sammen med tidligere forskning, kan indikere at det er mulig å ha en pedagogisk praksis som bidrar til å støtte flerspråklighet innad i familier, men jeg er ikke alene om å påvise at det også

er eksempler på pedagogiske praksiser som bidrar til å true barns flerspråklige kompetanse.

Videre mener jeg at utviklingen av teoretiske modeller kan bidra til å gi både forskere og barnehageprofesjonen innganger som kan brukes i både forskning og utviklingsarbeid ute i barnehager. Den teoretiske inngangen for prosjektet bør bidra til at langt mer av kvalitetsvurderingen i barnehager må bygge på faktiske observasjoner av pedagogiske handlinger.

Håpet er at denne avhandlingen kan gi inspirasjon til flere studier om de yngste barna i barnehagen generelt, og de flerspråklige barna spesielt.



## Referanser

- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: en kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA : norsk som andrespråk*, 30(284–307), 184–307.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.
- Alstad, G. T. & Mourão, S. (2021). Research into multilingual issues in ECEC contexts: proposing a transdisciplinary research field. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928845>
- Alstad, G. T. & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic journal of studies in educational policy*, 7(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Armstrong, T. C. (2014). Naturalism and ideological work: how is family language policy renegotiated as both parents and children learn a threatened minority language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 570-585. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.860074>
- Arntzen, R. & Karlsen, J. (2019). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalder. *NOA norsk som andrespråk*, 1, 32-61.
- Aspøy, T. M. & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller : hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes* (Bd. 2014:06 [i.e. 7]). Fafo.
- Aukrust, V. G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet : to-åringer i barnehage : en studie av språkbruk- innhold og struktur* (Bd. 4 1995). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Bache-Hansen, E. (2009, 1.sept2009). *Barn*. Hentet 20.mars21 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! tyngre satsning på de små*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk : mangfold og felleskap* (Bd. 6(2012-2013)). Departementenes servicesenter. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Barnehageloven. (2008). *Om lov om endringer i barnehageloven : (Rett til plass i barnehage) tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 25. april 2008, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II)*. Kunnskapsdepartementet. Departementet.

- Barnehageloven. (2013). *Barnehageloven og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2013* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*, 36(4), 375-399. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Bhatia, T. & Ritchie, W. (1999). The bilingual child: Some issues and perspectives. I T. Bhatia & W. Ritchie (Red.), *The Handbook of bilingualism* (s. 74). Blackwell.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Bridges, K. & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000379>
- Broström, S. (2014). Veien mot ny barnehagedidaktikk. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S., Hansen, M. & Gudem, B. B. (2003). Didaktikk og dannelse. I H. Olsen, F. B. Overland & P. Arneberg (Red.), *Pedagogikk : mangfold og muligheter* (s. 61-103). Damm
- Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. <https://doi.org/10.1080/01619568309538407>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford University Press.
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H. & Telle, K. (2014). Gratis kjernetid i barnehager : sluttrapport. I (Bd. 2014:44) (FAFO-rapport (online)). FAFO.
- Bråten, B. & Haakestad, H. (2014). Evaluering av språkarbeid i barnehagen.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge. Taylor and Francis.
- Caporal-Ebersold, E. & Young, A. (2016). Negotiating and appropriating the 'one person, one language' policy within the complex reality of a multilingual crèche in Strasbourg. *London review of education*, 14(2), 122-133. <https://doi.org/10.18546/LRE.14.2.09>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. utg.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., New international ed. utg.). Pearson.

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. College-Hill Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting Language Ideologies and Contradictory Language Practices in Singaporean Multilingual Families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition* (Bd. 2). Multilingual Matters.
- De Houwer, A. & Bornstein, M. H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: continuity and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127929>
- De nasjonale etiske komiteer. (2013, 02. desember 2013). *Barn kan delta i forskning*. De nasjonale etiske komiteer. Hentet 18. august fra [www.etikkom.no/Forskningsetikk/Hva-skal-du-forske-pa/Barn/](http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Hva-skal-du-forske-pa/Barn/)
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (2014). *Betaling av forskningsdeltakere*. <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Betaling-av-forskningsdeltakere/>
- Deters, P., Gao, X., Miller, E. R. & Vitanova, G. (2015). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning : Interdisciplinary Approaches*. Multilingual matters.
- Dolitsky, M. (2000). Codeswitching in a child's monologues. *Journal of Pragmatics*, 32(9), 1387-1403. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00105-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00105-8)
- Drisko, J. & Maschi, T. (2015). *Content Analysis*. US: Oxford University Press.
- Dzamarija, M. T. & Kalve, T. (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn* (statistikk, Issue. Statistisk sentralbyrå. Statistisk sentralbyrå.  
[https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat\\_200431/notat\\_200431.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200431/notat_200431.pdf)
- Europarådets ministerråd. (2008). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk (1989) : håndbok*. Kunnskapsdepartementet.
- Fagerholt, R. A., Myhre, M. C., Stene, M., Haugseth, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, R. & Nilsen, B. T. (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (TFoU-rapport, Issue. Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 127-139.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. ed. utg., s. 301 - 315). Los Angeles, Calif. [u.a.]: Sage.
- Fogle, L. W. & King, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, 19.
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual - On "bilanguagers" and their sensitivity towards complexity* (Publikasjonsnr.

URN:NBN:no-56460) [Phd, University of Oslo]. Oslo. ulltext  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53174/1/Fulland-avhandling.pdf>

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Menken, K. (2010). Stirring the Onion: Educators and the Dynamics of Language Education Policy. I K. Menken & O. García (Red.), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers* (s. 249 - 261). Routledge.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning* (Rev. ed. utg., Bd. 5). J. Benjamins.
- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen*. [Høgskolen innlandet]. Lillehammer.
- 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>
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 364-375.
- Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- Gjems, L. (2013a). Samarbeid om kunnskapskonstruksjon mellom barn og førskolelærere i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*.
- Gjems, L. (2013b). Teaching in ECE: Promoting Children's Language Learning and Cooperation on Knowledge Construction in Everyday Conversations in Kindergarten. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.008>
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201 - 219). Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.

- György-Ullholm, K. (2010). *Same Mother Tongue - Different Origins: Implications for Language Maintenance and Shift among Hungarian Immigrants and their Children in Sweden* [University of Gothenburg]. Gøteborg.
- Halliday, M. A. K. (2004). The language of early childhood. I J. Webster (Red.), *The language of early childhood* (Bd. v. 4) (Collected works of M.A.K. Halliday). Continuum.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research : analysing social interaction in everyday life*. Sage.
- Helsedirektoratet. (2014). *Rapport for arbeid med nasjonale retningslinjer for språk*. <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-/Publikasjoner/Endelig-rapport-sprak.pdf>
- Holm, L. (2017). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 16-22. <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/26555/23353>
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2009). *En Bog om sprog - i daginstitutioner : analyser af sproglig praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder : håndbok til ICDPs sensitiviseringsprogram*. International Child Development Programs Vett & viten.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. I Kunnskapsdepartementet.
- Høydahl, E. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i 13 kommuner* (E. Høydahl, Red.). Statistisk sentralbyrå.
- ILO konvensjon. (1989). *ILO-konvensjon nr 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/temadokumenter/sami/sami\\_grunnlag\\_ilo\\_norsk\\_070507.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/temadokumenter/sami/sami_grunnlag_ilo_norsk_070507.pdf)
- Jahreie, J. (2021). The ambivalence of assessment - Language assessment of minority-language children in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 715-732. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968459>
- Jensen, A. S. (2012). Early literacy: Towards a unified approach for childcare and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311-330. <https://doi.org/10.1177/1468798411417374>
- Jensen, A. S. (2016). Dynamisk didaktik i vuggestue og dagpleje. I S. Broström, A. S. Jensen, O. H. Hansen & L. Svinth (Red.), *Barnet i centrum : pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. Akademisk Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* [Gøteborg]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24984>



- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.  
<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overveiepser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167 - 184). Gyldendal.
- Kanstad, M. (2015). Barnehagen som arena for minoritetsspråklige ettåringers meningsfulle kommunikasjon. I M. Kanstad & S. Kibsgaard (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 20). Fagbokforlaget.
- Karlsen, J. & Lykkenborg, M. (2012). Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier. *NORAND, Norsk tidsskrift for andrepersøksforskning.*, 7(1), 22.
- Kheirkhah, M. & Cekaite, A. (2015). Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions. *Multilingua - Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 34(3), 319-346.  
<https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020>
- King, K. A. & Fogle, L. (2006). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.  
<https://doi.org/10.2167/beb362.0>
- Kjosavik, F. (2020). Husserls syn på mening og objektivitet - fra persepsjon til matematikk. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 55(1), 20-33.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2020-01-03>
- Kleemann, C. B. (2015). *Lek på to språk. En studie av språkalternering og kodeveksling i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage*. [UiT Norges arktiske universitet]. Tromsø.
- Knudsen, S. V. & Aamotsbakken, B. (2010). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høyskoleforlaget.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis : an introduction to its methodology* (Fourth edition. utg.). SAGE.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk en CDI-basert studie.
- Kulbrandstad, L. A. (2020). Minoritetsspråk i Norge: brukere og bruk. I L. I. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser - festskrift til Anne Godlen på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 209 - 234). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rundskriv F-01/2011 Statstilskudd på barnehageområdet* D. k. kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Statstilskudd på barnehageområdet Rundskriv F-01/2011*. KD.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring : bedre innhold i barnehagen* (Bd. 19(2015-2016)). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage - revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 - 2022*. Kunnskapsdepartement.  
[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 136. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective* (Corrected ed. utg.). Oxford University Press.
- Lanza, E. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 169-184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- Lanza, E. & Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 275.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leung, G. & Uchikoshi, Y. (2012). Relationships among Language Ideologies, Family Language Policies, and Children's Language Achievement: A Look at Cantonese-English Bilinguals in the U.S. *Bilingual Research Journal*, 35(3), 294-313. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.731588>
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn - en systematisk forskningskartlegging. I(s. 44). Kunnskapscenteret for utdanning.
- Lindquist, H. (2016). Minoriteter i barnehage og skole. Begrepsbruk i endring. I S. Laugerud, M. E. Moskvil & E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Portal Forlag.
- Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1 - 3 åringer. *NOA : norsk som andrespråk*, 1-2 (34), 30. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA>
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02 - 03(103), 159-171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Lindquist, H. & Garmann, N. G. (2019). Toddlers and their translingual practicing homes. *International Journal of Multilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712>
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerhold, R. A., Leirseth, E. & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan- en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. D. M. M. H. for, barnehagelærerutdanning, T. N. v. Trondheim & T. 00. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- Lomeu Gomes, R., Universitetet i Oslo Institutt for lingvistiske og nordiske, s. & Universitetet i Oslo Det humanistiske, f. (2019). *Family multilingualism : language practices and ideologies of Brazilian-Norwegian families in Norway* [Department of Linguistics and Scandinavian Studies, Faculty of Humanities, University of Oslo]. Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-84945>

- May, S. (2014). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Meld. St.6 (2019-2020) Melding til Stortinget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. Routledge.
- Nakamura, J. & Quay, S. (2012). The impact of caregivers' interrogative styles in English and Japanese on early bilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.665827>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Nguyen, N. T. & Tangen, D. (2017). Video-Stimulated Recall in Cross-Cultural Research in Education: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 445-455. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1160279>
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- NOU 1995: 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge* Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.nb.no/nbsok/nb/5fd65e0890d98c581b6cb35fd962a9d8.nbdigital?lang=no#1>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (978-82-583-1058-4). Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016: 18. (2016). *Hjertespråket - forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Kommunal og moderniseringsdepartementet. Dep. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ad82d773c3094582a2660908b48886d3/no/pdfs/nou201620160018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020: 14. (2020). *Ny barnelov*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/677d13eae68c463fa5c2cbb2f9b54e82/no/pdfs/nou202020200014000dddpdfs.pdf>
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development : language acquisition and language socialization in a Samoan village* (Bd. 6). Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2012). Experiencing language. *Anthropological Theory*, 12(2), 142-160. <https://doi.org/10.1177/1463499612454088>
- Ochs, E. (2014). Children Learning by Observing and Pitching In: Commentary. *Human Development*, 57(2-3), 162-170. <https://doi.org/10.1159/000359915>
- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale : En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn* [Universitetet i Agder].

- Palludan, C. (2003). Feltrapport 4. Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 113 - 121). Gyldendal.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Palviainen, Å. (2020). Faces and spaces: Doing multilingual family life thorough digital screens. I L. I. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser - festskrift til Anne Godlen på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 193-207). Novus forlag.
- Palviainen, Å. & Boyd, S. (2013). Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. I M. Schwartz & A. Verschik (Red.), *Successful family language policy : parents, children and educators in interaction* (Bd. vol. 7, s. 26). Springer.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [UiT Norges arktiske universitet].
- Petitclerc, A., Côté, S., Doyle, O., Burchinal, M., Herba, C., Zachrisson, H. D., Boivin, M., Tremblay, R. E., Tiemeier, H., Jaddoe, V. & Raat, H. (2017). Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five western policy contexts. *International journal of child care and education policy (Seoul)*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0028-8>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna : metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, 65(1), 123-151. <https://doi.org/10.1111/lang.12095>
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 19.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Quist, P. & Svendsen, B. A. (2010). *Multilingual urban Scandinavia: new linguistic practices*. Multilingual Matters.
- Rambøll. (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder"*. Rambøll. <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Forskningsrapporter/2014/Evaluering-av-tilskudd-til-minoritetsspraklige-barn/>
- Rammeplan. (1995). *Rammeplan for barnehagen : Q-0903B* Barne- og familiedepartementet.
- Rammeplan. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

- Rammeplan. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/?depth=0>
- Retvedt, O., Skoug, T. & Aasen, S. F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Oplandske bokforlag. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010022500087?page=1](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010022500087?page=1)
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed. utg., Bd. 13). Blackwell.
- Rontu, H. (2005). *Språkdominans i tidig tvåspråkighet : barnets kodvæxling i kontekst* [Åbo akademis förlag]. Åbo.
- Rontu, H. (2007). Codeswitching in triadic conversational situations in early bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 337.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter. *NOA : norsk som andrespråk*, 31(1-2), 195-217.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006 - 2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.  
<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20%28%29.pdf?epslanguage=no>
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian–Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400-418. <https://doi.org/10.1080/01434630802147916>
- Schwartz, M. & Verschik, A. (2013). *Successful family language policy : parents, children and educators in interaction* (Bd. vol. 7). Springer.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy : hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Sidnell, J. (2010). *The Handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Silseth, K. (2013). *Constructing learning dialogically; learners, contexts and resources : exploring how students and teachers participate in game-based learning and digital storytelling in educational settings* [Department of Educational Research, Faculty of Educational Science, University of Oslo]. Oslo.
- Skoug, T. (2000). Integrering eller fornorskning? : minoritetsbarna og innføring av Rammeplan for barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, Årg. 84, nr. 4/5 (2000)*, 320-328.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family Language Policy--The Critical Domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>

- Språklova. (2022). *Lov om språk (LOV-2021-05-21-42)*. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- SSB. (2018). *12272: Minoritetsspråklige barn i barnehage 1 - 5 år (K) 2015 - 2018* [Statistikk base]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/>
- St.meld nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 16 (2006-2007). (2006). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Svinth, L. (2016). Samspill og læring i vuggestue og dagpleje. I S. Broström, A. S. Jensen, O. H. Hansen & L. Svinth (Red.), *Barnet i centrum : pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje* (s. 53 - 98). Akademisk Forlag.
- Svolsbru, G., Pløger, X. & Bleka, M. (2018). *Språklig mangfold - en berikelse for alle barn i barnehagen! En veileder om flerspråklig arbeid i barnehagen*. <http://morsmal.no/images/2016juni/norsk/dokumenter/Barnehage/Spr%C3%A5klig%20mangfold%20%20-%20en%20berikelse%20for%20alle%20barn%20i%20barnehagen%20NAFO.pdf>
- Sørensen, J. B. (2002). *Marte Meo metodens teori og praksis*. Academica. Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Språkløyper*. Hentet 18.jan 2023 fra <https://sprakloyper.uis.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn i flerspråklige familier: veiledning til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner* (U. Norge, Red.). Utdanningsdirektoratet. <http://www.nb.no/nbsok/nb/4222054470865cfece5671c829b60220.nbdigital?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen: mye mer enn bare prat : en veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk, språktilegnelse*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Barnehagespeilet 2016*. <http://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/barnehagespeilet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Rammeverk for språkkommuner*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/sprakkommuner2/rammeplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Tall og analyse av barnehager 2017* [statistikk]. Utdanningsdirektoratet. Hentet 09.02.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/barn-i-barnehagen/#flere-minoritetsspraklige-barn-i-barnehage>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Utdanningspeilet 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet/utdanningspeilet-for-barnehage-og-skole/#barnehage>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Veileder - innføringstibud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet.

- <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Evaluering av rammeplanen - hva, hvordan og hvorfor?* Udir. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-rammeplanen-for-barnehagen/rammeplanen-hva-skal-evalueres/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hvordan få flere minoritetsspråklige barn til å gå i barnehagen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/rekruttere-minioritetsspraklige-barn-til-barnehagen>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Kompetansestrategi barnehage*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansestrategi-barnehage/#:~:text=Kompetansestrategi%20%E2%80%93%20barnehage%20%20Barnehagetilbud%20av%20h%C3%B8y%20kvalitet,lokal%20kompetanseutvikling%20gir%20st%C3%B8tte%20til%20kollektiv%20kompetanseutvikling.%20>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Minoritetsspråklige barn i barnehage*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/minoritetsspraklige-barn-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tiltak for å styrke språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/minoritetsspraklige-i-barnehage/>
- Van Der Wildt, A., Aghallaj, R., De Backer, F., Vandebroeck, M. & Agirdag, O. (2023). Multilingual language minority parents' perspectives on their relationships with caregivers regarding the multilingual upbringing of the child: a large-scale exploration within childcare facilities in Flanders. *International Journal of Multilingualism, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2168675>
- Venables, E., Eisenclas, S. A. & Schalley, A. C. (2013). One-parent-one-language (OPOL) families: is the majority language-speaking parent instrumental in the minority language development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816263>
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., Carton, A. S. & Bruner, J. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky : V. 4 : The History of the development of higher mental functions* (Bd. V. 4). Plenum Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 31(1), 21.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 ER(03). [http://www.idunn.no/ts/npt/2015/03/hva\\_betyr\\_kompetanse\\_for\\_mangfold\\_i\\_utdanningssystemet\\_-](http://www.idunn.no/ts/npt/2015/03/hva_betyr_kompetanse_for_mangfold_i_utdanningssystemet_-)
- Wilhelmsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge: en kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for*

- statistikk om språk* (Bd. (Notater 8/2013)). Statistisk sentralbyrå.  
[https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)
- Wright, L. & Higgins, C. (Red.). (2022). *Diversifying Family Language Policy*. Bloomsbury.
- Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families : A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Yamamoto, M. (2002). Language Use in Families with Parents of Different Native Languages: An Investigation of Japanese-non-English and Japanese-English Families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 531-554.  
<https://doi.org/10.1080/01434630208666484>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4th. utg., Bd. vol. 5). Sage.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. I (Bd. 1/2009) (Rapport (Høgskolen i Vestfold : online)). Høgskolen i Vestfold.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/alle\\_teller\\_mer.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/alle_teller_mer.pdf)
- Aabro, C. (2016/). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.



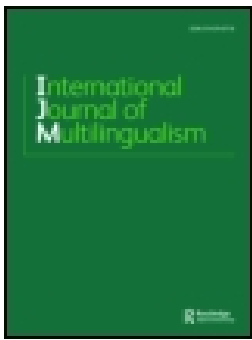


## **Artiklene**

### **Artikkel 1**

Lindquist, H. & Garmann, N. G. (2019). Toddlers and their translingual practicing homes. *International Journal of Multilingualism*, 18(1) 59-72. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712>





## Toddlers and their translingual practicing homes

Hein Lindquist & Nina Gram Garmann

To cite this article: Hein Lindquist & Nina Gram Garmann (2019): Toddlers and their translingual practicing homes, International Journal of Multilingualism, DOI: [10.1080/14790718.2019.1604712](https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712>



Published online: 18 Apr 2019.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 3



View Crossmark data [↗](#)

---



## Toddlers and their translingual practicing homes<sup>\*</sup>

Hein Lindquist<sup>a</sup> and Nina Gram Garmann<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Faculty of Humanities, Sports and Educational Science, University of Southeastern Norway, Drammen, Norway; <sup>b</sup>Faculty of Education and International Studies, Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

### ABSTRACT

The number of multilingual families in Norway has increased during the last decades, but there are no official statistics concerning the linguistic situation in Norway today. Immigrants account for 15% of the population. In addition, there are mixed-language families where one of the parents does not have Norwegian as his/her mother tongue. Most toddlers in Norway attend ECEC programmes from the age of one, which influences the language situation in their families. In communities' communication and linguistic practice, participants use a broad linguistic repertoire; in translingual practice, code-shifts and linguistic hybridity are natural elements in communication. Previous research has discussed this mainly with reference to youth communities; there is little information available about the linguistic environment of the youngest children in domestic settings. In this article, we present three toddlers from multilingual families in their domestic linguistic environments. Analysis of data obtained from parentally administered video recordings of everyday family situations provides information about language use in those environments. We discuss varieties of translingual practice and how they are a natural part of everyday interaction between toddlers, parents, and siblings. Parental attitudes to language practice influence how the children use language, and we note three different patterns in the families' translingual practice.

### ARTICLE HISTORY

Received 30 May 2018

Accepted 1 April 2019

### KEYWORDS

Bilingual; code shift; early childhood; language mixing; multilingual; translingual; toddlers

## Introduction

In Norway, all children have the right to full time ECEC (Early Childhood Education and Care) programmes from the beginning of the school year in which they have their first birthday. A substantial proportion of these children are multilingual. Approximately 15% of the population under two years of age are part of immigrant families (Dzamarija & Kalve, 2004), and 46,000 of all children attending ECEC (1–5 years) are from language minority families (Statistics Norway, 2017). These statistics do not include families where only one of the parents has a minority background, or Scandinavian- and English-speaking families. Altogether, this means that ECEC teachers meet many toddlers from multilingual families, and according to Norwegian directives (Ministry of Education, 2017) their job is to monitor those children's language development and provide individual language support.

**CONTACT** Hein Lindquist  hein.lindquist@usn.no

<sup>\*</sup>Oslo and Akershus University College of Applied Sciences became a university 12 January 2018 and changed name to Oslo Metropolitan University.

To succeed in these tasks, the teachers need to know which languages the children acquire, what kinds of linguistic input the children receive, and how the languages are used in the children's families. In this paper, we investigate the diversity of language use in Norwegian multilingual families in order to explore the various translanguaging practices employed in those multilingual families whose children attend ECEC.

From earlier research, we know that multilingual families use their languages in different ways, and that language use in those families has traditionally been analysed in terms of code-switching, referring to when children or adults use more than one language within one utterance, between utterances, or when repeating utterances (Romaine, 1995, pp. 122–125). In those analyses, the languages involved in communication events have been thought of as separate systems, or discrete codes. Recently, however, there has been a drift towards thinking of languages as a continuum, and that speakers use linguistic resources from all the languages they know (more or less of) in translanguaging practices (García & Li, 2014). Li (2018, p. 26) formulates this idea like this: 'In everyday social interaction, language users move dynamically between the so-called languages, language varieties, styles, registers [...] to fulfil a variety of strategic and communicative functions'. Translanguaging practices take place in so called 'translanguaging spaces' (Li, 2018, pp. 23–26), where 'different languages are brought together', and where the meaning-making in the communication between the speakers is in focus regardless of the modalities of communication or particular languages (in the traditional sense of e.g. English or Pashto) that are used.

Previous research on translanguaging practices has consisted of analyses of language use among adolescents in urban multilingual settings (Pennycook & Otsuji, 2014; Quist & Svendsen, 2010), and on language use in classrooms (García & Kleyn, 2016; García & Li, 2014). In those settings, and within families (another relevant setting), groups of people develop a 'community of practice' (Wenger, 1998, pp. 6–7). Within these communities, the participants develop local language practices (Pennycook, 2010), which are dynamic and which change over time (García, 2009; García & Li, 2014).

Within different families, we find a wide range of language practices, and those language practices influence the child's language acquisition. Yamamoto (2001) found that even between relatively similar multilingual families in Japan, language use differed. Some families had actively chosen which language(s) to use, as well as how and when to use them, while other families had not given much thought to language use. The most used family strategies are the 'one-person-one-language' (OPOL) strategy and 'the language mixing' strategy (Romaine, 1995, pp. 183–185). In the OPOL strategy, each parent uses his/her respective mother tongue with the child, and in the language mixing strategy, one or more of the parents mixes several languages when communicating with the child (Romaine, 1995, p. 185). Research on language use in families applying the OPOL strategy shows that children are sensitive to which language to use with whom and when, from at least two years of age (Dolitsky, 2000; Lanza, 1997, 2004). Lanza and Svendsen (2007) found that Filipino-Norwegian families mix languages, using Norwegian, English, and Tagalog within one and the same conversation. The parents in this latter study had a pragmatic view of their children's language use, emphasizing the importance of common understanding.

Language use is affected by language ideologies at the individual and familial level, as well as at the cultural and political level (Canagarajah, 2013, pp. 39–44; Spolsky, 2009).

Different language ideologies operate on a cultural level in the interaction between Eastern and Western communities, with more code switching and translingual practices both in families and on the street in Eastern than in Western communities (Canagarajah, 2013, p. 34). García (2009, p. 12) labels the use of languages as separate systems as 'monoglossic ideologies', and mixed practices as 'heteroglossic ideologies'.

Parents' proficiency in, and accessibility to, the majority-language might also influence language use. In a study of Pakistani-Norwegian families, Karlsen and Lykkenborg (2012) found that the use of Norwegian was more prominent in families where the mother went out to work than in families where the mother worked at home, even though there was ECEC attendance in both types of situation. This seems to have been because the mothers who went out to work, are likely to have had greater exposure to the ambient majority language (Norwegian) than those who did not. Also, social networks and personal beliefs have an impact on language use (Karlsen & Lykkenborg, 2012; Lanza & Svendsen, 2007), and working outside the home may have an influence on both social networks and personal beliefs.

However, children can also have their own agencies, which may prove to be more important than the parents' language strategies. For example, they might code-shift to obtain attention or emphasize intentions in one conversation event (Rontu, 2007). On a more general level, they might prefer to use one language rather than the other (Schwartz, 2008), or they might prefer to mix languages more than is the case among adults in the community (Quist & Svendsen, 2010). Furthermore, as the results in Karlsen and Lykkenborg (2012) suggest, ECEC attendance might influence the children's language use. Both the parents' practices and the children's agencies will influence the family language policy (Fogle & King, 2013).

For the families in the study by Karlsen and Lykkenborg (2012), the use of language was dynamic and changed over time. Similarly, Wong Fillmore (1991) found that in families where the minority language was used by the parents only, and the children were attending ECEC programmes in the majority language, the result could be a language shift towards the majority language within the family. Even though the parents may have a stable language use as shown in De Houwer and Bornstein (2016) where they found that mothers in bilingual societies spoke mostly one and the same language to their children at 5, 20, and 52 months, there is reason to believe that children's language use may change. Siblings will often introduce the majority language as a family language when they start school, resulting in variable input in favour of the majority language between the first child of the family and later children (Bridges & Hoff, 2014). ECEC attendance in majority language institutions may have the same effects as later school attendance, accelerating the children's drift towards speaking the majority language.

Norway is characterised by having Norwegian-speaking ECEC institutions and a political pressure on teaching minority language speaking children Norwegian before starting school. The ECEC institutions therefore often focus on the children's competence in Norwegian. We know very little about the language strategies that are in use in homes where other languages than Norwegian are in use to a large degree. On this background, we ask the following research question:

Which language strategies do we find in multilingual families with toddlers attending Norwegian speaking ECEC institutions?

To answer this question, we have interviewed parents about their language strategies and collected data from conversations between toddlers attending ECEC, and their parents and siblings, to explore the diversity of language practices in multilingual families in Norway.

## Method

In this multiple-case study, we use micro-ethnographic analyses. Three multilingual families with toddlers have participated. The children all live with their families in Norway, and are in their first year in a Norwegian-speaking ECEC programme.

The parents were interviewed in Norwegian three times: in the autumn, in the winter, and in the late spring, either individually or as couples. Between each interview, the parents video recorded their children in interaction with their family members during play sessions, meal times, and other daily activities. In the first interview, the parents were given instructions as to how to make the domestic video recordings, and in the two following interviews, they discussed edited sequences (5–8 min each) of their recordings in a recall interview (Dempsey, 2010), with the first author. In particular, we discussed which languages were in use in the dialogues, including the babbling (see video recording transcriptions). Yasir (one of the children) was recorded only in the autumn. The parents reported that Yasir did not want to be filmed at home any more. Even so, we were allowed to use the recordings that already existed (Table 1).

All interviews were audio recorded and then transcribed by the first author according to the key in Appendix 1. The series of three interviews created a space for a hermeneutic process (Kvale & Brinkmann, 2015): The successive interviews validated previous interviews and provided opportunities for a deeper understanding of the parents' attitudes and language practices. By using three interviews, we could also identify and discuss challenges and changes in their domestic language practice. In the content analyses (Fauskanger & Mosvold, 2014) of the interview, we characterised the utterances in terms of mono- and heteroglossic language ideologies according to García (2009, p. 12).

The first author has transcribed the Norwegian utterances and nonsense babbling in Norwegian in the videos. We collaborated with translators in the transcriptions in Panjabi, Portuguese and Pashto. The second author has checked the transcriptions against the video recordings. In our transcriptions of the videos we followed Romaine (1995, pp. 120–129) in defining an utterance as the smallest unit of speech before or after a pause. Appendix 1 provides the transcription key. The parents' video recordings were analysed in terms of: (1) which language is spoken by whom to whom, and (2) language switches between and within utterances.

## Analyses

In this section, we first analyse the parent's language strategies based on the interviews. Then we analyse the video recordings, including the parents' comments on the recordings.

**Table 1.** Overview of the number and length of video recordings.

	Number of recordings	Total length of recordings in minutes
Catrina	19	128
Yasir	6	17
Ranjana	15	65



## **Interviews**

All the parents we interviewed plan to stay in Norway. They are satisfied with the ECEC programmes and find ECEC attendance to be beneficial for their child. The parents report that their toddlers make friends, learn to play, and acquire Norwegian there.

Catrina (1;05, girl) is the only child of a mixed Norwegian and non-Norwegian couple. The mother is Brazilian, the father is Norwegian. Both parents speak both Norwegian and Portuguese fluently, but the parents mostly use Norwegian when they are together. They want Catrina to be fluent in Portuguese as well as Norwegian. The parents have been practicing talking Norwegian together so that Catrina's mother can improve her Norwegian, but, with Catrina, they try to be consistent in their use of the OPOL strategy: the mother speaks Portuguese and the father Norwegian. 'At home, I try to speak Norwegian, and the mother Portuguese. We try to [keep the languages] separate' (Father, interview 1, line 120). The mother says that she must be aware of her linguistic input to Catrina, using Portuguese in as many situations as possible. She tries to talk to her and read books to her in Portuguese. 'I speak to him [the father] in Norwegian, but with her in Portuguese. That is our common language. That is less challenging, but I must be careful – must talk Portuguese with her [Catrina]' (Mother, interview 1, line 122). These statements reflect that the parents' ideology is close to what García (2009) describes as monoglossic. Even so, they also disclose that it is difficult for the minority-speaking parent to use only one language at a time in a multilingual family.

When asked about the use of Portuguese outside the home, the mother says that she has some contact with her Brazilian family and friends on Skype. The family spends some time with one Portuguese-speaking family member living in Norway, but not on a daily basis. The Portuguese-speaking grandparents live in Brazil; the Norwegian-speaking grandparents live close to Catrina's home, and Catrina sees them frequently. Since Catrina started ECEC she has become less exposed to Portuguese.

Yasir (2;08, boy) is the youngest of four siblings. Both his parents are refugees from the Pashto-speaking population in Afghanistan. The mother is participating in the last sessions of an introduction programme to Norway and the father finished it last semester. Their Norwegian is yet not fluent, but good enough to be the language used in interviews and other communication events. The parents report that they both use Pashto when they speak to the children, but the four siblings all use Norwegian in communication with their parents and with each other. 'They [the children] speak Norwegian, and when I talk in my language [Pashto] they understand completely ... They understand, but they don't want to [speak Pashto]' (Mother, interview 1, line 233). The two oldest siblings are able to speak some Pashto.

The parents say that they cannot force their children to speak Pashto, but they hope that Yasir will learn to speak it when he is older. As the parents report that both the parents and the siblings use the languages as separate systems, the family display a monoglossic ideology.

Since the father is not working at the moment, he is responsible for the daily contact with the ECEC, while the mother is taking Norwegian classes. The mother has contact with her family in Afghanistan by regular telephone calls, but the family has little or no contact with Afghans in Norway. They emphasize that it is important to learn Norwegian in order to make their way in Norwegian society. Ranjana (1;10, girl) is the only child of an immigrant

couple from Punjab. The mother stays at home while the father is working a lot outside the house. Both parents speak Norwegian fluently, although with an accent. The mother reports that they use Panjabi when they talk together at home, but also that they occasionally mix Panjabi and Norwegian. 'Here [in Norway] we speak Norwegian and Panjabi; a kind of mix at home . . . . Sometimes I answer Ranjana in Panjabi, other times in Norwegian' (Mother, interview 1, lines 262, 526). She finds language-mixing natural, but in their region of origin she reports that it is not common to mix Panjabi with English. They plan to send Ranjana to Panjabi lessons from the age of six, but they think it is essential that they all speak Norwegian too, since they live in Norway. As the mother reports, both parents use a mixed language strategy displaying a heteroglossic language ideology.

When asked about the language use outside of family, the mother reports that the family has regular contact with their family in India by Skype, and they have contact with other adults and children of Indian origin in the neighbourhood. Older children in the Panjabi community also use Norwegian when talking with Ranjana.

### **Video recordings**

We will now investigate the language practices in each of the families by analysing some dialogues observed in the video recordings from each of the three homes. The dialogues are analysed in terms of which languages are in use by whom and the language practices (1) the OPOL strategy, (2) more mixing strategies where each of the family members use resources from more than one standard language within the same utterances.

#### **Catrina (1;10): pizza**

In this session, Catrina's family is having pizza for dinner. Catrina is sitting on her chair between her mother and father. The pizza is hot and the father is concerned that Catrina will burn herself.

- 4 Catrina: Se-e, Rina!  
(Norwegian: 'Look, Rina!')
- 5 Father: Du må ikke gråte for det?  
(NOR: 'You shouldn't cry for that?')
- 6 Mother: Suas bem.  
(Portuguese: 'Sit nicely.')
- 7 Catrina: See Rina!  
(NOR: 'Look, Rina!')
- 8 Father: Nå må du sitte pent.  
(NOR: 'You have to sit nice')
- 9 Catrina: Å seje (.) seje Rina.  
(NOR: 'Oh see (.) see Rina' or POR. in NOR frame: 'That see (.) see Rina.')
- 10 Father: Ja.  
(NOR: 'Yes.')
- 11 Catrina: Se, Rina.  
(NOR: 'Look, Rina.')
- 12 Father: Catrina søler hele tida.  
(NOR: 'Catrina spills all the time.' Speaks as a rhyme.)
- 13 Catrina: Se, Rina?  
(NOR: 'Look, Rina?')
- 14 Mother: É so agua, Catrina.  
(POR: 'It's just water, Catrina.')
- 15 Catrina: Agua?  
(POR: 'Water?')
- 16 Mother: Sim é água.  
(POR: 'Yes, it is water.')

- 17 Mother: Voce quer pizza?  
(POR: 'Do you want pizza?')
- 18 Father: Det er kjempevarmt fortsatt.  
(NOR: 'It is still very hot')
- 19 Catrina: Mmm
- 20 Catrina: A pizza.  
(POR: 'That pizza.')
- 21 Catrina: A pizza, Rina?  
(POR: 'That pizza, Rina?')

By this time, Catrina has begun to talk in short sentences. In the interview, the parents report that she understands both Norwegian and Portuguese well, and that her Norwegian is more developed than her Portuguese. In Portuguese she uses mainly single words.

The parents remain consistent in their OPOL strategy, and Catrina is sensitive to the language in which she is addressed. In the first part of the conversation (lines 4–13), Catrina takes the initiative by saying her name. Her father is the first to reply – in Norwegian – and Catrina continues throughout in Norwegian whenever her father is her main conversation partner. In lines 4–13, Catrina has seven utterances, her father five, and her mother only one – in Portuguese (6). When the mother brings up a new topic in Portuguese (14), Catrina repeats parts of the mother's utterance in Portuguese (15).

While the parents are using Norwegian and Portuguese (lines 17, 18), Catrina uses the language-neutral 'mm' once (19). When the conversation topic becomes 'pizza' (which is the Italian word used for the dish, and is used in both Norwegian and Portuguese), Catrina either speaks Portuguese or use words from both Portuguese and Norwegian within the same utterance, saying 'A pizza' (POR: 'That,' NO/POR: 'pizza'; 20, 21).

### **Yasir (2;8): Spiderman**

The boy in our second family, Yasir, is sitting on a bed playing with two Spiderman dolls. At the same time, he is finishing his sandwich and talking to his mother who is operating the video camera.

- 4 Yasir: Mamma, mamma? Er det æsj. (..)  
(Norwegian: 'Mummy, mummy? It's ugh (..). Yasir gives the last piece of the sandwich to his mother.)
- 5 Yasir: Du spise den!  
(NOR: Unidiomatic. 'You eat that', addressing his mother)
- 6 Mother: (Receives the sandwich.)
- 7 Yasir: Jeg vil ikke.  
(NOR: 'I will not.')
- 8 Yasir: Han sitte der.  
(NOR: 'He sit [*sic*] there.' Yasir is talking while he is playing with the Spiderman doll.)
- 9 Yasir: Bol schola boli. Shtoli.  
(In character, pretending to speak English.)
- 10 Yasir: Fi mai. Mai foi, (.)  
(Play-English)
- [...] (He continues for approximately one minute.)
- 30 Mother: *Yasir, danna beh shi dageh*  
(Pashto: 'What is this, Yasir?')
- 31 Yasir: Ehm
- 32 Mother: Hmm?
- 33 Yasir: Jeg har – ehm – kaffe.  
(NOR: 'I have – ehm – coffee.')
- 34 Yasir: Tha, algh [...] eh jeg har fått den.  
(Babbling: 'Tha, algh,' NOR: 'I have got this.')
- [...] (Continuing to play.)
- 50 Mother: *Khabre kattur beh*  
(PASH: 'Just speak.')

51 Yasir: Mevesh.  
(Play-English.)

The mother is speaking Pashto (lines 30, 50), and Yasir mostly Norwegian (4–8, 33–34), as reported in the interview. Yasir speaks Norwegian when he talks to his mother (4, 5, 7) and when he directs the play (8), but he uses ‘English’ when he gives a voice to the doll (9–10). According to his parents, Yasir is imitating English when he is pretending to be a super hero, using lines from his favourite film, Superman. They have also observed him using real English words in this situation. Altogether, this shows that when he is in the role as himself, he uses Norwegian, but when he takes other roles in play, he likes to use English. The recording suggest that the family uses the OPOL strategy, but that Yasir prefers to use Norwegian with his parents. He is sensitive to their knowledge of Norwegian. At the same time, Yasir is sensitive to the multilingual nature of the world, and employ resources from different languages in order to express the various functions of his utterances.

### *Yasir (2;8): homework*

In this recording, Yasir is sitting on the bed with his sisters and an alphabet book in Pashto. He points to the letters and pronounces the name of each letter. The sisters respond and give him guidance. In the background, we can hear a story told in Norwegian from a media-player.

- 10 Sister 1: Ikke der du skal begynne?  
(NOR: ‘You shall not start there?’ Addressing Yasir, and then she turns to the next page in the ABC-book.)
- 11 Sister 1: Du skal- du skal begynne der! (.) *Bassem alleh:al-husayn*  
(NOR: ‘You shall- you shall start there!’ (.) (Arabic: ‘In the name of’) Sister 1 puts her finger to the top right of the right page, and moves her finger along the line to the left.)
- 12 Sister 2: *Bassem alleh:al-husayn*.  
(AR: ‘In the name of Allah, the Most Merciful, the Most Beneficent.’ Sister 1 is saying something in the background, simultaneously.)
- 13 Sister 1: La hele være. (.) Si det! (.) *Al-asam!*  
(NOR: ‘Let it be (.) [Unidiomatic.] Say it.(.) AR: In the name of.’ Puts her finger on the top centre of the right page and moves her finger to the left.)
- 14 Sister 1: *Al-asam*.  
(AR: ‘In the name of.’ The sister moves her finger while she is talking.)
- 15 Yasir: *Al-asam*.  
(AR: ‘In the name of.’ Yasir puts his finger at the letter and is smiling.)
- 16 Sister 1: Allah<sup>a</sup>  
(AR: ‘Allah.’ The sister moves her finger to the next letter.)
- 17 Yasir: Allah  
(AR: ‘Allah.’)
- 18 Sister 1: Rahmani.  
(AR: ‘The most merciful.’)
- 19 Yasir: Rahmani.  
(AR: ‘The most merciful.’)
- 20 Sister 1: Rahim  
(AR: ‘The most beneficent.’)
- 21 Yasir 1: Rahim  
(AR: ‘The most beneficent.’)
- 22 Brother 1: Rahim  
(AR: ‘The most beneficent.’)
- 23 Sister 1: Da Aleh  
(Pashto: ‘This is Alif [A].’)
- 24 Yasir: Da Aleh  
(PASH: ‘This is Alif [A].’)
- 25 Sister 1: Be  
(PASH: ‘Be. [B].’)
- 26 Yasir: Be.  
(PASH: ‘Be. [B].’)

Yasir and his two sisters use Norwegian (line 11) except when they read, then they use Pashto (13–16). When they begin to read, they start by praising Allah. Each line is first read aloud by the sister (12, 14, 16, 18, 20) and then Yasir repeats it (15, 17, 19, 21). The two other siblings join the reading sequence twice (13, 22). The parents report that they adopt this method when reading Pashto. This reading session is very similar to a learning activity in school. Even though many languages are in use in this excerpt, all the participants regard the languages as separate systems and have a monoglossic ideology. Each language has its own purpose.

The dialogue illustrates the drift towards the majority language in a family with many siblings, but also particular reading practices where parts of the text is supposed to be read in Arabic and other parts in Pashto.

### *Ranjana (1;10) teddy bear*

We have selected two play session recordings from the family of Ranjana. In the first example, the mother is sitting on the floor with a teddy bear.

- 1 Ranjana: Titt tei.  
(NOR: 'Peek-a-boo,' addressing the mother, while she is running around in the flat.)
- 2 Mother: Ranjana (...) har bamse til deg jeg.  
(NOR: 'Ranjana (...) I have teddy for you.' The mother is sitting on the floor, Ranjana is running around.)
- 3 Mother: A bamse kidar i a?  
(NOR. word in a PAN. frame. 'Ranjana. Who's teddy is that?')
- 4 Mother: Kida bamse a changa boda ja? (...)  
(NOR. word in a PAN. frame. 'Whose teddy is this, that old?')
- 5 (Ranjana holds teddy, and starts to dress teddy with a doll jacket.)
- 6 Mother: Det var vrang vei. (...)  
(NOR: Unidiomatic. 'This was inside out.')
- 7 (Ranjana takes teddy and starts walking away from her mother.)
- 8 Mother: Rana, han kan sove her.  
(NOR: 'Rana, he can sleep here.')
- 9 Mother: Sofe te inu rakh de!  
(PAN: 'Put it on the sofa!')

In this sequence, the mother uses Norwegian and Panjabi both between and within utterances, as reported in the interview, and Ranjana says very little. When Ranjana does speak, she speaks Norwegian, inviting her mother to play by saying 'Titt, tei' (line 1, 'peek-a-boo'). The utterance is a common play-script used with young toddlers, and Ranjana might have learned this phrase at ECEC. In the interview, the mother reports that Ranjana has learned much at ECEC, and that she has been very active in playing with the other children as well as the adults there.

The languages are mixed throughout the excerpt, and there are code switches both between and within the utterances. This shows that the participants heteroglossic ideology.

### *Ranjana (1;10): ABC-jigsaw*

Ranjana is sitting on the sofa with her ABC jigsaw illustrating the English alphabet. The mother is close to her with the video camera. The episode starts when the mother encourages Ranjana to start playing with the jigsaw puzzle.

- 1 Mother: Kan legge på deg.  
(NOR [unidiomatic]: 'Can put on you.')

- 2 Mother: Chelo, ABC på fikse kar do.  
(NOR word in PAN frame: 'ABC [with ENG phonology], on fix it, come on!') (NOR: på = on/at, fikse may be either ENG or NOR.)
- 3 Ranjana: Mama?  
(ENG?: 'Mama?' ENG phonology.)
- 4 Mother: ABC fikse kar do.  
(PAN: 'ABC, fix it.') [ABC with a Norwegian phonology]. ['Fikse' (ENG/NOR)].
- 5 Ranjana: ABC sin.  
(PAN/NOR/ENG? 'ABCs.')
- 6 Mother: Ja, fikse ABC.  
(NOR: 'Yes, fix it.') [ABC.' ABC with a Norwegian phonology]. ['Fikse' (ENG/NOR)].
- 7 Ranjana: 'Au!' (..)   
(NOR: 'Ouch!') [Ranjana is stretching her arms in the direction of the camera.]
- 8 Ranjana: Se her!  
(NOR: 'Look here!')
- 9 Ranjana: Asey!  
(ENG/NO: Babbling, might mean 'OK!' ['Okey!'])
- 10 Mother: Se!  
(NOR: 'Look!')
- 11 Mother: Vente!  
(NOR: 'Wait!')

Ranjana and her mother use mainly Norwegian words here (Mother: lines 1, 6, 10, 11; Ranjana: lines 3, 5, 8, and perhaps 9), although the mother also uses some English and Panjabi words in lines 2 and 4. This might suggest that the mother and Ranjana think of Norwegian as their play language (compare the Teddy bear dialogue).

Both the mother and Ranjana initiate the switches between languages. The first switch (line 2) seems to be a repair, which may be an effort to ensure that Ranjana understands the message. When Ranjana speaks in Norwegian (5), the mother follows up her use of Norwegian (6).

The word 'ABC' is pronounced sometimes in Norwegian and sometimes in English by both the mother (lines 2, 6) and Ranjana (5). Although Ranjana speaks mostly Norwegian (5, 8), she also uses words that can occur in both Norwegian and English ('ABC' and perhaps 'OK'). This shows that the code-switches are not triggered by certain words, and therefore that Ranjana is acquiring a language strategy where she freely may mix resources from different standard languages.

The dialogues between Ranjana and her mother illustrates a language strategy of nearly free language mixing, but also that they both drift towards speaking Norwegian.

## Discussion and conclusions

In this study, we have presented the language attitudes, practices and ideologies of three multilingual families with young children who attend ECEC programmes. The three cases in our dataset illustrate the families' use of their translanguaging space (Li, 2018) and some of the variety of translanguaging practices in multilingual families in Norway, showing how the children react to input in their home languages including Norwegian in different ways and to differing degrees.

Each of the three children has a family environment which supports the concept of 'bilingualism as first language,' i.e. they are at home in at least two languages from birth (De Houwer, 2009). Catrina represents the typical situation, where the two parents represent one language each, using the OPOL strategy in the traditional way (Romaine, 1995), displaying a typical monoglossic ideology (García, 2009). In Yasir's case, his parents represent one language and his siblings another. This situation is also the result

of an OPOL strategy, or at least a monoglossic ideology, where the separate languages are represented by different generations rather than by different parents. Ranjana's family uses a mixed language strategy (Romaine, 1995), in which the parents and the child use all the languages they know within the same conversation, and frequently within the same utterance. The type of language use in the families corresponds with the interview statements: the parents of Catrina and Yasir speak about each of their languages as separate systems, whereas the mother of Ranjana seems to think of the languages as one integrated system.

The parents aim to give their children multilingual competence, but this aim raises issues related to the children's language acquisition in two of the families. Catrina and Yasir's parents are concerned about the acquisition of the minority language. In Catrina's case, the parents' solution is to be aware the mother's use of Portuguese. Yasir's parents, on the other hand, hope that their son might be motivated to learn Pashto when he is older. Ranjana's parents have no concerns about the acquisition of the minority language, relying on the Panjabi-school alongside the Norwegian-speaking ECEC.

If we focus on the family as a community of practice (Wenger, 1998), our three families display certain common characteristics. Even if not all the members of a given family are able to speak all the languages that are spoken within that family, all the members understand all the languages. Moreover, all the family members accept each other's language choices. All are allowed to use all their linguistic knowledge in the course of conversation, and code switching both between and within utterances is accepted. The mutual acceptance of language choices may reflect common linguistic understanding within the family as well as a pragmatic attitude towards language use (cf. Lanza and Svendsen (2007)). There is acceptance for use of more than one language in each of the families' translingual space (Li, 2018), even though the practice within each of the three families is unique for each family.

The family language strategies, although formulated by the parents, are not imposed rigidly by them. The parents let their toddlers make their own choices about language use (Schwartz, 2008) and in the translingual space (Li, 2018) the toddlers agency (Fogle & King, 2013) might influence which language is spoken. In the dialogues presented above, both Catrina and Yasir choose to use mostly Norwegian. In Yasir's case, the older siblings' use of language affects the toddler's choice of language, a point also noted by Bridges and Hoff (2014). In the interviews with Catrina's parents, they report that ECEC attendance influenced language use in the family, as described in Karlsen and Lykkenborg (2012). These observations highlight how a family is only one of many communities of practice (Wenger, 1998, pp. 6–7), and that language use in one community must be understood in light of language use in the others (cf. Lanza and Svendsen (2007)).

Lanza and Svendsen (2007) found that a family's social networks have an impact on the language practices within the family. This seems also to be the case in our three families. At one extreme, Yasir has no contact with Pashto-speaking friends or relatives in Norway, the parents keep contact with relatives through Skype, but he never travels to Afghanistan. At the other extreme, Ranjana's family meets with Panjabi-speaking relatives and friends in Norway, experiencing language mixing at home as well as elsewhere. Catrina's case lies somewhere between those two. She has some close relatives who speak Portuguese in Norway, and she has frequent contact with her Portuguese-speaking grandparents.

It seems to be more important for Catrina's parents that she is able to speak Portuguese than for Yasir's parents that he speaks Pashto, which also reflected their social networks. The need for Yasir to be proficient in Pashto is limited to conversations with his parents, but even here, proficiency in Norwegian may suffice since his parents understand Norwegian. For Ranjana, however, her greater proficiency in the minority language compared with Yasir and Catrina may to some extent result from her greater exposure to it outside the home than was the case with Yasir and Catrina.

In this study, we have met three children in their first year in ECEC, who are all competent in at least one language, who hear and speak more than one language daily, and who are competent participants in translingual communities. Their parents are eager to bring up their children as multilingual, practicing a variety of family languages in their homes while at the same time wanting them to acquire Norwegian in ECEC. We have also seen that this situation may result in a drift towards the majority language, particularly clear in the case of Yasir. This shows that there is a need for more research on the implications of an early start at ECEC on individual language use as well as language use within the family as a community of practice. Another question is if or how ECEC institutions can appreciate and use multilingual children's competence while monitoring their language development and providing relevant individual language support.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### References

- Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225–241. doi:10.1017/S0142716412000379
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. Hoboken: Taylor & Francis.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A., & Bornstein, M. H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: Continuity and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 680–693. doi:10.1080/01434632.2015.1127929
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. doi:10.1007/s11133-010-9157-x
- Dolitsky, M. (2000). Codeswitching in a child's monologues. *Journal of Pragmatics*, 32(9), 1387–1403. doi:10.1016/S0378-2166(99)00105-8
- Dzamarija, M. T., & Kalve, T. (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn* [Children and youth with immigrant background]. Retrieved from [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat\\_200431/notat\\_200431.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200431/notat_200431.pdf)
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning [Content analyses in educational research]. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02, 127–139.
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/39b3j3kp>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.



- Karlsen, J., & Lykkenborg, M. (2012). Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier [Language pattern in Norwegian-Pakistani families]. *NORAND, Norsk tidsskrift for andrepåråksforskning*, 7(1), 22.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* [Qualitative research interviews] (3rd ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lanza, E. (1997). Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 135–162.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E., & Svendsen, B. A. (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 275–300.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 31(1), 21.
- Ministry of Education. (2017). Framework plan for the content and tasks of kindergartens. Retrieved from [https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011 nett.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011 nett.pdf?epslanguage=no)
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 161–184. doi:10.1111/josl.12079
- Quist, P., & Svendsen, B. A. (2010). *Multilingual urban Scandinavia: New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed., Vol. 13). Oxford: Blackwell.
- Rontu, H. (2007). Codeswitching in triadic conversational situations in early bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 337–358.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian–Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400–418. doi:10.1080/01434630802147916
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistics Norway. (2017). Kindergartens, 2016, final figures. Retrieved from <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323–346. doi:10.1016/S0885-006(05)80059
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.

**Appendix 1: Transcription key:**

Each utterances is a separate line. The transcript is orthography like.

---

Signs and markers:	
	Neutral utterance
?	Question or a question-like utterance
!	Statement or command
(.)	Pause, about 1 s
(..)	Pause about 2 s
(...)	Pause, about 3 s
Mother:	Indicates the speaker or the agent of an action
(walk)	Movements or actions
<i>Italic</i>	<i>Italic</i> is used when the spoken language is not Norwegian. Which language that are in use are identified in the translation
('word')	The translated utterance AR = Arabic, ENG = English, NOR = Norwegian, PAN = Panjabi, PASH = Pashto, POR = Portuguese
[Father:]	Utterances said more or less simultaneously
[...]	Excluded a part of the dialogue
[Unidiomatic language]	Used when the phrases are constructed differently from how a native Norwegian would construct them

---



## Artikkel 2

Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1 - 3 åringer. *NOA : norsk som andrespråk*, 34(1-2), 10-40. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1557>



# Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer

*Hein Lindquist*

Universitetet i Sørøst-Norge

## Sammendrag

De fleste barn begynner i norske barnehager så snart de har fylt ett år. Dette gjelder også for barn med flerspråklig familiebakgrunn. Det finnes lite empirisk forskning om språkbruk i sammenhenger om de yngste flerspråklige barna som går i barnehagen. Artikkelen presenterer resultater fra en mikro-etnografisk studie. Samtaler fra pedagogiske aktiviteter i tre småbarnsavdelinger er videofilmet og transkribert. I disse barnehagene snakkes det utelukkende norsk, og barnas gryende flerspråklige kompetanse vektlegges ikke i det pedagogiske arbeidet. Gjennom å analysere språkbruken i ulike typer lek får vi innsikt i hvordan ansatte bruker undervisningstone og utvekslingstone (Palludan 2007). Med de yngste barna som er gryende flerspråklige, snakker de ansatte ofte med en undervisningstone samtidig som det er en implisitt språkdidaktikk som dominerer.

Nøkkelord: *andrespråk; barnehageforskning; gryende flerspråklighet; samtaleanalyse; toddlere*

## Innledning

De fleste barn begynner i barnehage i sitt andre leveår (Utdanningsdirektoratet 2016a:8). I 2016 var 16 % (46 000 barnehagebarn) registrert som minoritetsspråklige, og andelen er økende (Utdanningsdirektoratet 2016a:8, Statistisk sentralbyrå 2017). I Norge føres det ikke statistikk over hvilke språk som brukes i norske familier, og vi vet derfor ikke hvor mange



barn som vokser opp med ett eller flere andre språk enn norsk (Wilhelmsen et al. 2013:27–29). To norske kasusstudier viser store variasjoner i hvilke språk flerspråklige familier bruker hjemme (Lanza og Svendsen 2007, Vrålstad og Wiggen 2017:39). Enkelte familier kan velge å ha ett eller flere minoritetsspråk som felles språk hjemme, mens andre familier bruker norsk i ulik grad. Det er ikke uvanlig at voksne veksler mellom å bruke flere språk.

I rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) legges det stor vekt på arbeid med språk. På den ene siden skal barnehagen «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen og støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet 2017:24). På den annen side vektlegger rammeplanen barnehagens arbeid med å lære flerspråklige barn norsk før de skal starte på skolen. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet flere temahefter om det pedagogiske innholdet i barnehagen, og tre av temaheftene viser til arbeid med språk og/eller de yngste barna i barnehagen (Gjervan 2006, Høigård, Mør og Hoel 2009, Sandvik 2006). Hvordan det skal arbeides med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn, blir ikke diskutert i disse heftene. Spenningsfeltet som oppstår mellom det å arbeide med flerspråklig kompetanse og styrking av barnas norskspråklige kompetanse, er ett av forholdene som diskuteres i denne artikkelen. De fleste kommuner velger å bruke de øremerkede midlene for minoritetsspråklige barn<sup>1</sup> til å styrke barnas utvikling av norsk (Rambøll 2014). Spenningsfeltet mellom flerspråklig kompetanse og norsk blir også synlig når en sammenstiller rammeplanens vektlegging av flerspråklig kompetanse og «rammeverk for språkkommuner» (Utdanningsdirektoratet 2016b). I språkkommuner brukes et opplegg som kalles «Språkløyper» (Universitetet i Stavanger u.d.). Ordningen gjelder for alle barn, men arbeidet med å forebygge språkvansker og lære minoritetsspråklige barn norsk vektlegges særskilt.

Denne artikkelen ønsker å gi kunnskap om språkpraksiser mellom barnehagepersonalet og de yngste barna med flerspråklig familiebakgrunn i deres første år i barnehagen. I denne alderen er barna i starten av sin språklige utvikling. For barn som vokser opp i flerspråklige miljøer, kan det være problematisk å vite om norsk vil være et av barnas førstespråk, eller om det vil være å betrakte som et andrespråk. Men ved å vokse opp med flere språk gis barnet et potensial for å kunne bli flerspråklig (Garcia 2009:58–64). Alstad (2015:285) bruker «gryende flerspråklighet», et begrep som særlig er relevant å bruke for de aller yngste barna i barnehagen. Forskningsspørsmålet som diskuteres i denne artikkelen, er: Hva kjennetegner ansattes

språkdidaktiske praksis med de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn?

### Nyere relevant forskning

Det er generelt lite barnehageforskning med spesielt fokus på de yngste flerspråklige barna. I synteserapporten over skandinavisk forskning om barns språk og språkmiljø (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014) oppgis det eksempelvis ingen referanser til studier om de yngste flerspråklige barna. I en forskningsoversikt fra 2012 over barnehageforskning om barn under tre år (Bjørnstad, Pramling Samuelsson og Bae 2012:71) omtales ingen studier om flerspråklige barn. Etter 2012 er det publisert noen få studier med fokus på det språkpædagogisk arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen, men kun et fåtall ser på de yngste flerspråklige barna. Fordi utvalget studier som spesifikt ser på de yngste flerspråklige barna er begrenset, har det vært viktig å utvide gjennomgangen til også å inkludere barnehagestudier gjennomført med eldre flerspråklige barn og barnehagestudier om ansattes språklig kommunikasjon med barn mer generelt.

Kanstad (2015) gjennomførte en pilotstudie av flerspråklige ettåringer, hvor fokuset primært var på hvordan flerspråklige ettåringer kommuniserte (verbalt og kroppslig) med jevnaldrende barn. Kanstad bruker begrepet «språking», et situasjons-, kontekst- og personavhengig uttrykk som viser hvordan den ansattes språkbruk støtter barnas samspill (Kanstad 2015:60). Ortega (2009:42) omtaler dette som «translanguaging». I to forskningsartikler diskuterer Kultti (2013, 2014) språklige aktiviteter for de yngste flerspråklige barna som går i barnehage. Hun drøfter hvordan den ansattes aktive bruk av sang og bevegelser kan gi barn med ulike språklige ferdigheter muligheter til å delta i en felles aktivitet (Kultti 2013), og hvilken betydning barnehagemåltid kan ha for flerspråklige barns læring av svensk som andrespråk. Disse samtalene rundt bordet er ofte «her-og-nå»-orienterte, og måltidene gir en god ramme for samtaler om hverdagslivet. Denne typen hverdagsamtaler har stor betydning for språkstimulering (Kultti 2014).

Studier av ansattes språkbruk med eldre flerspråklige barn kan også ha relevans for arbeidet med de yngste flerspråklige barna. Alstad (2013) drøfter hvordan tre barnehagelærere arbeider språkdidaktisk med flerspråklige barn eldre enn tre år. Alstad viser hvordan språkbruken vil være påvirket av om barnehagelæreren støtter seg til en implisitt eller eksplisitt språkdidaktisk modell. I en eksplisitt modell har barnehagelæreren ofte



fokus på enkeltord, mens i en implisitt modell brukes det lengre ytringer. Alstad viser også hvordan ulike barnehagehageaktiviteter påvirker språkbruken, men også her vil språkbruken være påvirket av barnehagelærerens valg av språkdidaktisk modell. Alstads studie vil bli ytterligere presentert senere i artikkelen. Olsen (2017) har gjennomført et feltarbeid i tre barnehager, med barn eldre enn tre år. Olsen diskuterer språkstimulering med fokus på språklig samhandling, ordforråd og teksttyper. Studien viser blant annet hvordan samtaler innendørs kan være tydelig voksenstyrt (Olsen 2017:228–230). Ansatte synes å forenkle språket ved å unngå det personalet anser som vanskelige ord. Dernest benevner de i større grad barns sanseopplevelser framfor å benevne objekter og prosesser. Som forenkling velger ansatte heller å konstruere nye ord (for eksempel «jentehund»), framfor å introdusere det ordinære ordet (slik som «tisper») (Olsen 2017:233).

Pesch (2017) har gjennomført et feltarbeid i en norsk og en tysk barnehage. Hennes bidrag har vært å se på diskursive vilkår for barnehagens språklige praksiser med flerspråklige barn. I begge barnehagene anses barnas flerspråklige kompetanse som en ressurs. I den tyske barnehagen har de et dynamisk syn på flerspråklighet, mens i den norske barnehagen skiller en mellom barns morsmål og norsk. Hvilke diskurser som foregår på mikro- og makronivå, påvirker barnehagelærernes språklige praksis. På grunnlag av en etnografisk studie av barn over tre år konkluderer Palludan (2007) at barnehageansatte bruker forskjellig språkstil avhengig av om de snakker til minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige barn. Med de majoritetsspråklige barna bruker pedagogen ofte det Palludan omtaler som en «utvekslingstone», mens med de minoritetsspråklige bruker pedagogen ofte en «undervisningstone». Når de ansatte bruker undervisningstonen, har han/hun fokus på å lære barna noe eller å kontrollere om de kan svare på pedagogens spørsmål, eksempelvis ved å be barnet svare på spørsmål om fargen på en gjenstand. Når utvekslingstonen brukes, er målet å samtale og skape en felles mening eller et felles fokus. Den systematisk ulike språkbruken vil, ifølge Palludan (2007), bidra til en reproduksjon av sosiale forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige barn.

I studier av ansattes kommunikasjon med barn i barnehage drøfter Gjems (2008, 2010, 2011 2013b) sammenhengen mellom de barneansattes språkbruk og barns utvikling. Det gis ikke opplysninger om hvorvidt enkelte av barna som er observert, er flerspråklige. Undersøkelsen omfatter samspill med barn som er eldre enn to år, og den viser at i samlingsstunder kan den ansatte gi lite rom for enkeltbarn. Eide, Os og Samuelsson (2012) drøfter viktigheten av at ansatte i samlingsstund inkluderer barn i aktiviteten ved å lytte til barna, støtte barnas uttrykte meninger, ta hensyn til barns per-

spektiver og deling av makt og avgjørelser. I en studie av fire år gamle barnehagebarn vises det til at minoritetsspråklige barn vil overføre språkmønstre fra pedagogiske aktiviteter til frilek (Björk-Willén og Cromdal 2009). Barnehagelærere rapporterer selv at de synes det ikke er spesielt krevende å arbeide med rammeplanens fagområde «kommunikasjon, språk og tekst» (Østrem et al. 2009), og mener de prioriterer arbeid med barns språk høyt (Vatne og Gjems 2014). I disse to undersøkelsene er det ikke spesifisert hvordan det arbeides med hverken de yngste barna eller flerspråklige barn.

De fleste barnehager har rutiner for kartlegging av barnas språk (norsk), og minoritetsspråklige barn får ofte ekstra språkstimulering (norsk) (Winsvold og Gulbrandsen 2009:101–110, Gulbrandsen og Eliassen 2013:115–120). Undersøkelsene tar ikke opp spesifikke forhold om de aller yngste barna i barnehagen. En dansk antropologisk studie av språkpraksiser i barnehage (Holm 2017) drøfter hvordan en over tid har endret kategoriseringen av språklige minoriteter. Holm beskriver hvordan det er benyttet tre hovedkategorier og viser til hvordan dette har utviklet seg fra 1970-tallet og fram til i dag. Første fase var en spesialpedagogisk fase, deretter en tospråklig fase, og nå er vi inne i en fase som fokuseres på barns litterasitet (Holm 2017). Den «spesialpedagogiske fasen» er opptatt av hvorvidt barn har en aldersadekvat språkutvikling og legger stor vekt på at det må gis målrettet støtte og kompensatoriske tiltak for å oppnå dette. Slike tiltak kan imidlertid føre til at interaksjonen i barnehagen styres av måleinstrumentene som brukes for å vurdere barns språk (Holm 2017:26). Den «tospråklige fasen» fokuserer på å gi målrettet støtte til utvikling av andrespråket og det er en bred språklig tilnærming til alle hverdags situasjoner (Holm 2017:29). I litterasitet-fasen er målet å sikre at barnet i framtiden vil få en god kompetanse i lesing og skriving. Det er spesielt viktig å avdekke tidlige språkvansker som kan føre til vansker i skolealder, og det legges stor vekt på evidensbasert kunnskap (Holm 2017:32–33).

Evalueringen av norske kommuners bruk av øremerkede midler for språklige minoriteter (Rambøll 2014) viser at flertallet av kommunene vektlegger styrking av norsk, og barnas morsmål har lite oppmerksomhet. I en kasusstudie kommer det fram at barnehagene utelukkende vektlegger bøker med norsk tekst (Maagerø og Øines 2015). En slik monoglossisk (ensspråklig) språkideologi vil medføre at en definerer språkene som atskilte og domenespesifikke, i motsetning til å se på språk som en helhetlig heteroglossisk (flerspråklig) ressurs (García 2009). Flere av de nevnte studiene viser imidlertid at det forekommer flerspråklige praksiser i norske

barnehager, men disse studiene har ikke hatt fokus på de aller yngste barna i barnehagen (Alstad 2013, Kleemann 2015, Olsen 2017, Pesch 2017).

Flere av studiene som det er referert til over, har fokus på de ansattes språkbruk i ulike situasjoner i barnehagen. Barn under tre år er i en særlig intensiv periode med hensyn til språkutvikling. Antallet studier som spesifikt ser på de aller yngste barna i barnehagen er få, og det er behov for forskning som bidrar til økt kunnskap på feltet. Ny empiri og nye teoretiske drøftinger vil kunne bidra til å utvikle barnehagenes pedagogiske arbeid, og denne artikkelen har spesifikt fokus på barn med flerspråklig hjemmebakgrunn.

### **Teoretisk rammeverk**

Læring og utvikling hos det enkelte mennesket må forstås i lys av mellommenneskelige interaksjoner og omverdenen, og over tid vil det danne seg bestemte praksiser. Deltakerne vil tilpasse sin aktivitet med hverandre, og det vil dannes et «praksisfellesskap» (Wenger 1998:45). De fleste vil være medlemmer i flere ulike praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan for eksempel være en familie eller et klasserom. En barnehageavdeling vil også være et praksisfellesskap bestående av barn, ansatte og av og til foreldre. I et praksisfellesskap forstås læring i lys av sosiale strukturer og situert erfaring.

I et praksisfellesskap vil deltakerne forhandle om mening (Wenger 1998:6–7, 51–57). Meningsskaping, språkutvikling og språkbruk kan ikke sees på som atskilte prosesser (Halliday 1975, 2004). Halliday (1975:65–70) viser hvordan barns meningsskaping er forbundet med det å lære seg et morsmål<sup>2</sup>. For barn som oppholder seg mange timer hver dag i barnehage, vil både barnehage og hjem være betydningsfulle praksisfellesskap. Språkbruk kan ikke forstås uavhengig av konteksten den inngår i, og språk og språkdanning er forankret i lokale praksiser (Pennycook 2010). Barn som går i barnehage, vil være medlemmer av minst to lokale praksiser: hjemmet og barnehagen. Avstanden mellom hvordan språkene brukes i disse to praksisfellesskapene, vil kunne variere fra barn til barn, og vil gjelde både for barn med majoritetsspråklig- og flerspråklig bakgrunn.

Språkene som brukes, vil variere innenfor og mellom praksisfellesskap som resultat av familienes sosiale nettverk (Lanza og Svendsen 2007). I familier hvor begge foreldrene har felles minoritetsspråk, viser det seg at det kan brukes ulike grader av bruk av majoritetsspråket (Lanza og Svendsen 2007, Yamamoto 2002). Dette vil ha betydning for i hvilken grad

barnehagespråket blir et andrespråk eller er ett av barnas førstespråk; uansett vil barnet få en flerspråklig oppvekst. Også i barnehagen lærer barn gjennom deltakelse i ulike aktiviteter, og barnehagen er følgelig en viktig arena for språktilegnelse.

Språk er et av barnehagens syv fagområder, og rammeplanen vektlegger at barnehagens pedagogiske virksomhet tar i bruk både formelle og uformelle læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet 2017). Barnehagen som praksisfellesskap vil utgjøre det Goodlad (1979:342–362) beskriver som den «iverksatte læreplanen», altså det som observeres, og er ikke nødvendigvis det samme som lærerens oppfatning av læreplanen eller barnas opplevde læreplan. I en diskusjon om didaktikkbegrepet anvendt i arbeidet med de yngste barna i barnehagen diskuterer Jensen (2016) hvordan didaktikkbegrepet kan forstås som et snevert eller vidt begrep. Snevert definert begrenses didaktikkbegrepet til å beskrive bestemte lærings- og undervisningsforløp, ofte kan disse være utarbeidet som pedagogiske program og det arbeides målorientert. Dette omtales som en «curriculum-tradisjon». Som en motsetning vil en vid definisjon av didaktikk vektlegge at det tilrettelegges for barns danning og helhetlige utvikling. Jensen (2016) er kritisk til begge de ovennevnte forståelsene og mener at de yngste barna i barnehagen har behov for en ny didaktikk, dynamisk didaktikk, med mindre fokus på detaljerte planer for arbeid med avgrensede temaer og utviklingsområder, og forhåndsdefinerte målsettinger. En dynamisk didaktikk legger vekt på barns initiativ og selvbestemmelse med fokus på kompleksiteten i det som foregår, og å tjene som et analytisk redskap framfor et planleggingsverktøy (Jensen 2016).

Språkdiraktikken for flerspråklige barn i barnehagen kan både være dynamisk og strukturert (Alstad 2016). Et dynamisk perspektiv, slik Alstad beskriver det, vil innebære bruk av uformelle og improvisatoriske arbeidsmåter og har fokus på mer enn kun språklig kompetanse i innlæringspråket. Initiativ fra barna vil være en viktig side ved denne måten å arbeide på. I tillegg vil man i en dynamisk språkdiraktikk ikke se på flerspråklighet som arbeid med atskilte språkssystem, men som et kontinuum (Alstad 2016:94–104). Den sosiokulturelle læringsdimensjonen i språkarbeidet og barnas rolle som flerspråklige vil også være i fokus. I et mer strukturert perspektiv vil en i større grad ha fokus på arbeid med innlæringspråket (Alstad 2016:89). En strukturert språkdiraktikk vil være mer preget av formelle læringsaktiviteter enn en mer dynamisk språkdiraktisk orientering. I språktreningsøker kan ferdigutviklet språkstimuleringsmaterie//l/-program og kartleggingsverktøy brukes. Språkstimuleringsmaterie//l av denne typen vektlegger i stor grad barnas ordforråd (Alstad 2016:161–182). Alstad

(2016:81–83) ser på forholdet mellom implisitt og eksplisitt språkarbeid. I implisitt språkarbeid er det i liten grad avbrytelser i den naturlige kommunikasjonen, i motsetning til i eksplisitt språkarbeid. I implisitt læring gjøres det tilpasninger i form av gjentakelser, omformuleringer og utvidelser, mens i eksplisitt brukes materielle ressurser og fokus på språklige forhold og ordforklaringer. De ulike måtene å arbeide på vil kunne gli over i hverandre.

En dynamisk didaktikktradisjon (Jensen 2016), dynamisk språkdiraktikk for flerspråklige barn (Alstad 2016) og implisitt språkdiraktikk (Alstad 2013, 2016) har mange felles trekk med begrepet utvekslingstone som Palludan bruker (2007). Når den ansatte bruker en undervisningstone, kan dette også sees på som strukturert didaktikk, eksplisitt språkinnlæring (Alstad 2016) eller en curriculum-orientert tradisjon (Jensen 2016). Ansatte i barnehagen skal ta hensyn til at barn har ulike behov og forutsetninger. Palludan (2007) viser at den ansattes bruk av henholdsvis samspills- og undervisningstone med enkeltbarn har sammenheng med personalets kategoriseringer av barn. Barn som kategoriseres av personalet som «etniske minoriteter», vil oftere bli møtt med en undervisningstone enn hva tilfelle er for majoritetsspråklige barn. Forskjellsbehandlingen opprettholder og skaper sosiale forskjeller, og den ansatte er ofte ikke bevisst at disse systematiske forskjellene forekommer. Undervisningstonen kjennetegnes av et asymmetrisk forhold mellom barn og ansatte, mens i en utvekslingstone vil forholdet være mer preget av likeverd (Palludan 2007). I asymmetriske relasjoner mellom ansatte og barn vil språkbruken være annerledes enn i mer symmetriske og likestilte relasjoner. I studier av ansattes kommunikasjon med barn i barnehage drøfter Gjems (2008, 2010, 2011, 2013b) sammenhengen mellom de barnehageansattes språkbruk og barns utvikling. I disse samtalene med barn stiller ansatte mange lukkede spørsmål. Barn blir i liten grad invitert til å delta inn i en samtale og de ansatte stiller få spørreord som hva og hvordan for å invitere til og utvide samtaler (Gjems 2008:370–373). Når de ansatte utvider samtalene, omtaler Gjems dette som «produktive samtaler» (Gjems 2010). Hvilke type samtalepraksiser barn blir presentert for i barnehagen, vil være avgjørende for barns læring (Gjems 2008:374). Forskjellige samtalestrukturer vil utvikle ulike mønstre for samtaler og kan forstås i lys av kort- eller langsiktige målsettinger (Hasan 2009:95).

Språk er et sentralt element i all kommunikasjon og meningsskapning i et praksisfellesskap (Halliday, 2004, Wenger 1998). Ansattes språkbruk i arbeidet med barn vil gi viktig informasjon om det didaktiske arbeidet i barnehagen (Alstad, 2013, 2016, Gjems 2008, 2010, 2011, 2013b, Palludan

2017). Gjennom å analysere dialoger og språket brukt i naturlige kontekster, vil vi kunne få innsikt i barnehagens språkmiljø og det didaktiske arbeidet i barnehagen, i dette tilfellet avgrenset til de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn.

## Forskningsmetode

Studien er gjennomført som en mikro-etnografisk undersøkelse. Mikro-etnografi brukes om etnografisk forskning som drives innenfor et avgrenset område, og både observasjon og intervju kan brukes som datainnsamlingsmetoder (Postholm 2010:48–49). I denne studien er formålet å utforske et utvalg språkbrukssituasjoner som involverer flerspråklige barn i barnehagen, for å se hva som kjennetegner ansattes språkbruk og barnehagens språkdiraktiske arbeid.

### *Uvalg*

Barnehager i en større kommune ble invitert til å delta i prosjektet. Det var behov for å ta hensyn til flere forhold når barn og barnehager skulle velges ut. Følgende utvalgsriterier ble lagt til grunn: 1) barnehagen har tildelt barnehageplass til barn med flerspråklig bakgrunn. Kommuneadministrasjonen bisto med å velge ut aktuelle barnehager; 2) foresatte gav frivillig samtykke til deltakelse; 3) de ansatte gav frivillig samtykke til deltakelse. En omfattende rekrutterings- og godkjenningsprosess førte til at tre barnehagelærere fra småbarnsavdeling (1–3) år og fire barnehagebarn gav frivillig samtykke til deltakelse.

Forskningsprosjektet ble gjennomført ved Byløkka<sup>4</sup> og Elveparken barnehage, som begge er kommunale barnehager med egne småbarnsavdelinger for barn under 3 år. Kommunen har utviklet en pedagogisk plattform med felles retninger for hva som anses å være god faglig kvalitet, men den enkelte barnehage har mulighet til å utvikle egne faglige profiler. Kommunen tilsetter ikke tospråklige assistenter i barnehagen, og det legges vekt på at norsk er språket som skal brukes i barnehagen. De tre pedagogiske lederne, Anja, Berit og Cecilie er tilsatt som pedagogiske ledere, og alle er utdannet barnehagelærere. Ved Elveparken deltok også Trine som er barne- og ungdomsarbeider. De fire ansatte har norsk som førstespråk. I løpet av mine besøk i barnehagene registrerte jeg at barn og ansatte i barnehagen kun snakket norsk. Barnehagelærerne fortalte i intervjuene at det er bare unntaksvis snakkes andre språk enn norsk i barnehagen, og hovedregelen

synes å være at alle ansatte utelukkende skal snakke norsk, og dette gjelder også om de snakker ett eller flere av barnas minoritetsspråk.

På den ene småbarnsavdelingen ved Byløkka arbeider Anja. Det går 15 barn på avdelingen. Fem av barna er fra flerspråklige familier, og ett av disse er Catrina (jente 1:5). Catrina er enebarn. Hennes mor er født i Brasil og har portugisisk som morsmål. Faren er født i Norge og har norsk som morsmål, men han har lært seg portugisisk som voksen. Hjemme oppgir foreldrene at de i hovedsak snakker norsk sammen, men med Catrina snakker mor portugisisk og far norsk. På den andre småbarnsavdelingen arbeider Berit. Det går 8 barn på avdelingen. Tre av barna er fra flerspråklige familier, og Aleksis (gutt 1:7) er den ene av de tre. Foreldre hans er fra Estland og Aleksis har to eldre søsken i skolealder. Foreldrene rapporterer at familien bruker russisk hjemme, men når de har venner på besøk, snakker barna som regel norsk med hverandre og russisk med foreldrene. Ved Elveparken barnehage arbeider Cecilie og Trine. Det er 10 barn på avdelingen. Tre av barna er fra flerspråklige familier og ett av disse er Ranjana (jente 1:10). Ranjana er enebarn. Begge hennes foreldrene er født i India og de snakker panjabi hjemme. Mor og far snakker i hovedsak panjabi sammen, men det hender også de bruker både norsk og panjabi samtidig.

### *Datainnsamling*

Videoptakene i barnehagen ble gjennomført i løpet av barnas første år i barnehagen. Opptakene ble, etter avtale med barnehagene, konsentrert til en periode om høsten og en periode om våren. I hver av periodene ble det gjort opptak i tre til fem dager i hver barnehageavdeling. Situasjonene det ble gjort opptak av, ble valgt ut sammen med de pedagogiske lederne. På hver av avdelingene ble det i hver periode tatt opptak av to til tre måltider og to til tre garderobesituasjoner. Det ble tatt opptak av tre til fem situasjoner med lekeaktiviteter. Varigheten på hvert av opptakene varierte fra om lag 10 minutter til 30 minutter. Ansatte og barns samtaler fra videomaterialet ble transkribert og analysert. Transkripsjonene, slik de gjengis i denne artikkelen, følger en relativt enkel nøkkel for transkripsjon (vedlegg 1). Sett i lys av analysen, er det viktig å få fram at pauser i samtalen er markert der hvor de forekommer, og at det ikke markeres når en ytring avløses av en ny. I forkant av observasjonene ble foreldre og ansatte informert om at det var det språklige samspillet som var formålet med studien. De fikk også beskjed om at formålet var å få innsikt i barnehagens dagligliv.

De pedagogiske lederne ble intervjuet tre ganger gjennom året med bruk av semistrukturerte intervjuguider (Kvale et al. 2015). Det første intervjuet

ble gjennomført før video-observasjonen. Det neste intervjuet ble gjennomført som et «recall»-intervju (Nguyen og Tangen 2017) hvor det ble presentert videosekvenser fra barnehagen. Det siste intervjuet ble utført etter at alle observasjonene var gjennomført. Intervjuene ble transkribert med fokus på innhold. I denne artikkelen brukes intervjudataene for å få fram bakgrunnsinformasjon om barnehagen, barnegruppen og barn og ansatte som har vært delaktig i observasjonene. Videre har intervjuene vært viktige for å vurdere om og i hvilken grad de utvalgte situasjonene er representative for barnehagens pedagogiske virksomhet.

### *Analyse av video-observasjonene*

Gjennom transkripsjonsprosessen fikk jeg god kunnskap om ulike pedagogiske aktiviteter i barnehagen. Jeg kunne snart se et mønster av aktiviteter: 1) fysisk/motorisk lek, 2) konstruksjonslek/lek med materiale og 3) rollelek. Det var å forvente at ulike aktiviteter, men også pedagogens språkdidaktiske fokus, vil ha innvirkning på språkbruken (jamfør eksempelvis Alstad 2013). Ansatte deltok i alle aktivitetene det ble gjort opptak av. Hvilke situasjoner som det ble gjort opptak av, er i stor grad bestemt av de respektive pedagogiske lederne. Opptakene består av mange situasjoner med fysisk/motorisk lek fra Elveløkka og flest situasjoner med rollepreget lek hos Anja i Byløkka barnehage. Konstruksjonspreget lek observerte jeg først og fremst hos Berit i Byløkka barnehage. Videomaterialet gav meg derfor mulighet til å se språkbruk hos de ansatte, men også hvordan de prioriterte ulike pedagogiske aktiviteter.

I analysene av de ulike sekvensene er språkbruken analysert på bakgrunn av forhold som er beskrevet i forskningen som er presentert innledningsvis: Hvordan brukes spørsmål (Gjems 2008, 2010, 2011, 2013a), undervisnings- eller utvekslingstone (Palludan 2007), men også hvordan det brukes pauser og gis rom for turtaking i dialogene (Ninio og Snow 1996). Et viktig trekk ved samtalen vil være hvordan ansatte gir barna mulighet for reell turtaking i dialogene. I rollelek er endringer i tempus, stemmeleie, dialekt og kodeveksling karakteristiske trekk ved språkbruken (Snow og Fergusson 1977, Kleeman 2015). De ulike situasjonene vil også bli vurdert i henhold til om den didaktiske praksisen er mer eller mindre strukturerte eller dynamiske (Alstad 2016). Inndeling i ulike former for lek baseres på Smilansky (1968) og den kvalitative analysen av data følger hovedprinsipper i samtaleanalyse (Sidnell 2010).



*Forskningsetiske forhold*

Det ble gitt skriftlig og muntlig informasjon til ansatte og foresatte om prosjektet. De mottok skriftlig informasjon hvor de ble invitert til et informasjonsmøte. De som var interesserte i å delta i prosjektet, gav skriftlig samtykke til dette. I alle faser ble det understreket at all deltakelse var frivillig, og at det senere var mulig å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Prosjektet er registrert hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Barn har en egen samtykkekompetanse, men på grunn av alderen til barna i min undersøkelse var det ikke mulig å innhente noe informert samtykke i forkant. Dette ble løst ved at det ikke ble tatt opptak av barn dersom de trakk seg unna opptaksstedet, eller de signaliserte at de ikke ønsket å bli observert/filmet. I løpet av opptaksperiodene ble det ikke observert noen slike hendelser. Dersom det oppstod situasjoner hvor barn var i konflikt eller eksempelvis gråt, ble det ikke gjort opptak av disse situasjonene eller opptaket ble slettet umiddelbart. Dette skjedde ved ett tilfelle. Ikke alle øvrige ansatte eller foresatte til barn på avdelingene gav samtykke til å være med på videopptakene, og dette ble det tatt hensyn til ved observasjonene. På to av avdelingene var det nødvendig å gjøre visse tilpasninger. Noen ganger delte personalet barnegruppa, slik at ikke alle deltok i pedagogiske aktiviteter, andre ganger fikk enkelte barn ny bordplasseringen. Det kan ikke utelukkes at dette påvirket opptakene, men det er ikke grunn til å tro at dette kan ha hatt stor effekt på dataene. Det kan heller ikke utelukkes at det har vært en viss observatøreffekt. Spesielt de ansatte i barnehagen kan ha vært opptatt av å vise fram det de mener er god pedagogisk praksis.

**Presentasjon og analyse av funn**

I datamaterialet som presenteres i det følgende, gis det eksempler på ulike kjennetegn ved ansattes språkbruk når de er i samspill med barn med flerspråklig hjemmebakgrunn. I materialet for denne undersøkelsen vil språkbruken endres som følge av ulike aktiviteter, men også ut i fra den ansattes didaktiske tilnærming. For å synliggjøre dette har analysen hatt særlig fokus på: 1) ansattes bruk av spørsmål, 2) pauser og turtaking, 3) endringer i stemmeleie, dialekt og 4) om språkbruken vesentlig knytter seg til handling eller objekter. I diskusjonsdelen av artikkelen vil jeg se på disse elementene i lys av 5) bruk av undervisningstone/utvekslingstone, og om situasjonen følger en språkdidaktikk som er 6) mer i retning av strukturert eller mer dynamisk orientering.

### *Intervjuene*

I recallintervjuene med de tre pedagogiske lederne kommenterer de sekvenser av videobservasjonene. De vurderer videobservasjonene og mener at observasjonene i all hovedsak viser språkaktiviteten i barnehagen på en representativ måte. De forteller også at de alle har erfaring i å bruke video som metode i internskoleringen av personalet, som gjennomføres i barnehagen. I intervjuene forteller de hvordan de selv vektlegger det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og de legger ulik vekt på bruk av planlagte og strukturerte aktiviteter. Anja har en fast dags- og ukeplan hvor hun har klare mål for hva som skal foregå, mens Line legger stor vekt på at barna skal kunne velge aktiviteter i barnehagen. Berit legger vekt på at en del aktiviteter må være planlagt, men har også en klar oppfatning at i arbeidet med de yngste barna må det være rom for improvisasjon.

På spørsmål om hvordan de planlegger og legger opp det pedagogiske arbeidet for yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, forteller alle at i barnehagene i denne kommunen vektlegges det arbeid med norsk. Bruk av barnas øvrige språk anses ikke å være så viktig fordi barna er så små og de har ennå ikke begynt å snakke. Begrunnelsen for hvorfor kan sammenfattes med dette utsagnet fra Anja: “De har behov for det samme direkte, ... det er først når de begynner når de er større at de trenger noe annet”.

Selv om de alle uttaler at de synes det må være fordelaktig å vokse opp med flere språk, sier de at de ikke anser det som en del av barnehagens oppgave å lære de andre språk enn norsk. I den grad det er behov for å bruke andre språk med barna, begrunnes det med behovet for å skape trygghet og avklare misforståelser når det oppstår konflikter eller barnet er frustrert.

### *Språkbruk i rollelek*

Catrina er det yngste barnet på avdeling A i Byløkka. Catrina inntar ofte en observerende posisjon og det går litt tid før hun er aktiv deltakende i aktiviteten. I denne sekvensen har Catrina en smokk i munnen. I andre opptak bruker hun ikke smokk, men også i disse opptakene er hun taus. I denne første sekvensen har barnehagelærer Anja tatt med seg Catrina og Beate (2 år med norsk og engelsk som morsmål) inn i dukkekroken. Dukkrokroen er tradisjonelt utstyrt med lekekomfyr, bord og stoler, dukkeseng, dukke og tilhørende rekvisita. Barnehagelæreren sitter på gulvet under hele sekvensen. Hele aktiviteten varer i cirka 15 minutter og følger det samme mønsteret. Utdraget nedenfor er fra de første minuttene i observasjonen:

1. ANJA: Skal vi gå å se hva vi har på kjøkkenet? (lys stemme)

2. ANJA: (Beveger seg på knærne mot lekekomfyren)
3. ANJA: Skal vi se og?
4. ANJA: Oi, der var melk til babyen. (lys stemme)
5. BEATE: Ville voff.
6. ANJA: Nei, var den tørst?
7. BEATE: Ua. (beveger seg litt bort fra Anja)
8. ANJA: Ja?
9. BEATE: (gir babydokka melk tåteflaska)
10. ANJA: Å så fint at du gav henne melk / å nei – nå gråter hun!
11. BEATE: (ser mot Anja når hun snakker.)
12. CATRINA: [(går litt nærmere Anja og Beate, men er fortsatt på litt avstand)]
13. ANJA: Ouuu. (i rolle)
14. BEATE: [(sitter på gulvet)]
15. CATRINA: [(kommer enda litt nærmere)]
16. ANJA: Åh. (.) Åh hun trengte mere melk (lys stemme)
17. BEATE: [(ser mot Anja)]
18. CATRINA: [(setter seg på stolen som står på litt avstand fra der hvor leken foregår)] (...)
19. ANJA: Hun var mere tørst! (lys stemme)
20. BEATE: Ua? (ser mot Anja)
21. CATRINA: [(går av stolen og går mot bordet, blir stående og se på)]
22. ANJA: [Babyen er tørst!]
23. BEATE: Vue.

Anja veksler mellom ytringer hvor hun i hovedsak regisserer leken ved å fortelle hva som foregår (linje 1, 2, 3, 4, 6, 16, 19 og 22) og å kommentere hva Beate gjør (linje 9, 19). Dialogen foregår først og fremst mellom Anja og Beate, mens Catrina står på litt avstand og følger nøye med på hva som foregår (linje 1–11). Selv om Catrina stiller seg i en posisjon nærmere de to andre (linje 12), tar hun ikke aktivt del i leken. Anja har ingen ytringer som retter seg direkte til Catrina, selv om Catrina på forhånd er valgt ut til å delta i denne pedagogiske aktiviteten. Det er få pauser mellom Anjas ytringer, og Beates rolle er å utføre de foreskrevne handlingene. Så snart barna har utført en handling, kommer Anja med en ny regiytring eller kommentar om hva Beate gjør. Anja gir lite rom for at barna selv kan gi sine bidrag i leken, og de tre ytringene til Beate (linjene 5, 7, 20 og 23) ser ikke ut til å inngå i en reell turtaking med Anja. Når Anja stiller spørsmål (linje 1, 3, 6 og 8), venter hun ikke på en respons fra barna, men følger selv opp med en ny ytring. Beate responderer som om spørsmålene er instruksjoner

som bidrar til å regulere aktiviteten. Anja gir flere kommentarer til hva barna gjør. Hun stiller spørsmål (linje 4) og benevner hendelsene (linje 9, 16 og 19). I noen grad evaluerer også Anja hva som foregår (linje 10). Anja snakker med korte ytringer og lys stemme for å signalisere at hun er i et lekemodus. Ord som går igjen er «baby» (linje 4 og 22), men babydukka omtales også som «hun»/«henne» (linje 10, 16 og 19) og «den» (linje 6). Etter hvert inntar Catrina en mer aktiv rolle i leken. Anjas kommunikasjonsmønster er det samme.

23. CATRINA: (løper i bue fra stol og ut på gulvet)
24. ANJA: [skal få litt mere melk?]
25. CATRINA: (ser mot Anja og har langsomme bevegelse)
26. BEATE: (ser på)
27. ANJA: åh. (flytter blikket og ser igjen på babyen)
28. CATRINA: [ser på babyen]
29. BEATE: [ser på babyen]
30. BEATE: (ser på babyen og løfter hendene mot den)
31. ANJA: Der ÅÅÅHH.
32. CATRINA: [står stille og betrakter]
33. BEATE: (ser på Anja)
34. CATRINA: (setter seg bak Anja, og følger Catrina med blikket)
35. ANJA: (tar babyen opp) Og den babyen her skal på tur (lys stemme)
36. BEATE: Åå.
37. ANJA: ja, den babyen her, skal på tur den!
38. CATRINA: (Reiser seg og går mot babyen) (...)
39. ANJA: Babyen her skal på tur.
40. BEATE: (Ser på med litt avstand)
41. CATRINA: (Ser på, er tett på Anja og baby-dokka)
42. CATRINA: (tar i baby-baggen)
43. ANJA: Ja, skal du på tur?
44. CATRINA: (tar bag og går ett skritt til tilbake)
45. ANJA: Hadebra da! (vinker)
46. CATRINA: Eh. (Slipper bagen i gulvet)
47. ANJA: [God tur]

Innledningsvis observerer Catrina leken som Anja regisserer med Beate (linje 32–37). Først når Catrina har kommet seg nærmere lekemøblene (linje 38), stiller Anja direkte spørsmål (linje 43) om Catrina skal gå på tur, men Catrina følger ikke opp spørsmålet med handling (linje 44). Anjas spørsmål til Catrina har samme mønster som i sekvensen over med Beate. Handlingen

i leken bærer preg av at dette er et narrativt forløp som Anja ønsker å modellere for barna: Først skal det gås tur, deretter skal en sette seg til bordet, før en til slutt skal ha melk.

48. ANJA: Skal vi sette babyen her? (.) (Trekker ut en liten stol i dukkekroken)
49. ANJA: På stolen. (Lavere volum)
50. ANJA: Kanskje babyen har lyst til å være - sitte der? (Setter bagen opp på stolen)
51. ANJA: Sånn! (Ordner med bagen)
52. CATRINA: ([Ser på Anja holder på])
53. ANJA: Åååh. (mens hun ser på babyen)
55. BEATE: [ser på står et stykke unna]
56. CATRINA: [ser på]
57. BEATE: [går mot babyen]
58. ANJA: Sånn! (mens hun ordner med babyen)
59. BEATE: [ser på]
60. CATRINA: [ser på]
61. ANJA: Sånn der ja! (lav stemme) Oiii!
62. BEATE: [drar i bagen]
63. CATRINA: [går bakover 1,5 meter mens hun ser på]
64. BEATE: (Bøyer seg over babyen)
65. ANJA: Skal babyen ha melk? (lys stemme)
66. CATRINA: [står stille og observerer]
67. CATRINA: (Går framover på gulvet)
68. ANJA: Og så mat. (Snur hodet, ser mot Catrina snakker med økt volum)
69. BEATE: Jeg. (ser mot Anja)
70. CATRINA: [går mot midten av gulvet]
71. BEATE: Vi a.
72. ANJA: Melk vil/
73. BEATE: Uva
74. ANJA: [ser mot Beate og krummer ryggen]
75. CATRINA: [går mot stolen - deltar ikke i praten]
76. ANJA: Vil babyen ha melk? (Retter spørsmålet til Catrina)

I denne sekvensen ser vi hvordan Anjas spørsmål (linje 48, 50) fungerer som en kommentar til hva hun selv foretar seg. Først i den siste fasen av denne lekesekvensen stiller Anja spørsmål som kan gi en åpning for at barna kan respondere (linje 65), og Beate har sine første verbale ytringer (linje 69, 71 og 73).

Vi ser at språkbruken følger nærmest et rituellet mønster etablert av den ansatte. Den ansattes forteller og instruerer hva som skal skje igjennom leken og definerer hva som skal foregå. Barna har få muligheter til å påvirke innholdet i leken og barna må akseptere spillereglene. Lekens innhold er definert av den ansatte, og i turtakingen i sekvensene er den ansatte først og fremst opptatt av å bringe leken framover ut i fra hennes målsettinger for denne leken. Spørsmålene som stilles av pedagogen blir i stor grad besvart av henne selv. Den ansattes språkbruk synes å ha tre hovedfunksjoner: 1) instruere eller modellerer for barna for å utføre et forutbestemt handlingsforløp, 2) kommentarer av barnas handlinger og 3) den ansattes kommunikasjon med seg selv. Det er ikke mulig å registrere noen eksempler på at den ansatte gir barnas språkproduksjon noen form for oppmerksomhet i denne sekvensen.

### *Språkbruk i lek med dukkehuset*

I garderoben i avdeling C ved Elveparken barnehage leker Ranjana og fagarbeider Trine. De sitter på gulvet og foran seg har de et lite dukkehus hvor dører og vinduer kan åpnes.

1. TRINE: Lukket du opp døra for dokka?
2. RANJANA: (lukker opp døra i huset)
3. TRINE: Sånn ja (..) dukkehuset inni.
4. RANJANA: Schh. (ser på Trine)
5. TRINE: Oi!
6. RANJANA: Schh. (en gjenstand faller ut av dukkehuset)
7. TRINE: Oii. Nei!
8. TRINE: Datt den ut?
9. TRINE: Skal jeg hjelpe deg med?
10. RANJANA: (forsøker å få gjenstanden inn i dukkehuset igjen, men får det ikke til)
11. TRINE: Skal jeg hjelpe deg med
12. RANJANA: (prøver igjen og gjenstander er på plass inne i huset)
13. TRINE: (...) sånn, så kan du lukke igjen. (hjelper Ranjana med å få den på plass)
11. TRINE: O, oh. (.)
12. TRINE: Skal vi se om vi klarer det? (ser på Ranjana)
13. TRINE: Da tror jeg du må lukke døra først?
14. TRINE: Lukke døra?
16. RANJANA: (lukker døra)
16. TRINE: Sånn, ja.

17. RANJANA: Shh.

18. TRINE: Sånn ja, lukke døra, så kan vi lukke igjen huset.

Trine stiller flere spørsmål til Ranjana i denne sekvensen, og Ranjana responderer på spørsmålene. I denne sekvensen ser vi hvordan døra i dukkehuset lukkes opp og igjen (linje 1, 13 og 14). Andre spørsmål Trine stiller, fungerer som en kommentar til det som foregår (linje 8). Selv om Trine stiller spørsmål, er det allikevel Ranjana som i stor grad tar initiativ til det som foregår (linje 4, 6, 10 og 12). Trine følger opp med å utfylle og hjelpe Ranjana med å løse utfordringer som oppstår, og hun bekrefter også hva hun selv har fått til. Først som en kort konstatering (linje 16) og så følger hun opp med en mer utfyllende forklaring på hva som foregår (linje 18). Trine har pauser i sine ytringer og tar seg tid til å observere hva Ranjana gjør underveis i denne leken. Ranjana kan dermed styre retningen på handlingen i denne leken (linje 3 og 13). Trine varierer ikke stemmeleie i denne lekesekvensen, og selv om det er et dukkehus, har Trine primært fokus på det som foregår. Trine gjør ikke noen forsøk på å utfordre Ranjana til en mer rollepreget lek, men følger opp Ranjanas initiativ i leken. Ranjana ser ut til å være opptatt av en lek som hun selv skaper. Når hun snakker, er det ved å sette lyder på handlinger hun gjør. Noen ganger markerer hun med stemmeleie at hun virker overrasket over hva som skjer (linje 4, 5, 6, 7, 11, 26 og 32). Også Trine bruker språket på denne måten (linje 26). Når Trine stiller spørsmål (linje 1, 13, 14 og 31), forsterker hun det Ranjana gjør eller viser interesse for. Trine gir riktignok noen instruksjoner, men i hovedsak er hun åpen for initiativ fra Ranjana.

### *Språkbruk i konstruksjonslek*

I Byløkka barnehagen på avdeling B sitter Aleksis på gulvet sammen med barnehagelærer Berit og Einar som er noe eldre enn Aleksis. Mellom seg har de en boks med magnetfigurer. Det er kvadrater og likesidede trekant, de er gule, blå, røde eller grønne. Det er også noen hjul i boksen. Magnetene gjør at formene kan henge sammen og det er mulig å konstruere to- eller tredimensjonale figurer. Aleksis og Einar holder på med samme aktivitet, men de leker hver for seg. Berit har fokus på Aleksis i denne sekvensen.

1. BERIT: Ser du den? (tar opp et kvadrat.)
2. BERIT: En gul firkant. (tar i kvadratet som Aleksis har i hånda)
3. ALEKSI: A vuv vuv. (han holder fortsatt i kvadratet)
4. ALEKSI: (slipper det gule kvadratet som også Berit holder i.)
5. BERIT: En gul firkant.

6. ALEKSI: (holder to nye kvadrat)
7. BERIT: Den er gul. (.)
8. BERIT: Og den er gul. (tar samtidig på det gule kvadratet Aleksis har i hendene)
9. ALEKSI: Vv. (samtidig tar han to magnetkvadrat fra hverandre og setter de sammen igjen) (.)
10. BERIT: Og den er gul. (peker på et annet) (..)
11. BERIT: Og den er grønn. (peker på et tredje) (..)
12. ALEKSI: Vv. (mens han gjentar aktiviteten)
13. BERIT: Mmm. (retter seg opp i ryggen og tar i et kvadrat som ligger på gulvet)
14. ALEKSI: (tar ned i boksen med venstre hånd for å ta opp noe, men løfter det ikke ut av boksen.)
15. ALEKSI: Avuv, abuh. (han ser bort på et kvadrat på gulvet som Berit holder, og han tar tak i to kvadrat som ligger på gulvet)
16. ALEKSI: Mama papp. (han holder på med kvadratene)
17. BERIT: Jah!
18. ALEKSI: [(tar bort kvadratet med venstre hånd)]
19. BERIT: Skal vi?
20. ALEKSI: Abuh.
21. BERIT: Skal vi sette den her? (hun setter sammen to kvadrat)
22. ALEKSI: (han tar hånda ned i boksen og henter opp et nytt rektangel holdes opp)
23. BERIT: Den er BLÅ, (.) Aleksis.
24. ALEKSI: Avuv. (mens han tar opp et hjul fra boksen)
25. ALEKSI: Hehe. (gir hjulet til Berit)
26. BERIT: Et HJUL! (holder opp hjulet tydelig synlig for begge barna)
27. ALEKSI: ([ser på hjulet])
28. ALEKSI: (ser mot boksen som Einar har løftet litt opp fra gulvet)
29. EINAR: Og det hjul. (viser Berit et hjul han har funnet og legger det foran henne)
30. BERIT: Og ett hjul til og. (tar opp hjulet)
31. EINAR: (tar opp ett hjul til)
32. ALEKSI: [retter seg opp og ser på Einar]
33. BERIT: Og ett til hjul og/
34. EINAR: Ej. (barna fokuserer seg mot hver sine aktiviteter igjen)
35. ALEKSI: (ser oppi den tomme boksen, legger en og en magnetfigur opp i boksen)

Berit innleder samtalen i denne lekesequensen med å stille et spørsmål som bidrar til å fange Aleksis oppmerksomhet (linje 1). Berit stiller to spørsmål



som bidrar til å invitere Aleksi til å delta i aktiviteten (linje 19 og 21). Aleksi uttrykker seg gjennom gester, men også gjennom bruk av et protospråk (linje 9, 12, 15, 24 og 25), noe som også er tilfelle når vi ser på i hvilken sammenheng han sier «mama, pap» (linje 16). I denne samtalen er det ingen markante endringer i den ansattes stemmeleie i samtalen, og understrekning av innhold gjøres ved å repetere utsagnet flere ganger (linje 2, 5, 7, 8 og 10) eller det sies med sterkere trykk (linje 23 og 26). Når utsagn repeteres gjentas kjernebudskapet, eksempelvis «gul» men ellers er det variasjon i språkbruken. Kvadratene har ulike farger, og Berit har fokus på å benevne fargene. Når det blir vist til en annen form, benevner ikke Berit hvilken farge det er på hjulet, men benevner navnet på gjenstanden. Aleksi er i starten av denne lekesequensen mest opptatt av magnetenes funksjonelle egenskap, altså det å kunne sette dem sammen. På tross av at turtakingen har et dialogisk preg, så ser det ut til at Berit og Aleksi har ulike fokus for samtaleinnhold. Aleksi kommuniserer tydelig med Berit gjennom bruk av blick, bevegelse med kroppen og korte enstavelsesytringer (linje 3, 9, 12, 15, 20, 24 og 25). I første del av denne samtalen benevner Berit farger og former på magnetfigurene (linje 1, 2, 5 og 6), mens Aleksi kommenterer sin egen konstruksjon (linje 9). Når Aleksi begynner å bygge (linje 9), fortsetter Berit med å benevne (linje 10). Litt senere forsøker Berit å sette i gang en byggeaktivitet (linje 17,18), og Aleksi svarer opp ved å vise fram en ny magnetfigur (linje 22). Berit følger opp Aleksis ytring ved å benevne at figuren er blå (linje 23). Når aktiviteten er rettet mot å finne ut av magnetfigurenes funksjonelle egenskaper, stilles det lite krav til verbalspråk. Når leken handler om farge, kan ikke Aleksi selv uttale ordene, og det blir Berits oppgave å benevne hvilken farge figuren har.

### *Språkbruk i fysisk aktivitet*

Ranjana er sammen med Aikan, Line og Anders (tre jevnaldrende barn), barnehagelærer Cecilie, fagarbeider Trine og en student på avdeling C i Elveparken barnehage. I rommet er det en liten sklie, noen madrasser og store puter som kan stables. Barna har vært inne i rommet noen minutter før denne dialogsequensen starter. Ranjana og Aikan står på toppen av sklia. Anders står på gulvet ved siden av og de ansatte sitter på gulvet. Line leker med noen puter i den andre enden av rommet.

1. CECILIE: Tuttut!
2. RANJANA: [(dytter Aikan litt vekk fra sklia)]
3. RANJANA: Oii! (setter seg ned på sklia)
4. STUDENT: Og Anders.

5. ANDERS: (klatrer opp stigen til sklia)
6. TRINE: En to, TREE!
7. RANJANA: Jaaa. (sklir ned sklia)
8. AIKAN: Passe seg.
9. RANJANA: Boj, oii. (reiser seg opp og beveger seg mot trappa igjen)
10. TRINE: [YEEEE]
11. CECILIE: [YEEEE]
12. ANDERS: (stiller seg klar på toppen av sklia)
13. TRINE: Og Anders.
14. ANDERS: Eh.
15. TRINE: En, to TREE!
16. ANDERS: [(sklir ned sklia)]
17. RANJANA: [ser på Anders, mens hun går mot trappa til sklia]
18. RANJANA: JAA!
19. TRINE: Eh, JAA!
- [...]
22. RANJANA: (går opp trappa til sklia)
23. CECILIE: Nå skal Ranjana opp igjen.
24. ANDERS: (ligger nederst i sklia og klatrer litt opp sklia)
25. TRINE: Nå må Anders passe seg!
- [...]
58. RANJANA: (går opp på toppen av sklia og har med seg ei lita tøy mus)
59. CECILIE: Skal musa skli?
60. RANJANA: (slipper musa nedover sklia)
61. CECILIE: Åhh, nå skled den helt ned. (med lys stemme)
62. LINE: (Plukker opp musa som nå er i bunnen av sklia og tar den med seg og går opp på toppen av sklia.)
63. CECILIE: Skal du gi den til Ranjana?
64. LINE: Eh. (gir musa til Ranjana)
65. CECILIE: Ja!

I denne aktiviteten stiller de ansatte to spørsmål. Begge spørsmålene følges opp av barna ved at de utfører en forventet handling (linje 59, 60, 63 og 64). Barna tar ofte selv initiativ og lydsetter sine egne handlinger (linje 3, 7 og 18). De ansatte følger opp initiativ fra barna ved blant annet å repetere barnas ytringer (linje 9,10, 17 og 18). De ansatte bruker stemmevolum til å skape en dramatik i forløpet (linje 1, 6, 8,10, 15 og 19). Ranjana gjør også dette (linje 18). Andre ganger kommenterer de ansatte hva som foregår (linje 23, 61) uten at de overtar styringen i aktiviteten, og de kan også fortelle hvilket barn som skal skli (linje 4, 13). Når Ranjana har med seg en

lekemus, snakker den ansatte for første gang med lys stemme (linje 61). Fra å være en ren bevegelseslek, får vi nå et innslag av rollelek hvor også musa blir en aktør i leken (linje 59). Initiativet til denne leken er Ranjanas (linje 58).

## Diskusjon

I analysen over kan en se hvordan ulike aktiviteter bidrar til forskjellig språklig aktivitet mellom ansatte og de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. Når barn er i 1–2 årsalder kan en forvente at de begynner å si sine første ord, men i datamaterialet, er det relativt få eksempler på dette. De observerte barna uttrykker seg i hovedsak gjennom handlinger, gester og enstavellesytringer (Halliday 2004). I observasjonene er det kun materiale hvor ansatte har fokus på gryende flerspråklige barn. Derfor er det kun intervjudataene som kan bekrefte at de ansatte samhandler på en måte som ikke skiller mellom barn hvor norsk er eneste hjemmespråk og barn med flerspråklig hjemmebakgrunn. I Palludans (2007) undersøkelse viser hun til at ansatte henvender seg ulikt avhengig av om barna er minoritets- eller majoritetsspråklige. Men undersøkelsen bygger på antagelsen om at de ansatte kategoriserer barna som to ulike grupper. I intervjumaterialet for denne undersøkelsen opplyser personalet at de yngste barna har de samme behovene fordi de er så små.

Når Palludan (2007) beskriver undervisningstone og utvekslingstone, skiller hun mellom å innta en dialogisk rolle og en formidlingsrolle overfor barna. I denne undersøkelsen av ansattes kommunikasjon med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn viser analysen forekomster av både undervisningstone og utvekslingstone. Når aktivitetene er relativt fysiske, slik som i tilfellet med Ranjana, gir den ansatte plass til barnas initiativ i leken. Barnas initiativ kan både være verbal eller ved at barna utfører en handling som den ansatte følger opp med en verbal ytring. Slike samspill observeres i sekvensen med Ranjanas lek med dukkehuset. I dette tilfelle følger den ansatte opp med å sette ord på hva barnet gjør, og dialogen følger en utvekslingstone. I bruk av utvekslingstone vil den ansatte bruke pauser som gir handlingsrom for barn å komme med egne initiativ. I rolleleken er det få pauser, og Anja lar i liten grad barna selv bidra med egne initiativ i leken, og når Anja har en pause, er det for at barna skal få tid til å følge opp Anjas instruksjon. Det å få muligheter for barna å komme med egne initiativ i leken og dialogen preges av en undervisningstone. De ansatte i barnehagen inntar ofte en posisjon som kommentator eller regissør. De posisjonerer seg

derfor utenfor selve aktiviteten, noe som begrenser muligheten for å et reelt samspill med barna.

I noen aktiviteter kan de ansatte ha en bestemt forventning om hvordan aktiviteten skal foregå. I andre aktiviteter er forventningen at barna selv skal kunne ta initiativ og undersøke. Når Aleksis leker med magnetfigurene, er det Aleksis aktivitet som utløser den ansattes kommentarer, og motsatt har Anja en forventning i rolleleken med Ranjana, om hva som skal foregå i rolleleken. Rollelek vil kunne kreve et mindre kontekstbundet språk og kan være mer kognitivt krevende enn andre lekeaktiviteter (Alstad 2013, Smilansky 1968). I lekesekvensen hvor Catrina og Beate leker i dukkekroken, avventer ikke Anja at barna skal ta initiativ. Allerede fra starten regisserer Anja leken og forteller barna hvordan en lek i dukkekroken kan foregå, og barna har ikke anledning til å komme med egne initiativ. Ved ett tilfelle tar Beate selv initiativ til å gi babyen melk. Anja responderer ved å evaluere handlingen. Hele sekvensen bærer preg av å følge en undervisningstone (Palludan 2007). Anja synes å ha klare mål for aktiviteten i dukkekroken. Hun instruerer/modellerer for at barna skal lære seg en begynnende rollelek, og en målrettet didaktikk (Jensen 2012) synes å dominere. Men om vi isolert ser på hvordan Anja har fokus på språkbruken, er språkdidaktikken implisitt (Alstad 2016) fordi det ikke forekommer direkte henvisninger til selve språkbruken i aktiviteten.

I observasjonsmaterialet med lekeaktiviteter er det kun i én sekvens hvor det brukes en eksplisitt oppmerksomhet mot språklig form (Alstad 2013). Når Aleksis leker med magnetfigurene, forsøker Berit å lære Aleksis spesifikke ord (farger og hjul), og hun tar ikke hensyn til at Aleksis i starten er opptatt av å finne ut av hvordan magnetene kan henge sammen. Etter en stund er det Aleksis som tilpasser seg Berit. Berits bruk av undervisningstone gjør at Aleksis innretter seg den ansatte. Selv om det ikke brukes et særskilt språkstimuleringsmateriale i denne sekvensen, har aktiviteten klare fellestrekk med denne måten å arbeide på.

I alle lekesekvensene snakker de ansatte med relativ korte ytringer. Når språket bidrar til å konstruere et handlingsmønster i rolleleken, er ytringene vesentlig lengre enn i den fysiske leken. Dette sammenfaller med funnene til Alstad (2013). I dette materialet ser vi ikke forenklinger av vanskelige ord (Olsen 2017), men de ansatte repeterer noen ganger enkelte ord, eksempelvis ser vi dette når Aleksis leker med magnetfigurene.

Det er vanlig at ansatte stiller lukkede spørsmål til barn hvor den ansatte ønsker et bestemt svar fra barna for å kontrollere om barn har en bestemt kunnskap (Gjems, 2010, 2011, 2013a, 2013b). I denne undersøkelsen med de yngste barna med flerspråklig bakgrunn kan ikke barna nødvendigvis

svare verbalt, men vi ser hvordan barna kan svare ved hjelp av gester, et barnespråk eller ved å utføre bestemte handlinger. Dette er særlig fram-tredende i rolleleken som ledes av Anja.

Språking, slik Kanstad definerer det, er et fenomen som oppstår når flere språk er i spill i en og samme samtale, og hvor språkene utgjør et kontinu-um. I det observerte materialet ser vi ingen tydelige spor etter språking (Kanstad 2015) eller kodeveksling (Kleemann 2015) i tradisjonell forstand. Men når Ranjana skliar på sklia, ser vi hvordan ansatte og barn har et felles repertoar av lyder som like gjerne kan være en del av et protospråk (Halliday 2004), som norsk som andrepråk. Dette vil kunne oppfattes som språking, dersom en legger til grunn at språking også gjelder for den språklige for-handlingen som foregår i møte med protospråk og morsmål (Halliday 2014), og ikke slik som språking vanligvis omtales som en språklige forhandling som foregår mellom to språk (Kanstad 2015). At barn og ansatte kan skape et felles språklig uttrykk i lek som kan utvikles til en lokal praksis (Pennycook 2010, Wenger 1998), ser vi særlig tydelig i lekesekvensen med Ranjana hvor alle ansatte og barna bidrar felles inn i leken.

Barn kan overføre språkmønstre fra en strukturert situasjon til egen frilek (Björk-Willén og Cromdal 2009), og derfor kan det å lære barn språkmønstre for ulike aktiviteter ha en funksjon i barnehagen. I det første eksemplet ser vi hvordan Anja gir barna et språkmønster for handling i lek, mens i det andre eksemplet med Trine har den ansatte fokus på ulike funk-sjoner. I lekesekvensen hvor Ranjana deltar, brukes språket i stor grad til å forsterke opplevelsen ved å skli. Leken med magnetfigurene derimot, hvor mye av språket er å benevne farger, står i en kontrast til den motoriske aktiviteten. Selv om denne aktiviteten ikke nødvendigvis er planlagt, har den klare fellestrekk med en målorientert didaktikk (Jensen, 2012). De ansatte har sjelden fokus på eksplisitt språklig kunnskap i de observerte pedagogiske aktivitetene, men en kan selvsagt ikke utelukke at dette forekommer i andre aktiviteter. At den voksne tar hensyn til barnas initiativ, er et viktig kjennetegn ved en dynamisk didaktikk (Jensen, 2012). Det dynamiske perspektivet svekkes når den ansatte har sterkt fokus på spesifikke målsettinger i aktiviteten. I det innsamlede materialet er det en stor kontrast mellom lekesekvensen med Anja i dukkekroken og Ranjanas lek i sklia. En dynamisk didaktikk krever at de ansatte bestreber å ha en sam-spillstone, mens en læreplanorientert didaktikk preges av en undervisnings-tone (Palludan 2007).

De ansatte som er observert i denne undersøkelsen, sier selv i intervjuene at de ikke arbeider annerledes med de yngste barna med flerspråklig bak-grunn. I observasjonsbarnehagene finnes det ikke litteratur eller andre gjen-

stander som viser at flere av barnehagebarna har flerspråklig eller flerkulturell hjemmebakgrunn. Dette samsvarer med undersøkelsen til Maagerø og Øines (2015). Det er et sterkt fokus på læring av norsk og konsekvensene av en slik monoglossisk ideologi vil være negativ for ivaretagelse av flerspråklige perspektiv (García 2009). Funnene i denne under-søkelsen utelukker imidlertid ikke at andre barnehager kan ha en flerspråklig praksis som fremmer flerspråklige barn, men da må en anerkjenne at barn med flerspråklig bakgrunn har et annet utgangspunkt enn barn som er vokst opp i et norsk-språklig hjem.

Det er behov for ytterligere studier som tar opp spørsmål om de gryende flerspråklige barna i barnehagen. Ett viktig område vil være å få økt kunnskap om hvordan en kan styrke de flerspråklige perspektivene i barnehagen. Et annet område vil være å se nærmere på hvordan tidlig barnehagestart innvirker på flerspråklige praksiser hjemme. Det vil være behov for å gjennomføre studier i barnehager hvor det arbeides spesifikt med å fremme flerspråklig kompetanse, men også å få innsikt i hvordan kvaliteten på dette arbeidet varierer mellom barnehager. Det vil både være behov for nærstudier, men også studier som fokuserer på eksempelvis hvordan barnehageeiere gir føringer for barnehagens språkpraksis.

## Noter

1. I offentlige dokumenter er minoritetsspråklige barn definert som at barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Utdanningsdirektoratet 2016a). Flerspråklige barn inkluderer alle barn hvor det snakkes flere språk hjemme. I denne artikkelen brukes minoritetsspråklig når kilden viser spesifikt til det å være språklig minoritet, ellers brukes flerspråklig.
2. Når Halliday (2004) bruker termen morsmål, er det synonymt med førstespråk.
3. Hallidays (2004) «protolanguage» er oversatt til «protospråk».
4. Det er brukt pseudonymer på barnehagene og alle personene det refereres til.

## Referanser

- Alstad, Gunhild Tomter 2013. *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktoravhandling). Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Alstad, Gunhild Tomter 2016. *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Björk-Willén, Polly og Jakob Cromdal 2009. When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 2009, årg. 41 nr. 8, 1493–1518. DOI: 10.1016/j.pragma.2007.06.006
- Bjørnstad, Elisabeth og Ingrid Pramling Samuelsson (red.) 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt\\_barn\\_under\\_tre\\_aar.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf)
- Eide, Brit Johanne, Ellen Os og Ingrid Pramling Samuelsson 2012. Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, 2012, årg. 5 nr. 4, 1–21. DOI: 10.7577/nbf.320
- García, Ofelia 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gjems, Liv 2008. Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008, årg. 92 nr. 5, 364–375.
- Gjems, Liv 2010. Teachers talking to young children: Invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 139–148. DOI: 10.1080/13502931003784479
- Gjems, Liv 2011. Why explanations matter: A study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2011, årg. 19 nr. 4, 501–513. DOI: 10.1080/1350293X.2011.623537
- Gjems, Liv 2013a. Samarbeid om kunnskapskonstruksjon mellom barn og førskolelærere i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2013, årg. 7 nr. 1, 27–42.
- Gjems, Liv 2013b. Teaching in ECE: Promoting Children's Language Learning and Cooperation on Knowledge Construction in Everyday Conversations in Kindergarten. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2013, årg. 29, 39–45. DOI: 10.1016/j.tate.2012.08.008
- Gjervan, Marit (red.) 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen 2013. *Kvalitet i barnehager: Rapport*



- fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012 (NOVA Rapport 1/2013)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/6157/1/6157\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf)
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 2004. *The language of early childhood*. London: Continuum.
- Hasan, Ruqaiya 2009. *The collected works of Ruqaiya Hasan: Vol. 2: Semantic variation: Meaning in society and in sociolinguistics*. London: Equinox.
- Holm, Lars 2017. Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2017, årg. 1 nr. 1, 21–38.
- Høigård, Anne, Ingeborg Mjør og Trude Hoel 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-\\_om\\_sprakmiljo\\_og\\_sprakstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokmal\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-_om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf)
- Jensen, Anders Skriver 2016. Dynamisk didaktik i vuggestue og dagpleje. I S. Broström, A. S. Jensen, O. H. Hansen og L. Svinth (red.). *Barnet i centrum: Pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag, 149–210.
- Kanstad, Marit 2015. Barnehagen som arena for minoritetsspråklige ett-åringers meningsfulle kommunikasjon. I M. Kanstad og S. Kibsgaard (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 43–62.
- Kleemann, Carola Babette 2015. Lek på to språk: En studie av språkalternering og kodeveksling i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage (Doktoravhandling). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8153/full\\_thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8153/full_thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Kultti, Anne 2013. Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 2013, årg. 182 nr. 12, 1955–1969. DOI: 10.1080/03004430.2013.765868
- Kultti, Anne 2014. Mealtimes in Swedish Preschools: Pedagogical Opportunities for Toddlers Learning a New Language. *Early Years*, årg. 34 nr. 1, 18–31. DOI: 10.1080/09575146.2013.831399
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lanza, Elizabeth og Bente Ailin Svendsen 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social



- network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 2007, årg. 11 nr. 3, 275–300. DOI: 10.1177/13670069070110030201
- Maagerø, Eva og Anne Øines 2015. Bildebøker og multimodal literacy i flerspråklige barnehager. I S. Laugerud, M. E. Moskvil og E. Maagerø (red.). *Flerkulturelt verksted: Ulike tilnærmingar til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal forlag, 110–134.
- Ninio, Anat og Cathrine E. Snow 1996. *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press Inc.
- Nguyen, Nga Thanh og Donna Tangen 2017. Video-Stimulated Recall in Cross-Cultural Research In Education: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Research & Method in Education*, 2017, årg. 40 nr. 5, 445–455. DOI: 10.1080/1743727X.2016.1160279
- Olsen, Torild M. 2017. *Språkstimulering gjennom samtale* (Doktoravhandling). Kristiansand: Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/2474043>
- Palludan, Charlotte 2007. Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 2007, årg. 39 nr. 1, 75–91.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pesch, Anja Maria 2017. *Å skape rom for flerspråklighet: En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling) Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Postholm, May Britt 2010. *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management Consulting 2014. *Evaluering av tilskuddsordningen "Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder"*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/evaluering-av-tilskuddsordning\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/evaluering-av-tilskuddsordning_sluttrapport.pdf)
- Sandvik, Margareth, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Sandvik, Ninni 2006. *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte\\_om\\_de\\_minste\\_barna\\_i\\_barnehagen1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf)



- Sidnell, Jack 2010. *The Handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Smilansky, Sara 1968. *The effects of sociodramatic play on dis-advantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Snow, Catherine E. og Charles A. Ferguson 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistisk sentralbyrå 2017. *Barnehager, 2016, endelige tall*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2017-03-21>
- Universitetet i Stavanger u.d. *Språkløyper*. <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17614>.
- Utdanningsdirektoratet 2016a. *Barnehagespeilet 2016: Tall og analyse av barnehager i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet 2016b. *Rammeverk for språkkommuner*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk\\_spraakommuner.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/sprakkommuner/rammeverk_spraakommuner.pdf).
- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vatne, Bente og Liv Gjems 2014. Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014, årg. 98 nr. 2, 115–126.
- Vrålstad, Signe og Kjersti Stabell Wiggen (red.) 2017. *Levekår blant innvandrere i Norge 2016* Kongsvinger/Oslo: Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/309211](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/309211)
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilhelmsen, Marit, Bjørn Are Holth, Øyvinn Kleven og Terje Risberg 2013. *Minoritetsspråk i Norge: En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)
- Winsvold, Aina og Lars Gulbrandsen 2009. *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/3631/1/3631\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3631/1/3631_1.pdf)
- Yamamoto, Masayo 2002. Language Use in Families with Parents of Different Native Languages: An Investigation of Japanese-non-English and Japanese-English Families. *Journal of Multilingual and*

*Multicultural Development*, 2002, årg. 23 nr. 6, 531–554. DOI: 10.1080/01434630208666484

Østrem, Solveig, Kristin Tholin, Solveig Nordtømme, Turid Thorsby Jansen, Hilde Dehnæs Hogsnes og Harald Bjar 2009. *Alle teller mer: En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

### Vedlegg 1: Kodebok for transkripsjoner av videomaterialet

Hver ytring er skrevet som egen linje, og hver linje er nummerert. En ytring er definert som det som sies / kommuniseres mellom to pauser eller andre former for avbrudd. Transkripsjonen er ortografisk.

#### *Tegn og markører*

.	Nøytral ytring
?	Spørsmål eller spørsmålsliknende ytring
!	Påstand eller kommando
(.)	Pause i om lag 1 sekund
(..)	Pause i om lag 2 sekunder
(...)	Pause i om lag 3 sekunder
/	Ytring som blir avbrutt
Anja:	Hvem som snakker / handler
(setter seg)	Bevegelse eller handling, eller kommentar om stemmeleie
[Catrina:]	Ytring eller handling som foregår mer eller mindre samtidig med den foregående
[...]	Utelatt del av dialogen

Når det ikke er pauser mellom to ytringer, brukes det ikke spesielle tegn i transkripsjonen. Andre tegn og markører som ikke er brukt i samtalesekvensene som er gjengitt i artikkelen, er utelatt fra denne kodeoversikten.

## Abstract

### *ECEC-teachers' language use in interactions with multilingual toddlers*

In Norway, most children begin in an Early Childhood Educational Centre (ECEC) at the age of one year old. This is also the situation for children with multilingual family background. There is little empirical research about language use and the youngest multilingual children in ECEC facilities. This article presents results from a micro-ethnographic study. Conversations from activities in three nursery departments are videotaped and transcribed. In these ECEC, they speak Norwegian only, although several of the children have Norwegian as their L2. By analyzing the language use in different categories of play-activities, we achieve new knowledge of the teacher's use of an exchange tone or an educational tone. In collaboration with the youngest children from multilingual families, an educational tone is dominating. The didactics for language instruction are even though implicit.

*Keywords: Early Childhood and Care Research, Conversation analysis, Emergent bilingualism, Second language, Toddlers*



### **Artikkel 3**

Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-3), 159–171. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>



Hein Lindquist

*hein.lindquist@usn.no*

## Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna

*Barnehagen skal støtte barns flerspråklige utvikling. I artikkelen drøftes barnehagelæreres<sup>1</sup> fortolkning og iverksetting av en språkdidaktikk for de yngste barna med flerspråklig<sup>2</sup> bakgrunn. Studien bygger på læreplanteori og teori om flerspråklig utdanning, og datamaterialet er pedagogiske dokumenter, intervjuer og videoobservasjoner. Barnehagelærerne mener språkstimulering er viktig, men de ser i liten grad behov for å differensiere det pedagogiske arbeidet for barn med ulik språklig bakgrunn. Hva de anser som god språkpedagogikk, varierer, og i artikkelen drøftes behovet for utvikling av presise profesjonsfaglige begrepsverktøy for fag- og implementeringsprosesser.*

### Nøkkelord

Barnehagedidaktikk, språkdidaktikk, barnehage, toddlere, flerspråklig, andrespråk

Minoritetsspråklige familier benytter i dag barnehage omtrent som befolkningen for øvrig, og i de største kommunene er mellom 12 og 34 % er registrert som minoritetsspråklige barn (Utdanningsdirektoratet 2018). Hvilke språk som snakkes i barnas hjem, registreres ikke (Wilhelmsen, Holth, Kleven, & Risberg 2013). Norske barnehager skal både bidra til å gi barn god norskspråklig kompetanse og støtte barns flerspråklige utvikling (Kunnskapsdepartementet 2011).

Barns språkutvikling er påvirket av språket som brukes i barnas hjem (eksempelvis De Houwer & Bornstein 2016; Hart & Risley

FOTO: PRIVAT



Hein Lindquist  
Universitetslektor og  
Phd-kandidat  
Fakultet for Humaniora,  
idretts- og utdannings-  
vitenskap ved Institutt for  
pedagogikk, Universitetet i  
Sørøst-Norge



1992; Heath 1983; Lanza & De Houwer 2015; MacLeod mfl. 2013). I 1–3-årsalderen har barn en intensiv periode for utvikling av reseptivt og produktivt ordforråd (Kristoffersen & Simonsen 2012). Hjemme kan foreldre og søsken bruke ett eller flere språk og veksle mellom å ha ulike former for flerspråklig praksiser (Lindquist & Garmann 2019; Lanza & Svendsen 2007; Yamamoto 2001). For noen barn vil norsk være ett av morsmålene, mens for andre vil norsk utvikles som et andrespråk når de begynner i barnehagen (De Houwer 2009, s. 2–7).

Kunnskapsoversikter av henholdsvis Alstad (2015), Borg, Backe-Hansen og Kristiansen (2008), Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud og Børte (2017), Sandvik, Garmann og Tkachenko (2014) samt egne søk i databasene Oria, Idunn og Norart, viser at det er lite forskningsbasert kunnskap om språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna.

Problemstillingen er: *Hvilke språkpedagogiske tiltak iverksettes for de yngste barna med flerspråklig hjemmebakgrunn, og hva kjennetegner translasjonen av rammeplanens språkpedagogiske føringer?*

## Implementering av rammeplaner

Den første rammeplan for barnehager ble innført i 1995 (Barne- og familiedepartementet 1995). En evaluering av implementeringen (Retvedt, Skoug & Aasen 1999) bygget på en spørreundersøkelse, intervjuer av barnehageeiere, styrere, personalet og foreldre samt analyse av barnhegagers årsplaner. Spesifikke forhold om barn med flerspråklig bakgrunn eller de yngste barna i barnehagen nevnes ikke i denne rapporten. Andelen barn under tre år var betydelig mindre enn i dag, og få av disse barna var registrert som flerspråklige. Myndighetene la vekt på opplæringen av ansattes kompetanse i vurderingsarbeid, lek, kultur, fag- og basiskompetanse. Styrerne opplyser at de har nytte av opplæringen, mens barnehagelærerne «stoler på egne krefter mer enn medvirkning fra samarbeidspartnere som foreldre og eiere» (Retvedt mfl. 1999, s. 193). Et eget prosjekt med fokus på minoritetsspråklige barn i barnehagen (Skoug 2000) konkluderer med at «barnehagene synes å ha kommet svært kort i sin implementeringsprosess når det gjelder barn med innvandrerbakgrunn. De fleste planer beskriver et pedagogisk opplegg preget av en fornorskingsprofil» (Skoug 2000, s. 320). Skoug (2000) problematiserer rammeplanens tvetydighet mellom å styrke og bevare barns egen identitet og å gi barnet majoritetssamfunnets kultur, språk og verdier.

En ny rammeplan ble vedtatt i 2004 og er senere revidert i 2011 og 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). I evalueringen av implementeringen framhever Østrem mfl. (2009) at *barnehagens personale synes i liten grad å ha en kritisk og analytisk tilnærming til rammeplanen, og det er uklart om de i tilstrekkelig grad har den nødvendige beredskap for å forstå kompleksiteten i forholdet mellom plan og praksis* (s. 190). Personalet har lite kunnskap om hvilke deler av planen som kan fortolkes ute i barnehagen, og hvilke deler som barnehageeier kan fortolke (s. 191). Kunnskapsområdene *tekst, form og kommunikasjon* har en sentral plass i barnehagens arbeid, men arbeidet med de yngste barna er lite synlig. *Det*

er et stort paradoks at mens ettåringene fyller barnehagene, synes barnehagemyndighetene å være mer opptatt av å gjøre femåringene skoleklare (s. 193). Det er et språk mellom hvordan ulike styringsnivå oppfatter rammeplanen, f. eks. mellom statlige og kommunale myndigheter (Østrem mfl. 2009).

En kunnskapsstatus av Ljunggren mfl. (2017) bekrefter hovedtrekkene i Østrem mfl. (2009), og understreker at rammeplanen er mangetydig og barnehagenes praksis derfor kan være ulik (Ljunggren mfl. 2017, s. 2–3). Rønning (2010) intervjuet seks barnehagelærere, og et av hovedfunnene er at barnehagelærere er lojale til det nye planverket, men de ønsker også å videreføre deler av den gamle planen. De oppfatter at planverket gir mange føringer som gir ulike signaler, og dilemmaer og spenninger gir rom for fortolkninger og dermed også et pedagogisk handlingsrom.

Norske kommuner får tildelt øremerkede midler fra staten for å drive særskilte språklige tiltak for minoritetsspråklige barn under skolealder. Midlene brukes i all hovedsak til tiltak som stimulerer barn eldre enn tre år til å styrke sin norskkunnskap (Rambøll 2014). For de yngste barna er tiltaket primært en barnehageplass (Utdanningsdirektoratet 2006).

I 2017 ble det iverksatt en ny rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet 2017) som har noe større fokus på hva barn skal erfare i barnehagen. Evaluering for implementering av planen er igangsatt, men det foreligger ennå ikke resultater.<sup>3</sup>

## Læreplanteori og implementering av læreplaner

Goodlads læreplanteoretiske forståelse ligger til grunn for alle de ovennevnte evalueringstudiene. Goodlad (1979) opererer med fire læreplannivå, hvor rammeplaner for barnehager er *formelt vedtatte læreplaner*. Barnehagelærere vil *oppfatte* og *iverksette læreplanen*, og barna vil *erfare læreplanen*. Mellom den formelt vedtatte og den oppfattede læreplanen vil også barnehageeier<sup>4</sup> kunne gi egne føringer for utforming av det pedagogiske arbeidet. En rekke faktorer påvirker fortolknings- og translasjonsprosesser på hvert læreplannivå (Goodlad 1979; Røvik 2014, 2016).

Tre implementeringsdoktriner kan benyttes (Røvik, 2014, s. 407–417): 1) I et *Reproducerende modus* kopieres god praksis ved en annen institusjon. 2) I et *Modifiserende modus* er det en pragmatisk orientering hvor en balanserer mellom å kopiere god praksis og å være lojal overfor myndighetene. 3) Et *Radikalt modus* kjennetegnes ved at de ansatte er opptatt av å skape innovasjon hvor myndighetene sees på som en inspirasjonskilder som ikke gir pålegg for utforming av det pedagogiske arbeidet (Røvik 2014, s. 405). I norsk utdanning bruker myndighetene alle implementeringsdoktrinene samtidig (Røvik 2014, s. 411). Kvaliteten avhenger av personalets *translatørkompetanse* (Røvik, 2014, s. 407–408). Etter implementeringsfasen vil vi få en *institusjonalisering* hvor endringer er en naturlig del av praksis (Fullan 2007).

## Diskurser og flerspråklige praksiser med de yngste

I et teoretisk rammeverk viser García (2009, s. 111–136) sammenhengen mellom språkideologi, målsettinger, organisering og språkpraksiser. Et hovedskille er *monoglossiske*- og *heteroglossiske språkideologier*. I monoglossisk ideologi vil utdanningssystemet enten neglisjere barnas flerspråklige bakgrunn eller anse det som et privat anliggende. Monoglossisk ideologi fremmer en subtraktiv tospråklig utvikling. I heteroglossisk ideologi vil barnets flerspråklige kompetanse aktiveres i utdanningsinstitusjonen som fremmer en additiv tospråklig- og dynamisk flerspråklig utvikling.

Li (2018) bruker begrepet *language space* om det språklige handlingsrommet som skapes i feltet mellom språkideologi, språkmiljøet og individuelle kjennetegn (*language instinct*) for å beskrive hvordan individet også selv kan uttrykke en egen språkpraksis. I en publikasjon fra dette case-studiet diskuterer Lindquist (2018) samtaledata som viser hvordan ulike aktiviteter og barnehagelærernes språkdidaktiske forståelse påvirker ansattes språkbruk med de yngste flerspråklige barna.

Det finnes et rikt utvalg av forskningslitteratur som tar opp betydningen av språkstimulering og ansattes språkbruk i barnehagen (Aukrust 2006, 2018; Gjems 2011). Selv om studiene ikke tar opp forhold om flerspråklig utvikling, vil de være relevante for alt språkarbeid med de yngste i barnehagen. Noen få studier omhandler de yngste flerspråklige barna. Kultti (2013, 2014) drøfter hvordan måltider og sangaktiviteter kan brukes som aktiviteter for å stimulere de yngste barnas andrespråkspråkutvikling.

Selv om det synes å være stor grad av enighet om hva som bidrar til å stimulere barns språkutvikling, er det faglige spenninger om hvor systematisk og målrettet det didaktiske arbeidet med de yngste barna bør være (Broström 2017; Broström, Herrin, & Nellesmann Nielsen 2011; Jensen 2016). Uenigheten er spesielt synlig i diskusjoner om språkkartlegging av barn, eksempelvis TRAS (Espenakk mfl. 2011) og bruk av pedagogiske konsepter som Språkløyper (Universitetet i Stavanger, ud.).

## Metode

Mikro-etnografiske studier undersøker et avgrenset fenomen (Gulløv & Højlund 2003; Postholm 2010). Denne studien er gjennomført i tre barnehageavdelinger i to barnehager som eies av en stor kommune med høy andel minoritetsspråklige barn. Språkpedagogiske aktiviteter med de yngste flerspråklige barna i barnehagen er videofilmet, og sekvenser fra materialet dannet grunnlag for recall-intervju (Dempsey 2010) med tre pedagogiske ledere. I tillegg er de intervjuet to ganger med en semistrukkert intervjuguide (Kvale & Brinkmann 2015). Styrene ble intervjuet en gang. Tematikken for intervjuene var språkarbeid i barnehagen med fokus på de yngste barna med flerspråklig bakgrunn. Pedagogiske planer fra avdelingen, barnehagens årsplaner, informasjonsmateriell til foresatte og ansatte samt kommunens egne veiledere og styringsdokumenter er analysert.

Tabell 1 Tidspunkt for gjennomføring av intervju og innhenting av skriftlig dokumentasjon

	Pedagogiske ledere	Styrere	Dokument-innsamling
Sept. –okt.	Semistrukturert intervju		Årsplan for barnehagene
Sept.–nov.	Video-observasjoner av måltid, garderobe og frilek/ pedagogisk lek		Styrings- og veiledende dokument på rådmann-, direktør-, fagsjefnivå
Jan.	<i>Recall</i> -intervju		Pedagogiske dokument/ planer avdeling
Feb.–mai	Video-observasjoner Video-observasjoner av måltid, garderobe og frilek/ pedagogisk lek		
Mai–juni	Semistrukturert intervju	Semistrukturert intervju	Planer avdeling

Hvert intervju varte mellom 30 og 45 minutter, og lydopptak av intervjuene er transkribert. Materialet ble analysert underveis for å gi progresjon for datainnsamlingen. Med utgangspunkt i Garcias teoretiske rammeverk (García 2009, s. 111–136) er det gjennomført kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold 2014) av materialet. Det er spesielt sett på bruk av *presise begrepsverktøy*, hvilken *kontekstkunnskap* som vektlegges, og kunnskap/perspektiv om flerspråklighet og *translasjoner* for arbeid med de yngste barna i barnehagen (Røvik 2014, s. 407–408). Det er tidligere publisert to artikler fra denne studien: en artikkel basert på videomaterialet i barnehagene (Lindquist 2018) og en artikkel om språkbruken i hjemmet til tre av barnehagebarna (Lindquist & Garmann 2019).

## Resultater

Ved Løkka<sup>5</sup> er Anita og Berit pedagogiske ledere, og Kristina er styrer. Ved Toppen er Cecilie pedagogisk leder, og Marit er styrer. Alle er utdannet barnehagelærere og har lang erfaring i sine respektive stillinger, men ingen har formell utdanning om flerspråklige barn, norsk som andrespråk eller småbarnspedagogikk. Kommunen har en felles overordnet plan for kvalitetsarbeid i kommunale skoler og barnehager, og det er utarbeidet en handlingsplan for mangfold og inkludering. Begge planer beskriver mål og tiltak om å gi barn med innvandrerbakgrunn gode norskerferdigheter for deltakelse i skole og arbeidsliv. Kommunen er med i ordningen *språkkommuner* (Utdanningsdirektoratet 2016), og kommunens informasjonssider viser til ulike pedagogiske konsept som *språkløyper* (Universitetet i Stavanger, ud.) og *utviklingsstøttende kommunikasjon* (Sørensen 2002). Kommunen har i flere år gjennomført tiltak for å øke andelen minoritetsspråklige

barn i barnehagen (Deloitte 2017). De kommunale barnehagens vedtekter presiserer at kommunens barnehager skal drives etter fastsatte lover, forskrifter og retningslinjer samt bystyrets vedtak.

Løkka og Toppen har lang erfaring i å ta imot barn fra flerspråklige familier, og årlig er minimum tre til fire barn ved hver av de tre småbarnsavdelingene fra flerspråklige hjem. De tre småbarnsavdelingene (1–3 år) har mellom 8 og 13 plasser tilpasset avdelingenes areal.

### Begrepsbruk om flerspråklige barn

I barnehagens årsplaner brukes det ikke begrep som flerspråklige barn, tospråklige barn, minoritetsspråklige barn eller andre beskrivelser av språklig mangfold. Heller ikke i de fem månedsplaner (perioden september–februar) fra hver av de tre småbarnsavdelingene beskrives flerspråklighet. I fellesdokumenter for barnehagesektoren i kommunen brukes begrep som *språklige minoriteter*, *nyankomne*, *norsk før skolestart* og *norsk som andrespråk*, eller ulike varianter av disse. I intervjuene benevner både pedagogiske ledere og styrere barna som *tospråklige*, og implisitt menes barn med innvandringsbakgrunn.

### Bruk av pedagogiske dokument

*Pedagogiske dokumenter* var ett av temaene i det tredje intervjuet med de pedagogiske lederne og i intervjuet med styrerne. Hensikten var å få innsikt i hvordan dokumentene brukes for å utforme og begrunne småbarnsavdelingenes språkpedagogiske praksis. I de tidligere intervjuene har de pedagogiske lederne unntaksvis snakket om hvordan deres pedagogiske virksomhet er forankret i styringsdokument eller pedagogiske planer. Det kom fram at styrere og pedagogiske ledere anså foresatte som primær målgruppe for mange av dokumentene, mens andre dokumenter ble lite eller ikke brukt for utforming av barnehagens pedagogiske praksis. Her er en oversikt over hva som kom fram i intervjuene:

Tabell 2 Dokument som styrere / pedagogiske ledere viser til i intervju

Dokument	Anita	Berit	Kristina – styrer	Cecilie	Marit – styrer	Primær målgruppe	Utarbeidet av
Rammeplan				X		Ansatte, foresatte	Departement
Temahefter til rammeplanen				X, lite brukt		Ansatte	Departement/ nasjonale fagmiljø
Felles faglig plattform					X	Ansatte	Kommunen
Kunnskapstrappa / språktrappa	X	X	X		X	Ansatte – foresatte	Kommunen / eksternt fagmiljø
Kommunens temahefte – språklige minoriteter	X	X bruker ikke	X bruker ikke	X bruker ikke		Ansatte	Kommune – internt fagmiljø
Marte Meo / Utviklingstøttende kommunikasjon		X	X		X	Ansatte – foresatte	Kommune / eksterne fagmiljø
Årsplan		X	X	X	X	Foresatte	Styrer
Månedspaner / ukeplaner	X	X		X	X	Foresatte	Pedagogisk leder
TRAS	X	X	X	X	X	Ansatte / foresatte	Eksternt fagmiljø

Styrerne nevner også virksomhetsplan for de kommunale foretakene og kommunens økonomiplan, men opplyser at de ikke er så relevante for barnehagens daglige drift.

Års-, måneds- og ukeplaner er primært ment til foreldrene. *Det er informasjon til foreldre da ... det er jo begrensa hvor detaljerte dem er – for at vi har så små barn som vi har ... og så har vi språkstimulering – men det går gjennom hele tida* (Cecilie). Hun viser til at planene ikke beskriver aktiviteter som skjer hver dag, men mer spesielle ting som foreldrene må være oppmerksomme på.

Barnehagelærerne selv forholder seg først og fremst til konseptene *Marte Meo/ Utviklingstøttende kommunikasjon* og *Kunnskapstrappa/språktrappa*. Dette er også de eneste dokumentene som eksplisitt beskriver språkutvikling/språklæring og de yngste barna, men flerspråklige forhold beskrives ikke i disse dokumentene. De ansatte legger stor vekt på at ansatte *benevner* handlinger eller *setter begrep* på gjenstander. *Prater veldig mye da ... det er en veldig fin ting å sette ord på det som skjer da* (Anita).

Med unntak av Marit, viser alle til kommunens veileder for arbeid med språklige minoriteter. Det kommer imidlertid fram under intervjuene at planen ikke brukes aktivt og begrunnes blant annet med at *det er lenge siden den ble laga* (Kristina). De nasjonale veilederne til rammeplanen nevnes ikke. Derimot er styrerne og Anita opptatt av at barnehagene snart skal i gang med et nytt pedagogisk konsept for utvikling av sosial kompetanse.

Analyse av intervjuene og de ulike dokumentene viser at kommunens og barnehagens dokumenter i liten grad viser til hvordan det arbeides med de yngste barna i barnehagen, og de er i all hovedsak skrevet som informasjon til de foresatte.

### Intervju om barnehagens språkpedagogiske praksis

De pedagogiske lederne og styrerne fokuserer utelukkende på barnas norskspråklige utvikling og at barna må kunne norsk før skolestart. Alle mener at manglende språkkunnskap først og fremst er et problem for barn som er eldre når de begynner i barnehagen, fordi barn som begynner tidlig (1–2 år) lærer seg godt norsk.

*Sånn som for NN, så blir det ikke noe ekstra for henne. For jeg tenker at vi har såpass mange ettåringer allikevel. ... Men det er klart at om hu hadde vært to og et halvt år ... så måtte vi satt inn noe mere ... altså språkstimulerende aktiviteter for NN skulle få økt norsken sin (Cecilie).*

De pedagogiske lederne sier at for ett- og toåringene er det å ikke ha norsk som morsmål utelukkende en utfordring i oppstarten, men at det ikke er et langvarig problem fordi de har kommet så kort i sin språklige utvikling. Språkdidaktikken for en- og tospråklige barn anser de er den samme: *De har det samme behovet for direkte (benevning)* (Cecilie). Samtidig forteller Cecilie at det kan oppstå språklige utfordringer senere når barna blir eldre, *men vi merker jo det at språkforståelsen henger litt mere etter hos de tospråklige* (Cecilie), men hun bekrefter at hun ikke ser behov for å endre det som gjøres på småbarnsavdelingen.

Det gjøres imidlertid noen få tiltak også for de yngste barna. Cecilie forteller at hun har fått et tips om at det kan være lurt å lage en liste med ord som barnet er kjent med hjemmefra, som henges opp på badet, men som brukes i liten grad. *Jeg har snakka med foreldre, og så er det de som har skrevet ned ... og så har jeg spurt om noen ord hvis vi har oppfatta at dem (barna) har sagt ett eller annet.. «Diddi» tror jeg er mat – eller diddji eller noe sånt er søster – det er veldig mange like (ord)* (Cecilie). Berit forteller at hun noen ganger kan si til barnet *chiao, eller bye-bye ...men i det daglige går det i norsk* (Berit).

Barnehagene har som hovedregel at *alle ansatte snakker norsk ... (og) vi har ikke lenger stilling som morsmålslærer* (Kristina, styrer). Barnehagelærerne og styrerne anser at andre språk enn norsk tilhører privatsfæren. Særskilte tiltak for de flerspråklige barna er bare nødvendig om de mangler norskspråklig kompetanse, eksempelvis om det oppstår en fastlåst situasjon og det er nødvendig å bruke barnets morsmål for å forstå eller forklare hva som foregår. *Dersom de eksempelvis er lei seg, så kan vi hente en ansatt eller et barn fra en annen avdeling som kan deres språk* (Anita). De øremerkede ressursene barnehagene mottar for flerspråklige barn, brukes for å øke bemanningen på avdelingene for større barn.

Det er særlig i *recall*-intervjuene de pedagogiske lederne kommenterer det språkpedagogiske arbeidet. De beskriver hvordan de selv arbeider med *benevning, utviklingstøttende kommunikasjon og språktrappa/kunnskapstrappa*. *Vi setter ord på alt vi gjør* (Berit). Anja

framhever bruken av faste lekegrupper og samlinger for å stimulere barnas språkutvikling, mens Cecilie forteller at *det viktigste er å gi trygghet*. Anja ønsker å ha balanse mellom barns mulighet til å ha frie aktiviteter og faste aktiviteter som er initiert av de ansatte.

Berit forklarer i *recall*-intervjuet hvordan hun arbeider og hvordan hun bruker prinsippene om benevning. Cecilie, som ikke er så opptatt av strukturerte aktiviteter, oppdager ved visningen av video-opptakene hvordan opptakene får henne til å oppdage hva som faktisk skjer av språklig samhandling.

*Jeg tenker at studenter burde ha sett... og de er så opptatt av planen og at alt skal gjennomføres ... alt må gå etter planen. Om de bare hadde sett en sånn snutt, at det at dette er faktisk det som kan skje i en barnehage At det på en måte er begrepsinnlæring, men på en uformell måte (Cecilie).*

De kommunale barnehagene har i mange år satset på bruk av Marte Meo/Utviklingstøttende kommunikasjon, men barnehagene skal snart i gang med et nytt konsept om sosial kompetanse. Berit ser fram til dette mens Cecilie sier at *vi antageligvis ikke kommer til å forandre så mye på det vi gjør*.

## Hvilke språkdiraktiske tiltak er iverksatt, og hva kjennetegner iverksettingen?

De språkpædagogiske tiltakene som iverksettes for de yngste flerspråklige barna i barnehagen, er med få unntak de samme som for de øvrige barna, og kan forankres i det García (2009) beskriver som en monoglossisk språkideologi. Det er kun når barnas norskspråklige kompetanse ikke er tilstrekkelig utviklet at det tas hensyn til at de er flerspråklige, og ikke at de har en språkkompetanse ut over majoritetsspråket. At barna ikke mestrer norsk, forklares med et mangelperspektiv som eksempelvis skyldes manglende stimulering hjemme. De ansatte beskriver at språktilegnelse skjer likt hos alle barn, og de fokuserer utelukkende på barnas norskkompetanse, og et *literacy-perspektiv* (Holm, 2017) dominerer det språkpædagogiske arbeidet med de yngste flerspråklige barna. Samtidig har de stort fokus på hvordan flerspråklige barn kan mangle kunnskaper i norsk og implisitt viser til argumentasjon tilhørende den *spesialpædagogiske* perioden (Holm, 2007) hvor mangelperspektivet dominerte.

Begrunnelsene for barnehagenes språkpædagogiske praksisen er i all hovedsak hentet fra konsepter som *Marte Meo/Utviklingsstøttende kommunikasjon* og *Språktrappa*, og det vises i liten grad til rammeplanen. Selv om *Språktrappa* er en nasjonal satsning er det kommunens beslutning om iverksettelse det vises til. Som implementeringsstrategien har barnehageeier valg å gi personalet opplæring i bruk av konseptene. I intervjuene har de ansatte fokus på konseptenes faglige begrep og translasjoner fra begrep til faglig praksis. Begrepsverktøy om valg av implementeringsdoktriner blir ikke vektlagt i intervjuene. Selv om et bevisst forhold til valg av implementeringsdoktriner er avhengig av et presist begrepsverktøy (Røvik 2014), viser denne undersøkelsen at der er uklare begrep om av det å være flerspråklig i småbarnsalder som får betydning for barnehagens iverksetting av



språkpedagogiske tiltak for de yngste minoritetsspråklige barna. Uten et profesjonelt, faglig begrepsverktøy vil pedagogenes evne til kritisk refleksjon reduseres, og den pedagogiske praksis vil domineres av et reproduserende implementeringsmodus.

I den grad barnehagens dokumenter viser til rammeplanen gjøres dette ved kun å benevne fagområdene, men uten at det gis mer detaljerte beskrivelser av de. Rammeplan for barnehager, nasjonale veiledere og de ulike lokale plandokumentene er utformet for å gjelde alle barn i barnehagen. Inntrykket fra intervjuene er at også dette innvirker på translasjonsprosessen. Når det finnes dokumenter som spesifikt retter seg inn mot den yngste gruppa, eks. *Marte Meo* (Sørensen, 2002) og *Språktrappa* (Universitetet i Stavanger, u.d.) som brukes for å utforme det pedagogiske arbeidet. Når styringsdokumenter ikke nevner de yngste barna spesifikt, øker det pedagogiske handlingsrommet. Noe som kan forklare hvorfor de tre pedagogene og styrerne har ulik vektlegging i bruk av strukturerte språkpedagogisk- og frie aktiviteter med fokus på barns trivsel og omsorg.

De ansattes faglige begrunnelser for språkpedagogisk praksis viser til praksis kan kopieres uten en mer omfattende translasjonsprosess. Når det å være flerspråklig ikke omtales ut over manglende kompetanse i norsk, bidrar dette til at arbeidet forankres i en monoglossisk ideologi. Ifølge Garcia (2009) vil dette bidra til en subtraktiv språkutvikling. Norske nasjonale styringsdokumenter domineres av et monoglossisk språksyn (Lindquist 2016), og det er dette som ligger til grunn når konsepter som *kunnskapstrappa/språktrappa* og *utviklingsstøttende kommunikasjon* tas i bruk. Hvorvidt barnehagene også er opptatt av et språklig ressursperspektivet, er det umulig å fastslå, men det kommer ikke fram av materialet som er innsamlet og analysert i denne undersøkelsen.

## Avsluttende kommentar

Denne undersøkelsen indikerer at det er behov for et mer presist begrepsverktøy for det språkpedagogiske arbeidet med de yngste flerspråklige barna i barnehagen, og å kunne identifisere og diskutere ulike språkideologier omsatt til pedagogisk praksis. Arbeidet med de yngste barna i barnehagen er lite omtalt i læreplaner, veiledere og styringsdokument. Når grupper ikke omtales eksplisitt, vil kvaliteten på det faglige arbeidet være enda mer overlatt til den enkelte pedagogiske leder/avdeling. Dette kan særlig synes å være tilfelle for arbeidet med de aller yngste flerspråklige barna i barnehagen.

Artikkelen bygger på en case-studie av kun tre barnehageavdelinger i en kommune, og resultatene kan ikke brukes til å konkludere at dette er gyldig for andre barnehager. Det er et håp om at artikkelen kan bidra til at det rettes større interesse for de aller yngste flerspråklige barna som begynner i barnehagen, og det er behov for mer kunnskap om de yngstes barnehagehverdag. Allikevel framstår det som vel så viktig at den store språklige variasjonen de yngste barna har med seg inn i barnehagen, er i fokus når det skal utvikles nye rammeplaner og nye lokale praksiser. Presise begrepsverktøy må både omhandle implementeringsstrategier og et profesjonelt fagspråk som kan beskrive kontekstuelle forhold. For denne artikkelen vil det være begrepsverktøy om å være flerspråklig i småbarnsalder.

## Noter

- 1 Her i innledningen brukes *barnehagelærere*. Senere i artikkelen brukes *pedagogiske ledere* fordi dette er stillingskategorien til de som er intervjuet.
- 2 «Flerspråklige barn» er barn hvor minst en av foreldrene snakker et annet hjemmespråk enn norsk og er en bredere definisjon enn SSBs «minoritetsspråklige barn».
- 3 Utdanningsdirektoratet har tildelt NORCE ansvar for å gjennomføre evalueringen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-rammeplanen-for-barnehagen/norce-skal-evaluere-rammeplanen/>
- 4 Barnehageloven (2005) bruker begrepene kommunale og ikke-kommunale barnehager. Ikke-kommunale barnehager kan ha svært ulike eierformer, eksempelvis privatpersoner, ideelle organisasjoner eller kommersielle foretak.
- 5 Fiktive navn på barnehager og ansatte.

## Litteratur

- Alstad, Gunhild Tomter (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA :norsk som andrespråk*, 30, s. 284–307.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2018). *Å lære språk i barnehagen: kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen : Q-0903B*. (8299273137). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Borg, Elin, Backe-Hansen, Elisabeth & Kristiansen, Inger-Hege (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt (NOVA-rapport Vol. 2008:6). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Broström, Stig (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), s. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, Stig, Herring, Hanne & Nellemann Nielsen, Susanne (2011). *Liv og læring i vuggestuen: målrettet pedagogisk praksis med 0–3-årige*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Cheatham, Gregory A. & Ostrosky, Michaelene M. (2013). Goal Setting during Early Childhood Parent-Teacher Conferences: A Comparison of Three Groups of Parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), s. 166–189. DOI: <http://doi.org/10.1080/02568543.2013.767291>
- De Houwer, Annick (2009). *Bilingual first language acquisition* (Vol. 2). Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick & Bornstein, Marc H. (2016). Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: continuity and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37 (7), s. 2 680–693. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127929>
- Deloitte (2017). *Evaluering av ordningen med behovsprøvd gratis barnehage*. Hentet fra [www.deloitte.no](http://www.deloitte.no)
- Dempsey, Nicholas P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), s. 349–367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Espenakk, Unni, Frost, Jørgen, Færevaa, Margaret Klepstad, Horn, Erna, Løge, Inger Kristine, Solheim, Ragnar Ges & Wagner Åse Kari Hansen (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger, Bryne: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger Info vest forlag.
- Fauskanger, Janne & Mosvold, Reidar (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), s. 127–139.
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). London, New York: Routledge Teachers College Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Gjems, Liv (2011). Hverdagssamtaler – en arena for språklæring. *Første steg : tidsskrift for førskolelærere*, (3), s. 34–37.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gulløv, Eva, & Højlund, Susanne (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hart, Betty, & Risley, Todd R. (1992). American parenting of language-learning children: persisting differences in family– child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28(6), s.1096–1105.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, Lars (2017). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), s. 21–37.
- Jensen, Anders Skriver (2016). Dynamisk didaktik i vuggestue og dagpleje. I Stig Broström, Anders Skriver Jensen, Ole Henrik Hansen, & Lone Svinth (red.), *Barnet i centrum : pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag.
- Kristoffersen, Kristian Emil & Simonsen, Hanne Gram (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn : MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikativ utvikling*. Oslo: Novus.
- Kultti, Anne (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.765868>
- Kultti, Anne. (2014). Mealtimes in Swedish Preschools: Pedagogical Opportunities for Toddlers Learning a New Language. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(1), s. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kld/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lanza, Elizabeth, & De Houwer, Annick (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), s. 169–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- Lanza, Elizabeth, & Svendsen, Bente Ailin (2007). Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), s. 275– 300.
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 31(1), s. 9–30.
- Lillejord, Sølvi, Johansson, Lotta, Canrinus, Esther, Ruud, Erik & Børte, Kristin (2017). Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.
- Lindquist, Hein (2016). Minoriteter i barnehage og skole. Begrepsbruk i endring. I Stein Laugerud, Maria Elisabeth Moskvil & Eva Maagerø (red.), *Flerkulturelt verskted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (s. 188–213). Kristiansand: Portal Forlag.
- Lindquist, Hein (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringer. *NOA : norsk som andrespråk*, 34 (1–2), s. 10–40.
- Lindquist, Hein, & Garmann, Nina Gram (2019). Toddlers and their translingual practicing homes. *International Journal of Multilingualism*, s. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1604712>
- Ljunggren, Birgitte, Moen, Kari Hoås, Seland, Monica, Naper, Linn, Fagerhold, Randi Ann, Leirseth, Espen, & Gotvassli, Kjell-Åge (2017). *Barnehagens rammeplan- en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- MacLeod, Andrea An, Fabiano-Smith, Leah, Boegner-Pagé, Sarah, Fontolliet, Salomé (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), s. 131–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659012466862>

- Moore, Heather W., Barton, Erin E., & Chironis, Maria (2014). A Program for Improving Toddler Communication through Parent Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), s. 212–224. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121413497520>
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Rambøll (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder»*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Forskningsrapporter/2014/Evaluering-av-tilskudd-til-minoritetsspråklige-barn/>
- Retvedt, Ole, Skoug, Tove & Aasen, Solveig F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Rønning, Grethe Steen (2010). Lojal mot rammeplanen, – og tro mot seg selv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(02), s. 100–111.
- Røvik, Kjell Arne (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), s. 290–310. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Røvik, Kjell Arne (2014) Translasjon – en alternitiv doktrine for implementering. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, Margareth, Garmann, Nina Gram, & Tkachenko, Elena (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20%282%29.pdf?epslanguage=no>
- Skoug, Tove (2000). Integrering eller fornorskning? : minoritetsbarna og innføring av Rammeplan for barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 84(4/5), s. 320–328.
- Sørensen, Jytte Birk (2002). *Marte Meo metodens teori og praksis*. Århus: Academica.
- Ulleberg, Hans Petter (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barnehagefolk*, 1(1), s. 16.
- Universitetet i Stavanger (ud.). Språkløyper. Hentet fra <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17614>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn i flerspråklige familier: veiledning til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/4222054470865cfece5671c829b60220.nbdigital?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet (2016). Rammeverk for språkkommuner. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/sprakkommuner2/rammeplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Utdanningsspeilet 2018. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet/utdanningspeilet-for-barnehage-og-skole/#barnehage>
- Westrheim, Kariane & Hagatun, Kari (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03–04) s. 168–180.
- Wilhelmsen, Marit, Holth, Bjørn Are, Kleven, Øyvinn, & Risberg, Terje (2013). *Minoritetsspråk i Norge: en kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk* (Vol. 8/2013 Notater/documents (elektronisk utgave)). Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)
- Yamamoto, Masayo (2001). *Language Use in Interlingual Families : A Japanese–English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Føsker, Line Rønning, Hogsnes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin Rydjord (2009). Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Rapport Vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



## 9 Errataliste

For avhandlingen: De yngste flerspråklige barna- språkbruk hjemme og i barnehagen

Referanser er gjennomgått i henhold til APA7. Tegnsettingsfeil og manglende mellomrom er rettet. Markeringer for «spor-ending» er fjernet. Tastefeil i enkeltord er rettet opp.

### Øvrige rettelser:

Sidetall og linjenummerering viser til kappeteksten som ble sendt komiteen for kommisjonsvurdering 12.oktober 2023. I avhandlinga som trykkes/publiseres for disputas vil sidetall og linjenummer justeres slik at de referer til den versjonen.

Side	Linje	Tekst i innsendt avhandling:	Rettet til:
9	4	(...) barns om er (...)	(...) barn som er (...)
9	6	Derfor velger jeg å bruke «de yngste barna». Mer presist, være det første året barna går i alderen ett til tre år.	Derfor velger jeg å bruke «de yngste barna» om barn i alderen ett til tre år.
13	15	Barna ofte anvender norsk (...)	Barna anvender ofte norsk (...)
15	2	(...) single-kausestudie (...)	(...) kasusstudie (...)
15	26	(...) interessant både få fram hva (...)	(...) interessant både å få fram hva (...)
16	2	(...) språkpedagogikk/-språkdidaktikk (...)	(...) språkpedagogikk og språkdidaktikk (...)
16	4	(...) 0 – 3 åringer enn majoritetsforeldre.	(...) ett til treåringer enn majoritetsforeldre.
16	18	(...) diskuterer hvordan barneansattes (...)	(...) diskuterer barnehageansattes (...)
16	21	En av fordelene de ved å bruke tester, ar at det bidrar til å sikre at barna har tilstrekkelig språkkompetanse for å møte skolens behov.	<i>Setningen er slettet</i>
18	25	(...) kategorisert under «språkpolicy», «flerspråklighet» i barnehage.	(...) kategorisert under «språkpolicy» og «flerspråklighet» i barnehage.
20	16	Overordnet kan disse enkeltteoriene settes inn i en overordnet ramme(...)	Disse enkeltteoriene kan settes inn i en overordnet ramme (...)
22	19	Med utgangspunkt det som faktisk (...)	Med utgangspunkt i det som faktisk (...)
28	11	(...) barn 1-3 års alder (...)	(...) barna i ett til treårsalder (...)
31			Fotnoter er fjernet da de er skrevet inn på side 25

32	13	Begrepet «språklig intuisjon» tas i bruk for å beskrive hvordan språk bygger på individuelle forutsetninger, (...)	«Iboende individuelle forhold» brukes for å beskrive individuelle forutsetninger, (...)
36	17	4. 7 Språkpedagogikk eller språkdidaktikk	4.7 Språkpedagogikk og språkdidaktikk
37	13	Didaktikken for de yngste barna som et analytisk verktøy som kan bidra til å frigjøre barnet, skape refleksjon, gjøre tilpasninger og organisere et pedagogisk arbeid	Didaktikken for de yngste barna kan som et analytisk verktøy, bidra til å frigjøre barnet, skape refleksjon, gjøre tilpasninger og organisere et pedagogisk arbeid
37	24	I mitt prosjekt ønsker jeg å gjøre dette som del av mitt prosjekt.	Jeg ønsker å gjøre dette som del av mitt prosjekt.
42	14	(...) i tillegg oppfordres det spesielt kommunene (...)	(...) i tillegg oppfordres spesielt kommunene (...)
56	12	Modellen nedenfor, i Figur 7, viser hvordan de tre delstudiene er organisert.	Figur 7 viser hvordan de tre delstudiene er organisert.
56	18	Nedenfor har jeg laget en modell hvor jeg viser hvordan de ulike delstudiene er designet.	<i>Setningen er slettet</i>
58	9	(...) i fire ulike familier.	(...) i fire familier.
64	9	(...) er født utenfor Norge (...)	(...) er født og vokst opp utenfor Norge (...)
64	18	(...) er født utenfor og har vokst opp utenfor Norge (...)	(...) er født og vokst opp utenfor Norge (...)
64	25	(...) er født og har vokst opp utenfor Norge (...)	(...) er født og vokst opp utenfor Norge (...)
68	11	Fordelen ved å bruke video (...)	Fordelen med å bruke video (...)
68	19	(...) når det tas opptak.	(...) når det gjøres opptak.
69	1	Teknisk utstyr bruk for innsamling, (...)	Teknisk utstyr brukt til innsamling (...)
69	27	I tillegg til de forventede samtale fra ulike hverdagsaktiviteter, Intervjuguiden ligger som eksempelvis TV- og internettbruk hvor det ble snakket engelsk bidro til et flerspråklig hjemmemiljø for barna,	I tillegg til de forventede samtale fra ulike hverdagsaktiviteter, var det også opptak som viste hvordan eksempelvis TV- og internettbruk hvor det ble snakket engelsk bidro til et flerspråklig hjemmemiljø for barna.
72	5		<i>Slettet dobbeltoppføring av «varighet» i tabell 3.</i>
73	4	(mer om dette i <b>Feil! Fant ikke referanseilden.</b> ).	(mer om det i kapittel 5.4.1).
74	5	Intervjuguiden ligger som (...)	Intervjuguiden er lagt ved som (...)
75	15	(...) sekvenser som kontrastert for å (...)	(...) sekvenser som kontrasterte (...)
76	4	(...) språklig aktivitet ble tatt videre til bearbeiding og analyse.	(...) språklig aktivitet ble ikke tatt med videre til bearbeiding og analyse.
81	24	Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)	Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD.

89	29	(...) opptatt de er opptatt av å gi barna flerspråklig kompetanse.	(...) de er opptatt av å gi barna flerspråklig kompetanse.
89	8	Dette kan tyde på at den ene familien har praktiserer (...)	Dette kan tyde på at den ene familien praktiserer (...)
91	4	I min avhandling vises det til at det samme er tilfelle når barna starter i barnehagen i en alder av ett til to år. I barnehagen er det lite fokus på disse barnas flerspråklige kompetanse, og barnet møter i all hovedsak kun bruk av norsk. Derfor vil det være et forventet utfall at barna vil bidra til et språkskifte i familiene.	<i>Teksten er slettet</i>
97	10	Cummins' kvadrantmodell kunne bidra (...)	Cummins' kvadrantmodell vil kunne bidra (...)
96	16	I Alstads (2016, s. 37) translasjon av denne modellen direkte oversette av Ellis' modell.	Alstads (2016, s. 37) translasjon av denne modellen bygger på en direkte oversettelse av Ellis' modell.
98	12	Talt språk vil kunne brukes i alle fire kvadranter, men skal sees på andre språklige modaliteter, kunne det være logisk å avgrense til en bestemt kontekst.	Talt språk vil kunne brukes i alle fire kvadranter, men kan ikke utelukke analyser av andre modaliteter.
100	5	Det må understrekes betydningen av at foreldre og ansatte selv fikk se materialet som de selv hadde samlet inn. Gjennom å delta recallintervjuene de både fortalt om seg (...)	Betydningen av at foreldre og ansatte selv fikk se materialet som de selv hadde samlet inn må understrekes. Gjennom å delta i recallintervjuene fikk de fortalt om seg selv (...)
100	18	Design antas kan brukes også for å studere andre forhold som angår barns oppvekst.	<i>Setningen er slettet.</i>
102	9	I kapittel 6 gjort rede for hvordan hver av de tre artiklene har besvart de underordnede forskningsspørsmålene.: 1) Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?	I kapittel 6 gjorde jeg rede for hvordan hver av de tre artiklene har besvart de underordnede forskningsspørsmålene: 1) Hvilke språkstrategier brukes i flerspråklige familier med de yngste barna som går i norskspråklige barnehager?
103	21	Allikevel kan kasusstudier bidra til å gi innsikt om kvalitative forhold om komplekse.	Allikevel kan kasusstudier bidra til å gi innsikt om kvalitative komplekse forhold.
104	9	(...) barnehagen generelt, og de flerspråklige barna generelt.	(...) barnehagen generelt, og de flerspråklige barna spesielt.





## Vedlegg

Vedlegg 1: NSD brev for godkjenning / registrering

Vedlegg 2: Forespørsel til barnehagene

Vedlegg 3: Invitasjon til informasjonsmøte

Vedlegg 4: Praktisk informasjon om gjennomføring – til informasjonsmøtet

Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeerklæring til foresatte

Vedlegg 6: Informasjonsskriv foreldre invitasjon intervju

Vedlegg 7: Informasjon om opptak – delt ut første intervju med foresatte

Vedlegg 8: Informasjon og samtykkeerklæring øvrige foresatte

Vedlegg 9: Informasjon og samtykkeerklæring ansatte

Vedlegg 10: Intervjuguider

Vedlegg 11: Forfattererklæringer

Vedlegg 12: Koder for transkripsjon av dialoger i materialet

Vedlegg 13: Modell for forskningsdesign

Vedlegg 14: Teknisk utstyr bruk for innsamling, bearbeiding og analyse av datamateriale

## Vedlegg 1: NSD brev for godkjenning / registrering

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hein Lindquist  
Institutt for utdanningsvitenskap og skolefag Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
Postboks 7053  
3007 DRAMMEN

Vår dato: 25.02.2015

Vår ref: 41967 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41967	<i>Raising Children Multilingually</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hein Lindquist</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TROMSØ: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41967

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv mottatt 20. og 24. januar 2015 er godt utformet.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) for utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Buskerud og Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

ENVIVO er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Buskerud og Vestfold skal inngå skriftlig avtale med ENVIVO om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Personvernombudet ber om kopi av avtalen for arkivering (sendes: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)).

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres (med mindre annet avklares underveis med deltakerne). Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (ENVIVO) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

## Vedlegg 2: Forespørsel til barnehagene



Til NN

### FORSKNINGSPROSJEKT OM FLERSPRÅKLIGE BARNEHAGEBARN.

Det finnes svært lite forskning som viser hvor mange familier som ønsker å oppdra sine barn til å bli flerspråklige, og det er ikke gjennomført nyere forskning som ser nærmere på hva som skjer når barn og familier begynner i barnehage i tidlig alder. I hovedsak har forskningen hatt fokus på de eldre førskolebarna. Denne doktorgradsstudien ønsker å gjøre noe med dette.

Forskningsprosjektet har arbeidstittelen «Raising Children Multilingually», og formålet med prosjektet er å få økt innsikt i hvordan flerspråklig utvikling skjer i tidlig småbarnsalder (1-2 år). For å gjennomføre prosjektet er jeg helt avhengig av at barnehageansatte og foreldre/foresatte sier seg villig til å delta.

Studien gjennomføres som et doktorgradsprosjekt ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) og Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NTNU). Faglige veiledere for prosjektet er professor Eva Maagerø (HBV) og 1.amanuensis Nina Gram Garmann (Høgskolen i Oslo og Akershus HiOA). Prosjektet følger norske retningslinjer for forskningsarbeid i barnehage og vil være godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

Forskningsarbeidet vil innebefatte et utvalg aktiviteter i barnas hjem og et tilsvarende antall aktiviteter i barnehagen. Målgruppa for studien er barn som i disse dager søker om barnehageplass og jeg ønsker å følge de gjennom deres første år i barnehagen. Dette vil si at jeg må ha kontakt med aktuelle foreldre/foresatte, ansatte på avdelingen og andre berørte aller helst i løpet av våren 2015. Prosjektdeltakelse er frivillig for alle parter, og det vil være mulig å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Derfor vil alle som deltar få utlevert samtykkeerklæringer hvor en gir endelig godkjenning for deltakelse.

Ut over at jeg får anledning til å samle inn materiale, legges ikke opp til noen omfattende deltakelse fra barnehagen eller foreldrene.

#### **Barnehagen og foreldrene vil bli involvert slik:**

1. Invitasjon for deltakelse og informasjon sendes alle nye foreldre/foresatte i aldersgruppa 1 – 2 år. Gjøre i forbindelse med barnehagens kontakt med familier som har fått plass våren 2015.
2. Informasjon til alle berørte ansatte. I første rekke pedagogiske ledere og øvrige pedagoger på småbarnsavdelingene.

3. Jeg vil hente inn informasjon i hovedsak basert på
  - a. Deltakelse og observasjonsdata fra et utvalg av de ordinære foreldresamtalene barnehagen har gjennom et år.
  - b. Video-opptak av 3 aktiviteter i barnehagen 3 ganger i løpet av barnehageåret.
    - i. Måltid, garderobe/stellesituasjon, pedagogisk aktivitet i barnehagen.

Totalt ønsker jeg å ha med 5 -6 familier i studien med varierende språkbakgrunn.

Det er en selvfølge at vi har samtaler hvor vi ser mer på detaljer om gjennomføringen, slik at prosjektet ikke blir en belastning for barnehagen, og jeg vil gi dere mere informasjon om prosjektet når jeg vet om dere kan bidra til at prosjektet blir realisert.

Med vennlig hilsen

Hein Lindquist

Telefon 481 18 966

e-post: hein.lindquist@hbv.no

## Vedlegg 3: Invitasjon til informasjonsmøte



Buskerud and Vestfold University College

Drammen, den 18.august 2015

### Invitasjon til informasjonsmøte om forskningsprosjektet «Flerspråklige barnehagebarn.»

**Du / dere inviteres til informasjonsmøte/samtale.**

**Samtalen holdes i ..... Samtalen er stipulert til maksimalt 45 minutter.**

Du har allerede fått noe skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet fra personalet i barnehagen. I samtalen vil du få nærmere informasjon om forskningsprosjektet om flerspråklige smårollinger.

Forskningen gjennomføres av Hein Lindquist som er ansatt ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Hein Lindquist vil lede møtet. I tillegg vil Line -pedagogisk leder på ditt barns avdeling delta.

Det vil bli satt av god tid til spørsmål og samtale. Punkter som tas opp:

1. Detaljert informasjon om prosjektet.
2. Praktisk informasjon om hvordan prosjektet skal gjennomføres.
3. Hva skjer med opplysninger og informasjon?
4. Formell godkjenning – hvordan skjer dette?
5. Annet som er aktuelt.



Vi håper du/dere ønsker å få mer informasjon om prosjektet før dere bestemmer om dere vil delta.



Hein Lindquist  
Cand.Paed.Spes. / høgskolelektor  
hein.lindquist@hbv.no  
+47 481 18 966 / + 47 31008863

Kari Styrer  
Styrer

## Vedlegg 4: Praktisk informasjon om gjennomføring – til informasjonsmøtet



Buskerud and Vestfold University College

Drammen, den 26.08.2015

### Til foreldre/foresatte og ansatte som deltar.

Litt praktisk informasjon.

Takk for at du har sagt deg villig til å delta i forskningsprosjektet. Her kommer noen praktiske opplysninger om hvordan arbeidet vil foregå. I alle forskningsprosjekt kan det være nødvendig med justeringer underveis. Enten fordi du/dere som deltakere kommer med ønsker eller av andre mer forskningsmessige grunner. Alle eventuelle endringer vil skje i nært samarbeid med deltakerne.

Innsamling av datamaterialet i barnehage og hjemme. Hver innsamling foregår i 3 omganger. Ca September, november, april. Men om mulig tar jeg også imot materiale i mellomperiodene.

**Video-opptak i barnehagen:** Jeg vil være i barnehagen 3- 5 dager for å gjøre opptak. Jeg vil gjøre opptak av hele situasjoner. Eks. hele måltidet. Totalt regner jeg med å gjøre opptak av 10 – 15 sekvenser i hver omgang. Dette vil skje i 3 omganger i løpet av barnehageåret.

**Video-opptak hjemme:** Hver familie får lånt ett kamera. Familien tar opptak av 5-6 situasjoner. Måltid, hverdagsaktivitet og en «fritidsaktivitet». Opptakene leveres til forskeren. Dette vil skje i 3 omganger i løpet av barnehageåret.

**Samtaler / Intervju:** Det vil være 3 - 4 samtaler/intervju med pedagogisk personale og foresatte gjennom året.

Det vil være aktuelt med 1 – 2 fellessamtaler hvor foresatte og pedagogisk leder møter samtidig.

#### Felles analyse / gjennomgang:

Foresatte vil være sammen med forskeren for å se på et lite utvalg av opptak fra barnehagen. Ansatte skal være kjent med hvilke opptak som brukes. Disse samtalene vil komme 2 – 3 uker i etterkant av en opptaksperiode. Samtalene kan foregå i foreldrene hjem, i barnehagen eller på Høgskolen.

Hein Lindquist  
Cand.Paed.Spes. / høgskolelektor  
hein.lindquist@hbv.no|  
+47 481 18 966





## Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeerklæring til foresatte



### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *” Flerspråklig oppvekst.”*

##### **Bakgrunn og formål**

Mange familier er i dag flerspråklige. Hjemme kan foreldrene bruke ett eller flere språk seg imellom og sammen med barna. Det er stort behov for å få mer kunnskap om hvordan flerspråklige familier og barn opplever det å starte i en norsk barnehage. Vi har også behov for å lære mer om hvordan barnet møter de ulike språkene hjemme og i barnehagen.

Du har allerede mottatt informasjon fra barnehagen om prosjektet, og har sagt ja til å delta på et informasjonsmøte om prosjektet.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Familier som deltar i prosjektet, vil møte meg i foreldresamtalene i barnehagen og to til tre samtaler ut over dette.

I tillegg skal jeg ta video av enkelte situasjoner med deg og barnet ditt, og barnet ditt sammen med voksne og barn i barnehagen.

Barnehager har rutiner for å samle inn data som de bruker som grunnlag for foreldresamtaler. Det er ønskelig at forskerne får tilgang til det materialet som omhandler barnet og familiens språk og språkbruk. Dere vil få vite hvilke materiale forskeren skal ha tilgang til, og dere har rett til å reservere dere å gi forskeren innsyn.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun en forskergruppe bestående av tre forskere som vil ha direkte innsyn i materialet. Dersom opptakene skal vises for andre, vil det gjøres særskilt avtale. All bruk vil begrenses til rent faglig aktivitet som forskningskonferanser og undervisning hvor resultater av prosjektet skal formidles.

Prosjektet vil starte opp når barnet ditt starter i barnehagen høsten 2015, men det vil være noe kontakt før den tid for å gjøre nødvendige avtaler med deg og barnehagen. Opptak og intervju vil etter planen være ferdig 1. juli 2016. Forskningsrapporter etc. vil tidligst være klare høsten 2017.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg og barnet bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hein Lindquist telefon +47 48118966 eller +47 328008863.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hein Lindquist  
Høgskolen i Buskerud og Vestfold

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til at vår familie deltar, og jeg/vi er informert om at deltakelse er frivillig og at jeg/vi kan trekkes oss uten at det må oppgis grunn.

-----  
Foreldre 1: (Signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
Foreldre 2: (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Dato:

Kontaktinformasjon:

NAVN: (blokkbokstaver)

E-postadresse:

Telefonnummer:

Vennligst kryss av for det du gir tillatelse til:

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at forskeren deltar i et utvalg foreldresamtaler.*
- Jeg samtykker til at opplysninger om språk og språkbruk kan innhentes fra barnehagen / ped.leder. Opplysningene skal være gjort kjent med meg på foreldresamtaler etc..*
- Jeg samtykker til at eksempeldata kan vises på forskningskonferanser.*
- Jeg samtykker til at det tas videopptak hjemme og i barnehagen i et utvalg situasjoner..*

Du vil få informasjon om studien underveis, slik at du skal være godt orientert. Om ikke annet avtales vil alle persondata slettes når prosjektet er avsluttet.

|

## Vedlegg 6: Informasjonsskriv foreldre invitasjon intervju



Drammen, 4 februar 2016

Kjære

Jeg er nå godt i gang med forskningsprosjektet, og jeg ønsker å ha en samtale med dere om prosjektet.

Derfor vil jeg om et par dager ta kontakt med dere på telefon / tekstmelding for å avtale tid og sted for et møte. Dere bestemmer om vi skal møtes hjemme hos dere på kveldstid, i barnehagen i åpningstida eller i høgskolens lokaler på Papirbredden.

Det jeg ønsker å ta opp i samtalen er:

- 1) Litt om hvordan dere ser på det å gå i barnehage. Spesielt om dette med språk.
- 2) Planlegge sammen hva som skal skje videre i prosjektet.

Det viser det seg at jeg har behov for å bruke en tolk når jeg skal analysere enkelte av videoopptakene. Derfor håper jeg du kan gi meg tillatelse til at en tolk kan se på videomaterialet sammen med meg. Skjemaet ligger vedlagt. Du/dere må gjerne skrive under å levere dette i barnehagen. Eventuelt kan vi ta det når vi møtes.

Under samtalen vil jeg også spørre om jeg kan bruke eksempler fra videoopptakene når jeg har faglige presentasjoner på forskningskonferanser etc. Jeg vil vise deg / dere eksempler på hva som i så fall skal vises. Dette tar vi opp når vi har samtale.

|

**Med vennlig hilsen**

**Hein Lindquist**

Mobil: 481 18 966

e-post: [hein.lindquist@hbv.no](mailto:hein.lindquist@hbv.no)

## Vedlegg 7: Informasjon om opptak – delt ut første intervju med foresatte



### *Informasjon om den første samtalen.*

**Hei.**

Takk for at dere har takket ja til å bli med i prosjektet. Temaene vi jeg ønsker å ta opp med dere i denne første samtalen er:

1. Det å begynne i barnehage.
2. Samtale om språk og språkbruk hjemme.
3. Praktisk opptakene hjemme og i barnehagen.
4. Videre plan for samtaler og det videre arbeidet.
5. Punkter dere ønsker å ta opp.

Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalen.

Samtalen vil maksimalt vare en time. Om det er praktisk mulig, vil jeg gjerne ha samtale med begge foreldrene.

Om dere ønsker kontakt med meg kan du nå meg på telefon eller e-post.  
Mobiltelefon: 481 18 966. E-post: [hein.lindquist@hbv.no](mailto:hein.lindquist@hbv.no)

Jeg ser fram til å møte dere igjen.

Vennlig hilsen

**Hein Lindquist**  
Høgskolen i Buskerud og Vestfold

#### **PRAKTISK OM OPPTAKENE.**

Prosjektet handler om hvordan barn bruker språkene sine hjemme og i barnehagen. Opptakene skal være av situasjoner som er mest mulig likt hverdagen. Videokamera og stativ får dere tildelt av meg.

Det kan være nødvendig å ta 2 – 3 opptak av de ulike situasjonene, slik at minst ett av opptakene er ganske likt en vanlig dag hos dere. Hvert opptak bør være mellom 5 – 15 minutter, avhengig av hva som er naturlig i den enkelte situasjon.

#### **De situasjonene som skal velges ut er:**

1. **Et måltid dere har hjemme.** Sett gjerne kameraet på et stativ, slik at barnet er i sentrum. Skru på kameraet og la det stå stille. Det kan være fint om bildeutsnittet er slik at det er mulig å se bevegelser i ansiktet.
2. **En garderobe / stellesituasjon.** Dette gjøres på samme måten som over, jeg vil foreslå at vi starter med en dag dere kler på dere / kler på barnet for å gå ut. Eksempelvis når dere skal gå til barnehagen.
3. **Lese en bok.** Dette gjøres på samme måten. Dere velger selv en bok dere pleier å bruke.
4. **Eventuelt en annen aktivitet dere pleier å gjøre sammen.**

Når dere har tatt opp de tre situasjonene, helst i løpet av 14 dager. Underveis holder vi kontakten. Det kan være behov for at minnekortet i kameraet tømmes i løpet av opptaksperioden. Når jeg har fått sett gjennom opptakene (det kan også gjøres sammen med dere om dere ønsker), velger jeg ut noen små utsnitt av hver av situasjonene som vi snakker nærmere sammen.

Vi vil også ha en samtale om opptakene jeg har gjort i barnehagen.

Når dette er gjennomført, er vi ferdige med første fase i prosjektet. Så vil vi ha en tilsvarende opptaksperiode i november/desember. Tredje og siste fase planlegges gjennomført i mars/april.

Om der er noe dere lurer på, er det alltid mulig å ta kontakt med meg.

**Hein Lindquist**  
Mobil 481 18 966, e-post: [hein.lindquist@hbv.no](mailto:hein.lindquist@hbv.no)

## Vedlegg 8: Informasjon og samtykkeerklæring øvrige foresatte



### *Flerspråklig oppvekst. - Alle familier.*

#### **Bakgrunn og formål**

Mange familier er i dag flerspråklige. Hjemme kan foreldrene bruke ett eller flere språk seg imellom og sammen med barna. Det er stort behov for å få mer kunnskap om hvordan flerspråklige familier og barn opplever det å starte i en norsk barnehage. Vi har også behov for å lære mer om hvordan barnet møter de ulike språkene hjemme og i barnehagen.

Du mottar dette brevet fordi ditt barn har plass i en barnehage / avdeling hvor forskningsprosjektet skal gjennomføres.

#### **Hva innebærer studien for meg / mitt barn?**

Det skal gjøres et begrenset antall videopptak av hverdagslivet i barnehagen gjennom et år. I den forbindelse er det nødvendig å avklare om alle barna ved avdelingen kan være med på opptaket, eller om enkelte barn skal utelates fra opptakene ved at det gjøres praktiske tilrettelegginger i forbindelse med opptakene som sikrer personvernet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun en forskergruppe bestående tre forskere som vil ha direkte innsyn i materialet. Dersom opptakene skal vises for andre, vil du kunne samtykke direkte ved å krysse av i dette skrevet.

Prosjektet vil starte opp høsten 2015, og opptak vil etter planen være ferdig 1. juli 2016. Men forskningsrapporter etc. vil tidligst være klare høsten 2017.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er står opp til den enkelte familie å samtykke eller ikke. Opptakssituasjonene vil ta hensyn til barn som det ikke er gitt samtykke opptak.

Dersom du/dere har spørsmål, vennligst ta kontakt med Hein Lindquist telefon +47 48118966 eller +47 328008863.

Studien er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Hein Lindquist**  
**Høgskolen i Buskerud og Vestfold**

## Samtykke til at det gjøre opptak i barnehagen.

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til at vår familie deltar, og jeg/vi er informert om at jeg kan reservere meg mot video-lydopptak av mitt barn i barnehagen, og at jeg/vi kan eventuelt velge å reservere meg på et senere tidspunkt uten at det må oppgis grunn.

-----  
Foreldre 1: (Signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
Foreldre 2: (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Dato:

Kontaktinformasjon:

NAVN: (blokkbokstaver)

E-postadresse:

Telefonnummer:

Vennligst kryss av for det du gir tillatelse til:

- Jeg samtykker til at eksempeldata kan vises på forskningskonferanser.*  
 *Jeg samtykker til at det tas videopptak i barnehagen i et utvalg situasjoner.*

Du vil få informasjon om studien underveis, slik at du skal være godt orientert. Om ikke annet avtales vil alle persondata slettes når prosjektet er avsluttet.

## Vedlegg 9: Informasjon og samtykkeerklæring ansatte



### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *ANSATTE*

##### *I*

#### *” Flerspråklig oppvekst.”*

##### **Bakgrunn og formål**

Mange familier er i dag flerspråklige. Hjemme kan foreldrene bruke ett eller flere språk seg imellom og sammen med barna. Det er stort behov for å få mer kunnskap om hvordan flerspråklige familier og barn opplever det å starte i en norsk barnehage. Vi har også behov for å lære mer om hvordan barnet møter de ulike språkene hjemme og i barnehagen.

Du mottar dette brevet fordi du er tilsatt ved en barnehage som har barn som er forespurt om å delta i forskningsprosjektet.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ansatte og familier som deltar i prosjektet vil møte meg i foreldresamtalene i barnehagen og to til tre samtaler ut over dette.

I prosjektet vil det bli tatt opp video av enkelte situasjoner med deg og barnet ditt, og barnet ditt sammen med voksne og barn i barnehagen.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun en forskergruppe bestående tre forskere som vil ha direkte innsyn i materialet. Dersom opptakene skal vises for andre vil dette være etter nærmere avtale med deg og i så fall kun i forbindelse med forskningskonferanser.

Prosjektet vil starte opp når barnet starter i barnehagen høsten 2015, Opptak og intervju vil etter planen være ferdig 1. juli 2016. Men forskningsrapporter etc. vil tidligst være klare høsten 2017.

##### **Frivillig deltakelse**

Barnehageeier har godkjent at prosjektet kan gjennomføres i barnehagen, men det vil allikevel være frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hein Lindquist telefon +47 48118966 eller +47 328008863.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hein Lindquist  
Høgskolen i Buskerud og Vestfold

---



## Samtykke til deltakelse i studien

Ansatte

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta, og jeg er informert om at deltakelse er frivillig og at jeg/vi kan trekkes oss uten at det må oppgis grunn.

-----  
Ansattes signatur

Dato:

Kontaktinformasjon:

NAVN: (blokkbokstaver)

E-postadresse:

Telefonnummer:

Vennligst kryss av for det du gir tillatelse til:

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at forskeren deltar i et utvalg foreldresamtaler.*
- Jeg samtykker til at eksempeldata kan vises på forskningskonferanser.*
- Jeg samtykker til at det tas videopptak hjemme og i barnehagen i et utvalg situasjoner..*

Du vil få informasjon om studien underveis, slik at du skal være godt orientert. Om ikke annet avtales vil alle persondata slettes når prosjektet er avsluttet.

|

## Vedlegg 10: Intervjuguider

DATAGRUNNLAG:

### Intervjuguide /observasjon foreldresamtaler i barnehagen.

Delta i 3 samtaler i barnehagen. Observere og registrere punkter i barnehagens egen liste over tema og innhold for samtale.

I tillegg samtale om:

- a) Språkvalg og språkbruk hjemme. (hvilke språk)
- b) Hvordan de opplever å være flerspråklige med barn i en norsk barnehage.
- c) Hva de tenker om barnets utvikling av de ulike språkene.

### Intervjuguide /observasjon fra hjemmesituasjonen.

- Samtale om familiens bruk av ulike språk.
- Samtale om foreldrenes ønske om barns språkvalg.
- Samtale om tre konkrete situasjoner fra hjemmet.
  - Måltid (middag eller liknende)
  - Stellesituasjon (kveldsstell eller liknende)
  - Valgfri aktivitet for barn og foreldre.

### Intervjuguide /observasjon barnehagen.

- Samtale om barnehagens syn på språkstimulering i barnehagen.
- Samtale om ansattes bruk av egen språkkompetanse i barnehagen.
- Samtale om tre konkrete situasjoner fra barnehagen.
  - Måltid (frokost eller lunsj)
  - Stellesituasjon
  - Valgfri aktivitet for barn og ansatte.

|

## Detaljert intervjuguide - hjem

### Samtalen vil ha tre hovedtema:

#### Informasjon og samarbeid barnehage- hjem.

Språkbruk og språkpraksiser på det aktuelle tidspunkt. (Dette vil også komme fram gjennom videoobservasjoner av faktisk språkbrukspraksis)

Foreldre og ansattes egne vurderinger av språkpraksiser og språksituasjonen.

For punkt 2 og 3 vil det være vesentlig å få fram mangfold og variasjon i språkbruk. Under punktet om holdninger vil være viktig også å få fram problemstillinger og dilemmaer familier og barnehagen står overfor. Enkelte forhold kan gjelde internt for den enkelte språkbruksarena, andre forhold kan oppstå imellom arenaer som barnehage og hjem, men også andre nåværende og framtidige arenaer. Dette kan eksempelvis være tilgang på venner, familie, utdanning og arbeid.

#### Intervju / samtaleguide - foreldre:

##### Innledning:

Takk for at dere har takket ja til å delta i dette forskningsprosjektet<sup>27</sup>. Innholdet fra samtalen skal kun brukes til forskningsformål og vil ikke være tilgjengelig for andre enn forskningsteamet i en form som gjør at dere kan identifiseres.

I løpet dette barnehageåret er det planlagt to intervjuer, og i tillegg kommer arbeidet videoopptakene og felles gjennomgang av disse.

I dette intervjuet vil jeg først og fremst at dere gir svar som viser hva som er viktig for akkurat dere og deres barn.

##### Kan dere si litt om familiebakgrunnen?<sup>28</sup>

Kan dere si litt om bakgrunnen deres?

(Botid i Norge, Utdanning, Egen språklige bakgrunn osv.)

Hvor mange barn har dere og hvor gamle er de?

Har dere slekt og familie som bor i nærheten?

Kan du si litt om hva du tenker om din og familiens tanker om framtida?

Og har noen tanker om barnas framtid? (bosted, utdanning, yrke .....

##### Hvordan vil dere beskrive en ordinær dag?

Kan du beskrive en vanlig hverdag for dere og ..(barnets navn). ?

Kan dere beskrive hva dere prioriterer å gjøre i helger / når dere har fri?

Gjør dere noen faste aktiviteter sammen? (hjemme, med venner, aktiviteter?)

##### Hvordan vil du beskrive bruk av språk hjemme hos dere / i deres familie?

Hvilke språk har mor kjennskap eller ferdigheter i?

Hvilke språk har far kjennskap eller ferdigheter i?

Hvilke språk bruker dere hjemme?

---

<sup>27</sup> Betegnelsen «forskningsprosjekt» i ulike informasjonsbrev omtales i selve kappeteksten som «avhandling\*» og/eller det henvises til de ulike «delstudier»

<sup>28</sup> Tema for intervjuet er satt i store fonter. Spørsmålene er oppfølgingsspørsmål. Tekst i parentes er stikkord som kan være aktuelle å bruke for å angi retning for foresatte om de har behov en konkretisering av spørsmålene.

Når dere snakker direkte med ...(barnets navn)..... hvilke språk bruker du / dere?  
Noen språk læres allerede fra starten av, mens andre språk lærer man først når man blir eldre. Har du / dere gjort dere noen tanker om det?

**Hvordan vil du beskrive språket til ..(barnets navn) ?**

Kan dere si litt om barnets språklige kompetanse?

Hvilke språk forstår barnet?

Hvilke språk snakker barnet?

**Hva gjør dere som foreldre for og lærer / stimulerer dere barnets språklige utvikling?**

Hva kan voksne gjøre for at barna skal lære seg lære språk?

Enkelte ganger blir situasjoner annerledes enn man hadde tenkt seg. Har du opplevd du noen vanskeligheter) (eks. barnet svarer på et annet språk enn du bruker?)

Hvordan kan denne typen situasjoner løses? /

(Hva gjør du når denne typen situasjoner oppstår? (der og da / framover))

Er det noe du ønsker å gjøre annerledes, og hvordan kan du gå fram for å få dette til?

**(barnets navn).går nå i barnehage. Hva anser dere som det viktigste barnehagen gjør?**

Hva opplever dere som viktig i barnehagen nå om dagen?

Hvordan tenker du at du/dere og barnehageansatte kan samarbeide for å få dette til?

Hva vet du om barnehagens arbeid med språk?

Har dere noen tanker om hvordan barnehagen bør arbeide for å stimulere en god språkutvikling?

**Har språkvalg eller språkpraksis vært diskutert med de ansatte i barnehagen?**

Har de ansatte i barnehagen spurt dere om hva bestemte ord betyr eller mer generelt om hva barnet pleier å si til forskjellige ting?

Er det noe dere skulle ønske barnehagen tok opp med dere?

Hva savner dere / kunne det vært snakket mer om?

## Detaljert intervjuguide ansatte

I dette intervjuet vil jeg først og fremst at dere gir svar som viser hva som er viktig for det arbeidet dere gjør på din avdeling.

### **Din egen bakgrunn:**

Kan du si litt om din bakgrunn?

Utdanning?

Hvilke språk har du kjennskap eller ferdigheter i?

Hva kjenner du til av barnets språklige bakgrunn?

Har du noe kunnskap i ett eller flere av de språkene barna bruker?

Hvordan går du fram om du har behov for å forstå barnas språk bedre?

Snakker du med foreldrene om det?

Kan du gi ett eller flere eksempler på hvordan du kan håndtere disse situasjonene?

### **Hvordan vil du beskrive en vanlig dag/uke på din avdeling?**

Kan du beskrive en vanlig hverdag?

Hvilke faste aktiviteter legger dere opp til?

Er det noe variasjon i aktiviteter gjennom uke / år / periode?

### **Hvordan vil du beskrive bruken av språk i barnehagen?**

Hvordan jobber dere for å stimulere barns språk?

Kan du gi eksempler på hvordan dere jobber aktivt for å stimulere barns språk?

Når du / dere snakker direkte med ...(barnets navn)..... hvilke språk bruker du / dere?

Hvordan jobber dere spesifikt med barn i fra flerspråklige familier?

Hva mener du er spesielt viktig for språkarbeidet med ... ( barnets navn ) i barnehagen?

Og hvordan legger dere til rette for språkstimulering i barnehagen?

### **Hvorfor mener du er de pedagogiske begrunnelser for at barn fra flerspråklige barn begynner i barnehagen allerede i 1-2 års alder? Og eventuelt Hvorfor syns du de eventuelt burde begynt når de var noe eldre?**

Kan du si noe om hvordan barnehage, kommune vektlegger det pedagogiske arbeidet for barn fra flerspråklige begrunnelser for det arbeidet dere gjøre på ...(avdelingens navn).....?

Hva er de viktigste tingene ansatte og barn gjør sammen i løpet av en barnehagedag?

Bruker dere noen spesielle pedagogiske opplegg / materiale når dere jobber med språk i barnehagen?

### **Har språkvalg, språkpraksis, språkstimulering vært diskutert med foreldrene til ..**

Hvis ja, hva har vært vektlagt i disse samtalene?

Har dere snakket om familiens bruk av språk hjemme, og i så fall hva har du vektlagt i din informasjon til foreldrene?

Hva tar dere opp i hente / bringesituasjonen?

Er det forskjell på ansvar for hva du som pedagogisk leder tar opp og hva de øvrige ansatte tar opp?

Hva skulle du gjerne hatt mer tid til å ta opp?

Er det noe du syns er vanskelig (med tanke på språkbruk) med foreldrene?

Hva legges det vekt på i den skriftlige dokumentasjonen som gis foreldrene fra kommunen/ barnehagen?

## Detaljert intervjuguide styrere

Hvilke styringsdokumenter og nivå finnes i barnehagesektoren i kommunen.

- Jeg vil gjerne ha papirkopi eller åpen internettlenke som gir meg tilgang til dokumentene.
- Hvordan vektlegges rammeplanens ulike kompetanseområder, med spesiell vekt på de minste barna (0-3 år)

Veiledere, Pedagogiske ressurser for språkarbeid i barnehagen.

Hvilke veiledere og hvilke faggrunnlag legges til grunn for arbeidet?

Legges det opp til bruk av noen spesielle læringsressurser / pedagogisk materiale i kommunen / barnehagen?

Hvilke kompetansetiltak er spesielt rettet mot pedagogisk personale i barnehagen (styrere, pedagogiske ledere, spesialpedagoger og pedagogiske medarbeidere)

Kommunens arbeid med språklige minoriteter, nasjonale minoriteter og samiske barn.

Hvordan bruker kommunen (øremerkede) midler for språklige minoriteter, nasjonale minoriteter og samiske barn?

Hvordan begrunnes disponering av midlene (juridisk, økonomisk, praktisk, faglig)

Hva gjøres spesifikt for de minste barna?

Foreldrearbeid / foreldrekontakt for foresatte generelt og med ulik bakgrunn.

Hvilke tiltak gjøres overfor flerspråklige familier/ foreldrene?

- Søke barnehageplass
- Informasjon og veiledning
- Veiledningen om bruk og valg av språk og barns språkutvikling?

Hvordan representerer foreldretvalg og andre formelle styringsorgan i barnehagen språklig og kulturelt mangfold?

## Vedlegg 11: Forfattererklæringer



### Co-author declaration

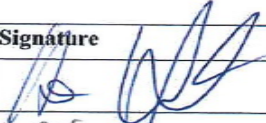
*This form must be signed by the PhD candidate, the principal supervisor (where he/she is a coauthor), and the other two most central authors. The corresponding author must be among them.*

<b>PhD candidate</b>	<b>Hein Lindquist</b>
<b>Principal supervisor</b>	<b>Eva Maagersø</b>
<b>Authors</b>	<b>Hein Lindquist Nina Gram Garmann</b>
<b>Title</b>	<b>Toddlers and their translingual practicing homes</b>
<b>Journal</b>	<b>International Journal of Bilingualism (submitted)</b>

<b>The PhD candidate's contribution to the article</b>	
1. Formulation/identification of the scientific problem	Both authors have worked on the research questions together. The candidate set the theoretical framework for the article
2. Planning of the experiments and methodology design, including selection of methods and method development	The candidate planned methodology, design.
3. Involvement in the experimental work	The candidate administrated and collected data. The candidate made a first transcription of the data, the co-author checked the transcription against the video tapes. Both authors have worked together on developing the transcription and they have discussed the analyses of the data together.
4. Presentation, interpretation and discussion in a journal article format of obtained data	The paper has been written by the candidate and the co-author together. The candidate has had the main responsibility for the theory-part of the paper, otherwise the paper is a result of extensive cowriting.

<b>Co-author's contribution to the article</b>	
1. Formulation/identification of the scientific problem	Both authors have worked on the research questions together.

<p>2. Planning of the experiments and methodology design, including selection of methods and method development The co-author has given the candidate supervision on design and methods.</p>
<p>3. Involvement in the experimental work  The co-author has checked the first transcriptions against the video tapes. Bot authors have worked together on developing the transcription and they have discussed the analyses of the data together.</p>
<p>4. Presentation, interpretation and discussion in a journal article format of obtained data The paper has been written by the candidate and the co-author together. The candidate has had the main responsibility for the theory-part of the paper, otherwise the paper is a result of extensive cowriting.</p>

Date	Signature
8/12-20	
15/3-21	Wina G. Garmann



## Vedlegg 12: Koder for transkripsjon av dialoger i materialet

De innspilte lydfilene er transkribert etter samme transkripsjonssystem som Kenneth Silseth anvendte i sitt avhandlingsarbeid (Silseth, 2013, s. 89 min oversettelse fra engelsk).

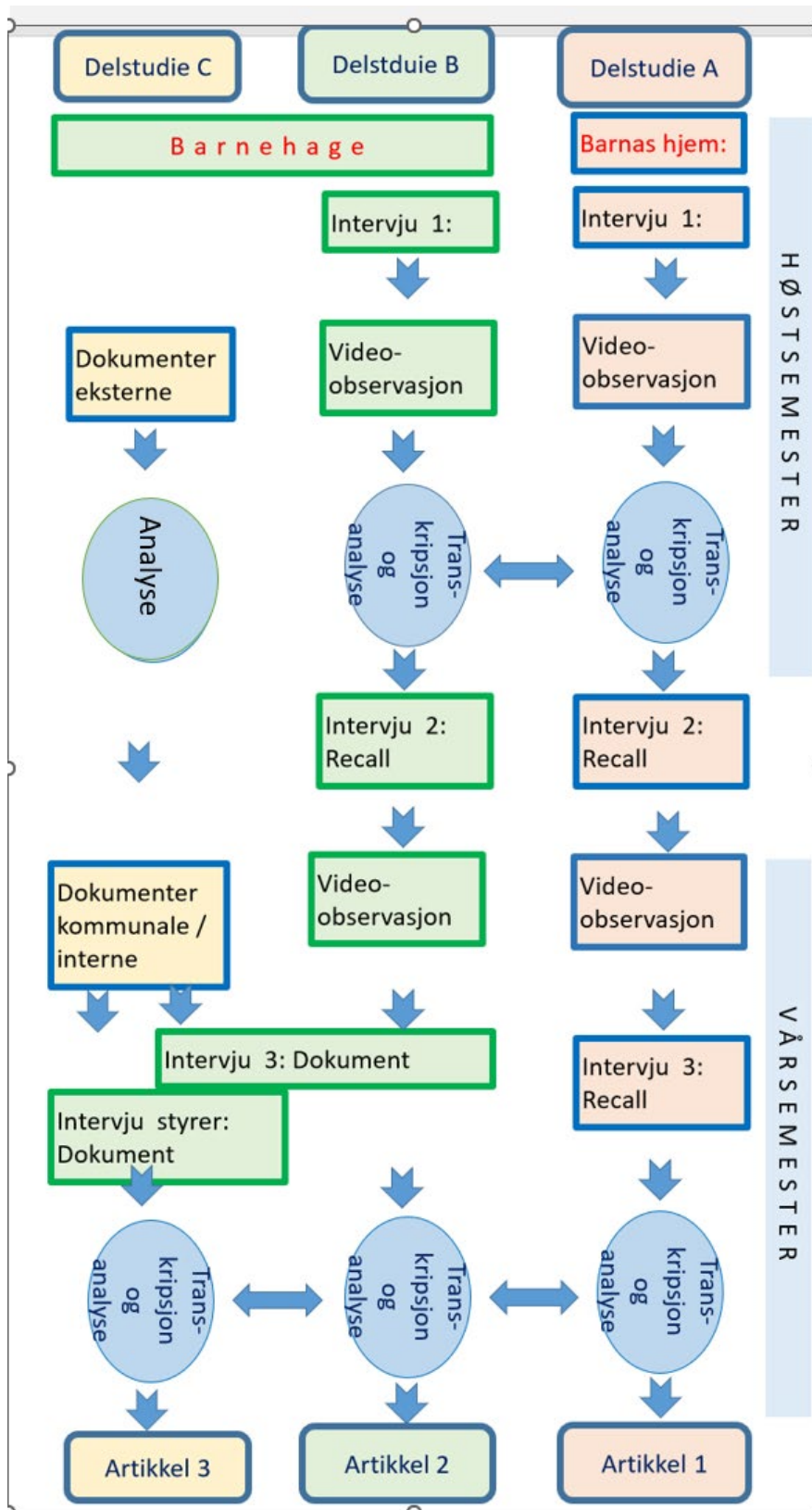
(.)	Pause som varer i mer enn et halvt sekund.
(..)	Pause som varer mellom et halvt sekund og ett og et halvt sekund.
(...)	Pause som varer lenger enn ett og et halvt sekund.
-	Avbrytelse.
(overlapp)	Overlappende tale.
«---«	Utydelige ord eller uttrykk.
X	Ord som ikke er mulig å beskrive i det hele tatt.
STORE BOKSTAVER	Tydelig markerte ord eller uttrykk.
F-a-n-t-a-s-t-i- s-k	Ord eller lyder som dras ut / holdes lenge.
(latter, host)	Indikerer lyder i samtalen.
<i>Kursiv</i>	Siterer ved å lese tekst / dokumenter.
<u>Doppeldam</u>	Låneord fra andre målpråk / kodeveksling. <sup>29</sup>

Jeg har fulgt standard norsk skrivemåte. Der hvor det brukes låneord fra andre språk skriver jeg ordene ned fonologisk etter norske skriveregler. Disse ordene markeres med understreking.

---

<sup>29</sup> Transkripsjon jeg har valgt å legge inn.

### Vedlegg 13: Modell for forskningsdesign



## **Vedlegg 14: Teknisk utstyr bruk for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet**

### **Intervjuene:**

Det ble gjort audio-opptak av intervjuene med en diktafon. *Type Olympus dss-pro*. Transkripsjoner ble gjort transkripsjoner på PC med bruk av utviklet programvare for denne avspilleren.

Transkripsjoner ble lastet inn i analyseprogrammet *NVIVO versjon 1.1* for videre analyse.

### **Videopptak hjemme:**

Foreldrene fikk tildelt et lite håndholdt videokamera av typen *Canon Legria HF200* eller tilsvarende, og stativ til kameraet. Alle videosekvenser ble konvertert til MPEG4 – filer for videre bearbeiding i *NVIVO 1.1*. Transkripsjoner i *NVIVO 1.1*.

Opptak russisk og pashto ble transkribert og oversatt av eksternt profesjonelt tolkefirma. Opptak portugisisk ble transkribert og oversatt av tolk. Opptak panjabi ble transkribert og oversatt av lærerstudent.

### **Videopptak barnehage:**

I barnehagen ble videopptakene gjort med to videokameraer enten ved bruk av lite håndholdt kamera av typen *Canon Legria HF200* eller ved bruk av *JVC 4K Kam modell GY-HM200E* med innebygget – og eksternt trådløs mikrofon. I tillegg kamerastativ.

Alle videosekvenser ble konvertert til MPEG4 – filer for videre bearbeiding i *NVIVO 1.1*. Transkripsjoner i *NVIVO 1.1*.

### **Redigering av videosekvenser for recall-intervjuene og beskjæring av rådata.**

For videoredigering ble programmet *Moviemaker* benyttet.

### **Dokumentbehandling:**

Alle dokumenter ble konvertert til *PDF-filer* for videre bearbeiding og analyse i *NVIVO 1.1*

### **Lagring og oppbevaring av materialet:**

To eksterne krypterte harddisker hver på *4 TB* med passordbeskyttelse ble benyttet til lagring av data. Ikke-sensitivt materiale / anonymisert materiale er i tillegg lagret på USNs lagringsenhet for forskningsdata. Passordbeskyttet og kun jeg har tilgang.

**De yngste flerspråklige barna**  
Hein Lindquist

**Doktoravhandlinger ved  
universitetet i Sørøst-Norge  
nr. 187**

978-82-7206-836-2 (trykk)  
978-82-7206-837-9 (online)

**usn.no**