Gunhild
Tomter Alstad

ANDRESPRÅK OG FLERSPRÅKLIGHET I BARNEHAGEN

Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser

FAGBOKFORLAGET

Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen

Gunhild Tomter Alstad

Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen

Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave / 1. opplag 2016

ISBN: 978-82-450-2826-3
ISBN (trykt): 978-82-450-1698-7

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

Samfunnet preges av økende språklig mangfold, og i barnehagene er det en stadig større andel barn som lærer norsk som andrespråk. I perioden 2009–2013 arbeidet jeg med et doktorgradsprosjekt om barnehagen som språklæringsarena. Denne boka tar utgangspunktet i avhandlingen min om barnehagen som språklæringsarena og barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Barnehagens språkarbeid har stor politisk og samfunnsmessig interesse, og mitt ønske er å løfte fram barnehagelærernes stemme og perspektiver på språkarbeidet.

Det finnes mye godt fagstoff om språkarbeid i barnehagen, og det er stadig mer faglitteratur å finne om flerspråklig arbeid i et flerkulturelt pedagogisk perspektiv. Jeg har imidlertid savnet litteratur med en språkvitenskapelig tilnærming. Det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om arbeid med andrespråk i barnehagen, og denne boka håper jeg kan være et av bidragene til en kunnskapsbase jeg håper vokser seg mangfoldig og sterk.

Jeg arbeider i et godt fagmiljø ved Høgskolen i Hedmark som har inspirert meg til denne utgivelsen. En spesiell takk går til høgskolebiblioteket, og spesielt universitetsbibliotekar Karianne Hagen for god hjelp. Jeg vil også takke kolleger innenfor det strategiske forskningsområdet *Utdanning og diversitet*, spesielt Lise Iversen Kulbrandstad og Lars Anders Kulbrandstad som har kommet med innspill og råd underveis. Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen fortjener også en stor takk for å ha lest og kommentert deler av manus.

Takk til forlagsredaktør Jannike Sunde som fra første stund har trodd på prosjektet og bidratt oppmuntrende og konstruktivt i prosessen fra avhandlingstekst til fagbok. Den anonyme fagfellen fortjener også en stor takk for meget grundige og verdifulle kommentarer. Jeg er selvsagt selv ansvarlig for alle feil og mangler.

Å ta tak i en avhandlingstekst som er et ferdig og godkjent produkt, for så å skrive den om til fagbok krever både innsatsvilje og inspirasjon. Min fremste inspirasjonskilde er familien min, Jacob, Amund og Stein Inge. Faren min, som selv er fagbokforfatter, er et tydelig forbilde for meg. Denne boka er tilegnet ham.

Ridabu, januar 2016
Gunhild Tomter Alstad

Innhold

Kapittel 1

Samfunnsmessige forhold og tidligere forskning 9

Innledning 9

Flere barn lærer et nytt språk i barnehagen 11

Styrking av barnehagen som læringsarena 13

Politiske rammer for arbeid med flerspråklighet 15

Tidligere forskning på barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn 17

Bokas faglige utgangspunkt: andrespråksforskning 20

Bokas struktur 22

Kapittel 2

Teoretiske rammeverk 25

Andrespråksdidaktiske praksiser 25

Språklæringssituasjoner og -aktiviteter 35

Flerspråklighetsperspektivet i arbeid med andrespråk 45

Oppsummering 53

Kapittel 3

Forskningstilnærminger 55

Kvalitative tilnærminger 56

Kasusstudier 58

Datainnsamling – observasjon og intervju 62

Databehandling og analyse 70

Etiske overveielser 84

Oppsummering 87

Kapittel 4
Dynamisk språkarbeid 89
Innledning 89
Uformelt og improvisert andrespråksarbeid 94
Arbeid med flerspråklig identitetsinvestering 144
En sosial dimensjon ved språkarbeidet 158

Kapittel 5
Strukturert språkarbeid 161
Innledning 161
Målrettet og planlagt andrespråksarbeid 164
Parellelt arbeid med flere språk 177
Fokus på andrespråk og morsmål som utvikling av ferdigheter 181

Kapittel 6
Fleksibelt arbeid med engelsk 183
Innledning 183
Fleksibelt og planlagt arbeid med engelsk 186
Å lære engelsk gjennom norsk 206
Å vekke språkinteresse 215

Kapittel 7
Barnehagen som språklæringsarena 219
De gode språklæringssituasjonene i barnehagen 220
Flerspråklige perspektiver i andrespråksarbeidet 229
Ulike syn på språk og mulighetsrommet for andrespråksutvikling 232
Utdanningspolitiske rammer for flerspråklige barns språkutvikling 236
Avsluttende betraktninger 244

Litteratur 247

Kapittel 1

Samfunnsmessige forhold og tidligere forskning

Innledning

Temaet i denne boka er barnehagelæreres arbeid med flerspråklige barns språk og språkutvikling. Boka er basert på doktoravhandlingen *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske arbeid* (Alstad, 2013), der formålet var å utvikle ny kunnskap om barnehagen som språklæringsarena. Barnehagen er en språklæringsarena som er formet av historiske, politiske og kulturelle forhold, og et av særtrekkene er at den befinner seg i spenningsfeltet mellom skolen som læringsarena og hjemmet som omsorgs- og læringsarena. Både barn og voksne bidrar på ulike måter til barns språklige erfaringer i barnehagen, og barnehagelærerne har en særlig rolle ved at de i stor grad kan regissere eller påvirke språklæringsarenaen. Denne boka handler nettopp om barnehagelæreres forståelse og bruk av språklæringsarenaene, framstilt gjennom andrespråksteoretiske perspektiver.

I boka møter vi tre erfarne barnehagelærere som arbeider med andrespråk i norske barnehager: Heidi, Rigmor og Astrid. De har ulike rammer og betingelser for arbeidet. Heidi og Rigmor arbeider med minoritetsspråklige barn som lærer norsk, mens Astrid arbeider i en barnehage med majoritetsspråklige barn som skal lære engelsk, noe som ofte forbindes med formell språkopplæring i skole. Et fellestrekk for disse tre er likevel at barnehagen de arbeider i, brukes som arena

for å lære barn et nytt språk. I møte med disse tre barnehagelærerne og deres arbeidsmåter og refleksjoner rundt språkarbeidet reises grunnleggende spørsmål som hvorfor andrespråksarbeidet foregår på ulike måter, og hva en ønsker å oppnå med ulike arbeidsmåter – altså de klassiske didaktiske spørmålene om språkarbeidets *hva*, *hvordan* og *hvorfor*.

Selv om barnehagelærernes mandat for arbeidet med språk er gitt gjennom rammeplanen, er det i stor grad opp til barnehagelærerne selv både *hvordan* arbeidet med språk innordnes i barnehagens innhold og arbeidsoppgaver, og *hva* innholdet skal være. Gjennom detaljerte beskrivelser søker boka å gi svar på hva som kjennetegner de tre barnehagelærernes andrespråksdidaktiske praksiser. Som bokas tittel *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen* signaliserer, legges det vekt på to tema. Det ene temaet er knyttet til det nye språket barna lærer, altså andrespråket. Her belyses spørsmål om hvordan barnehagelærerne bruker og forstår ulike språklæringssituasjoner i andrespråksarbeidet. Jeg undersøker spesielt språklæringsaktiviteter som barnehagelærerne selv mener er gode og hensiktsmessige for barns andrespråksutvikling. Mens to av barnehagelærerne, Rigmor og Astrid, i stor grad legger vekt på formelle språklæringssituasjoner, er de uformelle, spontane situasjonene sentrale i Heidis praksiser. Det andre temaet boka tar opp, er *flerspråklighet*. Når barnehagen er arena for et nytt språk for barna, er barna potensielt flerspråklige. De tre praksisene som analyseres, viser hvordan denne potensielle flerspråklige situasjonen kommer til uttrykk på ulike måter.

Målgruppa for denne boka er forskere, aktører i utdanningsfeltet og profesjonsutøvere som ønsker ny, forskningsbasert innsikt i barnehagelæreres arbeid med andrespråk og flerspråklighet. Boka inviterer til kritisk refleksjon over ulike måter å tenke rundt og handle språkdidaktisk på, og spesielt hvilke språklæringspotensialer som ulike praksiser åpner for. Ved hjelp av næranalyser studeres tre profesjonsutøveres situasjonsbestemte vurderinger både gjennom deres handlinger og deres refleksjoner. Slik praksisnær forskning er etterspurt fra flere hold og regnes som særlig betydningsfull for den filosofien vi baserer dagens lærerutdanning på (Kulbrandstad, 2005, s. 26f). I den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* (Østbergutvalget, 2010, s. 11f) fastslås det at dersom et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til den økende andelen av minoritetsspråklige barn i barnehage og skole, er kompetanseheving, og i særdeleshet lærernes grunnutdanning, av avgjørende betydning. I utredningen pekes det

også på betydningen av en ressursorientert tilnærming til flerspråklighet og mangfold. I en evaluering av daværende førskolelærerutdanning, gjennomført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i 2010, kommer det fram at flerkulturalitet og flerspråklighet ikke får tilstrekkelig innpass i førskolelærerutdanningen. For å styrke utdanningen som profesjonsutdanning foreslås det i rapporten at kunnskapsgrunnlaget i større grad baseres på praksisnær forskning (NOKUT, 2010, s. 10). Kunnskapsstatuser om forskning på barnehagefeltet bekrefter at det er behov for mer kunnskap om arbeid med språk i barnehagen, spesielt om arbeid rettet mot minoritetsspråklige barn (E. Borg, Backe-Hansen & Kristiansen, 2008, s. 32; Gulbrandsen, Nilsen & Johansson, 2002, s. 58f). På samme måte som det er et behov for andrespråksforskning fra klasserommet (Hyltenstam, 1996, s. 208; Kulbrandstad, 2005, s. 31), etterspørres altså forskning om det praktiske arbeidet med andrespråk i barnehager for å styrke kunnskapsbasen i barnehagelærerutdanningen.

Arbeid med andrespråk og flerspråklighet er ikke et nøytralt fenomen. Hvilke verdier og oppfatninger vi har av språkarbeidet, er relatert til våre personlige holdninger og erfaringer, og det henger også sammen med mer overordnede samfunnsmessige forhold og utdanningspolitiske rammer. I det følgende vil jeg trekke fram overordnede samfunnsmessige forhold som danner konteksten for andrespråksarbeid i barnehagen, særlig utdanningspolitiske og språkpolitiske forhold.

Flere barn lærer et nytt språk i barnehagen

En stadig større andel barn i Norge lærer et andrespråk i barnehagen. En stor gruppe blant disse er minoritetsspråklige barn, som er definert som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Statistisk sentralbyrå, 2015). Med Stortingets barnehageforlik i 2003 var det tverrpolitisk enighet om full barnehagedekning for barn under opplæringspliktig alder, altså barn under seks år. I 2003 hadde 12 100 minoritetsspråklige barn barnehageplass. Dette utgjorde 5,9 prosent av alle barn med barnehageplass og rundt 50 prosent av alle minoritetsspråklige barn (Statistisk sentralbyrå, 2015). Minoritetsspråklige barn var altså på dette tidspunktet underrepresentert i barnehagene, og de tilbrakte ofte kortere tid der enn sine majoritetsspråklige jevnaldringer. En politisk målsetting ble derfor å øke andelen minoritetsspråklige barnehagebarn og hvor mye tid barna

oppholder seg i barnehagen før skolestart. Betydningen av den tidlige innsatsen for barns språkutvikling vektlegges både i språkpolitiske (Kultur- og kirkedepartementet, 2008), utdanningspolitiske (Kunnskapsdepartementet, 2007a, 2007b, 2009, 2013a) og integreringspolitiske styringsdokumenter (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012; Kommunal- og regionaldepartementet, 2004).

Andelen minoritetsspråklige barn i barnehage økte betydelig fra 2003 til 2014, og i 2014 utgjorde disse barna 12 prosent av alle barnehagebarn. I motsetning til i 2003, da halvparten av minoritetsspråklige barn i barnehagealder gikk i barnehage, gikk flesteparten i barnehage i 2014. Totalt sett hadde 74 prosent av alle minoritetsspråklige barn i alderen 1–5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2015).

I tillegg til at andelen minoritetsspråklige barn øker, ser vi en annen tendens som tiltar. Stadig flere kommuner satser på å innføre engelsk eller andre fremmedspråk i barnehagen. Mediene rapporterer stadig om barnehagebarn som lærer engelsk eller et annet fremmedspråk i barnehagen, enten som et tidsavgrenset prosjekt eller som et fast, etablert innslag i virksomheten (Aasheim, 2009; Dregelid, 2008; Slettholm, 2010). Enkelte barnehager har allerede lang tradisjon for tospråklig arbeid og organiserer virksomheten etter modell fra kanadiske språkbadsbarnehager. Det foreligger så langt jeg kjenner til, ingen oversikter over hvor mange barnehager i Norge som satser på fremmedspråk, men uansett ser det ut til at dette henger sammen med tendensen til å introdusere fremmedspråk stadig tidligere i utdanningsløpet. Med innføringen av ny læreplan for grunnskolen i 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) ble det besluttet at engelsk skulle introduseres fra første skoleår. Det er også gjennomført flere forsøksprosjekt med tidligere introduksjon av andre fremmedspråk i barneskolen (for eksempel fransk og spansk) i Norge. Fremmedspråksenteret, som er et nasjonalt senter for høyere kvalitet i opplæring, fikk i 2010 utvidet sitt mandat slik at det også omfatter barnehagene. Tilsvarende tendens til å introdusere fremmedspråk tidligere i utdanningsløpet finnes også ellers i Europa (Enever, 2011, s. 24; Eurydice, 2012, s. 25).

Utover et generelt fokus på språkutviklingens betydning gir utdanningspolitiske styringsdokumenter ingen klare rammer for hvordan arbeidet med andrespråk og flerspråklighet skal foregå. Det er først og fremst rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som legger føringer for arbeidet med språk.

Styrking av barnehagen som læringsarena

I Norge har barnehagens formål vært gjenstand for en rekke diskusjoner, og barnehagen har lenge stått i spenningsfeltet mellom skolen som forbilde for den pedagogiske virksomheten og hjemmet som forbilde for omsorgs- og utviklingsoppgaver. Da den første rammeplanen for barnehagen kom i 1996, ble uformelle læringssituasjoner tillagt større vekt enn formelle: «Den uformelle læringen blir da en svært viktig, kanskje den viktigste formen for læring for barn under skolealder» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 41). Senere er fokuset i større grad blitt rettet mot mer formell læring. Med ny barnehagelov og revidert rammeplan i 2006 ble ansvaret for barnehagesektoren flyttet fra det daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og barnehagen ble definert som en frivillig, første del av utdanningsløpet. Fra januar 2012 fikk Utdanningsdirektoratet ansvaret for blant annet tilsyns- og utviklingsoppgaver for barnehagene, som et ledd i en mer helhetlig satsing på opplæring og oppvekst. I den nyeste barnehageutredningen (Brennautvalget, 2010, s. 138) foreslås det at barnehagen skal legge *mer* vekt på formelle læringssituasjoner og planlagte og pedagogstyrte aktiviteter enn tidligere, slik at det blir bedre balanse mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Selv om det er en politisk vilje til å harmonisere forholdet mellom de to typene læringssituasjoner, blir det uttrykt eksplisitt i den nye stortingsmeldingen fra våren 2013 at den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming skal videreføres:

> Barnehagen er første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og skal gi barn en god start, uavhengig av bakgrunn og behov. Barnehagen legger dermed det første grunnlaget for livslang læring. Dette står ikke i motstrid til den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming og vektlegging av barndommens egenverdi. Denne tradisjonen skal videreføres, og barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter og utfordringer både i dag og i framtiden. Den norske barnehagemodellen får positiv internasjonal oppmerksomhet for hvordan vi ivaretar denne tosidigheten gjennom et helhetlig læringssyn (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 10f).

I den gjeldende rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver understrekes det helhetlige synet på omsorg, lek og læring og at barnehagen skal styrke barns læring både i uformelle og formelle situasjoner:

> De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 33).

Synet på barnehagens rolle har altså endret seg i de politiske styringsdokumentene: fra et syn der barn lærer best gjennom uformelle læringsituasjoner, til et syn der formelle og uformelle læringssituasjoner bør balanseres. Denne tendensen kan ses i lys av en mer allmenn politisk vilje til å flytte ressurser til andrespråksopplæring fra formelle til mer uformelle læringsarenaer (Holmen, Kulbrandstad & Lindberg, 2010, s. 5).

Det er en betydelig politisk interesse for barnehagen som språklæringsarena, og arbeid med språk regnes som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 68). Både i offentlige utredninger og i stortingsmeldinger foreslås flere tiltak for å styrke kvaliteten på arbeidet med språk i barnehagen. Tiltakene knyttes i prinsippet til alle barnehagebarn, men minoritetsspråklige barn nevnes spesielt. Et slikt tiltak er å styrke barnehagepersonalets kompetanse i arbeid med språk, og spesielt flerspråklighet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 23; 2009, s. 77; 2013a, s. 60). En omfattende kompetansehevingsstrategi ble gjennomført i perioden 2007–2010 (Kunnskapsdepartementet, 2007a), der blant annet språkmiljø og språkstimulering var ett av satsingsområdene. I 2013 lanserte regjeringen en kompetansehevingsstrategi for perioden 2013–2018, kalt «Kompetanse for mangfold», der målgruppa er personalet i barnehager, skoler og voksenopplæring innenfor grunnopplæringsområdet. Sentrale tema i strategien er flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet og andrespråkspedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2013c). Samtidig ble også en ny, sjuårig kompetansehevingsstrategi for barnehagene innført for perioden 2014–2020, med fokus

på de fire tematiske satsingsområdene pedagogisk ledelse – barnehagen som lærende organisasjon, danning og kulturelt mangfold, et godt språkmiljø for alle barn, samt barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Et annet tiltak som skal styrke kvaliteten på arbeidet med språk, er kartlegging av språkferdigheter (Brennautvalget, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2007c, 2009, 2013a). Formålet med kartleggingen skal være å «oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig og å kunne tilby dem tilrettelagte språkstimuleringstiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 11). Et tredje tiltak som er foreslått, er å styrke barnehagen som organisert og formell læringsarena, både generelt og mer spesifikt gjennom skoleforberedende lese-, skrive- og regneaktiviteter, og gjennom å innføre læringsmål for hvert enkelt barns språkutvikling (Brennautvalget, 2010, s. 137f).

Politiske rammer for arbeid med flerspråklighet

I lov om barnehager (barnehageloven, 2005) angis ingen spesifikke føringer for arbeid med språk. Det er altså først og fremst i rammeplanen for barnehagens arbeid og oppgaver føringene for arbeidet legges. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og arbeid med flerspråklighet omtales to steder[1]. Innledningsvis nevnes arbeid med språklig kompetanse som en av barnehagens kjerneoppgaver.

> 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, 2011a, s. 35).

I tillegg bringes temaet på bane under fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst». Her er det to kulepunkt som angår arbeid med andrespråk, der det angis at personalet skal:

1 Arbeid med samisk og tegnspråk er ikke tatt med her, ettersom det er knyttet særskilte rettigheter til disse språkene, jf. opplæringsloven § 2–8 og barnehageloven § 8.

- vise forståelse for betydningen av barns morsmål
- oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 41)

Mens morsmålsutviklingen skal «støttes» og «oppmuntres», skal personalet arbeide mer aktivt med andrespråket, spesielt med ordforrådet. Utover dette gis det ingen konkrete retningslinjer for hvordan arbeidet med verken morsmålet eller andrespråket skal foregå. Sammenlignet med skolens læreplaner gir ikke barnehagens rammeplan særlige føringer for arbeidet med flerspråklighet, verken morsmålsarbeid eller andrespråksarbeid. Rammeplanen angir imidlertid generelle føringer for arbeid med barns språk, og også arbeid med andrespråk omfattes av disse.

Det er utviklet to temahefter og ett veiledningshefte i tilknytning til rammeplanen (Gjervan, 2006; Høigård, Hoel & Mjør, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2013). Heftene berører arbeid med flerspråklighet, men de gir ingen formelle føringer for arbeidet med språk slik som rammeplanen gjør. Det finnes ingen oversikter over hvor mye disse veiledningsheftene blir brukt, og hvilken rolle de har i barnehagenes språkarbeid. Det finnes også særskilte tilskuddsordninger som skal bidra til å styrke minoritetsspråklige barns språkforståelse, som kan omfatte tiltak både for barns morsmål og andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Arbeid med språk har vært tydeliggjort som en sentral del av barnehagelæreres arbeid fra den første rammeplanen for førskolelærerutdanning i 1971 betonte førskolelærerens rolle som språkmodell og spesielt betydningen av arbeidet med språkutviklende aktiviteter som lesing og sang, rim og regler (Lærarutdanningsrådet, 1971, s. 33f). Fra 1995 ble flerspråklighet innarbeidet i rammeplanene for førskolelærerutdanningen som ett blant flere delemner i norskfaget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 88f; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 37f). Da det kom ny rammeplan for førskolelærerutdanningen i 2003, var andrespråk fremdeles et delemne i norskfaget. Samtidig ble fokuset i større grad rettet mot språkmangfoldet i samfunnet, og læringsmålene var blant annet at studentene både skulle ha kunnskap om mangfoldet og ferdigheter i å skape et «språkmiljø som inkluderer

barn med språkvansker og barn med tospråklig bakgrunn» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 37). I evalueringen av førskolelærerutdanning i 2010 ble det, som tidligere nevnt, påpekt at tema som flerspråklighet ikke har tilstrekkelig innpass i utdanningen. I den nyeste rammeplanen for barnehagelærerutdanning (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012) er tema som mangfold og flerspråklighet formulert i læringsutbyttebeskrivelsene på overordnet forskriftsnivå, i tillegg til at det omtales i ett av de seks kunnskapsområdene som utdanningen består av. Sentrale tema som mangfold og flerspråklighet er altså integrert både i profesjonsutdanningen og i barnehagens rammeplan, uten at det er angitt spesifikke andrespråksdidaktiske arbeidsmåter og -former utover de ordinære arbeidsmåtene som å være språklig rollemodell og å vektlegge språkutviklende aktiviteter som sang, samtale og lesing.

De forholdene som er trukket fram her, altså den utdanningspolitiske konteksten og de politiske rammene for arbeidet med flerspråklighet og andrespråk, er forhold som påvirker barnehagen som språklæringsarena. De overordnede rammene synliggjør at arbeidet med språk veves inn i skiftende forståelser av barn og hvordan de lærer språk, og samtidig også hvilke aspekter ved språk som tillegges verdi i utdanningssystemet. På samme måte som det ligger ulike samfunnsmessige verdisyn til grunn for hvordan barn lærer språk, er også forskning preget av ulike forståelser av barnehagen som språklæringsarena. Dette kommer til uttrykk for eksempel gjennom ulike forskningstilnærminger og teoretiske og metodiske valg og preferanser.

Tidligere forskning på barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barn

Det jeg har pekt på så langt, handler om samfunnsmessige og spesielt utdanningspolitiske forhold som påvirker barnehagen som språklæringsarena. Forskning er også sentralt for våre oppfatninger av språkarbeidet. Vi trenger kunnskap om både *hva* det er forsket på, og *hvordan* dette er forsket på, og likeledes kunnskap om hva det *ikke* forskes på. Det er også interessant å se på hvilke fagtradisjoner som har studert flerspråklige barn, ettersom tilnærming fra ulike faglige ståsted kan ha betydning for hvilke perspektiver som tillegges vekt. Forskningsfokus og metoder kan også endre seg over tid, og forskere posisjonerer seg på ulike måter

innenfor et forskningsfelt. Slik kunnskap om forskning bidrar til økt bevisstgjøring og er et viktig bidrag til å skape refleksive språkdidaktiske praksiser. Den følgende oversikten er primært begrenset til nordiske studier som tematiserer andrespråk og flerspråklighet i barnehage[2], og en mer utfyllende oversikt over forskning på feltet i norske barnehager finnes i Alstad (2015).

Ei gruppe studier fra barnehagefeltet retter søkelyset først og fremst mot barna. Dette er studier som primært fokuserer på barnas språkutvikling, barns språklige erfaringer og oppfatninger. Noen av disse studiene tar utgangspunkt i barnet og barns språklige sosialisering i jevnaldringsrelasjoner, for eksempel doktorgradsarbeidene til Björk-Willén (2006), Rydland (2007a) og Karrebæk (2008). I den flerfaglige antologien *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (Kanstad & Kibsgaard, 2015) presenteres studier av lek og samspill i barnegrupper med flerspråklige barn, for eksempel ettåringers kommunikasjon (Kanstad, 2015) og strategier og forhandlinger i lek (Kibsgaard, 2015). Skaret (2011) har i sin doktorgradsstudie i litteraturvitenskap undersøkt barns resepsjon av bildebøker, der blant annet barna selv tematiserer språk og flerspråklighet (Skaret, 2011, s. 279). Andre studier vektlegger barns utvikling av andrespråksferdigheter i læringsmiljøene, slik som Södergård (2002) og Golden (1994). Flere studier retter oppmerksomheten mot språk som sosiale praksiser og mot hvilke språklige, og spesielt skriftspråklige, erfaringer barn får i barnehagen (Axelsson, 2005, 2009; Fast, 2007). Med unntak av Rydlands ene studie av språkbruk i lek (Rydland, 2009) har studiene en kvalitativ forskningstilnærming. Enten er det kasusstudier av enkeltbarn eller nærstudier av barn i avgrensede miljøer. Studiene berører på ulike måter barnehagens rammer for de flerspråklige barnas språkutvikling, for eksempel betydningen av å gi barnas flerspråklighet en aktiv rolle i det språkdidaktiske arbeidet (Axelsson, 2005, 2009; Fast, 2007; Golden, 1994; Kultti, 2012). Flere av studiene relaterer sine funn til organisering av arbeidet med språk og personalets språkbruk og samtaler med barna (Axelsson, 2005, 2009; Golden, 1994; Karrebæk, 2008; Södergård, 2002).

Flere bredt anlagte rapporter og evalueringer gir oversikt over noen sider ved norske barnehagers språkdidaktiske arbeid med flerspråklige barn. En

2 Flere kilder danner utgangspunkt for forskningsoversikten. Dels er den basert på litteratursøk i databaser, dels på nordiske oversiktsartikler og faghistoriske artikler (Arnbjörnsdóttir, 2007; Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007; Kulbrandstad, 2012; Martin, 2007; Ryen, 2010).

klar tendens synes å være at arbeid med morsmål i liten grad tilbys minoritetsspråklige barn, og det ser ut til at barnehageansatte i liten utstrekning har språkkompetanse som sammenfaller med minoritetsspråklige barns morsmål (Andersen et al., 2011; Rambøll Management, 2008; Østrem et al., 2009). Funnene fra disse rapportene og evalueringene tyder også på at barnehagelærere har oppfatninger om hvilke aktiviteter som er godt egnet for arbeid med andrespråk, men de kvantitative spørreundersøkelsene gir ikke innsikt i hva som foregår i disse aktivitetene.

En annen type studier fra barnehager er longitudinelle studier som vektlegger sammenhengen mellom de språklige erfaringene barnehagebarn får gjennom barnehagelæreres språkbruk, og barnas senere språkferdigheter, og spesielt senere lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2007, 2008; Aukrust & Rydland, 2009, 2011). Disse studiene tar utgangspunkt i én situasjonstype i barnehagen: samlingsstund. Studiene omfatter observasjonsdata av barnehagelæreres språkbruk i samlingsstund med barn med tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Barnehagelærerens språk ble målt for leksikalsk tetthet, variasjon og kompleksitet, og disse resultatene ble korrelert med målinger av barnas senere språkferdigheter. Blant studienes funn er at barna som ble eksponert for mange ord og ulike ord i samlingsstund, i første klasse hadde et signifikant «høyere vokabular, selv når det ble kontrollert for barnets vokabular i barnehagen og mors utdanning» (Aukrust & Rydland, 2009, s. 184).

Hovedtyngden av studiene av arbeidet med barns andrespråk er kvalitativt orienterte studier der én eller flere barnehagesituasjoner observeres, og der språkutviklingspotensialet drøftes ut fra gitte teoretiske perspektiver. Flere av studiene tar for seg samtalepraksiser og drøfter språkutviklingspotensialet ut fra ulike samtalemønstre, for eksempel Andersson & Nauclér (1987), Boyd & Nauclér (2001), Carlsson & Bagga-Gupta (2003), Kjelaas (2009), Nauclér (2003, 2004), Nauclér & Boyd (1997), Palludan (2008), Sand & Skoug (2002, 2003), Skoug & Sand (2003) og Vesterbacka (1991). Flere av studiene peker på at de språkdidaktiske praksisene i voksenstyrte, planlagte aktiviteter er bygget opp for eksplisitt og implisitt å «gi» et visst språk til barna, og det legges mindre vekt på funksjonelle sider ved språket og mer vekt på språkets formsider. Mange av disse studiene påpeker også at praksisene i barnehagene i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser, og at det er en enspråklig norm som ligger til grunn for