



# Ressurs og mangel: Barnehagelærarars oppfatningar av det komplekse språkarbeidet i den fleirspråklege barnehagen

Randi Høyland\* & Hilde Christine Hofslundsengen

Høgskulen på Vestlandet, Noreg

\*Korrespondanse: Randi Høyland, e-post: randi.hoyland@hvl.no

## Samandrag

Denne studien undersøker barnehagelærarars forteljingar om språkarbeid med fleirspråklege barn i barnehagen. Målet med studien var å få innsikt i barnehagelærarars oppfatningar som dei byggjer praksisen med fleirspråklege barn i barnehagen på. Fire fokusgruppeintervju med totalt 20 barnehagelærarar blei gjennomførte. Den narrative analysen identifiserte fire sentrale tolkingsrepertoar for barnehagelæraranes oppfatningar av fleirspråkleg praksis: det ressursprega, det kompensatoriske, det monospråklege og det profesjonelle avmaktrepertoaret. Tolkingsrepertoara kom til syne i alle fire intervju, og dette tyder på eit mønster i oppfatningane. Tolkingsrepertoara var ikkje gjensidig utelukkande, til dømes kunne barnehagelærar både gi uttrykk for å oppfatte fleirspråklegheit som ressurs og samtidig kjenne avmakt i si eiga rolle. Likeeins blei norskspråkleg utvikling trekt fram som målsetting for barnehagens språkarbeid samtidig som deltakarane fortalde om spontane transspråkingsaktivitetar. Dette tyder på ein variert og kompleks språkpraksis bygd på både formell og erfaringsbasert kompetanse og personlege oppfatningar. Funna gir innblikk i korleis barnehagelærarar forstår sin eigen og barnas posisjon i ein fleirspråkleg barnehagekontekst og har implikasjonar for utvikling av ein ressursbasert fleirspråkleg pedagogisk praksis.

**Nøkkelord:** barnehage; fleirspråkleg; narrativ; transspråking

## Abstract

### Resource and Deficiency: Teachers' Views on Complex Multilingual Practices in Early Childhood Education and Care

This study explores teachers' experiences of multilingual practices in early childhood education and care (ECEC). The purpose was to gain insight into the underlying assumptions that shape ECEC teachers' multilingual practices. Data were collected through four focus group interviews with 20 teachers. The analysis of the ECEC teachers' narratives identified four emerging interpretative repertoires: resource-based, compensatory, monolingual, and feelings of professional powerlessness. All four interpretative repertoires appeared in all the interviews, which suggests a pattern of views. The interpretative repertoires were not mutually exclusive. One participant could, for instance, explicitly view multilingualism as a resource while simultaneously expressing feelings of powerlessness regarding how to practice multilingual didactics. Similarly, monolingual Norwegian development was identified as the objective of planned activities while teachers described spontaneous translanguaging activities. These findings indicate varied and complex linguistic practices built on formal and experience-based competencies and personal beliefs and provide insight into ECEC teachers' understandings of their own and the children's positions within a complex multilingual ECEC context. The results have implications for further research-based development of multilingual practices.

**Keywords:** *ECEC; multilingual; narrative; translanguaging*

**Gjesteredaktører:** Johanne Ilje-Lien, Katrine Giæver og Line Møller Daugaard

## Introduksjon

I 2021 var 19,5 prosent av barnehagebarna i Noreg minoritetsspråklege (Statistisk sentralbyrå, 2021). Medan barnegruppa i barnehagen i aukande grad er språkleg heterogen, er samfunnskonteksten hovudsakleg monospråkleg (Pesch, 2021), og barnehagelærarane har vanlegvis liten eller ingen kompetanse i barnas førstespråk (Tkachenko et al., 2021). Rammeplanen for barnehagen løfter fram at personalet skal «bidra til at språkleg mangfald blir noko positivt for heile barnegruppa, støtte fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt og samtidig aktivt fremje og utvikle barnas norsk-/samiskspråklege kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Styringsdokumenta framhevar fleirspråklegheit som ressurs, men implementeringa av ein fleirspråkleg praksis er overlaten til profesjonsutøvarane (Alstad & Sopanen, 2021; Puskás & Bjork-Willen, 2017).

I det tidlege møtet med utdanningsinstitusjonane som barnehagen representerer, blir barnehagelæraren si rolle som språklærar og pedagog sentral for barnas fleirspråklege språkutvikling (Alstad, 2013; Palludan, 2007; Rydland & Aukrust, 2009), men vi veit lite om kva barnehagelærarar baserer språkarbeidet på innanfor tolkingsrommet som rammeplanen gir (Giæver & Tkachenko, 2020). Hensikta med studien vår var derfor å få innsikt i barnehagelærarars oppfatningar som dei byggjer arbeidet med fleirspråklege barns språkutvikling på. Gjennom å undersøkje barnehagelærarars narrativ om språkarbeid vil vi diskutere underliggende forståingar som kan ha implikasjonar for barnehagelærarars språkpraksis i den fleirspråklege norske barnehagekonteksten.

## Transspråking som teoretisk forankring for fleirspråkleg utvikling

Tradisjonelt har den monospråklege ideologien stått sterkt i utdanningsinstitusjonane (García & Wei, 2014; Sickinghe, 2013). Ei monospråkleg norm har sett likskapsteikn mellom god språklæring og eksklusiv bruk av målspråket (Portolés & Martí, 2020) og bidrege til at utdanningsinstitusjonane har vore opptekne av manglar og svakheiter ved andre-språksinnlærarars ferdigheiter (jf. Lindquist, 2019; Olsen, 2017). Nyare forskning på fleirspråklegheit ser sameksistens av og interaksjon mellom språk som eit naturleg fenomen i eit globalisert samfunn (Portolés & Martí, 2020) og framhevar fordelane ved tileigning og bruk av fleire språk i utdanningskontekstar (Wei, 2017). Ifølgje May (2014) har den fleirspråklege vendinga i internasjonal andrespråksforskning medverka til at barnets fleirspråklegheit blir sett på og aktivert som ressurs for interaksjon og som verktøy for kognitiv utvikling (Catalano & Hamann, 2016). I den mangfaldige barnehagekonteksten kan transspråking som teoretisk rammeverk bidra til å styrkje barnehagelærarars grunngevingar for fleirspråkleg arbeid når dynamisk meiningsskapning er det sentrale (García & Wei, 2014; Jørgensen, 2008) ved at barnets samla språkressursar blir anerkjende for å fremje læring og utvikling (Mary & Young, 2017).

Transspråklege tilnærmingar til språkarbeidet kan inkorporerast i barnehagens eksisterande språkpraksisar ved å trekkje inn barnas førstespråk og la barna vere språk-ekspertar (García & Wei, 2014; Pesch, 2021; Tkachenko et al., 2021). Fordelane for heile barnegruppa, uavhengig av språklege bakgrunnar, er moglegheita til å skape interesse for ulike språk og ha metaspråklege samtaler (Catalano & Hamann, 2016; Pesch, 2021). Duarte (2020) peiker på tre transspråklege hovudfunksjonar: den *symbolske*, som inneber anerkjening av barnets førstespråk, til dømes når læraren spør kva ord betyr på barnets førstespråk; den *stillasbyggjande*, som koplar barnas kunnskap på fleire språk, til dømes når læraren tar initiativ til å lære seg å telje på barnets førstespråk; og den *epistemologiske*, når ulike språk aktivt blir brukte til å utvide både innhald og språkkompetanse, til dømes når læraren involverer barnet i samtale på førstespråket om noko som hender i barnehagen (Duarte, 2020, s. 244). Den symbolske og stillasbyggjande funksjonen er uavhengig av barnehagelærarens kompetanse i barnas språkbakgrunnar, men den epistemologiske funksjonen har som føresetnad at barnehagelærar meistrar barnets førstespråk. Gjennom ein symbolsk og stillasbyggjande transspråkingspraksis kan barnehagelærar leggje til rette for bruk og synleggjering av ulike språk i barnehagens språk-arbeid. Fleirspråklege barn får med dette prosessere innhald på fleire språk og utvide omgreps- og ordkunnskap, samtidig som barnehagelæraren skaper koplingar mellom barnehagen og heimen ved å anerkjenne barnas språklege bakgrunn som ein del av barnehagens praksisar (Lewis et al., 2012).

## Barnehagelæreroppfatningar og diskursar om fleispråklegheit

Tidlegare internasjonale og norske studiar har vist at læreroppfatningar om fleispråklegheit kan påverke praksisen deira (t.d. Garrity & Guerra, 2015; Haukås, 2015; Rizzuto, 2017). Som forskingsobjekt er derimot læreroppfatningar omdiskutert sidan oppfatningar ikkje kan observerast direkte og heller ikkje nødvendigvis lét seg artikulere bevisst (Borg, 2003; Lundberg, 2019), og termen er ulikt definert ut frå ulike vitskapsteoretiske og metodiske tilnærmingar (Fives & Buehl, 2012). Tilnærminga vår til barnehagelæreroppfatningar byggjer på Fives og Buehl (2012) med vekt på funksjonane oppfatningane fyller: som filter til å tolke situasjonar ut frå, som rammeverk for avgjerder og som rettleiing for handling (jf. Fives & Buehl, 2012, s. 478). I ein norsk kontekst har Haukås definert læreroppfatningar på liknande vis, som «a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior» (Haukås, 2015, s. 3). Alstad et al. (2020) peiker på at barnehagelærarar er sosialiserte inn i barnehagens rutinar og praksisar som «sit i veggene». Slike oppfatningar viser seg gjennom felles forteljingar og kvardagsteoriar som er tatt for gitt og som blir vidareførte i ei gruppe. Desse forenkla og ofte ubeviste modellane av ei kompleks sosial verkelegheit dannar tolkingsrammer i eit praksisfellesskap, og dei kan hindre endring (Gee, 2011; Holland et al., 1998). Vi ser det likevel som sannsynleg at læreroppfatningar kan endrast som resultat av bevisstgjerding. Ein føresetnad for utvikling av barnehagens fleispråklege praksis er såleis å leggje til rette for at barnehagelærarar eksplisitt kan uttrykkje oppfatningar om språkarbeidet som ikkje nødvendigvis har vore bevisste eller uttalte (Alstad et al., 2020).

Harju og Åkerblom (2020) fann i sin aksjonsforskningsstudie at svenske barnehagelærarar posisjonerte seg mellom to tilnærmingar til språkpraksisar for fleispråklege barn: den multispråklege og den monospråklege. Måten dei fleispråklege barna blei oppfatta på, slik denne blei uttrykt gjennom pedagoganes refleksive gruppesamtalar, lét til å vere avgjerande for korleis den didaktiske praksisen blei utøvd, i og med at praksisen var basert på implisitte normer og barnehagelæraranes tolkingar. Desse resultata er i tråd med det Gitz-Johansen i sin studie kalla subtil kvardagssegregering, der majoritetsbarn blei posisjonerte som likeverdige samtalepartnarar, medan minoritetsspråklege barn blei oppfatta som «teaching-minded» (Gitz-Johansen, 2005, s. 190). Også Rizzuto (2017) peiker på samanhengen mellom læraranes forventningar til barnas kompetanse og læringsutbyttet deira, og at læraranes oppfatningar og språklege praksis er med på å forme barnas sjølvbilete og haldningar til vidare skolegang.

Barnehagebarn med norsk som andrespråk har ut frå funn i tidlegare studiar vist seg å vere ei sårbar gruppe innanfor barnehagens monospråklege praksisar (t.d. Andersen et al., 2011; Giæver, 2020; Karlsen et al., 2018). Ein dansk studie (Palludan, 2007) viste at barnehagepersonalets språkbruk retta mot dei fleispråklege barna var prega av instruksjon der barna var objekt for dei vaksne si undervisning. Interaksjonen mellom dei

majoritetsspråklege barna og dei vaksne var derimot prega av ein gjensidig utvekslingstone som gav barna moglegheiter for å delta i rik språkleg interaksjon. Med rot i ein monospråkleg ideologi kan fleirspråklege barn bli oppfatta som «språksvake» barn eller barn som «manglar språk», slik ein amerikansk studie har vist (Rizzuto, 2017). Ein slik mangeldiskurs i barnehagens språkpraksisar kan avgrense det fleirspråklege barnets agens og handlingskapasitet (Harju & Åkerblom, 2020). I denne samanhengen forstår vi diskurs som måtar å snakke om fenomen på, som mønster for tale som «kjem naturleg» eller «verkar å vere passande» i ein gitt situasjon, men som inneber implisitte verdiar og maktstrukturar i ein vidare sosial kontekst (Wetherell & Potter, 1988).

## Studiens kontekst og forskingsspørsmål

Fleire studiar har undersøkt norske barnehagelærarars fleirspråklege praksis (Alstad, 2013; Giæver, 2020; Olsen, 2017; Pesch, 2018), men desse har i liten grad utforska oppfatningar som praksisen byggjer på. Alle desse studiane nytta casesdesign og undersøkte praksis ved hjelp av observasjonar og intervju. Gjennom fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode søkjer studien vår å få fram fleire av barnehagelæraranes stemmer i ein institusjonell kontekst enn i tidlegare norske casestudiar. Hensikta med studien er å få innsikt i og forstå kva for underliggjande oppfatningar som bidreg til å forme språkarbeidet i ein fleirspråkleg barnehagekontekst. Forskingsspørsmålet som blir undersøkt, er: *Kva kjenneteiknar oppfatningane som kjem til syne i barnehagelæraranes narrativ om språkarbeid med fleirspråklege barn?*

Gjennom analysen av barnehagelæraranes narrativ i eit profesjonsfelleskap vil vi diskutere korleis oppfatningar av fleirspråkleg praksis kan forståast i lys av monospråklege og transspråklege perspektiv og kva implikasjonar diskursane deltakarane samtaler gjennom kan ha for fleirspråkleg praksis. Narrativ forstår vi som ein diskursiv ressurs for å forme historier (Taylor, 2006; Wetherell & Potter, 1988). Gjennom narrativ tolkar menneske erfaringar, og funksjonen til narrativa er å gi samheng, meining og intensjon for ei sosial verkelegheit som i seg sjølv manglar form (Frank, 2010). Narrativ har gjerne eit tidsaspekt eller ei vending der forteljaren deler erfaringar, opplevingar, vurderingar og kjensler (Golden et al., 2021). Vi ser derfor på analyse av narrativ som ei velegna metodisk tilnærming for å identifisere deltakaranes oppfatningar av praksis (jf. Golden et al., 2021) der dei betonar det dei synest er viktig og set seg sjølv inn som aktør i det fortalde (Semundseth, 2019).

## Metode

Datamaterialet blei samla inn gjennom fokusgruppeintervju med barnehagelærarar. Ved hjelp av fokusgruppeintervju som metode fekk deltakarane moglegheit til å reflektere over

den daglege språkpraksisen i fellesskap og dele erfaringar og dilemma som vi i etterkant kunne utforske kvalitativt (Malterud, 2012).

### Utval og datainnsamling

Fire fokusgruppeintervju blei gjennomførte med totalt 20 deltakarar frå 13 barnehagar i fem kommunar på Vestlandet. I kvar fokusgruppe var minst to barnehagar representerte for å gi rom for ulike erfaringar og perspektiv (Malterud, 2012). Barnehagelæraranes ansiennitet varierte frå eitt til 32 år (sjå tabell 1). Dette året hadde dei frå to til seks ulike språk-bakgrunnar representerte på avdelinga si. Eksempel på språk var polsk, spansk, arabisk og tigrinja. Éin av deltakarane hadde sjølv tileigna seg norsk som andrespråk i vaksen alder.

Tabell 1. Oversikt over fokusgruppeintervjua med deltakarar

Fokusgruppe	Varigheit	Deltakarar	Ansiennitet år	Barnehage	Kommune
1	93 min	Linn	25	Kløverlia	1
		Maja	7	Haugetun	2
		Aud	21	Kløverlia	1
		Lovise	30	Filiokus	1
		Nina	28	Fagereng	1
		Bodil	20	Fagereng	1
		Jenny	1	Filiokus	1
2	88 min	Gerd	21	Solsikke	3
		Joril	13	Bamsebu	
		Ingrid	25	Slottet	
		Eli	2	Skogstad	
		Jenny	32	Solsikke	
3	81 min	Else	30	Eventyrskogen	4
		Wilma	27	Eventyrskogen	
		Kari	28	Varden	
4	77 min	Ragnhild	18	Fiolen	5
		Britt	18	Smørblomst	
		Hanne	8	Smørblomst	
		Lena	2	Timotei	
		Solveig	3	Timotei	

Datainnsamlinga gjekk føre seg i juni 2021, og det blei teke lydopptak. Førsteforfattar hadde rolla som moderator, og medforfattar var sekretær (jf. Malterud, 2012). Studien blei godkjend av NSD, og frivillig informert samtykke blei gitt av alle deltakarane. Alle deltakarane blei anonymiserte og gitt fiktive namn. Kriterium for deltaking var fullført barnehagelærerutdanning og erfaring med fleirspråklege barn i barnehagen for å sikre både kjennskap til den aktuelle tematikken og felles karakteristikkar (Krueger & Casey, 2002). Deltakarane blei rekrutterte ved hjelp av førespurnad til barnehagestyrar, og alle deltakarane var kvinner. Interesse for fleirspråkleg praksis kan ha vore ei årsak til at akkurat desse barnehagelærarane ynskte å delta i studien. Eit visst engasjement for temaet var ynskjeleg for å kunne få gode samtaler og eit rikt datamateriale, men likevel ikkje eit utvalskriterium, sidan det kunne ha gitt førehandsbestemte resultat (Krueger & Casey, 2002). Utvalet i denne studien er lite og strategisk og verken representativt eller allmenngyldig for

barnehagelærarprofesjonen. Forteljingane til deltakarane i denne studien kan likevel tene til å utdjupe eksisterande forståing for barnehagens språkarbeid og bringe fram kunnskap som er relevant også for andre som arbeider med og skal arbeide med barns fleirspråklege utvikling (jf. Pesch, 2018; Semundseth, 2019).

Intervjuguiden var semistrukturert med tre overordna tema med seks tilhøyrande opne spørsmål som dreidde seg om barnehagelæraranes erfaringar med, opplevde dilemma rundt og eksempel på språkdidaktisk arbeid for å støtte utviklinga av barnas første- og andrespråk. Intervjuguiden blei utforma i eit daglegdags språk og med så ein-tydige spørsmål som råd for å unngå uklårheit og misforståingar (Malterud, 2012; Wibeck, 2000). Opne spørsmål og «tenk tilbake på ein gong ...»-spørsmål (Krueger & Casey, 2002, s. 9) blei nytta for å inspirere deltakarane til å trekkje fram hendingar og narrativ frå praksis.

### **Analytisk tilnærming**

Deltakaranes utsegner blei transkriberte på standardisert nynorsk for at ikkje språkleg utforming skulle ta merksemda frå innhaldet (jf. Molde & Wunderlich, 2021) og for å sikre deltakaranes anonymitet. I tillegg markerte vi ekstralingvale element som latter (@) og pausar (...). Ytringar som (mhm) og (ja) er nedteikna fordi vi ser dei som uttrykk for støtte og delte oppfatningar av fenomen som dermed gir relevant informasjon til analysen.

Som forskarar med ei kvalitativ tilnærming har vi vore bevisste på innverknaden vi har på både datainnsamlinga og analysen av materialet. Fokusgruppeintervjusamtale er situert interaksjon der produksjonen av intervjudata reflekterer både forskarane og deltakarane, og dei narrative ytringane er underlagt pragmatiske og diskursive omsyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden styrte deltakaranes merksemd mot fenomen som vi som forskarar hadde valt ut på førehand, og gruppesamtalen gjorde at vi ikkje kunne skilje mellom kva som er kollektive og individuelle oppfatningar. Deltakaranes forteljingar på det manifeste nivået gav oss ikkje direkte tilgang til oppfatningar på det underliggjande og latente nivået (Graneheim & Lundman, 2004), men vi kunne utforske gjengse tematikkar og tolkingar som blei diskursivt moglege innanfor denne konteksten (Jørgensen & Phillips, 2019) som uttrykk for grunngeving og forståing for språkarbeidet. Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode gir ikkje informasjon om korleis barnehagelæraranes praksis er, slik tidlegare casestudiar har vist, men ved å undersøkje barnehagelærarars forteljingar om praksis kan denne studien bidra til nyansert innsikt i oppfatningar som kan tene som tolkingsfilter og rettleiing for barnehagelærarars fleirspråklege praksis (Fives & Buehl, 2012). Slik ser vi fokusgruppesamtale som ei form for samkonstruerte narrativ som gir moglegheit til å utforske, tolke og forstå sosialt delt kunnskap (Golden et al., 2021)

I den tidlege analyseprosessen arbeidde begge artikkelforfattarane seg systematisk gjennom lydopptaka og transkripsjonane frå dei fire fokusgruppeintervjua som heilskap. Vi hadde teoretiske forståingar og refleksjonar med oss inn i møtet med data utan at vi

nytta desse som predefinerte analytiske kategoriar (Alvesson & Sköldberg, 2018). Gjennom denne opne, induktive tilnærminga samanfatta vi tematisk barnehagelæraranes utsegner om sentrale arbeidsmåtar, grunngevingar for desse og opplevde dilemma i det fleirspråklege arbeidet. Ved hjelp av gjentekne grundige nærlesingar av materialet identifiserte vi sentrale mønster og tilbakevendande diskursive ressursar (Wetherell & Potter, 1988). Vi valde både forteljingar som skilde seg ut og forteljingar som var utbreidde i materialet (jf. Frank, 2010). Desse utdraga blei meir inngåande analyserte som meningsberande einingar og uttrykk for oppfatningar for deltakarane i utvalet. Vi la hovudsakleg ei tematisk narrativ tilnærming til grunn med vekt på innhaldet med nokre innslag av strukturelle og dialogiske tilnærmingar (Riessman, 2012), som når vi ser på komposisjonen i narrativet og peiker på deltakaranes pronomenbruk, gjengiving av direkte tale og uttrykte semje i dialogen. Ifølgje Wetherell og Potter (1988) blir utsegner ofte inkonsistente sidan deltakarane trekkjer inn ulike narrative ressursar frå ulike tolkingsrepertoar der dei verkar høvande, basert på både kollektive og individuelle kunnskapar, praksiserfaringar og oppfatningar. I analysen har vi derfor også sett på spenningar og ambivalens slik dei kjem til uttrykk i barnehagelæraranes narrativ.

## Resultat

Analysen av barnehagelæraranes forteljingar om språkarbeid i ei fleirspråkleg barnegruppe resulterte i fire tolkingsrepertoar som samanfattar oppfatningar om fleirspråkleg praksis: *det ressursprega, det kompensatoriske, det monospråklege og det profesjonelle avmaktsrepertoaret*. Dei fire tolkingsrepertoara var ikkje gjensidig utelukkande, og den enkelte barnehagelæraren bidrog med narrative ytringar innanfor ulike tolkingsrepertoar. Alle tolkingsrepertoara var representerte i kvart av dei fire fokusgruppeintervjua.

### Det ressursprega tolkingsrepertoaret

I det ressursprega tolkingsrepertoaret om fleirspråkleg arbeid finn vi to tilnærmingar: *eit sanseleg kommunikasjonsperspektiv og eit transspråkleg perspektiv*.

*Jenny:* Det er jo akkurat det du seier, og musikk er jo òg språk, og det er internasjonalt, ikkje minst. Sant, berre den der tersen er jo heilt, alle bruker jo [syng eit ters-intervall og ei melodilinje], alle bruker jo den i alle land, sant (ja, mhm). Så det kjenner ungar til, og dei kan fort kople seg på, at ... «Åh, her treng eg ikkje forstå alt dei seier», men så, det er noko med rytme, ikkje sant, det går inn i kroppen, då. Og det er jo det med sansing, då. At det er kroppen, først og fremst, dei lærer gjennom.

*Gerd:* For eit språk kan på ein måte ikkje lærast ved å lytte. Det må lærast ved å erfare akkurat der og då.

(Gruppe 2)



Narrativet uttrykkjer ei oppfatning av musisering og språking som universell kroppsleg erfaring og inkluderande aktivitet. Musikk gir barnet tilgang til å kommunisere i fellesskapet gjennom sansar utan å meistre eit felles verbalspråk, som her blir presentert gjennom ein tenkt indre tale, og barnet konstruerer så språket gjennom erfaring og deltaking.

Gjennom det følgjande narrativet formidlar Wilma eit spontant forsøk på å opne for ein transspråkleg praksis i barnehagen:

Men no har jo eg tre polske på avdelinga mi, men dei har ikkje skjønt at dei kan snakke polsk saman. Og eg har prøvd, for ... Ingen var henta, altså alle tre var igjen på slutten, og så var det eitt eller anna eg kommenterte eller sa, og så prøvde eg å seie: «De kan jo snakke polsk, de», men det var ... altså, det var eit ikkje-tema for dei. Dei skjønte ikkje det. Men så, to minuttar etterpå, så kom far til ho eine jenta, og då var det rett over på polsk, og så blei han andre guten henta. Mora snakka polsk med ein gong. Men det var akkurat som dei ikkje heilt skjønte på ein måte at det ... «I barnehagen snakkar vi norsk, og så snakkar vi polsk heime». (Wilma, gruppe 3)

Barnehagelæraren uttrykkjer eit positivt syn på barnas fleispråklegheit og legg til rette for at barna kan bruke det lingvistiske repertoaret sitt gjennom aktivt å oppfordre barna til å snakke førstespråket saman, sjølv om dei framleis er i barnehagen. Årsaka til at barna ikkje tek imot invitasjonen hennar blir formidla gjennom ein hypotetisk direkte tale. Det kan tyde på at ho legg noko av ansvaret for at barna ikkje nyttar seg av førstespråket i barnehagen på barna, sidan dei ikkje skjønner den språklege moglegheita dei har fått. Ut frå dette narrativet ser det ut til at det blir opna for ein transspråkleg lingvistisk praksis, både symbolsk, stillasbyggjande og epistemologisk, først når desse tre barna er åleine på avdelinga.

*Solveig:* Eg har liksom prøvd på dei som har fleire språk, for eksempel når vi sit og teiknar: «Korleis seier du 'rosa' på arabisk?» (ja, mhm) Og då berre ler dei av meg, nei, dei vil ikkje seie noko, då seier dei liksom «det er rosa» (@).

*Moderator:* Å ja, så dei vil ikkje seie det på arabisk?

*Solveig:* Nei, eg har jo prøvd mange gongar, for eg vil lære meg litt, kanskje å telje. Men dei vil aldri fortelje meg korleis dei seier det på sitt språk, det skjønner dei ikkje heilt kvifor eg spør om, verkar det som. Men så har vi jo ein som nesten ikkje snakkar norsk, han har to andre språk heime, då, han snakka ingen av språka. Og så etter eitt år begynte han å snakke russisk, som er det dei bruker mest heime, og då har det resultert i at nesten alle ungane på gruppa kan ein del russiske ord (@).

(Gruppe 4)

Solveig formidlar gjennom dette narrativet korleis ho har lagt til rette for symbolsk transspråking ved fleire anledningar. Som Wilma har ho vist interesse for å synleggjere barnas språklege repertoar i barnehagekonteksten og forsøkt å la barna vere språkeksperter

og utvikle eit fellesspråk i barnegruppa, sjølv om ho ikkje meistrar språka deira. Narrativet er konstruert rundt gjentakande hendingar der initiativet hennar har vore mislukka fordi barna ikkje verkar å skjønne at språket deira er interessant, verken for henne eller for barnehagens språkpraksisar. Derimot oppstår ei vending i narrativet når eit barn på eige initiativ baserer språkinga si i barnehagen på det eine heimespråket sitt. Barnets agering som språkeksperter gir barnegruppa anledning til å tileigne seg ord frå fleire språk, og dette fører til interesse og fellesskap blant alle barna.

### **Det kompensatoriske tolkingsrepertoaret**

I dette tolkingsrepertoaret finn vi narrativ basert på ei oppfatning om at spesialpedagogiske tilnærmingar og visuelle tiltak er eigna for å kompensere for barnas manglande verbalspråk på norsk:

Og ... det er jo slik som det alltid blir sagt, at alt arbeid med spesialpedagogikk og bilete, det er jo godt for alle barn. Sjølv sagt er det jo det. Og når du jobbar med fleirspråklegheit, så tenkjer eg liksom det er på akkurat same måte som å jobbe med barn med autisme. Eg får store barn inn på avdelinga som er 3, 4 og 5 år som aldri har snakka norsk, som har sitt morsmål. Og så begynner ein å fortelje og fortelje. Og så har dei jo ikkje språk. (Joril, gruppe 2)

Så eg tenkjer at med fleirspråklege og barn som strevar språkleg, så jobbar du faktisk på ganske lik måte. Det handlar om at du sjølv er der og hjelper dei å setje ord på alt som skjer og er rundt deg. Så det er eigentleg ganske same måte å jobbe på. Anten dei strevar med språket eller om dei er fleirspråklege, så er det same metodikk, tenkjer eg. (Kari, gruppe 3)

I den første sekvensen gjer Joril greie for korleis fleirspråklege barn som møter barnehagen med mangelfulle norskspråklege ferdigheiter ut frå hennar syn treng kompensasjon for dette. Ho løfter oppfatningane fram med stor fagleg sikkerheit, og det syner seg gjennom ordvalet, til dømes «det er jo godt for alle barn», «sjølv sagt er det jo det» og «akkurat på same måte». Erfaringsbasert kompetanse saman med ein spesialpedagogisk fagtradisjon ser ut til å underbygge truverdet hennar. Narrativet uttrykkjer derimot inkonsistente utsegnar. Barna blir på den eine sida posisjonerte som 3–5-åringar som har eit utvikla morsmål, på den andre sida som «barn som ikkje har språk». «Språk» vil dermed i denne barnehagelærarens perspektiv seie norsk, og barnas tidlegare språklege erfaringar blir oversett som utgangspunkt for barnehagens språkpraksisar. I det andre narrativet finn vi same syn. Sjølv om Kari sin strategi med å setje ord på ting er ei god strategi for språklæring, påpeiker ho, slik som Joril, likskapane i eigna arbeidsmåtar for barn med språkførstyringar og fleirspråklege barn. I ein slik diskurs posisjonerer barnehagelærarane seg som dei profesjonelle vaksne som «eig» språket og «kan» orda som blir overførte til det språklause barnet som

strevar. Også Hanne uttrykkjer parallellar mellom det å ikkje ha språk, ha særskilte behov og det å vere fleirspråkleg:

Vi har brukt veldig mykje biletkort. I leik. Kopierte det opp. Kopp, skei, bøker. Bilete av mange forskjellige ting, vi sette oss ned og berre begynte å sjå på bileta og seie kva vi såg. I starten var det mest for ... ja, ja, det var jo egentleg for alle, men dei som tok det mest i bruk, som eg ser no, det er dei fleirspråklege. Vi har spesielt eitt barn som er ... altså, utviklinga gjekk rett opp [viser med handa] når ho begynte med dei der. Ho er veldig opptatt av det. Og så har vi eit sånt nøkkelknippe med bilete av når vi skal i garderoben, når vi skal skifte bleie og litt sånne ting. Det var tenkt til eit barn som ikkje hadde noko språk, litt spesielle behov, men så såg vi at dette kan vi jo bruke til alle. (Hanne, gruppe 4)

I narrativet blir barn som ikkje meistarar aldersadekvat norsk samanlikna med monospråklege barn, og gjennom tiltak ho veit er blitt brukt med barn som har språkforstyrning, opplever ho at andrespråkutviklinga blir forløynt. Ho grunngir bruken av spesialpedagogiske reiskapar saman med fleirspråklege barn, til dømes visuell bilestøtte, med å ha erfaring med at det fungerer i praksis.

### **Det monospråklege tolkingsrepertoaret**

I dette tolkingsrepertoaret blir oppfatninga om at fleirspråklege omgivnader forstyrrar barnas språkutvikling sett fram:

- Linn:* Vi har jo mange som bruker engelsk fast heime, sant. Og han eine har altså polsk mor og slovensk far, og så snakkar dei engelsk i lag, trur eg, og så norsk.
- Aud:* Og så kjem dei i ein norsk barnehage.
- Linn:* Sant, firespråklege. Det er mange som er det.
- Aud:* Det er jo ikkje så rart at dei får litt utfordringar med språket sitt, at dei blir både språkforvirra og lærer språk seinare (mhm, ja).  
(Gruppe 1)

I dialogen blir det å tileigne seg og bruke fleire språk oppgitt som grunn til at barna blir språkforvirra. Om ein er eksponert for eit tredje eller fjerde språk, vil det gi komplikasjonar og kognitive utfordringar som gir seg utslag i forseinkingar i språkutviklinga. I denne dialogiske sekvensen støtter barnehagelærarane kvarandre i erkjenninga av at det å ha fire ulike språk i omgivnadene ikkje er uvanleg, men dei deler samtidig ei oppfatning av at det utfordrar barnas språklege kapasitet.

For eg har av erfaring opplevd barn med same morsmål som ikkje kan noko særleg norsk. Så set du dei saman i ei gruppe. Så leikar dei *kun* med kvarandre. Og så sjekkar eg nærmare. Vi har jo også hatt morsmålsassistent i barnehagen hos oss som vi har

spurt: «Kan du fortelje meg *nøyaktig* kva barnet seier no?» Og så viser det seg at språket er verken fugl eller fisk! Det er iallfall ikkje norsk, for då hadde eg forstått noko. Men det er ikkje morsmålet heller. Det er eit anna språk. Eit slags bablespråk, kan ein kalle det. Det er eit språk, ja, dei har det kjekt saman, det er ein verdi i det, men det har *ingenting* å gjere med språkutvikling. (Joril, gruppe 2)

Forteljinga til Joril følgjer eit klassisk narrativt hendingsforløp der barna innleiingsvis leikar, barnehagelæraren får mistanke om eit problem, ho bruker ein hjelpar for å undersøkje fenomenet og ho får bekrefte mistanken. Gjennom ordbruken «og så sjekkar eg nærmare», «språket er verken fugl eller fisk» og «det såkalla bablespråket» viser barnehagelæraren at ho går systematisk til verks, og ho sår tvil om det språklege utviklingsaspektet ved barnas sosiale språkbruk og språkleik som verken passar i kategorien «morsmål» eller «norsk». Det ser ut til at rolla som språklærer først og fremst er retta mot instruksjon og korrekt monospråkleg utvikling framfor tilrettelegging for barnets leikande tilnærming som utgangspunkt for læring. Dette gir seg utslag i ein viss ambivalens, og mot slutten av utdraget imøtegår Joril argumenta som står i ein annan pedagogisk tradisjon i ein fiktiv dialog. Ho anerkjenner verdien i at barna leikar og kommuniserer i sosialt samspel, men avfeiar deretter denne tilnærminga som irrelevant når det er norskspråkleg utvikling som er målsettinga for det pedagogiske arbeidet.

Også oppfatninga om at «yngre er betre» i møte med andrespråket ser ut til å stå sterkt, og omtalen av eldre fleirspråklege barn er prega av opplevde utfordringar med språkutviklinga:

Dei er heldige, dei som begynner når dei er små i barnehagen, når dei er 1 år og opp gjennom (ja, mhm). Dei får så mykje meir gratis enn dei andre. Vi har jo hatt nokre store som har begynt. Over 3 år, og då ... då slit dei meir. (mhm) Men det er jo så utruleg masse dei ikkje får med seg, dei som ikkje snakkar norsk heime. Der er det andre ord og andre ting som det blir snakka om, sant (mhm, ja) som vi gjerne ikkje snakkar så masse om i barnehagen. Det er så mange ting. Det blir så mange høl for dei fleirspråklege. (Aud, gruppe 1)

Det kan verke som at Aud har erfaring med at tidleg andrespråklæring er enklare, at det «går av seg sjølv» når barna er små. Det kan tyde på ei forståing av at ei særskilt andrespråksdidaktisk tilnærming ikkje er nødvendig for dei minste barna. Aud legg derimot vekt på ulempene som eldre fleirspråklege barn har i møte med praksisfellesskapet i barnehagen sidan dei manglar eksponering for og stimulering av norsk heime.

### **Det profesjonelle avmactsrepertoaret**

I dette tolkingsrepertoaret kjem kjensla av å ikkje strekkje til i det fleirspråklege arbeidet fram:

- Jenny:* Det opplevde eg i dag, faktisk. Ungane, som er så små, 1 og 2 år, får masse skryt når dei lærer nye ord, sant, «no har dei lært 'katt'», vi skryt av at dei har lært seg 'katt' og så oppmuntrar vi dei til stadig nye ord, men i dag så sa ei framandspråkleg, ho sa noko heilt tydeleg, men det var på hennar språk, eg veit ikkje kva ho sa, eg får jo ikkje skrytt av ... (nei, mhm). Ho fekk jo på ein måte skryt for at ho hadde prata, men eg kunne ikkje vite kva ho hadde prata om.
- Maja:* Får ikkje bekrefte det ([fleire seier det same] nei, mhm).
- Jenny:* Nei, det er det som er så synd, at no hadde eg eigentleg hatt ei fin moglegheit til å oppmuntre henne vidare, og eg prøvde så godt eg kunne, men eg har ingen idé om kva ho faktisk sa. Men det er ikkje så lett å løyse, eg kan ikkje [førstespråket hennar], sant.  
(Gruppe 1)

Narrativet tek for seg ein situasjon der barnehagelæraren så gjerne skulle ha anerkjent og styrkt barnets utvikling på førstespråket, men der ho kjem til kort fordi barnets førstespråk er ukjent for henne. Sidan ho ikkje kan språket til barnet, forstår ho dermed ikkje budskapen. Jenny kan tolkast til å basere seg på ei streng forståing av fleirspråkleg arbeid, den epistemologiske transspråkingspedagogikken, ved at barnehagelæraren må meistre barnas førstespråk for å kunne leggje til rette for fleirspråkleg utvikling. Ho viser vilje til å anerkjenne barnets totale språkrepertoar, men ho gir uttrykk for frustrasjon når ho ikkje forstår og kan bekrefte barnets initiativ.

Også i gruppe 4 blei ein liknande frustrasjon sett fram; det at språkarbeidet i den mangfaldige barnehagen er underlagt urealistiske forventningar:

- Ragnhild:* Eg skulle så gjerne hatt meir tid til dei (ja, mhm).
- Lena:* Ja, den tida.
- Ragnhild:* Ekstra ressursar til dei. Ja, for du er seks store, eller tre små, på ein vaksen. Og du skal i tillegg ha nokon som nesten ikkje skjønner kva du seier. Og dei skal du ha på toppen av det, heldt eg på å seie. Dei er ein gjeng, dei er ein av gruppa, utan ekstra ressursar, og sånne ting.
- Solveig:* Ja, dei dett jo ofte fort av, òg, i tilrettelagde aktivitetar, viss det ikkje er lagt opp for dei.
- Ragnhild:* Ja, berre å kunne forklare kva vi skal, eller korleis dagen i dag er, eller korleis ... Ein skulle hatt ein som kunne ha fotfølgt dei litt (ja) (@). Eg trur det hadde vore så ... berre i fire veker, då trur eg dei hadde blomstra på ein annan måte og dei hadde blitt inkludert mykje fortare.  
(Gruppe 4)

Gjennom dette dialogiske narrative der tre av barnehagelærarane samtaler seg imellom, er det den opplevde ressursknappheita som gir grunnlag for kjensla av profesjonsfagleg

avmakt. Resonnementet kviler på dikotomien om «oss» og «dei» som berande konstruksjon for utfordringane i barnehagens språkarbeid. Ein har eit visst tal på barn per vaksen, og «på toppen av» dette fleirspråklege barn som ein ikkje får kompensert for som «dett av» i aktivitetar. Eit forslag til løysing på utfordringane blir lansert ved å hente inn eksterne til barnehagen som kan tene som tolk og morsmålsassistent for å sørge for tryggleik og språkleg brubygging for barna den første tida i barnehagen.

## Diskusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt kva som kjenneteiknar oppfatningane som kjem til syne i eit utval barnehagelærars forteljingar om språkarbeid i ei fleirspråkleg barnegruppe. Resultata våre viser fire narrative tolkingsrepertoar for barnehagelæraranes oppfatningar i denne situerte samtalekonteksten. Tolkingsrepertoara synte seg i alle dei fire fokusgruppesamtalene, sjølv om både gruppestorleiken og deltakaranes geografisk tilhøyrslø varierte, og dette kan tyde på eit visst mønster i oppfatningane barnehagelærarane har av hensikta med språkarbeid i ei fleirspråkleg barnegruppe.

Studiens teoretiske utgangspunkt var eit transspråkleg rammeverk i barnehagen for å fremje læring og utvikling, som beskrive av mellom anna Duarte (2020) og García og Wei (2014). Dette utgangspunktet blei særleg synleg i narrativa innanfor det vi har kalla det ressursprega tolkingsrepertoaret. I alle fokusgruppesamtalene var fleirspråkleg utvikling noko barnehagelærarane løfta fram og eksplisitt uttrykte positive utsegner om. I ein meir kritisk analyse av narrativa synte fleire av oppfatningane seg som meir mangelorienterte enn ressursorienterte. Tolkninga vår er at resultata viser noko av krysspresset barnehagelærarar kan oppleve å stå i. På den eine sida opnar rammeplanen for eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit og eit dynamisk syn på språk som praksis, men på den andre sida reflekterer rammeplanen ei smal og instrumentell tilnærming til språkutvikling (Giæver & Tkachenko, 2020). Utfordringa på makronivå om å tilby ein forskingsbasert praksis som støtter opp under barn med fleirspråklege bakgrunnars moglegheit for å oppnå pedagogiske og sosiale mål blir overlaten til barnehagelærarane å utføre på mikronivå utan noka særskilt form for konkretisering (Fredriksson & Eneflo, 2019; Harju & Åkerblom, 2020; Puskás & Bjork-Willen, 2017). Som Harju og Åkerblom (2020) peiker på, set den eksplisitte vektlegginga av språkleg mangfald i sameksistens med implisitte monospråklege normer og verdiar barnehagelærarar i ein kompleks situasjon. Dette kan gi seg utslag i usikkerheit om korleis pedagogar skal utøve det språkdidaktiske arbeidet (Fredriksson & Eneflo, 2019).

Vi fann at det mangelorienterte kompensatoriske tolkingsrepertoaret tredde tydeleg fram i deltakaranes narrativ når barnas norske verbalspråk manglar. Erfaring med spesialpedagogiske arbeidsmåtar og tiltak, som biletkort, blei overførte til grunngiving for den

fleirspråklege praksisen, slik også Lindquist (2019) fann. Tolgingsrepertoaret impliserer at fleirspråklege barn blir oppfatta og konseptualiserte i ein mangeldiskurs i epistemologisk avstand til ein transspråkingspedagogikk (jf. Gitz-Johansen, 2005), og dei eksplisitte samanlikningane mellom autisme og fleirspråklegheit i narrativa i fleire fokusgrupper viser lite nyansert kunnskap om det særskilte ved både autisme og fleirspråkleg utvikling (jf. Paradis, 2019). Det kan sjå ut til at det blant fleire av desse barnehagelærarane eksisterer ei oppfatning av ein vaksen som *kan* språket, medan det fleirspråklege barnet *manglar*. Barnehagelærars hovudoppgåve blir dermed å instruere barnet i majoritetsspråket. Dette samsvarer med undervisningstonen som Palludan (2007) fann i sin studie. Innanfor det ressursprega tolkingsrepertoaret i undersøkinga vår blei derimot det fleirspråklege barnet konseptualisert som den som *kan allereie*, som konstruerer andrespråket basert på tidlegare språklege erfaringar og kroppsleg sansing gjennom meiningsskapande samspel i barnehagens praksisar.

Resultata viser at fleire av barnehagelærarane i denne studien uttrykkjer usikkerheit om korleis språkarbeid med eldre barn utan aldersadekvate norskspråklege ferdigheiter best kan organiserast og gjennomførast. Eit sentralt narrativ var knytt til oppfatninga om at jo yngre dei fleirspråklege barna er, jo enklare er det å tileigne seg andrespråket, som også mellom anna Paradis (2019) og Portolés og Marti (2020) fann i sine studiar. Det kan tyde på at det er etablerte pedagogiske tradisjonar for å arbeide med småbarns språkutvikling, men at desse arbeidsmåtane ikkje utan vidare lèt seg overføre til eldre barn med fleirspråkleg bakgrunn. Diskursive beskrivingar i dette materialet av det fleirspråklege barnet som «manglar språk» kan innskrenke barns rom for språkleg interaksjon og utvikling og medføre at barnets bakgrunn blir oppfatta som ei hindring for monospråkleg utvikling (jf. Jørgensen, 2008). Denne oppfatninga gir implikasjonar for tilnærminga til språkarbeid med barn som har hatt språklege erfaringar på andre språk enn norsk før dei startar på storbarnsavdeling i barnehagen. Manglande innsikt i barnas eksisterande ord- og omgrepskunnskap er problematisk når barnehagelærarar har stimulering og kartlegging av barns ord- og omgrepskompetanse som del av oppdraget sitt (Kjelaas, 2009).

Oppfatninga om at bruk av fleire språk forstyrrar og forseinkar språkutviklinga ser ut til å stå sterkt i desse barnehagelæraranes forståingar. Barnas fleirspråklegheit blir i liten grad omtalt ut over barnas manglande kompetanse i norsk, og dette tyder på at språkarbeidet er forankra i ein monospråkleg ideologi (jf. Lindquist, 2019). Slike mønster for tale i eit profesjonsfellesskap kan verke naturleg og passande, men Catalano og Hamann (2016) påpeiker at lærarar må erkjenne at dei har ei diskursiv makt og aktivt utfordre oppfatningar av fleirspråklege barn i eit mangelperspektiv. Ifølgje Mary og Young (2017) har ein vedvarande tradisjonell monospråkleg instruksjon i barnehagen samanheng med barnehagelærarars ideologiske oppfatningar om at språk må skiljast frå kvarandre. Kombinert med lite innsikt i oppdatert forskning på fleirspråkleg utvikling kan dette føre til lite pedagogisk utvikling (Holland et al., 1998; Portolés & Martí, 2020).

Resultata i denne studien tyder på at barnehagens språkpraksisar står i spenningsfeltet mellom ein monospråkleg barnehagetradisjon og samfunnsdiskurs med ei språkleg mangfaldig barnegruppe og ei ressursbasert fleirspråkleg orientering i styringsdokument (Ruíz, 1984; Sickinghe, 2013), men at det hovudsakleg er språkutvikling på norsk som blir oppfatta som målsetjing for det planlagde språkdidaktiske arbeidet. Tilsvarande funn har også andre studiar har vist til (Giæver, 2020; Pesch, 2021). I studien vår ser dette ut til å gi seg uttrykk i ei profesjonell avmaktskjensle der barnehagelærarane konstruerer den fleirspråklege praksisen som underlagt urealistiske og motstridande rammevilkår som vanskeleg lèt seg gjennomføre.

### **Konklusjon og pedagogiske implikasjonar**

Studien vår antydgar at dei deltakande barnehagelærarane lener seg på erfaringsbaserte oppfatningar som filtrerer, grunngir og rettleier eige språkarbeid (Fives & Buehl, 2012) framfor forskingsbasert kunnskap. Ei ressursorientert tilnærming til fleirspråkleg arbeid ser ikkje ut til å ha etablert seg fullt ut i barnehagens praksisar, men vi finn likevel fleire spor av spontane transspråklege initiativ i deltakaranes narrativ. Barnehagelærarane beskriv strategiar som vi kan forstå som uttrykk for symbolsk og stillasbyggjande transspråkleg pedagogikk (Duarte, 2020) ved at dei synleggjer språkleg mangfald, legg til rette for meta-språklege samtaler og utnyttar fleirspråklege ressursar i språkarbeidet, sjølv om dei ikkje meistrar barnas førstespråk. Gjentakande uttrykt lingvistisk interesse og pedagogisk tilrettelegging frå barnehagelærars side opnar opp for å styrkje fleirspråkleg utvikling og læring og gi alle barn moglegheit til å møte språkleg mangfald (jf. Fredriksson & Eneflo, 2019). Eit språkarbeid som byggjer på barns estetiske og kroppslege uttrykksformer kan skape eit handlingsrom for fleirspråklege barn til å medverke og bidra i meningsskapande interaksjon (jf. Ilje-Lien, 2018).

Denne studien har fleire avgrensingar. Eit lite utval barnehagelærarar blei intervjuva i gruppe. Intervjusettinga kan ha ført til at nokre stemmer blei leiande og at ikkje alle fekk uttrykt seg slik dei ynskte. I analysane har vi valt å sjå på samkonstruerte narrativ og funne fire tolkingsrepertoar. Desse repertoara blei konstruerte og tolka av oss, og dei kunne ha blitt oppfatta og tolka annleis av andre forskarar. Forholdet mellom oppfatningar, narrativ og praksis er komplekst (Rizzuto, 2017), men ein oppdatert forskingsbasert kunnskap er ein føresetnad for at barnehagelærarar skal kunne utøve ein kunnskapsbasert fleirspråkleg praksis. Innsikt i det særmerkte ved andrespråklæring og fleirspråkleg utvikling er nødvendig for barnehagelærarar. Med andre ord er det ei språkleg og pedagogisk utfordring at deltakarane i denne studien opplever vanskar med å handtere fleirspråkleg arbeid i barnehagen i tråd med rammeplanens målsettingar. Denne studien viser at fleire forskingsbidrag trengst for å forstå djupna i barnehagelæraroppfatningar og dernest styrkje kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærarutdanninga og barnehagens fleirspråklege praksisar.



## Forfatterbiografier

**Randi Høyland** er stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet. Ho underviser i norskfaglege emne i barnehage- og grunnskolelærerutdanninga. Forskingsinteressene er fleispråklegheit og utvikling av norsk som andrespråk i barnehagen.

**Hilde Christine Hofslundsengen** er professor ved Høgskulen på Vestlandet. Ho forskar mellom anna på tidleg skrivning, språk- og kommunikasjonsvanskar og fleispråklegheit i barnehagen.

## Referansar

- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://hdl.handle.net/11250/273575>
- Alstad, G. T., Randen, G. T. & Aasen, S. F. (2020). Læreroppfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid. *NOA – norsk som andrespråk*, 36(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1887>
- Alstad, G. T. & Sopenan, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/133970>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Catalano, T. & Hamann, E. T. (2016). Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing «language as a resource» orientations in teacher education programs. *Bilingual Research Journal*, 39(3–4), 263–278. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1229701>
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Red.), *APA educational*

- psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (s. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe. A socio-narratology*. The University of Chicago Press.
- Fredriksson, M. & Eneflo, E. L. (2019). «Man blir lite osäker på om man gör rätt» – en studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3080>
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. I *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (s. 63–77). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137385765_5)
- Garrity, S. & Guerra, A. W. (2015). A cultural communities approach to understanding Head Start teachers' beliefs about language use with dual language learners: Implications for practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 241–256. <https://doi.org/10.1177/1463949115600027>
- Gee, J. P. (2011). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2005). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis* [Doktoravhandling, INN Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2682355>
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråkighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40, 249–267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Golden, A., Steien, G. B. & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA – norsk som andrespråk*, 1(2), 23. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Harju, A. & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Holland, D., Lachicotte, W. J., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Ilje-Lien, J. (2018). Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA – norsk som andrespråk*, (1–2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1558>

- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2019). *Diskursanalyse som teori og metode* (11. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, J., Røe-Indregård, H., Wold, A. H., Lykkenborg, M. & Hagtvvet, B. (2018). Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærere og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. *NOA – norsk som andrespråk*, (1–2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1559>
- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA – norsk som andrespråk*, 25(2). <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/04/Trollet-bodde-i-vann-med-fart-i.pdf>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews. I R. A. Krueger, Casey, M. A., Donner, J., Kirsch, S., Maack, J. N. (Red.), *Social analysis. Selected tools and techniques*. World Bank.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 159–171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Mary, L. & Young, A. S. (2017). New perspectives on translanguaging and education. I B. A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & P. Wedin (Red.), *Bilingual education and bilingualism* (kap. 2). Multilingual Matters.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Taylor and Francis.
- Molde, E. B. & Wunderlich, I. (2021). «That's why jeg sa ja til intervju også.» Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråkforskningen. *NOA – norsk som andrespråk*, (1–2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>

- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale. En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/2474043>
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39, 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Paradis, J. (2019). *English second language acquisition from early childhood to adulthood: The role of age, first language, cognitive, and input factors*. The 43rd annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Pesch, A. M. (2018). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [Doktoravhandling, UiT – Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/12202>
- Pesch, A. M. (2021). «They call me anneanne!» Translanguaging as a theoretical and pedagogical challenge and opportunity in the kindergarten context in Norway. *Acta Borealia*, 38(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/08003831.2021.1911200>
- Portolés, L. & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Puskás, T. & Bjork-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0025>
- Riessman, C. K. (2012). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rizzuto, K. C. (2017). Teachers' perceptions of ELL students: Do their attitudes shape their instruction? *The Teacher Educator*, 52(3), 182–202. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296912>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Rydland, V. & Aukrust, V. G. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178–188. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-03-03>
- Semundseth, M. (2019). Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(2), 7–24. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1771>
- Sickinghe, A.-V. (2013). The discursive construction of multilinguals in Norwegian language education policy. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8(2), 87–114.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Minoritetsspråklige barn i barnehager 1–5 år, etter region, statistikkvariabel og år*. <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Taylor, S. (2006). Narrative as construction and discursive resource. *Narrative Inquiry*, 16(1), 94–102. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.13tay>

- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H. & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1). <http://doi.org/10.16993/jhhr.41>
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. I C. Antaki (Red.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods*. Sage Publications.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.