

## Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter

**Katrine Giæver og Elena Tkachenko**

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Contact corresponding author: [kagi@oslomet.no](mailto:kagi@oslomet.no)

### ABSTRACT

In this article, we discuss how language policy for multilingualism in Norwegian early childhood education has changed during the last 30 years. Drawing on discourse analysis of central official policy documents from different time periods, we discuss the change towards a monolingual language policy. Our analysis shows controversies and inconsistencies in the policy. As we critically question this development, we also discuss the opportunities the current early childhood curriculum opens for supporting multilingual children and connect it to recent research on superdiversity and dynamic and flexible multilingualism.

**Keywords:** *language policy, multilingualism, early childhood education curriculum, bilingual teachers*

### Innledning

Barnehagesektoren i Norge har gått gjennom en betydelig utvikling de siste tretti årene. Norske barnehager har utviklet seg fra å være tilbud til noen få til å bli et velferdsgode (Pedersen, Engesæter, Haukedal, Hofslundsen & Fossøy, 2013; Solbrekke & Østrem, 2011). En konsekvens av denne utviklingen er at de fleste barn i Norge går i barnehagen, og følgelig har prosentandelen minoritetsspråklige barn i norske barnehager økt de siste ti årene (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne utviklingen har ikke bare påvirket barnehagen som pedagogisk institusjon, men har også ført til at barnehagen

Manuscript received: 11.02.2020. Manuscript accepted: 08.06.2020.

©2020 K. Giæver & E. Tkachenko. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 249–267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>

har blitt en viktig arena i utdanningspolitikk og dermed et sted for implementering av nasjonale språkpolitiske føringer. I 2006 ble styring av barnehagesektoren flyttet fra daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette blir sett på som en viktig kursendring i norsk barnehagepolitikk (Pedersen et al., 2013; Solbrekke & Østrem, 2011), fordi barnehagen fra da av ble betraktet som første ledd i utdanningsløpet. Selv om barnehageloven og rammeplanen for barnehager i Norge fortsatt er influert av den nordiske barnehagemodellen, der omsorg, lek, danning og læring skal betraktes som deler av et helhetlig læringssyn (Barnehageloven, 2005), har kursendringen i kombinasjon med økningen i antall minoritetsspråklige barn ført til at det blir lagt betydelig mer vekt på barnehagens ansvar for å lære barn norsk før de begynner på skolen, og ulike tiltak er satt inn for å oppnå målet (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

I lys av denne utviklingen i barnehagesektoren ønsker vi i denne artikkelen å se nærmere på språkpolitiske føringer i styringsdokumentene i et historisk perspektiv, fra 1996 til 2018. Vi tar utgangspunkt i det mest sentrale policydokumentet for norske barnehager – *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Rammeplanen kan forstås som et juridisk styringsdokument. Den er en forskrift som utdyper og gir en fortolkning av lov om barnehager (Barnehageloven, 2005). Samtidig er den også en faglig tekst som skal gi praksisfeltet rammer å bygge det pedagogiske arbeidet i barnehagen på, og i den forstand fungerer dokumentet som pedagogisk verktøy for barnehagens praksis. Barnehagesektoren i Norge fikk lov om barnehager i 1975, mens den første Rammeplanen kom i 1996. Rammeplanen har siden kommet i ny utgave i 2006 med en revidert versjon i 2011 og igjen i ny utgave i 2017. Vi vil se på de tre ulike utgavene av *rammeplanen for barnehagen* (Barne- og familiedepartementet, 1996a; Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017b) i sammenheng med to andre dokumenter som vi anser som relevante for de språkpolitiske føringene i barnehagen – tilskuddsordningen til tiltak for flerspråklige barn (i tre versjoner, se Barne- og familiedepartementet, 1996b; Barne- og familiedepartementet, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2016b) og innføring av krav til norskspråklig kompetanse for barnehageansatte, som kom med endring i barnehageloven i 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjennom kritisk lesning av disse tekstene undersøker vi språkpolitiske føringer for arbeid med flerspråklige barn slik de kommer til uttrykk i styringsdokumentene i perioden fra 1996 og frem til 2017. Videre knytter vi funnene til utviklingen av læringssynet i barnehagefeltet de siste tiårene. Avslutningsvis diskuterer vi hvilke muligheter og begrensninger formuleringer om flerspråklig kompetanse i rammeplanversjonen fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017b) kan gi.

## **Teoretisk forankring og tidligere forskning**

Studien kan plasseres innenfor forskning om språkpolitikk. Språkpolitikk handler om regulering av ulike sider ved språk og språkbruk (for eksempel form, funksjon, status og opplæring) på ulike nivåer (nasjonalt, regionalt, institusjonelt og lokalt). Utdanningsinstitusjoner utgjør en viktig arena for implementering, tolkning og forhandling

av nasjonal språkpolitikk (Spolsky, 2004). Eksempler på språkpolitiske føringer kan være valg av opplæringspråk, status til de ulike språkene og muligheten individene får til å bruke og videreutvikle ulike språk. Ruiz (1984) skriver om tre tilnærminger til språk – språk som problem, språk som rettighet og språk som ressurs – og drøfter hvordan disse ulike tilnærmingene og underliggende språksyn kan prege språkpolitiske føringer. I «språk som problem»-tilnærmingen fremstilles språk som noe som kan skape problemer, mens språkpolitiske føringer skal løse disse problemene. For eksempel kan flerspråklige barns begrensede ferdigheter i majoritetsspråket utløse økt oppmerksomhet på spesiell tilrettelegging og opplæring i dette språket i språkpolitiske føringer. «Språk som rettighet»-tilnærmingen kan knyttes til språk (og særlig morsmål) som grunnleggende menneskerettighet, til retten til å bruke sitt morsmål og få grunnleggende opplæring på morsmålet. Når det gjelder barn som karakteriseres som «minoritetsspråklige» i offentlige dokumenter, vil språkpolitiske føringer ofte dreie seg om to diskurser som springer ut fra disse barnas tosidige behov: å lære majoritetsspråket på den ene siden og å beholde sitt førstespråk på den andre siden. Tidligere studier viser at disse to diskursene ofte fremstilles som motstridende i politiske dokumenter, og som følge danner de grunnlag for ulike språkpolitiske valg (for en sammenlikning av språkpolitiske føringer på morsmålsopplæring i Sverige og Danmark, se f.eks. Salö, Ganuza, Hedman & Karrebæk [2018]). En studie fra svensk barnehagekontekst (Puskás & Björk-Willén, 2017) viser hvordan den svenske rammeplanen for barnehager tolkes ulikt av barnehageansatte i lys av disse to diskursene og skaper ideologiske og pedagogiske dilemmaer i arbeid med flerspråklige barn. Denne studien illustrerer også at språkpolitikk er et dynamisk felt som skapes og forhandles av ulike aktører på både overordnet og lokalt nivå, der språkpolitiske føringer i offentlige styringsdokumenter alltid vil være gjenstand for forhandlinger i utdanningsinstitusjonenes pedagogiske praksis (García & Menken, 2010).

«Språk som ressurs»-tilnærmingen, som understreker syn på språk som en ressurs som skal forvaltes, utvikles og bevares (Ruiz, 1984), gjør et forsøk på å forene disse motstridende diskursene. Dette forutsetter at man går bort fra å se på ulike språk som separate enheter og retter søkelyset mot et helhetlig språklig repertoar som kan tas i bruk på en dynamisk og fleksibel måte i den konkrete situasjonen (García, 2009). Språkpolitiske føringer som går i denne retningen, vil fremheve at utdanningsinstitusjoner bør skape muligheter for bruk av barnas helhetlige språklige repertoar for å fremme læring og utvikling.

García (2009) skiller mellom monoglossiske ideologier, som legger til grunn en enspråklig standard, og der ulike språk ses som separate enheter, og heteroglossiske ideologier, som baserer seg på et mer komplekst, helhetlig og dynamisk syn på flerspråklighet. De siste årene har Garcías teoretiske perspektiv blitt brukt til å utvikle pedagogiske modeller som baserer seg på transspråklige praksiser, som innebærer at barn tar i bruk de språklige ressursene de har tilgjengelig i utdanningen (García, Johnson & Seltzer, 2017; Chumak-Horbatsch, 2019; Kirsch & Duarte, 2020). Disse studiene viser at dynamiske språklige praksiser både bidrar til god kommunikasjon, styrker alle

barns deltakelse og læring og skaper trygghet og positiv identitetsutvikling. Vandebroeck (2017, s. 409) hevder at de tradisjonelle modellene for tospråklig opplæring som har som utgangspunkt at en barnegruppe består av to eller tre homogene språkgrupper, ikke lar seg gjennomføre i de språklig sammensatte barnegruppene som finnes i dag. I likhet med García oppfordrer han til å tenke nytt omkring hvordan dynamisk flerspråklig kompetanse for alle barn kan tas på alvor i barnehagen. Vi kommer tilbake til drøfting av disse teoretiske perspektivene i siste del av artikkelen.

Språkpolitiske føringer for barnehagen er interessant å studere også i lys av en generell utvikling innenfor pedagogikk. Biesta (2011) viser til to ulike tradisjoner innenfor pedagogikk, der danning representerer den ene og instrumentell læring den andre. Danning er en sentral komponent i barnehagelovens formålsparagraf (Barnehageloven, 2005) og representerer et syn der barn ses som aktører i sine egne læringsprosesser gjennom en helhetlig utvikling i samhandling med omgivelsene (Gustavsson, 2001). Gjennom danning møtes mennesker med ulike erfaringer og påvirker hverandre gjensidig. Ruiz' (1984) beskrivelse av språk som ressurs og Garcias (2009) omtale av heteroglossiske ideologier kan forstås som former for dannelsprosesser.

Selv om barnehageloven vektlegger danning, har nordeuropeiske land i økende grad rettet søkelyset mot målbare resultater og strengere kontroll av hva barn lærer (Biesta & Miedema, 2002, s. 174). Denne utviklingen kan gi grunnlag for språkpolitiske føringer som følger «språk som problem»-tilnærmingen. En undervisningskontekst brukes for å forebygge og hindre utvikling av vansker på et tidlig tidspunkt i barns liv (Vik, 2018). Denne tilnærmingen kan ha som mål å tilpasse barn til en enspråklig standard for å forebygge problemer som kan oppstå når undervisning i skolen bygger på en monoglossisk språkideologi. Prinsippet om forebygging kan føre til at barnet blir møtt, sett og forstått som et potensielt problem (Vik, 2018, s. 151).

Mens det finnes studier om barnehagens arbeid med språklig og kulturelt mangfold (se f.eks. Zachrisen, 2013; Giæver, 2018; Sadownik, 2018), har forskningslitteraturen i mindre grad diskutert policyutviklingen og endringer i språkpolitiske føringer på barnehagefeltet, og hvilke muligheter og begrensninger de gir for praksis i norske barnehager. I det følgende viser vi til tidligere studier av styringsdokumentene som er valgt for analysen i denne artikkelen.

Noen studier drøfter mangfoldperspektivet i styringsdokumentene for barnehagen med oppmerksomhet på språklig og kulturelt mangfold (Kasin, 2010; Otterstad & Andersen, 2012; Thun, 2015). Kasin (2010) har analysert forståelse og tolkning av kulturbegrepet i rammeplanen fra 2006, og han konkluderer med at rammeplanen opererer med en normativ og vid tolkningsramme for kulturbegrepet. Otterstad og Andersen (2012) drøfter begrepet ressursorientert tilnærming, og hvordan det skrives frem i rammeplanen (2011) og andre relevante policydokumenter. Thun (2015) drøfter hvordan «norskhet» og det kulturelt mangfoldige fellesskapet forstås i rammeplanen (2011) i sammenheng med barns muligheter for medvirkning. Denne forskningen antyder at rammeplanen kan være gjenstand for tolkninger som går i forskjellige

retninger og har en normativ og verdiorientert forståelse av kultur og flerkultur, og at maktperspektivet er fraværende i planverket.

Tilskuddsordningen har også vært gjenstand for forskning og evalueringer. Skoug (2008) viser at tilskuddsordningens orientering har endret seg fra tidlig på åttitallet å legge vekt på å utvikle funksjonell tospråklighet til på nittitallet å fremheve tospråklige assistenter som brobyggere og integreringsmodeller, og videre inn i 2004 å legge større vekt på norskspråklige personale i arbeidet med minoritetsspråklige barn. Skoug (2008) hevder at ensidig oppmerksomhet på norsk språk kan føre til at flerspråklige barnehagebarn står i fare for å miste sitt morsmål. I en evaluering av tilskuddsordningen fra 2004 peker Rambøll (2006) på tendenser til et språkpedagogisk paradigmeskifte, i den forstand at antall tospråklige assistenter har gått ned, mens det har vært økt oppmerksomhet på språkstimulering på norsk. Rambølls rapport konkluderer med at barnehagens personell mangler kompetanse som omhandler språklig og kulturelt mangfold i barnehagen. Manglende kompetanse om språktilegnelse generelt og andrespråk spesielt blir trukket frem i en tilsvarende senere evaluering (Rambøll, 2014). Dette er i samsvar med funnene til Skoug (2008), som fremhever at personalet mangler kompetanse om flerspråklighet.

Det foreligger lite forskning på språkkravet til minoritetsspråklige ansatte. Haugset, Haugum og Nielsen (2016) har gjort en undersøkelse som ofte blir trukket frem som begrunnelse for å innføre kravet om norsk for barnehageansatte. Undersøkelsen viser at en tredel av barnehagestyrerne mener at de har opplevd at norskkunnskapene hos de ansatte er for dårlige til at de kan kommunisere godt med foreldre, barn og kollegaer. Undersøkelsen sier imidlertid ingenting om hvilke kriterier styrerne har lagt til grunn for disse konklusjonene. Kitterød og Seglem (2016) viser til motsatte tendenser: Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse om innføring av språkkrav til minoritetsspråklige ansatte i Oslobarnehagene viser de at styrerne uttrykker bekymring for å gå glipp av gode ansatte på grunn av språkkravet, fordi de mener at det er annen pedagogisk og barnefaglig kompetanse som er mer tungtveiende enn korrekt og feilfri norsk. De viser likevel til en diskurs hvor majoriteten legger premissene for når den minoritetsspråklige ansattes kompetanse blir ansett som gyldig kapital i barnehagefeltet.

Det er ingen studier som har analysert endringene i de språkpolitiske føringene mellom de ulike utgavene av rammeplanen og i sammenheng med tilskuddsordningen og innføring av krav til norskspråklig kompetanse, slik vi gjør i vår studie. Tidligere forskning på rammeplanen har hatt en noe bredere tilnærming til flerkulturelle perspektiver, og den nye utgaven av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) er så ny at det gjenstår å se hvordan den blir tolket og implementert i praksisfeltet. I vår studie er vi opptatt av utviklingen som har skjedd i språkpolitiske føringene fra den første rammeplanen kom i 1996 og frem til i dag, hvordan de henger sammen med utviklingen i barnehagepedagogikken i Norge, og hvilke muligheter og begrensninger for arbeid med flerspråklighet som ligger i formuleringene i dagens rammeplan. Før funnene fra dokumentanalysen presenteres og drøftes, beskriver vi metoden vi har brukt.

## Metode

For å analysere hvordan språkpolitiske føringer fremstilles i de ulike politiske styringsdokumentene for norske barnehager, har vi latt oss inspirere av en kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010) og av Skredes (2017) tolkning av Faircloughs teori. Diskurs forstås her som en bestemt måte å snakke om og forstå verden eller deler av verden på (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 1). Faircloughs kritiske diskursanalyse bygger på en modell som består av tre ulike nivåer: sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (Fairclough, 2010). På det første nivået er Fairclough opptatt av tekstanalyse sett i sammenheng med sosiale konsekvenser språkbruk i tekstene kan ha. På det øverste nivået i modellen plasseres sosiale strukturer, for eksempel sosiale maktforhold, økonomiske strukturer og byråkratiske bestemmelser (Skrede, 2017, s. 32). Mellomnivået, sosiale praksiser, er det som medierer relasjonen mellom sosiale begivenheter og sosiale strukturer. På dette nivået analyserer man hvilke diskurser som aktiveres i tekstene, og hvilke interesser og ideologier de tjener. I kritisk diskursanalyse oppfattes tekster som ideologiske «dersom de bidrar til å konstruere, produsere og transformere sosiale maktrelasjoner» (jf. Fairclough [2010], som omtalt i Skrede [2017, s. 28]). Ideologi kan forstås som et system av ideer og perspektiver som refererer til hvordan mennesker eller grupper av mennesker ser på verden (Bakhtin, 1986, s. 101). Politiske styringsdokumenter gjenspeiler gjerne en ideologi som definerer føringer for praksisfeltet, ofte i et normativt perspektiv, som det eneste alternativet som skal styre pedagogiske praksiser i utdanningsinstitusjoner.

I kritisk diskursanalytisk tilnærming ses tekster som «en del av sosiale praksiser og sosiale strukturer som står i et dialektisk forhold til hverandre» (Skrede, 2017, s. 27). Det er derfor vi velger å se på tekstene i sammenheng. I analysen henter vi dokumenter fra tre tidsperioder: den første fra 1996, den andre fra 2004–2006 og den tredje fra 2016–2018. Vi analyserer rammeplanen i relasjon til andre styringsdokumenter som skaper en kontekst for tolkningen av teksten. Det ene er tilskuddsordningen for pedagogisk arbeid med flerspråklige barn (i tre ulike utgaver – fra 1996, 2004 og 2016), og det andre er en nylig endring i barnehageloven som innfører krav om språkkompetanse for barnehageansatte (Kunnskapsdepartementet, 2018). De valgte dokumentene kan ses som viktige innganger til å forstå sosiale strukturer relatert til hvordan et policydokument som rammeplanen for barnehagen blir tolket av praksisfeltet, og hvilke konsekvenser det vil ha for implementering. Tilskuddsordningen for pedagogisk arbeid med flerspråklige barn kan forstås som en del av den økonomiske strukturen som gir økonomiske insentiver til barnehagene for å implementere føringene i rammeplanen, mens krav til faglig og språklig kompetanse for barnehageansatte vil skape rammer for menneskelige ressurser som blir gjort tilgjengelig for implementering av ønsket politikk.

Fremgangsmåten vår for analysen var å gå inn i de utvalgte dokumentene med både diskursinternt og diskurseksternt blikk. Et diskursinternt blikk forutsetter analyse av form og innhold i hver av tekstene og tolkning av dem i lys av mer overordnede perspektiver, mens en diskurseksternt tilnærming setter tekstene i sammenheng med

hverandre (Fairclough, 2003). For diskursintern analyse startet vi med målrettet søk i dokumentene på følgende ord: *språk, flerspråklig, tospråklig, morsmål, norsk, minoritet, majoritet*.<sup>1</sup> Videre har vi analysert konteksten disse ordene forekommer i, sett på begrepsbruk og drøftet hvilke antakelser som ligger bak innholdet og formuleringene i dokumentene.

Etter at vi hadde analysert dokumentene hver for seg, så vi på samspillet mellom dokumentene i hver tidsperiode. Ved å se på de utvalgte tekstene i sammenheng med hverandre analyserte vi intertekstualitet og interdiskursivitet med mål om å identifisere implisitte og eksplisitte meninger og ideologier som ligger i språkpolitiske føringer når det gjelder arbeid med språklig mangfold i barnehagen. Mens intertekstualitet handler om relasjoner mellom tekstene (sosiale begivenheter i Faircloughs modell, jf. Skrede [2017]), handler interdiskursivitet om forholdet mellom ulike diskurser (eller sosiale praksiser i Faircloughs modell, jf. Skrede [2017]). Lemke (2004, s. 3) ser imidlertid på intertekstualitet og interdiskursivitet under ett i sin modell for intertekstualitet. Hun beskriver tre typer intertekstuelle relasjoner på ulike nivåer: tematisk (at tekstene dreier seg om samme tema), retningsgivende (om det uttrykkes liknende eller motsatte synspunkter) og organisatorisk (at tekstene bygges opp på liknende struktur) (Lemke, 2004, s. 5). Med oppmerksomhet på søkeord og hva dokumentene sier om arbeid med flerspråklige barn, ser vi etter tematiske sammenhenger i dokumentene. Av særlig interesse for analysen er hvorvidt tekstene peker i samme retning, det vil si om de bygges opp på liknende eller motsigende diskurser. Vi forstår Ruiz' (1984) tilnærminger «språk som problem», «språk som rettighet» og «språk som ressurs» som språkpolitiske diskurser, og vi har relatert analysen til disse og til opplæringsmodeller basert på monoglossiske kontra heteroglossiske språkideologier (García, 2009).

## Språkpolitiske endringer i styringsdokumenter for barnehagen 1996–2018

### Begrepsbruk i dokumentene

Det første vi la merke til i dokumentanalysen, var uoverensstemmelse i begrepsbruken. Mens Garcías (2009) teori om dynamisk flerspråklighet omtaler barnehagebarn og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket i samfunnet, som flerspråklige, blir dette begrepet nesten ikke brukt i tekstmaterialet vi har analysert. Styringsdokumentene bruker begrepene «språklige minoriteter» eller «minoritetsspråklige» om barna, og begrepet «tospråklig» om de voksne som støtter disse barna i deres morsmål. Begrepet «morsmål» defineres på ulike måter i faglitteratur, (se f.eks. diskusjon om begrepsbruk i NOU 2010: 7, s. 7). En slik begrepsbruk i styringsdokumentene kan

---

1 For denne artikkelen har vi valgt å ikke analysere deler av dokumentene som handler spesifikt om barnehagetilbud til barn med samisk og tegnspråk, siden disse språkene har en særskilt status i Norge.

antydde at en monoglossisk språkideologi ligger til grunn for språkpolitiske føringer, der ulike språk ses på som atskilte og separate.

I vår videre analyse belager vi oss på kontekstavhengig begrepsbruk og benytter ulike begreper, avhengig av den konteksten og sammenhengen begrepet brukes i.

Videre i artikkelen presenterer vi funnene i dokumentanalysen kronologisk med oppsummering av hovedlinjene i styringsdokumentene fra hver tidsperiode. En slik presentasjon kan tydeliggjøre endringene over tid og samtidig løfte intertekstualitet mellom dokumentene i samme tidsperiode.

### Policydokumenter fra 1996: morsmål som en verdi i seg selv

Allerede i 1981 opprettet Barne- og familiedepartementet ifølge Skoug (2008, s. 138) en særskilt statlig tilskuddsordning rettet mot minoritetsspråklige barn i barnehage. Tilskuddsordningen var altså på plass lenge før den første rammeplanen for barnehager kom i 1996, og den var dermed et sentralt dokument i de språkpolitiske føringene. I Rundskriv Q-2/96 fra 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996b) skisseres rammene for tilskuddsordningen med overskriften «Tospråklig assistanse i barnehager og 6-åringstilbud i skolen» (kapittel 5, punkt 1). Overskriften signaliserer at tilskuddsordningen er øremerket tospråklig assistanse. En forutsetning for å motta insentiver var at barnehagen hadde tilsatt en tospråklig assistent, noe som også måtte dokumenteres i søknaden. Intensjonen med tilskuddsordningen formuleres først og fremst som å legge til rette for at kommuner og private barnehageeiere skulle gi barn fra språklige minoriteter et godt barnehagetilbud. Det ble vektlagt at den tospråklige assistenten skulle medvirke til at barn fra språklige minoriteter forsto og kunne gjøre seg forstått i barnehagen. Videre ble det skrevet at «den tospråklige assistenten har en viktig oppgave når det gjelder kontakten med hjemmet og foreldrene» (Barne- og familiedepartementet, 1996b, s. 13).

I den første rammeplanen for barnehager (Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 18) sto det at «[d]e tospråklige assistentene har særlige forutsetninger for å være med og legge til rette for at barnehagen kan bli et godt tilbud for barn og foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter». Tospråklige assistenter skulle ifølge rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 137) inngå i personalgruppen på lik linje med barnehagens øvrige ansatte og delta i planlegging og gjennomføring av barnehagens drift. En viktig arbeidsoppgave var å påse at barna «utvikler morsmålet som en sentral komponent i personlig og kulturell identitet» (Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 81). Videre skulle de bistå i kontakt med foreldre blant annet ved å gi dem informasjon på morsmålet (Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 137).

Begge dokumentene formulerer betydningen av «et godt tilbud» til barn fra språklige minoriteter. I rammeplanen utdypes dette med at morsmålet skal utvikles som en sentral komponent i barnets personlige og kulturelle identitet. Dette reflekterer en «språk som rettighet»-orientering, der morsmål for det første forstås som en verdi i seg selv, for det andre som et språk som skal utvikles på lik linje med andrespråket. Begge tekstene understreker videre at tospråklige assistenter har en viktig oppgave



i å styrke kontakten med hjemmet og foreldrene, og dette kan forstås som et signal om å styrke muligheten for gjensidig påvirkning gjennom dannelsesprosesser (jf. Gustavsson, 2001). Tekstene signaliserer en antakelse om at barna får et godt tilbud der støtte på morsmålet i barnehagen og god kommunikasjon mellom hjem og barnehage henger sammen. I dette arbeidet anses tospråklige assistenter som en viktig verdi, noe som også understrekes gjennom at rammeplanen har retningslinjer for at de skal delta i planlegging sammen med det øvrige personalet.

Imidlertid omtales de tospråklige assistentenes oppgaver ikke avgrenset (jf. Skoug, 2008). De skal *blant annet* sørge for at barn fra språklige minoriteter forstår og blir forstått, og hele spekteret av oppgaver som er tillagt en tospråklig assistent, er ikke definert. I rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 138) står det at «[d]et stilles ikke krav om formelle kvalifikasjoner til disse stillingene». Selv om det står i teksten at tospråklige assistenter skal delta i planlegging, står det ikke noe om forventninger til at pedagogisk leder skal gi dem veiledning. Vi ser dette som motstridende signaler: Morsmål og en helhetlig tenkning omkring barnet uttrykkes som en verdi, men arbeidsoppgaver og kompetansebehov blir ikke spesifisert. På den ene siden skal de tospråklige assistentene inngå i barnehagens planlegging, på den andre siden er de overlatt til selv å finne ut hvordan de skal jobbe.

### Policydokumenter fra 2004–2006: «støtte morsmål» og «fremme» norsk

Fra 2004 ble det innført et nytt øremerket *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Barne- og familiedepartementet, 2004). Formålet med tilskuddsordningen begrunnes som følger:

Målrrettede språkstimuleringstiltak i førskolealder, herunder tospråklig assistanse i barnehage, vil kunne bidra til en bedre skolestart for barn som ikke har norsk som morsmål og på sikt øke barnas deltakelse på alle samfunnets arenaer. (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 2)

Tilskuddet i den nye ordningen kunne fortsatt benyttes til tospråklig assistanse, men ble utvidet til også for eksempel ansettelse av personale som kunne støtte barnas norskopplæring, innkjøp av språkstimulerende materiell og styrking av informasjonen til foreldre. Tilskuddets innretning var ment å gi kommunene større fleksibilitet til å skreddersy tiltak ut fra lokale behov.

Formuleringen «bedre språkforståelsen» innebærer en implisitt antakelse om at språkforståelsen hos minoritetsspråklige barn er for dårlig, det vil si utgjør et problem, og at tilskuddet skal bidra til å løse problemet gjennom tiltak som skal forbedre den. Denne «språk som problem»-orienteringen understrekes også av den retoriske oppbygningen av teksten, der språkstimulering fremstilles som tiltak, og skolestart og deltakelse i samfunnet er det overordnede målet.

Mens tilbud om tospråklig assistanse var en forutsetning i rundskrivet fra 1996 for å få økonomiske insentiver, er det nå nevnt som en av flere muligheter. Skoug (2008,

s. 145) mener at denne endringen kan tolkes som «et skritt i retning av å legge større vekt på de *norskbaserte* tiltakene på bekostning av en *tospråklig* modell med *morsmålsbaserte* tiltak». Morsmålsutvikling blir i større grad ansett som verdifullt, først og fremst som et mål på vei mot mestring av majoritetsspråket og integrering i det norske samfunnet: «Barnehagen er en god integrerings- og språkopplæringsarena for minoritetsspråklige barn» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 4). Det ligger implisitt at det er norsk som menes med «språket» i dokumentet, noe som går i retning av monoglossisk språkideologi. Bruken av begrepet «språkopplæringsarena» kan ses som et skritt i retning av forebygging (Vik, 2018) som kan hindre problemer som kan oppstå som følge av manglende norskferdigheter.

I rundskrivet fra 2004 refereres det flere ganger til rammeplanen fra 1996, og det understrekes at barnehagen *kan* bidra til at minoritetsspråklige barn «utvikler tospråklig, dels gjennom å styrke morsmålet, dels gjennom å arbeide aktivt med norsk som andrespråk» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 4). Teksten refererer også til betydningen av tospråklige voksne, «for eksempel tospråklige assistenter», og den spesifiserer at minoritetsspråklige barn bør ha «tilgang til bøker, lydbånd, fortellinger, sanger, rim og regler både på sitt eget morsmål og på norsk» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 4; Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 79). Vi finner også eksplisitt referanse til rammeplanen fra 1996 om betydningen av morsmålet som viktig for identitetsutvikling: «Ett av målene i rammeplanen er at barnehagen skal bidra til – gjennom arbeid med språk, tekst og kommunikasjon – at barna utvikler morsmålet som en sentral komponent i personlig og kulturell identitet» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 4; Barne- og familiedepartementet, 1996a, s. 81). Imidlertid gjøres det en tydelig rekontekstualisering av morsmålets betydning fordi rundskrivet knytter det til skolesuksess og mål om deltakelse i det norske samfunnet. Dette gjenspeiles også i beskrivelsen av hva tospråklige assistenter *kan* bidra til. Det er først og fremst tilpasning til majoritetssamfunnet og overgangsfuksjoner som «brobygging og kulturformidling mellom barn med minoritetsspråklig bakgrunn og barn med etnisk norsk bakgrunn» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5) som blir nevnt, ikke at tospråklige assistenter kan bidra til videreutvikling av barnas morsmål. Rundskrivet endrer også kravet i rammeplanen om formen for ansettelsesforhold for tospråklige assistenter: «Det stilles ingen krav mht. hvordan den tospråklige assistenten skal være tilknyttet barnehagen» (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5).

Vi ser altså motstridende diskurser og språkpolitiske føringer i dette dokumentet. Samtidig som rundskrivet baserer seg på og refererer til rammeplanen fra 1996, uttrykker dokumentet en orientering mot nye språkpolitiske føringer. En slik fremstilling kan forsterke den dikotomiske motsetningen mellom de to diskursene som vi omtalte tidligere – betydningen av barnas morsmål på den ene siden og viktigheten av å lære norsk på den andre. «Språk som rettighet»-orientering blir rekontekstualisert fra rettighet til å bruke sitt morsmål i barnehagen til rettighet til å lære samfunnets majoritetsspråk. Vi ser at den nye tilskuddsordningen gjør et forsøk på å knytte disse to diskursene sammen ved å se på dem som komplementerende.

I rammeplanen som kom i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29), står det følgende om morsmålet: «Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder». Dette er en formulering som kan gjenkjennes fra rammeplanen fra 1996, men beskrivelsen er rekontekstualisert og fremstilles i en ny kontekst. Tospråklige assistenter og samarbeid med hjemmet er ikke lenger nevnt, og beskrivelse av morsmålets rolle er utydelig. Teksten er formulert som følger:

Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse ... En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir 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, 2006, s. 29)

Et godt utviklet morsmål er fortsatt fremhevet som en verdi, men strategier for flerspråklig praksis er ikke lenger formulert i planen. Gjennom formuleringen «skriftspråk og leseforståelse» angis morsmålet som et redskap for videre språkutvikling knyttet til skolestart.

Endringen i de to dokumentene kan sies å markere et skifte i de språkpolitiske føringene for pedagogisk arbeid med flerspråklige barn. Tidligere var utvikling av morsmålet formulert som en verdi i seg selv, og det var barnehagens ansvar å legge til rette for at tospråklige assistenter var bindeledd mellom hjem, barnehage og barnas ulike språk samt å ivareta helhetlige dannelsesprosesser. Mens morsmålet fortsatt omtales som en verdi, er ikke planen tydelig på hvordan denne verdien skal ivaretas. Tospråklige assistenter nevnes ikke lenger i rammeplanen. Samtidig reflekterer rammeplanen nå en instrumentell tilnærming der morsmålet er viktig for «den videre språkutviklingen», som implisitt kan forstås å være på norsk. I planen fra 1996 skulle barnehagen bistå flerspråklige barn i å utvikle morsmålet. I planen fra 2006 skal morsmålet *støttes*, mens norsk språk skal *fremmes*. Vi tolker bruk av verbet «støtte» tilknyttet morsmålet som et signal om at barna skal få språklig hjelp så lenge det er behov for det. Dette er mer i tråd med Ruiz' (1984) beskrivelse av språk som problem, fremfor fremstillingen av språk som rettighet, som vi fant i rammeplanen fra 1996. Verbet «fremme» signaliserer et prioritert mål om læring og utvikling på majoritetsspråket.

### Policydokumenter fra 2016–2018: mer oppmerksomhet på norskspråklig kompetanse

Fra 2016 ble det gjort endringer i tilskuddsordningens ordlyd, og målet er formulert på følgende måte: «Tilskuddet skal bidra til at kommunene kan utforme tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Endringen fra *språkforståelse* til *norskspråklig utvikling* flytter oppmerksomheten ytterligere over på norskbaserte tiltak som nå uttales

eksplisitt og omfatter ikke bare forståelse, men alle aspekter ved språket. Språkstimulerings tiltak skal fremme norsk språk. Dokumentet er pragmatisk innrettet og belyser formalitetene ved forvaltningen av tilskuddsordningen, for eksempel hvordan minoritetsspråklige barn defineres, samt kriterier, beregningsregler og saksgangen knyttet til søknad, utbetaling, rapporterings- og kontrollrutiner.

Året etter kom en ny rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her finner vi følgende formulering: «[Barnehagen] skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk/samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 24). Om språk for øvrig står det:

I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid. Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 47–48)

Her finner vi en antydning til en «språk som ressurs»-tilnærming, da språklig mangfold omtales som «berikelse for hele barnegruppen», og en mulighet for en tolkning i retning av heteroglossisk språkideologi, da det sies at barna skal møte ulike språk og språkvarianter. Imidlertid finnes det ingen definisjon på hva språklig mangfold innebærer. Det står fortsatt at barna skal støttes i å bruke morsmålet, men det beskrives ikke lenger som et viktig fundament for å lære et nytt språk. Betydningen av norsk språk er understreket ytterligere gjennom beskrivelsen «aktivt fremme». At barnehagen skal jobbe med språklig mangfold og morsmål, fremstår som en instruks uten begrunnelse. Beskrivelsen av flerspråklighet og kommunikasjon på ulike språk er tatt ut, og arbeid med språk begrenses til estetiske opplevelser som rim og regler og litterære tekster.

Vi vil her også trekke inn endringen i barnehageloven, som innfører krav til norsk-språklig kompetanse for barnehageansatte. § 18 a sier følgende:

For å bli fast eller midlertidig ansatt i barnehage må personer med et annet førstespråk enn norsk eller samisk ha avlagt en norskprøve og ha oppnådd nivå A2 på delprøven i skriftlig framstilling og nivå B1 på delprøvene i leseforståelse, lytteforståelse og muntlig kommunikasjon. Nivåene A2 og B1 skal tilsvare nivåene beskrevet i Det felles europeiske rammeverket for språk. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Begrunnelsene for denne endringen, som skisseres i Prop. 170L (2016–2017), er at «regjeringen vil styrke bruken av norsk og språkutvikling i barnehagen for å forberede barna på skole og utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Norskferdigheter fremstilles som et mulig problem, særlig hos «minoritetsspråklige barn som ikke i like stor grad får erfaringer med å kommunisere på norsk hjemme» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Det ligger en implisitt antakelse i formuleringene om at hvis barna ikke kommuniserer på norsk hjemme i like stor grad som majoritetsspråklige

barn, er det et problem. Videre gjøres det en referanse til Haugset et al. (2016) sin spørreundersøkelse til barnehagesektoren, og til funnet som viser at én av tre styrere rapporterer at de har opplevd at ansatte med et annet morsmål enn norsk har mangelfulle norsksferdigheter. Innføring av kravet til norskspråklig kompetanse foreslås som en løsning på disse utfordringene. Det gjøres en direkte kobling mellom de ansattes norskspråklige kompetanse og barnas utvikling av norsksferdigheter: «For at barna skal kunne utvikle norsksferdighetene sine i barnehagen, er det avgjørende at de ansatte har tilstrekkelig norskspråklig kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Loven gir unntak fra dette kravet til personer med svensk eller dansk som førstespråk. Dette ser ut til å basere seg på en antakelse om den skandinaviske nabospråkforståelsen, altså at kommunikasjonen mellom norskspråklige barn og ansatte og personer med svensk eller dansk som førstespråk vil fungere uten problemer. Samtidig sies det ingenting om hvordan et slikt unntak kan understøtte intensjonen om å styrke den norskspråklige utviklingen til flerspråklige barn, som for å kunne utvikle sine norsksferdigheter antas å trenge barnehageansatte som snakker godt norsk. I dette dokumentet ser vi antydning til at ulike språk tildeles ulik status, at noen språk og språkvarianter blir ansett som mer akseptert enn andre, noe som er en vanlig forestilling innenfor monoglossisk språkideologi (García, 2009). Sett i lys av rundskrivet (Barne- og familiedepartementet, 2004), der tildeling av insentiver er forbeholdt tiltak som kan fremme norsk språkforståelse, og rammeplanen, der barnehagens ansvar for aktivt å fremme norsk språk er fremstilt overordnet, kan innføring av språkkravet betraktes som et tiltak for at barnehagen skal være et sted der barna skal lære norsk.

For å oppsummere viser funnene fra analysen vår av tre ulike utgaver av rammeplanen og tre versjoner av tilskuddsordningen for pedagogisk arbeid med flerspråklige barn, samt innføring av språkkrav til barnehageansatte med et annet morsmål enn norsk, at det har skjedd endringer i det språkpolitiske landskapet på barnehagefeltet i Norge de siste tretti årene. Styringsdokumentene beveger seg fra en helhetlig tenkning som ligger nærmere læring i et dannelsesperspektiv, mot et mer instrumentelt syn på barnas morsmål. Den opprinnelige forståelsen av språk som rettighet endres gradvis til «språk som problem»-tilnærmingen. Diskursen har fått en dreining i retning av en snevrere forståelse av verdien av barnas morsmål, først som en ressurs for barnas norskopplæring, og siden som noe barnehagen er forpliktet til å ivareta hos enkelte barn, uten at det er fremstilt som en verdi. Selv om utgavene av rammeplanene fra 2006 og 2017 beholder formuleringen om at barnehagen skal støtte flerspråklige barns morsmål, blir ikke denne målsettingen konkretisert i planene. En slik abstrakt omtale kan skjule en ideologisk konflikt mellom de ulike diskursene og spenningsrommet mellom forskningen på feltet og de politiske føringene. Videre i artikkelen diskuterer vi funnene i lys av hvordan læringsynet i barnehagefeltet har utviklet seg de siste tiårene, og avslutningsvis drøfter vi hvilke muligheter og begrensninger de språkpolitiske føringene i rammeplanen fra 2017 kan gi for arbeid med flerspråklighet i barnehagen.

## En dreining fra morsmål til norsk språk

Vi vil særlig peke på to forhold som vi mener har betydning for den gradvis minkende statusen morsmålet har fått i policyplaner for barnehagene. Det første handler om at til tross for gode intensjoner om bruk av morsmål i barnehagene, har tospråklige assistenters rolle vært uklar fra starten av. Det andre handler om at rammeplanen og departementets føringer for tilskuddsordningen har inngått i en videre diskurs om at barnehagen skal ha en problemforebyggende rolle, der et godt barnehagetilbud defineres ut fra målbare resultater og mestring i skolen.

Som nevnt innledningsvis er danning en viktig komponent i barnehagens helhetlige læringssyn (Barnehageloven, 2005). Danning innebærer å bygge videre på den kunnskapen enkeltpersonen har fra før (Gustavsson, 2001), og slik vi tolker policyplanene, reflekterer rundskrivet og rammeplanen fra 1996 en slik tenkning. Tospråklige assistenter var i rammeplanen fra 1996 gitt en betydelig rolle i å utvikle et miljø der barna kunne forstå og gjøre seg forstått. I denne formuleringen fremstår barna som viktige aktører. De tospråklige assistentenes ansvar for kontakt med hjemmet reflekterer også at barnas individuelle erfaringer anses som viktige.

Men ambisjonene om å ha morsmål som en viktig del av barnehagehverdagen i rammeplanen og rundskriv fra 1996 står ifølge våre analyser ikke i forhold til beskrivelser av arbeidsoppgaver og kompetanse hos personalet. Tospråklige assistenter har vært tillagt et omfattende ansvar samtidig som det ikke stilles noen krav til kunnskap eller kompetanse om flerspråklighetsdidaktikk ut over egen erfaring. Det kan se ut til at rammeplanens intensjoner ikke har vært tilstrekkelige til å sikre faglig ivaretagelse av det flerspråklige miljøet i barnehagen. Som Rambølls evalueringer av tilskuddsordningen i både 2006 og 2014 påpeker, er det store mangler i personalets kompetanse og kunnskap om flerspråklighet. Det kan se ut til at ansvaret for å finne gode metoder for å ivareta og videreutvikle morsmålet i for stor grad har vært overlatt tospråklige assistenter alene, uten at de er gitt tilstrekkelig opplæring eller veiledning.

Analysen viser videre at det heller ikke var tydelig formulert i kapittel 5 i Rundskriv Q-2/96 (Barne- og familiedepartementet, 1996b) hva som ble definert som tospråklig assistanse, og hvem som kunne ansettes som tospråklig assistent. Forskning om tospråklige assistenters rolle (Becher, Otterstad & Tefre, 1997; Skoug, 2008) påpeker at en slik utydighet har gitt både tospråklige assistenter og barnehageledere opplevelse av usikkerhet knyttet til de tospråklige assistentenes arbeidsoppgaver. Dette kan ifølge Skoug (2008) ha ført til en oppfatning av at tospråklige assistenters innsats kunne virke mot sin hensikt når det gjaldt integrering av flerspråklige barn i barnegruppene, og at den kunne være til hinder for at de tilegner seg norsk. Oppfatningen reflekterer synet «språk som problem» (Ruiz, 1984) og forsterker motsetningen mellom en diskurs om betydning av barnas morsmål på den ene siden og om viktigheten av å lære seg norsk på den andre siden. Som vi har vist til i analyser av senere dokumenter, kan det se ut til at en mangel på strategier for å jobbe med morsmål har ført til at oppmerksomheten gradvis har blitt flyttet over mot at norskferdigheter betraktes som overordnet. Når ansatte måles ut fra kunnskaper i norsk språk, slik innføring av

språkkravet fordrer, kan barnehageansatte med verdifull språkkompetanse på ulike språk bli nedprioritert ved ansettelsen. Undersøkelsen som viser at barnehageledere mener ansattes norskkunnskaper er for dårlige (Haugset et al., 2016), kan ha hatt utspring i en slik tilnærming. En mangel på tydelige krav til faglig kompetanse knyttet til arbeid med flerspråklighet i barnehagen hos både enspråklig og flerspråklig personale kan ha påvirket beslutningen om å innføre lovendringen om norskspråklig kompetanse.

Det andre forholdet som har betydning for morsmålets minkende status, er et instrumentelt syn på språklæring som har utviklet seg i takt med søkelyset på målbare resultater i utdanning (Biesta & Miedema, 2002). Et syn på barns autonomi og dannelsingsprosesser som viktige verdier (jf. Biesta, 2011) kunne ha gitt morsmålet en sentral plass fordi det styrker barns mulighet til å påvirke og delta i egen barnehagehverdag, uavhengig av norsk språknivå. I tråd med «språk som ressurs»-tilnærmingen spiller morsmålet en viktig rolle i flerspråklige barns dannelsingsprosess. Betydningen av å lære norsk før skolestart, slik det reflekteres i departementenes føringer for tilskudd fra 2004 og 2016, kan forstås som tiltak for å forebygge problemer (jf. Vik, 2018). Våre analyser antyder at policydokumenter for barnehagen går mer og mer i retning av å betrakte flerspråklighet som et problem som må løses før barn begynner på skolen.

Stortingsmelding nr. 16, ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007), var et sentralt dokument i innføring av begrepet «tidlig innsats». Tidlig innsats skulle avdekke, forebygge og hindre utvikling av vansker hos barna (Vik, 2018, s. 144). I lys av tidlig innsats ser barnehagens rolle i barns språkutvikling ut til å være å unngå at barn får vansker i skolen som følge av at de ikke forstår undervisningsspråket. Når barnehagen ses som et tiltak som skal forebygge problemer i skolen, blir det lite rom for å utvikle morsmål som en verdi i seg selv, og for utvikling av barns helhetlige flerspråklige kompetanse. Endringene i språkpolitiske føringer, som vi har sett i analysen vår, kan sies å gjenspeile denne satsingen på tidlig innsats.

## Nye måter å tenke arbeid med flerspråklighet på

Rammeplanens og de andre styringsdokumentenes omtaler av norsk og morsmål som separate størrelser kan forstås som en monoglossisk språkideologi. Økende språklig mangfold gjør den tradisjonelle tenkningen for tospråklig assistanse vanskeligere å få gjennomført i hypermangfoldige barnegrupper. Det er behov for å tenke nytt omkring hvordan dynamisk flerspråklig kompetanse for alle barn kan tas på alvor i barnehagen (Vandenbroeck, 2017).

Ved å omtale språklig og kulturelt mangfold som en berikelse for hele barnegruppen mener vi at rammeplanen fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017b) åpner opp for en «språk som ressurs»-tilnærming og heteroglossisk ideologi med dynamisk syn på språkkompetanse. Men vide rammer for arbeid med språk i barnehagen uten konkretisering kan gi rom for mange ulike tolkninger (jf. Puskás & Björk-Willén, 2017). På den ene siden kan en vid ramme gi mulighetsrom for å jobbe i retning mot heteroglossisk språkideologi, på den andre siden kan den tolkes snevert og forsterke de

monoglossiske tilnærmingene. Snarere enn å tenke språk som isolerte størrelser kan man tolke rammeplanens formulering om språklig mangfold som berikelse for hele barnegruppen i retning av å gi aksept for hypermangfold og aktiv og gjennomgående bruk av flere språk i pedagogisk arbeid. Dette er i tråd med de nye teoretiske perspektivene (García, Johnson & Seltzer, 2017; Chumak-Horbatsch, 2019; Kirsch & Duarte, 2020) som brukes til å utvikle transspråklige praksiser som åpner for at barn tar i bruk de språklige ressursene de har tilgjengelig, og som fungerer i den angitte konteksten. For å gi rom for transspråklige praksiser og bevege seg i retning av flerspråklig pedagogikk mener Chumak-Horbatsch (2019) at det er nødvendig med solid faglig kompetanse for å kunne reflektere kritisk over språklige praksiser, og å ha handlingskraft for å kunne håndtere hypermangfoldet man møter, på en språklig adekvat måte.

Med en slik ny tenkning vil flerspråklige barnehageansatte kunne bidra med sin unike kompetanse og gjøre språkmiljøet mer mangfoldig og bygge bro mellom ulike språk og kulturer (Tkachenko, Giæver, Bratland & Syed, 2015; Giæver & Tkachenko, 2018). Samtidig viser en norsk studie av språklige praksiser med flerspråklige barn i tre ulike barnehager (Alstad, 2016) at barnehagelærernes syn på flerspråklighet og andrespråklæring er avgjørende for hvordan barnas morsmål integreres i pedagogisk arbeid med flerspråklige barn. Dette fører oss inn på et viktig tema om hva slags kompetanse barnehagelærere trenger for å kunne ivareta flerspråklige barns behov og implementere rammeplanens språkpolitiske føringer om flerspråklighet som berikelse for hele barnegruppen, og hvordan barnehagelærere kan bygge på samarbeid med flerspråklig personale for å utvikle praksiser der barn kan ta i bruk hele sitt språklige repertoar.

Det er alltid en vei å gå fra ideologisk tenkning til implementering i praksis. En begynnelse på utvikling av en pedagogikk med en «språk som ressurs»-tilnærming og en heteroglossisk språkideologi kan være å omvurdere forståelsen av rollen til flerspråklige ansatte i barnehager. Mens deres rolle tidligere har vært begrenset til å snakke morsmål med barn og foreldre, mener vi at denne rollen bør utvides slik at de kan bidra med sine unike kunnskaper og erfaringer knyttet til dynamisk flerspråklighet, og at andre kvaliteter og kompetanser enn norskspråklige ferdigheter bør verdsettes.

## REFERANSER

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Overs.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (1996a). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#0>,
- Barne- og familiedepartementet (1996b). *Statstilskudd til drift av barnehager og tilbud til 6-åringer i skolen i 1996. Kapittel 5: Tospråklig assistanse i barnehager og 6-årstilbud i skolen*. (Rundskriv Q2/96).



## Mot en ny satsing på flerspråklighet

- Barne- og familiedepartementet (2004). *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Rundskriv Q4/2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Becher, A. A., Otterstad, A. M. & Tefre, Å. (1997). *Tospråklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov* (Rapport nr. 1 /1997). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Biesta, G. & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173–181.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using linguistically appropriate practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London, England: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2. utgave). Harlow, England: Longman.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O. & Menken, K. (Red.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. London, England: Routledge.
- Giæver, K. (2018). Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 106–121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2018). Språkkrav fører til mangelperspektiv på flerspråklige barnehageansatte. *Barnehagefolk* 3, 2018, s. 31–36.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 63–84). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haugset, A. S., Haugum, M. & Nielsen, R. D. (2016). *Spørsmål til barnehage-Norge 2015* (Rapport). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015>
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London, England: SAGE Publications.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 63–75. <https://doi.org/10.7577/nbf.258>
- Kirsch, C. & Duarte, J. (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. London, England: Routledge.
- Kitterød, I. K. & Seglem, A. (2016). *Språkkrav – en maktfaktor i arbeidslivet? Barnehagelederes oppfatninger rundt krav til norskferdigheter for barnehageansatte i Oslo kommune*. (Masteroppgave) Høgskolen i Østfold, Halden.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St. Meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Tilskudd til tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage*. Statsbudsjettet, kap. 231, post 63. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/aabe861e07664a078b4c3913220170c6/retningslinjer-for-tilskudd-til-tiltak-for-a-styrke-den-norskspraklige-utviklingen-for-minoritetsspraklige-barn-i-barnehage.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Endringer i barnehageloven (krav til norskspråklig kompetanse (Prop. 170L (2016–2017))*). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Lov om endringer i barnehageloven (krav til norskspråklig kompetanse)* (LOV-2018-03-16-1). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-03-16-1>.
- Lemke, J. L. (2004). Intertextuality and educational research. I N. Shuart-Faris & D. Bloome (Red.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (s. 3–15). Greenwich: Information Age Publishing.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Pedersen, L., Engesæter, M., Haukedal, K. S., Hofslundsen, H. & Fossøy, I. (2013). Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Samandrag av artiklane frå konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanning* (s. 206–215). Trondheim: Akademika forlag.
- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder* (Sluttrapport til Utdanningsdirektoratet). Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll Management (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder»* (Rapport). Oslo: Rambøll Management.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8(2), 15–34.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591–610. <https://dx.doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>
- Skoug, T. (2008). Tospråklig assistanse i barnehagen: en ordning på vei ut? I A. Næss og T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 134–151). Vallset: Opplandske bokforlag.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.

## Mot en ny satsing på flerspråklighet

- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(1), 23–35.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03–04), 194–207.
- Tkachenko, E., Giæver, K., Bratland, K. & Syed, B. F. (2015). Marginalisert eller synliggjort? Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03–04), 244–255.
- Vandenbroeck, M. (2017). Supporting (super) diversity in early childhood settings. I L. Miller, C. Cameron, C. Dalli og N. Barbour (Red.), *The SAGE handbook of early childhood policy* (s. 403–417). London, England: SAGE Publications.
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143–158). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.