



# Transspråking inn i barnehagekonteksten: En språkideologisk diskusjon av språknormer i pedagogiske praksiser

Gunhild Tomter Alstad\* & Anja Maria Pesch

Høgskolen i Innlandet, Norge

\*Korrespondanse: Gunhild Tomter Alstad, e-post: [gunhild.alstad@inn.no](mailto:gunhild.alstad@inn.no)

## Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i at ingen utdanningspraksis eller utdanningsteori er nøytral eller fri for normer og ideologier, og at det derfor er viktig å belyse hvordan pedagogiske praksiser i barnehagen – som transspråklige pedagogiske praksiser – også kan speile og reproducere maktforhold, ideologier og normer. Vi retter søkelyset mot hvordan synet på språk som ligger til grunn for transspråking kan ha betydning for barnehageforskning og i barnehagepraksiser. Vi tar utgangspunkt i en pågående diskusjon i internasjonal forskning om betydningen av transspråking og hva det underliggende språksynet innebærer for både forskning og utdanningspraksis. Vi løfter deretter denne diskusjonen inn i norsk barnehagekontekst og viser hvordan sentrale elementer kan kontekstualiseres i skiftet fra US-amerikansk til norsk og europeisk kontekst, samtidig som praksiser kan bekrefte sentrale pedagogiske og profesjonsetiske perspektiv.

**Nøkkelord:** barnehage; flerspråklighet; språkideologier; transspråking

## Abstract

### Translanguaging in Early Childhood Education Context: A Language Ideology Discussion on Language Norms and Pedagogical Practices

The starting point for this article is that no teaching practice nor theory is neutral or free of norms and ideologies. Therefore, it is important to shed light on how pedagogical practice in ECEC – such as pedagogical translanguaging – also may reflect and reproduce power relations, ideologies and norms. Different language ideologies, on which pedagogical translanguaging is based, may be significant for research or pedagogical practice. The article is based on the ongoing international discussion concerning the significance of

translanguaging, the underlying view on language(s) and their implications for research and teaching practice. We discuss the relevance for Norwegian ECEC and point out how central elements may be contextualized in the transfer from a US-American to a Norwegian and European context and how translanguaging practices may confirm pedagogical and professional ethical perspectives.

**Keywords:** ECEC; multilingualism; language ideologies; translanguaging

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

## Innledning og bakgrunn

Innenfor andrespråks- og flerspråklighetsforskningsfeltet internasjonalt pågår en større diskusjon om normer og verdier knyttet til transspråklige praksiser. Diskusjonen har utspring i den flerspråklige vendingen, der enspråklige normer blir utfordret og definisjoner av språk dekonstrueres (Makoni & Pennycook, 2007; May, 2014). Den moderne, vestlige måten å benevne språk på problematiseres ut fra postmodernistiske og -strukturalistiske ståsted, og diskusjonene handler om i hvilken forstand og hvorvidt språk kan navngis og telles. En del av diskusjonen er knyttet til definisjonsmakten rundt hva som regnes som gyldig språklig repertoar, og berører dermed ikke bare ontologiske forståelser av språk, men knytter også an til ideologiske spørsmål om mangfold, makt og sosial rettferdighet.

Studier viser at de utdannings- og språkpolitiske føringene til flerspråklighet i utdanning er vage og tvetydige (Alstad & Sopanen, 2020; Giæver & Tkachenko, 2020). Studiene påpeker blant annet at det er uklart hvordan «språklig mangfold» forstås i rammeplanen for barnehagen, at det å være flerspråklig konstrueres som motsetning til å være norsk, og at styringsdokumenter innebærer motstridende diskurser der noen er preget av en monoglossisk og andre av en heteroglossisk språkideologi. Palviainen og Curdt-Christiansen (2020) viser videre til at flerspråklighet er et begrep som fremmes i nordeuropeisk utdanningspolitikk, samtidig som en enspråklig førstespråkskompetanse er normen som framkommer i styringsdokumentene. Otterstad og Andersen (2012) peker på hvordan diskursene om kulturelt og språklig mangfold som ressurs er i ferd med å autoriseres på feltet, og at det er få som har utfordret en ressursorientert tilnærming. En ukritisk tilnærming kan ifølge Otterstad og Andersen være problematisk fordi den kan tilsløre andre utfordrende dimensjoner, som for eksempel makt, diskriminering, kolonialisering og fortellser.

Vi har savnet en grunnlagsdiskusjon om transspråking i lys av nordisk og spesielt norsk barnehagekontekst, og da særlig en bevisstgjøring av de språkideologiske implikasjonene for barnehageforskning og pedagogiske praksiser. Med denne artikkelen vil vi derfor utforske og drøfte den pågående språkideologiske debatten i lys av det norske barnehageforsknings- og barnehagepraksisfeltet. Vi bruker eksempler fra nordisk barnehagekontekst, men legger særlig vekt på norsk kontekst fordi vi selv kjenner denne best. En viktig del av denne debatten handler om hvorvidt og eventuelt hvordan språk skal og kan

defineres som tellbare, avgrensable enheter. Et annet aspekt av ideologidebatten handler om normer for hva slags type språkbruk som fremmes i utdanningskontekster, slik som situasjonsavhengig hverdagsspråk og situasjonsuavhengig, mer krevende språkbruk.

I det følgende innleder vi med å presentere elementer fra barnehagekonteksten som vi mener har særlig relevans for diskusjonen, slik som grunnleggende syn på barn og læring og demokratiske verdier som mangfold, respekt og likeverd. Deretter peker vi på hovedlinjer i de grunnleggende diskusjonene i internasjonal forskningslitteratur. Her har vi som utgangspunkt valgt å lene oss til synspunktene som forfektes av henholdsvis Jim Cummins og Ofelia García. Begge har et tydelig fokus på flerspråklighet i utdanning, og deres teoretiske ståsted er mye anvendt i det norske barnehagefeltet, både gjennom faglitteratur for barnehagelærere, i pensumlitteraturen i profesjonsutdanningen og også i forskning på flerspråklighet i barnehagen. I artikkelens drøftingsdel lener vi oss også til andre sentrale teoretikere, der vi tar vi for oss hvordan ulike ideologiske syn på transspråking kan ha betydning for både forskning og praksis med flerspråklige barn i norsk barnehagekontekst. Her viser vi til eksempler på empirisk forskning på barnehagepraksiser, og legger spesielt vekt på hvordan ulike språkideologier kan knyttes til grunnleggende syn på barn og barndommens egenverdi.

Et sentralt premiss for artikkelen er at verken utdanning eller forskning er verdinøytral på et overordnet nivå, men er basert på mer eller mindre eksplisitte verdigrunnlag eller normer (Irvine & Gal, 2000; Woolard, 1998). Som forskere og forfattere av denne artikkelen er vi ikke nøytrale til den språkideologiske debatten som pågår, og vi har ulike personlige språklærings- og språkbrukserfaringer i flerspråklige settinger. Med dette som bakgrunn anser vi begge ståsted i diskusjonen som verdifulle bidrag for å utvikle fagfeltet, og generelt vil vi hevde at debatten rundt dekonstruksjoner av språk er avgjørende viktig for å bevisstgjøre forskere og praktikere språkideologiske dilemma knyttet til transspråklige praksiser i barnehagen.

## Den norske barnehagekonteksten

I barnehagen har andelen såkalte *minoritetsspråklige barn* steget kontinuerlig det siste tiåret og utgjorde 20 prosent av alle barnehagebarn i 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2023). Minoritetsspråklige barn defineres som barn med et annet morsmål enn norsk, dansk, svensk, engelsk og samisk, og begge foreldre må ha et annet morsmål enn norsk (Statistisk sentralbyrå, 2023). Definisjonen omfatter derfor ikke alle potensielt flerspråklige barn i norske barnehager. Språklig mangfold er ikke et nytt fenomen i Norge. Samene har urfolksstatus gjennom ILO-konvensjonen nr. 169 som ble ratifisert i 1990. I tillegg har Norge anerkjent fem nasjonale minoriteter: kven/norskfinner, skogfinner, jøder, roma og romani/tatere. Både samer og de nasjonale minoritetene ble minorisert som følge av

intern kolonialisering med formålet om å danne en felles norsk identitet som underkjente andre kulturelle og språklige praksiser. Denne interne koloniseringsprosessen snudde etter andre verdenskrig, og i dag regnes barnehager og skoler som viktige arenaer for (re)vitalisering av språk og kultur. Til tross for denne vendingen i utdanningspolitikken finner man fremdeles langtidskonsekvenser etter kolonialiseringen, som for eksempel språkskifte blant og marginalisering av de minoriserte gruppene, samt manglende kunnskap om eksempelvis samisk kultur, kunnskap og verdier blant barnehagelærere (Pesch et al., 2021, s. 316, 337). For barn med transnasjonal bakgrunn som faller inn under definisjonen minoritetsspråklige barn kan barnehager få ekstra ressurser gjennom en tilskuddsordning, men tildeling av tilskudd er avhengig av antall minoritetsspråklige barn i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I den norske rammeplanen for barnehagen framheves lek, læring, danning og omsorg som fire kjernebegreper (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den pedagogiske praksisen i norsk barnehage har røtter i den tyske *Pädagogik*-tradisjonen. Det innebærer en særskilt vekt på kvaliteten i relasjonen mellom barnehagelærer og barn, og at barnet blir forstått og ivaretatt som subjekt med rett og mulighet til medvirkning (Vik, 2018, s. 149). Kjernebegrepene forener henholdsvis læring/undervisning og omsorg til en helhetlig pedagogisk tilnærming. Den helhetlige tilnærmingen innebærer videre at arbeidet med fagområdene i rammeplanen skal integreres i den pedagogiske praksisen, og at barnehagelæreren må balansere et perspektiv på barnet i øyeblikket med et framtidsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 44).

Styringsdokumentene for barnehagen har et sterkt fokus på lek, læring, barns rettigheter og demokrati (Garvis & Ødegaard, 2018), til tross for at det spesielt i den siste tida ofte har blitt argumentert for et økende læringspress også i barnehagen. Barns rettigheter står sterkt i styringsdokumentene, som også legger vekt på barnehagens helhetlige pedagogiske tilnærming og har et barnesyn som forstår barn som likeverdige subjekter. Barndommen trekkes fram som en viktig fase i livet med en egen verdi (Garvis & Ødegaard, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2018). Norge har lenge vært et språklig og kulturelt mangfoldig land, samtidig som det transnasjonale mangfoldet har vært økende de siste tiår (Pesch et al., 2021). Både verdiene som ligger til grunn for barnehagen i Norge og Norges historie som språklig mangfoldig land, har betydning for diskusjonen av flerspråklige praksiser i denne artikkelen, siden ideologier ligger til grunn for både pedagogiske verdier og sosiolingvistiske kontekster.

## Språkideologier i utdanningskontekster

Språkideologier er sett av normer og verdier som knytter språklige praksiser til bredere sosiopolitiske system (Woolard, 1998). Språkideologier er betydningsfulle for hva vi forstår

som språk, for eksempel om vi forstår språk som noenlunde avgrensede og tellbare system eller som kommunikativt fenomen. Det er eksempelvis en vanlig vestlig språkideologi å knytte språk til en nasjon og en form for felles identitet (Woolard, 1998, s. 16). I Norge kan slik ideologi komme til uttrykk hvis man forstår «språk» som likestilt med norsk, som kan være uttrykk for en monoglossisk språkideologi. Språkideologier kan være individuelle eller kollektive, og i vår artikkel er vi opptatt av språkideologier som felles system av ideer og oppfatninger om språk, språksjangre og -bruk og deres verdi (Jaffe, 2009, s. 390–391) i en barnehagekontekst. Språkideologier inkluderer også oppfatninger om hierarkier mellom språk, som ofte spiller en rolle i flerspråklighetssammenheng, der noen språk kan tillegges større verdi enn andre. Også oppfatninger om hvor vidt språk skal rendyrkes og holdes atskilt fra hverandre i språkpraksiser har et språkideologisk utgangspunkt (Kroskrity, 2004). Makoni og Pennycook (2007, s. 2) argumenterer for at språk er sosiale, kulturelle og politiske konstruksjoner, men ikke reelle lingvistiske enheter, og representerer derfor ikke reelle omgivelser. Med dette dekonstruerer forfatterne etablerte forståelser av og begreper om språk, og denne dekonstruksjonen er et vesentlig grunnlag for transspråking og for heteroglossiske språkideologier.

### **Utgangspunktet for transspråking**

Transspråking ble opprinnelig utviklet av Cen Williams som en pedagogisk strategi for å støtte tospråklige elever i utviklingen av walisisk og engelsk (Lewis et al., 2012b). Utviklingen skjedde som en motvekt til at walisisk og engelsk ble betraktet og undervist som to atskilte språk der engelsk var språket med høyere status. Utviklingen av transspråking var videre et element i en revitaliseringsprosess av walisisk og i en helhetlig forståelse av flerspråklighet (Pesch, 2021). I undervisningen var målet å bruke begge språk systematisk for å undervise og lære i én og samme undervisningskontekst. Å bytte mellom input og output var et viktig element, og likeså ideen om en kognitiv prosess som lå til grunn for transspråking. Videre var transspråking kun anbefalt for elever som hadde et visst kompetansenivå i begge språk (Lewis et al., 2012a, 2012b). Selv om transspråking ble utviklet med pedagogisk siktemål, var hovedfokuset på barnet, grunnet den barnesentrerte tilnærmingen som var vanlig i walisiske klasserom. I denne barnesentrerte tilnærmingen ligger en tydelig parallell til synet på barn som framgår av verdigrunnet for barnehagens virksomhet.

### **Språknormsdiskusjoner i flerspråklig pedagogikk og didaktikk**

I dag er det rådende synet i flerspråklig pedagogikk og didaktikk at det vil være gunstig å ta utgangspunkt i barnets allerede eksisterende språkkompetanser som støtte for å utvikle andre og nye språkkompetanser. Terminologien som brukes for å beskrive dette prinsippet kan variere, men flere bruker transspråklige pedagogiske praksiser (Cummins, 2021,

s. xxxvii; García & Li Wei, 2014, s. 14), som da blir bredt forstått som den pedagogiske mobiliseringen av barns eller elevers hele språklige repertoar. De språkideologiske diskusjonene som pågår, og som vi i det følgende vil knytte an til den norske barnehagekonteksten, handler om hvorvidt og hvordan språk skal og kan defineres som tellbare, avgrensbare enheter og hva slags språkrepertoar som verdsettes. Et grunnlagsspørsmål i debatten er hvorvidt det finnes tydelig atskilte språkvarieteter og språknormer. Avgrensingproblematikken er ikke ny i språkvitenskapelig forskning, men spørsmålet er hvordan en i et utdanningssystem og gjennom pedagogiske praksiser forholder seg til språkvarieteter og språkrepertoar som barn bringer med seg. Et annet spørsmål handler om eller hvorvidt den transspråklige pedagogikken hviler på en monoglossisk eller heteroglossisk ideologi, og hvilket fokus og hvilke konsekvenser praksiser i tråd med ulike ideologiene har, for eksempel potensielt komplekse spenninger knyttet til hvilke språk og språkvarieteter som har hegemonisk status og hvilke språkkompetanser som blir marginalisert.

Et sentralt aspekt av normdiskusjonen, som vi også kommer inn på i det følgende, handler om type språkbruk i utdanningskontekster. Det er et rådende språkideologisk syn å skille mellom situasjonsavhengig hverdagsspråk og situasjonsuavhengig, akademisk språkbruk (også kalt «skolespråk» i norsk kontekst). Cummins (2000, s. 3) omtaler dette skillet som *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP). Mens BICS handler om hverdagsspråk, viser CALP til avanserte språkbruksferdigheter og andre kognitive prosesser, som for eksempel evne til analyse, syntese og vurderinger og evne til å språkliggjøre disse kognitive prosessene, og som er spesielt sentralt for lese- og skriveutvikling. Dette skillet mellom ulike former for språkbruk er problematisert, fordi det er en fare for at skolespråk betraktes som normativt sett mer verdifullt og dermed på bekostning av hverdagsspråk. Det er samtidig også reist maktideologisk kritikk mot at skolespråk ofte ses på som synonymt med majoritetsspråk eller standardspråk som norm, som bidrar til en nedvurdering av andre former for språkkompetanse, slik som for eksempel minoritetsbarns språkkompetanser (Cummins, 2021, s. 160; García, 2020, s. 2–3; May, 2022, s. 349–350).

## Transspråking som syn på flerspråklighet

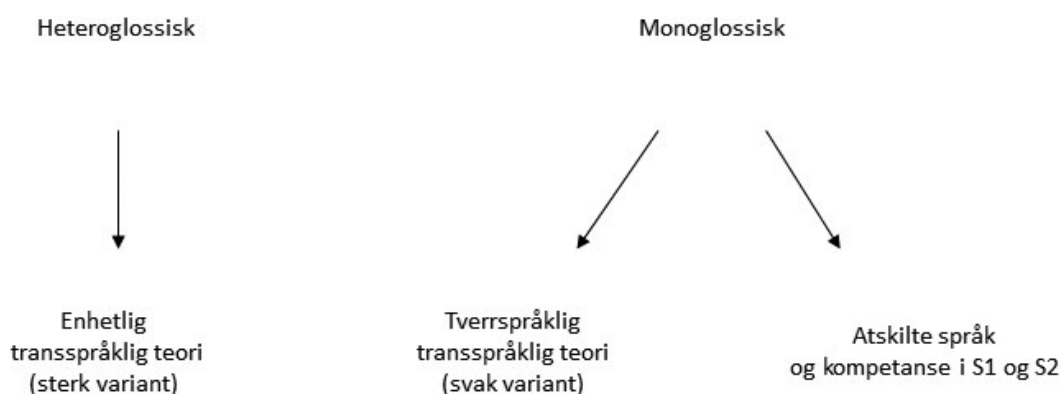
For presentasjonen av transspråking slik det framstilles og diskuteres i dag, tar vi utgangspunkt i García og Li Weis (2014) framstilling samt publikasjoner skrevet i etterkant, og spesielt publikasjoner som adresserer rasiolingvistiske perspektiver.<sup>1</sup> García og Li Wei (2014) framhever hvordan transspråking legger til grunn radikalt forskjellige forståelser av språk og flerspråklighet enn teoriene og termene som ble utviklet tidligere, og framstiller ulike forståelser som modeller gjengitt i figur 1 under. Transspråking innebærer et epistemologisk og ontologisk skifte i synet på språk, slik Makoni og Pennycook (2007) argumenterer

1 For å unngå utilsiktede negative konnotasjoner til 'rase' bruker vi i denne artikkelen anglisismene 'rasiolingvistisk' som oversettelse for *raciolinguistic*.



## Enhetlig og tverrspråklig transspråklig teori som syn på flerspråklighet

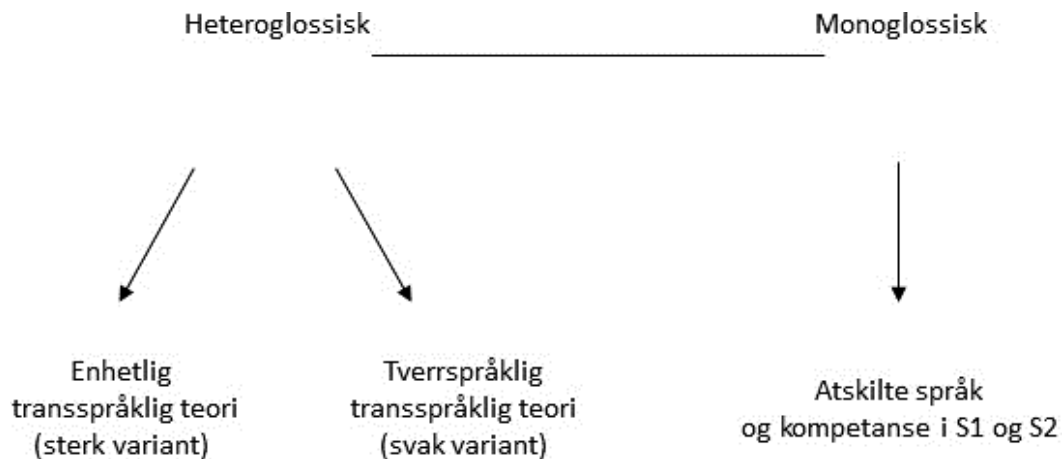
García og Lin (2017, s. 126) skiller mellom sterke og svake versjoner av transspråking. Den sterke versjonen antyder at tospråklige mennesker ikke snakker definerte språk som for eksempel «engelsk» og «spansk», men heller bruker repertoaret av alle språklige trekk selektivt. Den svake versjonen forholder seg derimot til språk som sosiopolitiske størrelser, som gitte, tellbare enheter også i selve språkbruken. I tråd med dette synet er det relevant å bruke benevnelser som «engelsk» og «spansk» som faktiske, sosiopolitiske størrelser (García & Lin, 2017, s. 126). Cummins (2021, s. 268) bekrefter at det kan være nyttig å gjøre et skille, men i stedet for å omtale skillet i form av ladede termer som «sterk» og «svak», foreslår han å omtale de to variantene med beskrivende termer som *Unitary Translanguaging Theory* (UTT) og *Crosslinguistic Translanguaging Theory* (CTT), altså «enhetlig transspråklig teori» og «tverrspråklig transspråklig teori».<sup>2</sup> Den første varianten (enhetlig transspråklig teori) understreker at språkbrukeren benytter trekk fra hele sitt enhetlige språklige repertoar for meningsskaping og forhandlinger i gitt kommunikative kontekster, uavhengig av den sosiopolitiske konteksten. Den andre varianten, tverrspråklig transspråklig teori, vil si at språkbrukeren forholder seg til språk, ulike kommunikative register som er i spill i den gitte kommunikative situasjonen, men at utgangspunktet er at det finnes språk – og når flere språk og register er i spill, benyttes disse på tvers. Tverrspråklig transspråklig teori viser slik til Cummins' tidligere arbeid (2000) om felles, gjensidig avhengighet mellom språk og felles underliggende språkkompetanse (*Common Underlying Proficiency*). Slik Cummins presenterer de to variantene (UTT og CTT), har de flere likhetstrekk, men kan plasseres på ulike måter innenfor heteroglossisk og monoglossisk språkideologi. Visuelt sett framstiller Cummins Garcías syn slik:



Figur 2. Det ideologiske grunnlaget for Garcías sterke og svake varianter av transspråking (oversatt fra Cummins, 2021, s. 268).

2 Vi har ikke sett at *Unitary Translanguaging Theory* og *Crosslinguistic Translanguaging Theory* er oversatt til norsk i andre sammenhenger så langt. Vi har valgt å oversette til henholdsvis «enhetlig transspråklig» og «tverrspråklig transspråklig». Poenget er altså språksynet til ligger til grunn.

I denne dikotomiske modellen (figur 2) anses altså tverrspråklig transspråklig teori som fundert i en monoglossisk ideologi, i motsetning til heteroglossisk ideologi. Cummins argumenterer for at det ikke bør ligge en dikotomisk, kategorisk forståelse til grunn, og foreslår i stedet å forstå heteroglossisk og monoglossisk som et kontinuum heller enn en dikotomi:



Figur 3. Det ideologiske grunnlaget for Cummins' forståelse av transspråking (oversatt fra Cummins, 2021, s. 303).

I motsetning til framstillingen i figur 1, er det i denne modellen (figur 3) lagt inn en sammenhengende linje mellom heteroglossisk og monoglossisk ideologi som visuelt understreker kontinuumet eller gradsforskjellene som Cummins hevder at det er mellom ulike teoretiske forståelser av språkbruk: «Within this conception, UTT and CTT could be seen as variations of a heteroglossic orientation to multilingualism with no need to consign CTT to a monoglossic category with all of the negative attributions that follow from that designation» (Cummins, 2021, s. 303). Slik Cummins ser det, er altså enhetlig transspråklig teori (Garcías variant) og tverrspråklig transspråklig teori (Cummins' variant) varianter som mer eller mindre aktiveres som heteroglossiske, og ikke som absolutt atskilte kategorier.

## Diskusjon: Transspråking inn i norsk barnehagekontekst

Så langt har vi pekt på vesentlige punkter i de ulike språkideologiske diskusjonene rundt transspråklige pedagogiske praksiser, med utgangspunkt i Cummins' og Garcías ulike forståelser. I det følgende vil vi drøfte nærmere hva deres forskjellige ståsted kan innebære når vi løfter dem inn i en norsk barnehagekontekst. Vi begynner med å drøfte fellestrekk og peker deretter på forskjeller med utgangspunkt i postkoloniale perspektiv, språknormer og hvordan forståelser av «hvithet» og mangfold kan betraktes i norsk sammenheng.

## Det språkkompetente barnet i sentrum

Et fellestrekk i Cummins' og Garcías syn på flerspråklighet er at både enhetlig og tverspråklig transspråkingsteori forstår språk som sosialt konstruerte, og avviser at språk læres og bør undervises atskilt Cummins (2021, s. 264). Begge teorier vil motvirke nedvurdering av minoriserte elevers språklige praksiser i utdanningskontekster og forstår flerspråklighet som en fleksibel og dynamisk kognitiv funksjon. Videre fremmer begge teorier forståelser av en språkpedagogikk som tar utgangspunkt i eller lager forbindelser til elevers liv og bygger på deres helhetlige språklige repertoar som et sentralt element for å fremme sosial rettferdighet og likeverd. Slik kan både Cummins' og Garcías forståelser knyttes til sentrale verdier i barnehagesammenheng. Det er for eksempel pekt på at transspråking bidrar til likeverd av språk og til respekt for barns stemmer (Alstad, 2013, s. 72), og på generell basis kan understøtte sosial rettferdighet, likestilling, myndiggjøring og demokrati (Mary & Young, 2017; Rosiers, 2017).

Begge teoriene baserer seg dessuten på en grunnleggende idé om kognitive prosesser som bidrar til at informasjon kan overføres mellom språk. Begge syn vektlegger videre betydningen av læreres eller barnehagelæreres stillasbygging for barns språkutvikling (Lewis et al., 2012a). Teoriene bygger dermed på verdier som også er sentrale i norsk barnehagekontekst – å forstå barnet som et kompetent subjekt og å støtte det i utvikling av andre språkkompetanser basert på det språklige repertoaret barnet har med seg.

## Diskusjoner om språknormer og -standarder: akademisk språk

En viktig forskjell mellom de ulike synene er formålet for stillasbyggingen. Mens Cummins tar utgangspunkt i at praksiser kan bidra til at språklige elementer kan overføres mellom språk og styrke begge/flere språk, tar García utgangspunkt i at stillasbygging støtter språkrepertoaret som sådan. De ulike synene illustreres i figur 1. En utfordring som melder seg ganske raskt, er hva som er selve normen og målet for språkstøtten som gis. Kritiske røster har pekt på motsetningene mellom behovet for et standard felles språk på den ene og individuell frihet til å uttrykke seg på den andre siden (Jaspers, 2018). Hvis en tar utgangspunkt i det enkeltes barns språkkompetanser som et dynamisk, enhetlig repertoar, og den pedagogiske praksisen understøtter dette, vil kommunikasjonen potensielt kunne bryte sammen på et tidspunkt. May (2022, s. 349) stiller spørsmål ved om det nødvendigvis kommer de minoriserte gruppene til gode at en dynamisk, enhetlig språknorm legges til grunn. Det er reist kritikk mot Cummins på bakgrunn av kritiske perspektiver på kolonialisering, rasialisering og rasiolingvistiske ideologier (Flores & Rosa, 2015; García, 2020). Kritikken retter seg mot den underliggende monoglossiske ideologien (svak variant, jf. figur 2) som hviler på ideen om at det eksisterer visse normer eller standardiserte språklige praksiser som individet må lære for å kunne mestre og å uttrykke seg i utdanningssammenheng. «Akademisk språk» er et eksempel på en slik språklig praksis, som også fremmes av Cummins som et viktig element i språkutvikling. I barnehagesammenheng brukes sjelden

«akademisk språk» eller «skolespråk», men språkbruksnormen omtales gjerne som kognitivt krevende, situasjonsuavhengig språkbruk. Alstads studie (2013) viser for eksempel hvordan en barnehagelærer aktivt gir språklig stillas for barn i rollelek, slik at barna gradvis kan beherske de kognitivt krevende og situasjonsuavhengige språkferdighetene som stilles til deltakelse i rolleleksituasjoner, herunder en narrativ kompetanse, evne til desentrering og til å ta ulike roller i lek. Språkkompetansene som forutsettes for deltakelse i rollelek er basert på gitte språknormer, språksjangre og type ordforråd som ikke nødvendigvis er like tilgjengelig for alle barn på samme vilkår (Alstad, 2013, s. 153–154).

En utfordring med «akademisk språk», er at det ifølge Flores og Rosa (2015, s. 150) produserer rasialiserte forståelser av individer som blir konstruert som avvikende i møtet med språkpraksiser som er posisjonert som normativ av en hvit elite. I US-amerikansk kontekst viser forståelsen av «hvit» til et rasiolingvistisk hierarki der majoriserte språkpraksiser har større verdi og er mer anerkjent i utdanningssystemet enn språkpraksiser til minoriserte barn og elever. Mens flerspråklighet blant den hvite eliten anses som en ressurs, blir flerspråklighet ofte ansett som mindreverdig, spesielt språkblanding blant rasialiserte individer (García, 2020; Rosa, 2015). I norsk sammenheng viser for eksempel Øzerk (2016) til et skille mellom majoritetstospråklighet eller elitetospråklighet/flerspråklighet med språk som har høy status og former for flerspråklighet som involverer språk med lavere status i samfunnet.

Ut fra dette argumenterer Flores og Rosa (2015) og García (2020) for et fokusskifte fra *the speaking subject* til *the listening subject*. Istedenfor å ha fokuset på elevers språkpraksiser, rettes oppmerksomheten mot hvordan lytteren oppfatter disse praksisene og følgelig hvordan (minoriserte) elever blir kategorisert. Ifølge Flores og Rosa (2015, s. 155) har ikke elevene innflytelse på denne kategoriseringen. Selv om elevene engasjerer seg i praksiser som akademisk språk, vil språkpraksisene deres bli oppfattet som avvikende etter som standardiserte språkpraksiser er preget av den «hvite» majoritetens perspektiv. Flores og Rosa framhever hvordan additive tilnærminger til språkopplæring anerkjenner ikke-standardiserte språkpraksiser blant elever, så lenge språkpraksisene foregår utenfor utdanningskonteksten. Samtidig forutsettes det at elevene utvider sine språklige repertoar til å inkludere standardpraksisene når elevene befinner seg i utdanningskontekster. En slik tilnærming grunner i monoglossiske språkiedologier, som ifølge Flores og Rosa mislykkes i å utfordre diskurser om språkpraksiser som «akademisk språk» og derigjennom opprettholder minoriserte elevers rasialiserte status. Det er viktig å framheve at kritikken ikke retter seg mot individer, som lærere, men mot strukturer i utdanningssystemet. Flores' og Rosas argumentasjon for å fokusere på rasialiserte hierarkier og strukturer i utdanningskontekster og samfunn bidrar til et fokusskifte. Kritikken retter seg samtidig mot en underliggende idé om at det er individet – altså den minoriserte eleven – som utdanningen skal støtte til å utvikle språkpraksiser som anses for å være rett i en utdanningskontekst (Flores & Rosa, 2015, s. 157). Cummins er på sin side enig i at det er viktig med en bevisstgjøring

rundt normer som ligger til grunn, men understreker at «akademisk språk» er en teoretisk konstruksjon som ikke er operasjonalisert i standarder eller normer gitt en gang for alle (Cummins, 2021, s. 200–201). At det er ulikheter i de ulike formene for språkbruk innenfor en utdanningskontekst, betyr imidlertid ikke at det i seg selv at den ene formen for språkbruk er plassert over den andre i et normativt språkbrukshierarki.

### Former for mangfold og forståelser av hvithet

Transspråkinglitteraturen viser ofte til større grupper i befolkningen som lever og vokser opp i kontakt med flere språk, som for eksempel latinamerikanere i en US-amerikansk kontekst. Det gjenspeiler seg også i mange studier om transspråking i klasserom med fleksibelt bruk av *to* språk, mens forskning på mer mangfoldige utdanningssammenhenger fremdeles er sjelden (Rosiers, 2017, s. 148). Studier som har utforsket språklige praksiser i barnehager i europeisk kontekst med utgangspunkt i transspråkingsteori, viser til at transspråking må rekontekstualiseres når fenomenet flyttes fra tospråklige til språklig mangfoldige kontekster (Pesch, 2021). Norsk språk er i seg selv et lite språk i verdenssammenheng, og kan ikke sammenlignes med den hegemoniske statusen som engelsk har som verdensspråk, selv om norsk har status som offisielt språk i Norge og har hegemonisk status i denne sammenhengen. Maktperspektivene i en norsk kontekst får dermed mindre format og blir mindre framtrepende.

Å gruppere mennesker på bakgrunn av etnisk tilhørighet er mer uvanlig og etisk mer utfordrende i norsk forskningssammenheng enn det kan se ut til å være i US-amerikansk forskningssammenheng. Kritikken som fremmes i lys av rasiolingvistiske ideologier, omhandler synet på større befolkningsgrupper som vokser opp med ulike former for språkkontakt og som utvikler språklige praksiser som konstrueres som avvikende fra eksempelvis standardiserte former for engelsk eller spansk (Flores & Rosa, 2015; Rosa, 2015). I norsk barnehagesammenheng kan lignende syn på språklige praksiser være mer knyttet til enkeltbarn. Et annet aspekt er forståelsen av «hvithet». Termen «hvit» kan i norsk sammenheng virke upassende og utdatert, og kan framkalle assosiasjoner av raseideologier med røtter i nasjonalsosialismen og dens virksomhet under andre verdenskrig. Samtidig viser forskning til hvordan konstruksjonen «hvithet» fremdeles eksisterer, men der «etnisk norsk» har blitt tatt i bruk som pseudonym for «hvit» (Osler & Lindquist, 2018, s. 27). Rasialisering og rasiolingvistiske perspektiv har betydning i både barnehageforskning og barnehagepraksis, og et viktig bidrag transspråking kan gi, er å rette fokus mot strukturer i utdanningssystemet og praksiser som innebærer rasialisering og minorisering. Sentralt for dette bidraget er skiftet til det lyttende subjektet (Flores & Rosa, 2015), som kan gjøre oss bevisst på hvordan flerspråklige barns språkpraksiser blir forstått, både på strukturelt nivå og hvordan de kan gjenspeile seg i barnehagepedagogisk praksis. Å rette blikket mot den som lytter – både i forstand av barnehagelærere og strukturer som framkommer i styringsdokumenter på systemnivå – kan derfor være relevant i norske barnehager. Det kan dessuten knyttes til forståelsen av barnet som likeverdig subjekt.

## **Transspråking som pedagogisk praksis i norsk barnehage**

Hittil har vi belyst hvordan sentrale verdier, ideologier og normer knyttet til transspråking kan kontekstualiseres i en norsk barnehagekontekst. I det følgende vil vi gå nærmere inn på hvordan transspråking kan forstås i lys av empiriske pedagogiske praksiser. Vi drøfter eksempler fra studier fra ulike språklige kontekster og diskuterer til slutt hvordan transspråking har relevans for et utvidet syn på barns språklige repertoar.

### *Transspråking i kontekster med truede minoritetsspråk*

Å anvende transspråking som pedagogisk praksis i utdanningskontekster med truede minoritetsspråk kan innebære muligheter, men også virke som trussel mot det truede språket. Et eksempel på hvordan transspråking kan brukes som en pedagogisk praksis i en slik sammenheng finnes i Kleemanns (2021) studie av en samisk barnehage utenfor samisk kjerneområde. Hun diskuterer spørsmålet om hvordan det kan være mulig å opprettholde og utvikle et språk når man ikke mestrer det fullt. Kleemann (2021, s. 2) viser til de transformative aspektene ved transspråking og muligheten for å skape hybride rom der ulike erfaringer, personlige historier, ideologier, kognitive og fysiske kapasiteter kan bringes sammen og transformeres til levd erfaring. Hun tar videre utgangspunkt i Cenoz og Gorters (2017, s. 909–910) fem ledende prinsipper for transspråking i kontekster der ett av språkene er truet: å skape funksjonelle pusterom for bruk av minoritetsspråket; å skape behov for å bruke minoritetsspråket gjennom transspråking; å ta i bruk gryende flerspråklige individers ressurser til å forsterke alle språk gjennom å utvikle metaspråklig bevissthet; å fremme språklig bevissthet; å knytte spontan transspråking til pedagogiske aktiviteter. Kleemann (2021) argumenterer for hvordan transspråking i større grad kan rette oppmerksomheten mot praksiser enn eksempelvis kodeveksling. Transspråking som analytisk tilnærming muliggjør å rette fokus på hvordan språklige ressurser brukes og belyser hvordan alle språklige ressurser er i bruk for å bevare samisk. Kleemann drøfter Cenoz og Gorters fem prinsipper i lys av en kontekst der en enspråklig samisk tilnærming ikke er mulig eller hensiktsmessig. For eksempel medførte forsøket om å skape et enspråklig samisk pusterom at barna som deltok i studien ble stille og unnlot å snakke. Flere av barnehagelærerne var selv i en språkutviklingsprosess med nordsamisk, og barna kunne forstå en del nordsamisk, men snakket det lite. Barnehagelærerne brukte sin kompetanse til å skape metaspråklig bevissthet og tok i bruk samisk spesielt i planlagte situasjoner. Selv om barnehagen ikke kunne skape et enspråklig samisk pusterom (Cenoz & Gorter, 2017), skapte det likevel et pusterom for bruk av samisk og for utvikling av samisk identitet (Kleemann, 2021, s. 3, 16). Kleemanns studie er et eksempel på kontekstualisering av transspråking: som hun selv skriver, ville en enspråklig nordsamisk kontekst være ideell for barnas utvikling av språket, men dette er ikke tilfelle og heller ikke mulig i barnehagen, noe som peker på betydningen av å ta i betraktning den lokale konteksten. Med denne kontekstualiseringen viser hun også hvordan språklige praksiser

som involverer samisk kan være et bidrag til å opprettholde språket, selv om de ikke følger en ønsket enspråklig tilnærming og norm.

### *Transspråking i (hyper)mangfoldige barnehagekontekster*

Et eksempel på kontekstualisering av transspråking i norsk hypermangfoldig barnehagekontekst, er studien til Tkachenko et al. (2021), som undersøker hvordan transspråking kan bidra til å støtte barns hjemmespråk. Forfatterne tar utgangspunkt i García og kollegenes (2017) tre strategier for støtte av barnas hjemmespråk: å initiere aktiviteter som oppfordrer til bruk av hjemmespråk; å tilrettelegge for metaspråklige samtaler; å konsultere og involvere språkekspertene (som kunne være barn, foreldre eller barnehagelærere). Forfatterne drøfter hvordan initiering av aktiviteter kan forstås som *translanguaging design* som ga rom for barnas språklige identiteter, hvordan det krevde *translanguaging shifts* av barnehagelærerne ved å ta mange små avgjørelser i øyeblikket som kunne styrke barnas flerspråklige samspill. De viser hvordan barnehagelærere inntok en *translanguaging stance* ved å støtte og veilede barna gjennom aktiviteter og samtaler, bekrefte deres initiativer, gi barna roller som språkekspertene, involvere barn og kollegaer som kan enkelte språk bedre, og å bruke sin egen flerspråklige kompetanse (Tkachenko et al., 2021, s. 9). Lignende strategier og valg har vi sett i andre studier av barnehagelæreres språkpedagogiske praksiser i flerspråklige barnehager (Alstad, 2013; Pesch, 2017). Tkachenko et al. (2021) viser videre hvordan henholdsvis symbolsk og stillasbyggende transspråking kan ha betydning som støtte for barnas hjemmespråk, selv om epistemologisk transspråking ikke er mulig grunnet at barnehagelærere ikke har god kompetanse i barnas språk. Med dette peker de også på en generell utfordring i mange norske barnehager, der mangfoldet i barnas språkkompetanser sjeldent overlapper med barnehageansattes språklige kompetanse. Studien er derfor et viktig eksempel på kontekstualisering av transspråking i norske barnehager som er preget av stort språklig mangfold blant barna.

### **Transspråking og et bredere syn på barns språklige repertoar?**

Som vi har løftet fram så langt, er det flere aspekter ved transspråking som er i tråd med barnehagens syn på barnet i sentrum og den helhetlige tilnærming til lek, omsorg, danning og læring. Så langt har vi diskutert språknormer som tellbare, avgrensbare enheter og språkbruksnormer (hverdagsspråk vs. mer krevende språk). Til grunn for de tre figurene vi viste til tidligere (García og Li Weis modell og Cummins' modeller), ligger det også en diskusjon rundt hva som skal defineres som språklige ressurser og repertoar. Ofte vil de verbalspråklige ressursene ha hovedfokus, og gjerne de muntlige produktive og reseptive ferdighetene. Dette gjelder både i barnehagepraksisene og i forskning. Det finnes gode eksempler på forskning på barnehagepraksiser som utfordrer og utvider synet på barns språklige repertoar i flerspråklige kontekster, og som kan knyttes til transspråklig teori.

Et viktig bidrag fra norsk barnehagekontekst er Ilje-Liens (2018) studier av kroppslige og estetiske måter å kommunisere på. Ilje-Lien bruker psykolingvisten Kristevas språkteoretiske perspektiver for å belyse estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. Denne studien får fram en bredere forståelse av ressursene og repertoaret som involveres, som langt på vei følger definisjonene av transspråking. Ilje-Lien synliggjør også barnehagelærernes imøtekommenhet for en større bredde av kommunikative uttrykksformer enn de rent tradisjonelle muntlige verbale uttrykksformene, som gjerne kommer i forgrunnen av andre kommunikative uttrykksformer.

I en studie av nyankomne barn i svensk barnehage viser Skaremyr (2019) hvordan barn bruker sitt kommunikative repertoar på ulike måter. Ikke bare bruker barna både kroppsspråk og verbalt språk, men de kommuniserer også via ulike språklige ressurser. Et av barna i studien kommuniserer for eksempel gjennom fantasispråk hun utvikler selv, eller hun berører andre fysisk og henter venner og materiale (skrivesaker, leker, bøker, penn og papir). Et annet barn bruker engelsk og svensk, og hun imiterer aktiviteter som setter henne i stand til å møte initiativ fra andre, forhandle, beordre og samhandle med andre. Hun skygger og repeterer andre barnehagebarns kroppsspråk og verbalspråk. Gjennom sine analyser viser Skaremyr hvordan barnas bruk av hele repertoaret gradvis går fra mer kroppslige modaliteter og fantasispråk til mer framtrædende verbale, svensksspråklige modaliteter i løpet av de fem månedene de nyankomne barna observeres. Studien illustrerer også hvordan det pedagogiske personalet aktivt bruker og responderer tilpasset de ulike semiotiske ressursene som barna bruker, altså med verbalt språk, kroppsspråk og materialer (Skaremyr, 2019, s. 112). Skaremyr bruker ikke transspråking som term, men fenomenene hun beskriver, kan forstås i lys av transspråking og et bredere kommunikativt repertoar.

Begge disse studiene har relevans for transspråkingsteori og diskusjoner om hvilke normer vi legger til grunn. Tradisjonelt er verbalspråk og verbalspråklig kompetanse generelt tillagt vekt framfor andre kommunikative ytringsformer, og dette utfordres av transspråklig teori. Ifølge Kleifgen (2022) er sosiosemiotiske ressurser særlig sentrale for gryende flerspråklige barn, og et slik syn har røtter i Hallidays «semiotiske ressurser» som handlinger og objekter som nytter i sosial samhandling, Goodwins syn på språk som en del av et større økologisk tegnsystem, samt Kress' vektlegging av multimodale ressurser som måter å kommunisere på (bilder, farger, film og lyd) som understreker kompleksiteten i samhandling på, spesielt i nye medier. Kleifgen (2022, s. 46) bruker termen «trans-semiotic practices» (trans-semiotiske praksiser, vår oversettelse), som involverer ulike sosiosemiotiske og modale ressurser. I denne definisjonen ligger vekten på det semiotiske, altså generelt tegn med deres potensielt meningsskapende potensial i sosiale kontekster. Li Wei definerer repertoaret eller ressursene som en rekke kognitive, semiotiske og modale ressurser: «Human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of *cognitive, semiotic, and modal resources* of which language in its

conventional sense of speech and writing is only one» (2018, s. 18–19, vår utheving). Cummins omtaler transspråking i pedagogiske praksiser som elevenes/barnas hele språklige repertoar: «The instructional mobilization of *students' full linguistic repertoire* and the promotion of productive contact across languages» (Cummins, 2019, s. 21, vår utheving). Spørsmålet er hva som konkret skal forstås som «ressurser» eller «repertoar». Mens Li Wei er mer eksplisitt, er Cummins implisitt. I *Identity Texts* (2011) bruker Cummins og Early (2011) et bredt spekter av semiotiske ressurser (lyd, bilde, ulike modaliteter, tekster) for å mobilisere det språklige repertoaret hos eleven – og ikke nødvendigvis førstespråk eller andrespråk, men også andre modaliteter. Busch (2017) er blant dem som har tatt til orde for en utvidelse av forståelsen av språklig repertoar, med spesiell vekt på kroppslige og emosjonelle dimensjoner, basert på franske filosofer som Bourdieu, Foucault og Merleau-Ponty. Et spørsmål som er viktig å stille, er hvordan definisjoner privilegerer ulike former for modaliteter eller semiotiske ressurser, og hvilke konsekvenser dette eventuelt har. Canagarajah (2017) utfordrer multimodalitetsstudier som legger til grunn at mennesker distribuerer og disponerer semiotiske ressurser slik de vil for sine formål. Han foreslår en spatial, romlig orientering som innebærer det romlige og objekter i miljøet også former mennesker som aktører. Med utgangspunkt i et slikt syn ville vi si at for eksempel det språklige, fysiske språklæringsmiljøet har en mer performativ rolle i meningsdannelsen, fordi det aktivt former og påvirker aktørene.

Slik vi ser det, har transspråking et stort potensial for å bidra til å utvide forståelsen av barns språklige ressurser og hvordan disse utvikles og endres i dynamisk samspill med barnehagepersonalet og de fysiske omgivelsene. Samtidig vil det trolig ikke innebære like store verken språkideologiske eller utdannings- og kunnskapsideologiske spenninger hvis kroppslige, multimodale og sosiosemiotiske ressurser inkluderes i forståelsen av barns språklige repertoar. Det mer kontroversielle er knyttet til hva slags status og aktørrolle det spatiale og romlige skal ha som en del av analysen.

## Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har vi tatt utgangspunkt i at ingen utdanningspraksis eller utdanningsteori er nøytral eller fri for normer og ideologier, og at det derfor er viktig å belyse hvordan pedagogiske praksiser i barnehagen – som transspråklige pedagogiske praksiser – også kan speile og reproducere maktforhold og normer. Maktkritiske perspektiver kan bidra til å belyse hvordan privilegier skapes eller opprettholdes i gitte kontekster, men samtidig bør nye normer, som transspråklige praksiser også ses i et normkritisk lys: Hvilke normer og idealer skapes eller reprodukeres dersom en dynamisk, enhetlig språknorm skal legges til grunn, og er det gitt at dette er en fordel – og i så fall for hvem?

Barnehagen er kanskje den utdanningskonteksten som med sin helhetlige pedagogiske tilnærming og færre normer barn skal vurderes i lys av, i størst grad har et transformativt potensial i norsk utdanningskontekst. Det transformative potensialet vil imidlertid være knyttet til barnet i barnehagesettingen. Barnehagens mandat innehar også et framtidsperspektiv der rammene og normene er mer begrensende. Ifølge Jaspers overvurderes den transformative kraften ved transspråking. Jaspers (2018, s. 7) peker på hvordan nye normer kan ha gode, frigjørende hensikter og verdier, men kan utvikle seg til å bli «moralske imperativ», og der en ser bort fra nye bekymringer som for eksempel oppløsning av språknormer. Samtidig kan transspråking som pedagogisk praksis også stå i fare for å bli utvasket. Slik Tkachenko et al. (2021) viser i sin studie, bygger transspråklig pedagogisk praksis på tre grunnleggende premisser som barnehagen i utgangspunktet gir gode muligheter for. Det betyr samtidig at ikke alle flerspråklige praksiser er transspråklige.

Utgangspunktet for denne artikkelen var ønsket om å se transspråkingsdebatten i lys av barnehagekonteksten. Først og fremst vil vi hevde at de ulike perspektivene som diskusjonene innbyr til og som vi har vist til over, *har* relevans for barnehagekonteksten. Grunnleggende sett handler diskusjonene om hvilke ideologier som styrer den pedagogiske praksisen og forskningen, og hvilke normer som er privilegert i utdannings- og forskningskontekst. Normer og verdier kan være samtidige og motstridende, og poenget er i den grad det er mulig å kjenne til hvilke normer og ideologier som kan virke inn på de valgene en tar, i den grad det er mulig – både som barnehageansatte og som forsker. Barnehageansatte og forskere har et valg i hvordan en vil møte barn, annet personale, forskningsdeltakere og synet på den kompetansen og de ressursene de har. Både forskning og barnehagepraksiser kan ha de beste intensjoner, men som likevel kan føre til marginalisering av noen eller motsatt: privilegering av noen. Transspråklige praksiser kan risikeres å brukes ukritisk, akkurat som tydelige enspråklige ideologier fortsatt kan leve videre. Diskusjonene i forskningslitteraturen peker likevel på en intensjon om å ta i bruk og mobilisere alle de språklige ressursene en har i de pedagogiske praksisene. Uansett vet vi at språklige ressurser både kan forherliges og forties ut fra de beste hensikter, men likevel bidra til utilsiktet marginalisering og privilegering, samt til å opprettholde eller skape maktrelasjoner og språklige hierarkier.

Avslutningsvis vil vi peke på at transspråkingsdiskusjonen også inviterer til å belyse det komplekse forholdet mellom verbalspråklige ressurser og andre semiotiske ressurser. Ofte vil det være slik at andre semiotiske ressurser enn verbalspråklige blir marginalisert, kanskje uten at det har dramatiske ideologiske konsekvenser. Samtidig kan det være slik at i iveren etter å løfte fram enkelte semiotiske ressurser kan en stå i fare for å se bort fra helheten og det dynamiske i barns repertoar. Hele diskusjonen minner oss altså om et selv-kritisk perspektiv på ideologier og normer som vi legger til grunn, både i forskning og i barnehagepraksisene.

## Forfatteromtaler

**Gunhild Tomter Alstad** er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Innlandet. Doktorgradsarbeidet hennes handlet om barnehagelæreres arbeid med flerspråklighet og norsk som andrespråk. Alstads forskningsinteresser er språkdidaktikk i barnehage og i barnehagelærerutdanning, med særlig vekt på tema som norsk som andrespråk, flerspråklighet, gryende litterasitet og språkideologier. Hun har erfaring med undervisning i norsk-språklige emner i ulike lærerutdanninger, spesielt førskole- og barnehagelærerutdanning, samt veiledning på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Hun er medlem i og leder av forskergruppa *Språkdidaktikk i flerspråklige kontekster*.

**Anja Maria Pesch** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hun har doktorgrad i pedagogikk og jobber på barnehagelærerutdanning og masterprogrammet i tilpasset opplæring. Hennes forskningsinteresse er flerspråklighet i tidlig barndom, barnehagens arbeid med flerspråklige barn og familier og semiotisk landskapsanalyse. For tida forsker hun i prosjektet Multilingualism in Transitions (MultiTrans), som er finansiert av NFR. Hun er medlem i forskergruppa *Språkdidaktikk i flerspråklige kontekster* og assosiert medlem av forskergruppa *Barn, barndom og barnehagepedagogikk i det 21. århundre*.

## Referanser

- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Alstad, G. T. & Söpanen, P. (2020). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Canagarajah, S. (2017). Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 1–25 <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19–36.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Early, M. (Red.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- García, O. (2020). Singularity, complexities and contradictions: A commentary about translanguaging, social justice, and education. I J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Red.), *Inclusion, education and translanguaging* (s. 11–20). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_2)
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Calson.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. I O. García., A. M. Y. Lin & S. May (Red.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (s. 118–130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- Garvis, S. & Ødegaard, E. E. (2018). Introduction. I S. Garvis & E. E. Ødegaard (Red.), *Nordic dialogues on children and families* (s. 1–12). Routledge.
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråklighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 249–267.
- Ilje-Lien, J. (2018). «Se hun snakker!» En undersøkelse av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *NOA – norsk som andrespråk*, 33(1–2), 41–65.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* (s. 35–83). School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2009). The production and reproduction of language ideologies in practice. I N. Coupland & A. Jaworski (Red.), *The new sociolinguistics reader* (s. 390–404). Palgrave Macmillan.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, 58, 1–10.
- Kleemann, C. (2021). Pedagogical translanguaging to create sustainable minority language practices in kindergarten. *Sustainability*, 13, 3613. <https://doi.org/10.3390/su13073613>

- Kirsch, C. (2018). Young children capitalizing on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Kleifgen, J. A. (2022). Emergent bilinguals and trans-semiotic practices in the new media age. I B. Octu-Grillman & M. Borjian (Red.), *Remaking multilingualism. A translanguaging approach* (s. 43–65). Multilingual Matters.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. I A. Duranti (Red.), *A companion to linguistic anthropology* (s. 496–517). Blackwell Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tilskudd til tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage, kap. 231, post 63*. Hentet 12. mai 2021 fra <https://www.udir.no/contentassets/aabe861e07664a078b4c3913220170c6/retningslinjer-for-tilskudd-til-tiltak-for-a-styrke-den-norskspraklige-utviklingen-for-minoritetsspraklige-barn-i-barnehage.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Mary, L. & Young, A. S. (2017). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 108–128). Multilingual Matters.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- May, S. (2022). Afterword: The multilingual turn, superdiversity and translanguaging – the rush from heterodoxy to orthodoxy. I J. MacSwan (Red.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (s. 343–352). Multilingual Matters.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(102), 26–37.

- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold: Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1–21.
- Palviainen, Å. & Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Language education policies and early childhood education. I M. Schwartz (Red.), *Handbook of early language education*. Springer International. [https://doi.org/10.1007/987-3-030-47073-9\\_7-1](https://doi.org/10.1007/987-3-030-47073-9_7-1)
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråkighet: En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Pesch, A. M. (2021). «They call me anneanne!» Translanguaging as a theoretical and pedagogical challenge and opportunity in the kindergarten context of Norway. *Acta Borealia. A Nordic Journal of Circumpolar Societies*. <https://doi.org/10.1080/08003831.2021.1911200>
- Pesch, A. M., Dardanou, M. & Sollid, H. (2021). Kindergartens in Northern Norway as semiotic landscapes. *Linguistic Landscape*, 7(3), 314–343. <https://doi.org/10.1075/ll.20025.pes>
- Rosa, J. (2015). Racializing language, regimenting Latinas/os: Chronotope, social tense, and American raciolinguistic futures. *Language and Communication*, 46, 106–117. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2015.10.007>
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 148–169). Multilingual Matters.
- Skaremyr, E. (2019). *Språklige gemenskaper och minoritetsspråkiga barn i svensk förskola* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad Universitet.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H. & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.16993/jhlr.41>
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som (fore)byggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143–158). Cappelen Damm.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Red.), *Language ideologies. Practice and theory* (s. 3–47). Oxford University Press.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.