



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

KUNNSKAPSBASERT SPRÅKARBEID I BARNEHAGER MED FLERSPRÅKLIGE BARN

– en systematisk forskningskartlegging

SØLVI LILLEJORD, LOTTA JOHANSSON, ESTHER CANRINUS, ERIK RUUD OG KRISTIN BØRTE





KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo

POSTADRESSE: Postboks 564, NO- 1327 Lysaker

ISBN: 978-82-12-03577-5

REFERANSE NR: KSU 3/2017

PUBLISERT: April 2017

FOTO: Lotta Johansson (forside, s. 2 og 8),
Charlotte Sætre (s. 25) og Shutterstock (s. 21)

TITTEL: *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*

REFERANSE: Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging.*

Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

FINANSIERING: denne rapporten er finansiert gjennom et oppdrag fra Alna Bydel

© 2017 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

INNHOOLD

Sammendrag	3
1 Barnehagens funksjon og oppgaver	4
1.1 Tidlig innsats, sosial utjevning og sosial mobilitet.....	5
1.1.1 Språk kommer ikke av seg selv	6
1.1.2 Grunnleggende ferdigheter og minoritetsspråklige barn og elever	7
1.1.3 Oversikt over skandinavisk forskning	7
1.2 Begrepsbruk og definisjoner	8
2 Metode	10
2.1 Søkestrategi	10
2.2 Referansehåndtering	11
2.3 Kartlegging av inkluderte studier	12
3 Ressurser i barnehagelæreres praksis	13
3.1 Barnehagelæreres utdanning, kompetanse og profesjonslæring.....	13
3.1.1 Profesjonskunnskap i barnehagens hverdag.....	15
3.1.2 Foreldre som ressurser i samarbeid mellom hjem og barnehage	15
3.1.3 Jevnaldrende som ressurser i lek og læring.....	16
3.1.4 Tid som ressurs i barnehagen.....	19
4 Hvordan barnehagelærere kan støtte barns språklæring	22
4.1 Læringsfremmende strategier	23
4.1.1 Tilbakemeldinger	23
4.1.2 Translanguaging	25
4.1.3 Stimulere til aktivitet og effekt av tiltak.....	26
4.1.4 Eksempler på læringsfremmende aktiviteter.....	28
Dialogisk lesing	29
Tospråklige bøker.....	29
Interaktive fortellinger.....	30
Koblingen mellom ord og lyd.....	30
5 Konklusjon og anbefalinger.....	31
Kunnskapshull.....	33
Litteraturliste.....	34
Vedlegg	
Vedlegg 1 Søkestreng og publiseringsår	36
Vedlegg 2 Oversikt over inkluderte artikler	37



SAMMENDRAG

Forskningskartleggingen innledes med en kort oversikt over internasjonale utviklingstrekk som er tatt opp i norsk utdanningspolitikk, blant annet tidlig innsats og grunnleggende ferdigheter. Innledningen refererer også kort aktuell norsk politikk for språkarbeid i barnehagen og presenterer forskning fra Lesesenteret og en oversikt over skandinavisk forskning. Ettersom reformideer er globale, er spørsmål som drøftes i internasjonale studier gjennkjennelige og relevante for norske forhold. Selv om det er store forskjeller på hvordan utdannings-systemene i ulike land er strukturert og organisert, er det store likhetstrekk i hva som skjer i pedagogiske relasjoner mellom barn og voksne.

I kapittel 2 presenteres metoden systematisk forskningskartlegging og hvordan den er gjennomført. Det ble søkt i fem databaser i flere omganger, og etter at studienes kvalitet og relevans er vurdert i flere omganger etter forhåndsbestemte inklusjons- og eksklusjonskriterier, er 34 artikler fra 13 forskjellige land inkludert i denne rapporten. Atten studier er kvantitative, tolv er kvalitative og fire har brukt mixed method, og de presenteres tematisk i kartleggingens to hovedkapitler.

Kapittel 3 presenterer 19 studier som har undersøkt hvilke ressurser barnehagelærere rår over og kan bruke i arbeidet med barn som lærer på to språk. Her er det snakk om ressurser i vid forstand. Både kan barnehagelærerne selv, deres utdanning, kompetanseutvikling og samarbeidet i barnehagens profesjonsfelleskap betraktes som ressurser. Samtidig har barnas foreldre ressurser i form av viktig kunnskap om barnet. De kjenner kulturelle praksiser og uttrykk barnet møter hjemme og kan gi informasjon som barnehagelærerne må ta hensyn til i sitt pedagogiske profesjonsarbeid. Hvordan de ansatte i barnehagen setter sammen barn i par eller gruppe, tilpasser aktivitetene til barnas individuelle behov og gruppens behov, har betydning for barnas læringsutbytte. Flere studier påpeker at de ansatte må vite når det kan

være gunstig å la barna bruke førstespråket og når de må fremme bruk av andrespråket. En konklusjon i forskningen er at barnehageansatte gjennom undersøkende praksis må utvikle større bevissthet om læringsfremmende metoder og tiltak.

I kapittel 4 presenteres 15 studier som har undersøkt hvordan barnehagelærere på best mulig måte kan støtte barns språklæring. Diskusjonen om metoder for språklæring har gått fra å tro at språk læres best om de holdes atskilt til å anta at translanguaging, (at man arbeider krysspråklig med begge språk samtidig) egner seg best for barn som skal lære på to språk. Det skyldes at barnas kulturforståelse utvides når de forholder seg til ord og begreper fra begge språkene, og at et rikt ordforråd og god begrepsforståelse på førstespråket støtter utviklingen av andrespråket. Barna lærer bedre når barnehagelærerne i tillegg bruker ikke-språklige strategier som gester og metaspråklige strategier. Kapitlet presenterer studier som har undersøkt tilbakemeldinger som læringsstrategi og hvordan barnehagelærere kan stimulere til aktive læringssituasjoner gjennom interaktive metoder, dialogisk lesing av billedbøker, fortellinger, kunst og musikk. Et gjennomgående funn i studiene er at barna må stå i sentrum for aktivitetene og at barn lærer best når de er aktive.

Gjennomgående viser forskningen at det er viktig at barn i størst mulig grad og gjennom hele dagen, i formelle og uformelle læringssituasjoner, blir eksponert for språk gjennom varierte pedagogiske og didaktiske metoder som legger vekt på at barna skal snakke mest mulig. Om barnehagene skal lykkes med dette, må barnehagelærere, som profesjonsgruppe, ha nødvendige språkfaglige kunnskaper og kompetanse og vite hvordan de skal prøve ut, vurdere og forbedre metoder slik at barna lærer aktivt i et kreativt, trygt og tillitsfullt læringsfelleskap.

1 BARNEHAGENS FUNKSJON OG OPPGAVER

Lov om barnehager (Barnehageloven) § 1¹ understreker at barnehagen, i samarbeid med hjemmet, skal fremme allsidig utvikling gjennom omsorg og lek, læring og danning. Barn skal møtes med tillit og respekt og oppleve et miljø preget av fellesskap og vennskap. Som medvirkende aktører skal barn utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Den systematiske kartleggingen Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn legger til grunn at disse overordnede formuleringene gir rammer for barnehagelæreres pedagogiske arbeid med språkopplæring i barnehager hvor barn lærer på to språk. Lov om barnehager har ingen referanser til flerspråklige barn, men i gjeldende rammeplan for barnehagen står det:

Småbarnsalderen er den grunnleggende perioden for utvikling av språk. (...) En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Personalet er viktige som språklige forbilder. (Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold 2011)²

Av Sundvolden-plattformen fra oktober 2013 fremgår det at regjeringen vil styrke språkutviklingen i barnehagen, styrke språkopplæringen for alle med minori-

tetsbakgrunn, kartlegge barns språkferdigheter og gi språkopplæring til barn med behov for dette før skolestart.³

Dette følges opp i Mld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring⁴, som slår fast at en av barnehagens aller viktigste oppgaver er å bidra til at barn har best mulig språklig grunnlag når de begynner på skolen (s. 8). Minoritetsspråklige barn som har gått i barnehage i flere år bør beherske norsk så godt ved skolestart at de får tilfredsstillende utbytte av undervisningen i skolen. Regjeringen vil utarbeide en veiledende norm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen og legge om tilskuddsordningen for tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Ny rammeplan skal tydeliggjøre hva det innebærer å støtte barns språkutvikling og klargjøre barnehagens ansvar for å sikre at barn med et annet morsmål enn norsk får god oppfølging i utviklingen av norsk som andrespråk (s. 10-11). Den systematiske forskningskartleggingen bidrar med kunnskapsgrunnlag for dette viktige arbeidet.

I arbeidet med å oppsummere forskning søker Kunnskapssenter for utdanning i flere databaser for å identifisere studier som kan svare på forskningsspørsmålet. Kunnskapsgrunnlaget i denne rapporten er derfor internasjonalt publisert forskning om språkopplæring i barnehager med flerkulturelle barn. Studiene er gjennomført i 13 forskjellige land, og en overvekt av artiklene er fra USA, som har en helt annen barnehagetradisjon enn den norske og nordiske. Som kartleggingen viser, er det imidlertid store likhetstrekk på tvers av landegrensene når det handler om utdanningspraksiser i barnehager og hva som skjer i relasjoner mellom barn og voksne i pedagogiske sammenhenger. Selv om det er forskjeller

1 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

2 Kunnskapsdepartementet (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <http://www.udir.no/>

3 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/>

4 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

i utdanningspolitikk og ulike strukturer i utdannings-systemene, er de pedagogiske utfordringene overras-kende like i alle verdensdeler. Ettersom mange reformideer som introduseres i norsk utdanningssek-tor er utviklet internasjonalt og initiert i andre land før de blir en del av norsk politikk, tar internasjonale studier opp mange gjenkjennelige problemstillinger.

Søkene har både identifisert kvalitative studier som har beskrevet sider ved lærernes praksis for språkkop-p-læring i barnehager med flerkulturelle barn og intervensjonsstudier som har målt effekt av tiltak. Følgende forskningsspørsmål er utviklet for kart-leggingen:

Hva kjennetegner gode praksiser for språklæring i barnehager med flerspråklige barn?

Utdanningspolitikken blir stadig mer global, og det er særlig to utviklingstrekk som reflekteres i studiene som er inkludert i kartleggingen og danner et baktepe for rapporten. Ingen av de to utviklingstrekken er nye; de har begge en relativt lang historie, og har fått økt aktualitet de senere årene. Det handler om tidlig innsats og om grunnleggende ferdigheter. Oppmerk-somheten om tidlig innsats kan spores tilbake til 1960-tallet i USA, som på den tiden var preget av store rasekonflikter og svært ujevn fordeling av økonomiske og sosiale ressurser. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet er tydelig inspirert av OECDs DeSeCo-prosjekt fra 1997; (Definition and Selection of Competencies)⁵, men også av den kompetansepolicyen som ble utformet på 1980-tallet, for eksempel i NOU 1988:28 Med viten og vilje (Tolo og Lillejord, 2011)⁶.

1.1 TIDLIG INNSATS, SOSIAL UTJEVNING OG SOSIAL MOBILITET

I følge Lene Hilt (2015)⁷ ble spørsmålet om tidlig innsats for alvor introdusert i norsk utdanningspolitikk i 2006 gjennom Stortingsmelding 16⁸. I meldingen ble tidlig innsats knyttet til den politiske ambisjonen om

et inkluderende utdanningssystem, og behovet for å ivareta det økende antallet minoritetsspråklige barn og elever i norske barnehager og skoler. Internasjo-nalt startet imidlertid arbeidet med tidlig innsats allerede i 1960-årene. Ettersom flere av de inkluderte studiene er gjennomført i USA og refererer til pro-grammet Head Start, presenteres det kort her.

Da president Lyndon B. Johnson holdt sin tale til nasjonen i 1964, erklærte han krig mot fattigdom og nedsatte en ekspertgruppe for å utforme et utviklings-program som kunne støtte lokalsamfunn i å hjelpe de yngste barna med de dårligste oppvekstforholdene. Programmet ble kalt Head Start⁹ og bygde på utdan-ningsforskning som viste at det nytter å bekjempe fattigdom ved å gi barn en kvalitativt bedre utdanning og ivareta deres fysiske og psykiske behov. Forskerne understreket samfunnets forpliktelse til å hjelpe barna ut av fattigdom, for eksempel ved å tilby barn fra familier med dårlige levekår kompensatorisk støtte i form av barnehage. Programmet skulle tilpasses lokale behov og delfinansieres av det enkelte lokal-samfunn. Siden 1965 har Head Start gitt støtte til mer enn 32 millioner barn, gjennom mange forskjellige typer tiltak. Head Start har tverrpolitisk støtte og betjener årlig mer enn en million barn og familiene deres over hele USA.

I 1966 publiserte en forskergruppe på universitetet i Chicago, under ledelse av sosiologen James Coleman, rapporten Equality of Educational Opportunity¹⁰, som påviste at familiebakgrunn betyr mer for den enkelte elevs læringsutbytte enn det som kan måles av skolefaktorer. Rapporten skuffet mange som hadde tatt for gitt at utdanning i seg selv fungerte utjevne og kunne redusere sosiale forskjeller. Selv om stadig mer forskning slår fast at hjemmebakgrunn og oppvekstvilkår betyr mest for hvor godt man lykkes i utdanning og arbeidsliv, arbeides det med å identi-fisere hva utdanningssystemet spesifikt kan gjøre for barn og unge med særlige utfordringer eller som lever i familier med dårlige sosio-økonomiske vilkår (lav SØS). Stadig mer data viser hvor innsatsen bør settes inn, og særlig mener forskerne at det er viktig å investere i tidlig innsats.

Under George W. Bush ble skolereformen No Child Left Behind (NCLB) innført i 2001. Tidlig innsats stod

5 <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

6 [http://domweb01.symfoni.com/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolicy.pdf/\\$file/kunnskaps_kompetansepolicy.pdf](http://domweb01.symfoni.com/kunder/unio/mm2011.nsf/lupgraphics/kunnskaps_kompetansepolicy.pdf/$file/kunnskaps_kompetansepolicy.pdf)

7 Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.

8 St. mld. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet

9 <https://www.acf.hhs.gov/ohs>

10 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

sentralt i reformen, som baserte seg på fritt skolevalg, grunnleggende ferdigheter, nasjonal testing, nasjonale standarder og høye mål for prestasjoner. NCLB satte hele det amerikanske utdanningssystemet under press, og i 2015 ble den erstattet med Every Student Succeed Act (ESSA). Oppmerksomheten om tidlig innsats under NCLB gjorde at mange delstater innførte heldagsbarnehage i håp om at dette ikke bare skulle gjøre barn skoleklare, men også øke deres læringsutbytte i skolen, altså ha en langtidseffekt. Noen forskere mener at policydokumenter omtaler læring som noe man rent teknisk kan bygge kumulativt¹¹. Logikken blir da at jo tidligere man begynner, jo «mer» læring vil det bli. Det er imidlertid usikkert om menneskers læring følger en slik logikk.

I et Civita-notat om utdanning og sosial mobilitet anbefaler Fasting (2016) følgende tiltak for å øke barn og unges muligheter til å lykkes i utdanningssystemet og arbeidslivet: Bedre læringsmiljø, gode ledere, gode lærere, tidlig og målrettet innsats, sørge for at minoritetsspråklige presterer, barnehage for alle og felles skole så lenge som mulig.¹²

Tidlig innsats handler altså både om at samfunnet bør bruke mer ressurser på de yngste barna, men også om at lærere og ledere må ta sitt ansvar og sette inn målrettede tiltak når de oppdager problemer. I en systematisk kunnskapsoversikt om overgang fra barnehage til skole er en av anbefalingene at tidlig innsats ikke bør være det samme som å innføre skolens arbeidsmåter og la disse fortrenge barnehagens egen pedagogikk (Lillejord m fl. 2015)¹³.

1.1.1 Språk kommer ikke av seg selv

Å beherske språk er viktig både for å kunne lære det man skal, for å kunne samhandle med andre (voksne og jevnaldrende), utvikle sosial kompetanse og et tolkningsrepertoar som hjelper en til å forstå andres utsagn og handlemåter. I en artikkel fra Senter for leseforskning hevder Wagner (2015)¹⁴ at norske barnehager i for stor grad overlater språkopplæring av

minoritetsspråklige barn til tilfeldighetene. Dels mener hun at dette kan tilskrives myter om at barn lærer språk så fort at hvis de bare får være i barnehage sammen med andre barn, kommer språket nesten av seg selv. Slike myter er svært uheldige og står i veien for målet om at minoritetsspråklige barn som går i barnehage skal lære andrespråket så godt at de kan fungere i skolesammenheng.

En annen forklaring på at tilfeldighetene får rå i barnehagens språkopplæring av minoritetsspråklige barn mener hun kan være at den skandinaviske barnehagemodellen, som har mange positive sider, også bygger på at barna skal ha stor grad av valgfrihet når det gjelder deltakelse i aktiviteter. De kan dermed komme til å velge bort aktiviteter som de egentlig bør delta i. Wagner bruker en tenkt situasjon i en typisk norsk barnehage som eksempel. Når det er tid for frilek, er en gruppe barn engasjert i rolige bordaktiviteter sammen med noen voksne - de tegner, skriver, maler eller perler mens de snakker. En annen gruppe barn leker med biler og lego, en tredje gruppe holder til i puterommet og en fjerde gruppe leker i gangen hvor de kan støye litt mer. Blant barna som engasjerer seg i bordaktiviteter sammen med voksne er det flest jenter. De får en annen språkstimulering enn gruppene som støyer eller leker med biler. Hvis dette lekemønsteret får bestå over tid, anslår Wagner at noen barn årlig kan få 50 timer mer med språkstimulering enn andre barn.

Et tredje moment hos Wagner er at det i mange barnehager rår en oppfatning om at barnas morsmål må prioriteres foran norsk, noe som gjør at de ansatte ikke «trykker på» med norsken. Dette, sier hun, er den verste bjørnetjenesten man kan gjøre overfor minoritetsbarn. Barn som har et lite ordforråd når de begynner på skolen strever ofte med lesingen gjennom hele skolegangen, mens 4-5-åringene som har et stort ordforråd forblir sterke lesere gjennom hele skolegangen (Aukrust 2005)¹⁵.

Wagners hovedargument er at barnehageansatte kan motvirke at minoritetsspråklige barn kommer inn i negative spiraler. For å klare dette, trenger de mer kunnskap om og kompetanse i hvordan de skal arbeide med minoritetsspråklige barns språkopplæring.

11 Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H Brookes Publishing.

12 <https://www.civita.no/publikasjon/nr-27-2016-utdanning-og-sosial-mobilitet>

13 Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo. Kunnskapsenter for utdanning.

14 <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85573&categoryID=13884>

15 https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

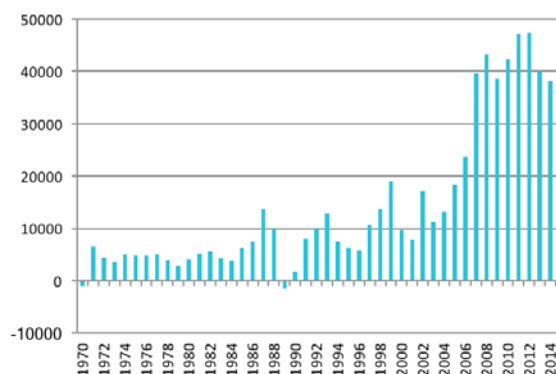
1.1.2 Grunnleggende ferdigheter og minoritetsspråklige barn og elever

Innføringen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet 06¹⁶ har ført til økt oppmerksomhet om barn og unges kunnskaper og kompetanse. Selv om reformen Kunnskapsløftet omfatter grunnskolen og videregående opplæring (1-13), har den betydning for barnehagen, som skal forberede barna på det formaliserte utdanningsløpet. Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene (digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, regne og skrive) blir presentert på Utdanningsdirektoratets hjemmeside som forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeids- og samfunnsliv¹⁷. I rammeverket står de omtalt som avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig som forutsetninger for at eleven skal kunne vise sin kompetanse. Det handler altså både om å kunne noe, men også om å kunne bruke det man har lært.

Arbeidet med språk i barnehagen skal legge et grunnlag for skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter skal arbeides med i alle fag og emner, og er en forutsetning for utforskende samtaler, livslang læring og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Å utvikle muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, skape og dele kunnskap med hverandre på en reflektert og kritisk måte. Å kunne lytte til andre, svare og være bevisst på mottakeren når en selv sier noe, er også en muntlig ferdighet. Hvordan barnehagelærere tar hensyn til dette i arbeidet med barnehagens fagområder har betydning for hvor godt forberedt barna er på å arbeide med grunnleggende ferdigheter når de begynner på skolen. Barnehagelærere har ansvar for at barna skal føle seg trygge og utvikle mestringfølelse gjennom kreative metoder i lek og læring. Når politikken på de fleste samfunnsområder blir mer opptatt av hva som kommer ut av aktivitetene, utfordres barnehageansatte på økt metodebevissthet, mer systematisk undersøkende arbeidsmåter, sterkere profesjonsfelleskap, mer bruk av forskning og fornyelse av praksiser som ikke fungerer bra.

Siden 1970-tallet har Innvandringen til Norge økt jevnt, og innvandrerbefolkningen utgjorde per 1.

januar 2016 13,6 % (SSB)¹⁸. Innvandrerne kommer fra 223 forskjellige land, og bor i alle landets kommuner. De største gruppene innvandrere kommer fra Polen, Litauen, Somalia, Sverige, Pakistan og Irak. Pågående globaliseringsprosesser, en urolig verdenssituasjon og økt migrasjon gjør at stadig flere barn forventes tidlig i livet å kommunisere på et språk i tillegg til sitt morsmål (UNESCO, 2011)¹⁹.



Figur 1. Nettoinnvandringen til Norge. 1970-2015. Kilde: Befolkningsstatistikk, SSB.

I 2015 gikk det ca. 287 000 barn i private og offentlige barnehager i Norge, og vel 43 000 av disse er minoritetsspråklige, det vil si at de har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. I noen barnehager i enkelte bydeler i Oslo har fire av fem barn et annet morsmål enn norsk. Til tross for at det finnes noen store innvandrergrupper, er altså gruppen som skal lære norsk som andrespråk svært heterogen. Hvem som utgjør majoritets- og minoritetsbefolkningen i et land er ikke alltid entydig. Blant de 20 millioner barna som var under 5 år i USA i 2014, hadde 50,2 prosent såkalt minoritetsbakgrunn, og fra 2015 tilhører majoriteten av innbyggerne i USA ulike minoritetsgrupper.²⁰

1.1.3 Oversikt over skandinavisk forskning

I en oversiktsartikkel finner Alstad (2015) to tematiske hovedlinjer i forskningen mellom 1985 og 2015. En gruppe studier tar opp flerspråklige barns språkbruk og utvikling av andrespråkferdigheter i barnehagen, og den andre undersøker barnehagelæreres språkdidaktiske arbeid med flerspråklige barn²¹. I en

16 https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

17 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

18 <http://ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>

19 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>

20 <http://www.usnews.com/news/articles/2015/07/06/its-official-the-us-is-becoming-a-minority-majority-nation>

21 <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2379875>

synteserapport utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014, gjengir Sandvik m fl. (2014)²² forskning om barnehagens betydning for barns språkutvikling. Studiene har undersøkt sammenhenger mellom lek og språkutvikling, hvordan samtaler, bruk av litteratur og digitale verktøy kan fungere språkstimulerende, hvordan barnehagelærere bør arbeide med barns tidlige lesing og skriving og hvordan de kan skape et språkmiljø som fungerer godt for flerspråklige barn.

Kort oppsummert viser forskningen at det er positivt for barns språkutvikling at de går i barnehage. Lek er en metode som egner seg godt for å lære språk – både trenger barn språk for å kunne leke med andre, og de utvikler språk gjennom lek. I lek foregår det mange forhandlinger, og studier finner at barn helt ned i 17-måneders alder utvikler kommunikativ kompetanse gjennom lek. Det er gunstig å la barna prøve ut mange ulike typer lek, og de lærer mye gjennom aktiv bruk av redskaper (læringsobjekter eller artefakter). Forskningen finner også at barnehagepersonale trenger kompetanseheving i bruk av digitale verktøy. Hvis de skal fungere som læringsressurser, må de inngå i et pedagogisk gjennomtenkt opplegg, ikke bare brukes i fri lek.

Lesing er generelt bra for å utvikle språkferdigheter, og for flerspråklige barn er lesing positivt for norskferdighetene. Likevel viser studiene at det leses lite i skandinaviske barnehager – dels fordi samarbeidet med biblioteket ikke fungerer tilfredsstillende, dels fordi barnehagene ikke har gode nok rutiner. Billedbøker er generelt oversatt i det pedagogiske arbeidet. Undersøkelser av litterære samtaler viser at barn trenger å forstå mer enn bare ordene for å forstå en tekst, og gjennom litterære samtaler får de bruke sine egne erfaringer, følelser og assosiasjoner. Barn liker, helt fra de er små, å tegne og fortelle, lekelese og lekeskrive. Effektstudier finner at kvaliteten på samtalene barnehagepersonalet fører med barna har betydning for hvor godt de lærer. Det er sammenheng mellom ordforråd i førskolealder, senere leseforståelse og ordavkodning. Barnehagelærernes arbeid med å styrke barnas ordforråd legger et grunnlag for barnas forståelse av skriftspråket.



Etter å ha analysert ulike typer samtaler, både spontane samtaler i hverdagsituasjoner og samtaler som inngår i pedagogisk planlagte aktiviteter, påpeker forskerne at barnehageansatte må ha kunnskap og kompetanse om hvordan de kan involvere barn i ulike aldre i samtaler som kan føre til at barna lærer. Særlig viktig er det at lærerne stiller mange spørsmål, bruker språket aktivt og vet hvordan de skal balansere det de har planlagt å gjøre mot barnas spontane innspill. Et par svenske studier finner manglende sammenheng mellom språkaktiviteter i førskolen og skolen, og påpeker at barnas interesser må ligge til grunn for lese- og skriveaktiviteter på tvers av utdanningsnivåer.

1.2 BEGREPSBRUK OG DEFINISJONER

Samtlige artikler i forskningskartleggingen er skrevet på engelsk. I tillegg er studiene gjennomført i 13 land med forskjellige tilbud for barn under skolepliktig alder og av forskere som tilhører ulike forskningstradisjoner. Derfor bruker artiklene et mangfold av begreper når de omtaler barnehagen, de ansatte, barnehagelærernes praksiser osv. Forskningen om minoritetsspråklige barn bruker dual language learners, som er oversatt til barn som lærer på to språk, en betegnelse som markerer at barna er i en dobbel læringsprosess. Det handler ikke bare (rent teknisk) om å tilegne seg et språk, men også om sammenhenger mellom språk og øvrige kulturelle praksiser. Barn som lærer på to språk har en mer kompleks språkutvikling fordi de utvikler sitt første-språk samtidig som de lærer et andrespråk. Samtidig påpeker forskerne at de har langsiktige fordeler av dette.

²² <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>

	BEGREP SOM BRUKES I ARTIKLENE	HVA BEGREPENE BETEGNER	BEGREP SOM BRUKES I KARTLEGGINGEN
Begreper om barnehage	Kindergarten, pre-school, early childhood programs, early childhood education centres, Head Start, prekindergarten, transitional kindergarten etc.	Ulike opplæringstilbud til barn før de begynner på skolen →	<i>Barnehage</i>
Begreper om barna	Dual language learners (DLL), English language learners (ELL), English learners (EL), language-minority students, immigrants, ethnical minorities, second language learners, bilingual children →	Betegnelser som enten tar utgangspunkt i barnas etniske eller språklige bakgrunn, eller i tospråklige barn	<i>Barn som lærer på to språk</i>
Begreper om språk	First language (L1)/second language (L2), language minority, mother tongue, early bilingualism, home language →	Begreper som brukes av forskere og i policy-dokumenter	<i>Førstespråk* (f eks. ikke norsk) og andrespråk (f eks. norsk) *I St. meld. Nr 23. Språk bygger broer (2008) brukes begrepen førstespråk og morsmål synonymt</i>

Tabell 1. Begrepsbruk i forskningen og i den systematiske kartleggingen

Mange av studiene som presenteres i kartleggingen gir gode eksempler på enkle tiltak som kan prøves ut i barnehagen. Noen tiltak beskrives derfor relativt inngående og kan fungere som inspirasjon til mer systematisk undersøkende aktiviteter i norske barnehager.

2 METODE

Metoden som er brukt i denne rapporten kalles systematisk forskningskartlegging (systematic mapping), og er et av flere formater som egner seg for å samle, vurdere, analysere og oppsummere allerede gjennomført forskning. En systematisk kartlegging presenterer og beskriver kunnskapsstatus på et forskningsfelt eller et tema, hvilke spørsmål forskningen har stilt, hvilke metoder som er brukt, kvaliteten på forskningen og hva det mangler forskning om (kunnskapshull). Formatet egner seg særlig til å besvare spørsmål fra de som utformer og legger til rette for implementering av utdanningspolitikk og de som skal realisere utdanningspolitiske ambisjoner (policy og praksis).

Metoden systematisk kartlegging ble opprinnelig utviklet av Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-senteret)²³. Formatet har likhetstrekk med scoping studies, og tar sikte på raskt å kartlegge grunnleggende trekk i et forskningsfelt eller forskningstema, samt å dokumentere de viktigste kildene til kunnskap innenfor feltet/temaet og hva slags data som er tilgjengelig²⁴. Systematiske kartlegginger kan utføres som frittstående studier, og egner seg godt for relativt unge forskningsfelt med få oversiktsartikler²⁵. En systematisk kartlegging følger de samme systematiske og transparente prosessene som systematiske kunnskapsoversikter²⁶, det benyttes forhåndsbestemte inklusjons- og eksklusjonskriterier

og det er alltid mer enn én forsker involvert i hvert trinn av sorterings- og kartleggingsprosessen.

Systematiske kartlegginger utelater ofte forskningsresultater siden formatet ikke forutsetter en syntese²⁷. Det finnes imidlertid eksempler på at systematiske kartlegginger har inkludert forskningsresultater når dette har vært oppfattet som nødvendig²⁸. For å kunne besvare forskningsspørsmålet Hva kjennetegner gode praksiser for språklæring i flerspråklige barnehager? er studiene i denne kartleggingen gruppert tematisk. De beskrives kort og funn og resultater er en del av kartleggingen.

2.1 SØKESTRATEGI

Det ble utført flere innledende prøvesøk i de elektroniske databasene med en preliminær søkestreng som kombinerte flere søkebegreper for barnehage med søkebegrepet «andrespråk» («second language»). Prøvesøk gjennomføres for å finne ut om det finnes relevant forskning på feltet, og for å identifisere ord og begreper som forskerne på feltet bruker. Basert på prøvesøket ble det så utviklet søkestrenger for de videre søkene.

Det ble søkt i følgende fem elektroniske databaser den 26. oktober 2016: Education Collection, Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), Psycinfo og Scopus. Søkene ble utført med fritekst emneord og standardiserte emneord (som identi-

23 Peersman, G. (1996). *A descriptive mapping of health promotion studies in young people*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Gough, D., Kiwan, D., Suttcliffe, K., Simpson, D., & Houghton, N. (2003). A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning. Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2012): An introduction to systematic reviews, p45-46. London: Sage publications.

24 Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 19–32.

25 Mays, N., & Roberts, E. (2001). Synthesising research evidence. Studying the organisation and delivery of health services: Research methods. N. Fullop, P. Allen, A. Clarke and N. Black.

26 Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2012): An introduction to systematic reviews, p 156. London: Sage publications.

27 James, K. L., Randall, N. P., & Haddaway, N. R. (2016). A methodology for systematic mapping in environmental sciences. *Environmental Evidence*, 5(1), 1.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.

28 Cruz, S., da Silva, F. Q., & Capretz, L. F. (2015). Forty years of research on personality in software engineering: A mapping study. *Computers in Human Behavior*, 46, 94-113.

Randall, N. P., Donnison, L. M., Lewis, P. J., & James, K. L. (2015). How effective are on-farm mitigation measures for delivering an improved water environment? A systematic map. *Environmental Evidence*, 4(1), 1.

fiseres i databasenes synonymordbok). Søkene var begrenset til å omfatte fagfelleverderte artikler publisert etter 1. januar 2010, og språk var begrenset til engelsk, norsk, svensk eller dansk. Søkene resulterte i 1502 studier. Et eksempel på en søkestreng med standardiserte emneord fra databasen EDUCATION COLLECTION er vedlagt rapporten (Vedlegg 1).

Det ble utført et tilleggssøk i alle de fem elektroniske databasene den 1. november 2016. Søket ble utført med fritekst emneord og skulle fange opp artikler som benytter begrepene «dual language» eller «DLL» i tittel og/eller sammendrag. Tilleggssøket identifiserte tre (3) nye studier med potensiell relevans for forskningskartleggingen.

Det ble utført elektroniske søk etter utvalgte tema den 11. januar 2017 i tidsskriftene Early Child Development and Care, Journal of Child Language, Journal of Early Childhood Literacy og Journal of Early Childhood Research for å fange opp studier som har undersøkt 1) forholdet mellom barnehagelærere og foreldre, 2) barnehagelærernes faglige utvikling og 3) tilbakemelding (feedback) fra lærere til barn. Søkene var begrenset til artikler publisert etter 1. januar 2010 og identifiserte to (2) nye studier med potensiell relevans for forskningskartleggingen.

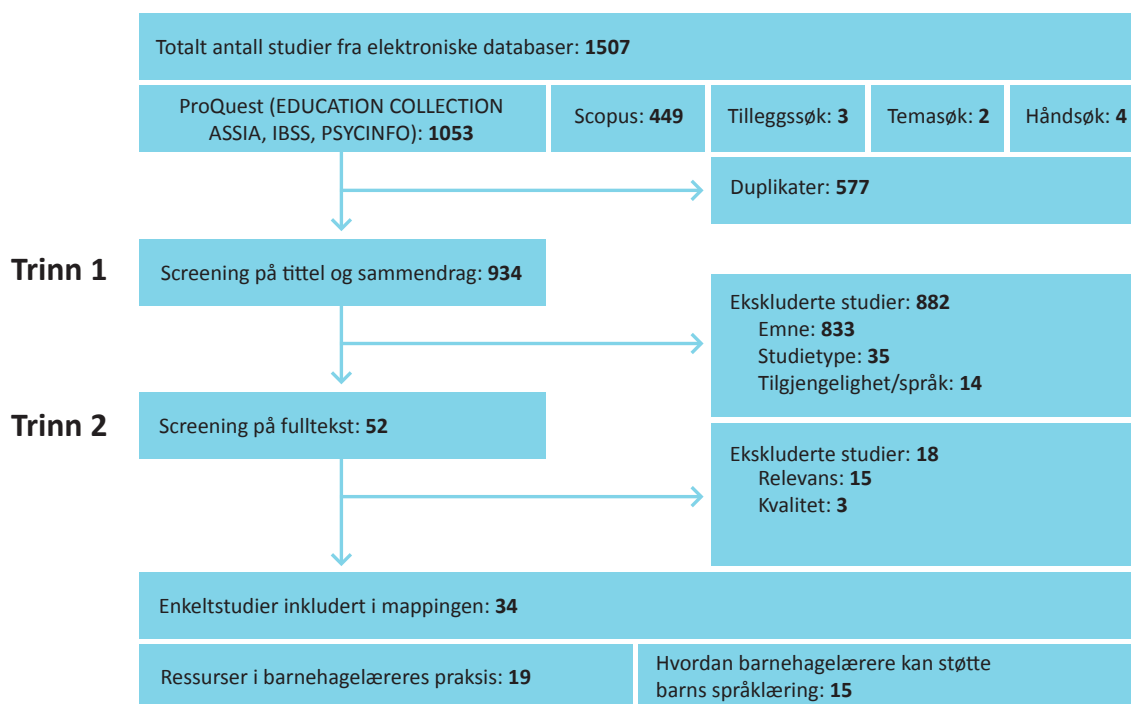
Hånd søk er knyttet til de elektroniske søkene og utføres blant annet for å identifisere nylig publiserte studier som ennå ikke er lagt inn i de elektroniske databasene. For denne kartleggingen ble hånd søk gjennomført 11. januar 2017, på to måter:

1. Innholdsfortegnelsen i de siste utgivelsene av de tidsskriftene som forekom oftest i de elektroniske søkene (perioden 3-4 kvartal 2016) ble gjennomgått.
2. Det ble i søkt i Google Scholar etter nylig publiserte arbeider av forfattere som hadde to eller flere publikasjoner fra de elektroniske søkene.

Hånd søkene identifiserte fire (4) nye studier med potensiell relevans for forskningskartleggingen. Til sammen ble det identifisert 1511 studier.

2.2 REFERANSEHÅNDTERING

Flow-diagrammet under viser hele søke- og sorteringsprosessen:



Figur 2. Flowdiagram over søke- og sorteringsprosessen

Etter søkene ble 577 duplikater fjernet, og på trinn 1 ble studiene sortert basert på en gjennomgang av tittel og sammendrag. De resterende 934 studiene ble vurdert av to forskere etter følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier: 1) Studiene skal omhandle barnehage og minoritetsspråklighet; 2) Artiklene skal være publisert i fagfellevurderte tidsskrift; og 3) Artiklene skal være skrevet på engelsk, norsk, svensk eller dansk, og må være tilgjengelige i elektronisk eller annen form innenfor prosjektperioden. Etter trinn 1 gjenstod 52 studier.

På trinn 2 ble de gjenværende studiene lest i fulltekst. To forskere vurderte, uavhengig av hverandre, studienes kvalitet og relevans i flere omganger. På trinn 2 ble i alt 18 studier ekskludert, 15 på grunn av relevans (de handlet for eksempel om språkprogrammer utenfor barnehagen eller om å lære spesifikke dialekter), og tre (3) studier ble ekskludert på kvalitet (metodiske svakheter). Under arbeidet ble tvilstilfeller forelagt forskergruppen for endelig avgjørelse. Etter trinn 2 gjenstod 34 studier.

2.3 KARTLEGGING AV INKLUDERTE STUDIER

Her presenteres bakgrunnsinformasjon om de inkluderte artiklene.

Land

Studiene er gjennomført i 13 land. De fleste er fra USA (19 artikler), men den nest største gruppen er fra Norge (6 artikler). To artikler er fra Israel og to fra Tyskland, de øvrige er fra Canada, Frankrike, Hellas,

Italia, Tyrkia, New Zealand, Sverige, Thailand og England. En artikkel (Adair m fl. 2012) rapporterer fra et prosjekt som er gjennomført i England, Frankrike, Tyskland, Italia og USA. Mange studier har undersøkt barnehager hvor minoritetsspråklige barn tilhører en språklig relativt homogen gruppe (i USA ofte spansk, og i noen norske studier tyrkisk) eller barnehager med to jevnstore språk (f. eks. hebraisk-arabisk). Svært få studier har undersøkt barnehager hvor gruppen minoritetsspråklige barn er i flertall, representerer et språklig mangfold og skal lære et dominerende majoritetsspråk.

Metode

Av de 34 inkluderte artiklene er 18 kvantitative, 12 kvalitative og 4 bruker både kvantitative og kvalitative data. Tre artikler er forskningsoversikter (Cheatham m fl., 2015; Buysse m fl., 2014 og Espinosa, 2015), en et diskusjonspaper (Zepeda m fl., 2011) og en er en meta-analyse (Adesope m fl., 2011). Tabell (2) gir en oversikt over hva som er undersøkt ved hjelp av ulike metoder.

Artiklene i denne systematiske kartleggingen er kategorisert i to tematiske kapitler: Kapittel 3: Ressurser i barnehagelærerens praksis (19 artikler), kapittel 4: Hvordan barnehagelærere kan støtte barns språklæring (15 artikler). I vedlegg 2 blir samtlige artikler presentert. Her fremkommer det hva de har undersøkt, hvilken metode de har brukt og i hvilket kapittel av rapporten de omtales.

METODE	ANTALL ARTIKLER	EKSEMPEL PÅ METODE	EKSEMPEL PÅ UNDERSØKELSER
Kvantitative	18	<i>Spørreskjema, målinger</i>	Effekt av en intervensjon hvor det prøves ut et tiltak som skal styrke barnehagebarns andrespråk. En kontrollgruppe har vanlig praksis og resultatene i de to gruppene sammenlignes (Rogde m fl., 2016)
Kvalitative	12	<i>Case-studier, intervjuer, observasjoner</i>	Hvordan lærere og foreldre betrakter språkutvikling for tospråklige, undersøkt gjennom individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer (Sawyer, 2016)
Både kvantitative og kvalitative metoder	4	<i>Ofte spørreskjema og intervjuer, eller målinger og observasjoner</i>	Hvordan det kan etableres gode partnerskap mellom barnehagen og barnas foreldre, undersøkt gjennom spørreskjemaer, intervju og observasjon (Hachfeld m fl., 2016)

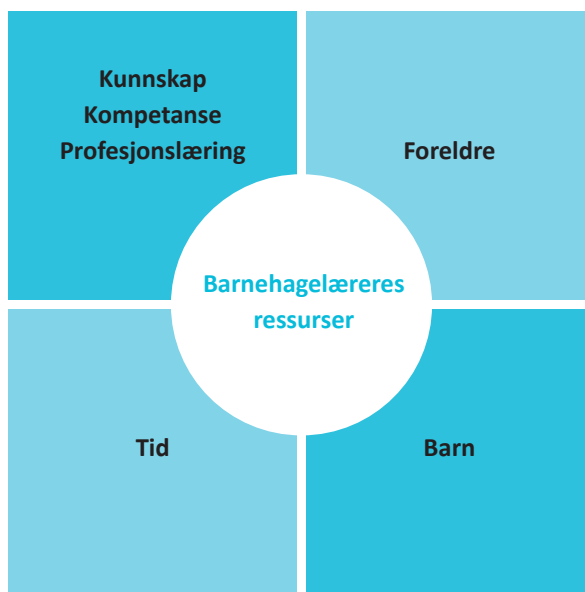
Tabell 2: Beskrivelse av og eksempler på metoder som er brukt i de inkluderte studiene

3 RESSURSER I BARNEHAGELÆRERES PRAKSIS

Kapittel 3 presenterer 19 artikler som på ulike måter viser at hvis barnehagelærere skal kunne innfri ambisiøse mål om tidlig innsats i språkopplæringen, trenger de en god utdanning som forbereder dem på dette og som følges opp med relevant etterutdanning. I arbeidet med barn som lærer på to språk er det også nødvendig at lærerne har et vidt begrep om hva som er tilgjengelige ressurser. Forskerne legger for eksempel til grunn at arbeidet som utføres av den enkelte barnehagelærer og profesjonsfelleskapet i barnehagen i seg selv er en viktig ressurs. Det vil si at det betyr noe hvordan barnehagelærere, individuelt og i fellesskap bruker det de har lært i sin utdanning, i etterutdanning og på jobb. Hva de ansatte gjør, hvordan de bruker sin kompetanse, at de arbeider systematisk, undersøkende og kunnskapsbasert samtidig som de bruker sin kreativitet, har betydning for resultater og kvalitet. Forskingen foreslår videre at barnas foreldre må betraktes som ressurser i barnehagens pedagogiske og didaktiske arbeid. Forskerne er enige om at gode relasjoner mellom barnehageansatte og foreldre er en forutsetning for god språklæring, og finner indikasjoner på at aktiv foreldredeltakelse kan bidra til å styrke barnas språkutvikling. Noen studier avdekker også problemer som kan oppstå i kontakten mellom barnehage og hjem.

Studier som finner at barn kan betraktes som ressurser i barnehagelærernes pedagogiske arbeid har for eksempel undersøkt hvordan barn fungerer i grupper. Andre har spurt om lærerne vet når det er nødvendig å utfordre barn til å snakke det nye språket, hvordan dette skal gjøres og når barna har behov for trygghet i form av forankring i barnets førstespråk og kjente kulturelle praksiser. I barnehager hvor mange minoritetsspråk er representert og mange barn med ulike språkbakgrunner lærer det samme andrespråket, er det særlig viktig å lytte seg frem til hvordan foreldrene kan bidra som støttende medspillere for sine barn. Det er ikke alle foreldre som er like bekvemme med formelle møter, men de kan gjerne tenke seg å bidra på andre måter. Hvilke måter dette kan være, må

ansatte i barnehagen identifisere og dele erfaringer om. Kapitlet avsluttes med et avsnitt om tid som ressurs i barnehagens arbeid med språkutvikling for minoritetsspråklige barn. Forskingen viser at det å bli eksponert for andrespråket har betydning for barnas læring. Derfor må barnehagen legge opp til at hverdagen preges av at barna så ofte som mulig engasjeres i mange forskjellige lekpregete, små og store, formelle og uformelle språklige aktiviteter. Figuren under gir en oversikt over temaene i kapittel 3.



Figur 3. Oversikt over tema som presenteres i kapittel 3

3.1 BARNEHAGELÆRERES UTDANNING, KOMPETANSE OG PROFESJONSLÆRING

Innledningsvis presenteres en artikkel (Zepeda m fl., 2011) som påpeker at det mangler profesjonsstandarder for hvordan minoritetsspråklige barn skal møtes og ivaretas, og som har spurt hvordan barnehagelæreres utdanning må innrettes for at barnehagelærere skal bli i stand til å gi barn som lærer på to språk en så god opplæring som mulig. I tabellen under presenteres seks temaområder de som utformer barnehage-læreres utdanning og etterutdanning må ta hensyn til:

Forståelse for språkutvikling	Lærene må forstå mekanismer for språkutvikling og kommunikasjon. For å kunne fatte velbegrunnede pedagogiske avgjørelser må de dessuten forstå de ulike trinnene som inngår i å lære et nytt språk.
Forståelse for relasjonen mellom språk og øvrige kulturelle praksiser	Det å lære et språk handler både om å lære nye ord og grammatikk, men også sosiale regler – som kan være andre enn de barna opplever hjemme. Å lære et nytt språk er også å bli kjent med nye kulturelle praksiser. Derfor er det viktig at lærene tar konsekvensen av at språk og kultur er tett sammenvevd.
Utvikle kompetanse og ferdigheter i å arbeide kunnskapsbasert med barn som lærer på to språk	Alle barn trenger opplæring av høy kvalitet, og forskningen viser at kvaliteten er spesielt viktig når barn skal lære et nytt språk. Barn som lærer på to språk kan for eksempel ha stor nytte av å få en visuell representasjon av det ordet de skal lære, eller at deres førstespråk blir brukt som forankring. Det er viktig å være bevisst at språklæring ikke kun handler om rent teknisk å lære seg et språk. Det er også en form for kultur- og kunnskapsoverføring i vid forstand.
Utvikle ferdigheter for læringsfremmende vurdering av barn som lærer på to språk	Lærere må kunne tilpasse ulike stadier av språkutviklingen til de best egnede metodene og vite hvilke metoder som egner seg på ulike stadier. Gruppen «barn som lærer på to språk» er mangfoldig, og lærerne må ha kunnskap om ulike forhold som påvirker læringsprosessen (f.eks. motivasjon, alder, sosiale og kulturelle forhold). For virkelig å kunne forstå på hvilket nivå barnet er, må lærerne samarbeide med andre fagpersoner og barnets foreldre/foresatte.
Utvikle profesjonalitet	Barnehagelæreres profesjonsatferd og -praksis styres av etiske grunnregler. Når det gjelder små barn som lærer på to språk, må barnehagelærere utvikle pedagogiske praksiser som er i barnets beste interesse. Barnehagelærere må vite hva som finnes av læringsressurser og lokale organisasjoner som kan øke deres forståelse av barn som lærer på to språk. De må sette seg inn i den sosiopolitiske konteksten som barna lever i slik at de kan ha meningsfulle samtaler med foreldre og sammen med kollegaer etablere et profesjonsfaglig fundament for pedagogisk praksis. Det er viktig at de motvirker negative stereotypier som kan oppstå om denne gruppen barn.
Forstå hvordan man bør samarbeide med foreldre	God kommunikasjon og godt samarbeid med familiene til barn som lærer på to språk er viktig for å forstå barnet i lys av verdier og holdninger i barnets hjem og nærmeste omgivelser. Slik kunnskap hjelper lærerne til å bygge bro mellom kulturene i hjem og skole.

Tabell 3: Krav til barnehagelæreres utdanning om den skal støtte kompetanseutvikling på området språkopplæring i barnehager med flerkulturelle barn (fra Zepeda m fl., 2011).

I neste avsnitt presenteres tre artikler som supplerer Zepeda m fl. (2011).

3.1.1 Profesjonskunnskap i barnehagens hverdag

De tre artiklene som presenteres her tar opp forhold med relevans for barnehagelæreres utdanning, kompetansebehov og profesjonssamarbeid.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Hegde m fl. (2016)	Om barnehagelærere føler seg forberedt på å undervise minoritetsspråklige barn
Matera m fl. (2016)	Veiledning av barnehagelærere som underviser minoritetsspråklige barn
Sullivan m fl. (2015)	Relasjoner mellom barnehagelærere og minoritetsspråklige barn

Ved hjelp av spørreskjema og intervju har Hegde m fl. (2016) undersøkt hvor godt forberedt barnehagelærere følte de var på å undervise barn som lærer på to språk. Lærerne svarte at de har lært mye om undervisning av minoritetsspråklige barn i utdanningen sin, men at det er først når de står overfor barna i barnehagen at de skjønner hva de egentlig trenger. Da lærerne ble spurt om hvilke aktiviteter de foretrakk, sa de at de liker aktiviteter som bygger på samhandling og bevegelse. De velger gjerne visuelle hjelpemidler, tilpasset nivå og progresjon, samt aktiviteter som åpner for initiativ og bygger positive relasjoner mellom lærere og barn. Lærerne mente at de ikke har behov for flere kurs basert på lærebøker og skriftlige oppgaver, men at de trengte kompetanseutvikling som hjalp dem til å forbedre strategier som de allerede brukte. For eksempel ønsket de å lære hvordan de kunne gi barna bedre tilbakemeldinger og hva som kjennetegner aktiviteter som får tospråklige barn til å føle seg trygge.

Matera m fl. (2016) har sammenlignet en gruppe lærere som fikk vanlig undervisning (forelesninger) med en gruppe som fikk veiledning i praksis. Studien fant at hvilken form for etterutdanning lærerne hadde vært gjennom ikke hadde stor innvirkning på barnas prestasjoner, men at resultatene var noe bedre blant de barna som hadde barnehagelærerne som hadde fått veiledning. Studien konkluderer med at barnehagelærere kan ha nytte av å få konkrete tilbakemeldinger tilpasset egen praksis når de skal prøve ut nye metoder og strategier. Etter å ha observert samarbeid mellom nitten barnehagelærere fant Sullivan m fl. (2015) store forskjeller i hvordan lærerne forholdt seg til barn med ulike bakgrunner. Forskerne observerte hyppig konfliktorienterte relasjoner mellom barne-

hagelærerne og barn med minoritetsspråklig bakgrunn, mens barnehagelærerne signaliserte større «nærhet» til barn med majoritetsspråklig bakgrunn.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse:

- Hvis barnehagelærere skal kunne innfri intensjonene om tidlig innsats og bli godt forberedt på å undervise minoritetsspråklige barn, må utdanningen deres utformes slik at de blir i stand til dette
- I noen sammenhenger kan det være gunstig for barnehagelærere å få etterutdanning i form av veiledning på jobben
- Som profesjonsgruppe må barnehagelærere jevnlig vurdere etiske spørsmål, som hvordan egne holdninger kan påvirke barnehagens praksis

3.1.2 Foreldre som ressurs i samarbeid mellom hjem og barnehage

Tre studier har undersøkt samarbeid mellom barnehage og tospråklige barns foreldre. De belyser samarbeidet fra læreres og foreldres perspektiv, og har identifisert forhold som kan gjøre samarbeid vanskelig. Studien viser at når barnehagelærere samarbeider godt med hjemmet og bruker foreldrenes kunnskap om sitt eget barn og familiens kultur, styrker det barnas språklæring.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Adair m fl. (2012)	Har undersøkt hvilke erfaringer barnehagelærere med innvandrerbakgrunn har med lærer-foreldresamarbeid
Hachfeld m fl. (2016)	Hvordan det kan etableres gode partnerskap mellom barnehagen og barnas foreldre
Sawyer m fl. (2016)	Undersøker hvordan lærere og foreldre tenker om språkutvikling for tospråklige. Anbefaler styrket samarbeid mellom hjemmet og barnehagen for å forbedre barnas språkutvikling

Adair m fl. (2012) gjengir funn fra fokusgruppeintervjuer med femti barnehagelærere i fem byer i USA. Nesten halvparten av informantene var tospråklige immigranter. Studien inngår i Children Crossing Borders, en komparativ studie med data fra England, Frankrike, Tyskland, Italia og USA, og med et forskningsdesign hvor forskerne videofilmer gruppeaktiviteter med fireåringer i barnehager, og deretter bruker videoopptakene i fokusgruppeintervju med foreldre

og lærere. Målet med intervjuene er å finne ut hva foreldre og barnehageansatte betrakter som sentrale oppgaver for barnehagen.

Mange forskere har i flere tiår argumentert for at barnehagelærere med samme immigrantbakgrunn som barna og foreldrene deres har de aller beste forutsetninger for å fungere som brobygger mellom barnehagens kulturelle og språklige praksiser og de barnet kjenner hjemmefra. Gjennom intervjuene finner imidlertid Adair m fl. (2012) at barnehagelærere kan synes at det er vanskelig å bruke sin kulturkunnskap i arbeidet med barn med innvandrerbakgrunn. Mange sier at de opplever å komme i klemme mellom sin pedagogiske utdanning og sin kulturkunnskap; mellom forventninger fra kollegaer og foreldre, mellom målet om å møte barna og foreldrene deres på deres egne kulturelle premisser og forventningen om å bli betraktet som profesjonell pedagog av kollegaer og ledelsen i barnehagen. Forskerne mener at det hviler en forpliktelse på barnehagen om å ta opp dette temaet til diskusjon i kollegiet og sørge for økt bevissthet om nødvendigheten av å balansere muligheter, utfordringer og ansvar.

Adair m fl. (2012) konkluderer med at tospråklige barnehageansatte kan ha en sentral rolle og uvurderlig betydning i dialoger mellom barnehagen og foreldrene, men bare hvis deres kulturkunnskap anerkjennes som en forlengelse av deres barnehagefaglige profesjonskompetanse.

Både Hachfeld m fl. (2016) og Sawyer m fl. (2016) påpeker at godt samarbeid mellom hjem og barnehage er særlig viktig for gruppen barn som lærer på to språk. Sawyer m fl. (2016) har brukt fokusgrupper og intervju, og finner at det er lettere å skape en positiv relasjon mellom hjem og barnehage når foreldre og lærere snakker positivt om tospråklighet og morsmålet. Mange foreldre til barn som lærer på to språk er urolige for at barna, som store deler av dagen befinner seg i majoritetsspråklige kontekster, skal glemme morsmålet og dermed bli avskåret fra å holde kontakt med slektninger og egen kultur. Derfor bruker mange foreldre, selv om de behersker majoritetsspråket, morsmålet når de snakker med barna. Den største barrieren for samarbeid mener Sawyer m fl. (2016) er at barnehagelærere og foreldre ikke har samme språk, eller at foreldrene ikke føler at de behersker majoritetsspråket godt nok.

Hachfeld m fl. (2016) har sammenlignet forventninger til samarbeid med barnehagen blant foreldre til majoritets- og minoritetsspråklige barn. Begge gruppene forventet å bli involvert, men foreldrene til minoritetsspråklige barn hadde et større behov for å vite hva som skjer i barnehagen og la større vekt på betydningen av samarbeid. Særlig gjaldt dette foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Både Sawyer m fl. (2016) og Hachfeld m fl. (2016) finner at noen foreldre til barn som lærer på to språk gjerne ville ha engasjert seg mer i skolens aktiviteter, men at de ikke riktig vet hvordan eller føler at deres kunnskaper ikke blir verdsatt. Forskerne understreker at foreldre er forskjellige og at det gjelder om å finne ut hva de enkelte kan bidra med. Noen foreldre vil for eksempel heller delta i utflukter enn komme på formelle møter.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse:

- Godt samarbeid mellom hjem og barnehage og involvering av kjente kulturelle praksiser er særlig viktig for gruppen minoritetsspråklige barn
- En viktig del av det å være en god barnehage er å arbeide for gode relasjoner og god kommunikasjon mellom hjemmet og barnehagen
- Foreldrene må betraktes som en ressurs, og profesjonsgruppen må identifisere barrierer for godt samarbeid og legge en plan for hvordan foreldre kan bidra på sine premisser

Etter å ha sett på hvordan foreldre kan være ressurser i barnehagens språkarbeid tar avsnitt 3.1.3 opp hvordan barnehagelærerne kan sette sammen grupper av barn for å styrke språkarbeidet blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

3.1.3 Jevnaldrende som ressurser i lek og læring

Her presenteres studier som viser at barna som er i barnehagen er viktige ressurser i arbeidet med å lære språk. Barna kan og vet mye om sin egen læring, og hvordan barnehagelærere aktiverer dem har stor betydning for deres læringsutbytte. Hva lærerne gjør for å engasjere barna i målrettet lek og at de opplever seg sett og ivaretatt virker inn på deres læring og motivasjon. Først presenteres en artikkel som drøfter hva det innebærer å lære på to språk.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Espinosa (2015)	Hvorfor små barn må støttes i å lære på to språk

Espinosa (2015) tar utgangspunkt i at gruppen barn som lærer på to språk er svært heterogen både når det gjelder geografisk, kulturell og språklig bakgrunn. I tillegg lever barna i svært forskjellige familiekontekster. Det gruppen har felles, til tross for mangfoldet, er at de må beherske ulike språkssystemer samtidig. Det er ikke uvanlig å påpeke utfordringene ved dette, men det kan også betraktes som en stor fordel for barn at de tidlig i livet får lære på to språk. At det er fordeler ved å beherske to språk på samme nivå støttes av forskning om hjernens utvikling som viser at tospråklige barn har sterkere styringsfunksjoner og større plastisitet i hjernen enn enspråklige barn²⁹. På lang sikt har tospråklighet positive effekter både sosialt og økonomisk; barna får mulighet til å utfolde seg på to språk, bli kjent med flere kulturelle praksiser og holde kontakt med slektningene sine. Den viktigste ressursen disse barna bringer til barnehagen er en bred kulturforståelse, og å inkludere tospråklige barns foreldre og familie i barnehagens arbeid fungerer additivt, som en tilleggseffekt.

Tre kvalitative studier (Guo & Dalli, 2012; Piker, 2013; Kim, 2016) har undersøkt hvordan barns lek og sosiale interaksjoner med jevnaldrende kan fremme læring av andrespråk blant tospråklige barn.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Piker (2013)	Lek og utvikling av språkferdigheter blant spansk- og engelskspråklige barn
Guo & Dalli (2012)	Sosiale interaksjoner og språkutvikling blant kinesiske immigrantbarn på New Zealand
Kim (2016)	Sosiale relasjoner og utvikling av meningskonstruksjon og fortolkninger av høytlesing av fortellinger (Story Time) blant koreansk- og amerikanskspråklige barn

Piker (2013) har brukt observasjon og video til å undersøke hvordan lek blant jevnaldrende kan støtte utvikling av andrespråk i en Head Start³⁰ barnehage hvor 217 barn mellom 3 og 5 år er fordelt på åtte grupper. Lærerne forventes å støtte tospråklig utvikling både på engelsk og spansk, men har ingen

klare retningslinjer for hvordan de skal gjøre dette. 90 prosent av barna ved senteret snakket spansk hjemme. Piker fulgte en gruppe med fire barn, som i studien kalles fokusbarn. To av barna var de eldste i søskenflokket og hadde lite erfaring med å snakke engelsk. De to andre hadde eldre søsken som snakket engelsk og hadde litt erfaring med å bruke engelsk da de begynte i barnehagen.

Studien viser at de fleste aktivitetene barna gjorde sammen ikke støttet utviklingen av engelsk språk. Det ble identifisert to mønstre. For det første lekte alle de fire barna oftere med andre spansktalende barn enn med engelsktalende barn, og når de lekte, snakket de spansk. Hvert av barna som deltok i studien hadde en foretrukket venn/lekekamerat, som vanligvis var av samme kjønn og snakket samme språk. Dermed fikk barna få muligheter til å utvikle muntlig engelsk språk. Det andre mønsteret viste at optimale læringsmuligheter kan øke læring av andrespråk. Optimale læringsmuligheter oppstår i følge Piker (2013) når barn som er motiverte for å lære et andrespråk får samhandle med barn som snakker språket godt og kan hjelpe de som skal lære. Da de spansktalende barna som deltok i studien inkluderte engelsktalende barn i leken, fikk barna som skulle lære engelsk optimale læringsmuligheter. Barnehagelærere må vite hvordan de jevnlig kan bringe sammen barn som kan språket og barn som ønsker å lære språket i en læringsfremmende sosial kontekst.

Denne studien viser at hvordan leken foregår har betydning for utvikling av andrespråk hos barn i barnehage. Når leken har noen regler som krever at barna samhandler, tvinges de til å praktisere ulike varianter av engelsk. Fordi barna var motiverte for leken, måtte de også lære engelsk. Det å leke med jevnaldrende som lekte godt med engelsktalende barn satte barna som skulle lære engelsk i en bedre posisjon. De engelsktalende barna måtte imidlertid være villige til å leke med de spansktalende, selv når deres engelsk var ufullstendig. Fordi de var ivrige etter å leke videre, ble de spansktalende barna oppmuntret til å snakke engelsk, avhengig av lekens natur og av deltakerne.

Guo & Dalli (2012) har undersøkt samhandling mellom kinesiske immigrantbarn og jevnaldrende barn i barnehager på New Zealand. Forskerne samlet data gjennom observasjoner, intervju med åtte kinesiske immigrantbarn, barnehagelærere og barnas

29 Conboy, B. T., & Kuhl, P. K. 2011. Impact of Second-Language Experience in Infancy: Brain Measures of First- and Second-Language Speech Perception. *Developmental Science* 14, 242–48.

30 Head Start er omtalt i innledningen.

foreldre. I analysen av data ble fire tematiske kategorier identifisert. I den første kategorien handlet det om at barna kunne bruke sitt førstespråk (kinesisk) sammen med en jevnaldrende som også snakket kinesisk til å bygge bro, det vil si oppdage felles kulturelle referanser i de ulike språkene. Når kinesisk språk ble brukt som en mediator for økt forståelse av praksiser i barnehagen, åpnet for flere læringsmuligheter. Den andre kategorien var konvergerende kulturer. Det vil si at barna laget koblinger mellom aktiviteter i barnehagen med kjente aktiviteter hjemmefra. Her blandet barna engelsk og kinesisk når de snakket sammen. Ved å veksle mellom de to språkene viser barna at begge språkene har en praktisk funksjon i barnehagen og at det kan være nyttig å bruke kjente kulturelle praksiser for å kunne ta del i en ny oppvekstkultur.

Den tredje kategorien handlet om å utvikle gruppeidentitet. De kinesiske immigrantbarna ville helst leke med andre kinesisktalende barn og fant strategier for å ekskludere engelskspråklige barn. Den fjerde kategorien handlet om å bruke felleskulturelle uttrykk til å overvinne hindringer for samhandling når barna mangler et felles språk.

Casestudien viser to eksempler på hvordan kinesiske immigrantbarn etablerte støttende sosiale relasjoner ved å søke seg til andre kinesiskspråklige barn som hjalp dem å tolke barnehagelærernes forventninger om hva de skulle gjøre og bidro til å gjøre dem tryggere i lærings situasjonen.

Både Piker (2013) og Guo & Dalli (2012) fant at barn ofte velger lekekamerater som snakker deres førstespråk, og at det er mulig å lage regler som støtter utviklingen av barnas andrespråk. Guo & Dalli (2012) viser at det å kunne kommunisere på førstespråket sammen med jevnaldrende kan hjelpe barna til å forstå hvordan ting fungerer i barnehagen. Piker (2013) fant også at det å gruppere barn som snakker sitt førstespråk med barn som snakker andrespråket kan gi tospråklige barn som skal lære andrespråket gode læringsmuligheter. Barnehagelærere kan ta aktive grep for å gruppere barna på de mest læringsfremmende måtene i lek og andre pedagogiske aktiviteter.

I den tredje studien har Kim (2016) undersøkt hvordan bruk av billedbøker i en høytlesningsgruppe bidrar til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap mellom tospråklige jevnaldrende barn i barnehagen.

Studien fulgte tre tospråklige koreansk-amerikanske barnehagebarn i en koreansk kulturspråkskole mens barnehagelæreren leste høyt for barna i en gruppe og deretter diskuterte historien med dem. Datainnsamlingen foregikk over 10 måneder, og barna fikk bruke det språket de selv ønsket. Barnas tegninger ble analysert, det ble brukt observasjon, video, intervju med foreldre og barnehagelærer.

Studien viser at barnas sosiale relasjoner påvirket tilbakemeldinger i høytlesningsgruppen. Barna blandet koreansk og engelsk og konstruerte mening sammen. I løpet av studieperioden endret de sosiale relasjonene mellom barna seg. Fra å være støttende og vennskapelige, ble relasjonene mer konkurransepregede og det oppstod ofte uenighet om tolkinger og gjenfortellinger. Kim (2016) fremhever at barnehagelærere som skal støtte barns språkutvikling på en god måte må forstå små barns komplekse og skiftende relasjoner med jevnaldrende.

I høytlesningsgruppa skapte barnehagelæreren et rom for samhandling. Barna fikk høre andre barns syn på ulike saker og kunne være både enige og uenige. Dermed fikk de mulighet til å utvikle sine opprinnelig monologiske argumenter til å bli dialogiske. Fordi det var kjente og trygge rammer rundt gruppesamtalene, hjalp interaksjonene mellom barna dem til å utfordre hverandres kommentarer og gjennom dette øke sitt ordforråd og utvide sin egen forståelse. Kim (2016) fremhever det positive potensialet i translanguaging, som lar barna skifte mellom språk avhengig av hva de selv føler seg komfortabel med. I denne studien fikk barna bruke både koreansk og engelsk når de skulle snakke om fortellingen, selv om de gikk i barnehagen for å lære koreansk. Siden barna fritt kunne skifte mellom språkene, ble det lettere for dem å utforske perspektiver i fortellingene.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse

- Barnehagelærere må vite hvordan de kan utforme optimale lærings situasjoner og motivere barna til å delta i dem.
- Barnehagelærere må aktivt bruke lek til å oppmuntre barn til å lære majoritetsspråket, og samtidig ta hensyn til forankring i barnas egen kultur
- Det kan være gunstig å la barn bruke sitt førstespråk som brobygger til barnehagekulturen

3.1.4 Tid som ressurs i barnehagen

I dette avsnittet presenteres åtte studier som undersøker hvordan barns språkutvikling påvirkes av tiden barna tilbringer i barnehagen og av det å bli eksponert for språk.

a) Betydningen av å bli eksponert for språk over tid

Først presenteres fire norske studier som har undersøkt om det er gunstig for barns språklæring at de blir eksponert for språk over lengre perioder, samt hvilken betydning ordforråd og språkkompleksitet har for deres læring.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Aukrust & Rydland (2011)	Hva kvaliteten på samtaler i barnehagen betyr for immigrantbarns språkutvikling i andrespråket, målt når barna går i første klasse
Rydland m fl. (2013)	Hvilke faktorer som påvirker ordforrådet hos barn som lærer norsk som andrespråk
Grøver m fl. (2016)	Om femårige minoritetsspråklige barns språkutvikling på andrespråket påvirkes av å bli eksponert av lærere og jevnaldrende, og hva ferdigheter på førstespråket har å si for utviklingen
Karlsen m fl. (2017)	Ulike faktorer som påvirker vokabularet til barn som lærer norsk som andrespråk

Aukrust & Rydland (2011); Rydland m fl. (2013) og Grøver m fl. (2016) er alle basert på data fra en studie som har fulgt 26 barn med tyrkisk som førstespråk i norsk barnehage over fem år (fra barna var 5 til de ble 10). Studiene har undersøkt hvordan mengden eksponering av andrespråk, i dette tilfellet norsk, påvirker barnas ordforråd, leseforståelse, lytteferdigheter, og kode-relaterte ferdigheter (at de forstår relasjonen mellom lyd og bokstav). Språkeksponeringen ble målt gjennom ordmengde og antall ulike ord som lærere brukte per minutt i undervisningen, samt språkets kompleksitet. Forskerne har i tillegg målt graden av språkeksponering fra jevnaldrende og finner at både eksponering av språk og demografiske forhold, som foreldrenes utdanningsbakgrunn og familiens bomiljø, har betydning for barnas utvikling av vokabular. Aukrust & Rydland (2011) finner at på første trinn predikerer variasjonsbredden og kompleksiteten i lærernes vokabularer barnas vokabular, men ikke lytteferdigheter. Rydland m fl. (2013) finner at forskjeller som oppstår i barnehagen varer helt til barna

er 10 år (studien slutt) og at det å bli eksponert for språk allerede i barnehagen, både av lærere og jevnaldrende, påvirker minoritetsspråklige barns fremtidige vokabular. Grøver m fl. (2016) finner også at bedre utviklet vokabular på førstespråket påvirker barnas vokabular på andrespråket.

Med utgangspunkt i forskning som viser at det norske ordforrådet til minoritetsspråklige barn vokser like fort som ordforrådet til barn med norsk som morsmål, har Karlsen m fl. (2017) gjennomført en studie av 66 elever med urdu eller punjabi som morsmål og 191 elever med norsk som morsmål. Studien viser at barna som hadde urdu eller punjabi som førstespråk hadde svakere ordforråd enn enspråklige barn med norsk som morsmål, men ordforrådet vokste like fort hos begge grupper. Det tidlige ordforrådet predikerte også ordforrådet på et senere tidspunkt for begge grupper. Videre viste resultatene at for barn med urdu eller punjabi som førstespråk har antall bildebøker hjemme, alder når andrespråket blir introdusert og ferdigheter i eget språk betydning for vekst av ordforrådet i norsk. Utdanningsnivået til mor var ikke relatert til utviklingen i ordforrådet, dette gjaldt for begge grupper. Også Karlsen m fl. (2017) finner at eksponering for norsk påvirker barnas språklæring.

b) Hel- eller halvdagsbarnehage

Mange forskere har spurt om det påvirker barnas læringsutbytte om de tilbringer mer tid i barnehagen og om det å tilbringe mer tid i barnehagen gjør barna mer skoleklare. I dette kapitlet presenteres fire studier som har målt effekt av heldagsbarnehage på ulike variabler.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Bingham & Hall-Kenyon (2013)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns læringsutbytte
Cannon m fl. (2011)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns læringsutbytte, engelskferdigheter og gjennomføring av kindergarten
Chang (2012)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns akademiske prestasjoner
Buysse m fl. (2014)	En oppsummering av forskning fra 2000 til 2011 som har evaluert effekter av ulike program på språkutvikling hos tospråklige barn

Tre studier fra USA (Bingham og Hall-Kenyon, 2013; Cannon m fl., 2011 og Chang, 2012), har undersøkt effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns språkkompetanse (i hvilken grad de snakker flytende engelsk), læringsutbytte og grad av gjennomføring. Når forskerne er opptatt av gjennomføring, skyldes det at barn i USA først er i pre-school, mens de det siste året før skolestart går i kindergarten (førskole). Barn som ikke betraktes som skoleklare når de er ferdige med kindergarten må gå om igjen og får dermed utsatt skolestart. De tre studiene har undersøkt effekt av heldags kindergarten fordi forskerne ønsker å finne ut om ett års heldags kindergarten i større grad enn halvdags kindergarten bidrar til å gjøre barna skoleklare, men også om det å ha gått i heldags kindergarten øker barnas læringsutbytte og gir redusert risiko for å måtte gå kindergarten eller skoleår om igjen. Svært mange studier som har undersøkt effekt av ulike barnehagetilbud på læringsutbytte finner at effekten raskt avtar. Dette kan ha mange forklaringer, for eksempel påpeker noen at det kan skyldes kvaliteten på den undervisningen barna får i skolen (Chang 2012). Få studier har undersøkt effekt av barnehage etter andre klasse i skolen.

I 1970 gikk bare 13 % av barna i USA i heldagsbarnehage – i 2003 var tallet 65 % (Cannon m fl. 2011). En viktig målgruppe for heldagsbarnehager var minoritetsspråklige barn fordi mange barn i denne gruppen vokser opp i hjem hvor utdanning har lav status, de går i barnehager med få læringsressurser, på lavt rangerte skoler og undervises dessuten av lærere med svak kompetanse (Chang 2012). Selv om en større prosentandel minoritetsbarn og barn i familier med lav sosio-økonomisk status (SØS) går i heldagsbarnehager, har ikke studier klart å fastslå utvetydig at dette gir store langsiktige fordeler verken for barn fra familier med lav SØS eller for andre grupper.

Bingham og Hall-Kenyon (2013) har undersøkt effekt av hel- og halvdagsbarnehage på læringsutbytte i lesing og regning for barn som har engelsk som andrespråk og for barn som har engelsk som morsmål³¹. Alle barna som gikk i heldagsbarnehage presterte signifikant bedre på prøver i lesing og regning enn de som gikk i halvdagsbarnehage. Dessuten skåret barn med færre enn ti dagers fravær fra barnehagen bedre

på prøvene enn barn med flere enn ti fraværsdager. Forskerne finner at barn i heldagsbarnehage får bedre arbeidsvaner, oppfører seg bedre og tilpasser seg skolekulturen bedre enn barn i halvdagsbarnehager. Barn som går i heldagsbarnehage har også et mer jevnlig oppmøte og større tendens til å fullføre. Bingham og Hall Kenyon (2013) konkluderer med at selv om heldagsbarnehage ikke er en «mirakelkur» for barn med engelsk som andrespråk, presterte barn i heldagsbarnehage som gruppe signifikant bedre enn barn i halvdagsbarnehage. Heldagsbarnehage har positiv effekt på læringsutbytte i lesing og regning både for engelsktalende barn og barn med engelsk som andrespråk. Jevnlig oppmøte, både i hel- og halvdagsbarnehage, har også positiv effekt på barnas læringsutbytte.

Cannon m fl. (2011) har målt effekt av heldagsbarnehage på læringsutbytte, gjennomføring og utvikling av flytende engelsk blant minoritetsspråklige barn. Studien er gjennomført ved hjelp av administrative data om barnehager i Los Angeles-området og kan ikke (i likhet med tidligere studier) dokumentere at minoritetsspråklige barn som har gått i heldagsbarnehage har bedre læringsutbytte etter første eller andre klasse sammenlignet med barn som har gått i halvdagsbarnehage. Det kan imidlertid se ut som om heldagsbarnehage har en positiv effekt på gjennomføring for de mest utsatte barna. Studien viser også at barn som snakker bedre engelsk når de begynner i barnehagen har større utbytte av barnehagen enn barn med svakere engelskferdigheter. De har også bedre leseferdigheter og høyere karakterer på engelsk språk i første klasse. Cannon m fl. (2011) konkluderer imidlertid med at studien ikke støtter antakelsen om at mer undervisning tidligere vil bedre barnas senere prestasjoner, og at man ikke kan anta at heldagsbarnehage gir kumulativ kunnskapsvekst.

Chang (2012) har gjennomført en longitudinell studie for å finne effekt av heldagsbarnehage på læringsutbytte hos minoritetsspråklige barn og barn fra familier med lav SØS. Alle de minoritetsspråklige barna som gikk i heldagsbarnehage bedret sine prestasjoner, og det gjaldt særlig de fra familier med lav SØS. Det var også positive longitudinelle vekstmønstre i faglige prestasjoner for minoritetsspråklige elever opp til femte klasse. En av de viktigste faktorene for økt læringsutbytte for alle gruppene som ble undersøkt er familiens sosio-økonomiske bakgrunn.

31 Data om 1399 barn (692 jenter og 727 gutter) ble analysert. 959 av barna gikk i halvdagsbarnehage og 440 i heldagsbarnehage. Barnas læringsutbytte ble målt i begynnelsen og slutten av skoleåret, ved hjelp av lese- og regnetester utviklet av distriktet.



I en systematisk kunnskapsoversikt med 25 studier av barn opp til fem år, publisert mellom 2001 og 2011, har Buysse m fl. (2014) kartlagt effekt av intervensjoner. De 25 studiene undersøkte ulike sider ved språkutvikling og brukte ulike målemetoder. Heterogeniteten i de inkluderte studiene gjør at det ikke kan konkluderes entydig om hvilke tiltak som er mest effektive for å stimulere små barns utvikling av andrespråk. En konklusjon er likevel at det å delta i lett tilgjengelige, godt regulerte program er gunstig for barn som lærer på to språk.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse:

- Barn som lærer på to språk må i størst mulig grad bli eksponert for andrespråket, både av lærere og jevnaldrende
- Forskning finner liten effekt av heldagsbarnehage på barnas læringsutbytte, men forskning finner samtidig at mer eksponering for andrespråk er gunstig for minoritetsspråklige barns språklæring.

4 HVORDAN BARNEHAGELÆRERE KAN STØTTE BARNES SPRÅKLÆRING

Barnehagen legger grunnlaget for at barn og unge skal utvikle generelle ferdigheter gjennom utdanningsløpet. Under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst sier Rammeplan for barnehagen: «tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold» (s. 40). I dette kapitlet presenteres 15 artikler som på forskjellige måter har undersøkt hva som kjennetegner læringsfremmende pedagogiske og didaktiske aktiviteter for barn som lærer på to språk. Forskerne påpeker at barn lærer best i lærings situasjoner som forutsetter at de er aktive. Tema spenner fra tilbakemeldinger og translanguaging til bruk av billedbøker. I alle pedagogiske aktiviteter er språk og måten språk brukes på viktig for barnas læring og utvikling. Språk støtter også utviklingen av gode og tillitsfulle relasjoner mellom jevnaldrende barn og mellom barn og voksne. Rammeplanen understreker at arbeidet med språk i barnehagen skal bidra til at barna videreutvikler sin begrepsforståelse og utvider

sitt ordforråd. Flere av studiene beskriver tiltak som har undersøkt hvordan barnehagen kan styrke disse sidene ved barns språklæring, for eksempel gjennom dialogisk lesing. Rammeplanen sier også at de ansatte i barnehagen skal skape et språkstimulerende miljø for alle barn. Det kan de oppnå ved å vise respekt for barnas kulturelle og språklige bakgrunn, oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være mest mulig språklig aktive, og samtidig legge til rette for aktiviteter som støtter barnas utvikling av begreper og ordforråd i norsk. Her presenteres to studier som har undersøkt læringsfremmende strategier, seks viser betydningen av å stimulere til aktivitet, to har målt effekt av pedagogiske strategier på barns lese- og skriveferdigheter og fem artikler gir avslutningsvis praktiske eksempler på pedagogiske aktiviteter.



Figur 4. Oversikt over tema som presenteres i kapittel 4.

4.1 LÆRINGSFREMMENDE STRATEGIER

Først presenteres to læringsfremmende strategier som barnehagelærere kan bruke i sitt pedagogiske og didaktiske profesjonsarbeid med barn som lærer på to språk. Forskningen viser at begge strategiene fungerer best når de legger opp til at barna skal være aktive. Først presenteres tilbakemeldinger som læringsfremmende strategi, deretter hvordan translanguaging (krysspråklig strategi) kan brukes til å støtte og fremme barns språklæring.

4.1.1 Tilbakemeldinger

Forskning viser at gode tilbakemeldinger fungerer læringsfremmende. Tilbakemeldinger blir gode når de inngår i et godt planlagt pedagogisk opplegg. Flere av artiklene som er inkludert i denne forskningskartleggingen understreker hvor viktig det er at aktiviteter i barnehagen er grundig gjennomtenkt, godt planlagt og strukturert. Noen av forskerne påpeker at planmessighet er særlig viktig for barn som lærer på to språk. Samtidig er det en klar tendens i materialet til at forskerne også mener at det må være rom for kreativitet og profesjonelt skjønn slik at barnehagelærere kan gripe gode læringsmuligheter når de oppstår.

Det finnes ulike strategier man kan velge for å etablere god struktur i det pedagogiske opplegget, og Cheatham m fl. (2015) mener at læringsfremmende tilbakemeldinger (feedback) er en strategi som kan tilpasses det enkelte barns språklige nivå og støtte barnets språkutvikling.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Cheatham m fl. (2015)	Hvordan barnehagelærere kan bruke tilbakemeldingsstrategier

Avhengig av hvordan de brukes, kan tilbakemeldinger etablere god dialog og tillitsfulle relasjoner mellom barnehagelærere og barn med gryende tospråklighet. Tilbakemeldinger kan være positive (bekrefte at det barnet gjør eller sier er bra eller riktig) og negative (beskjed om at noe er mindre bra eller feil), samtidig som de kan ha innslag av begge. Cheatham m fl. (2015) bruker sosiokulturell læringsteori til å vise hvordan læreres tilbakemeldinger kan fungere som et støttende stillas for det enkelte barns språklige utvikling. Bevisst og systematisk bruk av tilbakemeldinger hjelper gradvis barnet til å internalisere språket og gir det en opplevelse av å være kompetent og trygg i lærings-situasjonen. Det er også mulig å bruke kognitiv

læringsteori til å forstå hva som skjer når læreren bruker tilbakemeldinger til å forklare barnet hva det gjør feil, og samtidig viser det hva som er riktig. Gjennom denne formen for tilbakemeldinger får barna anledning til å sammenligne sitt eget språk med lærerens. Som profesjonsgruppe må barnehagelærere ha et bevisst forhold til hva som kan oppnås ved de ulike strategiene. Det må også vurderes i hvor stor grad lærerne skal bruke de ulike tilbakemeldingsstrategiene og hvilken strategi som fungerer best for hvilke barn. Her kan det både være individuelle forskjeller og forskjeller på gruppenivå.

Når det gjelder å gi mer spesifikke tilbakemeldinger til flerspråklige barns måte å uttrykke seg på, mener Cheatham m fl. (2015) at det er viktig å huske at det som kan tolkes som en feil ikke nødvendigvis er det. Til forskjell fra enspråklige barn, kan tospråklige ha en stor variasjonsbredde i sin lingvistiske kompetanse, noe som også virker inn på hvordan de bruker språket. Tilbakemeldinger skal ikke gjøre barna utrygge, og korrigerende tilbakemeldinger bør kanskje ikke brukes alt for ofte ettersom de kan komme til å skape frustrasjon og gi barnet en følelse av ikke å være verdsatt eller forstått.

Cheatham m fl. (2015) viser til seks ulike, implisitte og eksplisitte, tilbakemeldingsstrategier som enten handler om at læreren enten gir barna beskjed om riktig språkbruk, eller oppfordrer barna til å rette på et ord eller en formulering.

Cheatham m fl. (2015) mener at de fleste lærere vanligvis kombinerer de to strategiene. Gjennom kombinerte strategier får barna tilbakemelding i form av forklaring på hva som er rett, og samtidig får de en mulighet å forsøke på nytt. Dermed blir barna vant til å forholde seg til at noe er rett og noe er galt, samtidig som de blir trygge på at de selv aktivt kan finne ut hva som er riktig.

TILBAKEMELDINGS-STRATEGI	BESKRIVELSE
Omformulering	Læreren gir umiddelbar tilbakemelding om hva som er riktig når barnet har uttalt et ord/en setning feil. Dette er implisitt feedback som gir barnet en modell for hva som betraktes som riktig språk i en gitt sammenheng. Det gir også læreren mulighet for å vektlegge det korrekte ordet/den riktige grammatiske formen i setningen. Slike tilbakemeldinger kan innebære direkte språklæring, avhengig av den aktuelle situasjonen.
Repetisjon	Læreren gjentar akkurat det barnet har sagt når det har formulert seg ufullstendig. Dette kan brukes som implisitt og eksplisitt tilbakemelding når læreren ikke skjønner hva barnet mener, og gir det mulighet til å korrigere seg selv. Slike tilbakemeldinger blir ofte fulgt opp med at læreren tilbyr en språkmodell, dvs. gir uttrykk for hvordan barnet kunne eller burde ha formulert seg.
Spørsmål om klargjøring	Dette er også et uttrykk for at læreren kanskje ikke helt skjønner hva barnet sier eller mener, noe som kan resultere i at læreren sier «unnskyld?», «hva mener du med...?» etc. Læreren signaliserer på den måten hva som er problematisk i en uttalelse, og at barnet er forventet å respondere på spørsmålet med en omformulering.
Lokke frem korrigerer	Det er tre måter å gjøre dette på: a) læreren oppfordrer barnet til å fullføre lærerens setning (læreren stopper halvveis inn i sin), b) læreren spør barnet for å få det til å formulere ordet eller setningen korrekt, c) læreren spør barnet om det kan uttrykke seg på en annen måte. Dette er en eksplisitt strategi som oppfordrer barnet til å korrigere hva som har blitt sagt.
Direkte tilbakemelding	Innebærer at læreren gir eksplisitt feedback på en språkfeil, ved å si hva som er korrekt, for eksempel: «så det du mener er altså at...»
Oversettelse	Denne strategien går ut på at læreren oversetter det barnet har sagt til det språket barnet skal lære. Strategien illustrerer hvor det finnes koblinger mellom språkene, men forutsetter tospråklige lærere. Lærere som ikke snakker samme andrespråk som barnet, kan be barnet om å uttrykke seg på en annen måte.

Tabell 4. Tilbakemeldingsstrategier (Cheatham m fl., 2015)

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse

- Presise og konkrete tilbakemeldinger på riktig tidspunkt er læringsfremmende, også i undervisningen av barn som lærer på to språk
- Det er viktig at barnehagelærere er bevisst på at ulike tilbakemeldingsstrategier bygger på ulike læringsteorier og har ulike formål
- Variasjoner i tilbakemeldingsstrategier kan forhindre ikke-intenderte konsekvenser som at barna tar tilbakemeldingene personlig eller at de kommer inn i mønstre og for eksempel blir passive

Det er viktig at barn lærer hvordan de skal forholde seg til tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger er derfor en læringsstrategi som utfordrer barnehagelæreres profesjonskompetanse på mange måter. Barnehagens pedagogiske ledelse må med jevne mellomrom ta opp i profesjonsfellesskapet hvordan tilbakemeldinger brukes, og om de brukes på måter som gjør barna trygge, styrker deres læringsprosess og støtter barnehagens brede mandat.



4.1.2 Translanguaging

I utdanningssektoren har det lenge vært vanlig å undervise tospråklig, det vil si at språkene har blitt holdt atskilt, selv om kunnskapsgrunnet for en slik praksis er uklart (Creese & Blackledge, 2010; Garcia & Lin, 2017)³². De siste tiårene har imidlertid både forskning og praksis samlet seg om translanguaging som foretrukket metode, særlig når barn lærer på to språk. Det vil si at både lærerne og barna hele tiden kan skifte mellom språk. Først presenteres en artikkel som drøfter ulike metoder og strategier som har vært brukt i arbeidet med minoritetsspråklige barn og som også rapporterer fra en israelsk studie hvor translanguaging ble prøvd ut.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Schwartz & Asli (2014)	Hvordan barnehagelærere kan bruke språklæringsstrategier

Schwartz og Asli (2014) beskriver kjennetegn ved tospråklig undervisning og translanguaging samt metaspråklige og ikke-språklige strategier, som brukes i språkundervisningen (se Figur 5).

TRANSLANGUAGING

Translanguaging bygger på en forståelse av at det er en styrke for barn å lære på to språk samtidig, og er en læringsstrategi hvor både lærere og barn skifter mellom språk. Translanguaging er en form for fleksibel språklæring hvor språk betraktes som noe foranderlig.

TOSPRÅKLIG LÆRINGS-STRATEGI

I tospråklig læringsstrategi er det et mål å skille mellom første- og andrespråket og holde de to språkene adskilt. Skjer ofte ved at to lærere samarbeider og ved at de oversetter for barna, presenterer ord og uttrykk på begge språkene etc.

METASPRÅKLIGE STRATEGIER

Skal øke barnas oppmerksomhet om språklige uttrykk og støtte deres kognitive og språklige utvikling.

IKKE-SPRÅKLIGE STRATEGIER

Innebærer at lærere bruker spontane gester samtidig som de snakker for å styrke barns forståelse av andrespråket. Hensikten er å øke barnas forståelse av sammenheng mellom ord (lyd) og objekter.

Figur 5. Språklæringsstrategier (etter Schwartz og Asli, 2014, s. 23-24).

Schwartz & Asli (2014) har gjennomført en etnografisk studie i en tospråklig (arabisk/hebraisk) barnehage i Israel hvor de observerte hvordan barnehagelærere arbeidet med barn som skulle lære språk og hvilke strategier de valgte. Lærerne som deltok i studien hadde lenge arbeidet etter den tospråklige metoden, men var misfornøyd med resultatene de oppnådde. Derfor begynte de å snakke begge språk samtidig og brukte sanger og gester til å utvikle en ny didaktikk basert på translanguaging. De brukte hebraisk og arabisk om hverandre, og kunne til og med skifte midt i en setning. I pedagogiske læringsaktiviteter brukte de to lærerne hyppig gester (40,5 % av de observerte strategiene). At lærere bruker gester i forbindelse med læringsaktiviteter for barn som lærer på to språk støtter barnas språklæring (Nicoladis 2002)³³. Læreren peker for å få barnet til å rette sin oppmerksomhet

32 Creese, A. and Blackledge, A. (2010) 'Translanguaging in the Bilingual Classroom: A pedagogy for learning and teaching?' *Modern Language Journal*, 94(i), 103- 115.
García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. In *Bilingual and multilingual education* (pp. 117-130). Springer International Publishing.

33 Nicoladis, E. (2002). Some gestures develop in conjunction with spoken language development and others don't: Evidence from bilingual preschoolers. *Journal of Nonverbal Behavior*, 26(4), 241-266.

mot det som skal læres, eller læreren bruker vanlige og gjenkjennelige kroppsbevegelser (for eksempel å trekke på skuldrene eller riste på hodet) med en felles akseptert betydning. I tillegg kan læreren bruke hånd- eller armbevegelser som ikoniske gester til å mime et viktig budskap om det som skal læres og fremstille en visuell representasjon av det (størrelse, fasing etc.). Lærerne som deltok i studien oversatte lite (5,8 %), og bare ord, ikke setninger. For å lære barna hvordan de kunne skifte mellom arabisk og hebraisk brukte lærerne hyppig beslektede ord, det vil si ord med lik betydning på flere språk. Slik bidro de til å styrke barnas metaspråklige bevissthet.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse:

- Det er viktig at barnehagelærere jevnlig reflekterer kritisk over metoder som brukes for tospråklig undervisning
- Det kan være bedre å skifte hyppig mellom språk i barnehagen enn å holde språkene atskilt
- Bruk av gester og kroppsbevegelser støtter barnas språklæring
- Beslektede ord kan brukes for å lære barn hvordan de kan bygge broer mellom språk

Schwarz og Asli (2014) viser at barnehagelærere, i tillegg til å bruke ulike tilbakemeldingsstrategier, kan bruke forskjellige språklæringsstrategier for å fremme barnas språkutvikling. Selv om studiene har stor oppmerksomhet om hva lærerne gjør, understreker de at det aller viktigste i forberedelse og gjennomføring av pedagogiske aktiviteter er at lærerne sørger for at barna er aktive.

I den neste delen presenteres studier som viser betydningen av at barna deltar aktivt i språkundervisning i flerspråklige barnehager. Eksemplene er hentet fra bruk av bøker, fortellinger og kunstneriske uttrykk.

4.1.3 Stimulere til aktivitet og effekt av tiltak

Med unntak av Wedin (2010), som analyserer kvalitative data, er de seks studiene som presenteres under dette temaet intervensjoner, det vil si at forskerne har undersøkt om bestemte tiltak som for eksempel spesielle metoder, bidrar til bedre språkutvikling for barn. Studiene viser hvor viktig fortellinger og gjenfortellinger er i barns språklæring og at kunstneriske uttrykk virker motiverende.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Chlapana & Tafa (2014)	Lesestrategier som kan forbedre immigrantbarns ordforråd på andrespråket
Schick (2015)	Hvordan billedbøker blir brukt av lærere i førskolen
Wedin (2010)	Argumenterer for at fortellinger kan stimulere begrepsutvikling og skape et mer inkluderende klasserom
Brouillette (2012)	Hvordan kunst kan brukes til å stimulere språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn
Miranda (2011)	Hvordan musikk kan stimulere læring i de ulike stadiene barn går gjennom når de lærer et nytt språk
Karlsen m fl. (2016)	Hvordan kognitive, språklige, og kontekstuelle faktorer bidrar til at barn som lærer norsk som andrespråk utvikler fortellinger

Chlapana og Tafa (2014) har sammenlignet tre undervisningsstrategier som lærere bruker når de leser for barn med innvandrerbakgrunn. 87 barn mellom 4 og 6 år deltok i denne intervensjonen som ble gjennomført på Kypros. I forsøket ble barna delt inn i tre grupper:

1. En gruppe fikk et lærerstyrt opplegg. Sentrale ord ble grundig forklart for barna, men barna var ikke selv aktivt involverte i læringssituasjonen.
2. Interaktiv metode. Her brukte lærerne både åpne og lukkede spørsmål når de leste. Barna ble oppfordret til å diskutere fortellingen og delta aktivt når ord skulle forklares.
3. I kontrollgruppen ble fortellingene lest uten at sentrale ord ble forklart.

Studien viste at den interaktive metoden som forutsatte at barna deltok aktivt, forbedret barnas ordforråd mer enn både lærerstyrte aktiviteter og vanlig høytlesing.

Også den neste studien finner at barn lærer mest og best når de får være aktive.

Schick (2015) har undersøkt forskjellige måter barnehagelærere bruker billedbøker på. En fordel med billedbøker er at både barn og lærere kan

kombinere flere språk når de diskuterer bildene og fortellingen de skaper. Studien identifiserte tre lesestiler:

Didaktisk konstruksjonsstil:	Lærerne bygger stillaser, krever at barna er aktive og bidrar med egne kunnskaper og erfaringer. Barna snakker mer enn lærerne.
Didaktisk gjengivelse:	Lærerne gjengir innhold fra boken og stiller få spørsmål
Konversasjonsdeler:	Lærerne snakker mer enn barna og lærernes spørsmål er i stor grad rettet mot konverserende interaksjoner, dvs. mindre strukturerte samtaler

Schick (2015) fant at barn med lærere som brukte den didaktiske konstruksjonsstilen var flinkere til å identifisere ord, gjenfortelle og snakke enn barn som ble lest for på de andre måtene. I den didaktiske konstruksjonsstilen støtter lærere barna ved å bygge stillaser, mens de samtidig stiller krav om at barna er aktive og bidrar med egne kunnskaper og erfaringer når de sammen leser billedbøker.

Wedin (2010) har studert språkutviklingen blant barnehagebarn i et flerkulturelt område i en svensk by. Halvparten av barna hadde svensk som andrespråk. Hun analyserer kvalitative data som er samlet inn ved hjelp av observasjon og intervjuer, og avdekker narrative strukturer i barnas fortellinger og gjenfortellinger. Ved å bruke Vygotskijs nærmeste utviklingszone som analyseverktøy, finner hun at bruk av fortellinger som utgangspunkt for språklæring legger grunnlag for et mer avansert språk. Den viktige innsikten fra denne studien er at lærere må la barna snakke uforstyrret over lengre tid; ikke bare gi dem anledning til å komme med korte svar når fortellinger blir brukt i undervisningen. Wedin (2010) mener at dette er spesielt viktig i barnehager med flerkulturelle barn.

Brouillette (2012) rapporterer fra et forsøk hvor kunst ble brukt til å stimulere barns språklæring og som konkluderer med at skapende aktiviteter er gunstig for barn som skal lære språk. Det kan handle om å dramatisere innholdet i en fortelling, fortsette en påbegynt fortelling eller la barna tegne og fortelle om noe de har opplevd. Når barn får diskutere fortellinger, utvikler de et mer komplekst språk og får en

dyper innholdsforståelse. Når barn samtaler mens de tegner om noe de har opplevd, utvikles mer detaljerte narrativer, og barnets språk blir rikere. Forsøket bidro til økt tilstedeværelse i barnehagene de dagene barna fikk holde på med kunstaktiviteter.

Språklæring følger ikke en rett linje, men skjer gjennom ulike stadier. Miranda (2011) finner, i en casestudie hvor hun fulgte en musikk lærer og et barn som lærte på to språk, at musikkundervisning kan fungere inviterende og inkluderende og stimulere andrespråklæring. Det kan ta tid før barnet deltar aktivt i samtaler, og barn kan få tilbakefall (for eksempel etter ferien). Lærers støttende holdning og kontakt med barnet er derfor svært viktig når barn skal lære et nytt språk. Denne studien viser at selv barn som ellers er tause og tilbaketrukkne kan bli aktive og engasjerte når læreren bruker musikk for å støtte barnas språklæring.

Karlsen m fl. (2016) har undersøkt 54 barn i norsk barnehage med urdu eller punjabi som morsmål for å avdekke hvordan kognitive, språklige, og kontekstuelle forhold spiller sammen når barna skal fortelle noe. Studien tar utgangspunkt i at en fortelling har to nivåer: 1) makro, som handler om den narrative sammenhengen i historien og hvordan fortellingen organiseres; 2) mikro, som handler om den språklige kompleksiteten, om relasjoner mellom ord og setninger. Det var stor variasjon i hvordan barna skapte sine fortellinger. Elevenes norsk var ofte bedre enn deres urdu/punjabi, men de skåret lavere enn barn med norsk som morsmål når det gjaldt grammatiske ferdigheter og ordforråd. På makronivå er kognitive evner positivt relatert til å skape fortellinger. Det betyr at barn med høyere kognitiv kapasitet kan produsere mer komplekse og bedre strukturerte historier. På mikronivå bidrar kunnskap om norsk grammatikk til narrativ produksjon, men ikke til ordforråd på norsk. Karlsen m fl. (2016) fant ingen sammenheng mellom ferdigheter i morsmålet og produksjonen av fortellinger på norsk. Kontekstuelle faktorer med betydning for kvaliteten på barnas fortellinger var antall bøker hjemme og tid brukt i barnehagen.

Denne delen avsluttes med en metaanalyse av effekter av strategier for å lære engelsk som andrespråk og en studie som har undersøkt hvordan spansktalende barn som skal lære engelsk tidlig kan utvikle skriveferdigheter.

FORFATTER	HAR UNDERSØKT
Adesope m fl. (2011)	En metaanalyse av effekter av ulike program for barn som lærer engelsk som andrespråk
Gillanders m fl. (2016)	Undersøker hvordan spansktalende barn som lærer engelsk tidlig utvikler skriveferdigheter

Adesope m fl. (2011) skiller mellom fire pedagogiske strategier for barns språklæring. Den første er samarbeidslesing, som går ut på at et barn som kan lese leser høyt for et mindre lesesterkt barn. Dette åpner for felles leseerfaringer, samtidig som begge barna kan få bedre ordforståelse. Den andre strategien er systematiske lytteøvelser, hvor barna får lære hvordan de skal lese og skrive ved at læreren synliggjør sammenhengen mellom skrifttegnet og bokstaver eller ordlyden. Den tredje strategien er at multimedia-støttet lesing skaper et multi-sensorisk læringsmiljø. Den fjerde strategien er skrijving, som er mindre forsket på, men det antas at dagbokskriving kan øke barns meta-lingvistiske bevissthet. Gillanders m fl. (2016) viser at spansktalende barn som lærer å skrive på engelsk lærer det på samme måte som enspråklige, dvs. at de starter med universelle karakteristikk av skrijving og går videre med mer språkspesifikke karakteristikk. Videre viser Gillanders m fl. (2016) at barnas ordforråd påvirker deres skrijving, men bare når de er i stand til å koble ord og lyd når de skriver.

Implikasjoner for barnehagelæreres profesjonsutøvelse: Fortellinger kan brukes som pedagogisk ressurs og bidrar til å fremme barns språklæring. For å oppnå størst mulig effekt av fortellinger, er det viktig å aktivere barna. Lærere kan stimulere barnas aktive deltakelse ved å:

- oppfordre barn til å diskutere fortellingen som ble lest høyt for dem og å delta aktivt i forklaringen av ord
- bygge støttende stillaser og samtidig forvente at barna er aktive og bidrar med egne kunnskaper og erfaringer når de leser billedbøker
- legge opp til at barna får snakke uforstyrret over lengre tid, og ikke bare får komme med korte svar når det brukes metoder som er knyttet til fortellinger
- bruke spørreteknikker som oppfordrer barna til å utvikle et mindre kontekstavhengig språk
- koble musikkopplevelser og andre kunstuttrykk til barns språklæring

Lærere bør aktivere barn på ulike måter fordi aktiv deltakelse i aktivitetene bedrer deres språklige ferdigheter. Tilbakemeldingsstrategier som lar barn få være aktive støtter barnas læring og forbedrer barnas språk. I neste del av dette kapitlet presenteres eksempler på læringsaktiviteter som har til hensikt å støtte og forbedre barns språklige kompetanse.

4.1.4 Eksempler på læringsfremmende aktiviteter

Hittil har dette kapitlet beskrevet ulike læringsfremmende strategier. I dette underavsnittet gjengis funn fra fem studier som har undersøkt fire forskjellige arbeidsmåter: Dialogisk lesing, tospråklige bøker, interaktive fortellinger og koblingen mellom ord og lyd. Eksemplene presenteres i bokser.

DIALOGISK LESING

Dialogisk lesing er en undervisningspraksis hvor en fortelling brukes til å stimulere dialog mellom voksne og mindre grupper av barn (ofte tre til fem). Fortellinger gjør det mulig for deltakerne å engasjere seg i samtalen ved å bruke egne erfaringer, interesser og ideer. Dialogisk lesing følger normalt tre steg: 1) læreren har sin oppmerksomhet på barnas ordforråd; steg 2) læreren tar sikte på å skape forståelse og oppmuntre barna til stadig rikere fortellinger; steg 3) læreren oppfordrer barna til å bruke egne eksempler når de gjenforteller fortellingen. Fortellingene må ha en tydelig narrativ og barna må kunne identifisere seg med handlingen. Med utgangspunkt i metodens forskjellige steg bruker læreren spørreteknikker som skal få barna til å utvide sitt ordforråd og utvikle et mindre kontekstavhengig språk.

Rogde m fl. (2016) rapporterer fra en randomisert kontrollert studie gjennomført i norske barnehager hvor 115 barn med ulike språklige bakgrunner deltok. Barna i intervensjonsgruppen deltok i aktiviteter hvor de fikk bruke bokstaver og ord, lytteøvelser, øvelser i grammatikk, strukturering og sekvensering av fortellinger for å stimulere språklige ferdigheter og forståelse. Kontrollgruppen hadde vanlige læringsaktiviteter. Dialogisk lesing antas å være mer effektiv enn vanlig høytlesning, og innebærer at læreren bruker spørreteknikker som oppfordrer barna til å utvikle begreper og et mer kontekstuavhengig språk. Begge gruppene ble testet før intervensjonen, like etter intervensjonen og syv måneder etterpå. Intervensjonen ga umiddelbare og tydelige effekter på barnas ordforråd, og effekten viste seg å vedvare i oppfølgingstesten. Rogde m f. (2016) mener at barn som lærer på to språk kan tjene på å få generell språkundervisning, selv om de er nybegynnere. Siden det var lærerne som gjennomførte intervensjonen, er dette et enkelt tiltak som de fleste barnehager kan prøve ut.

TOSPRÅKLIGE BØKER

Tospråklige bøker er fortellinger på to språk og med illustrasjoner som gjør det mulig å koble sammen visuelle og tekstlige representasjoner og dermed få synliggjort det språklige mangfoldet som finnes i en barnehage eller en gruppe barn. Forskning blant større barn som kan lese selv viser også at barn som leser tospråklige bøker lettere føler seg som en del av fellesskapet og at bøkene styrker deres kulturforståelse og identitetsutvikling (Naqvi m fl., 2013). Tospråklige bøker hjelper dem til å forbedre barnas lese- og skriveutvikling både på det språket de snakker hjemme og på majoritetsspråket. Dessuten øker det deres metaspråklige bevissthet. Naqvi m fl. (2013) viser at også barn som blir lest for kan ha stor nytte av tospråklige bøker, som hjelper dem til å øke sine kunnskaper om bokstaver og ord. De rapporterer fra en toårig studie hvor 105 barn (hovedsakelig med engelsk, fransk, urdu og punjabi som førstespråk) i en kanadisk barnehage deltok i en intervensjon hvor halvparten av barna arbeidet med enspråklige bøker og halvparten med bøker på to språk. Studien viste også at tospråklige bøker ikke hadde noen negativ innvirkning på barnas språklige utvikling.

INTERAKTIVE FORTELLINGER

Phadung m fl. (2016) presenterer noe de kaller interaktive elektroniske fortellinger, som består av animasjoner, en fortellerstemme og en kort tekst som blir markert (uthevet) i det stemmen uttaler ordene. E-fortellingen foregikk på en interaktiv white board i klasserommet, og barna kunne delta i fortellingen ved hjelp av en infrarød peker. Barna kunne gjenta fortellingene så mange ganger de ville. I følge Phadung m fl. (2016) bør bøker som skal stimulere språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn ha en variasjonsbredde av multimediale presentasjonsformer: bilder, animasjoner, tekst og fortellinger. Bøkene må invitere til interaksjon med leserne og være basert på ny kunnskap. Det er et poeng at bøkene gir barna mulighet til å reflektere over ulike kulturelle praksiser, både kjente og nye. Lesingen av de interaktive e-bøkene følger en bestemt sekvens: 1) aktiviteter før lesingen begynner, hvor lærerne snakker om boken og forsøker å få barna interessert i å delta i fortellingen, 2) leseaktiviteten, hvor hele fortellingen blir gjennomgått og barna får mulighet til å gå tilbake til spesielle situasjoner, ord og uttrykk i fortellingen osv., 3) aktiviteter etter lesingen, hvor barna kan diskutere deler av fortellingen, skape sine egne fortellinger, diskutere personer og hendelser.

Phadung m fl. (2016) har undersøkt om interaktive elektroniske fortellinger øker interaksjonen mellom barn og lærere. I studien fikk halvparten av de 60 barna som deltok lese en interaktiv e-fortelling mens den andre halvparten fikk lese den samme historien på papir. Etter den åtte uker lange intervensjonen viste det seg at begge grupper forbedret sine resultater, men at intervensjonsgruppen (e-fortellingsgruppen) ble flinkere til å identifisere bokstaver og ord; de forstod fortellingen bedre og kunne bruke det de hadde lært.

KOBLINGEN MELLOM ORD OG LYD

Vadasy & Sanders (2010) har gjennomført en 18 uker lang intervensjon som skulle undersøke om det å stimulere barns fonetiske bevissthet – individuelt og i gruppe – kan styrke deres språklæring. Intervensjonsgruppen bestod av minoritetsspråklige og engelskspråklige barnehagebarn som presterte dårligere enn gjennomsnittet. Intervensjonen gikk ut på at barna på ulike måter fikk øve på sammenhengen mellom ord og lyd, på å lese høyt osv. Barna i intervensjonsgruppen som hadde fått individuell lydbasert opplæring skåret bedre enn kontrollgruppen på tester med oppgaver om koblingen mellom bokstaver og lyd, ordlesing, leseflyt, staving og forståelse. De minoritetsspråklige barna i intervensjonsgruppen skåret imidlertid dårligere enn de engelskspråklige.

Korat m fl. (2017) rapporterer fra en intervensjon som skulle stimulere barnas fonologiske bevissthet, dvs. evnen til å identifiserte lydstrukturen i språket. Intervensjonen ble gjennomført i Israel, med nylig ankomne etiopiske barn. I intervensjonsgruppen fikk foreldrene delta sammen med barna og en lærer. De brukte et dataprogram som simulerte fonologiske eksempler, mens kontrollgruppen fikk et program som la vekt på å utvikle generelle kognitive og språklige ferdigheter. Korat m fl. (2017) finner at intervensjonsgruppen signifikant forbedret sin fonologiske bevissthet, ble dyktigere til å gjenkjenne ord og økte sin tallforståelse sammenlignet med kontrollgruppen.

5 KONKLUSJON OG ANBEFALINGER

Forskningen som er presentert i denne systematiske kartleggingen anbefaler at barnehagelæreres utdanning og etterutdanning styrkes med mer kunnskap om språkutvikling generelt og kunnskap om gode tiltak for minoritetsspråklige barn spesielt. Studiene finner at etterutdanning øker de barnehageansattes kompetanse fordi de bruker det de lærer på kurs, men at de foretrekker veiledning knyttet til konkrete problemstillinger i arbeidssituasjonen. Veiledning på jobb vil også styrke lærernes profesjonslæring. Som profesjonsgruppe må barnehagelærere jevnlig vurdere etiske spørsmål, som hvordan egne holdninger kan påvirke praksis. Barnehagelærere må også arbeide kunnskapsbasert, det vil si at de må vurdere hvilke ressurser de har og hvordan de på best mulig måte kan bruke tilgjengelig ressurser når de planlegger pedagogiske og didaktiske aktiviteter for barn som lærer på to språk.

Systematisk undersøkende, planmessig og kreativt arbeid forutsetter kollektivt profesjonssamarbeid. Personalet i en barnehage besitter en felles erfaringskunnskap som må synliggjøres og kombineres med kunnskap fra forskning og andre ressurser. Barnehagelærere må utvikle metodebevissthet, det vil blant annet si at de må vite hva som kjennetegner optimale læringssituasjoner og hva som motiverer barn til å delta i dem. Lek og andre kreative metoder kan kombineres for å oppmuntre barn til å lære majoritetsspråket, og samtidig ta hensyn til forankring i kulturelle praksiser barn deltar i hjemme. Barnehagelærere må arbeide undersøkende, det vil si

at de i fellesskap registrerer resultater av ulike metoder de prøver ut. Slik kan metodene justeres, forbedres og prøves ut på nytt. Det er viktig å dokumentere det man gjør, slik at det kan gjøres om igjen hvis det fungerer bra, eller gjøres på andre måter hvis aktivitetene ikke har ønsket effekt. Når aktiviteter dokumenteres, blir det også lettere å undersøke om de er i overensstemmelse med anbefalinger fra nyere forskning.

Figur 6 illustrerer forholdet mellom forutsetningene som må være tilstede for at barnehagelærere kan utøve profesjonsarbeid i barnehagen og hvordan en slik måte å arbeide på i barnehagen kan fremme språklæring for minoritetsspråklige barn.



Figur 6. Profesjonsarbeid i barnehagen

En profesjonell barnehageledelse arbeider for gode relasjoner og god kommunikasjon mellom hjemmet og barnehagen. For barnehagelærere som arbeider med gruppen minoritetsspråklige barn er godt samarbeid mellom hjem og barnehage særlig viktig. Foreldrene må betraktes som en ressurs, og profesjonsgruppen må i fellesskap identifisere hindringer for samarbeid og legge en plan for hvordan foreldre kan bidra på sine premisser. Det kan være flere grunner til at foreldre ikke kommer på møter. Foreldrene må inviteres med på aktiviteter hvor deres kunnskaper og ressurser kommer til nytte.

Forskningen viser at barn som lærer på to språk i størst mulig grad må bli eksponert for andrespråket. Forskerne finner liten effekt av heldagsbarnehage på barnas læringsutbytte, men viser samtidig at mer eksponering for andrespråk er gunstig for minoritetsspråklige barns språklæring. Dette innebærer at hvordan barnehagelærere bruker den tiden de har til rådighet har stor betydning for barnas læringsutbytte.

Presise og konkrete tilbakemeldinger på riktig tidspunkt er læringsfremmende, også i undervisningen av barn som lærer på to språk. Det er imidlertid viktig at barnehagelærere er bevisst på at ulike tilbakemeldingsstrategier kan ha ulike formål og kan oppleves forskjellig av barna. I språklæring må ikke korrigerende tilbakemeldinger brukes for hyppig ettersom de kan skape frustrasjon og gi barnet en følelse av ikke å bli forstått eller akseptert.

Profesjonsfellesskapet må kritisk vurdere metoder som kan brukes i tospråklig undervisning. Hvis det er mulig, er det en fordel om barn og lærere skifter mellom språk i barnehagen i stedet for å holde språkene helt skilt fra hverandre. At lærerne bruker gester og kroppsbevegelser støtter barnas språklæring. Beslektede ord kan brukes for å lære barn hvordan de kan bygge broer mellom språk.

Interaktive samarbeidsformer styrker og støtter barns språklæring. Det kan være dialogisk lesing, bruk av billedbøker eller å la barna få være med på å utforme en fortelling. Fortellinger stimulerer og fremmer barns språklæring. Bruk av billedbøker og fortellinger har størst effekt på språkutviklingen når barna deltar aktivt. Barnehagelærerne kan for eksempel oppfordre barn til å diskutere fortellingen, kreve at barna er aktive, og samtidig støtte dem, la barna snakke uforstyrret over lengre tid, ikke bare komme med korte «riktige» svar, bruke spørreteknikker som får barnet til å bruke et mer avansert språk og variere metoder ved hjelp av kunst og musikk.

Kort oppsummert er hovedfunnene i denne systematiske kartleggingen:

- Hvordan barnehagelærerutdanningen utformes er viktig, og den må innrettes slik at den forbereder barnehagelærere på kunnskapsbasert språkarbeid med minoritetsspråklige barn
- Etterutdanningstilbud er nyttig, og det kan vurderes å legge mer etterutdanning til arbeidsplassen fordi det kan styrke barnehagelæreres profesjonslæring
- Barna er ikke bare barn som skal lære, men også ressurspersoner i sin egen læring. Hvordan barn settes sammen i par og grupper har betydning for hvor godt de lærer språk
- Tid er en viktig ressurs i barnehagen. Rutiner og regler må ikke sette aktiviteter på vent – det er mulig å gjøre ventetid til en morsom og lærerik aktivitetsstund
- Foreldre har mye kunnskap om egne barn og må inviteres til samarbeid på egne premisser
- Barnehagelærere må bruke metoder som aktiverer barn og unngå metoder som (ikke-intendert) kan komme til å passivisere dem
- Interaktive og dialogiske språklæringsmetoder ser ut til å ha god effekt, forutsatt at barna snakker mer enn læreren
- Metoder som aktiverer barn påvirker deres språkutvikling på forskjellige måter, derfor kan lærere etterstrebe variasjon i bruk av metoder
- På lang sikt er det å kunne flere språk en fordel – økonomisk og sosialt

Kunnskapshull

- Svært få studier har undersøkt barnehager hvor gruppen minoritetsspråklige barn er i flertall, representerer et språklig mangfold og skal lære et dominerende majoritetsspråk
- Det trengs flere studier som undersøker læringsfremmende tilbakemeldinger i barnehager
- Profesjonelt kollegasamarbeid i barnehager
- Det er behov for flere longitudinelle studier for å kunne se hvordan barn som lærer på to språk utvikler seg språklig på lengre sikt
- Det trengs flere studier som undersøker barnehagelæreres bruk av lek for barnas språkutvikling
- Det er lite forskning på hvordan barnehagelærere kan dokumentere og følge opp barnas språklige utvikling på en god måte
- Det trengs flere studier som undersøker barnehagelærerutdanningen i lys av eksisterende kunnskaps- og kompetansebehov i barnehagen

LITTERATURLISTE

- Adair, J. K., Tobin, J., & Arzubiaga, A. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization. *Teachers College Record*, 114(12), 1-37.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 629-653.
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of applied developmental psychology*, 32(4), 198-207.
- Bingham, G. E., & Hall-Kenyon, K. M. (2013). Full-and half-day kindergarten programmes: Examining impacts on second language learners. *Early Child Development and Care*, 183(2), 185-199.
- Brouillette, L. (2012). Supporting the language development of limited English proficient students through arts integration in the primary grades. *Arts Education Policy Review*, 113(2), 68-74.
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Pérez, M., Hammer, C. S., & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765-785.
- Cannon, J. S., Jackowitz, A., & Painter, G. (2011). The effect of attending full-day kindergarten on English learner students. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(2), 287-309.
- Chang, M. (2012). Academic performance of language-minority students and all-day kindergarten: A longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 21-48.
- Cheatham, G. A., Jimenez-Silva, M., & Park, H. (2015). Teacher feedback to support oral language learning for young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1452-1463.
- Chlapana, E., & Tafa, E. (2014). Effective practices to enhance immigrant kindergarteners' second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and Writing*, 27(9), 1619-1640.
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context. *Global Education Review*, 2(1), 40-53.
- Gillanders, C., Franco, X., Seidel, K., Castro, D. C., & Méndez, L. I. (2016). Young dual language learners' emergent writing development. *Early Child Development and Care*, 1-12. DOI: 10.1080/03004430.2016.1211124
- Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2016). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*. DOI: 10.1177/1367006916666389.
- Guo, K., & Dalli, C. (2012). Negotiating and creating intercultural relations: Chinese immigrant children in New Zealand early childhood education centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 129-136.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190-211.
- Hegde, A. V., Hewett, B., & Terrell, E. (2016). Examination of teachers' preparedness and strategies used to teach English language learners in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 1-11. DOI: 10.1080/03004430.2016.1237513
- Karlsen, J., Lyster, S. A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten-school transition. *Journal of child language*, 44, 402-426.
- Karlsen, J., Geva, E., & Lyster, S. A. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1117-1145.
- Kim, S. J. (2016). The role of peer relationships and interactions in preschool bilingual children's responses to picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 311-337.
- Korat, O., Gitait, A., Bergman Deitcher, D., & Mevarech, Z. (2017). Early literacy programme as support for immigrant children and as transfer to early numeracy. *Early Child Development and Care*, 1-18. DOI: 10.1080/03004430.2016.1273221.
- Matera, C., Armas, E., & Lavadenz, M. (2016). Scaffolded Dialogic Reading Professional Development for Transitional Kindergarten Teachers of Dual Language Learners. *NHSA Dialog*, 18(4), 80-104.
- Miranda, M. (2011). My name is Maria: supporting English language learners in the kindergarten general music classroom. *General Music Today*, 24(2), 17-22.

Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W., & McKeough, A. (2013). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15.

Phadung, M., Suksakulchai, S., & Kaewprapan, W. (2016). Interactive whole language e-story for early literacy development in ethnic minority children. *Education and Information Technologies*, 21(2), 249-263.

Piker, R. A. (2013). Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 184-200.

Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup 1), 150-170.

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of child language*, 41(02), 352-381.

Sawyer, B. E., Manz, P. H., & Martin, K. A. (2016). Supporting preschool dual language learners: parents' and teachers' beliefs about language development and collaboration. *Early Child Development and Care*, 20, 159-186.

Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363.

Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32.

Sullivan, B., Hegde, A. V., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341-359.

Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2010). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low-skilled kindergarteners in the context of language minority status and classroom phonics instruction. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 786-803.

Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219-233.

Zepeda, M., Castro, D. C., & Cronin, S. (2011). Preparing early childhood teachers to work with young dual language learners. *Child Development Perspectives*, 5(1), 10-14.

VEDLEGG 1 SØKESTRENG

Søkestreng med standardiserte emneord fra EDUCATION COLLECTION

(TI,AB("child care" OR "child care center*" OR "child care centre*" OR "child development center*" OR "child development centre*" OR "child* academic development" OR "day care" OR "daycare" OR "day-care" OR "early child* care" OR "early child* care and education" OR "early child* education" OR "early child* education and care" OR "early childhood intervention*" OR "early childhood program*" OR "early childhood services" OR "early education* provision" OR "early intervention*" OR "ecc" OR "ecce" OR "ece" OR "ecec" OR "kindergarten" OR "learning environment" OR "nursery school" OR "pedagogical provision*" OR "pedagogical setting*" OR "pre K" OR "pre kindergarten" OR "pre school" OR "pre-K" OR "pre-kindergarten" OR "pre-primary education" OR "pre-school" OR "pre-school education")) AND (SU.EXACT("Applied Linguistics") OR SU.EXACT("Audiolingual Methods") OR SU.EXACT("Bilingual Education") OR SU.EXACT("Bilingual Education Programs") OR SU.EXACT("Bilingual Instructional Materials") OR SU.EXACT("Bilingual Teacher Aides") OR SU.EXACT("Bilingualism") OR SU.EXACT("English (Second Language)") OR SU.EXACT("FLES") OR SU.EXACT("Language of Instruction") OR SU.EXACT("Limited English Speaking") OR SU.EXACT("Multilingual Materials") OR SU.EXACT("Second Language Instruction") OR SU.EXACT("Second Language Learning") OR SU.EXACT("Second Language Programs") OR SU.EXACT("Second Languages"))

VEDLEGG 2 OVERSIKT OVER INKLUDERTE ARTIKLER

Vedlegg 2 viser en oversikt over de 34 inkluderte artiklene, hva som er undersøkt, hvilken metode som er benyttet og hvilket kapittel studiene er omtalt i.

REFERANSE	HVA ER UNDERSØKT	METODE	KAPITTEL
Adair m fl. (2012)	Hvilke erfaringer barnehagelærere med innvandrerbakgrunn har med lærer-foreldresamarbeid	Observasjon og fokusgruppeintervju	Kapittel 3
Adesope m fl. (2011)	Effekten av ulike lese- og skrivestrategier på barn som lærer engelsk som andrespråk	Metaanalyse av 26 effektstudier	Kapittel 4
Aukrust & Rydland (2011)	Påvirkningen av kvaliteten på samtaler i barnehagen på immigrantbarns språk- og leseferdigheter i andrespråket, når barna går i første klasse.	Observasjon	Kapittel 3
Bingham og Hall-Kenyon (2013)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns læringsutbytte	Måling av læringsutbytte	Kapittel 3
Brouillette (2012)	Hvordan kunst kan brukes for å stimulere språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Buysse m fl. (2014)	Litteraturoversikt av artikler publisert mellom 2000 og 2011 som har evaluert effektene av ulike førskoleprogram på tospråklige barns språkutvikling	Systematisk kunnskapsoversikt	Kapittel 3
Cannon m fl. (2011)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns læringsutbytte, engelskferdigheter og gjennomføring	Måling av læringsutbytte	Kapittel 3
Chang (2012)	Effekt av heldagsbarnehage på minoritetsspråklige barns læringsutbytte	Sekundæranalyse	Kapittel 3
Cheatham m fl (2015)	Hvordan barnehagelærere kan bruke tilbakemeldingsstrategier	Litteraturoversikt	Kapittel 4
Chlapana & Tafa (2014)	Lesestrategier som kan hjelpe immigrantbarn til å lære ord og uttrykk raskere og bedre	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Espinosa (2015)	Hvorfor små barn bør støttes i å lære to språk	Forskningsoversikt	Kapittel 3
Gillanders m fl. (2016)	Hvordan skriveferdigheter kan utvikles tidlig blant spansktalende barn som lærer engelsk	Måling av ordforråd	Kapittel 4
Grøver m fl. (2016)	Om og hvordan språkutviklingen til femårige minoritetsspråklige barn blir påvirket når barna blir eksponert for andrespråket (av lærere og jevnaldrende), og om ferdigheter på førstespråket har innvirkning	Observasjon og intervju	Kapittel 3

Guo & Dalli (2012)	Sosiale interaksjoner og språkutvikling blant kinesiske immigrantbarn på New Zealand	Case-studie	Kapittel 3
Hachfeld m fl. (2016)	Hvordan det kan etableres gode partnerskap mellom barnehagen og barnas foreldre	Spørreskjema, intervju og observasjon	Kapittel 3
Hegde m fl. (2016)	Om barnehagelærere føler seg forberedt på å undervise minoritetsspråklige barn	Spørreskjema og intervju	Kapittel 3
Karlsen m fl. (2017)	Hvordan ordforrådet til barn som lærer norsk som andrespråk påvirkes av ulike faktorer	Måling av ordforråd og spørreskjema	Kapittel 3
Karlsen m fl. (2016)	Hvordan kognitive, språklige, og kontekstuelle faktorer bidrar til narrativ aktivitet blant barn som lærer norsk som et andre språk.	Måling av kognitive evner og språklige ferdigheter (på første- og andre-språket) og spørreskjema	Kapittel 4
Kim (2016)	Sosiale relasjoner og utvikling av meningskonstruksjon og fortolkninger av høytlesing av fortellinger (Story Time) blant koreansk- og amerikanskspråklige barn	Observasjon og intervjuer	Kapittel 3
Korat m fl. (2017)	Et program for leseferdigheter hvor nylig ankomne innvandrerbarn er målgruppe	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 3
Matera m fl. (2016)	Veiledning av barnehagelærere som underviser minoritetsspråklige barn	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 3
Miranda (2011)	Hvordan musikk kan stimulere læring i de ulike stadiene barn går gjennom når de lærer et nytt språk	Case-studie	Kapittel 4
Naqvi m fl. (2013)	Hvordan lesing av bøker på to språk påvirker barnehagebarns leseferdigheter	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Phadung m fl. (2016)	Betydningen av interaktive e-fortellinger for etniske minoritetsbarn i barnehagen	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Piker (2013)	Lek og utvikling av språkferdigheter blant spansk- og engelskspråklige barn	Observasjon	Kapittel 3
Rogde m fl. (2016)	Effekten av en intervensjon som har til hensikt å styrke andrespråket til barnehagebarn, blant annet gjennom dialogisk lesing	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Rydland m fl. (2013)	Hvilke faktorer som påvirker ordforrådet hos elever som lærer norsk som andrespråk	Observasjon, intervju og spørreskjema	Kapittel 3
Sawyer m fl. (2016)	Hvordan lærere og foreldre betrakter språkutvikling for tospråklige. anbefaler økt samarbeid mellom hjem og barnehage for å forbedre språkutviklingen	Intervju og fokusgruppeintervju	Kapittel 3
Schick (2015)	Hvordan billedbøker blir brukt av lærere i førskolen	Spørreskjema og observasjon	Kapittel 4

Schwartz & Asli (2014)	Hvordan barnehagelærer kan bruke språklæringsstrategier	Observasjon og intervju	Kapittel 4
Sullivan m fl. (2015)	Relasjoner mellom barnehagelærere og minoritetsspråklige barn	Observasjon og spørreskjema	Kapittel 3
Vadasy & Sanders (2010)	Effekten av addert fonologisk støtte hos minoritetsspråklige barn og barn med språkvansker	Intervensjon med kontrollgruppe	Kapittel 4
Wedin (2010)	Argumenterer for at fortellinger kan stimulere akademisk språk og skape et mer inkluderende klasserom	Observasjon og intervju	Kapittel 4
Zepeda m fl. (2011)	Analysere dokumenter som gir retningslinjer for barnehagelærere som skal undervise barn som lærer på to språk	Review	Kapittel 3



**TIDLIGERE UTGIVELSER
FRA KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING:**

Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from Kindergarten to school: A systematic review.* Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no

Morgan, K., Morgan, M., Johansson, L. & Ruud, E. (2016). *A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes.* Oslo: Knowledge Center for Education. www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering.* Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., & Børte, K. (2016) Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Wasson, B & Morgan, K. (2014). *Information and Communications Technology and Learning: State of the Field Review.* Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no

Baird, J-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim A. T. (2014). *Assessment and Learning: State of the Field Review.* Oslo: Knowledge Centre for Education, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no

INTERNETT: www.kunnskapssenter.no

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)