



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å skape rom for flerspråklighet

En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn

—

Anja Maria Pesch

Avhandling levert for graden philosophiae doctor – november 2017



Forord

Å gjennomføre studien og å skrive denne avhandlinga her vært en spennende og lærerik prosess. Mange har bidradd med sine stemmer og det har – i bakhtinsk forstand – vært mange brudd i mine forståelser. Jeg har lært utrolig mye, og det er mange jeg vil takke for at denne avhandlingen nå leveres. Aller først vil jeg sende en stor takk til mine veilederne Hilde Sollid, Elin Eriksen Ødegaard og Jorun Høier. Takk for deres dialogiske veiledning, kritiske spørsmål og innspill, for deres tålmodighet og oppmuntring. Og for at dere alltid har sett betydningen av denne studien. En stor takk til deg, Jorun, for alle kloke og gode innspill i oppstarten av studien. Elin, en spesiell takk til deg for at du sa ja til å bli ny biveileder før jeg egentlig hadde spurt deg, for ditt engasjement og for at du gang på gang har minnet meg om studiens tilknytning til pedagogikken som fagfelt. Og en stor takk til deg, Hilde, for at du overtok hovedveilederansvaret midt i studien, for alle fristene og krav om tekstproduksjon som har sørget for framdrift og for all oppfølging du har gitt gjennom hele prosjektet. Du har tatt være på meg fra den dagen jeg begynte på instituttet som ny stipendiat.

En stor takk går til deltakerne i studien som har delt sine praksiser og forståelser med meg. Tusen takk til styrerne i Ballblom og Solsikke barnehage for at de åpnet opp for min tilstedeværelse og ga meg mulighet til å studere barnehagen fra innsida. Tusen takk til alle barnehagelærere som har invitert meg inn i sine hverdag i barnehagen, for alle korte og lange samtaler underveis og for tida dere har tatt dere. Å åpne opp for forskning i egen barnehage innebærer mot, tillit til å dele sine synspunkt og forståelser og vilje til å bli utfordret på egne perspektiv, og uten dere hadde denne studien aldri blitt så spennende å gjennomføre.

Videre vil jeg takke forskerskolen NAFOL, og her spesielt kull 4, for fire spennende og innholdsrike år, for alle utfordringer og tilbakemeldinger. Takk til vårt nasjonale nettverk for flerspråklighet og andrespråksforskning i en barnehagekontekst for mange spennende og engasjerte diskusjoner og felles deltakelse på konferanser. En spesiell takk til Gunhild Tomter Alstad for oppmuntring og faglige innspill underveis og for en fantastisk innsats som sluttleser. Takk til stipendiatgruppa på ILP og til ph.d-koordinator Gry Paulgaard, for deling av perspektiver, spørsmål og innspill og for et godt ph.d-fellesskap og miljø. Takk til Annfrid, Marit, Sibylle og Anna-Maria som har holdt ut på felleskontor med meg i løpet av de siste fire år. En spesiell takk til Marit for alle faglige diskusjoner og for alle våre felles reiser med ulike faglige formål. En stor takk til Kirsten for alle diskusjoner om Bakhtin og for utvidelsen av min forståelse gjennom våre dialogiske samtaler. Takk til mine kolleger på BLU for at dere har

gitt meg en følelse av tilhørighet, og en spesiell takk til Maria, for reising, samarbeid og alle diskusjoner om internasjonale perspektiv i barnehagen og barnehagelærerutdanningen. Takk til min svigerfar Oddmund Hagen som har bidradd med korrekturlesing som har løftet arbeidet mitt.

En stor, stor takk til familien min for all støtte, forståelse, tålmodighet, rom og tid som dere har gitt meg spesielt i innspurten. Og for at dere alltid har vist meg at det finnes andre viktige ting enn ph.d-løpet. Takk til mine jenter Antonia og Louisa som har inspirert meg til å se nærmere på forståelser av flerspråklighet og flerspråklige praksiser. Og takk til Ståle som alltid har støttet meg i alle ekstra økter og dager jeg har jobbet med avhandlingen, spesielt i innspurten.

Tromsø, 7.11.2017

Anja Pesch

Widmung

Für meine Eltern, weil sie mir früh gezeigt haben, dass es sich lohnt andere Länder kennenzulernen und andere Sprachen zu lernen. Für meine Kinder, weil sie mir täglich ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit entgegenbringen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag	x
Abstract	xi
Zusammenfassung.....	xii
Liste over fotografier	xiv
Liste over figurer og tabeller	xv
DEL I BAKGRUNN OG TEORETISK STÅSTED	1
1. Presentasjon av studien	1
1.1 Studiens samfunnsmessige og utdanningspolitiske relevans	4
1.1.1 Et økende antall flerspråklige barn i barnehagen	4
1.1.2 Betydningen av en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet.....	5
1.1.3 Diskurser i den norske barnehagemodellen.....	10
1.1.4 Barnehagelærerutdanning i Norge.....	14
1.1.5 Diskurser i den tyske barnehagemodellen	15
1.1.6 Barnehagelærerutdanning i Tyskland	18
1.1.7 Situationsansatz – en pedagogisk tilnærming basert på barns medvirkning.....	19
1.1.8 Betydning av kunnskap i foreldres og barnehagelæreres perspektiv	21
1.2 Barnehagen som institusjonell ramme for språklig praksis	24
1.3 Flerspråklighet i Nord-Norge og Nord-Tyskland.....	25
1.4 Kort presentasjon av barnehagene	26
2. Tidligere forskning på diskursive vilkår for flerspråklig praksis.....	29
2.1 Forskning på barnehagelærers perspektiv på barns flerspråklighet.....	30
2.2 Forskning på foreldres perspektiv på barns flerspråklighet.....	33
2.3 Forskning på samarbeid mellom barnehage og foreldre knyttet til barns flerspråklighet	34
2.4 Oppsummering.....	37
2.5 Plassering av studien og forskningsspørsmål.....	37
2.6 Flerspråklig, tospråklig, morsmål eller førstespråk – definisjon av relevante begreper.....	40
2.7 Avhandlingens oppbygging	45
DEL II TEORETISKE PERSPEKTIV	47
3. Dialogisme som epistemologisk og teoretisk ramme	47
3.1 Ulike forståelser av dialogismen	48
3.2 Bakhtinske perspektiv i barnehagepedagogikken.....	49
3.3 Relevante begreper og konsepter	51
3.3.1 Ytring	52
3.3.2 Talesjanger	55

3.3.3 Adressivitet.....	57
3.3.4 Språk og kontekst	58
3.3.5 Heteroglossia, stemme og flerstemmighet	61
3.3.6 Ideologi og diskurs.....	63
3.4 Kritikk av dialogismen.....	66
3.5 Implikasjoner for avhandlingen.....	68
4. Språkideologier som ramme for diskurser om flerspråklighet i en barnehagekontekst.....	74
4.1 Ideologibegrepet i språkideologiforskningen.....	74
4.2 Forståelser av språkideologier	76
4.3 Språkideologiske differensieringsprosesser.....	79
4.4 Forholdet mellom språkideologier og språksosialisering.....	81
4.5 Hvorfor språkideologi.....	83
4.6 Ulike syn på flerspråklighet	84
5. Barnehagen som sosial og kulturell arena	92
DEL III METODE.....	95
6. Neksusanalyse som meta-metodologisk analysetilnærming.....	95
6.1 Neksusanalysens teoretiske bakgrunn	95
6.2 Handling, praksis og neksuspraksis	98
6.3 Neksusanalysens forståelse av diskurs.....	102
6.4 Historiske kropper, interaksjonsorden og stedets diskurser	105
6.5 Neksusanalysens faser.....	107
6.6 Hvorfor neksusanalyse.....	109
7. Metodologiske perspektiv	112
7.1 En etnografisk kasusstudie med komparative element	112
7.2 Forskerens rolle	116
7.2.1 Balansen mellom å være tilbakeholden og deltakende	116
7.2.2 Å være insider og outsider samtidig.....	120
7.2.3 Betydning av forskerens og informantenes språkkompetanse.....	124
7.3 Å følge barn eller ansatte, individer eller situasjoner	126
7.4 Etske betraktninger	127
7.5 Transkribering – å representere deltakere og seg selv i en minoritets- og majoritetsspråklig kontekst.....	129
7.6 Kontekstualisering av studien	132
7.7 Oversikt over datamaterialet og presentasjon av kasus	134
7.7.1 Datamaterialet fra Ballblom barnehage.....	135
7.7.2 Datamaterialet fra Solsikke barnehage	138

7.8 Metoder for dataproduksjon og analyse.....	140
7.8.1 Foto som metode i etnografiske studier i barnehage og skole	143
7.8.2 Foto som konstruksjon av barnehagens semiotiske landskap	146
7.8.3 Feltnotater av barnehagelæreres språklige praksis	148
7.8.4 Intervju som tilnærming til diskurser om flerspråklighet.....	150
7.8.5 Styringsdokumenter – diskurser om flerspråklighet på et makronivå.....	152
DEL IV INN I BARNEHAGEN – ANALYSE OG FUNN	155
8. Første lesing - analyse av styringsdokumenter	156
8.1. Syn på flerspråklighet i styringsdokumenter for barnehager i Norge	157
8.2 Syn på flerspråklighet i styringsdokumenter for barnehager i Schleswig-Holstein	161
8.3 Oppsummering.....	165
9. Andre lesing - analyse av barnehagenes semiotiske landskap.....	168
9.1 Barnehagens innganger som konstruksjon av offisielle syn på flerspråklighet	168
9.1.2 Barnehagen som flerspråklig sted – personalinngangen til Ballblom barnehage	168
9.1.3 Visualisering av flerspråklighet – felles inngang og rom i Ballblom barnehage	172
9.1.4 Fravær av flerspråklighet – inngangshallen i Solsikke barnehage.....	176
9.2 Syn på flerspråklighet i barnehagenes øvrige rom.....	181
9.2.1 Språk, nasjon, mangfold og likeverd	181
9.2.2 Å vise frem og tilrettelegge for barnas stemmer	185
9.3 Barnehagen som norsk, tysk eller flerspråklig sted.....	191
10. Tredje lesing – analyse av feltnotater om språklig praksis.....	193
10.1 Flerspråklig praksis i Ballblom barnehage	193
10.2 Enspråklig praksis i Ballblom barnehage	197
10.3 Diskurser om foreldresamarbeid.....	200
10.4 Flerspråklig praksis i Solsikke barnehage	202
10.5 Enspråklig praksis i Solsikke barnehage	208
10.6 Diskurser om foreldresamarbeid.....	214
10.7 Oppsummering.....	216
11. Fjerde lesing - analyse av intervjuene	219
11.1 Ballblom barnehage – flerspråklighet som dualitet	219
11.1.2 Flerspråklighet som individuelt fenomen.....	220
11.1.3 Betydningen av morsmålet	222
11.1.4 Flerspråklighet som kollektivt fenomen.....	225
11.1.5 Diskurser i foreldresamarbeid om språklig praksis og barnas språkutvikling	230
11.1.6 Oppsummering.....	236
11.2 Foreldrenes syn på flerspråklighet	237

11.2.1 Familienes flerspråklige praksis.....	238
11.2.2 Foreldrenes syn på barnehagens språklige praksis.....	239
11.2.3 Foreldrenes forståelse av samarbeid med barnehagen om flerspråklighet	241
11.2.4 Flerspråklighet – individuell og kollektiv	244
11.2.5 Oppsummering.....	246
11.3 Solsikke barnehage – flerspråklighet som normalitet.....	247
11.3.1 Flerspråklighet som naturlig tilstand for barnet	247
11.3.2 Betydningen av morsmålet	252
11.3.3 Flerspråklighet som kollektivt fenomen.....	255
11.3.4 Å frata foreldre bekymringer.....	264
11.3.5 Oppsummering.....	268
11.4 Foreldrenes syn på flerspråklighet	269
11.4.1 Familienes språklige praksis	269
11.4.2 Foreldrenes syn på barnehagens språklige praksis.....	274
11.4.3 Skolen som diskursivt vilkår	279
11.4.4 Migrasjon som diskursivt vilkår	282
11.4.5 Oppsummering.....	285
DEL V SAMMENHENGER MELLOM MIKRO- TIL MAKRO-PERSPEKTIV	287
12. Å skape rom for flerspråklighet.....	287
12.1. Likestilling og synliggjøring – et diskursivt spenningsfelt.....	288
12.2 Tysk som del av det språklige mangfoldet	293
12.3 Foreldrenes diskurser	299
12.4 Forbi ressurssynet	302
12.5 Å invitere, informere og instruere – møter i det diskursive rommet.....	308
12.6 Studiens bidrag til forskningsfeltet og implikasjoner for praksis	313
12.7 Behov for videre forskning	314
Referanser	317
Vedlegg til Ballblom barnehage	328
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldre.....	328
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring intervju ansatte	331
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkerklæring intervju foreldre	333
Vedlegg 4: Intervjuguide ansatte	335
Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre	336
Vedlegg til Solsikke barnehage.....	337
Vedlegg 1: Informationsschreiben an die Eltern.....	337
Vedlegg 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Eltern.....	337

Vedlegg 3: Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Mitarbeiterinnen.....	339
Vedlegg 4: Einverständniserklärung zum Interview Eltern	341
Vedlegg 5 Interviewleitfaden Mitarbeiterinnen.....	342
Vedlegg 6 Interviewleitfaden Eltern.....	344

Sammendrag

I denne studien utforskes diskursive vilkår for barnehagelærers språklige praksis med flerspråklige barn. Studien er en kvalitativ etnografisk kasusstudie av to barnehagers språklige praksiser, en i Norge og en i Tyskland. Studiens formål er å få større innsikt i hvordan forståelser av flerspråklighet i barnehagen skaper rom for barnehagelærers flerspråklige praksis og for samarbeid med barnas foreldre. Språklig praksis forstås som pedagogisk språklig praksis knyttet til barnehagelæreres rolle i barnehagen som kontekst.

Studiens datamateriale består av relevante styringsdokumenter for barnehagen, bilder av barnehagens semiotiske landskap, feltnotater om barnehagelærernes språklige praksis og intervju med barnehagelærere og foreldre. Ved hjelp av Bakhtins konsepter om ytring, talesjanger, stemme, diskurs og ideologi studeres barnehagelærernes og foreldrenes språklige praksis som neksus av diskurser om flerspråklighet knyttet til barnehagen som institusjon. Barnehagelærernes språklige praksis, deres og foreldrenes syn på flerspråklighet knyttes videre til diskurser makronivå. Dette gjøres ved hjelp av Jørgensens og Garcia og Li Weis syn på flerspråklighet, neksusanalysen og språkideologiske perspektiv.

Et fellestrekk ved barnehagene er at de anser flerspråklighet som ressurs. Det rådende synet på flerspråklighet er imidlertid ulikt. Mens flerspråklighet først og fremst forstås som dualitet som består av morsmål og norsk, er synet på flerspråklighet i den tyske barnehagen mer dynamisk og knyttet til et syn på språk som ressurs i kommunikasjon. Analysen viser hvordan ulike syn på flerspråklighet blir konstruert både på institusjons- og individnivå, og hvordan de både er knyttet til og stiller spørsmål ved ressurssynet som ramme. Det blir tydelig hvordan barnehagelæreres syn på flerspråklighet er knyttet til deres egen språklige praksis på den ene siden og forståelser av barnas språklige praksis på den andre siden. Når det gjelder foreldresamarbeid peker datamaterialet spesielt på motsetninger mellom barnehagens og foreldrenes syn på flerspråklighet og hvordan de innvirker på forståelsen av hverandres språkvalg og praksiser. Funnene brukes for å drøfte hvordan diskursene om flerspråklighet på mikro- og makronivå henger sammen og hvordan de skaper rom og rammer for barnehagelærernes språklige praksis og for samarbeid med barnas foreldre.

Abstract

Title of PhD-thesis: *Creating space for multilingualism. A study of discursive conditions for ECEC-teachers' linguistic practice with multilingual children.*

This study explores discursive conditions for teachers' linguistic practice with multilingual children. It is a qualitative ethnographic case study of the linguistic practice in two ECEC institutions, one in Norway and one in Germany. The aim of the study is to gain insight into how views on multilingualism in ECEC create space for teachers' multilingual practice and for cooperation with parents of multilingual children. Linguistic practice is to be understood as pedagogical linguistic practice, connected to the teachers' role in the ECEC context.

The study's data material consists of relevant ECEC policy documents, photos of the ECEC's semiotic landscapes, field notes on ECEC-teachers' linguistic practice and interviews with teachers and parents. By using Bakhtinian concepts of utterance, speech genres, voice, discourse and ideology, the teachers' linguistic practice is studied as nexus of discourses on multilingualism connected to ECEC as institutional context. The teachers' linguistic practice, their views and the parents' views on multilingualism are then related to discourses on the macro level. Jørgensen's and Garcia and Li Wei's views on multilingualism, nexus analysis and perspectives from language ideology are used as theoretical and methodological framework.

One feature both ECECs have in common is that they view multilingualism as a resource. The prevailing view on multilingualism, though, is different. While the Norwegian ECEC first and foremost view multilingualism as dual, consisting of a mother tongue and Norwegian, the German ECEC has a more dynamic view on multilingualism connected to a view on language as resource in communication. The analysis shows how different views on multilingualism are constructed on both the institutional and individual level, and how they both relate to and question the resource perspective. This sheds light on the connection of the teachers' views on multilingualism and their own linguistic practice on the one hand and their perspective on the children's linguistic practice on the other hand. Regarding cooperation with parents, the data material points towards contrasts in teachers' and parents' understanding of multilingualism and how they influence their views on each other's practice and choice of language. The study's findings are used to discuss the connection of discourses on multilingualism on the micro and macro level and how they create space and limits for ECEC-teachers' linguistic practice and their cooperation with parents.

Zusammenfassung

Titel der Doktorarbeit: *Raum für Mehrsprachigkeit schaffen. Eine Studie über diskursive Bedingungen für die Sprachpraxis mit mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen.*

Die vorliegende Studie untersucht diskursive Bedingungen für die Sprachpraxis pädagogischer Fachkräfte mit mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen. Die Studie ist eine qualitativ angelegte ethnographische Case-studie über die sprachliche Praxis in zwei Kindertageseinrichtungen, einer in Norwegen und einer in Deutschland. Ziel der Studie ist es, einen tieferen Einblick in den Zusammenhang vom Verständnis von Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Praxis pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie deren Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern zu bekommen.

Die empirischen Daten der Studie bestehen aus relevanten Leitlinien und Rahmenkonzeptionen für Kindertageseinrichtungen, Fotos der semiotischen Landschaften in den Einrichtungen, Observationen der Sprachpraxis der Fachkräfte und Interviews mit Fachkräften und Eltern. Mit Hilfe von Bakhtins Konzepten Äußerung, Genre, Stimme, Diskurs und Ideologie, wird die Sprachpraxis der Fachkräfte als Nexus von Diskursen zur Mehrsprachigkeit im Rahmen der Kindertageseinrichtung als Kontext erforscht. Die Sprachpraxis der pädagogischen Fachkräfte, deren Verständnis sowie das Verständnis von Mehrsprachigkeit unter den Eltern wird weiter in Zusammenhang mit Diskursen auf der Makroebene betrachtet. Als theoretischer und methodologischer Rahmen dienen hier Jørgensens sowie Garcia und Li Weis Modelle von Mehrsprachigkeit, die Nexus Analyse sowie sprachideologische Perspektiven.

Ein gemeinsames Merkmal beider Kindertageseinrichtungen ist deren explizites Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource. Das vorherrschende Verständnis von Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen ist dagegen unterschiedlich. Während in der norwegische Einrichtung Mehrsprachigkeit vor allem als Dualität, bestehend aus einer Muttersprache und Norwegisch, verstanden wird, ist das Verständnis von Mehrsprachigkeit in der deutschen Einrichtung eher dynamisch und an ein Verständnis von Sprache als Kommunikationsressource geknüpft. Die Analyse zeigt, wie unterschiedliche Verständnisse von Mehrsprachigkeit sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Ebene konstruiert werden, wie diese an die Ressourcenperspektive anknüpfen, sie aber auch in Frage stellen. Es wird deutlich wie das Verständnis von Mehrsprachigkeit der pädagogischen Fachkräfte auf der einen Seite im Zusammenhang mit ihrer eigenen Sprachpraxis und auf der anderen Seite mit ihrem Blick auf die Sprachpraxis der Kinder steht. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern weisen die Daten vor allem Gegensätze im Verständnis von Mehrsprachigkeit bei Fachkräften und Eltern auf, sowie

dessen Zusammenhang damit wie Eltern und Fachkräfte gegenseitig ihre Sprachpraxis und Sprachwahl verstehen. Auf Grund der Ergebnisse der Studie wird abschließend der Zusammenhang von Diskursen zur Mehrsprachigkeit auf der Mikro- und Makroebene, sowie Raum und Begrenzungen für die Sprachpraxis und die Zusammenarbeit mit Eltern durch die pädagogischen Fachkräfte diskutiert.

Liste over fotografier

Bilde 1: Flagg i personalinngangen.....	169
Bilde 2: Inngang til baseområde.....	170
Bilde 3: Velkomsttekster i garderoben.....	173
Bilde 4: Plakater i gangen.....	173
Bilde 5: Oppslagstavler i inngangen.....	177
Bilde 6: Foreldrekafé i inngangen.....	179
Bilde 7: Vegg med tall på ulike språk.....	182
Bilde 8: Vindu med havmotiv.....	184
Bilde 9: Inngangsdør med tekster.....	186
Bilde 10: Invitasjonsplakat.....	186
Bilde 11: Utkledningsutstyr.....	188
Bilde 12: Utkledningsutstyr.....	188
Bilde 13: Skrivehjørnet.....	189

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Modell neksusanalyse (Scollon & Scollon, 2004, s. 20)	105
Figur 2: Oversikt datamaterialet Ballblom barnehage	135
Figur 3: Oversikt datamateriale Solsikke barnehage	138
Figur 4: Neksusanalyse syn på flerspråklighet i Ballblom barnehage (med utgangspunkt i Scollon & Scollon, 2004, s. 20)	288
Figur 5: Neksusanalyse syn på flerspråklighet i Solsikke barnehage (med utgangspunkt i Scollon & Scollon, 2004, s. 20)	293

DEL I BAKGRUNN OG TEORETISK STÅSTED

1. Presentasjon av studien

Den foreliggende studien omhandler diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn. Formålet er å utvikle ny kunnskap om sammenhengen mellom syn på flerspråklighet ut ifra et språkideologisk perspektiv, språklig praksis med flerspråklige barn i barnehagen og rammer for samarbeid mellom barnehageansatte og foreldre til flerspråklige barn. Barnehagen som arena er formet av historiske, politiske, faglige og kulturelle diskurser som virker inn på institusjonell praksis (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 25). Barnehagen står videre i et spenningsfelt mellom skolen som læringsarena og barnas hjem som arena for omsorg og læring (Alstad, 2013, s. 1). Også foreldrenes språkvalg og språklige praksis styres av diskurser om flerspråklighet, og barnehagen er en arena der foreldrenes og barnehagelærernes diskurser møtes. Det er denne sammenhengen mellom det diskursive nivået om flerspråklighet og den språklige praksisen i barnehagen som avhandlingen studerer.

Avhandlingens tittel peker på noen begreper som er sentrale for forståelsen av studien. Å skape rom kan gjøres i både fysisk og mentalt diskursivt forstand. Gjennom sin fysiske innredning signaliserer rommet hvilke interaksjoner som kan utspille seg og hvilke posisjoner deltakerne kan innta. Rommet i diskursiv forstand kan referere til etablerte forståelser som vises gjennom praksiser, normer, relasjoner eller organisering av aktiviteter (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 36). Begge aspekter kan sies å være sentrale for denne avhandlingen, selv om hovedfokuset er på rommet i diskursiv forstand. Når barnehagen skaper rom for flerspråklighet, gjøres det fysisk ved hjelp av medierende midler, som kan henge sammen med barnehagens arkitektoniske utforming, og som konstruerer barnehagens semiotiske landskap. Samtidig konstrueres det et diskursivt rom som innebærer syn på flerspråklighet og språkideologier knyttet til barnehagen som kontekst. I dette diskursive rommet utspiller barnehagelærernes språklige praksiser seg og møter foreldre, som kan bekrefte, utfordre eller stille spørsmål ved det diskursive rommet. Rommet gir derved både muligheter for og konstruerer en ramme for handling, og handlinger kan stille spørsmål som medfører forhandlinger om det diskursive rommet. Å utforske dette diskursive rommet er et viktig aspekt i studien.

For å utvikle kunnskapen som studien skal bidra med, har jeg gjennomført et etnografisk feltarbeid i to barnehager som har en satsing på og erfaring med dette arbeidet. Begge barnehager har dessuten et uttalt syn på flerspråklighet som ressurs, og dette er både en viktig ramme for studien og reiser samtidig spørsmål om hva dette ressursynet innebærer. Utover

disse fellestrekk er barnehagene forskjellig på mange måter, både når det gjelder antall flerspråklige barn, antall flerspråklige ansatte, antall barn og ansatte som hadde samme morsmål og sammensetningen av barne- og foreldregrupper. De har altså ulike betingelser og rammer. Det er kombinasjonen mellom overordnede likhetstrekk og forskjeller som bidrar til å belyse kompleksiteten i syn på flerspråklighet og språklig praksis.

Studien er en etnografisk kasusstudie der etnografien ligger i bunn, og jeg har valgt å organisere datamaterialet som kasus. De to kasusbarnehagene ligger i en middels stor by i Nord-Norge og i en by av tilsvarende størrelse i delstaten Schleswig-Holstein i Tyskland¹. Man kan reise en rekke spørsmål om legitimering av dette utvalget, men det bidrar samtidig til det særegne ved denne studien. Faglig sett er det flere grunner for utvalget av barnehagene. I Tyskland – som i Norge – har det i de siste åra blitt gjennomført et økende antall studier om barnehagen som arena for flerspråklighet, som arena for utvikling av tysk som andrespråk og om samarbeid med foreldre med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Barnehagens mandat og ansvar for flerspråklige barns språkutvikling diskuteres i økende grad i faglitteratur og forskning og kan også sies å være et stort satsingsområde fra politisk side. Den økte oppmerksomheten kan ses i sammenheng med den generelle diskusjonen rundt barnehagens plass i utdanningssystemet i Tyskland (Oberhuemer, 2005, 2015). Man kan derfor peke mot noen likhetstrekk mellom Norge og Tyskland når det gjelder fokus på barnehagens ansvar for flerspråklige barns språkutvikling i den faglige og politiske diskusjonen. En metodologisk grunn er muligheten for å belyse språklig praksis og diskurser om flerspråklighet komparativt og på tvers av ulike kontekster.

Som Alstad (2013, s. 1) påpeker, er barnehagen som utdanningsinstitusjon formet av kulturelle og historiske elementer. Barnehagen står i sammenheng med kulturelle forestillinger om barn og barndom, og kryss-kulturelle studier kan tydeliggjøre den lokale og nasjonale konteksten ved å gjøre det kjente ukjent, slik at man kan stille spørsmål ved implisitte aspekter ved praksis og forståelser (Oberhuemer, 2005, s. 34). På bakgrunn av min nasjonalitet og språkkunnskap hadde jeg mulighet til å gjennomføre deler av feltarbeidet i Tyskland. Det eksisterer noen sammenlignende studier der både Norge og Tyskland er representert og som for eksempel omhandler foreldrenes perspektiv på barnehagen (Broekhuizen, Leseman, Moser & van Trijp, 2015) eller barn og barndom (Korsvold, 2008). Likevel kan det fra norsk perspektiv være et uvanlig valg og derved bidra med nye perspektiv til norsk barnehageforskning.

¹ Byen hadde tilsvarende størrelse i forhold til andre byer i Tyskland.

Barnehagen som språklæringsarena er et felt som er tydelig styrt av politiske diskurser (Alstad, 2013, 2015), og studiens bidrag er å rette oppmerksomhet på og diskutere dette diskursive nivået og dets sammenheng med praksis, politisk som faglig. Det gjøres ved hjelp av neksusanalysen, som ser på praksis som neksus av ulike diskurser som sirkulerer gjennom den (Scollon & Scollon, 2004, s. 28). Analyseenheten i neksusanalysen er derved praksis, men den forstås som et skjæringspunkt av ulike diskurser som møtes og virker inn på den. Disse diskurser knyttes videre til diskurser på makronivå. Mikronivået studeres gjennom en analyse av barnehagens semiotiske landskap, feltnotater om språklig praksis og intervju med barnehagelærere² og foreldre. Analysen av relevante styringsdokumenter for barnehagene viser til diskurser på makronivå. Utover disse primærdata trekkes det inn funn fra andre studier og diskursive forståelser som inngår i barnehagefeltet eller samfunnet generelt for å belyse makronivået. Datatriangulering og den etnografiske tilnærmingen bidrar til å belyse datamaterialet med både et insider- og et outsiderperspektiv som bidrar til funnenes validitet (Davies, 2008, s. 95 f.; Yin, 2014, s. 119 f.).

Avhandlingen tar utgangspunkt i den norske barnehagekonteksten, og den skrives i hovedsak som et forskningsbidrag til barnehagefeltet og barnehagelærerutdanning i Norge. Selv om kapittel 1 inneholder perspektiv fra begge land, beskrives studiens samfunnsmessige og utdanningspolitiske relevans først og fremst ut ifra norsk kontekst. Siden studien baserer seg på datamaterialet fra barnehager i Norge og Tyskland, anser jeg det videre som viktig å gi et innblikk i barnehagevirksomheten i begge land. For å gi en kontekstualisert forståelse av studiens empiriske materiale, gir jeg også et kort innblikk i barnehagelærerutdanningen i begge land, selv om det ikke er direkte tema i avhandlingen. Det medfører at kapitlene 1.1.3 – 1.1.6 inkluderer en del generell informasjon om barnehagen og barnehagelærerutdanning i begge land ut over en vinkling mot flerspråklighet. Kapittelet 1.1.7 redegjør for den pedagogiske tilnærmingen i den tyske kasusbarnehagen, og kapittel 1.1.8 drøfter foreldres og barnehagelærernes forståelser av hverandres kunnskap. Etter det viser jeg kort til premisser som forståelsen av barnehagen som sosiokulturell arena legger for studien. Videre gis det et innblikk i flerspråklighetskonteksten samt en kort presentasjon av barnehagene. Kapittel 2 redegjør for tidligere forskning som omhandler diskursive vilkår for flerspråklig praksis i barnehagen. Jeg har valgt å redegjøre for plasseringen av den foreliggende studien etter redegjørelsen for tidligere forskning for å kunne trekke sammen trådene fra både kapittel 1 og 2. I slutten av

² Jeg har valgt å bruke termen *barnehagelærere* på generelt grunnlag for alle ansatte i barnehagen, uavhengig av om de har førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning. Det inkluderer dermed også assistenter. Der det er hensiktsmessig i analysen viser jeg til den konkrete deltakerens stilling.

kapittel 2 drøfter jeg noen relevante begreper for studien og avslutter med en oversikt over avhandlingens oppbygging.

1.1 Studiens samfunnsmessige og utdanningspolitiske relevans

1.1.1 Et økende antall flerspråklige barn i barnehagen

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser til en generell økning i antall barn i alderen 1–5 år som går i barnehagen. Mens andelen barn var på litt over 60% i 2000, var dekningsgraden i 2016 på 91% (Statistisk Sentralbyrå, 2017a). Når det gjelder andelen flerspråklige barn i barnehagen, opererer Statistisk sentralbyrå med to ulike definisjoner. Den første omhandler *minoritetsspråklige barn*, som er barn med et annet morsmål enn samisk, svensk, dansk, engelsk og norsk. Den andre betegnes som *barn med innvandrerbakgrunn* og omfatter norskfødte barn med utenlandske foreldre og barn som har innvandret til Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2017a). I den første kategorien vises det til en økning på 7% fra 2015. I 2016 var det 46 000 minoritetsspråklige barn i norske barnehager. Andelen minoritetsspråklige barn i forhold til alle barn i alderen 1–5 år har økt fra 6,2% i 2005 til 16% i 2016. Ifølge Utdanningsdirektoratet var det i 2016 79% av alle minoritetsspråklige barn mellom 1 og 5 år som gikk i barnehagen. De siste fire åra har økningen vært størst blant toåringene, der andelen har økt fra 68% til 78% (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den andre kategorien – barn med innvandrerbakgrunn – omtales ikke særskilt i statistikkene. Som jeg forstår det, er kategoriene delvis overlappende siden begge viser til barn med to ikke-norske foreldre. Barn med innvandrerbakgrunn kan se ut som en mer omfattende kategori, siden den ikke ekskluderer spesifikke språk. Barn med en norsk og en forelder med et annet morsmål er imidlertid ikke nevnt i statistikken, men disse kan også regnes som potensielt flerspråklig. Statistikkene oppgir derved ikke det reelle antallet flerspråklige barn i barnehagen, slik de er definert i denne studien (jf. kapittel 2.6). Statistikkene gir likevel et bilde av en økende andel flerspråklige barn i norske barnehager, og spesielt et økende antall barn under 3 år.

I Tyskland viser statistikken også en økning av antall *barn med migrasjonsbakgrunn* (*Kinder mit Migrationshintergrund*, min oversettelse) i barnehagen i perioden 2013–2016 (Statistisches Bundesamt, 2017). Statistikken skiller mellom barn fra 0 til 3 år og barn fra 3 til 6 år og er i tillegg sortert etter delstater (Länder). Nasjonalt sett har det vært en økning på 3% i denne perioden, der det var 4% økning i aldersgruppa 0–3 år og 2% i aldersgruppa 3–6 år. Andelen barn med migrasjonsbakgrunn i barnehagen har økt fra 85 til 88%, der 0–3-årsgruppa har økt fra 17 til 21% og 3–6-årsgruppa fra 52 til 54% (Statistisches Bundesamt, 2017). Andelen barn

med migrasjonsbakgrunn i barnehagen er beregnet ut ifra det totale antallet barn med migrasjonsbakgrunn i Tyskland i alderen 0–6 år. Statistikken viser ikke andelen barn med migrasjonsbakgrunn i forhold til alle barn i denne aldersgruppa som går i barnehagen. Det finnes imidlertid en statistikk over barn uten migrasjonsbakgrunn også, og da er det totale antallet på 67%, hvorav 38% er barn mellom 0 og 3 år og 67% er barn mellom 3 og 6 år. Man ser altså et generelt skille mellom de to aldersgruppene, og antallet barn med migrasjonsbakgrunn som går i barnehagen er noe lavere enn barn uten migrasjonsbakgrunn. Statistikken viser forholdsvis stor variasjon mellom delstatene, men tallene for Schleswig-Holstein for 2016 er omtrent de samme som for hele Tyskland (Statistisches Bundesamt, 2017). Definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn er imidlertid annerledes enn i Norge. I de tyske statistikkene defineres *barn med migrasjonsbakgrunn* som barn med minst én forelder av utenlandsk opprinnelse (jf. Methodischer Hinweis, Statistisches Bundesamt, 2017). På grunnlag av det kan man gå ut ifra at statistikken gir et mer nøyaktig bilde av andelen flerspråklige barn i barnehagen enn den norske, siden den både inkluderer barn med familier der det snakkes tysk pluss et annet språk og barn med familier der det snakkes ett eller flere andre språk enn tysk.

1.1.2 Betydningen av en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet

Betydningen av en ressursorientert tilnærming og holdning overfor flerspråklighet og mangfold påpekes både i politiske dokumenter (Gjervan, 2006; NOU 2010:7) og satsingen *Kompetanse for mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2015) og i faglitteratur (for eksempel Bakken & Solbue, 2016b; Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Krogstad (2016, s. 44) viser til at ressursorienteringen også inngår i de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen. Samtidig har termen *ressursorientert* blitt kritisert for å være vag og mangetydig (Bakken & Solbue, 2016a; Otterstad & Andersen, 2012). Otterstad og Andersen (2012, s. 1) viser til hvordan ressursorienteringen har blitt en del av barnehagelærernes normative ramme i det flerkulturelle arbeidet. De viser til en diskrepans mellom antall minoritetsspråklige barn i barnehage og antall barnehagelærere som har formell utdanning på feltet flerkulturelt arbeid og inkludering (Otterstad & Andersen, 2012, s. 3). Det påpekes også av Bakken og Solbue (2016a, s. 15). Krogstad (2016) retter fokus på forskjeller mellom det diskursive nivået i styringsdokumenter og barnehagens realitet, der hun viser til at retningslinjenes ideer må diskuteres med ansatte i barnehagen. Puskás og Willén (2017) viser i sin studie hvordan den svenske rammeplanen for barnehager åpner opp for ulike fortolkninger når det gjelder barnehagens arbeid med flerspråklige barns språkutvikling og påpeker at det fører til

ideologiske og pedagogiske utfordringer og forhandlinger³. Menken og Garcia (2010) argumenterer for at forhandlinger om offisiell språkpolitikk alltid er en del av lærernes og utdanningsinstitusjonenes pedagogiske praksis. Ifølge dem er språkpolitikk et dynamisk felt som skapes av mange ulike aktører på både overordnede og lokale plan.⁴

Otterstads og Andersens (2012) diskursanalyse av relevante styringsdokumenter for barnehagen påpeker at en ressursorientert tilnærming settes opp som dikotomt til en problemorientert tilnærming på mangfold. Denne dikotomiseringen finner man også i relevant faglitteratur (Gjervan m.fl., 2012, s. 62f.), selv om det presiseres at barnehager ikke nødvendigvis kun har den ene eller andre tilnærmingen. Videre settes ressursorientering i sammenheng med inkludering av alle barn i et fellesskap og med å verdsette likheter og forskjell blant foreldre (Otterstad & Andersen, 2012, s. 7). Den ressursorienterte tilnærmingen begrunnes med at barnehagen skal «øke forståelser for mangfold, likeverd, respekt, toleranse og å motvirke diskriminering» (Otterstad & Andersen, 2012, s. 7). Det viser til vesentlige overordnede diskurser i den norske og nordiske barnehagen (jf. kap 1.1.3.). Vektlegging av likeverd, respekt og toleranse som del av en ressursorientering kan tolkes som gode intensjoner, men kan være lite entydige (Otterstad & Andersen, 2012, s. 8). Bakken og Solbue (2016b, s. 14) fremhever her at en normativ forståelse av mangfold som noe positivt og berikende medfører at mangfold blir til en moralsk term som gjenspeiler en nøytral virkelighet. Den blir derved vanskelig å argumentere imot. Når ressursorientering til språklig og kulturelt mangfold blir en normativ term, kan det medføre et mindre kritisk blikk på rådende diskursive praksiser i barnehagen (Otterstad & Andersen, 2012, s. 9). Otterstad og Andersen (2012) kritiserer ressursorienteringen for å ha en utydelig teoretisk begrunnelse, for å være preget av distinksjoner basert på motsetninger og for å være opp til den enkelte barnehagelæreren eller barnehagen å tolke. De påpeker videre hvordan naturligheten i mangfoldet baserer seg på at det norske er standarden for ulikhet og unnlater å stille spørsmål om maktposisjoner (Otterstad & Andersen, 2012, s. 12-13). Følger man deres argumentasjon, blir ressursorienteringen til en diskurs som får symbolsk makt gjennom dens sterke representasjon i styringsdokumenter som legger føringer for barnehagens praksis uten at dens innhold blir gjenstand for kritisk diskusjon.

³ Puskás og Willén (2017) bruker termen *dilemma* som jeg anser som problematisk i rammeverket til min studie. Artikkelen har likevel et interessant poeng, fordi den viser til et spenningsfelt som styringsdokumentene skaper for barnehagens praksis.

⁴ Både Puskás og Willén (2017) og Menken og Garcia (2010) bruker språkpolitikk (*language policy*) som rammeverk (Shohamy, 2006; Spolsky, 2004). Enda det er mange berøringspunkt mellom språkpolitikk og språkideologier, inngår språkpolitikk ikke i det teoretiske rammeverket til denne studien.

Med henblikk på *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016) kan diskusjonen rundt en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet framstå i et nytt lys. I denne stortingsmeldingen kommer det tydelig frem at barnehagens mandat er å sørge for god norskspråklig utvikling, spesielt blant flerspråklige barn. Det legges klare føringer for hva som kjennetegner gode barnehagers arbeid med barnas språkutvikling generelt og med flerspråklige barns språkutvikling spesielt. Regjeringen ønsker å innføre krav til flerspråklige ansattes norskkunnskaper, og de flerspråklige ansatte anses kun som gode språklige rollemodeller for flerspråklige barn dersom de også kan være gode norskspråklige rollemodeller. Høringsforslaget om krav til norskspråklig kompetanse blant assistenter i barnehagen og dets behandling vitner om at krav om norskkompetanse snart kan være en realitet. Departementet foreslår at minoritetsspråklige søkere på barnehageassistentstillinger må vise til norskspråklig kompetanse på minst nivå B1 muntlig og A2 skriftlig i det europeiske rammeverket⁵ (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4). Bakgrunnen for forslaget er at assistenter utgjør 52% av de ansatte i norske barnehager, og at det i 2016 har vært 16% minoritetsspråklige assistenter i barnehagen. Selv om 30% har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, er assistentene en gruppe med veldig variert erfarings- og utdanningsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6-7). Videre fremheves det at en barnehageeier ikke vil kunne oppfylle kravene som stilles i rammeplanen dersom de ansatte ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 47-48). Det påpekes at flerspråklige ansatte kan være en god støtte når det gjelder kommunikasjon med foreldre og for å støtte barn med samme morsmål, men at det ikke er avgjørende for barnas utvikling i norsk. Regjeringen ønsker derfor at tilskuddsordningen skal brukes for å styrke barnas norskspråklige kompetanse framfor å ansette tospråklig personale (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 51, 53). Det vises til at «med en økende andel med innvandrerbakgrunn i befolkningen blir det at alle behersker norsk bare viktigere og viktigere, både for den enkelte, men også for vårt samfunn som helhet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 53). Norsk anses som det viktigste felles språk for Norges samfunn.

Stortingsmeldingen poengterer videre at «flerspråklighet kan være en ressurs både for den enkelte og for samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 49). Det vises samtidig til at minoritetsspråklige barn i mindre grad lykkes i utdanningssystemet enn majoritetsspråklige barn. Det gjelder til en viss grad også norskfødte barn med foreldre som har innvandret til

⁵ Gjeldende rett legger kun føringer for norskspråklig kompetanse for styrere og pedagogiske ledere som har et annet førstespråk enn norsk, dansk, svensk, islandsk, samisk eller færøysk (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Den samme gruppa er unntatt forslaget om krav til norskspråklig kompetanse blant assistenter.

Norge. Det begrunnes ut ifra deres manglende kompetanse i norsk. Stortingsmeldingen fremhever derfor relevansen av en tidlig start i barnehagen, slik at minoritetsspråklige barn kan lære seg tilstrekkelig norsk før skolestart. Det er videre interessant at stortingsmeldingen viser til at flere minoritetsspråklige foreldre «tror barna må ha et godt fundament i eget morsmål før de lærer norsk i barnehagen» og derfor velger å vente med å sende barna i barnehagen til de er litt eldre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 49). Ifølge stortingsmeldingen viser forskningen til det motsatte.

Når det gjelder morsmålet, viser stortingsmeldingen til betydningen av å synliggjøre det grunnet tilknytningen til barnas identitet og kulturelle bakgrunn. Foreldrene bør oppfordres til å snakke mye med barna på morsmål. Utover det trekkes morsmålet betydning kun frem i forhold til hvilken overføringsverdi det har for andrespråket. Det refereres for eksempel til forskning som har vist morsmålet betydning for utvikling av andrespråket når det gjelder språklig bevissthet, men kun i liten grad når det gjelder språkforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). En veiledende språknorm for hva femåringer bør kunne når de begynner på skolen, skal bidra til å sikre barnas språkkompetanse ved overgangen til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 54).

Kunnskapsdepartementet (2016) har tidligere blitt kritisert for denne satsingen på en felles språknorm. Kritikken går ut på et ensidig fokus på norskkunnskaper, framfor å gi rom for utvikling av menneskers kreative evner og styrking av deres tilhørighet i det norske fellesskapet, elementer som også anses som viktig i et framtidig samfunn (Bakken & Solbue, 2016a, s. 15 med referanse til Ødegaard, 2016). Det tydelige fokuset på norsk innebærer videre at morsmålet ikke tillegges en egen verdi og kun anses som verdifull dersom det har betydning for barnets utvikling av norsk. Flerspråklighet er derved kun en ressurs, dersom det innebærer norskspråklig kompetanse tilpasset jevnaldrende ettspråklige barns kompetanse når de nærmer seg skolealder. God språkkompetanse kan sies å være likestilt med god norskkompetanse, og det er et annet interessant poeng. Flerspråklig personale ses kun i lys av deres spesifikke språkkunnskaper i enkelte språk, og deres bidrag i barnehagen reduseres til at de kan ett språk i tillegg til norsk. Med tanke på krav om norskspråklig kompetanse er studien av Tkachenko og Bratland (2016) interessant. De har studert en gruppe minoritetsspråklige assistenter som deltok i et kurs som hadde som formål å forbedre deres norskkompetanse, men som også hadde et barnehagefaglig innhold. Resultatene viser at både assistentene og barnehagene oppfattet en merkbar forbedring i assistentenes norskkompetanse, mens tekstene som studentene skrev på kurset viste kun en liten forandring når det gjaldt formell kompetanse i norsk. Den positive

utviklingen som assistentene viste kunne derimot knyttes til at de hadde blitt mer språklig aktive, at de hadde fått større tillit til sin egen kompetanse og tatt større initiativ i sin arbeidshverdag. De hadde også tatt i bruk sitt eget og barnas morsmål i større grad. Det igjen hadde ført til at de både opplevde seg selv og ble sett på som mer kompetente når det gjaldt deres kompetanse i norsk. Tkachenko og Bratland (2016) diskuterer i den forbindelsen hvordan flerspråklige assistenter kan bli gode språklige rollemodeller for barna og viser til at det innebærer mer enn formell kompetanse i norsk.

Den nye rammeplanen fremhever, i motsetning til Kunnskapsdepartementet (2016), støtte gjennom dialog og samspill, verdsetting av barnas ulike kommunikasjonsmåter og aktiviteter som er kommunikasjonsfremmende og bidrar til en helhetlig språkutvikling. Språklig mangfold anses som berikelse for alle, og flerspråklige barn skal støttes til å bruke sitt morsmål og til å utvikle sin norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19-20). Språklig mangfold kan her forstås som ulike språk, språkformer og dialekter som er del av barnehagens hverdag gjennom tekster, sanger, regler og rim fra ulike tidsepoker. Et annet begrep som vektlegges, er barnets utforskning av språk, språkforståelse og kommunikasjonsformer og barnas lek med språk (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 30-31). Rammeplanen kan her nesten virke som et svar på kritikken som Bakken og Solbue (2016a) viser til. Framfor en forståelse av at språk er det samme som norsk, viser den til språk i forbindelse med kommunikasjon, der barnet inviteres til utforskning og bidrar til felles meningsskapning.

Studiene jeg har referert til her, favner et videre område som flerspråklighet er en del av. Ressursorienteringen som påpekes, gjelder i høyeste grad også for barnehagens arbeid med flerspråklige barn, og et spørsmål som studiene peker på, er hvilke forståelser og syn som inngår i ressursorienteringen. Som Alstad (2013, s. 277) viser til, er barnehagen et felt som i stor grad styres av politiske diskurser der det trenges flere analyser av politiske styringsdokumenter. Forskjellene i føringer for arbeid med flerspråklige barn i Kunnskapsdepartementet (2016) og i den nye rammeplanen kan gi et innblikk i det. Både Kunnskapsdepartementet (2016) og høringsnotatet (Kunnskapsdepartementet, 2017a) kan sies å bidra med en ny vinkling til ressursdiskusjonen rundt flerspråklighet og mangfold, der ressursorienteringen innebærer et tydelig fokus på norsk som reduserer flerspråklighet til kunnskap i enkelte språk, der majoritetsspråket vektlegges sterkest. Ressursdiskusjonen omhandler her ikke kun barna, men også ansatte i barnehagen. Denne studien gir et bidrag til forskningsbehovet om politiske og faglige diskurser i styringsdokumentene. Dessuten gir den et bidrag til diskusjonen rundt innholdet i en ressursorientert tilnærming. Ressurssynet og erfaringen med flerspråklige barn

som mine barnehager har som overordnede likhetstrekk i forbindelse med deres ulike rammer, muliggjør å belyse kompleksiteten i et ressursorientert syn på flerspråklighet og dets sammenheng med språklig praksis.

1.1.3 Diskurser i den norske barnehagemodellen

Dagens barnehager i Norge har sine røtter i to ulike institusjoner – barneasyl og barnehager – der de siste var inspirert av Friedrich Fröbel. Det første barneasylet ble åpnet i 1837, og den første institusjonen som kalte seg for *barnehave* ble åpnet i 1870, begge i Trondheim (Ødegaard, Sataøen, Aaserud, Knudsen & Eikset, 2009). Barneasylene ble etter hvert avviklet eller gjort om til barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Det fremheves at de to institusjonene som dagens barnehager har sine røtter i, barneasylene og Fröbel-barnehagene, hadde svært ulike oppdrag og arbeidsmåter (Strand, 2006, s. 74; Ødegaard & Krüger, 2012, s. 33). Mens det i barneasylene ble fokusert på undervisning med moralsk og religiøst innhold, håndverk men også lek, var Fröbel-barnehagene preget av større vektlegging av lek enn det som var vanlig i Fröbel-barnehagene i mange andre land. Det knyttes til innflytelsen av demokratiske ideer i Norge og Sverige, som grunner på en felles tanke om barnets rett til å uttrykke seg fritt (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 32-33).

Som allerede nevnt, har barnehagen en særegen posisjon mellom hjemmet og skolen, og det har medført ulike definisjoner knyttet til ulike tidsepoker. Korsvold (2008) beskriver hvordan Norge har utviklet seg fra å være et *husmorland* i etterkrigstiden, der mødre skulle ha mulighet til å være hjemme, til et utdanningssamfunn og et av de land i Europa som hadde flest småbarnsmødre som var i jobb. I lys av forandringene i familiens stilling og rettigheten at begge foreldre kunne være yrkesaktive, endret også barnehagens posisjon i samfunnet seg og barnehagens betydning for familien (Korsvold, 2008, s. 152). Barnehagens posisjon som del av utdanningssystemet endret seg fra å være en plass der barn oppholdt seg til avlastning for mødre til å være en grunnleggende felles kulturell plattform for læring (Korsvold, 2008, s. 159). At barnehagen fra 2005 ble underlagt Kunnskapsdepartementet, forsterker denne posisjonen. Ødegaard og Krüger (2012, s. 33) peker videre på en stadig tilbakevendende diskusjon om barnehagens legitimitet og karakter. Barnehagen som institusjon har blitt legitimert fra ulike sider og med ulike perspektiv. Et vesentlig aspekt i forhold til barnehagens pedagogikk er spenningsfeltet mellom å definere barnehagen som en kontrast til skolens pedagogiske tilnærming på den ene siden og som en skoleforberedende institusjon på den andre siden. Einarsdottir og Wagner (2006, s. 7) diskuterer hvordan denne tradisjonelle

avgrensningen mellom barnehagens og skolens pedagogikk kan se ut til å bli mer og mer utvasket i hele Norden, fordi det satses på en mer glidende og myk overgang fra barnehage til skole. Språknormen og fokuset på at flerspråklige barn skal lære mest mulig norsk før skolestart, som ble diskutert i forrige kapittel, gjenspeiler denne tankegangen. Alstad (2013, s. 7) viser til hvordan synet på barnehagen som uformell læringsarena har endret seg i styringsdokumentene til at barnehagen nå anses som en arena for både formell og uformell læring.

Som allerede påpekt, har personalet i norske barnehager ulik utdanningsbakgrunn og består av barnehagelærere med treårig høgskoleutdanning, ansatte med annen tilsvarende pedagogisk utdanning, barn- og ungdomsarbeidere, fagarbeidere og andre (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det kreves at barnehagens daglige leder og pedagogiske ledere har barnehagelærerutdanning. Alternativt kan daglige ledere ha annen tilsvarende høgskoleutdanning og pedagogiske ledere kan ha annen treårig pedagogisk høgskoleutdanning med barnehagefaglig videreutdanning (Barnehageloven, 2005 § 17 og 18). Dersom personer med annen utdanning skal ansettes i disse stillinger, må barnehagen søke om dispensasjon. Mens antall ansatte per barn er forholdsvis høyt, sammenlignet med andre land i Europa, er antall ansatte med pedagogisk utdanning lavere enn i andre skandinaviske land (OECD, 2006a, s. 398). Nå har 42% av alle ansatte i norske barnehager utdanning som barnehagelærer (Utdanningsdirektoratet, 2017b), og det er en politisk satsing å øke antall barnehagelærere ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Kristjansson (2006, s. 14) fremhever den nordiske forståelsen der barnet settes i sentrum og der velferdsstaten innebærer en forståelse av likestilling som to vesentlige elementer for synet på barn og barndom. Barndom med en verdi i seg selv med et perspektiv rettet mot nuet, preger ifølge ham pedagogikken og utdanningssystemet i de nordiske land og medfører blant annet at barna gis tid til å være barn (Kristjansson, 2006, s. 20-21). Forståelsen av barndom med en egen verdi gjelder ifølge Kristjansson (2006) ikke kun på mikronivå, i interaksjoner med enkelte barn, men også på makronivå i forstand av barn som en abstrahert enhet i samfunnet. Det er denne forståelsen på makronivå som gjør at de nordiske landene utmerker seg sammenlignet med andre europeiske land (Kristjansson, 2006, s. 22). I barnehagen gjenspeiler forståelsen om den gode barndommen seg i at barns medvirkning og medbestemmelse står sentralt og at barnas kultur, vennskap og fri lek tillegges stor vekt (Strand, 2006, s. 73). Den viser seg også i enhetsskolen i Norge, der det for eksempel ikke differensieres mellom elever ved hjelp av karakterer (Kristjansson, 2006, s. 20-21).

Solidaritetsforståelsen, en tanke om at alle i samfunnet skal være likestilt når det gjelder livskvalitet og demokratisk medvirkning, er en annen viktig faktor som trekkes frem. Denne likestillingstanken kan sies å være et viktig aspekt i den norske barnehagen eller i det norske utdanningssystemet generelt og skiller det fra det tyske utdanningssystemet. I Norge er barnehagens mandat tett knyttet til virkeliggjøring av et ideelt sosialdemokrati og tjener dermed også velferdsstaten (Strand, 2006, s. 73). Barnehagen i Norden anses som en arena for demokrati der barna er aktive deltakere (Wagner, 2006, s. 292). Wagner (2006, s. 294, 298) fremhever denne demokratiske forståelsen gjennom å kontrastere den med US-amerikanske barnehager. Hun påpeker hvordan barnehagelærere i nordiske barnehager heller samarbeider med barna enn å kontrollere dem og hvordan fri lek anses som barns rettighet. Ødegaard (2013, s. 7) argumenterer for at demokrati i den norske barnehagen grunner på en normativ forståelse, der barna erfarer demokrati gjennom medvirkning og gjennom det øker sin kunnskap og forståelse for demokrati som statsform. Ødegaard og Garvis (2018, s. 2-3)⁶ drøfter innholdet i den såkalte *nordiske modellen* og viser til en medvirkningsorientert demokrati og tradisjoner for lokal innflytelse. I barnehagesammenheng viser den nordiske modellen seg i et fokus på lek og læring, demokrati og sosialisering (Ødegaard & Garvis, 2018, s. 5-6). Både Kristjansson (2006) og Strand (2006) viser til at likestillingsdiskursen også medfører et ønske om lik kvalitet i barnehagen for alle, men Strand (2006, s. 76) stiller spørsmål ved hvordan dette kan realiseres i et barnehagelandskap, der kun en av tre barnehageansatte har en formell kvalifikasjon som barnehagelærer. Korsvold (2008, s. 172) påpeker at retorikken rundt solidaritet, likeverd, likhet og fellesskap er del av et komplekst bilde og medfører et økt fokus på individualitet. Denne kompleksiteten kommer også til uttrykk i den nye rammeplanen, som presiserer barndommens egenverdi, barns medvirkning i fellesskapet samt et fokus på demokrati, mangfold og likestilling. I disse begreper inngår det både en individuell side, der for eksempel barn skal lære å respektere hverandre, og en felles side, som påpeker verdien av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10-12).

Et annet aspekt som er betydningsfylt for min studie, er den nordiske barnehagens forankring i det respektive landets kulturarv og verdier. At befolkningen i de nordiske landene generelt er stolt av sine samfunn og bevisst sin kulturarv, fremheves av flere (Einarsdottir & Wagner, 2006; Kristjansson, 2006; Strand, 2006; Wagner, 2006). Strand (2006, s. 73) og Wagner (2006, s. 303) stiller utover det spørsmål ved hvordan denne sterke forankringen posisjonerer barn og

⁶ I denne boka der Ødegaard og Garvis er redaktører er det oppgitt at boka er utgitt i 2018, selv om den kom ut sommeren 2017. Jeg velger likevel å forholde meg til årstallet som er oppgitt i boka, og alle kapitlene i denne boka som jeg viser til oppgis derved også med 2018.

familier med annen språklig og kulturell bakgrunn i møtet med nordiske barnehager. Strand viser her til en OECD rapport (1999) som anbefaler mer dialog med disse familier istedenfor å spørre om hvordan de kan inkluderes og delta i en barnehage basert på norske verdier.

Bubikova-Moan (2017a, s. 60) viser til hvordan innvandringspolitikken i Norge har utviklet seg fra en modell som muliggjorde både ivaretagelse av egen kulturarv og tilgang til majoritetssamfunnets ressurser til å fokusere på språklig integrasjon av minoriteter i forbindelse med deltakelse på arbeidsmarkedet. Hun refererer videre til hvordan *flerspråklig* og *norsk* i økende grad konstrueres som dikotome kategorier, der man er flerspråklig dersom man har et annet morsmål, mens norsk er forbeholdt dem som har norsk som morsmål. Inkludering forstås – i den offisielle politikken – først og fremst som inkludering i utdanningssystemet, og rettferdighet vektlegges snarere enn mangfold som et grunnleggende element for å lykkes i utdanningssystemet (Bubikova-Moan, 2017a, s. 61). I sin analyse av to offentlige utredninger – *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (NOU 1995:12) og *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet* (NOU 2010:7) – beskriver hun en pluralistisk ideologi med en sterk argumentasjon for rettferdighet gjennom mangfold i NOU 1995:12. I NOU 2010:7 har denne endret seg til en forståelse av at rettferdighet likestilles med god kompetanse i norsk (Bubikova-Moan, 2017a, s. 65). Dokumentet benytter seg først og fremst av begreper som er knyttet til språk og literasitet, og *minoritetsspråklig* defineres som motsetning til å ha norsk, samisk eller nasjonale minoritetsspråk som morsmål. Utover det ekskluderer termen barn med svensk, dansk og engelsk som morsmål, noe Bubikova-Moan (2017a, s. 63) stiller spørsmål ved, når det gjelder barnehagens vektlegging av samspill mellom barn. Barn med engelsk som morsmål vil kunne kommunisere med ansatte, men ikke med andre barn med mindre det gis en form for opplæring i dette språket. Et annet aspekt som er relevant i Bubikova-Moans (2017a, s. 67) analyse, er hvordan barnehagen plasseres når det gjelder dens betydning for språklæring og plasseringen i utdanningssystemet. Mens barnehagen plasseres utenfor utdanningssystemet i NOU 1995:12, anses den for å være den viktigste arena for språkstimulering for små barn, for inkludering og for språkutvikling i NOU 2010:7. Barnehagen konstrueres her som en arena for norsklæring som står i sammenheng med diskursen om rettferdighet knyttet til god norskkompetanse. Det flerspråklige barnet konstrueres derved som en ung innlærer som har en rask tilegnelse av norsk som formål og som samtidig ivaretar en viss tilknytning til sitt førstespråk. Bubikova-Moan (2017a, s. 67, 69) argumenterer for at språkkompetansen til disse barna blir til symbolsk utstyr som har lite verdi på Norges språkmarked, til tross for tydelige forsøk på å legitimere mangfold og flerspråklighet. Hun viser

til behovet for flere studier av styringsdokumenter for å forstå deres sosiopolitiske rolle og funksjon og for å inkludere etniske minoriteters stemmer i implementering av språk- og utdanningspolitiske dokumenter.

Anbefalingen som Strand (2006) viser til og Bubikova-Moans (2017a) analyse av NOUene er interessant i lys av diskusjonen rundt ressursynet på flerspråklighet og det sterke fokuset på norsk som fremkommer i de nyere politiske dokumentene for barnehagen. Gjennom å studere det diskursive rommet for møter med foreldre vil denne studien kunne bidra til økt innsikt i hvordan barn og familier med annen språklig bakgrunn posisjoneres i møtet med barnehagen. Videre kan denne studien bidra til å belyse det diskursive rommet styringsdokumenter for barnehagen skaper for barnehagens språklige praksis og forståelsen foreldre med ulike språklige bakgrunn kan ha av denne praksisen.

1.1.4 Barnehagelærerutdanning i Norge

Førskolelærerutdanningen i Norge ble etablert fra 1930-tallet, og fra 1971 ble de første førskolelærerstudentene tatt opp til egen førskolelærerlinje (Kunnskapsdepartementet, 2009). Utdanningen var først ettårig, senere toårig, og alltid med krav om veiledet praksis. Fra 1973 var førskolelærerutdanningen et statlig ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2009). Fram til den første rammeplanen for førskolelærerutdanning i 1971 hadde utdanningsinstitusjonene en relativt autonom status. I 1980 ble førskolelærerutdanningen lagt om til en treårig utdanning med felles studieplan og med artium som opptakskrav. Fra 2013 ble utdanningen lagt om til barnehagelærerutdanning. Den nåværende barnehagelærerutdanningen består av tverrfaglige emner som skal gjenspeile kunnskapsområdene i rammeplanen. Utdanningen er treårig, tilbys ved høyskoler og universitet og gir en bachelorgrad (jf. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen kan sies å garantere for en viss felles kunnskap blant alle som har fullført utdanningen, men utdanningsinstitusjonene har noen valgmuligheter. Strand (2006, s. 77-78) fremhever hvordan utdanningen har fått større fokus på forskningsbasert undervisning og internasjonalisering framfor praksisbasert utdanning. Alstad (2013, s. 9) viser til at arbeid med språk alltid har vært en del av utdanningen. I den nåværende rammeplanen for barnehagelærerutdanning inngår det at kandidaten skal ha kunnskap om flerspråklighet (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012 § 2).

1.1.5 Diskurser i den tyske barnehagemodellen

Som i Norge har barnehager i Tyskland sine røtter i to ulike institusjoner. Såkalte *Bewahranstalten* (oppbevaringsinstitusjoner) ble grunnlagt tidlig på 1800-tallet for å forsørge arbeiderklassens barn med mat og klær, og for å oppdra barna til nyttige samfunnsborgere gjennom å introdusere dem for håndverksarbeid (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 67). Ofte sto kirka bak slike institusjoner (Korsvold, 2008, s. 178) som en motstrømning til det grunnla Friedrich Fröbel sin første barnehage i 1840⁷, som skulle forene læring og danning med omsorg og lek. Allerede i 1848 stilte han krav om å integrere barnehagen i utdanningssystemet, men uten å lykkes. Barnehagen utviklet seg til å være en institusjon med både et dannelsings- og et omsorgsoppdrag fram til 1933, der mange barnehager ble avvirket grunnet idealet om den hjemmeværende husmor og i tillegg ble sterkt preget av den nasjonalsosialistiske ideologien (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 67).

I tiårene etter 2. verdenskrig utviklet barnehagene seg svært forskjellig i de to tyske statene, og historisk sett har det vært store forskjell mellom DDR og BRD i forhold til barnehagedekning (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 67-68). I DDR var barnehager statlig finansierte utdanningsinstitusjoner med full barnehagedekning for barn fra 3 år og høy dekning for barn under 3 år. I BRD ble barnehager fram til rundt 1970 først og fremst ansett som institusjoner for familier i risikosituasjoner. Dette inngikk i en generell forståelse av at barn først og fremst tilhørte familien og var familiens ansvar (Korsvold, 2008, s. 181). I 1970-åra skjedde det en betydelig utbygging av barnehageplasser for barn over 3 år, og i 1996 trådte retten til barnehageplass for barn fra 3 år i kraft. Siden PISA-studien i 2001, har diskusjonen rundt barnehagens dannelsingsoppdrag igjen fått større fokus, og det har medført utbygging av barnehageplasser spesielt for barn under 3 år. Siden 2013 garanterer en statlig lov, det såkalte *Kinderförderungsgesetz (KiföG)*, rett til barnehageplass også for barn fra 1 til 3 år (Kinderförderungsgesetz, 2008; Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 71).

Korsvold (2008, s. 175) påpeker hvordan den tyske nasjonalstaten er preget av diskontinuitet og brudd og innebærer stor regional variasjon. På mange måter er denne variasjonen del av det føderalistiske systemet i Tyskland, og som bruddene gjenspeiler det seg også i barnehagesektoren og dens historie (Korsvold, 2008, s. 181). I motsetning til Norge er ansvaret for både barnehager og barnehagelærerutdanning i Tyskland i større grad lagt til delstatene (Länder). Systemet er forholdsvis komplekst, der staten, delstatene og kommunene deler på

⁷ Åpningen av Frøbels første barnehage i Tyskland omtales med ulike datoer. Korsvold (2008, s. 179) viser til 1837.

ansvaret, og det er i motsetning til Norge preget av føderalisme og subsidiaritet (OECD, 2006b, s. 334). Subsidiaritetsprinsippet innebærer at staten støtter private aktører i selvstendig drift av barnehager og først sørger for utbygging av offentlige barnehager når de private aktørene ikke klarer å dekke behovet (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 70). Det har ført til en spesielt høy andel private barnehager, der spesielt den katolske og den protestantiske kirka står for mange av dem, noe som skiller Tyskland fra andre europeiske land (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 71; OECD, 2006b, s. 336).

Korsvold (2008, s. 209 f.) beskriver hvordan bildet av barnet som familiens ansvar og eiendom var framtrepende til utbygging av barnehager i 1970-åra, der barnet i større grad ble ansett som selvstendig og handlende individ. Ideologien om morsrollen og at barnets beste var å tilbringe mesteparten av tida hjemme, holdt seg i BRD likevel lenge utover 1970-åra, og i familien sto fremdeles de voksne i sentrum. Dette endret seg først merkbart på 2000-tallet, da barns medvirkning og rettigheter begynte å bli sentrale perspektiv i forståelsen av barndom (Korsvold, 2008, s. 233f.). I barnehagepedagogikken viste det nye bildet av barnet som en aktiv konstruktør seg i interesse for den nordiske barnehagepedagogikken og reformpedagogiske tilnærminger som Steiner-, Freinet- og Montessoripedagogikk (jf. f.eks. Hellmich & Tegeler, 2007; Klein & Vogt, 1998). Man kan si at disse også har inspirert vanlige barnehager til en barnesentrert pedagogikk der medvirkning står sentralt. Det vises for eksempel i den pedagogiske tilnærmingen *Offener Kindergarten* (Regel & Wieland, 2007) eller *Situationsansatz* (Krenz, 1997; Spitz-Güdden, 2010).

I Tyskland er barnehager og skoler underlagt ulike departement. På statlig nivå har både *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*⁸ og *Kultusministerkonferenz* et overordnet ansvar for barnehagesektoren. Kultusministerkonferenz er et nasjonalt organ som har et overordnet veiledende ansvar for hele utdanningsforløpet, fra barnehagen til høyere utdanning og har blant annet utgitt overordnede statlige retningslinjer for barnehagene (Kultusministerkonferenz & Jugendministerkonferenz, 2004) og spesielt for overgangen barnehage–skole (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2009). Skolen er på statlig nivå underlagt *Ministerium für Bildung und Forschung*⁹.

Føderalismen medfører at det er delstatene som har ansvar for å lage rammeplaner for barnehagen. Siden 2007 har alle delstatene innført offisielle retningslinjer for pedagogisk arbeid

⁸ Departementet for familier, seniorer, kvinner og ungdom: <https://www.bmfsfj.de/>, som jeg i det følgende vil referere til med forkortelsen BMFSFJ.

⁹ Departementet for utdanning og forskning: <https://www.bmbf.de/>, i det følgende: BMBF.

i barnehagen (Oberhuemer & Schreyer, 2010, s. 75). Oberhuemer (2005, s. 29) viser til det såkalte PISA-sjokket som en viktig faktor for at disse retningslinjene ble innført. I PISA-undersøkelsen fra 2001 ble Tyskland rangert i den nederste tredjedelen i tre grunnleggende ferdigheter. Spesielt oppsiktsvekkende var også at mange barn med migrasjonsbakgrunn havnet på den nederste delen av resultatskalaen. Siden utdanningssystemet så tydelig hadde mislyktes med å kompensere for ulik bakgrunn, ble også diskusjonen rundt barnehagens posisjon i utdanningssystemet tatt opp på nytt. I de siste åra har barnehagefeltet stått overfor først og fremst to spørsmål – hvordan bygge ut tilstrekkelig antall barnehageplasser for barn under 3 år og en ny diskusjon om hva barnehagens funksjon, mandat og tilbud skal inneholde. Begge spørsmål kan knyttes til den overordnede diskusjonen rundt barnehagens posisjon i utdanningssystemet og samfunnet for øvrig. To viktige diskurser som er knyttet til det omhandler barnehagens kvalitet og sosial inkludering og likestilling (Oberhuemer, 2015, s. 306).

Diskusjonen rundt kvalitet i barnehagen kan sies å ha eksistert i en årrekke i Tyskland (Tietze, 1998; Tietze, Schuster & Roßbach, 1997). NUBBEK-studien (Tietze m.fl., 2013) som ble gjennomført i forbindelse med loven om garanti for barnehageplass for barn under 3 år er den nyeste og mest omfattende studien. Men fokuset på god kvalitet i barnehager står også i sammenheng med sosial likestilling og inkludering grunnet studier som gjentatte ganger viser til at det å lykkes i utdanningssystemet er avhengig av sosial bakgrunn. Spesielt barn under 3 år fra familier med lav formell utdanning og lav inntekt eller barn med migrasjonsbakgrunn går oftere i barnehager med dårligere kvalitet enn barn fra familier med høyere økonomisk status og utdanning (Oberhuemer, 2015, s. 306). Det viser til en overordnet diskurs om likestilling og inkludering uavhengig av språklig, kulturell eller økonomisk bakgrunn som for tida kan sies å ha sterk innflytelse på diskusjonen rundt barnehagens posisjon i utdanningssystemet og derved også barnehagens kvalitet. Nasjonale programmer som *Sprach-Kitas* (BMFSFJ, 2017b), som setter fokus på og gir økonomisk støtte til barnehagens arbeid med blant annet flerspråklige barns språkutvikling, kan sies å være et initiativ som kan knyttes til denne diskursen. Det viser til betydningen som nå tillegges barnehagen i forhold til arbeid med språkutvikling og skal bidra til utjevning av forskjell. *Sprach-Kitas* er etterfølgeren til et tidligere program der 4000 barnehager deltok. Mange av dem overtar nå rollen som veiledere for nye barnehager og kolleger for å øke fokus på barnehagens betydning for og arbeid med tidlig språkutvikling (Oberhuemer, 2015, s. 307). Mange delstater har videre innført språkkartlegging i de siste et eller to åra før skolestart. Også overgangen mellom barnehage og skole har blitt et synligere

tema, som blant annet blir tydelig i retningslinjene som er laget på nasjonalt nivå og flere initiativ på delstatsnivå. Videre har spesielt Bologna-prosessen i høyere utdanning i Europa bidradd til diskusjoner rundt barnehagelærernes kvalifikasjon (Oberhuemer, 2015, s. 306).

1.1.6 Barnehagelærerutdanning i Tyskland

Utdanning til Erzieherin¹⁰ har i Tyskland tradisjonelt vært lagt til Sozialpädagogische Fachschulen. Det er en tertiær utdanning, men ligger ikke på høgskolenivå. Utdanningen varer vanligvis i 3 år, og opptakskrav er *mittlerer Schulabschluss* (vanligvis etter 10. klasse) eller fullført barnehagefaglig yrkesutdanning på minst 2 år. Som i Norge, inkluderer utdanningen praksis, enten fordelt over alle 3 år eller som et helt år i slutten av utdanningen (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP, 2009, s. 20). Erzieherinnen jobber i tilsvarende stillinger som norske barnehagelærere og utgjør den største andelen av pedagogisk fagpersonale i tyske barnehager. I 2014 var 68% av alle ansatte i tyske barnehager Erzieherinnen. En annen utdanningsgruppe er Sozialpädagogische Assistentinnen, som har en kortere utdanning enn Erzieherinnen og som i 2014 utgjorde 13% av barnehagepersonalet nasjonalt (Oberhuemer, 2015, s. 308). Nivået på utdanningen og ulike utdanningsplaner i delstatene vanskeliggjør internasjonal sammenligning, men ut ifra lengde og innhold kan det sies at det er en god del overlapp mellom utdanningen til Erzieherin og norsk barnehagelærerutdanning. Fullført utdanning til Erzieherin gir statlig autorisasjon, som også er et krav for ansettelse (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP, 2009, s. 20).

Siden 2003 har det blitt opprettet nærmere 60 studieprogram på universitets- og høgskolenivå som kvalifiserer til arbeid med barn under opplæringspliktig alder (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, s. 64). Diskusjonen rundt akademiseringen av utdanningen til Erzieherin har foregått i flere tiår, men i og med at barnehager, spesielt for barn under 3 år, i større grad ble sett på som oppbevaringsplasser enn som et pedagogisk tilbud, ble akademisering lenge ikke ansett som nødvendig. Dette endret seg i forbindelse med diskusjonen rundt barnehagens dannelsesoppdrag tidlig på 2000-tallet. Akademiseringen har bidradd til økte ressurser til forskning, til ny vitenskapelig kunnskap om barnehagefeltet og til videreutvikling av barnehagelærerprofesjonen (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, s. 68f.). I de siste åra har derfor også antall barnehageansatte med høyere kvalifikasjoner enn Erzieherinnen vært økende, men utgjør fortsatt kun omtrent 6% av barnehagepersonalet (Oberhuemer, 2015, s. 308).

¹⁰ Erzieherin er i hovedsak et kvinneyrke i Tyskland, og det er derfor vanlig å bruke hunkjønnsformen.

1.1.7 Situationsansatz – en pedagogisk tilnærming basert på barns medvirkning

Ifølge OECD (2006b, s. 339) er den såkalte *Situationsansatz* (situert tilnærming) den styrende pedagogiske tilnærmingen i tyske barnehager. Denne tilnærmingen ligger også til grunn for rammeplanen for barnehager i Schleswig-Holstein, og jeg skal derfor kort skissere dens grunnleggende elementer. I løpet av de omtrent 40 år som denne tilnærmingen har eksistert har det utviklet seg ulike retninger med forskjellige hovedfokus (Jampert, 2002, s. 116 f.). Formålet her er å gi en generelt bilde uten å gå inn på disse ulike retningene. Situationsansatz innebærer en helhetlig pedagogikk som omfatter både omsorg og læring. Den anser barns medvirkning og barns interesse som sentrum for all aktivitet i barnehagen. Tilnærmingen baserer seg på en forståelse av at barn opplever sin omverden som helhet og at barn lærer gjennom å handle og erfare selv. Som en konsekvens av det vektlegger Situationsansatz en helhetlig tilnærming, der barn gis rom og tid til å oppleve og prøve ut (Krenz, 1997). Dette gjenspeiler seg også i forståelsen av danning som ligger til grunn for Situationsansatz, der danning er en helhetlig prosess som innebærer barnets interaksjon med omverdenen og knyttes til barnets personlighetsutvikling (Spitz-Güdden, 2010, s. 73). Lek har en sentral plass og forstås som en av barnets viktigste uttrykksmuligheter (Knauf, Dux & Schlüter, 2007, s. 118).

Situationsansatz tar barnets livsverden og erfaringer som utgangspunkt. Barnehagelærernes oppgave er å legge til rette for at barnet kan utforske verden knyttet til egne interesser. Observasjoner er en viktig del av arbeidet siden de er utgangspunkt for god tilrettelegging. Samtidig er det vesentlig at barnehagelærerne gir impulser som kan bidra til barnets utvikling. Et grunnleggende element i barnehagelærernes arbeid er å verdsette barnets individualitet, å støtte barnets nysgjerrighet og interesse, å veilede barnet i sin handling og sin utvikling til å bli en del av samfunnet (Knauf m.fl., 2007, s. 116; Spitz-Güdden, 2010, s. 73). Når barns individuelle erfaringer er utgangspunktet for barnehagens arbeid, innebærer det videre en forståelse av foreldre som viktige samarbeidspartnere med kunnskap om barnet som barnehagen har behov for og nytte av. Et samarbeid der både foreldre og barnehagen bidrar til barnets utvikling kan derfor anses som et grunnleggende element.

Språk tilskrives en sentral rolle i Situationsansatz: „Sprache ist das Medium, mit dem die Ziele des Situationsansatzes, Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz, bewusst vermittelt werden können“¹¹ (Jampert, 2002, s. 115). Når utgangspunktet for læring og utforskning i Situationsansatz er situasjoner som er betydningsfulle for barna, kan barna utfordres til å

¹¹ «Språk er det medium som bevisst kan formidle målsettingene i Situationsansatz, autonomi, solidaritet og fagkompetanse» (min oversettelse).

medvirke med sin språkkompetanse og å videreutvikle den gjennom kreativitet og utforskning. Språkets betydning for barn og barns bruk av språk er derfor et sentralt element i denne tilnærmingen (Jampert, 2002, s. 14). Språk har både et kognitivt aspekt som viser til dets funksjon for kognitive prosesser, læring, problemløsning og kreativitet og et kommunikasjonsaspekt som knyttes til relasjoner og samspill. I Situationsansatz forstås språk som en basiskompetanse (Jampert, 2002, s. 115, 116). Med utgangspunkt i barns interesse og nysgjerrighet er det barnehagelærerens oppgave å veilede, utfordre og hjelpe barn til å ta i bruk språk i ulike kommunikasjonssammenhenger, slik at barn får mulighet til å erfare bruk av språk i mangfoldige situasjoner.

Situationsansatz har som utgangspunkt at barn har en indre motivasjon for å lære og en nysgjerrighet på verden. Videre baserer den seg på tanken om at barn lærer i konkrete og virkelige sammenhenger som ikke er delt inn i konkrete fag, lærings- eller kompetansemål. Barn trenger gode omgivelser for læring som gir rom for utprøving og utforskning og for et mangfold av samspill. Situationsansatz har en individuell side der den ser på hvert barn som individ i sin livsverden som er preget av individuelle erfaringer, men også en felles side som omhandler medvirkning i et fellesskap på vei inn i et demokratisk samfunn (Zimmer, 1998 i Jampert, 2002, s. 115). Med dette har den etter mitt syn mye til felles med den norske – eller nordiske – pedagogiske tilnærmingen i barnehagen, der medvirkning, demokrati, solidaritet, men også barns individualitet, kan sies å være felles prinsipper.

Oppsummerende kan man peke på en rekke likhetstrekk mellom Norge og Tyskland når det gjelder opprinnelsen og fagtradisjonen innen barnehagefeltet. Dagens barnehager har sine røtter i to ulike institusjoner: barneasyl og barnehager. De første barnehagene i begge land var inspirert av Friedrich Frøbels pedagogiske tanker. Barnehagemodellen som den fremstår i Norge og Tyskland i dag, kjennetegnes ved en helhetlig pedagogisk tilnærming som omfatter både omsorg, lek, læring og danning. Dette står i kontrast til mange andre land i Europa, der institusjoner for barn opp til tre år er preget av en helse- og omsorgstanke, mens institusjoner for barn fra 4 til 5-årsalderen er utdanningsinstitusjoner (Oberhuemer, 2008, s. 54). Et annet fellestrekk er barnehagens posisjon i utdanningssystemet, der barnehagen både defineres i kontrast til skolens pedagogikk og samtidig skal sørge for en bedre overgang til skolen. I begge land kan man også se en økende diskusjon og et økende fokus på arbeid med flerspråklige barns språkutvikling.

Samtidig finnes det en rekke forskjeller, som til dels henger sammen med utviklingen av velferdsstaten og forståelsen av barndom og barnehagens posisjon i samfunnet i Norges og

Tysklands nyere historie (Korsvold, 2008). Forståelsen av den gode barndommen med en egen verdi kombinert med en sterk likestillingsdiskurs når det gjelder barnehagens kvalitet, kan sies å være grunnleggende i mange nordiske land, til tross for interne forskjell (Einarsdottir & Wagner, 2006; Kristjansson, 2006; Strand, 2006). Barnehagen i Norge har en tydelig forankring i norske verdier og norsk kulturarv, og det stilles spørsmål ved hvordan dette innvirker på møtet med barn og familier med annen språklig og kulturell bakgrunn. Barnehagen anses som en arena for utøvelse av demokrati, og barnehagens pedagogikk defineres i kontrast til skolens pedagogiske tilnærming, selv om det kan være tegn på utvanning. Denne forståelsen kan sies å ha en lengre tradisjon i Norge enn i Tyskland, der diskurser om likestilling og inkludering er av nyere dato.

Man kan videre peke på tre hovedforskjeller mellom barnehager i Norge og Tyskland: organiseringsnivå, utdanningsnivå og -krav og voksen-barn forhold. Selv om andelen private barnehageaktører også er økende i Norge, kan man si at barnehagevirksomhet er styrt av staten gjennom blant annet styringsdokumenter som gjelder for alle barnehager. Det samme gjelder for institusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning. I Tyskland er det i mye større grad lagt til delstatene eller til og med til barnehageaktørene eller de enkelte utdanningsinstitusjonene (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011), noe som medfører større variasjon enn i Norge. Mens Norge i lang tid har hatt en akademisk rettet barnehagelærerutdanning, har Tyskland tradisjonelt hatt en fagskoleutdanning, og de fleste Erzieherinnen som jobber i barnehager har tatt denne typen utdanning. Samtidig er det større krav til pedagogisk utdanning for å jobbe i barnehagen enn i Norge. Mens det i Norge er ca. 1/3 del av ansatte i barnehagen som er barnehagelærer, er det i Tyskland nesten umulig å bli ansatt i barnehagen uten pedagogisk utdanning. Det medfører at både den politiske og administrative konteksten på systemnivå og den konkrete faglige pedagogiske konteksten i barnehagen kan være ganske forskjellig i de to land.

1.1.8 Betydning av kunnskap i foreldres og barnehagelæreres perspektiv

Samarbeid med foreldre kan sies å ha en tradisjon i både norsk og tysk barnehage, men med delvis ulik karakter. OECD (2006b, s. 339) viser til at barnehager i Tyskland har en samarbeidstradisjon som i stor grad baserer seg på informasjonsmøter for foreldre, men at noen delstater har begynt å endre sine samarbeidsformer til å inkludere foreldreråd og til at foreldrenes stemme skal inngå i strategiske avgjørelser som tas i barnehagen. At den tradisjonelle formen for foreldresamarbeid har endret seg, vises i rammeplanen for barnehager

i Schleswig-Holstein. Den fremhever et partnerskap for danning¹² som baserer seg på gjensidig utveksling av informasjon om barnet, muligheter for aktiv involvering av foreldre i barnehagens hverdag, men også barnehagelærerens rolle som veileder. Formelle organer som foreldreutvalg kan støtte samarbeidet (MfSGFG, 2012b, s. 55-56)¹³. I Norge er formelle foreldreutvalg lovfestet, og foreldrenes oppfatning skal spille en rolle i alt som omhandler relasjonen mellom barnehage og hjem. Videre skal foreldre aktivt involveres i barnehagens grunnleggende formål og praksis, og det skal avholdes jevnlig møter mellom foreldreutvalget og barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 17; OECD, 2006a, s. 399). Dialog, anerkjennelse, tillit og jevn kontakt er grunnleggende elementer i foreldresamarbeid, og den nye rammeplanen påpeker spesielt at foreldrenes medvirkning i individuell tilrettelegging skal sikres (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 17; 2017b, s. 22). Et nærmere blikk på rammeplanenes føringer for samarbeid med foreldre til flerspråklige barn kommer i kapittel 8.1.

Alasuutari (2010) viser til partnerskap som en grunnleggende modell for samarbeid mellom barnehagen og foreldre, samtidig som dens innhold kan være forskjellig i ulike kontekster (Alasuutari, 2010, s. 150). Hun viser til hvordan partnerskap i barnehager i Finland forstås som et samarbeid basert på likt kunnskapsgrunnlag med en innebygd forståelse om at foreldre er eksperter på sine barn. Dette likhetsgrunnlaget er samtidig en utfordring for forståelsen av barnehagelærere som profesjonelle og deres pedagogiske kunnskap om barn. Et lignende spenningsfelt beskrives når det gjelder møter med foreldre med migrasjonsbakgrunn i tyske barnehager (Apeltauer, 2006, s. 8-9; Otyakmaz & Döge, 2015, s. 161). Otyakmaz og Döge (2015, s. 161) argumenterer for at et likeverdig og likestilt partnerskap ikke kan sies å eksistere på generelt grunnlag. Dette henger blant annet sammen med at foreldre med migrasjonsbakgrunn i offentlige og vitenskapelige diskurser ofte blir framstilt som mindre kompetent når det gjelder barnas utvikling og danning. Apeltauer (2006) og Bakken (2016) viser til ulike oppfatninger, verdier og forståelser i barnehagen på den ene og blant foreldre på den andre siden som utfordrer et partnerskapeleg samarbeid. Skoglund (2012) beskriver utfordringer ved en slik partnerskapeleg fortolkning av samarbeid ved å skissere ulike måter foreldre forholder seg til barnehagen på som ikke nødvendigvis samstemmer med rammeplanens grunnlag for samarbeid.

¹² Dannning kan tolkes ulikt i norsk og tysk sammenheng, der dannning i tysk sammenheng ofte viser til en mer akademisk form for dannning. Den tyske rammeplanens definisjon er å forstå som en livslang, allsidig og helhetlig prosess med barnet som aktiv konstruktør (MfSGFG, 2012b, s. 5).

¹³ MfSGFG står for *Schleswig-Holstein Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung* (Department for sosiale spørsmål, helse, familie og likestilling i Schleswig-Holstein, min oversettelse).

Bakken (2016, s. 58) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018, s. 144) viser til betydningen av ressursorienterte samarbeidsformer i kontekster som er preget av mangfold og diversitet der ulike språk og kulturelle perspektiv blir ivaretatt og anerkjent. Det framkommer også i Oberhuemer (2005, s. 33) som argumenterer for en demokratisk profesjonalisme som inkluderer alle foreldre. Ifølge Alasuutari (2010, s. 151) reflekterer partnerskap som tilnærming forandringer i syn på kunnskap i dagens samfunn. På den ene siden utfordrer demokratiske prinsipper i profesjonsutøvelsen den tradisjonelle tankegangen om at noen har mer kunnskap enn andre. Også forståelsen av ulike perspektiver og mangfold spiller inn her. På den andre siden blir ekspertise og profesjonell kunnskap viktigere grunnet større behov for informasjon. Partnerskap på likt kunnskapsgrunnlag innebærer en harmonisk relasjon og en aktiv myndiggjøring av familier fra barnehagelærernes side (Einarsdottir & Jonsdottir, 2018, s. 144). Bubikova-Moan (2017b, s. 34) påpeker her behov for mer forskning som gir innsikt i hvilken kunnskap familier med minoritetsbakgrunn har. Ifølge henne kan større innsikt i foreldrenes forståelser av sin deltakelse på et språklig, sosialt og utdanningsplan bidra til at lærere og barnehagelærere etablerer partnerskap som inkluderer alle familier og som gir et rettferdig pedagogisk tilbud til alle barna.

Både Alasuutari (2010) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018) undersøker hvordan barnehagelærere og foreldre vurderer sin egen og hverandres rolle i samarbeid om barna. I Alasuutaris (2010) studie fremkommer det at både en forståelse av et likestilt partnerskap og av et ulikt kunnskapsgrunnlag er del av samarbeidet mellom barnehagelærere og foreldre, ut ifra barnehagelærernes perspektiv. Videre utelukket disse to forståelsene hverandre ikke nødvendigvis. Einarsdottir og Jonsdottirs (2018) studie som omhandler foreldres perspektiv på samarbeid, tegner et lignende bilde. Foreldrene anså barnehagelærerne som profesjonelle eksperter når det gjaldt barnehagens pedagogikk, deres ideologier og pedagogiske oppfatninger, slik at de ikke så det som sin rolle å involvere seg i det. De hadde tillit til barnehagelærernes vurderinger når det gjaldt pedagogisk praksis, også når de selv var uenig i den. Samtidig uttrykte de at de alltid kunne meddele ønsker eller bekymringer. Foreldrene ga derved uttrykk for et klart skille mellom deres egen og barnehagelærernes profesjonelle kunnskap om barna (Einarsdottir & Jonsdottir, 2018, s. 148, 153). Bubikova-Moan (2017c, s. 9, 13) fant i sin studie av polske foreldre i møtet med norske barnehager og skoler, at foreldrene generelt skilte klart mellom polsk som hjemmespråk og norsk som barnehage- eller skolespråk. Foreldrene knyttet de to språkene til ulike arenaer og ga også uttrykk for hvordan de opponerte mot alternative råd fra institusjonenes side. I motsetning til Alasuutari (2010) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018)

kan det tolkes slik at foreldrene ikke nødvendigvis forsto barnehagens og skolens kunnskap som mer profesjonell eller viktigere enn sin egen når det gjaldt deres språklige praksis.

Einarsdottir og Jonsdottir (2018) argumenterer for at et skille i vektlegging av kunnskap kan være utfordrende for et partnerskapeleg samarbeid, der begge parter stiller likt, men at det likevel burde være en målsetting. Her viser de spesielt til samarbeid med foreldre med annen språklig bakgrunn som i deres studie framsto som marginalisert grunnet deres begrensede erfaring og kunnskap om det islandske utdanningssystemet (Einarsdottir & Jonsdottir, 2018, s. 154). Dette viser til et lignende skille i verdier, forståelser og oppfatninger som Apeltauer (2006), Bakken (2012) og Otyakmaz og Döge (2015) beskriver, der forskjellene mellom barnehagelærerne og foreldre kan oppfattes som større fordi foreldrene ikke har erfaring med landets utdanningssystem. Som Bakken (2016, s. 64) poengterer, vil foreldrene vanligvis det beste for barnet, uavhengig av hvordan valgene deres måtte se ut fra barnehagelærernes side. Lane (2010) belyser hvordan valget for barnets beste førte til språkskifte fra kvensk til norsk i et lite lokalsamfunn i Nord-Norge. Selv om det er en annen kontekst enn denne studien, illustrerer hennes studie kompleksiteten i språklige valg og foreldrenes vurdering av egne erfaringer knyttet til barnas framtid.

Det må presiseres at denne studien ikke spesifikt omhandler samarbeid som partnerskap mellom barnehagen og foreldre. Når det gjelder samarbeid med foreldre, er studiens fokus snarere på hvordan diskurser om flerspråklighet blant barnehagelærere og foreldre skaper rom for samarbeid om barnas flerspråklige praksis og utvikling. Studiene som jeg har referert til, er likevel relevant fordi de peker på forholdet mellom to kunnskapsnivåer – den profesjonelle kompetansen som utdannede barnehagelærere har og hverdagskunnskapen som mange foreldre bringer inn i samarbeidet. Denne forskjellen kan virke spesielt stor i et samarbeid med foreldre som har en annen språklig og kulturell bakgrunn, som både Bakken (2016), Einarsdottir og Jonsdottir (2018), Otyakmaz og Döge (2015) og Apeltauer (2006) viser til. Et viktig aspekt er forståelsen av hva som er det beste for barnet når det gjelder språklig praksis og vektlegging av språk. Denne forståelsen henger sammen med syn på flerspråklighet, og det er derfor interessant å undersøke hvordan barnehagelærerne og foreldrene forstår hverandres diskurser.

1.2 Barnehagen som institusjonell ramme for språklig praksis

Den grunnleggende forståelsen av barnehagen i denne studien baserer seg på Ødegaard og Krügers (2012) definisjon av barnehagen som en arena der ulike personer deltar i sine roller og med ulike agendaer, ønsker og formål. Barnehagen som utdanningsinstitusjon er styrt av ulike

diskurser og ideologier som skaper rom og rammer for praksis på både åpne og skjulte måter: «Barnehagen kan altså betraktes som et sosialt felt der ulike former for praksis foregår og skaper kulturelle og diskursive vilkår for læring og dannings» (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28). Denne avhandlingens formål er å undersøke diskursive vilkår for barnehagelæreres språklige praksis med flerspråklige barn, og her anses forståelser av flerspråklighet i barnehagen som sted, blant aktørene i barnehagen og i styringsdokumenter som viktige diskursive vilkår.

Ødegaard og Krüger (2012, s. 26) beskriver hvordan barnehagen skaper en felles kulturell ramme for aktørene som deltar på denne arenaen. I denne kulturelle rammen inngår det ulike elementer, som rutiner, former for samtaler, aktiviteter eller barnehagens innredning og artefakter. Med utgangspunkt i neksusanalysen kan man si at disse elementene er medierende midler i språklige praksiser (Scollon & Scollon, 2004) som foregår i barnehagen og som studeres i denne avhandlingen. Det er et viktig aspekt at den språklige praksisen foregår i en institusjonell kontekst, der den alltid også har en pedagogisk hensikt og formål.

Som beskrevet inngår barnehagen i en historisk kontekst samtidig som den er preget av nåtidens sosiale og kulturelle forhold. Barnehagen er et komplekst felt, der praksis kan studeres gjennom å velge ut konkrete deler eller enheter, for så å beskrive og analysere dem (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28). Kompleksiteten reduseres derved allerede gjennom studiens tema og utvalg av konkrete praksiser og forståelser, og det er umulig å yte rettferdighet til den totale kompleksiteten i barnehagen.

1.3 Flerspråklighet i Nord-Norge og Nord-Tyskland

En annen relevant kontekstuell faktor for studien min er flerspråklighet i landsdelene der jeg gjennomførte feltarbeidet, både i et nåtids- og i et historisk perspektiv. I Norge har samene status som urfolk, og jøder, kvener, romanifolk, skogfinner og rom har status som nasjonale minoriteter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2017b; Øzerk, 2016, s. 34-45). Samisk, kvensk, romani og romanes har status som nasjonale minoritetsspråk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2017a). Elever med samiske språk har egne rettigheter i utdanningssystemet i Norge, mens elever med kvensk/finsk bakgrunn har egne rettigheter i de to nordligste fylkene i landet (Opplæringslova, 1998, s. § 6 og 2-7). Dette gjelder ikke for de nyere minoritetsspråk, med mindre barna ikke har tilstrekkelig kunnskap i norsk (Opplæringslova, 1998). Blant de nyere innvandrere er det per 1. januar 2017 representert 221 ulike språk, og det er ulike grupper som asylsøkere, flyktninger, arbeidsinnvandrere og internasjonale studenter (Statistisk Sentralbyrå, 2017b). Noen kommuner i Nord-Norge har

aktivt rekruttert arbeidskraft for å motvirke fraflytting. I de større byene i landsdelen er situasjonen slik at det er mange ulike språk representert i befolkningen, mens det ofte er få personer per språk. For mange barnehager betyr det at de har et økende antall flerspråklige barn, men det er få barn som deler minoritetsspråk. Dette var også tilfelle i min kاسوبarnehage.

Schleswig-Holstein var dansk i fram til 1864 (Landesportal Schleswig-Holstein, 2017a). I dag har den danske og frisiske befolkningsgruppene samt tyske sinti og roma status som nasjonale minoriteter i delstaten. Dansk, nedertysk, frisisk og romanes er regionale minoritetsspråk (Landesportal Schleswig-Holstein, 2017d). Det finnes egne barnehager og skoler for den danske minoriteten, med dansk som hovedspråk (Landesportal Schleswig-Holstein, 2017b). Frisisk undervises ved enkelte grunnskoler (Landesportal Schleswig-Holstein, 2017c). I senere tid har det – i likhet med Tyskland ellers – flyttet til innvandrere fra mange ulike land. Som i Norge er det mange ulike språkgrupper. Spesielt i byene kan enkelte bydeler være preget av et stort språklig mangfold, samtidig finnes det generelt flere større grupper innvandrere med samme morsmål.

Et nytt og på mange måter viktig aspekt som skiller mitt feltarbeid i Nord-Norge fra feltarbeidet i Nord-Tyskland var flyktningskrisen. Jeg gjennomførte feltarbeidet mitt i Schleswig-Holstein høsten 2015, og det var en periode som var preget av at mange flyktninger fra spesielt Syria ankom byen hver dag. Dette hadde konsekvenser for hele landet som var merkbar på mange ulike nivå. Jeg vil her ikke gå nærmere inn på det, men begrense meg til å nevne at barnehagen hadde tatt imot flere nyankomne familier og deres barn og tok imot flere i løpet av den tida jeg gjennomførte mitt feltarbeid der.

Det som kan sies å være et fellestrekk for begge landsdelene, er at det finnes historiske minoriteter som har spesielle rettigheter for å ivareta sitt morsmål, mens de aller fleste innvandrerne ikke har det. Flerspråklighetsbildet i byene ligner, fordi det er mange ulike minoritetsspråk som er representert, men antall personer med det samme morsmålet varierer. Det gjenspeiler seg i feltarbeidsbarnehagene og er et viktig kontekstuellt aspekt for barnehagenes språklig praksis og samarbeid med foreldrene.

1.4 Kort presentasjon av barnehagene

For barnehagene har jeg valgt to blomster som pseudonymer som er relativt vanlig i områdene der de ligger. Den norske barnehagen har jeg kalt for *Ballblom barnehage*, og den tyske barnehagen heter *Solsikke barnehage*. Basene i Ballblom barnehage har jeg kalt for *Firkløver*, *Hvitveis* og *Blåklokke*, mens avdelingen i Solsikke barnehage der jeg gjorde feltarbeidet, heter

Regnbuen. Jeg vil i det følgende gi en kort presentasjon av barnehagene, slik at den kan være med videre som kontekst for avhandlingen. En mer utdypende presentasjon kommer i kapittel 7.

Både Ballblom og Solsikke barnehager ble valgt ut ifra to hovedkriterier – det skulle være kommunale barnehager, og de skulle ha en satsing på arbeid med flerspråklige barn og samarbeid med deres foreldre samt en viss erfaring på dette feltet. Ballblom barnehage er en nyere barnehage som ble bygd som basebarnehage. Barnehagen ble startet en stund før bygget sto ferdig og flyttet inn i sitt nåværende bygg for omtrent 10 år siden. Med sin beliggenhet rekrutterer Ballblom barnehage familier med ulik kulturell og språklig bakgrunn og sosioøkonomisk status. Barnehagen har plass til omtrent 100 barn i alderen null til seks år, og andelen flerspråklige barn var på omtrent 40 % i den perioden jeg oppholdt meg der. For byen er det en relativt høy andel flerspråklige barn, og som det generelt er vanlig i byen, var det barn med mange ulike morsmål¹⁴. Personalet i barnehagen bestod av ca. 22 ansatte med utdanning som barnehagelærer/førskolelærer, barne- og ungdomsarbeider og assistenter samt en fagleder. Personalet var hovedsakelig norsk, men i den delen av barnehagen der jeg gjennomførte feltarbeidet, var det to flerspråklige ansatte. Morsmålet til de flerspråklige ansatte tilsvarte ikke morsmålet til de flerspråklige barna. Barnehagen viser på sin hjemmeside til et etnisk, religiøst, kulturelt og språklig mangfold blant barna og beskriver seg selv som en flerkulturell barnehage. De viser videre til at de er og har vært med i ulike kompetansehevingsprosjekt om kulturelt og språklig mangfold.

Solsikke barnehage er også en nyere basebarnehage. Barnehagen hadde eksistert som en mindre avdelingsbarnehage i mange år, før den ble utvidet og flyttet inn i et nytt bygg for ca. 7 år siden. Barnehagen ligger i en bydel som er preget av stort språklig og kulturelt mangfold og rekrutterer derfor mange flerspråklige familier. Bydelen er også til en viss grad preget av relativt lav sosioøkonomisk status, og sammensetningen av barne- og foreldregruppa kan derved sies å være annerledes enn i Ballblom barnehage. Spesielt i og rundt perioden der jeg gjennomførte feltarbeidet, rekrutterte barnehagen også flere nyankomne flyktninger fra blant annet Syria.¹⁵ Barnehagen har plass til omtrent 180 barn i alderen en til seks år, og andelen flerspråklige barn var på nærmere 90 % i den tiden jeg oppholdt meg der. Det er en høy andel i forhold til mange andre områder i byen. Selv om det var et stort språklig mangfold i barnegruppa, var det få barn

¹⁴ For redegjøring av valg av termen «morsmål» viser jeg til kapittel 2.6.

¹⁵ Så vidt jeg kjenner til er det ingen ordning i Tyskland som tilsvarende mottaksbarnehagene i Norge. Familier får tildelt barnehageplass ut ifra bydelen de bor i, men kan også velge selv etter hvor de ønsker å ha plass.

som var alene om sitt morsmål. Det var altså små og større grupper barn som delte morsmål, og det kan sies å være en vesentlig forskjell til Ballblom barnehage.

Det pedagogiske personalet i Solsikke barnehage besto av ca. 30 ansatte som var utdannede Erzieher(innen) eller Sozialpädagogische Assistent(innen) samt to styrere.¹⁶ Utover det var det tilsatt en språk- og migrasjonspedagog¹⁷ i halv stilling. Det var mange flerspråklige ansatte som dekket ulike språkkombinasjoner, for eksempel russisk, tyrkisk, kurdisk, arabisk, albansk og fransk. Styrerne fremhevet hvordan de aktivt rekrutterte flerspråklige ansatte uavhengig av hvilke språk de snakket, blant annet fordi det generelt fantes få fagutdannede som var flerspråklig. Antall flerspråklig ansatte per avdeling var ulikt, i den delen av barnehagen der jeg gjennomførte feltarbeidet, var det to som snakket henholdsvis russisk og tyrkisk, to språk som også var godt representert i barnegruppa. Morsmålet til de flerspråklige ansatte tilsvarte morsmålet til mange av de flerspråklige barna, og det kan sies å være en annen vesentlig forskjell til Ballblom barnehage.

¹⁶ Som vanlig i mange større barnehager i Tyskland hadde Solsikke også eget kjøkken med personale.

¹⁷ Hennes stillingstittel var *Erzieherin mit Sonderstellung Fachkraft für Sprache und Migration* (Erzieherin med fagutdanning innen språk og migrasjon, min oversettelse).

2. Tidligere forskning på diskursive vilkår for flerspråklig praksis

En viktig bakgrunn for studien er en oversikt over forskning som omhandler barnehagelæreres eller foreldrenes perspektiv på flerspråklighet og språklig praksis og om samarbeid mellom barnehage og foreldre angående disse tema. Dette kapittelet skal gi en oversikt over denne forskningen og redegjøre for utvalgsriterier for studier som er tatt med. Oversikten inkluderer kun studier som viser til egen forskning, og alle studier som er valgt ut, er utgitt i nasjonale eller internasjonale fagfelleverderte tidsskrifter. I tillegg er ph.d-avhandlinger med relevant tematikk inkludert. Jeg har delt inn studiene etter hvilket tema de belyser, deres kontekst og formål, teoretisk bakgrunn og metode, herunder også vurdering av studiens validitet, funn og hvilket behov for videre forskning de fremhever. For å finne frem til studiene, har jeg benyttet meg av flere metoder. Jeg har gjennomført søk i relevante databaser som ECEC, Eric, Scopus, Google Scholar og Oria/Bybys med relevante nøkkelord på både norsk, engelsk og tysk. Jeg har brukt følgende nøkkelord i kombinasjon med hverandre: syn på/perspektiv på/forståelser av to-/flerspråklighet, to-/flerspråklige barn, to-/flerspråklig praksis, språkideologier, barnehagen, barnehagelærere, foreldre og samarbeid barnehage – foreldre. Videre har jeg benyttet meg av snøballmetoden der jeg har gått gjennom referanser i studiene for å finne andre mulige relevante studier. Her har jeg lagt spesielt vekt på hvilke referanser det vises til i flere studier. Jeg har brukt reviewartikler for å finne frem til relevante studier. Ut over det har jeg benyttet meg av innspill fra mine veiledere og mitt faglige nettverk innenfor flerspråklighetsforskning i barnehagen.

Min metodiske framgangsmåte – og derved også den foreliggende forskningsoversikten – innebærer både styrker og svakheter. Jeg har kombinert ulike måter å søke på for å få en best mulig oversikt over forskningsfeltet. Valget om å ikke kun bruke veldig innsnevrede nøkkelord medfører at jeg har funnet studier som er relevant for mitt datamateriale, selv om de ikke direkte kan knyttes til problemstillingen i denne studien. Et eksempel på det er studien til King og Fogle (2006) som ikke omhandler barnehagen, men som viser til noen relevante aspekter for mitt datamateriale. Generelt kan det sies å ha vært utfordrende å finne studier som omhandler syn på flerspråklighet knyttet til språklig praksis i barnehagen, og det kan tolkes slik at det er et lite utforsket felt. En annen mulighet er svakheter ved mine søkemetoder, for til tross for metodekombinasjonen er det mulig at jeg har oversett studier. Samtidig er det ikke sikkert at eventuelle andre studier hadde tilført forskningsoversikten nye aspekter.

Tidsmessig omfatter forskningsoversikten omtrent de siste 10 åra. En hovedgrunn for denne avgrensingen er at studiene jeg har funnet alle er av nyere dato. Med to unntak, Thomauske

(2011) og Alstad (2013), omhandler alle studier ulike former for tospråklige kontekster der antall språk er begrenset på to. To av studiene omhandler foreldres perspektiv (King & Fogle, 2006; Moin, Schwartz & Bretkopf, 2011b), mens fire retter seg mot barnehagelæreres perspektiv på tospråklighet (Alstad, 2013; Moin, Bretkopf & Schwartz, 2011a; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Palviainen, Protassova, Mård-Miettinen & Schwartz, 2016). Tre artikler omhandler både foreldres og barnehagelærernes perspektiv (Bergroth & Palviainen, 2016; Schwartz, 2013; Thomaske, 2011), men kun én av dem omhandler eksplisitt samarbeid mellom barnehageansatte og foreldre knyttet til barns tospråklige utvikling (Bergroth & Palviainen, 2016). Jeg har likevel valgt å presentere disse studiene under punktet «samarbeid», siden alle viser til forhold i samarbeid mellom barnehageansatte og foreldre. Siden konteksten til de fleste studiene er ulike former for tospråklig utvikling knyttet til to spesifikke språk, ikke to språk generelt, er de forholdsvis ulikt konteksten til min studie. Samtidig er det flere aspekter som nevnes i artiklene som er relevante eller gjenkjennbar, både når det gjelder teoretisk forankring, metodisk framgangsmåte og funn. Vesentlig er videre hva studiene påpeker som relevant for videre forskning. I det følgende skal jeg redegjøre kort for studiene, der jeg starter med forskning om barnehagelærers perspektiv, for så å ta for meg studier om foreldres perspektiv på flerspråklighet. Til slutt presenterer jeg studiene om samarbeid mellom barnehage og foreldre.

2.1 Forskning på barnehagelærers perspektiv på barns flerspråklighet

Begge studier til Moin m.fl. er foretatt i de samme barnehagene, men mens Moin m.fl. (2011a) omhandler barnehagelærernes syn, fokuserer Moin m.fl. (2011b) på foreldrenes syn. De to barnehagene er tospråklige med en russisk-tysk og russisk-hebraisk språkprofil i henholdsvis Tyskland og Israel. Artikkelen til Palviainen m.fl. (2016) har også et minoritetsspråklig perspektiv, men konteksten er tre ulike tospråklige barnehager – en russisk-finsk og en svensk-finsk i Finland og en med hebraisk og arabisk som språk i Israel. Russisk skiller seg ut her, fordi det ikke er et språk med egne rettigheter i Finland, mens det er tilfelle for de fire andre språk i de to land. Det kan også leses fra artikkelen at formålet i den hebraisk-arabiske barnehagen ikke begrenser seg på språklig utvikling, men innebærer en tilnærming av de to språkgruppene til hverandre. Palviainen og Mård-Miettinen (2015) studie er gjennomført i en finsk barnehage med en finsk-svensk barnehagelærer i forbindelse med innføring av et program om *språkdusj* (*language showers*). Barnehagelæreren oppgave er å introdusere svensk i tillegg til finsk, og artikkelen omhandler barnehagelærernes refleksjoner om egen språkpraksis som kobles til diskurser på makronivå. Studien har derved også en tospråklig kontekst. Alstad (2013) har

gjennomført en studie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser i tre ulike barnehager i Norge. I to av barnehagene er det barn med ulike morsmål i tillegg til barn med norsk som morsmål, mens den tredje barnehagen introduserer engelsk som fremmedspråk for alle barn. Konteksten i barnehagene er forskjellig, og mens den tredje innebærer en mer tospråklig tilnærming, kan de andre to karakteriseres som vanlige barnehager i Norge.

Moin m.fl. (2011a) analyserer barnehagelærernes syn på de tospråklige barnehager, deres pedagogiske tilnærming og spesielt hvordan de vurderer barnehagepedagogikken i tidligere Sovjetunionen i forhold til tilnærminger som er vanlig i Israel og Tyskland. Studien har et komparativ mixed-methods design med intervju, observasjoner og livshistorier om barnehagelærernes pedagogiske utdanningsløp. Artikkelen baserer seg først og fremst på intervjuene og dens hovedfokus er på barnehagelærers syn på organisering og pedagogikk der tanker om tospråklighet og balanse mellom språkene er en del av helheten. De påpeker innledningsvis at begge barnehager har som mål at barna skal oppnå god kompetanse i begge språk (Moin m.fl., 2011a, s. 1011). Tilnærmingen var derimot forskjellig der russisk var hovedspråket i den israelske barnehagen fram til 3-års-alderen, mens den tyske barnehagen introduserte begge språk fra starten av. Dette tilsvarte foreldrenes forventninger (Moin m.fl., 2011a, s. 1016). Barnehagene var dessuten forskjellig i sin pedagogiske tilnærming, spesielt når det gjaldt mengden lærerstyrt aktivitet i forhold til ustrukturert tid. Den israelske barnehagen la større vekt på didaktisk og lærerstyrt lek, mens den tyske barnehagen i større grad tilrettela for barnestyrt aktiviteter. Som behov for videre forskning trekker Moin m.fl. (2011a, s. 1017) frem studier i en bredere etnisk og sosial kontekst i et trekantrammeverk av ansatte, familier og innvandrersamfunn. De påpeker også behov for metodetriangulering som kombinerer observasjoner av pedagogiske språklige strategier med analyser av barnehagelæreres diskurser.

Palviainen m.fl. (2016) har studert tospråklige barnehagelærers språklige praksis, strategier og refleksjoner i tre ulike tospråklige barnehager, der barna hadde ulik språkkompetanse i de respektive språkene. Studien benytter seg av lingvistisk og etnografisk metodologi, med intervju, observasjoner og feltnotater av språklig praksis, men artikkelen omhandler først og fremst analysen av intervjuene. Forfatterne fremhever at barnehagelærernes strategier og refleksjoner over egen praksis hadde en rekke likhetstrekk til tross for forskjellige sosiokulturelle kontekster. I sin analyse fant de fem tema som gikk igjen i intervjuene: 1) fleksibelt språkbruk, 2) ansvarsfull code-switching, 3) kontekstuell og språklig støtte, 4) individuell tilpasning og 5) rollemodeller (Palviainen m.fl., 2016, s. 620 f.). Alle barnehagelærere fortalte hvordan de hadde gått fra et relativt statisk syn på språk, der de skulle

holdes atskilt, til en mer fleksibel bruk, selv om grunnene til det var ulikt. De hadde ulike strategier for code-switching, mens stillasbygging var et grunnleggende element for hvordan barnehagelærerne ga språklig og kontekstuell støtte, tilpasset barnas individuelle forståelse og behov. Barnehagelærerne påpekte hvordan det er naturlig for barna at de bruker to språk og hvor viktig det er også å bruke sitt eget andrespråk, selv om ikke alt blir korrekt. Når de ansatte gjorde feil, åpnet det også opp for at barna turde å bruke sine andrespråk. Palviainen et.al. (2016) fremhever behov for flere studier om barnehagelærers rolle og aktørskap i forhold til barns tospråklige utvikling. Flere sammenligninger på tvers av ulike sosiolingvistiske miljø og settinger trekkes videre frem som vesentlig.

Palviainen og Mård-Miettinen (2015) studie er del av et større etnografisk forskningsprosjekt, der det benyttes både feltobservasjoner, intervju med barnehageansatte, foreldre og barn og spørreskjema. Artikkelen omhandler analyse av intervju med en tospråklig barnehagelærer og er spesielt relevant for min studie, fordi forfatterne har gjennomført en neksusanalyse. Palviainen og Mård-Miettinen (2015, s. 389 f.) identifiserer to diskurser, en om å skille språk og en om formålet med språkdusj-programmet. Analysen fokuserer på hvordan barnehagelærernes språklige praksiser endret seg i tråd med den første diskursen, fra å skille strengt mellom språkene til å bruke dem om hverandre som en normalitet. Den andre diskursen viste til to formål – om å gjøre barna kjent med svensk og å utvikle positive språkholdninger. Begge diskurser knyttes til et språkpolitisk makronivå, og analysen viser hvordan de både blir bekreftet og stilt spørsmål ved i barnehagelærerens språklige praksis og refleksjoner om den. Forfatterne drøfter videre hvordan både foreldrenes og barnas språklige praksis inngikk i barnehagelærernes diskursive refleksjoner. Som behov for videre forskning nevner Palviainen og Mård-Miettinen (2015, s. 397) studier om tospråklige barnehagelærernes neksus som komplekst krysningpunkt av ulike faktorer som påvirker språklig praksis i barnehagen. Dessuten fremhever de et behov for kryss-kulturell forskning på tospråklige barnehagelærere for å få frem sammenhengen mellom praksis og sosiale, historiske og politiske kontekster.

Alstads (2013) ph.d-studie er en kasusstudie med observasjoner av tre barnehagelæreres språklige praksis og intervju med barnehagelærerne. Hovedfokuset i studien er på barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser, men de knyttes til forståelser av flerspråklighet. Alstad (2013, s. 265 f.) viser til hvordan barnehagelærernes forståelser av flerspråklighet som kognitiv eller sosiokulturell henger sammen med deres tilnærming i den språklige praksisen. Barnehagelærerne som forsto språk og flerspråklighet som hovedsakelig kognitiv la større vekt på formelle læringssituasjoner og innlæring av delferdigheter, mens

barnehagelæreren som hadde et sosiokulturelt perspektiv tilla uformelle språklæringssituasjoner større vekt. Alstad (2013, s. 268) viser videre til utdanningspolitiske rammer for arbeid med flerspråklige barn i barnehagen og trekker blant annet frem hvordan *morsmål* og *norsk* behandles som to atskilte enheter rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013), og hvordan det innebærer en monoglossisk språkideologi der *språk* likestilles med *norsk*. Som behov for videre forskning refererer Alstad (2013, s. 276) til studier av arbeid med andrespråk i ulike rammebetingelser, veiledningsarbeid med assistentene og assistenters språkarbeid med barn. Dessuten trekker hun frem behov for studier av (utdannings)politiske vilkår for andrespråkarbeid og barnehagelærerutdanning.

2.2 Forskning på foreldres perspektiv på barns flerspråklighet

King og Fogle (2006) og Moin et al. (2011b) analyserer foreldrenes perspektiv og valg når det gjelder deres barns tospråklige utvikling. Mens King og Fogle (2006) fokuserer på foreldrenes valg uavhengig av barnehagen, er studien til Moin et al. (2011b) knyttet til foreldrenes valg av to spesifikke tospråklige barnehager (jf. kapittel 2.1). King og Fogles studie baserer seg på etnografiske intervju med 24 familier med relativt høy utdanning og har en grounded-theory tilnærming (King & Fogle, 2006, s. 698). Den omhandler foreldrenes mål om å fremme additiv tospråklighet blant barna i spansk og engelsk, og de har en variert deltakergruppe, der noen familier kun bruker ett av språkene hjemme, mens andre bruker begge. Analysen fokuserer på hvordan foreldrene posisjonerer seg i forhold til diskurser i tre ulike kategorier: 1) media og rådgivere eller litteratur for foreldre, 2) andre tospråklige familier og spesielt fra egen utvidet familie og 3) sine egne erfaringer med språktilegnelse i tospråklig eller fremmedspråklig sammenheng. King og Fogle (2006, s. 703) fremhever videre at den tredje kategorien virket å være det viktigste grunnlaget for foreldrenes valg, og at de to første ofte ble vurdert på grunnlag av den tredje. King og Fogle (2006) diskuterer hvordan foreldrene bruker kategoriene både for å bekrefte og for å avgrense egne valg når det gjelder barnas språkutvikling. Artikkelen drøfter videre hvordan foreldrene knytter sine valg om barnas språkutvikling til en identitet om seg selv som gode foreldre. Selv om artikkelen ikke påpeker behov for videre forskning generelt, kan den tolkes slik at det kan være behov for flere studier i andre kontekster som omhandler foreldrenes perspektiv og hvordan de utvikler seg i møtet med ulike private eller offentlige diskurser. Studien er relevant for min studie fordi den peker på viktige diskursive forståelser blant foreldre som påvirker valg de tar for sine barn og som ikke er knyttet til en institusjonell ramme. Betydningen av foreldrenes egen erfaring i barndommen kan peke på at språkideologier

kan henge sammen med kontekster som ligger forholdsvis langt tilbake i tid og som utvikler seg i møtet med andres til dels kontrasterende valg og forståelser.

Moin m.fl. (2011b) drøfter perspektiv til to foreldregrupper fra tidligere Sovjetunionen som har emigrert til henholdsvis Israel og Tyskland, og som har valgt en tospråklig barnehage for sine barn. Studien er kvantitativ og komparativ med et kvasi-eksperimentelt design og benytter seg av spørreskjema (Moin m.fl., 2011b, s. 520). Den sosioøkonomiske statusen til familiene beskrives som relativt likt i forhold til befolkningen i landet ellers. Moin m.fl. (2011b) fant at det var likheter og forskjell mellom gruppene. Den mest signifikante forskjellen var at foreldrene i den russisk-tyske barnehagen la større vekt på balanse mellom språkene og at begge språk skulle introduseres fra starten av, mens foreldrene i den russisk-israelske barnehagen la vekt på at russisk skulle introduseres først og hebraisk fra 3 årsalderen. Knyttet til det var det også en større andel av foreldrene i Tyskland som vurderte barnehagens språkpraksis som balansert, mens to tredjedeler av foreldrene i Israel vurderte barnehagens språkpraksis som først og fremst russisk (Moin m.fl., 2011b, s. 525 f.). Denne forskjellen kunne blant annet kobles til bruksområdet til det russiske språket, som var atskillig større i Israel enn i Tyskland. En annen interessant forskjell var at foreldrene i Tyskland vurderte barnehagens innflytelse til at barna fikk bedre kompetanse i russisk, mens foreldrene i Israel beskrev en forbedring av barnas hebraiskkompetanse. Videre forskning burde ifølge Moin m.fl. (2011b, s. 531) fokusere på unike trekk ved forskjellige etno-lingvistiske grupper i forhold til deres syn og mål for andregenerasjonens tospråklige utvikling. De anser det videre som viktig at man bruker metodetriangulering, der det blant annet gjøres en undersøkelse av barnas faktiske språkkompetanse, siden deres studie er basert på foreldrenes vurdering.

2.3 Forskning på samarbeid mellom barnehage og foreldre knyttet til barns flerspråklighet

Studien til Schwartz (2013) tematiserer foreldrenes og barnehagelæreres syn på barnehagens grunnleggende prinsipper for tospråklig opplæring og utvikling. Konteksten er to russisk-hebraiske barnehager i Israel, med en *førstespråk først* – tilnærming. Barna som deltok i studien, er andregenerasjonsinnvandrere, mens deres foreldre er førstegenerasjonsinnvandrere med russisk som førstespråk. De beskrives som relativt høyt utdannet og tilhørende middelklassen.

Thomauskas (2011) studie er del av prosjektet Children Crossing Borders¹⁸ som inkluderer fem land – Frankrike, USA, Storbritannia, Italia og Tyskland – og har som formål å få en dypere

¹⁸ www.childrencrossingborders.org

forståelse av hvordan nasjonale kontekster i barnehagesystem innvirker på barnehagens forståelse av og arbeid med flerspråklige barn. Foreldres perspektiv er også en del av prosjektet. Thomaske (2011) fokuserer i artikkelen på foreldres og barnehageansattes perspektiv på barnas flerspråklige utvikling. Konteksten er vanlige barnehager i Frankrike og Tyskland.

Bergroth og Palviainens (2016) studie omhandler både barnehagelæreres og foreldres perspektiv på og ønsker om barnas tospråklige utvikling. Studiens kontekst er svenske avdelinger i tre finske barnehager, der formålet er å støtte barnas tospråklige utvikling gjennom å støtte utviklingen i svensk. Som studiene til Moin m.fl. ble også denne studien gjennomført i en minoritetsspråklig kontekst, men her er det fokusert på landets to offisielle språk, der den svenske minoriteten har egne språklige rettigheter. Familiene som deltok i studien var ulike i sin språkkombinasjon. Barnehagelærerne behersket begge språk, men rapporterte ulik kompetanse i finsk.

Schwartz' (2013) studie er del av et større forskningsprosjekt som har et mixed-methods design med spørreskjema og intervju. Basert på spørreskjema av 166 familier ble 4 familier valgt ut til intervju. Artikkelen fokuserer hovedsakelig på intervjumaterialet, men presenterer også resultater fra spørreskjema. I spørreskjemaene kom det frem at foreldre foretrakk mest russisk før treårsalderen, men ønsket en mer balansert tilnærming fra tre år og oppover. Det var en diskrepans mellom foreldrenes ønske og barnehagens språkfordeling, der barnehagen hadde en mer russiskdominert tilnærming enn mange foreldrene ønsket. I intervjuundersøkelsen blant foreldrene kom det fram bekymringer for språkdød¹⁹ av russisk og for barnas tilegnelse av hebraisk som andrespråk knyttet til senere skolegang (Schwartz, 2013, s. 34 f.). Barnehagepersonalet pekte derimot på at førstespråket kun kunne opprettholdes og videreutvikles hvis det også var del av den formelle opplæringen i barnehagen. Siden russisk var dominerende fram til treårsalderen, ble hebraisk innført gradvis for å ikke utsette barna for stress. Barnehagepersonalet vektla språkets betydning for identitet og formell kompetanse i russisk ut over hverdagsspråket (Schwartz, 2013, s. 36 f.). Studien trekker frem at man ved å inkludere både barnehageansattes og foreldrenes stemmer, åpner opp for en dypere forståelse av interaksjonen mellom ansatte og foreldre og en forhandling av deres perspektiv. Det påpekes videre at studien i utgangspunktet har en deltakergruppe med lite konfliktfylte forhold, som er et godt utgangspunkt for deltakelse og forhandling (Schwartz, 2013, s. 40). Forfatteren

¹⁹ Med utgangspunkt i postmoderne og poststrukturalistiske syn på språk (f.eks. Pennycook, 2010) kan denne metaforen om språkdød diskuteres. Jeg velger å bruke den her for å vise til bekymringer om å miste språk som er del av familien.

fremhever videre behov for språkkartlegging av barna for å kunne vurdere deres språkkompetanse knyttet til ulike domener.

Prosjektet som studien til Thomauske (2011) tilhører, baserer seg på en metode som er utviklet av Tobin, Wu og Davidson (1989). Filmer på 20 minutter av en vanlig barnehagedag ble vist først til flere barnehager i samme land og så til barnehager i to andre land som deltok i prosjektet. Filmene ble brukt som grunnlag for fokusgruppeintervju med 4 – 10 ansatte eller foreldre. Det er litt uklart hvor mange barnehager som inngår i Thomauskes (2011) artikkel og hvordan funnene er generalisert, og det kan stille spørsmål til studiens validitet, men kan også stå i sammenheng med at artikkelen omhandler en del av et større prosjekt. Hun viser til både forskjeller og likheter i syn på flerspråklighet i Frankrike og Tyskland. Datamaterialet fra Tyskland viser til foreldrenes bekymring for språkdød og deres satsing på førstespråket hjemme. Barnehagelærerne fokuserte på at førstespråket burde snakkes hjemme og kunne integreres i barnehagen, men hovedspråket var tysk. Foreldrene uttrykte ønske om at tysk skulle være barnehagens språk selv om det fantes barnehagelærere som snakket barnas førstespråk (Thomauske, 2011, s. 330). I Frankrike vektla foreldrene å opprettholde førstespråket for tilknytning til familien og hjemlandet. I barnehagen var integrasjonen av barnas førstespråk ikke et tema. Thomauske (2011, s. 329 f.) viser til sterke makrodiskurser om fransk som eneste skolespråk i Frankrike, mens det i Tyskland framkom en dualitetsforståelse (Cummins, 2000) av flerspråklighet, der førstespråket ble brukt spesielt i starten som overgang til andrespråket, men tysk generelt ble prioritert av barnehageansatte. Generelle likheter var at en person-ett språk-tilnærmingen ble prioritert og at barnas førstespråk spilte en underordnet rolle i barnehagen. Så vidt jeg forstår påpeker artikkelen ingen behov for videre forskning utover det prosjektet *Children Crossing Borders* bidrar til – som er mer kunnskap om hvordan barnehager kan bidra til inkludering og hvordan den nasjonale konteksten for barnehager på systemnivå med en enspråklighetsnorm og -ideologi diskriminerer flerspråklige barn (Thomauske, 2011, s. 335).

Bergroth og Palviainen (2016) studerer barnehagelæreres og foreldrenes syn på barnas tospråklighet og vektlegging av støtte i de to ulike språk, men har et tydelig fokus på samarbeid. Studien er kvalitativ, den baserer seg på intervju med 6 barnehagelærere og 9 tospråklige familier og bruker nesksusanalyse. Forfatterne viser til to diskurser, der en omhandlet språkvalg i partnerskap mellom barnehage og foreldre og den andre omhandlet hvem som skulle støtte finsk og hvorfor (Bergroth & Palviainen, 2016, s. 656). Diskursene var styrt av fire ulike motiver: forpliktelse, sterkt ønske, evne og kompetanse. Den første diskursen var i stor grad

styrt av forpliktelse og et sterkt ønske om å ivareta minoritetsspråkliges rettigheter. Barnehagelærerne følte seg forpliktet til å snakke svensk, men ønsket også å innrette seg etter foreldrenes språkvalg i kommunikasjon med dem, så langt det var mulig med deres egen språkkompetanse. Den andre diskursen gikk ut på at barnehagelærerne ønsket å bruke og støtte svensk i alle sammenhenger, men påpekte samtidig at de ikke eller kun i liten grad kunne styre barnas språkvalg. Det var videre et felles syn blant ansatte og foreldre at språkene måtte holdes atskilt. Språkblanding var ikke ønskelig, og heller ikke for mye finsk i barnehagen. Foreldrene skisserte en form for arbeidsdeling, der finsk var forbeholdt familien og samfunnet, mens svensk skulle være barnehagens språk. Barnas tospråklige utvikling var dessuten kun et tema i samarbeidet når barnets språkutvikling i svensk ble oppfattet til å være saktere enn i finsk. Bergroth and Palviainen (2016, s. 665) fremhever behov for å øke oppmerksomhet om språk i ”tett forseglede bokser” og å diskutere forpliktelser, ønsker og kompetanser i alle språk for å endre neksusen for partnerskap rundt barns tospråklighet. Ifølge dem er det behov for videre forskning på partnerskap om tospråklighet, blant annet for å forstå muligheter og utfordringer ved å fremme tospråklighet gjennom ettspråklige barnehager, og studier der det er større fokus på mulige språklige eller kulturelle konflikter.

2.4 Oppsummering

Som det fremkommer av oversikten, har forståelser av flerspråklighet knyttet til språklig praksis i barnehagen i flerspråklige kontekster blitt studert i ulike nasjonale kontekster og med ulike teoretiske, metodologiske og metodiske innfallsvinkler. Det kan likevel se ut til at det først og fremst er et språkvitenskapelig og i mindre grad et pedagogisk forskningsfelt. Samtidig foregår forskningen i en pedagogisk institusjon, og det gjenepeiler seg som et grunnleggende element i alle studier. Som nevnt innledningsvis, omhandler de fleste studier spesifikke tospråklige barnehager. Den språklige konteksten kan derimot sies å være forskjellig der noen studier omhandler minoritetsspråk med spesifikke rettigheter i utdanningssystemet, mens andre studerer minoritetsspråk uten slike rettigheter. Unntak er studiene til Thomauske (2011) og Alstad (2013) som omhandler allmenne, vanlige barnehager.

2.5 Plassering av studien og forskningsspørsmål

I norsk sammenheng regnes forskning på flerspråklighet inn under *andrespråksforskning* og omfatter både kognitive og sosiokulturelle forskningsperspektiv (Golden, Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2007, s. 6). Fagfeltet omfatter både å lære norsk og å bruke norsk og inkluderer både personer som lærer norsk etter å ha lært et førstespråk og personer som lærer norsk som

del av en flerspråklig kontekst. Språkbruk og dens kulturelle kontekst beskrives som viktige områder i andrespråksforskning, med en særlig vektlegging på undervisning som kontekst (Golden m.fl., 2007, s. 6). Ifølge Golden m.fl. (2007, s. 7) er språkvitenskap den sentrale fagdisiplinen for dette området, men det vises også til vesentlige bidrag fra blant annet pedagogikk. Alstad (2015, s. 289) viser i sin oversikt over forskning på *barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet* til at hovedmengden av de vitenskapelige bidrag har sin forankring i pedagogiske fagdisipliner. Hun knytter det til barnehagens pedagogiske tradisjon og pedagogikkens sentrale plass i barnehagelærerprofesjonen. Videre viser hun til at de fleste studiene ser på flerspråklighetsutvikling i en sosiokulturell kontekst (Alstad, 2015, s. 290).

Selv om flerspråklighet hovedsakelig har vært lokalisert i språkvitenskapelig forskning, kan det se ut som om flerspråklighet i en barnehagekontekst i større grad er et pedagogisk forskningstema. Det kan tyde på at barnehagen som arena for flerspråklighet er et skjæringsfelt der ulike fagdisipliner møtes og bidrar (Alstad, 2015, s. 290), noe som gjenspeiler barnehagens og barnehagelærerutdanningens tverrfaglige tilnærming. Utover det kan tematikken samarbeid mellom barnehage og foreldre karakteriseres som et barnehagefaglig forskningsfelt (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009, s. 48). Det er imidlertid få studier som omhandler samarbeid om språklig praksis eller språkutvikling blant flerspråklige barn.

Golden m.fl. (2007, s. 12) og Alstad (2015, s. 13) peker på henholdsvis tre og to tematiske linjer innen andrespråksforskning og forskning på flerspråklighet i barnehagen. Begge viser til en didaktisk linje, og jeg vil her ta utgangspunkt i Alstads studie, siden den spesifikt omhandler barnehagefeltet. Hun skiller mellom to linjer der den første omhandler studier om barnehagepersonalets arbeid med flerspråklighet eller andrespråk i barnehagen, mens den andre omhandler flerspråklige barns språk. Min studie kan plasseres i den første linje, og mest spesifikt innenfor underkategorien *barnehagepersonalets arbeidsmåter og organisering*, som blant annet omhandler barnehagelæreres kunnskap, erfaringer og refleksjoner samt studier av interaksjoner mellom ansatte og barn (Alstad, 2015, s. 293 f.).

Den foreliggende studien kan sies å være et bidrag til barnehageforskningen i skjæringsfeltet mellom pedagogikk og språkvitenskap. Studien er forankret i barnehagen som sosiokulturell arena for språklæring, med et fokus på språk i bruk slik det ser ut i barnehagen og blant foreldre. Den plasseres derved i feltet barnehageforskning. Den har sin bakgrunn i pedagogikk som fagdisiplin og anser språk som semiotisk ressurs i kommunikasjon knyttet til en kontekst. Dette synet på språk ligger til grunn for dialogismen som er studiens epistemologiske rammeverk.

Studien vender blikket mot bruk av flere språk framfor bruk av norsk som andrespråk og har derved et flerspråklighetsperspektiv framfor et andrespråksperspektiv. Den benytter seg av teoretiske bidrag fra språkideologiforskningen som kan knyttes til lingvistisk antropologi (Jaffe, 2009; Woolard, 1998), og som kan sies å være et mer språkvitenskapelig emne. Det samme gjelder for de teoretiske bidragene om syn på flerspråklighet. Studiens metodologiske tilnærming – etnografi – brukes i ulike fagdisipliner, og mange studier av flerspråklighet i barnehagen benytter seg av etnografisk inspirerte metoder (Alstad, 2015, s. 298). Barnehageforskning generelt har tradisjonelt i stor grad vært knyttet til kvalitative metoder (Alvestad m.fl., 2009, s. 52). Studien følger her altså både tradisjoner innen forskning på flerspråklighet i barnehagen og bidrar med nye metodiske tilnærminger gjennom analyse av semiotiske landskap og komparative element i studien.

I henhold til forskningsoversikten kan denne studien sies å ha en annen kontekst enn som er tilfelle i de fleste studiene. Begge kasusbarnehager som inngår i denne studien hadde et større språklig mangfold i foreldre- og barnegruppa og med tanke på Solsikke barnehage også i personalgruppa. Likevel fremkommer det vesentlige og interessante funn i studiene, og spesielt interessant er behov for videre forskning. Flere artikler nevner behov for metodetriangulering, der også observasjoner inngår som en del av studien. Å utforske partnerskap, spesielt med fokus på mulige språklige og kulturelle konflikter trekkes frem. Jeg vil være forsiktig med å hevde at min studie omhandler språklige og kulturelle konflikter, men kompleksiteten er større enn det som skisseres i de fleste studiene, og det kommer frem flere kontrasterende syn. Barnehagelærernes rolle for språklig praksis fremheves og hvordan foreldrenes syn utformes i møtet med ulike lokale eller offentlige diskurser. Jeg vil argumentere for at min studie kan bidra med noen nye aspekter, fordi den er gjennomført i to vanlige barnehager med relativt stort språklig mangfold. Syn på språk og flerspråklighet er ikke diskutert spesifikt i studiene, samtidig ligger det tydelig til grunn i alle, og her ser jeg et annet bidrag i min studie. I og med at jeg analyserer både barnehagelærernes og foreldrenes syn, kan det også gi et bidrag til forskning om samarbeid mellom barnehage og foreldre.

Med utgangspunkt i plasseringen har studien følgende overordnede forskningsspørsmål:

Hvordan skaper barnehagen rom for flerspråklig praksis?

Studien undersøker diskursive vilkår og forutsetninger for flerspråklig praksis i barnehagen. Det drøftes hvordan barnehager åpner opp, gir handlingsrom og rammer inn og derved skaper rom for flerspråklig praksis. Diskurser om flerspråklig praksis, syn på flerspråklighet og

språkideologier om flerspråklighet anses som former for diskursive vilkår. Disse fremkommer både i barnehagen som sted, gjennom barnehagelæreres ytringer og på et makronivå. Hovedfokuset er på barnehagelærernes språklige praksiser med flerspråklige barn, men også flerspråklige barns språklige handlinger inngår i analysen.

Hovedspørsmålet belyses ved hjelp av tre delspørsmål:

- 1) *Hvilke diskurser om flerspråklighet konstrueres i barnehagene på mikronivå?*
Dette spørsmålet drøftes gjennom analyse av fire typer datamateriale: styringsdokumenter, barnehagens semiotiske landskap, feltnotater av barnehagelæreres pedagogiske språklige praksis og intervju med barnehagelærere om deres språklige praksis.
- 2) *Hvilke diskurser om flerspråklighet kommer til uttrykk blant foreldrene?*
Dette spørsmålet belyses gjennom analyse av intervju med foreldrene.
- 3) *Hvordan skaper disse diskursene rammer for barnehagelæreres språklige praksis og samarbeidet med foreldrene?*
Dette spørsmålet belyses ved hjelp av alle fire typer datamateriale, og diskursene på mikronivået knyttes til diskurser på makronivå.

2.6 Flerspråklig, tospråklig, morsmål eller førstespråk – definisjon av relevante begreper

Faglitteraturen om flerspråklighet kan sies å ha en variert terminologi for å definere flerspråklighet på samfunns- og individnivå, og termene brukes til dels overlappende. *Morsmål* og *førstespråk* kan være et eksempel på det, mens *tospråklig* og *flerspråklig* er et annet eksempel. Øzerk (2016, s. 27f.) trekker videre et skille på individnivå mellom *majoritetstospråklig*, *tospråklige familier* og *minoritetstospråklig* og argumenterer for at disse tre former medfører ulike utgangspunkt og krav til det enkelte individet i det norske utdanningssystemet og samfunnet.²⁰ Garcia og Li Wei (2014, s. 11)²¹ refererer dessuten til et skille mellom *plurilingual* og *multilingual*, der *plurilingual* knyttes til individet og dets bruk av ulike språk med ulik formål og grad, mens *multilingual* kun gjelder på samfunnsnivå. De påpeker videre at disse termene – tospråklig, flerspråklig eller mangespråklig – har til felles at

²⁰ Øzerk viser her til ulike betingelser og til dels rettigheter som barna i de ulike gruppene har i utdanningssystemet og også til at statusen som minoritetsspråket har i majoritetssamfunnet kan spille en viktig rolle. Det er et viktig aspekt men ikke et hovedfokus i denne studien, og jeg går derfor ikke nærmere inn på denne diskusjonen.

²¹ I faglitteraturen brukes det ulike måter for å vise til Li Wei. Jeg har her valgt å følge Li Weis egen referansemåte (jf. f.eks. Garcia & Li Wei, 2014, s. 10).

de baserer seg på en forståelse av additiv flerspråklighet, der det enkelte individet setter sammen ulike autonome språk eller eventuelt deler av dem (Garcia & Li Wei, 2014, s. 12). I denne argumentasjonen ligger det en diskusjon om syn på flerspråklighet og syn på språk som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.6., mens jeg her ønsker å argumentere for mitt valg av termene *flerspråklig* og *morsmål* i denne avhandlingen.

Flerspråklige barn defineres i denne studien som barn som vokser opp med to eller flere språk, fordi enten én eller begge foreldre snakker et annet språk enn landets offisielle språk. Videre er det vesentlig at studien omhandler nyere minoritetsspråk som ikke har spesifikke rettigheter i utdanningssystemet og ekskluderer derved språk med urfolksstatus og nasjonale minoritetsspråk (Øzerk, 2016, s. 34-35, 40). Utgangspunktet for denne studien er flerspråklighet på individnivå, fordi både Norge og Tyskland i praksis kan sies å være stater med hovedsakelig ett majoritetsspråk, henholdsvis norsk og tysk²². Som allerede påpekt brukes termene *flerspråklig* og *tospråklig* til dels om hverandre i faglitteraturen, og ofte inkluderer *tospråklig* også individer som i praksis bruker flere enn to språk. Som grunnlag for mitt valg om å bruke *flerspråklig*, *flerspråklighet* og *flerspråklig praksis* vil jeg vise til en distinksjon som Garcia og Li Wei (2014, s. 11) fremhever: ifølge dem viser *tospråklig* i utgangspunktet til at individet bruker to autonome språk, mens *flerspråklig* ofte assosieres med individer som bruker mer enn to språk. Siden barna i mine kasusbarnehager var svært ulike i sine språkkombinasjoner, antall språk de snakket og kompetanse i de respektive språkene, er *flerspråklig* den termen som passer best. Et annet viktig aspekt her er studiens fokus på at flerspråklighet er kompleks og flerspråklige barn en svært heterogen gruppe.

Et annet spørsmål er hvilke termer som best beskriver barnas ulike språk. Også her finnes det flere muligheter – som *hjemmespråk* og *barnehagespråk*, *førstespråk* og *andrespråk*, *morsmål*, *minoritetsspråk* og *majoritetsspråk* eller *host* og *heritage language*. På lik linje med å velge flerspråklig har utgangspunktet her også vært å finne den termen som passer best for å beskrive språkene til de flerspråklige barna som deltar i studien. Med henblikk på deres heterogenitet medfører det noen utfordringer. *Hjemmespråk* og *barnehagespråk* er et begrepspar som knytter språkene til ulike domener (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 209). Det passer bra til konteksten i Ballblom barnehage, der norsk i hovedsak er språket i barnehagen, mens det eller de andre

²² Samisk er også et offisielt språk i Norge (Vikør, 2015), og jeg viser til redegjørelsen for minoritetsspråk i kapittel 1.3.

språk som barna snakket tilhører hjemmet. Det passer imidlertid ikke til Solsikke barnehage, der barnas hjemmespråk i stor grad også blir praktisert i barnehagen, i tillegg til tysk.

Førstespråk og *andrespråk* assosieres ofte med et skille mellom simultan og suksessiv tospråklige barn, der barn som møter begge språk fra fødselen anses som simultan tospråklig eller for å ha tospråklighet som morsmål, mens barn som møter sitt andrespråk etter treårsalderen anses som suksessiv tospråklig (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 289; Øzerk, 2016, s. 99). Selv om dette skillet kan sies å være omdiskutert (Valvatne & Sandvik, 2007; Øzerk, 2016), medfører bruk av førstespråk og andrespråk utfordringer når det gjelder datamaterialet i denne studien. Mens noen barn har et klart skille mellom norsk eller tysk som andrespråk og et annet språk som førstespråk, gjelder det langt fra alle. Å vise til barnas språk utenom norsk eller tysk som førstespråk på generelt grunnlag blir derfor feil. For flere av de deltagende barna er norsk eller tysk det eneste eller ett av deres førstespråk, i tillegg bruker de ett eller flere andre språk.

Minoritetsspråk og *majoritetsspråk* er et annet mulig begrepspar. *Minoritetsspråklig* brukes i Norge ofte i juridisk forstand, som for eksempel i tilskuddsordningen som gir barnehager mulighet til å søke om ekstra ressurser til arbeid med minoritetsspråklige barns språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). *Minoritetsspråklige barn* viser her til en spesifikk gruppe barn med andre morsmål enn norsk, dansk, svensk, samisk og engelsk og der begge foreldre må ha et annet morsmål enn norsk. Det tilsvarer ikke heterogeniteten blant de flerspråklige barna i min studie. Dessuten kan *minoritet* i noen sammenhenger forstås som en negativ definisjon, selv om det i utgangspunktet viser til at et mindretall snakker et språk i forhold til antall personer som har majoritetsspråket som sitt morsmål (Øzerk, 2016, s. 34).

Moin m.fl. (2011b) bruker *host language* og *heritage language*. Det er et interessant begrepspar som ikke drøftes eksplisitt i artikkelen, men som også brukes i andre studier om flerspråklig utvikling og språkbruk (jf. Blackledge & Creese, 2010). *Heritage* i betydning av *arv* eller *opphav* vil si at det er et språk barna har arvet av foreldrene. Blackledge og Creese (2010, s. 47-48) knytter *heritage language* til såkalte *heritage schools* eller *complementary schools*, der barn med eksempelvis kinesisk, tyrkisk eller bengalsk språkbakgrunn får formell opplæring i språk, historie og kultur koblet til foreldrenes hjemland. *Complementary schools* anses som en respons på en tradisjonell enspråklig ideologi i England, som ikke tar hensyn til den flerspråklige kompleksiteten i landet (Blackledge & Creese, 2010, s. 48). Slike skoler, som kommer i tillegg til vanlig skolegang og som velges av familier for deres barn, virker å være langt mer vanlig i britisk sammenheng enn de kan sies å være i Norge eller Tyskland (jf. også Lytra, 2012). I tysk

sammenheng brukes termen *Herkunftssprache* som kobler språket til foreldrenes opprinnelsesland og som kan oversettes med *opphavsspråk*. *Herkunftssprache* har lignende, om kanskje ikke så sterke, konnotasjoner som *heritage language*. *Vert* (host) derimot er noen som man er gjest hos. I artikkelens kontekst (Moin m.fl., 2011b) gir det mening, fordi det refererer til noen foreldres opprinnelsesland versus det landet der familiene nå er bosatt. *Vertsspråk* (host language) viser til at man er gjest i et vertsland og kan etter mitt syn innebære en forståelse av et midlertidig opphold eller en forståelse av at man ikke hører helt til. Det kan være realiteten for flerspråklige barn og deres familier, men så langt jeg kjenner til, er det ikke tilfelle for deltakerne i min studie. Norsk eller tysk er ikke vertsspråk for dem i den forstand at de er midlertidig, men språkene utgjør en viktig del av deres flerspråklighet også i framtid. Spesielt med tanke på barnas tilknytning til språkene kan derfor opphavs- og vertsspråk som begrep diskuteres når det gjelder barnas språk når et språk kommer i arv og det andre tilhører en vert.

Blant alle termer som er til utvalg for å beskrive barn, familier og også barnehagelærere som har deltatt i min studie, er derfor *morsmål* den som favner deres språk utover landets offisielle språk best. Morsmål er et komplekst begrep som defineres på ulike måter og etter forskjellige kriterier som blant annet er avhengig av fagfeltet (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 12f.; Sollid, 2014, s. 113; Øzerk, 2016, s. 19f.). Skutnabb-Kangas (1984, s. 12f.) viser til fire kriterier – *opprinnelse*, *kompetanse*, *funksjon* og *holdning* – for definisjonen av morsmålet. *Opprinnelse* innebærer en forståelse av at morsmålet er det språket man har lært først og som oftest av sine nærmeste. *Kompetanse* er et kriterium som viser til hvilket språk man kan best, mens *funksjon* refererer til det språket bruker mest. *Holdning* knytter morsmålet til sosialisering, til normer og verdier man har lært og til en identifisering med språket. Et vesentlig punkt som både hun og Øzerk (2016, s. 21) viser til, er at identifisering er tosidig. På den ene siden kan individet identifisere seg med språket, på den andre siden kan andre identifisere individet med språket, og her spiller ofte oppfatningen om at man er morsmålstalende en viktig rolle (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 16). Den interne selv-identifiseringen og den eksterne identifiseringen gjennom andre trenger ikke alltid å stemme overens og kan medføre utfordringer for individet. I norsk sammenheng er her Sollids (2014, s. 114) poeng viktig – at man bruker norsk, og ofte en spesifikk dialekt, for å kommunisere og vise identifisering med språket og landet. Hvilken dialekt man snakker vil ofte ha konsekvenser for hvordan man blir identifisert. Samtidig kan man stille spørsmål om man blir identifisert som ikke-norsk når man ikke snakker en norsk dialekt på en gjenkjennbar og gjennomført måte.

Det er her ikke formålet å drøfte kriteriene eller ulike vitenskapelige tilnærminger til morsmålsbegrepet eller å vise til en spesiell definisjon av det som grunnlag for denne studien (jf. Øzerk, 2016, s. 23). Snarere vil jeg bruke kriteriene for å vise til et annet hovedpoeng som trekkes frem – at morsmålet er et dynamisk begrep (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 20; Sollid, 2014, s. 113). Definisjonen av hva som er ens morsmål kan endre seg i løpet av livet eller etter kontekst, livssituasjon eller roller man innehar. Det kan dessuten variere hva man selv anser som morsmål og hva andre anser som ens morsmål. Det er denne dynamiske forståelsen som gir rom for endringer som er en viktig grunn for valg av morsmål som term i denne studien. Når morsmål forstås som dynamisk, vil det kunne romme ett eller flere språk, og man vil unngå et automatisk skille mellom morsmål som førstespråk og norsk eller tysk som andrespråk.

En annen grunn for valget er forståelsen av at morsmålet er knyttet til primærsosialisering, identitet og følelser (Pavlenko, 2002, 2004; Sollid, 2014; Øzerk, 2016). Primærsosialiseringen foregår vanligvis i familien og skiller den fra barnehagen som anses som arena for sekundærsosialisering (Hurrelmann, 2002, s. 187). Morsmål som primærsosialiseringens språk knytter det til familien, og derved også til barnets identitet. Morsmålet regnes dessuten ofte som det språket som man kan uttrykke følelser med best mulig, selv om det påpekes at det ikke er et entydig skille der morsmålet generelt er bærer av emosjoner mens andre språk blir mer abstrakt og følelsesløs (Pavlenko, 2002, 2004). Likevel er denne forbindelsen av morsmålet og følelser, identitet og tilknytning gjennom primærsosialisering viktige diskurser som man kan finne i relevant faglitteratur, styringsdokumenter for barnehagen (jf. kap. 8) og også i mine deltakernes perspektiv. Som Sollid (2014, s. 113) argumenterer for, kan morsmål forstås som et sosialt konstruert begrep som får sin form og funksjon gjennom språksosialiserings- og språkutviklingsprosessen. Det er i den forstand morsmålsbegrepet skal brukes i denne avhandlingen – som et dynamisk konstrukt som knytter flerspråklige barns språk til deres identitet og språklige og kulturelle bakgrunn, som viser til en ekstern identifisering gjennom barnehagelærere og foreldre²³ og som gir rom for at morsmålet kan være lik eller ulik landets offisielle språk. I tillegg til morsmål bruker jeg norsk og tysk, avhengig av datamaterialets kontekst, *majoritetsspråket* eller *landets offisielle språk* når jeg skal vise til det på et overordnet nivå.²⁴ Det er på mange måter et analytisk skille som ikke bestandig gjenspeiler den konkrete og komplekse realiteten i den språklige praksisen som studien omhandler, til tross for at valget

²³ Barnas egen identifisering med språkene ville vært et interessant tema, men er ikke hovedfokus i denne studien. Enkelte situasjoner som er beskrevet i analysedelen viser imidlertid til mulige former for barnas selv-identifisering og forståelse av flerspråklighet.

²⁴ Jeg vil presisere at også noen av de andre termene brukes i avhandlingen når de inngår i deltakernes ytringer.

er tatt med akkurat dette formålet – å vise kompleksiteten. Samtidig viser det etter min forståelse til et generelt spørsmål – hvordan man kan snakke eller skrive om flerspråklighet uten å bruke kategorier som nesten automatisk vil redusere dens reelle kompleksitet.

2.7 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av fem deler og til sammen 12 kapitler. I del I har jeg redegjort for studiens bakgrunn og skissert dens grunnleggende teoretiske ståsted. Jeg har videre redegjort for tidligere forskning, presentert studiens problemstilling og definert viktige begreper. Del II omhandler studiens teoretiske og epistemologiske ramme. I kapittel 3 redegjør jeg for dialogismen som overordnet ramme for studien og drøfter samtidig relevante bakhtinske begreper og konsepter for analysen av datamaterialet. Kapittel 4 omhandler språkideologibegrepet, hvilke aspekter ved språkideologier som er relevant for denne studien og hvordan språkideologi og ulike syn på flerspråklighet defineres i avhandlingen. Kapittel 5 redegjør for forståelsen av barnehagen som sosiokulturell arena som ligger til grunn for avhandlingen.

Del III omhandler metodologiske og metodiske tilnærminger i studien. I kapittel 6 redegjør jeg for neksusanalysen som meta-metodologi og for den analytiske forståelsen og tilnærmingen som denne analyseformen innebærer. Kapittel 7 drøfter etnografi og kasusstudier som metodologisk tilnærming i studien samt de konkrete metodene som ble brukt under dataproduksjonen. Mens delkapitlene 7.1 – 7.6 drøfter mer overordnede tematikker som forskerens roller og etiske spørsmål, gir delkapittel 7.7 en oversikt over datamaterialet, og delkapittel 7.8 diskuterer metodene for dataproduksjon og analyse.

I del IV presenteres analysen av datamaterialet og studiens funn. Kapittel 8 omhandler analysen av relevante styringsdokumenter og kapittel 9 analysen av barnehagenes semiotiske landskap. I kapittel 10 analyserer jeg feltnotatene om barnehagelærernes språklige praksis, mens kapittel 11 tar for seg analysen av intervjuene med barnehagelærere og foreldre. I del V – kapittel 12 – drøfter jeg studiens funn og knytter diskursive vilkår på mikronivå til diskurser på makronivå. Kapitlet avsluttes med en drøfting av studiens bidrag til forskningsfeltet og barnehagefaglig praksis samt behov for videre forskning.

Som beskrevet tilhører studiens datamateriale ulike språklige kontekster, og jeg har valgt å fremstille sitater og notater på originalspråk, henholdsvis norsk, tysk eller engelsk. Tyske navn på departement, notater eller sitater er oversatt, og dersom ikke annet er oppgitt, er oversettelsen min egen.

DEL II TEORETISKE PERSPEKTIV

3. Dialogisme som epistemologisk og teoretisk ramme

Denne studien tar utgangspunkt i dialogismen som overordnet epistemologisk og teoretisk rammeverk. *Dialogisme* som epistemologisk retning knyttes til Bakhtin og hans perspektiver og ideer, og disse betegnes som *dialogisk* (de Vocht, 2015; Holquist, 2002, s. 40; White, 2016, s. 2; White & Peters, 2011b, s. 3).²⁵ Bakhtin, som levde fra 1895 til 1975, og hans perspektiv har blitt fortolket og anvendt på ulike måter og innenfor ulike fagfelt. Det har medført diskusjoner om bruk av hans tanker innen fagfelt som i utgangspunktet ikke var hans, men også om hvilket fagfelt han selv tilhører. Selv om det påpekes en rekke forskjeller mellom Vygotskys dialektiske syn og Bakhtins dialogiske syn (Holquist, 2002; Wegerif, 2008), kan dialogismen regnes som del av den kulturhistoriske skolen. Bakhtin har videre blitt brukt som både teoretisk og erkjennelsesteoretisk utgangspunkt (de Vocht, 2015; Hitching & Veum, 2011).

Selv om det har kommet en del faglitteratur de siste åra som anvender dialogismen i studier av barnehagefeltet, er det fremdeles ikke nødvendigvis et vanlig valg (de Vocht, 2015; White, 2016, 2017; White & Peters, 2011a; Ødegaard, 2007, 2011). Derimot brukes dialogisme som rammeverk for diskursanalyse, og herunder også neksusanalyse (Hitching & Veum, 2011). Med dette som utgangspunkt vil jeg først redegjøre for studier som bruker dialogiske perspektiv knyttet til barnehagen som forskningsfelt for så å drøfte sentrale begreper og konsepter. Selv om dialogismen er rammeverket for studien, er det ikke alle elementer som er like relevant. Avhandlingens omfang tillater heller ikke å gå grundig gjennom hele Bakhtins verk som spenner seg over mange år og har ulike hovedelementer og epoker (de Vocht, 2015; Slaattelid, 2005; White & Peters, 2011b). Framstillingen her baserer seg derfor på et utvalg av de konseptene som er mest relevant for studiens fokus, og det vises til forbindelser mellom dialogismen og neksusanalyse, mens en grundigere diskusjon av den inngår i kapittel 6. Videre inngår det en kritisk diskusjon av dialogismen. Til slutt følger det en drøfting av implikasjoner som dialogismen som epistemologisk rammeverk har for denne studien.

Som også White (2016, s. 20) påpeker, har jeg ikke mulighet å lese Bakhtin på originalspråk, og det kan medføre misforståelser av hans tanker. For å unngå det i størst mulig grad, baserer jeg meg på oversettelser av Holquist og Emerson, som regnes som kjennere av Bakhtins filosofi og som har oversatt store deler av hans verk til engelsk (White & Peters, 2011b, s. 1). Også

²⁵ Denne betegnelsen på Bakhtins filosofi har også blitt kritisert (Ongstad, 2004, s. 68), men jeg velger her å følge Holquist og White som kan sies å være anerkjent i sine fortolkninger av Bakhtin.

deres fortolkninger av Bakhtin har blitt kritisert (Ongstad, 2004), som jeg kort vil komme inn på underveis i dette kapittelet. Samtidig er deres oversettelser av Bakhtins verk til engelsk den eneste muligheten for meg å få adgang til Bakhtin som primærlitteratur, grunnet mine egne manglende kunnskaper i russisk. *The problem of speech genres* (Bakhtin, 1986), som Ongstad (2004, s. 81) betegner som et sentralt verk for forskere som ønsker å anvende Bakhtin, er også sentral for min studie. *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin, 2005) finnes også på norsk og er her brukt for å se på den norske oversettelsen av sentrale begreper og oversetterens kommentar til boka. Ifølge de Vocht (2015, s. 54) er det videre vesentlig å bruke litteratur om Bakhtin for å få en dypere forståelse av hans tanker. Etter min oppfatning er det også viktig for å få en forståelse av ulike fortolkninger av hans tanker samt diskusjoner rundt disse. Sekundærlitteratur om Bakhtin inngår derved også i min redegjørelse for dialogismen, og her spesielt litteratur om Bakhtin relatert til studier om språk og til barnehagefeltet.

3.1 Ulike forståelser av dialogismen

Det har vært ulike oppfatninger om hvilket fagfelt Bakhtin tilhører, som blant annet grunner på ulike fortolkninger av hans tanker i Øst- og Vesteuropa, spesielt i tida etter andre verdenskrig (de Vocht, 2015). Mens de Vocht (2015, s. 58) viser til en økende enighet om at Bakhtin regnes som en interdisiplinær filosof som tar utgangspunkt i litterære tekster for å skape mening i reelle livssituasjoner, plasseres Bakhtin også innenfor språk- og litteraturvitenskap (White, 2016, s. 1) eller språkfilosofi (Holquist, 2002, s. 41). Det viser til et skille som de Vocht (2015, s. 58) referer til, mellom *Bakhtinistics* og *Bakhtinologists*. Mens *Bakhtinistics* først og fremst bruker Bakhtin for studier av historisk litteratur innenfor en språkvitenskapelig ramme, har *Bakhtinologists* en mer abstrakt og filosofisk forståelse av dialogismen. Det skillet viser til to grunnleggende forskjellige forståelser av Bakhtins perspektiv, der den første tar utgangspunkt i hans verk om litteratur, mens den andre kan sies å følge de Vochts (2015) beskrivelse om å overføre litteraturkritikken til meningsskapning i reelle livssituasjoner. Ongstad (2004, s. 68) beskriver en lignende inndeling, der han viser til hvordan Bakhtins tanker i det siste har blitt brukt innen ulike fagfelt på mer generelt nivå. Han hevder at dialogen som idé har blitt brukt i både spesifikk og mer generell forstand:

When defined narrowly, it often refers to specific aspects of language such as double-voicedness, alien words and parody. Used more generally, it may refer to a model of the world or existence or as an epistemology or a critical alternative to other approaches (Ongstad, 2004, s. 66).

Ifølge Ongstad er slike utvidelser lovende, men medfører epistemologiske utfordringer, blant annet fordi de ofte har en dyadisk forståelse av dialogen. Dialogen blir en metafor, og den kan overføres til en forståelse av verden, epistemologiske ståsted eller som et alternativ til andre tilnærminger, som man for eksempel finner i bruk av dialogismen i pedagogikken. Ifølge Ongstad (2004, s. 68) ligger en hovedutfordring ved overføring av Bakhtins tanker fra litteraturvitenskap til mer generelt filosofisk nivå i motsetningen av en triadisk forståelse av kommunikasjon versus en dyadisk forståelse av dialog. Dette er ifølge ham et epistemologisk kjernesporsmål, som mange av Bakhtins følgere har misforstått (Ongstad, 2004, s. 69, 76). Jeg forstår Ongstad slik at han mener en dyadisk forståelse av dialogen medfører at man forstår dialogen som et samspill mellom kun to parter, mens dialogismens syn innebærer en større kompleksitet.

3.2 Bakhtinske perspektiv i barnehagepedagogikken

En grunn til at bakhtinske perspektiv ikke er et automatisk valg i studier som omhandler barnehagen, er at dialogismen ikke fokuserer spesifikt på pedagogikk eller barns utvikling. Bakhtin har aldri studert barn (White, 2016, s. 1; Ødegaard, 2011, s. 180). Dette skiller ham blant annet fra Vygotsky, som er mye brukt i barnehagefeltet både i Norge og internasjonalt (de Vocht, 2015; White, 2016). Det finnes ingen bakhtinsk filosofi om pedagogikk eller utdanning, til tross for at Bakhtin jobbet som lærer mange år av sitt liv. Bakhtins perspektiv gir heller ikke et rammeverk for praksis i barnehagen (White, 2016, s. 2), og det kan derfor diskuteres hvorfor og hvordan dialogismen kan brukes i studier om barnehagen. Faglitteraturen innenfor pedagogikk og spesielt barnehagefeltet som tar utgangspunkt i Bakhtin, følger etter min oppfatning en *Bakhtinologist* forståelse, der dialogismen brukes som et filosofisk rammeverk som legger føringer for epistemologiske, ontologiske og derved også pedagogiske holdninger. Det trekkes fram ulike argumenter for denne forståelsen i litteraturen, avhengig av fokuset, mens noen argumenter kan sies å være felles. Jeg vil redegjøre for disse for så å gå nærmere inn på min motivasjon for å bruke Bakhtin i denne studien.

Et aspekt som trekkes frem, spesielt i studier om de yngste barna i barnehagen, er hvordan dialogismen kan regnes som alternativ til en barnehagepedagogikk som i stor grad omhandler evidensbaserte strategier om beste praksis og som orienterer seg langs psykologiske og empiriske tilnærminger (de Vocht, 2015, s. 2, 53). Det trekkes spesielt frem i faglitteratur fra anglo-amerikanske kontekster, men man kan stille spørsmål om ikke det også gjelder for norsk barnehagekontekst. Dialogiske perspektiv kan ifølge White (2016, s. 13) utfordre slike

tilnærminger. De kan gi rom for mer komplekse forståelser av dialogen mellom barnehagelærere og barn og rette fokus mot dialogpartnere som lærende (de Vocht, 2015, s. 53; White, 2016, s. 4). Dialogen anses ikke som ramme eller instrument for læring, men som selve læringen, og målet er ikke å betrakte en situasjon fra et synsvinkel, men å gi rom for situasjonens flerstemmighet. Det kan ses i sammenheng med Bakhtins syn på bruk av språk for å skape mening, der mening ikke kun skapes gjennom felles forståelser, men også gjennom brudd i forståelser. Språk er levende i sin natur, og det krever at man ser og lytter og samtidig til en viss grad gir slipp på etablerte forståelser (White, 2016, s. 8-9). Bakhtins syn på språk kan beskrives som grunnleggende kommunikativt, og har derved alltid et nyskapende element. Dialogen anses som endelig i kun begrenset grad, og mennesker er som en følge alltid i en tilstand av utvikling. Det perspektivet anses også som vesentlig for en barnehagepedagogikk som ser på dialogen som en kompleks mulighet for læring (de Vocht, 2015, s. 82; White, 2016, s. 22). I bakhtinsk forstand har dialogen ingen objekt, det er kun subjekter som møter hverandre. De møtes i en gitt kontekst, som virker inn på dialogen og posisjonene som deltakerne kan få (White, 2016, s. 23). Dialogen anses som grunnleggende for livet og menneskelig tilværelse (Holquist, 2002, s. 48). Denne forståelsen av dialogen er derved ett viktig punkt som gjør dialogismen betydningsfull for studier i barnehagen.

Answerability er et annet aspekt som trekkes frem som spesielt betydningsfull for barnehagepedagogikk (de Vocht, 2015, s. 53; White, 2016, s. 21). *Answerability* kan beskrives som en form for etisk ansvarlighet som hvert individ har, «the ethical process of trying to understand ‘other’ as an unrepeatable, nontransferable act of evaluation through answer and response» (White, 2016, s. 21). Denne ansvarlighet er individuell og gir hver enkelt et ansvar for å strebe mot det som er til den andres beste (White, 2016, s. 3). Den medfører at man kan stille spørsmål ved autoritative stemmer og forståelser og tillegger den enkelte et ansvar om å ikke bruke maktposisjoner i dialogen for å viderefremme egne etablerte forståelser. I barnehagepedagogikken kan *answerability* forstås som et grunnleggende krav til barnehagelærere, som en etisk holdning for å ivareta barnet (White, 2016, s. 21).

Flere forfattere som har anvendt Bakhtin innenfor pedagogikk, advarer mot å bruke ham på en forenklet eller eklektisk måte (de Vocht, 2015, s. 88f.; White, 2016, s. 2; White & Peters, 2011b, s. 4). White og Peters (2011b) knytter denne utfordringen som Bakhtin gir, først og fremst til pedagogisk virksomhet i utdanningsinstitusjoner. De viser til hvordan det dialogiske synet på språk som en levende handling rettet mot både innhold og form bidrar til nye perspektiv i klasserom verden over:

Bakhtinian interpretations are responsible acts that are highly reflexive in nature. They are eternally answerable, since they are always in a process of becoming. Such a stance can be deeply confronting and alarmingly frustrating in the contemporary era of certainty that characterizes much of Western ideology (White & Peters, 2011b, s. 6).

I lys av de Vocht (2015) og White (2016) kan man forstå det slik at dialogiske perspektiv anses som en motstrøm til etablerte forståelser om barnehagepedagogikk som er preget av evidensbasert praksis. En dialogisk pedagogikk stiller spørsmål ved tryggheten i slike forståelser. I en heteroglossisk tilnærming er forståelser åpne og gir rom for nyskaping av kunnskap gjennom flerstemmighet (jf. kapittel 3.3.5). Det åpner opp for å gjenoppdage relasjonen mellom lærer og elev, eller i barnehagen mellom barnehagelærer og barn. Dette innebærer et moralsk og etisk ansvar og har epistemologiske og ontologiske implikasjoner (White & Peters, 2011b, s. 9).

Oppsummerende kan man si at dialogismens betydning for barnehagefeltet vurderes til å ligge i en annen forståelse av relasjonen mellom ansatte og barn i barnehagefeltet enn som kan være vanlig i mange land. Dialogismen forstås her på en bakhtinologisk måte, der Bakhtins tanker brukes som en mer overordnet tverrfaglig filosofi. Det fremheves hvordan denne tilnærmingen legger føringer for pedagogens rolle for eksempel gjennom konseptet om *answerability*, å stille spørsmål ved etablerte forståelser og å forstå dialogen som et kreativt potensiale for å åpne opp for nye forståelser. Sentralt er tanken om at dialogen er selve læringen, og selv om læreren ifølge Bakhtin tillegges en autoritativ stemme, tar dialogisk pedagogikk avstand fra en klar dikotomi mellom rollen som ansatt og rollen som barn.

3.3 Relevante begreper og konsepter

Enda det er viktige argumenter for bruk av Bakhtin i studier om barnehagen, har denne avhandlingen en litt annen vinkling enn studiene som det er referert til overfor. Fokuset er på barnehagelærernes språklige praksis i flerspråklige kontekster, og hvordan disse er knyttet til diskurser og språkideologiske ståsted. Med henblikk på det blir spesielt Bakhtins konsepter om språk og ideologi sentral. Noen av disse står i direkte sammenheng med studiens øvrige teoretiske rammeverk som omhandler språkideologier og forståelser av flerspråklighet, andre er relatert til neksusanalysen som analysemetode. Det kan være en utfordring å drøfte Bakhtins konsepter hver for seg, fordi de er tett sammenvevd i litteraturen. Som de Vocht (2015, s. 60) skriver: «Many of his concepts are inextricably linked to each other». Å skille dem kan virke analytisk og kunstig, men for å tydeliggjøre min forståelse av dem og knytte dem opp til hvordan jeg bruker dem i denne avhandlingen, har jeg valgt å redegjøre for dem atskilt.

3.3.1 Ytring

Ytring er et sentralt begrep i Bakhtins forståelse av språk: «Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity» (Bakhtin, 1986, s. 60). Ytringen er den konkrete måten språk kommer frem i det virkelige livet. Ytringer er knyttet til ulike former for menneskelig aktivitet, og de kan være korte muntlige beskjeder eller lange skriftlige tekster. Ytringer kjennetegnes ved deres tematiske innhold, språklige stil og deres struktur som igjen er knyttet til en spesifikk kommunikasjonskontekst (Bakhtin, 1986, s. 60). Ytringen kan forstås som et bindeledd mellom livet og språket, fordi “language enters life through concrete utterances (which manifest language) and life enters language through concrete utterances as well” (Bakhtin, 1986, s. 63). Det kan se ut som en forståelse av språk som kognitivt, og etter min oppfatning er kognisjon også en del av det. Samtidig oppfatter jeg Bakhtins forståelse av språk som mer enn kognitivt og poenget hans er rettet mot ytringens konkretisering av språket som noe levende i kommunikasjonssammenhenger. Det viser også Holquist (2002, s. 59) til, som kobler fokuset på ytringen istedenfor setningen til Bakhtins utgangspunkt i dialogen som livet. Bakhtin diskuterer ytringens form og funksjon inngående ved å kontrastere setningen som han anser som en språklig og grammatisk enhet mot ytringen som enhet i kommunikasjonen. Setningen er en abstrakt enhet, som mangler forbindelsen til virkelige kontekster eller til tidligere setninger. Den kan ikke vekke respons hos andre, og det er ett vesentlig aspekt som skiller setningen fra ytringen (Bakhtin, 1986, s. 73 f.). Ifølge Holquist (2002, s. 42) tar Bakhtin avstand fra forståelsen av språk som system av koder og tegn, og det gjenspeiler seg i fokuset på ytringen som analyseenhet.

For Bakhtin er ytringen enheten for enhver analyse av språklig handling, fordi den alltid inngår i en kommunikasjonssammenheng (Bakhtin, 1986, s. 67). Språk kan bare eksistere i form av konkrete ytringer, og det er derved den eneste virkelige enheten man kan studere i en kommunikasjonssammenheng (Bakhtin, 1986, s. 71). I det kan man lese en kritikk av lineære forståelser av kommunikasjon, som går ut ifra at en aktiv avsender gir et budskap til en passiv lytter (Bakhtin, 1986, s. 68). I Bakhtinsk forstand er lytteren aldri passiv, men inntar en aktiv responderende holdning i det han forstår meningen: «Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive, although the degree of this activity varies extremely» (Bakhtin, 1986, s. 68). Det kan sies å være et sentralt prinsipp i dialogismen at ytringer alltid innebærer mulige svar. Den som ytrer seg, setter de andre deltakere i dialogen i responderende posisjoner, og ytringens stil og sjanger innebærer mulige eller ønskede posisjoner for de svarende. En ytring er alltid del av en kompleks kjede med ytringer, både tidligere og

etterfølgende, selv om svaret ikke alltid kommer umiddelbart. Man er aldri den første som uttaler seg (Bakhtin, 1986, s. 69). Silseth (2014, s. 150 med henvisning til Wegerif 2007) betegner dette som prinsippet om *dialogisitet*, der en ytring viser til tidligere og samtidig foregriper mulige framtidige ytringer. Denne dialogisiteten er et første vesentlige trekk ved ytringen som kommunikasjonsenhet (Bakhtin, 1986, s. 76). Bakhtin påpeker også at taleren aldri er den første som uttaler seg om et tema, men at det allerede bærer med seg ulike forståelser: «Various viewpoints, world views, and trends cross, converge, and diverge in it» (Bakhtin, 1986, s. 93).

Et annet viktig spørsmål i denne sammenheng er hvor vidt en ytring kan være endelig eller slutført. I motsetning til setningen, som kan avsluttes med setningstegn, slutter ytringen ved en *change of speaking subjects*, altså når en annen deltaker i dialogen overtar ordet:

Any utterance – from a short (single-word) rejoinder in everyday dialogue to the large novel or scientific treatise – has, so to speak, an absolute beginning and an absolute end: its beginning is preceded by the utterances of others, and its end is followed by the responsive utterances of others (or, although it may be silent, others' active responsive understanding, or, finally, a responsive action based on this understanding) (Bakhtin, 1986, s. 71).

Det blir tydelig at en ytring kan ha ulike former, det kan være korte muntlige innspill i en hverdags samtale eller skriftlige tekster. Også en vitenskapelig avhandling kan regnes som ytring. Alle disse former for ytring har en absolutt start og slutt. De begynner som respons på en eller flere tidligere ytringer og slutter når andre responsive deltakere overtar. Bakhtin (1986, s. 71) viser her også til ulike former for svar som utover direkte muntlige eller skriftlige svar inkluderer tause responser, som forståelse av ytringens mening eller handlinger basert på forståelser. Ytringer er altså ikke nødvendigvis verbal- eller skriftspråklig, men kan for eksempel være gester, emosjoner eller handlinger i form av noe den responderende velger å gjøre. Bakhtin presiserer at det finnes mange ulike svar – det kan være spørsmål, protest, enighet eller uenighet. Det ligger altså ikke en antakelse om enighet i forståelsen av ytringer som følger på hverandre, og det viser til et vesentlig prinsipp i dialogismen om at forskjell anerkjennes som verdi i seg selv (Silseth, 2014, s. 149; White, 2016, s. 8-9). Holquist (2002, s. 40) fremhever hvordan hver ytring er grunnleggende forskjellig fra andre, selv om man tilsynelatende sier det samme, fordi deltakerne i dialogen er ulike. Relasjonen mellom deltakerne defineres gjennom forskjell, og det er disse som gir dialogen – som en form for relasjon i samtaler – sin spesielle plass i dialogismen.

Ifølge Bakhtin (1986, s. 72) er ytringers endelighet enklest å observere i muntlige dialoger, der deltakerne tar turer med å gi innspill. Men også ytringer innen sekundære talesjangere kan sies å være slutført.

The finalization of the utterance is, if you will, the inner side of the change of speech subjects. This change can only take place because the speaker has said (or written) everything he wishes to say at a particular moment or under particular circumstances (Bakhtin, 1986, s. 76).

Med dette tydeliggjøres at slutføringen av ytringer er knyttet til en spesifikk kontekst – en ytring er slutført når den som taler har sagt alt han ønsker knyttet til et tidspunkt og spesifikke omstendigheter. Bakhtin (1986, s. 77) nevner her tre kriterier, for at en ytring kan forstås som slutført og som står i direkte sammenheng med hverandre: 1) at temaet er semantisk uttømt, 2) talerens plan eller vilje og 3) typiske kompositoriske og generiske former for endelighet (jf. også Bakhtin, 2005, s. 19). Hvor langt de ulike kriteriene oppfylles er blant annet avhengig av ytringens talesjanger. Bakhtin (1986, s. 77) viser for eksempel til at et tema kan behandles grundig i mange ytringer innenfor standardiserte talesjangere, mens mer kreative sjangere kun gjør en utfyllende drøfting mulig til en viss grad. Ulike talesjangere gir dessuten ulike muligheter for kriterium to, talerens vilje og plan. Denne må forstås dialogisk, og det betyr at de andre deltakerne også danner seg forestillinger om hva den talende ønsker å si og når ytringen er ferdig. Talerens plan er altså ikke kun individuell i en lineær forståelse av kommunikasjon, men skapes i interaksjonen, i sammenheng med tema og konteksten samtalen foregår i (Bakhtin, 1986, s. 77). Talesjangeren gjør talerens vilje og plan tydelig for andre deltakere. Ifølge Bakhtin (Bakhtin, 1986, s. 78) finnes det mange forskjellige talesjangere, og de gir ulik rom for individuell variasjon. Talerens vilje og intensjoner kan forstås ut ifra valg av talesjanger i en gitt kontekst samt den individuelle tonen som inngår, og det er det han refererer til med generiske former. Jeg skal komme nærmere inn på det i kapittel 3.3.2.

Selv om ytringer har en klar start og slutt, kan den ikke anses som absolutt. Bakhtin (1986, s. 77) fremhever for eksempel at ytringer som tilhører sekundære og mer kreative talesjangere – eksempelvis vitenskapelige avhandlinger – kun oppfyller det første kriteriet under spesielle omstendigheter. Det er innholdet i forbindelsen med forfatterens vilje i en spesifikk kontekst som gjør slike ytringer endelig, slik at det er mulig å respondere på dem.

Ongstad (2004) tar utgangspunkt i tredelingen Bakhtin setter opp – tema, plan og generiske former – for å vise til at Bakhtin ser på kommunikasjon som en triade. Gjennom en nærlesing av *The problems of speech genres* (Bakhtin, 1986), som han hevder sannsynligvis er Bakhtins

mest siterte verk, viser han hvordan Bakhtin arbeider fram en triade i sin forståelse av kommunikasjon gjennom ytringen (Ongstad, 2004, s. 65). Ifølge ham kommer denne til uttrykk gjennom de tre elementene «expressing, referring and adresssing». «They are parallel, unseparable, *reciprocal* and simultaneous processes» (Ongstad, 2004, s. 74, uthevelse i original). Det er altså ytringens tema knyttet til forståelse av konteksten (referensiell), uttrykk (talerens intensjoner og plan) og adressiviteten som posisjonerer ytringen mellom taleren og mottakeren, som utgjør triaden. Siden Bakhtin knytter ytringen tett til talesjangeren, inngår også den i triaden. Bakhtin selv tok ifølge Ongstad (2004, s. 74) aldri de epistemologiske konsekvensene av dette triadiske synet, selv om det var tiltenkt en hel bok. En manglende systematisk bruk av denne forståelsen innebærer ifølge Ongstad (2004) videre en fragmentering og feiltolking av Bakhtin, spesielt i overføring av hans tanker til et mer generelt nivå. Han hevder at Bakhtin selv har en triadisk epistemologi, der han påpeker at ytringen ikke kun står mellom to konkrete personer men alltid er relatert til en tredje part som står over deltakerne i konkrete dialoger (Ongstad, 2004, s. 79 f.). Det kan framstå som litt uklart hvem denne tredje parten er, men jeg oppfatter hovedtanken til Ongstad slik at dialogen ikke er begrenset til et her-og-nå-perspektiv mellom to personer. Dette kommer frem når han viser til forståelsen av sannhet i dialogismen og advarer mot misforståelsen om at det ikke finnes overordnede former for sannhet, fordi all sannhet er koblet til det konkrete øyeblikket dialogen foregår i (Ongstad, 2004, s. 81).

Bakhtins fokus på ytring som enhet viser etter min oppfatning til en forståelse av språk som grunnleggende kommunikativt, kontekstuelt og samtidig med en individuell komponent, aspekter han vurderer som for lite vektlagt av andre språkteoretikere (Bakhtin, 1986, s. 63, 67). Det refererer til dialogismens grunnleggende prinsipp om at ting må forstås i en tids- og stedskontekst, som også kommer til uttrykk i *chronotopbegrepet*. Sted og tid er vesentlige elementer, og uten å forstå historien er det vanskelig å forstå dialogen. (de Vocht, 2015, s. 66). Tid og sted er grunnleggende for forståelsen, men de inngår samtidig i dialogen gjennom deltakernes roller (Ødegaard, 2011, s. 182). De er altså i mindre grad faste størrelser men kommer frem i møtet med andre og er knyttet til deres forståelser.

3.3.2 Talesjanger

Som nevnt ovenfor, inngår ytringer i ulike talesjangere. Bakhtin (1986, s. 60) beskriver talesjangere som grenseløse fordi de er relatert til en uuttømmelig variasjon av menneskelig aktivitet. Talesjangere er derved ekstremt heterogene, de er knyttet til mangfoldige

kommunikasjonskontekster der språk er i bruk. Samtidig medfører de en form for systematisering av individuelle ytringer i mer eller mindre stabile former knyttet til spesifikke kontekster: «Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these utterances. These we may call speech genres” (Bakhtin, 1986, s. 60).

Ifølge Bakhtin (1986, s. 78) ytrer man seg alltid i en sjanger, og det bidrar til at en ytring oppfattes som hel og endelig, at man forstår talerens intensjoner i en gitt kontekst. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at man er bevisst at sjangeren som man bruker i det hele tatt eksisterer. Selv om man behersker en talesjanger i praksis, er man ikke alltid klar over den i teorien, fordi man lærer talesjangere samtidig som man utvikler sitt morsmål, på samme måte som man for eksempel lærer morsmålets grammatikk lenge før man forstår dens regler. Det henger sammen med Bakhtins forståelse av språk der alle ytringer er fulle av dialogiske overtoner, og ikke eksisterer i nøytral forstand (Bakhtin, 1986, s. 92). Denne forståelsen av tilegnelse av talesjangere kan videre være spesielt interessant i en flerspråklig kontekst.

Bakhtin (1986, s. 62) skiller mellom *primære* og *sekundære* talesjangere, der primære først og fremst tilhører muntlig kommunikasjon, mens sekundære anses som mer kompleks og knyttet til høyt utviklet og organisert kulturell kommunikasjon. Herunder regnes for eksempel skjønnlitteratur og forskning. Sekundære talesjangere er vanligvis skriftlige. Samtidig inkluderer og bearbeider de ytringer fra primære talesjangere, men disse endres og mister derved sin direkte tilknytning til en konkret realitet. Deres tilknytning til realiteten skapes kun innenfor rammen av teksten som helhet og ut ifra vilje og intensjoner.

Innenfor begge typer talesjangere finnes det et mangfold standardiserte sjangere og andre som åpner opp for kreativitet. Grunnen til mangfoldet er at de benyttes i ulike kommunikasjonssammenhenger, basert på relasjoner mellom deltakere og deres posisjoner: «These genres are so diverse because they differ depending on the situation, social position, and personal interrelations of the participants in the communication» (Bakhtin, 1986, s. 79). Sjangere innenfor militær kommunikasjon er for eksempel preget av offisielle former og derfor mer standardisert enn former for hverdagssjangere som kan ha større kreativ potensiale. Valg av sjanger er knyttet til den enkeltes individualitet og intensjon, det vil si at man kan uttrykke intensjoner gjennom bruk av talesjangere, men at man også kan vise intensjoner ved å avvike i formalitet eller tone i bruk av mer standardiserte sjangere (Bakhtin, 1986, s. 63, 79). Talesjangere og forståelsen vi har av dem er ifølge Bakhtin grunnlaget for kommunikasjon: «If speech genres did not exist and we had not mastered them, if we had to originate them during

the speech process and construct each utterance at will for the first time, speech communication would be almost impossible» (Bakhtin, 1986, s. 79). Det er altså gjennom bruk av talesjangere at vi klarer å kommunisere, å forstå andres intensjoner, å forutse og til en viss grad bestemme andres svar og innrette egne ytringer i det.

De Vocht (2015, s. 161) beskriver ytringer og talesjangere som to konsepter som bidrar til generalisering og viser derved til en viss motsetning innenfor dialogismen, som i utgangspunktet anser hver dialog for å være unik. Ifølge Holquist (2002, s. 64) er talesjangere måten en gitt kultur gjør seg gjeldene til et spesifikt tidspunkt. Ødegaard (2011, s. 179) knytter talesjangere til kulturelt dannende praksiser i barnehagen, som kommer til uttrykk gjennom både handlinger og tale: «Speech genres are cultural artifacts, through which young children are involved and thereby shape themselves into a "historical future"». Med det viser hun hvordan praksiser kan være talesjangere. Relasjonen mellom talesjanger og praksis kan anses som en parallell til forbindelsen mellom ytring og handling. Jeg vil støtte meg på denne forståelsen som et grunnleggende element i analysen og komme tilbake til den i forbindelse med neksusanalysen i kapittel 6.

3.3.3 Adressivitet

Adressivitet kan sies å være et grunnleggende konsept i dialogismens syn på kommunikasjon. Som kapittelet 3.3.1 redegjør for, er alle ytringer et ledd i en kjede, der de svarer på tidligere og forutsetter senere ytringer. I tillegg har alle ytringer en adressivitet, det vil si at de retter seg mot noen. Bakhtin (1986) fremhever det som et vesentlig kjennetegn ved å igjen kontrastere det mot det som han betegner som abstrakte språklige enheter, som ord og setninger:

An essential (constitutive) marker of the utterance is its quality of being directed to someone, its addressivity. As distinct from the signifying units of a language – words and sentences – that are impersonal, belonging to nobody and addressed to nobody, the utterance has both an author (and, consequently, expression, which we have already discussed) and an addressee (Bakhtin, 1986, s. 95).

Bakhtin trekker her igjen et skille mellom et formelt nivå i språket og et nivå som inngår i en kommunikasjonssammenheng. Ytringen bærer preg av forfatterens intensjoner og er samtidig rettet mot en mottaker. Mottakeren kan være en annen deltaker i en muntlig samtale, en leser, en gruppe, kjente eller mer ukjente personer, noen man antar at de vil være enige eller uenige. Adressiviteten står i forbindelse med talesjangeren, som velges ut ifra situasjonskonteksten, posisjoner og relasjoner. Både sammensetningen og stilen til ytringen er avhengig av hvem den er rettet mot, og hver talesjanger har et begrep om en mottakergruppe (Bakhtin, 1986, s. 96).

Ved første blick kan adressiviteten virke som et kjennetegn på en lineær forståelse av kommunikasjon, der en avsender sender et budskap til en mottaker (Hitching & Veum, 2011). Jeg forstår det imidlertid ikke slik, fordi det ligger en dialogisk forståelse i adressiviteten. Man konstruerer sin ytring i forbindelse med en tidligere ytring, som man har fått skriftlig eller muntlig og ved å gi en viss ramme for et svar. Man antar dessuten et visst svar og prøver derfor å få ytringen til å være i tråd med det svaret man forventer. På den måten legger også det forventede svaret føringer for ens egen ytring.

Adressivitet inngår også i sjangere som er standardisert og som bruker en nøytral og objektiv språklig stil. Selv om slike sjangere hovedsakelig har fokus på ytringens innhold, har de likevel et vist begrep om mottakeren, og den språklige stilen velges ikke kun ut ifra innhold, men også ut ifra en antatt bakgrunn til mottakeren.

But this background is taken into account in as generalized a way as possible, and is abstracted from the expressive aspect (the expression of the speaker himself is also minimal in the objective style). Objectively neutral styles presuppose something like an identity of the addressee and the speaker, a unity of their viewpoints (Bakhtin, 1986, s. 98).

I barnehagen kan for eksempel informasjonsskriv være slike mer nøytrale og objektive sjangere, der det brukes språklige stiler som abstraherer både den skrivende og mottakeren. Informasjonsskriv lages ofte på generelt grunnlag for å formidle viktig informasjon til alle foreldre, altså både nåværende og mulige framtidige. Tanken om hvordan slike skriv antar en form for identitet som foreldrene som mottakere har, spesielt med henblikk på at deres syn antas å være tilnærmet likt, kan være veldig interessant. Det samme gjelder for barnehagen som taler eller skrivende, som har en abstrahert identitet og som får personalet til å se ut som en enhetlig gruppe med felles forståelser.

3.3.4 Språk og kontekst

Som redegjørelsen for ytring og talesjanger allerede har pekt imot, er språk et relasjonelt fenomen i dialogismen, som ikke tilhører individet alene.

As a living, socio-ideological concrete thing, as heteroglot opinion, language, for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention (Bakhtin, 1981, s. 293).

Språk eller måten man bevisst oppfatter språk på, beskrives her som lokalisert mellom individer. Språk er ikke et abstrakt og nøytralt konstrukt som utelukkende refererer direkte til

gjenstander eller handlinger, men er i tillegg gjennomsyret av intensjoner, oppfatninger og kontekster. Ord eksisterer ikke i nøytral forstand, de «tilhører» alltid noen eller noe (Bakhtin, 1981, s. 293). Det man sier, gjenspeiler alltid noe av det som har blitt sagt før, og ved at man bruker ordet i nye sammenhenger, gir man dem en egen klang og mening. Når man bruker ord, bruker man ord som andre har brukt før, og som har blitt brukt i andre personers kontekster og med ulike intensjoner. Som redegjort for i kapittel 3.3.1, kommer språk inn i livet gjennom ytringer, og disse innebærer talerens vilje og intensjoner som kommer til uttrykk gjennom valgte talesjangere og eventuell variasjon i dem. Det er ikke bestandig at språk lar seg overføre fra andre til en selv, noe forblir fremmed eller er umulig å tilpasse andre, nye kontekster:

Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker's intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one's own intentions and accents, is a difficult and complicated process (Bakhtin, 1981, s. 294).

Dette er et interessant aspekt med henblikk på flerspråklige barn. Det peker på ethvert barns utfordring med å bruke for eksempel ord som andre barn eller voksne i barnets miljø har brukt i en gitt kontekst og som må testes ut i egen tale i ulike situasjoner. Med tanke på flerspråklige barn viser det kanskje til en spesiell utfordring eller oppgave fordi ytringer typisk tilhører ulike språklige kontekster. De skal derved ikke kun testes ut med egne intensjoner og i andre kontekster enn der barnet har opplevd dem, men utover det tilpasses de andres forståelse av barnets språklige repertoar. Prosessen av å fylle ord med egne intensjoner framstår dermed som mer kompleks. Det samme kan gjelde for talesjangere.

Et annet begrep som jeg oppfatter til å være i nær relasjon med Bakhtins syn på språk, er *kontekst*. Utover at språk er farget av talerens og tidligere taleres intensjoner, er det også relatert til en gitt kontekst som det brukes i. Etter min oppfatning går dette begrepet som en rød tråd gjennom hans språkforståelse, og man finner henvisninger til kontekst i både drøfting av ytringer, ord og talesjangere. Bakhtin (1981, s. 294) viser til at ord eksisterer i andres kontekst og må overtas og innpasses i egne kontekster. Det er likevel ikke alltid at det fungerer like godt. Konteksten har altså betydning for hvordan språk kan brukes og for hvordan mening skapes. Silseth (2014, s. 151, med referanse til Linell, 2009) skriver at dette prinsippet har blitt betegnet som *dobbel dialogisitet*. Ytringer står ikke kun i relasjon til tidligere ytringer, men også i et dialogisk forhold til konteksten. I redegjørelsen for talesjangeren blir det tydelig at konteksten ikke kun er en ramme for samtalen, men at den er dialogisk sammenvevd med samtalen. Tid og sted er relevante deler, men også posisjoner og forholdet mellom deltakerne. I neksusanalysen kommer disse perspektiv til uttrykk gjennom begrepene *historiske kropp* som kan kobles til

intensjoner og vilje og *discourses in place*, som kan knyttes til sted og tid (Lane, 2014, s. 7). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Et annet spørsmål som er relevant her er å diskutere forholdet mellom en samtale eller interaksjon og dens kontekst, og det skal jeg drøfte i kapittel 7.6.

Et spørsmål som man kan stille er om språk er så flytende at ord aldri vil ha en form for fast betydning som vedvarer over tid. Jeg oppfatter ikke Bakhtins forståelse på denne måten. Bakhtin viser til at ordene i et språk ikke tilhører noen, og at man kun hører eller leser dem i ytringer som alltid innebærer individuelle intensjoner. Likevel peker han på visse felles betydninger. Det er måten de kommer inn i vår bevissthet på som gjør at språk ikke kan sies å være nøytralt:

Neutral dictionary meanings of the words of a language ensure their common features and guarantee that all speakers of a given language will understand one another, but the use of words in live speech communication is always individual and contextual in nature (Bakhtin, 1986, s. 88).

Holquist (2002, s. 59) hevder at Bakhtins syn på språk har kommunikasjon som fokus og ikke språkvitenskap. Ifølge ham atskiller seg studier av kommunikasjon fra studier av språk per se på flere måter. Som et hovedelement nevner han at taleren i en kommunikasjon aldri forstås som en atskilt, men som en relativ enhet. Derved eksisterer språklige enheter også kun i relativ forstand og ikke for seg selv.

Det finnes altså et nøytralt nivå i språket, og det kan forstås som at Bakhtin viser til språk som et system som er felles for de som bruker det. Etter min oppfatning viser nøytral her til forståelser som er felles for en gruppe mennesker og som har en form for fast betydning, som man for eksempel finner i ordbøker. Det viser til en form av hvordan ord eksisterer for oss, en annen form er knyttet til hvordan vi har hørt ord brukt i andres ytringer, preget av deres kontekst, og en tredje form er hvordan ordet blir til ens eget, når det fylles med egne intensjoner i en gitt kontekst (Bakhtin, 1986, s. 88). Ved å skille mellom ytring og setning, viser han til at språket som system har ulike nøytrale delsystem som morfologi eller syntaks. Men disse er ifølge ham kun verktøy for å uttrykke mulige intensjoner og holdninger. Dette blir tydelig når ord som vanligvis har positive intensjoner brukes i talesjangere med sarkasme, slik at de får en motsatt betydning (Bakhtin, 1986, s. 84-85). Bakhtin (1981, s. 293) viser videre til at språk knyttes til individer, profesjoner eller sjangre, og at det fører til en «socially meaningfull (collective) saturation of language with specific (an consequently limiting) intentions and accents.» Man kan altså forstå det slik at det finnes visse felles betydninger i språk, og at disse knyttes til ulike

arenaer, instanser, sjangre eller profesjoner, som igjen utgjør en del av konteksten for hvordan man forstår konkrete ytringer. Det er et interessant aspekt i forbindelse med begrepet *neksuspraksis* i neksusanalysen (Scollon & Scollon, 2004, s. 159), som kan knyttes til forståelser i et profesjonsfellesskap, et aspekt som jeg tar opp i kapittel 6.2.

3.3.5 Heteroglossia, stemme og flerstemmighet

Heteroglossia er et konsept som trekkes frem i litteraturen om hvordan dialogismen kan relateres til pedagogikkfeltet generelt og barnehagefeltet spesielt (White, 2017; White & Peters, 2011b). Bakhtin (1981, s. 324) beskriver heteroglossia som «another's speech in another's language, serving to express authorial intentions but in a refracted way». Heteroglossia er her knyttet til romanen, og Bakhtin beskriver hvordan denne typen tale innebærer en dobbelstemmig diskurs som uttrykker to ulike intensjoner samtidig, knyttet til to talere – forfatteren og karakteren. Forfatterens stemme kommer frem gjennom karakterens, men det er kun fragmenter av forfatterens stemme man ser eller leser. Disse to stemmene står hele tida i et dialogisk forhold til hverandre og struktureres i gjensidig forståelse av hverandre. Dialogen er bygd opp av «two voices, two world views, two languages» (Bakhtin, 1981, s. 325). Heteroglossia som konsept er altså tett knyttet til forståelsen av *stemme* og *flerstemmighet* (Silseth, 2014, s. 153).

I utgangspunktet er heteroglossia derved knyttet til Bakhtins virke innenfor litteraturvitenskap og omhandler forholdet mellom forfatteren og hans karakterer og måten forfatterens stemme uttrykkes gjennom karakterenes stemme i romanen. Innenfor pedagogikk brukes heteroglossia som et konsept som gir rom for ulike stemmer, der potensialet ligger i barnehagers flerstemmighet. Som skissert innledningsvis, tillegges flerstemmighet et potensiale for å stille spørsmål ved etablerte forståelser og for å åpne opp for ny kunnskap (White, 2017; White & Peters, 2011b). White (2017, s. 209) viser med referanse til Bakhtin (1984, s. 181) til at heteroglossia representerer språkets konkrete levende totalitet i hverdagens sosiale begivenheter. Denne forståelsen fremhever mangfoldet av individuelle stemmer som inngår i dialog med hverandre. Prinsippet om det dialogiske i møtet mellom stemmene kan forstås slik at stemmene alltid står i relasjon til hverandre og til dels gjengir eller gjenspeiler hverandre. Når stemmer møtes i dialogen, møtes det også ulike språk (om enn ikke nødvendigvis i forståelsen av ulike nasjonale språk) og forskjellige måter å se verden på.

Silseth (2014, s. 153) viser til en definisjon av *stemme* som Bakhtin (1984, s. 293) gir:

The definition of voice. This includes height, range, timbre, aesthetic category (lyric, dramatic, etc.). It also includes a person's worldview and fate. A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality.

Denne definisjonen inngår også i Bakhtins litteraturvitenskapelige verk, samtidig kan det se ut til å innebære et mer abstrakt filosofisk nivå. Bakhtin viser her til hvordan en stemme gjenspeiler individets måte å se verden på, dets skjebne og tanker. Stemmen utgjør individualiteten. Videre inngår det også hvordan stemmen fysisk er skapt og brukes i en gitt kontekst, både høyde, spenn og estetikk nevnes. Her er det etter min forståelse en forbindelse mellom stemme og ytring i form av talesjanger – som nettopp innebærer en persons intensjon, intonasjon og valg av stil. *Stemme* knyttes altså ofte til individet, som deltar med sin stemme i kommunikasjonen, men det kan også referere til hvordan en person uttaler seg om et bestemt emne i en gitt kontekst (Silseth, 2014, s. 153 f.). Det viser til den triadiske forståelsen av dialogen, der både innhold, kontekst og adressivitet vektlegges (Ongstad, 2004). Samtidig kan et individ også ha eller bestå av ulike stemmer (White, 2017, s. 217), og det ligger til dels innebygd i Silseths beskrivelse. Når en stemme står i dialogisk forhold til både mottaker, innhold og kontekst, vil den også kunne være forskjellig når en eller flere av disse tre elementene forandres. En barnehagelærer vil for eksempel ha en profesjonell stemme i barnehagen som kontekst, rettet mot foreldre og med et innhold som omhandler deres barn. Den samme barnehagelæreren vil ha en annen stemme i en samtale om for eksempel mat med venner i fritida.

Stemmenes dialogisitet kan kobles til hvordan språk alltid gir gjenklang av andres språk – på samme måte er en stemme alltid relatert til andre stemmer. I stemmen ligger det også en måte å se verden på, en ideologisk forståelse, og den er alltid koblet til en spesifikk sosial kontekst der den tas i bruk (White, 2017, s. 209).

White (2017, s. 215) viser videre til hvordan ukjente stemmer kan danne grunnlag for en heteroglossisk orientering i barnehagens komplekse sosiale sammenhenger. Dette skjer ved at stemmer kan lage brudd og derved utfordre våre vanlige forståelser, og i disse brudd ligger det potensiale for meningsskapning og kunnskapsutvikling: «Multi-voicedness is not viewed as a problematic barrier to meaning in this conceptualization of learning but becomes a means to celebrate the potential of such diversity that generates increased opportunities for educative meaning-making in its broadest sense».

I framhevingen av flerstemmighet som prinsipp og anerkjennelse av forskjell som lager brudd på vår forståelse, ligger det også en grunnleggende tanke om at det å streve er et vesentlig aspekt i dialogismen. Ved å streve med andres stemmer og forståelser åpner vi opp for nye måter for læring og kunnskapsutvikling. Det anser jeg som spesielt viktig i min studie for å studere møtet mellom ulike stemmer i en barnehagekontekst som er preget av diversitet. Stemmer og flerstemmighet kan her både knyttes til de ulike aktørene – ansatte, foreldre og barn – som deltar i barnehagen med ulike perspektiver, formål og erfaringer (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28), men også til bruk av ulike semiotiske ressurser eller til aktørenes ulike kulturelle og språklige bakgrunn.

Ifølge White (2017, s. 209) er det bakhtinske prinsippet om heteroglossia et godt teoretisk grunnlag for å analysere muligheter for kreativ felles meningsskaping i utdanningssammenhenger der deltakerne har med seg erfaringer fra stadig mer mangfoldige språklige kontekster. Potensialet som ligger i en heteroglossisk forståelse er at det ikke dreier seg om å assimilere eller inkorporere allerede etablerte forståelser, men at forståelse og mening skapes gjennom at man strever i dialog med ulike andre stemmer og deres innebygde ideologier. «Bakhtin's conception of heteroglossia, therefore (...) is concerned with the competing voices that exist within a communication society of individuals with each bringing multiple (often competing) languages to dialogue» (White, 2017, s. 217). Man er ikke opptatt av å se på språk som et verktøy for overføring av budskap, men som et medium i kommunikasjon som får frem ulike og til dels kontrasterende stemmer.

3.3.6 Ideologi og diskurs

Ideologi og diskurs er nært knyttet til den bakhtinske forståelsen av stemme og språk og er de to siste begrepene fra dialogismen som jeg ønsker å diskutere her. Begge begrepene er også sentrale i materialet mitt, og det bakhtinske ideologibegrepet er et viktig grunnlag for forståelsen av språkideologier i denne studien. Emerson og Holquist fremhever følgende som vesentlig for forståelsen av *ideologi* hos Bakhtin:

Ideology should not be confused with the politically oriented English word. Ideology as it is used here is essentially any system of ideas. But ideology is semiotic in the sense that it involves the concrete exchange of signs in society and history. Every word/discourse betrays the ideology of its speaker; every speaker is thus an ideologue and every utterance an ideologeme. (Emerson & Holquist i Bakhtin, 1986, s. 101).

Beskrivelsen som Emerson og Holquist gir, fremhever flere vesentlige trekk ved ideologibegrepet i bakhtinsk forstand. Ideologi er et system av ideer og perspektiv, og Bakhtin

tar avstand fra at ideologi må være knyttet til et politisk syn. Ordet ideologi «should not be confused with the politically oriented English word». Det russiske ordet som han opprinnelig bruker, ser her ut til å ha andre konnotasjoner enn det engelske ordet *ideology*. Med det peker Emerson og Holquist på språk i en kulturell og historisk kontekst som kan avgjøre hvordan et ord blir tolket. Ongstad (2004, s. 74) understreker det ved å vise til at Bakhtin-sirkelen bevisst tok avstand fra normative forståelser av ideologi og at de forsto ideologi som syn på verden som var iboende i ethvert semiotisk system. Ideologi må derved forstås som et sosialt fenomen.

Videre viser Emerson og Holquist (i Bakhtin, 1986) her til hvordan ideologier er meningsskapende fordi de er knyttet til utveksling av symboler. Ideologi refererer altså mer generelt til hvordan mennesker – eller grupper av mennesker – ser på verden (jf. også Freedman & Ball, 2004, s. 4). Samtidig påpeker Freedman og Ball (2004, s. 5) at det bakhtinske ideologibegrepet heller ikke ekskluderer et politisk syn og at de selv anser det som uunngåelig å ta politikk i betraktning når studier omhandler språkbruk og språklæring i grupper preget av diversitet. Med henblikk på deres studie som omhandler ulike språklige og etniske grupper i henholdsvis Rwanda og Bosnia-Herzegovina, blir det politiske aspektet veldig vesentlig. I min studie inngår det først og fremst gjennom analysen av styringsdokumenter. Et annet viktig aspekt ved det bakhtinske ideologibegrepet kan sies å være at enhver ytring forteller noe om ideologien til den som taler, og ifølge Bakhtin er derved den som taler alltid en ideolog. Ideologi knyttes til forståelsen av stemme og språk, der ideologien kommer frem gjennom stemmen og ordene vi velger. Flerstemmighet er et viktig grunnlag for ideologisk utvikling, fordi flerstemmighet innebærer et møte mellom ulike stemmer som utfordrer vår forståelse og derved også våre ideologier. Det betyr også at ingen er uten ideologier.

Et annet begrep som trekkes frem i forhold til ideologisk utvikling, er *diskurs*:

Form and content in discourse are one, once we understand that verbal discourse is a social phenomenon – social throughout its entire range and in each and every of its factors, from the sound image to the furthest reaches of abstract meaning (Bakhtin, 1981, s. 259).

Diskurs er her knyttet til romanen, og Bakhtins betegnelse *verbal discourse* kan forstås som språk i bruk. Diskurs er et sosialt fenomen, den er levende og ikke abstrakt. Holquist (2002, s. 60) understreker også denne forståelsen av diskurs som et sosialt fenomen ved å vise til at enhver diskurs, muntlig eller skriftlig, ikke kun manifesterer seg gjennom det som blir sagt, men også gjennom måten turtaking foregår. Brandist utdyper forståelsen av diskurs ved å vise til Bakhtins (1984) beskrivelse av Dostoevskys helt: «Significantly, however, the Dostoevskian

hero is no longer an 'objectified image', but a fully-weighted discourse [*slovo*], pure voice; we do not see him, we hear him» (Brandist, 2004, s. 30, uthevelse i original). Han viser her til det russiske ordet *slovo* som i en enkel oversettelse betyr *ord*, og til stemme. Når vi ikke ser, men hører karakteren, kan diskurs knyttes til ord, altså til språk i bruk. Når vi hører hans stemme, inngår det også et syn på verden. Brandist (2004, s. 34) betegner videre talesjangere som diskursive sjangere og ytringen som diskursiv enhet. Han plasserer derved ytringer og talesjangere som sentrale elementer i Bakhtins forståelse av diskurs. Ytringens stilistiske trekk innebærer vurderinger, og ytringen kobles til mer objektive vurderinger i konkrete situasjoner (Brandist, 2004, s. 37). På bakgrunn av det, kan man forstå diskurs i dialogismen som et sosialt fenomen; den omhandler språk i bruk som knyttet til en kontekst og et tema, innebærer talerens intensjoner og verdensanskuelse.

Diskurs er tett knyttet til ideologi, fordi vi utvikler ideologier gjennom å overta andres diskurser. Freedman og Ball (2004, s. 6) viser til Bakhtins konsept om *ideological becoming*, som beskriver hvordan vi i møtet med verden og spesielt med ulike stemmer som gjenspeiler andres perspektiv utvikler våre ideologier. Bakhtin (1981, s. 342) deler disse diskurser inn i to ulike typer: *authoritative diskurser* og diskurser som overbeviser vårt indre. Den siste typen betegnes også som *hverdagsdiskurser* (Freedman & Ball, 2004, s. 8). Autoritative diskurser er gitt og har eksistert lenge. Bakhtin (1981, s. 342) knytter denne typen diskurs til forfedrenes ord, til fortida som innebærer en autoritet: «Its authority was already acknowledged in the past. It is a prior discourse. It is therefore not a question of choosing it from among other possible discourses that are its equal». Deres kontekst kan ikke endres og man kan ikke kun overta deler av dem. Autoritative diskurser knyttes til for eksempel religion og moral, autoriteten kan være personer, institusjoner eller politiske maktstrømninger, og de står og faller med sin autoritet (Bakhtin, 1981, s. 343). Man kan enten overta dem som helhet eller avvise dem totalt.

Hverdagsdiskurser – *internally persuasive discourses* (Bakhtin, 1981, s. 345) – er knyttet til enkeltindivider og deres overbevisninger. Disse er på mange måter det motsatte av de autoritative diskursene. En hverdagsdiskurs er «denied all privilege, backed by no authority at all, and is frequently not even acknowledged by society. It is what each person thinks for him- or herself, what ultimately is persuasive to the individual» (Bakhtin, 1981, s. 342). Slike diskurser bekrefter vi gjennom assimilasjon og i forbindelse med våre egne. Produktiviteten av hverdagsdiskurser ligger i deres potensiale for å åpne opp og få frem nye ideer og tanker, de kan videreutvikles og prøves ut i nye kontekster. Forholdet mellom våre egne og andres hverdagsdiskurser er dialogisk, og også her er et vesentlig aspekt hvordan disse diskursene

strever og interagerer med hverandre for å bidra til individets ideologier (Bakhtin, 1981, s. 345-346).

Our ideological development is just such an intense struggle within us for hegemony among various available verbal and ideological points of view, approaches, directions and values. The semantic structure of an internally persuasive discourse is not *finite*, it is *open*; in each of the new contexts that dialogize it, this discourse is able to reveal ever newer ways to mean (Bakhtin, 1981, s. 346, uthevelse i original).

I motsetning til autoritative diskurser, forandrer hverdagsdiskursene og deres betydning for oss seg stadig. Om vi overtar og videreutvikler dem er avhengig av deres overbevisningskraft for det enkelte individet. Møter med hverdagsdiskursene bidrar til utvikling av individuelle ideologier. Et viktig trekk ved det bakhtinske ideologibegrepet er at utvikling av ideologier aldri foregår isolert. Det er alltid knyttet til en sosial, historisk og kulturell kontekst og baserer seg på individets møte med denne konteksten.

Et interessant spørsmål er om skillet mellom autoritative diskurser og hverdagsdiskurser kan knyttes til et skille mellom profesjonelle og folkelige diskurser. I en barnehagekontekst kan man skille mellom profesjonelle pedagogiske diskurser og hverdagsdiskurser, og her er det et spørsmål hvordan disse diskursene inngår i de ulike deltakernes praksis. Profesjonelle diskurser kan være autoritative, mens foreldrenes diskurser kan oppfattes som hverdagslige og folkelige (jf. kapittel 1.1.8). Det er et interessant spørsmål som jeg vil komme tilbake til i analysedelen. Et annet interessant punkt er at Bakhtin legger et så sterkt skille mellom de to diskurstypene, der de autoritative virker å være totalitære, mens hverdagsdiskurser er rent individuelle. Det er enda et punkt som muligens kan forklares når man setter det i sammenheng med hans historiske og sosiokulturelle kontekst. I denne studien, som har en relativt annen sosiokulturell og historisk kontekst, vil autoritative og hverdagsdiskurser muligens være av en litt annen art.

3.4 Kritikk av dialogismen

Bakhtin har blitt kritisert for ulike elementer, og jeg vil her gå inn på noen av dem. En kritikk retter seg mot Bakhtins måte å bruke ideer fra andre filosofer uten å nødvendigvis oppgi kildene (de Vocht, 2015, s. 58). Bakhtin var ikke den første som fokuserte på dialogen (White & Peters, 2011b, s. 5) og en del av hans ideer som opprinnelig ble antatt for å være nyskapende, ble senere knyttet til andre, spesielt ny-kantianistiske filosofer (de Vocht, 2015, s. 58). Det er videre omdiskutert om alt som regnes for å være skrevet av Bakhtin, faktisk er skrevet av ham. Bakhtin tilhørte den såkalte *Bakhtin-sirkelen*, og mange av hans tanker regnes for å være inspirert av møtene i denne gruppa, med andre medlemmer som Vološinov og Medvedev. Forfatterskapet

til enkelte tekster som har sitt utspring i Bakhtin-sirkelen, har vært veldig omdiskutert (de Vocht, 2015, s. 60; Silseth, 2014, s. 149), og Silseth viser her spesielt til diskusjonen om Voloshinov og Bakhtin var samme forfatter (jf. også Holquist, 2002, s. 42). De Vocht (2015, s. 60-61) viser til Brandist (2015) og Sheperd (2004) som advarer mot å overvurdere betydningen av Bakhtin-sirkelen og Shepherds (2004) argumentasjon for at medlemmene burde anses som individuelle personligheter og tenkere.

En annen kritikk av Bakhtin retter seg mot en manglende kontinuitet i hans tanker og verk. Som nevnt innledningsvis deles Bakhtins verk inn i ulike epoker med ulike hovedtema og konsepter. Hans verk er ikke koherent i den forstand at sentrale begreper introduseres, defineres klart og bygger på hverandre (de Vocht, 2015; Slaattelid, 2005; White & Peters, 2011b). Istedenfor tar Bakhtin ofte utgangspunkt i tidligere brukte konsepter og begreper og diskuterer dem fra ulike synsvinkler. Det er opp til leseren å sette sammen de ulike delene ut ifra hvordan de er brukt for å oppnå en mer fullverdig forståelse av dem, og hans tekster kan kanskje best fortolkes med utgangspunkt i et av dialogismens mest sentrale konsept – at de er dialoger mellom stemmer, med en adressivitet mot et publikum i forventning av en respons (de Vocht, 2015, s. 59-60). Å lese Bakhtin kan være svært utfordrende, og man kan føle seg etterlatt med en forståelse som kun rammer brøkdeler av hans filosofi. Bakhtin krever mange dialoger om og med hans tanker, og det fremhever også betydningen av sekundærlitteratur om Bakhtin i tillegg til originallitteratur av Bakhtin.

De Vocht (2015, s. 59) viser til et grunnleggende konsept i dialogismen – betydningen av tid og sted som også gjenspeiler seg i chronotop-begrepet – når hun fremhever at også Bakhtin må forstås i sammenheng med sin tidsepoke. Med det møter hun også en del av kritikken som rettes mot dialogismen. Hun viser for eksempel til hvordan det totalitære regimet i datidens Sovjetunionen ikke tillot frie meninger, og at kilder som ikke var i samsvar med den politiske strømmingen, derfor ofte ble tatt bort. En annen grunn er ifølge henne at Bakhtin ikke var spesielt nøye med bruk av referanser (de Vocht, 2015, s. 59). Prinsippet om å forstå Bakhtin i tråd med den tida og det landet han levde i er også relevant når det gjelder sneversynte forståelser av hans tanker i vestlige land, som kan ha ført til feilfortolkninger og til bruk av Bakhtins perspektiv i for snever forstand (de Vocht, 2015, s. 62; White & Peters, 2011b, s. 4). En misforståelse som det her ofte refereres til i pedagogisk litteratur er bruk av dialogen som middel for å oppnå etablerte forståelser (de Vocht, 2015, s. 62; White, 2016, s. 38).

Å forstå Bakhtins tanker i sammenheng med hans tid, kan også kaste et alternativt lys over kritikken om manglende fokus på makt og politiske hierarkier. Å unngå å uttale seg om politiske

diskusjoner kan virke som et fornuftig valg og muligens en viktig overlevelsesstrategi i et land som er preget av totalitære regimer. De Vocht (2015, s. 57) fremhever hvordan denne tanken om manglende ytringsfrihet til en stor grad er ukjent i vestlige land, og hvordan det har innvirket på forståelser av dialogismen. Det kan stemme for mange vestlige land. For meg som har vokst opp i et delt land, der det kommunistiske regimet i den ene delen la bånd på ytringsfriheten, og der hele landet tidligere har vært en diktatur i mer enn et tiår, er denne tanken derimot ikke så fremmed. Enda jeg ikke har opplevd det selv, har det inngått som et vesentlig sosiokulturelt element i min oppvekst, både i forhold til samtid, fortid og framtid. For eksempel hadde historieundervisning på skolen et sterkt fokus på en kollektiv skyld for naziregimet. Denne forståelsen innebærer videre et kollektivt ansvar for blant annet min generasjon om å forhindre gjentakelser.

Bakhtin har blitt kritisert for å ikke ta hensyn til maktposisjoner (de Vocht, 2015, s. 63), men ifølge White (2016, s. 23) viser Bakhtin til at maktbalansen mellom deltakerne kan være ujevn og føre til at deltakere blir manipulert eller undertrykt. At det eksisterer stemmer og forståelser som er mer autoritative enn andre og at dialoger kan innebære ujevne maktforhold, kan etter min forståelse også leses i skillet mellom autoritative diskurser og hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981; Ball & Freedman, 2004; Freedman & Ball, 2004) og i hvordan ulike talesjangere brukes for å uttrykke vilje og adressivitet (Bakhtin, 1986). Enda man kan si at makt ikke er et sentralt fokus i dialogismen, viser den etter min oppfatning likevel til mulige maktaspekter som kan diskuteres, for eksempel når det gjelder barnehagelæreres og foreldres forståelser av flerspråklighet.

3.5 Implikasjoner for avhandlingen

Dialogismen som epistemologisk rammeverk legger føringer både for studiens vitenskapsteoretiske og teoretiske plassering, den metodologiske framgangsmåten under dataproduksjonen og analysen, forskerens etiske ansvar og forståelsen av avhandlingen som en semantisk helhet.

Hvilken vitenskapsteoretisk retning Bakhtin selv tilhører, har vært omdiskutert (de Vocht, 2015, s. 73). Det hevdes at Bakhtin var inspirert av blant annet Marx, Kant og ny-kantianismen (Brandist, 2004; de Vocht, 2015; Ongstad, 2004). Brandist (2004, s. 27) skriver hvordan Bakhtin var påvirket av ny-kantianistiske ideer, men i sin tidlige forfatterskap også vendte seg til fenomenologi. Han har videre blitt beskrevet som poststrukturalist eller postmodernist, men denne plasseringen er omdiskutert på grunn av ulike forståelser av sannhet i dialogismen og

poststrukturalismen eller postmodernismen. Postmodernister anser videre dialog som umulig, mens Bakhtin ser på dialogen som det essensielle i livet (de Vocht, 2015, s. 73-74). De Vochts (2015) gjennomgang av Bakhtins filosofi knyttet til ulike vitenskapsteoretiske retninger kan forstås slik at han ikke passer inn i noen av de etablerte retningene, men heller går utover grensene til mange filosofier. Hun hevder videre at Bakhtins bidrag har vært å endre filosofien ved å koble dens abstrakte nivå til det virkelige livet, fordi han nekter å skille egen subjektivitet oppnådd gjennom levd erfaring fra en abstrakt vitenskapelig verden (de Vocht, 2015, s. 75). Dette kommer etter min oppfatning også til uttrykk i den triadiske forståelsen av kommunikasjonen som Ongstad (2004) påpeker. Etter min forståelse kan diskusjonene rundt Bakhtins vitenskapsteoretiske plassering blant annet grunne i diskusjonene rundt fortolkningen av hans verk. Formålet her er imidlertid ikke å gå inn i en detaljert redegjørelse for plassering av dialogismen i vitenskapsteorien, men å vise til hvordan denne avhandlinga er plassert, og her er dialogismen ett vesentlig element.

Ifølge Holquist (2002, s. 41) er eksistens i dialogismen en form for *co-being*. Forståelsen av hvordan forskjell henger sammen med forbindelser mellom for eksempel ord og uttrykk i språk eller personer i et samfunn, er grunnleggende. Det er deres ulikhet som bidrar til deres eksistens, dialog og samvær, og å være er tett knyttet til responsivitet. Forskjell betyr ikke *enten/eller* men snarere *både/og* (Holquist, 2002, s. 41). Holquist (2002, s. 48) kontrasterer Bakhtins syn med Heideggers som trekker et skille mellom en generell form av å være – *das Sein* – og en spesifikk værende – *ein Seiende*. Bakhtin derimot mener at det generelle nivået ikke finnes uten at man eksisterer i en responsivitet til noe. Holquist (2002, s. 48) bruker eksempelet med at man ikke legger merke til at man mangler vann før man føler seg tørst. Om jeg klarer å følge ham i argumentasjonen, innebærer altså det å være å forholde seg til det som er betydningsfull for individet knyttet til en kontekst, om det måtte være grunnleggende fysiske reaksjoner eller kognitive prosesser. Livet beskrives her som en dialog mellom begivenheter med en adressivitet mot individet og det uttrykket det gir som en respons. «When I cease to respond, when there are – as we say so accurately in English – *no signs of life*, I am dead” (Holquist, 2002, s. 49, uthevelse i original). Denne ontologiske forståelsen har betydning for forskerrollen, der ett grunnleggende aspekt er at man alltid er deltaker fordi man alltid er responderende, selv om man er taus og tilsynelatende ikke aktivt involvert. Et annet aspekt er forståelse av dialogen, for eksempel i intervjuene, og for kunnskapsproduksjonen. Utvalg av situasjoner for observasjon er et tredje aspekt. Hvilke situasjoner jeg anser som relevant, vil være knyttet til min tilværelse som forsker, responderende på situasjoners adressivitet i en barnehagekontekst i relasjon til

studiens tema. Utvalg av situasjoner som jeg noterer ned i feltnotatboka vil for eksempel avhenge av hvordan situasjonen involverer flerspråklige barn og barnehagelærere, det vil være knyttet til min etnografiske forståelse av den aktuelle barnehagen og min teoretiske forståelse av flerspråklighet og språk.

Et annet vesentlig aspekt er den epistemologiske forståelsen av kunnskap. I etnografien anses kunnskap som relasjonell og kontekstuell (Hastrup, 2004, s. 456). En lignende forståelse oppfatter jeg at dialogismen har. Et vesentlig trekk i dialogismen er at læring skjer fordi forskjellige og til dels opposisjonelle eller kontrasterende stemmer møter på hverandre. Det er når man ser sin egen forståelse i lys av andres forståelse, når man møter andre stemmer at man videreutvikler kunnskap. Kunnskap er videre knyttet til en kontekst, både til en konkret kontekst i for eksempel intervjusituasjonen, men også til barnehagens institusjonskontekst i et nåtidsperspektiv. Samtidig gjenspeiler den også barnehagens historikk, både den aktuelle barnehagens historie og barnehagen som institusjon over tid, som igjen er knyttet til barnehagens lokale og nasjonale kontekst. I dialogismen viser *chronotop*begrepet som Bakhtin bruker for å uttrykke «the inseparability and intersection of time and space and to explain that we cannot understand what is said now without knowing the history» (de Vocht, 2015, s. 66) til denne forbindelsen mellom sted og tid. Mening skapes knyttet til et sted og et tidspunkt, men gjenspeiler fortid og retter seg samtidig mot framtid (Dufva & Aro, 2015, s. 38). Fortolkning som dialogisk møte med teksten inngår både i transkriberingen og analysen av datamaterialet. Det medfører at man ikke ser etter en absolutt form for sannhet, men en forståelse knyttet til studiens kontekst. Når man følger Ongstads (2004) argumentasjon, er sannheten likevel ikke så relativ at den ikke har noe betydning eller verdi utover den konkrete konteksten for dialogen. Dette argumenteres det også for i litteratur om etnografi og case-studier, for eksempel når det gjelder generalisering av funn (Davies, 2008; Yin, 2014).

Dialogismen legger videre føringer for syn på språk ved å fokusere på kommunikasjon i større grad enn språk som abstrakt system. Man kan si at dialogismen har et relasjonelt perspektiv på språk og kommunikasjon. Språk anses som semiotiske ressurser og knyttes i til konteksten, det anses i mindre grad som et individuelt fenomen (Hitching & Veum, 2011, s. 24, 25). Dette er en hovedgrunn for bruk av Bakhtin som epistemologisk og teoretisk rammeverk i denne avhandlingen. I analysen av barnehagelærernes språklige praksis studeres språket i en kommunikasjonssammenheng der deltakerne responderer til hverandre i en gitt kontekst ved hjelp av de semiotiske ressursene de har til rådighet. Ytringen som kan bestå av ulike semiotiske ressurser og som kan være innenfor ulike talesjangere, er et sentralt element i analysen.

Dialogismen går bort ifra et lineært syn på kommunikasjon som innebærer at et budskap sendes fra en avsender til en mottaker. Kommunikasjon i bakhtinsk forstand handler om hvordan samtaleparter samarbeider og forhandler for å utforme et felles budskap (Hitching & Veum, 2011, s. 24). Ongstad (2004) kritiserer denne dikotomiseringen av lineære, monologiske versus dialogiske syn på kommunikasjon, fordi han mener at disse ofte innebærer ideologier om at et dialogisk syn er bedre. Det er her ikke meningen å sette de to syn på kommunikasjon opp mot hverandre i en forståelse av at det ene er bedre eller dårligere, men å vise til hvilket syn på kommunikasjon som ligger til grunn for avhandlingen.

White (2016) og de Vocht (2015) tar opp det etiske ansvaret – answerability – som pedagogen har overfor barna i en dialogisk pedagogikk. Mens denne studien ikke har til hensikt å drøfte det når det gjelder barnehagelærers praksis, kan answerability som konsept overføres til forskerens rolle og etiske ansvar overfor deltakerne i studien. Når answerability forstås som et moralsk og etisk ansvar som skal ivareta den andres beste, kan det i forskningssammenheng føre til dilemma mellom etiske hensyn til deltakerne versus forskningsetiske ansvar og forpliktelser. I min studie blir dette dilemmaet tydelig når analysen viser til diskurser om flerspråklighet som blir spesielt synlig gjennom enkelte deltakernes ord eller handling. Kritiske diskusjoner ut ifra teoretiske perspektiv er nødvendig i en ph.d-avhandling, og det medfører kritiske drøftinger av barnehagelærernes praksis. Når enkelte deltakeres praksis brukes for å vise til overordnede diskurser, kan det se ut som en kritikk av den enkeltes praksis, selv om det ikke er formålet med en diskursanalyse. Man kan diskutere om det er til den enkelte deltaker eller den enkelte barnehagens beste. Answerability pålegger dermed meg som skriver ut analysen her, å gjøre det på en måte som tydeliggjør hvordan diskurser henger sammen med praksis, belyst ut ifra teoretiske ståsted og ved hjelp av eksempler, uten å fremstille det slik at det blir til enkelte deltakernes anliggende.

Et annet aspekt ved answerability er ifølge White (2016) å forstå dialogen i en form for responsivitet, å åpne opp for å stille spørsmål ved egne og å drøfte etablerte forståelser. Det finnes det flere eksempler på i mitt datamaterialet, og uten denne form for åpenhet ville det ikke vært mulig å vise til både rådende og alternative diskurser i analysen. Et siste aspekt, som ikke kun knyttes til forskerens etiske ansvar, men til en bakhtinsk forståelse av metodisk framgangsmåte, er hvordan deltakerne involveres i forskningsprosessen (de Vocht, 2015, s. 157 f.). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 7.

Når det er omdiskutert hvilken vitenskapsteoretiske retning Bakhtin tilhører, og det kan ses i sammenheng med hvordan man forstår hans tanker og filosofi, vil jeg her knytte dialogismen

til et sosialkonstruktivistisk syn. Slik jeg forstår det er det flere aspekter i dialogismen som kan peke på det. Et aspekt er forståelsen av sannhet som relativ og konteksttilknyttet og derved menneskeskapt. Dialogismens forståelse av språk som intersubjektivt og meningsskapende inngår i det. En grunntanke i sosialkonstruktivismen er at den verden som vi opplever som objektiv er skapt av mennesker (Berger & Luckmann, 2011). Det medfører at vi kan oppfatte fenomener som selvsagte og som uavhengige av tid og sted, selv om de egentlig er konstruert av mennesker gjennom språklige og sosiale praksiser (Hitching & Veum, 2011, s. 32). Språket har en grunnleggende funksjon i denne objektiveringen fordi den skaper representasjoner av handlinger. Språk skaper mening og sannheter om verdenen og er avgjørende for vår forståelse av den (Hitching & Veum, 2011, s. 31). Bakhtins forståelse av talesjangerne som systematiserer kommunikasjonen mennesker imellom kan forstås som et bidrag til denne objektiveringen. Gjennom talesjangerne skapes det mønster for kommunikasjon og forståelse av hverandres ytringer. Dialogismens fokus på betydningen av tid og sted som størrelser som inngår i og skaper en kontekst for interaksjoner kan dessuten inngå her.

Det betyr imidlertid ikke at det ikke eksisterer en virkelighet utenfor vår subjektive opplevelse, men det er fortolkningen av virkeligheten snarere enn søken etter en objektiv sannhet som sosialkonstruktivismen er opptatt av (Hitching & Veum, 2011, s. 31-32). Denne forståelsen leser jeg også ut ifra det Ongstad (2004) fremhever – at sannhet ikke kun er knyttet til en mikrokontekst, men står i forhold til en mer generell oppfatning. Hitching og Veum (2011, s. 32) påpeker at «sosialkonstruktivismens prosjekt er å observere, avdekke og beskrive det som ikke umiddelbart er tilgjengelig». I denne studien er det diskursene om flerspråklighet som ikke umiddelbart er tilgjengelig, men som kommer frem gjennom den språklige praksisen. Dialogismens fokus på å stille spørsmål ved etablerte forståelser og å gi rom for flerstemmighet kan sies å være et vesentlig bidrag til å oppdage og forstå diskursene som står bak praksisen. I det inngår det også en forståelse av at forskeren bidrar til kunnskapsproduksjonen. Sett fra det perspektivet kan *avdekke* være et misvisende ord, fordi det ikke omhandler å avdekke en objektiv sannhet, men å delta i produksjonen av en intersubjektiv sannhet som så knyttes til overordnede diskurser.

Dialogen er aldri endelig eller slutført i et bakhtinsk perspektiv, og når White (2016) fortolker Bakhtin slik at det han ønsker ville være at andre går i dialog med hans tanker, kan man kanskje si at dialogen med Bakhtin heller aldri er slutført. White og Peters (2011b) fremhever her at et økende antall pedagoger har begynt å ta i bruk bakhtinske perspektiv, til tross for utfordringer de gir. De viser videre til at disse perspektivene brukes til ulike formål og på ulike måter. Mens

White og Peters (2011b) først og fremst knytter utfordringen bakhtinske perspektiv gir til pedagogisk virksomhet i utdanningsinstitusjoner, kan det også overføres til arbeidet med avhandlingen som ytring, altså som semantisk helhet:

In this respect we are reminded that a key principle of dialogism is that a work is never complete or finished and never entirely in and of itself; but insofar as it provides a commentary on what has gone before and offers a vehicle to consider novel extensions and additional resources in response to new contexts (White & Peters, 2011b, s. 8).

Bakhtin (1986, s. 77) peker på det selv når han skriver om vitenskapelig arbeid som ytring. Denne avhandlinga kan derved betraktes som en ytring i en rekke av ytringer. Den responderer på tidligere ytringer – andre studier innenfor feltet – og vil få respons gjennom framtidige ytringer, som for eksempel komiteens kritiske vurdering. Den omhandler et tema innenfor en gitt problemstilling, basert på et konkret materiale og innenfor rammen av en ph.d-avhandling som er knyttet til forfatterens hensikt. Den igjen er knyttet til ytringens adressivitet, som ifølge Yin (2014, s. 181) hovedsakelig er den vitenskapelige komiteen når kasusstudier rapporteres i form av ph.d-avhandlinger, selv om jeg håper at den vil være interessant for flere. Med utgangspunkt i Bakhtin kan man si at det er disse kriteriene som gir avhandlingene en relativ form for endelighet, selv om dialogen den inngår i ikke er slutført.

4. Språkideologier som ramme for diskurser om flerspråklighet i en barnehagekontekst

Ideologi er et komplekst begrep som brukes med ulikt fokus, hensikt og i ulike filosofiske tradisjoner (Woolard, 1998, s. 5f.). Ideologibegrepet som ligger til grunn for denne avhandlingen baserer seg på Bakhtins forståelse av ideologi, som jeg har drøftet i kapittel 3.3.6. I den foreliggende studien blir ideologibegrepet brukt i forbindelse med språkideologier om flerspråklighet i en barnehagekontekst. Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for og drøfte forståelsen av språkideologier i denne avhandlingen. For å gjøre det vil jeg først vise til ulike forståelser av språkideologier og deres relevans for min studie. Etterpå definerer jeg hvordan språkideologi brukes i denne avhandlingen. Videre redegjøres det for ulike syn på flerspråklighet og deres tilknytning til forståelse av språk, og i den forbindelsen diskuteres også min egen forståelse av flerspråklighet knyttet til språkideologier.

4.1 Ideologibegrepet i språkideologiforskningen

Ifølge Woolard (1998, s. 5) er ideologi et ord som assosieres «with a confusing tangle of commonsense and semitechnical meanings». Et hovedskille går mellom å definere ideologi som et nøytralt begrep og som et kritisk begrep (Woolard, 1998, s. 7; Woolard & Schieffelin, 1994, s. 57). Å bruke ideologi i nøytral eller deskriptiv forstand går ut på å beskrive ideologier og å forstå eller analysere hvordan disse skaper mening i sosiale sammenhenger. I kritisk eller normativ forstand kan ideologibegrepet for eksempel brukes til å stille spørsmål ved sannheten av ideologier eller å undersøke hvordan ideologier opprettholder makt- og samfunnsystem (Woolard, 1998, s. 8). Bruk av ideologi i kritisk forstand har ofte en negativ konnotasjon.

Woolard (1998) viser til fire ulike perspektiv på ideologi. Det første er at ideologi forstås som konseptuelle mentale fenomener, og det knyttes til subjektive ideer og representasjoner. Ideologier oppstår gjennom at man danner seg forestillinger eller skaper mening. Hvor vidt disse ideer eller forestillinger er bevisst, systematisk, reflektert, koherent eller motstridende, er omdiskutert (Woolard, 1998, s. 6). Et annet perspektiv er at ideologi på en eller annen måte er knyttet til sosiale posisjoner eller posisjoner i samfunnet. I dette perspektivet anses ideologier avhengig av livets praktiske og materielle sider, selv om graden av avhengighetsforholdet vurderes ulikt. Det tredje perspektivet knytter ideologier direkte til maktposisjoner, om de måtte være sosiale, politiske eller økonomiske. Her anses ideologier som et redskap for å øke eller vedlikeholde makt. I en mulig tilknytning til det finnes det et fjerde perspektiv, som anser ideologier som et konsept for illusjon, mystifisering og rasjonalisering. I dette perspektivet

inngår det en forståelse av at ideologier kan skape et vrangbilde av virkeligheten (Woolard, 1998, s. 7). Et viktig aspekt i forskningssammenheng ved det fjerde perspektivet er forskerens ideologier og deres makt til å definere sannhet. Dette perspektivet – og muligheten for å misbruke det – har ført til at flere sosialteoretikere har unngått å bruke begrepet. Woolard (1998, s. 7) nevner her Foucault som eksempel og drøfter hvordan hans diskursbegrep ligner på forståelser av ideologibegrepet. Med det peker hun etter min oppfatning på et viktig aspekt – at diskurs og ideologi er to termer som til dels overlapper hverandre. Knyttet til skillet om ideologi i nøytral og kritisk forstand, kan de siste to perspektivene være eksempler på en forståelse av ideologier i kritisk forstand, mens de første to kan være eksempler på en deskriptiv eller nøytral forståelse (jf. også Woolard & Schieffelin, 1994, s. 57).

Woolard (1998, s. 10) referer til at kulturelle rammer har en historie og fremhever relevansen av å etterspørre hvordan tilsynelatende selvfølgelige oppfatninger om for eksempel språk blir produsert og opprettholdt. Med dette viser hun til et lignende perspektiv som dialogismen. Et annet viktig aspekt er ideen om *efficacy*, ideologiers virkeevne. Ideologier er virkningsfulle, men ikke nødvendigvis med den virkningen som er tilsiktet: «Ideology – not as ideas so much as construed practice – is consequential, for both social and linguistic process, although not always consequential in the way its practitioners might envision» (Woolard, 1998, s. 10-11). Interessant ved dette aspektet er også at det ikke er ideene som virker mest, men *construed practice*, fortolket praksis eller oppfatning av praksis, noe som er en relevant tanke når det gjelder pedagogisk språklig praksis i barnehagen.

I henhold til Bakhtin (1986) brukes ideologi i denne avhandlingen i nøytral og deskriptiv forstand og kan knyttes til det første perspektivet Woolard (1998) beskriver. Det er system av ideer, oppfatninger og tro, en måte å se verden på i en gruppe, et samfunn eller på individuelt nivå til et gitt tidspunkt eller en gitt tidsperiode. Enda ideologier kan være motsetningsfulle innad en gruppe eller for et individ, så viser systembegrepet til at de ikke er helt vilkårlige eller tilfeldige. Ideologier er ikke et isolert konsept, men oppstår gjennom individers møte med samfunnet og må derfor betraktes i en historisk og kulturell kontekst. Denne kontekstforankringen blir vesentlig i en etnografisk kasusstudie, slik at man beskriver eller kontrasterer språkideologier som inngår i syn på flerspråklighet i sammenheng med barnehagens kontekst. Tanken om ideologiers virkeevne er vesentlig, både i den språklige praksisen med barna og i samarbeidet med foreldrene. Emerson og Holquist (i Bakhtin, 1986, s. 101) viser til at den som taler, alltid er en ideolog, og Woolard (1998, s. 7) fremhever

betydningen av forskerens egne ideologier. Derved er det vesentlig å inkludere mine egne språkideologier fordi de har innvirkning på analysen av materialet og kunnskapsproduksjonen.

Et siste punkt som jeg anser som viktig, er forståelsen av ideologi og diskurs. Både Woolard (1998) og litteraturen om dialogismen (jf. kapittel 3.3.6) viser til hvordan de to termene henger sammen og til dels brukes overlappende. Det kan tolkes slik at *diskurs* og *ideologi* er begreper som ikke nødvendigvis har et entydig skille og også kan knyttes til ulike forskningstradisjoner og fag. Når jeg i de følgende kapitlene drøfter forståelsen av språkideologi i denne avhandlingen, kommer jeg tilbake til forståelsen av diskurs i forbindelse med neksusanalysen i kapittel 6.

4.2 Forståelser av språkideologier

Litteraturen om språkideologier omfatter et stort felt med ulike forskningsfokus. Det finnes ulike epistemologiske tilnærminger og ulik vektning av aspekter ved språkideologibegrepet: «Although efforts have been made recently to delimit language ideology, there is no single core literature, and there are a number of different emphases» (Woolard, 1998, s. 3). En bred definisjon er ifølge henne at språkideologier er en felles forståelse av forestillinger om språkets karakter i verden. I et lingvistisk perspektiv blir fokuset på observert språkstruktur og -bruk fremhevet. Perspektiv som fokuserer på det sosiale momentet legger større vekt på ideer om språkets rolle i individuelle erfaringer og dets lenke til gruppeprosesser eller ser på språkideologier som et bindeledd mellom kulturelle system og moralske eller politiske interesser (Woolard, 1998, s. 4).

At det finnes ulike definisjoner av *språkideologi* grunner til dels i ulike forståelser av ideologi som konsept. Et skille som allerede er beskrevet, er forskjellen mellom ideologi i nøytral og kritisk forstand. Et annet omdiskutert spørsmål er om språkideologier kan studeres ut ifra språkbruk, og det henger sammen med diskusjonen om hvor vidt ideologier er bevisst (Woolard & Schieffelin, 1994, s. 57-58). Woolard (1998, s. 16) viser til et tredje sentralt spørsmål – om det finnes autoritative ideologier istedenfor eller i tillegg til de som oppstår i sosiale sammenhenger.

Ifølge Jaffe (2009) berører språkideologier et vidt spekter av fenomener, som hun deler inn i fire områder:

- (1) ideas about the nature of language itself;
- (2) the values and meanings attached to particular codes, genres, media and discourses;
- (3) hierarchies of linguistic value (from how particular codes are ranked to more general esthetic criteria used to evaluate spoken

and written language); and (4) how specific linguistic codes or forms are connected to identities (both individual and collective and at all levels), as well as sociocultural roles and stances (Jaffe, 2009, s. 390-391).

Språkideologier berører altså både forståelsen av hva språk er og verdier og oppfatninger om ulike sjangere, koder og diskurser. De medfører hierarkier i hvordan muntlig og skriftlig språk verdsettes, og de knytter språklige uttryksmåter og koder til identiteter, roller og holdninger. I denne avhandlingen er alle fire områdene interessante, fordi de viser til forbindelsen mellom syn på språk og diskurser om flerspråklighet. I det inngår det hierarkiske forhold mellom språk og språklige uttrykk, der forståelser om hvordan barn uttrykker seg muntlig versus en forventet normert skriftspråklig standard er av betydning. Også det siste punktet spiller en rolle her, for eksempel i forståelsen av hvordan spesifikke uttryksmåter er knyttet til barn eller voksne, til flerspråklige barn eller deres foreldre. Woolard (1998, s. 16) peker på forståelser om «what counts as a language, and, underlying these, the very notion that there *are* distinctly identifiable languages, objects that can be «had» - isolated, named, counted, and fetishized” (uthevelse i original). Når språk anses som isolerte og atskilte system, vil det videre påvirke hvordan man ser på variasjoner i språket som brukes av grupper eller individer, slik at disse til slutt assosieres med spesifikke språklige praksiser. Det kan innebære en ideologi om at ett språk knyttes til en nasjon og at dette språket dermed både kjennetegner og forener denne nasjonen. Denne ideologien knyttes til tysk nasjonalromantikk på 1700-tallet (Woolard, 1998, s. 16) og kan fremdeles sies å være vanlig i vestlige land.

Ifølge Jaffe (2009, s. 394) legger etablerte ideologier om hva språk er og grunnleggende hierarkiserings- og differensieringsprinsipper grunnlaget for språkideologier knyttet til mer spesifikke koder. Hun stiller spørsmål om hvordan språkideologier utvikler seg over tid og hvordan de strukturerer språklig praksis i ulike kontekster og under ulike vilkår. Språklig praksis kan være en arena der man kan lokalisere ideologiske endringer fordi praksis innebærer møter mellom erfaringer og eksisterende ideologier (Jaffe, 2009, s. 402-403). Det kan knyttes til møter mellom autoritative og hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981) og til en grunnleggende forståelse i neksusanalysen som forstår praksis som neksus av diskurser, der diskurser kan endre praksis, mens praksis også kan endre diskurser (jf. kapittel 6.2). Det viser dessuten til et viktig aspekt i språkideologibegrepet – at språkideologier kan være statiske men at de også kan ha en dynamisk side. Som dialogismen referer også Jaffe (2009, s. 391) til betydningen av den historiske konteksten for naturligjøring eller utfordring av spesifikke språkideologier. Språkideologier er klassifiseringssystem og kan derved brukes til å skape sosial og kulturell mening i ulike kontekster og på ulike nivå.

Kroskrity (2004) beskriver forskjellige definisjoner av språkideologier samt ulike fokus som disse ideologiene kan ha. Ifølge ham defineres språkideologier ofte enten som innebygd i et felles kulturelt og sosialt system eller som mer individuelt med vekt på talerens bevissthet som en form for aktørskap (*agency*)²⁶. Han argumenterer for at språkideologier innebærer begge deler – de er forankret i felles kulturelle eller sosiale system og de har et individuelt aspekt:

Certainly language ideologies are not merely those ideas which stem from the «official culture» of the ruling class, but rather a more ubiquitous set of diverse beliefs, however implicit or explicit they may be, used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity (Kroskrity, 2004, s. 497).

Språkideologier er, ifølge ham, oppfatninger eller emosjoner om språk og om hvordan de brukes i en sosial verden. Det inkluderer også ideologier om flerspråklighet, bruk av ulike språk og om språk bør rendyrkes eller ikke (Kroskrity, 2004, s. 498). Han deler språkideologier inn i fem organisasjonsnivå. I det første nivået knytter han språkideologier til kulturelle eller sosiale grupper, som med sine oppfatninger om hva som er rett eller estetisk godt språk legger føringer for implementering av språk, gjerne knyttet til sosioøkonomiske interesser. Ideologiene bygger på erfaringer, og det er også et hovedtrekk i nivå to, men her viser han til et mangfold relatert til forskjellige undergrupper (Kroskrity, 2004, s. 503). Som følge av det er språkideologier aldri de samme for alle medlemmer i et gitt samfunn. Som Jaffe (2009) retter han med det fokuset mot dynamikken i språkideologibegrepet og mot hvordan noen ideologier blir dominerende og naturlige i et større samfunn. Det medfører også muligheten for å studere hvordan ulike ideologier om språk eksisterer side om side og fører til kontinuerlige forhandlinger om språkets sammenheng med og uttrykk for identitet (Jaffe, 2009, s. 402; Kroskrity, 2004, s. 505) .

Med nivå tre viser Kroskrity (2004, s. 505) til at bevisstheten om egne språkideologier kan være ulike hos den enkelte. Ofte er stor praktisk bevissthet knyttet til relativt lite gjennomtenkte men veldig dominante og naturliggjorte ideologier, mens stor bevissthet om ideologier knyttes til aktiv bestridelse av dem. Forskjellen i bevisstheten medfører ifølge Kroskrity (2004) at man også må studere ideologier i praksis. Et annet vesentlig poeng er stedet der ideologiene produseres og utvikles. Kroskrity (2004, s. 505) viser her til Silverstein (1998, s. 136) og forståelsen av at språkideologier kan være koblet til institusjoner som sted og deres sosiale praksiser. I neksusanalysen kan man finne denne tanken i forståelsen av at diskurser kan være forankret i et sted. Disse steder påvirker bevisstheten rundt språkideologier, for eksempel

²⁶ Det brukes ulike oversettelser for *agency* i norsk faglitteratur. Jeg viser til Ødegaard og Krüger (2012) for mitt valg av *aktørskap*.

gjennom å uttale og diskutere dem eksplisitt eller å inkorporere dem i praksis uten at de blir gjenstand for samtaler. Denne tilknytningen til sted kan være interessant i barnehagen som institusjon.

Nivå fire, som Kroskirty (2004, s. 507) beskriver, tilsier at språkideologier er et bindeledd mellom sosiale strukturer og språkformer eller språklige ytringer. Språkideologier har altså en medierende rolle og knytter språklige uttrykk til sosiokulturell erfaring – som for eksempel å være voksen eller å være barn. Kroskirty (2004) viser til Irvine og Gal (2000), som har analysert språkideologiske differensieringsprosesser og som jeg kommer tilbake til i neste kapittel. Det siste nivået som Kroskirty (2004, s. 59) trekker frem, omhandler hvordan språkideologier er knyttet til sosial og kulturell identitet. Språk, spesielt språk man deler med andre, konstruerer tilhørighet til grupper og setter grenser for hvem som kan være del av ei gruppe gjennom å definerer hva som er akseptert og godkjent språkbruk. Knyttet til Jaffe (2009) er det en interessant tanke med henblikk på forståelser av godkjent språkbruk i barnehagen. Når det gjelder flerspråklighet kan slike grenser for eksempel gå ut på til hvilken grad kodeveksling eller blanding av språk er akseptert eller hvilke språk som er legitimt å bruke. Spesielt i forståelser av barns språkutvikling spiller det en rolle hvordan for eksempel språkblanding blir sett på – som et uttrykk for flerspråklighet eller som en individuell mangel i språkkompetansen.

4.3 Språkideologiske differensieringsprosesser

Både Jaffe (2009) og Kroskirty (2004) fremhever hvordan språkideologier kan være knyttet til sosial identitet, til konstruering av grupper og til forhandlinger i språklig praksis. Også Woolard (1998) trekker frem betydningen av praksis for språkideologiers virkeevne. Denne sammenhengen mellom språkideologier og erfaring av sosial identitet har blitt undersøkt av Irvine og Gal (2000) som fokuserer på språkideologiske differensieringsprosesser. De vektlegger spesielt hvordan språkideologier bidrar til å skille og danne grenser mellom språkgrupper på grunnlag av deres språkpraksis. Et viktig moment i deres studie er språkforskernes profesjonelle oppfatninger som – ved siden av folkelige oppfatninger – bidrar til differensieringsprosesser. Som Woolard (1998) og Bakhtin (1986) fremhever de at det ikke finnes en nøytral posisjon å studere språkideologier ut ifra: «There is no «view from nowhere», no gaze that is not positioned» (Irvine & Gal, 2000, s. 36). Med dette refererer Irvine og Gal også til den historiske, politiske og sosiokulturelle konteksten til språkideologiske differensieringsprosesser.

Irvine og Gal (2000, s. 37) viser til tre semiotiske differensieringsprosesser – *ikonisering* (*iconization*), *fraktal rekursivitet* (*fractal recursivity*) og *utvisking* (*erasure*) – som innebærer oppfatninger om forbindelser mellom språklige former og sosiale fenomen. Grunntanken er at språklige trekk anses som uttrykk for kulturelle bilder av personer eller aktiviteter, og denne forbindelsen baserer seg på språkideologier:

Participants' ideologies about language locate linguistic phenomena as part of, and evidence for, what they believe to be systematic behavioral, aesthetic, affective, and moral contrasts among the social groups indexed. That is, people have, and act in relation to, ideologically constructed representations of linguistic differences. In these ideological constructions, indexical relationships become the ground on which other sign relationships are built (Irvine & Gal, 2000, s. 37).

Språkideologiske differensieringsprosesser omhandler altså hvordan personer – som enkeltindivid eller grupper – danner bilder av sosiale grupper knyttet til språklige fenomener og praksis. Disse bilder baserer seg på språkideologier og forsterkes ved at man handler på grunnlag av dem og derved danner grenser mellom ulike språklige grupper. I flerspråklighetssammenheng kan det for eksempel vises ved at innvandrergupper med bakgrunn fra bestemte land blir knyttet til spesifikke former for språklig praksis eller atferd. På bakgrunn av det trekkes det skiller mellom disse gruppene og i kontrast til personer med majoritetsbakgrunn, som igjen forsterkes ved at man handler på bakgrunn av de ideologiske skillene.

Den første differensieringsprosessen – *ikonisering* – innebærer at språklige trekk knyttes til sosiale grupper. Språklige trekk blir derved til et ikont bilde av denne gruppa og knyttes til sosiale kvaliteter som om det var en naturlig del av deres karakter. En viss form for språkbruk og språklige trekk blir derved likestilt med en gruppe personer og deres væremåte (Irvine & Gal, 2000, s. 38). En vanlig form for ikonisering i vesteuropeiske land kan sies å være at et nasjonalt språk er et ikont bilde av et folkeslag og dets karakter. Norsk er et ikont bilde for nordmenn, mens tysk er et ikont bilde for tyskere. Det kan sies å være basert på en ideologi om at et språk knyttes til en nasjon, som Woolard (1998) viser til. Ikonisering bidrar til mediering av sosial identitet, der folk stoler på sine forståelser av språklige mønster for å identifisere individers sosiale posisjoner. Over tid bidrar det til å skape mer faste posisjoner for både individer og grupper (Jaffe, 2009, s. 391).

Fraktal rekursivitet er en prosess som tar utgangspunkt i en opposisjon eller forskjell på et gitt relasjonsnivå som så overføres til et annet eller flere andre nivåer. Det kan føre til danning av underkategorier innad i ei gruppe, slik at kontraster i gruppa blir større. Men det kan også føre

til at det dannes overordnede kategorier som forener begge sider, men setter dem opp mot noe annet (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Her blir forskjellene innad i gruppa mindre framtreddende, mens kontrasten til de som er utenfor blir større. Basert på de ikone bildene nevnt ovenfor vil en fraktal rekursivitet eksempelvis innebære at dette bildet overføres til andre sosiale og språklige settinger. For eksempel vil norsk barnehage eller norsk skole assosieres med visse sosiale og språklige karakteristika, mens tysk barnehage og tysk skole knyttes til andre språklige og sosiale trekk. Fraktal rekursivitet kan også gjelde på individnivå. Her viser Irvine og Gal (2000, s. 38) til at prosessen først og fremst gjelder opposisjon mellom aktiviteter og roller mindre enn kontrasterende identiteter. De viser videre til at disse motsetningene ikke fører til statiske eller stabile grupper, men at de heller danner kulturelle og diskursive ressurser, som kan bidra til at fellesskap, grupper, identiteter eller roller kan skifte og forandre seg. Ifølge Jaffe (2009, s. 391) bidrar fraktal rekursivitet til språkideologiers funksjon som klassifiseringssystem, der hierarkier som innebærer vurdering av språklige fenomen gjør seg gjeldende.

Den tredje prosessen – *utvisking* – er en prosess der et sosiolingvistisk felt forenkles ved at språklige fenomen, personer eller aktiviteter blir usynliggjort (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Aspekter som ikke passer inn i ideologiske skjema blir bortforklart, enten ved å ignorere dem eller ved å transformere dem. På den måten homogeniseres sosiale fellesskap eller grupper uten å ta hensyn til eventuell intern variasjon. Utvisking medfører likevel ikke nødvendigvis at språklige elementer faktisk blir borte, men snarere at de blir ignorert eller oversett. En aktiv form for utvisking vil kun forekomme dersom elementer på en eller annen måte virker truende og dersom det i det hele tatt er mulig (Irvine & Gal, 2000, s. 38).

4.4 Forholdet mellom språkideologier og språksosialisering

Riley (2011, s. 493) knytter språkideologi til «the use and acquisition in general and the value of specific forms of language in particular» og fokuserer med det på forholdet mellom språkideologier og språksosialisering. Språkideologier påvirker sosiokulturelle kontekster for språksosialisering, samtidig som de sosialiseres som kulturelle verdier gjennom bruk av språk. Riley (2011) knytter språkideologibegrepet til Bourdieu (1991) og muligheten for å tilegne seg språklig kapital, det vil si språklige ressurser som er ansett som verdifulle i samfunnet. Språksosialiseringsrutiner, for eksempel i hjemmet eller i institusjonssammenheng, påvirkes av kulturelle forestillinger om språksosialisering. Som Woolard (1998), Jaffe (2009) og Kroskirty

(2004) viser også Riley (2011, s. 494) til at språkideologier kan være statiske og undertrykkende på den ene sida og dynamiske og underlagt forhandlinger på den andre sida.

Riley (2011) identifiserer tre former for språkideologier – ideologier om språktilegnelse, ideologier om kontekstbundet bruk av språk og ideologier om verdien av språklige former. Som en av de mest vanlige ideologier om språktilegnelse beskriver hun at barn er mindre kompetente samtalepartnere og derfor må eksponeres til språk over tid for å lære å bruke kommunikasjonsressurser. Det er imidlertid ulike oppfatninger om i hvilken grad barn eksplisitt må læres opp til å kommunisere (Riley, 2011, s. 494). Hvilken forståelse omsorgspersoner har av det vil påvirke kommunikasjonen med barna og kan utover det være ulik i familier og utdanningsinstitusjoner. Riley (2011, s. 495) trekker her blant annet frem Heaths (1983) studie som viste hvordan barn i enkelte lokalsamfunn ikke lærte de språklige praksisene som ble verdsatt på skolen og derfor i større grad møtte på problemer i utdanningssystemet.

Ideologier om kontekstbudet bruk av språk viser til roller som ulike personer innehar i en gruppe, institusjon eller et lokalsamfunn. Rollene er knyttet til visse former for språkbruk i forbindelse med deres status, status til andre roller som inngår i interaksjonen og konteksten (Riley, 2011, s. 496f.), en forståelse som kan knyttes til talesjangere og posisjonering i dialogismen. Riley trekker frem hvordan roller kan være knyttet til status som nybegynner og hvordan det medfører forventninger til korrekte kommunikasjonsformer med mer erfarne personer. Ideologiene er ofte knyttet til maktforhold, og spesielt i skoler med stort språklig og kulturelt mangfold kan det resultere i at skolens ideologier om korrekte kommunikasjonsformer preger sosialiseringen og tilskriver andre kommunikasjonsformer mindre verdi. Det kan til og med skje på tvers av egne idealer om demokrati (Riley, 2011, s. 497). Hva som anses som godt skolespråk, valg av språklige former for kommunikasjon med jevnbyrdige og autoritetspersoner eller bruk av ikke-standard språkformer som et uttrykk for lokal tilhørighet, varierer i ulike land og kulturelle sammenhenger. Riley (2011, s. 503-504) viser blant annet til Cooks (1999) studie av klasseromsinteraksjoner i Japan, som knyttes til en mer kollektiv konstruksjon av kunnskap enn det er vanlig i vestlige land, der det er større fokus på individualistisk tilegnelse og kunnskapsmåling.

Ideologier om verdien av språklige former omfatter ulike kategorier, for eksempel ideologier om modalitet som henger sammen med hvordan muntlig eller skriftlig språk verdsettes og hvordan lese- og skrive dyktighet vektlegges i utdanningsinstitusjoner (Riley, 2011, s. 499). Ideologier om flerspråklighet, språklig variasjon og kodeveksling er et annet eksempel. Riley (2011, s. 500) trekker her frem språkpurisme som ekstrem ideologi på den ene siden, mens

ideologier om språkblanding utgjør det andre ekstrem. Hun viser dessuten til hvordan omsorgspersoner også modellerer for barn når det passer å veksle mellom språk. Språkideologier kan omhandle verdier av enkelte språk og nytteverdien av flerspråklighet. De kan virke inn på foreldrenes valg av språkbruk i familien, skolegang og kompetanse de ønsker at barn skal oppnå i sine språk (Riley, 2011, s. 506 f.).

Ifølge Riley (2011, s. 502) reproduseres og transformeres mange språkideologier i sosialiseringssamspill, gjennom kulturelle mønster og i ulike kontekster. Hun fremhever med dette et viktig poeng – at språksosialisering ikke er universelt likt, men avhengig av forståelser og oppfatninger om barns språktilegnelse, kommunikasjonsformer og språklige hierarkier (jf. også Kulick & Schieffelin, 2004, s. 349). Med det peker Riley på flere aspekter som ble drøftet i de forrige kapitlene – at ideologier om språksosialisering kan bidra til ikonisering og fraktal rekursivitet, at hierarkier i forhold til språklige verdier medfører klassifiseringer som innebærer at noen språklige praksiser eller kommunikasjonsformer blir ansett som mer korrekt og passe enn andre. Hun viser til mulige kontraster mellom hjemmet og utdanningsinstitusjoner og til maktforhold som inngår i de språkideologiske forståelsene. I flerspråklighetssammenheng er spesielt ideologier om språkpurisme og språkblanding relevant, og med tanke på at både Norge og Tyskland kan sies å være land der skriftspråk tillegges stor vekt, er også ideologier om modalitet interessant for denne studien.²⁷

4.5 Hvorfor språkideologi

Litteraturen om forskning på språkideologier viser til flere sentrale diskusjoner som fører til at språkideologier til dels defineres ulikt. Det er et legitimt spørsmål hvorfor jeg velger å bruke språkideologiske perspektiv i denne studien, et valg som jeg vil drøfte i det følgende og samtidig vise til hvordan jeg forstår språkideologi i denne avhandlingen.

Litteraturen som jeg har drøftet her peker på en rekke aspekter som er vesentlig for min studie. Med henblikk på forståelsen av ideologi som jeg har redegjort for i starten av kapittelet, vil jeg definere språkideologier som et system av oppfatninger og ideer om språk og dets karakter knyttet til hvordan det brukes i sosial kontekster. Språkideologier er knyttet til en kulturell og historisk kontekst, for eksempel til grupper eller tidsperioder. Jeg bruker språkideologi i deskriptiv og nøytral forstand, men det betyr ikke at eventuelle maktaspekter er utelukket. Som

²⁷ Kulick og Schieffelin (2004, s. 350) viser til at studier om språksosialisering må oppfylle visse kriterier. Den foreliggende studien kan ifølge dem ikke regnes som språksosialiseringstudie, men språksosialiseringsideologier er likevel et relevant element i analysen.

Jaffe (2009) og Riley (2011) påpeker kan de spille en viktig rolle i sosialiseringstekster der språkideologier innebærer klassifiseringer av språklige praksiser og kommunikasjonsformer. Språkideologier omhandler ikke kun språk, men knytter språk til identitet. På grunn av det underbygger språkideologier både språkbruk, oppfattelsen av personer og sosiale grupper og sosialiseringprosesser (Woolard, 1998, s. 3). Det er interessante og relevante aspekter for barnehagen som arena for sekundærsosialisering i en flerspråklighetskontekst som er preget av språklig og kulturelt mangfold.

Et annet viktig aspekt for denne studien er at språkideologier har en statisk og en dynamisk side der overordnede ideologier kan sette rammer for språklig praksis, mens interaksjoner på mikronivå kan medføre forhandlinger med alternative ideologier. Ifølge Woolard (1998, s. 27) kan et fokus på språkideologier være en bru mellom samfunnsteori og språk teori. Språkideologier kan være en forbindelse mellom mikronivå og makronivå, der kommunikativ handling knyttes til politiske føringer og makt, og da individuelle erfaringer settes i sammenheng med rådende diskurser på makronivå. Denne forbindelsen mellom mikro- og makronivå er videre et vesentlig element i neksusanalysen og henger sammen med forståelsen av autoritative og hverdagsdiskurser i dialogismen.

Virkingsevnen som språkideologier har, er et annet viktig aspekt og en hovedgrunn for at jeg har valgt å studere barnehagelærernes språklige praksis i tillegg til uttalelser om flerspråklighet i intervju. Som Woolard (1998) påpeker kommer språkideologiers virkeevne frem i praksis, og den kan virke annerledes enn det som er intensjonen. Kroskrity (2004) viser til ulike nivåer for bevissthet om egne språkideologiske forståelser. Dette gir grunnlag for å undersøke intensjonen med språklig praksis på den ene siden og drøfte dens virkning på den andre siden. Det gir også mulighet for å diskutere språkideologiers sammenheng med syn på flerspråklighet som kommer til uttrykk i praksis og forståelser som uttales i intervjuene. Bakhtin (1986) setter talerens intensjon i sammenheng med valg av talesjanger, og det kan være et viktig element i drøftingen av hvordan intensjonen kommer til uttrykk i språklig praksis. I denne sammenheng er de språklige differensieringsprosessene som Irvine og Gal (2000) beskriver viktige elementer, fordi de gir mulighet for å analysere hvordan språklige og sosiale fenomen knyttes sammen, hvilke språk som vektlegges og hvordan det er knyttet til syn på flerspråklighet.

4.6 Ulike syn på flerspråklighet

I kapittel 2.6 har jeg vist til definisjonen av flerspråklige barn som ligger til grunn for denne studien: det er barn som vokser opp med to eller flere språk, fordi én eller begge foreldre

snakker et annet språk enn landets offisielle språk. Med utgangspunkt i Øzerks (2016) kategorier tilhører de deltakende barna derved minoritetsspråklige og tospråklige familier. Studien omhandler flerspråklighet på individnivå og språk som ikke har spesielle rettigheter i utdanningssystemet. Studien inntar videre et flerspråklighetsperspektiv framfor et andrespråkperspektiv. Selv om denne definisjonen avklarer en del spørsmål angående studiens fokus, er det viktig å se nærmere på forståelser av flerspråklighet, hvordan de er knyttet til syn på språk, og hvilke epistemologiske og ontologiske implikasjoner de har. Som jeg har drøftet i de siste kapitlene, er det ikke mulig å studere flerspråklighet fra et nøytralt ståsted, og mine egne språkideologier vil virke inn på mitt syn på flerspråklighet som igjen har betydning for hvordan jeg analyserer deltakernes syn og språklige praksis. I dette kapittelet vil jeg drøfte ulike syn på flerspråklighet og hvilket syn på språk de henger sammen med, for så å vise til hvilket syn på flerspråklighet jeg legger til grunn for denne avhandlingen.

Jørgensen (2008, s. 163) fører opp fire normer om menneskers språklige atferd: enspråklighetsnormen (*the monolingualism norm*), den dobbelte enspråklighetsnormen (*the double monolingualism norm*), den integrerte tospråklighetsnormen (*the integrated bilingualism norm*) og mangespråklighetsnormen (*the polylingualism norm*). Enspråklighetsnormen innebærer en forståelse av at individer som tilegner seg flere språk burde beherske ett av dem før de kommer i kontakt med det andre. Den dobbelte enspråklighetsnormen viser til at flerspråklige individer alltid kun bruker ett av sine språk. Språkbruken skal ikke atskille seg fra hvordan enspråklige individer bruker det respektive språket. Den integrerte tospråklighetsnormen går ut ifra at den flerspråklige alltid anvender sin fulle språkkompetanse i to ulike språk tilpasset samtalen og situasjonen, inkludert samtalepartenes språkkompetanse. Mangespråklighetsnormen innebærer en forståelse av at individer bruker de språklige ressursene de har for å oppnå sine kommunikasjonsmål best mulig, uavhengig av deres kompetanse i de involverte språkene. Det medfører at de vet og benytter seg av at ikke nødvendigvis alle deltakere forstår sammenhengen i deres språklige uttrykk. Mangespråklighetsnormen innebærer derved at ikke alle nødvendigvis forstår alt som blir sagt.

De to første normene legger stor vekt på individets kompetanse i hvert språk, og kompetansen måles med en enspråklig målestokk, det vil si at man sammenligner den flerspråkliges kompetanse med tilsvarende ettspråklige individers kompetanse i de respektive språkene. Utover det, sier den første normen noe om rekkefølgen i språktilegnelsen. Den viser til relevansen av at man først tilegner seg ett språk før man går i gang med tilegnelsen av et nytt

språk. Begge normer kan sies å være knyttet til et syn på språk som atskilte enheter eller system, som Woolard (1998) viser til. Ifølge dette perspektivet, anses språk som relativt faste og stabile semiotiske system, vanligvis knyttet til et land eller en nasjon, som kan telles og isoleres fra hverandre. Språkideologisk sett kan det også peke mot ideologier om språkpurisme.

De andre to normene som Jørgensen (2008, s. 163) viser til, ser på språk knyttet til en kommunikasjons- eller interaksjonskontekst. Det er konteksten som påvirker hvordan den flerspråklige anvender sin språkkompetanse. Den største forskjellen mellom de to normene er at den integrerte tospråklighetsnormen viser spesifikt til samtalepartenes språkkompetanse som avgjørende for språkbruk, mens mangespråklighetsnormen legger til grunn at det brukes ulike språklige elementer som den enkelte har til disposisjon for å oppnå sitt kommunikasjonsmål. Den tillater at noen samtaleparter kanskje ikke forstår sammenhengen av enkelte språklige ytringer. Den fjerde normen går videre bort ifra at den flerspråklige må ha et visst kompetansenivå i alle språk den bruker, som utgjør en kontrast, spesielt til de første to normene.

Spørsmålet er hvilke syn på språk de siste to normene kan knyttes til. Den integrerte tospråklighetsnormen legger til grunn at den flerspråkliges språkkompetanse består av ulike språk. Den kan derved forstås som at språk anses som atskilte enheter. Samtidig viser den til en helhetlig dynamisk forståelse der deler av språkkompetansen er felles for flere språk. Den peker derved på et syn på flerspråklighet som fremkommer i Cummins (2000, s. 38) *interdependence principle*. Denne går ut fra en *common underlying proficiency*, en kompetanse som er felles for begge språk og som består av elementer som kan overføres mellom språkene. Cummins selv argumenterer for at den viser en form for additiv tospråklighet (Cummins, 2000, s. 38). Denne modellen blir ofte fremstilt som isfjellmetaforen, der man på overflaten ser atskilte språk med atskilte strukturelle elementer, men at det eksisterer en gjensidig avhengighet og utveksling mellom disse språkene under overflaten.

Mangespråklighetsnormen viser til at individer bruker språklige elementer eller trekk og ikke språk som enheter. Den ser videre bort fra kompetansenivå i enkelte språk og har et tydelig fokus på språk som kommunikasjon. Jørgensen (2008, s. 163) fremhever dette synet ved å påpeke at språk er sosialt og noe som skjer mellom mennesker. Språk kan ifølge ham anses som en enhet fra et analytisk og akademisk perspektiv, men er til slutt ikke mulig å forstå uavhengig av mennesker. Han fremhever videre betydningen av intensjonen til dem som bruker språk (Jørgensen, 2008, s. 162). Jørgensens syn på språk har her mange likhetstrekk med Bakhtins. Språkideologisk kan det tolkes som en ideologi om at hybriditet kan være positivt (jf. Riley,

2011). Man kan også lese det som et syn på språk i poststrukturalistisk forstand (Garcia & Li Wei, 2014; Makoni & Pennycook, 2007).

Garcia og Li Wei (2014) foretar en lignende inndeling i tre ulike syn på språk og flerspråklighet. De viser til hvordan synet på språk har utviklet seg fra Saussures forståelse av språk som et system av tegn, til Chomsky som skilte mellom kompetanse og performanse (*competence and performance*), der kompetanse viser til den reseptive forståelsen av språkets system og performanse til bruk av språk i konkrete situasjoner (Garcia & Li Wei, 2014, s. 6). En felles kritikk av Saussure og Chomsky er ifølge Garcia og Li Wei (2014, s. 7) at de så på språk uavhengig av konteksten. Et tredje syn på språk som de viser til, er Bakhtins og Vološinovs dialogiske perspektiv på språk, som introduserte betydningen av konteksten og som går bort ifra synet på språk som abstrakt lingvistisk system og som individuelt psykisk og kognitivt system. Ifølge Garcia og Li Wei (2014, s. 7) var dette et skifte som la grunnlag for et syn på språk som noe annet enn stabile, tellbare enheter og for begrepet *linguaging*. Ifølge Garcia og Li Wei (2014) er konseptet om heteroglossia av spesiell betydning i denne sammenhengen. Svendsen (2004, s. 46), som er den første som har brukt termen *linguaging* i norsk sammenheng, betegner det som *språking*. Hun definerer det som at man som menneske «tar i bruk de mest effektive verbale (men også ikke-verbale) virkemidler, uavhengig av språkdrakt, for å oppnå det kommunikative målet man har for øye» (Svendsen, 2004, s. 46). *Språking* innebærer derved ikke kun verbalspråk men også andre semiotiske ressurser som er til rådighet, en forståelse som også dialogismen viser til (jf. kapittel 3).

Som nevnt i kapittel 2.6, viser Garcia og Li Wei (2014, s. 11f.) i sin gjennomgang av ulike syn på flerspråklighet til forskjellige termer som brukes og til deres ulike definisjoner. De påpeker videre at alle disse termene grunner på syn på språk som autonome system som blir lagt sammen, enten som helhet eller delvis, av den enkelte. Dette er ifølge Garcia og Li Wei (2014, s. 12) et tradisjonelt syn på flerspråklighet som additiv, uavhengig av hvilket begrep man bruker. Man kan forstå dem slik at dette additive synet er et syn på flerspråklighet, og det kan sies å tilsvare Jørgensens (2008) første to normer. Et annet syn på flerspråklighet som Garcia og Li Wei (2014, s. 12) trekker frem er *bilingualism as dual*, en dual flerspråklighet. Her viser de til Cummins (1979) modell om *Common Underlying Proficiency (CUP)*, som ble beskrevet ovenfor. Dette synet kan sammenlignes med Jørgensens (2008) integrerte tospråklighetsnorm.

Det siste synet på flerspråklighet som Garcia og Li Wei (2014) beskriver, er dynamisk flerspråklighet (*bilingualism as dynamic*). Dette perspektivet beveger seg ut over dualiteten, ved å ta utgangspunkt i språklige praksiser til den flerspråklige og å se på deres kompleksitet.

Dynamisk flerspråklighet går også ut over tanken om språkernes gjensidige avhengighet. Det anser språk som ett lingvistisk system med forskjellige elementer som praktiseres i forhold til hvordan «språk» konstrueres og kontrolleres av samfunn eller grupper, men som også skaper nye språklige praksiser (Garcia & Li Wei, 2014, s. 14). Hovedforskjellen mellom dette synet på flerspråklighet og de andre to som Garcia og Li Wei (2014, s. 15) refererer til, er at elementer eller trekk ikke tilordnes ulike språk, men at de anses som integrerte. Det finnes kun ett språklig system. Samtidig påpeker de at språklige trekk ofte brukes – og vises – i samsvar med samfunnsmessige konstruksjoner av *et språk*. Skillet som Garcia og Li Wei (2014) trekker her omhandler om man ser på språk som *ett språk* eller *språk*. Dynamisk flerspråklighet viser til den samme forståelsen som Jørgensens (2008) mangespråklighetsnorm der språk forstås som kommunikasjon som benytter seg av ulike semiotiske ressurser.

Garcia og Li Wei (2014, s. 15) trekker videre inn Grosjeans (2008) konsept om *language modes*, for å definere dynamisk flerspråklighet. Grosjean (2008, s. 39) definerer språkmodus som «the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a given point in time». Språkmodus definerer altså i hvilken grad språk og språkprosesseringsmekanismer er aktiv i et flerspråklig individ. Grosjean (2008) har et sterkt fokus på det kognitive, men vektlegger også konteksten som vesentlig. «At a given point in time» viser til at både sted og tid er viktige aspekter. Ifølge ham velger flerspråklige ulike måter å kommunisere på, hvilke språk de bruker og hvor mye de blander. Den flerspråklige tar valg, bevisst eller ubevisst ut ifra ulike kontekstuelle faktorer, som for eksempel samtalepartner, situasjonskontekst, budskapets innhold og form og språkhandlingens formål (Grosjean, 2008, s. 44). Dette påvirker aktiveringstilstanden av de ulike språkene og av språkprosesseringsmekanismene. Grosjean (2008, s. 12) bruker hekkeløperen som metafor for å beskrive flerspråkliges språkkompetanse. Hekkeløperen kombinerer ulike ferdigheter, og å sammenligne flerspråklige med ettspråklige i de respektive språkene, ville være som å sammenligne hekkeløperen med en sprinter eller en hopper. Med tanke på Jørgensens (2008) inndeling, kan Grosjeans perspektiv sammenlignes med den integrerte tospråklighetsnormen eller mangespråklighetsnormen. Grosjeans perspektiv viser videre til et spørsmål om hvor språk er lokalisert, om de er knyttet til individet og dets kognitive ferdigheter eller om språk er en sosial konstruksjon som oppstår i en gitt kontekst knyttet til et sted.

Garcia og Li Wei (2014, s. 15) skiller sitt perspektiv fra Grosjean ved å gå bort fra tanken om kognitiv aktivering eller deaktivering i sammenheng med sosial kontekst. De presiserer sitt syn på flerspråklighet som bestående av språklige delementer eller trekk som alltid er aktivert. De

viser til Althussers (1972) konsept om *interpellation*, som går ut på at individer blir tilskrevet identiteter på bakgrunn av eksisterende ideologier eller diskurser. Siden institusjoner og samfunn ofte ser på språk som atskilte system, blir flerspråklige tvunget til å forholde seg til kun ett av sine språk i mange sammenhenger. Selv om deres språkkompetanse består av mange ulike elementer eller språklige trekk, krever omgivelsene ofte at kun de som anses for å samsvare med ett bestemt språk, tas i bruk. Garcia og Li Wei (2014, s. 15f.) påpeker likevel at det også kan skifte og variere. Garcia og Li Wei (2014, s. 16) bruker firehjulingen for å illustrere hvordan individet bruker sitt totale språklige repertoar for å tilpasse seg furer, krater og andre ujevnheter i kommunikasjonssammenhenger. De viser videre til poppelfikentreet som metafor, for å beskrive hvordan dynamisk flerspråklighet utvikler seg gjennom kommunikasjon med andre som bruker språk på ulike måter: «gradually becoming in and of itself a way of languaging through both the foundation of languaging and the goal for communication in an increasingly multilingual world» (Garcia & Li Wei, 2014, s. 16). Poppelfikentreet starter sitt liv ved å vokse ut ifra et allerede eksisterende tre, og dens røtter kan både vokse utover og gjennom vertstreet og overta det fullstendig. Som metafor for dynamisk flerspråklighet forstår jeg det slik at nye språk kan komme til allerede eksisterende, de kan utvikle seg i ulike retninger og for ulike formål, blandes, og de kan også overta funksjoner som det tidligere språket har hatt for individet. Et slikt perspektiv på flerspråklighet stiller etter min forståelse også spørsmål ved begrepet morsmål forstått som et grunnleggende språklig element for et flerspråklig individ. Man kan videre tolke Garcia og Li Weis forståelse slik at flerspråklighet knyttes til et mer kollektivt gruppe- eller samfunnsplan utover et individuelt plan.

For å vise til at flerspråkliges språkbruk i komplekse flerspråklige situasjoner atskiller seg fra ettspråklige, trekker Garcia og Li Wei (2014, s. 18) videre inn begrepet *translanguaging*²⁸:

A translanguaging approach to bilingualism extends the repertoire of semiotic practices of individuals and transforms them into dynamic mobile resources that can adapt to global and local sociolinguistic situations. At the same time, translanguaging also attends to the social construction of language and bilingualism under which speakers operate.

Jeg forstår Garcia og Li Weis (2014) syn slik at de avstår fra å se på språk som atskilte og stabile enheter. Språk er, ifølge dem, dynamiske ressurser som kan brukes for å skape mening i ulike og komplekse sammenhenger. Samtidig skiller de mellom ettspråklige og flerspråklige kontekster, der de sier at flerspråklige kontekster ofte er mer komplekse og åpner for andre

²⁸ Jeg har ikke funnet en god norsk oversettelse av denne termen og velger derfor å bruke den engelske.

muligheter for meningsskapning, et perspektiv som kan ligne på Whites (2017). Det kan diskuteres i hvilken grad Garcia og Li Weis (2014) definisjon av translanguaging atskiller seg fra Svendsens (2004) definisjon om språking. Svendsens (2004, s. 375) beskrivelse av språkbruk blant de flerspråklige barna som deltok i hennes studie viser til mange av de samme trekk som inngår i definisjonen av translanguaging. Hun viser til former for posisjonering og bruk av ulike koder fra ulike språk for å oppnå forskjellige kommunikative formål knyttet til situasjonen. Samtidig kan translanguaging nettopp innebære en referanse til en mer kompleks flerspråklig bruk, som Garcia og Li Wei (2014) fremhever.

Som grunnlag for det dynamiske synet på flerspråklighet, viser Garcia og Li Wei (2014) blant annet til Makoni og Pennycook (2007) og deres syn på språk som et konstrukt som oppsto gjennom europeisk kolonialisme og kan spores tilbake til Herder og nasjonalromantikken: “Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements” (Makoni & Pennycook, 2007, s. 2; jf. også Woolard, 1998). Makoni og Pennycook viser her til Irvine og Gal (2000) og til hvordan ideologier om nasjonalisme – gjennom homogenisering – danner ikone bilder av ett språk knyttet til ett folk og ett land. Språk anses her kun som språk gjennom deres kontakt med andre språk der de tjener nasjonalstatlige interesser (Garcia & Li Wei, 2014, s. 17).

Utfordringen med dette synet på språk som sosialt, politisk og kulturelt konstrukt er at de eksisterer som reelle meningsbærende og meningsskapende enheter som uttrykker seg i for eksempel ulike nasjonale språk, og som medfører at vi har ulik forståelse og kunnskap i de ulike språkene. Tanken om at språk kun eksisterer i kontakt med andre språk viser til den grunnleggende tanken om responsivitet i dialogismen som ble drøftet i kapittel 3.5 – at noe kun er betydningsfull dersom man responderer på det (Holquist, 2002). Med det som utgangspunkt kan man si at språk blir betydningsfulle og reelle i det øyeblikket man forstår eller ikke forstår dem. I en barnehage der kommunikasjon er vesentlig, kan det å ikke forstå oppleves som et hinder. Det kommer også frem i Hitching og Veums (2011) forståelse av sosialkonstruktivismen – at det eksisterer en realitet, men hvordan vi forstår den, henger sammen med vår konstruksjon av den. Man kan tolke språksynet som Garcia og Li Wei (2014) beskriver som sosialkonstruktivistisk i den forstand at mennesker skaper enheter som så framstår som etablert og naturligjort for dem (Berger & Luckmann, 2011). Med henblikk på at deres syn innebærer en oppløsning av etablerte syn på språk som system, kan det også tolkes

som postmoderne eller poststrukturalistisk. Samtidig viser det til et vesentlig utfordrende spørsmål – hvordan man kan snakke og skrive om språk uten å bruke (etablerte) kategorier.

Disse spørsmålene angår også denne studien. I definisjonen av flerspråklige barn som jeg bruker, ligger det en grunntanke om at flerspråklige barn vokser opp med flere språk – sett som atskilte enheter. Et annet element er at ulike språk, som nevnt, faktisk eksisterer i mine kasusbarnehager. På ulike måter krever studien derfor at språk omtales i forstand av språk som atskilte enheter. I flerspråklighetsperspektivet som ligger til grunn for studien, ligger det imidlertid en forståelse av en flerspråklig praksis som ikke nødvendigvis skiller språk, og der språk derved ikke betraktes som stabile og atskilte enheter. Dialogismens syn på språk som ble drøftet i kapittel 3 legger dessuten føringer for et syn på språk i kommunikativ forstand og knyttet til en kontekst. Et spenningsmoment er at Bakhtin i mindre grad anser språk som en kognitiv størrelse, mens teorier om flerspråklighet gjør det i større grad. Jeg forstår imidlertid Bakhtins syn ikke slik at han anser kognisjon som ubetydelig, men snarere at han anser språk som mer enn kun lokalisert i individets kognitive ferdigheter. Betydningen av kognitive ferdigheter ser dessuten også ut til å være vektlagt ulikt i de syn på flerspråklighet og språk som jeg har drøftet her. Mens additive syn på flerspråklighet – og til dels også Grosjean (2008) – knytter språk til kognisjon og individet, framstår språk i større grad som en kommunikativ, kontekstuell og mellommenneskelig størrelse i duale og dynamiske syn på flerspråklighet. Etter min oppfatning kan man imidlertid ikke betrakte språk helt atskilt fra kognitive ferdigheter, og spesielt blant barn vil for eksempel deres generelle utviklingsnivå spille en rolle. Kognitive ferdigheter er derved en del av språket, samtidig er kontekst, samtaleparter, tilgjengelige ressurser og talerens intensjon viktige moment for forståelse av språk i denne studien. Barnehagen er en utdanningsinstitusjon med et pedagogisk mandat, og barnehagelærernes språklige praksis vil alltid også ha profesjonelle pedagogiske intensjoner. Med språklig praksis som analyseenhet har denne studien et grunnleggende syn på språk som semiotiske ressurser brukt til kommunikative formål i en gitt kontekst og på et gitt tidspunkt. Selv om jeg bruker flere etablerte begreper og kategorier om språk og flerspråklighet, ligger det dermed en dynamisk forståelse til grunn som samtidig viser til barnehagen som institusjonell kontekst.

5. Barnehagen som sosial og kulturell arena

Som skissert i kapittel 1.2, baserer avhandlingen seg på en forståelse av barnehagen som sosial og kulturell arena der ulike aktører deltar. Formålet med dette kapittelet er å utdype denne forståelsen, å knytte den tettere til avhandlingens teoretiske ramme og å kort drøfte implikasjoner den har for studien. Ødegaard og Krüger (2012, s. 19) viser til hvordan det å betrakte barnehagen som arena kan åpne opp for interessante sammenhenger og detaljer. Arenabegrepet innebærer en forståelse av barnehagen som sted der ulike «mennesker møtes, og der (ofte stilltiende) stridigheter finnes» (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 19). Stridighetene kan omhandle forståelser av god praksis, standarder, verdier, målformuleringer og deres oppnåelse. Kamper om sannheter kan vare over tid eller være knyttet til enkeltepisoder, noen kan være åpne og synlige og andre skjulte og tause. Ødegaard og Krüger refererer derfor til en forståelse av barnehagen som «en utdanningsinstitusjon, som et sosialt, historisk, politisk og kulturelt felt, der strukturerende vilkår av ulik karakter er virksomme» (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 20).

Ødegaard og Krüger (2012) knytter denne forståelsen av barnehagen til barnehagen som dannelsesarena og har derved en annen tematisk vinkling. Jeg ser likevel flere gode grunner til å anvende deres forståelse i denne studien. For det første oppfatter jeg deres forståelse som sosiokulturell, der de peker på betydningen av fortid og nåtid for den sosiale og kulturelle rammen som barnehagen danner. Det framkommer som et viktig aspekt i min studie, der både dialogismen som epistemologisk rammeverk, språkideologiforskningen og neksusanalysen som metodisk-teoretisk rammeverk viser til forbindelsen mellom fortid, nåtid og framtid.

Jeg vil bruke denne forståelsen av barnehagen som grunnlag i avhandlingen, fordi den beskriver vesentlige elementer for analysen av mitt datamateriale. Når barnehagen betraktes som en arena der mennesker møtes, viser det til ulike grupper personer som vanligvis befinner seg i barnehagen – ansatte, barn og foreldre. Ødegaard og Krüger (2012, s. 28) betegner dem som aktører. Stridigheter er videre et begrep som kan vise til ulike forestillinger om barnehagens innhold og mandat blant disse aktørene – både innad og mellom aktørgruppene. Ødegaard og Krüger (2012, s. 19) refererer til forståelser av hva som er god praksis, og det kan overføres til mitt datamateriale som omhandler språklig praksis med flerspråklige barn. Språklige og kulturelle verdier spiller dessuten en rolle og forståelser av hva flerspråklighet og språk er. Noen av disse forståelser kan være etablerte sannheter i barnehagen, mens andre kan være alternativer som stiller spørsmål ved de etablerte forståelsene. Disse kommer til uttrykk gjennom barnehagelærernes praksiser, som med utgangspunkt i neksusanalysen forstås som grunnleggende sosiale (jf. kapittel 6.1). At barnehagen også har et politisk aspekt, fremkommer

gjennom styringsdokumenter som barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017b). Barnehagen skaper en felles kulturell ramme for aktørene som deltar på denne arenaen, og der det inngår ulike elementer og artefakter.

Et annet vesentlig trekk er det relasjonelle i kategorier som Ødegaard og Krüger peker på og som de betegner som *mekanismer* (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 27). I barnehagen er to vanlige og etablerte kategorier *voksne* og *barn*. De kan se ut som faste kategorier, men barndomsforskning fremhever hvordan disse står i et gjensidig avhengig forhold til hverandre der den ene kategorien ikke kan eksistere uten den andre (Honig, 2009; Lange & Mierendorff, 2009). Å være voksen eller barn innebærer derved en forståelse av hvordan kategorier er dynamisk og relasjonell. Hvem som er voksen og hvem som er barn er dessuten kontekstuell forankret i barnehagen som institusjon, og det har for eksempel implikasjoner for rollen som forsker i barnehagen. To andre relevante kategorier i min studie er flerspråklige og ettspråklige barn. Som vist til i kapittel 1.1.3, kan også disse sies å stå i et gjensidig forhold til hverandre som er preget av en dikotomi, der man enten er flerspråklig eller ettspråklig. Det kan videre stå i sammenheng med synet på flerspråklighet og språk.

Med henblikk på forskning i barnehagen viser Ødegaard og Krüger (2012, s. 28 f.) til *koordinater* som kan være utgangspunkt for analyser, der flere av dem er relevant for min studie. Koordinatorer er deler eller enheter i barnehagen som kan studeres for å redusere dens kompleksitet. Aktører er én viktig koordinat. I en barnehage kan det være mange ulike aktører (jf. Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28), og i min studie er tre ulike aktørgrupper i fokus – ansatte, barn og foreldre. Utover det trekkes overordnede enheter som departementer inn gjennom analysen av styringsdokumenter. I tillegg kommer jeg som forsker. Aktørbegrepet knyttes til erfaringer og perspektiver, mulige ønsker og planer som disse grupper av personer har og derved også til roller de inntar som deltakere i barnehagen. Å betrakte foreldre, barn og ansatte i sammenheng med sine faglige eller personlige perspektiv, erfaringer fra tidligere arbeid eller privatliv og i forbindelse med roller de inntar i barnehagen, er et viktig aspekt i denne studien. Det inngår i neksusanalysen som metodisk ramme, og kan videre tolkes i Bakhtins forståelse av dialogen (Bakhtin, 1986; Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Neksusanalysen har ikke personer som hovedfokus, men praksiser og diskurser som sirkulerer gjennom dem. Samtidig kan diskurser framstå som knyttet til enkelte personer, når de vises gjennom deres handlinger eller ytringer fra intervju i analysen. Her er aktørbegrepet viktig – det er ikke det personlige nivået som er vesentlig, men personen som aktør i barnehagen som kontekst.

Artefakter er en annen viktig koordinat i min studie, og her spesielt i analysen av det semiotiske landskapet i barnehagene. Med artefakter vises det til redskaper som finnes i barnehagen (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28-29). Det kan være oppslag, tekster, bilder, bøker eller leker. Etter min forståelse er artefaktbegrepet knyttet til sosiokulturell teori, og her spesifikt til Vygotsky (Wegerif, 2008; Wittek, 2014) som viser til at redskaper er forankret i en kulturell og sosial ramme. I neksusanalysen betegnes slike artefakter som *medierende midler* eller *semiotiske ressurser* (Scollon & Scollon, 2004, s. 12).²⁹ I denne studien har medierende midler en viktig funksjon for belysningen av studiens *tema*, som ifølge Ødegaard og Krüger (2012, s. 29) også inngår som koordinat i forskning. Når temaet er diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis, viser spørsmålet om hvordan barnehagen skaper rom for flerspråklighet til bruk av medierende midler for å skape dette rommet. Barnehagens sosiale og kulturelle forankring spiller en vesentlig rolle og kommer spesielt tydelig frem gjennom studiens komparative elementer med datamaterialet fra to barnehager i to ulike land.

Utfallet er en fjerde koordinat som inngår i min studie, i den forstand at det kan vise til forståelser av hva som er normalt og legitimt i barnehagen (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 29). Et spørsmål som inngår i drøftingen av funn omhandler sammenhengen mellom diskurser om flerspråklighet og praksiser som anses som legitime, både blant barnehagelærere og barna. Her inngår utfallet som koordinat forstått som legitimering av visse praksiser foran andre.

Med referanse til Krüger (1994, 2002, 2006) betegnes barnehagen som et kraftfelt, der praksis «kan studeres gjennom konkretiseringer, analyser og beskrivelser av noen koordinater om gangen. Det innebærer at ingen studier alene kan fange eller yte rettferdighet til den kompleksitet som råder» (Ødegaard & Krüger, 2012, s. 28). Det er kun noen av koordinatene som kan tas hensyn til. Det er et aspekt som i høyeste grad også gjelder for denne avhandlingen. Studien har til hensikt å beskrive og analysere språklig praksis og diskurser om flerspråklighet knyttet til både barnehagens mikrokontekst og i relasjon til en mer overordnet makrokontekst. Derved er kontekstens kompleksitet allerede redusert gjennom studiens fokus, valg av teoretisk og metodologisk rammeverk og analysens kategorier. Selv om både etnografi og kasusstudier vektlegger kontekstualisering som en vesentlig faktor for studiens validitet og troverdighet, medfører studiens fokus at det er visse elementer i konteksten som spiller en større rolle enn andre. Når barnehagen som kontekst for diskursive vilkår for språklig praksis er grunnleggende for denne studien, er den konteksten derved allerede redusert i sin totale kompleksitet.

²⁹ Scollon og Scollon (2004) bruker disse termene overlappende, og jeg følger dem i dette valget.

DEL III METODE

6. Neksusanalyse som meta-metodologisk analysetilnærming

Som vist til tidligere, har jeg valgt neksusanalysen som analysetilnærming i studien. Hult (2017) argumenterer for bruk av neksusanalyse som en meta-metodologi som kan integrere sammensatte metoder for produksjon og analyse av datamaterialet. Den foreliggende studien benytter seg både av to metodologiske tilnærminger – etnografi og kasusstudier – og av fire forskjellige metoder for dataproduksjon. Også analyseprosedyren kjennetegnes av både etnografi og strategier knyttet til kasusstudier. Jeg vil derfor følge Hults (2017) argumentasjon og bruke neksusanalysen både som meta-metodologi og som et ledd som forbinder studiens teoretiske utgangspunkt med dens metodologiske og metodiske tilnærming. Først beskriver jeg neksusanalysens teoretiske bakgrunn, for så å gå inn på viktige begreper og hvordan de forstås i neksusanalysen. Til slutt redegjør jeg for neksusanalysens faser og avrunder med en drøfting for valget av denne tilnærmingen.

6.1 Neksusanalysens teoretiske bakgrunn

Scollon og Scollon (2004) som kan sies å ha vært opphavet til neksusanalysen, beskriver hvordan de har brukt denne analyseformen i studier med tele- og tidlig internetkommunikasjon i Alaska i 1980-åra. De redegjør for teoretiske perspektiver bak neksusanalysen og konkretiserer en rekke relevante begreper som inngår. Neksusanalysen ser på forholdet mellom tekst i både muntlig og skriftlig form og handling, på hvordan språk og andre semiotiske redskaper brukes for å mediere handling. Neksusanalysen tar utgangspunkt i menneskers handlinger på mikronivå, knyttet til et sted og tidspunkt. Grunnen til det beskrives som følger av Scollon og Scollon (2004, s. 64):

We have taken this very minute approach to the study of human action as the starting point for a nexus analysis because, as we have learned in our research, much of the social world that we come to take for granted is constructed out of these rather small pieces of action.

Sosial handling anses både som utgangspunkt for selve analysen og som et viktig teoretisk perspektiv (Lane, 2014, s. 2). I litteraturen trekkes det frem til dels ulike teoretiske perspektiver som neksusanalysen bygger på. Blant annet nevnes det kritisk teori, sosiokulturell teori, interaksjonell lingvistikk og lingvistisk antropologi samt kritisk og mediert diskursanalyse (Lane, 2014, s. 4; Scollon & Scollon, 2004, s. 10). Jeg skal her ikke gå spesifikt inn på hva som

kjennetegner disse retningene, men først og fremst redegjøre for neksusanalysens tilknytning til den teoretiske bakgrunnen i min studie.

Med utgangspunkt i sosiokulturell teori går Scollon og Scollon (2004) ut ifra at all handling er sosial, fordi den er avhengig av at andre ser på det som handling. De distanserer seg samtidig fra et syn på sosial handling som innebærer at det er knyttet til en sosial gruppe eller klasse med formålet om å skape endringer i samfunnet. I deres forståelse foregår handling alltid i forhold til et sosialt nettverk, og mennesker bruker ulike medierende midler for å handle. Medierende midler betegnes også som semiotiske ressurser. Handling foregår alltid ved hjelp av medierende midler og kalles derfor også for *mediert handling* (Scollon & Scollon, 2004, s. 12).

Prinsippet om at all handling er sosial, finnes blant annet i Vygotsky teori, som går ut ifra at mennesker tilegner seg virkeligheten gjennom handlinger eller aktiviteter og ved hjelp av medierende midler. Medierende midler anses som vesentlige for læringsprosessen, og gjennom dem overføres viktig kulturelt og historisk utviklet kunnskap. Språk anses for å være det viktigste medierende middel (Kultti, 2012, s. 21; Wittek, 2014, s. 289). Akkurat i dette fokuset på medierende midler og deres betydning for å vokse inn i en allerede etablert kultur, kan det ligge en forskjell mellom ulike strømninger i den kulturhistoriske skolen. Wegerif (2008) trekker frem et skille mellom en dialektisk forståelse i Vygotskys og en dialogisk forståelse i Bakhtins teori. Vygotsky fokuserer på medierende midlers betydning for læring og utvikling og forstår medierende midler som etablerte kulturelle ressurser (Wegerif, 2008, s. 353). Bakhtin viser derimot ikke til noe som allerede er kulturelt og historisk, men anser snarere selve dialogen der ulike stemmer møtes som grunnlag for læring og utvikling. I bakhtinsk forstand vil derved sosial handling være en del av dialogen. Handlingsbegrepet i neksusanalysen viser videre til elementer fra interaksjonell lingvistikk, og Scollon og Scollon (2004, s. 13) viser her til Goffman (1983). Denne tilknytningen skal jeg utdype i forbindelse med begrepet *interaksjonsorden*. I barnehagekontekst er det videre viktig å presisere at handling ikke kun innebærer verbalspråk, men at barn – og spesielt flerspråklige barn – deltar med ulike medierende midler i kommunikasjonssammenhenger (Kultti, 2012, s. 169).

Forholdet av nåtid til både fortid og framtid er også et framtrædende aspekt i neksusanalysen og kan knyttes til et grunnleggende prinsipp i den kulturhistoriske skolen. Både Vygotskij (2012)³⁰, Wittek (2014) og Bakhtin (1986) fremhever tidsaspektet som vesentlig. I neksusanalysen er det

³⁰ Vygotsky skrives ulikt i norsk- og engelskspråklig litteratur. Mens jeg i hovedsak har valgt å bruke den engelske stavemåten, viser jeg her til en norsk utgave og bruker derfor den norske stavemåten.

en sentral tanke at medierende midler, personer og diskurser står i sammenheng med tid, og at det igjen knyttes til at handling over tid blir til sosial praksis:

In a similar vein, nexus analysis underscores that discourses, social actors and mediational means have a history and that these therefore cannot be analysed without reference to the past. Thus, the historical perspective is crucial: people, objects, mediational means and discourses are seen as having a history and projecting a future. (Lane, 2014, s. 5)

Lane (2014) knytter dette blant annet til neksusanalysens røtter i kritisk diskursanalyse, der handling og semiotiske ressurser anses for å ha en fortid som har formet dem samt at de er rettet mot en tenkt framtid. I sin studie om språkskifte fra kvensk til norsk i et lite lokalsamfunn i Nord-Norge viser Lane (2010) til tidsforskyvningen fra den offisielle fornorskingsprosessen til språkskiftet i lokalsamfunnet. Hun beskriver hvordan de voksnes erfaringer i barndommen der norsk var det språket man skulle bruke, bidro til valget om å bruke norsk med barna i en tid der fornorskingsprosessen egentlig var over. På bakgrunn av en fortid gjorde foreldrene valg for barnas framtid. Dette er et interessant aspekt når det gjelder valgene som foreldrene i min studie tar for sine barn. Et annet element som neksusanalyse og kritisk diskursanalyse har til felles, er et fokus på ideologi, som også står sentralt i min studie.

Fokuset på medierende midler, som jeg oppfatter som et viktig element, gjør at jeg ser en større sammenheng mellom neksusanalyse og teorier inspirert av Vygotsky enn Bakhtins dialogiske perspektiv. Samtidig kan Bakhtins (1986) tanker om at en ytring alltid står i sammenheng med tidligere ytringer samtidig som den forutser mulige framtidige ytringer være sentralt i forhold til analysen av mitt datamateriale. Dialogiske perspektiv som epistemologisk rammeverk for diskursanalyser generelt trekkes også frem av Hitching og Veum (2011, s. 24 ff.), som knytter det til forståelsen av språk, kommunikasjon og kontekst.

Et annet viktig teoretisk perspektiv i neksusanalysen, er tilknytningen til etnografi som forskningstilnærming. Scollon og Scollon (2004, s. 13) trekker frem hvordan etnografi krever at man som forsker deltar aktivt i livet og handlingene til dem man studerer og forsøker å involvere dem i analysen av studiens problemstilling. De anser etnografi ikke kun som en metodologi som kan produsere et fyldig datamateriale, men som en teoretisk posisjon som krever at forskeren blir akseptert som en del av neksuspraksisen han studerer:

A nexus analysis is a form of ethnography that takes social action as the theoretical center of study, not any *a priori* social group, class, tribe, or culture. In this it departs to a considerable extent from traditional ethnography in anthropology or sociology (Scollon & Scollon, 2004, s. 13, uthevelse i original).

Det er altså en spesiell form for etnografi som neksusanalysen baserer seg på, og som atskiller seg fra mer tradisjonelle former for etnografiske studier gjennom sitt fokus på sosial handling. Scollon og Scollon (2004) trekker frem at sosial handling er studiens teoretiske midtpunkt. Det er altså sosial handling man studerer i en sosiokulturell ramme, men ikke en kulturell eller sosial gruppe per se. Dette perspektivet gjenspeiler seg i forståelsen av aktørbegrepet, som viser til personers roller med deres agendaer og formål knyttet til en arena (Ødegaard & Krüger, 2012). Det er ikke personer jeg studerer her, men aktører og deres praksiser knyttet til de diskursive rammene de opplever.

6.2 Handling, praksis og neksuspraksis

Som beskrevet er *handling* hovedfokuset i neksusanalysen. Når jeg i det følgende bruker begrepet *handling*, skal det forstås som beskrevet ovenfor, at all handling er sosial. Et annet viktig trekk ved neksusanalysen er at den knytter handling til diskurser. Før jeg går inn på hvordan diskursbegrepet forstås i neksusanalysen, vil jeg drøfte tre andre begreper, som til dels brukes om hverandre i litteraturen: *handling*, *praksis* og *neksuspraksis*.

Scollon og Scollon (2004) viser til en studie av to universitetskurs i begynnelsen av 1980-tallet, der det ene foregikk som tradisjonell undervisning i et auditorium, mens det andre var et tidlig nett- og telekommunikasjonsbasert kurs. Med utgangspunkt i analysen tydeliggjør de sin forståelse av mange sentrale begreper i neksusanalysen, og jeg vil i det følgende også bruke det i min redegjørelse for begrepene. Scollon og Scollon (2004, s. 62 f.) beskriver hvordan det tradisjonelle kurset besto av etablerte aktiviteter, gjentakende handlinger og handlingssekvenser på tre nivåer.

Det øverste nivået er å *undervise kurset*, som de betegner som en overordnet aktivitet. Å undervise på tradisjonelt vis omfattet flere handlingssekvenser eller aktiviteter, som å *starte opp*, *introdusere det første temaet fram til avslutningen*. Disse sekvensene ligger på nivå to, og hver av dem består av flere konkrete og spesifikke handlinger som danner nivå tre. Å starte opp var for eksempel satt sammen av at 1) læreren kommer inn, 2) læreren tar opp papirbunken, 3) læreren leser opp navnet til første student, 4) så etablerer han blikkontakt med studenten, 5) så gir han tilbake en oppgave som ble gitt etter siste forelesning. Det gjøres med alle studenter, og når læreren er ferdig, er oppstarten av undervisningen over, og første tema introduseres (Scollon & Scollon, 2004, s. 63). De viser til at det brukes ulike betegnelser for hva som er en aktivitet og hva som er en handling. Jeg forstår deres inndeling slik at det øverste nivået, å undervise, kan betegnes som aktivitet, mens nivå to består av handlinger og nivå tre viser hvordan hver

handling består av flere konkrete og korte handlinger. For å skape et skille mellom nivå to og tre, kan handlingene på nivå to betegnes som *handlingssekvenser* (Scollon & Scollon, 2004, s. 63). I en barnehage kan for eksempel en samlingsstund være en aktivitet, mens handlingene kan være å synge en sang eller lese en bok. Hver handling består av ulike sekvenser – eksempelvis å ta frem boka, bla opp første side, spørre barna om de har lest boka før til man avslutter lesingen ved å lukke boka.

Videre viser Scollon og Scollon (2004, s. 63-64) til hvordan alle konkrete handlinger på nivå tre involverte ulike medierende midler, som å bruke øynene for å skape blikkontakt eller å rekke frem armen når oppgaven ble overlevert. Sted og tid kommer inn fordi studenter og læreren var samlet til samme tid på et bestemt sted, som gjorde det mulig å gjennomføre disse handlingene. Dette blir spesielt tydelig i kontrast med det nettbaserte kurset, som ikke baserte seg på fysiske møter på et sted og heller ikke nødvendigvis til samme tidspunkt. Det skapte et annerledes mønster for handlinger og interaksjoner (Scollon & Scollon, 2004, s. 50 ff.). Et viktig aspekt ved diskursanalyser av handlinger er å forstå handlingens motiv. Motiver kan knyttes til den handlendes eget syn eller til konteksten for handlingen. Motivet kan altså tolkes forskjellig av en utenforstående observatør og den som faktisk gjennomfører handlingen. Formålet er ikke å finne det objektivt sanne motivet, men å sette eventuelt ulike motiver i sammenheng med handlingens diskurser (Scollon & Scollon, 2004, s. 11). For å kunne forstå motivets sammenheng med diskurser, er det vesentlig å finne relevante diskurser, og det peker mot viktigheten av å både observere praksis og gjennomføre intervju – som Kroskirty (2004) og Jaffe (2009) viser til.

Med dette som utgangspunkt kan man spørre når handlinger eller sekvenser av handlinger blir til *praksis* og i neste omgang til *neksuspraksis*. Som Scollon og Scollon (2004) beskriver det, kan praksis forstås som en form for handling som har etablert seg over tid gjennom mange gjentakelser. De viser for eksempel til «praksis» når de beskriver hvordan handlingen med å kalle studentens navn, etablere blikkontakt og så posisjonere seg i passe avstand ovenfor hverandre for å kunne overrekke og ta imot oppgaven er etablert som et fast ritual i åpningen av en forelesning (Scollon & Scollon, 2004, s. 64). Lane (2014, s. 5) viser også til tidsaspektet for å tydeliggjøre forskjellen mellom handling og praksis: «Time sediments social actions and transforms them into social practices. When a social action is taken repeatedly and recognised by other social actors as the same social action, this is seen as a social practice». Hun viser videre til Bourdieus (1977) forståelse av at praksis er handling som har en fortid (Lane, 2011, s. 242). At praksiser etablerer seg over tid og gjennom handlinger i interaksjoner kan også sies

å være et perspektiv som knytter neksusanalysen til sosialkonstruktivistiske perspektiv (Berger & Luckmann, 2011).

Det virker imidlertid som om begrepene *handling* og *praksis* til dels brukes om hverandre i litteraturen om neksusanalyse. Hitching og Veum (2011, s. 34) viser for eksempel til at handlinger forstås som «nettverk av separate praksiser som er knyttet sammen i større sammenhenger». Her kan det se ut som om handling er overordnet for praksis. Begrepet *praksis* knyttes ellers først og fremst til *neksuspraksis*, mens det ofte brukes *handling* når det beskrives hva som er det sentrale elementet i neksusanalysen (Lane, 2011, 2014; Palviainen & Mård-Miettinen, 2015; Scollon & Scollon, 2004).

I forhold til analysen av mitt datamateriale kan det enkelte ganger være kunstig å trekke et skille mellom handling og praksis, men i utgangspunktet vil jeg følge inndelingen som jeg har drøftet ovenfor, der praksis er en handling som er etablert over tid og som blir ansett for å være en praksis av de andre aktørene. Når jeg i analysen refererer til *språklig* eller til *pedagogisk* praksis, skal det forstås som en form for sosial praksis i tråd med forståelsen av at all handling er sosial. Samtidig oppfatter jeg det slik at praksiser analyseres gjennom å studere konkrete handlinger, altså at det faktisk er handling som er det sentrale elementet i neksusanalysen. I en etnografisk studie, der man som forsker kommer inn på en ny arena, vil det også være naturlig å begynne med å studere handlinger, fordi det er vanskelig å definere praksiser før man har vært i feltet i en viss tid.

Neksuspraksis er det tredje begrepet som kommer inn i framstillingen av hva som kjennetegner neksusanalyse i forhold til andre former for diskursanalyse. Når fokuset er på handling på mikronivå, er formålet samtidig å forstå disse handlingene i sammenheng med makrososiale faktorer. Denne forbindelsen betegnes som en utfordring i de fleste typer for diskursanalyse (Lane, 2011, s. 241). Neksusanalysen undersøker hvilke relevante diskurser som står i forgrunn for handlingen. *Nexus* kan forstås som et krysningspunkt der ulike sykluser av diskurser møtes for å forme sosial handling:

A nexus of practice is the point at which historical trajectories of people, places, discourses, ideas, and objects come together to enable some action which in itself alters those historical trajectories in some way as those trajectories emanate from this moment of social action (Scollon & Scollon, 2004, s. 159).

Det blir tydelig at det er gjensidighet i forholdet mellom diskurser og tidsbaner på den ene og handling på den andre siden. Både virker ulike diskurser, personers erfaringer og ideer i handlingen, og handlingen igjen påvirker den videre utviklingen av diskursene og erfaringene.

Det kan knyttes til dialogismens forståelse av ideological becoming, der individuelle ideologier utvikles i møtet med hverandre (Freedman & Ball, 2004) og til forhandlinger om språkideologier som Jaffe (2009) viser til.

Scollon og Scollon (2004, s. 28) bruker begrepet *intersection*, som kan oversettes med *veikryss* eller *skjæringspunkt* i sin beskrivelse av neksuspraksis. En neksuspraksis er en etablert handling som er gjentakende over tid og som involverer ulike diskurser knyttet til personer, sted og interaksjonsorden. Med utgangspunkt i beskrivelsen av oppstarten av en forelesning, kan den karakteriseres som neksuspraksis, når man samtidig knytter den til ulike diskurser som sirkulerer gjennom denne handlingen.

Lane (2014, s. 6) trekker frem et viktig aspekt ved neksuspraksis ved å kontrastere den mot *community of practice* (Lave & Wenger, 1991). Hun påpeker at de to begrepene har felles trekk, men at *community of practice* innebærer en forestilling om et medlemskap i en gruppe som samtidig kan innebære at noen blir inkludert og andre ekskludert. Selv om både *community of practice* og neksuspraksis har et fokus på en felles sosial interaksjon, forutsetter neksuspraksis ikke at man må ha et medlemskap i en gruppe for å dele praksis, og her er det et skille mellom de to begrepene. Lane (2014, s. 7) bruker handlingen med å kjøpe en kaffe på en kaffebar som eksempel. Å kunne gjennomføre en slik handling forutsetter ikke at man er medlem i en gruppe, handlingen kan også gjennomføres om man kommer på en slik kaffebar for første gang. I andre sammenhenger, for eksempel i barnehagen, kunne man etter min oppfatning argumentere for at det eksisterer et visst medlemskap til en gruppe, siden aktørene møtes jevnt og med et felles formål. For neksusanalysen spiller det imidlertid ingen rolle om det eksisterer et sånt medlemskap. Her kan man se sammenhengen med formen for etnografiske studier som Scollon og Scollon (2004, s. 13) trekker frem som grunnlag for neksusanalysen – fokuset er på sosial handling og ikke på grupper.

Handling, praksis og neksuspraksis viser flere paralleller til dialogismen. Neksusanalysen anser alle handlinger som sosiale, og i det ligger det en forståelse av felles konstruksjoner som involverer flere deltakere. Ytringen kan her anses som individets bidrag til felles meningsskaping. Responsivitet er et annet viktig aspekt i denne sammenhengen. Når Bakhtin (1986, s. 71) viser til *responsive action* som et svar på en ytring, kan det forstås slikt at handlingen også anses som en ytring. Relasjonen mellom talesjanger og praksis kan dessuten anses som en parallell til forbindelsen mellom ytring og handling. På lignende måter som ytringer inngår i talesjangere, inngår handlinger i praksis. En tredje forbindelse ser jeg i Bakhtins *chronotop*-begrep og neksusanalysens forståelse av neksuspraksis. Begge viser til at

konkrete handlinger er knyttet til tid og sted men samtidig til en fortid og framtid (de Vocht, 2015; Lane, 2011, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Mening skapes knyttet til et sted og et tidspunkt, men gjenspeiler fortid og retter seg samtidig mot framtid (Dufva & Aro, 2015, s. 38). En fjerde parallell kan man se i fokuset på handlingens motiv i neksusanalysen og talerens intensjoner i dialogismen. Både intensjoner og motiver står i sammenheng med handlingens kontekst og har betydning for å forstå dens diskurser. Sett i sammenheng med språkideologier blir spørsmålet om virkeevne interessant – om intensjoner eller motiver med språklig praksis faktisk virker på den måten som er hensikten.

Neksuspraksis kan altså forstås som en sosial praksis på mikronivå, som samtidig er knyttet til deltakernes historier og identiteter og diskurser på ulike nivåer som sirkulerer gjennom handlingsøyeblikket. Før jeg går nærmere inn på det, vil jeg beskrive forståelsen av diskursbegrepet i neksusanalysen.

6.3 Neksusanalysens forståelse av diskurs

Forståelsen av *diskurs* i neksusanalysen er en viktig grunn til at neksusanalysen kan knytte handling på mikronivå til overordnede diskurser på makronivå. Scollon og Scollon (2004, s. 8) viser til at diskursanalyse vanligvis enten studerer diskurser på mikronivå, når diskursbegrepet referer til hvordan mennesker inngår i kommunikasjon eller på makronivå, når diskursbegrepet viser til overordnede interesser som *akademisk* eller *medisinsk* diskurs. Neksusanalysen gjør det mulig å forene de to nivåene grunnet en utvidet forståelse av diskursbegrepet. Scollon og Scollon (2004) opererer med to ulike nivåer av hvordan de forstår diskurs. Det første nivået beskriver de på følgende måte: «In the simplest and most common sense we take discourse to mean the use of language in social interaction» (Scollon & Scollon, 2004, s. 2). Gee (2014, s. 19) viser også til denne forståelsen som en av flere betydninger diskursbegrepet kan ha i lingvistikken.

Diskurs forstås her som bruk av språk i forbindelse med sosial handling. En hilsen, en samtale eller et brev kan være eksempler på diskurs i den forstand. Også mer formelle skriftlige tekster som hjemmeoppgaver eller juridiske tekster kan være eksempler på det. Samtidig viser Scollon og Scollon (2004, s. 2 f.) til hvordan slike diskurser alltid har en sammenheng med teknologi, som lager en ramme for handlinger. Teknologi referer her ikke kun til moderne datateknologi, men omfatter også eldre og etablerte former. De viser for eksempel til boktrykk som en form for teknologi, en form som har blitt en naturliggjort del av våre handlinger. Slike teknologier

har blitt usynlig for mange mennesker, mens de nyere ofte er mer bevisst og synlig, fordi de har eksistert i kortere tid, og vi har hatt muligheten til å følge deres utvikling.

En annen forståelse av diskursbegrepet som Scollon og Scollon (2004) legger til grunn, definerer de som diskurs med stor D og tar utgangspunkt i Gees (1999) diskursbegrep. Diskurs i hans forstand er:

Different ways in which the humans integrate language with non-language 'stuff', such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at the right times so as to enact and recognize different identities and activities, give the material world certain meanings, distribute social goods in a certain way, make certain sorts of meaningful connections in our experience, and privilege certain symbol systems and ways of knowing over others (Gee, 1999, s.13, i Scollon & Scollon, 2004, s. 4).

Som jeg oppfatter det, går Gees forståelse av diskurs utover den første forståelsen som Scollon og Scollon (2004) presenterer. Mens den første forståelsen viser først og fremst til språk i bruk i forbindelse med teknologier som ramme, innebærer Gees forståelse som referert til her en forbindelse mellom språk og ikke-språklige elementer. Han viser til følelser, oppfatninger samt bruk av symboler og redskaper som igjen er knyttet til et sted og et tidspunkt. Denne kombinasjonen fører til at vi gir mening til den materielle verden, at noen ting for eksempel anses som mer verdifulle enn andre, at materielle eller sosiale goder fordeles ulikt og former for kunnskap vurderes ulikt. Denne definisjonen av diskurs inkluderer derved et maktspekt som ligger i vurderingen vi gjør. Tanken om bruk av symboler og redskaper samt deres tilknytning til sted og tid, kan igjen kobles til neksusanalysens forankring i sosiokulturell teori.

Når man tar utgangspunkt i denne todelte forståelsen av diskursbegrepet, blir det tydelig hvordan neksusanalysen muliggjør det å knytte handlinger på mikronivå til diskurser på mer overordnet nivå. Mens den første forståelsen kan vise til konkrete handlinger, utvider den andre rammen slik at diskurser som har blitt til over tid og som kanskje har etablert seg i en gruppe eller institusjon, kan inngå i konkrete handlinger.

Et annet viktig element i forståelsen av diskurser hos Scollon og Scollon (2004) er at diskurser har sykluser. De viser til det ved å bruke begrepet *discourse cycle* eller *cycles of discourse*:

Our interest (...) is to outline the ways in which discourse becomes action and then, again, action becomes discourse to produce a cycle not unlike the well-known water cycle. A cycle of discourse itself interacts with other such cycles to form larger semiotic ecosystems (Scollon & Scollon, 2004, s. 15).

Sykluser av diskurser sammenlignes her med vannsyklusen, som er en del av et biologisk økosystem. I det diskurser inngår i en handling, skifter de form, og når handlingen er over, har denne også endret diskursen til en viss grad. Muntlig tale som blir nedskrevet kan for eksempel bli til en oppskrift og så bli brukt til å lage en matrett. Scollon og Scollon (2004, s. 28) viser det gjennom til undervisningseksempelet, der handlingen om at læreren gir oppgaver tilbake personlig blir til en vurdering blant studentene om at denne læreren er bedre enn andre. Med utgangspunkt i eksempelet om samlingsstund kan det å synge en sang som første handlingssekvens bli til en diskurs når barna forteller om det til hverandre. Dette kan også være et eksempel på hvordan det å snakke om en handling medfører en vurdering (Gee, 1999). Det kan for eksempel resultere i at barn eller ansatte vurderer sang som oppstart på samling som bedre enn om den startes med informasjon og at det etablerer forståelser om hvordan en vellykket samling bør begynne.

Alle diskurser har en syklus, og neksusanalysen går ut ifra at ulike sykluser av diskurser møtes i handlingsøyeblikket (Scollon & Scollon, 2004, s. 19). Det er likevel mange diskurser i en handling som ikke er relevant, og neksusanalysens formål er å finne de diskursene som er relevant for aktørene i handlingen. Siden diskurser er relatert til tid, må neksusanalysen også utvide analyseomkretsen til å inkludere spørsmål om handlingers relasjon til fortid samt dens retning mot en mulig framtid.

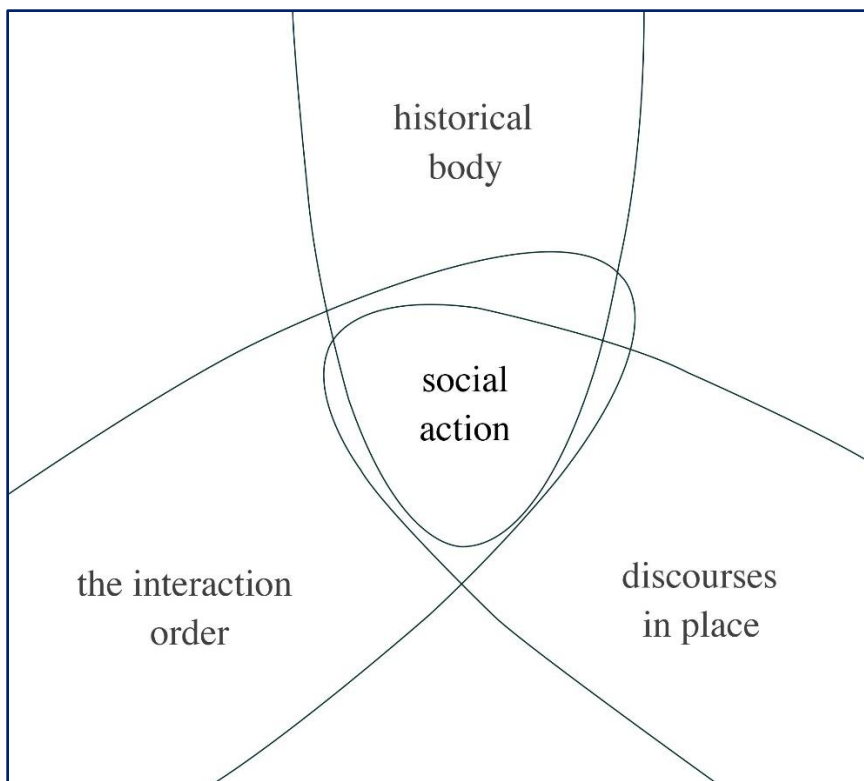
Også i forståelsen av diskurs kan man se likhetstrekk mellom dialogismen og neksusanalysen. Scollon og Scollon (2004, s. 2) definerer diskurs som bruk av språk knyttet til sosial handling, mens Bakhtin (1981, s. 259) viser til at diskurser er et grunnleggende sosialt fenomen. Brandist (2004) refererer til ytringer og sjangere som sentrale elementer i forståelsen av diskurs i dialogismen, fordi ytringer innebærer evalueringer. Både for Scollon og Scollon (2004) og Bakhtin (1981, 1986) uttrykkes eller vises altså diskurser i forbindelse med sosial handling. Som et annet fellestrekk forstår jeg vektleggingen av en ramme eller kontekst i diskursbegrepet. Gees (1999) diskursbegrep har etter min oppfatning klare referanser til kontekster, både individuelle og kollektive, som bidrar til ulike vurderinger og verdsettinger. Et viktig element ved begge er også at diskurser ikke kun er individuelle, men står i sammenheng med mer generelle vurderinger.

Skillet mellom autoritative og hverdagsdiskurser hos Bakhtin kan til en viss grad kobles til neksusanalysens fokus på diskurser som står i forgrunn (Lane, 2014, s. 8). Slike diskurser som ofte er rådende og naturliggjort, har en viss makt og kan kalles for autoritativ, eksisterer i alle barnehager og kan være knyttet til profesjonelle forståelser og ideologier. Ut over det kan det

finnes ulike mindre autoritative diskurser. Begge typer diskurser kan være åpne eller skjulte, og ifølge neksusanalysen er det forskerens oppgave å finne både de synlige og de usynlige.

6.4 Historiske kropper, interaksjonsorden og stedets diskurser

Neksusanalysen plasserer sosial handling i skjæringspunktet mellom tre nøkkelfaktorer – deltakernes historiske kropper (*historical bodies*), interaksjonsorden (*the interaction order*) og stedets diskurser (*discourses in place*) (Lane, 2014, s. 8; Scollon & Scollon, 2004, s. 19-20). Etter min forståelse er også diskursene som sirkulerer gjennom handlingen, knyttet til disse tre faktorer. Dette er vist i figur 1, og jeg vil forklare disse sentrale begrepene ved hjelp av den.



Figur 1: Modell neksusanalyse (Scollon & Scollon, 2004, s. 20)

Historiske kropper viser til deltakernes historier og identiteter, til vaner og erfaringer man har og som er så naturlig at kroppen gjennomfører handlinger tilsynelatende uten å tenke over det. Ved eksempelet om universitetskurset viser Scollon og Scollon (2004, s. 46 f.) til hvordan deltakerne i den tradisjonelle undervisningsformen har deltatt i lignende praksiser så ofte og over mange år at de har blitt del av deres historiske kropper. Samtidig viser de til hvordan historiske kropper også har et framtidsrettet aspekt, der det kan være stor forskjell for studentenes og lærerens motivasjon for å delta i kurset. Scollon og Scollon (2004, s. 13) viser

til hvordan historiske kropper ligner på Bourdieus habitusbegrep, men skiller disse ved å tydeliggjøre at historiske kropper innebærer at minner faktisk sitter i individuelle kropper. Etter min oppfatning viser begrepet historiske kropper også til en rolletenkning. Det beskrives hvordan personer kan innta ulike roller, avhengig av deres erfaring og koblet til den konkrete handlingen og hvordan roller i tidligere erfaringer inngår som diskurs i nye handlinger (Scollon & Scollon, 2004). Jeg anser det for å være en tanke som knyttes til interaksjonismen, som også er et teoretisk perspektiv i neksusanalysen. For å undersøke relevante diskurser knyttet til deltakernes historiske kropper, foreslår Hult (2017, s. 93) å spørre hvilke oppfatninger deltakeren har om tema som inngår i handlingen eller hvilke utdannings- eller sosialiseringserfaringer som kan være relevante.

Når Scollon og Scollon (2004) viser til *discourses in place*, er tanken at diskurser knyttes til eller kommer til uttrykk på steder: «All places in the world are complex aggregates (or nexus) of many discourses which circulate through them» (Scollon & Scollon, 2004, s. 14). Samtidig er det ulikt hvor relevant diskurser er for praksiser, og det er neksusanalysens oppgave å studere hvilke diskurser som er relevant og som står i forgrunn for sosiale handlinger som analysen fokuserer på. Lane (2014, s. 8) påpeker at diskurser kan være så naturliggjort at de har blitt usynlig for deltakerne. Å finne slike diskurser kan være en utfordring for forskeren. Hult (2017, s. 93) viser til betydning av felles verdier, holdninger og ideologier som handlinger kan knyttes til. Scollon og Scollon (2004, s. 43 ff.) drøfter hvordan den tradisjonelle undervisningen på universitetet er preget av diskurser om for eksempel forhåndsbestemte tema som kurset skal behandle, av en gjensidig forståelse av at læreren evaluerer studentenes arbeid, av at skriftlig tekst vurderes som bedre enn muntlig og at talen først og fremst er monologisk. Det siste trekkes også frem i litteratur om dialogisk pedagogikk i barnehagen, der vanlig klasseromsundervisning vurderes som monologisk ut ifra bakhtinske perspektiv (White, 2016). Scollon og Scollon (2004, s. 56 ff.) beskriver hvordan ulike typer tekster og sjangere ble vektlagt i den stasjonære versus den digitale undervisningen. Stedet, altså både de fysisk veldig spredte stedene der deltakerne befant seg, og skjermen som sted for dialog mellom deltakerne, innebar andre diskurser enn et tradisjonelt auditorium.

Interaksjonsorden er et begrep som tar utgangspunkt i Goffman (1983) og som viser til ulike roller som deltakere kan ha i en interaksjon og som har innflytelse på hvordan de agerer og hvordan de utvikler relasjoner. Scollon og Scollon (2004, s. 13) trekker frem at et vesentlig poeng her er at personer handler ulikt, avhengig av om de er sammen med andre eller alene. Ifølge Lane (2014, s. 5) innebærer Goffmans perspektiv også at det ikke kun er verbalspråk som

utgjør interaksjonen, men også fysisk posisjonering og bevegelse samt bruk av objekter. Scollon og Scollon (2004) beskriver interaksjonsorden som et typisk interaksjonsmønster mellom deltakerne i en handling eller praksis på et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt. De redegjør for hvordan den tradisjonelle kursvarianten innebærer en lærersentrert interaksjonsorden som kun omfatter deltakerne som var fysisk tilstede i klasserommet, mens den nettbaserte varianten involverte utenforstående som deltakerne var sammen med på det stedet de deltok fra. Et vesentlig skille var at deltakernes primære interaksjonspartnere her var disse utenforstående – en administrator eller et familiemedlem, mens de andre kursdeltakerne var sekundære interaksjonspartnere som kun kunne nås gjennom pc-terminalen som et medierende middel (Scollon & Scollon, 2004, s. 50 ff.). Hult (2017, s. 93) viser til spørsmål som omhandler forventninger som aktører har knyttet til sine posisjoner i relasjon til hverandre og om hvordan møter mellom aktører bidrar til spesifikke former for handlinger.

Hvem som styrer interaksjonsordenen er et vesentlig spørsmål ved praksiser i barnehagen, både når det gjelder språklig praksis med barn og møter med foreldre. Posisjonering mellom deltakerne trekkes frem som et vesentlig element og kan videre knyttes til dialogismen. Bakhtin (1986) viser til adressivitet som kan spille en vesentlig rolle for hvilke ytringer som synliggjøres og for hvordan de blir satt sammen. Adressiviteten som en del av talesjangeren kan sies å ha stor betydning for hvordan en ytring eller handling fremmes, slik at mottakeren posisjoneres etter talerens hensikt. Adressivitet og talesjanger kan derved knyttes til interaksjonsorden, og man kan spørre hvordan ulike talesjangere står i sammenheng med forskjellige former for interaksjonsorden.

6.5 Neksusanalysens faser

En neksusanalyse har tre faser eller aktiviteter: å sette seg inn i neksuspraksisen, å navigere og kartlegge neksuspraksisen og å endre neksuspraksisen (Bergroth & Palviainen, 2016, s. 656; Lane, 2011, s. 243; Scollon & Scollon, 2004, s. 9). Selv om det ligger en viss rekkefølge i disse fasene, betyr det ikke at de er som tre atskilte stadier, der man går over til neste når man er ferdig med den første. De kan overlappe og også foregå parallelt. Jeg har derfor valgt å kalle dem for *faser*.

Ifølge Scollon og Scollon (2004, s. 9) starter den første fasen ofte med et personlig sosialt engasjement hos forskeren. Problemstillingen man utvikler er basert på et ønske om å endre. Når man setter seg inn i en neksuspraksis, identifiserer man som forsker miljø som er hensiktsmessig å studere med henblikk på forskningsspørsmålet man har. Man etablerer en

identifikasjonssone (*zone of identification*), det vil si at man må finne et sted der man som forsker kan bli en legitim deltaker i neksuspraksisen. Det betyr ikke at man må innta like roller som de andre deltakerne, men man må finne en rolle der man blir akseptert (Lane, 2014, s. 12). Til etableringen av en identifikasjonssone hører også at man som forsker finner ut hvilken type data som er formålstjenlig å bruke (Lane, 2014, s. 11). Hovedoppgaven er videre å finne handlinger som man ønsker å fokusere på, å finne hovedaktørene, observere interaksjonsorden og å kartlegge de mest relevante diskurser som sirkulerer gjennom praksisen (Lane, 2014, s. 11; Scollon & Scollon, 2004, s. 153 f.). Denne deltakelsen i og analysen av neksuspraksisen skjer ikke fra et objektivt ståsted, men fra en teoretisk posisjon. Neksusanalysen selv betraktes som en form for sosial handling (Scollon & Scollon, 2004, s. 9). Denne første fasen kan betraktes som en fase der man blir kjent med feltet man ønsker å studere, men analysen begynner allerede her.

Navigasjon eller kartlegging av neksuspraksisen er den fasen der hovedmengden av datainnsamlingen og analysen skjer. Formålet er å finne relevante sykluser av diskurser, ideer og ideologier som sirkulerer gjennom handlingen man studerer (Lane, 2011, s. 243). Selv om man har gjort et forarbeid til det i etableringsfasen, er det i denne fasen at man ser på hvordan handlingen står i skjæringsfeltet mellom historiske kropper, interaksjonsorden og stedets diskurser. Sykluser av diskurser kartlegges bakover og fremover i tid, og man studerer dem med utgangspunkt i handlingen. Å identifisere relevante aktørers historiske kropper er også en vesentlig oppgave her. Målet er ikke å gi fylldige beskrivelser av personers livserfaringer, men å identifisere hvordan praksisen man studerer ble del av deres historiske kropper. Stedet analyseres med henblikk på hvordan det skaper en ramme for akkurat den handlingen man studerer. Det er hele tiden et hovedpoeng å finne de relevante diskursene som står i forgrunn for handlingen, om de måtte være åpne og tydelige eller skjulte og implisitte (Scollon & Scollon, 2004, s. 159 f.).

Det tredje stadiet er endringen av neksuspraksis. Det virker å være ulike føringer for eller formeninger om hvor vidt dette stadiet må innebære bevisste intensjoner eller et bevisst engasjement fra forskerens side om å endre den konkrete neksuspraksisen man studerer. Mens jeg oppfatter det sånn at Scollon og Scollon (2004, s. 9) anser det som en vesentlig del av neksusanalysen at forskeren også ønsker å endre selve neksuspraksisen, kan andre publikasjoner tolkes slik at endringen kan ligge på ulike nivå. Scollon og Scollon (2004, s. 177) beskriver to muligheter for å skape endring, der den ene innebærer at selve forskningen er handlinger som inngår i neksuspraksisen og som kan bidra til endring, mens den andre er å

bringe nye forståelser til feltet som har oppstått gjennom analysen. Bergroth og Palviainen (2016, s. 665) viser til at endringen i deres studie ikke nødvendigvis innebar radikale endringer i barnehagens språklige praksiser, men snarere en bevisstgjøring av ulike forståelser av flerspråklighet og diskurser som ligger til grunn for barnehagelæreres og foreldres oppfatninger av samarbeidet rundt barnas tospråklighet. Lane (2011, s. 243) viser til at endringer i noen tilfeller kan være ønsket av forskeren, men at forskerens tilstedeværelse uansett alltid vil medføre endringer i neksuspraksisen. Neksusanalysen prøver ikke å abstrahere forskerens tilstedeværelse, og det er viktig å være klar over at rollen som den analyserende ikke er nøytral. Selv om forskeren går inn i neksusanalysens første fase på bakgrunn av et personlig engasjement for problemstillingen, burde endringen ikke bestemmes før analysen, men bli til som et resultat av forskerens tilstedeværelse og engasjement i neksuspraksisen (Lane, 2014, s. 14).

6.6 Hvorfor neksusanalyse

Det er flere grunner for hvorfor jeg har valgt å gjennomføre en neksusanalyse av datamaterialet mitt, og jeg vil begrunne det ved å trekke inn begrepene som jeg har presentert. Neksusanalysen fokuserer på å identifisere diskurser, ideologier og historier som virker inn i det øyeblikket der handlingen foregår. Handlingen i min studie kan defineres som språklig praksis i en flerspråklig barnehagekontekst, der aktørene er barnehagelærere, barna og foreldre. Den språklige praksisen består av mange korte handlinger som kommer frem i datamaterialet gjennom feltnotater om observasjoner, intervju og bilder. Også styringsdokumenter uttaler seg om ønsket språklig praksis. Det påpekes at metodetriangulering er vesentlig i etnografiske studier, casestudier og i neksusanalyser (Lane, 2011, 2014; Scollon & Scollon, 2004; Yin, 2014), og dette imøtekommes med fire ulike typer data. Disse gjør det mulig å studere handling på ulike plan. Intervjuene muliggjør en analyse av handling på et idéplan. Når det gjelder barnehagelærerne muliggjør observasjoner av språklig praksis også en analyse på et praktisk handlingsplan. Språklige praksiser analyseres gjennom å studere mange og ofte korte handlinger eller handlingssekvenser som inngår i barnehagehverdagen. De kan ikke umiddelbart sammenlignes med en etablert aktivitet som et universitetskurs eller en samlingsstund, men satt sammen gjennom de ulike typene datamateriale kan de gi et bilde av barnehagenes språklige praksis. Bildene kan gi uttrykk for språklige praksiser gjennom at de viser bruk av ulike semiotiske ressurser og artefakter – for eksempel barnas og ansattes tekster eller bilder. Hvilke artefakter (Ødegaard & Krüger, 2012) som er tilgjengelig, hvilke semiotiske ressurser som brukes på oppslag og hva som henges opp, kan være pedagogiske språklige praksiser med en intensjon

(Bakhtin, 1986) eller motiv (Scollon & Scollon, 2004) rettet mot en eller flere aktørgrupper. Barnehagens semiotiske landskap bidrar derved til barnehagens diskursive rom om flerspråklighet.

En annen grunn for valget er at neksusanalysen gir mulighet for å sette konkrete handlinger i sammenheng med diskurser, både individuelle, lokale og overordnede. Stedets diskurser er et begrep som viser til hvordan språkideologisk pregede diskurser kan være knyttet til en institusjon. Samtidig settes det i sammenheng med aktører, barnehagelærere og foreldre, som er eller har gått gjennom stedet og bidratt til dets diskurser. Sted spiller en viktig rolle i min studie, siden den består av to kasus på to ulike steder med hver sine diskurser, aktører og historiske dimensjoner. Disse inngår i den sosiokulturelle konteksten til barnehagene, og det tydeliggjør at konteksten er en viktig del av analysen. Sted trekkes også frem som viktig element i dialogismen og i språkideologiforskningen.

Neksusanalysen er opptatt av å finne tidsbaner og tema som går igjen i datamaterialet. Når jeg analyserer mitt datamateriale, studerer jeg altså hvilke syn på flerspråklighet som kommer frem og som går igjen i informantenes utsagn og praksis. Disse syn på flerspråklighet anser jeg for å være en form for diskurs som kan høre til stedet og – eller – være forankret i deltakernes historiske kropp. Videre ser jeg på syn på flerspråklighet som en diskurs som er preget av språkideologier. Med tanke på at diskurser også kan være skjulte, kan det være interessant å se på utsagn som bryter mønsteret eller å studere hva som ikke blir sagt.

Interaksjonsorden kan videre inngå som et viktig aspekt i analysen av språklig praksis mellom ansatte og barn og mellom ansatte og foreldre. Det er mulig at dette nivået i neksuspraksisen ikke er så klart definert i mitt datamateriale som i eksempelet med universitetskurset eller samlingsstund. Interaksjonsorden spiller likevel en sentral rolle i både styringsdokumentenes føringer for hvordan barn og foreldre skal møtes av ansatte, i feltnotater om observasjoner, i intervjuene og gjennom bildematerialet. For eksempel er det interessant hvem som styrer interaksjonsordenen, hvilke posisjoner deltakerne får, hvilke talesjangere som brukes og hvilke stemmer som inngår og vektlegges (Bakhtin, 1986).

En fjerde grunn for valget er at neksusanalysen åpner opp for å inkludere tid som et vesentlig aspekt. På den ene siden er neksusanalyse altså opptatt av en historisk dimensjon, men på den andre siden peker den også fremover i tid, fordi handlinger alltid er knyttet til en framtid. Fortid kommer i mitt materiale til uttrykk gjennom stedets diskurser og foreldrenes og barnehagelærernes historiske kropp, for eksempel deres profesjonelle utvikling, migrasjon og

møtet med ulike diskurser om flerspråklighet over tid. På bakgrunn av disse velger deltakerne språklige handlinger og praksiser som igjen er framtidsrettet, ofte med henblikk på barnas flerspråklige utvikling og mål de ønsker å oppnå. Gjennom disse praksisene sirkulerer det diskurser om flerspråklighet som er preget av språkideologier om for eksempel språkpurisme eller hybriditet (Riley, 2011) eller av ideologier om språklig verdi (Jaffe, 2009). Denne tidsdimensjonen er videre et element som skaper sammenheng mellom studiens epistemologiske og teoretiske rammeverk og analysetilnærmingen.

7. Metodologiske perspektiv

Jeg har innledningsvis i kapittel 6 vist til neksusanalysen som meta-metodologi for ulike metodologiske og metodiske tilnærminger. Den foreliggende studien er en etnografisk kasusstudie og benytter seg derved av to ulike metodologiske tilnærminger. Den baserer seg ut over det på fire forskjellige metoder for dataproduksjon. I det følgende vil jeg drøfte den valgte metodologiske kombinasjonen og gå nærmere inn på overordnede tilknyttede tema som forskerens rolle, utvalg av barnehager, barn og familier samt etiske betraktninger. Videre beskriver jeg barnehagene i en form for kasusbeskrivelse og diskuterer til slutt valg av de konkrete dataproduksjonsmetodene.

7.1 En etnografisk kasusstudie med komparative element

Det kan sies å være omdiskutert om og i hvilken grad man kan kombinere etnografi og kasusstudier. Postholm (2011, s. 138) viser til tid som en vesentlig forskjell mellom etnografiske og kasusstudier der kasusstudier har et mer begrenset tidsrom, mens etnografiske studier slutter når det ikke lenger oppstår ny informasjon. Selv om mine feltopphold hadde et visst tidsrom, gjaldt det siste i stor grad for studien. På det tidspunktet da jeg avsluttet feltarbeidet oppsto det heller ikke lenger ny kunnskap i møtet med feltet. Yin (2014, s. 37) avgrenser kasusstudier mot etnografi og peker på forskjeller når det gjelder betydningen av å utvikle teoretiske påstand før oppstart av dataproduksjonen. Man kan forstå Yin (2014) slik at han trekker et vitenskapsteoretisk og metodologisk skille mellom kasusstudier og studier innen etnografi samt grounded theory. Samtidig kan man spørre om forståelsen av etnografiske studier som han viser til tilsvarer forståelsen etnografisk forskning selv har. O'Reilly (2012, s. 29) karakteriserer etnografi som både induktiv og deduktiv og beskriver denne vekselvirkningen som et vesentlig element for kunnskapsproduksjon. I likhet med hennes beskrivelse ble feltarbeidet for denne studien gjennomført med utgangspunkt i en viss teoretisk forståelse, samtidig som jeg var åpen for andre og nye forståelser. Verran (2013, s. 144) betegner møter med andre epistemologiske og ontologiske ståsted som *epistemic disconcertment* og påpeker at disse bør brukes som utgangspunkt for diskusjon. I løpet av mitt feltarbeid hadde jeg flere slike møter som i bakhtinsk forstand medførte brudd i min forståelse, og jeg vil påstå at disse på mange måter har bidradd til utviklingen av studiens kunnskap. I henhold til O'Reilly (2012) vil jeg derfor hevde at det har vært vekselvirkningen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming som har vært grunnlaget for kunnskapsproduksjonen i denne studien. Alstad (2013, s. 97, med referanse til Alvesson og Sköldbberg, 2008) beskriver en slik tilnærming som abduktiv.

Til tross for forskjeller ser jeg også en rekke likhetstrekk mellom etnografi og kasusstudier. Både etnografi og kasusstudier kan kobles til ulike vitenskapsteoretiske retninger (O'Reilly, 2012, s. 48 f.; Yin, 2014, s. 17). Et annet fellestrekk er at kunnskapsproduksjonen anses som kontekstavhengig og relasjonell (Flyvbjerg, 2006, s. 222; Gulløv & Højlund, 2010, s. 23; Hastrup, 2004, s. 456). Både Hastrup (2004, s. 466) og Verran (2013, s. 154) fremhever at den etnografiske forskerens deltakelse i den verden han studerer er veien til forståelsen, og at forskeren ikke kan forstås som en utenforstående og objektiv figur. Dette fremkommer også tydelig av neksusanalysen og dialogismen. Grunnet en forståelse av at forskeren produserer data sammen med forskningsdeltakere, har jeg valgt termene *deltakere* og *dataproduksjon*.³¹

Denne studien har etnografi i bunn fordi jeg har gjennomført et etnografisk feltarbeid i to barnehager, og både dataproduksjonen og analysen kan betegnes som etnografisk. Etnografien trekker seg gjennom hele studien, fra planlegging av feltarbeidet med tanker om forskerrollen (at jeg satte meg inn i neksuspraksisen), min faktiske deltakelse i og fortolkning av funn (min navigering i neksuspraksisen) til endringer av neksuspraksisen i form av tilbakemeldinger og spørsmål i feltet samt forskningsresultater. Samtidig har studien fulgt mange prinsipper som ligger til grunn for kasusstudier, og jeg bestemte meg i løpet av feltarbeidet for å analysere og presentere barnehagene som to kasus (jf. Ødegaard, 2015, s. 4). Denne kombinasjonen av metodologier bidrar til at jeg kan belyse barnehagene som kasus i sammenheng med konteksten og samtidig kan drøfte deres forståelser knyttet til overordnede diskurser i form av analytisk eller teoretisk generalisering (Davies, 2008, s. 103; Yin, 2014, s. 40).

Feltarbeid i barnehager i to ulike land kan reise spørsmål om studien er komparativ. Det finnes ulike metoder og tilnærminger for internasjonal komparativ forskning, fra store kvantitativt orienterte studier som involverer flere land til kasusstudier som sammenligner to aspekter eller variabler og som gjennomføres av én forsker (Hantrais, 2009, s. 5). For å gjennomføre en komparativ studie, er det avgjørende at hele studiedesignet er lagt opp til det, fra formulering av forskningsspørsmål, valg av enheter, teoretiske og metodologiske tilnærminger til valg av analysemåte (Hantrais, 2009, s. 45). Designet til denne studien tilsier at den ikke har som formål å sammenligne enkelte faktorer eller aspekter på tvers av barnehager eller land, og studien er derfor ikke komparativt i den forstand. Utvalget av to barnehager med ulike kontekster gjorde det imidlertid mulig å sammenligne og derved også stille spørsmål ved implisitte diskurser:

³¹ En annen mulighet ville vært *informanter* og *datainnsamling*, men disse termene baserer seg etter min forståelse på et syn på forskeren i en rolle der han innhenter objektive data. Dette kan ikke sies å være i tråd med dialogismens og neksusanalysens forståelse av kunnskapsproduksjon.

«Cross-cultural study informs us through the juxtaposition of the familiar and the new, the known and the exotic. The best lessons lie in the differences» (Wagner, 2006, s.289). I min studie kan jeg ikke si at en barnehagekontekst var kjent mens den andre var helt ukjent, men snarere at begge inneholdt kjente og ukjente elementer. I den Ballblom barnehage møtte jeg for eksempel andre syn på flerspråklighet enn i Solsikke barnehage, og det er slike forskjeller som gjør det mulig å stille spørsmål ved implisitte og eksplisitte diskurser i begge barnehager (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004).

Yin (2014, s. 16) viser til hvordan kasusstudier egner seg for å studere «a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context», der grensene mellom fenomen og kontekst ofte er uklare. Det spesielle ved kasusstudier er derved at man antar at det eksisterer forbindelser mellom kasus og dets kontekst som kan gjøre det vanskelig å skille fenomenet tydelig fra konteksten til enhver tid. Savin-Baden og Major (2013, s. 154) karakteriserer kasusstudier som helhetlig, fordi det inkluderer både en beskrivelse av kasuset som helhet og av delene og deres relasjoner. Samtidig fokuserer kasusstudier på det som er spesifikk ved kasuset og legger vekt på konteksten. For å følge deres argumentasjon er det første spørsmålet hvordan mine barnehager skal avgrenses som kasus. Jeg har bare gjennomført feltarbeidet i deler av barnehagene, der jeg har observert praksisen på to baser i den norske og på en base i den tyske barnehagen. Antall ansatte som jeg har fulgt i de to barnehagene er likevel omtrent det samme. Intervjuene inkluderer derimot flere ansatte enn de som jobbet på de tre basene, og bildene av det semiotiske landskapet inkluderer også et større område enn basene. Det totale datamaterialet viser derfor barnehagenes språklige praksis belyst gjennom ulike produksjonsmetoder og stemmer. Med dette som utgangspunkt kan barnehagene karakteriseres som to kasus, der deltakerne er delene, og deres relasjoner, individuell og felles praksis, viser til stedets diskurser på den ene og til individuelle diskurser på den andre siden (Scollon & Scollon, 2004). Siden det er to kasus, kan studien beskrives som flerkasusstudie (Yin, 2014, s. 57).

Som skissert i kapittel 1.4, hadde barnehagene både fellestrekk og vesentlige forskjeller, og det er akkurat denne kombinasjonen som er verdifull for å presentere dem som kasus. Barnehagene ble valgt ut på grunn av to kriterier: de skulle ha en satsing på og erfaring med arbeid med flerspråklige barns språkutvikling og samarbeid med deres foreldre, og de de skulle være kommunale barnehager. Det første kriteriet skulle sikre en viss bevissthet, erfaring og profesjonsfellesskap rundt arbeidet med flerspråklige barn slik at den språklige praksisen ikke var tilfeldig. Det andre kriteriet var til for å utelukke barnehager med for eksempel en spesiell

pedagogisk tilnærming som kunne ha medført at de også hadde en spesiell barne- og foreldregruppe. Med utgangspunkt i det andre kriteriet kan man si at barnehagene tilsvarer det Yin (2014, s. 52) kaller for *common cases*, altså vanlige kasus.

Et utgangspunkt for studien er videre den eksisterende ressursdiskursen rundt (språklig) mangfold i barnehagen (jf. kapittel 1.1.2). Barnehager som jobber ut ifra dette ressursperspektivet ville være en god arena for å studere språklige praksiser og diskurser om flerspråklighet og deres ramme. Til tross for at ressursperspektivet har blitt kritisert for å være normativ (Otterstad & Andersen, 2012), kan det diskuteres i hvilken grad et ressursperspektiv på flerspråklighet er vanlig i barnehager i Norge og Tyskland. Man kan derfor vurdere om barnehagene til en viss grad også er uvanlige kasus – *unusual cases* (Yin, 2014, s. 52). Dessuten kan det diskuteres om antallet flerspråklige barn og ansatte kan beskrives som vanlig. Det siste gjelder spesielt for Solsikke barnehage (jf. kapittel 7.7). Yin (2014, s. 52) kobler forståelsen av uvanlige eller ekstreme kasus til kliniske studier om for eksempel psykiske lidelser som avviker fra teoretiske normer, og med det som utgangspunkt, kan barnehagene ikke beskrives som uvanlig. Det må presiseres at barnehagene ikke er ekstreme kasus, men jeg vil argumentere for at de har visse uvanlige trekk. I barnehagenes sammensetning – både når det gjelder antall flerspråklige barn og antall flerspråklige ansatte – ligger videre en utydelighet i skillet mellom kasus og dets kontekst. Barnehagene i denne studien er kasus for fenomenet diskurser om flerspråklighet og språklig praksis med flerspråklige barn (Yin, 2014), og deres sammensetning innebærer ulike muligheter for språklig praksis. Dette spørsmålet kommer jeg tilbake til i kapittel 7.6.

For utvalget av foreldrene hadde jeg to hovedkriterier – at vi skulle ha et felles språk som både jeg og foreldrene kunne godt nok til å drøfte spørsmålene som var inkludert i intervjuguiden og foreldrenes interesse og samtykke. Min språkkompetanse reduserte mulige språk til norsk, engelsk og tysk. Grunnet både etiske og språklige utfordringer, ønsket jeg ikke å gjennomføre intervjuene ved hjelp av tolk. Språklig sett kan bruk av tolk medføre utfordringer fordi tolken er et mellomled som vil tilføye dialogen en egen stemme (Bakhtin, 1984; White, 2017). Tolkens ytringer vil inngå i kjeden av ytringer, og talesjangere vedkommende bruker vil ha innvirkning på intervjudialogen (Bakhtin, 1986). Man kan videre stille spørsmål ved hvilken stemme som kommer frem i intervjuet – deltakernes eller tolkens eller en form for flerstemmighet. I tillegg kommer det at en felles forståelse av det språklige ikke er mulig å oppnå. Samtidig medførte valget om å ikke bruke tolk at noen foreldre ikke kunne intervjues fordi vi ikke hadde et felles språk som begge parter kunne godt nok. Jeg vil likevel argumentere for at de foreldrene som

samtykket i å bli intervjuet, tilhørte ulike typer familier med forskjellige migrasjonshistorier og perspektiv. Det er mulig at deres samtykke til intervju betydde at de ønsket å bidra ved å dele sine erfaringer og forståelser. Siden jeg overlot det til foreldrene å velge hvem som ville delta i intervjuet, er det ikke nødvendigvis begge foreldres perspektiv som kommer frem. Når jeg refererer til dem som familie, er det for å skille dem fra barnehagelærerne. Det innebærer likevel ikke en forståelse av at det er familien som enhet som representeres.

Det finnes ulike former for kasusstudier, og Yin (2014, s. 9 ff.) viser her til beskrivende, forklarende og utforskende studier, avhengig av hvilke spørsmål man stiller. Østern (2016) drøfter nivåforskjell i vitenskapelige studier, som kan forstås slik at beskrivende studier ikke tilskrives like mye verdi som utforskende eller forklarende studier. Med henblikk på forskningsspørsmålene kan denne studien karakteriseres som både beskrivende og utforskende. De to første delspørsmålene omhandler *hvilke* diskurser som konstrueres og kan defineres som beskrivende. Det siste delspørsmålet er et spørsmål om hvordan diskursene skaper rammer for språklig praksis og samarbeid mellom ansatte og foreldre og er derved utforskende. Det overordnede forskningsspørsmålet spør *hvordan* barnehagen skaper rom for flerspråklighet, og jeg vil derfor argumentere for at studien i hovedsak er utforskende, der det beskrivende inngår som et grunnlag for utforskingen.

7.2 Forskerens rolle

I et dialogisk syn på kunnskapsproduksjonen, i etnografien og i neksusanalysen er det inneforstått at forskeren er en bidragsyter i produksjonen av kunnskapen som kommer frem i studien (Bakhtin, 1986; Lane, 2014; O'Reilly, 2012; Scollon & Scollon, 2004). I kapittel 5 har jeg antydnet hvordan forskeren bidrar til kunnskapsproduksjonen gjennom å danne eller anvende kategorier, og hvordan de kan innebære asymmetri mellom forskeren og deltakerne. Asymmetri kan sies å være et vesentlig aspekt i denne studien og inngår i alle metoder. Jeg vil derfor bruke det som utgangspunkt for å drøfte min rolle som forsker. Her er det spesielt tre aspekter som jeg vil trekke frem: forståelsen av å være deltakende, forskerens emiske og etiske perspektiv og betydningen av forskerens og deltakernes språkkunnskaper.

7.2.1 Balansen mellom å være tilbakeholden og deltakende

I bakhtinsk forstand er man deltakende i en dialog når man er del av situasjonen, også når man kun er observatør, fordi dialogen innebærer responsive holdninger fra alle deltakere (Bakhtin, 1986). Selv om man ikke handler eller ytrer, er man derved deltaker. Neksusanalysen legger et

lignende syn til grunn med tanken om at forskeren alltid er del av den neksuspraksisen han eller hun studerer, og at det faktisk er målet å finne legitime roller for denne deltakelsen (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). I det følgende vil jeg drøfte de legitime rollene som jeg har hatt i løpet av feltarbeidet.

Man kan diskutere hvor langt det er mulig som forsker i en barnehage å være ikke-deltakende. Det kan sies å være et generelt spørsmål når det gjelder forskning i barnehagen, men gjelder især observasjoner der barn er involvert (Andersen & Kampmann, 2010). Man kan videre diskutere hva det betyr å være deltakende eller ikke-deltakende. I mitt empiriske feltarbeid har fokuset vært på barnehagelærernes språklige praksis, samtidig har barnas deltakelse vært vesentlig. Selv om studien ikke spesifikt omhandler forskning på eller med barn, er forskerrollen overfor barna et viktig element.

I litteraturen om etnografisk forskning på barn er det diskutert ulike roller som den voksne forskeren kan innta for å få tilgang til barns sosiale verden. Lange og Mierendorff (2009, s. 202) viser til Mandell (1988) som anbefaler en minst mulig voksen-rolle. Det innebærer at forskeren prøver å minimalisere forskjell mellom voksen og barn ved å være så lite lik de andre voksne som mulig. Corsaro (2011, s. 54 f.) beskriver hvordan han brukte sin uvitenhet og annerledeshet for å få adgang til barns kultur. Han ble – av barna – betraktet både som en uvanlig og ikke kompetent voksen og fikk gjennom det en opplevelse av hvordan voksne ofte ser på barn. Warming (2005, s. 149 f.) beskriver hvordan hun konstruerte sitt eget barneperspektiv ved å innta en barneposisjon. En annen rolle som diskuteres i forhold til forskning blant barn, er rollen som *detached observer* (Andersen & Kampmann, 2010, s. 40).

Felles for disse rollene er at forskeren inntar en posisjon som atskiller seg fra de andre voksnes roller i institusjonen. Det kan bidra til å bevisstgjøre for barna at man har en annen hensikt med sin tilstedeværelse enn de andre voksne. Det kan også gi rom for å forhandle om roller og deltakelse samt å utfordre etablerte kategorier (Gulløv & Højlund, 2010; Honig, 2009; Lange & Mierendorff, 2009; Warming, 2005). Hvordan man utformer sin rolle som forsker, har med studiens fokus å gjøre. Siden mitt fokus først og fremst var på de ansattes språklige praksiser, var en rolle som minst mulig voksen eller som baserte seg på en barneposisjon lite hensiktsmessig. Jeg inntok derved rollen som en voksen, men tydeliggjorde samtidig at jeg ikke var likestilt barnehagelærerne på basen. I noen situasjoner kunne rollen min ligne på en *detached observer*, fordi jeg satt ved siden av situasjoner, observerte og skrev ned uten å involvere meg. Med henblikk på dialogisk og etnografisk kunnskapsproduksjon kan *detached* likevel diskuteres, fordi jeg var involvert selv om jeg tilsynelatende ikke var aktiv. Generelt kan

rollen min best beskrives som *atypisk voksen* (Gulløv & Højlund, 2010, s. 104 f.). Gulløv og Højlund (2010) viser i den sammenhengen til valg forskeren kan ta for å tydeliggjøre at man ikke er lik de ansatte. Noen slike valg jeg tok, var å ikke involvere meg i konfliktsituasjoner og å unngå å ta avgjørelser som angikk hva vi skulle gjøre eller hva barna fikk lov til. Jeg tilbød heller ikke hjelp til barna, med mindre de spurte meg direkte. Samtidig hadde jeg mange samtaler med barna når de spurte meg om hva jeg gjorde eller fortalte meg ting. Det skjedde også at barna ville gjøre noe sammen med meg eller at det oppsto situasjoner som krevde involvering fra en voksen, og som også Kultti (2012, s. 64) viser til, responderte jeg på slike henvendelser på ulike måter avhengig av situasjonen, eksempelvis tilgjengelighet av ansatte i nærheten. På den måten kunne jeg opparbeide meg legitime posisjoner som gjorde at barna tillot at jeg satt ved siden av dem og de ansatte også uten å involvere meg aktiv. Man kan si at jeg etablerte en identifikasjonssone som utgangspunkt for navigering i neksuspraksisen (Scollon & Scollon, 2004).

Disse valg foretok jeg imidlertid ikke kun for å tydeliggjøre min rolle overfor barna, men i like stor grad for å være tydelig som forsker overfor de ansatte. Man kan diskutere hvor vidt det var nødvendig etter at jeg hadde forklart mine forskningsformål, metoder og roller før oppstarten av feltarbeidet. Etter min forståelse er det å være tydelig i sin rolle som forsker vesentlig i etnografiske studier. Når man oppholder seg i barnehagen over tid, blir kjent og mer fortrolig med barn, ansatte, rutiner og praksiser, kan det medføre at den opprinnelige rollen man planla blir mindre og mindre tydelig. Det krever bevissthet overfor seg selv og tydelighet overfor de andre deltakere for å opprettholde rollen som forsker samt en analytisk distanse til fenomenet man studerer (Davies, 2008, s. 83; Gulløv & Højlund, 2010, s. 87). Siden jeg hadde som formål å forstå barnehagelærernes forståelser av flerspråklighet, valgte jeg i størst mulig grad en rolle som novise der jeg kunne være spørrende og nysgjerrig. Med henblikk på neksusanalysen forhandlet jeg meg altså frem til legitime roller som ga meg adgang til barnehagelærernes språklige praksis med flerspråklige barn som neksus for diskurser om flerspråklighet, men uten å innta noen av de allerede eksisterende rollene. Det medførte også at barn og ansatte hadde tilstrekkelig tillit til meg at de godtok min tilstedeværelse, mine spørsmål og også min ofte tilbakeholdende rolle. At jeg lyktes med rollen som novise ble eksempelvis bekreftet når barnehagelærerne forklarte meg hvordan barn utviklet språk. Det gjorde det tydelig at de ikke anså det som en selvfølge at jeg hadde kompetanse om det.

Når det gjelder de situasjonene jeg har observert, kan man begrunne *ikke-deltakende* med at jeg ikke har initiert noen av dem. Jeg unnlot så langt om mulig å delta ved at jeg skulle styre

aktiviteter eller interaksjoner. Når det gjelder samarbeid med foreldre medførte det utfordringer. Å observere samtaler uten å involvere meg, men med en legitim posisjon, var generelt utfordrende. I Solsikke barnehage kom det i tillegg at samtaleene foregikk på mange språk, hvorav jeg kun forsto få. Kunnskap om samarbeid med foreldrene er derfor i stor grad basert på notater om feltsamtaler og intervju. Intervjuene var basert på en intervjuguide, som sørget for at de samme temaene ble drøftet i alle intervju. Samtidig var åpenhet for å følge deltakernes tanker og refleksjoner et vesentlig aspekt. Siden intervjuene ble gjennomført i slutten av feltarbeidet, kunne jeg benytte meg av for eksempel observasjoner for å utdype aspekter ved barnehagens språklige praksis og diskurser om flerspråklighet. Jeg delte også mine observasjoner og tanker med dem underveis, og spesielt i Ballblom barnehage sendte jeg også nedskrevne observasjoner til barnehagelærerne dersom de var interessert i dem. Til tross for det var deltakerne kun i liten grad involvert i analysen, selv om jeg diskuterte syn og forståelser med dem. Man kan derfor diskutere hvor vidt den metodiske framgangsmåten var dialogisk (de Vocht, 2015). Samtidig er involvering av deltakerne ut over selve feltarbeidet også et spørsmål om deres tidsbruk, og jeg anser det som et etisk aspekt i studien at feltarbeidet skulle følge deres vanlige arbeidstid.

Intervjuene med foreldrene innebar til dels andre utfordringer enn intervjuene med de ansatte. En grunnleggende utfordring var å finne en mest mulig nøytral posisjon slik at foreldrene ikke anså meg som tilhørende barnehagen, men som en ekstern part. De fleste kjente meg fra barnehagen, og selv om jeg tydeliggjorde min forskerposisjon kunne de oppfatte meg som en del av barnehagen. Dette spilte for eksempel en viktig rolle når det gjaldt kritiske ytringer om barnehagen, og i enkelte intervju presiserte jeg derfor min taushetsplikt overfor barnehagen. I noen intervju ble det tydelig at foreldrene hadde ønsker eller innspill til barnehagen som angikk samarbeid med foreldre knyttet til språklig praksis eller språkutvikling som de ikke turte å ta opp med de ansatte. Det medførte først og fremst et etisk dilemma om hvor vidt jeg skulle oppmuntre foreldrene til å ta initiativ til det (jf. White, 2016). Som pedagog med et insidertperspektiv fra barnehagen følte jeg meg nesten forpliktet til det, mens forskerrollen tilskrev meg en mer avventende og nøytral posisjon. Et annet spørsmål som lå implisitt i flere foreldrintervju omhandlet forventninger om at jeg skulle uttale meg om barnas språkutvikling fordi noen foreldre antok at jeg hadde studert den, til tross for mine forklaringer om studiens formål. Et siste aspekt som ble spesielt tydelig i intervjuene med foreldrene, men også med de flerspråklige ansatte, var min posisjonering som flerspråklig, minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig, og dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

Som det kommer frem, kan min rolle i intervjuene på den ene sida betegnes som aktiv deltakende i kunnskapsproduksjonen. På den andre sida må det presiseres at jeg først og fremst fulgte deltakernes ytringer og forståelser, utforsket spørrende og bekreftet deltakernes ytringer snarere enn å konfrontere dem med andre forståelser. Det kan diskuteres med henblikk på dialogismens konsept om flerstemmighet (White, 2017) som skaper brudd i eksisterende og fører til nye forståelser og til neksusanalysens krav om endring av neksuspraksisen (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Det er mulig at en mer aktiv involvering av mine egne forståelser ville ført til større endringer eller nye forståelser. Samtidig innebærer det en fare for at deltakerne trekker seg tilbake. Forholdet mellom forskeren og deltakerne innebærer alltid asymmetriske maktforhold, og å åpne egne praksiser og forståelser for forskning krever tillit (Gulløv & Højlund, 2010, s. 89; Kvale & Brinkmann, 2010, s. 35). En konfronterende tilnærming kan videre diskuteres når det gjelder prinsippet om answerability (de Vocht, 2015; White, 2016). En utforskende holdning fra min side for å forstå barnehagelærernes praksis med deres intensjoner eller motiv anså jeg derfor som vesentlig for datamaterialets validitet.

7.2.2 Å være innsider og outsider samtidig

Som jeg allerede har beskrevet innledningsvis i dette kapittelet, drar denne studien nytte av å sammenligne kjente med mer ukjente aspekter og inneholder derved komparative element. Mine roller som innsider på den ene og outsider³² på den andre sida i begge barnehager har vært et vesentlig aspekt i denne sammenligningen. Hantrais (2009, s. 79) viser til emiske og etiske perspektiv forskeren kan inneha, og til hvordan et emisk perspektiv kan bidra til å fortolke informanters svar ut ifra deres kontekst og kulturell bakgrunn. Samtidig kan et etisk perspektiv bidra til å stille spørsmål ved aspekter som kan være lett å overse med et emisk perspektiv. Tobin, Hsueh og Karasawa (2009, s. 5 f.) beskriver hvordan de brukte forskernes ulike kulturelle bakgrunn for å stille spørsmål ved selvfølgeligheter ved barnehagepedagogikken i tre land. I etnografiske studier inngår forskerens refleksivitet overfor perspektiv og fortolkninger som vesentlig element for å belyse eksplisitte og implisitte forståelser (Davies, 2008, s. 97; Gulløv & Højlund, 2010, s. 23 f.).

Både Hantrais (2009) og Tobin m.fl. (2009) viser til fordelene med å være flere forskere og å kunne bruke ulike synsvinkler i analysen av datamaterialet. I denne studien har det hovedsakelig vært mitt skifte mellom å være innsider og outsider som har bidradd til emiske og etiske

³² I litteraturen brukes *insider* og *outsider* og *emisk* og *etisk* til dels om hverandre. Jeg velger å bruke begge begrepspar.

perspektiv. Jeg vekslet mellom emiske og etiske perspektiv både i forberedelsen av studien, under feltarbeidet og i analysen av datamaterialet, og denne vekslingen bidro til at likheter og forskjell mellom barnehagene ble tydeligere. Barnehagens språklige praksis og barnehagelærernes syn på flerspråklighet ble tydeligere fordi det var mulig å pendle mellom to kasus. En fare i etnografisk forskning er at man blir blind for andre fortolkningsmuligheter enn de som eksisterer i feltet (Davies, 2008; Gulløv & Højlund, 2010). Å skifte perspektiv kan sies å være et bidrag til at man som forsker klarer å opprettholde en analytisk distanse. McNess, Arthur og Crossley (2015) stiller spørsmål ved den tradisjonelle essentialistiske forståelsen av å være insider og outsider og påpeker at identitet i sosialkonstruktivistiske epistemologier anses for å være sammensatt og skiftende. I internasjonale komparative studier er det derfor vesentlig å studere fenomen fra både innsida og utsida og i sammenheng med konteksten (McNess m.fl., 2015, s. 298). Istedenfor å benytte *insider* og *outsider* som relativt faste kategorier, argumenterer de derfor for at forskere og deltakere i møtet med hverandre skaper ny kunnskap fordi ulike forståelser møtes (McNess m.fl., 2015, s. 307). Dette krever selvrefleksivitet og høy etisk bevissthet av forskeren, men McNess m.fl. (2015, s. 307) argumenterer for at mange internasjonale og komparative studier – og også enkelte forskere – jobber på denne måten. Når jeg i det følgende eksemplifiserer mine emiske og etiske perspektiv i møtet med barnehagene, vil jeg ta McNess' m.fl. (2015) sosialkonstruktivistiske og dialogiske forståelse som utgangspunkt. Mine roller og perspektiv ble konstruert i møtet med studiens deltakerne, men kan ikke sies å eksistere i seg selv som faste og uforanderlige enheter.

Et eksempel på et etisk perspektiv hos meg selv møtte jeg ved mitt første møte med Solsikke barnehage. Jeg ble vist rundt av styreren på basen Regnbuen der jeg skulle gjennomføre feltarbeidet. I et av rommene var det et område, avgrenset med noen hyller, der det sto flere dukkehoder med parykker, tomme parfymeflasker og deodorantbokser og annet utstyr som voksne bruker for å sminke seg eller ordne håret. På veggen var det limt ulike utklipp fra motetidsskrifter. Utkledningsklær, flere par sko i voksenstørrelse med høye hæler og sjal i ulike størrelser og fasonger, var også å finne. På motsatt side av rommet hang det et stort skilt på veggen der det sto *Beauty Oase*. Skiltet så hjemmelaget ut, som et maleri. En av mine første tanker, da jeg så det, var om ikke det var for moteorientert for en barnehage. Tanke nummer to var at det nok var mest for jentene, og jeg vurderte om det ikke var veldig kjønnsdelt og kjønnsfokusert. Styreren påpekte at de ansatte hadde laget det sammen med barna fordi de hadde vist stor interesse for det. Å ta utgangspunkt i barnas interesse var et sentralt element i deres pedagogiske tilnærming. I løpet av mitt feltarbeid har jeg sett like mange gutter utkledd i

høyhælede sko og rosa kjoler som jenter. Møtet med denne innredningen av barnehagen og hvordan blikket mitt på det endret seg, er et eksempel på skiftet mellom et etisk og outsiderperspektiv og et emisk og innsiderperspektiv.

Et annet eksempel er knyttet til intervjuene der flere informanter i Solsikke barnehage viser til at barnehagen som helhet jobbet mer sammen før omstruktureringen fra avdelings- til basebarnehage. De påpeker samtidig at de denne gangen jobbet med mindre grupper barn oftere enn de gjør nå. Det knyttes til at barnehagen var mindre den gangen, det var totalt sett færre barn. Når jeg påpeker mitt inntrykk av at hverdagen deres fremdeles består av mye arbeid med mindre grupper barn, virker det som om de ansatte blir både glade og overrasket. Noen viser til at de ikke har tenkt så mye over det. Det ser ut som om deres blick på fortida skygger for å legge merke til alt de gjør nå. Det kan også tolkes som at deres praksiser har blitt så naturlig for dem, at de ikke legger merke til dem. Her kunne mitt perspektiv som outsider bidra til å rette fokus mot implisitte forståelser av hva som var god praksis og stille spørsmål ved deltakernes blick på fortid og nåtid. At jeg kunne gjøre det står i sammenheng med etnografien som metodologisk tilnærming i studien – etter flere måneder i barnehagen hadde jeg kunnskap om deres praksis, men med et annet blick og en annen historisk kropp en barnehagelærerne (Gulløv & Højlund, 2010; Lane, 2014). Det er videre et eksempel på hvordan våre posisjoner i dialogen medførte brudd i etablert og mulig ny kunnskap (Bakhtin, 1986; White, 2017). Med henblikk på neksusanalysen kan det inngå som en mulig endring i neksuspraksisen ved at deltakerne reflekterte over egen praksis (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004).

At jeg gjennomførte feltarbeid i Norge og i Tyskland, reiser også spørsmål om min egen rolle og tilhørighet i samfunnet. I Norge er jeg selv utlending og tilhører en etnisk og språklig minoritet.³³ Under oppholdet i Tyskland, derimot, var jeg del av majoritetsbefolkningen. Det kan spørres på hvilke måter det hadde innflytelse på mine roller som forsker og på mine perspektiv på praksisen i barnehagene. Gulløv og Højlund (2010, s. 89) viser til Wadel (1991) og skriver: «En hver ny rolle har innflytelse på, hvor feltarbejderen kan gå, hvordan man kan handle i forhold til hvem, hvad man kan spørge til og især hva folk vil fortælle». Hvilken kunnskap som produseres, avhenger av hvor mye tillit deltakerne har til forskeren, men også av roller og relasjoner man har til deltakerne feltet. Hvordan deltakerne posisjonerer forskeren betyr mye for hva og hvordan de deler sine oppfatninger og forståelser og hva forskeren kan spørre om. I min studie anser jeg det som et vesentlig punkt å diskutere, fordi min opplevelse

³³ Jeg viser her til Øzerks (2016) definisjon av minoritet og majoritet.

av feltarbeidsperiodene var ganske ulik. I forkant av feltarbeidet gjorde jeg meg mange tanker rundt min rolle som minoritetsspråklig i den første og som majoritetsspråklig i den andre konteksten. Jeg var først og fremst bekymret om min rolle som majoritetsspråklig ville føre til at forholdet til deltakerne ble veldig asymmetrisk. Det motsatte skjedde.

Det ville sprengt avhandlingens ramme diskutere kompleksiteten i denne opplevelsen, men et viktig aspekt kan ha vært min rolle som faglærer på barnehagelærerutdanningen. I Ballblom barnehage kan det ha bidratt til en form for dobbelrolle, der jeg ble posisjonert både som utdanner og som blivende forsker. Å være novise når deltakerne vet at jeg underviser i de tematikkene jeg undersøker i barnehagen, kan bære på utfordringer. Det hadde også betydning for hva jeg kunne spørre om. Samtidig kan det ha bidratt til at jeg klarte å opprettholde en outsiderposisjon. I Solsikke barnehage hadde jeg derimot ingen forbindelser til utdanningsinstitusjoner, og det kan ha medført at jeg i større grad ble posisjonert som novise. Det var imidlertid en større utfordring for meg å beholde min outsiderposisjon i Solsikke barnehage, og flere ganger i løpet av feltarbeidet vurderte jeg om den fremdeles var tydelig nok. Dette var først og fremst grunnet barnehagelærerne som var veldig inkluderende og som delte mange tanker og refleksjoner med meg. En spesiell utfordring møtte jeg i førjulstida, da de fem ansatte på Regnbuen gjennomførte Wichteln³⁴ og fant ut at jeg skulle være del av det. Jeg fikk stadig nye Wichtelgaver fra mine deltakerne og sto overfor den utfordringen om jeg selv skulle gi gaver tilbake. Ut ifra prinsippet om answerability (White, 2016) medførte det et etisk dilemma mellom å takke barnehagelærerne som personer, som både var allmenn høflighet og et eget ønske som menneske, og å bevare distansen som forsker som snarere ville innebære å ikke delta som Wichtel. Det var en utfordring jeg ikke hadde forutsett, og der jeg til slutt bestemte meg for å delta fordi jeg samtidig hadde inntrykk av at de var veldig klar over min forskerrolle. Det siste framkom for eksempel ved at de aldri tilskrev meg roller som medførte forpliktelser tilsvarende deres som ansatt. Dilemma i den forstand møtte jeg ikke i Ballblom barnehage, og det kan eksemplifisere hvordan jeg både var outsider og insider i begge barnehager gjennom ulike elementer som inngikk i min rolle som forsker.

Min status som minoritetsspråklig og majoritetsspråklig bidro videre til hvordan jeg kunne posisjonere meg og hvordan jeg ble posisjonert. Spesielt tydelig ble det i Ballblom barnehage der min posisjon som minoritetsspråklig fikk betydning i møtet med flerspråklige ansatte og til

³⁴ Wichteln er en tradisjon der man gir hverandre små gaver men uten å si hvem som gir. Gavene gis av en Wichtel, som er en slags nisse. På Regnbuen gikk Wichteln ut på at alle ansatte skulle gi en liten gave til hver av sine fire kolleger.

dels i mine intervju med foreldrene. I feltsamtaler og intervju kommer det frem hvordan de viser til at jeg må ha lignende erfaringer som dem, og jeg bruker det selv også for å posisjonere meg. I barnehagen bidro det til å opprettholde et outsiderperspektiv, mens det i møtet med foreldrene medførte at jeg kunne posisjonere meg som forelder med egen erfaring med flerspråklige barn utover det å ha tilhørighet til barnehagen. I henhold til Gulløv og Højlund (2010, s. 106) vil jeg argumentere for at de ulike posisjonene jeg kunne forhandle om sto i sammenheng med min rolle som atypisk voksen.

I løpet av mitt opphold i Tyskland transkriberte jeg også flere av mine intervju fra feltarbeidet i Norge, og i dette retrospektive blikket ble jeg oppmerksom på enkelte aspekter som jeg ikke hadde lagt merke til før. Et eksempel kan være hvordan de ansatte i barnehagene forklarer hvorfor de mener at foreldre bør snakke sitt morsmål med barna. Begge barnehager viser til det, men mens mine norske deltakere argumenterer for at foreldre ville bli dårlige språkmodeller fordi de ikke behersket språket godt nok, er hovedargumentet blant deltakerne i Tyskland at følelser kunne formidles best på morsmålet. Slike implisitte og naturliggjorte forståelser ble mer eksplisitte eller tydeligere på grunn av mitt perspektivskifte.

7.2.3 Betydningen av forskerens og deltakernes språkkompetanse

Et annet viktig aspekt som inngikk i posisjoneringen som minoritets- eller majoritetsspråklig var deltakernes og min egen språkkompetanse. Spesielt i intervjuene vises det hvordan jeg blir plassert innenfor eller utenfor knyttet til min språkkompetanse og status som minoritetsspråklig eller majoritetsspråklig. Det blir tydelig for eksempel i ett av mine tyskspråklige intervju med barnehagelæreren Laura, som har russisk som førstespråk og hadde flyttet til Tyskland som voksen. På et punkt i intervjuet beskriver hun sine bekymringer for at barna skulle lære noe som var feil, språklig sett, fordi hun ikke hadde tysk som morsmål. Så spør hun meg (norsk oversettelse under originalteksten):

Laura: Ah, ja, manchmal spreche ich auch falsch, aber
Eh, ja, av og til snakker jeg også feil, men

I: Mm

L: (h) Ist das so?

(h) Er det sånn?

I: Nee, nicht sehr häufig. Also, ist mir – ich hab da nicht so aufgepasst, aber, nee!

Nei, ikke spesielt ofte. Altså, det – jeg har ikke vært så oppmerksom på det, men, nei!

Her spør hun meg som intervjuer direkte, om det er sant at hun tar feil til tider når hun snakker tysk. I det øyeblikket viser hun til en språklig grense mellom oss der hun posisjonerer meg som

en med tysk som morsmål og som skal kunne avgjøre om hun tar feil, mens hun posisjonerer seg selv som en andrespråksbruker. Når det gjelder språkkompetanse i tysk blir relasjonen vår asymmetrisk, og denne asymmetrien er viktig å ta i betraktning, både i forhold til kunnskapsproduksjon og etiske spørsmål. Her kan man eksempelvis lese mit svar som en forhandling om den posisjonen Laura gir meg der jeg presiserer at det ikke har vært mitt hovedfokus og at jeg ikke anser det som vesentlig eller ønskelig å vurdere hennes tyskkompetanse.

Å møte foreldrene som med posisjoner som minoritetsspråklig og som majoritetsspråklig innebar også tydelige forskjell. Et spørsmål som jeg for eksempel har stilt meg underveis og i etterkant av intervjuene med foreldrene i Tyskland, er om deres sterke fokus på det tyske språket har noe med meg og min rolle som forsker å gjøre (jf. for eks. kapittel 11.4). Jeg har drøftet om deres fokus på betydningen av tysk forsterkes eller konstrueres fordi jeg har tysk som morsmål og kanskje i deres øyne har en rolle som fremhever dette språket. I intervjuene prøver jeg å innta et flerspråklig perspektiv og etterspør spesielt familiens morsmål for å motvirke denne rollen, som jeg ikke har tiltenkt meg selv. Men det spørres om jeg alltid har lyktes like godt. Jeg oppfatter likevel også en bekymring hos familiene for barnas framtid i det tyske utdanningssystemet, som jeg tolker som én viktig grunn for deres vektlegging av tysk og som ikke står i sammenheng med min rolle. I en familie ble det dessuten helt i slutten av intervjuet tydelig at foreldrene trodde at jeg var norsk. Et annet aspekt som medførte en vesentlig forskjell når det gjelder foreldreintervjuene var migrasjonsbakgrunnen til foreldrene i Solsikke barnehage, som gjorde meg veldig bevisst min rolle som majoritetsspråklig. Jeg kommer tilbake til det i forbindelse med analysen i kapittel 11.4.

Et annet aspekt der min språkkompetanse spiller en rolle, er oversettelse av intervju og tysk faglitteratur inn i en norsk tekst. Jeg møtte grenser for gode ord på norsk og en fornuftig flyt i språket da jeg oversatte eller gjenga de tyske styringsdokumentene. Det samme gjelder oversettelse av muntlig språk fra tysk til norsk. Det er ulike grunner til det, og til dels kan mitt eget ordforråd var utfordringen. Etter mitt syn ligger det delvis også i hvordan språket brukes i barnehagekonteksten og i vitenskapelig sammenheng. Selv om ord finnes på begge språk, kan konnotasjonene være ulik. Et eksempel på det er *Bildung* og *danning* som jeg allerede har vist til tidligere. Med henblikk på dette har jeg valgt å ta med utklipp fra styringsdokumenter og datamaterialet på originalspråk i tillegg til min norske oversettelse. Et av mine intervju foregikk dessuten til dels på engelsk og til dels på norsk fordi jeg innrettet meg etter foreldrenes valg så langt mine egne språkkunnskaper strakk til. Det kan diskuteres hvordan det har hatt innvirkning

på intervjudialogen og på min fortolkning, samtidig ønsket jeg at foreldrene skulle velge det språket der de følte seg tryggest og kunne uttrykke sine tanker best. I en studie som omhandler rom for flerspråklighet ville det dessuten vært et merkelig valg å ikke gi rom for bruk av flere språk i intervjuene.

7.3 Å følge barn eller ansatte, individer eller situasjoner

Studiens analyseenhet er de ansattes språklige praksis med flerspråklige barn. Det var derfor et poeng å studere flest mulig situasjoner der barnehagelærere og flerspråklige barn var involvert. Under feltarbeidet medførte det et spørsmål om jeg hovedsakelig skulle fokusere på de ansatte eller på flerspråklige barn som aktører (Ødegaard & Krüger, 2012). Studiens analyseenhet viser til barnehagelærerne som hoveddeltakere. Det var også et viktig aspekt for å forstå deres praksis i forbindelse med diskurser om flerspråklighet. Hovedsakelig fulgte jeg derfor barnehagelærerne, men i enkelte sammenhenger var det å følge flerspråklige barn mer hensiktsmessig med tanke på å observere flest mulig ulike situasjoner der flerspråklige barn var involvert. Det var ulike grunner til det.

En grunn var barnehagens arkitektoniske utforming. I Solsikke barnehage foregikk det meste av hverdagen innenfor en stor base, og barnehagelærerne oppholdt seg i de ulike rommene sammen med barna. I Ballblom fulgte jeg to baser der barna og ansatte var spredt på ulike rom, slik at de ansatte gikk mye rundt, samtidig som de også hadde flere andre oppgaver (jf. også Alstad, 2013, s. 72-73). I tillegg var barna mer ute i Ballblom barnehage, og utetida virket å være en tid for barnas lek med forholdsvis lite involvering av de ansatte. Enda en grunn kan ha vært at jeg var tydeligere om hva jeg var interessert i – nemlig de ansattes språklige praksis – da jeg kom til Solsikke barnehage. Det er mulig at de ansatte i Ballblom barnehage, til tross for mine påstander om at jeg ville følge dem, hadde en tanke om at jeg først og fremst var interessert i barnas språk.

En tredje viktig grunn var andelen flerspråklige barn i barnehagene. I Solsikke barnehage var det kun to barn som ikke var flerspråklig på avdelingen Regnbuen. I Ballblom var det totalt ca. 40 %, og antall flerspråklige barn per base var ulikt. Jeg fikk samtykke fra omtrent like mange foreldre i begge barnehager, men grunnet antall flerspråklige barn per base valgte jeg å være på to baser i Ballblom barnehage. Å fordele tida på alle tre baser, ville ha ført til få dager per base som hadde vært ugunstig i en etnografisk studie. På Firkløver var det fem flerspråklige barn (av 16), og jeg fikk samtykke til to av dem. Jeg måtte derfor utelukke en rekke observasjoner grunnet at det deltok barn som jeg ikke hadde samtykke til å observere. På Hvitveis var omtrent

halvparten av barna flerspråklige, og jeg fikk samtykke for seks av dem. Utover det fikk jeg samtykke for noen ettspråklige barn, slik at jeg til sammen hadde samtykke for halvparten av barnegruppa. Siden flere av barna som jeg hadde fått samtykke til tilbrakte mye tid sammen, ga det et godt utgangspunkt til å observere situasjoner der de befant seg i interaksjon med ansatte. Det samme var tilfelle i Solsikke barnehage. Man kan si at valget om å følge flerspråklige barn i enkelte sammenhenger var knyttet til en kombinasjon av barnehagens utfordring, hverdag og rutiner, antall barn jeg hadde samtykke for og antall flerspråklige barn totalt i den respektive barnehagen.

7.4 Etiske betraktninger

Som beskrevet i kapittel 3.5 legger Bakhtins konsept om answerability – et ansvar for å handle for den andres beste – føringer for etikken i denne studien. I forskningssammenheng spiller videre maktforhold en vesentlig rolle. Ved siden av etiske hensyn til deltakernes anonymitet spiller også forskningsetiske ansvar en viktig rolle. Disse to kan videre medføre dilemma for forskeren der det ikke alltid er like entydig hva som er til den enkeltes beste. Dette har jeg allerede beskrevet ved hjelp av enkelte eksempler, men vil i det følgende foreta en grundigere drøfting av etiske aspekter i denne studien.

Den foreliggende studien har fulgt retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2017). Kun barn med samtykke fra foreldrene har deltatt i studien, og det samme gjelder for de ansatte. Jeg bruker pseudonymer for alle deltakerne og barnehagene. Datamaterialet kan dermed anses som anonymisert. Samtidig vil det alltid være en viss fare for gjenkjennerhet, spesielt om stedene der barnehagene ligger er av mindre størrelse.

En annen etisk utfordring som jeg møtte i Ballblom barnehage, var at det ikke alltid var de faste ansatte som var tilstede på basene. Mens Firkløver hadde et veldig stabilt personale, var det flere vikarer på Hvitveis, spesielt i den siste delen av mitt feltopphold. Det er en del av barnehagehverdagen som man ikke har innflytelse på, men det har hatt innvirkning på mitt datamateriale. Selv om det var faste vikarer som jeg også informerte om hva som var formålet med min tilstedeværelse, anså jeg det som lite meningsfylt og etisk betenkelig å følge deres språklige praksis. Det var etisk betenkelig, fordi de ikke hadde hatt mulighet til å avgjøre om de vil være med i studien – noe som alle faste ansatte hadde hatt anledning til. Siden de tross alt ikke var fast ansatt, var det dessuten mulig at de var mindre fortrolig med barnehagen som sted og dens diskurser om flerspråklighet (Scollon & Scollon, 2004), slik at deres praksis i mindre grad kunne knyttes til det institusjonelle nivået. Å bruke deres språklige handlinger som

grunnlag for barnehagelærernes språklige praksis, ville derfor ha blitt for tilfeldig, og det ville ikke ha tilsvart å handle med utgangspunkt i prinsippet om answerability (de Vocht, 2015; White, 2016). Jeg valgte derfor å ikke oppholde meg så mye på Hvitveis i den perioden da flere fast ansatte var borte. Det vises i feltnotatene, som i den perioden i stor grad omhandler praksisen på Firkløver.

Dette dilemmaet – om å ta hensyn til barna og ansatte og samtidig få best mulig resultater i studien – virket også inn på intervjuene. Av hensyn til barnehagens daglige drift ville jeg ikke be de faste ansatte som var igjen på Hvitveis om å stille til intervju. Samtidig valgte jeg å inkludere ansatte som jeg ikke hadde observert. Det kan reise spørsmål om datamaterialets validitet for studiens problemstilling. Som skissert omhandler problemstillingen til avhandlingen både et idé- og tankenivå når det gjelder syn på flerspråklighet og et praktisk nivå som kommer til uttrykk i språklig praksis (Jaffe, 2009; Kroskrity, 2004). Formålet er å sette sammen ideplanet og det praktisk planet til en helhet som kan vise til et system av diskurser og språkideologier (Bakhtin, 1986; Woolard, 1998). Selv om det kan være interessant, er det ikke i utgangspunktet formålet med studien å sammenligne de ansattes syn og deres praksis for å peke på eksisterende eller manglende sammenhenger. Et annet viktig aspekt er at barnehagen representerer et kasus, der delene – de ansattes tanker og praksis – er viktige elementer (jf. kapittel 7.1). Derfor anså jeg det også som relevant å intervju ansatte fra den basen som jeg ikke hadde vært observatør på. Jeg har likevel feltnotater om observasjoner av språklige handlinger blant flerspråklige barn på Hvitveis også i denne perioden uten at det var ansatte tilstede. Disse notatene forteller lite om barnehagelærernes språklige praksis direkte, men barnas bruk av flere språk kan likevel gi en pekepinn på rommet barnehagen skaper for flerspråklig praksis.

Som vist til tidligere er et annet dilemma å framstille diskurser uten at de blir knyttet for tett til personer. Her er det viktig å forstå personen som aktør der diskurser om flerspråklighet er knyttet til erfaringer eller utdanning eller til barnehagen som sted (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004; Ødegaard & Krüger, 2012). Jeg anser det som et forskningsetisk ansvar å drøfte barnehagelærernes praksis og forståelser kritisk, med blick på foreldrenes forståelser og med blick på overordnede diskurser. Når man forstår answerability slik at den skal være til barnehagens beste generelt, vil en kritisk drøfting dessuten kunne bidra til forbedre praksis, et aspekt som også er vesentlig i neksusanalysen (Scollon & Scollon, 2004). Ved å knytte diskurser på stedet til overordnede diskurser om flerspråklighet, vil de videre ikke framstå som kun personlig, selv om enkelte aktører framstår som tydelige representanter.

7.5 Transkribering – å representere deltakere og seg selv i en minoritets- og majoritetsspråklig kontekst

I løpet av feltarbeidet mitt har jeg hatt flere flerspråklige deltakere, både ansatte i barnehagen og foreldre. Deltakerne var ulike i sin flerspråklighet med hensyn til hvilke språk de snakket og kompetanse i de ulike språkene. Jeg har gjennomført intervju der jeg med norsk som andrespråk intervjuet deltakere med norsk som morsmål, intervju der jeg delte morsmålet mitt med deltakeren, intervju der norsk var andrespråk for oss begge og intervju med flerspråklige deltakere med tysk som ett av deres morsmål. Med dette språklige mangfoldet i intervjuene og dessuten min egen kompetanse i norsk og tysk, ble det et vesentlig spørsmål hvordan jeg skulle transkribere intervjuene. Innenfor språkvitenskap har transkriberingsmåter lenge vært et omdiskutert tema (Damico & Simmons-Mackie, 2002; Jaffe, 2000, 2008; Ochs, 1979; Roberts, 1997). Innen samfunnsvitenskap har det ikke vært vektlagt på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 186). For min studie anser jeg det som vesentlig å drøfte hvilken transkripsjonsprinsipper jeg har valgt, både på grunn av dens faglige forankring og på grunn av etiske hensyn til deltakerne.

I utgangspunktet er alle transkribering fortolkning, og det er ikke ukomplisert å oversette talespråk til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 186). I oversettelsesprosessen blir teksten tatt ut av den konkrete konteksten, og detaljer i samspillet mellom deltakerne blir usynlige. Mine intervju ble tatt opp på lydbånd, og det gir mulighet for å høre tonefall, engasjement i stemmen, latter og andre hørbare uttrykk, slik at de kan tas med i transkriberingsprosessen. Mimikk og gester er ikke hørbare og faller derved bort.

Måten man velger å transkribere på, avhenger blant annet av hvilken type analyse man ønsker å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 190 f.). I første omgang var mitt formål å gjøre en innholdsanalyse av intervjuene jeg gjennomførte, å forstå ansattes og foreldres perspektiv, tanker og forståelser av barnehagens språklige praksis. Med dette som utgangspunkt kan det sies at selve innholdet – det som blir sagt – var viktigst i transkripsjonen. Med utgangspunkt i dialogismen som teoretisk rammeverk er det likevel også vesentlig for fortolkningen å se på samtaleforløpet, på hvordan ytringer står i forhold til hverandre og konteksten og på hvordan de bidrar til posisjonering av deltakerne (jf. kapittel 3). Med utgangspunkt i det er samtals forløp av betydning, for eksempel om det er talepauser, overlapp eller direkte overgang mellom ytringer.

Språksammensetningen og språkkompetansen til både deltakerne og meg har hatt innvirkning på intervjuene på ulike måter. Det reiste spørsmål om hvordan jeg kunne transkribere

intervjuene slik at teksten representerer deltakerne og samtaleforløpet på en best mulig måte, og hva en best mulig måte innebærer. Deltakerne – spesielt de norske – snakker ulike dialekter, og hos noen kan man høre at norsk eller tysk ikke er deres morsmål. Det samme gjelder meg i den norske konteksten. Representasjon og transkripsjon av ikke-standard tale er omdiskutert (Jaffe, 2000, 2008; Roberts, 1997). Diskusjonen dreier seg blant annet om hvordan man kan transkribere deltakere som snakker dialekter, etnolekter eller sosiolekter og hvor vidt standardisert ortografi er en god måte å representere disse deltakerne på. Mye av litteraturen om transkribering som ligger til grunn for mine tanker, omhandler studier innen språkvitenskap. Selv om mitt prosjekt omhandler barnehagens språklige praksis, har det en pedagogisk vinkling. Det er ikke en analyse av barnas eller de voksnes språk, og jeg har derfor ikke sett på språklige detaljer i transkripsjonsprosessen. Likevel var det en konkret utfordring hvordan jeg skulle transkribere andrespråkdeltakernes tale. For transkribering av intervju med mine førstespråkdeltakere valgte jeg å transkribere det som ble sagt. Når det gjelder mine andrespråkdeltakere, var det samme valget et spørsmål, når de hadde et muntlig språk som atskilte seg fra det som er vanlig for morsmålstalende. Jeg vil illustrere det ved et par eksempler fra et intervju med ei flerspråklig mor. Den øverste setningen er en grammatisk korrekt transkripsjon, den under er det hun sa:

M: Das ist ein Urlaubsort, aber halt teuer, `ne? / Det er et feriested, men dyrt da, ikke sant?

M: Das ist Urlaubsort, aber halt teuer, `ne? / Det er feriested, men dyrt da, ikke sant?

M: Ja, ich kann auch Arabisch, aber es ist echt eine schwere Sprache / Ja, jeg kan også arabisk, men det er virkelig et vanskelig språk.

M: Ja, ich kann auch Arabisch, aber es ist echt schwere Sprache. / Ja, jeg kan også arabisk, men det er virkelig vanskelig språk.

Forskjellen mellom moras formulering og grammatisk korrekt transkripsjon i standard skriftspråk er veldig liten. Samtidig vil akkurat denne lille forskjellen – at hun ikke tar med artikkelen – kunne identifisere henne som andrespråkbruker. Jaffe (2008) viser til konnotasjoner slik representering kan medføre, som kan gi et feil og uheldig bilde av deltakeren. Det er ikke hensikten i min studie. Samtidig har formuleringene også en innvirkning på intervjuet som dialog. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) vil måten den konkrete ytringen er formulert på, dens sjanger, ha en betydning for påfølgende ytringer og derved for meningsskapingen i intervjuet. På samme måte som det legger føringer for å ta med overlapp og pauser, legger det noen premisser for hvor mye den muntlige talen kan endres i

transkripsjonen. For eksempel vil det å endre setningers syntaks medføre at eventuell overlapp ikke stemmer eller at andre ytringer ikke kan knyttes til den på den opprinnelige måten.

Jeg har derfor valgt å transkribere intervjuene med mine flerspråklige deltakere slik de formulerte setningene, selv om formuleringen inneholder feil. Alle intervju er dessuten transkribert i henhold til standard skriftspråknorm på bokmål eller tysk. Det gjelder for transkripsjonen. Når jeg siterer deltakere i avhandlingen, gjør jeg det på bokmål eller tysk standard skriftspråk og på en grammatisk korrekt måte, slik at man ikke skal kunne trekke slutninger til deres bruk av språk. Når det gjelder mine norskspråklige deltakere, har jeg ikke tilstrekkelig kunnskap om standard skriftspråk for dialekter i Norge, for å kunne gjengi dialektene korrekt. For intervjuene med mine tyskspråklige informanter har jeg også valgt standard skriftspråk. Et unntak er vanlige forkortelser i muntlig tale, eksempelvis *`n* istedenfor *ein*, *`nen* istedenfor *einen* eller *`ne* istedenfor *eine*.

For selve transkriberingen har jeg tatt utgangspunkt i en transkriberingsverktøykasse som Damico og Simmons-Mackie (2002) presenterer. Følgende symboler er tatt med i transkripsjonen av intervjuene:

= Overgang uten pause

... Pause i en ytring

- Ord som er avbrutt

: Stavelse, bokstav etc. som blir forlenget

[] Overlapp. Ord i parentes blir ytret samtidig

Kursiv: framheving av ord, stavelse, frase – gjennom tonehøyde, tonefall, volum

(h) Inn- eller utpust, sukk (når man hører det på opptaket)

() Uforståelig

Når jeg presenterer utklipp fra intervjuene i avhandlingen har jeg, av leservennlighet, valgt å trekke dem sammen, slik at pauser, overlapp og pust er utelatt. Unntak er noen tilfeller der for eksempel nøling har en spesiell betydning for analysen. Jeg har derimot valgt å legge til ord i parentes – (ord) – enkelte ganger for å gjøre sitatet lettere å forstå. (...) brukes når en del av et sitat er utelatt i forhold til originalteksten i intervjuet. Et språklig valg jeg har tatt er at sitatet står på originalspråket først med en norsk oversettelse under. Det kan være en utfordring når det gjelder leservennlighet, men med utgangspunkt i Bakhtin (1986) er det deltakernes stemmer som skal komme frem, og dette skjer i størst mulig grad når jeg bruker originalspråket. For å

gjøre teksten mer leservennlig, viser jeg vanligvis kun utklipp av deltakernes ytringer, med mindre ytringen er et direkte svar på et av mine spørsmål i intervjuene.

7.6 Kontekstualisering av studien

Som drøftet tidligere, er kontekst et viktig aspekt i studiens teoretiske og metodologiske rammeverk. Både dialogismen og neksusanalysen, kasusstudier og etnografi vektlegger konteksten som en vesentlig faktor for forståelse, meningsskaping og validering av funn. Kontekstens betydning vektlegges dessuten spesielt i studier som på et eller annet vis inneholder komparative element, spesielt innenfor utdanningsforskning (Cole, 2010; Crossley & Vulliamy, 2006; Hantrais, 2009; McNess m.fl., 2015). Som jeg har vist til i, finnes det både likheter og forskjeller blant kasusbarnehagene i denne studien, og det er ikke alltid klare skiller mellom kasus og kontekst (Yin, 2014). Med utgangspunkt i det vil jeg her drøfte forståelsen av kontekst i denne studien og dens sammenheng med studiens analyseenhet – barnehagelærernes språklige praksis med flerspråklige barn.

Kontekst er et begrep som kan forstås ulik, avhengig av fagdisiplin, vitenskapsteoretisk paradigme samt den konkrete studiens fokus og tilnærming (Cole, 2010, s. 797; Goodwin & Duranti, 1992). Cole (2010, s. 797) viser her til eksempelvis politisk, historisk, kulturell, sosial eller institusjonell kontekst som i tillegg kan være på ulike nivå. Med utgangspunkt i det spiller flere kontekster en rolle for denne studien. Barnehagens institusjonelle kontekst på et mikronivå i barnehagen og på et makronivå gjennom styringsdokumenter er av betydning. Samtidig inneholder styringsdokumentene politiske føringer og har et kulturelt og historisk utgangspunkt, barnehagen har sin historikk når det gjelder utviklingen av språklige praksiser, og man kan videre vise til kulturelle og sosiale kontekster knyttet til landet og til de enkelte deltakerne. Å beskrive den totale konteksten ville derfor være svært omfattende. Goodwin og Duranti (1992) drøfter forholdet mellom kontekst og studiens konkrete fokus – som jeg her forstår som analyseenheten. De viser til «the crucial importance of taking as a point of departure for the analysis of context the perspective of the participant(s) whose behavior is being analyzed» (Goodwin & Duranti, 1992, s. 4). Det er derved ikke konteksten slik forskeren ser den som er vesentlig, men snarere hvordan deltakerne viser til den. En lignende forståelse inngår i neksusanalysen som viser til relevante diskurser på stedet, i interaksjonsordenen og i deltakernes historiske kropp (Hult, 2017; Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Konteksten inneholder her både den konkrete konteksten der handlingen utføres, men også kontekster av ulike art som er utenfor den konkrete konteksten, både tidligere og framtidige (Bakhtin, 1986;

Scollon & Scollon, 2004). Konteksten er dynamisk og i forandring, og samtale og kontekst står i et gjensidig forhold til hverandre der de bidrar til å forme hverandre (Goodwin & Duranti, 1992).

Det er denne dynamiske forståelsen av kontekst og dens forhold til analyseenheten som jeg legger til grunn for analysen i denne studien. Den gjenspeiler seg også i beskrivelsen av barnehagene og i diskusjonen om forholdet mellom den språklige praksisen og barnehagen som kontekst. I henhold til Goodwin og Durantis (1992) argumentasjon, har jeg derfor også tatt med deltakernes forståelse av barnehagens arbeid i presentasjonen av kasusbarnehagene. Det er imidlertid jeg som har valgt ut hvilke forståelser som er relevante for beskrivelsen, og derved inngår det også min stemme (Bakhtin, 1986).

Et element som eksemplifiserer det uklare skillet mellom barnehagelærernes språklige praksis og dens kontekst er knyttet til antallet flerspråklige barn med samme språk og antallet ansatte med andre morsmål enn norsk eller tysk. Som det framgår av kasuspresentasjonen i neste kapittel, var det flere flerspråklige ansatte i Solsikke barnehage som delte sine morsmål med barna enn det var tilfelle i Ballblom barnehage. Samtidig var det også flere flerspråklige barn som hadde samme morsmål i Solsikke barnehage. Det var dessuten mange flere ulike språkkombinasjoner blant barna og ansatte, og barnas kompetanse i de respektive språk viste stor variasjon. I Ballblom var det noen barn som nylig hadde flyttet til Norge og der deres språkkompetanse i norsk skilte seg tydelig fra de andre barnas. Mange andre flerspråklige barn ble derimot ansett som lik de ettspråklige når det gjaldt deres norskkompetanse. Det er tydelig at de ulike kontekstene gir forskjellige muligheter for språklig praksis, samtidig må sammensetningen og den språklige praksisen forstås som to elementer som påvirker hverandre (Goodwin & Duranti, 1992). Det er et aspekt jeg kommer tilbake til i analysen.

Ved valg av pseudonymer har jeg først og fremst brukt navn som er vanlig i det landet der barnehagen befinner seg, altså Norge og Tyskland. Jeg har ikke brukt navn som er direkte knyttet til det landet barnets foreldre eller barnets familie kommer ifra. Det samme gjelder mine voksne flerspråklige deltakerne. Det er flere grunner til det. For det første er jeg for lite kjent med typiske navn som brukes i de forskjellige landene, og det ville vært lett å ta feil, slik at lesere assosierer navnet med et bestemt område, land eller språk men som ikke tilsvarer familiens hjemland. For det andre anser jeg det som viktig at navnene er forståelig innenfor landets kontekst.

7.7 Oversikt over datamaterialet og presentasjon av kasus

Som beskrevet tidligere består datamaterialet av styringsdokumenter, foto, feltnotater og intervju³⁵, og jeg vil i det følgende gi en oversikt over datamaterialets omfang for hver barnehage. Oversikten viser videre hva som er primær- og sekundærdata (Yin, 2014, s. 125), der primærdatamaterialet har vært grunnlag for analysen og sekundærdatamaterialet har blitt brukt for å kontekstualisere. Etter oversikten følger det en presentasjon av kasusbarnehagene.

Totalt har jeg hatt et feltopphold på 34 dager i Ballblom og på 35 dager i Solsikke barnehage, gjennomsnittlig to dager per uke. Intervjuene med foreldrene ble gjennomført på dager der jeg ikke var i barnehagen og kommer i tillegg. Det ble gjennomført ett intervju med hver deltaker, og antallet er oppgitt etter antall personer. Tre assistenter betyr for eksempel at jeg har gjennomført tre intervju, et med hver assistent. Total intervjutid for hver deltakergruppe er oppgitt, i tillegg til total intervjutid per barnehage. Intervjuguidene og samtykkeerklæringene følger med som vedlegg til avhandlinga.³⁶

³⁵ Man kan spørre hvorfor jeg ikke har tatt opptak av barnehagelærernes språklige praksis. En hovedgrunn var at flere foreldre uttrykte skepsis. Å overbevise dem om bruk av opptak ville vært etisk betenkelig, og om jeg hadde bedt om samtykke til opptak, ville jeg ha fått samtykke til færre barn.

³⁶ Intervjuguidene og samtykkeerklæringene er vedlagt for begge barnehager, og de er til dels forskjellige i sin utforming, grunnet lokale tilpasninger. I Ballbom barnehage delte jeg ut samtykkeerklæring til alle foreldre i hele barnehagen ved oppstart av feltarbeid. I Solsikke barnehage hengt jeg opp et informasjonsskriv til foreldrene på Regnbuen og delte ut samtykkeerklæringer til foreldre til de barna som var med i observasjoner underveis i feltarbeidet. Dette gjorde jeg etter avtale med styrerne og de ansatte på avdelinga.

7.7.1 Datamaterialet fra Ballblom barnehage

Primærdatamateriale					
	Pedagogisk leder	Assistenten	Styrer	Foreldre	Totalt
Intervjudata – transkripsjon av lydopptak	2 intervju, 2 timer og 6 minutter	3 intervju, 2 timer og 39 minutter	1 intervju, 54 minutter	2 familier, 1 time og 41 minutter	8 intervju, 7 timer og 20 minutter
Nedskrevne feltnotater av observasjoner og feltsamtaler	52				
Foto av barnehagens rom og vegger	118 totalt, 48 utskrevet				
Styringsdokumenter	4				
Sekundærdatamateriale					
Logg i etterkant av intervju	4				
Plandokumenter	Kvalitetsplan 2014 - 2016				
	Kalender og årsplan 2013 - 2014				
	Årsplan 2014 - 2015				
	Månedspaner for januar – april 2014				
Annet	Informasjon om barnehagen på kommunens nettsider				
	Informasjonsskriv om barnehagen fra 2013				

Figur 2: Oversikt datamaterialet Ballblom barnehage ³⁷

Ballblom barnehage holder til i et nyere bygg som er delt i to fløyer med en personalfly i midten. Barnehagen har totalt rundt 100 barn. I perioden da jeg gjennomførte feltarbeidet, besto hver fløy av 3 baser med 16 – 18 barn i alderen 1 – 6 år. Barnehagen er bygd slik at hver base har et eget oppholdsrom samt inne- og yttergarderobe og toalett. Ut over det fantes det flere felles rom, som inviterte til ulike typer lek og aktiviteter. Grunnet barnehagens størrelse, gjennomførte jeg feltarbeidet på én fløy der det var omtrent 50 barn hvorav ca. 40 % var flerspråklige. På min fløy delte basene på 5 rom som var mer tematisk innredet. Det fantes våtrom, kjøkken, puterom, og to mindre rom som var utstyrt med duplo, dokker og materiale

³⁷ Oversiktstabellene er laget med utgangspunkt i Alstad (2013, s. 91).

som inviterte til rollelek. Barnehagen har et stort uteområde, med lekeapparater, sandkasser, stier og busker og trær langs gjerdet.

Personalet på hver base besto av en pedagogisk leder med barnehagelærerutdanning og to assistenter. I tillegg var det støttepedagoger tilknyttet enkelte baser. To av assistentene på min fløy var flerspråklige, men ikke med samme morsmål som barna. De flerspråklige assistentene var ansatt på to ulike baser. Ut over det hadde barnehagen en del flerspråklige vikarer, og styreren påpekte at deres satsing på å være en flerkulturell barnehage, førte til at også mengden flerspråklige vikarer hadde økt. Antallet flerspråklige barn var ulikt på basene (jf. kapittel 7.3).

Som beskrevet i kapittel 7.4, observerte jeg den språklige praksisen på to baser: *Firkløver* og *Hvitveis*. Som drøftet i kapittel 7.3, var antall barn jeg hadde samtykke for tilstrekkelig, likevel var det en del situasjoner som kunne vært verdifulle som ikke kunne bli del av mitt materiale. Det er altså de samme barna som går igjen i feltnotatene av observasjoner, og det kan selvfølgelig ha spilt en rolle for barnehagelærernes språklige praksis, som i utgangspunktet var tilpasset enkelte barns språkkunnskaper. Barna var imidlertid veldig forskjellig i sin flerspråklighet, noen var kommet til Norge nylig og kunne karakteriseres som suksessiv flerspråklig, mens andre kunne sies å være simultant flerspråklig (Valvatne & Sandvik, 2007). Det og barnas ulike alder medførte at de hadde ulike former og nivå for språklig kompetanse, som igjen førte til at barnehagelærernes språklige handling var ulik (Scollon & Scollon, 2004). Jeg vil derfor argumentere for at observasjonene kan brukes for å studere gjentakelser i språklige handlinger som kan settes sammen til språklige praksiser.

I tillegg til observasjoner gjennomførte jeg intervju med seks ansatte – to pedagogiske ledere, tre assistenter og styreren – og to foreldre til flerspråklige barn. De ansatte hadde ulik bakgrunn. Andrea, Julie og Marte var pedagogisk leder på henholdsvis *Firkløver*, *Hvitveis* og *Blåkløkke* og hadde norsk som morsmål. Sondre og Mira var assistenter på *Firkløver*, mens Mikael var assistent på *Blåkløkke*. Mira var flerspråklig med tyrkisk som morsmål og hadde flyttet til Norge som voksen, mens Sondre og Mikael hadde norsk som morsmål. To av assistentene hadde fagbrev som barn- og ungdomsarbeider, mens den tredje ikke hadde utdanning innenfor barnehagefeltet. De ansatte hadde ulik fartstid i barnehagen, mellom to og sju år. Styreren var utdannet førskolelærer med flere års erfaring som pedagogisk leder og to års erfaring som styrer. Intervjuene ble gjennomført i barnehagen på møterom som lå atskilt fra basene. Jeg begynte mitt feltarbeid i *Ballblom* barnehage i oktober 2014 og avsluttet det i juni 2015.

I kvalitetsplanen for Ballblom barnehage 2014 – 2016³⁸ fremheves systematisk arbeid med tilrettelegging for språkstimulering og et spesielt fokus mot flerspråklige barn. Barnehagen definerer seg som flerkulturell, der inkludering og likeverd fremmes og alle barn har betydning for fellesskapet. Kulturelt mangfold anses som mulighet for erfaring av forskjellighet. Utviklingen av en felles profesjonskompetanse om språklig mangfold trekkes også frem av deltakerne i intervjuene. De peker på hvordan språk har vært en viktig satsing i barnehagen fra starten av, men at den har utviklet seg fra å gjelde noen ildsjeler til en felles satsing. Et annet aspekt som trekkes frem, er en økende bevissthet om hvordan de jobber med barnas språkutvikling generelt og med flerspråklige barns språkutvikling spesielt. Diskusjoner om begrunnelser for valg av språklige handlinger med kolleger samt erfaringsdeling innad i barnehagen og utad med andre barnehager, fremheves som viktige aspekter. Året der barnehagen begynte i sitt første kompetansehevingsprosjekt trekkes frem som et vendepunkt i deres språklige praksis med flerspråklige barn og samarbeidet med foreldrene.

Familiene som jeg intervjuet kan karakteriseres som tospråklige, der en forelder hadde norsk som morsmål og den andre et annet språk. Familiene hadde ulike språkbakgrunner, og intervjuene ble gjennomført hjemme hos dem. I en familie intervjuet jeg mora, i den andre var begge foreldre til stede under intervjuet. Her innrettet jeg meg etter foreldrenes ønske og tidsplan. Jeg har valgt å presentere familiene i forbindelse med analysen av deres intervju i kapittel 11.2, slik at jeg skaper en best mulig sammenheng mellom deres forståelse av sin egen språklige praksis og barnas flerspråklighet og deres opplevelse av barnehagens språklige praksis.

³⁸ Av hensyn til anonymitet og personvern kan jeg ikke oppgi referanse her.

7.7.2 Datamaterialet fra Solsikke barnehage

Primærdatamateriale						
	Erzieherinnen	SPA ³⁹	Fachkraft für Sprache und Migration	Leitung	Eltern	Totalt
Intervjudata – transkripsjon av lydopptak	3 intervju, 2 timer og 34 minutter	2 intervju, 2 timer og 13 minutter	1 intervju 1 time og 24 minutter	1 intervju 55 minutter	3 intervju 2 timer og 14 minutter	10 intervju 9 timer og 20 minutter
Nedskrevne feltnotater av observasjoner og feltsamtaler	74					
Foto av barnehagens rom og vegger	118 totalt, 50 utskrevet					
Styringsdokumenter	5					
Sekundærdatamateriale						
Logg i etterkant av intervjuer	7					
Annet	Avisartikkel om barnehagens språklige praksis					

Figur 3: Oversikt datamateriale Solsikke barnehage

Solsikke barnehage flyttet inn i et nytt bygg i 2011 og ble i den forbindelsen omorganisert fra å være avdelings- til å være basebarnehage. Barnehagen har totalt rundt 160 barn, hvorav ca. 90% er flerspråklige. Bygget har to etasjer, men det er ulikt hvordan etasjene er organisert. Mens 2. etasje ble regnet som en stor base og kun hadde rom som var innredet etter funksjoner og tema, hadde 1. etasjen to baser med hver sine egne rom. I 2. etasjen var det barn fra 3–6 år, mens det i 1. etasjen var en 0–3 års-base og basen Regnbuen for barn fra 2–6 år. Foran basene er det en stor hall med garderober, som også ble brukt til aktiviteter. Regnbuen hadde 37 barn og fem ansatte, hvorav tre var Erzieherin og to var Sozialpädagogische Assistentinnen. Basen bestod av tre rom, to store og et lite atelier. De store rommene var delt inn i ulike seksjoner, organisert etter funksjon og tema. I perioden der jeg gjennomførte feltarbeidet mitt, var det to av basens 37 barn som vokste opp med kun tysk. Barnehagen har også et felles uteområde som er relativt stort, med lekeapparater og sandkasser samt busker og trær langs deler av gjerdet.

Av de ansatte var det to som var flerspråklige – Laura (Erzieherin) som har russisk som morsmål og har flyttet til Tyskland som voksen og Nele (Sozialpädagogische Assistentin) som har tyrkisk

³⁹ Sozialpädagogische Assistentin

og tysk som morsmål. Hun har vokst opp i Tyskland med tyrkiske foreldre. Russisk og tyrkisk var også godt representert blant barna, i tillegg var det flere andre morsmål, først og fremst ikke-europeiske. De andre tre ansatte – Anne (Erzieherin), Lina (Erzieherin) og Helena (Sozialpädagogische Assistentin) – hadde tysk som morsmål. Alle hadde flere års arbeidserfaring, og de fleste hadde også jobbe i Solsikke i en årrekke. Anne var den med kortest tid på Regnbuen og hadde jobbet der i omtrent to år.

I Solsikke barnehage gjennomførte jeg intervju med åtte ansatte og tre foreldre. Utover de fem ansatte på Regnbuen gjennomførte jeg intervju med styrerne Franziska og Marta, som begge hadde utdanning i sosialpedagogiske fag og med Charlotte som hadde utdanning som Erzieherin med videreutdanning i språk- og migrasjonspedagogikk.⁴⁰ Charlotte var ansatt i forbindelse med programmet Sprach-Kitas (jf. kapittel 1.1.5) for å støtte barnehagens arbeid med flerspråklige barn og deres foreldre. Jeg begynte mitt feltarbeid i Solsikke barnehage i september 2015 og avsluttet det i midten av februar 2016.

Solsikke barnehage definerer seg som både flerspråklig og flerkulturell, og i intervjuene fremhever de ansatte hvordan barnehagen lenge har hatt et fokus på språk og literasitet og at flerspråklighet inngår som en naturlig del av hverdagen. Barnehagens deltakelse i et kompetansehevingsprosjekt tidlig på 2000-tallet fremheves som en oppstart for denne forståelsen, og det påpekes hvordan barnehagen har utviklet seg fra å være tospråklig med tyrkisk og tysk som hovedspråk til å være flerspråklig. Mens det før var vanlig at det var en tysk- og en tyrkisktalende kollega per avdeling, har det språklige mangfoldet blant de ansatte utvidet seg etter hvert i takt med barnas språklige mangfold. Flyttingen fra det gamle til det nye bygget kan sies å ha spilt en rolle i denne endringsprosessen, da barnehagen også ble omgjort fra avdeling- til basebarnehage. Erfaringsdeling innad i barnehagen og utad med andre barnehager i byen fremheves også her som viktige element i en felles kompetanseutvikling. Man kan videre si at Solsikke barnehage har vært en form for modellbarnehage som ved hjelp av rådgivere i kommunen har spredt sin profesjonskunnskap om arbeid med flerspråklige barn og familier til de andre kommunale barnehagene i byen.

I Solsikke barnehage intervjuet jeg tre familier som hadde barn på basen Regnbuen. Familiene hadde ulike språkbakgrunn. Intervjuene ble gjennomført i barnehagen eller hjemme, da jeg innrettet meg etter foreldrenes ønske. Familiene blir nærmere beskrevet i kapittel 11.4, i forbindelse med analysen av intervjuene.

⁴⁰ Erzieherin mit Sonderstellung Fachkraft für Migration und Sprache

7.8 Metoder for dataproduksjon og analyse

Etnografi kan sies å være en ofte brukt metodologi i forskning på og med barn, både i og utenfor institusjoner (Corsaro, 2011; Gulløv & Højlund, 2010; Warming, 2005). I skandinaviske land kan etnografiske forskningsdesign sies å være en etablert tilnærming i barnehageforskningen (Ødegaard, 2015, s. 2). Samtidig har kvalitative studier innen barnehageforskning generelt blitt kritisert for å gi lite informasjon om framgangsmåten i analysen av datamaterialet (Nordenbo & Moser, 2009, s. 37). Østern (2016) og Alvestad m.fl. (2009) påpeker videre at kvaliteten i barnehageforskningen i Norge generelt skal styrkes. Etnografisk forskning har blitt kritisert for å være for lite transparent når det gjelder hvordan forskeren har kommet frem til resultatene. Selvrefleksivitet i analysen av hvordan forskeren bidrar til kunnskapen som fremkommer av studien, er et vesentlig element for å øke studiens troverdighet. Ødegaard (2015, s. 2) sier det slik:

Rethinking the way we work analytically and studying examples can shed light on relationships between text and context, analytic work, transcription based on video analysis and field notes, the process of transcription and coding, and the researcher's understanding of this process; and, finally, on writing the account.

Med henblikk på det er formålet med dette kapittelet både å redegjøre for framgangsmåten i dataproduksjonen og analysen knyttet til de fire typer datamaterialet i studien. Analyseprosessen beskrives, slik at den blir transparent og resultatene framstår som troverdige og valide. Både innen etnografi og kasstudier fremheves datatriangulering som en vesentlig strategi for å øke funnernes validitet og studiens reliabilitet (Davies, 2008; Yin, 2014). Davies (2008, s. 96-97) knytter triangulering blant annet til å stille de samme spørsmål flere ganger og i ulike sammenhenger og til forskerens evne til å sjekke funn og fortolkninger kontinuerlig. Hun fremhever videre at reliabilitet og validitet ikke nødvendigvis betyr at funnene er samstemt, da til og med en veldig homogen gruppe deltakere kan ha varierende perspektiv. Yin (2014, s. 121) beskriver to ulike former for datatriangulering der den første innebærer at man setter sammen ulike typer datamateriale til felles konklusjoner. Den andre modellen går ut på at man trekker konklusjoner ut ifra en enkel type datamateriale og setter dem sammen i etterkant. I denne studien har jeg fulgt den første modellen og bruker de fire typer datamateriale for å komme frem til studiens funn. Et vesentlig element er å gi fylldige beskrivelser (Geertz, 1973) av aktørenes språklige praksiser, og det gjøres ved å vise deres ulike stemmer og ytringer knyttet til kontekstene som fremkommer som relevant (Goodwin & Duranti, 1992).

Yin (2014) beskriver ulike teknikker for å analysere data fra kasusstudier. Han påpeker likevel innledningsvis at analysen til en stor grad avhenger av forskerens evne til å tenke empirisk, en tilstrekkelig presentasjon av bevismateriale og hensyn til mulige alternative fortolkninger (Yin, 2014, s. 133). Som Yin (2014, s. 134-135) foreslår, har jeg brukt NVivo for å kategorisere datamaterialet. Han påpeker at mengden og variasjon av datamaterialet ofte gir utfordringer ved bruk av slike teknologiske hjelpemidler, og det er også en erfaring jeg har gjort. Mens intervjudata og feltnotater enkelt kunne lastes inn og kategoriseres i NVivo, var det vanskeligere med bildene. Det er høyst sannsynlig at mine egne kunnskaper sto i veien for å benytte meg av alle mulighetene som dataprogrammet tilbyr, men i praksis har analysen kun delvis foregått ved hjelp av NVivo. En annen utfordring har vært at kategorisering på tvers av intervju og feltnotater gir innblikk i og oversikt over kategorier, men at man mister tråden til hvordan for eksempel et utklipp fra et intervju står i sammenheng med det som blir sagt tidligere eller senere. For å komme frem til en valid og troverdig fortolkning av datamaterialet, har jeg derfor lest og analysert intervju, feltnotater, foto og styringsdokumenter på langs og på tvers.

Yin (2014, s. 136 f.) presenterer 4 strategier for analyse av datamaterialet fra kasusstudier, som etter min forståelse baserer seg på ulike former for analytisk tilnærming. Noen kan sies å være deduktiv, mens andre er induktiv. Jeg vil karakterisere min analysetilnærming som abduktiv, og dette kan sies å være i tråd med etnografien som forskningstilnærming (O'Reilly, 2012). Den er induktiv i den forstand at jeg har tatt utgangspunkt i datamaterialet for å komme frem til hvilke diskurser om flerspråklighet som finnes i barnehagene. Datamaterialet er kodet i flere omganger, der den første kodingen har foregått etter det tematiske innholdet i materialet. For eksempel er den første kodingen av intervjuene organisert etter tema som ble drøftet i henhold til intervjuguiden. I denne kodingsrunden inngikk det allerede et utvalg av hva som var relevant i forhold til studiens problemstilling og hva som var mindre relevant. Denne delen av kodingen hadde mer deduktiv karakter, fordi den var preget av mine teoretiske kategorier. Samtidig var den ikke deduktiv i den forstand at jeg fulgte en hypotese som jeg hadde etablert og som ville ha tilsvart den første av Yins (2014, s. 136) strategier.

I neste steg tok jeg utgangspunkt i de relevante tematiske kategoriene og studerte hvilke diskurser om flerspråklighet som ble konstruert. Her la jeg bort mine teoretiske kategorier i størst mulig grad og fulgte deltakernes handlinger og ytringer. Med utgangspunkt i neksusanalysen var jeg på jakt etter mønster og felles forståelser samtidig som det var viktig å oppspore alternative diskurser (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Å lese materialet på tvers var vesentlig for å se mønster og for å forstå barnehagens – stedets – diskurser. Å lese

datamaterialet på langs var viktig for å forstå deltakernes historiske kropper, deres erfaringer og utdanning som sto i sammenheng med diskurser som sirkulerte gjennom deres språklige praksis (Scollon & Scollon, 2004). De analytiske kategoriene som er grunnlag for presentasjonen av datamaterialet her, har derved blitt konstruert gjennom en induktiv lesing av datamaterialet. Denne framgangsmåten er mest tilnærmet Yins (2014, s. 136) strategi om *working your data from the «ground up»*. Etter min oppfatning er min framgangsmåte likevel ikke koblet til grounded theory, som Yin (2014, s. 137) referer til, fordi neksusanalysen gir for tydelige føringer for hva som er analysens formål og fokus. Dessuten kan jeg ikke påstå at jeg har gått frem uten enhver form for teoretisk ståsted eller forforståelse.⁴¹ Når utvikling av kategorier som framstilt her var induktiv, ble diskursene som fremkom etterpå knyttet til studiens teoretiske rammeverk. Det er på grunn av denne vekslingen mellom teoretisk basert og databasert tilnærming at jeg vil kalle analysetilnærmingen som abduktiv (jf. også Alstad, 2013).

En annen strategi som jeg har anvendt samtidig, er det Yin (2014, s. 139) kaller for *developing a case description*. På jakt etter barnehagens egenart, deres felles diskursive forståelser av flerpråklighet knyttet til den språklige praksisen samt variasjoner i den enkelte kasusbarnehagen, har jeg beskrevet de enkelte barnehager som sted knyttet til deres overordnede kontekst. Ved bruk av denne strategien har studiens komparative element og mine perspektiv som insider og outsider spilt en stor rolle. Implisitte forståelser av hva flerspråklighet er ble tydeligere i lys av barnehagens kontrasterende forståelser. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan man også betegne denne formen for analyse som dialogisk, der datamaterialets flerstemmighet har blitt benyttet for å skape kontraster, vise brudd og for å tenke gjennom egne etablerte forståelser. Selv om denne strategien i første omgang hovedsakelig har vært beskrivende, har den i et neste steg også bidradd til å utforske forståelser i de enkelte kasusbarnehagene. Spor av denne strategien finner man i beskrivelsen av barnehagens egenart og i sammenlignende drøftinger i analysen.

En fjerde strategi som Yin (2014, s. 140) viser til går ut på å finne alternative plausible forklaringer. Denne strategien har jeg anvendt gjennom hele analysen, og et hovedelement for å drøfte og utelukke alternative forklaringer har vært datatriangulering. Ordet *forklaring* kan oppfattes som koblet til en deduktiv analysestrategi, og det kan høres ut som om såkalte

⁴¹ Forholdet mellom forskerens teoretiske forståelse og induktiv tilnærming vektlegges ulikt i forskjellige retninger innenfor grounded theory (Postholm, 2011), men er ikke et punkt som jeg anser som relevant å drøfte her.

konkurrerende forklaringer først og fremst knyttes til hypoteser. I den foreliggende studien ble strategien hovedsakelig anvendt for å finne de mest relevante diskursene når det fantes flere mulige. Man finner strategien igjen i analysen når jeg stiller spørsmål ved diskurser i et kapittel som blir drøftet videre i et senere kapittel, men det var ikke en hypotese som var utgangspunkt for analysen.

Yin (2014, s. 164) beskriver videre fem analyseteknikker som kan benyttes i kasusstudier, hvorav *cross-case synthesis* er den som er mest relevant for min studie (Yin, 2014, s. 164). Han påpeker hvordan en *cross-case synthesis* i motsetning til et *cross experiment* bygger på teoretisk funderte fortolkninger, slik at man må utvikle sterke og plausible argumenter som støttes av datamaterialet (Yin, 2014, s. 165). Det er derved heller ikke en statistisk generalisering som er formålet med syntesen, men snarere en form for analytisk generalisering eller utvikling av teori. I denne studien bruker jeg en slik syntese på tvers av kasus for å diskutere hovedspørsmålet – hvordan barnehager skaper rom for flerspråklig praksis. Generaliseringen ligger i drøftingen av fellestrekk og forskjell i barnehagenes språklige praksiser og deres diskursive forståelser av flerspråklighet og i diskusjonen om hvordan diskursene skaper rom og samtidig en ramme for språklig praksis. Et annet vesentlig element i syntesen er å heve blikket fra mikronivået til et overordnet makronivå.

I de følgende kapitlene vil jeg redegjøre for og drøfte framgangsmåten i analysen av datamaterialet. I framstillingen av analysemetodene har jeg valgt å vektlegge analyse av semiotiske landskap spesielt, fordi det kan sies å være mindre brukt i etnografisk barnehageforskning enn feltnotater, intervju og dokumentanalyse.

7.8.1 Foto som metode i etnografiske studier i barnehage og skole

Foto har blitt brukt på ulike måter i analysen av etnografiske studier (Å. Birkeland, 2012; Blommaert, 2013; Brown, 2012; Szabó, 2015), og det har blitt diskutert fordeler og utfordringer ved bruk av foto som del av analysen. Blommaert (2013, s. 1-3) knytter bruk av kamera til dokumentasjon av *linguistic landscapes* og argumenterer for deres både deskriptive og analytiske potensiale. Han viser til hvordan rom blir til det sentrale aspektet i forskning på *linguistic landscapes*, og til hvordan dette utvider sosiolingvistikkenes tradisjonelle fokus på talende til det fysiske rommet som disse deltar og oppholder seg i. Slike språklige landskap innebærer at man tar bilder av miljø for å utforske språk i en kontekst. Blommaert (2013) kobler språklige landskap først og fremst til dokumentasjon og analyse av sen-moderne og globaliserte

urbane miljø. Fotografi kan her etter min forståelse inngå i både dokumentasjon og analyse, der den kan være en måte å utforske på, samtidig som den bringer inn et historisk perspektiv.

Fotomaterialet i den foreliggende studien omhandler imidlertid ikke urbane miljø, men to barnehagers semiotiske landskap. Szabó (2015, s. 24) og Brown (2012, s. 282) refererer til *schoolscapes*, som tar utgangspunkt i konseptet om språklige landskap, men som inkluderer det pedagogiske nivået. Brown beskriver *schoolscapes* for å vise «to the school-based environment where place and text, both written (graphic) and oral, constitute, reproduce, and transform language ideologies» (Brown, 2012, s. 282). *Schoolscapes* kan forstås som språklige landskap som i tillegg har en pedagogisk målsetting eller formål, og Brown viser til forbindelsen mellom sted og tekst og til betydningen av språkideologier. Selv om det også inngår barnehager i Browns (2012) studie, refererer ordet *school* til skolens språklige landskap. Siden skole og barnehage har ulike styringsdokumenter og målsettinger, kan man gå ut ifra at også deres språklige landskap kan ha grunnleggende forskjeller, og det er også noe som Brown (2012, s. 295) viser til. Likevel er begge utdanningsinstitusjoner, og på lik linje med skolen er barnehagens språklige landskap preget av pedagogiske tilnærminger og formål. På engelsk kan derfor *kindergartenscape* være et mulig alternativ til *schoolscape*. Jeg velger her – i norsk sammenheng – å bruke *semiotiske landskap*, fordi semiotisk inkluderer ulike meningsbærende artefakter og ressurser, ikke bare tekst eller språk. Når jeg beskriver barnehagens semiotiske landskap, skal det forstås slik at det inkluderer komponenten om et pedagogisk formål.

Mens Å. Birkelands (2012) studie omhandler danningsidealer i barnehager i Norge og Kina, fokuserer Szabós (2015) studie på hvordan mangfold blir framstilt i private og offentlige skoler i Ungarn. Studiene har til felles at de kontrasterer eller sammenligner ulike utdanningsinstitusjoner enten på tvers av land eller med ulike pedagogiske tilnærminger. Å anvende emiske og etiske perspektiv er viktige aspekter i begge studier, men det gjøres på ulike måter. Studiene er ikke laget og gjennomført som komparative prosjekt der enkelte enheter sammenlignes, men som kontekstualiserte mikrostudier som viser hvordan ideologier, mål og idealer i utdanningsinstitusjoner på mikronivå står i sammenheng med sosiale, kulturelle og politiske faktorer på makronivå. Selv om de ikke har et komparativt design, som for eksempel Hantrais (2009) viser til, baserer de seg på komparative elementer som utgjør en viktig del av analysen. Begge studier kan også sies å bygge på et sosialkonstruktivistisk syn, der analyse og fortolkning av bilder forstås som en konstruksjon mellom forsker og deltakere.

Å. Birkeland (2012, 2013), Szábó (2015) og Brown (2012) har brukt bilder på ulike måter og med til dels ulik fokus. Birkeland (2013, s. 456) bruker *photo elicitation* som forskningsmetode, som baserer seg på å bruke bilder eller videosnutter i intervju med både barnehageansatte i barnehagen og på tvers av barnehager. Hun viser til Tobin m.fl. (2009) som har brukt denne metoden i en komparativ studie av barnehager i tre ulike land. Szabó (2015, s. 27) benytter seg av en *tourist guide technique*, der han intervjuer ansatte som viste ham rundt på skolen. Hos Brown (2012, s. 286) inngår foto i omfattende studier med flerstedet etnografi og i kombinasjon med intervju og observasjon.

Å. Birkeland (2013) refererer til hvordan bruk av bilder har blitt en etablert forskningsmetode innen etnografi og drøfter fordeler og utfordringer ved dette. Ifølge henne kan en utfordring være at forskeren fokuserer på det som er mest eksotisk, spesielt når kontrastene mellom institusjonene er store. Et annet moment er at bilder ikke er en absolutt og objektiv representasjon. Videre viser hun til relevansen av å forstå andre kulturer på sine premisser og ikke gjennom egne europeiske briller. Dette framkommer også i litteratur om komparativ forskning i utdanningssystem generelt (Crossley & Vulliamy, 2006). Et siste punkt Å. Birkeland (2013, s. 455) trekker frem er at man begynner å stille spørsmål ved sine egne naturliggjorte oppfatninger når man prøver å forstå andres. Disse aspektene kan sies å ha generell betydning for komparative studier på mikronivå, men fordi foto visualiserer på en annen måte enn skrevne notater eller intervju, kan disse gjøre enkelte aspekter mer tydelig.

Det blir tydelig at foto kan brukes på ulikt vis i forskning, både når det gjelder hva man tar bilder av, hvem som velger ut motivene og hvordan de brukes i analysen. Dette henger sammen med studiens fokus og valg av forskningsmetode. Min studie har likhetstrekk med både Å. Birkelands, Browns og Szábós, i og med at den har fokus på mikronivå og har lignende komparative elementer. I likhet med deres studier knytter min dessuten mikronivået til føringer, ideer og diskurser på makronivå. Måten jeg har brukt foto på kan sies å ligne på Browns (2012). I min studie er bildene mitt utvalg, hos Szabó (2015) er de den intervjuedes utvalg, hos Å. Birkeland (2013) inngår de i en komparativ metode. Foto i min studie ble ikke brukt i forbindelse med intervju, men er en form for visuelt datamateriale i tillegg til observasjoner og intervju. Bildene er tatt ut ifra mitt fokus og subjektive ståsted som forsker i den perioden jeg var på feltarbeid. Samtidig er de en del av en etnografisk studie, og inngår som et ledd i dialogen mellom forskningsdeltakerne og meg. Bildene som en form for ytring, svarer med utgangspunkt i Bakhtin (1986) på tidligere ytringer, som for eksempel observasjoner og feltsamtaler. Det jeg har valgt å ta bilder av, er derved både mitt subjektive utvalg og samtidig preget av dialogen

med deltakerne i feltet. Selv om motiver for bildene er valgt av meg, kan man derved si at det inngår flere enn min stemme i utvalget og analysen.

Man kan også argumentere for at bilder, intervju, observasjoner og styringsdokumenter danner en flerstemmighet i datamaterialet, både fordi materialet er flerstemmig, og fordi det representerer ulike stemmer, deltakernes og forskerens. Etnografi inngår som et viktig element, fordi bilder fortolkes med bakgrunn i forskerens erfaringer fra feltet og i sammenheng med andre typer datamateriale. Hadde jeg for eksempel hatt bilder og intervju, men uten å ha vært tilstede i barnehagene over en lengre tidsperiode, kunne både utvalget og analysen blitt annerledes. I det følgende skal jeg beskrive min framgangsmåte ved bildetaking og analyse.

7.8.2 Foto som konstruksjon av barnehagens semiotiske landskap

Bildene ble tatt med digitalt speilreflekskamera, og noen ble tatt med mobilkamera. Alle bilder ble i etterkant overført til en digital bildedatabase og slettet fra kameraet med det samme. Bildene ble tatt på ulike tidspunkt i løpet av feltarbeidsperioden. Bildene viser kun innredning, gjenstander og artefakter, ikke personer. Å fotografere personer ville vært etisk betenkelig og heller ikke hensiktsmessig for mitt formål som var å dokumentere hvordan syn på flerspråklighet og mangfold kom til uttrykk i barnehagens semiotiske landskap.

Formålet å dokumentere visuelt hvordan syn på flerspråklighet kommer til uttrykk i barnehagene hadde innvirkning på utvalget av rom, artefakter og gjenstander. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan mine bilder beskrives som ytringer som responderer på andres ytringer, som besto av ulike semiotiske ressurser og som hadde et tema som medførte en adressivitet mot meg i min forskerrolle ut ifra problemstillingen i studien min. Det medførte at jeg kun tok bilder av rom og artefakter som jeg mener gjenspeilte flerspråklighet og mangfold på en eller annen måte, og derved ble ikke alle rom tatt med. En grunn til det var at det ut ifra mitt perspektiv ikke uttrykte flerspråklighet. En annen grunn var at noen rom aldri var tomme, som gjorde det vanskelig å fotografere uten at det var personer til stede. Et tredje aspekt var at jeg prøvde jeg å dokumentere⁴² den enkelte barnehagens uttrykk av syn på flerspråklighet, og disse var forskjellig i Ballblom og Solsikke barnehage. Kontrastene var langt fra så store som Å. Birkeland (2012) beskriver det i forhold til sine barnehager i Norge og Kina, og utfordringen med å ikke fokusere for mye på det eksotiske, var mindre. Likevel kan man legge merke til vesentlige og interessante forskjell i deres semiotiske landskap. Jeg tok kun bilder inne i

⁴² Enda jeg bruker ordet *dokumentere* skal det forstås i et dialogisk og sosialkonstruktivistisk perspektiv, der jeg som forsker bidrar til den konstruksjonen av barnehagens semiotiske landskap.

barnehagene, ikke av uteområdene. Dette både for å begrense den totale mengden bilder og fordi det semiotiske landskapet inne viste tydeligere til syn på flerspråklighet. Å. Birkeland (2013, s. 465) drøfter faktorer som kan påvirke forskerens utvalg, der blant annet motivasjonen om å representere barnehagen på en rettferdig måte kan sies å være vesentlig. Utvalget er derved på ingen måte feilfritt, og et dilemma som gjenstår, er om jeg har oversett noe eller om jeg ville ha tatt et annet utvalg nå når jeg nærmer meg slutten av min forskerutdanning.

Etter at jeg var ferdig med feltarbeidet i begge barnehagene, så jeg gjennom bildene på pc. Fordelen med en skjerm er at man kan forstørre og se nøyer på enkelte deler av bildet. Samtidig er det en ulempe at man ikke kan se på flere bilder samtidig, uten at hvert bilde blir ganske lite. Jeg tok derfor utskrift av omtrent halvparten av bildene for å kunne se dem som en større helhet. Jeg foretok et utvalg slik at alle rom ble tatt med. Bildene skulle representere barnehagens hverdag, og i den grad jeg hadde bilder fra spesielle arrangementer, ble de valgt bort. De ble limt på store flipover-ark. Bildene ble sortert etter hvilken barnehage og videre hvilken del av barnehagen de hørte til. Å kunne kontrastere mellom de to barnehagene gjorde det mulig å se nærmere på den enkelte barnehagens egenart, både hvordan den var bygd og delt inn, og videre hvordan syn på flerspråklighet kom til uttrykk i barnehagens innredning og valg av artefakter.

Szabó (2015, s. 28) viser til at skoler har offisielle og uoffisielle rom, og drøfter hvordan dette innvirker på artefakter som vises frem. Brown (2012, s. 287) beskriver hvordan skolens semiotiske landskap ute representerte en mer offisiell språkpolitikk enn miljøet inne og refererer i den forbindelsen til nisjer der alternative diskurser og ideologier blir synlig. Lignende skiller mellom ulike rom kan være tilfelle i barnehager. Ulike deler av barnehagen er rettet mot ulike grupper aktører (Ødegaard & Krüger, 2012). Personalrom er for eksempel for personalet, mens inngangspartiet kan være først og fremst for foreldrene. Basenes rom og utstyr kan sies å ha en adressivitet mot barna, men også mot ansatte og foreldre. Å se hvordan barnehagene er delt inn, hvilke rom som var laget for hvilken aktørgruppe, og hvordan syn på flerspråklighet blir uttrykt og konstruert i de enkelte delene, er et interessant aspekt i analysen.

I analysen av bildene har jeg gått fra å se på helheten av bildene i hver barnehage og i sammenligning til å fokusere på enkelte utvalgte bilder. Likevel kan analyseprosessen ikke sies kun å ha hatt én retning – fra helheten til enkeltutvalget – men å ha vært en veksling mellom helheten og enkeltbilder. Det samme gjelder for komparasjonen av barnehagene, som har bidratt til å veksle mellom emiske og etiske perspektiv. Diskusjoner med veiledere og kolleger som har hatt samtykke til å se på datamaterialet, har videre bidratt til å stille spørsmål ved selvfølgeligheter og implisitte forståelser. Alle disse elementene bidrar til validering av funn.

Bildene som jeg valgte ut for nærmere analyse, ble valgt ut på bakgrunn av studiens problemstilling, bildenes fokus og barnehagens inndeling og egenart. Videre ble bildene valgt ut slik at ulike rom var representert. Bildene som vises i avhandlinga, er anonymisert, både når det gjelder at de ikke viser store utklipp av barnehagen og ved at navn som kunne gjøre barnehagene eller personer gjenkjennbar er fjernet.

Som Blommaert (2013, s. 10) skriver, er sosiolingvistiske systemer komplekse og dynamiske, og «by the time we have finished our description, the system will have changed». Det gjelder også i høyeste grad for denne studien. Bildene viser et punkt i barnehagens hverdag i den tidsperioden der jeg har gjennomført feltarbeidet, de fryser handlingen på visuell vis på det tidspunktet bildet ble tatt. Med utgangspunkt i neksusanalysens definisjon av praksis som gjentakende handlinger (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004), kan man spørre hvordan bildene dokumenterer praksis og ikke kun tilfeldige handlinger. På lik linje med det andre datamaterialet mitt kan man si at mønstre som bildene dokumenterer over tid – fordi de er tatt på ulike tidspunkt – og på tvers av rom kan tyde på praksiser framfor handlinger. At semiotiske ressurser skifter, ser man på at for eksempel månedsplaner og årsplaner skifter, at informasjon rettet mot foreldre blir hengt opp og tatt ned igjen. Samtidig kan det anses som en praksis at informasjon blir hengt opp og hvilken informasjon som blir hengt opp. Praksiser kan ha endret seg etter feltarbeidets slutt og må betraktes i barnehagens chronotop, i krysningen av sted og tid (de Vocht, 2015).

7.8.3 Feltnotater av barnehagelæreres språklige praksis

Feltnotater kan sies å ha en sentral plass i etnografisk forskning, blant annet fordi de er knyttet til deltakende observasjon som grunnleggende tilnærming (Corsaro, 2011; Gordon, Holland & Lahelma, 2011; Gulløv & Højlund, 2010; O'Reilly, 2012). Yin (2014, s. 124) viser til at feltnotater utgjør en veldig vanlig komponent i kasusstudiers datamateriale. O'Reilly (2012, s. 101) refererer til feltnotater som det sentrale elementet i etnografisk forskning, der formålet er å notere alt som man anser som viktig for forskningen. Selv om de fleste etnografiske studier benytter seg av en kombinasjon av metoder, der også lyd- eller lydbildeopptak brukes for observasjon, er feltnotater ifølge henne fremdeles grunnleggende. Et viktig aspekt kan være at feltnotater forandrer sin karakter fra å omhandle førsteinntrykk til å drøfte insidertperspektiv, et annet er at feltnotater blir mer spesifikke samtidig som studien blir mer fokusert (O'Reilly, 2012, s. 102). Begge aspekter finnes også i mine feltnotater og er viktige bidrag til refleksivitet når det gjelder forskerrollen og drøfting av egne og deltakernes forståelser.

Feltnotatene som presenteres her omhandler situasjoner eller samtaler, der språklig praksis og spesifikt flerspråklig praksis er tema. I likhet med intervjuene og utvalg av bilder har de altså et spesifikt fokus som gjorde at noen situasjoner ble notert ned mens andre ble utelukket, og at jeg stilte spørsmål om spesifikke tema eller situasjoner. Det medfører at de ikke gir et generelt bilde av barnehagens praksis, men at de bidrar til å belyse mine to barnehagers språklige praksis med spesielt flerspråklige barn og deres familier. Feltnotatene ble kodet i flere omganger, der den første kodinga foregikk i marginen på notatboka og inndelingen var tematisk med en rekke kategorier, for eksempel om de omhandler bruk av ulike språk eller barn med samme morsmål. I neste omgang, mens jeg renskrev notatene, ble kodingen innsnevret til tre temarelaterte overordnede kategorier: språklig praksis, samarbeid med foreldre og forskerrollen. Enkelte notater passer inn i flere kategorier, for eksempel omhandler noen både språklig praksis og forskerrollen eller både språklig praksis og samarbeid med foreldre. Disse første to kodingsomganger kan betegnes som deduktiv fordi jeg fulgte min tidligere tematiske inndeling (jf. kapittel 7.8). De tre kategoriene ble brukt som utgangspunkt for analysen, og i likhet med det andre datamaterialet har jeg i denne omgangen lest feltnotatene induktivt.

I motsetning til bildene av barnehagens semiotiske landskap omhandler feltnotatene muntlige, primære talesjangere (Bakhtin, 1986). Med utgangspunkt i avhandlingens sosialkonstruktivistiske grunnlag må det videre påpekes at de ikke er en gjengivelse, men en konstruksjon av en realitet. Som ved utvalg av bilder, har jeg på bakgrunn av studiens problemstilling valgt å nedskrive noen episoder framfor andre. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan man trekke frem responsiviteten som situasjoner hadde med sitt innhold knyttet til studiens problemstilling. En annen form for konstruksjon skjer i min kategorisering av notatene i etterkant, og her ligger det metodiske og teoretiske rammeverket til grunn. Neksusanalysens fokus på praksis som neksus for diskurser legger videre føringer for hvordan jeg forholder meg til spørsmålet om språkideologier kan observeres i praksis (Kroskrity, 2004; Woolard, 1998). Feltnotater beskriver både samtaler og observasjoner av praksis, og gjennom neksusanalysen analyseres praksisen med henblikk på relevante språkideologiske diskurser om flerspråklighet. Feltnotatene gir innblikk i barnehagelærernes diskurser slik de kommer til uttrykk i deres praksis på den ene siden og i mer eksplisitte uttalelser om dem, selv om det kan diskuteres hvor eksplisitt uttalelsene er. Noen feltnotater omhandler dessuten observasjoner der jeg har hatt anledning til å samtale om dem med barnehagelærere i etterkant. Det samme er tilfelle med observasjoner som jeg har tatt opp under intervju. Denne kombinasjonen viser en tydelig sammenheng mellom deltakernes praksis og diskurser som sirkulerer gjennom denne praksisen

og som kommer til uttrykk i deres forståelser av situasjonen og tankene rundt egen handling. På mange måter gir denne formen for datatriangulering en veldig tydelig forståelse av språklig praksis som neksus (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). For å vise til Davies (2008, s. 97), er det en måte å stille de samme spørsmål under ulike omstendigheter. Den imøtekommer videre behovet som fremkommer i forskningsoversikten om at språklige og kulturelle sammensetninger er komplekse og krever ulike data.

7.8.4 Intervju som tilnærming til diskurser om flerspråklighet

Innenfor kvalitative studier er intervju en hyppig brukt metode med ulike former, som blant annet er avhengig av studiens formål, kunnskapen man ønsker å produsere, forskerens og deltakernes roller og personlighet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 155 f.). I etnografiske studier kan intervju ha mange former langs et kontinuum fra å være uformelle samtaler til å være formelle og bli gjennomført til avtalt tid og med forberedte spørsmål (O'Reilly, 2012, s. 116). Intervju kan sies å være en del av etnografens hverdag i feltet:

For ethnographers, interviewing and listening go on all the time. There may not be a clear distinction between doing participant observation and conducting an interview. A good ethnographer will take any opportunity to listen and to ask questions of individuals and groups while participating and observing. Discussions go on all the time and in a variety of contexts (O'Reilly, 2012, s. 118).

På mange måter karakteriserer O'Reillys beskrivelse også feltarbeidet som jeg gjennomførte for denne studien. Jeg spurte mens eller i etterkant av observasjoner og lyttet til og deltok i samtaler barnehagelærerne iblant. Jeg har likevel valgt å kategorisere disse uformelle samtaler som feltsamtaler og skille dem fra de mer formelle intervjuene. Med henblikk på litteraturen om etnografiske intervju kan det diskuteres, men en hovedgrunn for dette valget har vært forskjeller i formalitet, kontekst, tidspunkt, formål og min rolle som forsker. I motsetning til feltsamtaler ble intervjuene gjennomført til avtalte tidspunkt på et rom som var skjermet for avbrekk. Alle intervju ble dessuten gjennomført mot slutten av mitt opphold i barnehagene, og ett viktig formål var å utdype og diskutere barnehagelærernes diskurser om flerspråklighet i relasjon til deres språklige praksis og fordype forståelser som jeg hadde fått gjennom mitt feltopphold. Intervjuene var derved i større grad rettet mot bevisste og eksplisitte uttalelser fra deltakernes side. I motsetning til feltsamtalene ble intervjuene gjennomført ved hjelp av en intervjuguide og kan karakteriseres som semistrukturerte (O'Reilly, 2012, s. 120). Strukturerte elementer var eksempelvis deltakernes utdanning og arbeidserfaring i barnehagen. Det kan diskuteres om formaliteten med intervjuene og deres kontekst også medførte noen forandringer

i min og deltakernes roller. Deltakerne ble bedt om å lese og skrive under en egen samtykkeerklæring for intervjuene. Innholdet i erklæringen var det samme som de hadde fått muntlig før oppstarten av feltarbeidet, likevel kan den i sammenheng med konteksten ha påvirket forståelsen av intervjudialogen. I noen intervju med barnehagelærerne er det merkbart ved at de uttrykker seg mer formelt eller utdyper perspektiv og tema i større grad enn som var vanlig i våre uformelle feltsamtaler. Fra min side hadde samtykkeerklæringen – og intervjuets formelle setting generelt – i tillegg en etisk hensikt, der jeg på nytt skulle tydeliggjøre min rolle som forsker. Som O'Reilly (2012, s. 100, 102) beskriver, baserer etnografiske studier seg på relasjoner i feltet, og deltakerne liker ikke alltid å bli minnet på at de blir studert. Som også neksusanalysen viser til, må man bli akseptert som en del av feltet for å kunne studere deltakernes perspektiv fra innsida. Samtidig er det etter mitt syn et forskningsetisk krav om å minne deltakerne på rollen som forsker, og det kan være spesielt utfordrende i etnografiske studier grunnet lengden på feltarbeidet (jf. kapittel 7.2).

Ifølge O'Reilly (2012, s. 118 f.) er etnografiske intervju ofte semi- eller ikke strukturt, inneholder åpne spørsmål og følger deltakernes ytringer. Generelt kan min framgangsmåte under intervjuene beskrives som at jeg i størst mulig grad fulgte deltakernes ytringer så lenge de var relevant for tematikken, men også sørget for at ikke vesentlige spørsmål fra intervjuguiden ble utelatt. Jeg førte dessuten logg etter mange intervju, der jeg noterte meg tanker eller hendelser som hadde vekket min oppmerksomhet. O'Reilly (2012, s. 127) påpeker dessuten at etnografiske intervju krever forskerens engasjement og inngår i etiske og sensible relasjoner der deltakerne har tillit til forskeren. Med henblikk på barnehagelærerne kan mine intervju derved betegnes som etnografisk. Når det gjelder foreldrene kan det diskuteres, men framgangsmåten var lik for begge deltakergruppene.

Jeg valgte å ikke skrive under intervjuet for å vie min fulle konsentrasjon til dialogen med deltakeren. Alle intervju ble gjennomført enkeltvis. Jeg har transkribert alle intervjuene selv, både på grunn av etiske hensyn til deltakerne og fordi transkriberingen fungerte som et første steg i analysen. Under transkriberingen noterte jeg meg tanker om deltakerens forståelse, om min rolle som forsker og om mulige kategorier. Som loggen jeg førte, ble disse notert håndskriftlig på et eget ark som jeg i etterkant tilføyde intervjuutskriften.

Den første gjennomgående kodingen ble foretatt i NVivo der jeg kodet intervjuene i tematiske kategorier. Disse sto både i sammenheng med intervjuguiden og med temaene som deltakerne tok opp. Som ved bildene og feltnotatene var den første kategoriseringen hovedsakelig deduktiv i den forstand at de hadde sitt utspring i det teoretiske rammeverket. Samtidig ble de også laget

ut ifra deltakernes ytringer og viser til barnehagens egenart. Kategoriene er derved delvis forskjellig i de to barnehagene. På lik linje med feltnotatene, er dermed kategoriene som fremstilles her induktiv. Disse kategoriene var utgangspunktet for analysen av deltakernes forståelser av flerspråklighet. I intervjumaterialet kan det tolkes både ut ifra beskrivelser av egen språklig praksis og ut ifra mer eksplisitt uttrykte diskurser om flerspråklighet. Ofte ble disse to nivåene, det praktiske og det diskursive, også omtalt i sammenheng. Å beholde oversikt over intervjumaterialet kan sies å ha vært den største utfordringen i analysen, fordi den delen av datamaterialet er størst. Å lese på langs og på tvers har derfor vært vesentlig for å både finne felles diskurser i barnehagene, diskurser som var mer knyttet til deltakernes historiske kropper og for å finne utklipp som kunne illustrere forståelsene på en god måte.

7.8.5 Styringsdokumenter – diskurser om flerspråklighet på et makronivå

Det kan være vanskelig å begrense mengden dokumenter som kan være interessant i en etnografisk studie: «The variety of documentary sources that may be of interest to ethnographic researchers is potentially immense» (Davies, 2008, s. 197). Man kan imidlertid forstå det slik at en konkret analyse av dokumenter er mindre vanlig i etnografiske studier enn observasjon og intervju, og at dokumenter i større grad brukes som kontekstualiserende data. Davies (2008, s. 200) argumenterer for at dokumenter bør studeres på tre nivåer – tekst, interaksjon og kontekst. Tekstnivået vil bidra til å forstå både hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt, et punkt som også trekkes frem i neksusanalysen. Interaksjonsnivået viser til forholdet mellom forfatter og leseren, men også til relasjonen forskeren har til teksten. Konteksten refererer både til dokumentets produksjon og mottakelse. Også Mik-Meyer (2005, s. 195) viser til dette siste punktet som et viktig aspekt i en konstruktivistisk inspirert dokumentanalyse. Hun fremhever videre at dokumenter i konstruktivistisk forstand alltid anses som situert og at deres betydning knyttes til den institusjonelle rammen så vel som til den konkrete situasjonen. Det er derfor viktig å undersøke hvilke rolle dokumenter spiller for praksis og hvordan aktører fortolker dem. Videre kan det være vesentlig å studere interaksjonen mellom dokumenter når det gjelder likheter og forskjell, og hvordan de gjennom sin retorikk etablerer sannhetsdiskurser, slik at innholdet framstår som fakta (Mik-Meyer, 2005, s. 199 f.).

Denne studien har barnehagelærers daglige språklige praksis, barnehagelærernes og foreldrenes syn på flerspråklighet som analyseenhet, og fokuserer derved på et mikronivå. Samtidig er det et vesentlig aspekt i analysen å knytte dette mikronivået til et mer overordnet makronivå (Lane, 2011, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Styringsdokumenter anses som en viktig del av dette

makronivået. Analysen av styringsdokumentene i denne studien fokuserer på diskurser om flerspråklighet ut ifra et språkideologisk perspektiv. Den undersøker altså hvilke syn på flerspråklighet som framkommer samt føringer for språklig praksis og samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Med dette er det også tydelig at analysen ikke tar for seg hele styringsdokumentene, men de avsnitt eller kapitler som omhandler studiens tematikk. Det kan diskuteres hvor vidt analysen av styringsdokumentene er en neksusanalyse som tar utgangspunkt i konkret praksis eller beskrivelser av praksis. Å analysere tekst tilsvarer muligens i større grad andre former for diskursanalyse (Hitching & Veum, 2011). Selv om styringsdokumentene inneholder føringer for eller til dels også konkrete eksempler på språklig praksis i barnehagen, er fokuset i denne analysedelen i større grad på syn på flerspråklighet i teksten. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan styringsdokumenter anses som ytringer med en sekundær talesjanger. Her kan man se en parallell til Mik-Meyers (2005) argumentasjon om dokumenters retorikk der et interessant spørsmål er hvordan dokumentene etablerer en forståelse av at deres innhold er fakta.

Styringsdokumentenes tilknytning til konkrete realiteter i barnehagen kommer til uttrykk gjennom bruk av eksempler, for eksempel i temaheftene, eller føringer for ønsket pedagogisk praksis, som i rammeplanen. Å undersøke disse føringer kan knyttes til hvordan styringsdokumentene forholder seg til aktørene som skal bruke dem, som Davies (2008) og Mik-Meyer (2005) trekker frem. Talesjangeren kan karakteriseres som relativt standardisert og offisiell. Selv om stilen er nøytral, uttrykkes det tydelige intensjoner om dokumentenes formål. Enda noen styringsdokumenter viser til konkrete forfattere, er både skriveren og mottakerne abstrahert. Styringsdokumentene har en adressivitet som antar en viss fellesidentitet blant mottakergruppa, de er rettet mot profesjonelle pedagogiske aktører i barnehagen (Bakhtin, 1986). En viss felles pedagogisk fagbakgrunn kan sies å være et vesentlig aspekt i den antatte identiteten. Siden styringsdokumentene er utgitt av Kunnskapsdepartementet, som er en faglig og politisk instans, er også skriveren en abstrahert enhet. Posisjoneringen av mottakergruppa kan sies å bli tydelig gjennom skriverens intensjon om å legge føringer for pedagogisk praksis i barnehagen. Dette understrekes av Alstad (2015), når hun viser til at barnehagen som felt også er politisk styrt og at en analyse av føringer i styringsdokumenter er av interesse for feltet flerspråklighet i barnehagen (jf. kapittel 1).

Man kan altså si at styringsdokumentene som ytring med sin intensjon, sjanger og adressivitet posisjonerer barnehagen som mottaker slik at de skaper en ramme for dens praksis. Styringsdokumenter har en autoritativ stemme i møtet med barnehagepersonalet, og deres syn

på flerspråklighet kan sies å være en autoritativ diskurs (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). I den forstand er styringsdokumentene viktige diskursive vilkår for barnehagelærernes språklige praksis med flerspråklige barn, og analyseres derved som rammevilkår for neksusanalysen av de konkrete barnehagenes praksis.

DEL IV INN I BARNEHAGEN – ANALYSE OG FUNN

Yin (2008, s. 183 f.) beskriver forskjellige måter å presentere flerkasusstudier på. Jeg har valgt å dele inn analysen etter 1) type datamateriale og 2) barnehagene som kasus. Med det blir datamaterialet det øverste nivået i analysen, mens barnehagene skaper en inndeling i hvert materiale på et nivå to. Mens kapittel 8 omhandler analysen av relevante styringsdokumenter for barnehagens arbeid med flerspråklige barn og deres familier, fokuserer kapittel 9 på barnehagens semiotiske landskap. Kapittel 10 inneholder analysen av feltnotater, mens kapittel 11 omhandler analysen av intervjumaterialet. Analysen følger en fast struktur med at Ballblom barnehage kommer før Solsikke barnehage. På slutten av hvert kapittel følger det en oppsummering om barnehagenes praksis og diskurser hver for seg og i et sammenlignende perspektiv. Denne oppsummeringen er videre starten på en form for syntese på tvers av kasus, en *cross-case-synthesis* (Yin, 2014, s. 164), som utdypes i kapittel 12.

Den valgte inndelingen av analysen er kun én av flere mulige, der en annen måte kunne vært å ha barnehagene som øverste nivå. Det er flere grunner til den valgte inndelingen. For det første følger den feltarbeidet i en kronologisk rekkefølge. Studien av relevante styringsdokumenter begynte før oppstart av forskningen i barnehagene. Enda jeg startet feltarbeidet med å observere og å dokumentere ved hjelp av feltnotater, lager bildene en visuell konstruksjon av barnehagens semiotiske landskap som fungerer som en inngang til barnehagenes språklige praksis og tilknyttede diskurser. Selv om intervjuguiden ble laget i god tid før feltarbeidet startet, dannet feltnotatene utgangspunkt for enkelte mer spesifikke spørsmål under intervjuene. Intervjuene er på mange måter en utdypning av forståelser som framgår av det andre datamaterialet. Intervjuene var dessuten den typen datamateriale som ble produsert sist, som en avslutning av min tilstedeværelse i hver barnehage, og jeg har derfor valgt å presentere dem sist.

For det andre muliggjør den valgte inndelingen å både diskutere barnehagene som enkelt kasus og i en syntese mot overordnede tema innenfor hver datamaterialtype. Det er mulig at kontekstualiseringen ville blitt enda tydeligere om barnehagene hadde vært det øverste nivået i analysens inndeling. Samtidig ville det gjort det vanskeligere å kontrastere mellom barnehagene og å vise til bruk av emiske og etiske perspektiv underveis. Siden det er viktige element i analysen, vil den valgte inndelingen etter min oppfatning bidra til å få frem funnene på en mest mulig ryddig og strukturert måte.

Analysen tar utgangspunkt i både det overordnede forskningsspørsmålet og delspørsmålene. Det er imidlertid ulikt i hvilken grad de enkelte typer datamateriale svarer på delspørsmålene

(jf. kapittel 2.5). Mens delspørsmål 1 belyses med analysen av materialet som omhandler barnehagelærernes praksis, og som inkluderer både foto, feltnotater og intervju, belyses delspørsmål 2 kun gjennom intervju. Delspørsmål 1 kan derved besvares ved hjelp av datatriangulering, mens jeg ikke har denne muligheten for delspørsmål 2. Det kan være en mulig svakhet ved studien, samtidig har den et klart hovedvekt på barnehagen, og den undersøker *barnehagelæreres* språklige praksis med flerspråklige barn og *barnehagens* rom og rammer for samarbeid med foreldrene om barnas språk. Delspørsmål 3 behandles hovedsakelig i kapittel 12 og belyses igjen ved hjelp av datatriangulering.

8. Første lesing - analyse av styringsdokumenter

Både i norsk og i tysk sammenheng finnes det flere styringsdokumenter som er relevante. Utvalget baserer seg på gjeldende styringsdokumenter på det tidspunktet studien ble gjennomført, og jeg går derfor ikke spesifikt inn på de nyeste, for eksempel den nye rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som kom ut etter at den empiriske delen av studien var avsluttet. I mitt utvalg tar jeg først for meg de sentrale rammeplanene, som i norsk sammenheng er *Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dessuten er *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård, Mjør & Hoel, 2009) og *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006) relevante styringsdokumenter. Ut over det har jeg valgt å ta med *Tilskuddsordningen for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I Tyskland er styringsdokumenter for barnehager i Schleswig-Holstein relevante for Solsikke barnehage. *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*, som er utgitt av *Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung*⁴³ i Schleswig-Holstein, tilsvarer den norske rammeplanen (MfSGFG, 2012b). Jeg vil i det følgende referere til den som *Leitlinien*. I tillegg finnes det såkalte *Handreichungen* som utdyper enkelte områder eller tema i barnehagens arbeid, tilsvarende de norske temaheftene. Av disse er følgende relevante: *Erfolgreich starten. Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen* (MfSGFG, 2012a), og *Elternkooperation. Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege* (MfSGFG, 2014). Jeg har videre tatt med et informasjonsskriv om et

⁴³ Departementet for det sosiale, helse, familie og likestilling, i det følgende MfSGFG.

nasjonalt program *Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* som Solsikke barnehage deltok i (jf. også kapittel 1.1.5). Programmet er i regi av *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*⁴⁴ og omhandler språkutvikling i barnehagen (BMFSFJ, 2017a). Programmet inneholder blant annet ekstra faglig støtte til barnehager med en spesielt høy andel flerspråklige barn. I min analyse forholder jeg meg til informasjonsskrivet som barnehagene fikk i søknadsprosessen og som jeg fikk tilgang til i Solsikke barnehage. Dette skrivet har jeg kun som papirutskrift, men tilsvarende informasjon er lagt ut på nettsida til programmet under *FAQ - ofte stilte spørsmål* (BMFSFJ, 2017c). Utvalgsriteriene for hvilke barnehager som kan søke kan sies å være tilsvarende tilskuddsordningen for barnehager i Norge, og det er derfor interessant å se hvordan flerspråklighet forstås i dette programmet. Utvalget av styringsdokumenter er på ingen måte utfyllende, der for eksempel NOUer ikke er tatt med. Jeg har valgt å konsentrere meg om de dokumentene som er mest sentrale for barnehagen, i den forstand at de blir lest og vektlagt mest i barnehagen og som er å finne igjen i for eksempel årsplaner og annen skriftlig dokumentasjon.

8.1. Syn på flerspråklighet i styringsdokumenter for barnehager i Norge

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2013) vektlegger god språkstimulering som et vesentlig aspekt i barnehagens virksomhet generelt og fremhever både betydningen av «varierte og rike erfaringer» for utvikling av begrepsforståelse og «samtaler om opplevelser, tanker og følelser» som grunnlag for et rikt språk (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30). Arbeid med varierte muntlige og skriftlige tekster vektlegges, og kulturoverføring knyttes til språk, kommunikasjon og tekst. Kommunikasjon beskrives som et vekselspill der man både tolker og sender budskap, og det fremheves at språk består av ulike semiotiske ressurser ut over verbalspråk (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 33). De ansatte i barnehagen beskrives som viktige språklige forbilder (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30). Rammeplanen sier videre:

Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utvikling, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30).

Det blir tydelig at språk består av ulike semiotiske ressurser eller medierende midler (Scollon & Scollon, 2004), samtidig er det et klart fokus på utvikling av verbalspråk med blick på senere

⁴⁴ Forbundsdepartementet for familie, seniorer, kvinner og ungdom, i det følgende BMFSFJ.

skriftspråk. Språket knyttes til personlighet, identitet, følelser og tanker, og det anses derfor som viktig at barn utvikler språk slik at de kan snakke om og uttrykke tanker og følelser. Rammeplanens forståelse av språk og barns språkutvikling er basert på teori og forskning, og kan derved sies å være en faglig og profesjonell diskurs. Samtidig er teorigrunnlaget og forskningen den baserer seg på, knyttet til faglige språkideologier om hva som er relevant for barn å lære og utvikle. For eksempel viser fokuset på senere skriftspråkutvikling til en skriftspråkkultur i Norge, som ikke nødvendigvis er lik i alle land. Med henblikk på Riley (2011) kan det tyde på forståelser av hva som er viktig i språksosialiseringen.

Det samme fokuset finner man også i temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Høigård m.fl., 2009, s. 38 f.). Her kommer det enda tydeligere fram i vektleggingen av arbeid med ulike tekster, relevansen av variert og god litteratur og å motivere alle barn for lesing. Det presiseres videre hvordan personalet kan være gode høytlesere. Diskursen om god barnelitteratur og gode former for høytlesing viser til ideologier om språksosialisering (Riley, 2011) og språklige verdier (Jaffe, 2009) som omhandler kommunikasjonsformer, ord og begreper eller hvilken litteratur barn skal bli kjent med. Selv om de kan sies å være knyttet til et syn på barn som skapende og aktive deltakere, kan man også forstå det slikt at barn i utgangspunktet er mindre kompetente enn voksne, slik at de ansatte skal være rollemodeller (Riley, 2011). Det kommer videre frem i temaheftets føringer for hva som er et godt språkstimulerende miljø i barnehagen, der blant annet betydningen av å ta imot og utvide barns språklige initiativ og å stille spørsmål som møter barns språkkunnskap, fremheves som viktig (Høigård m.fl., 2009, s. 25 f.).

Morsmålet tillegges i styringsdokumentene en spesiell betydning for hvordan barn opplever sin identitet og for barnets mestringsfølelse (Gjervan, 2006; Høigård m.fl., 2009; Kunnskapsdepartementet, 2013). *Morsmål* som begrep er et interessant valg, og det er til dels uklart hva det refererer til. Høigård m.fl. (2009, s. 16) gir en definisjon, hun likestiller *morsmål* med *førstespråket* og *andrespråk* med *majoritetsspråket*, altså landets språk. Hun refererer videre til *tospråklighet* – ikke *flerspråklighet* – og skiller mellom simultan og suksessiv tospråklige barn, der skillet trekkes ved treårsalderen. Det samme skillet trekkes i Gjervan (2006, s. 33) med referanse til Valvatne og Sandvik (2007). Hun beskriver morsmålet videre, med referanse til Engen og Kulbrandstad (2000), som det språket et barn identifiserer seg med, lærer først eller forstår best. Morsmålet beskrives dessuten som det språket som er nært knyttet til emosjoner, til identitet og som forbindes med relasjoner og tilhørighet til barnets nærmeste, for eksempel familien. I den forbindelsen viser hun også til metaforen om morsmålet som

hjerterets språk (Gjervan, 2006, s. 33). Utover det påpeker hun at barn kan ha flerspråklighet som morsmål. Med utgangspunkt i temaheftenes beskrivelse, kan man forstå det slik at termen *morsmål* brukes for å vise til barnets førstespråk på den ene siden og for å understreke språkets tilknytning til følelser, identitet og nære relasjoner på den andre siden.

Tospråklig utvikling beskrives som helhetlig språkutvikling, der det sterkere språket støtter det svakere (Høigård m.fl., 2009). Begrepet *tospråklig* viser her etter min forståelse ikke nødvendigvis til to språk, men snarere til et syn på språk som atskilte system, der et dualitetssyn (Garcia & Li Wei, 2014) utgjør forståelsen av den helhetlige språkutviklingen. Det blir også tydelig i presiseringen av at barnehagen må støtte utviklingen av førstespråket for å styrke barnets utvikling i norsk (Høigård m.fl., 2009, s. 17). Man kan ut over det si at tospråklighet knyttes til barnet som individ. Førstespråket tillegges en viss egenverdi, det skal synliggjøres og anerkjennes i barnehagen, og det utgjør et tydelig ressursperspektiv på flerspråklighet.

Rammeplanen trekker et lignende skille som Høigård m.fl. (2009) og refererer til barn med et annet morsmål, som lærer norsk som andrespråk:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna bli forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30).

I motsetning til Høigårds m.fl. (2009, s. 16) definisjon av tospråklige barn inngår det her kun barn som er såkalt suksessivt tospråklig. Det kan tolkes som om rammeplanen kun anser barn som har et klart skille mellom morsmål forstått som førstespråk og norsk andrespråk som flerspråklige barn. Man kan også her se en dualitetsforståelse av tospråklighet knyttet til individet (Garcia & Li Wei, 2014), som i tillegg peker på en *tospråklighet* framfor *flerspråklighet*. Tospråkligheten består av morsmålet på den ene og norsk på den andre siden. Det kommer også fram i føringen om at ansatte i barnehagen skal støtte barnas bruk av førstespråket og å arbeide for at de utvider sine språkkunnskaper i norsk.

Tilskuddsordningen som barnehager kan bruke for å søke om ekstra ressurser i sitt arbeid med flerspråklige barn, viser til *minoritetsspråklige barn*, der tilskuddet skal brukes for å bedre deres språkforståelse. Det skal gjøres med henblikk på en bedre skolestart for «barn som ikke har norsk som morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Begge foreldre må ha andre førstespråk enn norsk, men barn med samisk, engelsk, svensk eller dansk som førstespråk, er unntatt tilskuddsordningen. Mens samisk ikke inngår på grunn av språkenes egne rettigheter, er

de andre fire språk unntatt fordi man antar at barna kan kommunisere med dem i barnehagen. Her trekkes altså et skille mellom skandinaviske språk pluss engelsk som én gruppe og alle andre språk. En grunn til at den første gruppen ekskluderes fra tilskuddsordningen, kan sies å være at iallfall de ansatte i barnehagen forstår skandinaviske språk og engelsk. Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvordan kommunikasjonen med andre barn lykkes, spesielt når det gjelder barn med engelsk som morsmål (jf. også Bubikova-Moan, 2017a).⁴⁵

Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold (Gjervan, 2006) kan sies å innebære en tydelig diskurs om at flerspråklighet er en ressurs. I dette inngår det blant annet at språklig og kulturelt mangfold anses som normalitet i barnehagen, og at barnehagen tilrettelegger for behov som barn med minoritetsbakgrunn måtte ha som en del av sin normale virksomhet. Det påpekes videre at barnehager som har et slikt ressurssyn, ikke trekker skille på bakgrunn av barns språklige og kulturelle bakgrunn (Gjervan, 2006, s. 7-8). Også her trekkes det frem betydningen av synliggjøring og anerkjennelse av forskjell og rom for ulikheter. Det presiseres at alle språk er likeverdig, og det skal oppleves som meningsfylt å bruke sitt morsmål i en flerkulturell barnehage (Gjervan, 2006, s. 28). Dette knyttes til språkets betydning for identitet, kultur og følelser (Gjervan, 2006, s. 26). Også dette temaheftet viser til flerspråklige barns helhetlige språkkompetanse og til hvordan morsmålet støtter andrespråket. I tillegg viser det tydelig til morsmålet egenverdi (Gjervan, 2006, s. 33), en forståelse som etter mitt syn kommer tydeligst frem i dette temaheftet. Det påpeker betydningen av barnets muligheter til å bruke «morsmålet som redskap for læring» (Gjervan, 2006, s. 34). Foreldrene tilskrives en sentral rolle i samarbeidet om barnets språkutvikling, der foreldre skal være en støtte for barnets språkutvikling, for eksempel ved å snakke om det som skjer i barnehagen på morsmålet (Gjervan, 2006, s. 35). Det viser til det samme dualitetssynet som man finner i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013) og temaheftet om språkmiljø og språkstimulering (Høigård m.fl., 2009). Samtidig kan man se en forståelse av flerspråklighet som et kollektivt fenomen i barnehagen og et mer dynamisk syn (Garcia & Li Wei, 2014) i Gjervan (2006) som går ut over synet på flerspråklighet som individuelt fenomen, som er tydeligere i de andre styringsdokumentene.

Når det gjelder foreldresamarbeid, vektlegger rammeplanen regelmessig kontakt med utveksling av informasjon som vesentlig del (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 17). I møte med minoritetsspråklige foreldre har barnehagen et spesielt ansvar. Personalet skal gi disse

⁴⁵ Det ville vært en egen og interessant diskusjon som jeg – grunnet avhandlingens fokus – ikke har valgt å utdype her.

foreldrene mulighet til å forstå og hjelpe dem til å gjøre seg forstått (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 18). I Gjervan (2006) knyttes det blant annet til å bruke tolk når språket gjør kommunikasjonen vanskelig, å inkludere foreldre og få kjennskap til deres og barnas bakgrunn og å vurdere hvordan informasjon gis. Både Gjervan (2006) og Høigård et.al. (2009) fremhever at barnehagen bør veilede foreldre til å snakke sine morsmål med barna, men Høigård et.al. (2009, s. 51) viser videre til at barna også bør ha kontakt med norsktalende venner utenom barnehagen i størst mulig grad. Det kan tyde på en spesiell vektlegging av norsk (Jaffe, 2009).

8.2 Syn på flerspråklighet i styringsdokumenter for barnehager i Schleswig-Holstein

I styringsdokumentene fra Schleswig-Holstein er det et gjennomgående fokus på kommunikasjon, bruk av språk i hverdagssituasjoner, barnehagelærernes dialogholdning overfor barn og foreldre og å gi barnet tid og rom til å prøve ut og utvikle språk i ulike sammenhenger. At barnehagen skal gi rom og rammer for barnas språklige interaksjoner kan sies å være et hovedelement som trekker seg gjennom alle dannelsingsområder⁴⁶ i Leitlinien (MfSGFG, 2012b). Det tydeliggjøres at språk ikke kun er verbalspråk, men består av mange forskjellige semiotiske ressurser. I den forbindelsen viser Leitlinien til Malaguzzis forståelse av barns hundre språk som alle skal støttes i barnehagen:

Sprache ist nicht an artikulierte Laute gebunden, sie kann auch durch Gestik, Mimik, Bewegung, Gebärden, Bilder, Zeichen und vieles mehr erfolgen – Kinder sprechen «hundert Sprachen» und alle sind es wert in Kindertageseinrichtungen unterstützt zu werden (MfSGFG, 2012b, s. 31).

Språk er ikke kun knyttet til artikulerede lyder, det kan også være gester, mimikk, bevegelse, tegnspråk, bilder, tegn og mye mer. Barn snakker «hundre språk» og alle disse er verdt å bli støttet i barnehagen (MfSGFG, 2012b, s. 31).

Kommunikasjon anses som grunnleggende for språkutviklingen. Forståelsen av språk og språkutvikling er videre preget av et syn på barn som aktivt skapende individ som utvikler språket som representasjon og uttrykk for tanker, følelser og begreper gjennom medvirkning og erfaringer. Leitlinien (MfSGFG, 2012b, s. 31) presiserer at «barn kan kun forstå ord om de blir satt inn i sosiale sammenhenger. Når barnet konstruerer en sammenheng mellom ord og ting, får disse en betydning.»⁴⁷ Språk skal settes i sosiale sammenhenger, og det påpekes at *barnet konstruerer*. Det kan vise til en forståelse av at språk er knyttet til en kontekst. Denne

⁴⁶ Dannelsingsområder er tilsvarende kunnskapsområdene i den norske rammeplanen. *Danning* kan ha ulik betydning i norsk og tysk sammenheng. I Leitlinien betraktes danning som en helhetlig og livslang prosess der individet kontinuerlig utforsker og konstruerer mening i møtet med omverdenen (MfSGFG, 2012b, s. 5).

⁴⁷ „Wörter können von Kindern nur verstanden werden durch ihre Einbettung in soziale Zusammenhänge. Indem das Kind einen Zusammenhang zwischen Wörtern und Dingen konstruiert, erhalten diese Bedeutung.“

tilnærmingen av at barnet er i sentrum og at læring skjer best når det er barnets interesse som er utgangspunktet, er en sentral tanke i Leitlinien. I det ligger det – etter min oppfatning – også et (sosial)konstruktivistisk syn på læring og barns utvikling generelt og mer spesifikk også på språk og barns språkutvikling.

Et hovedtema som trekker seg gjennom styringsdokumentene er arbeidet med literasitet og gryende skriftspråkutvikling. Det vises til betydningen av å bruke bøker i ulike sammenhenger og for ulike formål og å utvikle barnas forståelse av symboler (MfSGFG, 2012b, s. 33). Et godt og variert bibliotek som inkluderer lydbøker, og et skrivehjørne som inviterer til å prøve ut ulikt skriveutstyr anses som grunnleggende for enhver barnehage (MfSGFG, 2012a, s. 13). Det vises til at skriftspråk skal være en del av hverdagen, kombinert med andre semiotiske ressurser som symboler eller bilder. Det presiseres at arbeidet med skriftspråk og literasitet ikke skal forstås som en tidlig opplæring i skolsk forstand, men at hovedpoenget er å tilby barna muligheter for å prøve ut skrift gjennom ulike semiotiske ressurser (MfSGFG, 2012a, s. 18). Styringsdokumentene kan derved sies å ha en diskurs om betydningen av literasitets- og skriftspråkutvikling, men man kan også se et tydelig fokus på barns medvirkning og interesse. Diskursen om literasitet og skriftspråk kan tolkes i lys av ideologier om språksosialisering og modalitet (Riley, 2011).

Medvirkning tilskrives en nøkkelrolle for språkutviklingen. Personalets rolle knyttes til å lytte til det barna ønsker å formidle, til å forstå og bygge på deres individuelle kommunikasjonsmåter, slik at barna får glede av å snakke (MfSGFG, 2012b, s. 32, 33). De ansattes rolle er *Bildungsbegleitung* (MfSGFG, 2012b, s. 33), altså å følge og veilede barnet i sin individuelle språkutvikling. Det utdypes i *Handreichungen für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*. Her beskrives barnehagelærernes funksjon som rollemodell ved å vise til at de skal lytte oppmerksom og oppmuntre barna til kommunikasjon og fortelling. Det understrekes at barnet tilegner seg språk gjennom interaksjon, og at barnehagelærerne skal gi barnet muligheter til å utdype, gjenta og øve gjennom å eksperimentere med språket (MfSGFG, 2012a, s. 13). Barnehagens oppgave kan hovedsakelig forstås som å tilrettelegge for barnets (språk-)utvikling, og spesielt i *Handreichungen* er det mange eksempler på hvordan barnehagen kan skape rom for det. Etter min forståelse preger derved styringsdokumentene tydelig preg av Situationsansatz (jf. kap.1.1.7).

Når det gjelder flerspråklige barn, sier Leitlinien følgende:

„In allen Bildungseinrichtungen gebührt der Familiensprache eines Kindes unbedingter Respekt“ (List, 2007, s. 29). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund heißt, sie in vielfältige (nicht nur sprachlich dominierte) Kommunikationssituationen einzubinden. Es bedeutet aber auch, ihre muttersprachlichen Kompetenzen zu achten und als Sprachressource zu nutzen. Mehrsprachigkeit sollte als Bereicherung für alle begriffen werden und kann in Kindertageseinrichtungen bewusst angeboten werden, z.B. durch Fachkräfte mit nicht-deutschen muttersprachlichen Kompetenzen (MfSGFG, 2012b, s. 33).

«Barnets familiespråk skal tilkomme ubetinget respekt i alle utdanningsinstitusjoner» (List, 2007, s. 29). Å fremme språkkompetansen til barn med migrasjonsbakgrunn betyr å involvere dem i mangfoldige (ikke kun språklig dominerte) kommunikasjonssammenhenger. Men det betyr også å respektere deres morsmålskompetanse og å bruke det som språkressurs. Flerspråklighet burde bli oppfattet som berikelse for alle og kan bli tilbudt bevisst i barnehager, for eksempel gjennom ansatte med ikke-tysk morsmålskompetanse (MfSGFG, 2012b, s. 33).

Denne formuleringen viser til hvordan barnets familiespråk eller morsmål skal være en del av alle dannelsesområder – tilsvarende kunnskapsområder i den norske rammeplanen. Betydningen av barnets familiespråk kommer klart frem. Formuleringen om *barn med migrasjonsbakgrunn* er videre interessant som en definisjon på flerspråklige barn. Om man følger definisjonen som ble presentert i kapittel 1.1.1, er det barn med minst én forelder med et annet morsmål enn tysk. Det kan dermed tyde på at det ikke nødvendigvis er et spørsmål om suksessiv eller simultan flerspråklighet, men om antall språk barnet vokser opp med. Den eksplisitte formuleringen om at «flerspråklighet skal bli oppfattet som berikelse» viser tydelig til et ressursperspektiv. Ideen om at man kan tilby flerspråklighet bevisst ved å ansette barnehagelærere med et annet morsmål enn tysk understreker dette perspektivet. Det er videre et poeng at det er en berikelse for alle, som jeg forstår slik at det også gjelder barn som ikke er flerspråklige og som har tysk som sitt morsmål.

Relevansen av å anerkjenne flerspråklige barns morsmål utdypes i Handreichungen für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen (MfSGFG, 2012a). Allerede på første sida er det skrevet *velkommen* på 21 ulike språk i ulike skrifttyper. Noen språk er uthevet med fet skrift. Det er interessant at tysk ikke er uthevet verken i skrifttype eller tykkelse på bokstaver, og at det eneste som utmerker seg er at det står relativt langt oppe til høyre som tilsvarende leseretning i mange europeiske språk. Handreichungen viser til at barnehagelærerne skal behandle barnas ulike morsmål likeverdige, bruke ord fra andre språk, skape rom for bruk av og møter med ulike språk samt fremme tysk som andrespråk og flerspråklighet (MfSGFG, 2012a, s. 16-17). Det presiseres at alle barn lærer språk gjennom ett

eller flere morsmål og at morsmålets betydning er et viktig tema i samarbeidet med foreldre: „In dieser Erstsprache gelangt das Kind zur Identitätsfindung und kann auf der Grundlage der Beherrschung der Erstsprache Zwei- und Mehrsprachigkeit erwerben“⁴⁸ (MfSGFG, 2012a, s. 16). Det som er interessant her er at det vises til at morsmålet kan bestå av ett eller flere språk. Flerspråklighet forstås derved ikke nødvendigvis som satt sammen av ett morsmål pluss tysk, men kan også bestå av flere morsmål, hvorav tysk kan være ett av dem.

Samarbeid med flerspråklige foreldre tematiseres spesielt i *Elternkooperation. Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege* (MfSGFG, 2014), men omhandler i liten grad barnas flerspråklighet. Det vektlegges at kommunikasjonen skal være preget av åpenhet, interesse og anerkjennelse, der familienes ståsted og livsvilkår respekteres. Det vises til at familier med ulik bakgrunn kan ha ulike verdier og forskjellige forståelser av oppdragelse enn som er vanlig i vestlige land. Å møte familier med interesse for deres forståelser og å bruke dem som utgangspunkt for dialogen og for å forstå barnet, fremheves som viktig for et vellykket samarbeid (MfSGFG, 2014, s. 20). Det presiseres også at det kan være utfordrende. Når det gjelder flerspråklighet vises det til muligheter for å integrere barnas ulike språk i hverdagen, for eksempel ved at foreldre leser på sine språk eller gjennom ansatte med ulike språklige bakgrunn.

Det kan se ut som om det tegnes et bilde av likestilling og likeverd av alle språk i barnehagen i styringsdokumentene, der flerspråklighet forstås som en form for normalitet, som kan bestå av to eller flere språk. Det er interessant at betydningen av språkutviklingen i tysk i liten grad nevnes eksplisitt, derimot trekkes betydningen av morsmålet frem gjentatte ganger. Man finner ikke tydelige skille mellom morsmål på den ene og tysk på den andre sida. Med henblikk på forståelser av flerspråklighet, kan det tyde på et dynamisk syn, der tysk inngår som en del av individuell flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014). Vektlegging av språk som ulike semiotiske ressurser og fremhevingen av å integrere ulike språk i barnehagen gjennom barn, foreldre og ansatte kan også tolkes som en forståelse av barnehagen som flerspråklig arena.

Denne forståelsen nyanseres litt i informasjonen om programmet *Sprach-Kitas* (BMFSFJ, 2017c). Programmet viser til mange av de samme grunnleggende tanker for språkarbeid i hverdagen og samarbeid med familier. Samtidig retter det seg spesifikt mot barnehager med

⁴⁸ «På morsmålet finner barnet sin identitet og kan på grunnlag av at det behersker morsmålet utvikle to- og flerspråklighet.»

mange barn med migrasjonsbakgrunn og flytningsfamilier, og formålet er å forbedre tilbudet med arbeidet med barns språkutvikling i barnehagen (BMFSFJ, 2017c).

Studien haben gezeigt, dass sprachliche Kompetenzen einen erheblichen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg und den Einstieg ins Erwerbsleben haben. Dies gilt besonders für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund (BMFSFJ, 2017b).

Studier har vist at språklig kompetanse har betydelig innflytelse på den videre utdanningsveien og på starten på arbeidslivet. Dette gjelder spesielt for barn fra ressursvake⁴⁹ familier og familier med migrasjonsbakgrunn (BMFSFJ, 2017b).

Her nevnes det spesielt to grupper barn som programmet ønsker å støtte – barn fra såkalte ressursvake familier og barn med migrasjonsbakgrunn. Begge grupper skiller fra andre barn fordi de anses for å ha ekstra behov for støtte i sin språkutvikling. Deres behov skisseres i forhold til det tyske utdanningssystemet, og man kan tolke det slik at det krever visse språklige ferdigheter eller kompetanse som ikke nødvendigvis finnes i barnas familier. Man kan forstå det som et mer problematiserende syn på flerspråklighet enn som framkommer i de øvrige styringsdokumentene der flerspråklighet antas for å medføre dårligere kompetanse i tysk. Samtidig virker det som om det ikke kun er tysk som språk men mer spesifikke kunnskaper i tysk som vises til her, siden også barn fra ressursvake familier – som har tysk som sitt morsmål – er inkludert i målgruppa. Som literasitetsdiskursen kan dette tolkes i lys av ideologier om språksosialisering og verdier av språklige koder der barna for eksempel skal lære visse kommunikasjonsformer, et visst ordforråd eller bestemte språklige praksiser som er anerkjent i det tyske utdanningssystemet (Jaffe, 2009; Riley, 2011).

8.3 Oppsummering

De valgte styringsdokumentene for barnehager i Norge og Schleswig-Holstein peker på noen felles elementer, men også en rekke forskjeller. Et felleselement er forståelsen av morsmålets betydning for barns identitetsutvikling, som kan tolkes som en ideologi om at språk er knyttet til identitet, kultur og følelser. Videre framheves det i alle styringsdokumentene at barnehagen skal skape rom for barnas morsmål. Forståelsen av morsmålsbegrepet kan derimot sies å være ulikt. Mens flerspråklige barn i de norske styringsdokumentene først og fremst defineres som barn med et annet førstespråk enn norsk med referanse til skillet ved treårsalderen åpner de tyske styringsdokumentene for at tysk kan være ett av morsmålene. En felles forståelse av

⁴⁹ Det tyske ordet *bildungsbenachteiligt* er vanskelig å oversette til norsk. Jeg har valgt *ressursvak* fordi *bildungsbenachteiligt* viser til barn med dårligere vilkår for å lykkes i utdanningssystemet. Danning kan her først og fremst forstås som utdanning eller dannelse.

flerspråklighet som konstrueres i de norske styringsdokumentene er et dualitetssyn, der flerspråklighet som individuelt fenomen består av to språk, et første- og et andrespråk (Garcia & Li Wei, 2014). Selv om flerspråklige barns kompetanse betegnes som helhetlig, kan denne helheten virke å være sammensatt av to – eller flere – språk forstått som enkeltsystem. Det og fokuset på utvikling av andrespråk kan tyde på en form for dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Man kan se forskjell mellom de to temaheftene når det kommer til flerspråklighet som individuelt og kollektivt fenomen og morsmålets egenverdi.

Synet på flerspråklighet i de tyske styringsdokumentene virker å være mer dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014) og i større grad basert på en integrert flerspråklighetsnorm eller mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Flerspråklighet består av ulike språk, men det vises i liten grad til konkrete språk forstått som system. Man kan tolke det slik at flerspråklig utvikling anses som en form for normalitet, på lik linje med enspråklig utvikling. Et unntak skisseres i programmet Sprach-Kitas, men også her er det først og fremst former for kommunikasjon og språkkompetanse som det vises til framfor tysk som språk.

To andre felleselementer i styringsdokumentene fra begge land er forståelsen av språk som uttrykk og representasjon av tanker, følelser og begreper, og fokuset på literasitet og skriftspråk. I de norske styringsdokumentene kommer det frem at den språklige praksisen bør fokusere på utvikling av begrepsforståelse, å kunne bruke språk for å uttrykke tanker og emosjoner, å tilby erfaringer med variert litteratur og opplevelser med skriftspråk. I de tyske styringsdokumentene framkommer det den samme grunntanken, men det beskrives ikke eksplisitt hvilken type litteratur som anses som best. Som jeg forstår det henger det blant annet sammen med hvordan personalets rolle beskrives. I de tyske styringsdokumentene forstår jeg personalets rolle som i større grad tilretteleggende, veiledende og lyttende, mens de norske styringsdokumentene virker å tilskrive de ansatte en mer aktivt styrende rolle, der de for eksempel velger god eller rett litteratur. Med tanke på Jaffe (2009) og Riley (2011) kan det peke på hierarkier i forhold til språklige verdier som innebærer at noen språklige praksiser eller kommunikasjonsformer blir ansett som mer korrekt og viktig enn andre. Kontrastene mellom hjemmet og utdanningsinstitusjoner kan sies å være et vesentlig aspekt, og det samme gjelder ideologier om skriftspråk som viktig modalitet.

Når det gjelder samarbeid med foreldrene til flerspråklige barn, fremhever de norske styringsdokumentene at foreldrene bør veiledes til å bruke sitt morsmål med barna, men at kontakt med norske barn utenom barnehagen også er viktig. Barnehagen skal videre sørge for at foreldrene forstår barnehagens innhold og at de kan gjøre seg forstått. I de tyske

styringsdokumentene inngår det ikke slike former for anbefaling, noe som kan stå i sammenheng med at fokuset på tysk som språk er mindre eksplisitt.

Med utgangspunkt i Irvine og Gal (2000), kan diskursene vise til et spenningsfelt mellom to former for ikonisering. På den ene siden kan man si at barnehagen som sosialt fenomen ikoniseres med norsk som språklig fenomen. I de norske styringsdokumentene kan man finne denne ikoniseringen i dualitetssynet og fremhevingen av morsmålets betydning for utvikling av andrespråket. Fremhevingen av barnehagens oppgave om å støtte flerspråklige barns norskkunnskaper og synet på flerspråklighet som et individuelt fenomen kan også tolkes i denne retningen. Den andre ikoniseringen blir tydeligst i Gjervan (2006) som viser til bruk av morsmålet i barnehagen og til en forståelse av flerspråklighet som en mer kollektiv normalitet i barnehagen. Det kan forstås som en ikonisering av barnehagen som flerspråklig sted. I de tyske styringsdokumentene er disse to former for ikonisering mindre tydelig, og man kan argumentere for at ikoniseringen av barnehagen som flerspråklig sted er mer framtrædende enn i de norske. Samtidig finnes det etter mitt syn også en ikonisering av barnehagen som tysk, og den kommer tydeligst frem i programmet Sprach-Kitas. Det virker likevel som om spenningsfeltet mellom disse to former for ikonisering ikke er like sterkt som i de norske styringsdokumenter, og det står i sammenheng med deres ulike syn på flerspråklighet.

Styringsdokumentene inneholder både føringer for ønsket praksis og diskurser om flerspråklighet. Både de norske og de tyske styringsdokumentene viser til forskning og annen faglitteratur om flerspråklighet og språkutvikling i barnehagen og fremmer derved autoritative faglige diskurser om barns flerspråklige utvikling (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004; Mik-Meyer, 2005). Når man ser på den språklige stilen i styringsdokumentene kan man legge merke til forskjell når det gjelder i hvilken grad styringsdokumentene drøfter og forklarer eller direkte instruerer barnehagen. Et annet spørsmål som kan stilles er hvor mye autonomi som tillates eller tilskrives barnehagen som institusjon og barnehagelæreren som profesjonell utøver. Man kan imidlertid si at både de norske og de tyske styringsdokumentene har en faglig og autoritativ sjanger med klare føringer for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn⁵⁰.

⁵⁰ Å drøfte sjangeren i de valgte styringsdokumentene nærmere hadde vært en interessant analyse og diskusjon men er ikke del av problemstillingen. Jeg velger derfor å ikke gå nærmere inn på det her.

9. Andre lesing - analyse av barnehagenes semiotiske landskap

I kapitlene 7.8.1 og 7.8.2 har jeg drøftet hvordan foto som metode både dokumenterer og konstruerer barnehagens semiotiske landskap. Jeg har videre vist til at ulike rom eller deler av barnehagene kan ha forskjellig adressivitet og dermed konstruere mer formelle og uformelle syn og praksiser (Szabó, 2015). Med utgangspunkt i det ble bildene for analysen delt inn i ulike kategorier. Bildene fra Ballblom barnehage ble delt inn i 4 kategorier ut ifra hvilken del av barnehagen de dokumenterte: personalinngang, felles areal ute, inngang og fellesrom inne og basene. Bildene fra Solsikke barnehage ble delt inn i 3 kategorier: inngang, fellesrom inne og basene. De valgte kategoriene gjenspeiler både et felles utgangspunkt for analysen og barnehagens egenart. Grunnen til at det er en egen kategori som viser Ballblom barnehage utenfra, er at det semiotiske landskapet om flerspråklighet vistes tydelig også fra utsiden. Det var ikke tilfelle i Solsikke barnehage. I det følgende vil jeg først fokusere på analysen av barnehagenes innganger for så å se på de øvrige rommene.

9.1 Barnehagens innganger som konstruksjon av offisielle syn på flerspråklighet

Både Ballblom og Solsikke barnehage hadde flyttet inn i nye bygg som ble bygd for barnehagen noen år tidligere. Begge var basebarnehager, men byggenes utforming var veldig forskjellig. Da jeg så på bildene som helhet, la jeg merke til deres ulike inngangspartier. Mens Solsikke barnehage hadde én felles inngang for alle, hadde Ballblom barnehage en inngang for personalet og en inngang for foreldre og barn. Inngangene kan bokstavelig anses som innganger til barnehagenes konstruksjon av syn på flerspråklighet gjennom innredning og utstilte artefakter, og jeg velger derfor å begynne med dem. Inngangene kan forstås som offisielle rom (Szabó, 2015) med adressivitet mot en spesifikk aktørgruppe, og man kan gå ut ifra at de uttrykker offisielle syn. Formålet med å velge ut inngangspartiene er derfor å analysere hvordan bildene konstruerer offisielle syn på flerspråklighet i Ballblom og Solsikke barnehage. Etter å ha sett på inngangene, vil jeg gå nærmere inn på de andre rommene jeg har fotografert og som har en mer sammensatt målgruppe.

9.1.2 Barnehagen som flerspråklig sted – personalinngangen til Ballblom barnehage

Ballblom barnehage har en egen inngang og fløy for personalet. Inngangsdøra er laget av glass, og man må ha tilgangskort for å komme inn eller man må ringe på dersom man ikke har kort. Man kommer inn i en liten gang der man kan ta av sko og henge fra seg ytterklær. Så går man gjennom enda en glassdør for å komme inn i selve personalfløya. Den delen av barnehagen består av et stort rom med ulikt utstyr, styrernes kontor, møterom, pauserom, garderobe og

toaletter. I det midterste rommet der man går inn etter å ha passert inngangen, henger det flagg overst langs de to lengste veggene. Flaggene er av stoff og tilhører mange ulike land og verdensdeler. På en hylle står FN-flagget. Over sofaen som står langs en av veggene, henger det et stort verdenskart der også alle verdens flagg er trykt i margene over og under kartet. Det er flere hyller langs veggene der det står bokser med konkrete, språkstimuleringsverktøy og permer. Det er også en kasse på hjul med bøker. I tillegg til norske bøker kan man se noen russiske og engelske. På veggen over bokkassa henger det en tavle med informasjon til personalet. På veggen ved siden av kontoret er det en stor tavle med tusj. Her er det laget en vikarliste med navn og telefonnummer samt bilder av enkelte vikarer og telefonnummer til vikarbyrå. Navnene tyder på at vikarene har ulike språklige bakgrunn. På døra inn til fløya der tre av basene befinner seg, henger det to laminerte skilt, der det står «Velkommen til lekegata! Mangfold i bevegelse» og «Takk for at du forteller dette til meg... Dette skal vi snakke mer om...». Jeg har valgt to bilder for å drøfte nærmere hvordan flerspråklighet konstrueres i denne inngangen.



Bilde 1: Flagg i personalinngangen

Bildet er tatt i personalinngangen og viser et utklipp av en rekke flagg som henger langs begge langvegger øverst i rommet. Man ser på bildet at det er et lite skilt under flaggene som viser hvilke land de hører til. At de er hengt opp i en rekke ved siden av hverandre, at de har samme størrelse og er laget av samme materiale, kan tolkes som en intensjon om deres likestilling. Fra et emisk norsk perspektiv kan flagget forstås som et symbol for tilhørighet til et land og for en

stolthet over denne tilhørigheten og det landet har oppnådd. En slik forståelse kan for eksempel tolkes ut ifra feiringen av den norske nasjonaldagen eller bruk av flagg når barn har bursdag. Å bruke flagg i norske barnehager kan forstås som en handling med en intensjon om å uttrykke en tilknytning til en nasjon i positiv forstand. Et etisk perspektiv som tysker gir ikke nødvendigvis den samme forbindelsen mellom bruk av flagg og stolthet av tilhørighet til landet. Uten å gå nærmere inn på det kan det historiske perspektivet her trekkes frem som en vesentlig faktor. Flaggene her grunner etter min oppfatning på en nasjonal norsk forståelse om at flagg er et symbol som står i positiv forbindelse med en nasjonal stolthet. Flaggene som ytring kan forstås som å ha en intensjon om å vise til barnehagens mangfold og flerspråklige profil, en anerkjennelse av de ulike språk som er representert i barnehagen.

Et annet vesentlig aspekt her er at flaggene som ytringer har en adressivitet mot personalet, som i Ballblom barnehage hovedsakelig var norsk. Med utgangspunkt i at ytringer inneholder mulige svar (Bakhtin, 1986), kan man argumentere for at en intensjon her er å fremkalle

anerkjennelse av språkene hos mottakeren. Ytringen kan også forstås som en påminning om at flagg og land og derved også barna og foreldre med ulike språklige bakgrunn, er likestilt. FN-flagget som også er plassert i det rommet, understreker etter min oppfatning denne likestillingstanken.

På inngangsdøra fra personaldelen til en av barnehagens basedeler var det hengt opp to skilt som består av ulike semiotiske ressurser. Teksten på det øvre skiltet er «Velkommen til lekegata! Mangfold i bevegelse» Man kan legge merke til at «velkommen til» er skrevet i svart, mens «lekegata» er satt sammen av bokstaver med ulike farger og er trykt i tykk skrift. «Mangfold i bevegelse» er igjen svart, men på begge sider av denne teksten er det lagt til sirkler som består av hender i ulike farger. På skiltet under står det



Bilde 2: Inngang til baseområde

øverst i rød skrift at det som kommer, er en påminnelse fra et foredrag. Selve teksten «Takk at du forteller dette til meg... Dette skal vi snakke mer om...» er skrevet i grønt. Man kan videre

legge merke til et lite skrifttrekk ved siden av det øvre skiltet som sier «gå forsiktig – små mennesker bak døra». Døra åpner innover, altså mot området der basene er.

Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan skiltene forstås som ytringer med forskjellige semiotiske ressurser – ulike farger, ulik størrelse på skrift, tekst og symboler (Scollon & Scollon, 2004). På det øverste skiltet er det tre ord som kan betraktes som sentrale: «lekegata», «mangfold» og «bevegelse». «Lekegata» kommer spesielt godt frem, grunnet valg av bokstaver i forskjellige farger. Noen av de samme fargene finner man igjen i de to sirkelene med hender. Lekegata er flerfarget og kan forstås som et symbol for kreativitet eller mangfold. Man kan videre tolke utropstegnet etter «lekegata» som en fremheving at det som er bak døra, er en *lekegate*. De voksne som går gjennom døra er velkommen, samtidig minnes de på at det er lek som er sentralt i den delen av barnehagen (jf. Einarsdottir & Wagner, 2006, s. 5). Så vises det til at mangfoldet bak denne døra er i bevegelse. Man kan spørre om *bevegelse* refererer til å bevege seg rundt i rommet konkret og fysisk eller mer abstrakt til et mangfold som er i konstant utvikling eller begge deler.

Skiltet under begynner med en påminnelse i rødt. Her brukes både ordvalg – «påminnelse» – og fargevalg for å fremheve at det som kommer, er viktig. På bakgrunn av skiltenes adressivitet med personalet som mottakergruppe, kan selve teksten «Takk at du forteller dette til meg... Dette skal vi snakke mer om...» referere til en intensjon om hvordan kommunikasjon mellom barn og ansatte skal foregå. Det uttrykker et krav til de ansattes holdning som ønsket og forventet respons, som de skal uttrykke gjennom sin praksis ved å takke barn for deres språklige innspill og utvide dem i kommunikasjonen.

Siden skiltene befinner seg på en dør som skiller personaldelen fra basedelen, kan de sies å ha en klar adressivitet mot personalet i barnehagen. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) vil jeg argumentere for at skiltene som ytringer utgjør en form for talesjanger som består av invitasjoner, oppfordringer og påminnelser eller krav om hvordan personalet skal jobbe med barnas språklige initiativer. Sett i sammenheng med flaggene og verdenskartet, kan hele rommet tolkes som en sterk påminning om at barnehagen er flerkulturell og flerspråklig. Det kan forstås som en ikonisering (Irvine & Gal, 2000) der barnehagen som sosialt fenomen kobles til flerspråklighet som språklig fenomen. Barnehagen konstrueres som flerspråklig sted. Skiltene understreker det ved å minne alle på det i det de går gjennom døra til der barna og eventuelt foreldrene oppholder seg. En annen form for ikonisering som man kan se antydninger til i det semiotiske landskapet her, er koblingen mellom språk og nasjon (Irvine & Gal, 2000; Lane, 2010; Woolard, 1998).

Noe av det mest interessante her er spørsmålet om hvem som er taleren og hvem som er mottakeren. Som beskrevet har rommet en adressivitet til personalet. Samtidig kan man gå ut ifra at innredninga er laget av personalet eller iallfall av deler av denne aktørgruppa. På mange måter kan man altså se spor av de ansattes historiske kropper i det semiotiske landskapet, som har bidratt til å konstruere barnehagen som flerspråklig sted på den ene siden og koblingen mellom språk og nasjon på den andre siden. På bildene vises dette som barnehagens, altså stedets diskurser om flerspråklighet (Scollon & Scollon, 2004). Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan man si at sjangerne som ytringene om flerspråklighet tilhører, til en viss grad abstraherer både taleren og mottakergruppa. Det gjøres gjennom en nøytral stil, altså en stil som ikke henvender seg til konkrete mottakere personlig. Denne abstraheringen bidrar til at inngangen oppfattes som preget av barnehagens offisielle diskurser som konstrueres gjennom relativ autoritative sjangere. Samtidig medfører det etter min oppfatning en interaksjonsorden der barnehagen har en autoritativ stemme overfor de ansatte.

Samtidig kan man spørre om andre elementer i det semiotiske landskapet også viser til en alternativ eller motstridende diskurs om at norsk er det språket som er barnehagens hovedfokus. Denne diskursen kan for eksempel tolkes ut ifra mengden språkstimuleringsmateriale. Materialet er del av en praksis som fokuserer på barns utvikling i norsk og er ofte rettet mot flerspråklige barn. Også gjennom denne praksisen sirkulerer det etter min oppfatning en likestillingsdiskurs når det gjelder språklig bakgrunn. Samtidig viser den til et skille som trekkes mellom barn med norsk og barn med andre morsmål, og man kan spørre om dette skillet også inngår i barnehagelærernes språklige praksis. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 10 og 11.

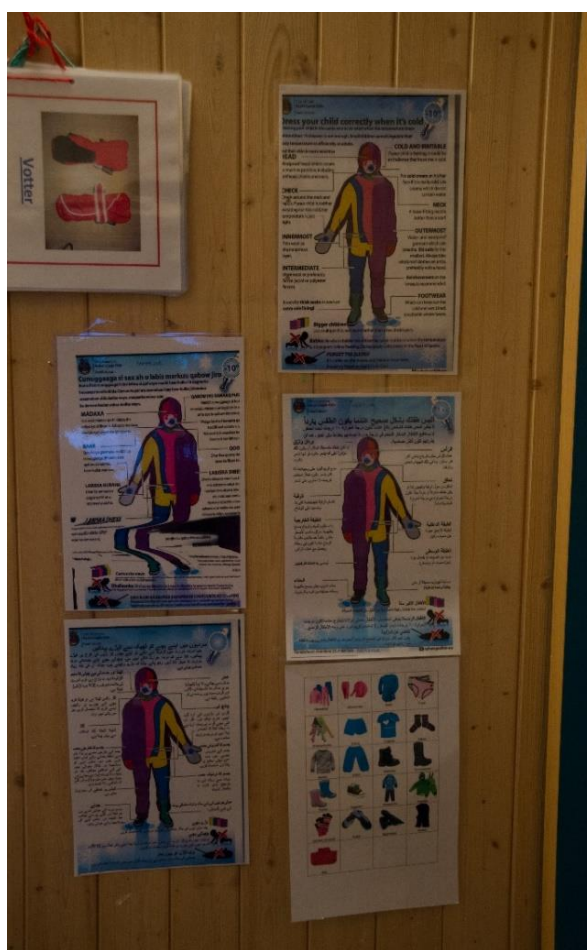
9.1.3 Visualisering av flerspråklighet – felles inngang og rom i Ballblom barnehage

Ballblom barnehage har ingen hovedinngang til selve bygget. Hovedinngangen for barn og foreldre er ved porten til uteområdet, og derifra er det flere dører inn til barnehagen, slik at barn og foreldre kan komme rett inn til deres base. Vis á vis porten til uteområdet, som foreldrene og barna bruker for å komme inn i barnehagen, er det hengt opp et stort skilt med «Velkommen» på ulike språk i blå og svart skrift. *Bures boahin* og *Velkommen* står skrevet med store bokstaver, der *bures boahin* står øverst, mens *velkommen* står på høyre side omtrent midt på skiltet. De andre språk er skrevet i mindre skrift. Dessuten er det limt opp laminerte ark med *velkommen* på noen språk på garderobedører, som foreldrene går gjennom for å komme inn i barnehagen. I gangen er det hengt opp måneds- og årsplaner, til dels dokumentasjon av gjennomførte aktiviteter og annen informasjon som er rettet mot foreldre. For eksempel henger

det laminerte ark på veggen som viser og beskriver hvordan man kan kle barna i kaldt vær på ulike språk. Videre er det hengt opp bilder som visualiserer månedens tema, bilder av ulike typer klær som barna må ha med seg med norsk betegnelse og et hefte med bilder av ulike vinterklær, også med norske ord. Ved noen baser er det også hengt opp bilder av ansatte eller barna og bilder som barna har malt. I den ene enden av gangen henger det et stort verdenskart, og ved døra inn til personaldelen henger det noen hjemmelagde uroer fra taket. Flagg er et mye brukt symbol, og disse er plassert slik at de kan ses utenfra fra veien og uteområdet og inne i barnehagen, for eksempel ved inngangen til basene. I motsetning til flaggene i personalinngangen er flaggene i baseområdet laget av papir og laminert. Noen garderober har også flagg på barnas navneskilt.



Bilde 3: Velkomstekster i garderoben



Bilde 4: Plakater i gangen

Bildet 3 viser døra mellom yttergarderoben og gangen, mens bildet 4 er tatt i gangen utenfor basene. På bilde 3 ser man flere laminerte ark med «velkommen» på ulike språk, og bildet er valgt fordi det viser til en praksis i Ballblom barnehage om å henge opp skriftspråklige elementer på ulike språk. Velkomstskiltet på uteområdet viser også til det. Man kan se en viss

rekkefølge i språkene som vises her, der norsk står øverst, etterfulgt av andre nordiske språk – svensk, finsk og samisk. I motsetning til velkomstsiltet på uteområdet er disse skiltene hjemmelaget. De er hengt opp omtrent i øyehøyde for voksne på en dør som hovedsakelig brukes av foreldrene og barna, og man kan derved gå ut ifra at de er rettet mot foreldrene. Med utgangspunkt i Bakhtin (1986, s. 98), har skiltene en nøytral sjanger, der både taleren og mottakeren er abstraherte enheter. Ytringens innhold «velkommen» kan videre reise spørsmål om hva foreldrene ønskes velkommen til. Ved første blick kan man tolke det slik at de ønskes velkommen til denne barnehagen, men ved å se på det i sammenheng med bruk av flagg og andre ytringer med en adressivitet mot foreldrene, er det et spørsmål om dette ønsket går ut over Ballblom barnehage som konkret sted.

Plakatene på bilde 4 kan også sees som en visualisering av flerspråklighet gjennom skriftspråklige ressurser. De tilhører imidlertid etter min oppfatning en annen sjanger enn skiltene på døra. Plakatene (som er laget av familiehuset i bydelen Gamle-Oslo) viser og forklarer hvordan man skal kle barn i kulda. De informerer på ulike språk om hvilket materiale som er best, hvor mye og hva man skal ha på og hvordan man sjekker temperaturen til barn. Plakaten nederst til høyre har bilder av ulike klesplagg som brukes i barnehagen med det norske ordet skrevet under hvert bilde. Noe lignende vises i heftet som er hengt opp øverst til venstre. Et punkt som er interessant her er fordelingen av språk. Mens plakatene om hvordan man kler barn i kulda ikke finnes på norsk, er heftet og plakaten med viktige klær i barnehagen kun på norsk. Plakatene som ytringer er altså ikke rettet mot *alle* foreldre, men mot de foreldrene som ikke er norske og som gjennom plakatenes adressivitet antas å være en relativ ensartet gruppe som ikke har kunnskap om klær i (nord)-norske vinterforhold.

Når man ser på teksten på plakatene, må jeg av hensyn til egne språkkunnskaper ta utgangspunkt i den engelske versjonen. Her er setningene skrevet i ulike stiler. Noen tiltaler leseren direkte: «Put cream on his/her face if it is really cold», mens andre gir opplysninger uten direkte tiltale: “More wool or preferably fleece” for et bestemt lag med klær. På grunn av formuleringer som «Always do» eller «do not» samt bruk av utropstegn, kan tonen oppfattes som instruerende og kortfattet. Plakaten og heftet med norske ord til klesplagg som barna trenger i barnehagen, er en litt annen form for ytring. Den instruerer ikke direkte, men visualiserer mye brukte norske ord for klær i barnehagesammenheng. Jeg vil likevel argumentere for at de tilhører samme talesjangeren, der barnehagens intensjon er å informere. De gir foreldrene en posisjon som noen som skal ta imot opplysninger med en oppfordring om å etterkomme dem. De kan selvfølgelig velge å ikke sende med barnet klærne, men det kan

medføre negative konsekvenser for barnet. Samtidig informeres foreldre om hvilke ord som brukes på norsk om de klærne som barna skal ha.

I denne konteksten der barnehagen er den kulturelle og nasjonale rammen på et sted med lange kalde perioder om vinteren, har barnehagen en autoritativ stemme i møtet med foreldre, og det uttrykkes gjennom en nøytral sjanger (Bakhtin, 1986). Barnehagens profesjonelle stemme settes – med utgangspunkt i ytringens innhold – opp mot de ikke-norske foreldrenes mindre profesjonelle stemme. I interaksjonsordenen er dermed barnehagens agenda i sentrum, der foreldrene skal få sin tur å tale når de har spørsmål eller er uenig, men på lik linje med Scollon og Scollons (2004) tradisjonelle universitetskurs, innebærer denne dialogen en barnehagesentrert interaksjonsorden.

Man kan finne flere diskurser som sirkulerer gjennom neksuspraksisen som de her framstilte ytringene er en del av. Den første diskursen, som blir tydelig gjennom velkomstskilt på ulike språk, er at alle foreldre skal inviteres. Selv om norsk – og til dels andre nordiske språk – gis en spesiell posisjon fordi de står øverst eller har tykkest skrift og sentral plassering, kan man tolke denne praksisen som en diskurs om språkernes likestilling, på lik måte som ved bruk av flagg i personalinngangen. Å visualisere flerspråklighet gjennom bruk av ulike skriftspråk kan dessuten vise til samme ikonisering som man kan tolke ut ifra bruk av flagg i personalinngangen, om at Ballblom barnehage er et flerspråklig sted.

Når man ser bildene 3 og 4 i sammenheng, kan det kaste nytt lys over spørsmålet om hva foreldrene ønskes velkommen til. På den ene sida er det Ballblom barnehage som konkret sted, på den andre sida kan det være en velkomsthilsen til den norske barnehageverden rettet mot ikke-norske foreldre. Her finner man en annen relevant diskurs om flerspråklighet og samarbeid med foreldre. Med utgangspunkt i all dokumentasjon som er hengt opp i den delen av barnehagen der foreldrene oppholder seg mest, kan man si at det eksisterer en generell diskurs om at foreldre skal informeres. Ut over det kan man tolke plakatene med informasjon om klær som en diskurs om at foreldre med et annet førstespråk enn norsk, må informeres særskilt og muligens instrueres til å møte premissene som barnehagen setter på rett måte. Språkideologisk sett kan man forstå det som en form for fraktal rekursivitet (Irvine & Gal, 2000), der et ikont bilde av språklige grupper og deres kunnskap videreføres til ulike grupper foreldre og praksiser knyttet til det. En hovedgrunn til at dette skillet trekkes i det semiotiske landskapet, er ytringenes sjanger og språkvalg der barnehagen som abstrahert enhet taler til foreldregrupper som abstraherte enheter. Med dette viskes det også ut eventuelle forskjell innad i foreldregruppene (Irvine & Gal, 2000).

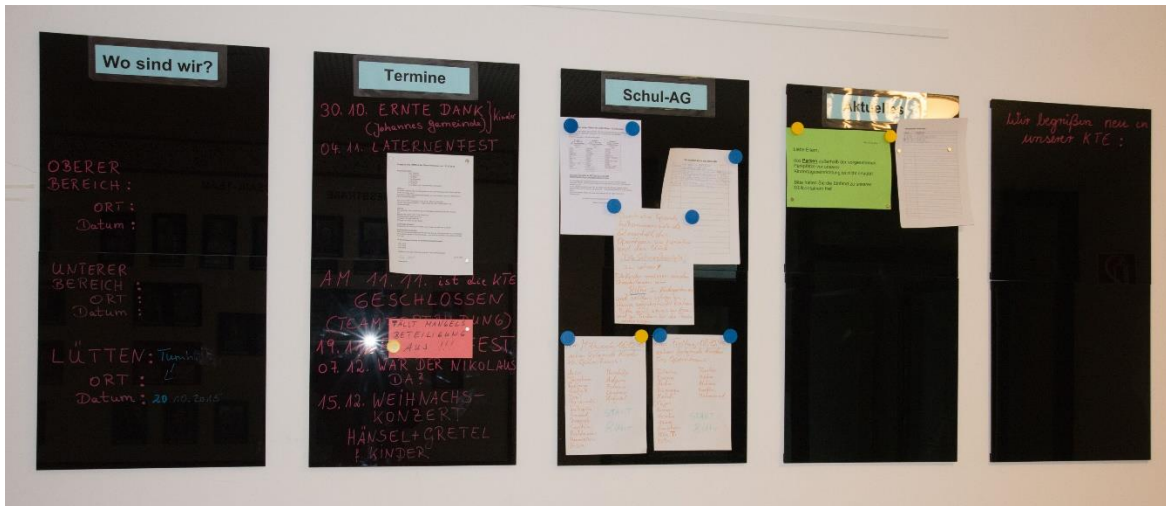
Man kan diskutere om disse språkideologiske differensieringsprosesser bryter med likestillingsdiskursen som jeg ellers anser for å være tydelig i Ballblom barnehage. Ved første blick kan det se sånn ut. Samtidig kan denne differensieringen knyttes til rammeplanens føringer om at barnehagen har et spesielt ansvar for at foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn skal kunne forstå hva som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 18). Med utgangspunkt i det kan differensieringen tolkes som en form for likestilling av alle foreldre gjennom en forskjellsbehandling av ulike grupper.

9.1.4 Fravær av flerspråklighet – inngangshallen i Solsikke barnehage

Solsikke barnehage har én hovedinngang for alle som kommer inn i barnehagen. Inngangsdøra er laget av glass, og på den er det skrevet *Herzlich Willkommen* (*hjertelig velkommen*) på ulike språk. Glassdøra er av den typen som åpner seg automatisk ved at den deler seg i midten og dørene trekker seg bort til hver sin side. Den tyske *herzlich willkommen* står i tykk skrift i midten og kun én gang, mens alle andre språk er ført opp to ganger, en gang på hver dør og med to ulike skriftstørrelser. Når man har passert døra, kommer man inn i en gang der man kan sette fra seg vogn og sko. På veggen til høyre henger det en oppslagstavle med magneter der det er hengt opp informasjon om ulike arrangement i bydelen og byen, som for eksempel lesestund på biblioteket, teaterforestillinger for barn, konserter og en interkulturell kalender. Man går gjennom enda en glassdør og kommer inn i barnehagens inngangshall. På motsatt vegg litt til høyre henger det fem store oppslagstavler med informasjon om viktige datoer og aktiviteter. En sjette tavle informerer om hvem som er representant i foreldreutvalget. På veggen henger det også skilt som viser veien til de ulike deler av barnehagen. På veggen vis a vis er det en stor ramme med bilder og navn på alle ansatte, sortert etter hvilke baser de jobber på. Navnene tyder på at de ansatte har ulik språklig bakgrunn. Lenger inn ser man en lav port med seil og fyr som motiv, som er inngangen til basene i første etasje.

Til venstre for inngangsdøra, ved noen store glassvinduer, er det en sofagruppe med sofabord og noen bokhyller. Her står det kaffe og te, og foran sofagruppen henger det et stoffbanner fra taket der det er skrevet *foreldrekafé* på ulike språk. Et lite stykke unna, ved inngangen til kjøkkenet, står det et spisebord med stoler. Sofagruppen og spisebordet er atskilt med en lav bokhylle. På veggen henger det også en liten bokhylle samt noen bilder med kaffemotiver. Det står noen planter på gulvet, og øverst på bokhylla står det noe som ser ut som to pokaler. På motsatt side er styrernes kontor, og foran står det en kommode. Over kommoden henger det en fisker-netting med krabber, skjell og havplanter.

Inngangspartiet har etter min oppfatning en tydelig adressivitet mot foreldre. Denne adressiviteten vises gjennom oppslagstavlene med informasjon om både barnehagen og andre arrangementer, tavla med bilder av de ansatte, veiviseren og foreldrekafeen. Inngangshallen er stor og romslig. Jeg har valgt to bilder for å drøfte nærmere hvilke diskurser om flerspråklighet det semiotiske landskapet i inngangshallen viser til: oppslagstavlene i gangen og foreldrekafeen.



Bilde 5: Oppslagstavler i inngangen

Oppslagstavlene er sortert etter fem tema

- 1) Wo sind wir? (Hvor er vi?)
- 2) Termine (Viktige datoer)
- 3) Schul-AG (Førskoleklubben)
- 4) Aktuelles (Aktuelt)
- 5) Wir begrüßen neu in unserer KTE⁵¹ (Vi ønsker nye velkommen i vår barnehage)

Med utgangspunkt i Bakhtin (1986) kan tavlene betraktes som ytringer om fem ulike tema. De omhandler hvor basene er, kommende viktige datoer, informasjon om hva førskoleklubben har gjort samt informasjon om førjulsforestilling for barn som kommende arrangement, med navn på hvilke barn som skal være med når. Tavle 5 blir brukt når nye barn eller ansatte begynner i barnehagen. Plasseringen på veggen er i voksenhøyde. De er dessuten plassert slik at man ser dem med det samme når man kommer inn gjennom hovedinngangen. Enda de har fem ulike tema, inneholder alle en form for informasjon. De er fylt med skriftlig tekst som kun voksne

⁵¹ KTE er forkortelsen for *Kindertageseinrichtung*. I Tyskland finnes det ulike typer barnehager. De fleste er heldagsinstitusjoner, mens noen kun er åpen om formiddagen. KTE er en institusjon som er åpen hele dagen, tilsvarende barnehagens åpningstider i Norge.

kan lese og forstå. Man kan altså argumentere for at både innhold, plassering og valg av semiotisk ressurs utgjør deres adressivitet mot foreldre.

For å si noe om ytringenes sjanger, er det interessant å se nærmere på noen formuleringer i teksten. Oppslaget i grønt på tavle 4 som informerer om parkeringsplasser foran barnehagen, for eksempel begynner med «Liebe Eltern» (Kjære foreldre) og fortsetter så med en relativt streng henvisning om at det ikke er lov å parkere utenom viste parkeringsplasser. Neste setningen begynner med «Bitte» (Vær så snill) og fortsetter med en litt mindre streng oppfordring om å ikke parkere foran søppeldunken. Det offisielle ved oppslaget understrekes ved at formen «Sie» (De) er brukt som tiltale. En lignende kombinasjon kan man lese i oppslaget om teaterforestillingene på tavle 3, der det først gis informasjon om at barna har mulighet til å være med. Så vises det til at barna må være i barnehagen klokka 08.00, og at de burde ha spist frokost hjemme. Ordet «må» er understreket i blå, mens skriften er oransje. Videre fortsetter teksten med «Bitte» om at barna får med seg litt mat til pausen også. Informasjonen om teaterforestillingen framstår som mindre formell enn oppslaget om parkering, fordi den er håndskrevet. Samtidig kan man ikke se om foreldrene blir tiltalt med mer uformell «Du/Ihr» (du/dere) eller mer formell «Sie», fordi teksten er skrevet uten å tiltale foreldrene direkte.

Tekstene på tavlene har en sjanger som består av informasjon og former for oppfordring eller anvisning. Den til dels instruerende tonen gjøres mildere ved hjelp av formuleringer som «liebe Eltern» eller «bitte». Disse kan også vise til en viss standardisering, fordi de uttrykker en form for allmenn høflighet på tysk. Valget om å bruke «Sie» eller å skrive informasjonen uten direkte tiltale kan også bidra til at sjangeren oppfattes som mer nøytral og standardisert (Bakhtin, 1986). På lik linje med plakatene i Ballblom barnehage kan man her argumentere for at taleren er barnehagen som abstrahert enhet, mens mottakergruppen er foreldrene som abstrahert enhet. Samtidig er det en konkret foreldregruppe som tavlene henvender seg til, og spor av det kan man se i formuleringer som «liebe Eltern».

Det er videre først og fremst én semiotisk ressurs som er brukt, og det er skriftlig tekst på tysk. I en barnehage med nærmere 90 % flerspråklige barn bidrar det til en posisjonering av barnehagen og foreldrene som også abstraheringen i sjangeren medfører. Barnehagen som taler får en autoritativ stemme. Med henblikk på interaksjonsorden (Scollon & Scollon, 2004) som disse tavlene viser til, kan man – på lik linje med Ballblom barnehage – si at det kan virke som om barnehagen til dels har en oppdragende posisjon her. Det er barnehagens agenda, planer og reglement som det informeres om her, og barnehagen som enhet styrer foreldrenes roller og svarmuligheter. Et unntak som viser til en alternativ interaksjonsorden og som har en annen

form for sjanger, er tavle 5 som ønsker nye barn og ansatte velkommen til barnehagen. Velkomsthilsenen kan her tolkes som en velkommen til denne konkrete barnehagen, og denne alternative sjangeren kan man også se i foreldrekafeen.



Bilde 6: Foreldrekafé i inngangen

Foreldrekafeen består som beskrevet av en sofagruppe med bord, der det blir satt frem kaffe, te og vann hver morgen. Til sofagruppen hører det også noen hyller med bøker og tidsskrifter, som foreldrene kan lese eller også låne med seg hjem. Plantene, bildene på veggen og dekorasjonen viser til en form for orden, og stolene, kaffen og bøkene kan leses som en invitasjon til å sette seg ned. Foreldrekafeen var mye brukt av både foreldre og barn. I løpet av mitt feltarbeid så jeg ofte foreldre som satt der og pratet, leste eller ventet. Barna brukte det også som lekeareal.

I motsetning til oppslagstavlene, består foreldrekafeen av ulike semiotiske ressurser. Det er bilder på veggen, planter på gulvet, og bøkene samt banneret som henger fra taket, viser skriftspråk. Banneret skjærer sofagruppa litt fra blikkene til dem som kommer inn i inngangshallen og bidrar derved til en viss privatsfære. Innredningen gir rom for ulike settinger, som møter mellom foreldre, møter mellom foreldre og ansatte eller barnas lek. Den kan forstås som en handling med en offisiell invitasjon fra barnehagen til foreldre om å ta plass i foreldrekafeen og som et offisielt ønske om å gi rom for foreldrene. Samtidig var det en plass der foreldre kunne sitte under tilvenningsperioden for å ha mulighet til å gå inn og ut av basene. Foreldrekafeen kan derved oppfattes som et mer uformelt sted som skaper rom for ulike konstellasjoner av samtaleparter, ulike aktiviteter og talesjangere og derved ulik interaksjonsorden. Det kan virke som en kontrast til den mer autoritative sjangeren på de fleste oppslagstavlene. Det igjen kan etter min forståelse leses som uttrykk for to diskurser om

samarbeid mellom barnehagene og foreldrene som sirkulerer gjennom inngangshallens konstruksjon, der den første omhandler en forståelse av at foreldre må informeres og den andre en forståelse av at foreldre skal inviteres.

Spesielt når man sammenligner med det semiotiske landskapet i Ballblom barnehage, blir fraværet av semiotiske ressurser som symboliserer flerspråklighet tydelig. Det er noen ord som er skrevet på ulike språk på inngangsdøra, på banneret ved foreldrekafeen, og tavla med de ansatte kan vise til det. Informasjon om felles Bayramfest (Eid) på oppslagstavle 2 viser til barnehagens flerkulturelle ståsted. Skriftlig tekst er derved den semiotiske ressursen som uttrykker det tydeligst, men det er ikke mye av det. Symbolikken i inngangshallen ellers kan karakteriseres som maritimt. Flagg er helt fraværende.⁵² Det er generelt få ytringer i inngangshallen som viser til at flerspråklighet er et tema i denne barnehagen.

Samtidig, sett i sammenheng med barnehagens praksis, er for eksempel foreldrekafeen en ytring om flerspråklighet fordi det er en flerspråklig arena (Ødegaard & Krüger, 2012). Det er også et uttrykk for syn på flerspråklighet fordi det gir rom for flerspråklige aktører, først og fremst foreldre, men også barna. Foreldrekafeen inviterer til en form for flerstemmighet der stemmer til ulike aktører kan møtes (Bakhtin, 1981; White, 2017). Handlinger på kafeen kan være av ulik art som gjør at det ikke nødvendigvis er en men heller flere ulike interaksjonsorden som kan skapes her.

Fraværet av semiotiske ressurser som viser til barnehagens flerspråklighet er likevel et interessant aspekt som blir veldig tydelig gjennom bildematerialet. Det kan stilles spørsmål ved hvilke diskurser dette fraværet viser til. En mulig diskurs kan være en mer overordnet offisiell politikk om at barnehagen er et sted der tysk skal være hovedspråket. Det ville være en motsatt form for ikonisering enn den som skapes i Ballblom barnehage. En annen mulig diskurs er at flerspråklighet forstås som normalitet i denne barnehagen, og at det derved ikke er noe man må vise til spesielt gjennom symboler. I så fall vil ikoniseringen innebære at flerspråklighet som språklig og sosialt fenomen er så naturalisert at det ikke stilles spørsmål ved det lenger. Det kan videre være en form for utvisking (Irvine & Gal, 2000), der skille mellom ulike språk i forståelse av språk som system, ikke eksisterer lenger. Jeg skal utdype det ved hjelp av feltnotater og intervju i kapittel 10 og 11.

⁵² Det er generelt lite vanlig å bruke flagg i tyske barnehager.

9.2 Syn på flerspråklighet i barnehagenes øvrige rom

Noen av de skisserte diskursene kan gjenfinnes i barnehagenes øvrige rom, samtidig kan det semiotiske landskapet i disse rommene utvide forståelsen av hvilke diskurser som sirkulerer gjennom valg av interiør og artefakter i en flerspråklighetssammenheng. Jeg vil følge inndelingen ved å analysere bildematerialet fra Ballblom barnehage først, for så å ta for meg Solsikke barnehage. Til slutt følger en til dels sammenlignende oppsummering.

9.2.1 Språk, nasjon, mangfold og likeverd

I Ballblom barnehage har jeg tatt bilder av basene Firkløver og Blåklokke samt noen av fellesrommene og garderobene. Hver base har et baserom og to garderober, og i tillegg finnes det flere fellesrom – et kjøkken med spiseplasser, et våtrom med ulikt utstyr for maling og annet kreativt arbeid, et puterom, to lekerom med blant annet lego, dukker og kjøkkenutstyr, toaletter og gangen som var forbindelsen mellom alle rommene. Basene der jeg har tatt bilder er forskjellige. Basen *Blåklokke* kan sies å være preget av barnas kunst, der både vinduet er malt av barna, det er hengt opp bilder som barna har laget ved døra og på veggen. På *Firkløver* kan man se både barnas kunst og artefakter som er laget av de ansatte. Våtrommet er også et sted der barnas ytringer finner plass, for eksempel ser man malerier som er hengt opp langs en snor tvers gjennom rommet på et av bildene. Fellesrommene ellers viser mest de ansattes ytringer, da det er hengt opp månedsplaner og informasjon. Flagg finnes både inne på basene og på noen inngangsdører.

Spesielt på basen Firkløver er tall på barnas ulike morsmål som er hengt opp langs en av veggene, sammen med nasjonaldyr og flagg. Spor etter nasjonaldyr finner man også på gulvet, der det er limt opp bilder av dem og noen poteavtrykk. Et teppe på gulvet viser mange barn av ulik etnisitet og språklig bakgrunn som holder hverandre i hendene.



Bilde 7: Vegg med tall på ulike språk

Bildet 7 viser tall fra 1 til 10 på de ulike språk – norsk, finsk, dari og somali – som barna på denne basen hadde som morsmål, og i tillegg er det på samisk. Over tallene ser man flagget til det landet der familiene som bruker språkene kommer fra, og over det er det skrevet «Velkommen» på de ulike språkene. Ordene på dari er vist med arabisk og latinsk alfabet. Øverst er det hengt opp bilder av dyr som har en spesiell status i det respektive landet. Man kan legge merke til at det ikke er hengt opp et dyr over det samiske flagget. Man kan også legge merke til hjertet som er limt på veggen over rekka med tallsymboler til venstre.

Om man ser på veggen som ytring, er dens innhold tall på ulike språk. Ytringen består av ulike semiotiske ressurser, som tallsymboler, skrifttegn og bilder. Det er en ytring av de ansatte på basen, og det er deres stemmer som kommer frem her. Samtidig kan den tolkes som en representasjon av barnas eller familiens stemmer, fordi det er deres språk som vises. Språkene vises her gjennom skriftspråk som fokuserer på deres forskjellighet. Samtidig er det valgt en tallrekke som finnes i alle språk og som kan sies å være et forenende element som igjen gir et bilde av likeverd. Tallveggen befinner seg over en kommode slik at den er godt synlig for alle voksne og forholdsvis godt synlig for de store barna, mens de minste kun kan se den fra en viss avstand. Man kan stille spørsmål ved talerens intensjon med denne ytringen, ved talesjangeren, hvem denne veggen er rettet mot og hvilken interaksjonsorden den inviterer til. For å finne gode svar på disse spørsmålene, må man se på både de ansattes motiv for å lage den (Scollon &

Scollon, 2004) og hvordan den ble brukt. Jeg kommer tilbake til det i de påfølgende kapitlene og vil her ta utgangspunkt i hva bildematerialet viser.

Et av de mest interessante aspektene ved denne veggen er etter min oppfatning koblingen som lages gjennom symbolene. Språk kobles til et land eller en nasjon gjennom bruk av flagg som symbol. Denne tanken understrekes ved bruk av dyr som anses for å være typisk for landet. Det er interessant at samisk ikke er representert med et dyr, og man kan tolke det slik at dyr kobles til land og ikke til en etnisk tilhørighet. Denne koblingen mellom språk og nasjon gjennom flagg og nasjonale dyr viser til en språkideologi der språk kobles til nasjon (Woolard, 1998). Med utgangspunkt i Irvine og Gal (2000) kan det forstås som en ikonisering. Man er finsk når man snakker finsk, eller man skal snakke somali når familien har Somalia som opprinnelsesland.

Et annet interessant symbol ved tallveggen er hjertet. Det kan tolkes som en forståelse av at morsmålet er nært knyttet til hjertet, at det har en spesiell status for barnets utvikling og identitet. Å knytte språk til identitet er en språkideologisk kobling som man også kan finne i rammeplanen (jf. kapittel 8.1). Forståelsen av hjertets plassering på denne veggen kan utdypes ved hjelp av sekundærmaterialet. I månedsplanen for mai 2015 på denne basen er det for eksempel plassert et hjerte på hver dag det er vennskapssamling. Vennskap var et viktig tema på Firkløver i hele feltarbeidsperioden og et spesielt fokus i arbeidet med førskolegruppa. Likeverd av språklig og kulturell bakgrunn var et vesentlig aspekt i arbeidet med vennskap, og med dette som bakgrunn kan hjertet vise til en diskurs om likeverd og anerkjennelse av språk og kulturell bakgrunn blant barna på basen.



Bilde 8: Vindu med havmotiv

Dette bildet viser et utsnitt av basen Blåklukke og er valgt fordi denne basen skiller seg ut ved at barnas ytringer i større grad inngår i det semiotiske landskapet enn på de andre basene. På vinduet ser man hav og fisker som barna har laget i forbindelse med månedens tema. Lenger opp på vinduet er det hengt opp ulike figurer som barna har perlet. Man ser også ulike flagg, og disse er plassert øverst i et hjørne og vender innover mot

basen. Plasseringen av det norske flagget kan vekke spørsmål, og det er ukjent hvorfor det er plassert nede sammen med fiskene. Det kan se ut som om det tidligere har hengt på den tomme plassen sammen med de andre flaggene, og det kan være barna eller ansatte som har endret på det.

Bortsett fra flaggene, som antakeligvis er laget av personalet, kan vindusdekorasjonen anses som barnas ytringer. Ytringene benytter seg av andre semiotiske ressurser enn det skriftlige materialet som vises på de andre bildene, og de har også en annen stil. Plasseringen av hav og fisker nede på vinduet tyder på at de er rettet mot barna. Mens de fleste fisker er hengt opp slik at den malte sida vender innover mot basen, er noen hengt opp slik at den malte sida kan ses fra yttersida, der barna går forbi når de kommer inn i barnehagen. Fiskene har ulike farger og mønstre, samtidig har de lik form, og de svømmer i ulike retninger. Man kan tolke det som at de både er individuelt forskjellige samtidig som de har noe felles. Det kan være vanskelig å koble denne vindusdekorasjonen direkte til flerspråklighet, men den kan knyttes til mangfold, og dette mangfoldet har en felles ramme og en individuell side. I motsetning til mange andre ytringer som har en mer abstrahert taler og mottakergruppe, gir havdekorasjonen i større grad rom for barna som individuelle talere som viser sin stemme. Samtidig kan man gjennom den felles rammen også se spor av de ansattes stemmer i denne ytringen.

9.2.2 Å vise frem og tilrettelegge for barnas stemmer

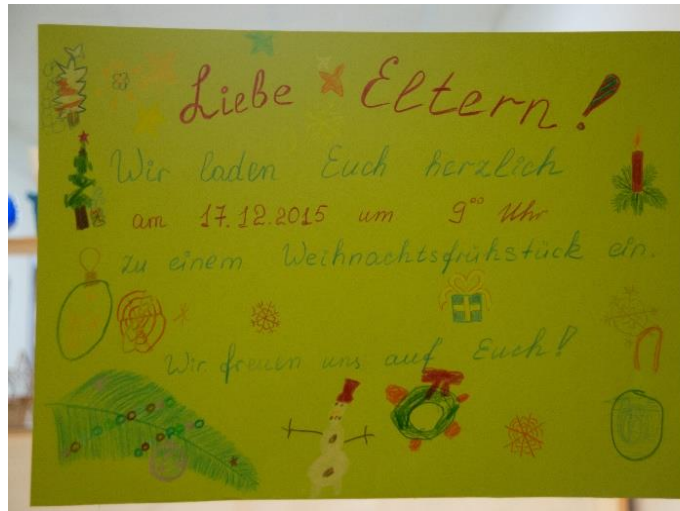
I Solsikke barnehage har jeg tatt bilder av basen Regnbuen. Basen består av to store og et lite rom samt vaskerom med toaletter og garderober i hallen. Rommene er store og delt inn i ulike arealer etter funksjon. Det finnes et utkleddingsareal, kjøkkenhjørne, et teppe med bygge- og legoklosser, hus av tre, bord og tepper til å spille brett- og puslespill og flere bord som kan brukes til ulike aktiviteter. Arealene er delt av etter tema, med hyller eller skap i ulike høyder, men man kan legge merke til at alle hyller som er høyere enn barna er åpne øverst, slik at man kan se gjennom dem. På og i noen hyller står det pynt og planter. Bordene i restauranten (spisehjørnet) og i lesestolen er pyntet med julekuler og gran på bildene som er tatt i førjulstida. Atelieret er innredet med flere staffelier i barnehøyde, et bord, vask og hyller med ulikt materiale til kreativt arbeid. Planer eller kalender er ikke å finne bortsett fra i en hylle som står i en krok og er til bruk for de ansatte.

I hyllene er det mange plasser merket med bilder av de spill, figurer og annet utstyr som skal være der. Bøkene i bokhjørnet er sortert med fargekoder og er på ulike språk. Noen er tospråklig. På et bilde ser man at det er utstilt bøker som er lånt inn fra biblioteket. På en vegg i et hjørne henger det en plakatt med tyske bokstaver og grafemer. Hvert grafem har et bilde som begynner på det, som for eksempel «Sch» til bildet av en saks («Schere»). Ved siden av henger det en magnetstavle med tall og bokstaver. I vinduet ved siden av henger det bokstaver med bilder, og langs vinduet står det bokstavstempler. Foran, på en hylle, er det plassert en skrivemaskin, og i midten står det et bord med stoler.

På dørene inn til avdelingene henger det ulike tekster som barna har laget sammen med de ansatte. Tekstene er kombinert med tegninger, og alle tekstene er limt på store pappark i ulike farger. De er hengt opp på glassdørene ved inngangen til avdelingen, slik at de vises fra garderoben. Langs veggene finner man ulike typer bilder som barna har laget. Noen bilder er malt i fellesskap, andre av enkelte barn. Noen bilder henger lenge, mens andre blir byttet ut flere ganger i løpet av feltarbeidet mitt.



Bilde 9: Inngangsdør med tekster



Bilde 10: Invitasjonsplakat

På bildet 9 ser man en av inngangsdørene til basen der det er hengt opp flere tekster, mens bildet 10 viser et nærmere utklipp med plakaten om invitasjon til julefrokost. Å henge opp tekster på glassdørene ved inngangen til basen, slik at alle som kommer inn i garderoben kan se og lese dem, er en vanlig praksis. Plakaten øverst er håndskrevet, mens teksten nederst er skrevet på pc. Begge er kombinert med tegninger. Den nederste er en historie, et eventyr fortalt av et barn som er nedskrevet av en barnehagelærer. Under teksten står det barnets navn og datoen da den ble fortalt, og barnet har laget en tegning til. Historien representerer en type tekst som på mange måter var typisk på Regnbuen. Spesielt de eldre barna likte å fortelle historier, å få skrevet dem ut og å tegne bilder til. Historiene bar ofte preg av eventyrfortellinger med karakterer som prinsesser, hekser og ulike menneskeliggjorte dyr. Noen var inspirert av bøker eller film, mens andre var mer frie fortellinger. Man kan si at disse historier utgjør en sjanger blant tekstene som blir hengt opp. En annen sjanger er en form for intervju, der ansatte eksempelvis spurte barna hva de hadde gjort på spesielle dager, som for eksempel høytider.

Begge former for tekst representerer barnas stemmer og derved også deres individualitet. Spesielt historiene har en sjanger som er preget av kreativitet og fortellerens stemme, og innholdet velges av barnet. Slik tekstene er hengt opp her, henvender de seg både mot barna og foreldre. På bildet er historien hengt opp i barnas høyde, mens plakaten som er rettet mot

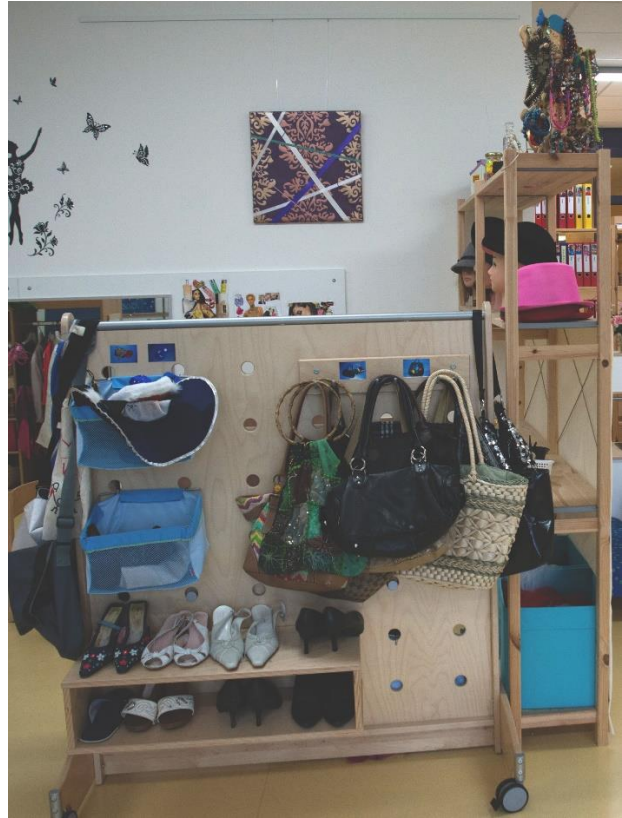
foreldre, er hengt opp i deres høyde. Alt etter hvor mange tekster som ble hengt opp, ble disse imidlertid også plassert i ulike høyder. Deres adressivitet ser her ut til å være rettet mot foreldre ut ifra deres plassering. Den opprinnelige adressiviteten kan diskuteres, fordi barna fortalte historiene i dialog med barnehagelærerne. Det samme gjelder talerens intensjoner. Jeg skal utdype det i kapittel 10.

Et annet interessant aspekt ved tekstene er at de er skrevet på to ulike måter. Noen tekster, for eksempel intervjuetekstene, er skrevet som barna har fortalt dem, i muntlig fortellerstil og uten at eventuelle feil er korrigert. For eksempel viser et bilde tekster der barna har fortalt om nyttårsfeiringen, og flere barn bruker «bomber» som uttrykk for fyrverkeri. Andre tekster, spesielt historiene, er skrevet i skriftspråkstil og eventuelle språklige feil er korrigert. Kun med utgangspunkt i bildematerialet kan valget om å presentere barnas tekster i muntlig stil vise til en diskurs om problematisering av flerspråklighet. Det kan tyde på et skille som trekkes mellom enspråklige og flerspråklige barn når det gjelder deres tyskkunnskaper. At det er tysk som er tekstenes språk, inngår også i denne diskusjonen. En annen måte å tolke det på er en diskurs om at barnas ytringer skal vises som de er. Barnas tekster åpner opp for ulike interaksjonsorden med ulike deltakere, samtidig som den setter barnet som forfatter i sentrum ved å oppgi navn og dato. Praksisen med å representere barnas språk gjennom tekster, kommer jeg også tilbake til i kapittel 10.

Plakaten på bilde 10 kan ved første blick se ut som en ytring fra de ansatte. Når man nærleser det, ser man følgende tekst: «Kjære foreldre! Vi inviterer dere hjertelig til julefrokost den 17.12.2015 kl. 9.00. Vi gleder oss til dere!» Teksten er håndskrevet i to ulike farger og rammet inn av tegninger med julemotiv. Tegningene ser ut til å være laget av barn og ansatte. I motsetning til tekstene på oppslagstavlene er det brukt den uformelle du/dere-formen som gjør at tonen er mer fortrolig. Her er det *vi*, konkrete talere – de ansatte på basen – som henvender seg til en *dere*, en konkret foreldregruppe. Innholdet er en invitasjon, og det er fortsatt barnehagen som er konteksten, men i en mer uformell ramme. Ytringens adressivitet gir foreldrene andre svarposisjoner, de får for eksempel velge om de vil delta uten at det nødvendigvis har konsekvenser for barnet. Et annet viktig aspekt ved plakaten er at den er en ytring, som viser til en dialog og et samarbeid mellom ansatte og barn.



Bilde 11: Utkledningsutstyr

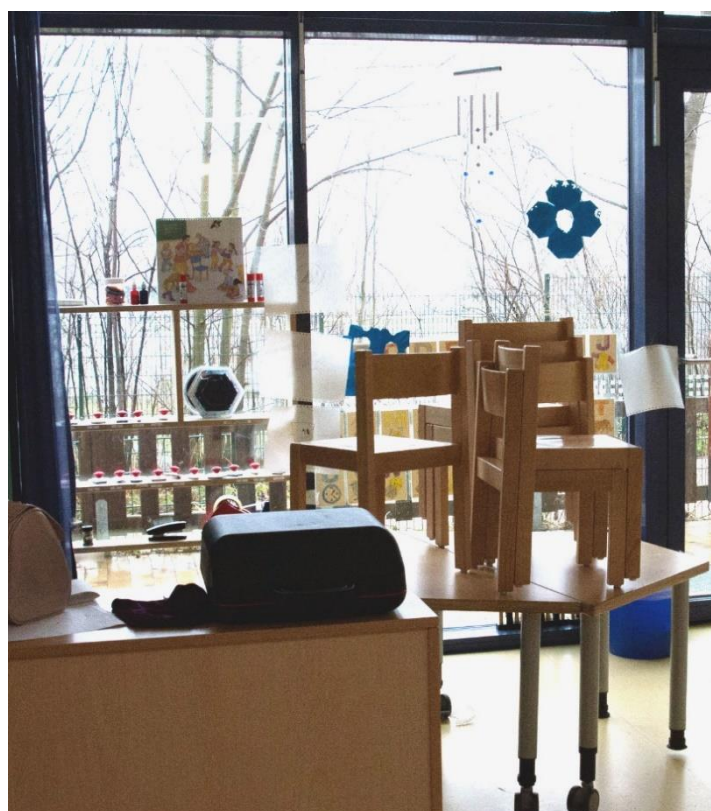


Bilde 12: Utkledningsutstyr

Bildene 11 og 12 viser kjoler, vesker, sko og annet utstyr som barna kunne bruke i ulike former for lek. Øverst i høyre hjørnet på bilde 12 ser man et stativ med armbånd og kjeder, og bak veggen med sko og vesker, kan man se et speil på veggen. Ved siden av ser man utklipp fra motetidsskrifter som er limt på veggen. Jeg har valgt disse bildene fordi de viser til en viktig praksis i Solsikke barnehage. Spesielt moteutklippene utfordret mitt etiske perspektiv da jeg ble vist rundt på basen for første gang (jf. kapittel 7.2.2). For meg utgjorde utklipp fra motetidsskrifter sammen med høyhælede sko, vesker og kjoler et fokus på klær og mote som var motstridende til barnehageverden. Jeg antok dessuten at det bidro til en kjønnsdeling av barnegruppa, og at først og fremst jentene benyttet seg av dette utstyret. Grunnen til min reaksjon var at jeg tenkte utstyret var valgt ut, satt fram og limt på veggen av de ansatte, at det var deres handling. Motivene (Scollon & Scollon, 2004) eller intensjonen (Bakhtin, 1986) var tvilsom for meg og passet ikke inn i mitt bilde av barnehagen.

Som beskrevet tidligere, lærte jeg etter hvert at utstyret var valgt ut sammen med og på bakgrunn av barnas interesse, og det gjaldt spesielt utklippene på veggen. Det var de ansattes handling at utstyret var tilgjengelig, men det var barnas stemmer som ble representert. Min antakelse om at utstyret mest ble brukt av jenter viste seg dessuten å være feil. Å innrede dette

konkrete hjørnet kan anses som en handling, men den er del av en neksuspraksis (Scollon & Scollon, 2004), der én relevant diskurs er å ta utgangspunkt i barnas interesse. Det kan være vanskelig å drøfte bildene med henblikk på konstruksjoner av flerspråklighet uten at man tar i betraktning resten av datamaterialet. Man kan argumentere for at utstyret inviterer til ulike former for interaksjonsorden (Scollon & Scollon, 2004), som hovedsakelig styres av barna. Det gir derved rom for barnas språk i ulike aktiviteter og samspill og kan vise til en lignende diskurs som foreldrekafeen i inngangshallen – at barnas språk skal være en del av barnehagen. Jeg kommer tilbake til det i de påfølgende kapitlene.



Bilde 13: Skrivehjørnet

Bilde 13 viser et utklipp av skrivehjørnet med materiale for arbeid med skriftspråk og litteratur. Bakerst på bildet, på hyllene i vinduet ser man en rekke stempler, og disse stemplet ulike bokstaver. Man kan se teiprull, limestifter og blyantspisser. På den øverste hylla står det også en kalender eller bok med et bilde som kan tolkes som en scene fra barnehagehverdagen. Ved siden av, bak stolene, kan man se noen bokstaver med tilsvarende bilder som henger på vinduet. Man ser videre ark og utklippede former som er limt på vinduet. I forgrunnen, på hylla, står en

skrivemaskin. Dette «hjørnet» er plassert rett ved siden av bokenkroen, og på veggen ved siden av vinduet henger plakaten med grafemer og magnetavla med bokstaver og tall.

Bildet viser både ansattes ytringer – som for eksempel bokstavene på vinduet – og barnas ytringer, som formene og arkene på vinduet. Mens de ansattes ytringer kan vise til en intensjon om hva dette området skal brukes til, kan barnas ytringer være en respons på denne oppfordringen. Bildet er et utklipp av et større bilde, der man ser flere ark som barna har brukt for å stemple navnene sine på og som er hengt opp på vinduet. Stemplene er brukt på kryss og tvers. Denne delen er tatt bort på grunn av hensyn til barnas anonymitet, men den viser til

ytringer fra barna som responderer på de ansattes. Tekstene som barna skrev sammen med barnehagelærerne, kan også anses som responser. De to ytringer – eller handlinger – kan videre vise til en praksis (Scollon & Scollon, 2004). Den ligner på praksisen som man kan tolke ut ifra bildene med utkledningsutstyret, at utstyret inviterer til ulike former for samspill, interaksjonsorden og flerstemmighet og til en diskurs om at barna skal kunne prøve ut etter egen interesse. Mengden og variasjonen i det skriftlige materiale også tyde på en diskurs om at erfaringer med skriftspråk og litteratur er viktige for barna, og denne diskursen kan muligens være motstridende til å bruke barnas interesse som utgangspunkt for valg av utstyr.

Selv om bokstavene kan brukes i flere språk med latinsk alfabet, er de skriftspråklige ressursene som vises her, hovedsakelig tysk. I sammenheng med fokuset på skriftspråklige erfaringer, kan man igjen spørre om det tyder på en ikonisering (Irvine & Gal, 2000) av barnehagen som offisielt tysk. Bokhyllene har derimot også flere bøker på andre språk, slik at de er del av basens semiotiske landskap. På noen bilder kan man dessuten se spor av tidligere praksiser i det semiotiske landskapet. For eksempel er søppelbøttene på basen tospråklig – med et skilt på tysk og et på tyrkisk. Det samme finner man på en tavle som henger i et hjørne nede ved gulvet, der det er limt på bilder av ulike deler av basen, og det er skrevet på tyrkisk og tysk hva de heter. Det kan tyde på en tidligere ikonisering av barnehagen som tospråklig sted og på en endring i det semiotiske landskapet. Hvis man ser på det semiotiske landskapet som neksus, kan man dessuten tolke det slik at diskursen som innebærer ikoniseringen som sirkulerer gjennom dette landskapet, har endret seg (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). For å få større innsikt i denne endringen og for å diskutere hva den nåværende ikoniseringen består av, må man triangulere bildematerialet med det andre datamaterialet, og det er derved et spørsmål som jeg kommer tilbake til.

Tråden med fravær av semiotiske ressurser som viser til barnehagens flerspråklighet, kan trekkes videre fra inngangshallen til basen, og det er et spørsmål hvilke språkideologiske diskurser som spiller inn her. Med utgangspunkt i at tekster og bilder kan betraktes som ytringer (Bakhtin, 1986), er det på Regnbuen til en stor grad barnas ytringer som henger på veggene og som vises fram. De er ulike i sin form, stil og bruk av semiotiske ressurser. Noen viser til former for dialog, der flere barn eller barn og ansatte har vært sammen om å lage dem. Måten ytringene blir hengt opp på, at papirark for eksempel limes på store pappark som gir dem en ramme, kan tolkes som en bevisst tanke bak hvordan og at de stilles ut. Plasseringen kan også peke på det. Å vise frem barnas ytringer kan forstås som en viktig praksis som viser barnas individuelle stemmer, og det er i stor grad deres historiske kropper som kommer frem i det semiotiske

landskapet. En annen relevant praksis som bildene viser til, er at innredningen i form av mangfoldige medierende midler skaper rom for mange ulike typer samspill. En tredje fremtredende praksis er etter min oppfatning arbeid med (skrift)språk og litteratur. I denne praksisen kan man finne både barnehagelærernes og barnas historiske kropper (Scollon & Scollon, 2004), og det er mulig at barnehagelærernes historiske kropper kommer frem tydeligere enn i de andre praksisene.

9.3 Barnehagen som norsk, tysk eller flerspråklig sted

Bildene jeg har vist her, gjenspeiler ikke det totale bildematerialet fra Ballblom og Solsikke barnehage, men de viser til viktige praksiser i barnehagens semiotiske landskap. Som beskrevet innledningsvis, har jeg valgt bildene med utgangspunkt i hva som kjennetegner diskurser om flerspråklighet i den enkelte barnehagen. Man kan legge merke til noen likheter, men også til en rekke forskjell.

I Ballblom barnehage består det semiotiske landskapet til en stor grad av de ansattes ytringer, og de er rettet mot ulike aktørgrupper (Bakhtin, 1986; Ødegaard & Krüger, 2012). Å vise at barnehagen er flerspråklig, kan forstås som et vesentlig element, og det rettes mot både ansatte, foreldre og til dels også barna. Flagg kan sies å være systematisk brukt, andre viktige semiotiske ressurser er skriftlig tekst på flere språk og visualisering av barnehagens aktiviteter og viktige hverdagslige artefakter som klær ved hjelp av bilder. I mange ytringer blir både taleren og mottakergrupper til en viss grad abstrahert. Talesjangerne kan her sies å være nøytrale og til dels autoritative der barnehagen som abstrahert enhet har en autoritativ stemme både overfor personalet og foreldrene (Bakhtin, 1986). Abstraheringen gjør at diskursene som sirkulerer gjennom det semiotiske landskapet oppfattes som stedets diskurser i større grad enn at man kan se spor av de enkelte ansattes historiske kropper. Det medfører dessuten en interaksjonsorden som i stor grad foregår på barnehagens premisser (Scollon & Scollon, 2004).

Samtidig kan man se alternerende diskurser, der foreldrene tydelig inviteres inn. Flagg, som viser både innad og utad at barnehagen er flerspråklig, og skrift på ulike språk om at foreldre og barn er velkommen, kan tolkes som en annerkjennelse av barnas og familiens språk. Vinduet med havmotiv viser barnas individuelle stemmer gjennom en felles ramme og gir derved uttrykk for mangfold på en annen måte. En annen relevant diskurs som kan tolkes ut ifra det semiotiske landskapet, er likestilling og likeverd av språklig og kulturell bakgrunn.

Det semiotiske landskapet i Ballblom barnehage kan tyde på en ikoniseringsprosess der man prøver å skape et bilde av barnehagen som flerspråklig sted (Irvine & Gal, 2000). Samtidig

eksisterer det ikone bilder der språk knyttes til nasjon. I en forlengelse av det kan man tolke praksiser med en adressivitet mot flerspråklige foreldre som fraktal rekursivitet. Det kommer frem i hvilken informasjon som henges opp på hvilke språk der det trekkes et skille mellom norske og ikke-norske foreldre.

I Solsikke barnehage kan man se en vesentlig forskjell i det semiotiske landskapet i inngangshallen og basen. Mens inngangshallen hovedsakelig består av de ansattes ytringer, er basen i større grad preget av barnas ytringer. Talesjangerne i inngangshallen viser, på lik linje med Ballblom barnehage, til en diskurs om samarbeid med foreldre – at de skal inviteres, informeres og instrueres. Forskjellen er at Solsikke barnehage ikke skiller informasjonens innhold knyttet til foreldrenes språklige bakgrunn. Det blir her også tydelig at informasjonssjangeren medfører en barnehagestyrt interaksjonsorden, mens invitasjonssjangeren åpner opp for ulike typer interaksjonsorden som gir rom for individuelle og ulike stemmer (Bakhtin, 1986; Scollon & Scollon, 2004).

På basen viser det semiotiske landskapet til barnas og til dels til de ansattes individuelle stemmer. Ytringene er mangfoldige og benytter seg av ulike semiotiske ressurser. Man kan knytte dem til tre praksiser – om å vise frem barnas stemmer og individualitet, å skape arena for ulike typer samspill og å jobbe med språk og litteratur. I sammenligningen med Ballblom barnehage blir fraværet av semiotiske ressurser som viser til barnehagens flerspråklighet tydelig, og det gjør det vanskeligere å knytte det semiotiske landskapet til syn på flerspråklighet. Overvekten av tysk som skriftspråklig ressurs stiller spørsmål ved diskursene om barnehagen som flerspråklig sted og muliggjør to former for ikonisering (Irvine & Gal, 2000) – at barnehagen offisielt er tyskspråklig eller at flerspråklighet er normalisert. Måten barnehagen er tilrettelagt for ulike aktiviteter, spor etter tidligere praksiser i det semiotiske landskapet og bakkroen med flerspråklige bøker kan tyde på det siste, men det er et spørsmål som må utforskes nærmere ved hjelp av det andre datamaterialet.

10. Tredje lesing – analyse av feltnotater om språklig praksis

Feltnotater er den tredje typen datamateriale i min studie og omhandler til en stor del observasjoner av samspillsituasjoner mellom barn og ansatte. Jeg har videre noen notater om observasjoner av kommunikasjon mellom foreldre og ansatte eller foreldre, barn og ansatte og en rekke notater om samtaler som jeg har hatt med ansatte i løpet av mine feltarbeidsdager. Som beskrevet i kapittel 7.8.3 er disse samtalene av mer uformell og spontan karakter enn intervjuene og omhandler situasjoner eller mer generelle spørsmål angående barnehagelærernes praksis.

Relasjonen mellom ytring og handling samt talesjangere og praksis legger også her føringer for definisjon av handling og praksis. Handling kan være språklige ytringer eller noe man gjør eller velger bort. I analysen av barnehagelærernes språklige praksis ser jeg etter gjentakelser og mønstre i deres handlinger som kan karakteriseres som praksis (Scollon & Scollon, 2004). Intensjonen (Bakhtin, 1986) eller motiver (Scollon & Scollon, 2004) spiller en viktig rolle for det, andre viktige faktorer er talesjangeren og interaksjonsorden den medfører.

10.1 Flerspråklig praksis i Ballblom barnehage

Som åpning til den språklige praksisen med flerspråklige barn i Ballblom barnehage vil jeg presentere et notat der en ansatt initierer en samtale rundt flere av barnas språk, som jeg har valgt å kalle for *Fruktmåltid*. Deltakerne er ført opp med sine språk. Med henblikk på at jeg alltid er deltaker i de situasjonene jeg har notert (jf. kapittel 7.2.1) – mens de andre deltakerne har skiftet – har jeg valgt å ikke føre meg opp. For å gi best oversikt, har jeg notert alle som deltakere som det refereres til i det enkelte notatet, selv om de ikke har en tilsynelatende aktiv rolle.

Fruktmåltid (notat fra 12.11.2014)

Deltakerne: Mira (assistent tyrkisk/norsk), Sarah (jente 5 år, somali/norsk), Liv (jente 5 år, finsk/norsk)

Det er ettermiddagsmåltid, ca. kl. 14.30, der barna spiser medbrakt mat fra matboks og får servert frukt og drikke. Vi er inne på baserommet til Firkløver. Barna sitter fordelt på tre bord, og ved ett av bordene sitter barna som er eldst (4 -5 år). I den gruppa er det flere som er flerspråklige. Jeg sitter på gulvet, et stykke unna bordene. Det er ganske stille, alle spiser, barna snakker litt seg imellom. Mira setter seg ned ved bordet med de største og sier at hun vil telle til tre på somali. Hun teller til tre på somali og ser på Sarah. Sarah begynner å smile og blir med i tellinga. De to diskuterer litt – det kan se sånn ut at Sarah passer på at Mira gjør rett, en gang sier hun: «Det er to». De andre barna lytter til samtalen. Da de er ferdig, går Mira over til å telle på finsk. Hun retter et spørsmål om betydning av et finsk ord til Liv – men får ikke svar. Liv sier noe som «jeg vil ikke ha

finsk i mine ører». Det kan virke som om hun avviser bruk av finsk i denne situasjonen eller konteksten.

I etterkant av den observasjonen snakker jeg med Mira. Hun sier at hennes mål var språkstimulering. Vi snakker om hvor ulike reaksjoner barna viste, og hun bekrefter smilet til Sarah da hun begynte å snakke på somali, det virker å ha skjedd før, at hun blir glad for det. Mira sier også at hun bevisst gjorde en feil da hun telte på finsk. Hun sier at hun gjorde feil, for å komme i dialog med Liv, for å få henne til å si det rette ordet og bruke språket.

Her er det Mira som initierer dialogen med sin ytring om at hun vil telle til 3 på somali. Hun bruker tall – som er kjent for alle barn – som tema. Hun uttaler en tydelig intensjon for den konkrete situasjonen – å telle (Bakhtin, 1986). I etterkant viser hun til sin hensikt med språkstimulering, og man kan tolke det som en intensjon eller et motiv om å vise og inkludere barnas morsmål (Scollon & Scollon, 2004). Med ytringen der hun begynner å telle på somali sammen med blikket som hun retter mot Sarah, gir hun henne en posisjon som en som kan det språket bedre enn hun selv. Hun gjør det samme med Liv når hun teller på finsk, og det interessante er de ulike svarene jentene gir. Man kan argumentere for at Mira bruker en kreativ talesjanger der hun prøver, utfordrer og legger inn bevisste feil. Interaksjonsorden kan imidlertid sies å være sentrert rundt Mira, der hun handler for å få visse svar av jentene. Mens Sarah tar posisjonen som «en som vet» og begynner å rette og samtale om tallene, tar Liv en nesten motsatt posisjon og later som om hun ikke kan finsk. Ikke en gang når Mira bevisst gjør feil, svarer hun med å korrigere henne.

Det kan være mange grunner til jentenes ulike reaksjon, og jeg vil ikke gå næyere inn på det her, fordi fokuset er på barnehagelærernes språklige praksis. Miras handling viser til en praksis som er gjenkjennbar i mine feltnotater, der ansatte bruker enkelte ord på barnas ulike språk for å inkludere dem i den ellers norskpregede språklige praksisen. De fleste ganger er det korte fraser eller enkelte ord, fordi ingen av de flerspråklige fastansatte delte sitt morsmål med barna i den perioden jeg var på feltarbeid. Deres kunnskap i barnas og familienes morsmål var derfor begrenset, og det må anses som en vesentlig kontekstuell faktor. Hvis man ser på denne praksisen som neksus (Scollon & Scollon, 2004), kan én diskurs som sirkulerer gjennom situasjonen være at barnas morsmål skal vises og anerkjennes. I forlengelse av det kan man tolke det slik at morsmålet tillegges betydning for barnet. Hvis man knytter jentenes handling til disse diskursene, kan en mulig intensjon fra Liv være at hun vil vise sin tilknytning til norsk i barnehagekonteksten, mens Sarah viser sin tilknytning til somali.

Sett i sammenheng med det semiotiske landskapet i Ballblom barnehage kan diskursene som kommer frem her og også tilknytningen av land og språk med en videreføring til enkelte barn, sies å være vesentlig for den språklige praksisen med flerspråklige barn i Ballblom barnehage som sted. Samtidig kan man spørre om Miras historiske kropp spiller en viss rolle, siden hun selv er flerspråklig. I flere feltnotater som omhandler feltsamtaler med Andrea, som var pedagogisk leder på Firkløver, viser hun til en arbeidsfordeling der Mira anses å ha størst interesse og kompetanse for å jobbe med flerspråklighet og de flerspråklige barns språkutvikling. Det viser til en type profesjonsfellesskap på basen Firkløver, der de tre ansatte har ulike kompetanser som supplerer hverandre, som samtidig medfører en viss ansvarsfordeling. Den kan også tyde på at slike flerspråklige handlinger var en mindre del av den flerspråklige praksisen, dersom de mest ble gjennomført av én ansatt på basen. I mine feltnotater er det først og fremst Mira som står for denne formen for flerspråklig praksis.

Et annet aspekt som jeg stilte spørsmål ved i forrige kapittel og som kan utdypes med dette feltnotatet, er adressiviteten til tallveggen som er å se på bildet 7. I dette notatet blir tallveggen brukt av Mira som støtte for å huske tallene på somali og finsk riktig. Den har altså en adressivitet mot personalet som gir dem mulighet til å bruke tallene på de ulike språk, iallfall ut ifra det som framgår av mine feltnotater.

En annen type flerspråklig praksis som kommer frem i feltnotatene er barnas bruk av sine ulike språk. Disse feltnotatene omhandler situasjoner der det ikke er ansatte til stede. Enda de ikke omhandler barnehagelærernes språklige praksis direkte, kan de gi et pekepinn på hvordan barnehagen åpner for barnas flerspråklige bruk, og jeg vil derfor presentere et eksempel her.

Let it go (notat fra 22.1.2015)

Deltakere: Tamara (jente 4 år, kurdisk/norsk), Marie (jente, 4 år thai/norsk), Lara (jente 4 år, engelsk/norsk)

Det er på morgenen, jeg har vært inne på Hvitveis. Noen foreldre har vært innom og levert barna, det dreier seg om tidsperioden mellom kl. 09.00 og 10.00. Nå er det tid for å gå ut for de største barna på denne basen (de som er 3 år og oppover). Jeg bestemmer meg for å observere livet i garderoben, fordi det ofte foregår mye språklig interaksjon der på vei inn og ut, både mellom barna og ansatte og barna. Da jeg kommer ut av døra til basen, får jeg observere Marie, Tamara og Lara som skal kle på seg i innergarderoben. Marie sitter på gulvet og tar på seg ullbukse. Tamara står ved garderobeplassen sin og finner frem klær. Lara står midt i garderoben på et lite teppe og synger for fullt på *Let it go* på engelsk, fra filmen *Frost*. Når jeg kommer ut, er hun vendt mot vinduet med ryggen til meg, så snur hun seg, og jeg tenker først at hun ser rett på meg, men finner snart ut at hun ser i speilet som er på veggen, rett ved siden av meg. Hun fortsetter sin framføring en god stund til, i tillegg til sang kommer det noen danseskritt. Mens hun

synger, hører jeg at de andre to jentene også snakker om den samme filmen, på norsk. Blant annet hører jeg Marie si «Nei, men det er ikke Anna som synger den sangen». Det ser ut som om Frost er et felles tema for de tre i denne situasjonen. Det er ingen ansatte til stede i de minuttene denne observasjonen foregår.

Når jeg har drøftet denne observasjonen med kolleger før, har jeg ofte fått tilbakemelding på at den omhandler engelsk, som kan sies å være et språk med høy status i Norge. Enda jeg kan si meg enig i det, mener jeg at intensjonen med Laras sang – sett som en ytring – her er en annen. Filmen Frost var særdeles populær blant mange barn i den tida jeg var i Ballblom, og å kunne sangen på engelsk, kunne sies å gi en spesiell status. Etter min oppfatning er Laras intensjon knyttet til det – hun kan engelsk og kan derfor fremføre sangen på engelsk, og med det posisjonerer hun seg som «en som kan». Det er vanskelig å si hvilken posisjon hun ønsker å gi de to andre jentene, men de virker å respondere ved å posisjonere seg selv som invitert inn i en felles kontekst. Når Bakhtin (1986) viser til relasjoner mellom dialogdeltakerne som et viktig element for posisjonering, er det et viktig aspekt at de tre jentene ifølge mine observasjoner ofte lekte sammen. Foreldrene til Lara viser i intervjuet også til at Tamara er bestevenninna hennes. Det kan ha spilt en rolle i hvordan de skaper en kontekst, basert på et felles tema, der Lara får en spesiell posisjon gjennom bruk av sitt morsmål. I interaksjonsordenen står Lara sentralt. Selv om hun ikke styrer den direkte ved å gi rom eller ta pauser for at de andre to kan tale, setter hun agendaen gjennom framføringa si.

Det som etter min oppfatning er interessant ved dette notatet, er hvordan det på den ene siden er barnehagen som er konteksten for en flerspråklig handling, mens det på den andre siden er eksterne elementer som spiller inn her. Det er filmen og dens popularitet som er viktige elementer, og det er ikke barnehagen som har initiert den. Samtidig er det barnehagen som er den konkrete konteksten her. Gulløv og Højlund (2010, s. 145) viser til *mellomrom* der barna finner rom for samspill som er alternerende til barnehagens pedagogiske hensikt eller tidsskjema. Feltnotatet kan omhandle et sånt mellomrom, der de tre jentene danner en kontekst for et samspill som går på tvers av barnehagens tidsskjema. Egentlig er det tid for påkledning. At ingen av de ansatte er tilstede, kan ha spilt en rolle.

At mellomrom kan være en kontekst for barnas flerspråklige handlinger, kommer også frem i mine feltnotater om Sarahs bruk av sitt morsmål. Hun begynte i barnehagen et par måneder før jeg begynte mitt feltarbeid, og de første måneder brukte hun ikke somali, med mindre det ble initiert av en ansatt, som i notatet fra fruktmåltidet. De første notatene der hun tar i bruk somali, omhandler slike mellomrom der hun snakker med sin bror som er på samme basen. Grunnen til at jeg karakteriserer kontekstene som mellomrom, er at de to er for seg selv i en interaksjon

uten at voksne eller andre barn hører hva de sier eller involverer seg. I én sånn situasjon, der jeg hører henne snakke, blir jeg nysgjerrig og vender hodet mitt mot dem, og hun blir stille øyeblikkelig. Dette endrer seg imidlertid mot slutten av mitt feltopphold, der jeg har notater om at hun tar i bruk somali i større grad også i offentlige kontekster, både med broren og med andre barn som ikke kan språket. Man kan si at flerspråklige handlinger (Scollon & Scollon, 2004) eller ytringer (Bakhtin, 1986) inngår i hennes språkbruk i barnehagen på en annen måte og i større omfang, noe som antakeligvis også står i sammenheng med hennes språkutvikling. Det medfører at hennes flerspråklige praksis utvikler seg fra bruk i mellomrom til bruk i mer offentlige rom i barnehagen (Gulløv & Højlund, 2010).

Etter min forståelse kan disse notatene om barnas flerspråklige handlinger knyttes til barnehagelærernes språklige praksis og til diskurser om flerspråklighet i Ballblom barnehage. Jeg velger å kalle dem for handlinger framfor praksis, fordi jeg har for få notater som slike handlinger for å kunne analysere dem som en gjentakende form for praksis (Scollon & Scollon, 2004). Laras fremføring av *Let it go* foregår på engelsk, et språk som de ansatte bruker mest av barnas morsmål, fordi det er det språket de fleste kan. Utover barnas bruk av mellomrom, kan det dermed også kobles til barnehagelærernes flerspråklige praksis, der engelsk er et språk som faktisk inngår utover å hilse eller å bruke noen få ord. Man kan derved si at engelsk har en annen status når det gjelder bruk enn de andre morsmål som er representert blant barna. På Sarahs utvikling kan barnehagelærernes språklige praksis om å skape situasjoner der somali var inkludert hatt en innflytelse. Man kan videre sette det i sammenheng med en diskurs om at barnas morsmål skal anerkjennes og vises i barnehagen.

10.2 Enspråklig praksis i Ballblom barnehage

Notatene som jeg har presentert og drøftet hittil, viser til at det eksisterer former for flerspråklig praksis i Ballblom barnehage, og det er viktig å fremheve. Den største delen av feltnotatene mine omhandler imidlertid enspråklige praksiser på norsk blant barnehagelærerne, og disse vil jeg drøfte ved hjelp av to feltnotater.

Samtale ved frokost (notat fra 19.1.2015)

Deltakerne: Markus (gutt 5 år, amharisk/norsk), Lea (jente 3 år, amharisk/norsk), Julie (barnehagelærer, norsk)

Jeg er på frokostrommet, det er omtrent kl. 08.30. Ved et bord sitter Lea og Markus. Etter en stund er Markus ferdig og går fra bordet, jeg ser ham springe i gangen mot basen deres (Hvitveis) med et smil. Julie, som er pedagogisk leder på Hvitveis, setter

seg ved bordet og snakker med Lea. Julie spør hva hun har gjort i helga, og Lea forteller om ulike ting hun har gjort og det pappaen har gjort. Julie spør innimellom, Lea forteller ganske mye og utfyllende, og Julie oppsummerer innimellom det hun har sagt. Så går de over til å snakke om dagen, hva de skal gjøre i dag, hva man kan gjøre ute. Julie spør hva Lea kan gjøre når hun blir kald, fordi Lea sier at det kan være kaldt ute (i morges var det 10 kuldegrader), kaldt på hendene blant annet. Lea foreslår å holde hendene til en voksen. Julie foreslår at hun kan hoppe litt eller at det hjelper henne å ake mange ganger og fort. De kommer med flere forslag mens Lea spiser, og Lea ser ettertenksom ut, som om hun vurderer, og nå sier hun lite. Julie ser på henne mens hun venter om hun vil si noe, fortsetter så å snakke og venter igjen.

Her er det Julie som initierer dialogen ved å begynne en samtale med Lea. Hun begynner med et spørsmål om hva Lea har gjort i helgen. Med det åpner hun opp temaet, slik at Lea kan velge hva hun vil si. Ut ifra det kan intensjonen tolkes som om at hun vil gi Lea rom til å fortelle og ytre seg verbalspråklig. Intensjonen kan også være knyttet til en interesse om innholdet, hva hun faktisk har gjort i helga. I dialogen som følger, er Julies ytringer oppsummerende, hun sammenfatter det Lea forteller. Så initierer hun en ny del ved å rette temaet i sin ytring mot dagen som ligger foran dem. Også her åpner hun opp tematisk, slik at Lea kan begynne å foreslå. Intensjonen (Bakhtin, 1986) eller motivet (Scollon & Scollon, 2004) hennes med spørsmålet kan være knyttet til å forberede Lea på dagen, å høre hva hun er interessert i og/eller fremdeles hennes språklige produksjon. Mot slutten, når Lea ikke sier så mye lenger, kan man legge merke til pausene som Julie legger inn og hennes blick som medierende middel i dialogen (Scollon & Scollon, 2004).

Med henblikk på tema og intensjoner i Julies spørsmål kan interaksjonsordenen karakteriseres som barnesentrert. Dette kommer videre frem når hun tar opp temaet om kulde som Lea bringer inn mot slutten, der Julie avventer og dermed gir rom for mulige ytringer fra Leas side. Med sine ytringer posisjonerer hun Lea i sentrum, samtidig som hun bringer inn en form for flerstemmighet med egne forslag om aktiviteter ute (White & Peters, 2011b). Etter min forståelse viser Julies framgangsmåte til en av barnehagens diskurser om arbeid med språk, som også kommer frem i det semiotiske landskapet, nærmere på bildet 2 i kapittel 9.1.2. Når man tenker på teksten «Takk at du forteller det til meg. Dette skal vi snakke mer om», er det den man kan finne igjen i dette notatet. Julie tar utgangspunkt i Leas ytringer og bygger på dem ved hjelp av oppsummering, spørsmål og sin egen stemme. Med det legger hun en adressivitet i sine ytringer som gir Lea en posisjon der hun kan utvide og fortelle mer. Om man forstår Julies handling i dette notatet som neksus, viser den til en diskurs i Ballblom barnehage om betydning av språk i barnehagens arbeid uavhengig av om barna er flerspråklig. Den viser også til en

framgangsmåte som går igjen i mine notater om Julies språklige handlinger og som derfor kan sies å være en del av hennes språklige praksis. Det kan diskuteres om denne praksisen er knyttet spesifikt til flerspråklige barn. Lea kunne uttrykke seg på norsk uten problem, og jeg har ikke materiale for å uttrykke meg om Julies språklige praksis generelt.

Et aspekt som blir tydelig i mine feltnotater, er at Julies språklige praksis som neksus viser til hennes historiske kropp. Det kommer blant annet fram i et feltnotat fra en samtale med henne i etterkant av en aktivitet, der hun har laget mørketidslykt med barna. I denne samtalen ytrer hun at hun vil verne om situasjoner der det er rolig og det er plass og tid til å ha samtaler med barna, og at den tida også skulle skjermes fra de andre ansatte. Mens aktiviteten pågikk, hadde det flere ganger kommet inn kolleger for å spørre eller avtale ting. Hun snakker videre om balansen mellom å være støttende i barnas samtale og å være for styrende, og hun virker glad når jeg sier at jeg har opplevd henne som støttende og ikke styrende. Det kan tyde på hva hun anser som god språklig praksis. Den trenger tid og rom og skal helst ikke forstyrres av at ansatte snakker med hverandre. Man kan tolke det som at barnet skal være i sentrum, og at hun skal ta utgangspunkt i deres ytringer med intensjoner og tema. Å være støttende men ikke styrende kan forstås som en diskurs om hennes posisjon i slike samtaler, om en interaksjonsorden der barna styrer og hun deltar med å utvide og avklare deres ytringer. I denne diskursen kommer etter min oppfatning hennes profesjonelle og faglige stemme som barnehagelærer til uttrykk (Bakhtin, 1986).

Å vrenge buksa (notat fra 17.11.2014)

Deltakere: Sarah (jente 5 år, somali/norsk), Andrea (barnehagelærer, norsk)

Det er morgen og jeg befinner meg på basen Firkløver. Sarah kommer en liten stund etter meg. Hun vil ta av seg dongeribuksa. Den sitter trangt på grunn av at hun har en fleecebukse under, og hun sier til Andrea «Pappa sier (...) du tar den av». (Jeg er litt usikker på om hun mener Andrea eller seg selv med «du»). Andrea sier: «Få se om du klarer selv. Sett deg på rompa.» Sarah setter seg ned, men ikke på rompa. «På rompa» sier Andrea og hjelper henne med å sitte med beina rett frem, mens hun sier: «Så tar du beina frem, og så kan du ta av buksa». Sarah gjør det og buksa havner på vranga. Hun går mot plassen sin i garderoben for å henge opp buksa. Andrea spør: «Kan du vrenge den?» Sarah nikker og går videre mot plassen, men gjør ingenting med buksa. Andrea sier: «Kom hit, Sarah, så skal vi ordne det.» Sarah snur seg og går mot Andrea. Så tar hun (Sarah) buksa og begynner å dra i et ben for å få den på rett side. Andrea sier: «Bra. Nå vrenger du.»

I dette notatet er det Sarah som initierer dialogen med sitt ønske om å ta av buksa. Det er imidlertid Andrea som styrer interaksjonsordenen ved å be Sarah om konkrete handlinger, vente på at hun har gjennomført dem før hun ber om den neste og ved å hjelpe til der Sarah ikke

etterkommer det. Andrea kombinerer verbalspråket med andre medierende midler som gester handlinger, og knytter ytringene tematisk til dem. Intensjonen kan tolkes som både rettet mot Sarahs selvstendighet og hennes språklige forståelse i norsk. Det siste veier etter min forståelse tyngst, og det kommer frem i måten Andrea setter Sarah ned «på rompa» og hennes avsluttende ytring «Bra. Når vrenger du» som veileder konkrete handlinger. Talesjangeren kan sies å være relativt standardisert i hvordan den posisjonerer Andrea og Sarah som deltakerne.

Andreas språklige handling i dette notatet er et eksempel på en annen form for språklig praksis blant barnehagelærerne i Ballblom barnehage, der barnehagelærernes rolle er å vise, benevne og veilede handlinger. Denne praksisen karakteriseres gjennom en mer barnehagelærerstyrt interaksjonsorden, der motivet (Scollon & Scollon, 2004) eller intensjonen (Bakhtin, 1986) kan tolkes som å øke barnets kunnskaper i norsk. Ser man på denne praksisen som neksus, kan den kobles til føringer i rammeplanen om at barnehagen aktivt skal arbeide med at barn med et annet førstespråk enn norsk utvikler sin norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013). I motsetning til Lea, er Sarah relativt ny i barnehagen og har bodd i Norge i omtrent ett år på det tidspunktet. Barnehagelærerens forståelse av hennes språkkompetanse i norsk kan sies å spille en viktig rolle for den språklige praksisen. Det blir tydelig at Andrea antar at Sarah ikke vet hva å vrenge betyr, og hun benytter situasjonen til å vise henne det. Fokuset er her på det norske språket, forstått som atskilt system, og man kan argumentere at det baserer seg på en enspråklighetsnorm eller dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008).⁵³

10.3 Diskurser om foreldresamarbeid

Som med barna var barnehagelærernes språklige praksis med foreldrene hovedsakelig på norsk. Som vist i kapittel 9, fantes det ulike former for visualisering i barnehagen, som kunne brukes som medierende midler i hverdagssamtaler med foreldre. I det følgende vil jeg utdype diskurser om samarbeid med foreldre til flerspråklige barn gjennom analysen av feltnotater og velger å åpne med et notat som viser til en form for flerspråklig praksis.

Å hilse (Notat fra 8.6.2015)

Deltakere: Sarah (jente 6 år, somali/norsk), mora til Sarah (somali/norsk), Andrea (barnehagelærer, norsk), Marte (barnehagelærer, norsk)

Det er morgen, litt før kl. 9.00. Jeg sitter på gulvet inne på Firkløver, der vi er samlet i ring for å ha samling. Sarah og broren hennes har akkurat kommet og sitter nå ved siden

⁵³ Forskjellen mellom dialogene i notatene som er diskutert her kan ligne på det Palludan (2007) trekker frem om to ulike samtalemønstre som hun fant i sin studie av samtaler med en- og flerspråklige barn i barnehagen.

av hverandre i ringen. Mora deres står i døra og prater kort med Andrea og Mira. Så sier hun «ha det», smiler og sier så «ha det» på somali. «Ha det» svarer begge de ansatte på somali og smiler. Mora smiler, snur seg og går ut døra. Kort tid etterpå åpner hun døra igjen, holder opp en ullbukse og sier noe på somali til dattera. Hun nikker, mora går ut og lukker døra.

Senere, på pauserommet snakker vi om at det kan være vanskelig å huske hva slike fraser for å hilse heter på andre språk. Marte sier at det ikke er så vanskelig når man bruker dem ofte, og her erfarer jeg at det er et mål som barnehagen har, at de ansatte kan hilse på alle språkene som foreldrene og barna snakker.

Notatet er valgt fordi det viser til flere vesentlige elementer i den språklige praksisen med foreldrene i Ballblom barnehage. Det første er foreldrenes språklige handlinger. Som mora til Sarah gjør her, var det relativt vanlig at foreldrene snakket sine morsmål med barna, og det ble sterkt vektlagt og fremmet av barnehagen. Det andre er barnehagelærernes svar på moras hilsen på somali, de svarer på somali. Notatet om samtalen på lunsjrommet den dagen viser til en rådende diskurs om at alle ansatte skal kunne hilse på foreldrenes morsmål. Det kommer også frem at de ansatte har ulike formeninger om det. Når Marte viser til at man klarer å huske de ulike måter å hilse på når man gjør det ofte, kan det tyde på at det er en del av hennes språklige praksis som hun anser som viktig og god. Det kan knyttes til diskursen om å anerkjenne familienes språk – ikke kun knyttet til barna men også til foreldrene og å gi rom for dem i barnehagen. Det kan også tyde på at foreldre knyttes til deres hjemland og morsmål.

I et notat om en feltsamtale med Julie forteller hun om sitt samarbeid med foreldrene til de flerspråklige barna og deres språkvalg i familien. Hun sier at hun synes det er en utfordring å argumentere for eller å støtte at de bruker sitt morsmål. Familiene er ulike, og hun føler at veiledningen av familiene når det gjelder språkvalg er avhengig av henne som pedagogisk leder og at hun kan føle usikkerhet knyttet til det. Med det peker hun mot en diskurs i barnehagen om at de ansatte skal veilede foreldrene til å bruke sine morsmål med barna og som man også finner i styringsdokumentene (jf. kapittel 8). Den diskursen kan sies å være en av barnehagens mest autoritative og naturliggjorte (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004), noe jeg vil utdype i kapittel 11. Når hun viser til hvor forskjellige familiene er og beskriver usikkerhet i hvordan hun kan argumentere for bruk av morsmål, kan det peke på at hun av og til tviler på om denne praksisen alltid er rett. Erfaringen som ligger til grunn kan peke mot en hverdagsdiskurs (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004), som går imot den sterke autoritative diskursen i barnehagen som sted.

10.4 Flerspråklig praksis i Solsikke barnehage

Som en åpning til analysen av den språklige praksisen i Solsikke barnehage, vil jeg drøfte en observasjon som jeg noterte da jeg hadde vært i barnehagen i omtrent en måned. Jeg har valgt å kalle feltnotatet for *lekegruppe*. Som i kapittel 8 presenterer jeg den tyske originalen først, fordi alle notater jeg har fra tida i Solsikke barnehage er skrevet på tysk. Jeg har videre valgt å bruke den tyske stillingstittelen for de ansatte.

Spielgruppe (notiert am 15.10.2015)

Deltakere: Helena (Sozialpädagogische Assistentin, tysk) Lina (Erzieherin, tysk), Lena (jente 5 år, tysk/tyrkisk), Leonie (jente 4 år, tysk/tyrkisk), Anne (Erzieherin, tysk), Nele (Sozialpädagogische Assistentin, tysk/tyrkisk)

Es ist gegen Ende des Mittagessens, und die meisten Kinder sind schon aufgestanden. Helena, Lina, Lena und Leonie sind noch da. Leonie ist fertig mit dem Essen und zeigt auf den Nebenraum, wo Anne und Nele mit den anderen Kindern sind. Die Tür ist zu, wie meistens zur Mittagszeit. Leonie sagt zu Helena: „Ich geh in die Spielgruppe.“ Helena fragt, was sie meint. Leonie zeigt auf den Nebenraum und sagt: „In die Spielgruppe. Auf Türkisch sagt man Spielgruppe.“ Dann sagt Lina: „Wie heißt denn Spielgruppe auf Türkisch?“ Leonie sagt: „Spielgruppe“, und Lina sagt: „Sag das Wort mal auf Türkisch.“ Leonie lächelt. Lena sagt etwas auf Türkisch. „Wie bitte?“ fragt Lina. Lena wiederholt es (es ist für meine Ohren recht lang, vielleicht auch mehrere Worte) Lina lacht und sagt: „Das kann ich nicht nachsprechen“. Leonie sagt: „Spielsachen“, wohl als Übersetzung von oder Kommentar zu Lenas Wort. „Oh nein!“, sagt Lena und schlägt sich mit der Hand vor den Kopf. „Na, dann geh mal in die Spielgruppe“, sagt Lina zu Leonie, und Leonie verschwindet in den Nebenraum.

Lekegruppe (notat fra 15.10.2015)

Det er mot slutten av lunsjtida og de fleste barna har gått fra bordet. Helena, Lina, Lena og Leonie sitter fortsatt ved bordet. Leonie er ferdig med maten og viser til rommet ved siden av, der Anne og Nele er sammen med de andre barna på basen. Døra er igjen, som det er vanlig i lunsjtida. Leonie sier til Helena: «Jeg går til lekegruppa.» Helena spør hva hun mener. Leonie viser til rommet og sier «Til lekegruppa. På tyrkisk sier man lekegruppe.» Så sier Lina: «Hva heter lekegruppe på tyrkisk?» Leonie sier: «lekegruppe», og Lina sier: «Sier ordet på tyrkisk, da.» Leonie smiler. Lena sier noe på tyrkisk. «Hva sier du?» spør Lina. Lena gjentar det (i mine øre høres det ut som et relativt langt eller kanskje flere ord). Lina ler og sier: «Det klarer jeg ikke å gjenta.» Leonie sier «leketøy», sannsynligvis som en oversettelse av eller kommentar til Lenas ord. «Åh nei!» sier Lena og slår hånda på panna si. «Nå, bare gå til lekegruppa, du», sier Lina til Leonie, og Leonie forsvinner gjennom døra.

Notatet beskriver en dialog der ulike aktører deltar med sine ytringer som svarer på hverandre. Dialogen benytter seg av ulike medierende midler (Scollon & Scollon, 2004), som språk, latter og gester. Det er fireåringen Leonie som kan sies å være initiativtaker med sin ytring om hun

skal gå til lekegruppa. Helenas og Linas spørsmål kan tolkes som en intensjon om å skape mening og – for Lina sin del – om å lære seg ordet på tyrkisk. Hun gir imidlertid opp. Den korte samtalen mellom Leonie og Lena kan tolkes som en diskusjon om hva som er rett på tyrkisk i forhold til tysk. Lenas gest kan tolkes slik at de ikke blir helt enig. Samtalen avsluttes ved at Leonie går fra bordet for å leke.

Jeg har valgt dette notatet fordi det har mange trekk som jeg finner i notatene om observasjoner av barnas og de ansattes språklige praksis i denne barnehagen. Et vesentlig trekk er at det er flere språk involvert i denne situasjonen, her er det tyrkisk og tysk. Et annet trekk er barnehagelærernes måte å svare, med forsøk på å innrette seg etter barnas språk, og et tredje trekk er barnas bruk av sine ulike språk.

Notater om situasjoner der barn, voksne eller begge bruker ulike språk, utgjør hovedmengden av mine feltnotater fra Solsikke barnehage. Dette har en sammenheng med studiens fokus og med den hyppige forekomsten av slike situasjoner. Flere notater fra min første dag i barnehagen omhandler denne formen for språklig praksis. Det utgjør en umiddelbar kontrast til Ballblom barnehage, der slike flerspråklige situasjoner var mye sjeldnere. Det kan sies å være en hovedforskjell mellom kasusbarnehagene, og det var derfor desto mer interessant å fokusere på dem i Solsikke barnehage. Når man ser på hvordan Helena og Lina svarer i denne samtalen, viser det til en type interaksjonsorden som jeg finner i mange notater: det er barnehagelærerne som spør eller svarer med utgangspunkt i barns språklige ytringer. Slike respons stilles ofte i form av spørsmål, og man kan forstå det som en intensjon om å forstå eller lære mer om det barnet sier. Også Linas svar da hun ler og sier at hun ikke klarer å si ordet eller frasen på tyrkisk, er et typisk trekk ved situasjoner da barnehagelærerne ikke kan mye om barnas morsmål. Latter kan tolkes ulikt, og det er en utfordring å vise hvilken form for latter som brukes her når situasjonen kun kan gjengis skriftlig. Jeg vil argumentere for at Lina retter den mot seg selv fordi hun samtidig viser til sin egen mangel på språkkompetanse i tyrkisk. Med latteren som medierende middel og sitt svar om at hun ikke får det til, posisjonerer Lina seg selv som en uten og jentene som noen med tilstrekkelig kompetanse. Diskusjonen mellom Leonie og Lena etterpå forsterker denne fortolkningen. Her deltar Helena og Lina som lyttere og svarer med en responsivitet som gir rom for jentenes samtale. Begge jentene kunne ha brukt tysk i diskusjonen, og et alternativ fra barnehagelærernes side kunne vært å kreve tysk som språkvalg. Interaksjonsordenen er her sentrert om barna, både i forhold til valg av språk og måten barnehagelærerne svarer, og det kommer frem som et grunnleggende prinsipp i mange feltnotater. Jeg vil utdype det ved hjelp av to andre notater.

Hochzeitsfest (notiert am 10.12.2015)

Deltakere: Stella (jente, 5 år russisk/tyrkisk/tyisk), Kathrin (jente 5 år, russisk/tyisk), Sophie (jente 4 år, arabisk/tyisk), Niko (gutt 5 år, tyrkisk/tyisk), Laura (Erzieherin, russisk/tyisk)

Beim Mittagessen sitze ich mit Laura, Stella, Kathrin, Sophie und Niko an einem runden Tisch. Kathrin und Stella erfinden eine Geschichte, sie sagen, wie wollen heiraten. Stella sagt das zu mir, dann fangen sie an, mit Laura auf Russisch zu sprechen. Ich meine, das Wort „Australie“ rauszuhören und frage, „Australien?“ „Ja“, sagt Stella, „da wollen wir feiern“. Dann setzen sie ihre Unterhaltung auf Russisch fort. Laura sagt zu mir auf Deutsch, sie sei eingeladen. Dann sagt Stella wieder etwas auf Russisch, und Laura sagt zu mir: „du auch“ (auf Deutsch). „Oh“, sage ich, „wie nett“. Das Gespräch dauert noch eine Weile, wobei Laura immer wieder Teile übersetzt, während die drei (Stella, Kathrin und Laura) weiter Russisch sprechen.

Bryllupsfest (notat fra 10.12.2015)

Under lunsjen sitter jeg ved et rundt bord sammen med Laura, Stella, Kathrin, Sophie og Niko. Kathrin og Stella finner på en historie, de sier at de vil gifte seg. Stella sier det til meg, så begynner de å snakke russisk med Laura. Jeg tror at jeg hører ordet «Australie» og spør «Australia?» «Ja», sier Stella, «der skal vi feire». Så fortsetter de samtalen på russisk. Laura sier til meg på tysk at hun er invitert. Så sier Stella noe på russisk, og Laura sier til meg: «du og» (på tysk). «Åh», sier jeg, «så hyggelig». Samtalen fortsetter en stund til, og Laura oversetter deler, mens de tre (Stella, Kathrin og Laura) fortsetter på russisk.

Som i notatet om lekegruppa er det her to barn som er initiativtakere til dialogen. Barnehagelæreren Laura innretter seg etter deres språkvalg og overtar samtidig rollen som tolk eller formidler som inkluderer oss andre rundt bordet som ikke forstår russisk. Man må fremheve at Kathrin og Stella uten problem kunne ha ført samtalen på tysk eller kunne ha formidlet selv. Lauras valg om å la dem snakke russisk og samtidig sørge for at de andre rundt bordet ikke er helt ekskludert fra forståelsen, kan derved peke mot et bevisst valg og et motiv (Scollon & Scollon, 2004) om å anerkjenne og støtte barnas språkvalg. Det er ikke Laura som styrer samtalen, men Kathrin og Stella, og deres språkvalg er videre utgangspunktet for rollen som Laura velger å ta. På lik linje med notatet om lekegruppa, viser det til en barnesentrert interaksjonsorden.

Et annet aspekt som jeg ser ved begge notatene, er at interaksjonsordenen på et vis innebærer to nivå. Som vist til i kapittel 6.4, beskriver Scollon og Scollon (2004) viser til hvordan interaksjonsordenen i deres nettbaserte universitetskurs besto av et primært og et sekundært nivå. Som jeg forstår det, kan disse to eksempler vise til en lignende deling, der det primære nivået er samtalen mellom barna på henholdsvis russisk og tyrkisk, mens samtalen rundt bordet er sekundær. Her er det ikke det fysiske stedet som atskiller nivåene men snarere forståelsen

deltakerne har av de ulike språk som er i bruk. Rollen som tolk eller formidler som Laura overtar i notatet om bryllupsfesten, kan i så fall anses som en forbindelse mellom de to nivåene.

At barnehagelærerne ikke ber barna om å redegjøre for deres samtaler eller å bytte språk, kan tyde på en diskurs om betydningen av morsmålet, at det skal vises og anerkjennes. Det kan videre forstås som at denne formen for språking (Svendsen, 2004) er en normalitet. Den første diskursen viser til en lignende språkideologisk tankegang som man ser i Ballblom barnehage, der morsmålet knyttes til barnets identitet og følelsesliv, som også fremkommer i styringsdokumentene (jf. kapittel 8.2). Den andre kan være en form for ikonisering der barnehagen forstås som et flerspråklig sted (Irvine & Gal, 2000). Et spørsmål er hvordan barnehagelærernes historiske kropper inngår, og hvordan diskursene over tid har blitt en del av deres språklige praksis. Dette er et spørsmål som jeg vil diskutere utdypende i kapittel 11.

Et annet aspekt som blir tydelig ved notatet om bryllupsfest, er mitt fokus. Jeg hadde ikke notert noe om hva Sophie og Niko gjorde under denne lunsjen, om de var med i samtalen, hadde en egen samtale, snakket med barna ved nabobordet eller om de var tause. I observasjonen var det samtalen mellom Kathrin, Stella og Laura som var i fokus, og samtidig ble samtaler og hendelser rundt utelukket.

I kapittel 9 stilte jeg spørsmål om mengden av tysk i det semiotiske landskapet i Solsikke barnehage. I den sammenhengen analyserte jeg et bilde av skrivehjørnet der mye materiale for arbeid med (skrift)språk og litteratur var samlet (bilde 13). For å utdype sammenhengen mellom det semiotiske landskapet og barnehagelærernes språklige praksis, vil jeg bruke et notat av en dialog som fant sted i dette skrivehjørnet.

Laute (notiert am 6.10.2015)

Deltakerne: Helena (Sozialpädagogische Assistentin, tysk), Kathrin (jente 5 år, russisk/tysk), Stella (jente 5 år, russisk/tyrkisk/tysk), Sophie (jente 4 år, arabisk/tysk), Klara (jente 3 år, russisk/tysk)

Helena sitzt mit einigen Kindern am Fenster am runden Tisch, dort wo auch die Buchstabenstempel aufbewahrt werden, die Magnettafel hängt und anderes Material zu Schrift und Lauten aufbewahrt wird. Sie sprechen über Laute und Buchstaben und benutzen die Buchstabenstempel, bei denen es zu jedem Buchstaben ein Bild gibt. Es fängt damit an, dass Kathrin ihren Namen schreiben möchte. Helen sagt den Laut «K», «A wie Apfel», die anderen Kinder wollen auch ihre Namen schreiben. Sophie sagt «ich auch», Helena erklärt, dass ihr Name mit einem «S»-Laut anfängt, nicht mit einem «K». Nach und nach vergleichen sie Worte auf verschiedenen Sprachen. Kathrin und Stella sagen, was «Vogel» auf Russisch heißt. Helena versucht, es nachzusprechen, die Mädchen wiederholen es. Dann, etwas später, sagen sie das russische Wort für «Apfel».

Helena bemüht sich, auch das nachzusprechen und sagt «ihr könnt das so toll, ich kann das nicht so gut». Kurze Zeit später sagt Stella “Mandarin – Mandarine”. “Super”, sagt Helena, “das kann ich auch” und lacht. Stella macht weiter mit “Banane”, was auf Russisch ganz ähnlich klingt. Sie sitzen bestimmt 30 Minuten dort. Helena antwortet auf alle Fragen und hat zu jedem Buchstaben ein Wort, z.B. „E wie Elefant“. Einmal fragt Sophie nach ganz vielen Buchstaben, Helena sagt immer den Laut. Mehrere Kinder suchen alle Buchstaben ihres Namens zusammen, „Helena“ wird auch geschrieben. Einige der Kinder zeigen mir hinterher ihr Blatt mit den Stempeln, zu, Beispiel Klara. Sie sieht stolz aus und sagt „ich“.

Nachdem sie mit dem Buchstaben stempeln fertig sind, erzählt mir Helena, dass sie das ganz oft mit den Kindern macht und betont, dass das Interesse von den Kindern kommt. „Ist mir schon klar“, sage ich. „Nein, das ist gar nicht so klar“, sagt sie, die Eltern fragen oft, warum sie nicht mehr machen. „Deswegen habe ich auch einmal pro Jahr ein Elterntreffen, wo auch Lehrer kommen, die sagen, was aus ihrer Sicht wichtig für die Schule ist.“ Helena sagt auch, dass sie das immer total freut, wenn die Kinder so interessiert sind. Sie weist auf Klara hin, die total interessiert war und eine der jüngeren ist.

Lyder (notat fra 6.10.2015)

Helena og noen barn sitter ved et rundt bord ved vinduet, der det oppbevares bokstavstempler, magnettavla med bokstaver og annet materiale som omhandler skrift og lyder. De snakker om bokstaver og lyder og bruker bokstavstemplene. Det begynner med at Kathrin vil skrive navnet sitt. Helena sier lyden «K», «A som Apfel (eple)». De andre barna vil også skrive navnet sitt. Sophie sier «jeg òg», Helena forklarer at hennes navn begynner på lyden «S», ikke på «K». Etter hvert sammenligner de ord på ulike språk. Kathrin og Stella sier hva «fugl» heter på russisk. Helena prøver å si det, jentene gjentar det. Så, en liten stund senere, sier de det russiske ordet for «eple». Helena prøver også å si det ordet og sier «dere får det så bra til, jeg kan det ikke så godt». Etter en stund sier Stella «mandarin – mandarin». «Supert», sier Helena, «det kan jeg òg» og ler. Stella fortsetter med «banan», som høres ganske likt ut på russisk. De sitter sikkert i 30 minutter. Helena svarer på alle spørsmål og har et ord til hver bokstav, for eksempel «E som elefant». En gang spør Sophie etter mange bokstaver, og Helena svarer alltid med å si lyden. Flere barn finner alle bokstaver i navnet sitt, «Helena» blir også skrevet. Noen barn viser meg sitt ark i etterkant, for eksempel Klara. Hun ser stolt ut og sier «jeg».

Etter at de er ferdig med bokstavene, forteller Helena meg at hun ofte gjør det med barna og fremhever at det er barna som er interessert i det. «Det er klart», sier jeg. «Nei, det er ikke så klart», sier hun, foreldrene spør ofte hvorfor de ikke gjør mer. «Derfor har jeg også et foreldremøte per år, der også lærere deltar, som sier hva som er viktig for skolen fra deres perspektiv». Helena sier også at hun alltid blir glad når barna er så interessert. Hun viser til Klara, som var veldig interessert, og ei av de yngre.

Notatet viser til flere trekk ved barnehagelærernes språklige praksis som allerede er diskutert – hvordan barnas interesse blir tatt som utgangspunkt for en aktivitet ved hjelp av tilgjengelige medierende midler (Scollon & Scollon, 2004), og barnas ytringer blir respondert på av barnehagelæreren slik at de gir barna sentrale roller i dialogen. Som Lina i notatet om

lekegruppa, svarer Helena her på Kathrins og Stellas ytringer på russisk ved å prøve å gjenta ordene. Også hun bruker latter sammen med en kommentar om hvor mye bedre deres kompetanse i russisk er enn hennes egen og posisjonerer derved seg selv og barna. Hun gir samtidig rom for barnas bruk av språk. Grunnen til at jeg valgte dette notatet, er at aktiviteten fant sted i det skrivehjørnet som i det semiotiske landskapet viste et klart fokus på tysk. Tysk er også utgangspunktet for dialogen mellom barna og Helena her, samtidig viser den hvordan andre språk blir trukket inn. Det kan utvide forståelsen av diskursene som sirkulerer gjennom det semiotiske landskapet og muligens ikoniseringen som ligger bak. Etter min oppfatning viser dette notatet – sammen med de to forrige – i større grad til en ikonisering av barnehagen som flerspråklig sted (Irvine & Gal, 2000), der flerspråklighet er naturliggjort. Det kan være grunnen til at det ikke er en eksplisitt del av det semiotiske landskapet lenger, som ble drøftet i kapittel 9. En alternativ tolkning er at tysk er det offisielle og skriftlige, mens flerspråklighet er det uoffisielle og muntlige. Flerspråklighet anses som en ressurs, men samtidig har barnehagen en sterk forpliktelse overfor tysk som landets språk. Flerspråklighet preger derfor den muntlige hverdagen i Solsikke barnehage. Det viser til Menken og Garcias (2010) argumentasjon om hvordan aktørene i utdanningsinstitusjoner forhandler om offisiell språkpolitikk og føringer i styringsdokumenter.

Notatet kan videre gi en pekepinn om Helenas forståelse av hvordan barn utvikler språk (Riley, 2011). Det er for eksempel tydelig at hun fokuserer på lyder framfor bokstaver i samtalen med barna. At hun inkluderer barnas ytringer på andre språk, kan også tolkes som en forståelse av morsmålets betydning for barnas språkutvikling. Det kan videre være en forståelse av språk som et totalt repertoar barna tar i bruk som ressurser i samtalen. Det tyder på en forståelse av språk utover systemtanken, og et syn på flerspråklighet ut ifra en mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008) eller dynamisk flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014).

Et annet interessant aspekt ved notatet er den korte samtalen som jeg hadde med Helena i etterkant, der hun peker på to ganske forskjellige forståelser om barnehagens arbeid med barnas språk på barnehagens og foreldrenes side. Disse virker å grunne i til dels ulike forståelser av språk og flerspråklighet samt hvordan barnehagen burde forberede barna på skolen. Skolen med sine krav til barna nevnes her og kan også sies å være en viktig diskurs som sirkulerer gjennom foreldrenes og barnehagelærernes språklige praksis. Jeg kommer tilbake til det i kapittel 10.6.

10.5 Enpråklig praksis i Solsikke barnehage

Eksemplifisert med notatene om lekegruppa, bryllupsfest og lyder har jeg drøftet hvordan den språklige praksisen i Solsikke barnehage kunne forstås i lys av flerspråklighetsdiskurser. Selv om det var de mest sentrale og synlige diskurser, fantes det alternative og til dels motstridende diskurser. Disse vil jeg belyse med noen av mine notater, der et notat om historieskriving skal være åpningen.

Geschichten schreiben (notiert am 3.11.2015)

Deltakere: Kathrin (jente 5 år, russisk/tysk), Lena (jente 5 år, tyrkisk/tysk), Helena (Sozialpädagogische Assistentin, tysk), Laura (Erzieherin, russisk/tysk)

Ich sitze auf dem Fußboden und hinter mir sitzen Helena, Kathrin und Lena am Tisch, demselben wie in der Notiz *Laute*. Kathrin hat vorhin mit Helena eine Geschichte geschrieben. Die Geschichte ist handschriftlich notiert, und Helena tippt sie jetzt ab. Kathrin malt ein Bild dazu. Helena hat vorher gefragt, „Kathrin, wir haben ja noch gar keinen Namen für deine Geschichte. Wie soll sie heißen?“ Kathrin überlegt. Helena fragt, worum es geht, und was Lenny (die Hauptfigur) macht. Sie fragt, ob Lenny Halloween feiert. Kathrin sagt ja, und die Geschichte bekommt dann den Namen „Lenny feiert Halloween“. Später, als sie tippt und Kathrin malt, fragt Kathrin ab und zu, wie das Haus, die Hexe usw. aussieht. Helena fragt „wollen wir nochmal lesen?“ Dann liest sie ihr vor: „Das Haus ist...“ (es folgen viele Farben) oder später „Die Hexe hatte einen lila Hut“. Sie schauen und lesen noch mehrere Dinge in der Geschichte nach, und Kathrin erzählt auch zu ihrem Bild, zum Beispiel zur Hexennase, die sie gemalt hat. Als die Geschichte fertig ist, druckt Helena sie aus und klebt die DinA4 Blätter auf eine Pappe. Laura kommt und fragt auf Deutsch, wer Lenny ist, da schaltet Kathrin auf Russisch um und erklärt etwas. Laura antwortet auf Russisch. Kathrin möchte ihre Geschichte am liebsten gleich mit heimnehmen, aber Helena sagt, sie soll noch eine Weile hier hängen: „damit musst du leben“. Danach ist Lena mit Geschichte erzählen dran.

Etwas später spreche ich noch kurz mit Helena über die Geschichten. Ich sage, es war spannend mit den Geschichten. Sie sagt: „früher habe ich immer die Geschichten so aufgeschrieben, wie die Kinder sie mir erzählt haben.“ Aber jetzt formuliert sie manchmal um, „bei Kindern, die mehr... (hier zögert sie) Potential haben.“

Å skrive historier (notat fra 3.11.2015)

Jeg sitter på gulvet, og bak meg ved et bord ved vinduet, det samme som i notatet *lyder*, sitter Helena, Kathrin og Lena. Kathrin har skrevet en historie sammen med Helena tidligere. Historien er skrevet for hånd, og Helena er nå i gang med å skrive den på en bærbar pc. Kathrin tegner et bilde til historien. Helena har akkurat spurt: «Kathrin, vi har jo ikke noe tittel for din historie. Hva skal den hete?» Kathrin tenker. Helena spør hva historien omhandler og hva Lenny (hovedfiguren) gjør. Hun spør om Lenny feirer Halloween. Kathrin sier ja, og historien får tittelen «Lenny feirer Halloween». Senere, mens hun skriver og Kathrin tegner, spør Kathrin med jevne mellomrom hvordan huset ser ut, hvordan hekse ser ut etc. Helena spør «skal vi lese en gang til?» Så leser hun for Kathrin: «Huset er...» (her kommer det mange farger) og senere «Heksa har en lilla

hatt». De sjekker og leser flere ting i historien, og Kathrin forteller om bildet, for eksempel om heksas nese, som hun har malt. Da historien er ferdig, skriver Helena den ut og limer arkene på en stor papplate. Laura kommer og spør på tysk hvem Lenny er, og da bytter Kathrin til russisk og forklarer noe. Laura svarer på russisk. Kathrin vil helst ta historien med seg hjem samme dag, men Helena sier at den skal henge i barnehagen en stund: «det må du leve med». Etter at Kathrins historie er ferdig, er det Lenas tur å fortelle.

Litt senere snakker jeg kort med Helena om historiene. Jeg sier at det var spennende å høre. Hun sier: «Før skrev jeg alltid historiene ned slik barna fortalte meg dem.» Men nå omformulerer hun av og til, «med barn som har... (her nøler hun) mer potensiale.»

Å skrive historier kan sies å være en av de mer enspråklige aktivitetene i barnehagelærernes språklige praksis, som også kapittel 9 viser til. Notatet er valgt fordi det utvider bildematerialet med dialogen mellom Kathrin og Helena mens de skriver historien, kommentaren om at historien skal henges opp og Helenas ytring i vår samtale i etterkant. Som i flere av de tidligere notatene, er spørsmål fra barnehagelæreren et sentralt element i dialogen. Her spør Helena om tittelen, der hun først spør veldig åpent og så stadig mer konkret. På den ene siden kan man tolke det som en intensjon om å hjelpe Kathrin å finne en tittel som tilsvarer handlingen i historien. På den andre siden kan man forstå det som et ønske fra Helenas side om å jobbe med Kathrins forståelse av hvordan en historie bygges opp. Da Kathrin begynner å spørre, tar Helena utgangspunkt i historien og leser den på nytt. Sammen sjekker de ulike ting som Kathrin ønsker å inkludere i tegningen sin. Dialogen kan sies å være sentrert rundt Kathrins historie, mens interaksjonsorden styres av både Kathrin og Helena. I motsetning til de to første notatene, er det kun ett nivå i interaksjonsordenen her. Man kan argumentere for at det endrer seg når Laura kommer til. Det er interessant at hun spør på tysk, men innretter seg etter Kathrins valg om å bytte til russisk og responderer så på russisk. Helena, som ikke kan russisk, er derved ekskludert fra forståelsen av samtalen og velger å ytre seg igjen når de er ferdig og det blir diskutert om bildet skal henges opp.

Etter min forståelse er det flere diskurser som sirkulerer gjennom handlingen som notatet omhandler. Man kan se spor av Helenas diskurser om barns språkutvikling med et fokus på erfaringer med tekster og litteratur, og den kan settes i sammenheng med diskursen om literasitet og skriftspråk som modalitet i styringsdokumentene (jf. kapittel 8.2). Lauras handling viser til diskursen om å la barnet velge språket. Interessant er også hvordan Helena forholder seg til Lauras og Kathrins språkbytte. Et annet valg kunne ha vært å etterspørre hva de har snakket om. Det kan tyde på diskurser som inngår i barnehagelærernes profesjonsfelleskap, og som jeg skal komme tilbake til i kapittel 11.

At Helena er påståelig med at historien skal henges opp, kan utdype drøftingen i kapittel 9. I notatet framstår Kathrins historie som en primær talesjanger som kommer frem gjennom dialogen mellom Kathrin og Helena (Bakhtin, 1986). Man kan diskutere om historiens adressivitet i utgangspunktet er rettet mot denne konteksten, at historien fortelles for Helena og Kathrin. I det Helena henger opp historien som et ferdig produkt, blir den til en sekundær talesjanger og får en ny adressivitet, rettet mot foreldre, barna og personalet i barnehagen. Med denne handlingen overtar Helena styringen av interaksjonsordenen. Det semiotiske landskapet viser til at handlingen inngår i en praksis om å vise frem barnas ytringer, og det kan virke som en av barnehagens mest framtrede praksiser. Diskursen som sirkulerer gjennom disse er etter min oppfatning knyttet til at barnas ytringer skal anerkjennes og at deres individuelle stemmer skal vises. I mine feltnotater kan denne diskursen relateres til barnehagelærernes faglige bakgrunn og profesjonelle stemmer (Bakhtin, 1981, 1986).

Helenas ytring i etterkant er interessant, fordi den viser til en forandring i hennes språklige praksis. Hun sier at hun tidligere har pleid å skrive opp historier slik barna har fortalt dem, og det betyr at eventuelle språklige feil eller brudd også ble tatt med. Også hennes fremgangsmåte i dialogen med barnet kan ha vært annerledes. Hun nøler når hun skal forklare hvorfor hun har gått bort fra den praksisen og viser til barnets potensiale som et sentralt element for endringen. Når man ser på denne språklige praksisen som neksus (Scollon & Scollon, 2004), er relevant diskurs knyttet til hva som er god språklig praksis når man representerer barnas ytringer. Det kan basere seg på en forståelse av at barns ytringer atskiller seg i form og stil fra voksnes, som kan vise til ideologier om at barn er mindre kompetente i sitt språkbruk enn voksne (Riley, 2011). Det er videre mulig at det omhandler spesifikt *flerspråklige* barn, for eksempel i forhold til valg av ord og grammatikk som kan atskille seg fra ettspråklige barns ytringer. Denne diskursen virker å ha endret seg, slik at barnas ytringer nå knyttes til mer standardisert språk når de representeres i skriftlig form på tysk. Om man følger Helenas tanke om potensiale, gjelder det imidlertid ikke for alle barn. Nølingen tilsier at hun synes det er vanskelig å beskrive sin vurdering, og det kan spørres hva den er knyttet til. I og med at det er en enspråklig kontekst, kan det være vurderingen av barnets språkkompetanse i tysk. En annen mulighet er at vurderingen er knyttet til barnets språkkompetanse generelt eller spesifikt knyttet til arbeid med tekster.

Vurderingen viser etter min forståelse til at begge aspekter eksisterer i diskursen om hennes språklige praksis, og den kan i dette tilfelle kobles til hennes historiske kropp. Man kan videre spørre om det er en autoritativ eller hverdagsdiskurs (Freedman & Ball, 2004), og om den er

profesjonelt faglig. Begrepet *potensiale* som hun bruker stiller spørsmål ved det faglige, fordi man kan gå ut ifra at alle barn har potensiale. Samtidig kan vurderingen basere seg på faglig kunnskap og ideologier om barnas språkutvikling. I Helenas ytring framkommer den etter min forståelse som en hverdagsdiskurs, noe som er overbevisende for henne, men basert på et faglig ståsted. I det semiotiske landskapet finner man begge former for å representere barnas stemmer. Enda Helena jobber mest med fortelling av historier, er flere av de andre barnehagelærerne også involvert i denne praksisen. Det kan tyde på at de ulike diskursene av hva som er god språklig praksis også eksisterte i barnehagen som sted.

Notatene jeg har presentert hittil, er eksempler på språklige praksiser som har en barnesentrert interaksjonsorden, og der barnehagelærere inntar ulike roller for å gi rom for barnas bruk av språk som ressurs i ulike samspill. Mens de første notatene eksemplifiserer flerspråklig praksis, er det siste et eksempel på en mer enspråklig praksis. Et element som går igjen i mine notater om barnehagelærernes språklige praksis, er at de stiller mange spørsmål, men med ulike intensjoner. I eksemplene overfor kan man si at de ble stilt slik at de ga barna muligheter til å utvide samtalen med nye ytringer, og dialogene hadde en kreativ og lite standardisert talesjanger (Bakhtin, 1986). En annen intensjon bak spørsmål i språklig praksis var å få barnet til å svare ut ifra det språklige potensialet som de ansatte mente det hadde. I mine notater er det koblet til situasjoner der tysk står i forgrunnen. Jeg vil ikke utelukke at det skjedde lignende situasjoner på andre språk, men grunnet mine språklige begrensninger har jeg ikke hatt mulighet til å notere det. Jeg vil drøfte det med to eksempler:

Buchgespräch (notiert am 13.10.2015)

Deltakere: Nele (Sozialpädagogische Assistentin, tyrkisk/tysk), Mats (gutt, nesten 3 år russisk/arabisk/tysk)

Nele sitzt in der Sofaecke und liest mit Mats das Buch vom Maulwurf Grabowski. „Was ist das für ein Tier?“, fragt sie. Und: „Maulwurf, sag mal Maulwurf“. „Maulwurf“, sagt Mats. „Und dieses hier?“ fragt Nele. Mats antwortet etwas. Nele sagt: „Nein, ein Schmetterling. Aber es stimmt, er kann fliegen“. Sie erzählt, dass der Maulwurf unter der Erde wohnt: „guck mal, der gräbt da einen Tunnel.“ Sie unterhalten sich über einzelne Teile der Bilder, Gegenstände. Mats schlägt etwas vor, wozu eines der abgebildeten Dinge ist, Nele sagt: „meinst du, das ist zum... (das Wort verstehe ich nicht, ich bin zu weit weg)?“ „Ja“, sagt Mats, worauf Nele sagt: „Ich glaube, das ist zum Messen“. Sie bleiben lange bei dem Buch. Nele fordert Mats immer wieder auf, zu erzählen und Dinge die abgebildet sind zu benennen.

Boksamtale (notat fra 13.10.2015)

Nele sitter på sofaen i bokhyrnet og leser boka om moldvarpen Grabowski til Mats. «Hva er det for et dyr?» spør hun. Og: «Moldvarp, si moldvarp, da». «Moldvarp», sier Mats. «Og dette her?» spør Nele. Mats svarer noe. Nele sier: «Nei, en sommerfugl. Men det stemmer, han kan fly». Hun forteller at moldvarpen bor under jorda: «Se der, han graver en tunnel.». De snakker sammen om enkelte deler av bildene, gjenstander. Mats foreslår noe, hva en av de gjenstandene kan brukes til, Nele sier: «Tenker du det er for å... «det ordet oppfatter jeg ikke, fordi jeg sitter for langt unna)?» «Ja», sier Mats, hvorpå Nele sier: «Jeg tror det er for å måle.» De holder lenge på med boka. Nele oppfordrer Mats om og om igjen å fortelle og å benevne ting som er avbildet i boka.

Schleifen (notiert am 3.11.2015)

Deltakere: Helena (Sozialpädagogische Assistentin, tysk), Niko (gutt, 5 år tyrkisk/tysk)

Es ist bald Zeit für die Fußball AG, die einmal pro Woche stattfindet. Niko steht mit offenen Fußballschuhen vor Helena. Helena sagt: „Du, Niko, irgendwas stimmt mit deinen Schuhen nicht.“ „Ja, Schleifen“, sagt er. „Was ist denn mit den Schleifen?“ fragt Helena.

Sløyfer (notat fra 3.11.2015)

Det er snart tid for fotballklubben, som finner sted en gang i uka. Niko står med åpne fotballsko foran Helena. Helena sier: „Du, Niko, det er noe som ikke stemmer med skoene dine.“ „Ja, sløyfer“, sier han. „Hva er det med sløyfene?“, spør Helena.

Som historieskrivingen omhandler disse notatene situasjoner der fokuset i stor grad var på ett språk, nemlig tysk. I begge situasjoner stiller barnehagelærerne spørsmål, og man kan tolke deres intensjon om at barnet skal gi et godt eller mer utfyllende svar. I notatet om sløyfene kan Helenas spørsmål tolkes slik at hun gjerne vil høre en mer fullstendig setning fra Niko. Det er et eksempel på en veldig kort handling, men slike situasjoner utgjorde en stor del av barnehagens hverdag og kan derfor sies å være en språklig praksis. Det bekreftes gjennom flere av mine feltnotater. For eksempel har jeg et notat der Anne forteller om sin opplevelse av at barn har blitt mer kortfattet. Hun beskriver utfordringen av å ikke respondere intuitivt når et barn kommer med et sjal og sier «Batman», men å spørre hva barnet ønsker at hun skal gjøre. Her viser hun til at hun anser det som sin oppgave som barnehagelærer å motivere barna til å bruke språket i større og mer variert grad, noe lignende som man kan tolke i Helenas spørsmål om sløyfene. Etter mitt syn fremgår det også en ideologisk bevissthet som ligger i denne formen for språklig praksis (Kroskrity, 2004). Videre kan det knyttes til ideologier om hva som er godt språk og hvordan barn skal lære å snakke i løpet av tiden i barnehagen (Jaffe, 2009; Riley, 2011).

Neles intensjon med ytringene i boksamtalen kan oppfattes som lignende. Hun tester først om Mats klarer å uttale ordet moldvarp, så spør hun ham om navn på ulike dyr og gjenstander eller ber ham å fortelle om ting knyttet til boka. Interaksjonsordenen i disse notatene er i større grad voksensentrert, det er barnehagelæreren som avgjør når barnet skal snakke og om svaret er tilstrekkelig. Også at barnehagelærerne inntar roller der de viser eller forklarer, inngår i feltnotater med lignende interaksjonsorden. Talesjangeren er mindre åpen og kreativ. Notatene kan også vise til en språklig praksis som er preget av en motdiskurs til syn på flerspråklighet som dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014). Her er det tysk som står i fokus, og det virker som om barnas forståelse av og kunnskaper i det språket skal komme frem. Man kan si at det i denne praksisen kommer frem en enspråklig eller dobbelt enspråklighetsnorm, som vurderer barnets språklige kompetanse ut ifra et syn på språk som atskilte system (Jørgensen, 2008).

I andre notater om språklige praksiser med samme interaksjonsorden, bruker barn ord på andre språk, som blir inkludert i samtalen gjennom barnehagelæreren. Det kan derved stilles spørsmål om det nødvendigvis er en enspråklighetsnorm som ligger til grunn, eller om intensjonen er å utvide eller sjekke barnas språkkunnskaper uavhengig av språket. Interaksjonsorden, posisjoneringer og roller av barnehagelærere og barna samt talesjangeren som brukes, tyder likevel på et annet syn på språk enn det som kommer frem i de første notatene. Ikoniseringen omhandler her ikke nødvendigvis barnehagen som flerspråklig sted, men muligens barnehagen som tysk. Flerspråklighet forstås som individuelt fenomen, en forståelse som Grosjean (2008) beskriver. Etter min forståelse skaper dette en ramme eller grense for hvordan flerspråklighet blir oppfattet som ressurs.

En tredje form for språklig praksis som jeg finner i mine feltnotater, omhandler regler, mer spesifikt situasjoner der barna ikke overholder barnehagens regler. Jeg har noen få notater som omhandler slike situasjoner. Man kan spørre hvorfor jeg ikke har flere notater av slike situasjoner. I feltnotatboka har jeg notert at jeg la merke til hvor konsekvent barnehagelærerne var når barna ikke forholdt seg til reglene, som for eksempel i ryddetiden. Jeg har også notert at jeg la merke til en generelt strengere tone enn jeg kunne huske fra Ballblom barnehage. Grunnen var altså ikke at slike situasjoner ikke fantes. En viktig grunn til det er imidlertid at jeg ikke oppfattet dem som en relevant del av den språklige praksisen for min problemstilling, fordi de etter mitt syn i liten grad hadde med flerspråklighet å gjøre. De notatene jeg har av slike situasjoner, viser til hvordan de flerspråklige barnehagelærerne brukte sine språk for å uttrykke intensjoner.

10.6 Diskurser om foreldresamarbeid

Som allerede antydnet, peker notatene om samarbeid med foreldre mot noen vesentlige forskjeller i foreldrenes og barnehagelærernes forståelser, og det gjør diskusjonen om diskursive vilkår for samarbeid med og involvering av foreldre spesielt interessant. Barnehagelærernes språklige praksis med foreldrene hadde mange likhetstrekk med den språklige praksisen som kommer frem i de første tre eksemplene i dette kapitlet. Samtaler med foreldrene foregikk på ulike språk, og spesielt mye brukt på Regnbuen var russisk, tyrkisk og tysk, siden disse språkene var representert blant personalet. Når barnehagelærerne og foreldrene ikke hadde et felles språk, og å forstå eller å gjøre seg forstått ble vanskelig, ble det brukt ulike semiotiske ressurser i kommunikasjonen. Å hente kolleger fra andre baser som snakket foreldrenes språk eller at foreldre tok med seg noen som kunne tolke, var også vanlige praksiser. Foreldrene snakket vanligvis sine morsmål med barna i barnehagen. Gjennom disse praksiser sirkulerer det etter min forståelse flere diskurser som allerede er drøftet – en diskurs om å invitere foreldrene inn og tillegge deres språk betydning, og en diskurs om å innrette seg i størst mulig grad etter deres språkvalg i konkrete situasjoner. I notatet *lyder* (kapittel 10.4) ble det antydnet to ganske forskjellige forståelser av barnehagens arbeid med barnas språk på barnehagens og foreldrenes side. Det Helena referer til, er et mønster som jeg finner i mange feltnotater og kan sies å være karakteristisk for barnehagelærernes og foreldrenes ulike forståelser. Jeg vil derfor utdype det med et notat:

Schule (notiert am 6.10.2015)

Ich habe nochmal die Gelegenheit, Helena nach Schule und Eltern zu fragen (nach der Notiz über die Laute). Sie erzählt, es gebe schon so einige Eltern, die sich dann mit ihren Kindern hinsetzten und das Alphabet schreiben üben, und dass sie oft versucht, sie davon zu überzeugen, dass das nicht nötig ist, aber es scheint nicht so, als fände sie immer Gehör dafür. „Und es ist ja so“, sagt sie, „Schule ist total wichtig, Kindergarten nicht.“ „Ach so?“ frage ich, „ist das so?“ Ja, sagt sie, und erzählt von einem Mädchen, Mats' großer Schwester (Finja, sie geht inzwischen zur Schule), die früher immer ganz viel mit ihr Geschichten erzählt und aufgeschrieben hat und richtig Freude daran hatte. Und dann wurde das immer weniger, „und ich habe mich schon gefragt, ob ich was gemacht habe, was irgendwie doof war. Und dann habe ich irgendwann gemerkt, dass es die Buchstaben waren“. Das Kind musste zu Hause immer das Alphabet schreiben. Sie konnte es wohl vor der Einschulung auf Deutsch und Russisch. Und gegen Ende hat sie nicht mehr beim Geschichten schreiben mitgemacht, nur manchmal, wenn die Freundin es gemacht hat. Jetzt hat sie die Mutter gefragt, „wie geht es denn der Kleinen in der Schule?“ „Die langweilt sich“, sagte die Mutter, „sie fragt immer, wann sie denn jetzt mal was Richtiges machen kann“. „Weil die anderen alle schreiben lernen“, sage ich. „Ja“, sagt Helena, „das habe ich ihr ja letztes Jahr immer schon gesagt.“

Skole (notat fra 6.10.2015)

Senere (etter notatet om lydene) får jeg anledning til å spørre Helena om skole og foreldre. Hun forteller at det finnes noen foreldre som setter seg ned med sine barn og øver å skrive alfabetet, og at hun ofte prøver å overbevise dem at det ikke er nødvendig, men det virker ikke som om hun bestandig blir hørt. «Og det er jo sånn,», sier hun, «skole er kjempeviktig, barnehagen ikke.». «Åh ja?» spør jeg, «er det sånn?». Ja, sier hun og forteller om ei jente, Mats' storesøster Finja, som nå går på skolen, som tidligere alltid var med på å fortelle og skrive ned historier og som hadde sånn glede av det. Og så ble det mindre og mindre, «og jeg lurte på om jeg har gjort noe som var dumt på en eller annen måte. Og så la jeg merke til på et tidspunkt at det var bokstavene». Barnet måtte alltid skrive alfabetet hjemme. Hun kunne det tydeligvis på russisk og tysk før hun begynte på skolen. Og til slutt deltok hun ikke mer i historieskriving, kun når venninna var med på det. Nå spurte hun (Helena) mora: «hvordan går det med hun lille på skolen?» «Hun kjeder seg», sier mora, «hun spør alltid når hun nå endelig skal gjøre noe ordentlig.» «Fordi alle de andre lærer seg å skrive» sier jeg. «Ja», sier Helena, «det har jeg jo sagt til henne i hele i fjor».

I notatet blir det tydelig at Helena oppfatter en annen vektlegging blant foreldrene – eller iallfall blant noen foreldre – når det gjelder arbeidet med barnas språkutvikling enn det barnehagen står for. Når hun sier at hun prøver å overbevise foreldrene om at barnehagen har rett, viser det til en klar intensjon som hun har, og det kan tyde på en form for talesjanger der hun i kraft av sin profesjon prøver å få en autoritativ stemme i dialogen med foreldrene. I eksempelet hun bruker, kommer det tydelig frem hvordan mora anså det som viktig at dattera lærte seg å skrive før skolestart, mens Helena virker å være mer opptatt av fortellergleden og arbeid med tekster. Hun nevner bokstaver som problem i forhold til jentas skriveglede, mens mora anser det som viktig kunnskap. Det tyder på to ulike diskurser om hva som anses som verdifull og viktig språkkunnskap som barna skal ha, og skolen som institusjon spiller en vesentlig rolle i denne diskursen. Med utgangspunkt i Riley (2011) kan det vise til språkideologier knyttet til språksosialisering. Det kan også vise til en form for enspråklighets- eller dobbel enspråklighetsnorm, der barnas språk vurderes som atskilte system (Jørgensen, 2008). Denne vektleggingen av barnas ulike språk kommer jeg tilbake til i kapittel 11.

I dette notatet kommer disse diskursene fram som knyttet til Helenas og moras historiske kropper med en interaksjonsorden der barnehagelæreren ønsker å styre. I feltnotatene framkommer det imidlertid som et mønster, der barnehagelærerne viser til ulike språklige praksiser hos seg selv versus foreldre. En interaksjonsorden der barnehagen med sin praksis står i sentrum og en talesjanger som er preget av barnehagens autoritative stemme, er også et vesentlig trekk. Med utgangspunkt i det kan diskursene som sirkulerer gjennom barnehagelærernes språklige praksis, anses som autoritative, mens foreldrenes diskurser ut ifra

barnehagelærernes syn, er mer hverdagslige (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Barnehagelærernes oppfatning av at de ikke bestandig lykkes med å overbevise foreldre, kan tyde på at foreldrene ikke nødvendigvis overtar deres autoritative diskurser og viser til kraften som hverdagsdiskurser kan ha (Freedman & Ball, 2004). Med utgangspunkt i Bakhtin (1981) kan man derfor stille spørsmål ved deres autoritet. Etter min oppfatning kan man – ut ifra barnehagelærernes syn – også snakke om en forskjell mellom profesjonelle og ikke profesjonelle diskurser (Alasuutari, 2010), der barnehagelærernes profesjonelle diskurser både er knyttet til deres historiske kropper og til barnehagen med sin pedagogiske tilnærming som sted (Scollon & Scollon, 2004). I lys av Riley (2011), Jaffe (2009) og Kroskrity (2004) kan det videre vise til språkideologiers tilknytning til kulturelle kontekster.

Selv om fokuset i denne avhandlingen er på språklige praksiser, må det nevnes at lignende forskjeller mellom barnehagelærernes og foreldrenes forståelser også framkommer knyttet andre pedagogiske praksiser, for eksempel i syn på oppdragelse, barns selvstendighet eller formell versus uformell læring. Det er et analytisk grep å skille diskurser om språklige praksiser fra diskurser som sirkulerer gjennom andre pedagogiske praksiser, men dette grepet er nødvendig grunnet avhandlingens fokus.⁵⁴

10.7 Oppsummering

Som beskrevet i kapittel 7.6, er konteksten i de to barnehagene ulik, og det kommer tydelig til uttrykk gjennom analysen av feltnotatene. En hovedforskjell er muligheten som de ansatte har for å inkludere barnas og foreldrenes morsmål som en aktiv del av deres språklige praksis. En annen sentral forskjell er barnas mulighet til å bruke sine morsmål i samspill med hverandre og de ansatte. Begge forskjellene grunner på den samme faktoren – at det er veldig få barn og ingen ansatte som hadde det samme morsmål i Ballblom, mens det er både ansatte og barn som deler sine respektive morsmål i Solsikke barnehage. Mens Solsikke barnehage aktivt kan integrere barnas morsmål gjennom ansatte, barn og foreldre, har Ballblom mulighet til det i mindre grad. Språklige handlinger blant ansatte på andre språk enn norsk er å finne kun i begrenset grad i Ballblom barnehage, men man kan se spor av det i både ansattes og barnas språkbruk. Likevel kan man finne både fellestrekk og forskjeller mellom barnehagene.

⁵⁴ Jeg skal ikke utdype denne sammenhengen og drøftingen her, men viser til Rosenthal (2003) og Bakken (2016) som diskuterer ulike forståelser av barns utvikling og til Moin m.fl. (2011a) og Bubikova-Moan (2017b) som diskuterer ulike forståelser av læring.

En felles praksis i begge barnehager kan sies å være at barnehagelærerne på ulike måter legger til rette for bruk av barnas og foreldrenes morsmål. Det kan vise til diskurser om anerkjennelse og betydning av morsmålet. Som Bakhtin (1986) viser til, er også det å velge bort en form for ytring, og det kunne vært et valg i begge barnehager å fokusere på henholdsvis norsk og tysk. Samtidig kan man etter min forståelse også se forskjell i denne flerspråklige praksisen mellom barnehagene. I feltnotatene om den flerspråklige praksisen i Ballblom barnehage fremkommer det en barnehagelærersentrert interaksjonsorden, der barna bidrar med sine innspill når det er deres tur. Samtidig kan man se en mer barnesentrert interaksjonsorden når barna bruker sine morsmål uten at ansatte er involvert. Det kan diskuteres hvilke syn på flerspråklighet som ligger til grunn for denne praksisen. Flerspråklige samtaler mellom ansatte og barn kan vise til en integrert flerspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008), og her sikrer barnehagelæreren at alle forstår. Samspillet mellom barna kan i større grad være preget av en mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008) og et mer dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014). Det kommer for eksempel fram i notatet om Let it go. Notatene kan tyde på at å bruke ord på barnas og familienes morsmål samt å oppmuntre dem til å bruke det selv er en praksis som er felles for de ansatte. Diskursen om å anerkjenne og inkludere morsmålene kan dermed knyttes til barnehagen som sted. Man kan argumentere for at denne diskursen inngår i ikoniseringsprosessen om barnehagen som flerspråklig sted som også fremkommer i det semiotiske landskapet.

I Solsikke barnehage inntar barnehagelærerne ulike roller som bidrar til en barnesentrert interaksjonsorden, der barna styrer dialogen. Med sine ytringer bidrar barnehagelærerne til en kreativ talesjanger som gir rom for barnas individuelle stemmer. Denne praksisen som neksus viser til en diskurs om morsmålet betydning for barnets identitet og språkutvikling og et syn på flerspråklighet som dynamisk bruk av språk som ressurs i ulike sammenhenger (Garcia & Li Wei, 2014). Mangespråklighetsnormen kan sies å være relevant fordi den innebærer at ikke alle deltakerne forstår alt som blir sagt (Jørgensen, 2008), et aspekt som inngår i mange feltnotater fra Solsikke barnehage. Språking (Svendsen, 2004) eller translanguaging (Garcia & Li Wei, 2014) kan sies å være et hovedelement i barnas og også barnehagelærernes språklige praksis. Språkieologisk kan denne praksisen tyde på et ikont bilde, en naturliggjort forståelse av barnehagen som flerspråklig sted når det gjelder den muntlige praksisen. Eksemplene tyder på at synet på flerspråklighet og ikoniseringen går igjen i flere barnehagelæreres praksis, og det kan peke på at det er diskurser som er knyttet til barnehagen som sted utover barnehagelærernes historiske kropper (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Man kan videre argumentere for at

denne språklige praksisen innebærer former for flerstemmighet, der ulike aktører bidrar med sine stemmer og forståelser og syn (White, 2017). Etter mitt syn kommer det eksempelvis frem i notatet om lekegruppa. Brudd – som ofte oppstår fordi ikke alle forstår hva som blir sagt fult ut – brukes for å drøfte ulike forståelser uten at en allerede etablert forståelse nødvendigvis må videreføres.

En annen form for språklig praksis som notatene fra begge barnehager viser til omhandler et fokus på landets språk, henholdsvis norsk eller tysk. I disse former for praksis kan man finne diskurser som baserer seg på enspråklighetsnormer (Jørgensen, 2008). I materialet kommer det frem to ulike intensjoner eller motiv i disse praksiser. Mens et motiv (Scollon & Scollon, 2004) kan sies å være å utvide barnets forståelse i språket, gjøre seg selv forstått eller sjekke barnets språkkunnskaper, kan et annet være å ta utgangspunkt i barnets ytring og utvide den gjennom dialogen. Notatene om å vrenge buksa og boksamtalen kan være eksempler på det første motivet, mens notatene om å skrive historier og om samtalen ved frokostbordet eksemplifiserer det andre. Disse to praksisene har ulik interaksjonsorden, der den første er barnehagelærersentrert og den andre barnesentrert. De har videre ulike talesjangere, der den første er relativt standardisert og den andre mer kreativ.⁵⁵

Sett i sammenheng med det semiotiske landskapet, kan man begynne å se forskjell mellom hvordan ikoniseringsprosessen (Irvine & Gal, 2000) om barnehagen som flerspråklig sted foregår. Mens Ballblom barnehage konstruerer den tydelig gjennom sitt semiotiske landskap og i mindre grad gjennom flerspråklig praksis, kan man si at det er omvendt i Solsikke barnehage. Man kan argumentere for at det semiotiske landskapet i Ballblom barnehage er en påminning om og støtte til denne ikoniseringsprosessen. I Solsikke barnehage kan det tyde på et allerede eksisterende ikont bilde av barnehagen som flerspråklig eller på et skille mellom en offisiell forståelse av barnehagen som tysk og en uoffisiell forståelse av barnehagen som flerspråklig. Det kan knyttes til sammensetningen av aktørgruppa (Ødegaard & Krüger, 2012), men også til graden denne ikoniseringen er naturalisert som diskurs i barnehagen som sted og i barnehagelærernes historiske kropper. Et interessant aspekt i begge barnehager er her forhandlingene om den språklige praksisen som inngår i denne prosessen (Menken & Garcia, 2010).

⁵⁵ Forskjellen mellom samtalestrukturen som kommer frem i denne praksisen kan sammenlignes med IRE- og IRF-strukturen, der den første beskrives som lærerstyrt og den andre som mer dialogisk (Hall & Walsh, 2002). I norsk sammenheng viser blant annet Gjems (2011) til det, i sin studie om hverdagssamtaler i barnehagen.

11. Fjerde lesing - analyse av intervjuene

Bruk av intervju som datagrunnlag i en neksusanalyse har blitt diskutert (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015, s. 656), med henblikk på muligheten for å oppnå en dypere forståelse av sosial handling og praksis. Det er også et spørsmål som kan stilles i forhold til analysen av intervju i denne avhandlingen. I kapittel 6.2 har jeg drøftet sammenhengen mellom ytring og handling, på grunnlag av forståelsen som legges til grunn for ytringen i Bakthin (1986) og for handlingen i neksusanalysen (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Intervjuene består dessuten også av beskrivelser av praksis og valg barnehagelærerne tar. Forskning om språkideologier viser videre til hvordan eksplisitte uttalelser kan være en viktig del av studier av språkideologier (Kroskrity, 2004; Woolard, 1998), og intervjuene kan sies å inneholde slike mer eksplisitte uttalelser. Et siste viktig aspekt er at observasjon av praksis i sammenheng med intervju kan bidra til å forstå aktørenes motiver og deres sammenheng med diskurser (Jaffe, 2009; Kroskrity, 2004).

Med utgangspunkt i det vil jeg argumentere for at intervjumaterialet er vesentlig i min neksusanalyse av barnehagelærernes språklige praksis. Også dette kapittelet følger den vanlige inndelingen, der Ballblom barnehage presenteres før Solsikke barnehage. Videre analyseres intervjuene med barnehagelærerne før intervjuene med foreldrene. På lik linje med analysen av feltnotater presenterer jeg utklipp fra intervju på både tysk og norsk i kapitlene om Solsikke barnehage.

11.1 Ballblom barnehage – flerspråklighet som dualitet

Og så er vi jo veldig nøye på det her at det ikke, det er ikke skummelt, det er ikke ekkelt, det er ikke dumt, det er ikke noe negativt med at man har to språk (Andrea, barnehagelærer).

Jeg har valgt dette utklippet fra intervjuet med Andrea, fordi det peker på to viktige og interessante aspekter ved forståelsen av flerspråklighet i Ballblom barnehage. For det første fremhever hun at de er veldig opptatt av å vise et syn på flerspråklighet som ressurs, flerspråklighet er positivt. Det kan sies å være en overordnet og rådende diskurs i Ballblom barnehage. For det andre viser hun til *to* språk, og det er et annet viktig og interessant element i forståelsen av flerspråklighet i denne barnehagen.

11.1.2 Flerspråklighet som individuelt fenomen

Barnehagelærerne fremhever språk som et vesentlig element i sin pedagogiske praksis, på generell basis og spesielt med de flerspråklige barna. Å bruke språk mye i konkrete hverdagssituasjoner, å benevne gjenstander og handlinger og å snakke om det som skjer, påpekes som viktige elementer i deres språklige praksis generelt. Fokus på begreper fremheves som vesentlig.

Ja. Nei det er jo på en måte å hele tida benevne alt du gjør. Om du er, om det er samlingsstund, om det er ved matbordet, sier vi «den og det» og «send meg det» eller benevner vi det. Og gjerne at man prater for barna. For hva de gjør også. Og det, ja, eller ofte når vi skal ut, videre i en situasjon, at vi lager en historie, at «nå skal vi gå og kle på oss bukser», «og så gikk barna videre ut i garderoben». At man liksom hele tida snakker om det som skal skje eller som skjer da. For å sette ord på det, for det er så lett å bare ta tak i ting og ikke si hva det er. Ja. Og det er jo veldig viktig, og vi hører jo gjerne flere av de flerspråklige begynner sånn litt etter hvert å ta noen ord, de har plukka opp. Og så skjønner man, ja her må vi styrke og styrke og. For liksom, noen må jo høres ganske mange ganger før de forstår, kan si ordet i hvert fall, produsere det selv (Marte, barnehagelærer).

Marte viser her til ulike språklige praksiser som hun anser som viktig – å benevne gjenstander, og snakke for barna om deres handlinger og å beskrive det som skjer på basen i kollektiv forstand. Man kan forstå det slik at disse språklige praksiser krever bevissthet fra barnehagelærernes side. Selv om disse praksiser kan forstås som gjeldende for alle barn, kan man tolke det som om hun anser dem som spesielt viktig for flerspråklige barn. Hun viser til hvordan de opplever at flerspråklige barn etter hvert plukker opp ord, og at det er et utgangspunkt for de ansatte å styrke dem. Hun sier videre at noen ord må barna høre ofte for å forstå og iallfall for å kunne produsere dem selv. Man kan forstå det slik at hun her viser til de flerspråklige barna. Med det siste viser hun til en forståelse av hvordan barn utvikler språk og spesielt hvordan flerspråklige barn utvikler mulige andrespråk. Det blir tydelig at hun anser det som krevende for barna, noe som igjen krever en ekstra innsats fra barnehagens side.

Det er et interessant spørsmål hva som er intensjonen (Bakhtin, 1986) eller motivet (Scollon & Scollon, 2004) med praksisene Marte beskriver. En intensjon man kan tolke her, er å øke barnas ordforråd og begrepsforståelse, og det kan se ut som om det er norsk som står i fokus. Marte viser i den forbindelsen også til hvordan hun bruker testspørsmål i hverdagssituasjoner for å prøve å finne ut om barna har forstått ord og begreper. Denne vektleggingen på forståelse er et annet interessant element i barnehagelærernes språklige praksis. Barnehagelærerne viser til ulike praksiser for å sikre at de flerspråklige barna forstår like godt som de ettspråklige – å etterspørre, å forberede eller å danne små grupper, å forenkle språket ved å ikke bruke dialekt

eller bli enig om hvilket ord de skal bruke når det finnes flere mulige. Samtidig fremhever de at deres generelle praksis med fokus på begreper, gjør at de ikke automatisk forskjellsbehandler de flerspråklige barna.

Som jeg forstår det, viser vektleggingen av lik forståelse for alle barn til en diskurs om likestilling uavhengig av språklig bakgrunn. Barna skal ha like muligheter til å forstå barnehagehverdagen som i stor grad foregår på norsk, og fordi deres individuelle kunnskaper er forskjellig, krever det tilrettelagte handlinger fra barnehagelærernes side. En annen form for likestillingsdiskurs som sirkulerer gjennom praksisene, er at barna ikke skal forskjellsbehandles. På et vis utfordrer disse diskurser hverandre, fordi de medfører motsatte praksiser. Et interessant spørsmål er når barna anses som flerspråklige. Marte refererer i sitt intervju til at de ikke har spesielle språklige praksiser med de minste flerspråklige, fordi de skal lære det samme som sine ettspråklige jevnaldrende. Hun viser i den forbindelsen til konkrete som et viktig element i deres språklige praksis. Det virker derved som om skillet mellom ettspråklige og flerspråklige gjelder for litt eldre barn, muligens viser det til skillet mellom simultan og suksessivt flerspråklige barn som trekkes i styringsdokumentene (Høigård m.fl., 2009).

Praksisene som beskrives, viser til en interaksjonsorden der barnehagelærerne styrer – gjennom å fortelle, beskrive, vise og benevne (Scollon & Scollon, 2004). Som den beskrives av barnehagelærerne, ser det ut til at de har en sentral rolle som skal sikre at alle barn får en tilnærmet lik forståelse av innholdet i barnehagen. Marte viser til erfaringer med hvordan flerspråklige barn plukker opp ord, og det kan tolkes som en del av hennes historiske kropp. Det er imidlertid et aspekt som kommer frem i flere intervjuer og kan i like stor grad knyttes til barnehagen som sted.

Lesing er et annet viktig element i barnehagelærernes språklige praksis, der det påpekes at alle barn skal bli lest for hver dag. Noen viser til et eget høytlesningskjema, mens andre refererer til hvordan de jevnt skriver notater om barnas språkbruk og noterer hva som må fokuseres på videre for hvert enkelt barn. Måten barnehagelærerne beskriver sin språklige praksis på, kan tyde på en systematikk som de anser som viktig for at barna skal oppnå god språkkompetanse. Lesing brukes også i foreldresamarbeid:

Så, for da, det er, nå er det vel Albert Åberg, som en base har begynt med. Og da skal de lese Albert Åberg på norsk i barnehagen. Og så blir den samme boka sendt hjem til foreldrene. Og så blir de også lest for barna hjemme. Og hvis foreldrene ønsker, så kommer foreldrene og leser på samlingsstund i, for barna i barnehagen på det språket.

Og at de skal få noen felles referanser. Og at alle skal væ-, vi skal være sikker på at alle har forstått, på en måte. Og så skal det lages en egen bildebok i forhold til den boka. Som skal også sendes hjem med, med de flerspråklige barna. For, og det å sikre at alle forstår det samme (Marte, barnehagelærer).

I denne ytringen kan man igjen se en intensjon om at alle skal forstå likt med praksisen om å lese bøker på norsk og barnets førstespråk. Den peker videre mot en forståelse av flerspråklighet knyttet til individet (Grosjean, 2008) og til et dualitetssyn (Garcia & Li Wei, 2014) som går ut ifra at forståelser kan overføres mellom språk, her spesielt fra første- til andrespråket. Man kan også tolke det som at det ligger en enspråklighets eller dobbel enspråklighetsnorm til grunn for vurderingen av barnas forståelse (Jørgensen, 2008). Det nevnes muligheter for at foreldre kan lese på sine språk i barnehagen, og det kan tolkes som en intensjon om at barnas morsmål skal synliggjøres i barnehagen. Samtidig kan det forstås som en intensjon om å bruke morsmålet til å sikre en best mulig forståelse av den norske barnehagehverdagen. Når det gjelder samarbeid med foreldre, kan det peke mot en arbeidsdeling, der barnehagen tar ansvar for norsk og foreldrene tillegges ansvaret for morsmålet. Også denne praksisen kan sies å ha en barnehagesentrert interaksjonsorden, der foreldrene i dialogen med barnehagen posisjoneres slik at de bør følge opp barnehagens initiativ (Bakhtin, 1986; Scollon & Scollon, 2004). Dualitetssynet på flerspråklighet gjenspeiler det Andreas innledende ytring peker på – en mulig forståelse av at flerspråklighet består av *to* språk, der morsmålet først og fremst er knyttet til hjemmet og norsk hovedsakelig er knyttet til barnehagen.

11.1.3 Betydningen av morsmålet

I praksisene som ble drøftet hittil, framstår betydningen av morsmålet først og fremst av et grunnlag for andrespråket. Én viktig diskurs i Ballblom barnehage er å sikre flerspråklige barns forståelse av barnehagehverdagen. En annen relevant diskurs som fremkommer i intervjuene, er knyttet til synliggjøring og anerkjennelse av barnas førstespråk. Man kan se spor av den i Martes ytring om at foreldre kan lese på sine språk i barnehagen, og hun utdyper det med følgende ytring:

Ja, vi ønsker jo å synliggjøre språket i barnehagen. Og vi tar det gjerne i bruk i samlinger, i sang, når vi teller. Og vi leker ofte med synonymer. At de får, at vi sier noe på norsk og så får de på andre språkene si hva det er på sitt, hjemspråk, da. Og så har vi liksom, det blir en lek, og at man synliggjør at det er viktig. Og vi har sett flere barn som faktisk har blomstret veldig på det, at å få ta i bruk sitt språk i barnehagen. Og vi hadde noen som brukte å synge en sang for oss om morgenen, for eksempel, før vi starta samlingen, det var fantastisk. Og man ser liksom at de stråler på en måte, for det er, det er noe de har som ingen andre har, og noe med sin identitet, ikke sant? Så, vi prøver også å hilse

på de på deres språk på morgenen Ja. Så det er på en måte sånne små grep, som, men også at vi, vi oppfordrer de til å bruke det. Og hvis de begynner å prate, da at vi «ja, fortell» eller, at ikke vi stopper, at ikke det er interessant. At vi er genuint interessert i hva de har å si, også på sitt språk, på en måte. (...) Og så oppfordrer vi også veldig, vi har jo en del vikarer og faste ansatte som kan andre språk. Og vi oppfordrer også de å prate med foreldrene og barna, på deres morsmål eller hjemspråk, da. Og det er så interessant, vi har jo en vikar som bruker å prate i gangen med noen foreldre, hvor alle barna bare står sånn her og bare måper, og bare ser liksom «hva er det for noe?» Og så går det så fort at vi bare, det blir jo så fantastisk, da, å høre (Marte, barnehagelærer).

Marte refererer her til ulike praksiser som barnehagelærere har for å inkludere barnas morsmål i barnehagen. Hun trekker frem et ønske om å synliggjøre at morsmålet er viktig og viser til erfaringer med at barna har forandret seg positivt når de kunne ta i bruk sitt morsmål i barnehagen. Hun nevner identitet, og det tyder på en språkideologisk lenke om morsmålet tilknytning til identitet og kultur, som også finnes i styringsdokumentene (jf. kapittel 8.1). Det utvider diskursen om betydningen av morsmålet ut over dets funksjon for utvikling av andrespråket. Morsmålet gis her en verdi i seg selv, knyttet til det enkelte flerspråklige barnet. Marte framhever at barnehagelærernes genuine interesse er vesentlig og at de ikke skal stoppe barna når de sier noe på sitt morsmål. Måten hun formulerer det på, kan vise til en diskurs om barnehagelærernes språklige praksis som jeg drøftet i forbindelse med analysen av det semiotiske landskapet og feltnotatene. Barnehagelærerne skal ta utgangspunkt i barnas språklige ytringer og bygge på dem. Det er altså barnet som skal stå sentralt i dialogen.

Marte betegner deres måte å synliggjøre førstespråkene som «sånne små grep», og etter min oppfatning viser hun her til et viktig element som både er del av konteksten til Ballblom barnehage og del av innholdet (Goodwin & Duranti, 1992). Som referert til tidligere, gir sammensetningen av barne- og ansattgruppen som kontekstuel element ikke mulighet til å bruke alle barnas morsmål i utstrakt grad. Samtidig inngår det i innholdet i den språklige praksisen, der barnehagelærerne tar i bruk de mulighetene de har for å synliggjøre språkene – å lære seg å hilse og å oppfordre barn, ansatte og foreldre til å bruke sine morsmål slik at de vises i barnehagen. Om det er små grep, kan diskuteres, men de viser til en autoritativ diskurs om synliggjøring og anerkjennelse av morsmål i barnehagen (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Når Marte beskriver barnas reaksjon på bruk av andre språk enn norsk blant foreldre og vikarer og selv fremhever at det er fantastisk, kan det også tyde på at det ikke er en del av den vanlige hverdagen. At hun viser til en vikar, understreker også at det ikke skjer hver dag.

Som jeg fortolker det, utvider diskursen om synliggjøring av førstespråkene synet på flerspråklighet på individplan til et syn på flerspråklighet på et kollektivt plan. Et annet

interessant aspekt i denne sammenhengen er hvordan ansatte beskriver sin forståelse av morsmålet. Marte beskriver i sitt intervju et barn som hadde gått i barnehagen en god stund «før vi begynte å fokusere ordentlig på det med verdien av morsmålet. Eller hjemmespråket, da. For det flere, førstespråket blir jo norsk til mange barna, som om de har et annet hjemmespråk». Hun viser videre til hvordan de samarbeidet med foreldrene for å inkludere deres språk i større grad. Mira viser i sitt intervju til en samtale med en familie, der barna ikke snakket foreldrenes morsmål:

Og da sa hun hvor lei mora var seg for at ungene ikke kunne snakke morsmål. Og så hvor hele familien ikke kunne kommunisere med de ungene. Og så begynte de å se at det ikke var rett, det de hadde gjort og visste ikke hvilken vei dem skulle. Da har vi også vært veldig bevisst på å si «hei» og «ha det» på deres språk. Og jeg lærte selv, og det var et veldig flott språk. (...) Og jeg traff henne, og hun brukte å ringe meg av og til. Hun er så takknemlig. Vi tok det der og da, ungene begynte å prate, så ble det et hjemmespråk (Mira, flerspråklig assistent).

Marte og Miras ytringer tyder på at de ikke nødvendigvis likestiller førstespråk med morsmål, og det er et interessant aspekt i deres syn på flerspråklighet og deres språklige praksis. Begge beskriver familier der barna kan sies å ha hatt norsk som førstespråk med tanke på at de ikke har lært familiens språk fra fødselen av. Marte påpeker også at mange flerspråklige barn får norsk som sitt førstespråk. Morsmålet virker – ut ifra deres syn – å være knyttet til familien og kommunikasjonen i familien. Det siste kommer spesielt tydelig fram i Miras ytring, som også viser til at familien i foreldrenes hjemland ikke kunne snakke med barna. Man kan tolke det slik at de anser morsmålet for å ha en betydning for familiens kommunikasjon, at de ønsker å bidra til at språket opprettholdes for familien og for barnets individuelle flerspråklighet. Det siste kommer også frem i flere intervjuer der barnehagelærere beskriver hvordan de fokuserer på barnas hjemmespråk akkurat fordi barna har norsk som sine førstespråk og ikke ønsker å ta i bruk det andre språket. Notatet om fruktmåltidet som ble presentert i kapittel 10.1 kan være et eksempel på det. Etter min forståelse kan det utvide diskursen om at morsmålet er viktig for barnets identitet og følelser til at det også er viktig for familiens identitet og barnets tilknytning til familien og dens språklige bakgrunn. Det kan ligne på forståelsen som ligger til grunn for begrepet *heritage language* (Blackledge & Creese, 2010), som ble drøftet i kapittel 2.6. Denne praksisen som Marte beskriver som «små grep», kan tyde på en ikonisering av barnehagen som flerspråklig sted (Irvine & Gal, 2000), der det skal være rom for ulike morsmål i tillegg til og uavhengig av barnets kunnskaper i norsk.

11.1.4 Flerspråkligheit som kollektivt fenomen

Som diskursen om å synleggjøre barnas morsmål peker på, finner man i intervjumaterialet fra Ballblom barnehage også spor av syn på flerspråkligheit som kollektivt fenomen. Jeg vil belyse det med eksempler fra tre ulike praksiser – bruk av eget morsmål, bruk av hverandres morsmål og bruk av andre språk. Det første eksempelet er en ytring av Andrea som beskriver utviklingen til Sarah, ei seksårig jente med somali som morsmål. Sarah har på det tidspunktet vært i barnehagen i omtrent et år, og hadde flyttet til Norge kort tid før hun begynte i Ballblom barnehage. Hun har en lillebror som går på samme avdeling, der Andrea er pedagogisk leder. Andrea viser til at Sarah i begynnelsen ikke snakket med broren, verken på somali eller norsk. De brukte gester og mimikk, men ikke verbalspråk. De samhandlet ikke så mye med de andre barna, fordi de ikke forsto så mye norsk ennå:

Og så øvde vi og øvde vi og øvde vi. Jeg lå og prata mye og snakka mye med de andre ungene om at ho skal være med. Selv om ho kanskje ikke forstår, så må dere forklare. Og vi må forklare. Og det har jo hjulpet masse, for nå er hun jo der, hvor hun snakker norsk hele tida. Men når hun skal snakke med broren, så snakker hun somali. Med mindre hun må ha, snakke sånn at de andre òg forstår, da snakker hun norsk. Og da ser hun forskjellen. Og det for eksempel, dem var en gang på dokkerommet. Og da var det, hun satt og lekte med ei jente – eller noen jenter – i et hjørne og satt og snakket på norsk og, så at alle forsto. Og så kom broren inn og, jeg vil si, «bjeffet» et eller anna, for han var sur, et eller anna til ho Sarah. Og hun bjeffa tilbake. Men det var på somali, jeg vet ikke hva hun sa. Men, og du så de andre. Dem bare, dem stivna og lurte på hva var det som skjedde der, akkurat. Det var en av de første gangene dem snakka til hverandre sånn, for at hun har brukt mye norsk óg til han. Så, det, da så hun virkelig det klare skillet, for at nå snakket hun direkte til han (Andrea, barnehagelærer).

Det er flere interessante aspekter i Andreas ytring. Hun beskriver en utvikling i Sarahs språklige praksis som hun vurderer som positiv, og som allerede ble drøftet i forbindelse med feltnotatene. Sarah snakket ikke i begynnelsen, hennes kommunikasjon besto ikke av verbalspråk, kun av andre medierende midler (Scollon & Scollon, 2004). Når Andrea sier at «vi øvde», kan det diskuteres hva hun mener, om hun øvde med Sarah eller med de andre barna på basen. Ut ifra mine feltnotater vil jeg si at hun refererer til begge deler. Hun påpeker at Sarah må få være med, og at alle må forklare. Det kan tolkes som en intensjon om inkludering, både sosialt og språklig. Det kan videre tolkes som en diskurs om at verbalspråket vektlegges mer enn andre semiotiske ressurser (Jaffe, 2009; Riley, 2011), og utover det kan Andreas referanse til at Sarah nå bruker begge språk i barnehagen tyde på at verbalspråket skal inkludere begge språk. Et annet interessant aspekt er Andreas framheving av at Sarah knytter språkene til rett aktør(gruppe). Det virker som om Andrea anser det som verdi i seg selv, og man kan spørre hvorfor. Et aspekt er etter min oppfatning at Sarah bruker begge språk, slik at også somali nå

er del av hennes barnehagehverdag. Det viser til diskursen om inkludering av barnas morsmål. Et annet aspekt ser ut til å være at hun forstår forskjellen mellom språkene eller at hun forstår når og hvordan hun kan bruke dem. Det kan vise til et syn på flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014) og en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008) der barnet skal tilpasse valg av sine språk til konteksten og bruke dem tilsvarende ettspråklige barn i de respektive språk.

Et vesentlig aspekt er også Andreas handling, som hun viser til her, at hun ikke forsto hva Sarah og broren sa på somali og heller ikke etterspurte det. Som Marte påpeker hun dessuten barnas reaksjon. Det utdyper at slike flerspråklige handlinger ikke nødvendigvis var en daglig realitet i Ballblom barnehage, slik at det var spesielt for både barn og ansatte. Samtidig kan både Martes og Andreas respons tyde på en forståelse av at ikke alle må forstå alt og at barna får bruke sine språk uten at alle deltakerne må forstå. Det presiserer Andrea også i intervjuet, at hun mener det ikke kun skal være norsk i barnehagen, slik at de (ansatte) forstår. Det igjen kan tyde på en mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008).

Et annet element som kan utdype synet på flerspråklighet som et kollektivt fenomen, er beskrivelser av hvordan barn etterspurte hverandres språk. Andrea beskriver en situasjon der barna spiste frukt på ettermiddagen og spurte hverandre om ord på ulike førstespråk som fantes på basen:

For jeg observerte en situasjon, rett før alle gikk på ferie. Hvor dem satt i frukten og »Hvordan sier man det på somali?«, «Hvordan sier man det på tyrkisk?» Dem satt og spurte de andre ungene. Og at vi, at dem bruker hverandre sånn er jo helt fantastisk! Barna. De voksne – ingen, hadde ingenting med det å gjøre! Så jeg bare satt der og gliste, var så fornøyd at dem faktisk brukte hverandre sånn. Så det var kjempeartig. Og så var dem veldig på ho Sarah, og spurte og hun viste fram, og hun fortalte – og, du, hun var så stolt! Og det var så artig – du så at hun var litt beskjeden først og så bare «Jeg kan! Jeg kan!» Og det var, det var kjempeartig (Andrea, barnehagelærer).

Denne ytringen omhandler hvordan barna brukte hverandre for å snakke om språkene som fantes på basen. Andrea nevner tyrkisk og somali, og det som er interessant, er at tyrkisk er Miras – en av de ansattes – morsmål. I feltnotatene fremkommer det kun i liten grad at Mira bruker tyrkisk i barnehagen, men hun viser til at hun gjør det i intervjuet. Det er tydelig at barna har lært noen ord på tyrkisk, som de bruker i situasjonen som Andrea beskriver, og det er interessant at de gjør det uten at Mira virker å være involvert. Sarah får derimot en posisjon som ekspert på somali i dialogen, som Andrea beskriver den. Hun viser til at det er en suksesshistorie for henne, og det kan kobles til rollen Sarah får, både sosialt og språklig, og til

hennes mestringsfølelse. Det kan også knyttes til at barna tok i bruk de ulike språk, og det tyder på et syn på flerspråklighet der språk blir til en ressurs uten at det må være knyttet til ett individ. Det viser til et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014) i kollektiv forstand utover at flerspråklighet er knyttet til et enkelt individ. Med henblikk på Jørgensen (2008) vil det tilsvare den integrerte flerspråklighetsnormen.

Et tredje element som kan utdype forståelsen av flerspråklighet som kollektivt fenomen, er synet på barnas og deres egne språklige praksiser som inkluderer språk ut over norsk og morsmålet. I intervjuene ble engelsk nevnt som det språket som ble brukt hyppigst av flerspråklige barn, selv om det ikke var deres morsmål. Som feltnotatene viser til, var det også barn i barnehagen som hadde engelsk som et av sine morsmål, men det er ikke disse barna som barnehagelærerne refererer til i intervjuutklippene.

Og jeg opplever det også flere ganger at flerspråklige nesten som for å kompensere, ofte, legger til enda et språk. Gjerne engelsk. For, gjerne gjennom spill og data, TV, og at det blir på en måte enda mer vanskelig for barnet – å skille. Og forstå at det – det er det språket og det er det språket. Og hvordan skal jeg kommunisere med de i barnehagen. Så, det har vært, er faktisk en utfordring i det siste. At noen barn har begynt å lære engelsk, på en måte. Hjemmefra. Ja (...) Det er veldig interessant, for det, som det kan virke som er at det, det er en måte å, å vise at «mitt barn klarer noe anna». At det ikke er en grunn for å, det er ikke en grunn for å lære det. Det er mer for en, en utad, ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Men, for de foreldrene kan ikke engelsk selv, ikke sant? Og hvorfor skal man da lære barna engelsk, hvis de da trenger å øve på norsk og sitt hjemspråk? (Marte, barnehagelærer).

Marte beskriver her en opplevelse av at flere og flere av de flerspråklige barna tar i bruk engelsk som de lærer hjemme, uten at det er foreldrenes morsmål. Hun viser til at foreldrene ikke kan engelsk, og går derfor ut ifra at barna lærer det gjennom TV og dataspill. Det er tydelig at hun er bekymret for at engelsk kan hindre barnas språkutvikling, og dette påpeker hun i intervjuet både når det gjelder barnas språklige og sosiale samspill. Hun forstår ikke hvorfor foreldrene tillater eller muligens støtter dette. En mulig fortolkning fra hennes side er at det skal være en kompensasjon, at foreldrene på barnas vegne vil vise at de kan noe mer enn de språk de har i familien. Hun sier at hun ikke ser noe grunn for at barna skal lære det, og det er interessant. Etter min oppfatning er det knyttet til en forståelse av at barnas flerspråklighet består av deres hjemspråk eller førstespråk og norsk. Hun viser direkte til det – at det er det barna trenger å øve på, og hun fremhever også at barna må lære seg å skille. Med det peker hun på det samme som Andrea gjør når hun beskriver at Sarah har lært å skille språk, og det kan virke som om det er en milepæl som barna trenger å oppnå ut ifra barnehagelærernes syn. Det tyder på en syn på flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014), men det er likevel iøynefallende at det å

skille språk anses som så viktig og vurderes som vanskelig for det individuelle barnet. Det kan tyde på språkideologier om språkpurisme (Riley, 2011; Woolard, 1998). Man kan også kjenne igjen rammeplanens føringer i barnehagelærernes syn her, der flerspråklighet ser ut til å bestå av norsk og et morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kan se ut som om det ligger en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008) til grunn for det synet, der barnas språkkunnskaper vurderes sammenlignet med ettspråklige barns kompetanse.

Jeg vil utdype dette synet med et utklipp fra intervjuet med Andrea, som viser til en gruppe søsken som har dari som sitt morsmål. De bruker en del engelsk, og det ser ut som om de har både et visst ordforråd og en begrepsforståelse knyttet til eller gjennom det språket på enkelte områder. Andrea nevner her kjøretøy, farger, bokstaver og dyr. Hun påpeker også at foreldrene ikke snakker engelsk. Søsknene bruker derimot ikke dari med hverandre i barnehagen. Hun beskriver en situasjon med en av søsknene:

Satt her om dagen og lekte med fly. Så sier han «plane», «Nei, fly! Sånt, man sier fly på norsk». «Plane» - «Åh ja, kjører du med flyet?» «Ja, plane» og fly høgt opp og to, altså, til slutt så sa han «flyet». «Ja! flyet kjører høgt opp». Og fargen: «Pink». «Og ja, du har rosa fargeblyant». «Pink». «Ja, den er rosa, mm». Så, holdt på å si – ikke at det blir vranglære, men, altså det blir litt tungvint, synes jeg, for at dem, altså så, dari, norsk og engelsk kan bli litt mye for akkurat den familien, tror jeg (Andrea, barnehagelærer).

Andreas ytring utdyper synet på flerspråklighet som fremkommer i Martes ytring gjennom at hun beskriver en konkret situasjon der hun samhandler med et barn. Det er den samme kategorien flerspråklige barn hun omtaler her som også Marte viser til – barn som ikke har engelsk som sitt morsmål og der foreldrene ikke snakker engelsk selv etter det barnehagelærerne vet. I situasjonen som Andrea beskriver, kommer det tydelig frem at hun prøver å få barnet til å bruke norske ord istedenfor engelske. Gjennom sine språklige ytringer (Bakhtin, 1986) prøver hun å sette gutten i en posisjon der han tar i bruk norsk, og hun blir glad når han omsider sier «fly» istedenfor «plane». Etter min oppfatning tyder det på det samme synet på flerspråklighet som Marte viser til og som fremkommer i rammeplanen. Samtidig kan men spørre om dette synet medfører at barna blir fratatt en del av sin språkkompetanse og sitt språklige repertoar. I henhold til Irvine og Gal (2000) kan det være en form for utvisking.

Det er videre interessant at hun sier tre språk kan være for mye for «akkurat den familien», og det kan tilsi at det ikke nødvendigvis er noe hun ville ha sagt om andre familier. Det kan knyttes til diskursen om likestilling med fokus på barnas kompetanse i norsk. Man kan tolke det som en vurdering av barnas og familiens kunnskaper basert på en enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008) i norsk, der barna anses å ha dårligere språk enn sine norske jevnaldrende.

Mira viser til en nyansering av dette synet på flerspråklighet, når hun beskriver den samme søskengruppa som Andrea:

For min del, altså, jeg, jeg vet ikke, det, jeg synes det er greit at man kan holde på litt på engelsk på data og så norsk i barnehagen og dari på hjemspråk. Men jeg har vært med ham, og så ryddet litt blyanter, kanskje du har sett det. Og, og tilfeldig brukte jeg selv et engelsk ord. Fordi at det også glipper mye engelsk innimellom. Det er, jeg vet, det går veldig fort. Og så begynte han «blue», «orange», og så «red». Han kunne alle fargene på rett sted. Han sorterte alt på engelsk. Det var gøy (Mira, flerspråklige assistent).

Mira viser her til en annen form for språklig handling enn Andrea og Marte refererer til. Hun viser i intervjuet også til at de måtte jobbe med bruk av engelsk blant disse søsknene. Samtidig sier hun at hun selv synes det greit at man kan bruke tre ulike språk knyttet til ulike områder eller kontekster. Her viser hun etter min oppfatning til et møte mellom en autoritativ diskurs og en annen diskurs som kan være en hverdagsdiskurs som overbeviser henne personlig (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Den autoritative diskursen er det barnehagen står for, som grunner på en forståelse av flerspråklighet som morsmål pluss norsk. Hennes hverdagsdiskurs tilsier derimot at det er i orden å bruke flere enn disse to språk. Hun viser til sitt eget språkbruk, der engelsk er en aktiv del. Siden hun bruker ordet «glippe», kan det tyde på at det ikke alltid er med vilje, iallfall ikke i barnehagen. Det kan tolkes slik at hun også har overtatt den autoritative diskursen i barnehagen, men samtidig viser hun til sin historiske kropp som gjør at det er en annen relevant diskurs som sirkulerer gjennom hennes språklige handling. Hennes hverdagsdiskurs viser til et annet syn på flerspråklighet som er mer dynamisk og som tillater fleksibel bruk av språkene (Garcia & Li Wei, 2014). Hennes handling kan videre fortolkes som at hun innretter seg etter barnets språklige ytring og bygger på den – og det kan igjen sies å være i tråd med barnehagens diskurs om barnehagelærernes generelle språklige praksis (jf. kapittel 9).

En annen nyanse i forståelsen av flerspråklighet finner man i beskrivelsen av de ansattes egen flerspråklig praksis. Som allerede drøftet i kapittelet om feltnotater, viste de ansatte til ulike muligheter for å ta i bruk morsmål for eksempel i form av hilsen. Marte beskriver sin egen språklige praksis, der hun inkluderer ord og fraser fra andre språk, også ut over de morsmålene som er på basen. Hun viser til at hun prøver å unngå at barna får merkelapper, der det pekes ut hvem som kan hvilket språk. Hun prøver å skape en positiv kultur i språkmiljøet på basen, der språk er noe positivt og morsomt uten at man utelukker eller merker barn.

Ja, vi hadde den der språkbiografien. Da vi satt ned og alle de man kunne litt av eller et par gloser. Så man var jo opp i plutselig en ni forskjellige språk, man kunne litt av. Så det er jo interessant, og det er akkurat som nå, at jeg kunne litt tysk. Ja, så jeg hadde

noen gloser og jeg tenker, jeg prøver så langt det lar seg gjøre, og jeg er veldig interessert i språk, og synes det er morsomt. Og det er som ista, bare de lurte på hvor du var fra, og så sa jeg «ja, Tyskland», ja, og så «skal jeg si deg «hva heter» på tysk» og så sa jeg «ich heisse», og så, og så «ja!», og så måtte jeg fortelle mer. Så, så det er jo liksom det at selv om man ikke kan så mye, så kan man bare ta i bruk litt. Så jeg, jeg bruker hele tiden, og hvis jeg kan, så deler jeg på en måte. Og samisk kan jeg en del av, så det tar jeg ofte i bruk. Og både og sånn svensk og de skandinaviske, selvfølgelig. Så det tenker jeg at jeg gjør mye av (Marte).

Her viser Marte til en språklig praksis hos seg selv, der hun tar i bruk ord og fraser på ulike språk. Et viktig poeng er at hun ikke nødvendigvis kan så mye i hvert enkelt språk, men at hun deler det hun kan. Hun viser til en situasjon rett før intervjuet, der barn på hennes base hadde spurt hvor jeg var i fra og hun da hadde tatt i bruk noe av sine tyskkunnskaper. Hun viser til barnas interesse, og man kan koble denne språklige praksisen til det hun beskriver som en positiv kultur, der språk blir morsomt og kanskje lekbetont. Det som er interessant her, er at hennes vurdering av sin egen språklige praksis motstrider hennes vurdering av de flerspråklige barns språklige praksis, der engelsk inkluderes. Det hun stiller spørsmål ved og vurderer som hinder i barnas praksis, vurderer hun som positiv i sin egen. Det kan virke som et paradoks, men samtidig oppfatter jeg det ikke som et logisk brist ut ifra hennes syn. Jeg forstår det slik at det grunner i to ulike syn på flerspråklighet, der det første er knyttet til barn som individ og det andre til flerspråklighet i form av et språklig mangfold i en gruppe. Det første omhandler dessuten flerspråklige barns språkutvikling og det andre ettspråklige voksnes språklige praksis. Barnehagelærernes bekymringer for flerspråklige barns språkutvikling og deres forståelse av barnehagens mandat som skal sørge for god utvikling av norsk, gjør at deres vurdering av barnas språklige praksiser er annerledes enn av sin egen praksis.

11.1.5 Diskurser i foreldresamarbeid om språklig praksis og barnas språkutvikling

Når det gjelder samarbeid med foreldrene til flerspråklige barn, viser intervjuene med de ansatte til flere praksiser og diskurser som også fremkommer i deres arbeid med de flerspråklige barna. De ansattes ytringer om samarbeid med foreldre omhandler både barnas språkutvikling og barnehagens samt foreldrenes språklige praksis. De ansatte viser til at de anser det som viktig å invitere foreldrene inn, å anerkjenne og synliggjøre dem og deres språk. Å oppfordre foreldre til å bruke sitt morsmål med barna, fremheves som et viktig aspekt.

Og jeg tenker også å ta med foreldrene med en gang i det her med språket, forklare det allerede fra starten av. Hva er det, og viktigheten av å bruke språket. Og at de lærer seg det norske i forhold til skole og venner og videre. Og skrive på skolen. Og at det er vi som lager grunnlag for det. Og det er *nok* i barnehagen. At de trenger ikke å skal blande

to språk hjemme. For det er litt sånn ofte at jeg ser at det er, flere flerspråklige prøver seg på det norske språket hjemme, og så blir det helt feil. Det blir ikke rett og ikke, setningene blir feil, og så lærer de seg ikke godt norsk, ikke sant? (...) Ja, og det er litt det å vise frem at det, å få de til å *forstå* det da. At dere, det er ikke nødvendig at dere skal lære barna deres norsk, for det skal vi gjøre. Og det er best at vi gjør det, på en måte (Marte, barnehagelærer).

Marte peker her på flere interessante aspekt i samarbeid med foreldrene til flerspråklige barn, som går igjen i intervjuene. Et aspekt har å gjøre med den språklige arbeidsdelingen mellom barnehagen og foreldrene – det er barnehagen som står ansvarlig for barnas utvikling i norsk, mens foreldrene skal ta ansvar for utvikling av morsmålet. Styreren Lisa bekrefter det når hun viser til at barnehagen har flere flerspråklige vikarer som ønsker å jobbe der:

Ja, for jeg hører dem si «ja, dere er jo en flerkulturell barnehage». Men jeg er veldig bevisst på at, skal du jobbe i barnehage, så må du snakke godt norsk. Det er noe med det også, at, ja, i barnehagen skal dem lære *norsk*.

Lisa tydeliggjør her en diskurs om barnehagens mandat overfor barna, spesielt de flerspråklige barna. Det blir tydelig at norsk er det språket barnehagen har ansvar for, og det skal sikres at alle ansatte har tilstrekkelig kompetanse i norsk. Det kan tolkes som en tydelig vektlegging av verdier som språkene tillegges i barnehagen (Jaffe, 2009), og i sammenheng med foreldresamarbeid understreker det Martes ytring om en språklig arbeidsdeling.

Marte viser videre til barnehagens ansvar om å forklare foreldrene betydningen av å ta i bruk morsmålet og denne arbeidsdelingen. Et annet aspekt som man kan tolke ut ifra hennes ytring, er en forståelse av at barna lærer norsk feil dersom foreldre som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, tar det i bruk hjemme. Det kan se ut som om det er korrekt språkbruk som hun er mest opptatt av, men senere i intervjuet viser hun til opplevelsen av at barn har blitt forvirret når deres foreldre har brukt norsk istedenfor morsmålet, for eksempel ved henting. Her kommer det frem en forståelse av at morsmålet fungerer bedre som kommunikasjonsspråk innad i familien og at barna blir usikre når foreldrene snakker norsk. Et tredje aspekt, som hun også nevner, er at foreldrene oppfordres til å bruke sine språk i barnehagen. Ut over tanken at det gagnar kommunikasjonen med barna, kan det ses i sammenheng med synliggjøring av språklig mangfold i barnehagen som arena. Det siste kan sies å være et fjerde aspekt i barnehagens ønske om den språklige arbeidsdelingen.

Forståelsen om at barnehagen hovedsakelig har som oppgave å fremme barnas språkutvikling i norsk, mens foreldrenes oppgave i stor grad bør være å fremme deres utvikling på morsmålet, gjenspeiler en forståelse av flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014), der morsmålet

regnes som et viktig grunnlag for utvikling av norsk. De ansattes fokus på praksiser som omhandler benevning av handlinger, fokus på begreper i foreldresamarbeid, deling av bøker der boka leses på norsk i barnehagen og sendes hjem med foreldrene på deres språk, peker også mot denne forståelsen. Disse praksiser skal sikre at både barnet og foreldrene forstår hva som er tema i barnehagen. De ansatte peker også på hvordan de etterspør og prøver å finne ut om foreldrene faktisk har lest med barna. Flere påpeker dessuten at det er en forberedelse til skolen, som skal vise foreldrene hvordan de kan eller burde involvere seg i for eksempel hjemmeleksene til barna. Man kan tolke det slik at barnehagen også ønsker å gi foreldrene en innføring i det norske utdanningssystemet generelt, ut over det som gjelder tiden i barnehagen. Det kan utdype spørsmålet om hva foreldrene ønskes velkommen til som ble drøftet i kapittel 9.1.3. En mulig diskurs som sirkulerer gjennom denne praksisen kan være at spesielt de flerspråklige foreldrene skal ønskes velkommen til og få en innføring i det norske utdanningssystemet utover at de ønskes velkommen til Ballblom barnehage. Skolen kan dermed sies å være en relevant faktor.

I intervjuene fremkommer det likevel noen nyanser når det gjelder språklig arbeidsdeling med foreldrene. To av assistentene, Sondre og Mikael, viser for eksempel til en forståelse som godkjenner at foreldrene kan velge norsk med barna i barnehagen og eventuelt også hjemme, så lenge de får støtte av barnehagen til å snakke sine språk også. Det kan virke som om de ikke anser bruk av norsk i familien som fare for barnas språkutvikling, identitet eller kommunikasjonen i familien. Det er tydelig at en felles og autoritativ diskurs (Freedman & Ball, 2004) i barnehagen er at de ansatte skal støtte og oppfordre foreldrene til å bruke morsmålet, slik at det eksisterer en form for arbeidsdeling mellom barnehagen og foreldrene. Det kan sies å tilsvare føringene i styringsdokumentene (jf. kapittel 8.1). Samtidig viser de ansatte til ulike vurderinger av foreldrenes språklige praksis og av dens sammenhengen med barnas utvikling. Forståelsene som Sondre og Mikael beskriver kan sies å være alternative til den autoritative diskursen. Måten de beskriver dem på, der de viser til sin erfaring fra arbeidet i barnehagen, kan tyde på at de er knyttet til deres historiske kropper (Scollon & Scollon, 2004) og kan derved beskrives som hverdagsdiskurser (Freedman & Ball, 2004).

Veggen med tall på ulike språk, flagg og dyr, som ble drøftet i kapittel 9.2.1 og 10.1, er videre et eksempel på en nyanse i barnehagens forståelser av foreldresamarbeid. Andrea beskriver i intervjuet hvordan den ble opprettet:

Altså i forhold til foreldrene, da jeg laget den veggen med tall og bokstaver, og så kunne jeg ha gjort det veldig enkelt, gått og googla det. Ferdig! Men jeg fikk foreldrene til å skrive det ned til meg. Enten med lyd eller med, for det er jo noen analfabeter, og da gikk jeg heller bare og googla det etterpå, sånn at det ble riktig nedskrevet, men dem har vært med på det. Dem har vært en del av prosessen, og det gjør at det blir litt deres. Og for de er jo også veldig viktig at, altså, vi fokuserer mye på at barnet ikke skal skjemmes over språket sitt. Det samme gjelder foreldrene. Dem skal heller ikke skjemmes. Dem skal òg være stolt over språket sitt (Andrea, barnehagelærer).

Når man følger Andreas ytring, omhandler denne veggen ikke bare en synliggjøring av språkene, men også foreldrenes deltakelse og eierskap. Stolthet er videre et viktig stikkord, det gjelder ikke kun barna, men også deres foreldre. Når man setter denne tanken i sammenheng med forståelsen av flagg som positivt symbol, blir intensjonen med veggen som ytring tydeligere. Den skal både synliggjøre og anerkjenne barnas og foreldrenes språk og samtidig føre til en stolthet over deres språklige bakgrunn.

En annen nyanse i forhold til samarbeid med foreldre om deres bruk av sine morsmål, kommer frem i intervjuet med Mira. Mot slutten av intervjuene spurte jeg alle deltakerne hva de anså som suksesshistorier og som spesielle utfordringer i arbeidet med flerspråklige barn og deres familier. Her peker de fleste ansatte på språklige utfordringer i kommunikasjonen og på ulike syn på barn, oppdragelse, barnehagen som institusjon eller relasjoner mellom barn og voksne som de største utfordringer. Med dette som bakgrunn blir Miras ytring om hva hun anser som den største utfordringen interessant.

Ja, den største (utfordringen) er jo at noen legger landet sitt bak seg, ikke sant? At dem vil ikke, dem har nok ingenting å gjøre med det. Det er jo en grunn, dem har vært i krig. Ja. Og dem kommer til Norge med bare dårlige minner fra hjemlandet sitt. Og har lyst til å glemme. Så der, der stopper ting litt egentlig, for *min* del. Jeg vet ikke hvor langt jeg kan strekke den, men kanskje ikke sånne større biter, men sånne små biter, når du begynner å prate. Så bli kjent, og at dem føler seg trygg. Det er en utfordring å bli kjent, og så hvordan *dem* har det fra hjemlandet. Og den andre utfordringen er latskap, at man ikke gidder å snakke morsmål. Går bare på engelsk eller norsk hjemme, og det, noen språk forsvinner nesten. Og det er jo ganske viktig at vi tar det videre. Vi lærer. Og det blir bare mas, «du snakker, ikke sant? Du gjør det, ikke sant? Har du lest? Har du gjort?» «Jeg har lært å telle. Skal jeg?» Altså, det er en annen utfordring. Og de må føle seg ganske trygg at du kan mase der (Mira, flerspråklig assistent).

Det som er spesielt med Miras forståelse av hva som er utfordrende i foreldresamarbeidet, er at hun peker på to grunner for at foreldre lar være å bruke morsmålet hjemme. Den første er dårlige minner og den andre vurderer hun som latskap. Man kan tolke det slikt at hun anser det å ivareta foreldrenes morsmål som en av sine viktigste oppgaver som barnehageansatt. Hun viser til

hvordan hun jobber for å kunne «mase på foreldrene», som hun sier, for at de på tross av utfordringer ved det, opprettholder bruk av morsmålet hjemme. Hun nevner foreldrenes trygghet som et viktig element, og det kan tolkes slik at hun tenker på relasjoner der foreldrene har tillit til de ansatte i barnehagen og føler seg godt ivaretatt. Først med en slik relasjon anser hun det som mulig å ta opp spørsmålet om språkbruk. At hun peker på hvordan hun lærer seg å for eksempel telle på barnas morsmål, tydeliggjør hvilken betydning hun tillegger morsmålet.

Et annet aspekt som etter min forståelse ligger i Miras ytring, er knyttet til språkbruk i tospråklige familier der en forelder er norsk. Hennes forståelse av bruk av engelsk eller norsk som eneste språk som en form for latskap, kan knyttes til det. I intervjuet beskriver hun hvordan hun henvendte seg til en mor som selv ikke hadde norsk som sitt morsmål for å integrere henne i barnehagen i større grad, også for barnas del. I den familien var det som oftest faren som leverte og hentet, og Mira uttrykker et ønske om å bygge en relasjon med mora, der hun kan føle seg trygg i barnehagen. Hun beskriver en situasjon der mora kom for å hente barna og hvordan hun benyttet anledningen for å snakke med henne:

Og da må vi jo kommunisere. Det er jo en utfordring. Å skulle prøve seg på norsk og skulle prøve å prate mer med meg, hun er så sjenert. Så, alt det der. Men vi forsto hverandre. Da fortalte jeg hvordan det er og hva som skjer. Og dagen etter kom faren og sa «hun forstår ingenting.» «Jo», sa jeg, «hun forsto». Og så, han gjentok – «er det sånn som du har sagt det?» «Ja, sånn som jeg har sagt det.» Ja, da hadde hun forstått, sa han. Han var selv overrasket. Og så sa jeg til ham, nå hold deg litt unna. La *mora* komme frem og ta kontakt med oss (Mira, flerspråklig assistent).

Mira viser til utfordringer ved kommunikasjonen på grunn av moras norskkunnskaper, men også til hvordan de forsto hverandre til farens overraskelse. Det som er interessant her, er valget hennes om å prøve å få kontakt med mora i større grad samtidig som hun ber faren om å gi større rom for moras deltakelse i barnehagen. Hun begrunner det både med et ønske om moras integrering i arenaer der barna oppholder seg og en tanke om at det vil bidra positivt til barnas utvikling. I intervjuet reflekterer hun over denne situasjonen og viser til hvordan hun beveget seg inn på familiens arena, foreldrenes deling av oppgaver og bruk av moras morsmål. Valget hun beskriver atskiller seg fra det de fleste andre ansatte beskriver – at de velger den norske forelderen i tospråklige familier for å sikre god kommunikasjon. Det betyr ikke at den andre forelderen er ekskludert, men når man skal formidle informasjon, kan det være det tryggeste valget.

Denne situasjonen kan virke drastisk, og på et vis kan man forstå ut ifra Miras refleksjon i intervjuet at hun også føler et lite ubehag. Hun drøfter for eksempel relasjonen til faren som

vesentlig for valget. Etter min oppfatning henger det sammen med at situasjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom to diskurser, der en omhandler betydning av morsmålet, synliggjøring og anerkjennelse av språklig bakgrunn, og den andre omhandler graden man som barnehageansatt kan involvere seg i familien som arena. Det blir tydelig at diskursen om å oppfordre foreldrene til å bruke sine morsmål sirkulerer gjennom hennes handling, og det kan sies å være en generell diskurs i barnehagen. Men etter min forståelse er det også en diskurs om integrasjon av foreldre som deltakere som spiller inn her. Videre kan man ane en diskurs om morsmålet betydning for foreldrene i hennes ytringer. Denne kan sies å være en hverdagsdiskurs som er knyttet til hennes historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004), erfaringer av å selv ha et morsmål som ikke er samfunnets språk og opplevelsen av å kunne snakke det morsmålet med egne barn. Man kan argumentere for at hun med denne hverdagsdiskursen til en viss grad utfordrer barnehagens autoritative og faglige diskurs.

På lik linje med Solsikke barnehage, var diskursene om samarbeidet med de flerspråklige foreldrene knyttet til språklig praksis og barnas språkutvikling også del av en større kontekst (jf. kapittel 10.6). I Ballblom barnehage kom det spesielt godt frem i intervjuene, der de fleste ansatte pekte på hvordan kommunikasjonen med foreldre ikke kun omhandlet språklige aspekter, men også ulike syn på barn, oppdragelse og oppvekst eller forståelser av barnehagens pedagogiske mandat. Det nevnes at store forskjeller i syn på oppdragelse for eksempel kunne hindre arbeidet med barnas språkutvikling, fordi barnehagelærerne så seg nødt til å sette grenser eller gjenta beskjeder ofte. Det medførte at de ikke kunne bruke en språklig praksis som gikk ut på felles undring i like stor grad som de ønsket. Det virker også som om ulike forståelser tok like mye plass i kommunikasjonen med foreldre som eventuelle språklige hindringer med at det var vanskelig å forstå hverandre.

Sondre tydeliggjør dette spenningsfeltet de ansatte beveger seg i med sine praksiser i intervjuet ved å vise til at en av de største utfordringene han ser, er at de ikke må glemme at barnehagen også har norske verdier, at de ikke bare må ha fokus på andre kulturer, men at også barnehagens verdier skal spille en rolle. Han sier at det burde være en sirkel, der man gir og får, og at det kan være litt utfordrende. Med det viser han etter min forståelse til et spenningsfelt der barnehagens verdier som er forankret i en norsk forståelse av hva barnehagen er og som er nedfelt i barnehageloven og rammeplanen, står på den ene sida, mens fokuset på å være åpen for andre syn, verdier og normer står på den andre sida. Det kan sies å være en kontekst for eller knyttet til diskursene om å synliggjøre, anerkjenne og åpne for bruk av flere språk i barnehagen på den ene sida, og å fokusere på utvikling av norsk som barnehagens mandat på den andre

sida. Videre refererer det til spørsmålet om posisjonering av barn og familier med annen språklig og kulturell bakgrunn i møtet med de nordiske barnehager, som Wagner (2006), Strand (2006) og Bubikova-Moan (2017a) trekker frem.

11.1.6 Oppsummering

I intervjuet fra Ballblom barnehage fremkommer det noen diskurser som kan sies å være autoritativ (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004) for barnehagelærernes vurdering av egen, barnas og foreldrenes språklige praksiser. En autoritativ diskurs kan sies å være knyttet til likestilling av barnas – og også foreldrenes – forståelse av barnehagens innhold uavhengig av deres språklige bakgrunn. Det kan tyde på en ikonisering av barnehagen som norsk, mens familien ikoniseres med morsmålet (Irvine & Gal, 2000). I disse ikone bildene inngår det en forståelse av at familiene er ulike barnehagen i sine språk, forestillinger, forståelser og agendaer, og dette fører til delvis ulike praksiser for å sikre likestilling. Flerspråklighet anses her som en dualitet (Garcia & Li Wei, 2014), der morsmålet er et grunnlag for utvikling av norsk, og det antydes en arbeidsdeling med foreldrene, der barnehagen hovedsakelig tar ansvar for norsk, mens morsmålet tilhører familien. Likestillingsdiskursen kan videre vise til en enspråklig- eller dobbel enspråkligsnorm (Jørgensen, 2008) for vurderingen av barnas språkkompetanse og praksis. I forbindelse med dette dualitetssynet blir bruk av andre språk, som engelsk, som ikke inngår i barnets individuelle flerspråklighet til et hinder, og denne formen for språkbruk oppleves som utfordring i kommunikasjonen med foreldre. Samtidig kan man spørre om dette dualitetssynet også medfører en utvisking (Irvine & Gal, 2000), der deler av den flerspråklige kompleksiteten blir ignorert eller transformert ved at man prøver å erstatte engelsk med norsk. Den alternative hverdagsdiskursen som inneholder et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014) som Miras ytring viser til, utfordrer på denne utviskningsprosessen.

Et dynamisk syn på flerspråklighet kommer i større grad til uttrykk i en annen autoritativ diskurs som er knyttet til synliggjøring og anerkjennelse av barnas morsmål. Denne diskursen kan peke på en ikonisering av barnehagen som flerspråklig sted. Her viser intervjuene til ulike syn på flerspråklighet og normer. Når flerspråklighet knyttes til barnet som individ, består det av et dualitetssyn (Garcia & Li Wei, 2014), og vektleggingen av at barna skal lære seg å skille språk kan tyde på ideologier om språkpurisme (Riley, 2011) og på en forståelse av språk som atskilte system (Woolard, 1998). Når flerspråklighet derimot forstås som kollektivt fenomen knyttet til barnehagen som sted, kan det være mer dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014) og basert på en integrert flerspråklighetsnorm eller mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Etter min

oppfatning er det i denne diskursen og i forståelsen av morsmålets betydning for barnets utvikling at ressursynet på flerspråklighet som Andreas ytring innledningsvis fremhever, kommer tydeligst til uttrykk.

Det som generelt er interessant i intervjumaterialet fra Ballblom barnehage, er de sterke faglige diskursene som sirkulerer gjennom barnehagelærernes praksis. Synet på flerspråklighet som dualitet er for eksempel en diskurs som er autoritativ i de undersøkte, og man kan spørre hvor mye den inngår i faglitteratur om flerspråklighet som brukes i barnehagelærerutdanningen.⁵⁶ Som drøftet i kapittel 8.1 peker dette synet på at flerspråklighet i realiteten er en tospråklighet som består av norsk pluss et morsmål. Også diskurser om synliggjøring og anerkjennelse og om inkludering finner man igjen i styringsdokumenter og faglitteratur om ressursyn på mangfold (jf. kapittel 1.1.2). I intervjumaterialet fra Ballblom barnehage blir det tydelig at det ofte er assistentene som stiller spørsmål ved disse autoritative faglige diskursene. Man kan se hvordan deres forståelser på den ene sida tilsvarer barnehagens diskurser som sted og på den andre sida kan være alternative. Deres diskurser kan i større grad være knyttet til deres historiske kropper (Scollon & Scollon, 2004) og kan framstå som hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981).⁵⁷ Samtidig framstår de etter mitt syn som viktige, fordi de utfordrer de etablerte faglige diskurser og bidrar med alternative syn på flerspråklighet og språklig praksis.

11.2 Foreldrenes syn på flerspråklighet

Som del av feltarbeidet i Ballblom barnehage intervjuet jeg foreldre i to familier. Begge familiene var i utgangspunktet tospråklige med en norsk forelder og en forelder med et annet morsmål. Begge familiene hadde to barn i Ballblom barnehage, og barna hadde gått i barnehagen i minst ett år. Jeg skal begynne med å presentere familiene med sin bakgrunn og språklige praksis som de har beskrevet den under intervjuet. Den praksisen som foreldrene beskriver tilsvarer ikke nødvendigvis deres reelle språklige praksis, som blant annet Palviainen og Boyd (2013, s. 223) viser til. Den språklige praksisen som foreldrene i min studie beskriver, kan derfor avvike fra deres reelle språklige praksis. Datamaterialet gir imidlertid ingen grunnlag til å vurdere dette. Jeg vil videre argumentere for at det er av mindre betydning fordi det er barnehagen som er konteksten for studien, og det er barnehagens språklige praksis og barnehagens foreldresamarbeid som står i fokus. I denne sammenhengen er det viktigere å undersøke foreldrenes diskurser om flerspråklighet og deres forståelse av barnehagens praksis

⁵⁶ Det er et interessant spørsmål men har ikke vært del av denne studien.

⁵⁷ Et spørsmål kan være om deres diskurser er alternative fordi de ikke har den samme utdanningen som barnehagelærere, men det har jeg ikke mulighet til å utdype her.

enn å undersøke foreldrenes konkrete språklige praksis. På bakgrunn av det er det interessant hvordan foreldrene beskriver sine valg og sin praksis i denne flerspråklige konteksten. Jeg vil i det følgende først beskrive hvordan foreldrene beskriver sin språklige praksis for så å drøfte foreldrenes syn på barnehagens språklige praksis og deres forståelse av samarbeidet.

11.2.1 Familiens flerspråklige praksis

Den første familien jeg intervjuet besto av mor Anita, far Jonas, sønnen Markus på 5,6 år og dattera Lea på nesten 4 år. Anita har norsk som sitt morsmål og Jonas amharisk, og det var Anita som deltok i intervjuet. Markus hadde gått i Ballblom barnehage i omtrent tre år og Lea i omtrent to år på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Anita beskriver familiens språkpraksis slik at foreldrene snakker engelsk seg imellom, at hun snakker norsk med barna mens faren bruker både amharisk og norsk. Begge barna er født i Norge. De forstår noe amharisk men snakker det nesten ikke, og Anita uttrykker ønske om at de kunne lære mer amharisk. Jonas har slektninger i byen som selv har barn, og som familien har jevnlig kontakt med. Anita har lært litt amharisk og viser til at hun bruker det med barna for å øke deres kunnskaper i språket, siden hun mener at Jonas gjør det i for liten grad. Hun viser til at det har begynt å bli vanskelig for ham å bruke amharisk, fordi barna ikke forstår så mye. Derfor er det lettere for ham å snakke norsk, selv om han kan amharisk bedre enn norsk. Med det peker hun allerede på en forståelse av morsmålets betydning og et ønske om at barna skal bli reelt flerspråklig. Det er interessant fordi hun som er den norske forelderen legger vekt på det, men sier samtidig at mannen hennes – som ikke er norsk – ikke legger så stor vekt på det.

Den andre familien besto av mor Jorunn, far Peter, dattera Lara på 4,6 år og sønnen Marc på snart to år. Mora er norsk og faren kanadisk med engelsk som morsmål. Begge foreldrene deltok i intervjuet. Intervjuet ble gjennomført på kvelden, og foreldrene deltok vekselvis. I starten deltok mora til hun gikk for å legge barna, så deltok faren og mot slutten deltok begge. Det er likevel i hovedsak faren jeg snakket med, og derfor er de valgte utklipp i stor grad hans ytringer. Som vist til i kapittel 7.2.3, har jeg valgt å presentere dem på det språket han og Jorunn brukte.

Lara og Marc hadde gått i Ballblom barnehage i omtrent et år. Før det hadde familien bodd i Canada i ni måneder. Lara var 2,6 år da de flyttet dit og hadde gått i barnehagen der. Før flyttingen hadde hun gått i barnehage i Norge. Familien brukte begge språk omtrent like mye, mora snakket mest norsk med barna mens faren brukte mest engelsk. Foreldrene seg imellom snakket mest engelsk, og i den tida de bodde i Canada, hadde også mora snakket mest engelsk med barna. Lara brukte begge språk med et hovedvekt på norsk etter at de hadde flyttet tilbake

til Norge. Hun hadde, ifølge foreldrene, utviklet norsk aldersadekvat før de flyttet til Canada og så byttet til engelsk som hovedspråk mens de bodde der. Det hadde tatt en liten stund etter at de kom tilbake til Norge til hun hadde tatt igjen sine norske jevnaldrende i norsk. Marc snakket ikke så mange ord ennå. Mora viste til at han brukte enkelte engelske ord som *this* eller *what's this*, mens han ifølge faren brukte og forsto mest norsk når han snakket. Familien hadde noen engelske venner, og Lara brukte da ofte engelsk med dem når de var på besøk.

Spesielt faren viser til hvordan den språklige praksisen i familien benytter seg av elementer fra begge språk:

But I use Norwegian words and Jorunn uses English words and sometimes it's just words and sometimes it's whole sentences and sometimes it's whole conversations and, you know? You get into a groove where you just; suddenly you're speaking a lot of English or the opposite. You get into a groove and then; speaking a lot of Norwegian, you know? (Peter, far).

Denne ytringen tegner et bilde av familiens språklige praksis som benytter seg av de språklige ressursene som er tilgjengelig i en kontekst der alle forstår begge språk. Den kan betegnes som en form for språking (Svendsen, 2004), der flerspråklighet anses som dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014) og som et kollektivt fenomen med en integrert flerspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Etter min oppfatning er det et viktig aspekt, fordi det skiller denne familiens språklige praksis fra familie 1, der ikke alle forstår hverandres språk like godt. At det er engelsk som er det andre morsmålet i familie 2, kan være et viktig element. Et annet viktig element kan være foreldrenes bruk av sitt eget morsmål og ønsket om at barna skal utvikle en reell flerspråklighet. Det kan virke som om det i større grad er mora enn faren i familie 1 som vektlegger bruken av amharisk, og at det har betydelig innvirkning på familiens flerspråklige praksis.

11.2.2 Foreldrenes syn på barnehagens språklige praksis

Et av de mest interessante aspektene som framkommer i intervjuet med Anita, er at hun anser barnehagen som en norsk arena. Hun viser til at hun mener barnehagen har hatt mye innflytelse på at barna snakker så godt og så mye norsk, mens hun ikke ser at amharisk har betydning i barnehagen:

Det tror jeg er så vidt, kanskje, dem vet. Jeg tror ikke dem tenker over, egentlig, der at hvilket språk dem (barna) har. At dem har et til, det blir kanskje litt glemmt. At dem ikke har så mye fokus på det, det andre språket deres. Så, der er det jo norsk som er fokus på (Anita, mor).

Hun viser videre til at hun også anser det som naturlig at barnehagen er en norsk arena:

Nei, vet du hva, jeg skjønner jo det veldig godt. Det er ikke sånn at jeg tenker at der negativt, altså at det er kritikk mot barnehagen. For jeg skjønner jo det egentlig veldig godt. For dem kan jo ikke ta, *dem* kan jo ikke ta noe ansvar i det, for eksempel, å be dem «ja, kan dere ikke, kan dere lære en amharisk sang», for eksempel, men det hadde jo vært kjempeflott, hvis dem hadde gjort det. Det hadde jo vært helt *fantastisk*, hvis dem hadde hatt litt sånn amharisk musikk eller et eller anna sånn (Anita, mor).

I Anitas ytring kommer det fram at hun ikke anser det som barnehagens oppgave å inkludere farens morsmål, samtidig viser hun til hvor fint det hadde vært. I intervjuet setter hun det i sammenheng med samisk⁵⁸ som barnehagen hadde stor fokus på rundt samefolkets dag. Hun viser til hvordan barna lærte seg en samisk sang i løpet av kort tid og hvor positivt det hadde vært. Så stiller hun spørsmål ved fokuset på det når det ikke finnes barn som har et samisk språk som sitt morsmål i barnehagen, mens amharisk ikke er inkludert til tross for at det eksisterer blant barnas språk⁵⁹.

Også Peter peker på barnehagen som en arena der barna hovedsakelig utvikler norsk. Samtidig viser han til de flerspråklige ansatte i barnehagen som Lara liker å være sammen med, og drøfter hvordan det kan virke inn på hennes utvikling i norsk. Det kan forstås slik at han også anser barnehagens mandat for å hovedsakelig gjelde å støtte barnas norskutvikling. Mot slutten av intervjuet spør han meg om barnehagen virkelig har det som sitt ansvar å støtte flerspråklige barns utvikling i andre språk enn norsk, og det bekrefter forståelsen av at barnehagens ansvar er å støtte barnas norskspråklige utvikling.

Et annet aspekt som Jorunn og Peter trekker frem er et ønske om at barnehagen kunne ha jobbet mer med lyder og bokstaver:

I don't know, I think they're all moden⁶⁰ for like learning letters and numbers and stuff like that already. I'd like to see them, I mean they; it seems to me like that they have an almost deliberate focus to *not* like get into that yet. (...) I want to, like, them to work on what sounds the letters make and stuff like that. Identify the letter, identify what sound they make and start putting those sounds together. I don't think they're doing any of that (Peter, far).

Peters ytring peker på et ønske om at barnehagen skulle ha større fokus på et muligens mer formelt eller mer systematisk arbeid med barnas gryende skriftspråkutvikling. Lara har litt over

⁵⁸ I intervjuene blir samisk alltid omtalt som ett språk, og det er ingen referanser til at det finnes ulike samiske språk. Siden studien ikke har samisk som fokus, har jeg heller ikke etterspurt det. Jeg går ut ifra at samisk her betyr nordsamisk.

⁵⁹ Det bekreftes i et intervju med en av barnehagens ansatte at barnehagen det året ikke hadde barn med samiske språk som morsmål, men en av de ansatte kan samisk.

⁶⁰ *Moden* (det norske ordet) er det han selv bruker.

et år igjen i barnehagen før hun begynner på skolen, og man kan forstå Peters tanker som knyttet til hennes forestående skolestart. I intervjuet er denne ytringen starten på en drøfting mellom foreldrene om hvordan norske barnehager gir barna stor frihet, blant annet på bakgrunn av en sammenligning med barnehagen i Canada som Lara var i. I den barnehagen hadde det i stor grad vært opplegg for barna og mindre frilek. Interessant nok er det Jorunn som stiller seg mest kritisk til mengden frilek i den norske barnehagen. Hun fremhever at barnehagelærerne i Canada var strengere og hverdagen mer skoleorientert, mens Lara her først og fremst går i barnehagen for å være sammen med venner. Med det peker de etter min oppfatning på forståelsen av den gode barndommen som Strand (2006) viser til som grunnleggende i den norske barnehagen og til egne ideologier om språksosialisering (Riley, 2011). Med sitt syn på barnehagens manglende fokus på mer formell (skrift)språklig opplæring peker de mot barnehagens plass i utdanningssystemet og diskusjonen rundt barnehagen som arena for formell versus uformell læring (Einarsdottir & Wagner, 2006; Wagner, 2006; Ødegaard & Krüger, 2012).

11.2.3 Foreldrenes forståelse av samarbeid med barnehagen om flerspråklighet

I intervjumaterialet framkommer det to til dels ulike syn på barnehagens samarbeid med foreldrene når det gjelder barnas flerspråklighet. Anita bekrefter at barnehagen har spurt om hvilke språk barna snakker ved oppstarten, men at hun tror det er glemt nå. Hun opplever ikke fokus på det i kontakten hun har med de ansatte. Med henblikk på barnehagens forståelse av flerspråklighet og spesielt vektlegging av morsmålets betydning i foreldresamarbeid, var Anitas perspektiv overraskende for meg. Samtidig kan det vise til et spørsmål om hvem som anses som flerspråklig. Som drøftet tidligere, viser intervjumaterialet til et fokus på flerspråklige barn, der begge foreldre hadde andre morsmål enn norsk, og det står i sammenheng med barnas kunnskaper i norsk og kommunikasjonsmuligheter med foreldrene. Lea og Markus er ikke blant disse barna, og derved er det mulig at de ikke i samme grad blir oppfattet som flerspråklig (jf. også Bergroth & Palviainen, 2016). Det er likevel interessant med henblikk på at de ansatte i intervjuene også viser til hvordan de inkluderer morsmål i familier der en forelder er norsk. Det kan videre være et argument for hvorfor det kan være betydningsfullt å få frem disse foreldrenes stemmer fordi de kan utgjøre en viktig gruppe i barnehagen.

Anita gir videre uttrykk for at hun ikke opplever et spesielt fokus på språk i samtaler med de ansatte i barnehagen bortsett fra foreldresamtalene. Hun setter det i en større sammenheng, der hun påpeker hvordan barnehagens organisering medfører at hun ikke alltid treffer på ansatte fra

Markus' og Leas base, og hvordan hun oppfatter at enkelte ansatte har mye større fokus på flerspråkliget enn andre. Hun viser til planene de får – årsplaner og månedsplaner – slik at de vet hvilke bøker og sanger som brukes og hva som er månedens tema. Hun anser planene som informasjon, men ikke som et grunnlag for samarbeid. Det er et annet interessant aspekt når man tenker på hvilken intensjon og talesjanger disse planer kan ha (Bakhtin, 1986) og hvilken interaksjonsorden de inviterer til (Scollon & Scollon, 2004). Når man tenker på de ansattes ytringer om hvordan de ønsker å dele for eksempel fokusord og bøker med foreldrene, slik at de kan leses på ulike språk, kan planene oppfattes som en intensjon om informasjon men også som en invitasjon. Samtidig kan talesjangeren som brukes i planene, være standardisert og virke rent informativ, slik at foreldrene ikke oppfatter det som en invitasjon. Selv om barnehagen måtte ha en intensjon om en interaksjonsorden som inviterer foreldre til et samarbeid på grunnlag av barnehagens plan og tema, er det ikke nødvendigvis slik foreldrene oppfatter det.⁶¹

Anita påpeker videre at barnehagen hadde trengt hjelp fra dem – foreldrene – om de ville inkludere amharisk i barnehagen. Hun drøfter flere ideer om hvordan barnehagen kunne inkludere språket:

Det er jo mange ting som hadde gått an, at dem ei uka hadde hatt litt fokus på mat for eksempel, at dem når dem skal spise, at dem viste bilder for eksempel av banan og så sa dem det på begge språkene (...) Og så hadde det kanskje vært fokus på klær da, skrevet kanskje i garderoben enn sånn oversikt over forskjellige klesplagg og hva det heter på det språket og så er det jo det her med, kanskje lært en sang eller hatt amharisk musikk når dem har dansa der inne på det storrommet deres og sånne små ting kunne jo vært en idé, som jeg skulle ønske at () kunne gjort, men jeg vet ikke om – dem har jo ikke spurt. Så, jeg tenker at dem kanskje dem har full tapet der, dem har nok på planen (Anita, mor).

Man kan forstå Anitas ytring slik at hun kunne ønsket seg inkludering av farens morsmål i større grad, og at hun har en hel rekke med ideer om hvordan det kunne blitt gjort ved hjelp av foreldrene. Spesielt interessant er etter min oppfatning at hun sier at barnehagen ikke har spurt, og at hun forstår det slikt at det ikke er tid til det. Sett i sammenheng med hennes forståelse av barnehagens intensjon med planer, kan man tolke det slik at hun ikke anser det som en mulighet å foreslå ideer med mindre barnehagen spør direkte om det. Hun forstår interaksjonsordenen slik at barnehagen legger premisser for tema og innhold og informerer foreldrene om det, men ser ikke foreldrene i en rolle der de aktivt inngår i barnehagens arbeid ved å fremme forslag til barnehagens språklige praksis. Det viser til Einarsdottirs og Jonsdottirs (2018) studie og

⁶¹ Det kunne vært en interessant og mer generell diskusjon om hvordan års- og månedsplaner fungerer som grunnlag for samarbeid med foreldre, spesielt siden det fremheves at de skal invitere til samarbeid (L. Birkeland, 2014, s. 30). Det er imidlertid ikke studiens hovedfokus, og jeg vil derfor ikke utdype det her.

foreldrenes tilbakeholdenhet når det gjaldt å involvere seg i barnehagelærernes pedagogiske praksis (jf. kapittel 1.1.8).

Synet på barnehagens manglende fokus på flerspråklighet i foreldresamarbeid nyanseres i intervjuet når Anita fremhever at barnehagen har oppfordret dem til å lese en bok på amharisk som barnehagen leser på norsk. Det er tydelig at hun vurderer det som en veldig positiv ide, som kan gi Jonas anledning til å lese på det språket han kan best, og fordi å lese en bok først på norsk i barnehagen og så på amharisk hjemme med bilder, kunne ha økt barnas forståelse av amharisk. Det tyder på at hun legger en lignende form for dualitet (Garcia & Li Wei, 2014) i forståelsen av flerspråklighet som barnehagen gjør, bare at den for hennes barn fungerer omvendt. Her er det norsk som er utgangspunktet for å øke barnas kunnskaper i amharisk.

I intervjuet med Jorunn og Peter fremkommer det et litt annerledes syn på samarbeidet med barnehagen angående barnas flerspråklighet. Peter beskriver hvordan ansatte har fortalt om situasjoner der Lara har brukt engelske ord i barnehagen og hvordan enkelte ansatte selv velger engelsk når de snakker med ham. Han beskriver en form for samarbeid om og på språkene som familien har og viser samtidig til at engelsk gir et annet grunnlag for det enn mange andre morsmål. I motsetning til Anita viser han også i større grad til kontakt med ansatte i hverdagen enn i foreldresamtalene og gir uttrykk for at han anser dette samarbeidet som viktigere enn den formelle delen.

Også Peter viser til barnehagens planer om å lese en bok på norsk for så å sende den samme boka hjem til foreldrene på deres språk. Han vurderer dette som et veldig positivt initiativ, men viser til at han ikke anser det som veldig nødvendig for deres familie:

But I mean, I don't have the same need for that as, maybe, 'cause for me it's like – I have English books and we have Norwegian books and even so like I'm already starting to experience situations where Lara's got a bit like superior as I said, particularly in pronunciation, and that I feel a bit silly sometimes when I can't manage to like pronounce things in Norwegian spot on and she, and she does (...). So I can see if; let's say that if I was really weak in Norwegian, then I would, I would probably find that difficult if my kid was coming home and like you know, really *of course* developing really good Norwegian as a young kid and me not being able to. I think that would be difficult (Peter, far).

Det som er interessant ved Peters ytring, er at han fokuserer på foreldrenes opplevelse av å kunne lese på sitt morsmål for barna. Han viser til en lignende tanke som Anita har når hun sier at det ville vært fint for Jonas om han kunne lese på sitt morsmål. Både Anita og Peter peker her på erfaringer til foreldre med barn som holder på å utvikle et språk slik at deres kompetanse

overgår foreldrenes. Man kan tolke Peters utsagn om at barna *selvfølgelig* utvikler god norskspråklig kompetanse slik at han forstår barnehagen som arena for norsk eller slik at han ikke tviler på barnas utvikling i norsk fordi det er samfunnets språk. Hans fokus kan sies å være på erfaringen som forelder framfor bekymringer for barnas språkutvikling, og ut ifra det perspektivet vurderer han barnehagens samarbeid om bøker som verdifull.

11.2.4 Flerspråklig – individuell og kollektiv

Et annet aspekt som kommer frem i begge intervjuene, kan knyttes til flerspråklig som et kollektivt fenomen i Ballblom barnehage. Peters ytring om de flerspråklige ansatte peker mot det, og han viser til det på nytt i en sammenligning med det området der de bodde i Canada som Peter karakteriserer som ettspråklig, hvit øvre middelklassesamfunn.

So there it was quite monolingual, so I don't think her, like in the long run then she would maybe stagnate and be very good in English, of course, but she wouldn't nurture maybe the other, she wouldn't have that awareness that there's other languages on the go all the time. Like here, I think she has the, which is very good, that she is *aware* that here is like a lot of other kids that have other languages on the go (Peter, far).

Som jeg forstår det, peker Peters ytring mot en forståelse av sammenhengen mellom individuell flerspråklig og et kollektivt språklig mangfold som han opplever i Ballblom barnehage. Han viser til hvordan et ettspråklig miljø ville ha ført til veldig gode kunnskaper i ett språk, men samtidig til stagnering i det andre språket på individuelt plan. Et flerspråklig miljø bevisstgjør derimot barna på at det finnes mange språk og styrker deres egen individuelle flerspråklig. Jorunn viser i den sammenheng til at Laras beste venninne også er flerspråklig, men med et annet morsmål: «Ja, sometimes I'm thinking is, is that something about being bilingual that they are so good friends. Because they're really, they like to make up words, too, together. They make up words and then they laugh» (Jorunn, mor).⁶²

Jorunn viser her til en språklig praksis som hun observerer hos barna som hun setter i sammenheng med deres flerspråklig. Hun vurderer videre om flerspråklig er et grunnlag for deres vennskap. Det peker mot en forståelse av at språk eller flerspråklig er knyttet til barnas identitet. Denne forståelsen blir tydelig i Peters og Jorunns drøfting der de viser til Laras større identifisering med hennes flerspråklige venninne, som gir dem mulighet til å være en del av en mer blandet kultur. Bevisstheten om at det finnes mange ulike språk – som Peter peker på i sin ytring – virker å være et sentralt element i deres forståelse av

⁶² Jorun bruker engelsk i intervjuet her.

flerspråklighet som et kollektivt fenomen. Peter utdyper det i intervjuet ved på fremheve at en større inkludering av barnas og de flerspråklige ansattes språk i barnehagens hverdag ville øke barnas bevissthet om og derved også deres toleranse for at det finnes ulike språk. Det kan tyde på en forståelse av flerspråklighet som dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014), der også mangespråklighetsnormen (Jørgensen, 2008) er mulig – at språk blir brukt bare for å høre hvordan de høres ut, uten at alle forstår hva som blir sagt. Etter min forståelse spiller denne språklige mangfoldsdiskursen en sentral rolle i kanskje spesielt Peters men også Jorunns forståelse av flerspråklighet og flerspråklighetens verdi. Peter oppsummerer det mot slutten av intervjuet med å vise til sin egen erfaring som forelder av flerspråklige barn:

But anyway, it is very rich, a rich experience to have tospråklig⁶³ kids, it's really fascinating to watch and like nice to see how it plays out as a parent, you know? So, I definitely wouldn't want to be like living in a place where it's super monoculture, monolanguage, I wouldn't want that for me and I wouldn't want that for, there is nothing wrong with it, but it's just, it's just, you're missing something, you know? It's not as rich an experience (Peter, far).

I intervjuet med Anita kan det virke som om hun først og fremst ser på flerspråklighet som et individuelt fenomen. Det kan man blant annet lese ut ifra sammenligningen med fokus på samisk. Selv om hun uttrykker hvor positivt det hadde vært at barna lærte seg en sang på samisk, settes det opp mot barnas utbytte av deres morsmål. Dette synet nyanseres når hun utover i intervjuet reflekterer over hvordan flerspråklighet og mangfold er synlig i det visuelle i barnehagen.

Nei, jeg ser jo det, altså sånn både på, jeg ser det jo på utseende til folk som er der og hører det på språk også. Og så ser jeg jo at dem har flagg i vinduene til de forskjellige landene. Og så står det jo også, tror det står eller så har det gjort det før, i garderoben sånne lapper med navnet på foreldrene og så flagget (...) Så da, dem legger jeg jo merke til, da, at dem har litt sånn fokus på det. Og så var det vel den her internasjonale dagen, da var det jo veldig mye fokus på det. Men ellers, så har jeg ikke merka det sånn, bortsett fra at jeg *ser* jo at det er mange forskjellige der (Anita, mor).

Anita peker her på et interessant aspekt i det hun sier at hun ser det kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagen, det er synlig i barnehagens semiotiske landskap, gjennom ansatte og på grunn av anledninger der det er et spesielt fokus på det. Hun viser her til barnehagens feiring av morsmålsdagen. Som drøftet i kapittel 9, er det semiotiske landskapet et vesentlig bidrag til konstruksjonen av Ballblom barnehage som flerspråklig sted. At hun oppfatter også de ansatte som bidragsyttere i denne konstruksjonen, samsvarer med barnehagens intensjoner i for

⁶³ *Tospråklig* er hans valg av ord i intervjuet.

eksempel ansettelse av vikarer. Det virker imidlertid ikke som om hun anser foreldrene som bidragsyttere med unntak av spesielle anledninger. Hennes ytring om at hun ser det, men ellers ikke merker det viser etter min forståelse til forhandlingen i ikoniseringsprosessen (Irvine & Gal, 2000) om barnehagen som flerspråklig sted som også blir tydelig i materialet fra barnehagen. Et annet aspekt som framgår av hennes ytring er et syn på flerspråklighet som et kollektivt fenomen i barnehagen, som hun kobler til denne synliggjøringen.

11.2.5 Oppsummering

Det blir tydelig at familiene jeg har intervjuet er ulike i sin språklige bakgrunn og praksis, selv om begge familiene er tospråklig med en norsk forelder, og det må ses i sammenheng med deres forståelser av barnehagens praksis og foreldresamarbeid om barnas flerspråklighet. Et viktig fellestrekk ved familiene var derimot at ingen foreldre var bekymret for barnas språkutvikling i norsk. Begge familiene oppfatter barnehagen først og fremst som norsk arena som har som hovedansvar å støtte barnas utvikling i norsk. Hvordan barnas andre morsmål blir inkludert, oppleves derimot forskjellig. Mens Anita i familie 1 viser til et ønske om større samarbeid om og inkludering av amharisk, tegner intervjuet med Jorunn og Peter et litt annet bilde. Peter opplever hvordan engelsk er del av barnehagelærernes språklige repertoar som medfører at de både forteller om datteras bruk av det og selv velger det i kommunikasjonen med ham. Han viser likevel til et ønske om større inkludering av de ulike språk som finnes i barnehagen. Mens Peter fremhever ansatte og barn som har ulike språk i tillegg til norsk men samtidig sier at han egentlig aldri hører dem snakke det, viser Anita først og fremst til barnehagens semiotiske landskap som synliggjør flerspråklighet. Med det peker begge på et skille mellom synliggjøring av barnehagens flerspråklighet på et offisielt nivå, mens den språklige praksisen hovedsakelig er norsk. Som allerede drøftet, viser det til forhandlinger (Menken & Garcia, 2010) som omhandler hvordan barnehagen kan være et flerspråklig sted sett i sammenheng med styringsdokumentenes føringer. Ikoniseringsprosessen (Irvine & Gal, 2000) i Ballblom barnehage – som er flerspråklig i sitt semiotiske landskap og først og fremst norsk i sin språklige praksis – innebærer slike forhandlinger. Den offisielle og autoritative diskursen (Bakhtin, 1981) om barnehagen som flerspråklig sted, der flerspråklighet også er et kollektivt fenomen, vises gjennom tydelig synliggjøring av barnehagens ulike språk. Dette gjøres ved hjelp av semiotiske ressurser, ved å ansette flerspråklig personale, ved å veilede foreldre til å bruke sitt morsmål med barna og også med et fokus på å inkludere barnas morsmål i barnehagens hverdag. Disse praksiser er etter min forståelse samtidig forhandlinger med en annen autoritativ diskurs som omhandler at barnehagens oppgave er å støtte barnas språkutvikling i norsk.

11.3 Solsikke barnehage – flerspråklighet som normalitet

Nee, nee, ich überlege aber gerade so, weil ich das Gefühl habe, es ist ja so, also, es ist ja einfach den ganzen Tag ja Mehrsprachigkeit, also es vergeht hier halt kein Tag, wo ich jetzt zum Beispiel nur Deutsch hören würde oder so. Das erwart ich auch nicht, und das muss auch so nicht sein, und ich find's toll, wie es ist, aber, das ist oft schon so, also viele Sachen sind schon so selbstverständlich, das fällt einem selber dann gar nicht mehr so auf (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Nei, nei, jeg prøver å tenke, fordi jeg har følelsen av, det er jo sånn, altså, det er jo rett og slett flerspråklighet hele dagen, altså det går ikke en dag, der jeg nå for eksempel kun ville ha hørt tysk eller noe sånt. Det forventer jeg heller ikke, og det trenger ikke å være sånn, og jeg synes det er supert, som det er, men det er ofte sånn allerede, altså mange ting er allerede så selvfølgelig, at man ikke legger så mye merke til det lenger (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Jeg har valgt dette utklippet fra intervjuet med Helena som introduksjon til syn på flerspråklighet, fordi det viser til en rådende diskurs i intervjumaterialet fra Solsikke barnehage. Helena beskriver at det ikke finnes en dag uten flerspråklighet og hvordan det har blitt en normalitet som hun ikke legger merke til lenger, slik at hun må tenke seg om når jeg spør om det. Synet på flerspråklighet som en normalitet kan sies å være en diskurs som sirkulerer gjennom barnehagelærernes oppfatning av barnas og sin egen språklige praksis. Den finnes på et individuelt plan, knyttet til barnet som flerspråklig individ og på et kollektivt plan, som omhandler barnehagen som sted. I analysen vil jeg bruke synet om flerspråklighet som en overordnet diskurs og studere hvordan den utdypes gjennom forståelser som inngår, men også utfordres gjennom forståelser som stiller spørsmål ved den.

11.3.1 Flerspråklighet som naturlig tilstand for barnet

Et syn på flerspråklighet som kommer til uttrykk i intervjuene, er at barnehagelærerne ser på flerspråklighet som en naturlig tilstand for barnet, uansett antall språk barnet har. At flerspråklighet er en normalitet for barnet betyr også at barnet kan mestre det enkelt og godt. Dette synet kommer for eksempel til uttrykk i følgende ytringer fra Laura og Nele, de to flerspråklige ansatte:

Ich find Sprachen super wichtig, und ich find das total toll, wenn du auch gerade Eltern hast, die vielleicht *beide* irgendwie `n Migrationshintergrund haben, unterschiedliche. Und die Kinder hier noch Deutsch lernen, und dann, was weiß ich, Papa kommt dann aus der Türkei, die Mama aus Russland, dass sie dann gleich mit *drei* Sprachen groß erden. Dann denk ich: „oh, schön!“ (Nele, mehrsprachige Sozialpädagogische Assistentin).

Jeg synes språk er kjempeviktig, og jeg synes det helt supert, om du har foreldre, som kanskje på et vis *begge* har innvanderbakgrunn, forskjellige. Og barna lærer tysk her i tillegg, og så, hva vet jeg, pappa er fra Tyrkia, mamma fra Russland, at de da vokser opp med *tre* språk. Da tenker jeg: «åh, fint!» (Nele, flerspråklig Sozialpädagogische Assistentin).

Neles ytring kan tolkes som at hun synes jo flere språk et barn snakker, desto bedre, tre språk er enda bedre enn to. Hennes utsagn «jeg synes språk er kjempeviktig» virker som en begrunnelse for dette synet, og man kan tolke det slik at hun anser språk som en individuell ressurs for barnet og en verdifull kompetanse. Hun utdyper det når hun snakker om foreldrenes bekymringer for barnas språkkunnskaper:

Und, weil, sind ja auch viele Eltern, die dann so ihre Bedenken haben. „Oh Gott, ich bin Türkin, er ist Grieche.“ Oder „er ist Russe, wie machen wir das jetzt?“ Nee, am besten sprechen wir nur Deutsch, weil, ich kann kein Russisch, mein Mann kann kein Türkisch, und das Kind soll ja, sich mit uns beiden verständigen können“. Aber die wissen halt nicht, dass die Kinder das echt total einfach lernen, `ne? Es ist halt nicht so, wie wenn ich mich jetzt hinsetze und sage „ich will jetzt Russisch lernen“ (Nele, mehrsprachige Sozialpädagogische Assistentin).

Og, fordi, er jo også foreldre som da har noen bekymringer. «Åh Gud, jeg er tyrkisk, han er gresk» eller «han er russer» hvordan gjør vi det nå? Nei, det er best at vi kun snakker tysk. Fordi jeg kan ikke russisk, mannen min kan ikke tyrkisk og barnet skal, ja, skal kunne snakke og forstå oss begge». Men de vet da ikke, at barn virkelig lærer det kjempelett, ikke sant? Det er ikke det samme, som om jeg nå setter meg ned og sier «nå vil jeg lære russisk» (Nele, flerspråklig Sozialpädagogische Assistentin).

Denne ytringen kan leses som en kritikk av språkvalg som hun møter hos enkelte foreldre og som hun oppfatter som en kontrast til sitt eget syn. Det blir tydelig at hun mener barn lærer språk mye lettere enn voksne, og at det derfor bare er en fordel om barnet kan tilegne seg flere språk i tidlig alder. Det peker mot en forståelse av at flerspråklighet er en normalitet for barnet og også at hun anser det som bedre enn å velge ett språk for familien. Laura utdyper dette ved å snakke om en familie som bruker tre språk, og da barnet møter tysk i tillegg i barnehagen:

Und der Vater meint, ist es nicht zu viel für das Kind, Albanisch, Deutsch, Englisch, Tschechisch? Sag ich: „Nee! Für das Kind ist es nicht zu viel! Wenn du Albanisch sprichst, und sie Tschechisch, kann sie das ganz gut unterscheiden. *Du* denkst, dass es schwer ist für sie, aber *sie nicht*. Sie kann das unterscheiden. Die Kinder sind so, also, so gebaut (Laura, mehrsprachige Erzieherin).

Og faren mener, er det for mye for barnet, albansk, tysk, engelsk og tsjekkisk? Så sier jeg: «Nei! For barnet er det ikke for mye! Når du snakker albansk og hun (mora) tsjekkisk, kan hun skille det ganske godt. Du tror det er vanskelig for henne, men hun gjør ikke det. Hun kan skille det. Barna er sånn, altså er bygd sånn (Laura, flerspråklig Erzieherin).

Lauras ytring om at «barna er bygd sånn» tyder på at hun anser flerspråklighet som normaltilstand for barn som vokser opp med flere språk, som bekrefter Neles syn. Samtidig snakker Laura om at barnet kan skille språkene, at barnet vil kunne lære å holde fra hverandre de enkelte språkene når det trenges. Det er et interessant aspekt fordi det ligger et mulig paradoks i dette synet. På den ene siden er flerspråklighet en normalitet, som kan vise til et syn der språk ikke nødvendigvis anses som atskilte system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998). På den andre siden viser tanken om at barnet lærer å skille språkene i større grad til et syn på språk som atskilte enheter. Det er et interessant paradoks fordi det forekommer i alle intervjuene og kan tolkes som et grunnleggende mønster i barnehagelærernes syn på flerspråklighet. Samtidig virker det ikke å være motstridende for dem, men snarere som to sider av denne naturlige flerspråkligheten.

En annen interessant vinkling på flerspråklighet som normalitet, kommer frem i intervjuet med Lina:

Also, dass die Kinder total offen sind, find ich, hier. So auch Andersartigkeit gegenüber. Wenn jemand anders spricht oder anders aussieht. Das ist hier einfach, die wachsen damit auf, also die... Ja, das lernen sie halt von Anfang an so kennen und das ist einfach so halt normal für die. Also, verstehst du was ich meine? Ja, `ne? Das hab ich in anderen, das ist halt in anderen Kindergärten anders. Da wird dann komisch geguckt, wenn plötzlich jemand `ne andere Sprache spricht oder vielleicht `ne andere Hautfarbe hat oder so. (...) Es geht jetzt nicht ums Aussehen, sondern um auch vielleicht die Sprachen. Das ist ja für viele Kinder natürlich gar nicht mehr zu hinterfragen, irgendwie, oder nicht mehr seltsam oder verwunderlich. Das wird einfach so angenommen und auch wenn sie sich vielleicht nicht verständigen können, können sie's trotzdem irgendwie (Lina, Erzieherin).

Altså at barna er veldig åpen, synes jeg, her. Også for annerledeshet. Når noen snakker annerledes eller ser annerledes ut. Det er bare, de vokser opp med det, altså de... Ja, det lærer de å kjenne fra starten av, og det er da bare helt normalt for dem. Altså, forstår du hva jeg mener? Ja, sant? Det har jeg sett i andre, det er annerledes i andre barnehager. Da ser de rart på det, når noen snakker et annet språk eller kanskje har en annen hudfarge eller noe sånt. (...) Det dreier seg ikke om utseende, men også om språkene, kanskje. Det er jo naturlig for barna og ikke noe man lurer på, på en måte eller ikke merkelig eller underlig. Det blir akseptert uten videre, og også når de kanskje ikke kan forstå hverandre, klarer de det likevel på et vis (Lina, Erzieherin).

Det er flere aspekter som er interessant i Linas ytring. Hun starter med å snakke om det å være annerledes, men det som hun forteller om hvordan barna kommuniserer og forholder seg til hverandre, kan tolkes slik at det å være «annerledes» ikke eksisterer i barnegruppa på avdelinga. Hun viser til et syn på språklig mangfold som ikke kun er knyttet til barnet som individ, men også til barnehagen som sted. Det kan tolkes som en ikonisering av barnehagen som flerspråklig

sted (Irvine & Gal, 2000). Som hun beskriver det, kan det tyde på at denne normalitetsforståelsen gjelder for barna. Samtidig kan man tolke henne slik at hun anser denne forståelsen som positiv, slik at det også er del av hennes eget syn.

Anne nyanserer synet på flerspråklighet som normalitet når hun beskriver hvordan hun snakker med foreldrene om barnas språkutvikling:

Oder andere Eltern sind sehr stark in Sorge auch wegen der Sprachentwicklung, wo's dann auch gilt zu sagen „Mensch, überlegt mal, was euer Kind gerade leisten muss“. Drei Sprachen sind vorhanden. Wie soll das Kind jetzt in jeder Sprache perfekt sein? Das fängt jetzt gerade erst an, alles zu sortieren, und es ist ziemlich gut davor, wenn es das sortieren kann, dass es bei dir in der Sprache spricht und bei mir in der, und bei dir in der Sprache. Dann ist das schon ein großer, ja, `ne große Leistung. (...) Und deswegen ist die Sprache in der Regel ein Thema, wenn so langsam Schul-AG anfängt. Weil natürlich durch die Mehrsprachigkeit die Sprachentwicklung auch verzögerter ist. Das heißt, also wenn man sonst sagen würde, „Mensch, wenn das mit vier mit der Sprache noch nicht stimmt, dann müssen wir da mal was tun“. So, und dass ist hier `n bisschen verschoben (Anne, Erzieherin).

Eller andre foreldre er veldig bekymret for språkutviklingen, der det er viktig å si, «men, tenk hva barnet deres må mestre her. Det er tre språk. Hvordan skal barnet være perfekt i hvert språk? Det begynner jo akkurat å sortere alt, og det gjør det relativt bra, hvis det kan sortere at det snakker det språket med deg og det språket med meg, og det språket med deg. Så er det en stor, ja, en stor prestasjon. (...) Og derfor er språket vanligvis et tema, når de begynner i førskoleklubben. Fordi språkutviklinga er forsinket på grunn av flerspråkligheten. Det betyr, altså, hvis man ellers ville si, «Oi, om det ikke fungerer med språket når barnet er fire, så må vi begynne å gjøre noe». Sånn, og det er litt forskjøvet her (Anne, Erzieherin).

Anne viser til sortering av språk, som kan tolkes som et syn på språk som atskilte system, der flerspråklighet består av flere språkssystem (Garcia & Li Wei, 2014). I motsetning til Nele og Laura mener hun at det er en stor oppgave for barnet å holde språkene atskilt, og at det blir vanskeligere for hvert språk som kommer i tillegg. Hun stiller derved spørsmål ved forståelsen om at flerspråklighet er en naturlig og lettvinntilstand for barnet som individ. Hun viser også til mulige ideologier om språkpurisme hos både foreldrene og seg selv (Riley, 2011). Samtidig kan man se spor av normalitetsdiskursen i hennes beskrivelse av hvordan hun nesten forsvare barnas språklige praksis og kompetanse i møtet med foreldrene. På et vis tar hun utgangspunkt i den samme normalitetsforståelsen som Nele og Laura refererer til, men belyser den med sin egen forståelse som baserer seg på erfaringen med ettspråklige barn. At Anne ikke anser flerspråklighet som en så naturlig og lett oppgave for barnet, som hennes kolleger, kommer videre frem når hun forteller om den samme familien som Laura:

Also, wir haben eine Familie, das ist, die (Eltern) haben gemeinsam früher Englisch gesprochen. Aber sie lernt jetzt Albanisch. Und sie ist aber eigentlich Tschechin. Und, zusätzlich ist Deutsch im Kommen. Also, die haben vier Sprachen auf der Matte. Und die Mutter hat am Anfang mit dem Kind gar nicht in *ihrer* Heimatsprache oder in ihrer Muttersprache gesprochen. Weil sie dachten, sie wollen eine Sprache für die Familie haben. Also, die Mutter lernt eine neue Sprache und unterhält sich nur mit dem Kind in der Sprache, aber wenn`s nicht geht, dann unterhalten die Eltern sich in Englisch. Und hier im Kindergarten ist Deutsch. Also, das ist schon `n Kompaktpaket (Anne, Erzieherin).

Altså, vi har en familie, der er det, altså, de (foreldrene) snakket engelsk sammen før. Men nå lærer hun albansk. Og hun er egentlig tsjekkisk. Og i tillegg begynner det å komme tysk. Altså, de har fire språk å forholde seg til. Og i begynnelsen snakket mora ikke på *sitt* hjemmespråk med barnet, eller på morsmålet, fordi de trodde at de ville ha ett språk for familien. Altså, mora lærer et nytt språk og snakker med barnet kun på det språket, men om det ikke fungerer, snakker foreldrene engelsk. Og her i barnehagen er det tysk. Altså, det er litt av en kompaktpakke (Anne, Erzieherin).

Annes syn på flerspråklighet framstår her som mer problematiserende. For det første problematiserer hun barnets flerspråklighet som innebærer fire språk, for det andre problematiserer hun språkvalget i familien, der mora valgte bort sitt morsmål. Ut ifra hennes beskrivelse av hvordan hun forklarer barnas språklige kompetanse til foreldre, kan man likevel se spor av normalitetsdiskursen som sirkulerer gjennom hennes praksis (Scollon & Scollon, 2004). Etter min oppfatning er det måten denne forståelsen brukes i møtet med foreldre som viser til en forskjell mellom Annes syn sammenlignet med Lauras og Neles. Mens Nele og Laura påpeker hvor naturlig og lett det er for barnet å være flerspråklig, viser Anne snarer til at det er en utfordring slik at barnet trenger mer tid. Spesielt tydelig kommer det skillet frem i framstillingen av familien som bruker fire språk. Mens Laura poengterer at kompleksiteten i språkbruket er naturlig for barnet, kan Annes utsagn tolkes slik at hun vurderer det som en kompleks situasjon for barnet å mestre. Med utgangspunkt i Jørgensens (2008) inndeling, tilsvarer Annes syn her mest den dobbelte ettspråklighetsnormen og viser til en forståelse av språk som atskilte system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998). Enda hun presiserer at hun ikke forventer at språkkompetansen til barna skal være lik ettspråklige barns kompetanse, måler hun på et vis de flerspråklige barns språkkompetanse sammenlignet med ettspråklige barns kompetanse. Nele, Lauras og Linas ytringer kan tyde på et mer dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014).

Syn på flerspråklighet som kommer frem her, kan både knyttes til barnehagen som sted og til barnehagelærernes historiske kropper (Scollon & Scollon, 2004), der barnehagelærernes erfaring kan trekkes inn. Både Lina, Laura og Nele har jobbet i Solsikke barnehage i flere år, og det kan

se ut som om de har utviklet en felles diskurs om (muntlig) flerspråklighet som normalitet, som også kan sies å være en autoritativ diskurs i Solsikke barnehage som sted. Laura og Nele er dessuten selv flerspråklig, og spesielt Nele viser i intervjuet til sin egen positive erfaring med flerspråklig oppvekst. Anne har nylig begynt å jobbe i Solsikke barnehage og bruker sin erfaring med ettspråklige barn fra andre barnehager som sammenligningsgrunnlag. Det kan diskuteres om hennes forståelse er en hverdagsdiskurs (Bakhtin, 1981) basert på hennes profesjonelle erfaringer og tilknyttet hennes historiske kropp eller om den tilhører en annen autoritativ faglig diskurs som ikke er så synlig i Solsikke barnehage.

11.3.2 Betydningen av morsmålet

Et aspekt som man kan tolke ut ifra både Lauras og Annes ytringer, viser til betydningen av morsmålet, som kan sies å være en annen autoritativ diskurs som inngår i barnehagelærernes språklige praksis med flerspråklige barn. De ansatte i Solsikke barnehage tillegger utviklingen av barnas morsmål stor vekt, og det virker å spille mindre rolle om språket er ett av flere eller det eneste morsmålet.

Dass das auch selbstverständlich ist, dass die Kinder ihre Sprache, ihre Muttersprache oder ihre Erstsprache auch hier in der Einrichtung sprechen dürfen, und dass sowas nicht verboten wird, und wir das auch eher fördern, wenn Kinder eine gleiche Sprache sprechen, dass die das dann auch untereinander tun. Also, weil wichtig ist, dass die Kinder überhaupt sprechen und auch in ihrer eigenen Sprache einen guten Wortschatz haben, um dann Deutsch zu lernen, um da dann auch einen erweiterten Wortschatz zu bekommen (Franziska, Leitung).

At det også er en selvfølge at barna får snakke sitt språk, sitt morsmål eller sitt førstespråk også her i barnehagen, og at det ikke blir forbudt og at vi heller støtter det, når barna snakker samme språk at de da også kan gjøre det med hverandre. Altså, fordi det er viktig at barna snakker i det hele tatt og også får et godt ordforråd på sitt eget språk, for å lære tysk, for så å få et utvidet ordforråd (Franziska, styrer).

Franziskas uttalelse fremhever en felles forståelse i Solsikke barnehage som omhandler betydningen av barnas morsmål. Selv om barnehagelærerne refererer til at de flerspråklige barna er ulike i sin flerspråklighet, der noen har begynt å utvikle tysk før de kommer i barnehagen mens andre først og fremst har utviklet familiens språk, ligger det en antakelse til grunn om at de fleste barn har familiens språk som morsmål. Når barnehagelærerne beskriver hva de legger i morsmålets betydning for barna, kommer det frem et syn på at det språket er spesielt meningsbærende og meningsskapende både for den som taler og den som lytter. Spesielt de flerspråklige ansatte viser til sitt eget ansvar om å støtte barna i utviklingen av morsmålet. Laura beskriver det som følger:

Ja, *mir* ist sozusagen wichtig, dass die Kinder, dass ich die unterstützen kann, in der Familiensprache. Manchmal kommt auch, solche Sachen, dass du gar nicht Kindern vertraust, weißt du? Und das kann man nur vielleicht auf der Erstsprache ausdrücken. Und auch verstehen. Weil auf einer Fremdsprache kann man... Also, ich kann zum Beispiel mich nicht so gut ausdrücken wie auf *meiner* Sprache, `ne? Deswegen finde ich es wichtig, die Kinder zu unterstützen, in dem Fall. Dass sie auch, so, groß werden. Also, stark werden, mit der Sprache. Dass sie auch nicht, sich nicht schämen (Laura, mehrsprachige Erzieherin).

Ja, for *meg* er det viktig at barna, at jeg kan støtte dem på familiespråket. Av og til skjer det også sånne ting, at du ikke får tillit fra barna, skjønner du?⁶⁴ Og det kan man kanskje bare uttrykke på førstespråket. Og også forstå. Fordi, på et fremmedspråk kan man... Altså jeg kan for eksempel ikke uttrykke meg så godt, som på *mitt* språk, sant? Derfor synes jeg det er viktig å støtte barna i det tilfelle. At de også blir store. Altså, sterke med språket. At de ikke heller, at de ikke skammer seg (Laura, flerspråklig Erzieherin).

Laura vurderer morsmålet som den beste muligheten for å uttrykke seg og for å forstå. Hun anser morsmålet som viktig for å bygge relasjoner til barnet, hun snakker om tillit som man får hos barna eller gir gjennom å bruke morsmålet, å unngå skam og å styrke barnas stolthet av språket. Det kan forstås slik at det ikke nødvendigvis er korrekthet i språket som er viktigst for henne, selv om det også er et aspekt. Det kan virke som om hun i større grad refererer til at morsmålet er rikere i konnotasjoner og semantisk innhold og derfor betydningsfull for felles meningsskaping. At hun viser til at barna skal vokse med språket og ikke skamme seg, kan også tyde på at hun anser det språket for å være viktig for barnas identitet. Samtidig viser det til hvordan den forståelsen er del av hennes historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004). Et annet sted i intervjuet refererer hun til morsmålets betydning for å uttrykke emosjoner. Hun beskriver hvordan de veiledet ei mor til å snakke sitt morsmål med barnet:

Haben wir auch mit der Mama gesprochen. Sag ich, „du, das ist deine Sprache. Singst du keine Lieder für sie? Wie unterhältst du dich mit deinem Kind?“ Ich kann auf Deutsch mit meinen Kindern nicht, meine Emotionen reichen nicht aus. Wenn ich auf Deutsch spreche. Ich muss sofort auf Russisch dann umschalten. Ich kann mich auf Deutsch unterhalten, aber wenn ich so schnell und mit Emotionen soll, es, es ist *nichts* (Laura, mehrsprachige Erzieherin).

Så snakket vi også med mamma. Sier jeg «du, det er ditt språk. Synger du ikke sanger for henne? Hvordan snakker du med barnet ditt?» Jeg kan ikke (snakke) på tysk med mine barn, mine emosjoner strekker ikke til. Hvis jeg snakker på tysk. Jeg må da bytte til russisk. Jeg kan kommunisere på tysk, men hvis jeg skal så fort og med emosjoner, det, det er ingenting (Laura, flerspråklig Erzieherin).

⁶⁴ Formuleringen som Laura bruker i intervjuet kan være litt uklar med henblikk på om hun mener at hun får eller at hun gir tillit til barna. Ut ifra konteksten til akkurat denne setningen ser det ut som om hun snakker om at barna gir tillit fordi de kan bruke sitt morsmål. Jeg har derfor valgt å oversette det slik.

Det blir tydelig at Laura mener morsmålet overfører nærhet og emosjoner, som er vanskeligere å formidle på et andrespråk. Hun viser selv til at hun ikke kan uttrykke emosjoner like godt på tysk som på sitt morsmål russisk og sier at det blir «ingenting», som kan tolkes som om språket blir et skall uten innhold. Hun viser til et rikere ordforråd som hun har på morsmålet og en dypere begrepsforståelse, som gjør at hun kan uttrykke flere emosjoner og nyanser i det hun sier. På sitt morsmål kan hun velge hvilke ord hun vil bruke, på tysk kan hun bruke de ord hun kan. Forståelsen av morsmålet som språk for emosjoner, nyanser og variasjoner som fremkommer her kan tyde på en forståelse at språk er nært knyttet til identitet og følelser, som også fremkommer i styringsdokumentene (MfSGFG, 2012a). Man kan videre argumentere for at morsmålet tillegges en verdi i seg selv.

Et annet begrep som forekommer i flere intervju i forhold til morsmålet betydning, er *hjertespråk*. Barnehagelærerne viser til hjertespråk når de beskriver språkvalg hos barna spesielt i emosjonelle situasjoner. De ansatte viser til at barna i slike situasjoner nesten alltid velger sitt morsmål om de har mulighet til det, selv om de ellers har gått over til å bruke mest tysk i barnehagen. I den sammenhengen blir også tydelig at barnehagelærerne oppfatter det som viktig at hvert barn har et sånt hjertespråk, uavhengig av hvilket språk det måtte være. Utover forståelsen av morsmålet tilknytning til emosjoner kan det tyde på en forståelse av språkets betydning for å uttrykke emosjoner, tanker og ideer generelt, som man også finner i styringsdokumentene (jf. kapittel 8.2).

En annet aspekt som inngår i barnehagelærernes forståelse av betydningen av morsmålet, er at utvikling av morsmålet ville gjøre utvikling av tysk lettere for barna. Barnehagelærerne framstiller sin vurdering barnets utvikling av morsmålet som et utgangspunkt for hvordan de kan jobbe med språkutviklingen på tysk. Barnas kompetanse på morsmålet er videre viktig for å vurdere deres språkutvikling generelt. Denne forståelsen kommer også frem i Franziskas ytring i begynnelsen av dette kapittelet. Det viser til en dualitetsforståelse av flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014), og beskrivelsen av barnehagens praksis med å støtte at barn bruker sitt morsmål med hverandre kan tyde på en integrert flerspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008).

Et tredje aspekt som kan knyttes til betydningen av morsmålet i intervjumaterialet, viser til overføring av kulturelle artefakter som er knyttet til språk, som barnesanger, dikt, rim og regler. Noe av denne tankegangen kommer frem i Lauras ytring når hun forteller om mora som ikke synger sanger på sitt språk. Det kan tolkes slik at den nærheten og emosjonene som barnehagelærerne knytter til morsmålet, blant annet overføres ved hjelp av slike kulturelle

artefakter. Samtidig kan for eksempel sanger og regler bidra til å utvide eller fordype barnas tilknytning til språket, en tankegang som kommer frem i Neles ytring:

Aber eigentlich hab' ich das noch so im Hinterkopf, dass ich das irgendwann mal wieder anfangen möchte, weil das doch sehr schön ist, dass die halt auch, `ne? Wie, wie es ist im Deutschen, diese typischen Kinderlieder gibt, gibt's die auch im Türkischen. Dass die das lernen. Einige kennen das auch, zum Beispiel Cornelia, da hatte ich auch sie letztens wieder irgendwie auf'm Schoss und da hab' ich `n Lied, `n türkisches Kinderlied gesungen, und sie kannte das. Aber du hast natürlich auch Kinder, die das nicht kennen. Und dann ist es natürlich schön, wenn du so ganz alte Kinderspiele wie „Der Plumpsack geht rum“ (hast), dann halt auf Türkisch, halt `ne andere Version auf Türkisch (Nele, mehrsprachige Sozialpädagogische Assistentin).

Men egentlig har jeg det fortsatt i bakhodet, at jeg vil starte det opp igjen på et tidspunkt, fordi det er jo veldig fint, at de også, sant? Så, som det er på tysk, disse typiske barnesanger som finnes, de finnes også på tyrkisk. At de lærer det. Noen kjenner det også, for eksempel Cornelia, henne hadde jeg på fanget for en liten stund siden, og da sang jeg en sang, en tyrkisk barnesang, og hun kjente til den. Men du har jo selvfølgelig også barna som ikke kjenner til det. Og da er det selvfølgelig fint når du (har) såne virkelig gamle barneregler som «Der Plumpssack geht rum» da på tyrkisk, da en annen versjon på tyrkisk (Nele, flerspråklig Sozialpädagogische Assistentin).

Nele viser til samlingsstund for barn som de har pleid å ha på ulike språk tidligere. I intervjuet viser hun også til en kollega som gjør tilsvarende samlingsstund på arabisk, og at også barn med andre morsmål har deltatt. Nele har brukt å ha samlingsstund på tyrkisk, der både tyrkisktalende og ikke tyrkisktalende barn har deltatt. Hun begrunner sitt ønske om å gjenopprette slike samlinger med at hun gjerne vil at barna skal bli kjent med artefakter som er kjent innenfor tyrkisk barnekultur og som skapes for eller med barn. Det kan se ut som om hun spesielt ønsker å vise det til tyrkisktalende barn som ikke får det med seg hjemme. I denne tanken om kulturelle artefakter som knyttes til språk, ligger det etter min oppfatning et syn på språk som bærer av kulturell arv eller opphav, noe som også kan leses i heritage-begrepet (Blackledge & Creese, 2010). Språkideologisk kan det tyde på en forbindelse mellom språk, nasjon og kultur, der et felles språk – her tyrkisk – konstruerer tilhørighet til en gruppe (Kroskrity, 2004). Man kan videre knytte det til føringene i Leitlinien som presiserer at morsmålet skal respekteres og brukes som ressurs i barnehagen. At samlingsstundene arrangeres for alle barn – uavhengig av morsmål – kan knyttes til Leitliniens tanke om å bevisst tilby flerspråklighet i barnehagen (MfSGFG, 2012b).

11.3.3 Flerspråklighet som kollektivt fenomen

Som antydnet i kapittel 11.3.1 fremkommer det i intervjumaterialet også et syn på flerspråklighet som kollektivt fenomen. Jeg vil drøfte det ved å se på tre aspekter som kommer frem i

datamaterialet: hvordan de ansatte ser på barnas bruk av hverandres språk, hvordan de ser på bruk av språk som ikke var representert i barnas hjem og hvordan de beskriver sine egne valg og utfordringer i møtet med situasjoner der de ikke forstår alt.

Et interessant aspekt når det gjelder forståelsen av flerspråklighet som en kollektiv normalitet i barnehagen, ble synlig da jeg spurte de ansatte om sitt syn på bruk av språk som barna ikke hadde i familien. Flere av barnehagelærerne refererer til hvordan barn lærer ord på hverandres morsmål og påpeker det som positivt:

Ja, das ist halt auch immer süß gewesen, dass die Kinder dann wirklich mit den türkischen Kindern die dann neu waren, so `ne? Wie du sagst, so „gel“, yapmaz“, das was sie dann auf Türkisch konnten, dass sie das dann auch mit den Kindern auf Türkisch gesprochen haben. Das sagt man ja öfter, wir dann, und das kriegen sie mit und wissen das dann. Und sind dann auch immer ganz stolz, also. Wir haben, ich hab `ne Mutter gehabt, das waren auch Deutsche, und sie sagte, dass ihre Tochter zu Haus immer ganz stolz erzählt, dass sie Türkisch kann, halt die paar einzelnen Wörter, die sie kann. Weil sie dann auch der Mama sagt, „das bedeutet das, das bedeutet das. Ich kann auch Türkisch“ (Nele, mehrsprachige Sozialpädagogische Assistentin).

Ja, det var alltid søtt, at barna virkelig med de tyrkiske barn som var nye, sånn, ikke sant? Som du sier, sånn «gel», «yapmaz»⁶⁵, at de kunne noe på tyrkisk, at de da også snakket med de tyrkiske barna. Det sier man jo ofte, vi altså, og det får de med seg og så vet de det. Og er veldig stolt, bestandig, altså. Vi har, jeg hadde ei mor, i, de var også tyske, og hun sier at dattera deres pleide å fortelle stolt hjemme at hun kan tyrkisk, noen få ord da, som hun kan. Fordi hun da også sier til mamma «det betyr det, det betyr det. Jeg kan også tyrkisk (Nele, flerspråklig Sozialpädagogische Assistentin).

Nele referer her til ettspråklige barn som lærte noen ord på tyrkisk, et av de mest brukte morsmålene i Regnbuen. Det er tydelig at hun vurderer denne interessen som positiv for både barna med tyrkisk som morsmål og for barn med andre morsmål. Hun viser til jentas stolthet av å kunne noen ord på tyrkisk. Hennes forståelse kan knyttes til føringen om at flerspråklighet er en berikelse for alle barn (MfSGFG, 2012b). Det kan videre knyttes til hennes ytring om at hun anser språk som viktig og som inngår i hennes erfaringer med egen flerspråklig oppvekst. Denne forståelsen kan dermed sies å ha en personlig side, slik at den er del av hennes historiske kropp (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Samtidig kan denne forståelsen sies å være felles for barnehagelærerne og knyttes dermed også til barnehagen som sted. I ytringen her er det videre interessant at barns kunnskap til noen få ord tillegges positiv verdi, som tyder på en dynamisk forståelse (Garcia & Li Wei, 2014) og en mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008).

⁶⁵ *Gel* betyr *kom*, *yapmaz* betyr *slutt, ikke gjør*. Med *som du sier* viser hun til et spørsmål som jeg har stilt som omhandlet betydningen av de to tyrkiske uttrykk.

En annen variant av flerspråklige situasjoner som barnehagelærerne viser til, var samspill mellom barn som ikke eller nesten ikke hadde et felles språk. Barnehagelærerne påpeker i den forbindelsen hvordan de undret seg over barnas fleksibilitet og deres måte å samhandle på uten å kunne forstå hverandre ved hjelp av et felles verbalspråk:

Obwohl die, zum Beispiel, Klara und Paul. Die sprechen – jetzt vielleicht verstehen sie beide ein bisschen Deutsch. Aber sie sind oft zusammen. Der spricht seine Sprache, sie spricht ihre Sprache, so Babysprache, und sie verstehen sich miteinander! Und was sie dann gesprochen – also, es ist, und sie verstehen sich, und dann gehen sie weiter, was zu machen, und dann kommen sie wieder, also ich, ich kann das nicht nachvollziehen, wie die sich, also (...) Die lesen ganz, ganz viel vom Gesicht, also (Laura, mehrsprachige Erzieherin).

Men for eksempel Klara og Paul. De snakker – nå kanskje, forstår de litt tysk begge to. Men de er sammen ofte. Han snakker sitt språk, hun snakker sitt språk, sånn babyspråk, og de forstår hverandre! Og hva de snakker – altså, det er, og de forstår hverandre, og så går de videre og gjør noe, og så kommer de tilbake, altså jeg, jeg kan ikke forstå hvordan de, altså (...) De leser mye, mye fra ansiktet, altså. (Laura, flerspråklig Erzieherin).

Laura viser her til Paul og Klara, to treåringer som har henholdsvis arabisk og russisk som morsmål, og som begynte å samhandle på et tidspunkt, der de nesten ikke kunne tysk. Det blir tydelig hvordan hun undrer seg over deres måte å kommunisere på, og hun antar at de i stor grad bruker medierende midler som mimikk og gester. Laura viser til at barna forstår hverandre, men at hun selv ikke forstår hvordan de gjør det. Som Nele refererer hun til at hun oppfatter barnas språklige praksis som dynamisk og fleksibel. Det er interessant hvordan hun karakteriserer Klaras språk som babyspråk, og det kan peke på hva hun språkideologisk anser som ekte språk (Jaffe, 2009; Woolard, 1998). Med henblikk på Jaffes (2009) argumentasjon om klassifiseringssystem, kan det tyde på en diskurs om at verbalspråk vurderes som bedre enn andre semiotiske ressurser, som mimikk og gester. Dette er interessant sett i sammenheng med forståelsen i Leitlinien (MfSGFG, 2012b), som vektlegger barns hundre språk som alle skal få støtte i barnehagen (jf. kapittel 8.2).

En tredje form for flerspråklig praksis som ble diskutert i intervjuene var bruk av språk som ikke var barnas morsmål eller tysk. Som i Ballblom barnehage, var engelsk et språk som ble brukt av og til og som ingen av barna hadde som morsmål. På bakgrunn av materialet fra Ballblom barnehage var det et interessant spørsmål hvordan barnehagelærerne vurderte bruk av engelsk som del av barnas flerspråklig praksis.

Also, ich find das total schön, wenn die Kinder sich interessieren, für andere Sprachen. Also, wenn ich, wenn ich die Sprache dann auch `n bisschen sprechen kann, dann könnte man, ja, finde ich noch mehr darauf eingehen. Also, ich mein, Buch, wir haben ja auch Buchstaben mit Englisch, also Englische, die zählen zum Beispiel, manche zählen dann ganz gern oft auf Englisch und so, dass man das dann zusammen macht. Oder sich zusammen anguckt (Lina, Erzieherin).

Altså, jeg synes det er kjempefint når barna interesserer seg for andre språk. Altså, når jeg da også kan snakke litt på de språkene, så kunne man, ja, synes jeg gjøre noe mer med det. Altså, jeg tenker bok-, vi har jo også bokstaver med engelsk, altså engelske, de teller for eksempel, noen teller gjerne ofte på engelsk og sånt, at man da gjør det sammen. Eller ser på det sammen (Lina, Erzieherin).

Lina viser her til sin positive vurdering av barnas interesse for språk. Det er videre tydelig hvordan barnas interesse og valg av språk er utgangspunkt for hennes vurdering av sin rolle, et aspekt som også kom frem i analysen av feltnotatene i kapittel 10. Barnas glede og interesse for å snakke trekkes frem som vesentlig i mange intervju og kan understreke betydningen av barns deltakelse i kommunikasjon og deres måter å uttrykke seg. Det blir tydelig at barnehagelærerne anser det som sin rolle å bygge på barnas språklige ytringer slik at de utvider denne gleden og interessen uavhengig av deres språkvalg.

Helena nyanserer dette synet da hun forteller om ei treårig jente som på en av sine første dager i barnehagen satt sammen med henne og foreldrene ved en magnetavle med bokstaver og tall og viste at hun kunne hele alfabetet og noen tall på engelsk:

Genau. Die konnte Zahlen, das Alphabet und Zahlen, zumindest im Zahlenraum von eins bis zehn. Und, äh, und das Alphabet konnte sie halt auf Englisch. M-ja. Ich glaube, es ist auswendig angelernt durch möglicherweise Tabletspiele oder irgendwie solche Sachen. Also, es ist nicht Sprache in dem Sinne wie ich Sprache verstehe. Also ich glaube, das sind so auswendig gelernte Sachen, die sie, die sie da, ja durch häufige Spiele mit dem Tablet und so weiter irgendwie so verbindet, und dann... Die Eltern wollen ganz gerne, da war auch im Erstgespräch schon ganz deutlich, die wollen ganz gerne, dass ihr Kind unheimlich sprachbegabt ist und sie trainieren das auch mit ihrem Kind also sie trainieren mit ihm, mit dem Mädchen auch die Buchstaben, und das Mädchen ist, ich glaube, noch nicht mal drei. (...) Und sie trainieren das mit ihr, sie soll die Buchstaben und Zahlen auch auf Englisch können. Und sie haben eine chinesisch sprechende Nachbarsfamilie, und sie wollen auch sehr gerne, dass das Kind viel mit dem chinesisch sprechenden Nachbarskind spielt, damit es auch chinesisch lernt, weil das Kind unheimlich viele Sprachen lernen kann: und so sprachbegabt ist. Und da denk ich „Huha!“ So, äh, also, man hat ja auch nicht den Eindruck, dass das Interesse beim Kind jetzt so, es war mehr so ein bisschen hingestellt und gelernt, so (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Akkurat, hun kunne tall, alfabetet og tall, i hvert fall mellom ett og ti. Og hele alfabetet på engelsk. M-ja. Jeg tror, det er pugget, muligens gjennom nettbrettspill eller sånne ting. Altså, det er ikke språk i den forstand som jeg forstår språk. Altså, jeg tror det er

ting som er lært utenat, som hun, som hun da forbinder ja, gjennom hyppige spill på nettbrett og sånt... Foreldrene vil gjerne, det ble ganske tydelig på oppstartsamtalet, de vil gjerne at barnet deres er utrolig talentfull for språk. Og de trener det med barnet, altså, de pugger med henne, med jenta, også bokstaver, og jenta er, tror jeg, ikke 3 en gang. (...) Og de pugger det med henne, hun skal kunne bokstaver og tall også på engelsk. Og de har ei nabofamilie som snakker kinesisk, og de vil også gjerne at barnet leker med den kinesisk talende naboungen, slik at hun også lærer kinesisk, fordi barnet kan lære utrolig mange språk. Og er så talentfull. Og da tenker jeg «Hoha!» Sånn altså, man har jo heller ikke inntrykk av at det er barnets interesse, det var mer litt sånn satt ned og lært, sånn (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Som Lina viser Helena til barnets interesse som et hovedmoment for vurderingen av jentas språkbruk. Hun redegjør for sin oppfatning at det ikke er jenta, men foreldrene som vil at hun skal kunne mange språk. Engelsk og kinesisk er eksempler på språk som hun oppfatter at foreldrene er interessert i, på barnets vegne, men ikke barnet selv. Denne ytringen kan ses i sammenheng med analysen av feltnotatet om Finja, som lærte å skrive før hun begynte på skolen (jf. kapittel 10.6). Det viser til ulike diskursene om flerspråklighet og barnas språkutvikling blant foreldre på den ene og barnehagen på den andre sida. Disse diskurser kan knyttes til språksosialiseringsideologier (Riley, 2011), til ulike former for språklig kompetanse og modaliteter som anses som viktig. På en måte danner foreldrene i Helenas oppfatning en motdiskurs til barnehagens pedagogiske tilnærming med barnets interesse i sentrum. På et vis kan man si at foreldrenes diskurser sirkulerer gjennom barnehagelærernes språklige praksiser og har innflytelse på deres praksis og forståelse av flerspråklighet (Palviainen & Mård-Miettinen, 2015).

Et annet interessant moment i Helenas ytring, er at engelsk – etter hennes oppfatning – ikke er språk i den forstand som hun forstår språk. Under intervjuet viser hun flere ganger til at språk skal kunne knyttes til situasjoner, til sanseopplevelser og førstehåndserfaringer. Det kan knyttes til diskursen rundt betydningen av morsmålet, et syn på språk som rik av erfaringer, semantisk innhold og konnotasjoner. Det kan tolkes slik at Helena mener at engelsk ikke er et levende språk i omgivelsene for denne jenta, det er som et objekt hun har lært, som et skall uten innhold. Det er noe hun kan framføre, men ikke noe som er knyttet til henne gjennom levd erfaring. Diskusjonen om hva barnehagelærerne anser som flerspråklighet i et ressursperspektiv når det kommer til bruk av språk som ikke er representert i barnas omgivelser, virker å dreie seg om hva som er barnets interesse. Det som er interessant her, er at synet på flerspråklighet som ressurs møter en grense. Denne grensa kan knyttes til barnehagelærernes syn på språk, til deres pedagogiske tilnærming, men også til møtet med foreldrenes språklige praksiser. Her kan asymmetrien i barnehagelærernes profesjonelle diskurser og foreldrenes hverdagsdiskurser

spille en viktig rolle (Alasuutari, 2010; Einarsdottir & Jonsdottir, 2018), der barnehagelærerne forstår sine forståelser og syn som mer faglig og autoritativ enn foreldrenes.

I forståelsen av flerspråklighet som et kollektivt fenomen blir det etter min oppfatning veldig tydelig hvordan barnehagelærernes historiske kropp bidrar til stedets diskurser (Scollon & Scollon, 2004). Spesielt Neles og Lauras ytringer har vist til det tidligere, og jeg vil bruke Helenas beskrivelse av sitt møte med barnehagen da hun begynte der som et utdypende eksempel:

Ich hab, als ich angefangen hab, hier zu arbeiten, im alten Haus (...) hab ich in der Gruppe mit nur türkischsprachigen Kindern und Eltern, also Familien, gearbeitet. Das war für mich so `n bisschen der Sprung ins kalte Wasser. Weil es wirklich, also ja – ja, also es war, wurde einfach den ganzen Tag Türkisch gesprochen, in d-, es waren ja noch Gruppen so, und es wurde den ganzen Tag Rürkisch gesprochen. Die Kinder sprachen Türkisch, die Eltern sprachen Türkisch, meine Kollegin sprach Türkisch. Ich hatte bis dahin von türkisch überhaupt keine Ahnung, und es war sehr neu. Am Anfang für mich sehr schwierig, tatsächlich. Und, ja, als ich mich dann reingearbeitet hab, war`s total gut. Also dann haben wir eben parallel quasi gesprochen. Die ein hat`s auf Türkisch gesagt, die andere nochmal auf Deutsch. Also, wenn man sich so `n bisschen kennenlernt, dann weiß man natürlich jetzt auch, `ne? Worum geht`s, und wovon reden wir eigentlich, und ich hab unheimlich viele türkische Worte gelernt in der ganzen Zeit, die ich da gearbeitet hab (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Jeg har, da jeg begynte å jobbe her, i det gamle huset, (...) jobbet jeg på avdelingen med kun tyrkiskspråklige barn og foreldre, altså familier. Det var for meg litt av et hopp i kaldt vann. Fordi det var virkelig, altså, ja – ja, altså det var, var, ble rett og slett snakket tyrkisk hele dagen, i, da var det jo fortsatt avdelinger, og det ble snakket tyrkisk hele dagen. Barna snakket tyrkisk, foreldrene snakket tyrkisk, min kollega snakket tyrkisk. Jeg hadde ingen aning om tyrkisk da, og det var veldig nytt. I begynnelsen var det veldig vanskelig for meg, absolutt. Og, ja, da jeg hadde jobbet meg inn i det, var det helt supert. Altså, da snakket vi parallelt på en måte. Den ene sa det på tyrkisk, så den andre en gang til på tysk. Altså, når man blir litt kjent med hverandre, så vet man selvfølgelig også, sant? Hva det dreier seg om og hva vi egentlig snakker om, og jeg lærte utrolige mange tyrkiske ord i hele den tida da jeg jobbet der (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

I Helenas ytring om en start på en flerspråklig avdeling der den flerspråklig hverdagen var helt ukjent til at denne hverdagen ble kjent og fortrolig for henne, viser til hvordan flerspråklighet som normalitet ble en del av hennes historiske kropp (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Det viser videre til utviklingen av et profesjonsfellesskap som hun oppnådde sammen med kollegaen sin. Her peker hun på at man forstår innholdet – hva man snakker om – selv om man ikke forstår språket fullt ut. Analysen av feltnotatene tyder på et lignende profesjonsfellesskap på Regnbuen.

Barnehagelærernes beskrivelser av sin språklige praksis viser til hvordan de bruker ulike semiotiske ressurser i kommunikasjonssammenhenger der de forstår lite eller ingenting av verbalspråket. Å se på non-verbal kommunikasjon og hva barna samhandler om, å vurdere barnas humør, å avveie etter situasjonen i hvilken grad det er vesentlig at de forstår og eventuelt spørre kolleger som kan morsmålet nevnes som vanlige strategier. I denne beskrivelsen fremkommer det et dynamisk syn på språk (Garcia & Li Wei, 2014). Flerspråklighet som språklig praksis består av ulike semiotiske ressurser i bruk der kompetansen i de enkelte språk er mindre viktig. Hovedfokuset er på hvordan ressursene brukes for å lykkes i kommunikasjon tilpasset ulike kontekster (Jørgensen, 2008). På mange måter ligner barnehagelærernes språklige praksis her på deres beskrivelse av barnas språklige praksis. Profesjonsfelleskapet som Helena beskriver, kan være en viktig ramme for denne flerspråklige praksisen og kan sies å støtte diskursen om en muntlig flerspråklig praksis som normalitet i Solsikke barnehage. Som også analysen av feltnotatene viser til, kan denne diskursen sies å være autoritativ (Bakhtin, 1981) og knyttet til barnehagen som sted, samtidig som man ser hvordan den inngår i barnehagelærernes historiske kropper (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Det kan videre utdype det ikone bildet av barnehagen som flerspråklig sted (Irvine & Gal, 2000).

Et interessant aspekt i forbindelse med denne diskursen er momenter der barnehagelærerne beskriver utfordringer i sin flerspråklige praksis. Utfordringene omhandler språklige valg barnehagelærerne ser seg nødt til å ta, men som de ikke føler seg komfortabelt med. Jeg vil eksemplifisere det med to ytringer av Charlotte og Helena. Charlotte forteller i intervjuet om en hendelse da hun så seg nødt til å kreve at en gruppe barn måtte snakke tysk fordi de brukte sitt morsmål tyrkisk til å fornærme hverandre og andre barn. Hun refererer til at hun kan nok tyrkisk for å forstå det som ble sagt og at hun så at de andre barna også forsto det og følte seg ubehagelig med situasjonen. Hun forteller hvordan hun krevde at barna måtte snakke tysk, dersom de kun brukte tyrkisk for å fornærme fordi de trodde at hun ikke forsto. Hun viser videre til at hun ikke likte dette valget som hun så seg nødt til å ta:

Aber ich kann das auf Türkisch mit denen nicht durchdiskutieren, also muss das halt auf Deutsch stattfinden und dann ist das halt manchmal so. Aber sonst ist halt, die Kinder dürfen zur jeder Zeit ihre Sprache sprechen, und ob das jetzt `ne Muttersprache ist oder `ne Fantasiesprache oder `ne Wunschsprache, das ist egal. Hauptsache, sie haben Spaß daran zu sprechen (Charlotte, Fachkraft für Sprache und Migration).

Men jeg kan ikke diskutere det med dem på tyrkisk, derfor måtte vi gjøre det på tysk, og da er det sånn, av og til. Men ellers er det sånn at barna får snakke sitt eget språk til enhver tid, om det måtte være deres morsmål eller et fantasispråk eller et ønskespråk,

det spiller ingen rolle. Hovedpoenget er at de liker å snakke (Charlotte, språk- og migrasjonspedag).

I Charlottes utsagn finner man tydelige referanser til den offisielle diskursen om språklig praksis i barnehagen – at barna får bruke sine språk når og som de måtte ønske, og at ansatte innretter seg etter deres valg. I intervjuet fremhever Charlotte også at setningen «si det på tysk» er forbudt i barnehagen. Valget om å kreve at barna skulle snakke tysk som hun beskriver her, utfordret denne diskursen og derved også hennes språklige og pedagogiske praksis. Måten hun nesten forsvaret sitt valg på, kan tyde på hvor autoritativ denne diskursen er (Bakhtin, 1981) Hun velger bort denne diskursen – fordi den blir utfordret av en annen profesjonell diskurs som kan knyttes til ideologier om aksepterte former for språkbruk (Jaffe, 2009; Riley, 2011) – og man kan forstå det slik at hennes intensjon (Bakhtin, 1986) er å endre barnas kommunikasjon slik at alle barna trives. Møtet mellom diskursene medfører en form for ubehag hos henne. Det kan knyttes til den sterke forankringen som diskursen om flerspråklighet som normalitet har i Solsikke barnehage (Scollon & Scollon, 2004) som er den kontekstuelle rammen for Charlottes språklige praksis.

Helena viser i sitt intervju til en lignende utfordring:

Aber heute, zum Beispiel, da war grad `ne Situation, da hab ich mich seit langem mal wieder komisch gefühlt. Also, eigentlich ist das inzwischen für mich völlig normal, und heute war es so, Kathrin hat heute Geburtstag gefeiert. Und Kathrin hat Kinder eingeladen, und Erwachsene eingeladen. Dann hat sie Laura eingeladen, und für uns Erwachsene war klar, es kann nur ein Erwachsener mitfeiern. Das haben wir ihr aber irgendwie nicht gesagt. Und oft kann man zwei Erwachsene eigentlich einladen. Und wir, für uns war`s irgendwie so selbstverständlich, wir hatten ihr das vorher nicht gesagt. Und dann hat sie Laura eingeladen, und dann war ich schon, und dann bin ich schon losgegangen und wollte dann noch `n Fotoapparat für sie holen und so, und dann hörte ich, wie sie irgendwas über Helena sagte. Auf Russisch, zu Laura. Und Laura hat ihr auf Russisch geantwortet. Und dann hat sie nochmal gesagt „Helena“, und dann hat Laura wieder gesprochen, und dann sind sie losgegangen. Dachte ich „hm, was haben sie jetzt, wollte sie mich jetzt auch einladen?“ Dann würd ich ja nochmal hingehen wollen und sagen, „Mensch, Danke, das ist toll, aber leider geht es heute nicht. Aber ich freu mich“ oder irgendwie, und ich wusste es nicht, und da bin ich hinterher nochmal hingegangen und hab nochmal nachgefragt. Es war dann wirklich so, sie wollte mich auch einladen, und sie hat ihr dann erklärt, dass es nicht geht, und dass nur einer mitfeiern kann. Aber das war `n komisches Gefühl, weil (man) so hört, dass über einen gesprochen wird. Und man kann es gar nicht, gar nicht hören, so gar nicht verstehen (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Men i dag, for eksempel, da var det en situasjon, der jeg følte meg merkelig, for første gang på lenge. Altså, egentlig har det blitt helt normalt for meg, og i dag var det sånn, Kathrin feiret bursdagen sin i dag. Og Kathrin inviterte barn og inviterte voksne. Så inviterte hun Laura, og for oss voksne var det klart, det kan bare være med en av oss på

feiringa. Men det hadde vi ikke sagt til henne, av en eller annen grunn. Og ofte kan man invitere to voksne. Og vi, for oss var det liksom så selvfølgelig, vi hadde ikke sagt det til henne i forkant. Og så inviterte hun Laura, og så var jeg allerede, så gikk jeg og skulle hente et kamera til henne og så hørte jeg henne si et eller annet om Helena. På russisk, til Laura. Og hun svarte henne på russisk. Og så sa hun «Helena» en gang til, og så snakket Laura igjen, og så gikk de. Tenkte jeg, «hm, hva gjorde de nå, skulle hun også invitere meg?» Så ville jeg jo gå til henne en gang til og si «Tusen takk, det er supert, men i dag går det dessverre ikke. Men jeg gleder meg» eller noe, og jeg visste det ikke, og da gikk jeg etterpå og spurte, og det var faktisk sånn, hun ville invitere meg også, og hun forklarte det til henne da, at det ikke gikk og at bare en kunne være med. Men det var en rar følelse, fordi (man) hører at de snakker om deg. Og man kan overhodet ikke, høre, så, ikke forstå (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Også Helena beskriver en situasjon der diskursen om en flerspråklig praksis som normalitet utfordret henne i en konkret handling (Scollon & Scollon, 2004). Helena peker spesielt på at det var rart å høre hvordan samtalen dreide seg om henne uten at hun forsto hva som ble sagt. Hun viser til en intensjon (Bakhtin, 1986) om å takke Kathrin, men er usikker på sin egen forståelse av den verbale kommunikasjonen mellom Kathrin og Laura. Denne intensjonen krever at hun forsikrer seg om hun har forstått samtalen rett, og hun får samtidig vite at Laura har forklart Kathrin at kun én voksen kunne delta i bursdagen. I denne usikkerheten ligger det etter min oppfatning også en utfordring av profesjonsfelleskapet som er del av diskursen om barnehagens flerspråklige praksis som normalitet. Med utgangspunkt i neksusanalysen er disse eksemplene spesielt interessante. Charlottes og Helenas motiv (Scollon & Scollon, 2004) eller intensjon (Bakhtin, 1986) i den konkrete handlingen utfordrer stedets diskurser om at barna får velge hvilket språk de ønsker å snakke og at flerspråklig praksis er en normalitet. I begge situasjoner har interaksjonsordenen to språklige nivå (Scollon & Scollon, 2004), og deltakerne har ulik kompetanse i språkene. Med henblikk på at diskurser som sirkulerer gjennom praksis også kan endres gjennom denne praksisen (Scollon & Scollon, 2004), kan man argumentere for at disse konkrete handlingene som Charlotte og Helena viser til kan medføre mulige endringer i diskursene de utfordrer.

Et siste viktige aspekt som fremkommer i intervjumaterialet kan utdype spørsmålet om kontrasten mellom den muntlige flerspråklige praksisen og det relativt enspråklige semiotiske landskapet i Solsikke barnehage. Både Charlotte og Nele viser i intervjuene til en tidligere praksis om å skriftliggjøre alt på to språk – tyrkisk og tysk. Denne praksisen var vanlig da barnehagen hovedsakelig var tospråklig, slik Helena beskriver det fra den tida da hun begynte å jobbe der. Som barnehagelærerne beskriver det, ble denne praksisen endret da det språklige mangfoldet i barnehagen ble stadig større. Tavla med bildene som jeg viser til i kapittel 9.2.2

kan dermed sies å tilhøre denne tidligere praksisen. I forbindelsen med intervjumaterialet viser den til en diskurs om barnehagen som tospråklig i muntlig og skriftlig forstand som har endret seg gjennom konkrete handlinger – å synliggjøre hovedsakelig tysk skriftlig – til en diskurs om barnehagen som flerspråklig på det muntlige plan og ettspråklig på det skriftlige plan (Scollon & Scollon, 2004).

11.3.4 Å frata foreldre bekymringer

Som beskrevet i kapittel 10.6, kan den språklige praksisen med foreldrene i Solsikke barnehage tyde på at barnehagen i størst mulig grad prøver å imøtekomme foreldrenes språklige utgangspunkt i ulike kommunikasjonssammenhenger. Sett i sammenheng med for eksempel foreldrekafeen (jf. kapittel 9) kan det det tolkes som en diskurs om at foreldre skal inviteres, og at det er barnehagens oppgave å tilrettelegge for deres deltakelse. Som et fremtredende aspekt i samtaler med foreldrene viser barnehagelærerne til foreldrenes bekymringer for barnas språkutvikling, og spesielt språkutviklingen i tysk. I intervjuene beskriver de hvordan de prøver å frata dem disse bekymringene.

Manchmal ist es `ne Sorge von den Eltern selber. Wir haben jetzt ein Kind gehabt, da war der Vater, der hat gesagt, «Mensch, das Kind, das spricht *überhaupt kein Deutsch*. Die ist jetzt schon so lange hier!“ Ja, sie spricht zu Hause kein Deutsch. Zu Hause spricht sie definitiv Türkisch. Ganz klar. Aber hier spricht sie fließend Deutsch. Aber ihr Vater kann`s nicht glauben, weil er sie nie Deutsch sprechen hört. Und da geht es dann drum, den Eltern auch diese Sorge zu nehmen. Und, und da drüber sich einfach auszutauschen, und die Rückmeldung zu geben: „Hier, sie spricht hier aber ganz viel. Und sie sprich in ganzen Sätzen, ist sehr weit mit ihrer Sprachentwicklung, viel weiter als andere Kinder“. So, und da denen so `n Verhältnis zu geben (Anne, Erzieherin).

Av og til er det en bekymring hos foreldrene selv. Vi hadde nå et barn, da var faren, han sa: «Men ungen, hun snakker *ikke tysk i det hele tatt*. Hun har vært her så lenge nå!» Ja, hjemme snakker hun definitivt ikke tysk. Hjemme snakker hun tyrkisk. Helt klart. Men her snakker hun flytende tysk. Men faren hennes kan ikke tro det fordi han aldri hører henne snakke tysk. Og da handler det om å også ta fra foreldrene den bekymringen. Og, og å utveksle erfaringer om det og å gi tilbakemelding: «Her, men hun snakker veldig mye her. Og hun snakker i hele setninger, er kommet langt i språkutviklingen, mye lenger enn andre barn.» Sånn, og da sette det litt i forhold for dem (Anne, Erzieherin).

Anne formulerer det direkte i sin ytring – at det gjelder å ta fra foreldrene bekymringer for barnas språkutvikling. Å frata bekymringer kan sies å være en intensjon (Bakhtin, 1986) eller et motiv (Scollon & Scollon, 2004) barnehagelærerne har for sine handlinger og praksis med foreldrene. Anne beskriver hvordan faren tviler på datteras språkkunnskaper i tysk, fordi han aldri hører henne snakke tysk. Denne opplevelsen blant foreldrene beskrives av mange

barnehagelærere. Anne viser her også til en praksis om å utveksle erfaringer og observasjoner av barnas språkbruk, og det kan forstås slik at de fremhever det positive. Det siste kommer tydelig frem i intervjuet med Helena:

Ich möchte eigentlich immer positiv mit ihnen (den Eltern) über die Sprachentwicklung sprechen, also, ich möchte immer einen positiven Ansatz finden. (...) Und ich möchte ja, dass sie das Kind in ihrer Sprache unterstützen, und, und... Einige Eltern bekommen dann Angst und wollen dann zu Hause mit ihrem Kind Deutsch sprechen. Damit das Kind schneller Deutsch lernt. Oder sie werden dann vor's deutsche Fernsehen gesetzt, Stunden am Tag, weil das Kind dann ja besser Deutsch lernt, und dann kommt nachher am Ende so `ne Mickey Maus-Sprache raus, und es ist sehr schwierig. Und ich glaube, es ist gut, wenn man den Eltern einfach Möglichkeiten aufzeigt, was wichtig ist für Sprachentwicklung, ihnen selber nochmal erzählt, wie wichtig es ist, dass sie ihre Erstsprache gut können, dass sie die gut und viel miteinander sprechen zu Hause. Auch vielleicht über Geschichten, über, Sprach-, also was eben alles Sprachanlässe sein können, kann man den Eltern auch dann gut nochmal erzählen. Und hier einfach, naja, ihnen auch erzählen, was die Kinder hier sprechen (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

Jeg vil egentlig alltid gjerne snakke positivt med dem (foreldrene) om barnas språkutvikling, altså, jeg vil alltid gjerne finne en positiv tilnærming. (...) Og jeg vil jo at de støtter barnet i språket, og, og... Noen foreldre blir da redd eller vil snakke tysk med barnet også hjemme. Slik at barnet lærer tysk fortere. Eller de blir satt foran tysk TV, timer per dag, fordi barnet lærer tysk fortere på den måten, og så ender det i et sånt Mikke Mus-språk, og det er veldig vanskelig. Og jeg tror det er bra når man bare viser foreldrene muligheter hva som er viktig for språkutviklingen og bare selv forteller dem en gang til hvor viktig det er at de kan sitt førstespråk godt, at de snakker det godt og mye med hverandre hjemme. Også kanskje om historier, om, språk-, altså hva som kan være språkanledninger, det kan man også fortelle foreldrene fint en gang til. Og her bare, tja, fortelle dem hva barna snakker her (Helena, Sozialpädagogische Assistentin).

I Helenas ytring fremkommer det at det å frata foreldrene bekymringer også omhandler å støtte dem i sitt bruk av morsmålet hjemme. Det kan sies å være en annen praksis, utover å vise foreldrene hvordan barna bruker tysk i barnehagen. En annen intensjon som Helena viser til er å finne en positiv tilnærming eller utgangspunkt for å snakke om språkutvikling med foreldrene. I intervjuet kontrasterer hun det mot å bruke språkkartleggingsverktøy som SISMIK⁶⁶ som alltid innebærer at barnet får et poengsum. Det kan se ut som om en positiv tilnærming innebærer å ta utgangspunkt i barnets ressurser og kompetanse uten å måle i enheter eller poeng. Helena viser til hvordan hun veileder foreldre til å forstå betydningen av førstespråket og til å bruke det mye. Hun viser til *Sprachanlässe* (språkanledninger). Sett i sammenheng med hvordan hun

⁶⁶ SISMIK står for *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (Ulich & Mayr, 2006) og er et kartleggingsverktøy som omhandler barnets bruk av og kompetanse i tysk og morsmålet. Det kan til en viss grad sammenlignes med *Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen* (Sandvik & Spurkland, 2009).

beskriver sin forståelse av språk, kan det tyde på at hun viser til ulike situasjoner og kontekster, slik at barna får mange og varierte erfaringer med morsmålet. Kontrasteringen med det hun kaller for *Mikke Mus-språk* kan tyde på at hun ikke anser TV for å være et medium som støtter god språkutvikling, og det kan knyttes til ideologier om språksosialisering (Riley, 2011), uttrykksformer og koder (Jaffe, 2009). Denne forståelsen kan knyttes til hennes historiske kropp, men samtidig til en felles diskurs blant barnehagelærerne, der flere kritiserer overforbruk av TV for å lære tysk.

Veiledningen av foreldrene til å bruke morsmålet kan forstås i sammenheng med diskursen om morsmålet betydning som beskrevet i kapittel 11.3.2. Det blir spesielt tydelig i en ytring fra Nele:

Und die zweisprachigen Eltern, da hast du – ist halt immer wieder – wie wichtig ihnen das ist. Dass sie Deutsch sprechen. Obwohl, also, wir haben hier auch Eltern, zum Beispiel Felix, die Mama ist noch vom alten Haus (...) Und sie weiß, dass die Muttersprache an erster Stelle steht. Also bei ihr hätten wir nicht das Problem. (...) Natürlich macht sie sich auch, fragt sie immer mal wieder so nach: „Wie ist das denn jetzt mit der deutschen Sprache?“ Aber ist jetzt nicht so dass sie sagt: „Nee, Deutsch, Deutsch, Deutsch“ und „Deutsch, Deutsch, Deutsch, er muss Deutsch lernen“. Und das hast du halt hier bei einigen Eltern, dass denen das so wichtig (ist) (Nele, mehrsprachige Sozialpädagogische Assistentin).

Og de tospråklige foreldre, da har du – det er da om og om igjen – hvor viktig det er for dem. At de snakker tysk. Selv om, altså vi har også foreldre her, for eksempel Felix, mora er fra det gamle huset (...) Og hun vet at morsmålet står på første plass. Altså, med henne hadde vi ikke hatt det problemet. (...) Selvfølgelig gjør hun seg og, spør hun av og til: «Hvordan er det nå med det tyske språket?» Men hun er nå ikke sånn at hun sier: «Nei, tysk, tysk, tysk» og «tysk, tysk, tysk, han må lære tysk». Og det har du da her hos noen foreldre, at det er så viktig for dem (Nele, flerspråklig Sozialpädagogische Assistentin).

Nele beskriver her en opplevelse av at foreldrene vektlegger tysk i større grad enn sitt morsmål, og hun kontrasterer det med sin egen vektlegging av morsmålet. At hun ikke er enig i foreldrenes vektlegging, kommer tydelig frem når hun beskriver mora til Felix som i større grad deler hennes syn. Foreldrenes og barnehagens ulike vektlegging av språk kan tyde på ideologier om språksosialisering i en flerspråklighetssammenheng som Riley (2011) viser til. Man kan også knytte dem til ideologier om språkpurisme (Riley, 2011; Woolard, 1998) og til et hierarki mellom tysk og morsmålet (Jaffe, 2009). Det kan tolkes slik at mange foreldre anser det hierarkiske forhold mellom språkene som motsatt i forhold til barnehagens syn. Mens barnehagelærerne vektlegger morsmålet, vektlegger foreldrene tysk. Et fellessyn som ligger til

grunn for begge hierarkier er at språkene anses som atskilte system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998).

I intervjuene viser flere barnehagelærere til skolen som en institusjon som legger press på foreldrene når det gjelder barnas språkutvikling i tysk. At skolen kan være et diskursivt vilkår for både barnehagelærernes og foreldrenes språklige praksis, fremkommer også av notatet *Schule* i kapittel 10.6. Som Neles ytring viser også dette notatet til ulikt vektlegging i barnehagens og foreldrenes språklige praksis. Et annet aspekt som notatet tyder på er hvordan barnehagelærerne prøver å overbevise foreldrene om at deres forståelse og praksis er rett, og dette fremkommer også i intervjuene. Barnehagelærerne gir uttrykk for at mange foreldre ikke tror på dem når de forteller hvordan barna bruker tysk og hvordan de vurderer deres språkkompetanse:

Also, wir haben zum Beispiel schon mal ein Kind aufgenommen, dann. Weil, du kannst ja viel erzählen, und trotzdem glauben die Eltern so: „Ja, ja, erzähl du mal“. Und es ist immer schöner noch für die Eltern, wenn sie die Kinder dann wirklich mal selber sehen und erleben. Und hören (Lina, Erzieherin).

Altså, vi har for eksempel tatt opp et barn en gang, da. Fordi, du kan jo fortelle mye, og likevel tror foreldrene sånn: «Ja, ja, fortell du». Og det er alltid finere for foreldrene når de virkelig kan se barna selv og oppleve dem. Og høre (Lina, Erzieherin).

Lina viser her til en konkret handling (Scollon & Scollon, 2004) der de tok opptak av et barn for å vise foreldrene hvordan barnet brukte språk i barnehagen. Intervjumaterialet tilsier at denne form for handlingen er en begynnende praksis i Solsikke barnehage, siden flere barnehagelærerne refererer til det som en ny mulighet de har oppdaget for å kommunisere med foreldrene om barnas språkpraksis og -kompetanse. Som Lina gjør her, trekker barnehagelærerne fram foreldrenes opplevelse av å se barnet i en annen kontekst som positiv, og de opplever at foreldrene faller mer til ro i sine bekymringer om barnas tyskkompetanse. I sammenheng med intensjonen (Bakhtin, 1986) om å frata foreldrene bekymringer anser de denne praksisen som vellykket. Denne intensjonen kan knyttes til barnehagens autoritative diskurs om betydning og vektlegging av morsmålet som grunnleggende for barnets språkutvikling og identitet. Når det gjelder samarbeid med foreldre medfører denne diskursen en form for arbeidsdeling, som kan ligne på praksisen i Ballblom barnehage. Samtidig kan man se vesentlige forskjell, siden Solsikke også inkluderer barnas morsmål i sin flerspråklige praksis. Et interessant aspekt – sammenlignet med Ballblom barnehage – er at barnehagelærerne i veldig liten grad nevner bekymring for at foreldrene kan snakke feil med barna dersom de bruker tysk. Det virker ikke å være språklig korrekthet som de først og fremst

er opptatt av, men snarere en forståelse av morsmålets betydning for barnets identitet og kulturell og språklige tilhørighet som kapittel 11.3.2 viser til.

11.3.5 Oppsummering

Intervjumaterialet fra Solsikke barnehage viser til noen autoritative diskurser (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004) som sirkulerer gjennom barnehagelærernes praksis. En autoritativ diskurs er forståelsen av flerspråklighet som normalitet, både for barnet som individ og kollektivt for barnehagen som sted. To andre viktige autoritative diskurser kan sies å være tilknyttet denne forståelsen, der den første omhandler morsmålets betydning for barnet og dets språkutvikling og den andre omhandler at barnehagelærerne skal innrette seg etter barnets språkvalg. Hvor sterk disse autoritative diskursene er, kommer frem i utfordringene som Helena og Charlotte beskriver. Man kan videre argumentere for at barnehagelærernes profesjonsfellesskap støtter disse diskursene, og det viser også til forbindelsen mellom deres historiske kropp og barnehagen som sted (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). Diskursen om morsmålets betydning inngår også tydelig i barnehagelærernes samarbeid med foreldrene. Her kan man se spor etter asymmetrien som Alasuutari (2010) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018) beskriver, der barnehagelærernes forståelse er mer autoritativ enn foreldrenes hverdagsdiskurser. Det kan videre knyttes til ulik vektlegging av språk, uttrykksformer og språklige praksiser (Jaffe, 2009).

Man kan videre finne spor av alternative diskurser i intervjumaterialet, som utfordrer forståelsen av flerspråklighet som en naturlig og lettvinntilstand for barnet. I mitt materiale er det først og fremst Anne som viser til denne forståelsen. I hennes syn på flerspråklighet finner man også en viss vektlegging av tysk, og det kan stå i kontrast til den autoritative diskursen som innebærer en vektlegging av morsmålet. Man kan diskutere om Annes forståelse er en hverdagsdiskurs som overbeviser henne personlig eller om det er en alternativ profesjonell diskurs. I og med at hun viser til sin erfaring med ettspråklige barn i andre barnehager, kan den knyttes til hennes historiske kropp, men samtidig til hennes profesjonelle erfaring (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Jeg vil derfor argumentere for at det er en profesjonell diskurs som er autoritativ på andre steder, men som i Solsikke barnehage framstår som en alternativ profesjonell diskurs.

Det blir tydelig at synet på flerspråklighet som kommer til uttrykk i intervjuene varierer, og et hovedskille virker å være om barnehagelærerne ser på barnas språklige praksis eller på deres språkutvikling. Synet på flerspråklighet i forhold til språklig praksis kan sies å være dynamisk

(Garcia & Li Wei, 2014), der hovedfokus er på kommunikasjon og bruk av ulike semiotiske ressurser og hvordan de tilpasses ulike situasjoner. Samtidig kan man se spor av en diskurs som vektlegger verbalspråket. Både den integrerte flerspråklighetsnormen og mangespråklighetsnormen (Jørgensen, 2008) ligger til grunn for synet på flerspråklighet her, og den språklige praksisen kjennetegnes av språking (Svendsen, 2004) eller translanguaging (Garcia & Li Wei, 2014). Dette synet blir tydelig både når barnehagelærerne referer til barnas og til egne språklige praksiser i flerspråklige situasjoner. Når barnehagelærerne viser til språkutvikling, fremkommer det et syn på flerspråklighet som dualitet som i større grad er basert på et syn på språk som system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998) med en dobbel enspråklighetsnorm som grunnlag (Jørgensen, 2008).

Paradokset om å anse flerspråklighet som en normalitet og samtidig beskrive relevansen av at barn skiller språk, kan knyttes til disse forskjellige syn som igjen henger sammen med om blikket er på språklig praksis eller språkutvikling. Et annet mulig paradoks i Solsikke barnehage kan være at flerspråklighet på den ene sida oppfattes som individuelt og på den andre sida som kollektivt. I barnehagelærernes forståelser kommer det likevel ikke frem som en logisk brist, men snarere som at det er ulike sider av den overordnede diskursen om flerspråklighet som normalitet.

11.4 Foreldrenes syn på flerspråklighet

I Solsikke barnehage intervjuet jeg tre familier som alle var flerspråklige. Intervjuene ble gjennomført på tysk, og det var forskjellig hvilken forelder som deltok (jf. kapittel 7.1). Som beskrevet i kapittel 11.2 er formålet her ikke å studere foreldrenes språklige praksis, men å bruke deres beskrivelser som utgangspunkt for å få en dypere innsikt i deres diskurser om flerspråklighet. Jeg vil også her begynne med å beskrive familienes språklige praksis slik den ble uttrykt i intervjuet.

11.4.1 Familienes språklige praksis

Den første familien jeg intervjuet besto av mor Isabel, far Thorben og tre barn – Mikosch på åtte år, Leonie på fire år og Carola på snart to år. Leonie gikk i Solsikke barnehage, og hun hadde gått i barnehagen i omtrent et halvt år på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Faren var født og hadde vokst opp i Tyskland, mens hans foreldre hadde flyttet fra Tyrkia til Tyskland på 1960-tallet. Isabel hadde vokst opp i Tyrkia og hadde flyttet til Tyskland for omtrent ti år siden. Barna var født i Tyskland. Intervjuet ble gjennomført med begge foreldre til stede, men

det var i hovedsak faren som snakket. Mora sa at hun ikke kunne så mye tysk ennå, men hun satt sammen med oss under nesten hele intervjuet, og foreldrene snakket med hverandre flere ganger underveis.

Thorben beskriver familiens språklige praksis slik at de hovedsakelig snakker tyrkisk, selv om han blander en del:

Also überwiegend Türkisch versuchen wir zu sprechen. Ich sprech selber auch nicht so gut Türkisch. Weil ich ja, sag mal, nie zur türkischen Schule gegangen bin. Aber meine Frau kann sehr gut Türkisch. Und, also, wir sind der Auffassung, dass (die Kinder) ja Deutsch so und so jetzt im Kindergarten in und der Schule und alles, sag ich mal, vernünftig und von Anfang an lernen werden, haben wir von Anfang an eigentlich versucht, denen immer Türkisch beizubringen. Ich mein, ich rede immer so'n bisschen von beiden. Wo's einfacher ist, da geht, da überlegt man gar nicht mehr, der Mund, der spricht schon von alleine (Thorben, far).

Altså, vi prøver hovedsakelig å snakke tyrkisk. Jeg selv snakker ikke heller så godt tyrkisk. Fordi jeg, for å si det sånt, aldri har gått på tyrkisk skole. Men kona mi er veldig godt i tyrkisk. Og, altså, vi er av den oppfatningen at (barna) uansett vil lære tysk fornuftig og fra starten av nå i barnehagen og på skolen, da har vi prøvd fra starten av å lære dem tyrkisk. Jeg mener, jeg snakker alltid litt av begge deler. Der det er enklere, da går, der tenker man ikke lenger, munnen, den snakker helt av seg selv (Thorben, far).

Med sin ytring peker Thorben på flere viktige aspekter for familiens språkvalg og praksis. De antar at barna uansett vil lære tysk godt og fra bunnen av gjennom barnehage og skole. Derfor velger de å fokusere på familiens andre morsmål. Når han sier at han ikke kan tyrkisk så godt fordi han aldri har gått på tyrkisk skole, kan man tolke det slik at han mener formell skolegang på et språk fører til større kunnskaper i språket enn kun å bruke det i hverdagen. Med beskrivelsen av sin egen språkbruk viser han til en dynamisk form for flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014) og en integrert tospråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Det er videre interessant at han beskriver det som et nærmere ubevisst valg som munnen – og ikke hodet – tar. På et vis ligner hans beskrivelse av sin språklige praksis på det Peter beskriver i kapittel 11.2.1.

Thorben forklarer familiens valg om å fokusere på tyrkisk ved å vise til noen tyrkiskspråklige familier som de kjenner til og der barna ikke snakker tyrkisk. Det ligner på et aspekt som King og Fogle (2006) peker på der familiene beskriver sine valg om å satse på barnas flerspråklige utvikling ved å kontrastere det mot andre familiers valg om å oppdra barna ettspråklig. Med utgangspunkt i neksusanalysen kan andre familiers valg være en diskurs som sirkulerer gjennom familiens valg å oppdra barna flerspråklig. Thorben viser videre til at det ikke kun gjelder språket, men også kulturelle elementer som festdager som de ønsker å videreformidle til barna. Familien har mange tyrkiskspråklige venner i byen og har jevn kontakt med

slektninger i Tyrkia. Faren viser til at barna bruker begge språk og sannsynligvis også det som er enklest i den konkrete situasjonen.

Den andre familien som jeg intervjuet, besto av mor Susanne, far Lorenz og to barn. Mats som var tre år da intervjuet ble gjennomført, hadde gått i Solsikke barnehage i omtrent et år. Han hadde ei storesøster, Finja, som var seks år og som gikk på skolen. Hun hadde også gått i Solsikke barnehage i omtrent fire år og hadde begynt på skolen for et halvt år siden. Begge barna var født i Tyskland. Mora var russisk og hadde kommet til Tyskland som ungdom, mens faren var fra Irak⁶⁷. Familiens språklige praksis inkluderer alle tre språk – russisk, arabisk og tysk:

Wir haben drei Sprachen, kann man sagen, zu Hause. Und zwar, ich spreche mit den Kindern Russisch. Und Papa spricht Arabisch. Und ich sprech mit meinem Mann Deutsch, daher konnten sie schon `n bisschen was verstehen, wo sie in den Kindergarten gekommen sind (Susanne, mor).

Vi har tre språk hjemme, kan man si. Og det er, jeg snakker russisk med barna. Og pappa snakker arabisk. Og jeg snakker tysk med mannen min, derfor kunne de allerede forstå litt da de begynte i barnehagen (Susanne, mor).

I motsetning til familie 1, beskriver Susanne her en språklig praksis som i større grad ligner på en OPOL-strategi (Palviainen & Boyd, 2013). Foreldrene bruker tysk med hverandre, mens de bruker hvert sitt morsmål med barna. Det kan tolkes slik at familien prøver å skille språkene i størst mulig grad. Familien har både slektninger og venner i byen som snakker henholdsvis russisk og arabisk, men russisk er et større språklig miljø for barna enn arabisk. Utover det har familien en vennekrets med mange ulike språk. Susanne har lært seg en del arabisk og fremhever at Lorenz også forstår mye russisk. I Susannes ytring om at barna hadde en fordel da de startet i barnehagen på grunn av foreldrenes bruk av tysk hjemme kan man legge en viss vektlegging av det tyske språket som del av barnas totale språkrepertoar (Jaffe, 2009).

Susanne viser også til barnas språkbruk. Når jeg spør om barna blander språk, viser hun til at Finja bruker språkene i mer rendyrket form, alt etter hvem hun snakker med, mens Mats ikke skiller på lik måte bestandig:

Meine Tochter nicht. Aber der Kleine, Mats, schon `n bisschen. Und zwar, wenn er mit Papa spricht, und erzählt irgendwas auf Arabisch und dann weiß er nicht mehr weiter, was er oder wie er das sagen soll oder er kennt das Wort nicht auf Arabisch. Dann fängt er einfach weiter an, Russisch zu sprechen. Und dann, aber er weiß ja auch, dass mein Mann versteht, `ne? Und dann, schaut mein Mann so und sagt zu ihm dann «Mats, wie

⁶⁷ Jeg er usikker på hvor lenge han har bodd i Tyskland, men siden foreldrene bruker tysk seg imellom, kan man gå ut ifra at han har bodd i landet i flere år.

ist das denn auf Arabisch?» Und dann sagt er also «ich weiß es nicht». Aber dann hilft Papa ihm auch nach. Aber da ist nur in dem Fall, wo er nicht mehr weiß, wie er so weiter, was er weiter sagt, `ne? Auf die, zum Beispiel, aber das passiert meistens nur, wenn er auf Arabisch spricht, `ne? Dann fängt er entweder an, Russisch zu sprechen oder Deutsch. Dann weiß der, dass man ihn versteht (Susanne, mor).

Ikke dattera mi. Men han lille, Mats, litt, jo. Og da når han snakker med pappa og forteller noe på arabisk og så vet han ikke videre, hva eller hvordan han skal si det og, eller han kjenner ikke ordet på arabisk. Så fortsetter han bare å snakke russisk. Og så, men han vet jo også at mannen min forstår, sant? Og så ser mannen min på ham og sier til ham «Mats, hvordan er det på arabisk?» og så sier han da «jeg vet ikke». Men så hjelper pappa ham. Men det er bare i tilfelle når han ikke vet, hvordan han skal, hva han skal si, sant? For eksempel, men det skjer vanligvis bare når han snakker på arabisk, sant? Så begynner han da enten å snakke russisk eller tysk. Så vet han at man forstår ham (Susanne, mor).

Mora beskriver Mats språklige praksis slik at han bytter språk når han ikke vet veien videre. Hun viser videre til at Mats vet at han blir forstått og knytter derved språkbruken hans til familiens kontekst. I intervjuet presiserer hun også at Mats kun snakker russisk med Laura, men ikke med de andre ansatte som ikke kan russisk. Det tyder på at hun forstår hans flerspråklige praksis som bevisste språklige valg knyttet til samtalepartenes forståelse av språkene han bruker. Hun fremhever også at språkblanding kun gjelder arabisk, det språket Mats har minst kontakt med. Susannes beskrivelse om hvordan faren peker på og etterspør det arabiske når Mats bytter språk midt i en ytring, kan tolkes som et formål om å øke hans kompetanse i det språket, men også som om foreldrene anser det som viktig at barna kan skille språkene tilknyttet samtalepartner. Det kan knyttes til språkideologier om språkpurisme (Riley, 2011), et syn på flerspråklighet som satt sammen av ulike språk som atskilte system (Garcia & Li Wei, 2014) og en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Samtidig kommer det frem at hun opplever skifte av språk etter samtalepartner som en naturlig sak:

Aber er macht irgendwie auch keine Unterschiede. Also, wenn er mit mir redet, redet er Russisch, dann dreht er sich zu Papa um, und dann spricht, fängt er an, automatisch Arabisch zu sprechen, also nicht, dass er irgendwie sagt, „Hm, was muss ich jetzt sagen?“ oder so. Also, die schalten irgendwie so schnell um, `ne? (Susanne, mor).

Men han gjør liksom ikke noe forskjell. Altså, når han snakker med meg, snakker han russisk, så snur han seg til pappa, og så snakker han, begynner han å snakke arabisk automatisk, altså ikke at han sier på en måte «hm, hva må jeg si nå?» eller noe sånt. Altså, de, de bytter på en måte kjempefort, sant? (Susanne, mor).

Ytringen hennes kan vise til et lignende paradoks som kommer frem i barnehagelærernes forståelse av flerspråklighet som en naturlig tilstand. Hun viser på den ene sida til at Mats kan

ha en dynamisk språkbruk der han drar nytte av sine ulike språklige ressurser knyttet til en kontekst. På den andre sida beskriver hun hvordan han skiller språk tilpasset samtalepartneren, og det kan se ut som om det å kunne skille, blir ansett som viktig av foreldrene. Man kan tolke det slik at det dynamiske og naturlige i Mats språklige praksis ligger i det å kunne bytte språk tilpasset hvem han snakker med. På et vis beskriver hun en dynamisk flerspråklig praksis basert på en dobbel enspråkighetsnorm⁶⁸ (Jørgensen, 2008).

Den tredje familien som jeg intervjuet, besto av mora Ulrike, far Manuel, sønnen Niko på snart seks år og hans lillesøster Paula som var noen måneder gammel. Både barna og foreldrene var født og oppvokst i Tyskland, mens besteforeldrene hadde flyttet fra Tyrkia til Tyskland for noen tiår siden.⁶⁹ Niko hadde gått i Solsikke barnehage siden han var omtrent tre år, og Paula skulle begynne i samme barnehage om et til to år. Det var faren som deltok i intervjuet. Faren beskriver at de snakker begge språk hjemme og viser til sønnen Nikos bruk av de ulike språkene:

Also, zu Hause ist beides, also Deutsch und Türkisch. Also, wir versuchen eigentlich beides so hinzustellen, dass er das eigentlich besser, besser drauf hat, sag ich mal jetzt so `ne? Also, es gibt viel, dass wir Deutsch reden. Dann gibt's natürlich, dass wir wiederum Türkisch reden. Und `n bisschen richten wir uns nach ihm, weil manchmal redet er nur Türkisch dann. Dann antworten wir auf Türkisch. Und wenn er auf Deutsch was sagt, dann kommt die Antwort auf Deutsch. Also er, er wählt auch unterschiedliche Sprachen zu Hause. Er wählt dann auch selber. Also was ihm dann leichter fällt, `ne? (Manuel, far).

Altså, hjemme er det begge deler, altså tysk og tyrkisk. Altså, vi prøver egentlig å sette opp begge deler slik at han kan lære det bedre, for å si det sånn, sant? Altså, det skjer mye at vi snakker tysk. Så skjer det selvfølgelig igjen at vi snakker tyrkisk. Og litt innretter vi oss også etter ham, fordi av og til snakker han bare tyrkisk. Så svarer vi på tyrkisk. Og når han sier noe på tysk, så kommer svaret på tysk. Han velger da også selv. Altså, hva han synes er enklere, sant? (Manuel, far).

Faren viser her til dynamisk språkbruk i familien der de veksler mellom språkene (Garcia & Li Wei, 2014) og blant annet innretter seg etter Niko med valg av språk. Det er interessant hvordan han fortolker Nikos valg av språk, der han viser til at han bruker det som er enklest. Samtidig sier han at foreldrene bruker begge språk for å hjelpe Niko til å lære dem bedre. Familien har mange flerspråklige venner og en del slektninger i byen, først og fremst med den samme språkkombinasjonen av tyrkisk og tysk. Her beskriver Manuel Nikos språklige praksis som fleksibel og tilpasset hvem han kommuniserer med. I intervjuet påpeker Manuel at Niko ikke

⁶⁸ Om man skulle telle språk, som på et vis ligger til grunn for enspråkighetsnormen, ville det her vært en trippel enspråkighetsnorm.

⁶⁹ Både i familie 1 og familie 3 hadde besteforeldrene flyttet til Tyskland som arbeidsinnvandrere.

kan tyrkisk så veldig godt, men at han vurderer hans språkkunnskaper til å være like god i begge språk. Det kan virke som om han legger to ulike målestokker til grunn for vurderingen av språkbruk når det gjelder foreldrene og sønnen. Det kan tolkes som om han ser på Nikos språkkompetanse som sammensatt, men med en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). På en måte er det naturlig at han blander språk, som foreldrene også gjør, men hans syn på Nikos språkkompetanse tyder på en forståelse av flerspråklighet som satt sammen av atskilte språksystem (Garcia & Li Wei, 2014).

I alle tre familier viste foreldrene til at de brukte både morsmålet og tysk i familien. Foreldrene beskriver også barnas språklige praksis som flerspråklig, i den forstand at barna dro nytte av og vekslet mellom sine språk. Det som er interessant og som viser til foreldrenes syn på flerspråklighet, er vurderingen av deres egen og barnas språklige praksis og til dels deres kompetansen i de ulike språkene. Familie 1 og 3 viser til en vektlegging av morsmålet i foreldrenes språklige praksis med barna, samtidig som begge familier også inkluderer og vektlegger tysk. Mens Thorben beskriver sin egen og til dels også barnas språklige praksis som dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014), peker Susanne på vektleggingen av at språk skal skilles tilpasset samtalepartneren. Det kan likevel sies at også den språklige praksisen i familie 2 på et vis er dynamisk, men dynamikken ligger her i større grad i å bytte mellom språkene. Når Thorbens syn kan peke på en integrert tospråklighetsnorm, kan Susannes syn forstås som en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). I familie 2 kan det se ut som om tysk får større plass, spesielt i foreldrenes språklige praksis. Manuel og Susannes forståelse viser til et lignende paradoks som barnehagelærerne i Solsikke barnehage – at flerspråklighet på den ene sida er dynamisk, slik at barna bruker sine språk som ressurser i kommunikasjonen og at den på den andre sida innebærer at de skal skille og bruke språkene tilsvarende ettspråklige barn.

11.4.2 Foreldrenes syn på barnehagens språklige praksis

Når det gjelder familienes samarbeid med barnehagen, viser familie 1 og 3 til at de har lite kontakt med barnehagelærerne angående barnas språkutvikling. Susanne beskriver et tettere samarbeid med barnehagelærerne, men dette gjelder i hovedsak samarbeid om turer og arrangementer. Alle foreldre gir uttrykk for at tilbakemeldingene på barnas språkutvikling er positiv dersom de forekommer. Et av de største overraskelsesmoment for meg i intervjuene med foreldrene i Solsikke barnehage var at de fokuserte så tydelig på barnehagen som språklæringsarena for tysk. Spesielt siden familiene hadde språk som også de ansatte på Regnbuen kunne, hadde jeg forventet at foreldrene ville anse det som positivt at barna fikk

støtte både på tysk og på deres morsmål. Denne antakelsen viser i like stor grad til min egen som til foreldrenes forståelse. Med utgangspunkt i dialogismen kan dette møtet mellom våre forståelser karakteriseres som et brudd (White, 2017) som førte til refleksjon over og bevisstgjøring av mine egne språkideologier og hvordan jeg selv tillegger ulike språk forskjellige verdier (Jaffe, 2009). Man kan også forstå det som et møte mellom to ulike forståelser av kunnskap (Verran, 2013). Intervjumaterialet tydeliggjør at foreldrene anser det som barnehagens hovedoppgave å bidra til at barna skal bli god i tysk, mens det å ivareta utviklingen i morsmålet i hovedsak er familiens oppgave. Hvor strengt dette skille skal være, framkommer derimot som ulikt i de forskjellige familiene.

Ja, hin und wieder ist das so, also, dass man die erwischt, wenn man ihn jetzt abholen kommt oder so, `ne? Dass man die dann erwischt, so, wenn die jetzt die gleiche Sprache sprechen, Türkisch oder so. Dann brabbeln sie Türkisch. Wo ich dann sag, so, „Jungs, ihr müsst Deutsch reden“. Damit's in der Schule natürlich nachher wieder `n bisschen einfacher ist. Aber das ist ja, die sind klein – hier rein, da raus, und dann machen sie trotzdem das, was sie wollen (Manuel, Vater).

Ja, av og til er det sånn, altså, at man tar dem i, når man kommer og henter ham eller noe sånt, sant? At man da tar dem i, sånn når de nå snakker det samme språket, tyrkisk eller sånt. Så babler dem tyrkisk. Der jeg sier, sånn, «gutter, dere må snakke tysk». For at det skal bli litt lettere på skolen senere. Men det er jo, de er små – inn her, ut der og så gjør de det de vil likevel (Manuel, far).

Manuel viser her til hvordan han av og til «tar» sønnen sin og vennene hans i å snakke tyrkisk i barnehagen og hvordan han prøver å instruere dem til å bruke tysk. Det blir tydelig at han anser det som viktig at guttene snakker tysk som forberedelse til senere skolegang. Det er et felles trekk i familiens forståelse av flerspråklighet, som jeg vil utdype i neste kapittel. Ytringen kan videre tolkes slik at han anser barnehagen som en hovedsakelig tysk arena. Han fremhever videre at han kunne ønsket seg større vektlegging av tysk i barnehagen:

So, natürlich, man unterhält sich unter Kollegen, Freunden, wie das bei denen in der Kita ist. Ich hab einen Arbeitskollegen, bei denen, denk in, da war das so, dass die Kinder schon mit vier zum Sprachkurs reingekommen sind. Und das *haben* sie hier gar nicht. Deutsch. Also für die Schule, Vorbereitung für die Schule, aber halt nur so `n Deutschkurs, `ne? Für die Kinder, die dann halt mit Migration. Die mehrere Sprachen haben. Also, halt sowas, `ne? Was ich auch hier schon mal angesprochen hatte, aber so was gab`s, gibt`s hier nicht (Manuel, far).

Selvfølgelig, man snakker litt sammen med kolleger, venner, hvordan det er hos dem i barnehagen. Jeg har en arbeidskollega, hos dem, tror jeg, var det sånn at barna kom inn på språkkurs med fire allerede. Og det *har* de ikke her i det hele tatt. Tysk. Altså, for skolen, forberedelse til skolen, men bare et sånt tyskkurs, sant? For de barna med

migrasjon. Som har flere språk. Altså, noe sånt, sant? Som jeg også har spurt om her, men noe sånt hadde de, har de ikke her (Manuel, far).

Her fremhever Manuel at han anser det som barnehagens oppgave å sørge for at barna utvikler tysk best mulig. Han sammenligner Solsikke barnehages språklige praksis med det han hører om andre barnehager som kan virke å ha en større vektlegging av tysk. Uthevingen av ordet *har* i Manuels ytring samt at han selv har etterspurt et slikt opplegg i barnehagen, kan vise til et vesentlig forskjell i hans forståelse av flerspråklighet sammenlignet med barnehagens. Det kan tyde på en språkideologisk hierarki der tysk – samfunnets språk – får størst betydning (Jaffe, 2009). Igjen kommer det også frem hvordan han knytter vektlegging av tysk til skolen. Man kan videre forstå det som et ønske om mer formell språklæring, som også Jorunn og Peter viser til. Utover det kan man se hvordan han viser til migrasjon som ramme for denne vektleggingen.

Også Susanne uttrykker bekymringer for om barna lærer seg godt nok tysk og viser til barnehagen som en viktig arena for utviklingen av dette språket.

Ja, also der Kindergarten hat schon ein, also die Kinder lernen hier sehr gut Deutsch, finde ich. Also, zum Beispiel meine Kinder, ich hab sie deswegen auch so früh in die Kita geschickt, damit sie auch Deutsch lernen, bevor sie in die Schule kommen. Und ich hatte, ich hab mir Sorgen gemacht, weil ich dachte, okay, zu Hause sprechen wir *kein* Deutsch, und dann, wenn meine Tochter in die Schule kommt, dann kann sie nicht Deutsch. Oder beziehungsweise nicht *so* gut Deutsch. Dann kriegt sie vielleicht Schwierigkeiten im Unterricht, wenn sie nicht alles versteht oder sich nicht ausdrücken kann. Deswegen war mir schon wichtig, dass sie früh in den Kindergarten kommen. Und deswegen hab ich sie auch so früh geschickt. Und ich finde schon, dass Finja hier, dass sie hier sehr gut Deutsch gelernt hat. Trotz der vielen Sprachen hier. Obwohl viele Erzieherinnen auch hier Türkisch zum Beispiel mit anderen Kindern sprechen. Oder zum Beispiel, Finja hat auch mit Laura ganz viel Russisch gesprochen, trotz all dem hat sie sehr gut Deutsch hier gelernt. Und Mats find ich, spricht auch ganz gut Deutsch. Also, so für sein Alter und dafür, dass er hier erst seit einem Jahr ist, ich finde, er kann sich gut ausdrücken (Susanne, mor).

Ja, altså barnehagen har absolutt en, altså barna lærer veldig godt tysk her, synes jeg. Altså, for eksempel mine barn, jeg har sendt dem i barnehagen så tidlig på grunn av det, slik at de også lærer tysk før de begynner på skolen. Og jeg var bekymret, fordi jeg tenkte, okay, hjemme snakker vi *ikke* tysk, og så, når dattera mi begynner på skolen, så kan hun ikke tysk. Eller for å si det sånn, ikke *så* godt tysk. Så får hun kanskje problem i undervisningen, om hun ikke forstår alt eller ikke kan uttrykke seg. Derfor var det viktig for meg at de begynner i barnehagen tidlig. Og jeg synes absolutt at dattera mi har lært tysk veldig bra her. Til tross for de mange språk her. Selv om mange barnehagelærere også snakker tyrkisk med andre barn for eksempel. Eller, for eksempel, Finja snakket også mye russisk med Laura, til tross for alt det har hun lært tysk veldig bra her. Og Mats, synes jeg, snakker ganske bra tysk. Altså, for alderen og for at han kun har vært her et år. Altså, jeg synes han kan uttrykke seg godt (Susanne, mor).

Det første Susanne trekker frem, er hvor positiv hennes opplevelse av barnas utvikling i tysk har vært. At hun anser det som barnehagens mandat, kommer frem når hun fremhever hvor tidlig barna har begynt i barnehagen, og at språkutvikling i tysk da var en hovedgrunn. Også i Susannes ytring finner vi forbindelsen mellom betydningen av gode tyskkunnskaper og skolen, og hennes bekymringer kan kobles til familiens språklige praksis der tysk ikke inngår i særlig grad i kommunikasjonen med barna, selv om språket er i bruk mellom foreldrene. Videre er det interessant at hun sier at barna har lært godt tysk *til tross* for at det ble eller blir snakket så mange andre språk i barnehagen. Og også *til tross* for at barna selv snakker eller snakket mye russisk der. Som med Manuel kan hennes forståelse her tolkes som at hun ser på språkene som atskilte system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998), og også her kan man se mulige ideologier om språklige hierarkier, der tysk tillegges stor verdi (Jaffe, 2009). Deres forståelse av at barnehagens oppgave er å støtte barnas språkutvikling i tysk kan videre tyde på en ikonisering av barnehagen som tysk sted, mens familien i større grad ikoniseres med morsmål eller flerspråklighet (Irvine & Gal, 2000).

Susanne nyanserer likevel bildet av barnehagen som tysk litt senere i intervjuet der hun påpeker betydningen av det språklige og kulturelle mangfoldet i barnehagen:

Auch, ist auch okay, dass hier ganz viele Kinder mit anderen Sprachen sind. Dass man auch lernt, halt mit anderen Menschen auch umzugehen, `ne? Weil es gibt ganz oft zum Beispiel Probleme bei Kindern, wenn sie jetzt, sagen wir mal, lange Zeit in einem, sagen wir mal typisch deutschem Kindergarten waren, `ne? Wo's vielleicht so zwei, drei ausländische Kinder gibt. Und dann kommen sie irgendwo in die Gesellschaft, wo ganz viele Migranten sind, und dann gibt's oft Probleme, `ne? Und dann, das ist schon gut. Ich meine, wir sind selber nicht Deutsche, ich und mein Mann, daher. Das ist, das ist schon ganz gut, also halt Kontakt mit verschiedenen Nationalitäten und Religionen zu bekommen, dass die Kinder auch so in der Zukunft wissen, also „okay, es gibt so und es gibt so, und es gibt anders als wir“ (Susanne, mor).

Også, er også greit at det er veldig mange barn med andre språk her. At man også lærer å omgås med andre mennesker, sant? Fordi det veldig ofte for eksempel blir problem hos barna når de nå, la oss si, var i en la oss si typisk tysk barnehage, sant? Der det kanskje er sånn to, tre utenlandske barn. Og så kommer de inn i samfunnet en plass, der det er mange innvandrere, og så blir det ofte problem, sant? Og så, det er da bra. Jeg mener, vi er selv ikke tyske, jeg og mannen min, så. Det er ganske bra, altså, å få kontakt med ulike nasjonaliteter og religioner, at barna også vet sånn for framtida at «greit, det fins sånn og det fins sånn, og det fins annerledes enn oss» (Susanne, mor).

Denne uttalelsen kan tolkes som at hun anser mangfoldet i barnehagen som et positivt element for barnas oppvekst. Hun nevner ulike språk, nasjonaliteter og religioner og hvordan tidlige møter med slike forskjeller kan bidra til at barn klarer seg i samfunnet. Det er interessant

hvordan hun skiller mellom typisk tyske barnehager der det er et overskudd av etnisk tyske barn og deler av samfunnet som hun anser for å være preget av et større språklig, kulturell og religiøst mangfold. Det kan se ut som om hun anser tysk for å være en del av mangfoldet eller at et tysk sted også kan inkludere språklig mangfold. Det virker som om hun forstår Solsikke barnehage som et slikt sted, og det kan virke som et paradoks til synet på barnehagen som tysk arena. Samtidig kan ytringen hennes forstås slik at hun anser barnehagens kollektive mangfold som et viktig bidrag til barnas individuelle flerspråklighet.

I familie 1 trekkes det ikke et lignende tydelig skille mellom språkene når det gjelder barnehagen og hjemmet. Thorben viser til at han anser tysk som et viktig fag på skolen, men vurderer også ettermiddagstilbudet med tyrkisk morsmålsundervisning, som sønnens skole tilbyr, som positivt. Thorben påpeker her at det er en god støtte fordi foreldrene ikke klarer å jobbe nok med tyrkisk selv i den tida de har til rådighet. Det kan knyttes til hans egen opplevelse av ikke kunne tyrkisk tilsvarende andre som har gått på skole i Tyrkia og dermed til hans historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004). Dette synet står etter min forståelse i sammenheng med ideologier om verdier av språklige koder og språk generelt (Jaffe, 2009), på den ene sida om verdien av tysk og tyrkisk og på den andre sida om verdien av hverdagskunnskap og mer formell skolebasert kunnskap i et språk. Man kan forstå det slik at han ønsker at barna hans skal oppnå en viss formell kunnskap også i tyrkisk, og at han derfor anser skolens tilbud om morsmålsundervisning som verdifull.

Det blir tydelig at familienes forståelse av den språklige arbeidsdelingen mellom barnehagen og hjemmet er ulikt og nærmest kan beskrives som ulike syn langs et kontinuum. Mens Manuel først og fremst anser barnehagen som tysk og tillegger ansvaret for utviklingen i morsmålet til familien og mer uformelle arena, kan Thorbens syn tolkes dithen at han anser støtte for morsmål i barnehagen som positivt. Susanne viser både til et syn på barnehagen som tysk og til et syn på barnehagen som flerspråklig. Hennes syn på den språklige arbeidsdelingen virker å innebære et mindre strengt skille enn Manuels. I alle tre familier kan man tolke foreldrenes syn på språk som at de ser på dem som atskilte system (Woolard, 1998) og at de ikke nødvendigvis legger noe overføringsverdi mellom språkene. I utgangspunktet kan deres syn på flerspråklighet tolkes som om det baserer seg på en enspråklighetsnorm eller muligens dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Spesielt i familie 2 og 3 skjer det i lys av krav som foreldrene antar – eller har erfart – at skolen stiller. Skolen som institusjon kan sies å være et framtrædende diskursivt vilkår for foreldrenes forståelse av flerspråklighet og verdien de tillegger barnas ulike språk (Jaffe, 2009).

11.4.3 Skolen som diskursivt vilkår

Som antydnet i forrige kapittel, bidro skolen som institusjon til foreldrenes syn på hva som var viktig og god språklig praksis blant barna og i barnehagen og til vektleggingen av barnas språkutvikling i tysk. Manuel beskriver hvordan de forbereder Niko til å begynne på skolen, siden dette er hans siste år i barnehagen. Han viser til at Niko går til en logoped en gang i uka der han lærer å bruke for eksempel plasseringsord og preposisjoner på rett måte, fordi foreldrene har lagt merke til at han ikke kan det godt nok på tysk. Manuel beskriver hvordan bruk av plasseringsord atskiller seg på tyrkisk fra tysk, der det kan se ut som om tysk krever mer presist bruk enn som er vanlig i tyrkisk.⁷⁰ Foreldrene har avtalt med rektoren på Nikos framtidige skole at han skal fortsette med det fram til skolestart. Han presiserer at det ikke var barnehagen som har anbefalt denne formen for språktrening, men at foreldrene selv la merke til det og fikk anbefaling om å kontakte en logoped på en helsekontroll.

Manuel presiserer at Niko ikke går på morsmålsundervisning i tyrkisk, fordi det ville føre til at han ble helt forvirret. Han viser i den forbindelse til at Niko får nok kontakt med tyrkisk gjennom familien, besteforeldrene og venner. Han beskriver erfaringen fra sin egen oppvekst, der han og søsknene lærte tysk av hverandre etter at den eldste hadde begynt på skolen. Tyrkiskundervisning begynte de ikke med før mot slutten av barneskolen⁷¹, og kun fordi foreldrene ønsket det. Han fremhever at de har valgt å sende Niko på en skole i en nabobydel etter at de har sett skolene i bydelen der de bor:

So, das war dann nicht wieder mein Fall. Weil, das ist, das war zu *viel*. Also, ich mein, zu viele Kinder, die alle so `ne Migration haben, sag ich mal. Viel zu Viele. Also, da oben, die Schule, das waren ja gute achtundneunzig Prozent, was nur ausländisch ist. Deswegen haben wir gedacht, so, dann lieber `ne Schule suchen, wo das `n bisschen noch feiner aufgeteilt ist. So, wie wir das kennen, `ne? Also, wie wir in der Schule waren, war ja vielleicht drei Türken. Dann hat man so ein, zwei Russen dazwischen gehabt, aber der Rest war Deutsch, dann halt, `ne? Also, da haben wir schon so `n bisschen so mit drauf geachtet (Manuel, far).

Sånn, det var ikke helt mitt. Fordi, det er, det var for *mye*. Altså, jeg mener, for mange barn som alle har en form for migrasjon, for å si det sånt. Alt for mange. Altså, der oppe, den skolen, det var jo vel så nittiåtte prosent som kun er utenlandsk. Derfor tenkte vi, sånn, da heller finne en skole der det er litt mer findelt. Sånn som vi kjenner det, sant? Altså, da vi var på skolen, var det jo kanskje tre tyrkere. Så hadde man en, to russere inn i der, men resten var tysk, sant? Altså, det så vi litt på, på et vis (Manuel, far).

⁷⁰ I intervjuet viser han til at man på tysk sier «der Kugelschreiber liegt *auf der Fensterbank*», mens man på tyrkisk ville si «der Kugelschreiber liegt *beim Fenster*».

⁷¹ I Tyskland varer barneskolen også i dag vanligvis fra 1. – 4. klasse, selv om enkelte delstater, som for eksempel Berlin, har innført barneskole fra 1. – 6. klasse.

Det kommer tydelig frem i Manuels ytring at han anser det som viktig at det er tilstrekkelig mange ettspråklige tyske barn på skolen, slik at de som måtte være flerspråklig, er en minoritet i klassen. Igjen viser han her til en tydelig vektlegging av tysk som del av barnas flerspråklighet og til en forståelse om en språklig arbeidsdeling, der de offisielle utdanningsinstitusjonene i hovedsak skal være tyskspråklig. Også her finner man en henvisning til migrasjon som kan være et vilkår for hans forståelse. Hans oppfatning om at Niko burde konsentrere seg om ett språk om gangen kan forstås som å være basert på en enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Videre blir det tydelig hvordan hans syn på flerspråklighet og arbeidsdeling er knyttet til hans historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004) der han viser til erfaringer fra egen oppvekst som han har opplevd som viktig og vellykket.

Susanne refererer – i motsetning til Manuel – til at Finja begynte på russisk morsmålsundervisning et år før hun begynte på skolen, etter eget ønske. Mora ville ikke gjøre det samtidig med skolestart fordi hun var bekymret for at det kom til å kreve for mye av barnet. Hun viser til sine bekymringer for dattera Finjas overgang til skolen, og også til hvordan denne overgangen ble en veldig positiv opplevelse. Som alle flerspråklige barn, får Finja undervisning i *DAZ-Deutsch als Zweitsprache*⁷² på skolen, men siden hun allerede kan lese og skrive, får hun også ekstra undervisning slik at hun ikke kjeder seg i første klasse. Susanne viser videre til en sammenheng mellom morsmålsundervisningen og formell opplæring i tysk:

Ich glaube deswegen konnte sie auch so schnell Deutsch lesen und schreiben. Weil sie schon ein Jahr vor der Einschulung – sie hat Russischunterricht besucht. Besucht sie immer noch. Die hat einmal in der Woche Unterricht. Und da hat sie auch schnell schreiben und lesen auf Russisch gelernt. Und *seitdem* sie das kann, konnte sie auch ganz schnell Deutsch lesen. Und schreiben auch (Susanne, mor).

Jeg tror derfor kunne hun også lese og skrive tysk så fort. Fordi hun allerede, et år før hun begynte på skolen, gikk hun på russiskundervisning. Hun gjør det fortsatt. Og hun går på undervisning en gang i uka. Og da lærte hun å lese og skrive på russisk veldig fort. Og *siden* hun kan det, kunne hun også lære å lese tysk fort. Og også skrive (Susanne, mor).

Som Manuel viser Susanne til en forståelse av at formell opplæring på to språk samtidig kan være mye for barnet, og det kan tyde på en forståelse av språk som atskilte system. Man kan imidlertid si at de to familiene har tatt ulike valg for hvilket språk de ville satse på først. Mens Manuel tillegger tysk større verdi, gir Susanne et mer nyansert bilde av hvordan hun vektlegger

⁷² DAZ-undervisningen – tysk som andrespråk – blir, slik jeg har forstått det, gitt til alle flerspråklige barn på barneskoler i byen. Barnas behov for det vurderes underveis, og undervisningen avsluttes når den ikke anses som nødvendig for barna lenger.

familiens tre språk. Som det kommer frem i beskrivelsen av barnas språkutvikling i barnehagen og vurderingen av å sende dattera på russisk morsmålsundervisning, kan man tolke det dithen at hun likestiller språkene i større grad. En fortolkning er at synet på flerspråklighet er litt forskjellig ved de to foreldrene. Mens Manuel ser på dem som atskilte system, kan man her tolke Susannes syn på flerspråklighet som en dualitet der generelle deler kan overføres mellom språkene (Garcia & Li Wei, 2014). Man kan si at skolen er et vilkår for begge foreldrenes valg, men at dualitetsforståelsen sammen med en ideologi om morsmålets verdi bidrar til valg av formell morsmålsundervisning hos Susanne. Hos Manuel bidrar forståelsen av språkene som atskilte og en ideologi som tillegger tysk større verdi til valget om å fokusere på tysk.

Susannes beskrivelse av Finjas overgang til skolen og valget om å sende henne på morsmålsundervisning i russisk, er spesielt interessant når man sammenligner den med Helenas ytring om Finjas siste barnehageår der hun var mindre og mindre interessert i å fortelle og skrive historier (jf. kapittel 10.6.). Mens Helena forstår morsmålsundervisningen nærmest som et hinder for Finjas skrive- og fortellerglede, beskriver Susanne det som Finjas ønske fordi hun kjente andre som deltok. Susanne refererer i intervjuet til at hun anser det som en fordel å også kunne lese og skrive på morsmål og et ansvar om å tilrettelegge for barna å lære foreldrenes språk. Det er en interessant kontrast mellom Helenas og Susannes forståelse av Finjas deltakelse i morsmålsundervisningen som kan knyttes til ideologier om språksosialisering, verdien av språklige uttryksmåter og modalitet (Jaffe, 2009; Riley, 2011).

I intervjuet med familie 1 fremkommer det et litt annet bilde av den språklige vektleggingen når det gjelder barnas møte med utdanningsinstitusjonene i Tyskland. Thorben uttrykker lite bekymring for barnas språkutvikling i tysk, som også blir tydelig i hans ytring i kapittel 11.4.1. Han viser derimot til hvordan han lærer engelsk med barna for å forberede dem til møtet med dette språket:

Ja. Wir lernen auch ab und zu hier, mit dem iPad mach ich mit denen auch ab und zu Englisch. Jetzt haben wir mit den Farben angefangen. Möchte auch, dass sie so `n bisschen, weil, die sind ja noch frisch im Kopf, die sind ja nicht so wie wir. (...) Ja, und wenn ich das so bei den Kindern sehe, wie schnell sie immer alles aufschnappen, dann, ja. Wenn wir mal abends sitzen, dann haben wir, wie gesagt, ich hab mit den Farben angefangen, und sie können, zehn Farben auf Englisch wissen sie schon und dann fra-, dann spielen wir halt ab und zu, was war das für `ne Farbe oder ich versuch halt so, sie `n bisschen so an Englisch ran zu führen, dass sie das vielleicht dadurch, nochmal vielleicht `ne kleine Hilfe. In der dritten Klasse, glaub ich, kriegen sie auch schon Englisch. Mein Sohn, dass er dann zumindest schon ein paar Wörter schon mal weiß. Vielleicht auch mal mit den Zahlen, so bis, was weiß ich, zehn oder zwanzig und dann. (Thorben, far).

Ja. Vi lærer også av og til her, jeg gjør engelsk med dem på iPad av og til. Nå har vi begynt med fargene. Vil også, at de (får) litt sånn, fordi de er jo enda ferskt i hodet, de er jo ikke som oss. (...) Ja, og når jeg ser det med barna hvor fort de plukker opp alt bestandig, så, ja. Når vi sitter om kvelden, så har vi, som sagt, jeg begynte med fargene, og de kan, ti farger kan de på engelsk allerede, og så spø-, så spiller vi av og til, hva var det for en farge eller jeg prøver liksom å føre dem litt nærmere engelsk at de kanskje gjennom det, det hjelper litt kanskje. Jeg tror de får engelsk alt i tredje klasse. Sønnen min, at han i det minste vet noen ord. Kanskje også med tall en gang, sånn opp til, hva vet jeg, ti eller tjue og så (Thorben, far).

Thorben beskriver her hvordan han anser engelsk som et viktig språk for barna fordi de får det som fag allerede på barneskolen. Spesielt med tanke på sønnen, som snart begynner i 3. klasse, er hans motiv (Scollon & Scollon, 2004) å gjøre det enklere for barna, og han begynner derfor å lære litt engelsk med dem hjemme. Han viser til at barna er fersk i hodet, og det tyder på en forståelse han har om at barn lærer forttere enn voksne. Han viser til sin egen erfaring, slik at denne forståelsen kan sies å være en hverdagsdiskurs (Freedman & Ball, 2004) som er knyttet til hans historiske kropp (Scollon & Scollon, 2004). Denne ytringen er spesielt interessant i lys av barnehagens syn på barns bruk av engelsk når de oppfatter det som foreldrenes framfor barnas interesse. Som Thorben beskriver det kan denne språklige praksisen vise til et vesentlig aspekt som også Bakken (2016) og Lane (2010) påpeker – at foreldrene velger det de mener er best for barna og deres framtid.

11.4.4 Migrasjon som diskursivt vilkår

Den siste diskursen som kommer frem som et vesentlig element i intervjumaterialet med foreldrene, omhandler migrasjon som vilkår for forståelsen av flerspråklighet. Betydningen av migrasjon har allerede blitt antydnet i forbindelse med Manuels ytringer, og det er et vilkår som alle tre familier viser til. Hvordan dette vilkåret bidrar til deres forståelse av flerspråklighet, kan imidlertid sies å være forskjellig.

Et interessant aspekt i intervjuet med Manuel er som beskrevet, det strenge skillet i den språklige arbeidsdelinga, der offisielle utdanningsinstitusjoner forstås som tyske arenaer, mens familien anses arena for morsmål eller dynamisk språklig praksis. Han utdyper det ved å fortelle om den språklige praksisen på Nikos fritidsaktiviteter:

Weil, wenn er jetzt beim Fußball ist oder so, dann sprechen die Kinder auch alle mehrsprachig. Aber die Trainer, die achten aber natürlich drauf, dass sie trotzdem Deutsch reden. Also, das find ich auch schon mal gut, dass das permanent an erster Stelle, (dass) Deutsch geredet wird, `ne? Also, der Trainer ist zwar selber türkisch, redet mit den Kindern aber nur Deutsch. So dass die dann auch auf Deutsch antworten *müssen*.

Also da war – bis heute nicht ein Kind dann gehört, was auf Türkisch geantwortet hat (Manuel, far).

Fordi, når han er på fotballtrening eller noe sånt, så snakker barna også alle flerspråklig. Men trenerne, de passer selvfølgelig på at de snakker tysk likevel. Altså, det synes jeg er bra, at det alltid står på første plass (at) det snakkes tysk, sant? Altså, treneren er selv tyrkisk, men han snakker bare tysk med barna. Slik at de da også *må* svare på tysk. Altså, det var – til i dag har jeg ikke hørt et barn som har svart på tyrkisk (Manuel, far).

Det kan se ut som om Manuel anser fotballtrening som en mer formell arena der tysk er det språket som bør brukes. Dette til tross for at barnas og trenerens språklige bakgrunn kunne åpne opp for en mer dynamisk flerspråklig praksis. Den språklige arbeidsdelingen som trekker seg som en rød tråd gjennom Manuels syn, kan tolkes som en fraktal rekursivitet (Irvine & Gal, 2000), der utdanningsinstitusjoner og andre offisielle arenaer knyttes til tysk, mens familien og andre private arenaer knyttes til morsmålet. Grunnlaget for det er etter min forståelse et ikont bilde av tysk som det offisielle språket i Tyskland. I intervjuet framkommer migrasjon som et tydelig vilkår for hans forståelse av flerspråklighet, vektlegging og arbeidsdeling av språk. Både han og Thorben viser til migrasjon som en merkelapp som det virker å være vanskelig å bli kvitt. Migrasjon som vilkår over generasjoner kan sies å være en del av familienes historiske kropper (Hult, 2017; Scollon & Scollon, 2004). Det kan også rette fokus mot forståelsen av hvem som regnes for å ha migrasjonsbakgrunn i det tyske samfunnet, og man kan spørre om den statistiske definisjonen som er presentert i kapittel 1.1.1 ikke tilsvarer den allmenne forståelsen. Dette kommer tydelig frem i Thorbens beskrivelse:

Ja, ist halt schwierig für uns als Migranten, `ne? Obwohl wir, sag ich mal schon, ja, dass wir zweite, dritte Generation hier sind, ist es immer noch halt schwierig, finde ich also. Dass man sich, muss man sich anstrengen und immer besser als die anderen sein, irgendwie. Also, ich kenne das von meiner Kindheit. Wie gesagt, ich bin hier auch groß geworden, aufgewachsen. Zum Glück, egal um was es geht, ich brauche keine Hilfe, so, `ne? Weil im Alltag, wenn's Behördengänge sind oder jetzt mit den Lehrern in der Schule oder irgendwas Anderes. Also, ich bin ja von der Pike hier groß geworden, meine Kinder ja auch. Aber trotzdem find ich das als halt Migrantenkinderfamilie, find ich das halt schwierig, also. Weil man muss ja alles – arbeiten, Geld verdienen, die Familie. Will ja meine Kinder auch, sag ich mal, vernünftig aufziehen und zu `nem Teil der Gesellschaft machen (Thorben, far).

Ja, det er da vanskelig for oss innvandrere, sant? Selv om vi, for å si det sånn, allerede er her i andre, tredje generasjon, er det fremdeles vanskelig, synes jeg, altså. At man må, man må jobbe hardt og alltid være bedre enn de andre, på en måte. Altså, jeg kjenner til det fra min barndom. Som sagt, jeg har vokst opp her. Heldigvis, uansett hva det dreier seg om, jeg trenger ikke noe hjelp, sånn, sant? Fordi i hverdagen, når det dreier seg om kontakt med myndigheter eller nå med lærerne på skolen eller noe annet. Altså, jeg har jo vokst opp her fra starten av, og også mine barn. Men likevel synes jeg at det som

innvandrersfamilie med barn, det er vanskelig, synes jeg altså. Fordi man må jo alt – jobbe, tjene penger, familie. Vil jo, for å si det sånn, oppdra barna mine fornuftig og gjøre dem til en del av samfunnet (Thorben, far).

Thorben peker på noen vesentlige aspekter for sin forståelse av migrasjon som vilkår. Han viser til en opplevelse av å måtte være bedre og til fordel med å ikke være avhengig av hjelp i kontakt med offisielle institusjoner i Tyskland. Spesielt interessant er at han sier han vil gjøre barna til en del av samfunnet. Man kan spørre om familiens migrasjonsbakgrunn medfører at barna i utgangspunktet står utenfor det tyske samfunnet. Manuels fokus på å sende Niko på en skole der ettspråklige barn utgjør majoriteten kan vise til en lignende intensjon (Bakhtin, 1986) om å bidra til at sønnen blir en del av det tyske samfunnet på lik linje med ettspråklige tyske barn. I lys av migrasjonen som vilkår kan valget om hvilket språk som vektlegges peke på en tidsbane som også Lane (2010) viser til, der foreldrene tar språkvalg for sine barn og deres framtid på bakgrunn av egne erfaringer i fortid.

I intervjuet med Susanne fremkommer det en annet bilde av migrasjon som vilkår for foreldrenes valg og språklig praksis. Hun viser til et stort språklig mangfold blant familiens venner slik at barna møter mange ulike språk og former for kulturell bakgrunn, også utenfor barnehagen:

Also, zum Beispiel, mein Mann hat einen guten Freund, seine Frau kommt aus Polen, er selber kommt aus Syrien, also, halt, er spricht wieder mal Arabisch, die Frau spricht Polnisch, `ne? Zum Beispiel. Oder auch so türkischsprachige Bekannte und Freunde. Dann haben wir noch eine Familie, die, oh, was ist das denn für eine Sprache, was sie sprechen? Das war irgendwo aus dem Balkan, Richtung, da, irgendwo. Ich glaube, war das Serbisch oder Kroatisch, irgendwie. Okay, Also, zum Beispiel, `ne? Und dann haben wir noch eine bekannte Familie, die Bulgarisch sprechen, `ne? Also. Ja, in Deutschland sind es mittlerweile schon so viele Nationalitäten, da findet man unter, irgendwie ganz viele Bekannte und Freunde, die auch nicht nur Deutsch sprechen (Susanne, mor).

Altså, for eksempel, mannen min har en god venn, kona hans kommer fra Polen, han selv kommer fra Syria, altså, han snakker igjen arabisk, kona snakker polsk, sant? For eksempel. Eller også, tyrkiskspråklige bekjente og venner. Så har vi en familie, som, åh, hva er det for et språk som de snakker? Det var en plass fra Balkan, der et sted. Jeg tror, det var serbisk eller kroatisk, noe sånt. Okay. Altså, for eksempel, sant? Og så har vi en bekjent familie som snakker bulgarsk, sant? Altså. Ja, i Tyskland er det imidlertid så mange nasjonaliteter, da finner man på en måte mange bekjente og venner som heller ikke snakker kun tysk (Susanne, mor).

Susanne refererer til migrasjon som vilkår på en annen måte enn Thorben og Manuel. Migrasjon som del av familiens historiske kropper virker i mindre grad å være noe de prøver å komme seg ut ifra, men mer en del av et berikende mangfold. Det er interessant hvordan hun beskriver det

tyske samfunnet som multinasjonal og flerspråklig, og man kan forstå det slik at hun definerer seg selv og familien som en del av dette samfunnet. Migrasjon som ramme virker heller ikke å være knyttet til fortid, men først og fremst til nåtid.

11.4.5 Oppsummering

Selv om familiene på mange måter kan sies å være ganske like, tydeliggjør intervjuene at de har forholdsvis ulike syn på flerspråklig, ulike språklige praksiser og oppfatninger om samarbeid eller arbeidsdeling med barnehagen. Alle familier kan i utgangspunktet karakteriseres som flerspråklige med to foreldre som har et annet morsmål enn eller i tillegg til tysk. Ved et nærmere blikk framstår de likevel som ganske forskjellige, og jeg vil hevde at det gjør intervjumaterialet spesielt interessant. Et av de mest interessante aspektene er familiens ulike syn på barnehagen og dens mandat når det gjelder barnas språkutvikling. Det blir videre tydelig hvordan deres syn på barnehagen som tysk og – eller – flerspråklig står i sammenheng med deres egen språklige praksis, deres syn på flerspråklig som dynamisk, som dualitet eller som sammensatt av to helt ulike språklige system (Garcia & Li Wei, 2014). Familiens ulike vektlegging av språkene eller språklige koder kan knyttes til ideologier om språksosialisering, modalitet og verdier som tillegges språkene (Jaffe, 2009; Riley, 2011). Skole og migrasjon fremkommer som to viktige vilkår for familiens forståelse av flerspråklig og deres språklige praksis med barna, og disse vilkår tydeliggjør tidsbaner i foreldrenes språkvalg for barna som er basert på deres egne historiske kropp (Lane, 2010).

Dette møtet med familiens syn på deres egen migrasjon har hatt spesiell betydning for min forståelse og opplevelse av min rolle som insider og outsider. Jeg har selv en form for migrasjonsbakgrunn – om enn av andre grunner og i et annet land – og erfaring med å ha et annet morsmål enn landets offisielle språk. Man kan si at det ga meg et insidertperspektiv. Samtidig ble jeg av familiene i stor grad posisjonert som tysk og derved som outsider. I denne posisjonen følte jeg skam og ubehag når familiene beskrev sitt til dels utfordrende og komplekse møte med det tyske samfunnet. Med utgangspunkt i dialogismen kan det eksemplifisere hvordan ytringer viser til samtaledeltakernes relasjoner og til en kontekst. I norsk sammenheng ville jeg sannsynligvis ikke ha følt skam siden jeg i denne konteksten selv er innvandrer. Møtet med familiene har derfor i spesielt stor grad bidratt til en bevisstgjøring av skiftet i mine posisjoner knyttet til min rolle som medlem av samfunnet.

DEL V SAMMENHENGER MELLOM MIKRO- TIL MAKROPERSPEKTIV

12. Å skape rom for flerspråklighet

I denne studien har jeg analysert hvordan barnehagene jeg har studert, skaper rom for flerspråklighet gjennom språklige praksiser og ved hjelp av ulike semiotiske ressurser (Bakhtin, 1986; Scollon & Scollon, 2004). Analyseenheten i neksusanalysen har vært barnehagens språklige praksiser med flerspråklige barn, men også intervjuene har blitt analysert som ytringer om diskurser om flerspråklighet. Med utgangspunkt i Kroskrity (2004) kan man si at diskursene har blitt undersøkt både gjennom praksis og uttalelser, selv om det språkideologiske nivået ikke inngår direkte verken i praksisene eller i intervjuene, men snarere kommer frem gjennom analysen. I de siste delkapitlene vil jeg drøfte analysens funn med blick på overordnede perspektiv. Som grunnlag for drøftingen har jeg satt sammen funnene fra de ulike typene datamateriale i studien (Yin, 2014). Som inngang til dette kapittelet vil jeg vise til forståelsen av barnehagen som sosiokulturell arena (Ødegaard & Krüger, 2012) der jeg har undersøkt ulike aktørers syn på flerspråklighet og språklig praksis.

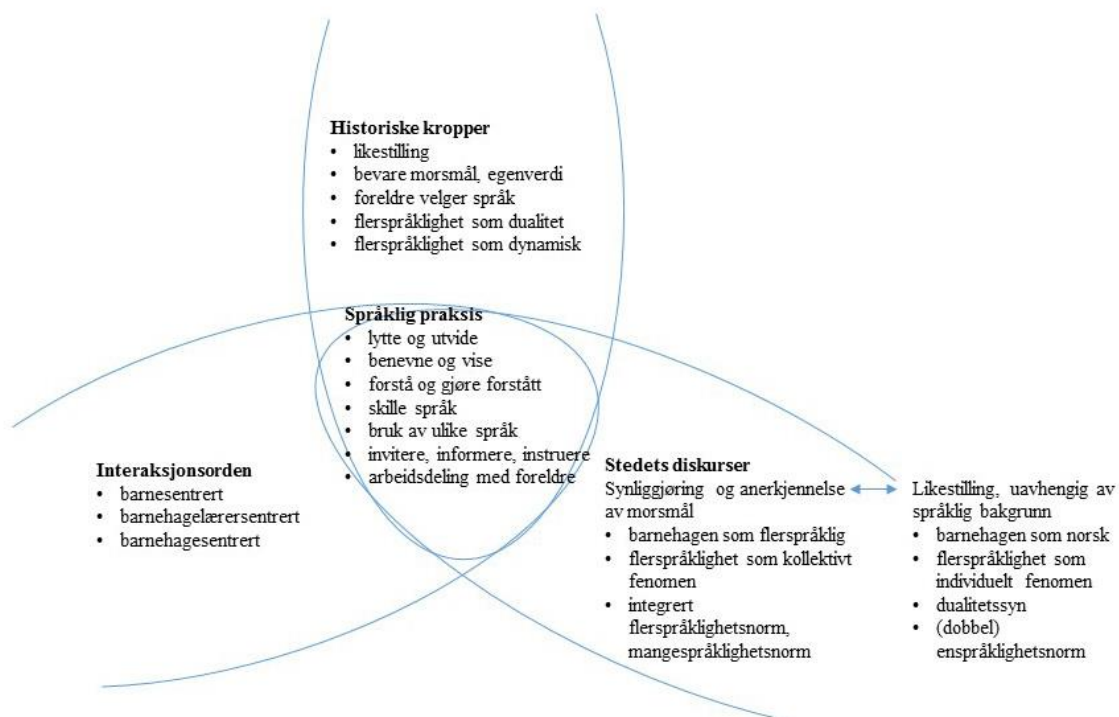
Jeg vil drøfte delspørsmålene hver for seg. Det første delspørsmålet jeg stiller, er hvilke diskurser om flerspråklighet som konstrueres i barnehagene på mikronivå. Det andre omhandler foreldrenes diskurser. Med utgangspunkt i neksusanalysen (Hult, 2017; Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004) er det første steget for å belyse dette spørsmålet å undersøke den språklige praksisen med flerspråklige barn som kommer til uttrykk i feltnotater, intervju og barnehagens semiotiske landskap. Det neste steget er å finne de relevante diskursene som sirkulerer gjennom disse praksisene og å undersøke hvordan disse er knyttet til barnehagen som sted og til barnehagelærernes erfaringer, oppfatninger og utdanning, altså deres historiske kropp (Hult, 2017). Det siste steget er å drøfte hvordan barnehagens diskurser står i sammenheng med overordnede diskurser på makronivå.

I de følgende to delkapitlene vil jeg drøfte det første delspørsmålet som jeg har beskrevet i forrige avsnitt. Grunnet deres ulike kontekst og forskjellige diskurser på makronivå, har jeg valgt å drøfte hver barnehage for seg. Foreldrenes diskurser, altså mitt andre delspørsmål, drøftes i kapittel 12.3, og her følger jeg de samme stegene. Kapitlene 12.4 og 12.5 diskuterer mitt tredje delspørsmål om hvordan diskursene skaper rammer for barnehagelæreres språklige praksis og samarbeidet med foreldrene. Siden begge barnehager viser til et eksplisitt ressursyn på flerspråklighet, er det utgangspunkt for kapittel 12.4. Kapitlene 12.6 og 12.7 avrunder

avhandlingen med en kort oppsummering og et blick på studiens bidrag til forskningsfeltet samt implikasjoner for barnehagefeltet, barnehagelærerutdanning og behov videre forskning.

12.1. Likestilling og synliggjøring – et diskursivt spenningsfelt

Det blir tydelig at det både eksisterer likheter og forskjeller i den språklige praksisen i Ballblom og Solsikke barnehage, og man kan også se forskjeller i praksisen blant barnehagelærerne i de enkelte barnehagene. Modellen under viser praksiser, interaksjonsorden og diskurser og deres forankring i Ballblom barnehage som sted og i barnehagelærernes historiske kropper.



Figur 4: Neksusanalyse syn på flerspråklighet i Ballblom barnehage (med utgangspunkt i Scollon & Scollon, 2004, s. 20)

Et hovedskille i den språklige praksisen i begge barnehager kan sies å være knyttet til interaksjonsordenen (Scollon & Scollon, 2004), der noen språklige praksiser innebærer en mer barnesentrert interaksjonsorden, mens andre medfører en mer barnehagelærersentrert interaksjonsorden. I Ballblom barnehage er språklige praksiser som å lytte og utvide barnas språklige ytringer, og å vise, anerkjenne og tilrettelegge for bruk av barnas morsmål ofte knyttet til en barnesentrert interaksjonsorden. Andre praksiser som å synliggjøre flerspråklighet, å benevne, beskrive, konkretisere, å gjøre seg forstått samt å dele egen kunnskap på andre språk, er ofte koblet til en mer barnehagelærersentrert interaksjonsorden. Spesielt i det semiotiske

landskapet kommer det frem hvordan taleren og mottakeren ofte er tenkte og abstrakte enheter, der for eksempel barnehagen som tenkt enhet taler til foreldrene som tenkt enhet (Bakhtin, 1986). I den forbindelse kan man beskrive interaksjonsordenen som barnehagesentrert framfor barnehagelærersentrert, siden det er enheter og ikke enkeltpersoner som inngår i interaksjonen. Det er likevel viktig å si at dette skillet er generelt og analytisk og ikke alltid tilsvarer interaksjonsordenen i den konkrete språklige praksisen.

Gjennom analysen har jeg pekt på ulike diskurser som sirkulerer gjennom barnehagelærernes språklige praksis. Analysen viser videre hvordan noen av disse diskursene er mer autoritative og andre i større grad hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). De autoritative diskursene er først og fremst tilknyttet barnehagen som sted. I Ballblom barnehage fremkommer det to overordnede autoritative diskurser. Den første omhandler at flerspråklighet og barnas og foreldrenes morsmål skal anerkjennes og synliggjøres. Denne synliggjøringen finner man tydelig i barnehagens semiotiske landskap, der tekst på ulike språk og flagg er hyppig brukte semiotiske ressurser for å vise til at barnehagen er en flerspråklig arena. Den andre autoritative diskursen handler om likestilling av barn og foreldre, uavhengig av deres språklige bakgrunn. Barnehagelærernes fokus på at alle skal kunne forstå barnehagens innhold, arbeidsmåte og mandat vises i både det semiotiske landskapet, feltnotatene og intervjuene.

De to autoritative diskursene innebærer ulike syn på flerspråklighet. Den første diskursen er knyttet til en forståelse av flerspråklighet som et kollektivt fenomen i barnehagen i tillegg til forståelsen av flerspråklighet som individuelt fenomen. Den innebærer videre et syn på flerspråklighet som dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014) der spesielt barn og foreldre, men til dels også ansatte, bruker sine språk som ressurs i ulike kommunikasjonsammenhenger. Spesielt i intervjuene kommer det frem hvordan barnehagelærerne vurderer situasjoner der ulike språk er brukt med utgangspunkt i en integrert tospråklighetsnorm eller mangespråklighetsnorm (Jørgensen, 2008).

I den andre diskursen finner man et syn på flerspråklighet som består av to eller flere ulike språk forstått som relativt avgrensede system (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998). I det semiotiske landskapet kan man for eksempel se det gjennom informasjon som er hengt opp kun på andre språk enn norsk eller visualisering av viktige artefakter med norske ord. Disse henvender seg mot en tenkt enhet av foreldre med et annet morsmål enn norsk som anses for å ha forholdsvis lite kunnskap om norsk barnehage, og det er barnehagen som tenkt enhet som er taleren (Bakhtin, 1986). I intervjuene med de ansatte kommer det frem et tydelig fokus på at alle barn skal ha like godt utbytte av barnehagens innhold, for eksempel gjennom lesing av

bøker på norsk og barnas morsmål. Det kommer også frem i usikkerheten om de flerspråklige barna virkelig har forstått innholdet i en bok eller en samtale, i barnehagelærernes fokus på begrepsforståelse, på å veilede, forklare, benevne eller forenkle språket. Når det gjelder foreldrene, vises det i et fokus på at de forstår informasjon som gis, i bruk av tolk og i utfordringer i kommunikasjonen uten å ha et felles språk som begge parter kan godt.

I denne diskursen om likestilling anses flerspråklighet først og fremst som individuelt fenomen med en sterk dualitetsforståelse (Garcia & Li Wei, 2014), og det kommer frem hvordan barnas språk vurderes ut ifra en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Her inngår det å kunne skille språkene som verdifull kunnskap, fordi barna skal kunne forstå og uttrykke seg på norsk på lik linje med sine ettspråklige jevnaldrende, iallfall etter hvert. Synet på språk omhandler i mindre grad kommunikasjon knyttet til en kontekst, men språk som relativt atskilte system av koder og tegn (Garcia & Li Wei, 2014; Woolard, 1998). Som del av dette synet framkommer det også et fokus på norsk som det språket som barna skal utvikle, slik at de blir likestilt i barnehagen, utdanningssystemet og samfunnet med sine ettspråklige norske jevnaldrende. Det er barnehagens mandat å bidra til deres språkutvikling i norsk, og det medfører en forståelse av barnehagen som en hovedsakelig norskspråklig arena. Med utgangspunkt i Jaffe (2009) kan man diskutere om morsmålet tillegges mindre verdi enn norsk i denne diskursen, slik at hierarkiet mellom språkene blir tydeligere.

Med utgangspunkt i avhandlingens ramme, vil jeg trekke inn tre ulike plan for å knytte disse diskursene til et makronivå – diskurser som fremkommer i styringsdokumentene, diskurser som inngår i faglitteratur om barnehagefeltet og funn fra tidligere forskning. Det første planet er først og fremst representert i analysen av de valgte styringsdokumentene. Når man ser på diskursene som fremkommer i analysen, gjenspeiler de på mange måter den språklige praksisen og synet på flerspråklighet i Ballblom barnehage. I styringsdokumentene gis det klare føringer for at barnehagen skal anerkjenne og synliggjøre barnas morsmål og flerspråklighet. De viser til betydningen av morsmålet for barnas identitet, følelser og nære relasjoner. Samtidig er det et tydelig fokus på utvikling av begrepsforståelse og barnehagens arbeid med barnas språkutvikling i norsk. I hovedsak anses flerspråklighet som en dualitet av to – eller flere – språk, der morsmålet legger grunnlaget for utviklingen av andrespråket. Føringen om at barnehager skal støtte bruk av barnas morsmål og jobbe med deres utvikling i norsk, kan nærmest leses som en dikotomi der man gjør enten det ene eller det andre. Flerspråklighet er i hovedsak et individuelt fenomen, med unntak av Gjervan (2006) som også viser til en forståelse av flerspråklighet som kollektivt fenomen i barnehagen. I styringsdokumentene kan man videre

finne spor av ideologier om verdien av språk, språklige koder og modaliteter (Jaffe, 2009; Riley, 2011). Det vises tydelig til skriftspråk som en viktig modalitet og til relevansen av å velge god barnelitteratur. Jeg vil videre argumentere for at det inngår ulike hierarkier for verdien av morsmål versus verdien av norsk i de valgte styringsdokumentene (Jaffe, 2009). Mens det først og fremst kan se ut som om norsk er det språket med størst språkideologisk verdi (Alstad, 2013), kan Gjervan (2006) vise til en større likestilling av morsmålet med norsk. Man kan derfor spørre om styringsdokumentene danner et diskursivt spenningsfelt for barnehagens språklige praksis ved å legge føringer for likestilling på den ene og for synliggjøring og inkludering på den andre sida. Puskás og Willén (2017) viser til et lignende spenningsfelt når det gjelder forholdet mellom den svenske rammeplanen for barnehager og den konkrete språklige praksisen i barnehagene. Mens de peker på pedagogiske dilemma som dette medfører for barnehageansatte, vil jeg snarere vise til forhandlingsrommet som dette diskursive spenningsfeltet innebærer og åpner opp for i barnehagen (jf. også Menken & Garcia, 2010).

Likestillingsdiskursen kan ut over dette knyttes opp mot en generell likstillingsdiskurs, rettferdighet og solidaritetsforståelse i norske – og nordiske – barnehager, som Kristjansson (2006) og Strand (2006) viser til. Et annet aspekt som kan knyttes til fokuset på norsk i både styringsdokumenter og barnehagens språklige praksis, står i sammenheng med de nordiske landenes fokus på egen kulturarv. Som både Einarsdottir og Wagner (2006), Strand (2006), Wagner (2006) og Kristjansson (2006) påpeker, har de nordiske land en sterk tradisjon for å ivareta sitt kulturarv. Etter min forståelse medfører det også et fokus på å ivareta deres eget språk som et felles nasjonalt språk, et syn som også Kunnskapsdepartementet (2016) tydeliggjør, og som fremkommer i studien til Puskás og Willén (2017). Med henblikk på Bubikova-Moans (2017a) studie, kan man spørre om denne sterke tradisjonen om likestillingen i forbindelse med videreføring av norsk som nasjonalt felles språk og det norske kulturarv innebærer at det dannes to kategorier – *norsk* og *flerspråklig* – som er gjensidig utelukkende. Bubikova-Moan (2017a) illustrerer det i sin analyse av NOU 2010:7, ved å påpeke at forståelsen av rettferdighet likestilles med å ha god kompetanse i norsk. Hun påpeker at NOU 2010:7 tilskriver barnehagen økt betydning som språklæringsarena, og viser til konstruksjonen av det flerspråklige barnet som rask innlærer av norsk som andrespråk. Dette forsterker diskursen om at likestilling og rettferdighet medfører et sterkt fokus på innlæring av norsk. Det kan videre sies å være knyttet til den generelle diskusjonen rundt barnehagen som formell eller uformell læringsarena og dens betydning som forberedelse til skolen (Alstad, 2013; Einarsdottir & Wagner, 2006; Ødegaard & Krüger, 2012).

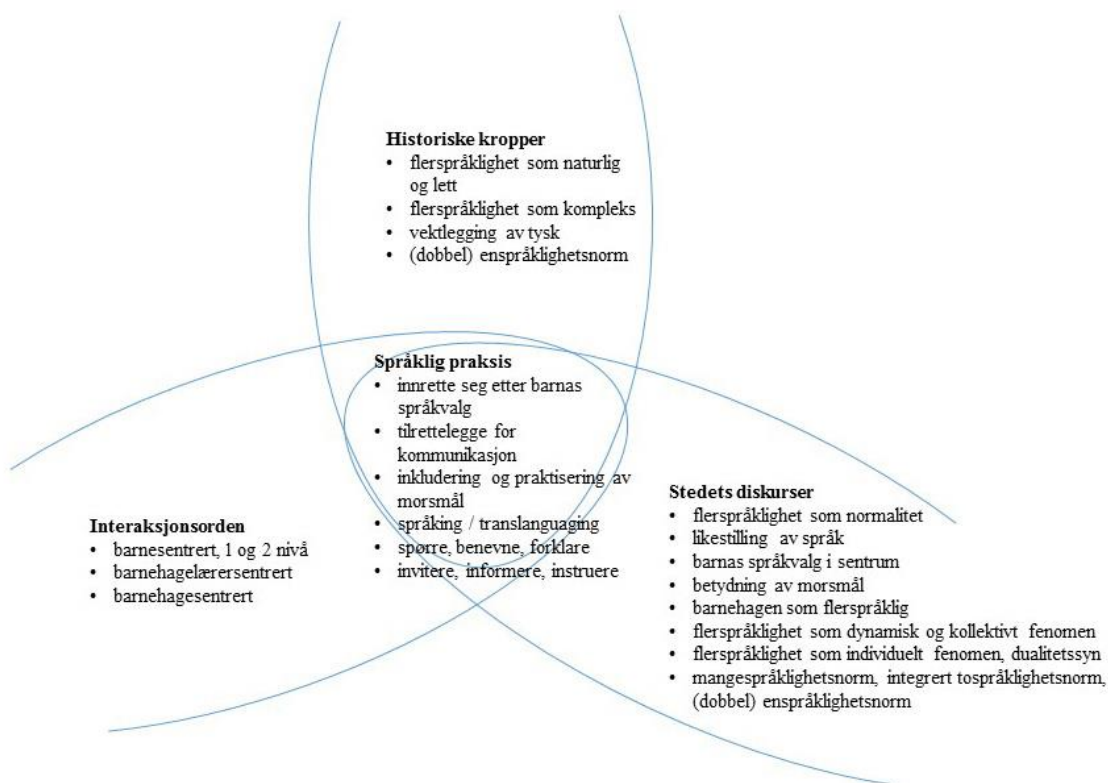
Det diskursive spenningsfeltet som danner en ramme for barnehagens forhandlinger (Menken & Garcia, 2010) om barnehagen som flerspråklig sted og om barnehagens språklige praksis, kan dermed på mange måter knyttes til et spenningsfelt i faglige og politiske diskurser. Forhandlingene i Ballblom barnehage omhandler etter min forståelse en ikoniseringsprosess av barnehagen som flerspråklig arena (Irvine & Gal, 2000), der det semiotiske landskapet viser til et ikont bilde av barnehagen som flerspråklig, mens den språklige praksisen med fokus på norsk utfordrer dette bildet. Som også studiene til Palviainen og Mård-Miettinen (2015) og Palviainen m.fl. (2016) viser, kan man se forhandlinger om hvor vidt barnehagen er et naturlig flerspråklig rom, om å skille språk eller fremme former for språking (Svendsen, 2004) eller translanguaging (Garcia & Li Wei, 2014). Disse forhandlinger finnes både i barnehagen som sted og blant barnehagelærerne i Ballblom barnehage, der det siste i stor grad er representert gjennom barnehagelærernes hverdagsdiskurser. Hverdagsdiskursene synes i større grad å være en del av deltakernes historiske kropper og å være personlig overbevisende for dem (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Som Freedman og Ball (2004) påpeker er disse ikke nødvendigvis støttet av samfunnet, og det er også et aspekt i mitt datamateriale. Grunnet det kan det være vanskeligere å knytte alle hverdagsdiskurser til overordnede diskurser, slik det er mulig med de autoritative diskursene.

Det må presiseres at også de faglige diskursene til dels inngår i deltakernes historiske kropper og at skillet mellom autoritative diskurser og hverdagsdiskurser er analytisk og ikke helt entydig. Samtidig får de autoritative diskursene sin autoritet gjennom at de er felles for flere deltakere, at de inngår i styringsdokumenter og er tydelig representert i barnehagen. Som Bakhtin (1981) påpeker, er det mer eller mindre umulig å unngå dem. Det kan ikke sies å være tilfelle for de alternative diskursene. Man kan derfor spørre på hvilken måte hverdagsdiskursene inngår i forhandlingene, når de ikke har en lignende autoritet som barnehagens autoritative diskurser. I materialet fra Ballblom barnehage viser hverdagsdiskursene seg ofte i alternative praksiser. Sondres og Mikael's praksis med å la foreldrene velge språk eller Miras praksis om å bevisst henvende seg til den ikke-norske forelderens kan sies å være slike alternative praksiser. Det er tydelig at forståelsene som sirkulerer gjennom disse praksisene utfordrer de rådende diskursene og også den rådende praksisen. Palviainen og Mård-Miettinen (2015) viser til et lignende aspekt når de diskuterer hvordan deres tospråklige informant utfordret hegemoniske diskurser i samfunnet om å skille svensk og finsk. Som i deres studie fremkommer det i mitt datamaterialet hvordan disse alternative hverdagsdiskurser førte til alternative praksiser hos

barnehagelærerne. Samtidig er det vanskelig å si i hvilken grad de er synlig i barnehagen som sted.

12.2 Tysk som del av det språklige mangfoldet

Som i Ballblom barnehage, kan man også i Solsikke barnehage se et skille mellom barnehagelærernes språklige praksiser knyttet til interaksjonsordenen, og også her fremkommer det forskjell barnehagelærerne iblant. Modellen under viser praksiser, interaksjonsorden, diskurser og deres forankring i Solsikke barnehage som sted og i barnehagelærernes historiske kropper.



Figur 5: Neksusanalyse syn på flerspråklighet i Solsikke barnehage (med utgangspunkt i Scollon & Scollon, 2004, s. 20)

Også i Solsikke barnehage er et hovedskille i den språklige praksisen knyttet til interaksjonsordenen (Scollon & Scollon, 2004). Språklige praksiser som å gi rom for barnas ytringer, å innrette seg etter barnas språkvalg og å tilrettelegge for barnas kommunikasjon og samspill, er knyttet til en barnesentrert interaksjonsorden. Datamaterialet viser hvordan barnehagelærerne inntar ulike roller for å støtte barna i sine språklige samspill. Det står i direkte sammenheng med at den muntlige språklige praksisen i Solsikke barnehage kan beskrives som

hovedsakelig flerspråklig. I enkelte feltnotater kommer det frem at interaksjonsordenen har to nivå knyttet til at deltakerne har ulike forståelse i språkene som er i bruk. I tillegg til barna benytter også de flerspråklige ansatte sine ulike språk, og den muntlige flerspråklige praksisen kan hovedsakelig beskrives som språking (Svendsen, 2004) eller translanguaging (Garcia & Li Wei, 2014).

Feltnotatene viser dessuten til språklige praksiser som å spørre, benevne og forklare, og disse praksiser er ofte knyttet til en mer barnehagelærersentrert interaksjonsorden. Spørsmål forekommer som viktig del av praksisene med begge interaksjonsorden, men med ulike intensjoner (Bakhtin, 1986). Mens spørsmål ofte blir brukt for å utvide samtalen eller vise interesse for barnas språk i praksiser med en barnesentrert interaksjonsorden, blir de brukt for å sjekke barnas språkkunnskaper i den mer barnehagelærersentrert interaksjonsorden. Her inngår det også et større fokus på ett språk framfor en flerspråklig praksis. Som i Ballblom barnehage finner man også en barnehagesentrert interaksjonsorden, der barnehagen som tenkt enhet taler til foreldrene som tenkt enhet (Bakhtin, 1986). Denne interaksjonsordenen blir først og fremst synlig i det semiotiske landskapet i inngangshallen. Samtidig finner man her også en arena for ulike interaksjonsorden – som foreldrekafeen – og semiotiske ressurser som viser barnas eller konkrete ansattes stemmer og som henvender seg til konkrete foreldre eller en konkret foreldregruppe. Man kan derfor argumentere for at det semiotiske landskapet viser til en flerstemmighet som gir rom for både barnas, de ansattes og foreldrenes stemmer (Bakhtin, 1986).

Gjennom analysen har jeg vist til både autoritative og hverdagsdiskurser i Solsikke barnehage (Bakhtin, 1986; Freedman & Ball, 2004). En overordnet autoritativ diskurs er at flerspråklighet anses som normalitet – både på et individuelt plan for barnet og på et kollektivt plan i barnehagen. Betydning og vektlegging av morsmålet og barnets språkvalg som utgangspunkt for språklig handling er andre viktige autoritative diskurser. Morsmålet tillegges betydning for å utvikle nære relasjoner, skape tillit, for følelser og for overføring av kulturelle elementer. Datamaterialet peker på at diskursen om morsmålet betydning først og fremst tillegges morsmålet en stor egenverdi, og i neste omgang innebærer en forståelse av dets grunnlag for utvikling av andrespråket. Mens det i Ballblom barnehage inngår en forståelse av at bruk av morsmålet hjemme var viktig for at barna lærer både morsmål og norsk mest mulig korrekt, er den forståelsen kun i liten grad tilstede i Solsikke barnehage. Det kan peke på ideologier om språklige hierarkier og koder (Jaffe, 2009) og språkblanding som del av språksosialisering (Riley, 2011).

Enda en autoritativ diskurs er likestilling av språk, og den sirkulerer blant annet gjennom fraværet av flerspråklighet i barnehagens semiotiske landskap. Det fremkommer i intervjumaterialet og i spor av et tidligere tospråklig semiotisk landskap der tyrkisk og tysk kunne likestilles og vises like mye. Mangfoldet av språk som finnes i Solsikke barnehage har – ifølge barnehagelærerne – imidlertid blitt for stort for å synliggjøre alle språk i like stor grad, og derved er det semiotiske landskapet i hovedsak tysk. Samtidig kan det tolkes som en forpliktelse overfor landets språk og et offisielt bilde av barnehagen som tysk. Det kan vise til en enspråkighetsnorm eller dobbel enspråkighetsnorm (Jørgensen, 2008) og en ideologi om rendyrking av språk (Riley, 2011). Denne offisielle forpliktelsen er imidlertid vanskelig å finne i datamaterialet.

Synet på flerspråklighet fremkommer i Solsikke barnehage som hovedsakelig dynamisk ressurs som brukes i ulike kommunikasjonssammenhenger (Garcia & Li Wei, 2014). Materialet viser til at både den integrerte tospråkighetsnormen og mangespråkighetsnormen er fremtredende (Jørgensen, 2008). Mangespråkighetsnormen kommer tydelig frem i barnehagelærernes profesjonsfellesskap, der det å ikke forstå hele samtalen anses som en normalitet, og å utfordre denne normaliteten medfører ubehag. Språk blir først og fremst ansett som kommunikasjon, som igjen består av mange semiotiske ressurser eller medierende midler (Scollon & Scollon, 2004). I diskursen om morsmålets grunnlag for utvikling av andrespråket, kan man videre se et syn på flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014). Forståelsen av flerspråklighet som en normalitet, kan tolkes som et ikont forhold mellom barnehagen som sosialt og flerspråklighet som språklig fenomen (Irvine & Gal, 2000). Barnehagen forstås som arena der aktørenes handlinger innebærer en flerspråklig praksis. Som Irvine og Gal (2000) viser til, anses flerspråklighet som naturlige språklig trekk hos aktørene, og den språklige praksisen i Solsikke barnehage bærer preg av heteroglossia (White, 2017).

Selv om dette synet på mange måter kan sies å være hovedsynet i Solsikke barnehage, finnes det også andre vesentlige diskurser, og her kan en viktig diskurs være å ivareta barnas språkutvikling i tysk. Denne diskursen blir etter min oppfatning synlig i den språklige praksisen som omhandler barnas bruk av og kunnskap i det tyske språket. Man kan videre finne den i vektleggingen av literasitetserfaringer, som kan knyttes til ideologier om modalitet (Riley, 2011) i et land med en skriftspråklig kultur. Man kan likevel spørre om literasitet er knyttet til tysk som språk eller om diskursen omhandler literasitet generelt, uavhengig av språk. Som vist til, kan man stille spørsmål om hvor autoritativ diskursen om å fokusere på tysk er i datamaterialet. Den er mindre synlig i feltnotatene og intervjuene enn diskursene som

omhandler barnehagens flerspråklighet og skaper ikke et lignende spenningsfelt som forpliktelsen overfor norsk i Ballblom barnehage. Med henblikk på diskursen om likestilling av språk, kan man spørre om tysk inngår som en del av barnehagens språklige mangfold.

Knytter man diskursene i Solsikke barnehage til de analyserte styringsdokumentene, finner man igjen en del av de autoritative diskursene. I styringsdokumentene kommer det frem en forståelse av språk som kommunikasjon som består av ulike semiotiske ressurser, flerspråklighet som en normalitet og berikelse for alle barn samt en vektlegging av morsmål som språklig ressurs. Morsmålet tillegges en tydelig hierarkisk verdi (Jaffe, 2009). Også styringsdokumentene kan virke å være preget av et dynamisk syn på flerspråklighet og et nærmest poststrukturalistisk syn på språk (Garcia & Li Wei, 2014; Makoni & Pennycook, 2007). For eksempel kan man forstå synet på språkutvikling som utvikling av språk generelt framfor utvikling av enkelte språk som atskilte system (Woolard, 1998). Morsmålet betydning for identitetsutvikling og som grunnlag for utvikling av andre språk fremkommer også som viktig diskurs i styringsdokumentene. Samtidig er det interessant at det skilles mellom morsmål og andre språk, men at det ikke innebærer et automatisk skille mellom morsmål og tysk.

Det er interessant hvordan betydningen av tysk som språk nærmest unngås i styringsdokumentene, og det kan danne en kontrast til for eksempel Thomauskes (2011) studie, som påpeker en prioritering av tysk i barnehagen og til ideologier om et felles nasjonalt språk. Det kan knyttes til diskursen om likestilling og likeverd av språk, som også presiseres i styringsdokumentene. Videre kan det knyttes til forståelsen av språk som semiotiske ressurser i kommunikasjonssammenhenger (Scollon & Scollon, 2004). Med dette synet på språk som grunnlag, kan det virke som om tysk som landets offisielle språk inngår i et mulig språklig mangfold, likeverdig og likestilt med andre morsmål barna måtte ha.

Betydningen av tidlige literasitetserfaringer er også en diskurs som fremkommer tydelig i styringsdokumentene. Beskrivelsen av hvordan en barnehage skal tilrettelegge for det – gjennom et skrivehjørne, bokhyller med variert litteratur og bruk av symboler – gjenspeiler seg i innredningen til Solsikke barnehage. Et annet interessant aspekt er velkomsthilsen som er trykt på førstesida i MfSGFG (2012a) og som i stor grad ligner på inngangsdøra til Solsikke barnehage. Også diskursen om å sette barnets interesse og språk i sentrum kan sies å være tydelig i styringsdokumentene.

Det kan diskuteres om informasjonen om programmet Sprach-Kitas (BMFSFJ, 2017c) nyanserer diskursen om tysk som en del av det språklige mangfoldet ved å tilføye et større fokus

på tysk. Samtidig kan det – som drøftet i kapittel 8.2 – også tolkes som diskurser om språksosialisering generelt, der visse språklige uttrykksmåter, praksiser og modaliteter vektlegges (Jaffe, 2009; Riley, 2011). Et aspekt som likevel kommer tydelig frem i Sprach-Kitas er en diskurs om likestilling i utdanningssystemet, og denne diskursen er spesielt interessant når man knytter den til diskusjonen om barnehagens plass i utdanningssystemet og diskursen om sosial inkludering og likestilling uavhengig av økonomisk, språklig eller kulturell bakgrunn (Oberhuemer, 2015). Med tanke på PISA-resultatene kan denne diskursen ligne på forståelsen som Bubikova-Moan (2017a) beskriver for det norske utdanningssystemet – at likestilling betyr likestilling i utdanningssystemet og innebærer at man har god kompetanse i tysk. Med henblikk på Oberhuemer (2010) kan det stilles spørsmål om ikke denne forståelsen også ligger til grunn i det tyske skolesystemet. Intervjuene med foreldrene i denne studien viser til en viss grad til det. I diskusjonen rundt barnehagens posisjon i utdanningssystemet kan man også se diskurser om hvordan barnehage og skole skal samarbeide om en bedre overgang (Oberhuemer, 2015). I den forbindelse er det interessant at styringsdokumentene eksplisitt påpeker at barnehagen ikke skal jobbe med en pedagogisk tilnærming som ligner på skolens. Man kan lese styringsdokumentenes føringer som klare diskurser om at barnehagen skal ha en tilnærming som skiller seg klart fra skolens pedagogikk og arbeidsmåter. Dette gjenspeiler seg også i litteraturen om Situationsansatz, som beskriver barnehagelæreren som veileder for barnets utvikling, som tilrettelegger for ulike og mangfoldige språkerfaringer (jf. kapittel 1.1.7). I det inngår det etter mitt syn et tydelig fokus på uformell læring som avgrenser barnehagen mot skolen som en mer formell læringsarena. Den samme avgrensningen har jeg pekt på i møtet mellom barnehagelæreres og foreldres forståelser angående arbeid med barnas språkutvikling, et aspekt som også Moin m.fl. (2011a) viser til. Det er mulig at denne avgrensningen spiller en vesentlig rolle i Solsikke barnehages diskurs om likestilling av språk, der tysk inngår som ett av flere språk. Et annet element – som både fremkommer i styringsdokumentene og i datamaterialet – omhandler et fokus på å møte ulike språk som en naturlig og positiv del av hverdagen. Lignende funn finner man i Palviainen m.fl. (2016) som viser til barnehagelærernes fleksible bruk av språk som en naturlig del av barnehagen, og som diskuterer hvordan barnehagelærernes bruk av sitt eget andrespråk bidro til at også barna tok i bruk sitt andrespråk. Betydningen som barnehagelærerne tilla sitt fokus på å utvikle positive språkholdninger blant barna, drøftes også av Palviainen og Mård-Miettinen (2015).

Også i Solsikke barnehage kan man finne alternative hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Disse viser seg for eksempel i Annes vektlegging av tysk og hennes

forståelse av flerspråklighet som en større kompleksitet. Man kan også finne spor av forhandlinger mellom barnehagens autoritative diskurs og hennes egen profesjonell forståelse når hun viser til hvordan hun forsvarer kompleksiteten av barnas språk overfor foreldre. På den ene sida viser hun til barnehagens diskurs om flerspråklighet som en normalitet, på den andre sida stiller hun spørsmål ved denne normaliteten gjennom sin egen forståelse av flerspråklighet. Hennes forhandlinger kan også vise til et lignende aspekt som i Palviainen og Mård-Miettinen (2015), men man kan spørre om det i mindre grad omhandler å utfordre hegemoniske diskurser på samfunnsnivå og snarere rådende diskurser i barnehagen.

Som vist til tidligere, er det flere likhetstrekk i den språklige praksisen i Ballblom og Solsikke barnehage når det gjelder interaksjonsorden, talesjangere og intensjoner (Bakhtin, 1986; Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). I begge barnehager eksisterer det et skille i forståelsen av flerspråklighet som kan knyttes til om barnehagelærerne viser til språk som kommunikasjon eller språk som språkutvikling. Samtidig virker dette skille å medføre et større fokus på norsk i Ballblom barnehage enn på tysk i Solsikke barnehage. Det kan knyttes til hvilken forståelse av flerspråklighet som er autoritativ i barnehagen. Mens dualitetssynet kan sies å være mest fremtredende i Ballblom, er det dynamiske synet sterkest i Solsikke barnehage, og det medfører også at barnehagelærere anvender ulike normer for flerspråklighet i sin vurdering av barnas språkbruk (Jørgensen, 2008). Et interessant aspekt er at det finnes autoritative likestillingsdiskurser i begge barnehager, men mens likestillingsdiskursen i Ballblom barnehage står i et spenningsfelt med diskursen om synliggjøring, skaper den ikke det samme spenningsfeltet for Solsikke barnehage. I dette kapitlet har jeg vist hvordan disse autoritative diskursene også inngår i styringsdokumentene, slik at de lager et diskursivt (spennings-)felt som gir grunnlag for forhandlinger på barnehagenivå (Menken & Garcia, 2010). Utover det kan man også finne spor av dem i faglitteratur og studier om barnehagen på nasjonalt nivå. Et siste interessant aspekt er betydningen av hverdagsdiskurser – som finnes i begge barnehager – og som til dels utdyper eller utfordrer de autoritative diskursene. Disse hverdagsdiskurser er av ulike art der noen kan sies å være profesjonell, mens andre i større grad viser til en individuell forståelse. I mitt datamateriale viser de seg i alternative praksiser eller fokus, men det er vanskelig å si i hvilken grad de inngår i forhandlingene i barnehagen som sted, altså i forhandlingene mellom barnehagelærerne.

12.3 Foreldrenes diskurser

Mitt andre forskningsspørsmål omhandler hvilke diskurser om flerspråklighet som kommer til uttrykk blant foreldrene, og jeg vil her først se på familiene fra Ballblom og så fra Solsikke barnehage. Ser man på den språklige bakgrunnen til familiene, blir det tydelig at de er forskjellig i henholdsvis Ballblom og Solsikke barnehage. Mens familiene i Ballblom består av en norsk forelder og en forelder med et annet morsmål og norsk er en del av familiespråket, er tysk representert i ulik grad i familiene i Solsikke barnehage. Migrasjon er videre et tydelig vilkår for familienes språkvalg i Solsikke barnehage. Samtidig framstår familiens språklige praksis som ganske ulikt både innad og på tvers av de to barnehagene, og det samme gjelder synet på flerspråklighet. Blant de norske familiene viser Anita først og fremst til et dualitetssyn (Garcia & Li Wei, 2014), der hun fremhever hvordan norsk kunne danne grunnlag for større kunnskap i amharisk blant barna gjennom for eksempel lesing av bøker på begge språk. I intervjuet med Jorunn og Peter kommer det i større grad frem et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014) med en integrert tospråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Det er interessant at begge familiene gir uttrykk for at de anser barnehagen som hovedsakelig norsk arena når det kommer til den språklige praksisen og, spesielt for Anitas del, inkluderingen av barnas morsmål ut over norsk. Begge viser til et syn på flerspråklighet som kollektivt fenomen ut over barnas individuelle flerspråklighet, men Peter gjør det i større grad ved å peke på verdien for barna ved at de blir kjent med ulike språk tidlig i livet.

Siden hverdagsdiskursene er individuelle og personlig overbevisende (Freedman & Ball, 2004), kan det være en større utfordring å knytte dem til overordnede diskurser på makronivå. Et element som kan være vesentlig i foreldrenes forståelse er knyttet til at de ikke uttrykker bekymring for barnas norskkunnskaper. Dette blir spesielt tydelig sammenlignet med familiene i Solsikke barnehage. De norske foreldrenes forståelser kan peke på at de anser flerspråklighet som ønskelig og som en individuell ressurs for barna, både språklig og sosialt, deres barn inngår ikke i konstruksjonen av det flerspråklige barnet som Bubikova-Moan (2017a) viser til. Likestillingen i utdanningssystemet ser ikke ut til å være utfordrende for barna. Foreldrenes tydelige fokus på morsmålet – utenom norsk – kan peke i samme retning som funn fra Schwartz' (2013) og Thomauskes (2011) studier som blant annet fremhever foreldres bekymringer for språkdød. Også Bubikova-Moan (2017c) refererer til hvordan foreldrene i hennes studie anså polsk som språket for hjemmet, mens norsk ble ansett som skolens eller barnehagens språk. Bergroth og Palviainen (2016) beskriver en lignende arbeidsdeling der finsk er forbeholdt familien og samfunnet for øvrig, mens barnehagen skal ivareta svensk. Enda man ikke kan

trekke et lignende tydelig skille i foreldrenes syn i denne studien, fremkommer det til en viss grad en arbeidsdeling der barnehagen i større grad har ansvar for norsk og familien ivaretar vedlikehold av morsmålet. Man kan videre forstå foreldrenes syn som en ideologisk hierarkisering av språk, der morsmålet utenom norsk tillegges stor verdi (Jaffe, 2009).

Man kan videre spørre om foreldrenes vektlegging av barnas flerspråklighet også kan knyttes til en diskurs i både utdanningssystemet og arbeidslivet som vektlegger at man skal kunne samarbeide med ulike personer og en generell diskurs om globalisering. En annen mulighet er at foreldrenes praksis om å ivareta morsmålet i tillegg til norsk, er knyttet til den autoritative diskursen som er synlig i barnehagen. Det er også mulig at de oppfatter den språklige arbeidsdelingen som barnehagen ønsker, der det er deres ansvar å ivareta morsmålet. På et privat plan kan foreldrenes språklige praksiser og vektlegging av språk også vise til King og Fogles (2006) funn, som peker på foreldrenes forståelse av seg selv som gode foreldre fordi de muliggjør tospråklig oppvekst for barna.

Alle foreldre fra Solsikke barnehage viser til en vektlegging av morsmålet, mens deres vektlegging av barnas utvikling i tysk er ulik. Manuel uttrykker den språklige arbeidsdelingen mellom barnehage og familie tydeligst ved å vise til både barnehagen og andre offentlige arenaer som tysk. Som vist til, kan det tyde på et ikont forhold mellom Tyskland – og derved også barnehagen – som sosialt fenomen med sine aktører og det tyske språket, og et ikont forhold mellom familien og tyrkisk eller flerspråklighet (Irvine & Gal, 2000). Når man tar dette som utgangspunkt, der den første ikoniseringen omhandler offentlige arenaer mens den andre mer private arenaer, kan hans forståelse av at det burde snakkes tysk på skolen og på fotballtrening, mens det er tillatt å bruke tyrkisk eller begge språk innenfor familien og vennekretsen, forstås som en fraktal rekursivitet (Irvine & Gal, 2000). Han utvider her skillet mellom barnehagen som tysk og familien som tyrkisk eller flerspråklig til å gjelde andre tilsvarende arenaer på begge sider av skillet, slik at det blir en dikotomi, der enten den ene eller den andre formen for språklig praksis er tillatt (Irvine & Gal, 2000). Det er i Manuels syn at dette skillet kommer tydeligst frem, mens de andre to familier til en viss grad virker å godkjenne at også barnehagen kan være en flerspråklig arena. Med blick på språklige hierarkier innebærer Manuels syn en tydelig vektlegging av tysk foran tyrkisk (Jaffe, 2009), mens dette hierarkiet er mindre tydelig eller mer differensiert i de to andre familiene. Foreldrenes forståelse av den språklige arbeidsdelingen med barnehagen kan også knyttes til Thomauskas (2011) funn som både viser til at ideologien om en nasjon–ett språk spiller en rolle for barnehagens språklige praksis og fremhever foreldrenes ønske om at barnehagen skulle være en tysk arena.

Gjennom analysen har jeg pekt på to vilkår som har innflytelse på foreldrenes forståelse av flerspråklighet og vektlegging av språk – migrasjon og skolen. Jeg velger å kalle dem for vilkår, fordi de er diskursive vilkår for familienes valg og vektlegging av språk, selv om de ikke eksplisitt innebærer syn på flerspråklighet. Som vist til i forrige kapittel, kan skolen likevel innebære visse forståelser av flerspråklighet knyttet til en diskurs om likestilling i utdanningssystemet (Bubikova-Moan, 2017a; Oberhuemer, 2015). Det er denne diskursen om at barna skal være likestilt de ettspråklige tyske barna ved skolestart, i størst mulig grad, som etter mitt syn sirkulerer gjennom foreldrenes valg og vektlegging av språk. I motsetning til Norge har Tyskland et delt skolesystem der kun barneskolen er felles for alle. Allerede i barneskolen, men senest etterpå, er det differensiering etter barnets ferdigheter og kompetanse som er en rådende praksis. Det er mulig at også forståelsen av denne praksisen sirkulerer gjennom foreldrenes bekymringer for barnas språklige kompetanse i tysk. Både foreldrenes og barnehagelærernes erfaringer tilsier dessuten at skolen på mange måter er en først og fremst ettspråklig arena. Men mens barnehagelærerne avgrenser sin forståelse av flerspråklighet og vektlegging i sine språklige praksiser mot skolens gjennom faglige autoritative diskurser, kan foreldrenes valg i større grad vise til hverdagsdiskurser som er personlig overbevisende for dem (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004) og som kan sies å være tydelig knyttet til deres historiske kropp (Hult, 2017; Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004).

Migrasjon som vilkår kan på mange måter sies å være knyttet til skolen som vilkår, en sammenheng som blant annet blir tydelig gjennom PISA-undersøkelsen (Oberhuemer, 2015) og som gjenspeiler seg i programmet Sprach-Kitas (BMFSFJ, 2017b, 2017c). Beskrivelsen av Thorben om hans ønske om at barna skal bli en del av samfunnet og ta utdanning, eksemplifiserer dette tydelig. Med tanke på definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn i Statistisches Bundesamt (2017 jf. Methodischer Hinweis), har barna hans migrasjonsbakgrunn til tross for at han har vokst opp i Tyskland. Det samme gjelder for familie 2, men ikke for familie 3. Måten familien forstår sin egen migrasjonsbakgrunn på, tilsvarer etter mitt syn likevel ikke nødvendigvis denne definisjonen. Det blir tydelig i hvordan Susanne viser til migrasjon som et kollektivt – og positivt – fenomen i Tyskland, mens Manuel og Thorben i større grad virker å anse det som en individuell og mulig ekstra utfordring. Det kommer videre frem at det kun til en viss grad er knyttet til språket. Som Thorben for eksempel viser til, inngår det også kulturelle elementer som familien ønsker å ivareta i tillegg til språket.

I lys av familienes diskursive vilkår knyttet til samfunnet, kommer det også frem hvordan foreldrene velger det de mener er best for deres barn. Man ser videre tidsbanen som Lane (2010)

fremhever – hvordan foreldre tar valg for barnas framtid på bakgrunn av sin fortid. I den forbindelsen er det viktig å vise til at foreldrenes diskurser og ideologier også kan knyttes til deres egen språklige sosialisering som foregikk i en annen kontekst og til dels i andre land. Selv om det ikke er en eksplisitt del av intervjuene, kan man se spor av det i foreldrenes beskrivelse av erfaringer i egen barndom eller møtet med den norske eller tyske barnehagen. Analysen, spesielt av intervjuet med familie 1, viser dessuten til lignende funn som i King og Fogles (2006) studie – at foreldrenes valg om å oppdra barna flerspråklig kontrasteres mot hvordan andre familier velger å kun satse på tysk. Vektleggingen av morsmålet som alle familier trekker frem, kan videre tolkes som at de vil forhindre språkdød og videreføre morsmålet, et aspekt som også Thomauske (2011) og Schwartz (2013) viser til.

Man kan si at et fellestrekk i alle familier omhandler vektlegging av de ulike språkene – forstått som enkelte system – som er tilstede i familiene og i barnehagen eller samfunnet for øvrig. Med utgangspunkt i Jaffe (2009) viser familienes vektlegging til ulike ideologiske hierarkier som de tillegger språkene. Samtidig fremkommer det at disse er knyttet til diskurser både på mikronivå i familiene eller barnehagen og på et mer overordnet makronivå i utdanningssystemet eller samfunnet. Med utgangspunkt i det kan man forstå familienes språkvalg og språklige praksiser som former for forhandlinger, basert på et ønske om å gjøre det beste for barna (Bakken, 2016; Lane, 2010) i et diskursivt rom med ulike nivå.

12.4 Forbi ressurssynet

Det tredje delspørsmålet jeg ønsker å drøfte i denne avhandlingen er hvordan diskursene i barnehagen, blant foreldrene og i sammenheng med diskurser på makronivå skaper rom og rammer for barnehagelæreres språklige praksis og samarbeidet med foreldrene. Jeg vil belyse dette spørsmålet i to delkapitler der dette kapitlet tar utgangspunkt i barnehagenes ressurssyn på flerspråklighet og diskuterer hvordan dette ressurssynet blir konstruert og hvilken rammer det har. I neste kapittel diskuterer jeg den diskursive rammen i møtet med foreldrene.

Både Ballblom og Solsikke barnehage har et uttalt ressurssyn på flerspråklighet. Et av studiens mest interessante funn er hvor ulike syn på flerspråklighet som inngår i dette ressurssynet, og hvordan disse syn skaper rom og samtidig rammer for barnehagens språklige praksiser. Analysen viser til hvordan diskurser om flerspråklighet konstrueres på forskjellige måter i de to barnehagene. Samtidig viser datamaterialet i både Ballblom og Solsikke barnehage til punkter der ressurssynet møter på grenser. Disse grensene kommer ofte til uttrykk gjennom at språklige praksiser blant barn eller foreldre blir sett på med skepsis eller gjennom uttrykk av

bekymringer for barnas språkutvikling. I analysen har jeg vist til hvordan barnehagelærernes syn på slike språklige praksiser står i sammenheng med deres syn på flerspråklighet, og jeg vil nå drøfte hvordan disse syn danner diskursive rammer for forståelsen av flerspråklighet som ressurs.

Et interessant aspekt i datamaterialet er det nesten omvendte skillet mellom barnehagens semiotiske landskap og deres språklige praksis. Mens det semiotiske landskapet i Ballblom barnehage viser til barnehagen som flerspråklige arena, er den muntlige språklige praksisen hovedsakelig norsk. I Solsikke barnehage viser det semiotiske landskapet lite tegn til at barnehagen er flerspråklig, derimot er den muntlige språklige praksisen flerspråklig. Gjennom analysen og drøftingen hittil har jeg diskutert hvordan dette er knyttet til to ulike språkideologiske differensieringsprosesser som står i sammenheng med diskurser om flerspråklighet i barnehagen og på et overordnet nivå. I Ballblom barnehage skaper de to overordnede autoritative diskurser om likestilling og synliggjøring diskursive vilkår som gir både rom og rammer for flerspråklig praksis. Språkideologisk viser den første diskursen til en ikonisering av barnehagen som flerspråklig arena, mens den andre i større grad innebærer en ikonisering av barnehagen som norsk arena (Irvine & Gal, 2000). Samtidig innebærer den første diskursen et syn på språk som kommunikasjon og et dynamisk syn på flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014), mens den andre viser til et syn på språk som system i utvikling med en dualitetsforståelse som grunnlag (Garcia & Li Wei, 2014). Med utgangspunkt i Riley (2011) tyder den første diskursen til en viss grad på ideologier om språkblanding som positivt, mens den andre tyder på ideologier om språkpurisme der språk skal holdes atskilt. Man kan videre argumentere for at den første diskursen innebærer en språkideologisk hierarki der norsk og morsmålet er likestilt, mens den andre tillegger norsk som språk større verdi enn morsmålet (Jaffe, 2009).

I Ballblom barnehage konstrueres den første diskursen i stor grad gjennom det semiotiske landskapet, som kan virke som en sterk påminnelse for både ansatte, foreldre og barn om at barnehagen er en flerspråklig arena. Som diskutert i kapittel 9, kan man også se ideologiske forståelser som knytter språk til land, men disse inngår i konstruksjonen av barnehagen som flerspråklig arena. Også foreldrene viser til denne konstruksjonen som en visuell synliggjøring av barnehagens flerspråklighet, samtidig som de påpeker diskrepansen til den muntlige språklige praksisen de opplever. Analysen av feltnotater og intervju med barnehagelærerne viser likevel til hvordan også den muntlige praksisen til dels bidrar til denne konstruksjonen. Denne språkideologiske konstruksjonen av barnehagen som flerspråklig arena der språk

synliggjøres og er likestilt som språk, og ikke i forhold til norsk, skaper et diskursivt rom som viser til at flerspråklighet er en ressurs. Ressurssynet kan her både knyttes til barnet som individ og til et kollektivt plan i barnehagen.

Gjennom analysen har jeg antydnet grenser for dette resurssynet. En grense skapes gjennom forståelsen av flerspråklighet som tospråklighet som består av morsmålet og norsk. En annen grense for resurssynet kan tolkes ut ifra barnehagelærernes vektlegging på at barna skal lære å skille språkene. Det kan tyde på et syn der flerspråklighet består av to ulike språk som er atskilte system og der barnas språklige praksis vurderes ut ifra en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Denne grensen viser til ideologier om språkpurisme (Riley, 2011) og en språkideologisk hierarki som vektlegger norsk (Jaffe, 2009).

Et annet element i dette er at barnehagelærerne vurderer barnas språklige praksis i et språkutviklingsperspektiv framfor et kommunikasjonsperspektiv, som også grunner på en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008). Dette står til dels i kontrast til barnehagelærernes egen språklige praksis som vurderes ut ifra et kommunikasjonsperspektiv. Som antydnet i kapittel 11, kan det virke paradoksalt, men samtidig blir det tydelig at de ulike praksisene og deres vurdering er knyttet til ulike diskurser. Man kan derfor forstå dem som en konsekvent logikk i barnehagelærernes forståelser.

Når man ser på grensene for hvordan flerspråklighet forstås som ressurs, peker de mot en sterk språkideologisk vektlegging av norsk i forhold til morsmålet (Jaffe, 2009). Som drøftet i kapittel 12.1., kan det knyttes til diskurser om likestilling uavhengig av språklig bakgrunn og føringer for å ivareta denne likestillingen i de analyserte styringsdokumentene. Ut over det kan det knyttes til vektlegging av det norske språket og norske verdier (Einarsdottir & Wagner, 2006; Kristjansson, 2006; Strand, 2006; Wagner, 2006), til den dikotome konstruksjonen av flerspråklig versus norsk og til rettferdighetsdiskursen som likestilles med god kompetanse i norsk (Bubikova-Moan, 2017a). Også diskusjonen rundt barnehagen som viktig språklæringsarena kan sies å spille en rolle (Alstad, 2013; Bubikova-Moan, 2017a; Ødegaard & Krüger, 2012). I analysen fremkommer det for eksempel i barnehagelærernes forståelse at de må forberede foreldre til deres rolle i møtet med skolen. Det som etter mitt syn er interessant ved disse diskursene er at de i utgangspunktet begge kan forstås som del av resurssynet. Å likestille alle barn og foreldre slik at de på lik linje kan delta i barnehagen kan vise til en tydelig ressursforståelse. Men tilknytningen til ulike forståelse av flerspråklighet, ulike språkideologier og differensieringsprosesser konstruerer det diskursive spenningsfeltet og innebærer grenser for resurssynet.

I Solsikke barnehage konstrueres ressursynet i stor grad gjennom den muntlige praksisen som innebærer et ikont bilde av barnehagen som flerspråklig arena (Irvine & Gal, 2000). Det semiotiske landskapet kan vise til en mulig grense, men som jeg har drøftet i kapittel 12.2 er diskursen om en offisiell forpliktelse overfor tysk vanskelig å bekrefte ut ifra mitt datamateriale. Det er dermed nærmest en utfordring å finne grenser for ressursynet i Solsikke barnehage. En grense kan knyttes til former for enspråklig praksis som fremkommer i feltnotatene (jf. kapittel 10.5) og i barnehagelærernes beskrivelser av utfordrende situasjoner der de etterspurte eller oppfordret barna til bruk av tysk (kapittel 11.3.3). Spesielt i disse beskrivelsene kan man se hvordan barnehagelærerne forhandler mellom den autoritative diskursen om å la barna velge språk og diskurser som omdanner ivaretagelse av barna og som krever deres involvering i samtalen.

En annen mulig grense i ressursynet blir tydelig når barnehagelærerne beskriver sin vurdering av barnas flerspråklighet (jf. kapittel 11.3.1). Forståelsen av flerspråklighet som en naturlig tilstand for barnet, og graden barnehagelærerne stilte spørsmål ved den, kan tyde på at barnehagelærerne hadde ulike rammer for sitt ressursyn. Mens noen anser flerspråklighet som ressurs uavhengig av dens kompleksitet for barnet, skaper denne kompleksiteten en grense for ressursynet hos andre. På mange måter kan man si at det rådende synet i Solsikke barnehage er at flerspråklighet er dynamisk (Garcia & Li Wei, 2014) og språk blir hovedsakelig sett på i et kommunikasjonsperspektiv. Det ikone bildet av barnehagen som flerspråklig arena med en flerspråklig praksis medfører at det er få som stiller spørsmål ved det. I mitt materiale er det Anne som viser til autoriteten i dette synet og samtidig til at hun selv har en diskursiv ramme som er litt annerledes. På lik linje med Mira i Ballblom barnehage stiller hun spørsmål ved det implisitte synet på flerspråklighet i barnehagen og viser til et møte mellom en autoritativ diskurs, som hun ikke kan fornekte, og en individuell – om enn faglig – hverdagsdiskurs (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004).

Bruk av engelsk som del av barnas språklige praksis kan videre sies å være en grense som er felles i begge barnehager. Samtidig er det etter min forståelse ulike diskurser som sirkulerer gjennom denne grensen. Det kan stå i sammenheng med statusen som det engelske språket har i Norge og Tyskland, der det på den ene siden kan sies å være et språk som alle skal kunne og på den andre siden et språk som kan true samfunnets språk. Ut ifra mitt datamateriale vil jeg likevel argumentere for at det ikke er hovedelementet i barnehagelærernes vurderinger av barnas språklige praksis.

I Ballblom barnehage kommer det frem at flere barnehagelærere vurderer bruk av engelsk som et hinder for barnas språkutvikling i norsk og morsmålet. Intervjuet med Jorunn og Peter viser til at bruk av engelsk ikke blir ansett som et problem for deres barn, som har engelsk som et av sine morsmål. Det tyder på at det ikke er engelsk som språk som betraktes som problematisk, men snarere at engelsk ikke inngår i barnas individuelle flerspråklighet. Med utgangspunkt i det rådende synet på flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014), som også inngår i styringsdokumentene, og vurderingen av barnas språklige praksis på grunnlag av en dobbel enspråklighetsnorm (Jørgensen, 2008), anses engelsk som et hinder. Med henblikk på Irvine og Gal (2000) kan man spørre om det eksisterer et ikon bilde av flerspråklige barn som sosial gruppe og tospråklighet som består av morsmål og norsk. På grunnlag av denne ikoniseringen anses språklige praksiser som inkluderer morsmålet og norsk som legitim, mens bruk av andre språk medfører bekymringer. Samtidig kan man spørre om det å frata muligheten til å bruke engelsk som del av sin språklige praksis, kan være en utviskningsprosess (Irvine & Gal, 2000) der deler av barnas språklige kompetanse ikke blir anerkjent. Dette kan være et eksempel på hvordan språkideologier gjennom praksis og dens fortolkning kan virke motsatt til barnehagelærernes intensjon (Woolard, 1998). Mens intensjonen er å best mulig støtte barnas språkutvikling og å anerkjenne deres språk, medfører praksisen at en del av deres språklige kompetanse faktisk ikke blir anerkjent og tillatt. Man kan videre tolke en viss skepsis blant barnehagelærerne, overfor foreldrenes valg om å tillate at barn tar i bruk engelsk.

I Solsikke barnehage peker barnehagelærernes vurdering av barnas bruk av engelsk til en diskurs om at barnas interesse står framfor foreldrenes. Språklige praksiser som involverer engelsk blir ansett som legitimt og støttet av barnehagelærere når de anser det som barnas interesse. Når barnehagelærerne derimot anser det som foreldrenes interesse, blir det sett på med skepsis. Vurderingen henger her ikke nødvendigvis sammen med syn på eller normer om flerspråklighet (Garcia & Li Wei, 2014; Jørgensen, 2008), men kan knyttes til diskursen om barnets interesse som utgangspunkt for språklige aktiviteter. Som vist tidligere, framkommer det som en autoritativ faglig diskurs i styringsdokumentene, og barnehagelærernes vurdering av den språklige praksisen kan reise spørsmål om en forståelse av barnet som individ. Barnets individualitet – og barnehagelærernes veiledning av barnet i sin individuelle utvikling – er en vesentlig grunntanke i Situationsansatz (Knauf m.fl., 2007; Spitz-Güdden, 2010). Man kan videre knytte det til at språkets betydning for barn, dets funksjon for kognitive prosesser, kreativitet og kommunikasjon anses som sentrale element i denne tilnærmingen (Jampert, 2002). Denne forståelsen eksemplifiseres etter mitt syn av Helena når hun viser til at hun forstår

språk som et levende element for barnet, knyttet til førstehåndserfaringer og ulike kommunikasjonsammenhenger. Når Korsvold (2008) påpeker at orienteringen mot barns medvirkning og rettigheter i Tyskland først begynte å bli et sentralt perspektiv i forståelsen av barndom på 2000-tallet, kan det videre reise spørsmål om individualiseringen har gått så langt at barnet forstås uavhengig av foreldrene. Situationsansatz fremhever derimot et samarbeid der både foreldre og barnehagen bidrar til barnets utvikling som grunnleggende. I denne sammenhengen peker forståelsen av barnets interesse også mot et diskursivt rom i møtet med foreldrene, som jeg vil ta opp i neste kapittel.

Den eksplisitte diskursen om at flerspråklighet er en ressurs kan videre betraktes i lys av den generelle diskurs om mangfold som ressurs (Bakken & Solbue, 2016a; Otterstad & Andersen, 2012). Dette gjelder spesielt i den norske konteksten. Når forståelsen av flerspråklighet som ressurs blir til en moralsk og normativt diskurs, kan den med henblikk på Bakhtin (1981) og Freedman og Ball (2004) karakteriseres som autoritativ. Man kan derved stille spørsmål om diskursenes maktposisjoner (Otterstad & Andersen, 2012). Når ressursynet dessuten konstrueres som en dikotomi mot et problematiserende syn på flerspråklighet i den forstand at det første er positivt og det andre negativt, kan det sies å forsterke det moralske og normative aspektet i ressursdiskursen. Otterstad og Andersen (2012) viser til at denne – jeg vil kalle den for autoritative – forståelsen av flerspråklighet som ressurs kan medføre at man i mindre grad ser kritisk på språklige praksiser i barnehagen. Paradoksene som analysen viser i både Ballblom og Solsikke barnehage, kan tyde på at den rådende språklige praksisen med flerspråklige barn i liten grad stilles spørsmål ved, grunnet at den er knyttet til faglige autoritative diskurser i barnehagen og på overordnede nivå. Samtidig kan denne sammenhengen mellom språklig praksis og det diskursive nivået også utdype forståelsen av det språkideologiske grunnlaget, og forhandlinger rundt det, som ressursynet kan basere seg på for barnehagelærere i flerspråklige barnehager.

Sett fra et bakhtinsk perspektiv, kan konstruksjonen av flerspråklighet som ressurs forstås som et dialogisk møte mellom ulike stemmer (Bakhtin, 1984; Silseth, 2014; White, 2017). Stemme kan her både knyttes til barnehagelærerne som enkeltindivider og til barnehagen som institusjon i dialogen med styringsdokumentene. I bakhtinsk forstand kan man argumentere for at også styringsdokumentene har en stemme, men deres talesjanger har en mer standardisert karakter enn barnehagelærernes, og den tilhører en tenkt enhet, eksempelvis Kunnskapsdepartementet (Bakhtin, 1986). Stemmene er videre knyttet til en kontekst (Bakhtin, 1986), som i denne studien kan sies å være de konkrete barnehagene. Barnehagelærernes handlinger og praksis –

forstått som ytringer – viser til dialogiske møter med styringsdokumentenes intensjoner og føringer. De diskursive forhandlingene som fremkommer i datamaterialet kan med utgangspunkt i det betraktes som dialoger mellom barnehagen og styringsdokumentene. Styringsdokumentenes klare intensjoner og føringer gir barnehagen og barnehagelærerne visse posisjoner til å svare og forhandle (Bakhtin, 1986), og det gjenspeiler seg i barnehagens praksis som både tilsvare og utfordrer styringsdokumentenes diskurser. På bakgrunn av det kan man argumentere for at det dialogiske møtet mellom barnehagene og deres styringsdokumenter samt andre overordnede diskurser innebærer former for heteroglossi der etablerte forståelser bekreftes, men også stilles spørsmål ved (White, 2017). Med utgangspunktet i Ødegaard og Krügers (2012) forståelse av barnehagen som arena der aktører med ulike syn, agendaer og planer møtes, kan man vise til hvordan ulike aktører – barnehagelærere, assistenter og overordnede enheter – konstruerer synet på flerspråklighet i den konkrete barnehagens kontekst.

I kapittel 3.3.6 har jeg videre stilt spørsmål om de autoritative diskursene som fremkommer i denne studien er av samme karakter som Bakhtin (1981) beskriver. Datamaterialet peker på en viss totalitærisme ved de autoritative diskursene. De virker å være vanskelig å unngå for de individuelle aktørene. Samtidig ser man spor etter forhandlinger med dem, og det kan derved settes spørsmålstegn ved om de er så totalitær at man må overta dem helt eller avvise dem totalt, slik Bakhtin (1981) beskriver det. Jeg vil snarere argumentere for at det er mulig å stille spørsmål ved deres autoritet og forhandle om enkelte trekk eller aspekter ved dem.

12.5 Å invitere, informere og instruere – møter i det diskursive rommet

Del to av det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan diskursene om flerspråklighet skaper vilkår for samarbeid med foreldrene. Som påpekt i kapittel 1.1.8, omhandler studien ikke samarbeid som partnerskap mellom barnehagen og foreldre. Det jeg vil drøfte her, er det diskursive rommet (Ødegaard & Krüger, 2012) for samarbeid med foreldre om deres (fler)språklige praksis. Når man tar utgangspunkt i barnehagen, peker materialet fra begge barnehagene mot tre vesentlige praksiser: å invitere foreldre, å informere foreldre og å instruere foreldre. Hvordan de inviteres inn og hva de inviteres til, hvordan de informeres og instrueres og i hvilken grad de ulike språklige praksiser forekommer, kan derimot sies å være forskjellig. Dessuten er det til dels ulike diskurser som sirkulerer gjennom disse praksisene (Lane, 2014; Scollon & Scollon, 2004). I de forrige delkapitlene har jeg pekt på noen diskursive vilkår som bidrar til ulike forståelser blant foreldrene og barnehagelærerne. Noen av disse vilkår skaper

diskursive møteplasser der foreldrenes og barnehagens diskurser møtes. De tre praksisene kan knyttes til disse møteplassene, og jeg vil derfor bruke dem som utgangspunkt for drøftingen.

Jeg vil starte med eksempelet om bruk av engelsk for å drøfte det diskursive rommet som oppstår i møtet mellom barnehagelærernes og foreldrenes diskurser om flerspråklighet og språklig praksis. I forrige kapittel har jeg vist til bruk av engelsk i Solsikke barnehage som en ramme for ressursynet på flerspråklighet når barnehagelærerne antar at det er foreldrenes framfor barnas interesse. Også blant barnehagelærerne i Ballblom barnehage inngår det en viss skepsis til foreldrenes valg om å la barna bruke engelsk eller introdusere engelsk for dem, spesielt når de antas for å ikke kunne det selv.

En kontrast til barnehagelærernes syn på foreldrenes interesse i engelsk på barnas vegne, kan man se i Thorbens ytring i kapittel 11.4.3 der han beskriver hvorfor han velger å begynne med engelske ord sammen med barna hjemme. Det er ikke Thorbens barn som barnehagelærerne beskriver i datamaterialet, likevel kan hans ytring gi et innblikk i foreldrenes syn. Det blir tydelig at han anser engelsk som et viktig språk, og gjennom hans praksis sirkulerer det diskurser om skolens krav og om hvor lett barna lærer. Å begynne med engelsk tidlig anser han derfor som en fordel, og han velger det ut ifra det han tenker er best for barna (Bakken, 2016; Lane, 2010). Det er også tydelig at dette initiativet kommer fra ham og ikke fra barna.

Man kan bruke Thorbens forståelse av engelsk som et viktig språk som én mulig diskurs som sirkulerer gjennom foreldrenes valg og vises i barns språklige praksis i barnehagen. Når barn på ulike måter møter engelsk som språk hjemme – gjennom digitale medier, bøker eller andre medierende midler – og foreldrene anser det som et viktig språk, vil bruk av engelsk kunne inngå i barnas språklige praksis også i barnehagen. Gjennom denne praksisen møtes det flere ulike diskurser. Foreldrenes mulige vektlegging av engelsk med de beste intensjoner for barna og barnehagelærernes vektlegging av barnas framfor foreldrenes interesse eller syn på flerspråklighet, kan sies å sirkulere gjennom den som det framstår i Solsikke barnehage. I Ballblom barnehage kan det, som beskrevet, knyttes til en forståelse av flerspråklighet som dualitet (Garcia & Li Wei, 2014) som består av to atskilte språk der mulige tredje språk blir til et hinder. Det passer ikke til barnehagens diskurs om den språklige arbeidsdelingen med foreldrene.

Skolen eller generelt utdanningssystemet er en annen diskursiv møteplass i mitt datamateriale. I Solsikke barnehage blir det synlig når både barnehagelærere og foreldre viser til skolens betydning for sin egen språklige praksis og vektlegging av språk. I analysen har jeg pekt på

tydelige kontraster mellom foreldrenes og barnehagelærernes forståelse av barnehagens skoleforberedende praksiser. Det blir tydelig at deres valg står i sammenheng med ulike diskurser om flerspråklighet og om barnehagen som pedagogisk arena. For eksempel viser Helenas og Susannes beskrivelse av Finjas overgang fra barnehagen til skolen til to kontrasterende syn på både språklige praksiser og formell versus uformell læring. En annen tydelig kontrast finner man i Manuels vektlegging av tysk som barnehagens språk og Solsikke barnehages sterke vektlegging av å inkludere barnas morsmål. Skolen som diskursivt vilkår inngår også i barnehagelærernes fokus på å ta fra foreldrene bekymringer for barnas utvikling i tysk (jf. kapittel 11.3.4).

Også i Ballblom barnehage kan man se spor av diskurser som står i sammenheng med utdanningssystemet, for eksempel når barnehagelærerne beskriver hvordan de prøver å introdusere foreldrene til rollen som forelder ved barnas senere skolegang (jf. kapittel 11.1.5). Jeg vil videre argumentere for at denne diskursen implisitt er tilstede i barnehagens fokus på barnas utvikling i norsk. Som diskutert i kapittel 12.1, innebærer rettferdighetsdiskursen at barna språklig sett er likestilt i utdanningssystemet (Bubikova-Moan, 2017a), og det igjen knyttes til at de har god kompetanse i norsk. Selv om barnehagelærerne eksplisitt viser til det i liten grad, kan man se spor av denne diskursen i deres språklige praksis. Det er interessant at praksisen som står i sammenheng med overgangen fra barnehage til skole, nesten kan sies å være motsatt i Ballblom og Solsikke barnehage. Mens man ser tydelige avgrensninger mot skolen i Solsikke barnehage når det gjelder deres språklige og pedagogiske praksis, kan praksisen i Ballblom barnehage vise til en tilnærming til skolen i mer formell forstand.

Som vist til i analysen, innebærer disse diskursive møteplassene at barnehagen setter sine faglige autoritative diskurser opp mot foreldrenes mer folkelige og individuelle hverdagsdiskurser (Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004). Et felles trekk ved disse diskursive møteplassene er at de medfører en interaksjonsorden (Scollon & Scollon, 2004) der barnehagen med sine faglige og autoritative diskurser ønsker å styre barnas og foreldrenes språklige praksis. Barnehagen prøver å informere og instruere foreldrene til å følge opp eller tilnærme sin språklige praksis barnehagens språklige praksis. Det tyder på et aspekt som Alasuutari (2010) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018) viser til – at et samarbeid som baserer seg på at foreldre er likestilt barnehagelærere i sin pedagogiske kunnskap, utfordrer barnehagelærernes profesjonelle identiteter. Dette forholdet mellom barnehagelærernes og foreldrenes kunnskap kommer her til uttrykk gjennom at faglige diskurser anses som mer autoritativ enn foreldrenes

hverdagsdiskurser. Man kan derved spørre i hvilken grad foreldrenes forståelser blir ansett som viktig kunnskap.

Både Otyakmaz og Döge (2015), Apeltauer (2006) og Bakken (2016) påpeker at ulike oppfatninger og forståelser i barnehagen og blant foreldrene kan utfordre et likestilt og partnerskapeleg samarbeid. Otyakmaz og Döge (2015) viser i tillegg til at foreldre med migrasjonsbakgrunn ofte blir framstilt som mindre kunnskapsrik når det gjelder barns utvikling. Strand (2006) referer til hvordan vektlegging av nordiske verdier kan skape utfordringer i møtet med familier med annen kulturell og språklig bakgrunn der møtet i stor grad går ut på å inkludere disse familiene i den norske forestillingen om god barndom. Selv om forfatterne viser til ulike nasjonale kontekster, kan man se visse fellestrekk når det gjelder barnehagenes møte med foreldre med annen språklig bakgrunn. Det er imidlertid vanskelig å uttale seg om det diskursive rommet i møtet med foreldre med norsk eller tysk bakgrunn, siden studiens fokus er flerspråklige barn og foreldre. I Ballblom barnehage peker datamaterialet mot et skille mellom norske foreldre og foreldre med annen språklig bakgrunn. I Solsikke barnehage er dette skillet nesten ikke-eksisterende, i og med at det er få barn med to tyske foreldre. Med henblikk på Alasuutari (2010) og Einarsdottir og Jonsdottir (2018) kan man likevel spørre om skillet mellom faglige, autoritative diskurser og hverdagsdiskurser til en viss grad gjelder generelt, men muligens forsterkes i møtet med foreldre med en annen språkbakgrunn.

Et annet aspekt er betydningen og kraften som hverdagsdiskurser kan ha. Det blir tydelig at foreldrene ikke nødvendigvis overtar barnehagens diskurser om språklig arbeidsdeling, til tross for at de kan være faglige og autoritative, og det er også et aspekt som Bubikova-Moan (2017c) viser til i sin studie. Kontrasten mellom foreldrenes og barnehagelærernes syn når det gjelder forberedelsen til skolen i Solsikke barnehage viser videre Moins m.fl. (2011a) studie, der mengden strukturerte og ustrukturert aktiviteter i barnehagen var et aspekt som foreldrene og barnehagen vurderte ulikt. Man kan videre knytte det til ulike oppfatninger foreldre og barnehagen har av hvordan språk kan vektlegges, som både Moins m.fl. (2011b), Schwartz (2013) og Thomauske (2011) refererer til.

Utover det peker det diskursive rommet for møter med foreldrene på et funn i studien til Palviainen og Mård-Miettinen (2015). De beskriver hvordan både barn og foreldre med sine praksiser og forståelser førte til barnehagelærerens refleksjon over egen praksis og egne forståelser av flerspråklighet. Man kan se lignende sammenhenger i mitt materiale, for eksempel når det gjelder bruk av engelsk eller forberedelse til skolen. Ser man på barnehagelærernes forståelser av sin egen praksis med en bevisst motvekt mot foreldrenes

praksis, kan det forstås som et møte mellom foreldrenes og barnehagelærernes diskurser. Den bevisste kontrasten som barnehagelærerne refererer til kan knyttes til asymmetrien der barnehagelærerne forstår sine forståelser og syn som mer faglig og autoritativ enn foreldrenes.

En tredje diskursiv møteplass står i sammenheng med diskursen om synliggjøring, anerkjennelse og inkludering av barnas og familiens språk i barnehagen. I datamaterialet fremstår den som mer eksplisitt i Ballblom barnehage enn i Solsikke barnehage, og det kan knyttes til graden av ikonisering av barnehagen som en flerspråklige arena (Irvine & Gal, 2000). Et eksempel på det er hvordan barnehagelærere i Ballblom barnehage eksplisitt refererer til bruk av ulike språk blant foreldre og barna og eget bruk av ord og fraser på andre språk som bidrag til barnehagens språklige mangfold. Veggen på basen Firkløver med tall på ulike språk som innebærer intensjoner om foreldrenes eierskap og stolthet er et annet eksempel. I Solsikke barnehage finnes det færre eksplisitte referanser til det, mens det inngår naturlig i barnehagens hverdag. Jeg vil påstå at det er denne diskursen som i størst grad sirkulerer gjennom praksiser som involverer invitasjoner til foreldrene. Ulike flerspråklige praksiser i garderoben, i foreldrekafeen eller på basene skaper rom for foreldrene som deltakere med sine stemmer (Bakhtin, 1986). Selv om man også her kan finne den autoritative diskursen om at foreldrene burde bruke sitt morsmål med barna, innebærer disse invitasjoner mindre asymmetri mellom barnehagens og foreldrenes diskurser (Alasuutari, 2010).

De diskursive møteplassene mellom barnehagene og foreldrene viser tydelig til den sosiokulturelle forståelsen av barnehagen som arena for ulike aktører som Ødegaard og Krüger (2012) legger til grunn. De viser ulike forståelser av god praksis, standarder, verdier, målformuleringer og deres oppnåelse samt til åpne og skjulte kamper om sannheter (jf. kapittel 5). I de diskursive møteplassene som jeg har drøftet her, inngår det ulike forståelser mellom foreldre og barnehagelærere samt innad i begge gruppene. Hva som er god språklig praksis med flerspråklige barn, betraktes ulikt knyttet til mangfoldige diskurser som sirkulerer gjennom praksisene. Asymmetrien mellom barnehagens og foreldrenes diskurser som fremkommer i flere av møteplassene, innebærer at barnehagelærerne og barnehagen som enhet bruker informerende eller instruerende sjangere overfor foreldrene (Bakhtin, 1986). Her deltar foreldrene med sine stemmer, men deres posisjon i dialogen gir dem begrensede svarmuligheter (Bakhtin, 1986) fordi dialogen skjer på barnehagens premisser. Praksisene knyttet til anerkjennelse og synliggjøring kan derimot sies å innebære mer likeverdige posisjoner mellom foreldrene og barnehagene. Her inviteres foreldrene til å delta med sine stemmer (Bakhtin, 1984; Silseth, 2014) – som til dels bokstavelig talt skaper brudd i forståelser grunnet at det

snakkes ulike språk. I dialogen får foreldrene her posisjoner der de i større grad kan være bidragsytere i barnehagen som kontekst, og barnehagens sjangere (Bakhtin, 1986) og praksiser (Scollon & Scollon, 2004) har en annen adressivitet mot foreldrene (Bakhtin, 1986; Ongstad, 2004). Jeg vil derfor hevde at praksiser med en inviterende sjanger innebærer former for heteroglossia (White, 2017). I datamaterialet fra begge barnehager kan man se spor av hvordan barnehagelærere og foreldre strever med hverandres forståelser når de lager brudd på deres egne. Man kan derimot stille spørsmål ved i hvilken grad dette brukes som mulighet for kunnskapsutvikling i barnehagene (White, 2017).

12.6 Studiens bidrag til forskningsfeltet og implikasjoner for praksis

Formålet med studien har vært å undersøke diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn og å bidra med forskningsbasert kunnskap om sammenhengen mellom syn på flerspråklighet og språklig praksis blant barnehagelærere og foreldre. Et vesentlig utgangspunkt har derved vært at både barnehagelærere og foreldre fremkommer med sine stemmer i studien.

Studien fremhever betydningen av det diskursive nivået om flerspråklighet i barnehagen for forståelse og legitimering av ulike former for språklig praksis, og her ligger etter mitt syn studiens hovedbidrag til forskningen på barnehagen som arena for språklæring og (gryende) flerspråklighet. Et annet bidrag ligger i drøftingen av hvordan diskurser om flerspråklighet skaper rom og rammer for samarbeidet med foreldre til flerspråklige barn. I henhold til Alstad (2015) kan studien også gi et bidrag til forståelser av flerspråklighet i relevante styringsdokumenter for barnehagen. Som en implikasjon for barnehagen viser studien til relevansen av å drøfte forståelser av flerspråklighet i barnehagefeltet. Etter min oppfatning kan studien videre bidra til å reise spørsmål om det diskursive nivået om flerspråklighet i barnehagelærerutdanning, og til hvordan flerspråklighet formidles og diskuteres i undervisningen. En annen implikasjon for barnehagefeltet er at studien stiller spørsmål om hvordan noen diskurser forstås som faglig og profesjonell og derved autoritativ, mens andre anses som folkelige hverdagsdiskurser. I denne studien er dette skillet spesielt knyttet til barnehagelærernes versus foreldrenes forståelser.

Ut over det ønsker jeg med denne studien å bidra til diskusjonen om ressursynet på flerspråklighet og språklig mangfold i barnehagen, men også i barnehagelærerutdanningen. Forståelsene av hva som utgjør et ressursyn på flerspråklighet som fremkommer i datamaterialet fra Ballblom og Solsikke barnehage er kun noen av mange mulige. Det

understreker etter mitt syn betydningen av å rette fokus mot diskusjonen om hva et ressursyn innebærer både i barnehagefeltet og i barnehagelærerutdanningen, slik at man kan se forbi ressursynet som en implisitt, moralsk og normativ forståelse (Bakken & Solbue, 2016b; Otterstad & Andersen, 2012).

12.7 Behov for videre forskning

I og med at dette er en etnografisk kasestudie, bidrar den med en dyptgående innsikt i barnehagelæreres og foreldrenes forståelser og tilknyttede språklige praksiser. Etnografi innebærer at forskeren kan analysere datamaterialet ut ifra både emiske og etiske perspektiv, og studiens komparative element forsterker denne perspektivvekslingen. Et vesentlig aspekt ved etnografiske og kasestudier er videre kontekstualiseringen og inngående kunnskap om det enkelte kase (O'Reilly, 2012; Yin, 2014). Både etnografien, dialogismen, neksusanalysen og studiens sosialkonstruktivistiske ramme, innebærer en forståelse av kunnskapen som studien bidrar med, er en konstruksjon som er skapt i dialog mellom forskeren og deltakerne (Bakhtin, 1986; Berger & Luckmann, 2011; Lane, 2014; O'Reilly, 2012). Det har derfor vært vesentlig å gjøre analysen transparent gjennom å drøfte forskerens rolle i dialogen, å beskrive framgangsmåten i analysen og å drøfte og eventuelt utelukke alternative diskurser. Metodetriangleringen styrker videre funnenes validitet, og studien bidrar med former for teoretisk generalisering basert på funn fra begge barnehager (Davies, 2008; Yin, 2014).

Studien gir ingen generell oversikt over hvordan flerspråklighet forstås i norske eller tyske barnehager, men inneholder et utsnitt av en kompleks virkelighet som barnehagen står i (Ødegaard & Krüger, 2012). Flere studier som tar utgangspunkt i barnehager preget av språklig mangfold, er derfor nødvendig. Analysen av styringsdokumentene er begrenset til de mest vesentlige dokumentene for barnehagen når det gjelder arbeid med flerspråklige barn, og det er behov for flere studier som undersøker styringsdokumenter på mer overordnet nivå samt styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen (jf. også Alstad, 2015). Dette gjelder spesielt i lys av den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og Kunnskapsdepartementet (2016). I et komparativt perspektiv ville det videre være interessant å utforske styringsdokumenters sjanger og hvilken posisjon og autonomi de gir barnehagen og barnehagelærere som profesjonelle utøvere. I datamaterialet ser man enkelte plasser spor av hvordan flerspråklige barn selv forstår flerspråklighet og sine egne språklige praksiser, og det er et annet område med rom for flere studier. Datamaterialet viser ut over det til forhandlinger i barnehagen og til møter mellom diskurser av ulik art. Å utforske slike møter nærmere og

studere barnehagelæreres og flerspråklige foreldres stemmer i møtet med hverandre kan fremheves som et viktig område for forskning. Jeg vil avrunde med å vise til betydningen av flere krysskulturelle studier med komparative element som kan utdype forståelsen av lokale og nasjonale kontekster, overordnede diskurser og det forhandlingsrommet de gir barnehagen og dens aktører.

Referanser

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent-practitioner relationships in finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149-161. doi: 10.1080/13502931003784545
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. (Doktorgradsavhandling), 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*, 31(1-2), 284-309.
- Althusser, L. (1972). Ideology and Ideological State Apparatuses. I L. Althusser & B. Brewster (Red.), *Lenin and philosophy and other essays*. London: Monthly Review Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2010). Feltrapport 1: Børns legekultur - tema, teori, metode. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal A/S.
- Apeltauer, E. (2006). *Kooperation mit zugewanderten Eltern* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrevielfalt im Unterricht). Flensburg: Universität Flensburg.
- Apeltauer, E. (2012, 23.5.). Das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung, *Die Gaste*.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination. Four Essays by M.M.Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). Austin, Texas: The University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (V. W. McGee, Overs.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse - bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 49-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016a). Innledning: "Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker". I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 11-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016b). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ball, A. F. & Freedman, S. W. (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 1. januar 2006 nr. 64*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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 Multilingualism*, 19(6), 649-667. doi: 10.1080/13670050.2016.1184614
- Birkeland, L. (2014). Lesbarhet, troverdighet og påvirkningskraft når teksten møter foreldrene. I A. Solli (Red.), *Den skrivende barnehagelærer. Om profesjonalitet og praksis* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, Å. (2012). Barnehagens vegger som danningsagenter - en komparativ analyse. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som danningsarena* (s. 157-180). Bergen: Fagbokforlaget.

- Birkeland, Å. (2013). Research Dilemmas Associated with Photo Elicitation in Comparative Early Childhood Education Research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455-467. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.455>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol, Tonawanda, Ontario: Multilingual Matters.
- BMFSFJ. (2017a). Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. Hentet 16.06.2017 fra <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>
- BMFSFJ. (2017b). Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. Hentet 2017-05-20 fra <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>
- BMFSFJ. (2017c). FAQs Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist". Hentet 16.06.2017 fra <http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/service/faqs/#c2798>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brandist, C. (2004). Law and the Genres of Discourse: the Bakhtin Circle's Theory of Language and the Phenomenology of Right. I F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen & H. C. Faber (Red.), *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning in Language, Art and New Media* (s. 23-64). New York: Palgrave Macmillan.
- Brandist, C. (2015). The 'Bakhtin Circle' in its own time and ours. *Studies in East European Thought*, 67(3), 123-128. doi: 10.1007/s11212-015-9234-5
- Broekhuizen, M., Leseman, P., Moser, T. & van Trijp, K. (2015). *Stakeholders Study: Values, beliefs and concerns of parents, staff and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries* (First report on parents). Hentet fra http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP6_D6_2_European_ECEC_Stakeholder_study_FINAL.pdf.
- Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. I D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (Red.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (s. 281-298): Palgrave Macmillan. Hentet fra http://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230360235_16
- Bubikova-Moan, J. (2017a). Constructing the multilingual child: the case of language education policy in Norway. *Critical Discourse Studies*, 14(1), 56-72. doi: 10.1080/17405904.2016.1190389
- Bubikova-Moan, J. (2017b). Negotiating learning in early childhood. Narratives from migrant homes. *Linguistics and Education*, 39, 26-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2017.04.003>
- Bubikova-Moan, J. (2017c). Reported parent-teacher dialogues on child language learning: voicing agency in interview narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. doi: 10.1080/13670050.2017.1313192
- Cole, M. (2010). Education as an intergenerational process of human learning, teaching, and development. *The American psychologist*, 65(8), 796-807. doi: 10.1037/0003-066X.65.8.796
- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1443-1465.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. utg.). London: Sage Publications.
- Crossley, M. & Vulliamy, G. (2006). Case-Study Research Methods and Comparative Education. I A. Sica (Red.), *Comparative Methods in the Social Sciences* (III, s. 289-310). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damico, J. S. & Simmons-Mackie, N. N. (2002). The base layer and the gaze/gesture layer of transcription. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(5), 317-327.

- Davies, C. A. (2008). *Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others* (2. utg.). Abingdon/Oxon & New York: Routledge.
- de Vocht, L. (2015). *Reconceptualizing Teacher-Child Dialogue in Early Years Education: A Bakhtinian Approach*. (Doktorgradsavhandling, University of Canterbury/New Zealand). Hentet fra <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/10936>
- Dufva, H. & Aro, M. (2015). Dialogical View on Language Learners' Agency: Connecting Intrapersonal with Interpersonal. I P. Deters, A. G. Xuesong, E. R. Miller & G. Vitanova (Red.), *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning* (s. 37-53). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Einarsdottir, J. & Jonsdottir, A. H. (2018). Parental engagement in Icelandic preschools. I E. E. Ødegaard & S. Garvis (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 143-156). Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Einarsdottir, J. & Wagner, J. T. (2006). Nordic ideals as reflected in nordic childhoods and early education. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 1-12). Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2000). *Tospråklighet og minoritetsundervisning* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning m.v. av 1. juli 2012 nr. 475*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>.
- Freedman, S. W. & Ball, A. F. (2004). Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. I A. F. Ball & S. W. Freedman (Red.), *Bakhtinian Perspectives on language, Literacy and Learning* (s. 3-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. (1 utg.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (4 utg.). London, New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Fontana.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Kulbrandstad, L. A. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5-41.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context. Language as interactive phenomenon* (s. 1-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2011). Ethnographic Research in Educational Settings. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography* (s. 188-203). London, Thousand Oaks, New Delhi & Singapore: Sage Publications.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal A/S.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 183-203. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000107>
- Hantrais, L. (2009). *International Comparative Research: Theory, Methods and Practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Hastrup, K. (2004). Getting it right: Knowledge and evidence in anthropology. *Anthropological Theory*, 4(4), 455-472. doi: 10.1177/1463499604047921
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellmich, A. & Tegeler, P. (2007). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis* (5 utg.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11-39). Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world* (2. utg.). New York: Routledge.
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. I M.-S. Honig (Red.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (s. 25-51). Weinheim & München: Juventa.
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 89-104). Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities* (s. 35-83). Santa Fe: School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2000). Introduction: Non-standard orthography and non-standard speech. *Journal of Sociolinguistics*, 4(4), 497-513.
- Jaffe, A. (2008). Transcription in practice: Nonstandard orthography. *Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 163-183.
- Jaffe, A. (2009). The Production and Reproduction of Language Ideologies in Practice. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.), *The New Sociolinguistics Reader* (s. 390-404). Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten: Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Hentet fra http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kinderförderungsgesetz. (2008). *Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz - KiföG) m.v. av 10. Dezember 2008 Teil I Nr. 57*. Hentet fra http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Kifoeg/kifoeg_20151201.pdf.
- King, K. & 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. doi: 10.2167/beb362.0

- Klein, L. & Vogt, H. (1998). *Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen: Entdeckendes Lernen oder "vom Hunger nach Leben"*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Knauf, T., Düx, G. & Schlüter, D. (2007). *Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2017a, 14.02.2017). Minoritetsspråkpakten. Hentet 21.09.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetssprakpakta/id86936/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2017b). Urfolk og minoriteter. Hentet 21.09.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929/>
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krenz, A. (1997). *Der Situationsorientierte Ansatz im Kindergarten: Grundlagen und Praxis*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Kristjansson, B. (2006). The making of nordic childhoods. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 13-42). Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Krogstad, K. (2016). Den flerkulturelle barnehagen - idé og realitet. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. I A. Duranti (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 496-517). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Krüger, T. (1994). Musikk lærerutdanningen som et sosialt felt: Noen refleksjoner om hva som påvirker kunnskapsinnholdet i utdanning og i egen undervisningspraksis. I P. Dyndahl & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 177-208). Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Krüger, T. (2002). *Lærerutdanning: makt, viten og betingelser for endring. Key note foredrag*. Foredrag holdt ved Nordisk Lærerutdanningskonferanse, Bergen.
- Krüger, T. (2006). *Didaktiske refleksjoner: et feltperspektiv*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kulick, D. & Schieffelin, B. B. (2004). Language Socialization. I A. Duranti (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 349-368). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet). Hentet fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29219>
- Kultusministerkonferenz & Jugendministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. Nr. 41). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Statstilskudd på barnehageområdet*. (F-01/2011). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv_f_01_11_statstilskudd_barnehageomraadet_2011.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven (krav til norskspråklig kompetanse)*. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/807ec435700e418baccf7a9645738421/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-krav-til-norskspraklig-kompetanse.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). Vil ha flere barnehagelærere i barnehagen. Hentet 28.06.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2545306/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landesportal Schleswig-Holstein. (2017a). Landesgeschichte. Hentet 21.09.2017 fra <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen/L/landeskundegesichte.html>
- Landesportal Schleswig-Holstein. (2017b). Minderheiten in Schleswig-Holstein: Dänische Minderheit. Hentet 21.09.2017 fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/minderheiten_daenen.html
- Landesportal Schleswig-Holstein. (2017c). Minderheiten in Schleswig-Holstein: Friesen. Hentet 21.09.2017 fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/M/minderheiten/minderheiten_friesen.html
- Landesportal Schleswig-Holstein. (2017d). Schleswig-Holstein: Zahlen zur Bevölkerung. Hentet 21.09.2017 fra <http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/L/landLeute/zahlenFakten/bevoelkerung.html>
- Lane, P. (2010). "We did what we thought was best for our children": a nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 63-78. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>
- Lane, P. (2011). Neksusanalyse - minoritetsspråkpolitikk og språkskifte i et tospråklig samfunn. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 239-256). Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Lane, P. (2014). Nexus analysis. I J.-O. Östman & J. Verschueren (Red.), *Handbook of Pragmatics* (18, s. 01-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009). Methoden der Kinheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. I M.-S. Honig (Red.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (s. 183 - 210). Weinheim & München: Junventa.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* Cambridge: University of Cambridge Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- List, G. (2007). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. I K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnauer (Red.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte. Projekte. Massnahmen* (s. 29-32). Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Lytra, V. (2012). Discursive constructions of language and identity: parents' competing perspectives in London Turkish complementary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 85-100. doi: 10.1080/01434632.2011.638076
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mandell, N. (1988). The Least-Adult Role in Studying Children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-467.
- McNess, E., Arthur, L. & Crossley, M. (2015). 'Ethnographic dazzle' and the construction of the 'Other': revisiting dimensions of insider and outsider research for international and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 295-316. doi: 10.1080/03057925.2013.854616

- Menken, K. & Garcia, O. (2010). Introduction. I K. Menken & O. Garcia (Red.), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers* (s. 1-10). New York & Abingdon, Oxon: Routledge.
- MfSGFG. (2012a). *Erfolgreich starten: Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/Kindertageseinrichtungen/downloads/Kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_Handreichungen_Sprache.pdf?blob=publicationFile&v=2.
- MfSGFG. (2012b). *Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/Kindertageseinrichtungen/downloads/Kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_BildungsauftragLeitlinien.pdf?blob=publicationFile&v=1.
- MfSGFG. (2014). *Elternkooperation: Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Hentet fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/Kindertageseinrichtungen/downloads/Kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_elternkooperation.pdf;jsessionid=EB924C1EC74EDBD46B805B3ABEBC8D5D?blob=publicationFile&v=2.
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrepsramme. I N. Mik-Meyer & M. Järvinen (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 193-214). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moin, V., Breitkopf, A. & Schwartz, M. (2011a). Teachers' views on organizational and pedagogical approaches to early bilingual education: A case study of bilingual kindergartens in Germany and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1008-1018. doi: 10.1016/j.tate.2011.4.003
- Moin, V., Schwartz, M. & Breitkopf, A. (2011b). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 515-533. doi: 10.1080/1350293X.2011.623530
- Nordenbo, S. E. & Moser, T. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/sec1>.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningsystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- NSD. (2017). Norsk senter for forskningsdata. Hentet 17.09.2017 fra <http://www.nsd.uib.no/>
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods* (2. utg.). London: Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005). International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38. doi: 10.1007/BF03165830
- Oberhuemer, P. (2008). Professionalisering als System? Blicke in europäische Landschaften. I H. v. Balluseck (Red.), *Professionalisierung in der Führungspädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (s. 51-61). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. (2015). Parallel discourses with unparalleled effects: early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 303-312.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa: Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43-72). New York: Academic Press.
- OECD. (1999). *Early Childhood Education and Care Policy in Norway*. (OECD Country Note June 1999). Hentet fra <http://www.oecd.org/norway/2534885.pdf>.

- OECD. (2006a). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. (Country profile Norway). Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/37423694.pdf>.
- OECD. (2006b). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care* (Country Profile Germany). Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/37424318.pdf>.
- Ongstad, S. (2004). Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism. I F. Bostad, C. Brandist, L. S. Evensen & H. C. Faber (Red.), *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning i Language, Art and New Media* (s. 65-88). New York: Palgrave Macmillan.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). 'Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold': Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1-21.
- Otyakmaz, B. Ö. & Döge, P. (2015). Erzieherinnen-Eltern-Beziehung in Migrationskontexten. I Ö. Otyakmaz & Y. Karaşoğlu (Red.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. (s. 159-177). Wiesbaden: Springer.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91. doi: 10.1007/BF03165949
- 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* (s. 223-248). Dordrecht, Heidelberg, New York & London: Springer.
- Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (2015). Creating a Bilingual Pre-School Classroom: The Multilayered Discourses of a Bilingual Teacher. *Language and Education*, 29(5), 381-399. doi: 10.1080/09500782.2015.1009092
- Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K. & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6). doi: 10.1080/13670050.2016.1184615
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21, 45-78.
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop Doing That, la Komu Skazala!': Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2&3).
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice* (1. utg.). Milton Park/Abingdon: Routledge.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Puskás, T. & Willén, P.-B. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*. doi: 10.1515/multi-2016-0025
- Regel, G. & Wieland, A. J. (2007). *Offener Kindergarten konkret: Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort*. Rissen, Hamburg: EB Verlag.
- Riley, K. C. (2011). Language Socialization and Language Ideologies. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *The Handbook of Language Socialization* (1. utg., s. 493-514). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Roberts, C. (1997). Transcribing Talk: Issues of Representation. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 31(1), 167-172.
- Rosenthal, M. K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 101-116. doi: 10.1080/13502930385209191
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkpermen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Abingdon/Oxon: Routledge.

- Schwartz, M. (2013). Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and Education*, 27(1), 22-43. doi: 10.1080/09500782.2012.673626
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge.
- Sheperd, D. (2004). Re-introducing the Bakhtin Circle. I D. Shepherd, C. Brandist & G. Tihanov (Red.), *The Bakhtin Circle: In the Master's absence*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk. En grunnbok* (s. 149-161). Oslo: Cappelen Damm.
- Silverstein, M. (1998). The Uses and Utility of Ideology: A Commentary. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Red.), *Language Ideologies* (s. 23-45). New York: Oxford University Press.
- Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre - en solidarisk kamp for barnas beste. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 183-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters.
- Slaattelid, R. T. (2005). Bakhtins translingvistikk (R. T. Slaattelid, Overs.). I M. M. Bakhtin (Red.), *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47-85). Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Sollid, H. (2014). Hierarchical dialect encounters in Norway. *Acta borealia*, 31(2), 111-130. doi: 10.1080/08003831.2014.967969
- Spitz-Güdden, C. (2010). Der besondere Stellenwert des Situationsorientierten Ansatzes im weiten Feld der unterschiedlichen elementarpädagogischen Ansätze. I A. Krenz (Red.), *Kindorientierte Elementarpädagogik* (s. 71-91). Göttingen: Vanderhoek & Ruprecht.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. Hentet fra http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsvj_fachpersonal_eu27_neu.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2017). Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Hentet 25.06.2017 fra https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html
- Statistisk Sentralbyrå. (2017a, 24.04.2017). Barnehager, 2016, endelige tall. Hentet 24.06.2017 fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017b, 31.01.2017). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet 21.09.2017 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. The case of Norway. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 71-99). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23-51.
- Thomasske, N. (2011). The Relevance of Multilingualism for Teachers and Immigrant Parents in Early Childhood Education and Care in Germany and in France. *Intercultural Education*, 22(4), 327-336. doi: 10.1080/14675986.2011.617425
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel & Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G. & Kalicki, B. (2013). *NUBBEK: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar & Berlin: Verlag Das Netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997). *Kindergarten-Einschätzungsskala (KES): Deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford*. Neuwied, Kriftel & Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Tkachenko, E. & Bratland, K. (2016). *How can multilingual preschool practitioners become good language models for the children?* Foredrag holdt ved 26th EECERA annual conference, Dublin/Ireland.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China and The United States*. New Haven/CT: Yale University Press.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 05.08.2015). Prinsipper til grunn for kompetanse for mangfold. Hentet 24.06.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/prinsipper-til-grunn-for-kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Barn og ansatte i barnehager 2016: Minoritetsspråklige barn. Hentet 24.06.2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/minoritetsspraklige-barn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Barn og ansatte i barnehager i 2016: Ansattes utdanningsbakgrunn. Hentet 26.06.2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/utdanningsbakgrunn/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Verran, H. (2013). Engagements between disparate knowledge traditions: Towards doing difference generatively and in good faith. I L. Green (Red.), *Contested Ecologies: Dialogues in the South on Nature and Knowledge* (s. 141-161). Cape Town: HSRC press.
- Vikør, L. S. (2015). Språk i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 21.09.2017 fra https://snl.no/spr%C3%A5k_i_Norge
- Vygotskij, L. S. (2012). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (tice s. 289-306). Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gjennom opplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 145-168). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. New York: Springer.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialictic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 247-361.
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. London & New York: Routledge.
- White, E. J. (2017). Heteroglossia as a Dialogic Route to Metaphoricity in Education. I I. Semetsky (Red.), *Edusemiotics - A Handbook*. Singapore: Springer Science + Business Media. Hentet fra http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1495-6_15 doi:10.1007/978-981-10-1495-6_15
- White, E. J. & Peters, M. A. (2011a). *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing.

- White, E. J. & Peters, M. A. (2011b). Introduction. Reading Bakhtin Educationally. I E. J. White & M. A. Peters (Red.), *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe* (s. 1-17). New York: Peter Lang Publishing.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. I W. Helsper & R. Tippelt (Red.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft). Weinheim & Basel: Beltz Verlag. Hentet fra https://www.beltz.de/produkt_produktdetails/5575-paedagogische_professionalitaet.html
- Wittek, L. (2014). Arven fra Vygotsky. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk. En grunnbok* (s. 286-300). Oslo: Cappelen Damm.
- Woolard, K. A. (1998). Language Ideology as a Field of Inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Red.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (s. 3 - 47). New York: Oxford University Press.
- Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Reviews Anthropology*, 23, 55-82.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5 utg.). London & Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zimmer, J. (1998). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Ravensburg: Ravensburger.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. (Doktorgradsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Ødegaard, E. E. (2011). On the Track of Cultural Formative Practice: A Chronotopic Reading of Young Children's Co-narrative Meaning-making. I E. J. White & M. A. Peters (Red.), *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe* (s. 179-199). New York: Peter Lang Publishing.
- Ødegaard, E. E. (2013). ECE in Norway and Sweden Today: Education for Democracy II. Payler & J. Georgeson (Red.), *International perspectives: early childhood education and care*. London: Open University Press. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/315448034_ECE_in_Norway_and_Sweden_Today_Education_for_Democracy_-_a_pre-print
- Ødegaard, E. E. (2015). The importance of looking at someone looking through a pirates telescope: Reflections on the making of knowledge from empirical data. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 11(1), 1-17.
- Ødegaard, E. E. (2016, 15.04.2016). Det som gir glede. Lytter kunnskapsdepartementet til dem som jobber med barn når barnehagepolitikken utformes?, Kronikk, *Bergens Tidene*.
- Ødegaard, E. E. & Garvis, S. (2018). Introduction. I E. E. Ødegaard & S. Garvis (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 1-12). Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena - sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som danningsarena* (s. 19-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E., Sataøen, S. O., Aaserud, G., Knudsen, I. M. & Eikset, A. (2009). Barnehagepionerer: Barnehagen fra 1800 og fram til i dag. Hentet 11.05.2017 fra <http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/barnehagen/barnehagen/>
- Østern, A.-L. (2016). Responding to the challenge of providing stronger research base for teacher education: research discourses in the norwegian national research school for teacher education. *Educational Research*, 58(1), 73-90. doi: 10.1080/00131881.2015.1129116
- Øzker, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg til Ballblom barnehage

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldre

Til foreldrene i Ballblom barnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til deg / dere som har barn i barnehage om å gi tillatelse til at du / dere og ditt / deres barn deltar i forskningsprosjektet *“Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen”*.

Hensikten med prosjektet er å søke økt forståelse av hvordan samarbeid mellom barnehagen og foreldre til flerspråklige barn kan bidra til barnas språkutvikling. Barna og foresatte som vil være i hovedfokus i studien, forutsettes å ha et minoritetsspråk i tillegg til norsk. Studien inkluderer både barn med én og med to minoritetsspråklige foreldre.

Jeg arbeider til daglig som stipendiat ved Universitetet i Tromsø, innen fagfeltet pedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Mine veiledere er Jorun Høier, dosent i pedagogikk og Hilde Sollid, professor i norsk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil gjennomføre en etnografisk studie, der jeg ved hjelp av observasjon og intervju vil undersøke hvordan barnehagen jobber med språkstimulering, på hvilke måter foreldre kan involveres i dette arbeidet og hvordan det kan bidra til barnas språkutvikling. Hovedfokus i min studie skal være hvordan språkutvikling kan være en del av hverdags situasjoner. Derfor vil jeg observere barnas interaksjon med hverandre og med voksne i aktiviteter som lek, samtaler og rutinesituasjoner. Utover det ønsker jeg å observere samarbeidet mellom barnehagen og foreldre til flerspråklige barn. Også her skal hovedfokusset være på den daglige kontakten.

Det er barnas interaksjon og kommunikasjon samt samarbeidet mellom barnehagen og flerspråklige barns foreldre som står i fokus. Andre barns innspill vil kunne være del av observasjonen, men vil kun bli analysert som del av den aktuelle interaksjonen.

Siden forventninger til språkutvikling og språkbruk samt til kontakt med barnehagen kan være ulik, ønsker jeg også å gjennomføre intervju med foreldre til flerspråklige barn og med ansatte i barnehagen. Dere som er foreldre til flerspråklige barn kan få forespørsel om å delta i muntlig dybdeintervju, og dere vil da motta en egen samtykkeerklæring for intervjuet. Intervjuene ønskes først og fremst gjennomført med de foreldre som har barn med i studien.

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av feltnotater, lydopptak og videokamera. Det er frivillig å delta i prosjektet, og det er mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn. Selv om foresatte gir tillatelse til observasjon, vil jeg ikke fortsette om barnet selv ikke gir samtykke til observasjon når det skal foregå. Tidspunkt for feltarbeid vil være en periode på ca. 8 måneder i løpet av høsten 2014 og våren 2015.

Hva skjer med informasjonen om deg og ditt barn?

Informasjonen som registreres og lydopptakene/ filmene som tas, skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Prosjektet skal avsluttes høsten 2018, og innsamlede opplysninger vil bli anonymisert senest 31.12.2018. Opptakene vil ikke lagres utover prosjektperioden, og heller ikke brukes til noe annet enn dette prosjektet.

I mitt forskningsprosjekt samarbeider jeg med en kollega, som også gjennomfører feltarbeid for sitt prosjekt i barnehage. Prosjektene våre er to selvstendige arbeider, og har ulikt fokus, men vi ønsker å kunne bruke og å diskutere vårt innsamlede materiale sammen. Dette kan gi flere innfallsvinkler, noe som er viktig for å kvalitetssikre resultatene våre. Opptakene vil kun bli sett av oss og veilederne våre. Video- og taleopptakene skal transkriberes (tale- og kroppsspråk skrives ned). Prosjektet har ikke til hensikt å måle kvaliteten av personalets eller barnehagens arbeid.

Forskerne er underlagt taushetsplikt, og all data behandles konfidensielt og anonymiseres for videre arbeid slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg/dere eller barnet i resultatene av studien når disse publiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Personvern

Opplysningene som registreres om barnet vil være navn, alder, språkvalg i familien og i barnehagen, oppholdstid i Norge og når barnet begynte i barnehagen. I materialet vil informasjonen anonymiseres, det vil si at barnet gis et fiktivt navn eller kode. Opplysninger som framkommer i observasjoner og intervju, vil også anonymiseres i publiseringer.

Retten til innsyn og sletting av opplysninger om deg og ditt barn

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og ditt barn. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene jeg har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Økonomi

Studien er finansiert gjennom forskningsmidler fra UiT-Norges Arktiske Universitet.

Informasjon om utfallet av studien

Deltakerne i studien har rett til å få vite resultatet av studien. Resultatet av hele studien blir offentliggjort i PhD-avhandlingen innen høsten 2018.

Spørsmål om studien eller feltarbeidet

Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte PhD-stipendiat Anja Pesch på tlf: 776 45626 eller e-post: anja.pesch@uit.no.

Med vennlig hilsen,

Anja Pesch

Samtykke til deltakelse i studien

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i at vi og vårt barn deltar:

Barnets navn: _____

Foreldrenes navn: _____

(Signert av forelder, dato)

Samtykkeerklæring til ansatte

Forespørsel om deltakelse i intervju tilknyttet forskningsprosjektet

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Prosjektets bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til deg som er ansatt i Ballblom Barnehage om å delta i intervju tilknyttet forskningsprosjektet *Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen*.

Hensikten med prosjektet er å søke økt forståelse av hvordan samarbeid mellom barnehagen og foreldre til flerspråklige barn bidrar til barnas språkutvikling. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervju med deg som jobber med flerspråklige barn i barnehagen.

Jeg arbeider til daglig som stipendiat ved Universitetet i Tromsø, innen fagfeltet pedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Mine veiledere er Jorun Høier, dosent i pedagogikk og Hilde Sollid, professor i norsk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Feltarbeidet for prosjektet mitt består av observasjon i barnehagen og intervju. Jeg ønsker å forstå hvordan barnehagen kan samarbeide med foreldre av flerspråklige barn om å stimulere barnas språkutvikling. Intervjuene skal omhandle dine tanker og faglige vurderinger rundt arbeidet med flerspråklige barns språkutvikling, dine opplevelser og forventninger til barnas språkutvikling og språkbruk og hvordan du opplever samarbeidet med foreldrene. Intervjuet tas opp på lydbånd og transkriberes i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Lydopptakene skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. En kode knytter deg til de aktuelle opplysninger gjennom en navneliste. Prosjektet skal avsluttes høsten 2018, og innsamlede opplysninger vil bli anonymisert senest 31.12.2018. Opptakene vil ikke lagres utover prosjektperioden og heller ikke brukes til noe annet enn dette prosjektet.

Forskerne er underlagt taushetsplikt, og all data behandles konfidensielt og anonymiseres for videre arbeid slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Rett til innsyn og sletting av opplysninger

Hvis du sier ja til å delta i intervju, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene jeg har

registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Økonomi

Studien er finansiert gjennom forskningsmidler fra UiT-Norges Arktiske Universitet.

Informasjon om utfallet av studien

Deltakerne i studien har rett til å få vite resultatet av studien. Resultatet av hele studien blir offentliggjort i PhD-avhandlingen innen høsten 2018.

Samtykke til deltakelse i intervju tilknyttet studien

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i intervjuet:

Navn: _____

(Signatur, dato)

Samtykkeerklæring til foreldre

Forespørsel om deltakelse i intervju tilknyttet forskningsprosjektet

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Prosjektets bakgrunn og formål

Denne henvendelsen er en forespørsel til deg / dere som er foreldre til flerspråklige barn om å delta i intervju tilknyttet forskningsprosjektet *Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen*.

Hensikten med prosjektet er å søke økt forståelse av hvordan samarbeid mellom barnehagen og foreldre til flerspråklige bidra til barnas språkutvikling. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervju med dere som er foreldre til flerspråklige barn.

Jeg arbeider til daglig som stipendiat ved Universitetet i Tromsø, innen fagfeltet pedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Mine veiledere er Jorun Høier, dosent i pedagogikk og Hilde Sollid, professor i norsk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Feltarbeidet for prosjektet mitt består av observasjon i barnehagen og intervju. Jeg ønsker å forstå hvordan barnehagen kan samarbeide med foreldre av flerspråklige barn om å stimulere barnas språkutvikling. Intervjuene skal omhandle foreldrenes opplevelser av og forventninger til barnas språkutvikling og språkbruk og hvordan dere opplever samarbeidet med barnehagen. Intervjuet tas opp på lydbånd og transkriberes i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg og ditt barn?

Lydopptakene skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg/dere til de aktuelle opplysninger gjennom en navneliste. Prosjektet skal avsluttes høsten 2018, og innsamlede opplysninger vil bli anonymisert senest 31.12.2018. Opptakene vil ikke lagres utover prosjektperioden og heller ikke brukes til noe annet enn dette prosjektet.

Forskerne er underlagt taushetsplikt, og all data behandles konfidensielt og anonymiseres for videre arbeid slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg/dere eller barnet i resultatene av studien når disse publiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Retten til innsyn og sletting av opplysninger

Hvis du sier ja til å delta i intervju, har du/dere rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg/dere. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene jeg har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Økonomi

Studien er finansiert gjennom forskningsmidler fra UiT-Norges Arktiske Universitet.

Informasjon om utfallet av studien

Deltakerne i studien har rett til å få vite resultatet av studien. Resultatet av hele studien blir offentliggjort i PhD-avhandlingen innen høsten 2018.

Samtykke til deltakelse i intervju tilknyttet studien

Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i intervjuet:

Foreldrenes navn: _____

(Signert av forelder, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide ansatte

Noen bakgrunnsspørsmål

- Formell kvalifikasjon / utdanning
- Arbeidstid i bhg.

Arbeid med språkutvikling og bruk av språk i barnehagen

- Hvordan tenker du at dere jobber med språk rettet mot språkutvikling generelt i barnehagehverdagen?
- Hvordan vil du si at dere jobber med å stimulere de flerspråklige barns språkutvikling?
- Hvordan tenker du at språkstimulering kan være en del av hverdags- eller rutinesituasjoner?
- Hvilken betydning, mener du, har forholdet mellom første- og andrespråket hos flerspråklige barn med hensyn til språkutviklingen?
- Hvordan tenker du at dere kan bidra til at flerspråklige barn utvikler begge (alle) sine språk?
- Hvordan tenker du at dere kan bygge på eller benytte dere av barnas språkbruk hjemme / utenom barnehagen i deres arbeid?
- Hvordan bruker du eller kan du bruke deg selv som ressurs i arbeidet med barnas språkutvikling?
- Hva kan være utfordrende i arbeidet med flerspråklige barns språkutvikling?
- (hvordan) bruker barna sitt morsmål i barnehagen?

Samarbeid med foreldre

- Hvordan kan eller hvordan samarbeider dere med foreldrene om den flerspråklige utviklingen?
- Vil du si at språkutvikling er et tema som inngår i samarbeidet (både i det formelle og mer uformelle) med foreldrene, og på hvilken måte?
- Hvordan snakker dere om språkutviklingen med foreldrene?
- (Hvordan) tror du at samarbeid med foreldrene kan bidra til – eller bidrar til – barnas språkutvikling (i L1 og L2)?
- Hva tenker eller ønsker du at foreldrene kan bidra med i forhold til barnas språkutvikling?
- Opplever du utfordringer i samarbeidet med foreldrene? På hvilken måte?

Kvalifisering gjennom utdanning (for førskolelærere)

- Hvordan mener du at utdanningen har forberedt deg på arbeid med flerspråklige barn og deres foreldre?
- Hvordan kan du bruke din kompetanse i praksis?
- Hvor vil du eventuelt ønske deg større kunnskap?

Spørsmål ut ifra observasjon

Eksempler på foreldresamarbeid – suksess eller noe de synes er utfordrende

Bruke eksempler fra observasjon

Spørre hvorfor de tenker at samarbeidet har utviklet seg og at barna utvikler seg – hva i deres arbeid som har ført til det

- De flerspråklige ansatte – hvordan bruker de sin kompetanse som flerspråklige og flerkulturell (i hverdagen)?

Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre

Noen innledende spørsmål

Barnets alder

Fødselssted

Hvor lenge har barnet / dere bodd i Norge?

Språkbruk hjemme

- Hvilke(t) språk snakker dere hjemme?
- Hvordan bruker barnet / dere språk hjemme, for eksempel knyttet til ulike aktiviteter eller områder?
- Om barnet har søsken – hvilke språk bruker de seg imellom?
- Skifter eller blander barnet språk?
- Hvilke språk bruker barnet / dere utenfor hjemmet, for eksempel med venner?
- Hvordan opplever dere barnets språkutvikling – både i norsk og på morsmålet?
- Vil dere si at barnehagen har innvirkning på barnets språkbruk og språkutvikling? På hvilken måte?
- Tror dere at barnet liker å kunne flere språk?

Samarbeid med barnehagen

- Hvordan opplever dere kontakten /kommunikasjonen med de ansatte i barnehagen – både formell (foreldresamtaler) og uformell (daglig kontakt)?
- Snakker dere med barnehagen om barnets språkutvikling? Og når og hvordan?
- Hvordan og hvilken informasjon får dere av de ansatte om arbeidet med språkstimuleringen?
- Vil dere si at dere blir inkludert i arbeidet med språkstimuleringen? På hvilken måte?
- Hva ville dere eventuelt ha ønsket dere av barnehagen i forhold til arbeidet med barnets språkutvikling?
- Har der ønsker til samarbeidet med barnehagen? Og hvilke?
- (Hvordan) tenker dere at samarbeidet med barnehagen kan bidra til – eller bidrar til – barnets språkutvikling – både når det gjelder morsmål og norsk?

Vedlegg til Solsikke barnehage

Vedlegg 1: Informationsschreiben an die Eltern

Liebe Eltern,

meine Name ist Anja Pesch, und ich bin Doktorandin im Fachbereich Pädagogik an der Universität Tromsø, Norwegen. In meiner Doktorarbeit untersuche ich, wie Kindertagesstätten in Zusammenarbeit mit Eltern die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder fördern können. In meiner Studie geht es sowohl um die Förderung der Erst- als auch der Zweitsprache der Kinder, und ein Schwerpunkt ist Sprachförderung in spontanen Alltagssituationen.

Im Rahmen meiner Doktorarbeit führe ich Beobachtungsstudien in zwei Kindertagesstätten durch. Der erste Teil in einer Kita in Tromsø ist bereits beendet, und nun bin ich für ein halbes Jahr hier, über eine Partnerschaft der Universität mit der Universität in Tromsø. In diesem Zeitraum, bis Ende Januar 2016, werde ich einige Tage pro Woche hier in der Einrichtung sein, im unteren Bereich. In dieser Zeit werde ich dem Alltag der Kinder und Erzieherinnen folgen, um zu sehen, wie die Sprachentwicklung der Kinder in Alltagssituationen gefördert wird. Auch möchte ich Interviews mit einigen Erzieherinnen durchführen.

Alle Beobachtungen und Interviews werden transkribiert und anonymisiert, so dass weder die Kita, noch Erzieherinnen oder Kinder wiedererkannt werden können.

Ich bin sehr gespannt auf Ihre Kita und freue mich auf meine Zeit bei Ihnen.

Vedlegg 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Eltern

An die Eltern der KTE Sonnenblume – unterer Bereich

Einverständniserklärung für die Studie

Einbindung der Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Liebe Eltern,

wie Ihr wisst, bin ich seit Ende September im unteren Bereich. Ich mache eine Studie darüber, wie Kitas mit mehrsprachigen Kindern und deren Sprachentwicklung arbeiten, und wie sie Eltern einbeziehen können. Die Studie ist Teil meiner Doktorarbeit, und ich untersuche vor allem die Rolle der Erzieherinnen in dieser Arbeit. Für die Studie habe ich unterschiedliche Alltagssituationen dokumentiert und aufgeschrieben und ein paar Tonbandaufnahmen gemacht. Meine Zeit hier in der KTE Sonnenblume ist leider bald zu Ende. Mitte Februar werde ich nach Tromsø in Norwegen zurückgehen, wo ich an der Universität arbeite.

Euer Kind ist Teil von einigen meiner Beobachtungen, und ich möchte Euch fragen, ob ich meine Notizen und eventuelle Aufnahmen für meine Doktorarbeit behalten darf. Alle Namen – von Kindern, Erzieherinnen und auch von der Kita – werden anonymisiert, so dass weder Kinder noch Erwachsene wiedererkannt werden. Die einzigen Informationen, die behalten werden, sind Alter und Sprachen des Kindes und seit wann es in der Kita ist. Meine Studie ist vom norwegischen Forschungsethikrat anerkannt worden, und ich unterliege derselben Schweigepflicht wie die Mitarbeiterinnen der KTE Sonneblume.

Es geht in meiner Studie nicht darum, die Sprachkenntnisse der Kinder zu beurteilen, sondern darum, wie die mehrsprachigen Kinder ihre Sprachen im Kitaalltag einbringen, und wie dies von den Erzieherinnen aufgenommen und unterstützt wird.

Die Beiträge Eurer Kinder / Eures Kindes ist für meine Studie sehr wertvoll, und ich würde mich sehr freuen, wenn ich sie behalten darf. Dazu benötige ich Eure schriftliche Zustimmung. Wenn ihr Fragen habt, sprecht mich bitte an.

Mit freundlichen Grüßen,

Anja Pesch

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie

Einbindung von Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Ich habe die Informationen über die Studie erhalten und erkläre hiermit mein Einverständnis zur Teilnahme meines Kindes / meiner Kinder:

Name der Kinder: _____

(Unterschrift, Datum)

Einverständniserklärung für Mitarbeiterinnen

zur Teilnahme an einem Interview für das Forschungsprojekt

Einbindung von Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Hintergrund und Ziel der Studie

Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, wie die Kooperation von Kitas und Eltern mehrsprachiger Kinder zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen kann. Als Teil der Studie möchte ich mit Dir ein Interview über Deine Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und deren Eltern durchführen.

Ich arbeite als Doktorandin am Institut für Pädagogik an der *UiT The Arctic University of Norway* in Tromsø / Norwegen, im Fach Pädagogik der frühen Kindheit. Die Ergebnisse dieser Studie sind die Grundlage für meine Doktorarbeit. Ich habe zwei Dokormütter, Hilde Sollid, Professorin für Nordistik und Elin Eriksen Ødegaard, Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit.

Was beinhaltet die Teilnahme an der Studie?

Meine empirische Erhebung besteht aus Beobachtungen im Kitaalltag und Interviews, wo ich untersuche, wie Kitas mit Eltern von mehrsprachigen Kindern zusammenarbeiten können, um die mehrsprachige Sprachentwicklung der Kinder zu fördern. Im Interview geht es um Deine Gedanken und fachliche Einschätzung rund um die Arbeit mit der Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern, Deine Erfahrungen und Erwartungen zur Sprachentwicklung und dem Sprachgebrauch der Kinder und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Das Interview wird auf Tonband aufgenommen und hinterher transkribiert.

Was passiert mit Deinen Informationen?

Die Tonbandaufnahmen werden nur wie in dieser Erklärung beschrieben genutzt. Alle Informationen werden anonym, also ohne Namen oder andere Kennzeichen, die zur Wiedererkennung Deiner Person führen könnten, weiterbehandelt. Allen Personen wird ein Code zugeordnet, der als Verbindung zu den gespeicherten Informationen dient. Die Studie endet im Herbst 2018, und alle erhobenen Daten werden spätestens zum 31.12.2018 anonymisiert. Die Tonbandaufnahmen werden nur bis zum Ende der Studie aufbewahrt und auch nur für diese Studie verwendet.

Als Forscherin unterliege ich der Schweigepflicht. Alle Daten werden deswegen vertraulich behandelt und für die weitere Arbeit anonymisiert, so dass Du als Person nicht erkennbar sein sollst, wenn die Ergebnisse der Studie veröffentlicht werden. Die Studie ist vom Norwegischen Komitee für Forschungsethik und Personenschutz (NSD) genehmigt worden. Diese Genehmigung ist in Norwegen Voraussetzung für die Durchführung von Forschungsstudien und umfasst die gesamte Datenerhebung für meine Studie.

Das Recht zur Einsicht und zum Löschen von Informationen

Durch Dein Einverständnis zur Teilnahme am Interview hast Du das Recht, einzusehen welche Informationen über Dich registriert sind. Du hast weiterhin das Recht, eventuelle

Fehler oder Missverständnisse zu korrigieren. Bei einem Widerruf Deines Einverständnisses kannst du einfordern, dass deine Informationen gelöscht werden, so lange sie noch nicht Teil einer Veröffentlichung sind.

Finanzierung

Die Studie wird über Forschungsgelder der *UiT The Arctic University of Norway* finanziert.

Information über das Ergebnis der Studie

Alle Teilnehmer haben das Recht auf Informationen über das Ergebnis der Studie. Das Ergebnis wird in Form einer Doktorarbeit spätestens im Herbst 2018 veröffentlicht.

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview zur Studie

Einbindung von Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Ich habe die Informationen über die Studie erhalten und erkläre hiermit mein Einverständnis zur Teilnahme am Interview:

Name: _____

(Unterschrift, Datum)

Einverständniserklärung für Eltern

zur Teilnahme an einem Interview für das Forschungsprojekt

Einbindung von Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Hintergrund und Ziel der Studie

Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, wie die Kooperation von Kitas und Eltern mehrsprachiger Kinder zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen kann. Als Teil der Studie möchte ich mit Ihnen, als Eltern von mehrsprachigen Kindern, ein Interview durchführen.

Ich arbeite als Doktorandin am Institut für Pädagogik an der *UiT The Arctic University of Norway* in Tromsø / Norwegen, im Fach Pädagogik der frühen Kindheit. Die Ergebnisse dieser Studie sind die Grundlage für meine Doktorarbeit. Ich habe zwei Doktormütter, Hilde Sollid, Professorin für Nordistik und Elin Eriksen Ødegaard, Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit.

Was beinhaltet die Teilnahme an der Studie?

Meine Studie besteht aus Beobachtungen im Kitaalltag und Interviews, wo ich untersuche, wie Kitas mit Eltern von mehrsprachigen Kindern zusammenarbeiten können, um die mehrsprachige Sprachentwicklung der Kinder zu fördern. Im Interview geht es um Ihre Gedanken und Erwartungen rund um die mehrsprachige Entwicklung der Kinder, und wie Sie und die Kinder ihre Sprachen benutzen. Weiterhin geht es darum, wie Sie die Zusammenarbeit mit der KTE erleben. Das Interview wird auf Tonband aufgenommen und hinterher transkribiert.

Was passiert mit Deinen Informationen?

Die Tonbandaufnahmen werden nur wie in dieser Erklärung beschrieben genutzt. Als Doktorandin unterliege ich der Schweigepflicht. Alle Daten werden deswegen vertraulich behandelt und für die weitere Arbeit anonymisiert, so dass Sie als Personen nicht erkennbar sein sollen, wenn die Ergebnisse der Studie veröffentlicht werden. Allen Personen wird ein Code zugeordnet, der als Verbindung zu den gespeicherten Informationen dient. Die Studie endet im Herbst 2018, und alle erhobenen Daten werden spätestens zum 31.12.2018 anonymisiert. Die Tonbandaufnahmen werden nur bis zum Ende der Studie aufbewahrt und auch nur für diese Studie verwendet.

Die Studie ist vom Norwegischen Komitee für Forschungsethik und Personenschutz (NSD) genehmigt worden. Diese Genehmigung ist in Norwegen Voraussetzung für die Durchführung von Forschungsstudien und umfasst die gesamte Datenerhebung für meine Studie.

Das Recht zur Einsicht und zum Löschen von Informationen

Durch Ihr Einverständnis zur Teilnahme am Interview haben Sie das Recht, einzusehen welche Informationen über Sie registriert sind. Sie haben weiterhin das Recht, eventuelle Fehler oder Missverständnisse zu korrigieren. Bei einem Widerruf Ihres Einverständnisses können Sie einfordern, dass Ihre Informationen gelöscht werden, so lange sie noch nicht Teil einer Veröffentlichung sind.

Finanzierung

Die Studie wird über Forschungsgelder der *UiT The Arctic University of Norway* finanziert.

Information über das Ergebnis der Studie

Alle Teilnehmer haben das Recht auf Informationen über das Ergebnis der Studie. Das Ergebnis wird in Form einer Doktorarbeit spätestens im Herbst 2018 veröffentlicht.

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview zur Studie

Einbindung von Eltern in die sprachfördernde Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in Kindertagesstätten

Ich habe die Informationen über die Studie erhalten und erkläre hiermit mein Einverständnis zur Teilnahme am Interview:

Name: _____

(Unterschrift, Datum)

Vedlegg 5 Interviewleitfaden Mitarbeiterinnen

Ein paar Hintergrundfragen

- Formelle Qualifikation / Ausbildung
- Arbeitszeit / Jahre in der Kita

Arbeit mit der Sprachentwicklung und der Anwendung von Sprachen in der Kita

- Wie würdet ihr, generell, eure Arbeit mit der Sprachentwicklung der Kinder im Alltag beschreiben?
- Wie würdet ihr sagen, arbeitet ihr mit der Sprachentwicklung der mehrsprachigen Kinder?
- Wie, meint ihr, kann Sprachförderung in den Kitaalltag eingehen, in natürliche und Routinesituationen?
- Welche Bedeutung hat eurer Meinung nach das Verhältnis zwischen der Erst- und der Zweitsprache für die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern?

- Würdest du sagen, dass ihr unterschiedliche Gruppen mehrsprachiger Kinder habt was die Zusammensetzung der Sprachen angeht?
- Wie denkst du, trägt eure Einrichtung dazu bei, dass die mehrsprachigen Kinder alle ihre Sprachen entwickeln?
- Was sind deine Schwerpunkte bei dieser Arbeit?
- Wie gehst du mit der Mehrsprachigkeit im Alltag um? Z.B. wenn Kinder / Mitarbeiterinnen die Sprachen wechseln und du nur Teile verstehst?
- Wie machst du von deiner eigenen Mehrsprachigkeit Gebrauch? Mit den Kindern, Eltern, Mitarbeiterinnen?
- (Wie) benutzen die Kinder ihre Muttersprache in der Kita? Gibt es Kinder, die das wenig oder nicht tun?
- Wie könnt ihr deiner Meinung nach die Sprachen die die Kinder außerhalb der Kita sprechen mit einbeziehen?

Fragen nach meinen Beobachtungen

- Wir haben uns schon manchmal darüber unterhalten, welche Kinder dir / euch z.B. Sorgen machen oder welche ihr als besonders sprachbegabt einschätzt. Wenn du die Sprachentwicklung der Kinder beurteilst, worauf schaust du dann?
- Wir haben manchmal darüber gesprochen, dass manche Kinder noch zusätzliche Sprachen sprechen, die von zu Hause gefördert werden aber nicht unbedingt Familiensprachen sind (z.B. Englisch). Wie arbeitet ihr damit?

Kooperation mit den Eltern

- Wie gestaltet ihr die Zusammenarbeit mit den Eltern, besonders im Bezug auf die mehrsprachige Entwicklung?
- Würdest du sagen, dass Sprachentwicklung ein Teil dieser Zusammenarbeit ist (in der „formellen“ und informellen), und in welcher Weise?
- Wie sprecht ihr mit den Eltern über Sprachentwicklung?
- Wie bezieht ihr die Eltern mit ein?
- Wie meinst du, kann eure Kooperation mit den Eltern zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen?
- (Was) erlebst du als Herausforderung in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und deren Eltern? Warum? Erfolgsgeschichten / Erfolgsberichte?

Vorbereitung / Qualifizierung durch die Ausbildung?

- Wie meinst du, dass eure Ausbildung dich auf diese Arbeit mit mehrsprachigen Kindern vorbereitet hat?
- Wie kannst du diese Kompetenzen in der Praxis umsetzen?

Ein paar Anfangsfragen

Alter des Kindes

Geburtsort

Wie lange lebt das Kind / lebt ihr in Deutschland?

Sprachgebrauch zu Hause

- Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause?
- Wie benutzt das Kind / benutzen Sie Sprache zu Hause, z.B. bei unterschiedlichen Aktivitäten?
- Bei Geschwistern – welche Sprache benutzen sie untereinander?
- Wechselt oder mischt das Kind die Sprachen?
- Welche Sprachen sprechen Sie / das Kind ausserhalb der Familie, zum Beispiel mit Freunden?
- Wie erleben Sie die Sprachentwicklung des Kindes – in allen Sprachen?
- Würden Sie sagen, dass die KTE eine Einwirkung darauf hat, welche Sprachen das Kind benutzt und wie sie sich entwickeln? In welcher Weise?
- Glauben Sie, dass es Ihrem Kind gefällt, mehrere Sprachen zu sprechen?

Kooperation mit der KTE

- Wie erleben Sie den Kontakt / die Kommunikation mit den Erzieherinnen in der KTE – den formellen und den informellen?
- Sprechen Sie mit den Erzieherinnen über die Sprachentwicklung des Kindes? Wann und wie?
- Welche Informationen bekommen Sie von den Erzieherinnen über die Arbeit mit der Sprachentwicklung des Kindes? Und wie?
- Würden Sie sagen, dass sie in diese Arbeit mit der Sprachentwicklung miteinbezogen werden? In welcher Weise?
- Was würden Sie sich eventuell von der KTE wünschen, im Bezug auf die Arbeit mit Sprachentwicklung?
- Haben Sie Wünsche / Gedanken zur Kooperation mit der KTE? Welche?
- (Wie) meinen Sie, dass die Kooperation mit der KTE zur Sprachentwicklung des Kindes beiträgt – in allen Sprachen?

Anja Maria Pesch

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 01.07.2014

Vår ref: 39112 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39112	<i>Involvering av foreldre i det språkstimulerende arbeidet med flerspråklige barn i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anja Maria Pesch</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

TRONDHEIM: 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@sv.uit.no



FORMÅL

Prosjektets formål er å undersøke hvordan samarbeidet mellom barnehagen og foreldre til flerspråklige barn kan bidra til barnas språkutvikling. Bakgrunnen er å bidra til økt fokus og kvalitet rundt dette temaet i både barnehagen og barnehagelærerutdanningen. Forskningsspørsmålene er: 1) Hvordan kan barnehagen involvere foreldre til flerspråklige barn i arbeidet med språkstimulering? 2) Hvordan kan dette samarbeidet bidra til barnas språkutvikling? og 3) Hvordan kvalifiserer barnehagelærerutdanning til arbeid med flerspråklige barn og deres foreldre? Prosjektet inkluderer feltarbeid i Norge og Tyskland. Det har en etnografisk tilnærming, med observasjon og intervju som hovedmetodene.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Foreldre og ansatte informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATAMATERIALET

Personvernombudet har tatt høyde for at det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a.

INFORMASJONSSIKKERHET

Datamaterialet vil behandles aidentifisert i prosjektperioden. Alle opptak lagres med passordbeskyttelse.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTDELTAKERE

Stipendiat Marit Sundelin og veiledere dosent Jorun Høier og professor Hilde Sollid kan også ha tilgang til datamaterialet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. 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) og slette lyd- og videoopptak.