



Kunnskapssenter
for utdanning

Universitetet i Stavanger



Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage - en kunnskapsoversikt

Elaine Munthe
Tamara Kalandadze
Serap Keles



Kunnskapssenter
for utdanning

Universitetet i Stavanger

© Kunnskapssenteret 2021

Distribusjon: Kunnskapssenter for utdanning,
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

<https://www.uis.no/kunnskapssenter>
Tlf: 51 83 00 00

Foto: Getty Images.

Referanse No. KSU 5/2021
ISBN: 978-82-8439-046-8

PUBLISERT: DESEMBER 2021

REFERANSE: Munthe, E., Kalandadze, T., Keles, S. (2021). Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage: En kunnskapsoversikt. Stavanger: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

RETTIGHETER: © 2021 Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger, Stavanger. 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.

Forord

Denne rapporten er et resultat av samtaler mellom Kunnskapsdepartementet og Kunnskapscenter for utdanning. Samtalene fant sted tidlig i 2020, og handlet om et behov for kunnskap om hvordan barnehager kan arbeide inkluderende overfor nyankomne barn som ikke snakker norsk eller barn som er født i Norge, men som ikke har brukt norsk før de begynner i barnehagen.

Forskningsspørsmålet som ble stilt var: Hvordan er det mulig å arbeide med sosial og språklig inkludering i barnehager i slike tilfeller? Arbeidet med å identifisere studier viste at det kunne bli komplisert å søke etter både sosial og språklig inkludering samtidig. Derfor ble det gjort separate søk for hver av de to temaene, og i denne rapporten har vi presentert resultater i hvert sitt kapittel (kapittel 2 og kapittel 3). I siste kapittel oppsummerer vi våre råd basert på studiene som inngår i kunnskapsoversikten.

Vi håper denne kunnskapsoversikten kan være til nytte i barnehagers videre arbeid med språklig og sosial inkludering.

Stavanger, 15. desember 2021

Elaine Munthe

Senterleder, Kunnskapscenter for utdanning

Innhold

Forord	3
Sammendrag	7
1. Introduksjon	11
1.1 Barnehagens styring, verdigrunnlag og innhold	11
1.2 Problemstilling og metode	13
1.3 Hensikt	14
2. Språklig inkludering i barnehage	15
2.1 En kunnskapskartlegging om kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager fra 2017	15
2.2 Problemstilling og metode for «språklig inkludering»	16
2.3 Resultater	17
2.3.1 En oversikt over forskningsfeltet	17
2.3.2 Opplæring i ordforråd med og uten digitale ressurser	19
2.3.3 Begynnende litterasitet	22
2.3.4 Musikk og sang i barnehagens språkarbeid	25
2.4 Norske studier	25
2.5 Oppsummering	32
3 Arbeid med sosial inkludering i barnehage	35
3.1 Søkestrategi og inklusjonskriterier	35
3.2 Resultater	35
3.2.1 En styrke- og ressursforståelse	36
3.2.2 En involveringsforståelse	38
3.2.3 En kulturell meklingsforståelse	38
3.2.4 En meningsfull samhandlingsforståelse	39
3.3 Norske studier	39
3.4 Oppsummering	41
4 Drøfting og konklusjoner	43
4.1 Hva har vi lært?	43
4.1.1 Kompetanse for språklig og sosial inkludering	44
4.1.2 Familiens betydning	45
4.1.3 Lovende praksiser	46
4.2 Forskning for fremtiden	47

Referanser	49
Vedlegg 1: Søkestrategi og identifisering av kunnskapsoversikter om språklig inkludering	53

Sammendrag

Hovedproblemstillingen for denne rapporten er: Hva vet vi om hvordan barnehageansatte kan arbeide med språklig og sosial inkludering når barna ikke har norsk som førstespråk? Problemstillingen retter seg mot nyankomne barn med andre hjemmespråk enn norsk, eller barn som ikke har vært så mye i norskspråklige miljøer.

Vi har utført to systematiske søk etter forskning om språklig inkludering og sosial inkludering. I tillegg har vi supplert disse søkene med søk etter norskspråklig litteratur og vi gjennomførte et enkelt oppdateringssøk i desember 2021. Rapporten inneholder fire kapitler. Introduksjon (kapittel 1), forskning om språklig inkludering i barnehage (kapittel 2), forskning om sosial inkludering i barnehage (kapittel 3) og en kort oppsummering og drøfting av resultater fra de foregående kapitlene (kapittel 4). I kapittel 4 vil vi også peke på viktige veier videre for forskning på feltet.

Språklig inkludering

Det som framheves i studiene – både de internasjonale og de norske – er følgende:

1. Barnehageansatte må vurdere og gjennomføre endringer i vanlig praksis som reflekterer ulike språk og kulturer.
2. Alle barnehageansatte må ha forståelse for språk som en ressurs. Det vil si at de er opptatt av å fremme bruken av ulike førstespråk i barnehagen, og å bruke førstespråkene som en inngang til andrespråklæring.
3. Barn lærer andrespråk, de utvikler tidlig litterasitet gjennom «transspråking» (trans languaging). Det vil si at bruk av førstespråk kan lette inngangen til det nye språket.
4. Alle barnehageansatte må ha en bred og kompleks forståelse av språk og kommunikasjon. De må kunne nytte gestikulering, miming, bevegelser og lyder for å kommunisere med barn som ikke har et felles ordforråd med andre i barnehagen. Dialoger handler om mange former for kommunikasjon. Barnehager arbeider med språk gjennom hele dagen og har mulighet til å nytte ulike situasjoner til språkarbeid på naturlige, men systematiske måter.
5. Et dialogisk syn på kommunikasjon og språklæring framheves gjennomgående. Det vil si at barnet må få plass og muligheter for å påvirke dialogen. Den barnehageansatte må kunne fange opp barnets intensjoner, interesser og ønsker og kunne bidra til utvikling av dialogen sammen med barnet.
6. Barnehageansatte må ha kunnskap og kompetanse til å arbeide med tidlig litterasitet i barnehagen, og til å støtte foresattes arbeid med tidlig litterasitet for barnet hjemme. Alle barn må bli lest for, og å gi foresatte støtte til dette anbefales av flere.

Videre er det mange ulike praksiser som er blitt anvendt i intervensjoner, og det er ingen av intervensjonene som er blitt framstilt som negative for språkutvikling. Det kan være vanskelig på bakgrunn av studiene som inngår i denne kunnskapsoversikten å si hva som har størst betydning eller hvilke elementer av en intervensjon som er de viktigste. Til det kreves det forskning med mer robuste design og det kreves flere studier. Men det er mange likhetsstrekk mellom de intervensjonene som er blitt anvendt.

Noen av de mest gjennomgående aktivitetene eller praksiser som er blitt anvendt for å styrke språkutvikling hos barn som lærer et nytt språk i barnehagen, er trening av ordforråd og arbeid med begynnende litterasitet. Vi gir konkrete eksempler på slike praksiser i kapittel 2.

Sosial inkludering

Det er langt færre studier om sosial inkludering i barnehage. Vi har identifisert syv kunnskapsoversikter og har i tillegg identifisert noen norske studier som er av betydning for forskningsspørsmålet.

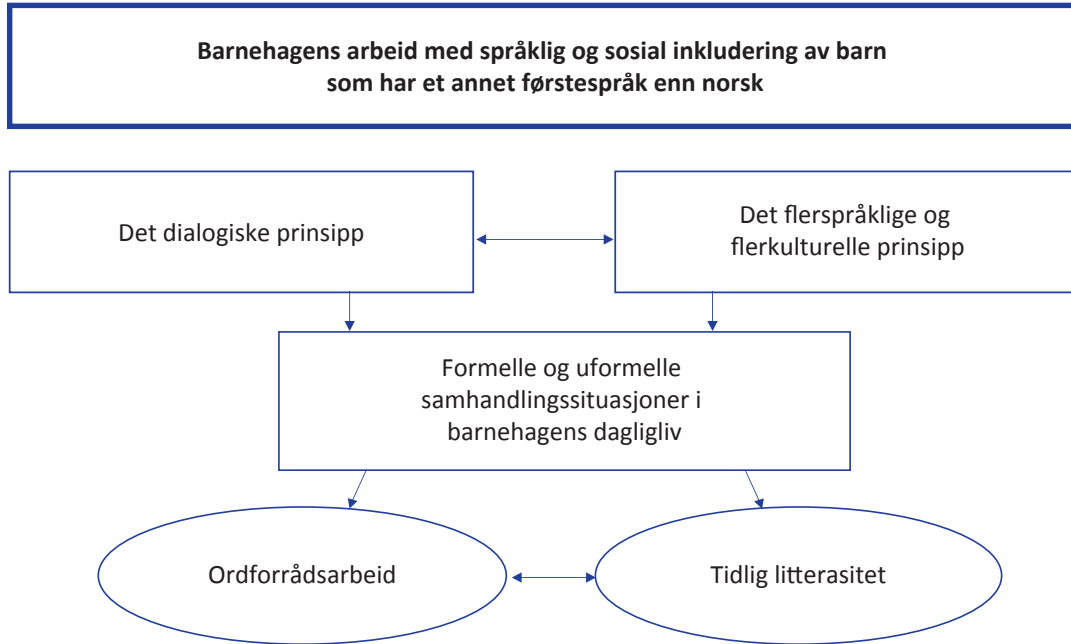
Gjennom flere lesinger og diskusjoner om innholdet i artiklene, syntetiserte vi resultater på tvers av artiklene og utviklet fire tematiske kategorier som kunne beskrive hvilke perspektiver som framkom i studiene. De fire er:

1. En styrke- og ressursforståelse
2. En involveringsforståelse
3. En kulturmeklingsforståelse
4. En meningsfull samhandlingsforståelse

De norske studiene viser kompleksiteten i norske barnehager hvor det kan være noen få barn som ikke har lært mye norsk når de begynner i barnehage, og de kan være i barnehager hvor det er lite erfaring og kompetanse på flerspråklighet og flerkulturelt arbeid. I motsetning til mange av studiene som er basert i USA, er det ikke snakk om homogene, én-språklige minoriteter, men et mangfold av språklige minoriteter. Studiene fra Norge påpeker behovet for kultursensitiv omsorg, og de viser muligheter som sang og musikk skaper for sosial inkludering og fellesskap.

Konklusjon

Vi har utviklet en modell som oppsummerer noe av det viktigste fra forskningsgjennomgangen:



Modell 1: Barnehagens arbeid med språklig og sosial inkludering av barn som har et annet førstespråk enn norsk.

Det er to prinsipper som vektlegges i forskningen vi har presentert. Det dialogiske prinsippet ligger til grunn for all samhandling (se kapittel 2 og 3), enten det handler om å mime og gestikulere sammen med et barn for å komme fram til at barnet har interesse for katter og å bygge videre på det, eller det handler om dialogisk lesing, eller det handler om samarbeid med foresatte. Det flerspråklige og flerkulturelle prinsippet gjennomsyrrer også forskningen vi har identifisert. Det har en egenverdi at barnehagen er flerspråklig og flerkulturell, at barna og de ansatte og familiene er ulike, og det framheves at barnehager bør integrere dette mangfoldet i deres daglige arbeid og planer. Forskningen vi har vist til fremmer også praksiser som bygger på ulike kulturer for barnas læring og at førstespråk kan gi barna innganger til andrespråk.

Situasjonene som preges av disse to prinsippene er mangfoldige og handler om virksomheten i barnehager; både formelle og uformelle, planlagte og uplanlagte, i stille stunder og i kreative og fysisk aktive stunder. Det pedagogiske arbeidet med språklig og sosial inkludering av barn som ikke har norsk som førstespråk handler i bunn og grunn om det samme som i alt pedagogisk arbeid for alle barn.

Det som er viktig, er at barnehageansatte er bevisste de mulighetene som er i hverdagen for å styrke ordforråd og tidlig litterasitet, og at de benytter anledninger som naturlig oppstår og har planer for hvordan de vil arbeide med språklig og sosial inkludering gjennom musikk, gjennom kunst, gjennom dialogisk lesing, i samlingsstunder, og mange andre aktiviteter. Dette krever kompetanse blant alle barnehageansatte.

1. Introduksjon

1.1 Barnehagens styring, verdigrunnlag og innhold

Barnehage i Norge styres av Barnehageloven (fra 2006), FNs konvensjon av 20. november 1989 om barnets rettigheter (signert av Norge i 1990) og ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater (ILO-konvensjonen). Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) viser til alle de overordnede lovene og vedtektene, og gir ytterligere innsikt i hvordan dette kan komme til uttrykk i barnehagenes arbeid med omsorg, lek, læring og dannelse.

Formålsparagrafen i Barnehageloven (paragraf 1) slår blant annet fast:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

I Rammeplan for barnehagen (s. 9), blir mangfold i barnehagen vektlagt, og det er en ressurstenkning om mangfold som er tydelig i beskrivelsen, i tillegg til at det vektlegges kulturmøter og synliggjøring av kultur:

Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn. Det skal være plass for en åndelig dimensjon i barnehagen som må brukes som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfold.

Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap. Barnehagen skal by på varierte impulser, opplevelser og erfaringer og omfatte lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver. Barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet.

Barnehageansatte skal arbeide bevisst for å bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverdi (se Rammeplan for barnehagen, 2017: 11). De skal også forebygge krenkelser og mobbing, og de må kunne håndtere, stoppe og følge opp dersom mobbing forekommer.

Det er mange beskrivelser av ansvar som personalet har som handler om å skape inkluderende miljøer hvor alle barn opplever at de er en viktig del av fellesskapet og hvor de også får mulighet til å utvikle språklige ferdigheter. Noen av disse arbeidsområdene som personalet i barnehager skal ivareta, og som spesielt handler om sosial og språklig inkludering, er gjengitt nedenfor:

PERSONALET SKAL:

- Tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse (s. 21)
- Synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforsking og læring (s.21)
- Sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring (s. 22)
- Støtte barnas initiativ til samspill og bidra til at alle kan få leke med andre, oppleve vennskap og lære å beholde venner (s. 23)
- Forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre (s. 23)
- Anerkjenn og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale uttrykk og støtte deres språkutvikling (s. 23)
- Stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon og legge til rette for at alle barn involveres i samspill og i samtaler (s. 24)
- Sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser (s. 24)
- Bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse (s. 24)

Oversikten over ansvarsområder viser tydelig at barnehageansatte skal ha en forståelse av flerspråklighetens verdi, og at de skal kunne legge til rette for og stimulere til bruk av morsmål og norsk/samisk. Dette forutsetter både holdninger, kunnskap og kompetanse om språk og språklæring.

Tilrettelegging av det generelle pedagogiske tilbudet i barnehagen tas opp som noe særskilt i Rammeplanen (på side 40). Her brukes også begrepet «inkludering» for første gang:

*Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når **noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder**. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, **tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud**. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling.*



Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk - over kortere eller lengre perioder - med å **inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.** (Utdanningsdirektoratet, 2017:40, ikke kursiv tekst i originalen).

Inkludering er en sentral verdi i barnehagenes arbeid. Alle barn skal oppleve et meningsfullt fellesskap og vennskap med andre, og de skal ha anledning til positiv identitetsutvikling og læring gjennom lek og aktiviteter i trygge, inkluderende omgivelser.

Det er et stort ansvar som påhviler barnehageansatte og barnehageledere, og det er ikke tvil om at det krever svært god kompetanse, kunnskap og mye tenkearbeid, praktisk arbeid og emosjonelt arbeid.

1.2 Problemstilling og metode

Denne rapporten presenterer et forskningsgrunnlag om hvordan det er mulig å arbeide i barnehager med barn i aldersgruppen 0-6 år for å styrke inkludering sosialt og språklig i tilfeller hvor barna har svært liten erfaring med norsk, enten fordi de er nyankomne eller fordi de har vært lite i norsk-talende miljøer før de begynner i barnehage.

Rapporten skiller seg fra den forrige kartleggingen som Kunnskapscenteret gjennomførte i 2017 (Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud, & Børte 2017 - se kapittel 2 for en nærmere omtale) ved at

den også omfatter sosial inkludering og ved at oversikten om språklig arbeid baserer seg på allerede publiserte kunnskapsoversikter (som omfatter flere studier). Søk for denne rapporten ble gjort fem år etter forrige rapport om språklig arbeid i barnehagen fra Kunnskapssenteret, og det er derfor flere nye studier som også er inkludert. Nærmere beskrivelser av søkestrategi blir presentert i kapittel 2 og kapittel 3.

Når det gjelder norskspråklige studier, har vi inkludert primærstudier. De er ikke blitt identifisert gjennom de systematiske søkene i internasjonale databaser, men gjennom søk i norske eller nordiske tidsskrifter og ved søk på enkeltord (f.eks. «språk») i den skandinaviske databasen over barnehageforskning, NB-ECEC.¹

1.3 Hensikt

Denne rapporten har til hensikt å framstille forskning om hvordan barnehager kan arbeide målrettet med inkludering av barn, både språklig og sosialt, når barna er i ferd med å lære norsk og - i mange tilfeller - at de også utvikler kompetanse i eget førstespråk samtidig.

Vi vektlegger å få fram de ulike strategiene som barnehageansatte og foresatte kan anvende i språkarbeidet, og toner derfor ned beskrivelser av design og metode som alle forfatterne viser til i artiklene vi presenterer her. Dette gjøres fordi vi håper at rapporten kan gi barnehageansatte ideer og inspirasjon, og at den kan gi et grunnlag for å vurdere eget språkarbeid i barnehagen. Samtidig er det viktig å få fram begrensninger og svakheter i forskningen.

Kapittel 1.1 viser tydelig den vekten som legges på språkarbeid og arbeid med fellesskap, inkludering, medvirkning og relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn i barnehager. Vi håper at forskningen som vi presenterer i denne rapporten vil gi innsikt i ulike strategier og situasjoner hvor barnehageansatte og foresatte kan styrke arbeidet med språklig og sosial inkludering i hverdagen.

Rapporten inneholder fire kapitler. I tillegg til denne introduksjonen (kapittel 1), tar kapittel 2 for seg forskning om språklig inkludering i barnehage og kapittel 3 presenterer forskning om sosial inkludering i barnehage. Kapittel 4 vil gi en kort oppsummering og drøfting av resultater fra de foregående kapitlene, samt peke på viktige veier videre for forskning på feltet.

¹ <https://www.nb-ecec.org/no/sok-i-forskningsstudier>

2. Språklig inkludering i barnehage

2.1 En kunnskapskartlegging om kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager fra 2017

Kunnskapssenter for utdanning publiserte en systematisk kartlegging av forskning om språkarbeid med minoritetsspråklige barn i barnehage i 2017 (Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud, & Børte 2017). Det ble søkt i fem elektroniske databaser den 26. oktober 2016 og den 1. november 2016: Education Collection, Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), Psycinfo og Scopus (Lillejord m.fl., 2017:10). Det ble også 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 (side 11).

Av de 34 artiklene som ble inkludert i kunnskapsmappingen, er 18 kvantitative, 12 kvalitative og 4 bruker både kvantitative og kvalitative data. Tre artikler er forskningsoversikter, én et diskusjonspaper og én er en meta-analyse.

Lillejord m.fl. (2017) framhever følgende språkstøttende praksiser basert på de 34 studiene:

To læringsfremmende strategier:

Tilbakemelding

Translanguaging²

Stimulere til deltakelse i ulike aktiviteter:

Kunst, billedbøker, musikk, mm

Læringsfremmende aktiviteter:

Dialogisk lesing, Tospråklige bøker, Interaktive fortellinger,

Kobling mellom ord og lyd

² Det er nå et norsk fagbegrep for translanguaging: transspråking. Forskeren Cen Williams brukte begrepet først for å beskrive en pedagogisk praksis der engelsk og walisisk ble brukt utfyllende og om hverandre for å fremme forståelse og kommunikasjon, på tross av at slik blanding tradisjonelt ikke ble anbefalt som metode i språkundervisning. Begrepet brukes nå i bredere forstand for å forstå språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever.

Forfatterne oppsummerer sine anbefalinger (s. 32) med følgende punkter:

- 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 aktiviserer 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 aktiviserer 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

Resultater fra kartleggingen gjort i 2017 peker på flere viktige og fortsatt gyldige områder og intervensjoner. Rapporten er tilgjengelig på nettstedet til Kunnskapssenter for utdanning og gir mer utfyllende beskrivelser av tiltak som er prøvd ut i barnehager og med barn i alderskategorien 0-6 år.

Vi anbefaler at studien fra 2017 ses i sammenheng med denne studien fra 2021.

2.2 Problemstilling og metode for «språklig inkludering»

Problemstillingen for dette kapittelet er den samme som i foregående kunnskapsoversikt fra 2017: Hva vet vi om hvordan barnehager kan arbeide for å styrke språklig inkludering av barn som ikke har norsk som førstespråk? I motsetning til rapporten fra 2017, har vi her kun inkludert allerede gjennomførte og publiserte kunnskapsoversikter - det vil si vitenskapelige artikler hvor forskerne har søkt grundig og systematisk etter de aller fleste studiene på et felt, har vurdert kvaliteten av disse og analysert og presentert resultater på tvers av studier for å gi et sterkere kunnskapsgrunnlag.

De kunnskapsoversiktene vi presenterer her er altså et utsnitt av en større populasjon av studier som ble identifisert gjennom søk som omfattet både barnehage og skole (se vedlegg nr 1). Vedlegg 1 gir en beskrivelse av den systematiske søkestrategien, inkludert søkestreng og databaser som det ble søkt i. I denne rapporten vil vi gi en deskriptiv oppsummering av funnene fra de kunnskapsoversiktene som handler om barn i barnehagealder.

I tillegg til de kunnskapsoversiktene som kom fram gjennom søket beskrevet i vedlegg 1, har vi også valgt å inkludere noen systematiske kunnskapsoversikter som gjelder språklæring generelt (f.eks. ved hjelp av skjerm eller spill) fordi de anses som relevante for denne studien. Vi har også identifisert andre kunnskapsoversikter om språklig inkludering gjennom et enkelt oppdateringssøk gjennomført i desember 2021 i databasen ERIC og Google Scholar. For å få med norske studier, har vi tatt med primærstudier som er blitt identifisert gjennom søk i databasen NB-ECEC og i to tidsskrifter. Det er sannsynlig at det er flere studier som ikke er kommet med, men de inkluderte primærstudiene fra norske barnehager omfatter sentrale studier, og de støtter opp om og utdyper resultater gjengitt i den internasjonale forskningen.

2.3 Resultater

Av de studiene som tilfredsstilte inklusjonskriteriene for hele studien om både barnehage og skole, var det åtte studier som utelukkende omhandlet barnehagealder, eller som involverte barn i barnehagealder samt eldre deltakere. En av disse er en avhandling fra 2014 (Bengochea, 2014) som vi har valgt å ekskludere i denne rapporten. Avhandlingen tar for seg språklæring og ordforråd som dekkes av nyere kunnskapsoversikter som vi har inkludert. Det er de resterende syv kunnskapsoversiktene vi skal presentere nedenfor, i tillegg til de som ble identifisert gjennom et oppdateringssøk.

Studiene er publisert mellom 2009–2020. Det er to kunnskapsoversikter med metaanalyser (Adesope et al., 2011; Tsai & Tsai, 2018), fire kunnskapsoversikter med narrative synteser (Buysse, et al., 2014; Hur et al., 2020; Soto et al., 2019; Duran et al., 2016) og en scoping review som gir en oversikt over forskningsfeltet (Guiberson & Ferris, 2019).

2.3.1 En oversikt over forskningsfeltet

Formålet med studien til Guiberson & Ferris (2019) var å gi en systematisk oversikt og beskrive litteraturen om tidlige språkintervensjoner for yngre barn som lærer to språk, inkludert barn med språkutfordringer.

Forskerne identifiserte 27 studier som beskriver 70 språkstrategier eller prosedyrer for barn som lærer to språk i alderen 9 måneder – 3 år og 11 måneder. Disse 70 språkstrategiene ble kategorisert i fem hovedkategorier:

Tabell 1: En kategorisering av språkstrategier og praksiser basert på Guiberson & Ferris (2019).

Kategori	Beskrivelse (eksempler på lovende praksiser)
Generelle tilnærminger	Støtte barnets språkutvikling både i første - og andrespråk. Gjøre kulturelle endringer/tilpasninger i vanlig pedagogisk praksis. Omsorgspersonale reflekterer over egne antakelser om språklæring og kultur. Helst begynne før barnet er 24 måneder.
Foreldre-/foresatte-baserte tiltak	Foreldreopplæring om flerspråklighet, tidlig språkutvikling og aktiviteter som foreldrene kjenner til fra før som kan bistå i utvikling av språkferdigheter.
Interaksjonsbaserte tiltak	Felles aktiviteter knyttet til barnets interesser, bruk av ventetid/responsutsettelse i øving (f.eks. lærer viser et bilde av en ball og sier ball straks - lærer spør barnet hvor ballen er - gir barnet 3 sekunder til å svare - lærer svarer etter 3 sekunder dersom det ikke kommer svar - gjentar.)
Språkstrategier	Bygge videre på barnets kommentarer, bruk av fortellinger for læring, fokusert stimulering, bruke begge språk i opplæring, styrket ordforrådslæring
Tidlige litterasitetsstrategier ³	Lese billedbøker og fortellinger sammen og be barnet fortelle om historiene eller bildene, stille spørsmål til barnet (forståelse, beskrivelser, osv), be om prediksjoner (hva tror du vil skje nå?)

70 % av de inkluderte studiene anbefalte å støtte barns førstespråk eller støtte begge språkene. Familiens betydning for tidlig språklæring, også på et annet språk enn hjemmespråket, ble vektlagt i flere studier. Strategier for å involvere foreldre inkluderte blant annet å gi foreldre opplæring på temaer om barns utvikling, å bygge på kjente aktiviteter og rutiner, og å bruke spesifikke språkstimulerende teknikker som å følge opp og bygge på kommentarer fra barna. For at barnehager skal kunne gjennomføre slik opplæring, må det være et tett og godt samarbeid med hjemmene og barnehagen må ha innsikt i hvilke aktiviteter det kan være mulig å styrke eller bygge på. Det å kunne «matche» barnas språklige behov og familiens evne til å implementere intervensjoner er avhengig av at intervensjoner også oppleves som naturlige for foreldre.

Forskerne påpeker at deres studie styrker forståelsen av det å bruke førstespråk i læring av andrespråk. De skriver: "This shows that there is support for viewing a child's DLL (dual language learning, vår kommentar) status as an asset rather than an obstacle to L2 development" (s. 954).

Blant studiens begrensninger nevner forskerne at intervensjonsstrategiene ofte ikke var isolert fra andre strategier som var anvendt, noe som gjør det vanskelig å vite hvilke faktorer som hadde en positiv effekt. Det var dessuten et begrenset antall intervensjoner som var tilgjengelig for denne populasjonen. I vår oversikt har vi kun tatt med eksempler på strategier som forskerne mente det var belegg for å si kunne være lovende.

Studien til Buysse et al., (2014) er også inkludert i Kunnskapssenterets rapport fra 2017 og er en forholdsvis bredspektret kunnskapsoversikt som omfatter 25 vitenskapelige artikler som evaluerte pedagogiske programmer og intervensjoner for barn som lærer to språk i aldersgruppen 0-5 år.

³ Vi har valgt å bruke begrepet «litterasitet» i denne rapporten i tråd med anbefalinger fra Språkrådet. Litterasitet dekker både lese- og skrivekyndighet, men også å forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg slik at barnet kan delta i barnehagens samfunn.

Selv om studiene de inkluderte stort sett var eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle, viser forfatterne til flere begrensninger i de inkluderte studiene som gjør det vanskelig å trekke sterke konklusjoner. Bl.a. nevner de at det er få studier som evaluerer liknende intervensjoner, det er variasjon på tvers av studier i hva de måler eller rapporterer i både andrespråk (som her er engelsk) og førstespråk (hjemmespråket), og det er metodologiske problemer (for eksempel lite utvalg, fravær av kontrollgruppe) som gjør det vanskelig å konkludere hvilke spesifikke pedagogiske programmer og opplæringspraksiser som virker for denne populasjon av yngre barn. Det var få studier som målte språkkompetanse hos barnet i førstespråket, men to studier fant at høyere kompetanse i førstespråket (i dette tilfellet: spansk) hadde sammenheng med økt kompetanse i andrespråket (her: engelsk), to fant at barn som allerede hadde kompetanse i andrespråket kunne få økt kompetanse i andrespråket sammenlignet med andre barn, og én studie fant at kompetanse i begge språk kunne predikere økt kompetanse i andrespråket.

Kunnskapsoversikten viser til resultater som indikerer at barn som skal lære et nytt språk får utbytte av å delta i generelle førskoletilbud som f.eks. 'Head Start', og at det å gå i barnehage (førskoletilbud) kan være spesielt fordelaktig for barn som kan lite av det nye språket. Forskerne fant også noe empirisk støtte på tvers av ulike studier både for bruk av engelsk (andrespråk) som opplæringspråk og for inkludering av førstespråk i opplæringsplanen. De framhever også betydningen av opplæringsstrategier som fokuserer på språk, lesing og skriving. Ingen av studiene rapporterte negative effekter av pedagogiske programmer og opplæringspraksiser brukt i tidlig alder, og ingen vurderte spørsmål om tap av førstespråk.

2.3.2 Opplæring i ordforråd med og uten digitale ressurser

Å lære nye ord er selvsagt en viktig del av det å lære et nytt språk, og i språkutvikling er det vanlig å først lære enkeltstående substantiver. Ordforrådsutvikling er et av de mest sentrale forskningsområdene i språklæring. Tsai og Tsai (2018) viser til forskning som indikerer at for å kunne forstå en tekst, må vi kunne 95–99 % av ordene i teksten, altså at færre enn fem ord per 100 ord kan være ukjente.

Tsai og Tsai (2018) vurderte hvor effektive digitale spill kan være for ordforrådsutvikling på et andrespråk blant barn og unge i barnehage, grunnopplæring og universitet. De inkluderte 26 studier publisert i perioden 2001–2017. Antall studier utført i ulike aldersgrupper er liten, og derfor ble barnehagebarn og barneskoleelever slått sammen til en gruppe. Vi har derfor ikke resultater som kun gjelder for barn i barnehagealder. To typer spill var inkludert: spill som vektla drill (gjentakende øvelser av ord, men gjerne i ulike kontekster) og spill som vektla oppgave (at spillerne måtte kunne løse ulike oppgaver). Noen spill var «hylleware», CD-rom som ikke var designet for dette spesifikke formålet. Andre ble kategorisert som spill designet for selve studien som ble utført, mens en tredje gruppe bestod av spill som var gratis tilgjengelig på internett. Intervensjonene varte fra 1 dag til 15 uker.

Resultatene viser at bruk av digitale spill kan virke motiverende og forsterkende i arbeid med utvikling av ordforrådet i et andrespråk. Effektene av spill på andrespråklæring er størst for den yngste gruppen (barnehage og barneskole) og den eldste gruppen (universitetsstudenter). Analysene indikerer også at effektstørrelsen er større dersom barnet/eleven allerede har litt kjennskap til andrespråket. Forfatterne påpeker også at selv om digitale spill har vist seg å ha større effekt enn andre tilnærminger når det gjelder å motivere elever, er det ikke tilfelle at effektiviteten av spill øker med lengre bruk (s. 355).

Det finnes imidlertid for få studier som undersøker digitale spill for å øke ordforråd i et andrespråk, noe forfatterne også vurderer som en begrensning ved denne studien. Et annet problem som forfatterne påpeker er at studiene ikke anvender veldefinerte begreper, og det er derfor ikke like enkelt å vurdere om det faktisk er liknende intervensjoner som blir vurdert på tvers.

Alt i alt foreslår likevel forfatterne at digitale spill kan være et svært effektivt verktøy å bruke i arbeid med ordforrådsutvikling i et andrespråk, forutsatt at det brukes et veldesignet spill, hvor relevante pedagogiske hensyn og elevens individuelle behov er tatt i betraktning.

Barn i barnehager og barn i hjemmemiljøer har tilgang til mange forskjellige former for digitale ressurser. En kunnskapsoversikt gjort av forskere fra bl.a. Kunnskapscenter for utdanning, viser at hvordan digitale bøker er konstruert og blir brukt har betydning for barnas læringsmuligheter (Furenes, Kucirkova & Bus, 2021). I analysen har forskerne sammenlignet barns forståelse av historier og utvikling av ordforråd når de leser en bok på papir versus på skjerm. De har også vurdert hvordan digitale muligheter til å støtte historiefortelling i digitale bøker, samt ordbok og voksenstøtte påvirket forståelsen.

Forskerne fant at når de trykte og digitale versjonene av en bok praktisk talt er like og kun skiller ved at den digitale utgaven har lesestemme eller uthevet skrift som tilleggfunksjoner, så er papirutgaven bedre enn den digitale. Det ble også tydelig at den digitale enheten i seg selv, og funksjoner som ikke direkte støtter innholdet i fortellingen, forstyrrer forståelsen av innholdet. Derimot: Når de digitale bøkene hadde tilleggfunksjoner utformet for å øke barns mulighet til å skape mening av fortellingen, oppveide digitale bøker ikke bare de negative effektene av den digitale enheten, de fungerte bedre enn trykte bøker. Det handler om kvalitet og at ulike digitale funksjoner kan fremme læring, mens andre kan forstyrre og hindre.

Madigan, McArthur m.fl. (2020) gjennomførte en systematisk kunnskapsoppsummering hvor de undersøkte forholdet mellom kvantitet og kvalitet i barns skjermbruk når barna er mellom 2-5 år. Kvantitet omfattet varighet av skjermbruk (nettbrett, fjernsyn), inkludert fjernsyn som bare står på i bakgrunnen. Dette ble rapportert som antall timer per uke. Kvalitet handlet om hvor ofte omsorgspersoner tok del i TV-titting eller bruk av nettbrett, og i hvor stor grad barna var eksponert for pedagogiske programmer som f.eks. «Sesam Stasjon». Forskerne var også opptatt av å registrere hvor gamle barna var da de begynte å bruke nettbrett / se på TV. Alt dette ble vurdert opp mot språklig kompetanse målt ved hjelp av ulike tester og undersøkelser. Resultatene deres indikerer at jo mer barna så på TV og brukte andre former for skjerm, jo lavere var deres språklige kompetanse. Men: Barn som opplevde kvalitetsbruk av pedagogiske programmer, og så sammen med en omsorgsperson, hadde høyere språklig kompetanse. De fant også effekter for alder, og konkluderer at den positive effekten for språklæring er størst for de eldre barna. Dermed støtter forskerne anbefalinger om ikke å bruke skjerm og fjernsyn for barn som er yngre enn 18 måneder.

Ingen av de to sistnevnte kunnskapsoversiktene har sett spesielt på barn som skal lære et nytt språk, men de kan være av betydning for denne gruppen barn også. Digitale ressurser er tilgjengelige og flere blir utviklet. Det er også sannsynlig at flere ressurser vil kunne støtte utvikling av ordforråd og språklig kompetanse. Griffith, Hagan, m. fl (2020) støtter også dette i deres kunnskapsoversikt hvor de syntetiserer forskning fra 25 studier om bruk av app'er blant barn som er seks år eller yngre. Hovedbudskapet fra disse kunnskapsoversiktene er at det er viktig for barnehageansatte å utvise godt faglig skjønn i valg av ressurser og i bruk av ressurser. Dette krever også at barnehageansatte har innsikt i hvilke funksjoner og finesser som kan hjelpe eller hindre barna i språkutvikling og hvordan det er mulig å styrke pedagogisk bruk.

En kunnskapsoversikt publisert i år (Kong & Hurless, 2021) ser også på utvikling av ordforråd blant barn som lærer to språk. Forfatterne er opptatt av å undersøke hvordan forskning karakteriserer barn som lærer to språk, hva som kjennetegner ord som ble valgt for å øke ordforrådet og bøker som ble valgt, kritiske komponenter i ordforrådsintervensjoner og effekten av intervensjoner. 19 studier ble inkludert i kunnskapsoversikten. Av disse er 15 (78,9 %) randomiserte kontrollstudier og fire brukte et kvasiekperimentelt design med kontrollgruppe. 84 % av studiene som inngikk i kunnskapsoversikten karakteriserte flertallet av barna som å ha foresatte med lav sosioøkonomisk bakgrunn, og i 11 studier (58 %) var barna spansktalende.

Når det gjelder kjennetegn ved ord som ble valgt for å øke ordforråd, oppga studienes forfattere følgende:

- Ord som var viktige for at barna skulle forstå historien (10 studier)
- Ord som var ukjente for barna (10 studier)
- Ord som kunne illustreres (8 studier)
- Ord fra «pyramide-systemet» eller nivå-inndeling av ord⁴ (tiered-system) (5 studier)

Antall ord varierte fra fem til hundre, og varighet av intervensjonen varierte fra en til seks uker. 13 av 19 studier rapporterte antall ord per billedbok, og det varierte fra tre til ni ord.

De hyppigst rapporterte strategiene var:

- Å definere ord (n=30,86 %), d.v.s. å forklare ordet og uttale det
- Gjentatt eksponering av ordet (n= 24,69 %)
- Gestikulere eller visualisere som støtte (n= 22,63 %), f.eks. peke på bildet og gjøre bevegelser som kunne illustrere ordet
- Kommunikative responser, f.eks. turtaking, utvide eller kommentere på svar, modellering, tidsforskjøvet respons (time-delay), tilbakemelding på barnets respons og semantisk assosiering (n= 18,51 %)
- Å forbinde ord og kontekst, relatere nye begreper til kjente begreper, å bevege seg fra enkle begreper til mer komplekse begreper
- Andre strategier: å oppmuntre og støtte, å forklare og støtte staving, lesing, skriving og multimodale strategier.

Uavhengig av språk som ble brukt til opplæring, var et konsistent resultat at barna økte sitt ordforråd ved hjelp av en eller flere av strategiene ovenfor sammenlignet med kontrollgruppene. Studiene viser også at det å kombinere strategier hadde større effekt enn å kun bruke én strategi. F.eks. at bruk av interaktiv lesing sammen med ordforklaring og definisjoner hadde større effekt enn kun

⁴ Beck, McKeown & Kucan (2002) skrev først om dette i boken *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Her hevder de at ord kan grupperes i tre nivåer hvor nivå 1 består av de mest høyfrekvente ordene som brukes om og om igjen, nivå 2 består av ord som er akademiske ord og som brukes på tvers av fag, og nivå 3 er de ordene som er mest sjeldent brukt og gjerne fagspesifikke spesialord.

å bruke ordforklaring eller definisjoner. Fire studier finner at det å undervise i ordforråd gjennom direkte undervisning hadde større effekt eller lik effekt som å undervise nye ord gjennom lesing av billedbøker. Studier som fulgte opp intervensjonene indikerer at effekten vedvarte tre til seks uker senere.

2.3.3 Begynnende litterasitet

Litterasitet dekker både lese- og skrivekyndighet, men også å forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere og orientere seg slik at barnet kan delta i barnehagens samfunn. Tidlige litterasitetsferdigheter er et paraplybegrep for små barns muntlige og skriftspråksrelaterte ferdigheter og de predikerer (forutsier) senere lese- og skriveferdigheter (Hur et al, 2020). Tidlige skriftspråksrelaterte ferdigheter omfatter å lære bokstaver, lyder, og bokstav-lyd-sammenhenger for senere å kunne stave, lese og skrive (Powell & Diamond, 2012 i Hur et al, 2020). Avkodingsferdigheter omfatter å kunne tolke lyder eller fonemer i muntlig tale og å kunne gjenkjenne bokstavers visuelle framstilling eller mønstre i alfabetet eller i ord. Muntlige språkferdigheter hjelper barn å koble ord og uttrykk til hva de representerer, og det er viktig at barn både kan høre og uttrykke forskjeller og likheter.

I tråd med forskning vi har vist til ovenfor, finner Durán m.fl. (2016) at utvikling av førstespråket og utvikling av andrespråket ikke er gjensidig ekskluderende og begge kan bli støttet opp simultant i intervensjoner. Intervensjoner med demonstrert positive effekter inkluderer tospråklig førskoleopplæring, supplerende tidlig litterasitet og språkprogrammer i førstespråket eller i begge språkene med alternative dager for hvert språk, individualisert ordforrådsopplæring som involverer førstespråk, og billedboklesing av foreldre på førstespråket hvis de bruker spesifikke teknikker.

Studien nevner følgende spesifikke teknikker foreldre (eller barnehageansatte) kan bruke til å støtte litterasitetsutvikling.

- Holde fokus på narrativ utvikling i historien
- Hjelp barnet med fonologisk bevissthet
- Hjelp barnet med forståelse av bokstaver og ord
- Visualisere, modellere, demonstrere, bruke kroppsspråk, gjenta

Intervensjoner inkludert i studien til Durán m.fl. (2016) varierte i intensitet og varighet, men positive effekter ble vist til tross for disse variasjonene. I flere av intervensjonene var logoped eller språkpedagog involvert. Intervensjoner med enspråklige språkpedagoger viste at det var mulig å arbeide med intervensjoner rettet mot å styrke barnas førstespråk når språkpedagogene/logopedene involverte foreldre, tolker, og tospråklige lærere. En intervensjon var å involvere foreldre i billedbok-lesing på førstespråket. En annen tilnærming for enspråklige språkpedagoger/logoped var å trene det tospråklige personalet slik at de kunne planlegge supplerende smågruppebaserte språk- og litterasitetsintervensjoner på barnets førstespråk.

Også kunnskapsoversikten gjort av Hur m.fl. (2020) støtter opp om resultater som påpeker sammenheng mellom førstespråklæring og andrespråklæring. Formålet med den systematiske kunnskapsoversikten gjort av Hur m.fl. (2020), var å beskrive hvilke litterasitetsferdigheter som har vært fokus for intervensjoner i forskning om barn som lærer to språk, å beskrive tilnærminger



til opplæring og å rapportere effekter av tidlig litterasitetsopplæring på barnas ferdigheter i andre-språket (engelsk i dette tilfellet).

25 studier ble inkludert. Nesten alle barna som var omfattet av studiene var 4-5 år gamle. 72 % av barna ble beskrevet som i risiko for negativ språklig utvikling p.g.a. fattigdom og lav sosioøkonomisk status hos foresatte.

Når det gjelder hvilket fokus intervensjonene hadde, fant forskerne at 80 % av studiene vektla muntlige språkferdigheter. 56 % av studiene fokuserte kun på styrking av barnas muntlige ferdigheter, 20 % inkluderte muntlige ferdigheter sammen med avkodingsrelaterte ferdigheter, 12 % fokuserte kun på leseforståelse, 4 % inkluderte muntlig språk og leseforståelse og 4 % fokuserte kun på avkodingsrelaterte ferdigheter (alfabetkunnskap, fonologisk bevissthet, fonemer, rim, å kunne skrive bokstaver) (se side 12).

Intervensjoner som ble brukt omfattet

- Å lese en bok sammen
 - Barna fikk en aktiv rolle i lesing der svarene deres ble bygd videre på
 - Lesing av en bok ble brukt som utgangspunkt for videre litterasitetsøvelser
 - Oppfølgingsaktiviteter som ga grunnlag for øving
- Ord som skulle læres ble introdusert gjennom lek (objekter og aktiviteter)

Studiene som var inkludert var av eksperimentell design, og hvilket språk som ble brukt (førstespråk eller barnehagens språk - andrespråk) ble variert for å undersøke hva som kunne være best for barnas utvikling av litterasitet i andrespråket. I 50 % av studiene ble tospråklig undervisning brukt i den eksperimentelle situasjonen mens andrespråket (engelsk) ble brukt i kontrollsituasjonen. I fire studier ble andrespråket brukt både i intervensjonen og i kontrollgruppen, men deler av intervensjonen ble ikke brukt i kontrollgruppen. I én studie var opplæring kun i førstespråket for intervensjonen og på andrespråket i kontrollgruppen. I en annen studie ble derimot undervisningsmaterieell levert på førstespråk i intervensjonsgruppen over et helt år pluss høstsemesteret det andre året, mens kontrollgruppen hadde alt på andrespråket. I vårsemesteret varierte språkb Bruken. I tre studier fikk intervensjonsgruppen tospråklig opplæring, mens kontrollgruppen hadde opplæring på andrespråket og intervensjonene varierte. Tre andre studier hadde tospråklig undervisning. Her er det også viktig å merke seg at i 52 % av tilfellene var det forskere som stod for intervensjonen, mens i de resterende studiene var det barnehageansatte som hadde ansvar.

Forskerne konkluderer med at tospråklig opplæring (d.v.s. opplæring i både førstespråk og i andrespråk) viser seg å være effektivt og støtter opp om barns ferdigheter i andrespråk. Tospråklig opplæring påvirker heller ikke innlæring i førstespråket på en negativ måte. Resultatene viser også at opplæring i kun andrespråket kan ha en særlig god effekt når det gjelder avkodingsrelaterte ferdigheter, og spesielt for barn med lav språkkompetanse både i førstespråk og i andrespråk. Forskerne advarer likevel mot overtolkning av resultatene – grunnlaget er fortsatt noe usikkert. De hevder at det kan være at effekten av tidlig litterasitetsopplæring for barn som lærer to språk kan være delvis avhengig av opplæringsspråket, barnas språknivå, overføring av språkferdigheter mellom første- og andrespråket, og barnas status som simultan eller suksessiv tospråklig⁵. Alt dette vil det være viktig å studere videre.

Kunnskapsoversikten til Soto m.fl., (2019) er opptatt av intervensjoner om fonologisk bevissthet hos yngre barn. Barns vei mot lesing begynner med sterke tidlige litterasitetsferdigheter, skriver forskerne (s. 340). Dette omfatter fonologisk bevissthet eller det å kunne manipulere og syntetisere uttalte ord på helordsnivå, stavelsesnivå og fonemisk nivå (f.eks. gjennom rim, å dele opp i stavelser, å lydere). Barns fonologiske kompetanse og bevissthet gjør det mulig for dem å avkode nye og ukjente ord.

Studiene ble vurdert og skåret, og resultatene indikerer at innholdsintervensjoner basert på de pedagogiske planene (læreplanrelaterte) ble vurdert litt høyere enn intervensjoner kun rettet mot fonologisk bevissthet og alfabetkunnskap og kun fonologisk bevissthet. Når det gjelder effektstørrelser, fikk studier som trente fonologisk bevissthet større effektstørrelser enn de andre, men det er såpass stor variasjon mellom studiene at det er vanskelig å konkludere.

⁵ *Simultan: de lærer begge språkene samtidig Suksessiv: de har allerede et godt utviklet førstespråk og skal lære et nytt andrespråk*

Selv om kunnskapsoversikten ikke har identifisert én intervensjon som er best, tilsier resultatene at barn kan dra nytte av opplæring i fonologisk bevissthet som er eksplisitt og tillater flere responser. Resultater viser også at barn som lærer to språk kan dra nytte av opplæring i fonologisk bevissthet i begge språk uten at dette påvirker tilegnelse av fonologisk bevissthet i andrespråket negativt. Førstespråket vil ikke forstyrre læring i andrespråket.

2.3.4 Musikk og sang i barnehagens språkarbeid

Kunnskapsoversikten fra 2017 (Lillejord m.fl., 2017) viste til én kvalitativ studie utført i 2011 hvor barnehagelæreren brukte musikk i arbeidet med barn som skulle lære et andrespråk (Miranda, 2011). Vi har gjort søk etter forskning om bruk av musikk og sang for å undersøke om det er nyere studier som kan styrke en antakelse om at rim, regler, sang, musikk og dans kan styrke barns språklæring. Søkene ble gjort i ERIC og Google Scholar og var rettet mot å identifisere systematiske kunnskapsoversikter som omhandler musikk og sang i barnehager for å støtte andrespråklæring hos barn.

En systematisk kunnskapsoversikt som tok utgangspunkt i 26 studier fant sammenhenger mellom musikk og emosjonell intelligens og akademisk læring hos barn i aldersgruppen 3–12 år (Blasco-Magraner m.fl., 2021). Ifølge Grimm (2020) bidrar musikk til språklæring fordi det hjelper på hukommelse. Det er lettere å huske ord i en sang som bruker melodi og rim, og sangen er ofte gjentakende. Da er det også enklere å hente fram igjen ord og fraser, og barn lærer også setningsstruktur og grammatikk gjennom sanger. Sanger lærer også barna uttale av ord. Men metaanalyser av sammenhenger mellom musikk og litterasitet er ikke like entydige (se f.eks. Gordon, Fehd & Candliss, 2015; Sala & Gobet, 2017). Variasjonen i de få studiene som er mulige å bruke i metaanalyser er stor, og det er få studier som undersøker det samme i samme type populasjon.

Dette er et område hvor det er behov for flere studier. Det er likevel ikke usannsynlig at de mange korrelasjons- og intervensjonsstudiene peker på viktige områder, og at musikk og sang i barnehagen har betydning for andrespråksopplæring hos barn.

2.4 Norske studier

Det er viktig å understreke at flertallet av kunnskapsoversiktene vi har vist til ovenfor omfatter studier av spansktalende barn i USA. Likevel mener vi at det er mange interessante resultater som bør være gyldige uavhengig av språk, og det gjelder ikke minst de pedagogiske strategiene som studiene har prøvd ut og hvor ingen faktisk har vist seg å ha negative effekter. Når det er sagt, har heller ikke mange studier stilt spørsmål ved negative effekter, f.eks. på førstespråklæring. Det må også sies at språk med større forskjeller, f.eks. vietnamesisk og norsk, kan ha andre utfordringer enn språk som er mer beslektet (f.eks. spansk og engelsk).

Vi ser at det er flere strategier som vurderes som positive, noe som også ble påpekt i rapporten fra 2017 (Lillejord m.fl., 2017), men vi har utdypet strategiene i denne kunnskapsoversikten og selvsagt inkludert nyere forskning. Vi skal komme tilbake til en oppsummering, men vil først ta en titt på noen norske studier som er relevante å inkludere i denne rapporten. Studiene er blitt identifisert gjennom søk på «språk» i databasen for skandinavisk barnehageforskning, NB-ECEC⁶, (merk at teksten vi har brukt her for å gi en kort beskrivelse av studiene er basert på oppsummeringer gitt i databasen), og søk i tidsskriftet «Nordic Journal of Literacy Research» og tidsskriftet «Barn».

⁶ <https://www.nb-ecec.org/no/sok-i-forskningsstudier>

Det dialogiske prinsippet

En av de nyeste studiene er en doktorgradsavhandling utført av Katrine Giæver (2020). Hennes forskningsspørsmål er: Hvordan legges det i flerkulturelle barnegrupper til rette for barns deltakelse i dialoger? Studien er en etnografisk studie i tre barnehageavdelinger i tre barnehager. I avdeling «Spurven» var det 18 flerspråklige barn som alle hadde to utenlandsfødte foreldre. I «Nattergalen» var det 16 barn som var flerspråklige med to utenlandskfødte foreldre. Et barn var majoritetsspråklig med to norskfødte foreldre. Et barn var majoritetsspråklig med en utenlandskfødt og en norskfødt forelder. I «Ørnen» var det fem barn som var majoritetsspråklige med to norskfødte foreldre. Tre barn var flerspråklige med en norskfødt og en utenlandskfødt forelder. 10 barn var flerspråklige med to utenlandskfødte foreldre.

Et av resultatene som Giæver viser til i artikkel 1 i avhandlingen, beskriver hun slik (side 84):

Språkarbeid var et gjentakende tema i barnehagene, men når personalet omtalte språkarbeid, handlet det om aktiviteter der læringsmål med fokus på norsk språk var fastsatt på forhånd. Dette er praksiser jeg i lys av Bakhtins (1984 og 1998) perspektiver forstår som monologiske fordi utfallet av aktiviteten allerede var bestemt. Som jeg viser til i artikkel 1, ble den allsidige kommunikasjonskompetansen der blikk, symboler og kroppsspråk inngikk i tillegg til verbalspråk, ikke beskrevet som språkarbeid av personalet. Norsk språk så ut til å være rangert over alle andre former for samhandling, inkludert kroppsspråk og kommunikasjon gjennom materiale og symboler. Personalet kunne gi uttrykk for at de mente de forsømte jobben sin når de kommuniserte gjennom en tolkende, dialogisk kommunikasjonsfære. «Vi har nok lært kroppsspråket deres litt for godt», sa en av de ansatte til meg da jeg spurte henne om hvordan de forsto språkarbeid. Jeg tolket det som et uttrykk for at hun syntes de burde stille strengere krav til at barna skulle bruke norsk verbalspråk, og at evne til å tolke barnas kroppsspråk ikke ble verdsatt som en ferdighet i forbindelse med språkarbeid.

Det er flere problemstillinger som løftes fram i dette avsnittet. Giæver er opptatt av det dialogiske arbeidet med barn som innebærer at barna er like sentrale i fastsettelse av mål og må være involvert i dialogen. Hva som kan være en målsetting for læring i ett tilfelle, kan være annerledes i et annet – avhengig av barnet. Hun vurderer det slik at dette ikke nødvendigvis skjer, og at barnehageansatte ikke lytter til og involverer barna slik at det er mulig. Det kan være at dette også har sammenheng med synet på språk, der norsk rangeres høyest og der det kanskje er vanskelig å se at førstespråket blir ansett som en ressurs og noe å ivareta. Synet på språkarbeid er også smalt og forståelsen av kroppsspråk kan hemme det gode språkarbeidet i barnehagen.

Men Giæver finner også eksempler på dialogiske språkhandlinger, f.eks. et felles måltid eller et litteraturprosjekt. «I begge eksemplene var aktivitetene ledet av voksne, og åpne for at barna kunne gripe dem på sine unike måter,» forklarer hun (se side 85), og fortsetter: «Dette er kommunikasjonsfærer som innebærer et tosidig ansvar der personalet på den ene siden planlegger en pedagogisk praksis som introduserer den bestående verden til barna, og på den andre siden improviserer på en måte som åpner for påvirkning og endring.»

Giæver sin etnografiske tilnærming gir flere øyeblikksbilder av hvordan barnehageansatte arbeider inkluderende med barn som ikke kan kommunisere på andrespråket, men som kan kommunisere. Et illustrerende eksempel er den barnehageansatte som forsøker å finne fram til noe hun kan ha felles med barnet for å igangsette en dialog. De to samtalepartnerne, den ansatte og barnet, har ikke et felles språk å kommunisere med. Men «gjennom kroppsspråk og blikk i kommunikasjon med

et barn som hadde sin første dag i barnehagen og lite erfaring med norsk språk, klarte (den ansatte og barnet) å finne en felles interesse for katter» (Giæver, 2020: 86).

Slettner og Gjems (2016) gir flere eksempler på litterasitetsfremmende dialoger i en barnehage. Samtalene oppstår spontant og er initiert av barna, men barnehagelæreren følger opp og utvider samtalen. Det er ett barn som er flerspråklig i deres utvalg av barn, men dette barnet har allerede tilegnet seg såpass mye norsk språk at det er mulig å delta aktivt i en samtale og å initiere samtaler. Studien gir likevel et godt innblikk i konkrete situasjoner og litterasitetspraksiser som f.eks. å stille spørsmål om språk (hvis en som kjører bil er en bilist, hva er en som går?), å utvide temaet til å omfatte mer abstrakte begreper og å be om forklaringer, å støtte og å gjenta, og å gi nye ord og å anvende dem.

Dialogisk lesing er også blitt studert i Norge, bl.a. av Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal (2017). Hensikten med studien var å undersøke hvordan en 10-ukers intervensjon (med totalt 40 økter) med dialogisk lesing ville påvirke flerspråklige barns andrespråklæring. Utvalget bestod av 72 flerspråklige barnehagebarn (gjennomsnittsalder 5,3 år; 39 jenter og 33 gutter) fra 16 norske barnehager. Barnehagene ble tilfeldig fordelt til intervensjon med dialogisk lesing eller kontrollintervensjon med matematikk. Forfatterne beskriver dialogisk lesing slik (side 2-3):

Et sentralt prinsipp er at barnet trekkes aktivt med i lesingen gjennom spørsmål, gjenfortelling og samtale om bokens innhold (Broström et al., 2013). Barnehagelærer stiller spørsmål til barnet og oppfordrer barnet til å fortelle historien; rollene skiftes til at barnet blir den aktive. Spørsmålene kan være enkle og åpne for dialog som «Hva ser du? Hva er dette? Hva skjer her? Hvilken farge har hesten?» til mer avanserte spørsmål som «Har du sett en hest løpe? Hvordan løper hesten?». Barna blir bedt om å fullføre setninger («Gutten red på en...») og gjenfortelle («Hva skjedde?»), og den voksne utvider og responderer på det barnet sier (Whitehurst & Lonigan, 1998). Strategiene rundt dialogen endrer seg etter hvert som barnet blir eldre, og vanskelighetsgraden i spørsmålene tilpasses barnas utvikling.

Tiltaket i matematikk omfattet også systematiske økter i smågrupper, tilpassede samtaler og økt voksenkontakt. Videre forklarer forskerne at intervensjonsprogrammet med dialogisk lesing brukte 10 bildebøker med ulik mengde tekst og med bilder som støtte for forståelsen i andrespråkslesingen, og det var fire nøkkelord som barnehagelærer skulle forklare og fokusere på gjennom uken for hver bok. I matematikkintervensjonen brukte de brettspill, og tellingen ble konkretisert ved hjelp av praktiske telleaktiviteter og forming av tall. Barnehagelærerne måtte tilpasse opplegg og respons til barnas andrespråksnivå uavhengig av intervensjon slik at barna opplevde mening og mestring. Barna hadde åtte førstespråk: somalisk, polsk, engelsk, tysk, farsi, arabisk, tigrinja og slovakisk. Det ble benyttet fem språktester på norsk (reseptivt vokabular, nøkkelordstest, grammatiske ferdigheter, narrativ fortelling og fonembevissthet) og to telleoppgaver (tallkunnskap og telling) i testbatteriet pre- og post-test. Barnas andrespråksferdigheter ble kartlagt individuelt av forfatterne.

Intervensjonsgruppen (dialogisk lesing) hadde signifikant bedre skår på grammatiske ferdigheter ($d = .47$, medium effektstørrelse), mens kontrollgruppen (matematikk) hadde signifikant bedre skår på telleoppgaven ($d = -.30$, medium effektstørrelse). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene i vokabular, narrativ fortelling, fonem bevissthet eller tallkunnskap. Forskerne diskuterer resultatene og finner at øktene med dialogisk lesing kan ha bidratt til økt grammatisk kompetanse fordi de inneholdt flere ulike typer grammatiske ytringer enn matematikkøktene, og barnehagelæreren kan dermed ha vært en kvalitativt bedre grammatisk språkmodell for barna

enn kontrollintervensjonen (se side 11). De viser også til at dialogisk lesing hadde positiv effekt på grammatiske ferdigheter i studien til Rogde, Melby-Lervåg & Lervåg (2016, se nedenfor), noe som styrker antagelsen om at dialogisk lesing kan ha en særlig effekt på flerspråklige barns grammatiske kompetanse.

Språkstimulering for å lære et andrespråk

Rogde, Melby-Lervåg & Lervåg (2016) gjennomførte en randomisert kontrollert studie av en intervensjon rettet mot generell språklæring for barn som lærer flere språk i barnehagen (også inkludert i Lillejord m.fl., 2017). Intervensjonen bestod av et bredt spekter av aktiviteter; trening av ordforråd, grammatikk og narrativer rettet mot å styrke andrespråkskompetanse. I tillegg til de strukturerte språkaktivitetene var dialogisk lesing en viktig del av programmet. Intervensjonsprogrammet bestod av i alt 54 økter, fordelt på tre ukentlige leksjoner over 18 uker. Hver uke ble det arrangert to gruppeøkter på 40–45 minutter og en individuell økt for hvert barn på 10 minutter.

Resultatene viser at barna i intervensjonsgruppen oppnår signifikante forbedringer når det gjelder ordforråd, og effekten vedvarer sju måneder etter intervensjonen. Intervensjonen ser også ut til å ha en effekt på barnas ekspressive språkferdigheter, men ikke på de reseptive språkferdighetene. Effektene er uavhengige av barnas innledende språkferdigheter i andrespråket, noe som får forfatterne til å konkludere med at tospråklige barn kan ha nytte av andrespråksopplæring også når de har et svakere andrespråklig utgangspunkt. Ifølge forfatterne viser studien generelt at intervensjoner rettet mot tospråklige barns ekspressive språkferdigheter i et andrespråk kan gjennomføres i barnehagen for å forbedre barnas språklige ferdigheter.

Alstad (2013) sin doktorgradsavhandling er en kvalitativ studie og har et kasusdesign. Tre barnehagelærere inngår i studien. Barnehagelæreren som jobber med minoritetsspråklige barn, og som ikke har tilgang til en tospråklig assistent, jobber primært med språkstimulering i situasjoner som oppstår spontant der flere barn er inkludert i samtalen. Hun legger generelt stor vekt på den sosiale dimensjonen og foretrekker at barna får erfaring med språk i ulike uformelle læringssituasjoner i løpet av en barnehagedag. Alstad framhever det som positivt at barna får erfaring med en situasjonsavhengig og kognitivt krevende språkbruk. Ulempen er at tilnærmingen kan medføre at lese- og skriveforberedende aktiviteter kommer i bakgrunnen, da planlagte, forberedte aktiviteter (f.eks. lese- og skriveøvelser) nedprioriteres.

De to andre barnehagelærerne (som begge har tilgang til barnas morsmål f.eks. gjennom morsmålslærere / pedagogisk assistent som kan morsmålet til barna) er opptatt av barnas enkeltferdigheter (f.eks. ordforråd) og bruker i større grad planlagte øvelser som stimulerer språkbruken. For barnehagelæreren som har tilgang til barnas morsmål gjennom en pedagogisk assistent, dreier det seg ofte om individuell trening. Fordelen med denne tilnæringsmåten er at arbeidet styrker barnas ordforråd, men det blir ikke rettet så mye oppmerksomhet mot språk og språkbruk i ulike sosiale situasjoner.

En studie av Sheridan og Gjems (2017) er basert på 69 intervjuer med svenske barnehagelærere og 35 intervjuer med norske barnehagelærere. Intervjuene ble gjennomført av barnehagelærerstudenter i løpet av en praksisperiode i utdanningen. Intervjuguiden bestod av ni spørsmål som var utarbeidet av forskerne. Målet med spørsmålene var å avdekke hva barnehagelærerne la vekt på med hensyn til barns språklæring, hvordan de arbeidet med barns språklæring, og hvorfor.

Både svenske og norske barnehagelærere verdsetter barnas egne interesser og deres rett til å engasjere seg i de læringsaktivitetene som barnehagene tilbyr. Hvis barna er uinteresserte

og uengasjerte, vil verken de svenske eller de norske barnehagelærerne tvinge dem til å delta. Barnehagelærerne er også enige om at språklæring er viktig for barn, særlig læring av ordforråd i hverdags situasjoner. Resultatene viser at barnehagelærernes fortellinger om hvordan de arbeider med barns språklæring og hvorfor, er utydelige. Barnehagelærerne fra begge land presenterer hverdags samtaler som den viktigste konteksten for barns språklæring, inkludert hverdagsaktiviteter som måltider, lek og bleieskift. Det er imidlertid ingen av barnehagelærerne som gir uttrykk for hvordan disse situasjonene kan bidra til å utvikle barns ordforråd.

Slike generelle språkstimulerende aktiviteter kan være spesielt viktige for barn som skal lære et nytt språk. Aktivitetene og dialogene må tilpasses barnet det gjelder slik at barnet kan få innpass i dialogen og bli en del av den.

Rydland, Grøver og Lawrence (2014) finner at ordforrådet til tyrkiske barn i norske barnehager når de er fem år gamle, har tydelig sammenheng med hvor eksponert de er for norsk i samlinger og i fri lek. En annen sentral studie fra Norge, som er gjort av den samme forskergruppen, undersøkte om femåringer med varierende ordforråd i morsmålet hadde ulikt utbytte av andrespråkspåvirkning i barnehagen (Grøver, Lawrence & Rydland, 2016). Andrespråkspåvirkningen som ble studert var lærerstyrte gruppesamtaler på norsk mellom barna og barnehagelærere og lek med venner som foregikk på norsk. Barna hadde tyrkisk som førstespråk, og deres ordforråd i tyrkisk ble målt da barna var fire år gamle. De målte barnas norske ordforråd da barna var 4, 5, 6, 7 og 10 år gamle. Resultatene deres viser bl.a. at barna som hadde et mer utviklet ordforråd på tyrkisk da de var fire år gamle, og som ble utsatt for lærerstyrte samtaler og lek med venner på norsk, hadde et mer utviklet ordforråd på andrespråk da de var fem år gamle – også når forskerne kontrollerte for mors utdanning. Forskerne diskuterer at barn med et godt ordforråd i førstespråket kan ha større forutsetninger for å gjøre nytte av andrespråkmiljøet på mer hensiktsmessige måter.

Foresatte og språkmiljø i hjemmet

Som vi har sett i gjennomgangen av internasjonal litteratur, blir det påpekt at det som skjer i hjemmene har betydning for barns læring av både førstespråk og andrespråk. Dette er også blitt undersøkt i en norsk kontekst av Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal (2020). Forsknings spørsmålet deres var: Hvordan er sammenhengen mellom språklig hjemmemiljø (målt som tid til høytlesing, antall bøker og hvilket språk som brukes hjemme) og barnas andrespråkferdigheter (målt som vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet)? De ville undersøke om foreldrenes utdanning, barnets alder og kjønn, og hvor lenge barnet hadde hatt barnehageplass, hadde sammenheng med andrespråkferdigheter i et utvalg av barnehagebarn med ulike førstespråk.

Utvalget bestod av 71 flerspråklige barn med gjennomsnittsalder på 5,2 år (aldersspenn: 3,4–6,5 år). Det var 38 gutter og 33 jenter med i utvalget. Barna hadde gjennomsnittlig bodd i Norge i tre år, men botiden i Norge varierte fra sju måneder til over seks år. Foreldrene rapporterte at 39 av barna hadde bodd i Norge siden fødselen. Utvalget omfattet foreldre som var flyktninger og arbeidsinnvandrere, og det ble ikke skilt mellom disse gruppene (se side 27).

Det var 22 førstespråk representert i utvalget. Ingen av barna brukte norsk som hovedspråk hjemme. 48 av de 71 barna (68 %) brukte førstespråket som hjemmespråk, og 23 barn (32 %) brukte både førstespråk og andrespråk hjemme. Barna gikk i 16 ulike barnehager på Vestlandet. Det ble samlet inn data ved hjelp av spørreskjema til foreldre og individuell kartlegging av barnas andrespråkferdigheter (reseptivt vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet).

Resultater viste følgende (se side 29):

Barna ble lest for i gjennomsnitt 1 time og 52 minutter i løpet av uken. Det var stor variasjon i hvor lenge det ble lest for barna: fire av hjemmene leste ikke for barna, mens et av hjemmene leste syv timer i uken. I 30 av hjemmene rapporterte foreldrene at de leste kun på barns førstespråk, i 32 av hjemmene ble det lest på begge språk, og i ni av hjemmene leste foreldrene bare på andrespråket. Det var flere bøker på barnas førstespråk enn andrespråk. I gjennomsnitt hadde hvert hjem 16 bøker på førstespråk og ti bøker på andrespråket. Imidlertid var det stor variasjon i antall bøker i hjemmene. I 14 av hjemmene rapporterte foreldrene at de ikke hadde bøker på førstespråket, mens ti av hjemmene hadde over 40 bøker på førstespråket. Ingen bøker på andrespråket ble rapportert i ni hjem, mens bare fire hjem hadde flere enn 40 bøker på andrespråket. I seks hjem var det ingen barnebøker.

Foreldrenes utdanningsnivå varierte også: 20 prosent av foreldrene hadde utdanning på ungdomsskolenivå, 54 prosent hadde fullført videregående som høyeste utdanning, og 26 prosent hadde høyere utdanning fra høyskole eller universitetet.

Studien fant ikke signifikante sammenhenger mellom foreldrenes utdanning og barnas andrespråkerferdigheter, men den fant en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og hvor mange bøker de hadde på barnas førstespråk, og mellom foreldrenes utdanning og tid til høytlesing. Forskerne tolker dette til å bety at foreldre med høyere utdanning er mer opptatt av høytlesing, og da særlig på førstespråket (se side 33).

Forskerne framhever at det ikke er alle som har en skriftspråkkultur som omfatter barnebøker, eller som har tilgang til bøker på sitt førstespråk eller som har økonomi til å investere i slike bøker. Dette er viktig for barnehagelærere å være oppmerksomme på da det understreker betydningen av at barnehagen arbeider målrettet med høytlesing for alle barn.

Resultatene deres indikerer at det er signifikante positive sammenhenger mellom reseptivt andrespråkvokabular og fonembevissthet og at barna ble lest for på flere språk hjemme, og mellom fonembevissthet på andrespråket og tid brukt til høytlesing hjemme (se side 32). I likhet med andre studier, fant forskerne også at tiden barnet hadde gått i barnehage predikerte språklig kompetanse på andrespråk. Dette understreker også betydningen av språkarbeidet som barnehageansatte gjør.

Bruk av sang med barn som lærer andrespråk

Kulset (2015, 2017) viser til forskning om sammenhenger mellom språk og musikk og studier som viser hvordan musikk kan påvirke språklæring. Sammenheng mellom musikk og emosjoner, repetisjoner og oppmerksomhet er noe av det som kan styrke språklæring gjennom musikk. Kulset utførte en studie i to barnehager i Norge med barn i aldersgruppen 3–6 år. Omtrent 50 % av barna (38 barn) var minoritetsspråklige og forfatteren beskriver at de «behersket ikke norsk». Ca. 30 % av de 50 % ble kategorisert av forfatteren som at «de kunne ikke norsk i det hele tatt». Intervensjonen ble utført i samlingsstunder i løpet av 14 uker. Ansatte i barnehagen deltok alltid, og kunne etter hvert overta og gjennomføre og bruke langt mer musikk enn tidligere. Data ble generert fra deltakende observasjon og intervjuer med fire barnehagelærere.

Grunnlaget for studien var OPERA-hypotesen (Patel, 2011:1). Den går ut på følgende:

- **O**verlap: there is anatomical overlap in the brain networks that process music and language
- **P**recision: music places higher demands on these shared networks than does speech
- **E**motion: musical activities engage strong positive emotions
- **R**epetition: musical activities are frequently repeated
- **A**ttention: musical activities are associated with focused attention

I studien til Kulset, var det de tre siste punktene som inngikk.

Kulset beskriver endringer som hun og de ansatte i barnehagen merket seg under intervensjonen:

- Barna ble gladere: De viste stor glede i sangøktene og skyndet seg bort til samlingskroken for å være klare.
- Barna opplevde tilhørighet gjennom sang: Fellesskapsfølelsen var tydelig for barn som ikke kunne majoritetsspråket. «Hun føler seg som en av oss nå,» sa en av lærerne.
- Barn ble synliggjort: Barn som ellers var tause, begynte å synge - de fikk en stemme selv om de ikke kunne snakke med andre barn på norsk. De andre barna la merke til dette og påpekte at «hun kan sangen!»
- Barnehageansatte lærte at repetisjon «disiplinerer»: Det var ikke nødvendig å hysje og kontrollere. Repetisjon er godt for hukommelse, og Kulset påpeker at ansatte vegret seg først for å repetere sanger - de ville helst bare synge den en gang. Men barna likte repetisjon av sanger og opplevde det som både gøy og mestrende.
- Barn som holdt på å lære norsk innledet en samtale ved hjelp av sang: En jente sang «Hei hei god dag på deg» da hun kom om morgenen. Hun visste hva ordene betydde, men var ikke klar til å si ordene, bare synge dem.

I avhandlingen til Kulset (2017b), tar hun for seg sin egen rolle som musikkpedagog i barnehagen.

Arbeidet vi har vist til her er basert på et lite utvalg og med deltakende observasjon som metode i kun én studie, men på mange måter gir studien innsikt i det som kunnskapsoversikter på feltet (vist til ovenfor) også har trukket fram som styrker ved bruk av musikk i andrespråklæring. Sangen inkluderer barna i fellesaktiviteter og gir dem muligheter til å lære et nytt språk.

Det vi ikke har kunnet vise til, er studier som anvender førstespråkssanger i barnehager og arbeider med mangfoldet av språk.



2.5 Oppsummering

Gjennomgangen av nyere forskning støtter resultater fra kunnskapsoversikten publisert i 2017. Det som framheves i studiene - både de internasjonale og de norske - er følgende:

- Barnehageansatte må vurdere og gjennomføre endringer i vanlig praksis som reflekterer ulike språk og kulturer.
- Alle barnehageansatte må ha forståelse for språk som en ressurs. Det vil si at de er opptatt av å fremme bruken av ulike førstespråk i barnehagen, og å bruke førstespråkene som en inngang til andrespråklæring.
- Barn lærer andrespråk, de utvikler tidlig litterasitet gjennom «transspråking» (trans language). Det vil si at bruk av førstespråk kan lette inngangen til det nye språket.
- Alle barnehageansatte må ha en bred og kompleks forståelse av språk og kommunikasjon. De må kunne nytte gestikulering, miming, bevegelser og lyder for å kommunisere med barn som ikke har et felles ordforråd med andre i barnehagen. Dialoger handler om mange former for kommunikasjon. Barnehager arbeider med språk gjennom hele dagen og har mulighet til å nytte ulike situasjoner til språkarbeid på naturlige, men systematiske måter.

- Et dialogisk syn på kommunikasjon og språklæring framheves gjennomgående. Det vil si at barnet må få plass og muligheter for å påvirke dialogen. Den barnehageansatte må kunne fange opp barnets intensjoner, interesser og ønsker og kunne bidra til utvikling av dialogen sammen med barnet.
- Barnehageansatte må ha kunnskap og kompetanse til å arbeide med tidlig litterasitet i barnehagen, og til å støtte foresattes arbeid med tidlig litterasitet for barnet hjemme. Alle barn må bli lest for, og å gi foresatte støtte til dette anbefales av flere.

Videre er det mange ulike praksiser som er blitt anvendt i intervensjoner, og det er ingen av intervensjonene som er blitt framstilt som negativ for språkutvikling. Det kan være vanskelig på bakgrunn av studiene her å si hva som har størst betydning eller hvilke elementer av en intervensjon som er de viktigste – til det kreves det forskning med sterke design og flere studier. Men det er mange likhetsstrekk mellom de intervensjonene som er blitt anvendt.

Noen av de mest gjennomgående aktivitetene eller praksiser som er blitt anvendt for å styrke språkutvikling hos barn som lærer et nytt språk i barnehagen er:

- Trening av ordforråd
 - Visualisere, modellere, demonstrere, bruke kroppsspråk, gjenta
 - Å definere ord, d.v.s. å forklare ordet og uttale det
 - Gjentatt eksponering for ordet
 - Gestikulere eller visualisere som støtte, f.eks. peke på bildet og gjøre bevegelser som kunne illustrere
- Benytte barnets interesser for aktiviteter som kan anvendes til ordforrådslæring, fonologisk bevissthet eller annet.
- Kommunikative responser, f.eks. tur-taking, utvide eller kommentere på svar, modellering, tidsforskjøvet respons (time-delay), tilbakemelding på barnets respons og semantisk assosiering
- Å forbinde ord og kontekst, relatere nye begreper til kjente begreper, å bevege seg fra enkle begreper til mer komplekse begreper
- Dialogisk lesing hjemme og i barnehagen. Dialogisk lesing skiller seg fra tradisjonell høytlesing gjennom at barnet får en mer aktiv rolle, og det legges til rette for dialog rundt bokens innhold før, under og etter lesing.
 - be barnet om å fortelle om historiene eller bildene, stille spørsmål til barnet (forståelse, beskrivelser, osv), be om prediksjoner (hva tror du vil skje nå?)
 - Holde fokus på narrativ utvikling i historien
- Hjelp barnet med fonologisk bevissthet eller det å kunne manipulere og syntetisere uttalte ord på helordsnivå, stavelsesnivå og fonemisk nivå (f.eks. gjennom rim, å dele opp i stavelser, å lydere).

- Hjelp barnet med forståelse av bokstaver og ord
- Bruk av digitale ressurser som kan være motiverende og som også kan gi nødvendig trening, men som må vurderes av barnehageansatte med innsikt i hvordan digitale ressurser kan støtte læring
- Bruk av sang og musikk i barnehagen som glede og motivasjon, som uttrykksformer, og som måter å arbeide med styrking av språk gjennom repetisjon, rytme, og styrking av hukommelse, ordforråd, grammatikk og uttale. Gjennom musikk kan barn synge norske ord før de mestrer å bruke dem i spontan tale, og barna kan bli synliggjort for andre i barnehagen gjennom at de kan delta i sang.

3 Arbeid med sosial inkludering i barnehage⁷

3.1 Søkestrategi og inklusjonskriterier

Også for denne delen av studiet ble det gjennomført engelskspråklige søk i internasjonale databaser. Søk ble gjennomført i april 2020. Vi søkte i tre databaser: ERIC, PsycINFO, og Scopus. Vi brukte fire søkeordskategorier: sosial inkludering (social inclusion), barnehagebarn (preschool children), innvandrere og etnisk minoritetsbakgrunn (immigrant and ethnic minority background), og intervensjoner (interventions). Begrepskategoriene ble utvidet med flere ord. F.eks. inneholdt kategorien "sosial inkludering" begreper som social integration, social participation, social acceptance, peer acceptance, social belonging, og social interaction. Det var ingen tidsavgrensning på søket.

Inklusjonskriterier ble bestemt i forkant av søkene. Disse er relatert til forskningsspørsmålet for studien og vi bestemte derfor følgende:

- Studiene måtte handle om intervensjoner for å fremme sosial inkludering av barn som hadde etnisk minoritetsbakgrunn
- Barnas alder måtte være 0-6 år og intervensjoner skulle foregå i en barnehagekontekst
- Vi hadde ingen begrensninger på design eller tid
- Kun fagfellevurderte studier skrevet på engelsk ble inkludert

To forskere vurderte inklusjon uavhengig av hverandre. I de tilfeller det var uenighet eller spørsmål om inklusjon, diskuterte de dette seg imellom og kom fram til enighet. Deretter ble detaljert informasjon om hver studie kodet av den ene forskeren og gjennomgått av forsker to.

Studiens kvalitet ble også vurdert av begge forskerne. Vi brukte et standardisert vurderingsrammeverk for de kvantitative studiene som heter «the Evaluation of Public Health Practice Projects (EPHPP, 2010; Thomas, Ciliska, Dobbins, & Micucci, 2004). Selv om den ble utviklet for studier innen helse, er den også blitt brukt mye for å vurdere samfunnsvitenskapelige studier. Vi brukte Qualitative Research Checklist (QRC, CASP, 2006) for de kvalitative studiene. I QRC er det 10 spørsmål som besvares (ja/nei/ikke mulig å vurdere).

3.2 Resultater

Vi fikk 1108 treff (173 fra ERIC, 94 fra PsycINFO og 841 fra Scopus) ved bruk av søkestrengen. Alle titler og abstrakter ble lastet opp i EPPI-Reviewer (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>). Etter å ha fjernet 182 duplikater, var det 926 artikler igjen som ble vurdert uavhengig på tittel og abstrakt av to forskere. 894 ble fjernet fordi de ikke møtte inklusjonskravene. Dermed var det 32 studier igjen. Gjennom lesing av referanselister i disse artiklene, identifiserte vi ytterligere to studier som kunne inngå for fulltekstlesing. Totalt 34 studier ble lest i fulltekst, og 27 av disse ble ekskludert i henhold til våre inklusjonskriterier. Det betyr at denne systematiske gjennomgangen av litteratur resulterte i at det kun var syv studier som svarte til inklusjonskravene vi hadde satt.

⁷ Dette kapitlet er basert på en allerede publisert studie: Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.1979670

Tre av studiene ble utført i USA, mens de resterende fire ble utført i Europa. En av de fire studiene omfattet data fra seks forskjellige europeiske land, og en annen omfattet data fra 21 forskjellige land. En studie anvendte et kvasiekperimentelt design med pre- og posttest, mens de andre omfattet etnografiske studier og case-studier. Ingen av studiene hadde et RCT-design (eksperimentell design med tilfeldig fordeling på tiltak og kontrollgrupper).

To av de europeiske studiene så spesielt på barn med Rom-etnisitet, og ellers var det et stort tilfang av barn med ulike bakgrunner, foresatte og lærere som utgjorde utvalgene.

Gjennom flere lesinger og diskusjoner om innholdet i artiklene, syntetiserte vi resultater på tvers av artiklene og utviklet fire tematiske kategorier som kunne beskrive hvilke perspektiver som framkom i studiene. De fire er:

1. En styrke- og ressursforståelse
2. En involveringsforståelse
3. En kulturmeklingsforståelse
4. En meningsfull samhandlingsforståelse

Vi skal ta for oss hver av disse fire nedenfor og gi eksempler fra studiene som inngikk i vår systematiske kunnskapsoversikt.

3.2.1 En styrke- og ressursforståelse

(Bracco & Eisenberg, 2017; Cefai et al., 2015; Sanders, Molgaard, & Shigemasa, 2019)

En ressursorientering handler om å identifisere styrker i barnet, eller en kontekst, heller enn svakheter, å vektlegge og å bygge videre på ressurser heller enn mangler (Rapp, Saleeby & Sullivan, 2006). Et barn som ikke snakker norsk ses ikke på som et barn som *mangler* språk, men som et barn som allerede har (minst) ett talespråk å kommunisere med og som kommer til å kunne norsk og dermed være enda mer språkmektig. Personalet i barnehagene må bli kjent med barna og må hjelpe barna til å oppdage eller formidle egne styrker, og å framheve disse. Styrker kan være at de deltar i rydding, at de deltar i sang eller synger for andre, at de kan dele med andre, osv. Å bli sett på som en ressurs har betydning for hvordan vi vurderer oss selv og hvordan andre ser på oss. Det bidrar til en følelse av verdi, av tilhørighet og kan dermed ha betydning for involvering og inklusjon.

Tre av studiene (Bracco & Eisenberg, 2017; Cefai et al., 2015; Sanders et al., 2019) er opptatt av en styrkebasert tilnærming til syn på etnisk bakgrunn og medlemmer av samfunnet med andre etniske bakgrunner enn majoritetsbefolkningen. Å bli sett på som en ressurs heller enn en byrde øker muligheter for å bli akseptert. En styrkebasert tilnærming reflekterer et målorientert og løsningsorientert samarbeidsperspektiv (Rapp, Saleeby & Sullivan, 2006). Det innebærer å samarbeide med innvandrere til landet og verdsette og bruke deres talenter og ressurser. For barnehager handler det om samarbeid med hjemmene, å verdsette språk og kultur og invitere til at foresatte også kan bruke sine talenter og la språk og kultur sette sitt preg på barnehagen.

Ett av de lovende programmene som inngår i oversikten er «Parent-Child Together» (Bracco & Eisenberg, 2017). Ideen bak programmet er at ved å arbeide for at foresatte opplever deltakelse og meningsfulle relasjoner i et nytt hjemland, vil man også bidra til at barn som skal lære et nytt språk og kultur får bedre forutsetninger. En sentral antakelse i programmet er at foreldrene er best



støttet når barnehager og skoler respekterer deres hjemmespråk og integrerer deres hjemmekultur og tradisjoner i undervisning eller vanlige praksiser i barnehage og skole.

Familier som inngår i dette programmet, er som regel familier som ikke sender barna i barnehage, men venter til barnet er 4 eller 5 år og skal begynne i «Kindergarten» som er obligatorisk skolegang. Programmet utvikles stadig med utgangspunkt i de familiene som inngår nettopp fordi programmet har en styrkebasert tilnærming. For hver gruppe blir det viktig å identifisere: Hva er styrken til denne gruppen? Hva er de opptatt av? Forfatterne beskriver f.eks. at en gruppe familier fra Guatemala sterkt vektla betydningen av kunst. I dette tilfellet, utviklet forskere og familier et kunstprogram som bidro til at foresatte lærte strategier for tidlig litterasitet og kommunikasjon som de kunne bruke sammen med egne barn.

Cefai m.fl. (2015) har utviklet en læreplan for å styrke utsatte barns «resilience» (motstandsdyktighet) gjennom en styrkebasert tilnærming og et fokus på trivsel og velvære (well-being). De påpeker at trivsel og velvære er like viktig for lærere og for familiene dersom de skal lykkes i arbeidet med barn av immigranter eller etniske minoriteter i et land. Å bygge på styrker er ett av seks områder som inngår i læreplanen, og de beskriver dette som en måte å utvikle positiv selvfølelse og identitet på. Gjennom å fokusere på styrker, deltar barna i sosiale settinger som de opplever at de mestrer. I en barnehage kan aktiviteter handle om at et barn kan delta i å rydde av et bord etter et måltid, at barnet som viser interesse for å bygge med klosser blir invitert inn i byggingen, eller at et barn som liker å synge får anledning til å synge. Forfatterne presiserer at det ikke kun handler om å la være å påpeke svakheter eller mangler, men aktivt å søke ut talenter og styrker og bygge opp aktiviteter knyttet til disse.

Sanders, Molgard og Shigemasa (2019) har sett på relasjoner mellom kulturelt relevante materialer tilgjengelige i barnehager (preschools), etnisk sammensetning av barnegrupper og positiv lek blant barna. Studien ble utført i områder som hadde overveiende mange barn av afrikansk-amerikansk herkomst eller meksikansk-amerikansk herkomst. De forklarer at det i amerikanske førskoleklasserom er vanlig med tilgang til konkrete representasjoner av forskjellige etniske grupper som f.eks. bilder av mennesker med ulik etnisk bakgrunn som holder på med tradisjonelle eller moderne aktiviteter, leker og materialer, husholdningsartikler som kan være særegne for ulike grupper, spill, dukker, bøker og blader. Forfatterne viser til en studie av Bateman og Church (2017) som fant at barn brukte slike objekter som samtaleobjekter, en måte å interagere med de andre barna på. Artefaktene blir noe mer enn bare en dukke eller et redskap, de støtter opp om sosial interaksjon. Leker tjener som en bro mellom barnehagen og hjemmet som er konsistent med barnas etnokulturelle bakgrunn, forklarer de (se Hennig og Kirova, 2012 - referert i Sander m.fl., 2019).

3.2.2 En involveringsforståelse

(Bracco & Eisenberg, 2017; Cefai et al., 2015; Klaus & Siraj, 2020; Tazi et al., 2015; Zaçe, 2010)

Fem av artiklene vektlegger involvering av familiene (71 %). Noen av intervensjonene var direkte rettet mot foresatte eller lokalmiljøet (Bracco & Eisenberg, 2017; Tazi m.fl., 2015) og hadde en grunnleggende forståelse av at foreldrene spiller en sentral rolle i hvordan barna ville lykkes i barnehage og skole. Andre var rettet mot å styrke kommunikasjon mellom lærere og foresatte (Klaus & Siraj, 2020; Zaçe, 2010).

Ved å engasjere foresatte og å gi opplæring til foresatte om barneutvikling, opplæring og foreldre-barn-interaksjoner og relasjoner, bidro intervensjoner til å øke barnas ferdigheter og foresattes ferdigheter. De reduserte også foreldrenes opplevelser av isolasjon. En slik intervensjon var *Arte Juntos / Art Together* som var et samarbeid mellom et museum og en skole som ga muligheter for læring om behov og styrker hos barn, foresatte og lærere og ga barn og foresatte tilgang til læringsmuligheter og bygget broer for sosial inkludering (Tazi m.fl., 2015).

3.2.3 En kulturell meklingsforståelse

(Bracco & Eisenberg, 2017; Klaus & Siraj, 2020; Sanders et al., 2019; Zaçe, 2010)

Betydningen av kulturell mekling ble også understreket i en overvekt av artikler (Bracco & Eisenberg, 2017; Klaus & Siraj, 2020; Sanders m.fl., 2019; Zake, 2010). Kulturell mekling (cultural brokerage), som ble introdusert som begrep i 1970-årene, handler om at personer som representerer etniske minoriteter er en viktig del av arbeidet med å skape inkluderende samfunn i barnehage og skole. De er kunnskapsrike og kan bidra i arbeidet med kunnskapsdeling, kommunikasjon, problemløsning og mekling.

Klaus & Siraj (2020) anvendte assistenter som selv var av Rom-etnisitet og som bidro til endring av holdninger og økte sosiale relasjoner. De bidro til å redusere stereotypi og forbedret barnas inklusjon i førskolene. Sårbare og utsatte barn fikk anledning til å være en del av skolen, de ble mindre utsatt for diskriminering og assistentene medierte også samarbeidet mellom Rom-familier, skoler og lokalsamfunnet. Kulturmeklere var også betydningsfulle i Bracco og Eisenberg (2017) sin studie. Her var de viktige aktører i partnerskap med lokale skolemyndigheter, og foreldre som tidligere hadde hatt førskolebarn delte også sine erfaringer med førskolebarna og deres foreldre for å lette overgangen til skolen.



3.2.4 En meningsfull samhandlingsforståelse

(Bracco & Eisenberg, 2017; Cefai et al., 2015; Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, & Lucas-Molina, 2016; Klaus & Siraj, 2020; Sanders et al., 2019; Tazi et al., 2015; Zaķe, 2010)

Det siste og mest frekvente temaet i artiklene var betydningen av meningsfull kontakt mellom grupper for å redusere diskriminering og forbedre sosiale relasjoner mellom barn, og mellom familier og samfunn. Teorien om «Intergroup Contact» ble utviklet på 1950-tallet (Allport, 1954) og går ut på at det er mulig å redusere fordommer og diskriminering gjennom meningsfull kontakt mellom majoritetsgrupper og etniske minoritetsgrupper, gjennom felles mål og samarbeid. Forskning indikerer også at det ikke bare er gjennom direkte kontakt dette er mulig, men også gjennom kontakt med kulturelle artefakter (bøker, leker, husholdningsredskaper) og til og med gjennom imaginær kontakt (f.eks. gjennom rollespill eller skuespill) (Jones & Rutland, 2018).

Alle intervensjonene i denne studien framhevet enten direkte eller indirekte kontakt mellom ulike språk og kulturer innen barnehage og mellom hjem og barnehage. I intervensjonen som het «Thinking emotions» (Giménez-Dasí et al., 2016), var det felles lek mellom barn som ble framhevet, mens i Sanders m.fl. (2019), var det kulturelle artefakter som for eksempel leker og bøker som skapte åpenhet blant barna om forskjeller og verdsettelse av kulturell mangfold.

3.3 Norske studier

Det er ti år siden rapporten «Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder» ble publisert (Gitz-Johansen m.fl., 2011). Studien er spesielt opptatt av hvordan det er å være minoritetsspråklig i barnehager som ikke ligger i større byer. Funn fra studien viser at dette kan ha vært mer sårbart når det gjelder tilgang til førstespråksmuligheter:

I materialet fra surveyen fant vi at svært få barn i rurale områder har mulighet til kommunikasjon med voksne med samme hjemmespråk som dem selv i barnehagen, og det er mulig å tenke seg at det blant disse barna også er få som har jevnaldrende i barnehagen som regelmessig snakker de samme språkene som dem selv. Det kan videre se ut som at barnehagene i rurale områder i høyere grad tar utgangspunkt i norsk som andrespråk i strukturerte språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn, og at det arbeides mindre med utvikling av barns morsmål. Et begrenset arbeid med barns morsmål behøver ikke å skyldes at profesjonsutøvere og kommuner ikke anser morsmålet som viktig, men kan forstås ut fra lite kompetanse i hvordan de kan arbeide med stimulering av alle morsmål når personalet ikke selv snakker disse (side 107).

Forfatterne finner også at svært få profesjonsutøvere i rurale strøk har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller lignende, men 80 % av de pedagogiske lederne vurderer at det er behov for spesiell kompetanse. Det synes å være en sammenheng mellom styrers formelle kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og vektlegging av både språk og kulturarbeid i barnehagen. Så vidt vi vet er ikke en lignende undersøkelse blitt gjentatt i nyere tid.

Zachrisen (2017) undersøkte hvordan kultursensitiv omsorg kan komme til uttrykk i en norsk barnehagekontekst. Hun forklarer at begrepet kultursensitiv omsorg er inspirert av Gay (2002, 2010) (cultural sensitive care) og løfter fram betydningen av omsorgsgivers kulturelle bevissthet i omsorgsutøvelsen. Teori om kultursensitiv omsorg antar at omsorg som situeres innenfor barnas levde erfaringer og referanser, har betydning blant annet for barnas opplevelse av mening i møtet og for hvordan de mottar omsorgen (s. 106). Det motsatte er tilfelle når det er en relasjon med lite anerkjennelse av det barnet bringer med seg, manglende lydhørhet, sensitivitet og forståelse overfor det barnet uttrykker verbalt og nonverbalt (s. 107). Barnehageansatte vil vise liten forståelse av betydningen av barnets talenter og potensialer og vil gi lite støtte til å oppleve tilhørighet (s. 107).

Zachrisen illustrerer kultursensitivitet gjennom observasjoner hun har gjort i barnehage. Den første situasjonen hun viser til, er en situasjon som foregår mellom tre barn (to jenter og en gutt) som alle har samme førstespråk, men hvor den ene gutten ikke har lært så mange ord på norsk. Jentene har «bakt kaker» i sandkassen, og gutten viser gjennom sin interesse og smil at han er interessert i å delta. Den ansatte i barnehagen sier at han «må bruke språket», noe som implisitt forstås som at han må snakke norsk. Han må spørre jentene om han får lov å være med på leken. Den ansatte presiserer at han må bruke språket for å lære. Men innblandingen fører til at gutten går derifra uten å ha fått leke med jentene.

At de tre barna har samme førstespråk, løftes ikke fram som noe tema i situasjonen. Barnas felles førstespråk kan forstås som en fellesspråklig ressurs de kunne ha trukket på i sin kommunikasjon. Den ansatte behersker imidlertid ikke barnas førstespråk. I sitt samspill med barna tar hun initiativ til felles kommunikasjon på norsk (Zachrisen, 2017: 112).



I det andre eksempelet som gis, er det en barnehageansatt og tre barn som sitter sammen ute og to av barna (ei jente som er majoritetsetnisk og ei som er minoritetsetnisk) og den ansatte skal dikte et eventyr sammen. Den ansatte foreslår at den skal handle om en drage, og Zachrisen tolker dette som sensitivt ettersom drager finnes i mange kulturer. Flere barn kommer til, og noen er medskaper mens andre er medlyttere. «Barna anerkjennes både som særegne med individuelle behov og som viktige medlemmer av fellesskapet,» skriver Zachrisen (s. 115), og fortsetter: «Omsorgen som uttrykkes er sensitiv til barnas ulike valg, og til deres sosiale kapital i form av tilhørighet til et hjemmemiljø og ei barnegruppe.»

Arbeidet til Kulset (2015, 2017, 2017b) som vi har vist til under språklæring, handler også om sosial inkludering gjennom sang og musikk. Gjennom sang i samlingsstunder som vektla repetisjon av sanger, opplevde ansatte og de andre barna at barn som hadde et annet førstespråk enn norsk ble synlige. De sang med før de kunne si ordene, og de var en del av et sangfellesskap.

I arbeidet til Kulset, som vi har vist til her, er det tydelig at det er norske sanger som blir brukt, og hensikten er å styrke språklæring og tilhørighet. Vi har ikke klart å identifisere studier som anvender sanger på andre språk. Det kan være at dette også kunne styrke samhörighet og synlighet, men på andre måter. Det kan også være at det å innlemme sanger på andre språk kan bidra til respekt for forskjellighet og mulighet for at barn kan lære litt om flere språk.

3.4 Oppsummering

Gjennomgangen av internasjonal litteratur ble analysert og syntetisert, og vi kom fram til at det var fire hovedtema i studiene:

1. En styrke- og ressursforståelse
2. En involveringsforståelse
3. En kulturmeklingsforståelse
4. En meningsfull samhandlingsforståelse

De norske studiene viser kompleksiteten og den store variasjonen i norske barnehager. I noen barnehager, kan det være noen få barn som ikke har lært mye norsk før de begynner, mens i andre barnehager, kan det være mange forskjellige språk representert og mange barn som har begrensede muligheter til å kommunisere med andre barn og ansatte på et fellesspråk. Det kan også være barnehager hvor få ansatte har kompetanse innen andrespråklæring eller flerkulturelt arbeid, mens andre barnehager har ansatte med både mye erfaring og kompetanse. I motsetning til mange av studiene fra USA, er det ikke snakk om homogene eller én-språklige minoriteter, men et mangfold av språklige minoriteter fra mange språkgrupper. Studiene fra Norge påpeker behovet for kultursensitiv omsorg, og de viser muligheter som sang og musikk skaper for sosial inkludering og fellesskap.

Ingen av studiene har problematisert tilnærmingene som anbefales, men det er ikke vanskelig å forestille seg at alle tilnærminger er krevende og forutsetter kunnskap, kompetanse og innsats fra alle involverte. Hvem er «de gode» kulturmeklerne og hva vil det kreve? Det kan være enklere å identifisere kulturmeklere når det er snakk om større, homogene språkgrupper. Og hvordan kan vi skape meningsfulle samhandlinger? Hvem vil det gi mening for? I studien til Zachrisen (2017), beskriver hun at gutten trekker seg vekk fra de to andre jentene som leker i sandkassen fordi interaksjonen ikke lenger var meningsfull for ham. Slik sett, er det ikke alltid at barnehageansatte kan vite eller forstå hva som gir mening - men de må være opptatt av å undersøke.

Et viktig spørsmål for barnehager kan også være: Hva vil det si å arbeide med barnas styrker og at språklig mangfold er en ressurs? Noe av svaret kan finnes i kapittel 2 - at barna får anledning til å bruke eget hjemmespråk i barnehagen og at barnehageansatte forstår at dette kan være en viktig inngang til læring på andrespråket. Men hvordan skape de gode overgangene og sikre at barnet også lærer norsk? Det er mange ubesvarte spørsmål som barnehagene må bruke sitt eget profesjonelle skjønn og tilgang til litteratur og erfaringer for å besvare, eller undersøke videre.

4 Drøfting og konklusjoner

Vi har skilt mellom språklig og sosial inkludering i denne rapporten, men det framgår ganske klart at det ikke er mulig å skille disse inkluderingskomponentene i praksis. Det sosiale foregår i kommunikative situasjoner, og det språklige foregår i kulturelt situerte situasjoner. Men gjennom vårt skille, er det ganske klart at det er en overvekt av forskning på språklig inkludering og lite forskning som ser spesifikt på sosial inkludering. Gjennom søket på språklig inkludering, ble det også klart at det er en overvekt av studier som omhandler skolealder.

Vi må også presisere at praksiser som vi viser til i denne kunnskapsoversikten heller ikke har «to streker under svaret», men er praksiser vi kan betegne som «lovende» eller «svært lovende» basert på eksisterende forskning. Alle de systematiske kunnskapsoversiktene viser til svakheter i forskningsgrunnlaget: Det er for eksempel få studier innen hvert tema og for hver aldersgruppe. Det er et mangfold av målinger som anvendes som ikke alltid kan sammenlignes, og det er mange ulike design som også kan gi ulike resultater. Ikke alle studier opplyser om viktig informasjon slik at det er mulig å vurdere kvalitet. Det kan også være at studier med negative resultater ikke er blitt publisert, det vil si at det kan være en publikasjonsskjevhet i utvalget vårt. Når det gjelder de norske studiene, er de enkeltstudier og ikke robuste grupper av studier som gjør det mulig å konkludere på bakgrunn av et større utvalg av lignende resultater.

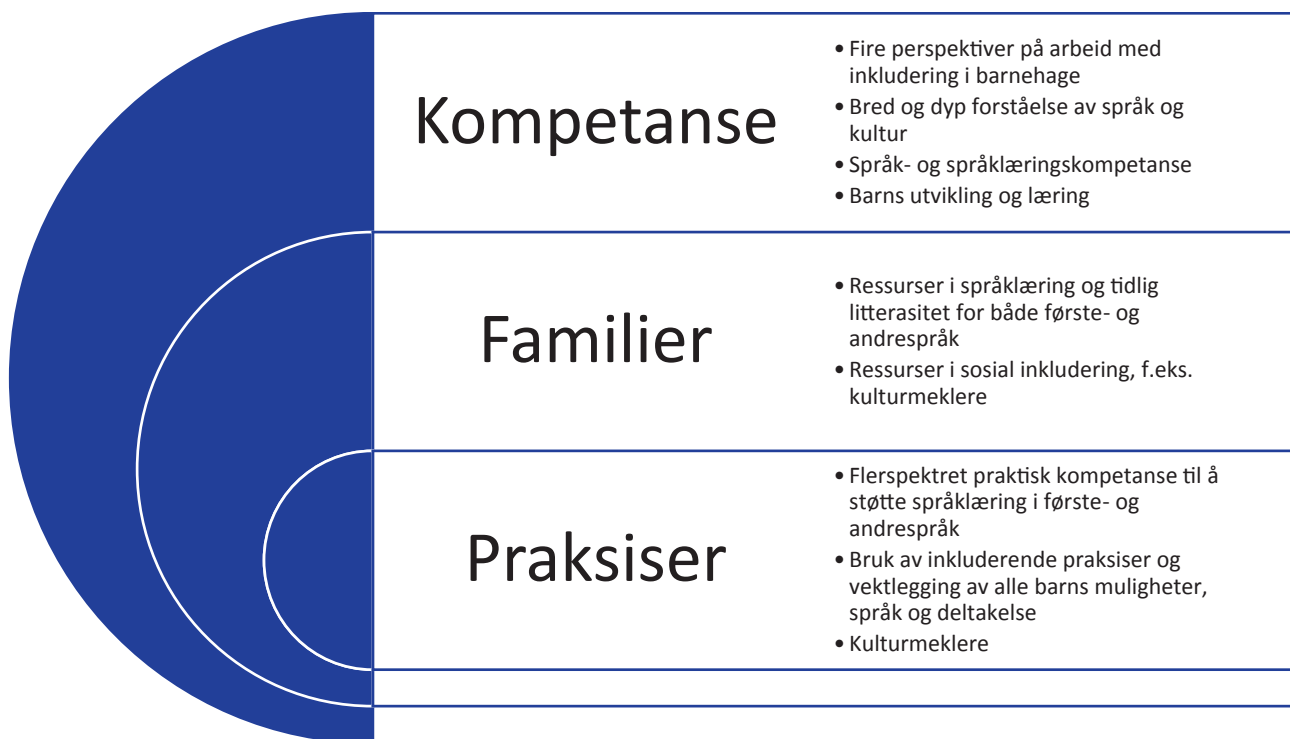
Dette bakteppet er viktig å ha med i vurderinger av resultater, men samtidig er det mulig å oppsummere basert på det vi har av kunnskap.

4.1 Hva har vi lært?

I vår konklusjon vil vi oppsummere innsikt fra forskningsgjennomgangen i tre hovedområder. Gjennomgangen av forskningen har tydeliggjort

1. at barnehageansattes kompetanse er helt sentralt i arbeidet med språklig og sosial inkludering
2. at familier er sentrale i arbeidet med språklig og sosial inkludering
3. at det er mange lovende og svært lovende praksiser som barnehageansatte og foresatte kan bruke systematisk og strategisk i sitt arbeid med språklig og sosial inkludering

I figuren nedenfor illustrerer vi disse tre områdene med noen hovedpunkter under hver. Vi skal ikke gjenta alt som er skrevet ovenfor i kapittel 2 og 3, men tar med oss noen av hovedpunktene og hovedkategoriene.



Figur 1: Tre viktige satsingsområder i arbeid med språklig og sosial inkludering av flerspråklige barn i barnehagen.

4.1.1 Kompetanse for språklig og sosial inkludering

Barnehageansattes kompetanse er en nøkkelfaktor i arbeidet med språklig og sosial inkludering. Alle ansatte i barnehagen må kunne arbeide inkluderende med styrking av relasjoner og barns deltakelse gjennom alle daglige aktiviteter, og de må kunne identifisere de gode øyeblikkene som kan nyttes til å styrke språklig og kulturell verdi og bygge på barnas styrker og talenter.

De fire kategoriene som vi identifiserte i studier om sosial inkludering kan tjene som overbyggende strukturer for arbeid med språklig og sosial inkludering. Viktig kompetanse for barnehageansatte omfatter en forståelse av teorier, verdier og praksiser som støtter:

1. En styrke- og ressursforståelse
2. En involveringsforståelse
3. En kulturmeklingsforståelse
4. En meningsfull samhandlingsforståelse

De norske studiene vi har vist til i kapittel 2 får fram at det ikke nødvendigvis er slik at alle barnehageansatte har nødvendig kompetanse til å arbeide inkluderende med språk i barnehager. Praksiser kan variere, og noen kan bidra til ekskludering mer enn inkludering. Det kan også være viktig at alle ansatte har en forståelse av språkarbeid som noe mer enn bare å arbeide med ord. Barnehageansatte må mime, gestikulere og bruke mange former for språklige aktiviteter i kommunikasjon med barn.

GoBan-prosjektet⁸ har undersøkt kvalitet i barnehager i Norge, og studier fra dette prosjektet kan gi et viktig bidrag til en mer generell forståelse av situasjonen i norske barnehager. Forskere i

⁸ <https://goban.no/>

prosjektet finner blant annet at barnehageansatte i varierende grad tenker systematisk på læring og utvikling av barns kompetanse (Baustad, Rønning og Bjørnstad, 2018). Barnehageansatte i studien er opptatt av omsorgsaspektet, men har ikke tydeliggjort en tenkning om det pedagogiske arbeidet. Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2019) skåret 168 ansattes interaksjon med grupper av barn i dagligdagse situasjoner i barnehage (de brukte Caregiver Interaction Profile instrumentet), og konkluderer med at interaksjoner kan beskrives som av moderat eller lav kvalitet. Skårene var moderate for sensitivitet i interaksjoner og lave for utviklingsstøtte. De laveste skårene ble gitt for de ansattes praksiser til å stimulere interaksjon mellom barna. En utfordring kan altså være å styrke koblingen mellom omsorg og systematisk arbeid med kompetanseutvikling for barna, og å heve kvaliteten i arbeidet slik at det ikke er store forskjeller mellom ansatte i samme barnehage og mellom barnehager. Forskerne finner også gode eksempler på kompetanse, og det kan være spesielt viktig å beskrive disse og arbeide med systemer for bred kompetanseutvikling.

En bred og dyp forståelse av språk og andrespråklæring, og koblinger mellom språklæring og bruk av kulturelle artefakter (f.eks. bøker, dukker, redskaper) og andre kulturers musikk, dans, kunst og fortellinger er viktige områder å ha kompetanse innen. Forståelse av at førstespråk kan gi innganger til andrespråklæring er essensielt, og dermed betydningen av familiers muligheter til å hjelpe og støtte i arbeidet med andrespråklæring.

4.1.2 Familiens betydning

Svært mange av studiene vi har vist til, peker på den sentrale betydningen som familien har for barns første- og andrespråklæring. Foresatte som har hatt barn i barnehagen kan være viktige ressurser som «kulturmeklere», som personer som kan bidra til kommunikasjon og informasjon overfor nye familier. Foresatte kan også involveres for å bistå barnehageansatte i deres utvikling av forståelse og kunnskap om språk og kultur som er viktig for barna som nettopp har begynt i barnehagen.

Barnehageansatte med god kompetanse i tidlig litterasitetsarbeid kan også bistå familier i utvikling av samhandling som kan støtte barnets språklæring. Dette kan skje gjennom dialoger eller gjennom opplæringstiltak. Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal (2020) fant at det varierer om foreldre leser for barnet hjemme og hvor mye barnet blir lest for. Det kan være mange forskjellige grunner for dette, men basert på kunnskapsoversikter vi har vist til her, er høytlesing en svært viktig språkstimulerende aktivitet. Det viktige for barnehagen vil være å undersøke lesing i hjemmet og støtte foresatte som ikke leser for barnet, eller som leser lite for barnet, i å finne fram til relevante bøker på hjemmespråket slik at barnets førstespråk blir stimulert. God dialog med hjemmene, om hva de leser hjemme og i barnehagen, kan også øke barnehageansattes og foresattes muligheter til å skape koblinger mellom hjemmet og barnehagen.

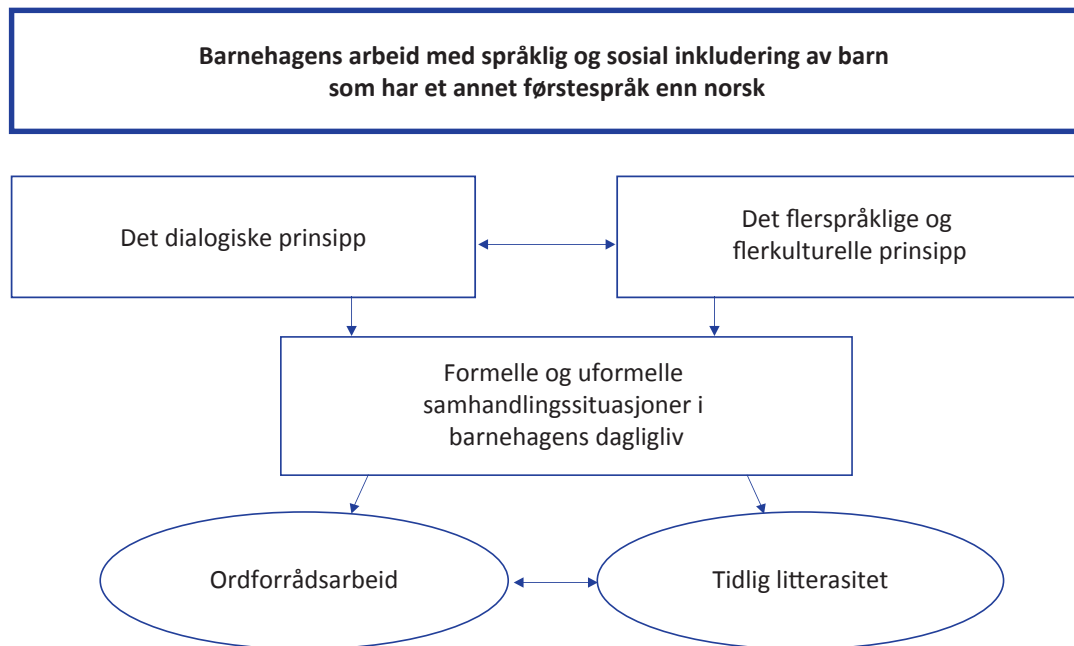
«Familien som ressurs», «barnet som ressurs» og «språk/kultur som ressurs» kan bli forstått som en instrumentell, og forholdsvis tom strategi (begrepene har ikke innhold uten at det blir gitt). Forskere vi har vist til her, har vektlagt det verdimesige i ressurstenkningen. De vektlegger en forståelse av mennesker – av oss selv – som har ønske om å være deltakere og medmennesker for å bidra positivt i barns utvikling. I barnehagesammenheng, vil det være viktig at ansatte er åpne for slik deltakelse og medvirkning av barn og familiemedlemmer (og samfunnsaktører), at de har forståelse for betydning av medvirkning, og at de gir rom for og etterlyser medvirkning.

Forskning om språklæring, som vi har identifisert, har stort sett vært opptatt av å styrke utvikling av kompetanse i andrespråk, og har funnet at førstespråk gir innganger til læring av et andrespråk. Slik sett er førstespråk en ressurs for læring av andrespråk. Utfordringen i mange norske barnehager

med mange ulike førstespråk, er at barnehageansatte ikke kjenner til alle førstespråkene og ikke har mulighet til å bygge på det barna allerede har lært eller er kjent med. I slike tilfeller kan det igjen være viktig å samarbeide godt med familien og få bistand i den grad det er mulig. I andre tilfeller kan det være at kommunen har ansatte som kan bistå (morsmåslærere, kulturmeklere eller andre).

4.1.3 Lovende praksiser

Oversikten over alle de ulike praksisene som kan støtte barns språklæring (se kapittel 2) kan systematiseres i mer overordnede begreper som også ivaretar prinsipper fra kapittel 3. Vi ser at de ulike praksisene kan grupperes i to overordnede prinsipper: Det dialogiske prinsippet og det flerspråklige og flerkulturelle prinsippet. Det daglige arbeidet som foregår i barnehager i både uformelle og formelle situasjoner (gjennom lek, samtaler med og uten ord, måltider, turer, samlingsstunder, mottak og avskjed, lesestunder, musikk, sang, dans og kunst, m.m.) handler om arbeid for å styrke ordforråd og tidlig litterasitet. Dette oppsummerer vi i følgende modell:



Modell 1: Barnehagens arbeid med språklig og sosial inkludering av barn som har et annet førstespråk enn norsk.

Det dialogiske prinsippet ligger til grunn i all samhandling som er blitt beskrevet i kapittel 2 og kapittel 3, enten det handler om å mime og gestikulere sammen med et barn for å komme fram til at barnet har interesse for katter og å bygge videre på det, eller det handler om dialogisk lesing, eller om samarbeid med foresatte.

Det flerspråklige og flerkulturelle prinsippet gjennomsyrrer også forskningen vi har identifisert. Det har en egenverdi at barnehagen er flerspråklig og flerkulturell, at barna, de ansatte og familiene er ulike og det framheves at barnehager bør integrere dette mangfoldet i deres daglige arbeid og planer. Forskningen vi har vist til fremmer også praksiser som bygger på ulike kulturer for barnas læring og at førstespråk kan gi barna innganger til andrespråk. En måte å sikre dette er gjennom flerspråklige barnehageansatte eller flerspråklige ressurspersoner i kommunen (også for private barnehager).

Situasjonene som preges av disse to prinsippene er mangfoldige og handler om virksomheten i barnehager; både formelle og uformelle, planlagte og uplanlagte, i stille stunder og i kreative og

fysisk aktive stunder. Det pedagogiske arbeidet med språklig og sosial inkludering av barn som ikke har norsk som førstespråk handler i bunn og grunn om det samme som i alt generelt pedagogisk arbeid for alle barn.

Det som er viktig, er at barnehageansatte er bevisste de mulighetene som er i hverdagen for å styrke ordforråd og tidlig litterasitet, at de benytter anledninger som naturlig oppstår og har planer for hvordan de vil arbeide med språklig og sosial inkludering gjennom musikk, kunst, dialogisk lesing, i samlingsstunder, og mange andre aktiviteter.

4.2 Forskning for framtiden

Vi har funnet langt færre studier som omhandler sosial inkludering sammenlignet med språklig inkludering. Det er selvsagt en sammenheng mellom disse to, men det er også få studier som ser på både språklig og sosial inkludering. Det er fortsatt et behov for flere studier med solide design som kan gi mer innsikt i hvordan det er mulig å arbeide i barnehager med mange førstespråk og med mange ulike språk. De aller fleste studiene er fra USA hvor det er barnehager (eller kindergarten) med større grupper av énspråklige barn, f.eks. spansktalende barn i engelskspråklige kindergarten.

Det er få longitudinelle studier som er i stand til å vurdere effekter av praksiser over tid og for ulike språkgrupper, og det er få intervensjonsstudier. Det har stor betydning at det er flere studier som undersøker samme fenomen på noenlunde samme måter slik at vi kan sammenligne resultater. Åpenhet og transparent rapportering er svært viktig for å kunne evaluere tidligere forskning og for at forskere skal kunne utføre lignende studier.

Framtidig forskning bør også etterlyse negative resultater og være kritisk innrettet for å belyse uintenderte resultater.

Framtidige systematiske kunnskapsoversikter kan også undersøke hva vi vet om forholdet mellom førstespråkbruk og andrespråkbruk og om økt bruk av ulike førstespråk har positiv, negativ eller nøytral innflytelse på alle barnas språkkompetanse og sosial inkludering. Det kan også være av interesse å få større innsikt i arbeid med å øke barnehageansattes kompetanse på dette feltet. Hvordan er utdanning designet, hva er hovedkomponenter, og er det mulig å spore sammenhenger mellom læring og endret praksis?

Referanser

- About, Frances E., Colin Tredoux, Linda R. Tropp, Christia Spears Brown, Ulrike Niens, and Noraini M. Noor. (2012). Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood: A Systematic Review. *Developmental Review*, 32, 4, 307-336.
- 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, 629-665.
- Allport, Gordon W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alstad, G.T. (2013). Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. Phd avhandling, Universitetet i Oslo.
- Bateman, A. and Church, A., (2017). Children's use of objects in an early years playground, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25, 1, 55-71.
- Baustad, A. G., Rønning, W. & Bjørnstad, E. (2018). Norwegian ECEC staff's thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2018.1553874
- Bjørnstad E, Broekhuizen ML, Os E, Baustad A. Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2019:1-20.
<https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Blasco-Magraner, J.S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liéñana, P., Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Bracco, C. O., & Eisenberg, J. (2017). Neighbors Link's "Parent-Child Together" Program: Supporting Immigrant Parents' Integration to Promote School Readiness Among Their Emergent Bilingual Children. *Journal of Multilingual Education Research* 7, 59-73.
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., la Paez, 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, 765-785.
- CASP. (2006). Critical Appraisal Skills Programme (CASP): Qualitative Research Checklist." Accessed 21 July 2020. http://media.wix.com/ugd/dded87_29c5b002d99342f788c6ac670e49f274.pdf.
- Cefai, C., V. Cavioni, P. Bartolo, C. Simoes, R. Miljevic-Ridicki, D. Bouilet, T. P. Ivanec, et al. (2015). Social Inclusion and Social Justice: A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9, 3, 122-139. doi:10.1108/JME-01-2015-0002.
- Durán, L.K., Hartzheim, D., Lund, E.M., Simonsmeier, V., Kohlmeier, T.L. (2016). Bilingual and Home Language Interventions With Young Dual Language Learners: A Research Synthesis, *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1-25.
- EPHPP, P. (2010). "Quality Assessment Tool for Quantitative Studies." Hamilton: The Effective Public Health Practice Project. <http://www.ephpp.ca/PDF/Quality%20Assessment20>
- Furenes, M.I., Kucirkova, N., Bus, A. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 91, 4, 483-517 DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53: 106-116.

- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teacher College Press.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., Lucas-Molina, B. (2016). Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers. *Infants and Young Children* 30, 1, 3-16. doi:10.1097/IYC.0000000000000086.
- Gitz-Johansen, T., Andersen, C. E., Engen, T. O., Kristoffersen, C. S., Skoug Obel, L., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Høgskolen i Hedmark.
- Giæver, K. (2020). Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehage, En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis. Phd avhandling, Høgskolen Innlandet. Lo_Rez_Giæver_avhandling.pdf (inn.no)
- Gordon, R.L., Fehd, H. M., McCandliss, B. D., (2015) Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 6:1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
- Griffith, S.F., Hagan, M.B., Heymann, P., et.al. (2020). Apps as Learning Tools: A Systematic Review, *Pediatrics*, 145, 1. DOI <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1579>
- Grimm, S. (2020). *Language Learning from the Developmental and Neurocognitive Perspective: An Examination of the Impact of Music on Second Language Acquisition*, Honors College Theses. 58. <https://digitalcommons.murraystate.edu/honorsthesis/58>
- Grøver, V., Lawrence J. F., & 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*. <https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Guiberson, M., & Ferris, K.P. (2019). Early Language Interventions for Young Dual Language Learners: A Scoping Review, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 945-963. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-IDLL-18-0251
- Hennig, K., og Kirova, A. (2012). The role of cultural artefacts in play as tools to mediate learning in an intercultural preschool programme, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13, 3, 226-241.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., & Haukedal, K.S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 2. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., Haukedal, K.S. (2020). Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring, *Barn*, 1, 23-38. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3576>
- Hur, J.H., Snyder, P., Reichow, B. (2020). Systematic Review of English Early Literacy Interventions for Children Who Are Dual Language Learners, *Topics in Early Childhood Special Education*, 40, 1, 6-23. <https://doi.org/10.1177/0271121419894623>
- Klaus, S., Siraj, I., (2020). Improving Roma Participation in European Early Childhood Education Systems Through Cultural Brokering. *London Review of Education*, 18, 1, 50-64. doi:10.18546/LRE.18.1.04
- Kong, N.Y., Hurlless, N., (2021). Vocabulary Interventions for Young Emergent Bilingual Children: A Systematic Review of Experimental and Quasi-Experimental Studies, *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/02711214211027625>
- Kulset, N.B. (2015). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N.B. (2017). Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA hypothesis. Tilgjengelig online: file:///C:/Users/2900588/Downloads/Singinginthemulticulturalkindergarten_Kulset.pdf

Kulset, N.B. (2017b). Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: En selvstudie av egen musikkpraksis, PhD avhandling, NTNU Open: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454457>

Larson, A., Cyclic, L.M., Carta, J.J. et.al (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 157-178. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.001>

Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn - en systematisk forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning.

Madigan, S., McArthur, B.A., Anhorn, C., Eirich, R., Christakis, D.A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills. A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Pediatrics*, 174, 7, 665-675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>

Miranda, M. (2011). My name is Maria: supporting English language learners in the kindergarten general music classroom. *General Music Today*, 24, 2, 17-22.

Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*. 2:142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D., & Dearing, E. (2017). Peer effects on the development of language skills in Norwegian childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 1-12.

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*, 9,1, 150-170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2014). 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, 2, 352-381.

Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>

Sanders, K. E., Molgaard, M., Shigemasa, M. (2019). The Relationship Between Culturally Relevant Materials, Emotional Climate, Ethnic Composition and Peer Play in Preschools for Children of Color. *Journal for Multicultural Education* 13, 4, 338-351. doi:10.1108/JME-02-2019-0014.

Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children's language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347-357.

Slettner, S., & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 12, 2, 1-16.

Soto, X., Olszewski, A., Goldstein, H. (2019). A Systematic Review of Phonological Awareness Interventions for Latino Children in Early and Primary Grades, *Journal of Early Intervention*, 41, 4, 340-365. <https://doi.org/10.1177/1053815119856067>

Tazi, Z., Vidal, H., Stein, K. (2015). Arte Juntos/ Art Together: Promoting School Readiness Among Latino Children Through Parent Engagement and Social Inclusion in a Suburban Museum. *Museum and Society*, 13, 2, 158-171.

Tsai, Y-L., Tsai, C.-C. Digital game-based second-language vocabulary learning and conditions of research designs: A meta-analysis study, *Computers and Education*, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.020>

Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen, *Barn*, 2-3, 105-119. file:///C:/Users/2900588/Downloads/3676-Article%20Text-14635-1-10-20200615.pdf

Zachrisson, H.D., Dearing, E., Zambrana, I.M., Nærde, A. (2014). *Språkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet Barns sosiale utvikling*. Rapport til Utdanningsdirektoratet. Oslo: Atferdssenteret.

Zağcı, D. (2010). Qualitative Education for Roma Students: A Pedagogical Model for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12, 2, 27-37.

Zambrana, I. M., Dearing, E., Nærde, A., & Zachrisson, H. D. (2016). Time in Early Childhood Education and Care and language competence in Norwegian four-year-old girls and boys. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24,6, 793-806.

Vedlegg 1: Søkestrategi og identifisering av kunnskapsoversikter om språklig inkludering

Tamara Kalandadze, Alexa von Hagen, Anders Dechsling, Draško Kaščelan, Natalia Kucirkova, Glenn Karlsen Bjerkenes, Erik Ruud

Gjennomføring

Vi forhåndsregistrerte en protokoll for denne forskningskartleggingen 19. mai, 2020 i Open Science Framework (<https://osf.io/9yaxz>). Protokollen fulgte Reporting Standards for Systematic Evidence Syntheses (ROSES) for Systematic Map Protocols Version 1.0 utviklet av Haddaway, Macura, Whaley og Pullin (2017).

Søkestrategi

Vi søkte i følgende bibliografiske databaser mellom 24. april og 4. juni, 2020: *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, *Embase*, *Eric*, *PsycINFO*, *MEDLINE* and *Web of Science*. Vi hadde tilgang til disse databasene gjennom institusjonelle abonnementer ved Universitetet i Stavanger og Universitetet i Oslo. Søkestrengen var på engelsk, men ingen språkgrensning ble ellers anvendt i søkeprosessen. Vi avgrenset søket på tittel og sammendrag i de ovennevnte databasene og søkte tilsvarende 'subject headings' i de databasene som har denne funksjonen (i.e., *Embase*, *Eric*, *MEDLINE* and *PsycINFO*).

I tillegg søkte vi kunnskapsoversikter på hjemmesiden til følgende organisasjoner: *Cochrane Collaboration*, *Campbell Collaboration* og *Education Endowment Foundation*. Vi utførte også søk i følgende fagfelleverderte tidsskrifter som vi anså som relevante for denne studien: *TESOL Quarterly*, *Elementary School Journal*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Early Education and Development* and *Review of Educational Research*. Til slutt, søkte vi grå litteratur i følgende preprint- og protokollarkiver: *OpenGrey*, *Open Science Framework*, *PROSPERO* - *International prospective register of systematic reviews* og *Bielefeld Academic Search Engine (BASE)*.

Screening

Etter å ha importert identifiserte studier til EPPI Reviewer 4 (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>), ble duplikater ekskludert (i EPPI Reviewer). To forskere gikk gjennom titler og sammendrag til alle identifiserte rapporter og evaluerte dem mot forhåndsbestemte inklusjonskriterier. Uenighetene mellom forskerne ble løst av en tredje forsker. Deretter var det igjen to forskere som vurderte hvorvidt fulltekstene møtte inklusjonskriterier, og uenighetene ble igjen løst av en tredje forsker. Alle studier som tilfredstilte de ovennevnte inklusjonskriteriene ble inkludert i forskningskartleggingen.

SØKESTRENG: - Search Strategy for Web of Science

TS=(bilingual* OR (2 OR two) NEAR/1 L1 OR child* NEAR/1 EAL OR "dual language* learn*" OR "english language* learn*" OR ELLs OR ESL OR "heritage language*" OR "home language*" OR L2 NEAR/1 learn* OR L3 NEAR/1 learn* OR language NEAR/1 minorit* OR language NEAR/2 majorit* OR learner* NEAR/2 EAL OR multilingual* OR "second language*" OR "societal language*" OR student* NEAR/2 EAL OR trilingual*)

AND

TS=(bilingual* NEAR/2 educat* OR "bilingual pedagog*" OR "EAL pedagog*" OR english NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi*) OR "immersion education" OR "immersion program*" OR "instructed second language learning" OR "intervention research*" OR "intervention stud*" OR L2 NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi*) OR L3 NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi*) OR language NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi* OR program*) OR literacy NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi* OR program*) OR read* NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi*) OR "read* program*" OR "translanguaging pedagog*" OR writ* NEAR/2 (educati* OR instructi* OR interventi* OR program*))

AND

TS=(systematic* NEAR/3 (review* or overview*) OR methodologic* NEAR/3 (review* OR overview*) OR quantitative NEAR/3 (review* OR overview* OR synthes*) OR research NEAR/3 (integrati* OR overview*) OR integrative NEAR/3 (review* OR overview*) OR collaborative NEAR/3 (review* OR overview*) OR pool* NEAR/3 analy* OR "data synthes*" OR "data extraction*" OR "data abstraction*" OR "hand search*" OR "handsearch*" OR "mantel haenszel" OR peto OR "der simonian" OR "dersimonian" OR "fixed effect*" OR "latin square*" OR "met analy*" OR metanaly* OR "technology assessment*" OR HTA OR HTAs OR "technology overview*" OR "technology appraisal*" OR "meta regression*" OR metaregression* OR meta-analy* OR metaanaly* OR "systematic review*" OR "biomedical technology assessment*" OR "bio-medical technology assessment*" OR medline OR cochrane OR pubmed OR medlars OR embase OR cinahl OR "litreature review" "scoping review*" OR "narrative review*" OR comparative NEAR/3 (efficacy OR effectiveness) OR "outcomes research" OR relative effectiveness" OR (indirect OR indirect treatment OR mixed-treatment) NEAR/1 comparison* OR "research synthes*")

AND

TS=("early childhood education*" OR elementary OR "high school*" OR kindergarten* OR "middle school*" OR "nursery school*" OR pre-k OR preschool* OR "pre school*" OR "primary education*" OR "primary school*" OR "secondary school*" OR "secondary education*" OR upper-elementary) systematic review + DLL + language as a resource in early childhood

Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage - en kunnskapsoversikt.

© Kunnskapssenteret 2021
Distribusjon: Kunnskapssenter for utdanning
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger

<https://www.uis.no/kunnskapssenter>
Tlf: 51 83 00 00

Referanse no: KSU 5/2021
ISBN: 978-82-8439-046-8



**Kunnskapssenter
for utdanning**

Universitetet i Stavanger