

# Barnehagen – en inkluderende fellesarena? Om minoritetsspråklige barn i barnehagen

Mette Nygård og Tora Korsvold

*I denne artikkelen setter vi fokus på minoritetsspråklige barns språkopplæring og språkstimulering i barnehagen. Et overordnet tema er hvordan det i barnehagen skapes rom for inkludering i praksis, som det å beherske et felles språk. Artikkelen peker på ulike måter å nærme seg et språklig mangfold i ei barnegruppe, for eksempel ut fra en ressursorientert eller en problemorientert tilnærming til pedagogisk praksis. Offentlige dokumenter med et økende fokus på læring og kompetanseutvikling fra barnehagealder av, legger sentrale føringer for barnehagens praksis, selv om det er barna og barnehagens ansatte som utformer den daglige virksomheten. Artikkelen er basert på kvalitative intervju med elleve førskolelærere. Den konkluderer med at å sette inn flere ressurser på tospråklig personale kan være én måte å ivareta barns behov og ressurser på. Slik kan barn med minoritetsspråklig bakgrunn og deres språkferdigheter i større grad bli synlig og anerkjent i barnehagen.*

Nøkkelord: barnehage, inkludering, barn med minoritetesbakgrunn, tospråklig, språkopplæring

Mette Nygård,  
Norsk senter for  
barneforskning, NTNU  
mette.nygard  
@samfunn.ntnu.no.

Tora Korsvold,  
Norsk senter for  
barneforskning, NTNU  
tora.korsvold  
@svt.ntnu.no

## Innledning<sup>1</sup>

Et mål med denne artikkelen er å gi et innblikk i den daglige tilretteleggingen, hvordan inkludering erfares og oppleves av førskolelærere, eller hvordan målformuleringer som er nedfelt i de offentlige dokumentene, praktiseres. Ved å bruke eksempler fra vår empiri vil vi drøfte hvordan det legges til rette for å utvikle språklig kompetanse med fokus på barnegrupper hvor en stor del av barna i utgangspunktet har et annet morsmål enn norsk.

I barnehagen tilbringer et mangfold av barn med ulike bakgrunn hverdagen sammen. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2006) var det i 2006 i alt 15 700 barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk i norske barnehager. Tallet på minoritetsspråklige barn steg i 2008 til nesten 22 200 barn (Statistisk sentralbyrå, 2009), og i offentlige dokumenter blir barnehagen trukket frem som en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena som ivaretar mangfoldet av barn (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 93).

Språk er her i utgangspunktet en del av det moderne prosjektet. Utdanning har i seg selv fått stor betydning for at vi skal lykkes som enkeltindivid, og det betraktes som viktig for å kunne ivareta og utvikle samfunnet som preges av globalisering, teknologiske endringer og kunnskapsvekst. For å være konkurransedyktig anses det å investere i menneskelig kapital som vesentlig. Barn blir i dag fra tidlig alder sett på som en fremtidig samfunnsressurs, i tillegg til aktive medskapere av sin egen tilværelse (Korsvold, 2004). Barnehagen ble i 2006 implementert under Kunnskapsdepartementet, et ytterligere signal om at den er en del av et helhetlig utdanningsforløp. Det satses dessuten stort på barnehagen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Å utvikle barns språkferdigheter er et sentralt mål i dagens barnehagepraksis, og det er blitt lagt føringer for dette fra offentlig politisk nivå. Bundegaard og Gulløv (2008), som tar utgangspunkt i danske forhold, ser ikke dette bare i forbindelse med at barnehagen skal være en arena for læring, men også at barnehagen er en institusjon som skal løse politiske problemer. Manglende språkopplæring og språkferdigheter er et hinder for integrering og vil bli et fremtidig samfunnsproblem hvis det ikke settes inn tiltak allerede fra barnehagealder av. Tidlige tiltak skal slik bidra til å forebygge politiske problemer innenfor en globalisert samfunnsorden, der kunnskapsvekst og kompetanseutvikling er sentrale elementer.

Å skape et inkluderende fellesskap i ei barnegruppe hvor mangfold og individualitet blir vektlagt, har imidlertid en rekke dimensjoner knyttet til

---

1 Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i prosjektet «Barnehagen i endring. Inkludering i praksis», finansiert av Norges forskningsråd i perioden 2008–2010. Et overordnet mål i dette prosjektet er å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om barnehagen som en integrerende samfunnsinstitusjon. Lastet ned 16. juli 2009 fra [www.forskningsraadet.no/servlet/Satellite?c=Prosjekt&cid=1\\_193\\_731\\_629\\_411&pagename=ForskningsradetNorsk/Hovedsidemal&p=1\\_181\\_730\\_334\\_233](http://www.forskningsraadet.no/servlet/Satellite?c=Prosjekt&cid=1_193_731_629_411&pagename=ForskningsradetNorsk/Hovedsidemal&p=1_181_730_334_233)

seg. Temaet er komplekst, også fordi begrepet inkludering kan forstås og benyttes på ulike måter, men det vil på et mer overordnet nivå være rettet mot hvordan et fellesskap virker (Thuen, 2008). I fellesskapets virksomhet inngår barns tilhørighet, medvirkning og deltakelse. Vi velger her denne vide definisjonen, men trekker i liten grad inn teori knyttet til språkopplæring spesielt eller hvordan tospråklige barn eksplisitt lærer gjennom lek og ulike samtaler i barnehagen generelt, siden fokus er på inkludering. Slik avgrenser denne artikkelen seg i forhold til annen forskning som fokuserer utelukkende på minoritetsspråklige barns språkopplæring.

Med fokus på hvordan fellesskapet virker, utkrystalliserte det seg gjennom vår undersøkelse to sentrale temaer knyttet til det å skape rom for inkludering i ei barnegruppe, nemlig barns medvirkning og barns språk. For at barns stemme skal bli hørt, er gjensidig dialog mellom barn og voksne en forutsetning. Samspill mellom barn og mellom barn og voksne samt den konteksten samspillet foregår i, er av stor betydning for å skape rom for inkludering (Bae, 2009). Samtidig forutsetter et samspill at det kommuniseres på et felles forståelig språk. Her vil en rekke dilemmaer og utfordringer oppstå. Vår problemstilling er derfor: Hvordan legges det til rette for utvikling av språklig kompetanse i dagens barnehager?

## Metodologisk tilnærming

Vi har tatt utgangspunkt i fem barnehageenheter i en bydel i Trondheim som ifølge statistikken har en sammensatt befolkning med hensyn til etnisitet. Begrepet *flerkulturell* benyttes også om denne bydelen. De fleste forstår begrepet flerkulturelt samfunn som et samfunn med stor grad av migrasjon, borgere med ulik, etnisk opprinnelse, språklig, religiøs og kulturelt mangfold (Kasin, 2008). Flere av innbyggerne kommer fra såkalte ikke-vestlige land. Med ikke-vestlige land menes her Asia med Tyrkia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika samt Øst-Europa (landene Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Estland, Hviterussland, Kroatia, Latvia, Litauen, Makedonia, Moldova, Polen, Romania, Serbia og Montenegro, Slovakia, Slovenia, Tsjekkia, Ukraina og Ungarn) (Aalandslid, 2007, s. 214).

Videre har vi tatt utgangspunkt i barnehager som på sine hjemmesider profilerer seg som å vektlegge «etnisk mangfold», «ulikhet», «fargerikt fellesskap», «en flerkulturell barnehage», «barn og voksen fra ulike kulturer» eller som det også heter om inkludering: «[...] dette gjør hverdagen utfordrende, men spennende». Videre forekommer også presentasjonene «et mangfoldig læringsmiljø», «minoritetsspråklige barn», «mangfold og flerkultur» (Trondheim kommune, 2008). Barnehager som profilerer seg med denne vektleggingen, var utgangspunktet for oss, siden den overordnede

problemstillingen er hvordan det skapes rom for inkludering i barnehagens praksis.

Utvalget av informanter bestod av elleve førskolelærere med ulik alder og yrkeserfaring, og informantene hadde alt fra to til 30 år bak seg i førskolelæreryrket. Vi har intervjuet førskolelærere som arbeider både på storbarns- (3–6 år) og småbarnsavdelinger (0–3 år), i barnehager med tradisjonell organisering og i moderne basebarnehager. Dette har gitt oss et informasjonsrikt og sammensatt bilde av dagens barnehagepraksis.

Datamaterialet ville ha sett annerledes ut dersom vi hadde valgt alle ansatte i én eller to barnehager, eller valgt ut barnehager fra andre bydeler i kommunen for å gjøre sammenligninger. Fordelen med å ha det utvalget vi har, er at vi får et bredt bilde av praksiserfaringer fra barnehager som er lokalisert til en bydel som har ei sammensatt befolkningsgruppe. Materialet gir ikke minst en variert innsikt i hvordan førskolelærere legger til rette for inkludering i barnegrupper hvor barna har ulik språklig bakgrunn.

Vi har videre brukt kvalitativt intervju som metodologisk tilnærming. Et overordnet mål ved kvalitativ forskning er å få en forståelse av fenomener (Dalen, 2004). Vi ønsket å få innblikk i førskolelærernes opplevelser, erfaringer og tanker om deres egen hverdag og få informasjon om hvordan de legger til rette for inkludering, med fokus på språkkompetanse. Dette fikk vi kunnskap om gjennom informantenes fortellinger. Gjennom samtaler har vi fått tak i meningsaspekter, hvilke meninger som blir produsert av førskolelærerne.

Analyse av materialet innebærer å strukturere og kategorisere materialet for å få en mening ut av innsamlet data og å utvikle en forståelse både av de enkelte delene og av helheten (Postholm, 2005). Dette kan forstås som den hermeneutiske spiral (Dilthey, 1969). Tolkningsbegrepet brukes for å gi en tekst en mer omfattende og dypere meningstolkning, og tolkning innebærer å gå dypere enn det som blir uttalt direkte (Kvale, 1997). Selve analysen har vært en kontinuerlig prosess som fant sted både før, under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2005). Sammen med våre teoretiske innfallsvinkler har dette bidratt til å gi arbeidet en retning. Ifølge Kvale (1997) er det vanlig å kombinere ulike tilnæringsmåter for å kartlegge mening i et materiale. Ved gjennomlesing av en transkribert tekst kan en gjøre seg et generelt inntrykk og foreta grundigere tolkninger av enkelte uttalelser. Ved å kartlegge hva materialet gir av mening har vi foretatt en dypere tolkning av teksten. I tolkningsprosessen vokste det frem to analysekategorier: en ressursorientert og en problemorientert tilnærming til pedagogisk praksis (se også Hauge, 2004). Disse analysekategoriene vil vi nå gjøre nærmere rede for.

## Ressursorientert og problemorientert tilnærming til pedagogisk praksis

Selv om ei barnegruppe er sammensatt og kan kalles flerkulturell, er det ikke gitt at det i barnehagen råder en flerkulturell tilnærming til pedagogisk praksis. Hauge (2004) trekker her frem to ulike tilnærminger til pedagogisk praksis: problemorientert og ressursorientert tilnærming. Disse tilnærmingene får konsekvenser for hvordan mangfold blir ivaretatt i barnehagen. Vi vil ta utgangspunkt i disse tilnærmingene til mangfold i vår empiri for å belyse nyansene i ulike måter å utvikle barns språkkompetanse på.

I den norske barnehagen i dag vektlegges språkets sosiale dimensjoner og måter å være sammen på. Dette kan for eksempel være å sette ord på følelser eller formulere intensjoner, siden språk på barnehagens arena handler om utvikling av (positive) sosiale relasjoner som virker atferdsregulerende, og med førskolelæreren som representant for det offisielle sosialiseringssystemet. Det er derfor mindre snakk om opplæring i riktig grammatikkbruk, men heller en opplæring i bruken av majoritetspråket i samværformer, som å kunne uttrykke sine følelser på en hensiktsmessig måte (Bundgaard & Gulløv, 2008).

Problematikken åpner for ulike tilnærminger. Å ta lite hensyn til barn og foreldres ulike språklige og kulturelle bakgrunn kan være en *problemorientert tilnærming*. Med en slik tilnærming til pedagogisk praksis kan en si at personalet ikke ser det potensialet hvert enkelt individ sitter inne med, og at problemer og utfordringer i barnegruppa tar mye fokus (Hauge, 2004). En problemorientert tilnærming bygger, ifølge Hauge, på en monokulturell pedagogisk praksis, og språklige og kulturelle bakgrunner utenom den norske blir betraktet som mindre verdifulle og som ressurskrevende i negativ forstand. Det hersker en felles norm for hva som er korrekt og normalt, og det som oppfattes som annerledes, blir ofte møtt med manglende anerkjennelse (Hauge, 2004).

Dersom kulturelt og språklig mangfold er en integrert del av barnehagens pedagogikk, innhold og organisering, kan vi snakke om en *ressursorientert tilnærming* til pedagogisk praksis (Hauge, 2004). Det flerkulturelle miljøet blir her gjerne sett på som en ressurs for alle barn og voksne. Hauge bruker begrepet felleskulturell, hvor mangfold betraktes som en normalttilstand. Med utgangspunkt i mangfoldet skapes det en felles plattform hvor alle kan finne sitt ståsted (Hauge, 2004). Språklig og kulturelt mangfold verdsettes og anerkjennes, og barnehagen tilpasser innholdet sitt etter barnas språklige, kulturelle og religiøse bakgrunn (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006). Med en ressursorientert tilnærming til pedagogisk praksis blir mangfold en vanlig del av barns hverdag og ikke noe som kun synliggjøres ved religiøse fester eller internasjonale dager. Alle barn, uansett bakgrunn, forsøkes inkludert i et felleskulturelt fellesskap hvor alle tilstrebes likever-

dige muligheter til mestring, utvikling og læring, og der fellesskapets virksomhet står i fokus.

Personalets tilnærming til barnegruppas sammensetning og språklig mangfold får ifølge Gjervan et al. (2006) uansett konsekvenser for hvordan barns språkkompetanse blir ivaretatt i barnehagen. Ved en ressursorientert tilnærming til mangfold vil en tospråklig utvikling være en integrert del av barnehagens hverdag, og flerspråkighet blir dessuten oppfattet som en ressurs. Flere språk høres og synes i barnegruppa, og barn får bruke morsmålet sitt i hverdagen, både seg imellom og med en tospråklig assistent. På denne måten blir også barn som snakker majoritetsspråket, inkludert i barnegruppas språklige mangfold, noe som ifølge Gjervan et al. (2006) bidrar til å fremme anerkjennelse og likeverdighet.

Med en problemorientert tilnærming til mangfold er ikke tospråkighet et mål i samme grad i barnehagens praksis.<sup>2</sup> Andre morsmål enn norsk har mindre plass i barnehagens fellesskap. Flerspråkighet er ofte en lite synlig og «naturlig» del av barnas hverdag. Tospråklig assistanse blir brukt som støtte og nærmest som et middel for å kunne lære tospråklige barn norsk så fort som mulig, for eksempel knyttet opp mot egne morsmålsgrupper der barna blir tatt ut av barnegruppa for å ha opplæring. I praksis gjør dette seg gjeldende blant annet ved at minoritetsspråklige barn ikke får brukt morsmålet sitt i hverdagssituasjoner fordi de kun blir snakket til på norsk og blir oppfordret til å svare på norsk tilbake (Gjervan et al., 2006).

## Å se det enkelte barn

Vi vil nå eksemplifisere denne problematikken, det vil si en ressursorientert og problemorientert tilnærming til pedagogisk praksis ved hjelp av egen empiri. Alle førskolelærerne vi har intervjuet, jobber etter primærkontakt-systemet. Det vil si at personalet har hovedansvar for et bestemt antall barn hver. På en storbarnsavdeling med 18 barn innebærer dette at personalet

---

2 Mennesker som i dagliglivet har behov for å bruke eller kan bruke to eller flere språk, blir betegnet som tospråklige (Kibsgaard & Husby, 2002). Mens tidligere begreper som «barn i innvandrerfamilier» var i bruk (også i offentlige dokumenter) benyttes i dag det offisielle og tilsynelatende nøytrale begrepet tospråklig. Med morsmål menes en persons muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). Et individ oppfattes som minoritetsspråklig hvis dets hovedspråk er et annet enn det språket som snakkes av flertallet i det landet det bor i. Innen norsk barnehagesektor brukes imidlertid begrepet minoritetsspråklige barn ulikt, for eksempel barn som har et annet språk enn norsk, svensk, dansk, men også engelsk som morsmål (Sand, 2008, s. 109). Begrepet andrespråk benyttes også, om et språk som en person ikke har som førstespråk, men som blir tillært i et miljø hvor det er dagligspråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). I denne artikkelen vil vi ikke drøfte begrepene nærmere.

har hovedansvar for seks barn hver gjennom hele barnehageåret. Ansvaret arter seg ulikt, men som et fellestrekk kan en si at en primærkontakt har ansvaret for å følge opp det enkelte barns behov og interesser gjennom dagen, og har ansvar for dialog med barnets foreldre. Tanken bak denne ordningen er at hvert enkelt barn skal bli sett og fulgt opp hver eneste dag. Flere avdelinger jobber også med mindre barnegrupper utover primærkontaktsystemet, nettopp for å få bedre mulighet til å «se» det enkelte barn. Det organiseres både små lekegrupper, språkgrupper, turgrupper og snakkegrupper, hvor barna som oftest er delt inn i grupper på tre til seks barn.

Ifølge Østrem et al. (2009) synes det å være en økt bevissthet blant barnehagens personale om å fange opp barns behov og interesser og la dette få betydning for barnehagens innhold og organisering. Det å se det enkelte barn og tilpasse praksis etter det enkelte barns behov kan likevel være en utfordring i ei sammensatt barnegruppe. En av informantene uttrykker at «vi voksne må skjerpe hørestyrken [...]. For da hører vi litt etter hva de trenger og ønsker, og hva slags behov de har». En annen informant sier at «når en begynner å prate med ungene, så kan de forklare ganske mye som du egentlig ikke har sett, så det er viktig å ta seg tid til å lytte og høre på barna». Dette er igjen eksempler på at det å skjerpe hørestyrken og inngå i dialog med barna er viktig for å kunne fange opp hvert enkelt barn sitt behov og sine interesser, og for å skape positive relasjoner mellom barn og voksne. Dialog og samspill kan ses på som en forutsetning for å kunne skape et inkluderende fellesskap i barnehagen.

Det å lytte til barn og være i dialog vektlegges i en tilnærming til barn og barndom hvor barn blir sett på som aktive og kompetente samfunnsborgere og medskapere av sin egen hverdag (James, Jenks, & Prout, 1999). Retten til å bli hørt og til å ta egne valg er imidlertid komplisert, og blir drøftet av blant andre Moss, Clark og Kjørholt (2005). Det å lytte til barn har en rekke dimensjoner knyttet til seg. Det kan være en del av en politisk praksis, et uttrykk for kulturelle verdier, en måte å skape relasjoner på, men kan også ses i forbindelse med inkludering og deltakelse (Kjørholt, Moss, & Clark, 2005). I vår teoretiske tilnærming setter vi lytting i sammenheng med det siste, det å høre barns stemme for å fange opp det enkelte barns individualitet og behov, og å inkludere barnet i barnegruppa og gi barn mulighet til å medvirke i sin egen hverdag. Kjørholt (2005) ser likevel farene som kan dukke opp i kjølvannet av å se på barn som autonome, selvstendige subjekt. Hun trekker frem maktforhold mellom barn, samt at det å ta egne valg og gi uttrykk for sine følelser er avhengig av at barna uttrykker seg godt verbalt, noe som igjen gir grunnlag for å stille seg spørsmålet om alle barns stemmer blir hørt. Hvem blir hørt? Hvilke behov blir tatt hensyn til, hvilke behov overses? Igjen blir språk og språkopplæring sentralt.

## Språk og språkopplæring i offentlige dokumenter

For å kunne delta i lek og for å være i dialog med de voksne og med andre barn er språkferdigheter vesentlig, og språkopplæring blir tillagt stor vekt i dagens norske barnehager. Både i rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a), St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006b), i dokumentet *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007), og ikke minst i St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) blir utvikling av språkferdigheter og språkopplæring i småbarnsalderen trukket frem som det helt sentrale elementet ved barnehagens innhold. Barnehager er dessuten forpliktet til å følge barnehageloven, rammeplanen og internasjonale konvensjoner. Dette er strukturer nedfelt fra offisielt statlig nivå. De overnevnte dokumentene legger normative føringer for den enkelte barnehages innhold, samtidig som lokale forhold og nærmiljø er med på å forme den enkelte barnehage sin praksis.

I rammeplanen fra 2006 presiseres det at barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, og barnehagen som en del av et helhetlig skoleforløp trekkes frem som essensielt. Rammeplanen legger til grunn at barnehagen skal støtte utviklingen av barns språklige, kulturelle og sosiale kompetanse, og fagområder som kommunikasjon, språk og tekst fremstår som vesentlige. Det understrekes at gode språkferdigheter er avgjørende for mestring av egen hverdag her og nå og for å skape relasjoner til andre barn og voksne. Barn som har et annet språk enn norsk, skal bli forstått og få mulighet til å uttrykke seg. Å bruke morsmål anses som viktig for identitetsutvikling, mestring og språklig utvikling, noe som kan betraktes som en anerkjennelse av andre språk enn norsk.

Også St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006b) er et viktig dokument i denne sammenheng. Hovedpoenget i stortingsmeldingen er at det henvises til forskning og erfaring som viser at barns språkferdigheter kan bedres hvis det settes inn tidlig innsats. Det skal legge grunnlag for livslang læring og utvikle hvert enkelt barns læringspotensial allerede i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 56). Tidlige tiltak skal virke samfunnsøkonomisk lønnsomme på sikt, både for det enkelte individ og for samfunnet som helhet. Særlig anses tiltakene som nyttige for barn som i utgangspunktet har liten sannsynlighet for å lykkes i utdanningssystemet. For disse barna blir barnehagen sett på som en instans som skal være i stand til å løse utpekte politiske problemer, det vil si å motvirke ekskluderingsprosesser.

Utgangspunktene for disse tiltakene kan sies å være en problemorientert tilnærming til mangfold. Barn som blir definert å ha manglende norsk-språklige ferdigheter blir også sett på som et problem som kan bli til en utgiftspost i samfunnet hvis det ikke settes inn tiltak. For å forebygge dette er det ønskelig å bedre barns språkferdigheter i norsk så tidlig som mulig. Tidlig tilegnelse av norskferdigheter hevdes dessuten å minke behovet for



spesialundervisning i skolen. Effekten av å kombinere utvikling av norskerdigheter *sammen* med stimulering av morsmål blir i liten grad drøftet. Manglende norskspråklige ferdigheter blir nærmest sett på som en begrensning, og andre språkerdigheter enn norsk blir i liten grad anerkjent. I St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 91) vises det for eksempel igjen til effektforskning, det vil si forskning som dokumenterer hva et barnehageopphold gir av gevinster, som langtidseffekter av et barnehageopphold i form av senere telte utdanningsår. Igjen understrekes barnehagen som språkarena, og tidlig språkstimulering ses som et viktig ledd i å lykkes i utdanningsløpet.

I de offentlige dokumentene finner vi likevel sjelden en problemorientert versus en ressursorientert tilnærming i en rendyrket form. I den omtalte rammeplanen fra 2006 ser vi imidlertid en mer ressursorientert tilnærming til mangfold. Den første rammeplanen fra 1995 gjorde et skille mellom «vår kultur» og «den fremmede kulturen» (Barne- og familiedepartementet, 1995; Gjervan et al., 2006), mens i rammeplanen fra 2006 blir betydningen av å skape et inkluderende fellesskap trukket frem. Å belyse ulikheter og skape respekt for det som er forskjellig, skal bidra til toleranse, forståelse og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette kan for eksempel gjøres ved å synliggjøre og anerkjenne hvert enkelt barns språk og kultur.

Slik vi ser det, råder det derfor ingen enten-eller-holdning i de offentlige dokumentene når det gjelder barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Disse barna fremstilles *både* ut fra et ressursperspektiv og ut fra et mangelperspektiv. Dessuten blir det i praksis opp til hver enkelt barnehage og hver førskolelærer hvordan en forholder seg til mangfold, hvilken tilnærming en har til mangfold, og hvordan det legges til rette for tospråklighet og tospråklig assistanse i barnehagen (Gjervan et al., 2006). Felles for både stortingsmeldinger, rammeplaner og strategiplaner er likevel at det settes fokus på barnehagen som en lærende organisasjon, og at språk og språkstimulering inn i det nye århundret har fått en fremtredende posisjon.

## Ulike tilnærminger til utvikling av språklig kompetanse

Likt som i de offentlige dokumentene, fremhever førskolelærerne vi har intervjuet, sosial kompetanse og språk som sentrale fokusområder i dagens barnehage. Både norskspråklige barn og barn som i utgangspunktet har et annet morsmål enn norsk, har ifølge informantene behov for ekstra språkstimulering. Å begynne tidlig med språkstimulering og språkopplæring i barnehagen har i begge tilfeller til hensikt å styrke barns norskerdigheter. Hos førskolelærerne i vårt utvalg blir ikke minst dialog med barn trukket frem som et grunnlag for å skape et inkluderende fellesskap. Kommunikasjon mellom voksne og barn og barn i mellom er vesentlig for at barn skal

bli sett og ha muligheten til å medvirke i sin egen hverdag. I dagens barnehager er det ulike praksiser med hensyn til utvikling og forbedring av barns språklige kompetanse. Med bakgrunn i vår empiri velger vi å skille mellom formell språkopplæring og uformell språkstimulering hvor kommunikasjon og språklig samspill fremstår som vesentlig, men også problematisk.

## Formell språkopplæring

Flere av informantene har trukket frem at manglende språkferdigheter er til hinder for lek og samvær mellom barn. De sier at barn som ikke har gode språkferdigheter, ofte tyr til andre midler for å få kontakt med andre barn, som for eksempel kloring, biting og dytting. En informant hevder at «unger seg imellom klarer å kommunisere nesten uavhengig av språk. Men vi ser at det kan bli mer konflikter hvis du ikke forstår eller gjør deg forstått. En del blir frustrert hvis de ikke forstår, og tar ut den frustrasjonen med slag eller spark». Som vi vet, reguleres samværet i barnehagen via verbalspråket som fungerer atferdsregulerende. For å kunne delta i lek og samhandle med andre barn, og for at barn skal være en del av et fungerende fellesskap, anser informantene kommunikasjonsferdigheter på et felles språk som viktig. Det betyr i praksis å beherske majoritetsspråket.

Viktigheten av å kunne beherske majoritetsspråket på sikt, er etter vår oppfatning udiskutabel, men *måten* det legges til rette for utvikling av barns språkkompetanse på, og hvordan et barns morsmålsferdigheter blir ivarettatt og anerkjent, er likevel diskutabelt. Å nærme seg mangfold og språk med en problem- eller ressursorientering har stor betydning for hvordan barns ressurser blir ivarettatt og for hvordan det legges til rette for utvikling av barns samlede språkkompetanse.

Barnehager får tilført ekstra ressurser for de barna som etter sakkyndig vurdering blir ansett å ha behov for ekstra språkopplæring. De barna som får språkopplæring utover det som skjer til daglig i barnegruppa, blir tatt ut i egne grupper sammen med spesialpedagog eller logoped. Denne type opplæring er for barn med sammensatte språkproblemer som for eksempel kan gå på uttale, manglende ordforråd eller språk generelt. Barn blir tatt ut av leken for å få ekstra språkopplæring, fordi spesialpedagogene og logopedene har ofte tildelt og begrenset tid, noe som fremgår av denne informan- tens fortelling:

*De som har språktrening, for eksempel, det er snakk om 40–45 unger som har språktrening, og hun [spesialpedagogen] har disponibel tre dager i uka. Du må prøve å få – ja, bolker til alle sammen.*

Hun hevder at språkopplæring kan være en stor utfordring. Det å ta barn ut av lek for så å sette dem i gang med et språktreningsopplegg, kan være en

krevene omstilling. Et mangelperspektiv eller en problemorientering kjen-  
netegner ofte denne formelle språkopplæringen. Det tas utgangspunkt i at  
barn mangler ferdigheter som det gjennom ekstra språkstimulering skal  
rettes opp i, og de tildelte språktimene har kun til hensikt å øke barns norsk-  
språklige kompetanse.

### Kartlegging av språkferdigheter

For å avdekke hvilke barn som trenger ekstra språkopplæring, brukes ofte  
kartleggingssystem som for eksempel TRAS. TRAS er et utbredt kartleg-  
gingsverktøy og er en forkortelse for Tidlig Registrering av Språkutvikling  
(Espenakk & Horn, 2002). Bakgrunnen for innføring av TRAS var å få en  
mer ensartet praksis rundt kartlegging av barns språkferdigheter. Valvatne  
og Özalp (2008) hevder imidlertid at dette kartleggingsverktøyet er preget  
av voksnes måte å kommunisere med barn på som er karakteristisk for  
vestlige, hvite miljø med høyt utdanningsnivå, og at spørsmålene er utfor-  
met ut fra en kulturelt bestemt måte å snakke med barn på. Når det gjelder  
tester og kartlegging av barn, blir spørsmålet om hvem som ligger innenfor  
normalen, viktig (Becher, 2008). I denne sammenheng advarer flere, blant  
annet Pihl (2005), om konsekvensen av å benytte kartleggingsverktøy som  
er tilpasset norsk språk og kultur. Ofte blir barn med minoritetsspråklig  
bakgrunn som kartlegges ved hjelp av TRAS eller andre kartleggingsverk-  
tøy kategorisert på et feilaktig grunnlag. Om det er kun barns norskkompe-  
tanse som blir kartlagt, innebærer dette dessuten at barn som har et annet  
morsmål enn norsk blir testet på sitt andrespråk. Det er få morsmålslere  
og tospråklig personale i dagens i norske barnehager. I 2003 utgjorde for  
eksempel tospråklige assistenter på landsbasis bare om lag 4 prosent av alle  
assistenter i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2005). Dermed vites det lite  
om hva barn behersker på sitt morsmål. En av informantene gir et eksempel  
på dette:

*[...] vi har en gutt som er 4 år, og han snakker knallbra norsk. Familien  
snakker ikke så godt norsk. Så tok vi en test – å se bildet, si ordet. Og da  
var det mange ord han mangla. Ting som ikke er i barnehagen, som dusj,  
for eksempel, eller badekar. Det ble vist bilde, men han visste ikke hva det  
het på norsk. Han kan det kanskje på morsmålet, men ikke på norsk.*

Denne gutten får ekstra språkstimulering både i hverdagen gjennom benev-  
ning og bruk av rim, regler, bøker og sanger, samt ekstra språkopplæring i  
grupper. Det er kun hans norskferdigheter som blir kartlagt, og kun sitt  
andrespråk han får opplæring i. Hans ferdigheter på morsmålet vet perso-  
nalet derfor lite om. Når det ikke er morsmålslere eller tospråklig perso-  
nale i barnehagen, har en heller ikke mulighet til å kartlegge barns språkfer-

digheter på morsmålet. Å bruke standardiserte språktester kan altså føre til at det fokuseres på «feilsøking» fremfor språkstimulerende arbeid, og at barns ressurser kan bli usynliggjort (Becher, 2008).

Å ignorere barns reelle språkkompetanse kan etter vår oppfatning sies å være et ledd i en problemorientert tilnærming til språk. Formålet med språklæringen blir her å lære barnet norsk, ikke å utvikle den samlede språkkompetansen. Med en problemorientert tilnærming til språk får tospråklig-  
het liten plass i barnehagens praksis og er heller ikke synlig i hverdagen. Selv om viktigheten av å lære norsk ikke kan settes til side, er også det enkelte barns individualitet og ferdigheter sentralt i det å bli sett, hørt og anerkjent av personalet i barnehagen og dermed også for inkluderingsprosesser.

Med tospråklige førskolelærere eller assistenter vil barns språkferdigheter i større grad komme til syne. Tospråklige barn kan slik variere mellom sitt morsmål og andrespråk og får mulighet til å uttrykke seg på det språket de er mest komfortabel med å bruke. På denne måten møter de større anerkjennelse av sitt morsmål samtidig som de får mulighet til å bruke andrespråket sitt. Som en forlengelse av dette hevder dessuten en informant at «det er synd at det er det verbale språket som skal stå i fokus og overskygge alle de andre uttrykksformene barn har», noe som igjen handler om å se det enkelte barn ut fra hvilke ressurser det har, og å åpne øynene for at barn behersker språk- og kommunikasjonsferdigheter utover verbalspråket. På bakgrunn av intervjuene ser det likevel ut til at det verbale språket rangerer over andre uttrykksmåter, med prioritering av det norske.

Måten språkopplæring foregår på, varierer likevel mye. Lyngseth (2008) hevder at en konstruktiv bruk av TRAS ikke innebærer å kartlegge et barns mangler, men å se på hvilket utviklingspotensial hvert enkelt barn har for videre å tilrettelegge et pedagogisk opplegg først og fremst gjennom støttende kommunikasjon og samspill (Espenakk & Horn, 2002; Lyngseth, 2008). Lyngseth trekker her frem mangel på tid blant personalet til å arbeide med språk på denne måten, mens Becher (2008) hevder at kartleggingsvirksomhet stjeler verdifull tid fra å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Språk og barns kompetanse er sentrale elementer også i dansk barnehagepolitikk (Bundgaard & Gulløv, 2008; Gulløv, 2008). Gulløv stiller seg kritisk til hvem sitt språk som blir sett på som mest verdifullt i barnehagen, og hvem det er som definerer dette. Det eksisterer ifølge Gulløv kollektive normer for språk og annen kompetanse, og hun stiller spørsmålet om barns individualitet blir ivaretatt. Becher (2008) spør videre om standardiserte kartlegginger representerer en kolonisering av barn og av voksnes syn på barns verdifulle kompetanse. Om barn ikke svarer til den utviklingsteoretiske «normalen», blir de plassert utenfor normalen og utredet for sine mangler. Hun kaller det kolonisering fordi hun hevder at det hersker forståelsesformer som anses som «riktige» og «universelle» når det gjelder blant annet språk, kunnskap og tradisjoner, og at disse forståelsesformene er

basert på majoritetssamfunnets premisser. Dette kan ha innvirkning på hvilken kunnskap som foretrekkes og prioriteres i norske barnehager. Kan man vurdere barn fra andre kulturer og andre samfunnslag på et realistisk og rettferdig grunnlag ut fra slik instrumentalistisk og statisk oppfatning av språk? Om dette kan gi et skjevt bilde av hvilken kompetanse barn egentlig sitter inne med, er et annet spørsmål som stilles.

### Dialog og språklig samspill i hverdagen

Vender vi tilbake til vår empiri fra barnehagens praksis og informantenes fortellinger, finner vi flere eksempler på hvordan man kan nærme seg barnegruppas mangfold på en ressursorientert måte. Dette vil vi gi eksempler på i det følgende.

I en av barnehagene hvor vi hatt intervjuer, har *Pratestunden* blitt innført. Det går ut på at barn samles i grupper med jevne mellomrom, gjerne grupper med tre til fire barn og en voksen. Her kan barna snakke om alt som opptar dem, og de står fritt til å velge tema for samtalen selv. En av ideene bak innføring av *Pratestunden* var å gi barn tid og rom for dialog med andre barn og voksne. *Pratestunden* har også til hensikt å legge til rette for samtaletrening. Det er frivillig om barn vil være med eller ikke, men informantene uttrykte at alle barna i denne barnehagen ønsket å delta og kom med positive tilbakemeldinger til de voksne. Betydningen av dialog i hverdagen for å bedre barns språklige og kommunikative kompetanse blir sett på som svært nyttig for språkutvikling og barns medvirkning i barnehagen (Gjems, 2008; Larsen, 2009). En av informantene trekker frem et eksempel på hva *Pratestunden* kan gjøre for et barns språkutvikling:

*I fjor hadde vi mange tospråklige. Og han ene, han kunne ikke ett ord norsk. Men vi fant ut at alle skulle være med, og så skulle vi se hvordan det gikk. I den første tiden satt han bare å lytta, for han kunne jo ikke norsk. På slutten av året var det han som holdt hele samtalen! Så vi ser jo at det gir språkutvikling i seg sjøl, dette med Pratestunden. For du må gi barna tid og rom, la de få prate.*

*Pratestunden* gir rom for uformelle samtaler der deltakerne i stor grad kan sies å være likestilt når det gjelder samtaletema, hvem som snakker, og hvor stor plass den enkelte får i samtalen. *Pratestunden* er i liten grad styrt av voksne, og barna får rom til å prate og til å gå inn i dialog med andre barn og voksne. De får bestemme tema for samtalen og snakke ut fra egne interesser. Barnet har dermed en aktiv rolle i dialogen. Gjems (2008) skiller mellom samtalestøtte og opplæring og hevder at det ofte er de voksne som definerer innhold og tema for en samtale. Hun spør hvordan man heller kan konstruere kunnskap *sammen* med barna, og fremhever barns medvirkning

og å ta tak i barns interesser som viktig for å utvikle språklig kompetanse. Dette er Pratestunden et godt eksempel på. Informantene ser på denne aktiviteten både som språkutviklende og som et positivt tiltak som bidrar til at barn blir sett og hørt.

I barnehagehverdagen vil barn lære nye ord og begreper som er knyttet til nye erfaringer. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har mulighet til å snakke morsmålet sitt seg imellom så fremt det finnes flere barn som har samme morsmål i barnehagen. En av førskolelærerne hevdet at det er vanlig at barn som har samme morsmål, søker sammen til lek. Om barn med for eksempel vietnamesisk som morsmål foretrekker å leke sammen, får de mulighet til å bruke morsmålet sitt, noe denne førskolelæreren mente var stimulerende for språkkompetansen generelt. Utfordringen er å finne en balanse mellom det enkelte barns behov og gruppedynamikken som helhet i barnehagen, en balanse mellom det å skape rom for individuell språklig utfoldelse samtidig som barn med et annet morsmål enn norsk ikke blir stigmatisert eller selv trekker seg ut fra gruppa.

Bruk av tospråklig personale i barnegruppa er et annet eksempel som vi oppfatter som en ressursorientert tilnærming til pedagogisk praksis. Tospråklig personale kan kommunisere på flere språk og ser ut til å i større grad anerkjenne det språklige mangfoldet som kan herske i ei barnegruppe. Det å bruke morsmålet sitt aktivt har også vist seg å være positivt for å lære seg et andrespråk (Kibsgaard & Husby, 2002). Å snakke sitt eget morsmål rundt matbordet, i påkledningssituasjoner eller i konfliktsituasjoner bidrar til at barn aktivt får mulighet til å praktisere to språk i barnehagen.

En tospråklig førskolelærer vi har intervjuet, vektlegger det å finne en balanse mellom å snakke på to forskjellige språk. En kan for eksempel ha dialog med barn på deres morsmål under måltid, men også lede samtalen over til norsk om det i tillegg er norsktalende barn rundt bordet. Hun fremhever viktigheten av å anerkjenne barns morsmål ved å la barn få bruke det språket som faller mest «naturlig» å bruke. Også barn som snakker majoritetsspråket, blir inkludert i barnegruppas mangfold gjennom at flere språk blir synliggjort i det daglige.

## **Kommunikasjon og språkkompetanse**

Det er gjennom bruk av språk læres. Med aktiviteter som for eksempel sang, dramatisering, tegning, leire, spill og maling, skapes muligheter for samtaler. I tillegg hevder informantene at hverdagssituasjoner, som måltid eller av- og påkledning, er egnet for språkutvikling fordi disse aktivitetene er konkrete og de gjentas hver dag. Å være bevisst på bruk av språk i hverdagen ved for eksempel å uttrykke tydelig at «nå går vi oppover», «dette er en rød bil » eller nå går vi «igjennom tunnelen, oppå bordet, under stolen», bidrar ifølge førskolelærerne til økt språkkompetanse hos barn.

Å bruke benevnning i hverdagen for at barn skal lære seg ulike ord og begreper, kan også oppfattes som å ha en undervisningstone overfor barn (Palludan, 2005). Palludan skiller mellom undervisnings- og utvekslingstonen. Undervisningstonen «karakteriserer situasjoner, hvor den voksne legger vekt på indføring, forklaring, instruering o.lign» (Palludan, 2005, s. 132). Barna inntar en lyttende posisjon. Pedagogene forteller mens barna lytter og følger anvisninger, eller pedagogene spør og barna svarer. På denne måten kan barn bli et objekt for pedagogenes undervisning (Palludan, 2005). På den annen side så flere av førskolelærerne resultater av denne måten å jobbe med språk på og hevdet at det bidro i positiv retning til utviklingen av barns språkkompetanse. En informant uttrykte følgende:

*Vi evaluerte det nettopp her nå forrige halvår. Da så vi at det var kjempestor fremgang på mange av de ungene som strevde. Så det å jobbe med språk i hverdagen – det er kjempenyttig. Og ikke bare bli tatt opp i språkgrupper med spesialpedagog, men å ta del i hverdagen, sammen med resten av gruppa.*

Det har dessuten blitt utviklet verktøy som har til hensikt å gjøre språkstimulering lystbetont, noe som er nok et eksempel på en ressursorientert tilnærming til språk og språkstimulering. Dette kan for eksempel være spill med konkrete bilder av ting som omgir barnet i hverdagen, som for eksempel memoryspill eller lottospill. Det brukes bilder som er håndgripelige for ungene, for eksempel bilder fra kjøkkenet, fra skogen eller av klær. Dette er spill barn kan spille når de ønsker. Å jobbe systematisk med språk gjennom lystbetonte aktiviteter ses, hos våre informanter, som nyttig for alle barn. For barn med minoritetspråklig bakgrunn er dette særlig viktig for få en bedre forståelse av ord og begreper. Ikke minst oppfattes det som viktig for å skape gode relasjoner til andre barn, å delta i leken, eller å kunne ha en dialog med andre barn og voksne. En førskolelærer sier:

*Vi ser jo at når barn får forståelsen for norsk språk, eller lærer seg litt mer norsk, så er det klart at det er lettere å komme inn i leiken. Og det er lettere å gjøre seg forstått i leiken. Vi minsker disse her frustrasjonene, og som kan vise seg i negative fysiske utslag.*

At barn behersker et felles språk, kan ha mye å si for gruppefølelsen og for hvert enkelt individ sin mulighet til medvirkning. Førskolelærerne opplever at det blir færre konflikter i barnegruppa og færre frustrasjoner hos det enkelte barn når barn kommuniserer med hverandre på et felles språk, det vil si på norsk. Minoritetsbarn i barnehagens hverdag finner likevel muligheter til å danne egne subkulturer hvor flere barn praktiserer det samme morsmålet (Bundgaard & Gulløv, 2008).

Språkkompetanse er igjen av betydning for kommunikasjon, samspill og dialog med andre barn og voksne. Det å beherske majoritetsspråket er viktig for å få kontakt med og leke med norsktalende barn, og for å uttrykke seg til de voksne i barnehagen. Videre kan kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne sies å være avgjørende for i hvilken grad barns stemme blir hørt. Hvordan voksne henvender seg til barn, og på hvilken måte barn får rom til å uttrykke seg, er av betydning når det gjelder å fange opp barns stemme og skape et inkluderende fellesskap.

## **Avslutning: På majoritetssamfunnets premisser?**

Det har blitt bekreftet i flere studier at kartlegging av språkferdigheter og formell språkopplæring har fått høy prioritet i dagens barnehagepraksis (Winsvold & Gulbrandsen, 2009; Østrem et al., 2009). Østrem et al. hevder at kartleggingspraksisen vanskelig kan forstås som en konsekvens av rammeplanens føringer, men at dette heller må ses i sammenheng med nasjonale og internasjonale idéstrømninger med økende fokus på ferdigheter som lar seg registrere. Becher (2008) trekker lignende konklusjoner og hevder at rammeplanen ikke pålegger barnehagene å drive omfattende testvirksomhet, men at presset heller kommer fra markedsmekanismer og en faglig testorientering som har til hensikt å dokumentere og avskaffe politiske problemer. Den økende nasjonale og internasjonale fokuseringen på kompetanseutvikling og kunnskapsvekst eller på tidlig investering i menneskelig kapital, har stor påvirkningskraft.

Å utvikle barns norskspråklige kompetanse er ment å være et tiltak for inkludering. Norskspråklig kompetanse anses som viktig for å fungere både i ei gruppe og i et senere skoleliv. Det er viktig å beherske et felles språk for å kunne kommunisere og være i dialog med andre barn og de voksne i barnehagen, men det er samtidig utfordringer med å bruke standardiserte tester på barn. Gulløv (2008) hevder at det er majoritetssamfunnets autoriteter som sitter med makt til å definere problemområder og komme med tiltak deretter. Selv om rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a) og politiske føringer pålegger barnehager å jobbe med språk og språkutvikling, har også vår forskning vist at det er ulike måter å utøve dette på i praksis. Gjennom drøfting av aktuelle temaer relatert til inkludering av minoritetsspråklige barn eksemplifisert med egne data, argumenterer vi for at det å vurdere barn ut fra et mangel- eller ressursperspektiv er av stor betydning for hvordan stimulering og utvikling av barns språklige kompetanse arter seg. Lek, dialog og samspill fungerer ifølge våre informanter positivt for barns språkutvikling, og dermed også for å skape et inkluderende fellesskap bestående av et språklig mangfold.



Spørsmålet er imidlertid om barnehageansatte med sine stadig mer sammensatte oppgaver har tilstrekkelig med tid og ressurser til å inngå i likeverdig samspill, dialog og individuelt tilpasset kommunikasjon. I tillegg kommer en utfordring i bruk av ressurser, som i form av ivaretagelsen av barn med minoritetsbakgrunn og deres morsmål. Dette er komplekst, men så lenge personalet i barnehagen bare snakker norsk, legges det opp til at det kun skal læres norsk i barnehagen, og at morsmål skal praktiseres hjemme. Å sette inn flere ressurser i form av et tospråklig personale kan være én måte å ivareta barns behov og ressurser på. Slik kan barn med minoritetsspråklig bakgrunn og deres språkferdigheter i større grad bli synlig og anerkjent i barnehagen.

## Litteratur

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9–28.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Forfatteren.
- Becher, A. A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(2), 25–42.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskap. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dilthey, W. (1969). Hermeneutics as foundation. I R. E. Palmer (red.), *Hermeneutics. Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer* (s. 98–123). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiske praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Doktoravhandling i Pedagogisk arbete Nr. 12, Umeå Universitet.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espenakk, U., & Horn, E. (2002). TRAS (Tidlig Registrering av Språkutvikling). *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2–3), 145–150.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364–375.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gulløv, E. (2008). Institutional upbringing: A discussion of the politics of childhood in contemporary Denmark. I A. James & A. James (red.), *European childhoods: Cultures, politics and childhoods in Europe* (s. 129–148). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen: Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag.

- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (s. 55–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S., & Huseby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and ‘the right to be oneself’: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (red.), *Beyond listening. Children’s perspectives on early childhood services* (s. 151–173). Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T., Moss, A., & Clark, A. (2005). Beyond listening: Future prospects. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (red.), *Beyond listening. Children’s perspectives on early childhood services* (s. 175–187). Bristol: The Policy Press.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945–1990*. Upublisert doktoravhandling, Historisk-filosofisk fakultet, NTNU, Trondheim.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Korsvold, T. (2004). Barnehagebarnet – en framtidinvestering? Om barnehageutbygging og endringer i offentlig velferd for barn. *Barn*, 1, 27–51.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *St.meld. nr. 16 (2006–2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Forfatteren.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning – en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 58–66.
- Lygseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehager. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 352–362.
- Morken, I. (2006). *Avvik og normalitet. Spesialpedagogiske utfordringer. En innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). Introduction. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (red.), *Beyond listening. Children’s perspectives on early childhood services* (s. 1–16). Bristol: The Policy Press.
- Palludan, C. (2008). *Barnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Statistisk sentralbyrå. (2005). *Ansatte og årsverk i barnehager, etter stilling og fylke. 19902003*. Lastet ned 6. september 2009 fra [www.ssb.no/emner/04/02/10/nos\\_barnehager/nos\\_d328/tab/tab-10.html](http://www.ssb.no/emner/04/02/10/nos_barnehager/nos_d328/tab/tab-10.html)
- Statistisk sentralbyrå. (2006). *Barn og unge. Barnehager*. Lastet ned 6. september 2009 fra [www.ssb.no/barnogunge/arkiv/2007/barnehage](http://www.ssb.no/barnogunge/arkiv/2007/barnehage)
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Barn i barnehagar frå språklege og kulturelle minoritetar, etter fylke. 2008*. Lastet ned 6. september 2009 fra [www.ssb.no/barnogunge/2009/tabeller/barnehage/bhage0600.html](http://www.ssb.no/barnogunge/2009/tabeller/barnehage/bhage0600.html)
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Trondheim kommune. (2008). *Barnehager i Trondheim*. Lastet ned 6. september 2009 fra [www.trondheim.kommune.no/barnehageoversikt/?amp;language=0](http://www.trondheim.kommune.no/barnehageoversikt/?amp;language=0)
- Valvatne, H., & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold fra utsikt til innsikt* (s. 231–251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA Rapport 2/2009. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. et al. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aalandslid, V. (red.). (2007). *Innvandrerers demografi og levekår i 12 kommuner i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Lastet ned 6. september 2009 fra [www.ssb.no/emner/02/rapp\\_200\\_724/rapp\\_200\\_724.pdf](http://www.ssb.no/emner/02/rapp_200_724/rapp_200_724.pdf)