

Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn

Anja Maria Pesch

UiT Norges arktiske universitet

Sammendrag

Artikkelen diskuterer hvordan syn på flerspråklighet kan være diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. Med utgangspunkt i neksusanalyse (Scollon og Scollon 2004) studerer jeg barnehagelærernes og foreldrenes syn på flerspråklighet ved å analysere deres språklige praksiser slik de kommer frem i intervjuer. Jeg undersøker hvilke syn på flerspråklighet barnehagelærere og foreldrene uttrykker, og drøfter hvordan disse skaper rom og rammer for samarbeid om barnas språklige praksis og språkutvikling. Analysen belyser hvordan forståelser av flerspråklighet er knyttet til diskurser i barnehagen som sted, til deltakernes historiske kropp og til interaksjonsorden i møtet mellom barnehagelærere og foreldre. Med utgangspunkt i dialogisme (Holquist 2002) forstås foreldresamarbeid som en dialog der ansatte og foreldre deltar, og jeg drøfter hvordan autoritative diskurser og hverdagsdiskurser (Bakhtin 1986) har innflytelse på dette samarbeidet.

Nøkkelord: *barnehage; flerspråklighet; foreldresamarbeid; språklig praksis; neksusanalyse*

Innledning

Artikkelen baserer seg på datamaterialet fra min doktorgradsstudie, som er en etnografisk kasusstudie av to barnehagers språklige praksiser med fler-



språklige barn. En av barnehagene er i en middels stor by i Nord-Norge og den andre barnehagen er i en middels stor by i Nord-Tyskland (Pesch 2017). Studiens formål er å få større innsikt i hvordan diskurser om flerspråklighet i barnehagen skaper rom og setter rammer for barnehagelærers (fler-)språklige praksis og for samarbeid med barnas foreldre. Med flerspråklige barn refererer jeg her til barn som vokser opp med flere språk ved at enten en eller begge foreldre har et annet språk enn norsk eller tysk som sitt morsmål, og snakker det med barna. Studien inkluderer både såkalte simultant og suksessivt flerspråklige barn (Valvatne og Sandvik 2007:289, Øzker 2016: 99) og fokuserer på nyere minoritetsspråk der barna ikke har egne rettigheter knyttet til språkopplæring i utdanningssystemet (Opplæringslova 1998 §6, 2–7). Termen *flerspråklige barn* er valgt i denne studien, men når jeg viser til kilder som bruker andre tilsvarende termer, bruker jeg disse termene. Studiens datamateriale består av relevante styringsdokumenter for barnehagen¹, bilder av barnehagens semiotiske landskap, feltnotater om barnehagelærernes språklige praksis og intervju med barnehagelærere og foreldre til flerspråklige barn. Metodetrianguleringen gir et viktig bidrag til funnenes validitet (Yin 2014:119f.) og danner en bakgrunn for artikkelen, som baserer seg på analysen av intervjuene.

Barnehager i Norge og Tyskland

Både i Norge og i Tyskland er barnehagen det første – og frivillige – trinnet i utdanningsløpet, og 91,3 % av alle barn i Norge har barnehageplass (Statistisk sentralbyrå 2018a). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2018b) hadde omtrent 17 % av alle barn i barnehagen i 2017 minoritetsspråklig bakgrunn. *Minoritetsspråklige barn* defineres her som barn med et annet morsmål enn samisk, svensk, dansk, engelsk og norsk. Både antallet barn totalt og antallet minoritetsspråklige barn i barnehagen har økt de siste åra (Statistisk sentralbyrå 2018b). Barn med en norsk og en forelder med et annet morsmål er imidlertid ikke nevnt i statistikken, men disse kan også regnes som potensielt flerspråklige. Det reelle antallet flerspråklige barn i barnehagen, og som det er definert i denne studien, kan dermed være større.

I Tyskland viser statistikken et lignende bilde. Andelen *Kinder mit Migrationshintergrund* (barn med migrasjonsbakgrunn, min oversettelse) i barnehagen har økt, men i motsetning til Norge oppgir ikke statistikken andelen barn med migrasjonsbakgrunn i forhold til alle barn som går i barnehagen (Statistisches Bundesamt 2017). Totalt har 67 % av barna barnehageplass, og andelen barn med migrasjonsbakgrunn er på 88 %

(Statistisches Bundesamt 2017). Definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn er annerledes enn i Norge. I de tyske statistikkene defineres barn med migrasjonsbakgrunn som barn med minst én forelder av utenlandsk opprinnelse (jf. Statistisches Bundesamt 2017, Methodischer Hinweis). Med utgangspunkt i at språkene blir brukt i familien, kan statistikken gi et mer nøyaktig bilde av andelen flerspråklige barn i barnehagen enn den norske, siden den både inkluderer barn med familier der det snakkes tysk pluss et annet språk og barn med familier der det snakkes ett eller flere andre språk enn tysk. Et annet spørsmål er hvordan barnas morsmål er definert. Morsmålsbegrepet er komplekst og defineres ulikt (Skutnabb-Kangas 1981:12f, Sollid 2014:113, Øzerk 2016:19f), og det finnes flere andre termer som hadde vært mulig å bruke. Grunnen til at jeg har valgt å bruke *morsmål* i denne artikkelen, er at det er den termen som favner språkene til deltakerne i studien best. En annen mulighet ville vært å bruke *hjemmespråk* (jf. for eksempel Engen og Kulbrandstad 2009:29) eller *førstespråk*. Hjemmespråk passer til konteksten i den norske barnehagen, der norsk i hovedsak er barnehagens språk og barnets andre språk tilhører hjemmet. I den tyske barnehagen inngår derimot barnas ulike språk i stor grad i den språklige praksisen, og å skille mellom hjemmespråk og barnehagespråk, gir ikke et riktig bilde av barnehagens kontekst. Termen førstespråk knyttes ofte til skillet mellom simultan og suksessiv flerspråklighet (jf. Valvatne og Sandvik 2007:289, Øzerk 2016:99). Selv om både Valvatne og Sandvik (2007) og Øzerk (2016) viser til at dette skillet er omdiskutert, kan termen førstespråk medføre en forståelse av at landets offisielle språk er barnets andrespråk. Barna som deltok i denne studien, var imidlertid svært ulike i sin språkkompetanse, og for noen var norsk eller tysk førstespråket eller ett av førstespråkene. Termen morsmål er valgt fordi det viser i utgangspunktet til språk som ikke er landets offisielle språk, men åpner samtidig for at også landets språk kan være morsmål til flerspråklige barn.

I Norge så vel som i Tyskland har barnehagen en særegen posisjon i spenningsfeltet mellom hjemmet og skolen (Korsvold 2008, Oberhuemer 2005, Ødegaard og Krüger 2012). Det vises blant annet i diskusjoner om formell versus uformell læring i barnehagen og betydningen av fri lek. I begge land har barnehagebevegelsen sitt utspring i Frøbels pedagogiske tanker, og barnehagemodellen som den fremstår i dag, kjennetegnes ved en helhetlig pedagogisk tilnærming som omfatter både omsorg, lek, læring og danning (Oberhuemer 2015, Ødegaard og Krüger 2012, Ødegaard, Sataøen, Aaserud, Knudsen og Eikset 2009). I begge land kan man videre se et økende fokus på barnehagen som viktig arena for språkutvikling generelt

og for flerspråklige barns språkutvikling spesielt (Alstad 2013, 2015, Oberhuemer 2015).

Samtidig finnes det en rekke forskjeller som til dels henger sammen med utviklingen av velferdsstaten, og dels med forståelsen av barndom og barnehagens posisjon i samfunnet i Norges og Tysklands nyere historie (Korsvold 2008). Forståelsen av den gode barndommen med en egenverdi, kombinert med en sterk likestillingsdiskurs når det gjelder barnehagens kvalitet, kan sies å være grunnleggende i mange nordiske land, til tross for interne forskjeller (Einarsdottir og Wagner 2006, Kristjansson 2006, Strand 2006). Denne forståelsen har en lengre tradisjon i Norge enn i Tyskland, der diskurser om likestilling og inkludering er av nyere dato. Barnehagen i Norge har en tydelig forankring i norske verdier og norsk kulturarv, og både Strand (2006:73) og Wagner (2006:303) stiller spørsmål ved hvordan dette innvirker på møtet med barn og familier med annen språklig og kulturell bakgrunn.

Tidligere forskning på feltet

Artikkelen undersøker hvilke syn på flerspråklighet barnehagelærere og foreldre uttrykker og drøfter hvordan disse er diskursive vilkår for samarbeid om barnas språklige praksis og språkutvikling. Denne problemstillingen tar utgangspunkt i funn fra tidligere studier om samarbeid mellom barnehage og flerspråklige foreldre samt studier om foreldrenes forståelse, valg og strategier for barns flerspråklige oppvekst (jf. Bergroth og Palviainen 2016, Kultti og Samuelsson 2016, Schwartz 2013, Thomauske 2011, Axelsson 2005). Studiene beskriver former for språklig arbeidsdeling mellom barnehagen og foreldre (Bergroth og Palviainen 2016, Axelsson 2005), ulik vektlegging av språk (Schwartz 2013, Thomauske 2011) og hvordan barnehageansatte forstår samarbeid når det gjelder foreldre til flerspråklige barn (Kultti og Samuelsson 2016). Kultti og Samuelsson (2016) fant at barnehageansatte ikke forventet at foreldre hadde erfaringer som var relevant for barnehagens innhold. Foreldrene ble derimot ansett som eksperter når det gjaldt kunnskap om barnet. Kultti og Samuelsson (2016) reiser spørsmål om hvordan barnehageansatte og foreldre vurderer hverandres kunnskap. Det er også et tema Alasuutari (2010) drøfter når hun viser til at partnerskap som tilnærming baserer seg på demokratiske prinsipper i profesjonsutøvelsen, som utfordrer bildet om at profesjonsutøveren har større kunnskap enn foreldre. I møtet med foreldre med annen språklig bakgrunn kan ulike oppfatninger, verdier og forståelser i barnehagen på den ene siden

og blant foreldre på den andre siden, forsterke denne utfordringen (Apeltauer 2006, Bakken 2016, Otyakmaz og Döge 2015). Flere av studiene fremhever blant annet behov for videre forskning på partnerskap mellom barnehagen og foreldre om tospråklige barns utvikling og her spesielt studier som omhandler et potensielt mer språklig og kulturelt konfliktfylt samarbeid.

Teoretisk grunnlag

Studien tar utgangspunkt i dialogisme som et overordnet teoretisk rammeverk, som knyttes til Bakhtin og hans perspektiver og ideer (Holquist 2002:40, White 2016:2, White og Peters 2011:3). Bakhtinske perspektiv har blitt brukt i studier av barnehagefeltet (de Vocht 2015, White 2016, 2017, Ødegaard 2007, 2011), men kan fremdeles kalles et uvanlig valg. Siden dialogismen ikke spesifikt fokuserer på barnehagen eller barns utvikling, kan det diskuteres hvordan dialogismen kan brukes i studier av barnehagefeltet. De Vocht (2015:58) skiller mellom to hovedgrupper i fortolkningen av Bakhtin – *Bakhtinistics* og *Bakhtinologists*. Mens den første gruppa plasserer Bakhtin innenfor en språk- og litteraturvitenskapelig ramme, fortolker den andre gruppa ham på et mer abstrakt filosofisk nivå. Som mange andre studier av barnehagefeltet, tilhører denne studien en Bakhtinologisk forståelse av dialogismen.

Bakhtin (1986:293) beskriver språk som et kommunikativt og relasjonelt fenomen. Ord har et nøytralt nivå som garanterer en viss felles forståelse og som man for eksempel finner i ordbøker, men når de brukes i levende tale, er de alltid knyttet til individet og konteksten (Bakhtin 1986:88). Holquist (2002:59) påpeker at Bakhtins syn på språk har fokus på kommunikasjon framfor lingvistik i mer tradisjonell forstand, og det kommer også til uttrykk i at ytringen – og ikke setningen – er den grunnleggende analyseenheten i språket. Ytringen kan være muntlig eller skriftlig og inngår i en kjede av tidligere og framtidige ytringer (Bakhtin 1986:60). Ifølge Bakhtin (1986:95f.) har alle ytringer en adressivitet, de er rettet mot en person eller gruppe personer, og disse kan være konkrete eller abstrakte og tenkte enheter. Ytringens adressivitet medfører at deltakere i en dialog får ulike svarposisjoner. Dialogbegrepet hos Bakhtin er vidt (Holquist 2002:59). Dialoger kan derfor være muntlige samtaler, men også samarbeid mellom barnehage og foreldre kan i et Bakhtinsk perspektiv forstås som en dialog. I barnehagen som kontekst kan barnehagens ytringer posisjonere både barnehagen og foreldrene. Ut ifra disse posisjonene får foreldrene ulike

muligheter til å bidra med sine stemmer, det vil si med sine forståelser og oppfatninger (Bakhtin 1984:293, White 2017:209). Dialogen er likevel ikke en form for enveiskommunikasjon, der barnehagen legger alle premisser (jf. White 2016:22).

Diskursbegrepet i dialogismen kan forstås som et sosialt fenomen knyttet til språk i bruk (Bakhtin 1981:259, Holquist 2002:60). Diskurs omhandler språk i bruk i en kontekst og knyttet til et tema med talerens intensjoner og vurderinger. Bakhtin (1981:342) skiller mellom *autoritative diskurser* og *hverdagsdiskurser* (jf. også Freedman og Ball 2004:8). Autoritative diskurser er ifølge Bakhtin (1981:342f.) diskurser som er gitt og har eksistert lenge, og som innebærer en autoritet. Man kan kun overta dem helt eller avvise dem totalt. Hverdagsdiskurser er derimot individuelt overbevisende, de har i utgangspunktet ingen autoritet og heller ikke nødvendigvis støtte i samfunnet (Bakhtin 1981:346).

Studien legger til grunn en forståelse av barnehagen som en sosio-kulturell arena der ulike aktører møtes med sine erfaringer, ønsker og agendaer (Ødegaard og Krüger 2012:19), som kan omhandle standarder, verdier eller oppfatninger av god praksis. Det innebærer at det finnes både åpne og skjulte stridigheter. Barnehagen betraktes som «en utdanningsinstitusjon, som et sosialt, historisk, politisk og kulturelt felt, der strukturerende vilkår av ulik karakter er virksomme» (Ødegaard og Krüger 2012:20). Syn på flerspråklighet kan være et strukturerende vilkår. Når barnehagen er en arena for møtet mellom ulike aktører (jf. Ødegaard og Krüger 2012:28), viser det til ulike grupper som vanligvis befinner seg i barnehagen, som barnehagelærere og foreldre i denne studien. Aktørbegrepet knyttes til erfaringer og perspektiver, mulige ønsker og planer som disse gruppene av personer har, og dermed også til deres rolle. Stridigheter er et begrep som kan vise til ulike forestillinger om barnehagens innhold og mandat når det gjelder språklig praksis. Når Ødegaard og Krüger (2012) referer til forståelser av god praksis, kan det i denne sammenhengen overføres til hva som er god språklig praksis med flerspråklige barn.

Disse forståelsene knyttes til tre ulike syn som Garcia og Li Wei (2014:12f.) presenterer. Det første er et tradisjonelt syn der flerspråklighet som består av flere atskilte og autonome språkssystemer. Det andre betegner de som dualitetssyn, og det knyttes til Cummins (1979) isfjellmetafor som går ut ifra en felles grunnleggende kompetanse som kan overføres mellom språkene. Det tredje synet betegner de som dynamisk. Dette synet går ut over dualitetssynet ved å se på kompleksiteten i flerspråklige individers språklige praksis. I dette synet knyttes språklige elementer ikke til ulike språk, men anses som integrerte. Som García og Li Wei (2014:15) påpeker,

finnes det kun ett språkssystem i dette synet. Med utgangspunkt i Woolard (1998:16) kan man si at et grunnleggende spørsmål i disse syn er hva som teller som språk, og mer spesifikt om språk er avgrensede og relativt stabile system. Et annet relevant språkideologisk perspektiv i denne sammenhengen omhandler hierarkiske forhold mellom språk og språklige uttrykk, som for eksempel Jaffe (2009:390f.) viser til. I en flerspråklighets-sammenheng vil hierarkiske forhold for eksempel være interessante når det gjelder vektlegging av barnets ulike språk i barnehagen og familien. Riley (2011:500) viser til språkideologiers betydning for anerkjennelse av språklig variasjon, med språkpurisme som én ekstrem og språkblanding som en annen ekstrem ideologi, og det er et annet relevant aspekt i denne studien.

I denne studien studeres barnehagelærernes og foreldrenes syn på flerspråklighet gjennom en neksusanalyse. Neksusanalyse er en form for diskursanalyse som tar utgangspunkt i menneskers sosiale handling og praksis på mikronivå, knyttet til et sted og tidspunkt (Lane 2011:241, Scollon og Scollon 2004). Ifølge Scollon og Scollon (2004) er sosiokulturelle teorier en viktig teoretisk bakgrunn for neksusanalyse, og det innebærer at all handling anses som grunnleggende sosial og mediert (Scollon og Scollon 2004:12). Scollon og Scollon (2004:62f.) opererer med tre begreper – *handling, praksis* og *neksuspraksis*. Praksis kan forstås som en handling som har etablert seg over tid. En slik praksis anses som neksus, altså som krysningspunkt av ulike diskurser og deres sykluser som er knyttet til tre faktorer – deltakernes *historiske kropp* (historical bodies), *stedets diskurser* (discourses in place) og *interaksjonsorden* (the interaction order) (Lane 2014:8, Scollon og Scollon 2004:19–20). Et viktig aspekt er at diskurser sirkulerer gjennom – og dermed har innflytelse på – praksis, men at også praksis kan endre diskurser. Scollon og Scollon (2004:11) fremhever at det er viktig å forstå handlingens motiv, ikke i objektiv forstand, men i sammenheng med relevante diskurser.

Historisk kropp viser til deltakernes faglige eller personlige perspektiv, erfaringer og utdanning (Hult 2017:93, Scollon og Scollon 2004:19). Samtidig har det også et framtidsrettet aspekt, som for eksempel omhandler den enkeltes motivasjon for praksisen. Etter min forståelse kan historisk kropp ha fellestrekk med aktørbegrepet. Også i historiske kropp er inngår det et visst fokus på roller som personer inntar i en konkret situasjon, og avhengig av tidligere erfaring. Det er et viktig aspekt, ikke minst knyttet til forskningsetiske vurderinger i framstillingen av analysen. I neksusanalysen står det ifølge Scollon og Scollon (2004:13) ikke personer i hovedfokus, men praksiser og diskurser som sirkulerer gjennom dem. Samtidig kan diskurser framstå som personlige fordi de vises gjennom personlige handlinger

og ytringer. Her er aktørbegrepet viktig fordi det viser til personens rolle i barnehagen som kontekst. Stedets diskurser kan med utgangspunkt i Scollon og Scollon (2004:14) forstås slik at diskurser knyttes til eller kommer til uttrykk på steder. Det er likevel ikke alle diskurser som er like relevant for neksuspraksisen, og det er neksusanalysens oppgave å kartlegge de diskursene som står i forgrunn for praksisen man studerer. Disse kan være eksplisitte eller implisitte, og noen kan være så naturliggjort at de har blitt usynlig for deltakerne, og kan derved være vanskelig å finne (Lane 2014:8). Hult (2017:93) viser i denne sammenhengen til spørsmålet om hvilke felles verdier, holdninger og ideologier handlinger kan knyttes til. Interaksjonsorden beskrives som et typisk interaksjonsmønster mellom deltakerne i en handling som er knyttet til et bestemt tidspunkt og et bestemt sted (Scollon og Scollon 2004). Utgangspunktet for dette begrepet er at deltakerne har ulike roller i interaksjonen, som har innflytelse på hvordan de handler og utvikler relasjoner (Scollon og Scollon 2004:13). Hult (2017:93) trekker frem betydningen av aktørers forventninger til sine posisjoner i forhold til hverandre og hvordan møter mellom aktører bidrar til spesifikke former for handling.

Metode, analyse og utvalg

Grunnlag for studien er et etnografisk feltarbeid (Davies 2008, Gulløv og Højlund 2010, O'Reilly 2012) i to barnehager der jeg i etterkant har organisert datamaterialet som to kasus (Yin 2014) med barnehagene som øverste nivå. I likhet med andre kvalitative studier av barnehager i flere land (Birkeland 2012, Tobin, Hsueh og Karasawa 2009) benytter studien seg av komparative element, men uten å ha et strengt komparativt design (jf. Hantrais 2009). Muligheten til å sammenligne to parallelle sett med datamateriale fra barnehager i to land med hver sine kontekster har vært viktig for å forstå og tydeliggjøre implisitte syn på flerspråklighet. Når disse synene ble mer eksplisitte, ble det videre tydelig hvordan de hang sammen med språklige praksiser, og hvordan de medførte at noen språklige praksiser var anerkjent, mens andre var mindre ønskelig og medførte bekymringer blant barnehagelærerne.

Som O'Reilly (2012:116) viser til, kan intervju ha mange ulike former i et etnografisk feltarbeid. Intervjuene som ligger til grunn for denne studien, ble gjennomført til et avtalt tidspunkt og med egen samtykkeerklæring i forkant, tatt opp som lydfil og transkribert i etterkant. De hadde derved en viss formell karakter. Grunnlaget for intervjuene var en intervjuguide, og inter-

vjuene kan betegnes som semi-strukturerte (O'Reilly 2012:120). Under intervjuene la jeg vekt på å følge deltakernes ytringer i størst mulig grad, men sørget samtidig for at alle viktige spørsmålene fra intervjuguidene ble drøftet.

Analysetilnærmingen i denne studien er både induktiv og deduktiv, et aspekt som O'Reilly (2012:29f.) trekker frem som vesentlig i etnografisk forskning. Et annet viktig element i både etnografi og kasusstudier er datatriangulering, som Davies (2008:96–97) blant annet knytter til å stille de samme spørsmålene flere ganger og i ulike sammenhenger, mens Yin (2014:121) fremhever betydningen av å sette sammen ulike typer datamateriale til felles konklusjoner. Begge former er ivaretatt under dataproduksjonen² og i analysen, både fordi jeg har stilt de samme spørsmålene til fire ulike typer datamateriale, og fordi jeg har satt sammen hele datamaterialet i analysen. Analysen av intervjuene er en del av denne helheten, og diskursene som fremstilles her med utgangspunkt i intervjuene, støttes av det andre datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i Yins (2014:136f.) fire strategier for analyse av kasusstudier, hvorav *working your data from the «ground up»*, *developing a case description* og *examining plausible rival explanations* har hatt størst betydning. Intervjuene ble først kodet etter tematiske kategorier fra intervjuguiden, og i neste omgang studert etter hvilke diskurser om flerspråklighet som fremkom. Disse ble så knyttet til de ulike modellene for flerspråklighet og til språkideologiske aspekter. Med utgangspunkt i neksusanalysen var det vesentlig å finne stedets diskurser, altså felles forståelser, men også alternative diskurser som i større grad kunne være knyttet til deltakernes historiske kropp. Jeg leste derfor intervjuene både etter kategorier og hver for seg. Diskursene som er fremstilt her, har sitt utspring i denne induktive lesingen av intervjuene, tilnærmet den førstnevnte strategien (jf. Yin 2014:137). Videre har jeg laget kasusbeskrivelser (Yin 2014:139) for å beskrive barnehagenes egenart, felles forståelser og variasjoner i syn på flerspråklighet knyttet til deres overordnede kontekst. Jeg har gjennom hele analysen drøftet alternative forklaringer, om enn i en mindre deduktiv forstand enn Yin (2014:140) viser til. Et hovedelement i denne strategien har vært trianguleringen av datamaterialet.

Kasusbarnehagene ble valgt ut på grunn av to kriterier. Det skulle være kommunale barnehager med en relativt høy andel flerspråklige barn, og de skulle ha en viss erfaring med og satsning på arbeid med flerspråklige barn og deres familier. Begge barnehager rekrutterte familier med ulik språklig og kulturell bakgrunn og sosioøkonomisk status. Selv om barnehagene hadde noen grunnleggende likhetstrekk, var det også en rekke forskjeller.

Ballblom barnehage, den norske barnehagen, hadde omtrent 40 % flerspråklige barn og få flerspråklige ansatte. Solsikke barnehage, den tyske barnehagen, hadde nærmere 90 % flerspråklige barn og ca. 40 % flerspråklige ansatte. Med henblikk på barnehagenes ulike nasjonale kontekster var det også forskjell når det gjaldt de ansattes utdanning og språkpolitiske føringer i styringsdokumentene.

I Ballblom barnehage gjennomførte jeg intervju med to pedagogiske ledere, tre assistenter, styreren og to foreldre. I Solsikke barnehage intervjuet jeg tre Erzieherinnen³, to Sozialpädagogische Assistentinnen⁴, språkpedagogen, styrerne og tre foreldre. Utvalg av foreldrene ble foretatt ut ifra deres interesse og samtykke til å gjennomføre intervju. Familiene hadde forskjellige språklige bakgrunner. I Ballblom barnehage var familiene tospråklig med en norsk forelder og en forelder med et annet morsmål. I Solsikke barnehage var det forskjellig i hvilken grad tysk var representert i familienes språklige praksis. Foreldrene representerer på et vis to ulike kategorier, mens deres syn og språklige praksiser viste likheter og forskjeller både innad og på tvers av barnehagene. Alle intervjuene i Solsikke barnehage ble gjennomført på tysk, og i den grad jeg bruker utdrag fra disse, er de oversatt av meg. For å ivareta anonymiteten, har jeg brukt pseudonymer, og både barnehagene og deltakerne har fått fiktive navn.

Funn

I det følgende presenterer jeg hvilke syn på flerspråklighet som fremkommer i datamaterialet, og drøfter hvordan disse synene fungerer som diskursive vilkår for samarbeid. Den norske barnehagen – Ballblom barnehage – presenteres før Solsikke barnehage, den tyske barnehagen.

Syn på flerspråklighet i Ballblom barnehage

Et viktig felles syn som fremkommer i datamaterialet fra Ballblom barnehage, er at flerspråklighet først og fremst består av to språk. Barnehagelæreren Andrea viser til det i følgende ytring: «Og så er vi jo veldig nøye på det her, at det ikke, det er ikke skummelt, det er ikke ekkelt, det er ikke dumt, det er ikke noe negativt med at man har to språk» (Andrea, barnehagelærer). Andrea fremhever her for det første at det å ha to språk ikke er noe negativt. For det andre viser hun til *to* språk, og det inngår som et viktig element i synet på flerspråklighet i denne barnehagen. Jeg vil utdype det med en ytring fra barnehagelæreren Marte som beskriver

hvordan barnehagen jobber med lesing i samarbeid med foreldrene som et ledd i arbeidet med barnas språkutvikling:

Så, for da, det er, nå er det vel Albert Åberg, som en base har begynt med. Og da skal de lese Albert Åberg på norsk i barnehagen. Og så blir den samme boka sendt hjem til foreldrene. Og så blir de også lest for barna hjemme. Og hvis foreldrene ønsker, så kommer foreldrene og leser på samlingsstund i, for barna i barnehagen på det språket. Og at de skal få noen felles referanser. Og at alle skal, vi skal være sikker på at alle har forstått, på en måte. Og så skal det lages en egen bildebok i forhold til den boka. Som skal også sendes hjem med de flerspråklige barna. For, og det å sikre at alle forstår det samme (Marte, barnehagelærer).

Marte beskriver her hvordan barnehagen velger en bok som leses på norsk i barnehagen, og som så sendes med hjem til foreldrene. Hun refererer til betydningen av felles referanser for alle og til at alle skal ha en lignende forståelse av bokas innhold. I sammenheng med Andreas ytring, kan man tolke det slik at flerspråklighet først og fremst forstås som en dualitet (Garcia og Li Wei 2014) som består av morsmål pluss norsk. Denne modellen går ut ifra at viktige elementer er felles for begge språk og kan overføres mellom dem, og det er denne tanken som man kan tolke ut ifra Martes ytring her. Martes referanse til at alle skal forstå det samme, uavhengig av deres språkkompetanse i norsk, tyder på en felles diskurs i barnehagen. Både i intervjuene og i feltnotatene kommer denne diskursen til uttrykk i vektlegging av språklige praksiser som benevnning, forklaring, å vise og å fortelle for barna når de ikke kan uttrykke det selv. Barnehagelærerne påpeker at disse praksisene skal sikre at alle barn får en lignende forståelse av barnehagens innhold. Med utgangspunkt i Scollon og Scollon (2004) kan det sies å være et viktig motiv. Et annet viktig element i denne diskursen er at flerspråklighet først og fremst anses som individuelt fenomen.

Samtidig kan man se spor etter en annen viktig diskurs i Martes ytring når hun viser til at foreldre kan komme og lese på sine språk i barnehagen – for alle barn. Denne diskursen omhandler former for synliggjøring av flerspråklighet i Ballblom barnehage. I datamaterialet kommer denne diskursen tydeligst til uttrykk i det semiotiske landskapet der flagg og ulike skriftspråk er hyppig brukte ressurser. Men man kan også finne spor av den i intervju-materialet, som for eksempel i følgende ytring av Andrea:

For jeg observerte en situasjon, rett før alle gikk på ferie. Hvor de satt i frukten og «Hvordan sier man det på somali?», «Hvordan sier man det på tyrkisk?» De satt og spurte de andre ungene. Og at vi, at de bruker hverandre sånn er jo helt fantastisk! (Andrea, barnehagelærer).

Andrea beskriver her en observasjon under ettermiddagsmåltidet der barna diskuterte ulike ord på ulike språk som fantes blant barn og ansatte på basen. I denne ytringen virker det å være mindre fokus på flerspråklighet som et individuelt fenomen, istedenfor refererer hun til hvordan barna delte på ordene, slik at flerspråklighet ble et kollektivt fenomen i barnehagen. Hennes ytring bekreftes av intervjuene med andre deltakere som viser til hvordan de selv bruker ord og fraser på ulike språk for å skape et lekent og godt språkmiljø i barnehagen, og hvordan de inkluderer hilsener og sanger på barnas språk i hverdagen. Slike situasjoner inngår også i feltnotatene. Denne diskursen kan med utgangspunkt i Garcia og Li Wei (2014) knyttes til et mer dynamisk syn på flerspråklighet.

Det er disse to diskursene om likestilling av forståelse og synliggjøring av flerspråklighet som fremkommer som de to overordnede autoritative diskurser om flerspråklighet, og de sirkulerer gjennom barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn og gjennom samarbeidet med deres foreldre. De ansatte anser det som viktig å invitere foreldrene inn, å anerkjenne og synliggjøre dem og deres språk. Som man kan se spor av i Martes ytring om boklesing, trekkes det frem en forståelse av en arbeidsdeling mellom barnehagen og foreldrene om barnas språkutvikling. Foreldre oppfordres til å bruke sitt morsmål med barna, mens barnehagen hovedsakelig ivaretar utvikling av norsk:

Og jeg tenker også å ta med foreldrene med en gang i det her med språket, forklare det allerede fra starten av. Hva er det, og viktigheten av å bruke språket. Og at de lærer seg det norske i forhold til skole og venner og videre. Og skrive på skolen. Og at det er vi som lager grunnlag for det. Og det er *nok* i barnehagen. At de trenger ikke å skal blande to språk hjemme. For det er litt sånn ofte at jeg ser at det er, flere flerspråklige prøver seg på det norske språket hjemme, og så blir det helt feil. Det blir ikke rett og ikke, setningene blir feil, og så lærer de seg ikke godt norsk, ikke sant? (Marte, barnehagelærer).

Marte viser tydelig til en ønsket arbeidsdeling med foreldrene, men også til flere andre aspekter som inngår i barnehagens diskurser. For det første har barnehagen et ansvar for å forklare foreldrene betydningen av å ta i bruk

morsmålet og arbeidsdelingen. For det andre kan man se en forståelse av at barna lærer norsk feil dersom foreldre uten tilstrekkelige kunnskaper i norsk, tar det i bruk hjemme. Korrekt språkbruk virker å være et viktig aspekt, og det blir tydelig at det er barnehagens oppgave, mens foreldrene ikke antas å ha kompetanse til det. Et annet viktig aspekt som trekkes frem i intervjuene, er at morsmålet anses som det beste språket for familiens kommunikasjon. Det er interessant hvordan betydningen av det norske språket knyttes til barnas deltakelse i samfunnet og utdanningssystemet. Motivet (jf. Scollon og Scollon 2004) ser ut til å omhandle barnas integrering og likestilling i samfunnet. I intervjuene fremhever de ansatte hvordan de etter spør om foreldrene faktisk har lest med barna. Det trekkes frem at det å involvere seg i slike leseaktiviteter er en forberedelse til skolen, som skal vise foreldrene hvordan de kan eller burde involvere seg i for eksempel hjemmeleksene til barna. Man kan tolke det slik at barnehagen ønsker å gi foreldrene en innføring i det norske utdanningssystemet generelt, ut over det som gjelder tiden i barnehagen. Utover syn på flerspråklighet framstår dermed skolen som et viktig diskursivt vilkår.

Et annet aspekt som fremkommer i intervjuene, er at foreldrene oppfordres til å bruke sine språk i barnehagen for å bidra til språkmangfoldet. Det kan knyttes til diskursen om synliggjøring av flerspråklighet i barnehagen som arena. I intervjuene trekker barnehagelærerne frem hvordan de samarbeider med foreldrene om denne visualiseringen og peker på foreldrenes deltakelse, eierskap og stolthet som viktige aspekter. Utover synliggjøring av barnehagen som en flerspråklig arena, skal visualiseringen av språkene i barnehagen også bidra til en stolthet over egen språklig bakgrunn.

Som nevnt innebærer de to autoritative diskursene i Ballblom barnehage ulike syn på flerspråklighet. Diskursen om likestilling innebærer et syn på flerspråklighet som dualitet, som består av to språk forstått som relativt avgrensede system (García og Li Wei 2014, Woolard 1998), og der morsmålet regnes som et viktig grunnlag for utvikling av norsk. Som del av dette synet framkommer det også et fokus på norsk som det språket som barna skal utvikle i barnehagen, og det medfører en forståelse av barnehagen som en hovedsakelig norskspråklig arena. Med henblikk på Riley (2011) kan denne diskursen sies å være preget av språkideologier om å rendyrke og skille språk, og man kan med utgangspunkt i Jaffe (2009) diskutere om den tillegger norsk en større verdi enn morsmålet. I den andre autoritative diskursen inngår det i større grad et syn på flerspråklighet som dynamisk (García og Li Wei 2014), der spesielt barn og foreldre, men til dels også ansatte, bruker sine språk som ressurs i ulike kommunikasjons-

sammenhenger. Dette innebærer en forståelse av barnehagen som flerspråklig arena og kan knyttes til ideologier om at blanding av språk er positiv (Riley 2011). Morsmål og norsk kan sies å være mer likestilt (Jaffe 2009). Grunnet de ulike syn på flerspråklighet som ligger til grunn, kan man si at de to autoritative diskursene skaper et diskursivt spenningsfelt for barnehagens samarbeid med flerspråklige foreldre. I dette spenningsfeltet forhandler barnehagen om sin flerspråklighet og verdien som tillegges barnas og familiens ulike språk.

I intervjuene fremkommer det også hvordan diskurser er knyttet til deltakernes historiske kropp (Scollon og Scollon 2004), og hvordan de både bekrefter og viser alternativer til barnehagens autoritative diskurser. Et eksempel på alternative diskurser kan tolkes ut ifra assistenten Miras respons på spørsmålet om spesielle utfordringer i arbeidet med flerspråklige barn og deres familier. Her peker de fleste ansatte på språklige utfordringer i kommunikasjonen og på ulike syn på barn, oppdragelse eller barnehagen. Mira viser til følgende:

Ja, den største [utfordringen] er jo at noen legger landet sitt bak seg, ikke sant? At de vil ikke, de har nok ingenting å gjøre med det. Det er jo en grunn, de har vært i krig. Ja. Og de kommer til Norge med bare dårlige minner fra hjemlandet sitt. Og har lyst til å glemme. (...) Og den andre utfordringen er latskap, at man ikke gidder å snakke morsmål. Går bare på engelsk eller norsk hjemme, og det, noen språk forsvinner nesten (Mira, flerspråklig assistent).

Det som er spesielt med Miras forståelse, er at hun trekker frem to grunner for at morsmålet går tapt som den største utfordringen i arbeidet med flerspråklige barn. I lys av de andre ansattes ytringer, viser det til en alternativ diskurs som tillegger morsmålet en stor verdi, uavhengig av dets overføringsverdi for norsk. I intervjuet beskriver hun hvordan det å støtte foreldre i å opprettholde morsmålet ofte medfører en balansegang mellom å støtte og å mase. Mira er selv flerspråklig og har egen erfaring med å ha et annet morsmål enn norsk og med å opprettholde det sammen med barna. Slik jeg tolker det, kan hennes forståelse derfor knyttes til hennes historiske kropp. Man kan også vurdere om hennes forståelse er en form for hverdagsdiskurs, fordi den – som Bakhtin (1981) viser til – er personlig overbevisende for henne. Også intervjuene med de andre assistentene peker på alternative forståelser. Disse omhandler blant annet andre syn på den språklige arbeidsdelingen med foreldrene, som åpner opp for at foreldrene også kan bruke norsk så lenge barnehagen støtter dem i bruk av morsmålet. Det

tyder på et generelt skille mellom faglige autoritative diskurser som kan knyttes til både barnehagen som sted, og barnehagelærernes historiske kropper og alternative diskurser blant assistentene. Disse alternative diskursene framstår som hverdagsdiskurser som er knyttet til assistentenes historiske kropper.

Foreldrenes syn på flerspråklighet – Ballblom barnehage

Foreldrene i Ballblom barnehage gir uttrykk for at de anser barnehagen som hovedsakelig norsk arena når det kommer til den språklige praksisen. Inkluderingen av barnas morsmål ut over norsk oppleves ulikt. Anita beskriver her sin opplevelse:

Det tror jeg er så vidt, kanskje, de vet. Jeg tror ikke de tenker over, egentlig, der at hvilket språk de [barna] har. At de har et til, det blir kanskje litt glemt. At de ikke har så mye fokus på det, det andre språket deres. Så, der er det jo norsk som er fokus på (Anita, mor).

Anita viser til at barnehagen har hatt mye innflytelse på at barna snakker så godt og så mye norsk, mens hun ikke ser at deres andre morsmål har betydning i barnehagen. Hun bekrefter at barnehagen har spurt om hvilke språk barna snakker ved oppstarten, men at hun ikke opplever fokus på det i kontakten hun har med de ansatte. Med henblikk på barnehagens forståelse av flerspråklighet, og spesielt vektlegging av morsmålets betydning i foreldresamarbeid, var Anitas perspektiv overraskende for meg. Samtidig kan det knyttes til et spørsmål om hvem som anses som flerspråklig. Intervjuene med barnehageansatte viser til et fokus på flerspråklige barn der begge foreldre hadde andre morsmål enn norsk. Anitas barn er ikke blant disse barna, og derved er det mulig at de ikke i samme grad blir oppfattet som flerspråklig. Det er likevel interessant med henblikk på at de ansatte i intervjuene også viser til hvordan de inkluderer morsmål i familier der én forelder er norsk.

Det fremkommer i intervjuet at Anita kunne ønsket seg inkludering av barnas andre morsmål i større grad, og at hun har en hel rekke ideer om hvordan det kunne blitt gjort ved hjelp av foreldrene. Hun viser likevel til at barnehagen ikke har spurt, og at hun forstår det slik at det ikke er tid til det. Det virker som om hun forstår interaksjonsordenen (Scollon og Scollon 2004) slik at barnehagen legger premisser for tema og innhold og informerer foreldrene om det, men ser ikke foreldrene i en rolle der de aktivt inngår i barnehagens arbeid ved å fremme forslag til barnehagens språklige praksis.

Intervjuet med den andre familien beskriver et litt annerledes syn på samarbeidet med barnehagen angående barnas flerspråklighet. Faren Peter beskriver hvordan ansatte har fortalt om situasjoner der dattera har brukt engelske ord i barnehagen, og hvordan enkelte ansatte selv velger engelsk når de snakker med ham. Han beskriver en form for samarbeid om og på språkene som familien har, og viser samtidig til at engelsk gir et annet grunnlag for det enn mange andre morsmål. At det er engelsk som er barnas morsmål – i tillegg til norsk – kan sies å spille en vesentlig rolle og peker samtidig på betydningen av ansattes språkkompetanse.

Begge familiene viser til barnehagens språklige mangfold som et gode for barnas utvikling ut over fokuset på deres egne morsmål. Dette synet kommer likevel tydeligst frem hos Peter. Han sammenligner barnehagen med en barnehage som dattera gikk i mens de bodde i Canada, som lå i et område som han karakteriserer som ettspråklig, hvitt øvre middelklassesamfunn:

So there it was quite monolingual, so I don't think her, like in the long run then she would maybe stagnate and be very good in English, of course, but she wouldn't nurture maybe the other, she wouldn't have that awareness that there's other languages on the go all the time. Like here, I think she has the, which is very good, that she is *aware* that here is like a lot of other kids that have other languages on the go (Peter, far).⁵

Slik jeg forstår det, peker Peter her på barnehagens kollektive flerspråklighet som en berikelse som også kan styrke individuell flerspråklighet. Han viser til hvordan et ettspråklig miljø ville ha ført til veldig gode kunnskaper i ett språk hos dattera, men samtidig til stagnering i det andre språket på individuelt plan.

Et vesentlig element i foreldrenes forståelse er at de ikke uttrykker bekymring for barnas norskkunnskaper. Foreldrene anser flerspråklighet som ønskelig og som en individuell ressurs for barna, både språklig og sosialt. Likestillingen i utdanningssystemet anses ikke som utfordrende. Foreldrenes tydelige fokus på morsmålet – utenom norsk – kan peke i samme retning som funn fra Schwartz' (2013) og Thomauskas (2011) studier som blant annet fremhever foreldres bekymringer for språkdød. Man kan videre forstå foreldrenes syn som en ideologisk hierarkisering av språk, der morsmålet utenom norsk tillegges stor verdi (Jaffé 2009). I intervjuene finner man både et syn på flerspråklighet som dualitet og et syn på flerspråklighet som dynamisk hos begge foreldrene.

Syn på flerspråklighet i Solsikke barnehage

I datamaterialet fra den tyske barnehagen, Solsikke barnehage, framkommer det som et viktig syn at flerspråklighet anses som normalitet. Helena – som er Sozialpädagogische Assistentin – peker på det i følgende utdrag:

Nei, nei, jeg prøver å tenke, fordi jeg har følelsen av, det er jo sånn, altså, det er jo rett og slett flerspråklighet hele dagen, altså det går ikke en dag, der jeg nå for eksempel kun ville ha hørt tysk eller noe sånt. Det forventer jeg heller ikke, og det trenger ikke å være sånn, og jeg synes det er supert, som det er, men det er ofte sånn allerede, altså mange ting er allerede så selvfølgelig, at man ikke legger så mye merke til det lenger (Helena, Sozialpädagogische Assistentin, min oversettelse).

Fra Helenas beskrivelse framgår det en forståelse av flerspråklighet som en normalitet, og hun knytter den her til barnehagen som arena. Hun viser til hvor selvfølgelig det har blitt, og det kan tolkes som at denne forståelsen er implisitt i barnehagen. I intervjuene viser de ansatte dessuten til at flerspråklighet er en normalitet for det enkelte barnet. Som styreren fremhever i den følgende ytringen, anser hun det som en selvfølgelighet at barna kan snakke det språket de ønsker:

At det også er en selvfølge at barna får snakke sitt språk, sitt morsmål eller sitt førstespråk også her i barnehagen, og at det ikke blir forbudt og at vi heller støtter det, når barna snakker samme språk at de da også kan gjøre det med hverandre. Altså, fordi det er viktig at barna snakker i det hele tatt og også får et godt ordforråd på sitt eget språk, for å lære tysk, for så å få et utvidet ordforråd (Franziska, styrer, min oversettelse).

Franziskas ytring beskriver en felles diskurs i Solsikke barnehage som omhandler betydningen av barnas morsmål. Selv om barnehagelærerne refererer til at de flerspråklige barna er ulike i sin flerspråklighet, ligger det en antakelse til grunn om at de fleste barn har familiens språk som morsmål, og denne antakelsen kan man stille spørsmål ved. Som årsak til morsmålets store verdi trekker barnehagelærerne frem dets betydning for å utvikle nære relasjoner, skape tillit, for uttrykk av følelser og for overføring av kulturelle elementer. Et annet aspekt som fremheves, og som man også kan tolke ut ifra Franziskas ytring, er at et godt utviklet morsmål antas å være et grunnlag for utvikling av tysk. I feltnotatene framgår det at en fremtredende språklig praksis i Solsikke barnehage er å la barna velge språk, mens de ansatte inntar ulike roller som støtter barnas kommunikasjon, selv om de ofte ikke forstår

hele samtalen. Man kan derfor argumentere for at en tredje diskurs som sirkulerer gjennom den språklige praksisen, omhandler likestilling av språk, der tysk inngår som et språk i barnehagens språklige mangfold. De tre diskursene – flerspråklighet som normalitet, betydning av morsmålet og likestilling av språk – kan knyttes til et syn på flerspråklighet som dynamisk (García og Li Wei 2014). I forståelsen om morsmålet overføringsverdi for tysk kan man videre se et syn på flerspråklighet som dualitet. Med utgangspunkt i Jaffe (2009) kan man si at språkene hierarkisk sett er likestilt i barnehagen, og med henblikk på Riley (2011) kan det peke på språkideologier som anerkjenner at språk kan blandes som ressurs i kommunikasjonen.

Når det gjelder samarbeid med foreldre, viser barnehagelærerne til foreldrenes bekymringer for barnas språkutvikling, og spesielt språkutviklingen i tysk som et hovedaspekt. I intervjuene beskriver barnehagelærerne hvordan de prøver å frata foreldrene disse bekymringene:

Av og til er det en bekymring hos foreldrene selv. Vi hadde nå et barn, da var faren, han sa: «Men ungen, hun snakker *ikke tysk i det hele tatt*. Hun har vært her så lenge nå!» Ja, hjemme snakker hun definitivt ikke tysk. Hjemme snakker hun tyrkisk. Helt klart. Men her snakker hun flytende tysk. Men faren hennes kan ikke tro det fordi han aldri hører henne snakke tysk. Og da handler det om å også ta fra foreldrene den bekymringen. Og, og å utveksle erfaringer om det og å gi tilbakemelding: «Her, men hun snakker veldig mye her. Og hun snakker i hele setninger, er kommet langt i språkutviklingen, mye lenger enn andre barn.» Sånn, og da sette det litt i forhold for dem (Anne, Erzieherin, min oversettelse).

Å frata bekymringer kan forstås som et motiv (jf. Scollon og Scollon 2004), og barnehagelærere trekker frem ulike praksiser for å møte disse bekymringene, som for eksempel å fortelle om barnas språk i barnehagen og å ta opptak av barn i ulike situasjoner for å vise deres språkkompetanse. I intervjuene viser barnehagelærere også til en kontrast i sin egen og foreldrenes vektlegging av språkene, et aspekt som man også kan tolke ut ifra Annes uttrykk. Mens foreldrene ofte vektlegger tysk i større grad enn sitt morsmål, er barnehagelærernes vektlegging omvendt. Et annet aspekt som fremkommer i intervjuene, er barnehagelærernes ønske om å støtte foreldre i sitt bruk av morsmålet hjemme og å finne en positiv tilnærming til å snakke om språkutvikling med foreldrene. Det innebærer å ta utgangspunkt i barnets ressurser og kompetanse uten å måle i enheter eller poeng, som for eksempel

språkkartleggingsverktøy kan invitere til, samt å veilede foreldre til å forstå betydningen av morsmålet og til å bruke det mye og i ulike sammenhenger.

Motivet om å frata foreldre bekymringer for barnas språkutvikling kan knyttes til barnehagens autoritative diskurs om betydning av morsmålet som grunnleggende for barnets språkutvikling og identitet. Når det gjelder samarbeid med foreldre, medfører denne diskursen en form for arbeidsdeling som kan ligne på praksisen i Ballblom barnehage. Samtidig kan man se vesentlige forskjeller, siden Solsikke barnehage også inkluderer barnas morsmål i sin flerspråklige praksis.

Også i Solsikke barnehage viser intervjuene til diskurser som kan sies å være knyttet til barnehagelærernes historiske kropp (Scollon og Scollon 2004), og til hvordan disse både bekrefter og stiller spørsmål ved de autoritative diskursene. Et eksempel på det er Lauras og Annes beskrivelser av en familie som til sammen bruker fire språk:

Og faren mener, er det for mye for barnet, albansk, tysk, engelsk og tsjekkisk? Så sier jeg: «Nei! For barnet er det ikke for mye! Når du snakker albansk og hun [mora] tsjekkisk, kan hun skille det ganske godt. Du tror det er vanskelig for henne, men hun gjør ikke det. Hun kan skille det. Barna er sånn, altså er bygd sånn (Laura, flerspråklig Erzieherin, min oversettelse).

Altså, vi har en familie, der er det, altså, de [foreldrene] snakket engelsk sammen før. Men nå lærer hun albansk. Og hun er egentlig tsjekkisk. Og i tillegg begynner det å komme tysk. Altså, de har fire språk å forholde seg til. Og i begynnelsen snakket mora ikke på *sitt* hjemmespråk med barnet, eller på morsmålet, fordi de trodde at de ville ha ett språk for familien. Altså, mora lærer et nytt språk og snakker med barnet kun på det språket, men om det ikke fungerer, snakker foreldrene engelsk. Og her i barnehagen er det tysk. Altså, det er litt av en kompaktpakke (Anne, Erzieherin, min oversettelse).

Laura og Anne refererer her til den samme familien, og det blir tydelig at de vurderer situasjonen til familien og barnet ulikt. Begge peker på betydningen av at foreldrene bruker hvert sitt morsmål med barnet. Men mens Laura virker å anse det som normalt og naturlig for barnet å vokse opp med fire språk, kan man fortolke Annes ytring som mer problematiserende. Man kan forstå det slik at hun anser det som komplekst. Lauras syn bekrefter barnehagens autoritative diskurs om at flerspråklighet er en normalitet. Samtidig kan det også knyttes til hennes historiske kropp, hennes erfaring med å være flerspråklig og å bruke flere språk daglig. Anne, derimot, har

jobbet i Solsikke barnehage i en kortere periode enn de andre ansatte jeg intervjuet. Hun har lang erfaring fra arbeid i andre barnehager med færre flerspråklige barn, og det kan se ut som om denne erfaringen sirkulerer gjennom hennes syn her. I intervjumaterialet er Anne den som, gjennom sine alternative diskurser, stiller tydeligst spørsmål ved barnehagens autoritative diskurs om flerspråklighet som normalitet. Med utgangspunkt i Bakhtin (1981) kan man diskutere om hennes syn er en hverdagsdiskurs eller om det tilhører en annen faglig diskurs som kan være autoritativ i andre barnehager.

Foreldrenes syn på flerspråklighet – Solsikke barnehage

Foreldrene i Solsikke barnehage beskriver en vektlegging av morsmålet, mens deres vektlegging av barnas utvikling i tysk er ulik. Til en viss grad uttrykker alle foreldrene bekymringer for barnas språkutvikling i tysk, men det varierer hva de er bekymret for og hvilke forståelser bekymringen er knyttet til. Manuel, faren i en av familiene, viser til både barnehagen og andre offentlige arenaer som tyskspråklige arenaer, mens familien og privatlivet er arenaen for bruk av morsmål eller flere språk. Han er uttrykker et tydelig ønske om at barnehagen skulle fokusere mer på tysk:

Selvfølgelig, man snakker litt sammen med kolleger, venner, hvordan det er hos dem i barnehagen. Jeg har en arbeidskollega, hos dem, tror jeg, var det sånn at barna kom inn på språkkurs med fire [år] allerede. Og det *har* de ikke her i det hele tatt. Tysk. Altså, for skolen, forberedelse til skolen, men bare et sånt tyskkurs, sant? For de barna med migrasjon. Som har flere språk. Altså, noe sånt, sant? Som jeg også har spurt om her, men noe sånt hadde de, har de ikke her (Manuel, far, min oversettelse).

Manuel anser det som barnehagens oppgave å sørge for at barna utvikler tysk best mulig. Han sammenligner Solsikke barnehages språklige praksis med det han hører om andre barnehager som kan virke å ha en større vektlegging av tysk. Det kan tyde på et språkieologisk hierarki (Jaffe 2009) der tysk – majoritetssamfunnets språk – får størst betydning. Man kan videre tolke det slik at han er opptatt av å skille og å rendyrke språk (Riley 2011) gjennom å knytte dem til hver sine kontekster. Med utgangspunkt i intervjuet fremstår hans syn på flerspråklighet som det Garcia og Li Wei (2014) beskriver som tradisjonelt, der flerspråklighet består av flere autonome språk. Manuel nevner dessuten to andre viktige elementer – skolen og migrasjon. Disse to peker seg ut som vesentlig for alle familiene jeg intervjuet i Solsikke barnehage knyttet til deres vektlegging og valg av språk for

barna. De framstår derfor som viktige diskursive vilkår, selv om de ikke innebærer et spesifikt syn på flerspråklighet. Samtidig er skolen en institusjon med språkpolitiske føringer som innebærer språklige hierarkier i en flerspråklighetssammenheng, og foreldrene uttrykker tanker om hva de antar som forventes av barnas tyskkunnskaper. Skolen kan derfor innebære visse forståelser av flerspråklighet knyttet til en diskurs om barnas likestilling i utdanningssystemet (Oberhuemer 2015), og det er denne diskursen som sirkulerer gjennom foreldrenes valg. Det som er interessant, er imidlertid hvilke valg foreldre tar for sine barns språk på bakgrunn av det. Mens Manuel viser til at de benytter seg av privat språkopplæring i tysk for sønnen før han begynner på skolen, viser Susanne – som er mor i en annen familie – til at hun har sendt dattera på formell morsmålsopplæring det siste året før hun begynte på skolen. Begge peker på at de oppfatter det som for utfordrende for barna å begynne med formell opplæring i begge språk samtidig, men mens Manuel velger å vektlegge tysk framfor familiens andre morsmål tyrkisk, velger Susanne det motsatte. Knyttet til Jaffe (2009), kan man forstå det slik at Susanne ser barnas språk i et omvendt hierarkisk forhold enn Manuel. Fra intervjuet med henne framgår det at hun ikke foretar et lignende strengt skille mellom barnehagen som tysk og familien som arena for flerspråklighet som Manuel gjør.

Også migrasjon – det andre vilkåret som Manuel viser til – forstås ulikt i familiene, og jeg vil illustrere det ved hjelp av to utdrag fra intervjuene med Susanne og Thorben som er faren i den tredje familien:

Ja, det er da vanskelig for oss innvandrere, sant? Selv om vi, for å si det sånn, allerede er her i andre, tredje generasjon, er det fremdeles vanskelig, synes jeg, altså. At man må, man må jobbe hardt og alltid være bedre enn de andre, på en måte. Altså, jeg kjenner til det fra min barndom. (...) Altså, jeg har jo vokst opp her fra starten av, og også mine barn. Men likevel synes jeg at det som innvandrerfamilie med barn, det er vanskelig, synes jeg altså. Fordi man må jo alt – jobbe, tjene penger, familie. Vil jo, for å si det sånn, oppdra barna mine fornuftig og gjøre dem til en del av samfunnet (Thorben, far, min oversettelse).

Thorbens ytring kan forstås som en opplevelse av å måtte være bedre enn familier uten migrasjonsbakgrunn. Han viser til at han kjenner til det fra sin barndom og tydeliggjør dermed en forankring av sin forståelse i fortida. Når han peker på at han selv har vokst opp i Tyskland, kan det dessuten peke på et spørsmål i hvor mange generasjoner man har migrasjonsbakgrunn, og det er muligens knyttet til en overordnet diskurs om det i det tyske

samfunnet. Det kan stå i sammenheng med hans ytring om at han vil gjøre barna til en del av samfunnet. Her kan man spørre om hans oppfatning av sin families migrasjonsbakgrunn medfører at barna i utgangspunktet står utenfor det tyske samfunnet. Susanne, derimot, beskriver en annen forståelse av migrasjon:

Altså, for eksempel, mannen min har en god venn, kona hans kommer fra Polen, han selv kommer fra Syria, altså, han snakker igjen arabisk, kona snakker polsk, sant? Eller også, tyrkiskspråklige bekjente og venner. Så har vi en familie, som, åh, hva er det for et språk som de snakker? Det var en plass fra Balkan, der et sted. Jeg tror, det var serbisk eller kroatisk, noe sånt. Okay. Altså, for eksempel, sant? Og så har vi en bekjent familie som snakker bulgarsk, sant? Altså. Ja, i Tyskland er det imidlertid så mange nasjonaliteter, da finner man på en måte mange bekjente og venner som heller ikke snakker kun tysk (Susanne, mor, min oversettelse).

I Susannes ytring virker migrasjon i mindre grad å være noe familien prøver å komme seg ut ifra, men mer en del av et berikende mangfold. Det er interessant hvordan hun beskriver det tyske samfunnet som multinasjonal og flerspråklig, og man kan forstå det slik at hun definerer seg selv og familien som en del av dette samfunnet. Det er videre interessant at hun knytter migrasjon til nåtid og ikke til fortid. Som skolen innebærer migrasjon ikke et spesifikt syn på flerspråklighet, men det framkommer en viss sammenheng mellom dem. Med henblikk på definisjonen av barn med migrasjonsbakgrunn i Statistisches Bundesamt (2017), kan det diskuteres i hvilken grad barna i familiene har migrasjonsbakgrunn. Måten familiene forstår sin egen migrasjonsbakgrunn på, tilsvarer likevel ikke nødvendigvis denne definisjonen. Det er denne individuelle fortolkningen som i stor grad er framtreddende i foreldrenes vektlegging av språk for barna.

Diskursive vilkår som rammer for samarbeid med foreldre

Jeg har pekt på hvordan ulike syn på flerspråklighet i barnehagen og blant foreldrene framstår som diskursive vilkår for deres språklige praksis, og i forlengelse av det også for deres samarbeid. Dessuten fremkommer skole og migrasjon som to diskursive vilkår som har innflytelse på språklig praksis, men som kun indirekte er knyttet til syn på flerspråklighet. Disse vilkårene innebærer ulike valg og vektlegging av språk som kan knyttes til språkideologiske hierarkier (Jaffe 2009) mellom samfunnets språk og mors-

målet, og ideologier om språkpurisme eller språkblanding (Riley 2011). Samarbeid mellom barnehagen og foreldrene er her ikke belyst som et konkret samarbeid, men hensikten har vært å kartlegge hvordan ulike syn på flerspråklighet skaper rom og rammer for dette samarbeidet. Man kan se motsetninger i foreldrenes og barnehagens syn på flerspråklighet og hvordan disse innebærer ulik vektlegging av språk og ulike valg for barna. Disse språkideologiske kontrastene inngår i diskurser som er knyttet til barnehagen som sted på den ene siden og foreldrenes historiske kroppar på den andre siden. Det kommer frem hvordan barnehagen setter sine faglige diskurser opp mot foreldrenes mer folkelige diskurser. For å følge skillet som Bakhtin (1981) og Freedman og Ball (2004) trekker, innebærer det at barnehagens diskurser framstår som autoritative, de er gitt og knyttet til barnehagen som kontekst. Foreldrenes diskurser, derimot, er individuelt overbevisende for dem. Videre finnes det diskurser som inngår i barnehagelæreres historiske kroppar og som kan være alternativer til barnehagens autoritative diskurser. Som de fremstilles i intervjumaterialet, kan de medføre alternative praksiser i foreldresamarbeid, men i hvilken grad disse diskursene og praksisene diskuteres eksplisitt i barnehagen, gir datamaterialet ikke grunnlag til å svare på.

Med utgangspunkt i foreldresamarbeid som en dialog som består av ulike ytringer, kan man spørre hvordan barnehagene posisjonerer flerspråklige familier. I Ballblom barnehage skaper spenningsfeltet mellom to autoritative diskurser i barnehagen som sted et forhandlingsrom som gir foreldrene ulike posisjoner. På den ene siden bidrar foreldrene til synliggjøringen av barnehagens flerspråklighet, på den andre siden får de hovedsakelig en posisjon i en språklig arbeidsdeling der de skal ivareta barnas morsmål. I Solsikke barnehage er flerspråklighet en normalitet, og foreldres bidrag til barnehagens flerspråklighet inngår i denne implisitte forståelsen. Foreldrenes posisjonering kommer tydeligst til uttrykk i kontrastene mellom barnehagelærernes og foreldrenes syn på betydningen av barnas språkkompetanse i tysk med en tydelig referanse til skolen. Barnehagen posisjonerer her foreldrene ved å ville frata dem bekymringer for barnas språkutvikling. Selv om posisjonene til foreldrene til dels er ulike i de to barnehagene, kan man med utgangspunkt i neksusanalysen (Scollon og Scollon 2004) argumentere for at de inngår i ulike interaksjonsorden der foreldrene informeres, instrueres og overbevises. Foreldrene deltar med sine stemmer, men deres posisjon i dialogen gir dem begrensede svarmuligheter fordi dialogen skjer på barnehagens premisser. Praksisene knyttet til anerkjennelse og synliggjøring kan derimot sies å innebære mer likeverdige posisjoner mellom foreldrene og barnehagene, og her inviteres foreldrene til å delta. Studien

viser dermed delvis til lignende funn som Otyakmaz og Döge (2015), Apeltauer (2006) og Bakken (2016) påpeker, nemlig at ulike oppfatninger og forståelser i barnehagen og blant foreldrene kan utfordre et likestilt og partnerskapeleg samarbeid. Som Alasuutari (2010) peker på, kan et samarbeid basert på likestilt kunnskap mellom foreldre og barnehagelærere utfordre barnehagelærernes profesjonelle identiteter. I denne studien kan dette knyttes til barnehagens og foreldrenes ulike diskursive vilkår for språklig praksis, og som Kultti og Samuelsson (2016) fremhever, kan man spørre i hvilken grad foreldrenes forståelser blir ansett som viktig kunnskap når det gjelder barnehagens – og barnas – språklige praksis.

Avslutning

Som Ødegaard og Krüger (2012:28) påpeker, kan praksis i barnehagen studeres gjennom å velge ut konkrete enheter som man så beskriver og analyserer. Enhver studie reduserer dermed kompleksiteten i barnehagen, grunnet valg av tema, metode og analysetilnærming, og det gjelder også for denne studien. Forståelsene av flerspråklighet som framkommer i disse to kasesbarnehagene, er kun to av mange mulige. Som en etnografisk kasesstudie bidrar studien med en mer dyptgående innsikt i barnehagelæreres og foreldres forståelser, men er ikke representativt for barnehager i Norge eller Tyskland generelt. Den kan derimot løfte frem betydningen av det diskursive nivået når det gjelder samarbeid med flerspråklige foreldre. Slik neksusanalysen er brukt her, gir studien ikke svar på hvordan barnehagens og foreldrenes forståelser møtes konkret, og å utforske slike møter vil være et viktig aspekt i videre forskning. Et annet viktig aspekt kan være å studere møter mellom autoritative diskurser og alternative (hverdags)-diskurser blant ansatte i barnehagen.

Noter

1. Her inngår Kunnskapsdepartementet (2013), Høigård, Mjør og Hoel (2009) og Gjervan (2006) i norsk sammenheng, samt MfSGFG (2012a), MfSGFG (2012b) og MfSGFG (2014) i tysk sammenheng. MfSGFG er valgt som forkortelse for *Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung i Schleswig-Holstein*.
2. Grunnet studiens Bakhtinologiske rammeverk, har jeg valgt å bruke *dataproduksjon* og *deltakere* framfor *datainnsamling* og *informanter*.
3. *Erzieherin* er profesjonstittelen som kan sies å tilsvare den norske barnehagelæreren med tanke på stillingskategorien i barnehagen. Utdanningen er tradisjonelt sett på fagskolenivå, men siden begynnelsen av 2000-tallet har det også blitt opprettet ulike

- akademiske utdanningsløp (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP 2009). Omtrent 68 % av alle ansatte i barnehagen er Erzieherinnen (Oberhuemer 2015, tall fra 2014).
4. *Sozialpädagogische Assistentin* er en kortere utdanning enn Erzieherin og utgjør ca. 13 % av alle ansatte i barnehagen (Oberhuemer 2015, tall fra 2014).
 5. Intervjuet med Peter ble gjennomført på engelsk, og utdraget er gjengitt på original-språket.

Referanser

- Alasutari, Maarit 2010. Striving at partnership: Parent-practitioner relationships in finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 149–161. doi: 10.1080/13502931003784545
- Alstad, Gunhild Tomter 2013. *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alstad, Gunhild Tomter 2015. Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet: en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA: norsk som andrespråk*, 2015, årg. 31, nr. 1-2, 284–309.
- Apeltauer, Ernst 2006. *Kooperation mit zugewanderten Eltern* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht). Flensburg: Universität Flensburg.
- Axelsson, Monica 2005. Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander og M. Sellgren (red.). *Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet, 19-98
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1981. *The Dialogical Imagination. Four Essays by M.M.Bakhtin* (C. Emerson og M. Holquist, Overs.). Austin, Texas: The University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovic 1986. *Speech Genres and Other Late Essays* (V. W. McGee, Overs.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakken, Yvonne 2016. Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse – bra å vite for et godt samarbeid mellom barnehage og hjem. I Y. Bakken og V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget, 49–70
- Bergroth, Mari og Palviainen, Åsa 2016. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: col-

- laboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2016, årg. 19, nr. 6, 649–667. doi: 10.1080/13670050.2016.1184614
- Birkeland, Åsta 2012. Barnehagens vegger som dannelsingsagenter – en komparativ analyse. I E. E. Ødegaard (red.). *Barnehagen som dannelsingsarena*. Bergen: Fagbokforlaget, 157–180
- Cummins, Jim 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 1979, årg. 19, 121–129.
- Davies, Charlotte Aull 2008. *Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others* (2. utg.). Abingdon/Oxon og New York: Routledge.
- de Vocht, Lia 2015. *Reconceptualizing Teacher-Child Dialogue in Early Years Education: A Bakhtinian Approach*. Doktorgradsavhandling, University of Canterbury/New Zealand. Hentet fra <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/10936>
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad Lars Anders 2000. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Einarsdottir, Johanna og Wagner, Judith. T. 2006. Nordic ideals as reflected in nordic childhoods and early education. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing Inc., 1–12
- Freedman, Sarah Warshauer og Ball, Arnetha F. 2004. Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. I A. F. Ball og S. W. Freedman (red.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–33.
- García, Ofelia. og Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gjervan, Marit 2006. *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne 2010. *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal A/S.
- Hantrais, Linda 2009. *International Comparative Research: Theory, Methods and Practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Holquist, Michael 2002. *Dialogism: Bakhtin and his world* (2. utg.). New York: Routledge.



- Hult, Francis M. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. I M. Martin-Jones og D. Martin (red.). *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. Abingdon, Oxon og New York: Routledge, 89–104.
- Høigård, Anne, Mjør, Ingeborg og Hoel, Trude 2009. *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jaffe, Alexandra 2009. The Production and Reproduction of Language Ideologies in Practice. I N. Coupland og A. Jaworski (red.). *The New Sociolinguistics Reader*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 390–404
- Korsvold, Tora 2008. *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristjansson, Baldur 2006. The making of nordic childhoods. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Connecticut: Information Age Publishing Inc., 13–42
- Kultti, Anne og Samuelsson, Ingrid Pramling 2016. Diversity in initial encounters between children, parents an educators in early childhood education. I K. Fischer, I. Kascheff-Haude og J. Schneider (red.). *Voices on Participation: Strenghtening Activity-oriented Interactions and Growth in The Early Yeras and in Transitions: GINALS, EU Lifelong Learning Program*, 140–152. Hentet fra <http://www.signals-eu.com/>
- Kunnskapsdepartementet 2013. *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Lane, Pia 2011. Neksusanalyse - minoritetsspråkpolitikk og språkskifte i et tospråklig samfunn. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen og A. Veum (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Oslo: Høyskoleforlaget AS, 239–256.
- Lane, Pia 2014. Nexus analysis. I J.-O. Östman og J. Verschueren (red.), *Handbook of Pragmatics* (18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–18.
- MfSGFG 2012a. *Erfolgreich starten: Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_Handreichungen_Sprache.pdf?__blob=publicationFileogv=2.

- MfSGFG 2012b. *Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*. Hentet fra [http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_Bildungsauftrag-Leitlinien.pdf?__blob=publicationFileogv=1](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_Bildungsauftrag-Leitlinien.pdf?__blob=publicationFileogv=1).
- MfSGFG 2014. *Elternkooperation: Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Hentet fra https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/kindertageseinrichtungen_Bildungsauftrag_LeitlinienBildungsauftrag_elternkooperation.pdf;jsessionid=EB924C1EC74EDBD46B805B3ABEBC8D5D?__blob=publicationFileogv=2.
- O'Reilly, Karen 2012. *Ethnographic methods* (2. utg.). London: Routledge.
- Oberhuemer, Pamela 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 2005, årg. 37, nr. 1, 27–38. doi: 10.1007/BF03165830
- Oberhuemer, Pamela 2015. Parallel discourses with unparalleled effects: early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany. *International Journal of Early Years Education*, 2015, årg. 23, nr. 3, 303–312.
- Oppføringslova 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Otyakmaz, Berrin Özlem og Döge, Paula 2015. Erzieherinnen-Eltern-Beziehung in Migrationskontexten. I Ö. Otyakmaz og Y. Karaşoğlu (red.). *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer, 159–177.
- Pesch, Anja Maria 2017. *Å skape rom for flerspråklighet: En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Riley, Kathleen C. 2011. Language Socialization and Language Ideologies. I A. Duranti, E. Ochs og B. B. Schieffelin (red.). *The Handbook of Language Socialization* (1. utg.). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd., 493–514
- Schwartz, Mila 2013. Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and Education*, 2013, årg. 27, nr. 1, 22–43. doi: 10.1080/09500782.2012.673626
- Scollon, Ron og Scollon, Suzie Wong 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge.

- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters.
- Sollid, Hilde 2014. Hierarchical dialect encounters in Norway. *Acta Borealia*. Årg. 31, nr. 2, 113-130. doi: 10.1080/08003831.2014.967969
- Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP 2009. *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. Hentet fra http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf
- Statistisches Bundesamt 2017. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Hentet 25.06.2017 fra https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/SozialeLeistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html
- Statistisk sentralbyrå 2018a, 04.04.2018. Barnehager, 2017, endelige tall. Hentet 28.06.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Statistisk sentralbyrå 2018b, 04.04.2018. Andel barn i barnehage øker fortsatt. Hentet 28.06.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oker-fortsatt>
- Strand, Torill 2006. The social game of early childhood education. The case of Norway. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc., 71–99
- Thomaske, Nathalie 2011. The Relevance of Multilingualism for Teachers and Immigrant Parents in Early Childhood Education and Care in Germany and in France. *Intercultural Education*, 2011, årg. 22, nr. 4, 327–336. doi: 10.1080/14675986.2011.617425
- Tobin, Joseph, Hsueh, Yeh og Karasawa, Mayumi 2009. *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valvatne, Helene og Sandvik, Margareth 2007. *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Wagner, Judith T. 2006. An outsider's perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. I J. Einarsdottir og J. T. Wagner (red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Connecticut: Information Age Publishing Inc., 289–306
- White, Elizabeth Jayne 2016. *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. London og New York: Routledge.

- White, Elizabeth Jayne 2017. Heteroglossia as a Dialogic Route to Metaphoricity in Education. I I. Semetsky (red.). *Edusemiotics - A Handbook*. Singapore: Springer Science + Business Media, 207–220. Hentet fra http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1495-6_15 doi:10.1007/978-981-10-1495-6_15
- White, Elisabeth Jayne og Peters, Michael A. 2011. Introduction. Reading Bakhtin Educationally. I E. J. White og M. A. Peters (red.). *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing, 1–17.
- Woolard, Kathryn A. 1998. Language Ideology as a Field of Inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard og P. V. Kroskrity (red.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 3–47.
- Yin, Robert K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods* (5 utg.). London og Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ødegaard, Elin Eriksen 2007. *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Ødegaard, Elin Eriksen 2011. On the Track of Cultural Formative Practice: A Chronotopic Reading of Young Children's Co-narrative Meaning-making. I E. J. White og M. A. Peters (red.). *Bakhtinian Pedagogy. Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education Across the Globe*. New York: Peter Lang Publishing, 179–199.
- Ødegaard, Elin Eriksen og Toralf Krüger 2012. Studier av barnehagen som danningsarena - sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (red.). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget, 19–47.
- Ødegaard, Elin Eriksen, Sataøen, Svein Ole, Aaserud, Geir, Knudsen, Ida Margrethe og Eikset, Andrea 2009. *Barnehagepionerer: Barnehagen fra 1800 og fram til i dag*. Hentet 11.05.2017 fra <http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/barnehagen/barnehagen/>
- Øzerk, Kamil 2016. *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Abstract

Views on multilingualism as discursive conditions for ECECs collaboration with parents of multilingual children

The article discusses how views on multilingualism may be discursive conditions for collaboration between Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions and parents of multilingual children. Based on a nexus analytic approach (Scollon & Scollon 2004), I study ECEC teachers' and parents' views on multilingualism by analyzing their linguistic practices as they are described in their interviews. In the article, I explore which views on multilingualism are expressed by ECEC-teachers and parents and discuss how these create spaces and boundaries for the collaboration on the children's linguistic practice and language development. The analysis explores how understandings of multilingualism are related to the ECEC's discourses in place, the participants' historical bodies and the interaction order in encounters of teachers and parents. Based on Bakhtinian perspectives (Holquist 2002), collaboration is viewed as dialogue where both parents and teachers participate, and the article discusses how authoritative discourses and everyday discourses (Bakhtin 1986, Freedman og Ball 2004) influence this collaboration.

Keywords: ECEC; multilingualism; collaboration with parents; linguistic practice; nexus analysis