



Uio • Universitetet i Oslo

# Kompetanseheving av barnehageansatte: Om det bare fantes en enkel oppskrift

*Egenskaper ved kompetansehevingsprogrammer rettet mot å  
heve den språklige kvaliteten i barnehagen*

Monica Iuell Nilsen

Master i Pedagogisk-Psykologisk Rådgivning  
45 studiepoeng

Institutt for Pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

14 juni 2021

© Monica Iuell Nilsen 2021

Kompetanseheving av barnehageansatte: Om det bare fantes en enkel oppskrift – *Egenskaper ved kompetansehevingsprogrammer rettet mot å heve den språklige kvaliteten i barnehagen*

<http://www.duo.uio.no>

## SAMMENDRAG

### MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

<b>Tittel</b>	Kompetanseutvikling i barnehagen: Om det bare fantes en enkel oppskrift – <i>Egenskaper ved kompetansehevingsprogrammer rettet mot å heve den språklige kvaliteten i barnehagen</i>
<b>Av</b>	Monica Iuell Nilsen
<b>Emnekode</b>	PED4191
<b>Semester</b>	Vår 2021

**Stikkord:** *Kompetanseheving, barnehage, språkutvikling, samspill, barnehagelærer, profesjonsutvikling, tidlige lese- og skriveferdigheter, kompetanseutvikling*

**Bakgrunn:** Med stadig flere barn i barnehagen har det blitt et større fokus på kunnskap om hvilken betydning barns erfaringer fra tiden i barnehagen har på deres læring og utvikling. Norsk barnehageforskning viser et behov for mer kunnskap om hvordan barnehageansatte kan støtte barns utvikling av språklige ferdigheter gjennom hverdagslige aktiviteter og rutiner. Denne narrative litteraturstudien undersøker egenskaper ved kompetansehevingsprogrammets gjennomføring og faglige innhold samt betydning for praksis og barns språklige utvikling.

**Metode:** Det ble gjennomført litteratursøk i fire databaser etter eksperimentelle studier som gjennomførte kompetanseheving av barnehageansatte som arbeider med barn, i alderen tre til seks år, med fokus på språklig samspillskvalitet. 439 studier ble identifisert hvorav 13 studier ble inkludert etter konkrete kriterier for eksklusjon og inklusjon. Samtlige inkluderte studier er randomiserte kontrollerte studier med eksperimentelt design og bruk av intervensjon- og kontrollgruppe(r), gjennomført i USA og Canada. Informasjon og data om kompetansehevingsprogrammets gjennomføring samt det faglige innholdet baserer seg på hvordan inkluderte studier implementerte åtte forskjellige kompetansehevingsprogrammer.

**Resultater:** En tematisk gjennomgang av inkluderte studier ga indikasjoner på at kompetansehevingen stort sett ble gitt gjennom kursing og veiledning med tilbakemelding. Det ble også funnet stor variasjon i kursingens varighet og intensitet, samt antall timer med veiledning. Kursingen ble oftest gjennomført som interaktive workshop med mulighet for faglig diskusjon og rollespill. Veiledningen var enten nettbasert eller i barnehagen basert på observasjon og tilbakemeldinger på hva som var bra samt punkter til forbedring. Det faglige

innholdet inkluderte tema som fonologisk bevissthet, alfabet- og bokstavkunnskap, kunnskap om skriftlige uttryksformer, vokabular, muntlig språk, samtalestrategier og tidlig skriving. De aller fleste kompetansehevingsprogrammene var innom flere av disse temaene. Kompetanseheving av barnehageansatte bidro til å øke barnehagelærernes bruk av mer dekontekstualisert prat under boklesing og en betraktelig økning i henvisninger til skriftlige uttryksformer under formingsoppgave samt barns responser på barnehagelærernes utsagn. I tillegg økte skåren på det språklige miljøet på avdelingen samt barnehagelærers støtte til læring og utvikling gjennom kompetanseheving over et eller flere barnehageår. Inkluderte studier gir indikasjoner på at kompetanseheving hadde størst effekt på barns utvikling av fonologiske bevissthet og reseptive vokabular i løpet av barnehageåret.

**Konklusjon:** Det ligger et potensiale i kompetansehevings betydning for språklige samspillskvaliteter i barnehagen samt barns språklige ferdigheter som følge av at barnehageansatte deltar i kompetansehevingsprogrammer. I tillegg fremkommer det et behov for mer forskning på viktige komponenter i veiledningen som en del av kompetansehevings gjennomføring samt kompetansehevings langtidseffekter.

**Begrensninger:** En begrensning ved kunnskapsoppsummeringer er at den ikke kommer med ny empiri, men kan sette allerede eksisterende empiri i et nytt lys. Ideelt sett burde søke-og screeningprosessen vært gjort sammen med en annen for å kvalitetskontrollere prosessene. Inkluderte studiers metode gjør at det ikke er mulig å trekke noen slutninger om akkurat hva det var ved gjennomføringen av kompetanseheving som var årsak til endring.

## FORORD

August 2008, det er første skoledag ved det Humanistiske fakultet. Frøken Iuell ble tidligere på året grepet av en «nå må jeg begynne å studere panikk», det var tid for å «bli voksen», og skaffe seg en utdanning. Derfra har det vært en lang ferd, innom europeiske- og amerikanske studier, sosiologi og psykologi, før jeg høygravid vagget inn til de første forelesningene ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. I pedagogikken fant jeg motivasjonen og mestringsfølelsen, jeg fant endelig min retning og året etter fullførte jeg bachelor i pedagogikk. Et og et halvt år senere, ble jeg nok en gang grepet av hormonenes påfunn, og meldte meg opp til master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Høsten 2019 var jeg klar for masterstudier.

Det ble to lærerike år. To hektiske år, der det første året handlet om å få hverdagen til å gå opp som 100% student og 50% støttepedagog kombinert med småbarnslivet. Det siste semesteret har mer eller mindre blitt tilbragt ved kjøkkenbordet under en evigvarende «lockdown». Jeg hadde aldri klart å gjennomføre verken bachelor eller master hvis det ikke hadde vært for min kjære samboer, Morten. Du har holdt ut og stått på, til tross for at studier, jobb og barn har blitt prioritert først. Tusen takk! Neah og Iacob, dere vet det nok ikke selv, men det å få lov til å være Mammaen deres har gitt meg enorm motivasjon under studietiden. Interessen for språk vokste frem i takt med hver av deres unike språkutvikling. Dere har også gitt struktur i en uforutsigbar studiehverdag under en pandemi. Jeg hadde ikke klart dette uten dere! Jeg må også takke min mor og svigermor for alle gangene dere har stilt opp underveis sånn at jeg har fått gjennomført eksamener og deltatt på forelesninger. Jeg vil takke mine gode medstudenter for hyggelige samtaler underveis, spesielt vil jeg takke Leni. Du har vært der og støttet meg gjennom disse to årene, og kanskje spesielt det siste. Tusen takk!

Helt til sist må jeg takke min kjære veileder – Kristin Rogde. Du har stilt opp på kort varsel, støttet meg og gitt gode tips underveis. Takk for god og hyggelig veiledning, denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg og din faglige kompetanse!

Da, kan «voksenlivet» endelig begynne ...

Monica ☺

# INNHALDSFORTEGNELSE

---

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
BAKGRUNN OG TEMA	1
KUNNSKAPSOPPSUMMERINGENS FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
BEGREPSAVKLARING	4
OPPGAVENES STRUKTUR OG INNHOLD	4
<b>2 BARNES SPRÅKUTVIKLING OG KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE</b>	<b>6</b>
BARNES UTVIKLING AV SPRÅKLIGE FERDIGHETER	6
HVORDAN ARBEIDER BARNEHAGEN MED BARNES SPRÅKUTVIKLING?	9
HVORFOR ER DET VIKTIG MED KUNNSKAP OM BARNES UTVIKLING AV SPRÅKLIGE FERDIGHETER?	11
OPPSUMMERING AV BARNES SPRÅKUTVIKLING	13
KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE	14
NORSK OG INTERNASJONAL FORSKNING PÅ KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE	18
OPPSUMMERING AV KOMPETANSEHEVING I BARNEHAGEN	21
<b>3 METODE</b>	<b>23</b>
LITTERATURSTUDIER, ETISKE OVERVEIELSER, VALIDITET OG RELIABILITET	23
INKLUSJON OG EKSKLUSJONSKRITERIER	24
SØKEPROSESSEN	25
METODISKE BEGRENSNINGER	28
OPPSUMMERING AV METODEN	28
<b>4 RESULTATER</b>	<b>29</b>
INKLUDERTE STUDIERS FORSKNINGSMETODE	29
HVORDAN GJENNOMFØRES KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE?	32
HVLILKE ASPEKTER VED SPRÅKLIGE FERDIGHETER VEKTLLEGES I KOMPETANSEHEVINGEN?	38
HVLILKEN BETYDNING HADDE KOMPETANSEHEVINGEN FOR ULIKE ASPEKTER VED DET SPRÅKLIGE MILJØET I BARNEHAGEN?	42
I HVILKEN GRAD KAN KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE BIDRA TIL BARNES UTVIKLING AV SPRÅKLIGE FERDIGHETER?	45
OPPSUMMERING AV RESULTATENE	48
<b>5 DISKUSJON</b>	<b>50</b>
HVORDAN GJENNOMFØRES KOMPETANSEHEVINGSPROGRAMMER FOR BARNEHAGEANSATTE DER FORMÅLET ER Å FREMME DET SPRÅKLIGE MILJØET I BARNEHAGEN?	50
HVLILKE OMRÅDER INNENFOR BARNES SPRÅKLIGE FERDIGHETER VEKTLLEGES I KOMPETANSEHEVINGSPROGRAMMENE?	56
I HVILKEN GRAD VISER KOMPETANSEHEVINGSPROGRAMMENE AT BARNEHAGEANSATTES KUNNSKAP OG FERDIGHETER ENDRER SEG?	57
I HVILKEN GRAD KAN KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE BIDRA TIL ENDRINGER I BARNES SPRÅKLIGE FERDIGHETER?	60
<b>6 AVSLUTNING</b>	<b>63</b>
IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	63
BEGRENSNINGER	64
KONKLUSJON	65
<b>REFERANSELISTE</b>	<b>66</b>
<b>VEDLEGG 1</b>	<b>75</b>

# 1 INNLEDNING

---

## Bakgrunn og tema

*«Når du skal på et seminar, eller en fagdag, og du blir bombardert med så mange ting, er det vanskelig å huske og ta alt inn. Så går du igjennom notatene og sier til deg selv: jeg husker ikke hva det der var om....» (Neuman & Wright, 2010, s. 81)*

Utsagnet over er fritt oversatt fra en av denne studiens inkluderte forskningsartikler og beskriver så godt mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven. Jeg har selv arbeidet flere år i barnehage og en kortere periode som støttepedagog ved siden av studiene. Denne erfaringen har gitt meg en liten innsikt i hvor hektisk barnehagehverdagen kan være og hvordan enkelte barnehager arbeider med det pedagogiske innholdet. Personlig tenker jeg tilbake på alle de fine samtalene, kreative lekene og morsomme «fantasieventyrstundene» rundt matbordet. Men, jeg husker også stress, sykdom blant kollegaer og en overhengende følelse av å ikke strekke til. Jeg husker en hverdag med mye møtevirksomhet, og dermed færre muligheter til inndeling av barnegruppen. Bydelen arrangerte årlige fagdager med flere spennende tema. Dessverre forsvant mye av innholdet på vei ut dørene på Ringen Kino. For meg var leken viktig, sammen med gode lesestunder, et trygt fang og utforskning av alt som kunne utforskes. Samtidig ser jeg tilbake på de ubrukte stundene. Spørsmålene som ikke ble stilt, samtalene jeg ikke fulgte opp med videre undring og bevisstheten rundt læringspotensialet i flere av de hverdagslige rutinene og aktivitetene. Min motivasjon for å skrive denne oppgaven var dermed å undersøke hvordan kompetanseheving kan gjennomføres slik at den bidrar til endring i barnehageansattes praksis og på den måten enda bedre kunne støtte barns utvikling av språklige ferdigheter gjennom hverdagslige aktiviteter og rutiner.

Nettopp det å benytte de hverdagslige rutinene og aktivitetene til omsorg, lek og læring står sentralt i norske barnehagers læringskultur (Alvestad et al., 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig, viser norsk forskning at det ligger et forbedringspotensial i det å bedre utnytte barnehagehverdagens mange aktiviteter og rutiner til mer helhetlig læring og utvikling (Alvestad et al., 2019). Kvaliteten i norske barnehager, og spesielt kvaliteten på læringsaktiviteter ser ikke ut til å være så høy som tidligere antatt (f.eks. Baustad & Bjørnestad, 2020; Bjørnestad et al., 2020; Bjørnestad & Os, 2018). Spesielt ser det ut til å være et behov for å heve bruken av språkutviklingsstrategier som det å stille flere åpne spørsmål samt utdype og forlenge samtalene med barn (Alvestad et al., 2019; Bjørnestad et al., 2020; Bjørnestad & Os,

2018). Enkelte er skeptiske til om et større fokus på læring, vil gjøre barnehagen mer «skolsk» (Sandvik et al., 2014). Det er, ifølge Grøver (2018, s. 17), ingen motsetning mellom et større fokus på utvikling av barns språklige ferdigheter og læringsaktiviteter, og samtidig tilby omsorg, lek og trygge relasjoner. Hun henviser til flere studier der barnehager som tilbyr et språklig og kognitivt stimulerende miljø, også skårer høyere på sosioemosjonelle kvaliteter (se f.eks. NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Et større fokus på barns tidlige lese- og skriveferdigheter behøver heller ikke å bety at barnehagen skal drive undervisning assosiert med skolen (Sandvik et al., 2014). Boklesing, formingsaktiviteter, samlingsstund og lek er aktiviteter som kan bidra til barns utvikling av språklige ferdigheter (Grøver, 2018). Aktiviteter som mest sannsynlig allerede eksisterer i norske barnehager. Barnehageansattes holdninger til egen, samt barnehagens, rolle i utvikling av språklige ferdigheter vil påvirke deres praksis. Noe som igjen påvirker hvilke språklige erfaringer barn får gjennom barnehagehverdagen (Sandvik et al., 2014). Derfor vil det være interessant, og relevant, å undersøke hvordan kompetanseheving av barnehageansatte kan bidra til å ivareta den norske barnehagekonteksten, samtidig som det språklige samspillmiljøet forbedres.

De siste ti årene har det skjedd en stor barnehageutvikling i Norge, og rundt 90% av landets ett til femåringer går nå i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har ført til et økt fokus på kunnskap om hvilken betydning barnehagen kan ha for barns læring og utvikling (St.Meld.24, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020). I kjølvannet av barnehageutviklingen har det vokst frem et stadig større fokus på innhold og kvalitet (Baustad & Bjørnstad, 2020; Bjørnstad et al., 2020; Rydland & Aukrust, 2009). I 2015 kom OECD (Engel et al., 2015) med en rapport der det fremkom at Norge fortsatt manglet kunnskap om prosesskvaliteten i norske barnehager, og at det er et behov for å styrke koblingen mellom forskning og praksis. Prosesskvalitet vil si de erfaringer barn opplever gjennom samspill med barn, voksne og det pedagogiske innholdet (Lekahl et al., 2013; Rydland & Aukrust, 2009). Det har derfor de siste årene blitt iverksatt flere større forskningsprosjekter på barnehagens kvalitet og betydning for barns læring, utvikling og trivsel (f.eks. GoBaN, MoBa). Et av disse forskningsprosjektene er Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN Barnehage, u.å.), som følger barnehagehverdagen til rundt 1200 barn over fire år. Dette forskningsprosjektet har nå fått midler til å følge barngruppen videre på skolen, hvor de nylig har utlyst stipendiatstillinger til å blant annet undersøke betydningen av barnehagens språkmiljø for senere lese- og skriveferdigheter.



Kompetanseheving og profesjonsutvikling har fått stor oppmerksomhet de siste årene, hvor forskningsbaserte praksiser står sentralt. Flere større tiltak og forskningsprosjekter rettet mot kompetanseheving har blitt og blir nå iverksatt i norske barnehager, deriblant «trygg før 3» (Buøen et al., 2020), «Tett på – kvalitetsutvikling i bærumsbarnehagen» (BAUN, 2020), «språkløyper» (Utdanningsdirektoratet, 2016) og «språksterk 1-6» (Språksterk, u.å.), som jeg kommer tilbake til senere. For å bedre sikre at investering og implementering av ulike kompetansehevingstiltak faktisk bidrar til ønsket endring, vil det være viktig med forskningsbasert kunnskap om mekanismene som bidrar til å heve kvaliteten og fremmer læring og utvikling hos både barnehagepersonalet og barna. Derfor ønsker jeg med denne oppgaven å rette søkelyset mot hvordan kompetanseheving av barnehageansatte gjennomføres, hvilke faglige temaer vektlegges og hvilken betydning kompetansehevingen har for det språklige samspillmiljøet i barnehagen samt barns utvikling av språklige ferdigheter. Mye av forskningen i Norge på dette feltet er gjennomført på de minste barna (1-3 år), og derfor ønsker jeg å rette søkelyset mot de eldre barna i barnehagen, tre- til seksåringene. Dette er en alder der de fleste barn har kommet godt i gang med språkutviklingen, samtidig som det er tiden før skolestart hvor leseopplæringen starter for alvor. I tillegg vil språklige ferdigheter barn tar med seg fra barnehagen ha betydning for deres senere lese- og skriveferdigheter samt skolefaglig mestring (Lervåg & Aukrust, 2010; Rogde et al., 2016; Spira et al., 2005).

### **Kunnskapsoppsummeringens formål og forsknings spørsmål**

Denne masteroppgaven søker å identifisere komponenter i gjennomføringen av kompetansehevingsprogrammer rettet mot den språklige kvaliteten barn erfarer i barnehagehverdagen. Spesielt vil komponenter i hvordan det faglige innholdet blir levert samt hvilke områder innenfor barns språklige ferdigheter som vektlegges være i fokus. Det var naturlig å følge disse to formålene opp med å undersøke i hvilken grad kompetansehevingen bidrar til å heve barnehagens språkmiljø gjennom endring i barnehageansattes kunnskaper og ferdigheter. I tillegg ønsket jeg å undersøke om inkluderte studier ga indikasjoner på at kompetanseheving av barnehageansatte bidro til endringer i barns språklige ferdigheter.

- 1) Hvordan gjennomføres kompetansehevingsprogrammer for barnehageansatte der formålet er å fremme det språklige miljøet i barnehagen?
- 2) Hvilke områder innenfor barns språklige ferdigheter vektlegges i det faglige innholdet kompetansehevingsprogrammene tilbyr barnehageansatte?

- 3) I hvilken grad viser kompetansehevingsprogrammer endringer i barnehagens språkmiljø som følge av endringer i barnehageansattes kunnskaper og språklige samspillsferdigheter?
- 4) I hvilken grad lar kompetansehevingen av barnehageansatte seg overføre til endringer i barns språklige ferdigheter?

## Begrepsavklaring

Det meste av forskningslitteraturen skrives på engelsk, og det kan da oppstå enkelte utfordringer ved oversettelse mellom ulike språk og kulturer. Jeg har valgt å oversette det engelske begrepet *professional development*, med *kompetanseheving* siden norske stortingsmeldinger bruker begrepet kompetanse og arbeid med å heve kompetansen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet kompetanseheving defineres bredere i kapittel to. Videre har jeg valgt å bruke gjenkjennelige norske begreper fra barnehagehverdagen og bruker derfor *barnehage*, selv om utdanningssystemet i engelskspråklige land bruker ulike begreper for ulike aldergrupper (f.eks. amerikanske preschool brukes for tre- til fireåringene og pre-kindergarten for fire- til femåringene). I tillegg brukes barnehagelærer for barnehageansatte med barnehagelærerutdanning, og assistent henviser til barnehageansatte ansatt i stilling uten krav om barnehagelærerutdanning. Noe som vil si at fagarbeidere/barne- og ungdomsarbeidere inkluderes i assistenter, selv om ansatte i denne stillingen ofte har mer faglig kompetanse enn hva som kreves av assistentstillinger. Til slutt omtales språklige ferdigheter kontinuerlig og henviser til barns generelle språkutvikling samt tidlige lese- og skriveferdigheter som for eksempel fonologisk bevissthet, alfabet- og bokstavkunnskap og narrativ kunnskap, dette trekkes mer frem i kapittel to.

## Oppgavens struktur og innhold

Kapittel 2 er todelt der den første delen ser nærmere på barns utvikling av språklige ferdigheter i samspill med voksne og sine omgivelser. Barnehagens arbeid med barns språkutvikling og hvorfor det er viktig med kunnskap om barns utvikling av språklige ferdigheter fremheves gjennom norsk og internasjonal forskning. Den andre delen ser nærmere på kompetanseheving av barnehageansatte, kvaliteten i norske barnehager og et konseptuelt rammeverk for utvikling av kompetansehevingsprogrammer. Kapittel 3 presenterer metodiske egenskaper ved narrative litteraturstudier hvor søke- og screeningsprosessen vil bli gjennomgått og kriterier for inklusjon og eksklusjon trekkes frem. Kapittel 4 presenterer inkluderte studiers gjennomføring av kompetansehevingen og faglige fokus tematisk, før studienes funn av kompetansehevings

betydning på både det språklige miljøet i barnehagen og barns språklige ferdigheter trekkes frem. Kapittel 5 drøfter inkluderte studiers gjennomføring av kompetansehevingen samt endringer i det språklige miljøet i barnehagen og barns språklige ferdigheter opp mot teori og forskning presentert i kapittel to. Oppgaven avsluttes med implikasjoner for praksis før denne masteroppgaven takker for seg og et langt studentliv rundes av 😊

## 2 BARNES SPRÅKUTVIKLING OG KOMPETANSEHEVING AV BARNEHAGEANSATTE

---

### Barns utvikling av språklige ferdigheter

Barn utvikler sine språklige ferdigheter ved å bruke forskjellige strategier. Enkelte barn leter etter språkets regler og systematikk, mens andre prøver seg frem ved å repetere andres språkbruk (Grøver, 2018). Barnets språk er et komplekst system som kan beskrives innenfor fire områder (Grøver, 2018, s. 37). *Fonologi* har fokus på barnets uttale, *morfologi og syntaks* viser til hvordan barn knytter enkelt ord sammen til lengre ytringer og *pragmatikk* ser på handlingskonteksten ytringen inngår i og bruken av språklige markører for å si noe om og ivareta relasjonen til samtalepartner. Til slutt er det *semantikk* der fokuset er på at ordene har en mening som viser til noe, og knyttes ofte til utvikling av vokabular. Voksne som jevnlig bruker mer komplekse setningsstrukturer støtter barns utvikling av kunnskap om syntaks og grammatikk, på samme måte vil jevnlig bruk av nye og uvanlige ord bidra til barns vokabularutvikling (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Grøver (2018, s. 81) trekker frem begrepene *types* og *tokens*, der det første begrepet kan relateres til mengden ord som produseres, men ikke variasjonen. Det siste begrepet relateres til variasjon i ordbruken, men sier ikke noe om mengden. De aller fleste voksne tenker ikke over eget språkbruk, og ordbruken avhenger av situasjonen, samtalepartneren og i hvilken grad samtaletemaet er av interesse eller ikke (Grøver, 2018). Relatert til barnehagen vil det være viktig at barnehageansatte er bevisst eget ordbruk og tilby barn erfaring med mange og varierte ord gjennom barnehagehverdagen. Spesielt viktig for barns senere leseferdigheter er fonologisk bevissthet, muntlig språk, bokstavkunnskap og kunnskap om skriftlige uttrykksformer (Spira et al., 2005). Barns språklige ferdigheter utvikles med andre ord gjennom hverdagslige samspillserfaringer.

### Barns utvikling av språklige ferdigheter i samspill med voksne

Grunnlaget for senere språkutvikling legges allerede fra fødsel av, og spedbarnet viser tidlig interesse for samspill med sine omsorgspersoner. I løpet av de første årene utvikler barnet kunnskap om språkets oppbygging, rytme og intonasjon (Brooks & Kempe, 2012). For at små barn skal utvikle vokabularet vil det være viktig at den voksne sørger for felles oppmerksomhet om et objekt som navngis. Ved å repetere det barnet har sagt, stille oppklarende spørsmål, omformulere utsagn og utdype temaer av interesse gir omsorgspersonene tilbakemeldinger på struktur og innhold i barnets språk. Spesielt repetisjon av barnets utsagn, men med små omformuleringer, kan være til god hjelp for å lære barn konvensjonelle måter å prate på (Brooks

& Kempe, 2012). Relatert til barnehagen vil det være viktig at de voksne sikrer felles oppmerksomhet, repeterer og utdyper samtaletema samt bruker et rikt og variert språk.

Det at barn får mange og varierte muligheter til å høre og bruke språket i meningsfulle og interessante aktiviteter støtter barns utvikling av språklige ferdigheter. Barns vokabular utvikles gjennom samtaler og samspill med voksne som tilbyr forklaringer om ordenes mening og betydning innenfor aktiviteter som barn er interessert i (Slettner & Gjems, 2016). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) fremhever at barnehageansatte skal være oppmerksomme på barns perspektiver, interesser og handlinger samt at leken er sentral i barns språklige og sosiale utvikling. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom aktiv deltakelse i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For de eldre barna i barnehagen vil mange erfaringer og muligheter med å formulere samt formidle egne meninger, ønsker og følelser være viktig for videre utvikling av deres språklige ferdigheter (Gjems, 2016; Grøver, 2018). Det er derfor relevant med kunnskap om hvordan kompetanseheving av barnehageansatte kan bidra til at barn få flere og varierte erfaringer med språket gjennom barnehagehverdagen.

Etter hvert som barnets språklige ferdigheter utvikles, vil også språket til de eldre barna i barnehagen bli stadig mer avansert (Grøver, 2018). Barnet går fra «å lære å snakke» til å «snakke for å lære» (Slettner & Gjems, 2016). Når språket skal brukes for å lære og utvikle egne ferdigheter og kunnskaper vil dekontekstualisert språk være viktig (Grøver, 2018; Slettner & Gjems, 2016). Dekontekstualisert språk kjennetegnes ved at innholdet går utover den felles og umiddelbare konteksten (Grøver, 2018). Boklesing, og særlig dialogisk lesing, er en aktivitet som tilbyr barn erfaring med dekontekstualiserte samtaler (Slettner & Gjems, 2016). Dialogisk lesing kjennetegnes ved at den som leser boken prøver å skape en dialog med lytteren om bokens hendelser og tema. Dette kan gjøres gjennom å stille undrende og åpne spørsmål, fremheve handlinger og relatere dem til lytternes egne tanker, følelser og erfaringer. Dialogisk lesing er i tillegg en fin kontekst for barn å få erfaring og kjennskap til tall og bokstaver samt kunnskap om at skrevet tekst, tegn og symboler kommuniserer noe til leseren (Slettner & Gjems, 2016). Gjennom boklesing får barn med andre ord mulighet til å bli kjent med bokstaver, lyder og narrative strukturer, som har vist å være viktig for senere lese- og skriveferdigheter, som igjen er viktig for senere skolefaglig mestring (Grøver, 2018; Lervåg & Aukrust, 2010; Rydland & Aukrust, 2009; Spira et al., 2005).

## **Barns utvikling av språklige ferdigheter i samspill med omgivelsene**

Mer indirekte faktorer ved barnets oppvekstmiljø som tilgjengelige servicetilbud, barnehage og skolekrets samt kulturelle normer, regler og verdier er med på å fremme eller hemme barnets språkutvikling (Grøver, 2018). Hvilke språklige samspillserfaringer barn får i de tidlige barndomsårene kan gjenspeile kulturelle holdninger og verdier (Grøver, 2018). I en norskamerikansk studie gjennomført av Grøver Aukrust (2001) ble det undersøkt hvorvidt norske og amerikanske foreldre anså deres barns prat som en prosess der barn gjorde andres utsagn til sine egne, eller som en prosess der barn skapte deres egne nye utsagn. Det fremkom at norske foreldre oftere ga uttrykk for oppfatninger om at barn best lærer ved repetisjon av andres utsagn. Amerikanske foreldre understreket det unike i barnets utsagn (Grøver, 2018). Internasjonal forskning har vist stor sammenheng mellom antall ord foreldrene bruker i samtaler med barn, og barns utvikling av vokabular (Hart & Risley, 1995). Et viktig poeng fra studien til Hart og Risley (1995) var at det var den faktiske språkbruken barnet erfarte, som var avgjørende for språklæringen (Grøver, 2018, s. 52; Hart & Risley, 1995). Med andre ord, det ser ikke ut til at sosioøkonomisk status i seg selv er avgjørende for barns språklige ferdigheter. Det avgjørende var derimot hvordan omsorgspersonene responderte, oppmuntret og forholdt seg til barnet som samtalepartner (Grøver, 2018; Hart & Risley, 1995). Relatert til barnehagens språkarbeid gir dette indikasjoner på at barnehageansattes utdanning ikke er viktigst, men derimot hvordan de samtaler med barna. Med andre ord, antall types og tokens barn erfarer gjennom de mange hverdagslige samtalene med de voksne i barnehagen.

Barns språklige ferdigheter utvikles med andre ord gjennom et kontinuerlig samspill med personer og omgivelser rundt dem, hvor barnet påvirker og blir påvirket av miljøet rundt dem. Rogoff (1990 i Gjems, 2016 s 93) påpeker at barns språklige utvikling ikke kan forstås uten å vurdere hva barn forventes å lære og tilegne seg innenfor en kultur. Hva barn kan lære må dermed ses i sammenheng med de sosiale samspillene som støtter og veileder barns bruk av disse redskapene og språk læres gjennom veiledning og støtte fra mer erfarne samspillspartnere (Gjems, 2016). I Norge er barnehagepedagogikken barnesentrert og verdsetter barnets rett til lek og medvirkning hvor holdningene har vært mer avvisende til lese- og skriveopplæring i barnehagen, noe som skiller Norge fra engelskspråklige land (Sandvik et al., 2014). Derfor er det relevant å undersøke hvordan kompetanseheving kan bidra til å øke barnehageansattes ferdigheter med å fremme barns utvikling av språklige ferdigheter gjennom barnehagehverdagens samtaler, aktiviteter og rutiner.

## Hvordan arbeider barnehagen med barns språkutvikling?

Justice et al. (2018) undersøkte hvilke dimensjoner ved barnehagens språkmiljø som støttet barns språkutvikling, og fant i deres studie av 49 amerikanske barnehageavdelinger at barnehagens språkmiljø best kan beskrives over tre dimensjoner. Den første dimensjonen er barnehagelærerens prat og inkluderer både variasjon i ord og grad av grammatisk kompleksitet. Den andre dimensjonen reflekterer barnehagelærerens støtte til læring og utvikling og den tredje dimensjonen reflekterer barnehagelærerens bruk av spesifikke strategier for å legge til rette for, og inkludering av barn i, samtale. Resultatene ga indikasjoner på at barnehagelærers bruk av strategier tilhørende den tredje dimensjonen var av størst betydning for barns utvikling av språklige ferdigheter, og spesielt vokabular. Spontane, uformelle samtaler er en viktig kilde til barns språklæring hvor gode samtaler om følelser, erfaringer, behov og tanker er viktig for språkutviklingen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Både lek og samtale kan støtte barns videre forståelse av ordene og meningen de representerer. (Gjems, 2016). Barnehageansatte som skaper en trygg, stabil og god relasjon til barn, som kommuniserer til barnet at de lytter, og utdyper samt forlenger det barnet sier, bidrar til å støtte barns språkutvikling (Gjems, 2016). Åpne spørsmål som utdyper og forlenger samtaletemaet stiller krav til at barnet aktivt må finne ord og formulere egne setninger på en slik måte at samtalepartnerna forstår innholdet. Denne typen dekontekstualiserte samtaler gir barn erfaring med å formulere egne ytringer og støtter utvikling av språklige ferdigheter. Med andre ord, språklige samspill med trygge voksne der barn får utdype et samtaletema av interesse sammen med andre, bidrar til å støtte deres språklige, kognitive og sosiale utvikling (Gjems, 2016).

Nasjonal og internasjonal forskning viser at samtaler mellom voksne og barn i barnehagen sjeldent går over lenger tid og med flere vekslinger samt i stor grad kan beskrives som atferdsregulerende og mye bruk av lukkede spørsmål (Alvestad et al., 2019; Girolametto et al., 2007; Gjems, 2016, s. 90). Denne typen språklige samspill inviterer ikke nødvendigvis til videre samtale der barn må formulere egne svar og utvikler sine språklige ferdigheter. Lukkede spørsmål kan derimot være en god innledning, spesielt for de mer sjenerte barna, hvor det etter hvert stilles mer åpne spørsmål (Gjems, 2016). Tidligere trakk jeg frem Rammeplanen hvor det står at alle barn skal få delta i språkstimulerende aktiviteter som fremmer kommunikasjon og språkutvikling. Siraj-Blatchford og Manni (2008 i Gjems, 2016, s. 91) fant at barnehagepersonalet relativt sjelden inviterte barn til å delta i språklige samspill der de sammen utviklet et samtaletema eller delte ideer, tanker og opplevelser. Samtalene mellom voksne og tre til seksåringer i barnehagen ser, med andre ord, ut til å være relativt korte med stort fokus

på atferd og hva barn skal gjøre, om de gjør noe bra eller mindre bra (Gjems, 2016). Forskingen presenter over gir indikasjoner på at det er behov for å heve barnehageansattes fokus på å engasjere barn i flere språkutviklende samtaler over flere vekslinger. Derfor er det også relevant å undersøke i hvilken grad kompetansehevingsprogrammene fokuserer på samtalestrategier og om de fører til endringer i barns deltakelse i mer språkutviklende samtaler.

Sheridan og Gjems (2017) intervjuet 69 svenske og 35 norske barnehagelærere om deres arbeid med og holdninger til barns språkutvikling. De fleste barnehagelærerne la vekt på at språk er viktig for lek, vennskap og kommunikasjon. Hvordan barnehagelærerne arbeidet med språk var uklart, men hverdagslige situasjoner som måltid, lek, samtaler og bleieskift ble fremhevet. For eksempel var måltidet en fin situasjon for samtaler om forskjellige pålegg og til å få erfaring med å vente på tur og lytte til andre barn som prater. Garderoben var en fin anledning til å snakke om jakker, sko og klær. Ingen av informantene snakket om hvordan disse situasjonene kunne utvide barns vokabular ved å stille åpne spørsmål, forlenge samtaletema eller støtte barn med å sette ord på tanker, følelser eller ideer. Kun to av de norske barnehagelærerne trakk frem samlingsstund og planlagte aktiviteter som viktig for barns språkutvikling. Både de norske og svenske barnehagelærerne gir skriftlig språk mest oppmerksomhet når barn selv viser interesse og tar initiativ, ellers er det mer indirekte integrert i generell språklæring. Det at ferdigheter relatert til lesing og skriving oppgis å være mest indirekte i annen språklæring gjør det ekstra aktuelt å undersøke om kompetanseheving kan bidra til å gjøre denne læringen med eksplisitt.

Sandvik et al. (2014) brukte et kartleggingsverktøy som besto av 130 påstander for å undersøke barnehagelærernes holdninger og praksiser til arbeid med barns utvikling av språklige ferdigheter. 47 barnehagelærere fordelt på syv barnehager i Stavanger deltok i treningsprogrammet, men kun 36 fylte ut hele spørreskjemaet brukt til kartleggingen. 140 barnehagelærere fordelt på 14 barnehager i Stavanger deltok i kontrollgruppe uten noen tilbud, men kun 54 returnerte et fullstendig utfylt spørreskjema. Barnehagelærere i treningsprogrammet mottok «Bok i bruk i barnehagen» (se Hoel, 2007) som inneholdt forslag til hvordan integrere aktiviteter relatert til lesing og skriving i hverdagslige aktiviteter i barnehagen. I tillegg ble det gitt tre treningsseminarer til barnehagepersonalet samt en dag med barnehagebasert undervisning. Underveis i programmet ble barnehagelærerne bedt om å sende inn refleksjonsnotater som dokumenterer deres erfaringer som prosjektleder kommenterte med forslag. Programmet var designet for å fremme aktiviteter som inkluderer høytlesing, eventyrstund og barns tidlige lese- og skriveferdigheter. Studien oppsummeres med at mens



rammeplanen fremhever fokus på barns utvikling av språklige ferdigheter, bruker norske barnehagelærere veldig liten tid på å engasjere barn i denne typen aktiviteter. Resultatene viste at barnehagelærerne i liten grad engasjerte barn i språklige aktiviteter, selv om de fleste rapporterte at barnehagen var en viktig skoleforberedende arena. De fleste barnehagelærerne rapporterte om boklesing for barn på omtrent ti minutter hver dag, og samtaler med barn i små grupper fra null til omtrent fem minutter daglig. Begge disse aktivitetene er viktige aktiviteter som fremmer barns tilegnelse av vokabular, bruk av utvidet samtale og erfaring med ulike samtalesjangre som fortelling, forklaring og humor (Sandvik et al., 2014; Slettner & Gjems, 2016).

Forskning presentert over gir indikasjoner på et behov for kunnskap om hvordan implementere flere aktiviteter over lengre tid som fremmer barns språkutvikling gjennom barnehagehverdagen. Det ser også ut til å være et behov for å øke bevisstheten til barnehagelærere om språkfremmende arbeid. Derfor er det aktuelt å undersøke hvilke aktiviteter og språklige ferdigheter kompetansehevingsprogrammene vektlegger og om de gir indikasjoner på endring i barnehagens språkmiljø.

### **Hvorfor er det viktig med kunnskap om barns utvikling av språklige ferdigheter?**

Selv om de aller fleste barn utvikler et godt språk, vil enkelte barn streve mer med språkutviklingen og tilhørende ferdigheter innenfor de forskjellige områdene. Noen barn lærer seg også flere språk, noe som kan gi en forsinket språkutvikling, men tospråklighet i seg selv er ingen trussel mot et godt utviklet språk. Grøver (2018, s. 53) fremhever at tospråklige barn under gode betingelser har et like godt utviklet språk som enspråklige barn, og på noen områder et bedre utviklet språk.

Språkvansker har blitt definert og betegnet på ulike måter innenfor forskjellige fagområder (Bishop et al., 2016). Kompleksiteten ved språket gjør det vanskelig å identifisere og kategorisere språkvansker. Språk, tale og kommunikasjon er forskjellige områder ved språket som barn kan ha vansker med. For eksempel er det mulig å ha talevansker i form av artikulasjon, men kunne uttrykke seg gjennom skriftlig språk. Språk og tale er to deler av kommunikasjon som involverer bredere sett av nonverbal og verbale former å uttrykke informasjon og følelser (Bishop et al., 2016). Et forsøk på å nærmere konkretisere begrepsbruken har foreslått utviklingsmessige språkvansker (Bishop et al., 2016) som felles betegnelse. Utviklingsmessige språkvansker kan med andre ord vise til et bredt spekter av vansker deriblant begrenset

vokabular, eller vansker med å uttrykke seg, forstå fonologiske aspekter ved språket eller vansker med forståelse og pragmatikk (Helland et al., 2014).

Fonologisk bevissthet er viktig for at barn skal mestre avkoding og tidlig lesing. Fonemisk bevissthet er en del av fonologisk bevissthet som vil si å oppfatte at tale består av lydsekvenser eller fonemer (Grøver, 2018; Hjetland et al., 2019). Fonemet er nøkkelen til å forstå det alfabetiske prinsipp, og mestre koblingen mellom lyd og bokstav (Grøver, 2018). Etter hvert som tekstene blir mer komplekse vil barns vokabular og muntlige språk bli enda viktigere for leseforståelsen (Dolean et al., 2021; Grøver, 2016). Språkforståelse og avkodingsferdigheter er med andre ord viktig for senere leseforståelse (Hjetland et al., 2019). Det er ifølge Hjetland et al. (2019) to veier til leseforståelse. Den første veien er gjennom språkforståelse. Variasjon i vokabular, lytteforståelse, grammatikk og verbal arbeidshukommelse reflekterer variasjon i språkforståelsen. Den andre veien går gjennom avkodingsferdigheter. Variasjon i fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap og hurtig benevning av objekter (RAN) reflekterer variasjon i avkodingsferdigheter. Språkforståelse ser ut til å være relativt stabilt fra barnehagen gjennom de første årene i barneskolen, derimot er stabiliteten i avkodingsferdigheter mye lavere (Hjetland et al., 2019). En mulig forklaring er at avkoding er en mer begrenset ferdighet sammenlignet med språkforståelse (Hjetland et al., 2019). Det at språkforståelsen holder seg relativt stabil over en viktig utviklingsperiode gir indikasjoner på at språklige ferdigheter vil være av betydning for andre ferdigheter. For eksempel fremhever Helland et al. (2014) at selv om forskning har vist en sammenheng mellom barns språklige ferdigheter og atferdsvansker, ser det ut til å være mindre kjent i praksis. Det er derfor relevant med mer kunnskap i barnehagene om barns utvikling av språklige ferdigheter allerede i barnehagen for å fremme fremtidig læring og utvikling. Mer kunnskap og kompetanse om normalutvikling er også viktig for å tidligere identifisere barn i risiko for senere språklige vansker.

Hjetland et al. (2019) fant i deres studie at barns språklige ferdigheter ved fireårsalderen var sterkt relatert til språklige ferdigheter ved syvårsalderen, som igjen var sterkt relatert til leseforståelsen ved samme alder, samt videreutvikling av leseforståelsen de to neste årene. I tillegg viste resultatene en indirekte effekt av barns språklige ferdigheter på senere avkodingsferdigheter, gjennom bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet. To studier fra norsk forskning belyser viktigheten av språklige ferdigheter for barns mer generelle læring og utvikling. Helland et al. (2016) gjennomførte en studie av 5 672 barn i Bergen som undersøkte språkvansker hos et utvalg barn med tegn på ADHD og/eller lesevansker og en kontrollgruppe

uten noen tegn på ADHD eller lesevansker. Barna ble delt inn i fire grupper. Barn med ADHD (n= 169), lesevansker (n=332), ADHD + lesevansker (n= 121) og kontroll (n= 2387). Språkvansker ble identifisert hos 80% av barna med ADHD og lesevansker. Over 40% av barna med lesevansker eller ADHD ble identifisert med språkvansker. Blant barna i kontrollgruppen ble 5.7% identifisert med språkvansker. Barn med lesevansker viste mer tegn på fonologiske og ekspressive språkvansker, enn barn med ADHD. Derimot viste barn med ADHD mer reseptive og pragmatiske vansker. Dette viser at språkvansker ofte er en del av et større bilde, og ofte en skjult vanske. Tidlig arbeid med språkutvikling kan bidra til å oppdage språkvansker tidligere slik at riktig hjelp kan bli tilbudt så tidlig som mulig. Derfor er det også relevant å heve barnehageansattes kunnskaper i barns språkutvikling og hvilke ferdigheter som kan være ekstra viktig for fremtidig lese- og skriveferdigheter.

Det at barn utvikler språklige ferdigheter på ulike måter, og innehar forskjellige språklige ferdigheter gjør det enda viktigere at barnehageansatte mestrer å identifisere barnets språknivå slik at aktiviteter og språk kan tilpasses. For eksempel trekker Grøver (2018, s. 111) frem forskning fra Leech og Rowe fra 2014, hvor det fremkom at dekontekstualiserte samtaler forekom oftere og av høyere kvalitet ved lesing av bildebøker sammenlignet med tekstbaserte bøker. I tillegg fremkom det at den enkelte barns språklige ferdigheter var av betydning for hva de lærte gjennom boklesing. Barn med gode språklige ferdigheter profiterte mer av tekstbaserte bøker sammenlignet med barn med svakere språklige ferdigheter. Dette kan forklares ved matteuseffekten (Grøver, 2018, s. 110) som viser til at de som kan mye, profiterer mest. Det vil i dette tilfellet si at barn som har gode språkferdigheter vil kunne profitere mer på barnehagens språkmiljø enn de som har svakere språkferdigheter. Et interessant spørsmål blir da om kompetanseheving kan bidra til å minske matteuseffekten.

## **Oppsummering av barns språkutvikling**

Grunnlaget for senere språkutvikling legges allerede fra fødsel av, og barns språklige ferdigheter utvikles i samspill med personer og omgivelsene rundt dem. Trygge voksne som følger opp og utdyper barnets samtaletema bidrar til å fremme utviklingen av språklige ferdigheter. Gjennom hverdagslige samspill med aktive og engasjerte voksne som bruker mange og varierte ord utvikler barn sine språklige ferdigheter. Fonologisk bevissthet, muntlig språk, bokstavkunnskap og kunnskap om skriftlige uttrykksformer i barnehagen fremheves som viktig for senere lese- og skriveferdigheter som igjen er viktig for senere skolefaglig mestring.

Boklesing har blitt fremhevet som en viktig aktivitet der barn får mulighet til å bli kjent med bokstaver, lyder og narrative strukturer. Selv om de aller fleste barn utvikler gode språklige ferdigheter, strever noen mer enn andre. Språkvansker er ofte en skjult vanske og derfor er det viktig å avdekke denne typen vanske så tidlig som mulig. I tillegg har forskning presentert over argumentert for at det er et behov for kompetanseheving av barnehageansatte rettet mot det språklige miljøet i barnehagen gjennom å bevisst arbeide med å øke barns muligheter til å erfare og bruke et rikt og variert språk i flere kontekster.

## **Kompetanseheving av barnehageansatte**

### **Kvalitet i norske barnehager**

Prosess og strukturkvalitet er to måter å dele kvalitetsbegrepet inn på der strukturkvalitet viser til de strukturelle egenskapene i en barnehage eller på en avdeling. Dette kan være egenskaper som tilgjengelige materialer, personalets utdanning og erfaring samt antall voksne per barn (Hestenes et al., 2019; Howes et al., 2008; Slot et al., 2015, 2018). Prosesskvalitet ble tidligere trukket frem som de erfaringer barn opplever gjennom samspill med barn, voksne og det pedagogiske innholdet gjennom barnehagehverdagen. I Norge følger barnehagene nasjonale føringer gjennom Rammeplanens formål og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og normer for bemannings- og pedagogtetthet for barn over og under tre år. Rammene rundt strukturkvaliteten kan bidra til å fremme eller begrense prosesskvaliteten, men god strukturkvalitet i seg selv betyr ikke god prosesskvalitet eller barns trivsel, læring og utvikling. Alvestad et al. (2019) trekker frem at personalets kompetanse og størrelsen på barnegruppene vil være viktig for kvaliteten. Færre barn, mindre grupper og en-til-en har blitt observert til å gi rom for gode utvidende samtaler med flere åpne spørsmål og refleksjon. Slettner og Gjems (2016) observerte at få samtaledeltakere og temaer basert på barns interesse eller initiativ ga bedre betingelser for utvidede og dekontekstualiserte samtaler. Inndeling i mindre grupper, kan være lettere med flere voksne per barn, men det er ingen garanti for at det faktisk blir gjort, eller at dette i seg selv bidrar til å heve prosesskvaliteten (St.Meld.24, 2012-2013). Det er derfor relevant å undersøke hvordan kompetanseheving kan bidra til å heve prosesskvaliteten i form av barns språklige samspillserfaringer gjennom barnehagehverdagen samt strukturkvaliteten.

Rammeplanen består av syv forskjellige fagområder, men legger få metodiske føringer og pedagogisk leder står relativt fritt til å bestemme tema og arbeidsmåter. Et av de syv fagområdene fra Rammeplanen det rapporteres mest arbeid med er «*Kommunikasjon, språk og*

*tekst*» (Alvestad et al., 2019; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Samtidig viser forskning en reduksjon i barnehagenes arbeid med alle fagområdene og at det ikke alltid er samsvar mellom rapportert arbeid og observert praksis (Alvestad et al., 2019; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Det trekkes derfor frem et behov for mer bevisst helhetlig arbeid med det pedagogiske innholdet gjennom dagen og øke bruken av ulike strategier som har vist å fremme barns språklige ferdigheter gjennom de mange hverdagslige aktivitetene (Alvestad et al., 2019; Hansen, 2018; Slettner & Gjems, 2016). Det at norske barnehagelærere står relativt fritt til å velge tema og aktiviteter innenfor Rammeplanens fagområder kan på en side være positivt. På den andre siden kan det bidra til mindre kontroll på kvaliteten i den enkelte barnehages pedagogiske innhold (Lekahl et al., 2013), noe OECD også påpekte som manglende kunnskap i Norge (Engel et al., 2015).

Et stadig større fokus på barnehagens innhold og kvalitet, har ført til økt fokus på bruken av forskningsbaserte praksiser, noe som har bidratt til at kompetanseheving og faglig utvikling har fått større oppmerksomhet de siste årene. Det er et økende behov for kunnskap om kompetanseheving faktisk fører til at barnehagelærerne gjør endringer i egen praksis og om det bidrar til forbedring i barns læring og utvikling (Schachter, 2015). Zaslow et al. (2010) fremhever at nåværende kompetansehevingsstrategier ikke forbereder alle barnehageansatte godt nok på bredden av ansvar, kunnskap og ferdigheter de forventes å vise gjennom sitt arbeid med barn og deres familier. I perioden 2013 frem til 2017, etter innføring av en kompetansestrategi for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) har regjeringen doblet innsatsen til kvalitetstiltak i norske barnehager. Det har også blitt gjennomført flere språklige intervensjonsstudier for å heve barns språklige ferdigheter, men uten kompetansehevingskomponenten (f.eks. Heller et al., 2019; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Rogde et al., 2016). Denne typen intervensjonsstudier som tilbyr en intervensjon direkte til barnet har vist varierende grad av effekt på barns utvikling av språklige ferdigheter. Språkutvikling holder seg relativt stabil over tid og at selv en liten effekt kan være å anse som positivt for barnets senere læring og utvikling (Hjetland et al., 2019). Denne typen intervensjonsstudier for å bedre barns språklige ferdigheter er mye brukt innen forskning, og det er derfor relevant å undersøke om kompetanseheving av barnehageansatte også kan ha positiv effekt på barns språklige ferdigheter, gjennom å heve kvaliteten på barns hverdagslige samspillserfaringer.

## **Hvordan kartlegge og måle kvalitet i barnehagen?**

Prosesskvalitet måles gjerne ved gjennomføring av observasjoner som gir beskrivelser eller en skåre av om bestemte indikatorer observeres eller ikke. Hvem som gjennomfører observasjonen varierer, men enkelte av verktøyene krever opplæring for å sikre mer korrekt utføring (Lekahl et al., 2013). Det har blitt utviklet flere skalaer og skjemaer for å gi indikasjon på prosess- og strukturkvalitet i barnehagen. To av disse vil nå trekkes frem da disse er relevante for oppgavens fremstilling og senere analyser og diskusjon.

*Classroom Assessment and Scoring System* (CLASS: se Pianta et al., 2008) er et observasjonsverktøy for å måle kvalitet i samspill mellom voksne og barn i barnehage/skole over forskjellige områder. Disse områdene er *emosjonell støtte, organisering av avdeling/ klasserom og støtte til læring og utvikling*. Hvert av områdene består av ulike former for samspill som beskrives til observerbare samspillsbeskrivelser (Downer et al., 2010). Observasjon gjennomføres av en kvalifisert observatør som rangerer kvaliteten på de forskjellige observerte samspillene i løpet av 30 minutter ved hjelp av en syv-punktskala. En skåre på 1-2 tilsvarer lav kvalitet, 3-5 er middels og 6-7 vil si høy kvalitet (Slot et al., 2018). *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO: se Smith et al., 2008) av en sjekklister over det språklige miljøet på avdelingen med fokus på bøker og skrivemateriale, en observasjon av struktur- og prosesskvalitet på avdelingen og et intervju med barnehagelærer samt en rangering over observerte språkfremmende aktiviteter.

## **Hva er kompetanseheving?**

Kompetanseheving er en form for støtte til læring i voksen alder der formålet blant annet er faglig utvikling (Zepeda et al., 2014), og kan være et enkelt seminar, et kortere kurs eller mer omfattende programpakker som strekker seg over et eller flere barnehageår. Fagdager eller seminarer der ulike fagpersoner holder foredrag er en mye brukt form for kompetanseheving av barnehageansatte i Norge (Naper et al., 2018). Kompetanseheving kan også være i form av mer formell utdanning. I Norge har det for eksempel blitt utviklet egne kompetansehevingstiltak for barnehageansatte der formålet er å heve den formelle kompetansen ved å kombinere arbeid og utdanning som kvalifiserer til studie- eller fagskolepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er en variasjon i hvem som tilbyr og hva som tilbys når det kommer til kompetanseheving. Hvilke kvalifikasjoner tilbyder har, innholdet, formatet og filosofien som ligger til grunn for det som tilbys varierer (Buysse et al., 2009). I Norge har Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) et todelt mandat regulert i opplæringsloven §5-6 og barnehageloven §33

(Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det første mandatet går på sakkyndigvurdering der loven krever det, mens det andre mandatet viser til kompetanse-og organisasjonsutvikling. PPT arbeider med andre ord både systemrettet og individrettet. Det systemrettede arbeidet kan være å bistå i kommunale utviklingsprosjekter som Språkløyper eller Språksterk 1-6. Arbeidet kan også være tverrfaglig samarbeid, arrangere møter om faglige temaer og utarbeide rutiner (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Læringsteori fremhever viktigheten av at læringen er selvstyrt, motiverende, problemsentrert, relevansorientert og målrettet for læring i voksen alder (Zepeda et al., 2014). For at kompetanseheving skal ha gjennomslagskraft vil det derfor være viktig at det faglige innholdet oppleves relevant for eget arbeid. Landry et al. (2006) skriver at voksne lærer best når temaet er engasjerende, læringen skjer i virkelighetsnære kontekster og når det er muligheter for å samarbeide om problemløsning samt praktisering av spesifikke ferdigheter. Det er derfor relevant å undersøke hvordan kompetansehevings-programmene gjennomfører og leverer det faglige innholdet til deltakerne med særlig fokus på voksenlæringsteori.

### **Hvem – hva – hvordan**

#### **Rammeverk for utvikling av kompetansehevingsprogrammer**

Med bakgrunn i det faktum at kompetanseheving favner et bredt spekter av formater, aktiviteter, innhold og kunnskaper, ble det utviklet en definisjon av kompetanseheving ment for å veilede arbeidet med kompetanseheving av personal som arbeider med barn i tidlig barndom. Nasjonalt senter for kompetanseheving om inkludering (NPDCI) arbeider med amerikanske stater for å oppnå et integrert system for kompetanseheving på tvers av sektorer for å støtte inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. NPDCI definerer kompetanseheving som tilrettelegging av læringserfaringer som støtter tilegnelsen av profesjonell kunnskap, ferdighet og disposisjoner, og bruk av denne kunnskapen i praksis. Uten en felles forståelse av hva kompetanseheving er, vil det, ifølge NPDCI (Buysse et al., 2009), være vanskelig å avgjøre gjennom forskning hvilke komponenter som er mest effektive for hvem og under hvilke omstendigheter. Derfor ble det utviklet et konseptuelt rammeverk med tre overordnede kjernekomponenter i kompetanseheving (Buysse et al., 2009; Egert et al., 2018). *Hvem* er mottakerne av kompetansehevingen, hvilke egenskaper kjennetegner mottakerne og konteksten de inngår i. *Hva* er innholdet i kompetansehevingen, nærmere bestemt hva burde mottakerne vite noe om og hvilke kompetanser og standarder er nødvendig. Det siste kjernekomponenten er *hvordan*

organisere og legge til rette for læringserfaringer gjennom kompetansehevingen, hvilke metoder, modeller og tilnærminger skal brukes.

Ved bruk av dette rammeverket gjennomførte Snyder et al. (2012) en systematisk deskriptiv litteraturgjennomgang der formålet var å karakterisere nøkkelkomponenter i kompetansehevingen av voksne som arbeider med barn i tidlig barndom uten fokus på grad av effektivitet. Basert på 256 studier viste litteraturgjennomgangen at mange arbeidet med små barn med, eller i risiko, for senere vansker. Sosioemosjonelle og førakademiske emner, samt undervisningspraksiser var de vanligste temaene i kompetansehevingen. Utvikling av språklige ferdigheter er en del av førakademiske emner. Deretter fulgte kommunikasjon og kvalitet i arbeidet. Kompetansehevingen ble oftest tilbudt som kursing gjennom workshops til enkelt personer, eller grupper, gitt utenfor, eller i, barnehagen, hvor behovsanalyser og ulike oppfølgingskomponenter kan være inkludert. Andre måter å tilby kompetansehevingen på var kursing som kvalifiserer til studiepoeng. 215 av studiene rapporterte om en eller flere oppfølgingskomponenter etter gjennomført kursing. Veiledning med tilbakemelding var den mest brukte komponenten, etterfulgt av arbeidshjelpemidler i form av arbeidsplaner, sjekklister eller lignende. Andre oppfølgingskomponenter var praksisfelleskap, hefter til utlevering, oppfriskningskurs, arbeidsoppgaver og oppfølgingsbesøk. Derfor er det interessant å undersøke hvem som er mottakerne av kompetansehevingen, hva det faglige innholdet er og hvordan dette tilbys i de inkluderte studienes kompetansehevingsprogrammer.

### **Norsk og internasjonal forskning på kompetanseheving av barnehageansatte**

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) la frem en rapport om *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen* (Gjerustad et al., 2020). Der kom det frem at 94 % av barnehageansatte har deltatt i minst en aktivitet for faglig utvikling i løpet av de siste 12 månedene og de mest rapporterte temaene for den faglige utviklingen var barns generelle og språklige utvikling. Kurs/seminar er den aktiviteten flest har deltatt på og det fremkommer i tillegg at temaene som tilbys ikke nødvendigvis er temaene barnehageansatte oppgir størst ønske om. Barnehageansatte rapporterer om et generelt stort behov for faglig utvikling, gjerne innenfor spesialpedagogisk arbeid og tospråklig kompetanse. Det kan også se ut til at assistenter deltar mindre i faglig utvikling enn ansatte i pedagogiske stillinger. Et sentralt tiltak i norske barnehager er barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet med dette tiltaket er å inkludere hele personalet, uavhengig av formell kompetanse, ved å benytte eksterne kompetansemiljøer, på egen arbeidsplass (Naper et al., 2018).



To store pågående kvalitetsutviklingsprosjekter pågår i Norge nå. Den ene er forskningsprosjektet «Trygg før 3 (Tf3)» som bruker CLASS observasjonsskåring av samspillskvalitet, tilbakemelding til barnehageansatte, refleksjon og skreddersydd veiledning til den enkelte avdeling (Buøen et al., 2020). Det gjennomføres fagdager for alle barnehageansatte med utlevering av skriftlig materiell og tilgang til nettsider med informasjon om hvordan kvalitet på relasjoner kan tilpasses barns typiske utvikling i ett- og toårsalder. Første gruppe startet barnehageåret 2018-2019 og den andre gruppen 2019-2020. Det andre prosjektet er «Tett på – kvalitetsutvikling i bærumsbarnehagen» der formålet er systematisk arbeid med kvalitetsutvikling på den enkelte avdeling (BAUN, 2020). Innen 2023 vil omtrent 400 barnehageavdelinger i Bærum ha gjennomført kvalitetsutviklingen. Prosjektet benytter komponenter i CLASS og målet er at barnehagepersonalet skal bli bedre på å støtte barns trygghet, trivsel, læring og språkutvikling i hverdagen. Det gjennomføres fagdager gjennom barnehageåret for alle barnehageansatte, opplæring av enkelte ansatte i CLASS samt veiledning til personalet. Begge disse prosjektene har et bredt fokus på kvalitetsutvikling, men det er noe usikkert i hvilken grad prosjektene samler inn data relatert til barns språkutvikling. Høsten 2021 vil et nytt forskningsprosjekt starte opp i fem av bydelene i Oslo. Prosjektet heter Språksterk 1-6 og er et samarbeidsprosjekt mellom barnehageeierne i de fem bydelene, PPT i Oslo kommune, Institutt for pedagogikk og Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo (UiO). Faglig prosjektledere er professor Veslemøy Rydland og førsteamanuensis Ratib Lekhal ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Språksterk ønsker å undersøke hvilken type støtte barnehageansatte har behov for i sitt språkarbeid, og hvordan de kan samarbeide med hjemmet for å møte barns ulike behov. Prosjektet vil rette seg mot alle barnehagebarn i alderen ett til seks år og kommer til å samle inn data både på barnehageansatte og barns språklige ferdigheter (Språksterk, u.å.).

En metaanalyse av ni europeiske studier gjennomført av Jensen og Rasmussen (2019) viste en moderat effekt ( $d=0.35$ ) av kompetanseheving på barns læring og utvikling. Resultatet viser, ifølge Jensen og Rasmussen, en mindre effekt enn tilsvarende studier finner i USA. Egert et.al (2018) oppsummerer sin metaanalyse av 42 kvantitative studier om kvalitet og 10 kvantitative studier om kvalitetsrangeringer og utfall hos barn fra Nord-Amerika at det er en sammenheng mellom kompetanseheving av barnehageansatte og barns oppnåelse gjennom økt kvalitet i barnehagen. Dette viser en sterk relasjon mellom forbedring av pedagogisk kvalitet og utvikling hos små barn. Un Buen Comiezo (UBC) var et omfattende kompetansehevingsprogram implementert i Chile som viste moderate til store effekter på de tre kvalitetsmålene i CLASS,

men ingen effekt på barnas språklige ferdigheter (Mendive et al., 2016; Yoshikawa et al., 2015). Noe som vil si at kompetansehevingen så ut til å heve kvaliteten på emosjonell støtte, organisering og undervisningspraksis, men bidro ikke til å heve barnas språklige ferdigheter. I et forsøk på å avdekke mekanismene bak den manglende effekten av UBC på barns språklige ferdigheter ble det trukket frem noen mulige implikasjoner for fremtidig forskning og utvikling av kompetansehevingsprogrammer (Mendive et al., 2016). Det å beskrive kompetansehevingsens varighet og intensitet samt fokusere på et tema slik at mer tid går til relevante temaer innenfor det valgte fokusområdet. Det trekkes også frem at det kan være vanskeligere å lære og implementere helt nye praksiser enn å bygge videre på praksiser som allerede eksisterer og dermed er mer naturlige.

I metaanalysen gjennomført av Egert et al. (2018) kom det frem at det burde være en sammenheng mellom programmets fokus og intensitet, og at programmer med en intensitet på rundt 45-60 timer var signifikant mer effektive enn både kortere og lengre varighet på barnehagebaserte programmer. Derimot fant Jensen og Rasmussen (2019), i sin tidligere nevnte metaanalyse, at intensiteten ikke så ut til å være sterkt knyttet til effekter på barns læring og utvikling, som i følge dem kan indikere at fokuset er viktigere enn dosering og intensitet. Derfor kan det være relevant å undersøke i hvilken grad kompetanseheving av barnehageansatte fokuserer på konkrete aspekter ved barns språklige ferdigheter og barnehageansattes arbeid med å støtte utviklingen av disse. Det vil også være relevant å undersøke kompetansehevings doseringsgrad og hvorvidt det ser ut til å variere mellom de forskjellige kompetansehevingsene som tilbys i inkluderte studier.

### **Kompetanseheving av barnehageansatte – det språklige miljøet i barnehagen**

Kompetanseheving av barnehageansatte ser ut til å ha kunne ha fire forskjellige formål. Forbedre den menneskelige og sosiale kapitalen til barnehageansatte, styrke organisasjonene eller institusjonene som tilbyr kompetanseheving, forbedre barns læring og utvikling innenfor spesifikke utviklingsområder og forbedre generell kvalitet på barns erfaringer i barnehagen (Zaslow et al., 2010). Kompetanseheving rettet mot barnehageansatte med fokus på barns språklige ferdigheter burde blant annet tilby barnehageansatte kunnskaper om barns utvikling av vokabular, resonering, narrative ferdigheter, språkets lyder og skriftspråket. I tillegg til kunnskaper om tidlig utvikling av ferdigheter innenfor lytteforståelse, motivasjon for lesing og forståelse av rom og retning (Zaslow et al., 2010). Kompetansehevingen ser ut til å vektlegge dialogisk lesing med spesifikke strategier som får barn engasjert ved å stille åpne spørsmål,

diskutere, illustrere og utvide historien til formingsaktiviteter og skriveaktiviteter. Et annet område var å bruke boklesing og tekst i miljøet til å støtte barns utvikling av språkets skriftlige konsepter. Men det var mer vanlig at kompetansehevingen inkluderte et bredere sett med ferdigheter. For eksempel ved å inkludere flere områder innenfor språklige ferdigheter og undervisningsstrategier som rollespill, planlegging av dagen og veiledning inne på avdeling (Zaslow et al., 2010).

Språkløyper (2016) var en nasjonal strategi gjennomført mellom 2016 og 2019 med formål om å styrke språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever. Kompetanseutviklingen skulle være barnehagebasert og inkluderte hele barnehagepersonalet. Strategien inkluderte regionale oppstartssamlinger for barnehager og skoler, gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker og støtte til lokalt utviklingsarbeid ved å etablere språkkommuner. Kompetanseutviklingspakkene ga faglig fordypning innenfor ulike temaer, verktøy for refleksjon over egen praksis og veiledning i nye arbeidsmetoder. Tilgjengelige ressurser bestod av faglige tekster, filmer, forelesninger, spørsmål til refleksjon og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2016). Formålet var blant annet å styrke barnehagens språkmiljø samt rask identifisering og oppfølging av barn som strever med språk. I tillegg var det et ønske om å øke barnehagepersonalets kunnskap, verktøy og trygghet i språkarbeid i ulike kontekster (Bubikova-Moan et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2016). Delrapporten om implementeringen av språkløyper viste at oppstartssamlingene ga muligheter til faglig diskusjon, nye kunnskaper om språk, lesing og skriving, og at det dannet grunnlag for videre lokalt arbeid med kompetanseutviklingspakkene (Bubikova-Moan et al., 2018). Barnehageansatte som har benyttet og har erfaring med kompetanseutviklingspakkene opplever i stor til svært stor grad at pakkene var nyttige for deres arbeid med områdene språk, lesing og skriving. Det bør nevnes at svarprosenten for denne delrapporten var rundt 50%, og at rapporten baserer seg på barnehagelærers selvrapporterte besvarelser på spørreskjema og casestudier med intervju.

### **Oppsummering av kompetanseheving i barnehagen**

Det har blitt trukket frem to relativt vanlige måter å dele kvalitetsbegrepet inn på. Strukturkvalitet viser til egenskaper ved barnehagen som tilgjengelig materialer og personalets utdanning samt erfaring. Prosesskvalitet er de erfaringer barn opplever gjennom hverdagslige samspill med voksne og barn i barnehagen. Personalets kompetanse og barnegruppens størrelse vil med andre ord være viktig for kvaliteten. Strukturkvalitet viser til strukturelle egenskaper

som tilgjengelige materialer, antall voksne per barn og barnehageansattes utdanning. Færre barn, mindre grupper og en-til-en har blitt observert til å gi rom for gode utvidende samtaler med flere åpne spørsmål. Barnehagene i Norge følger Rammeplanens formål og innhold som består av syv fagområder, men legger få føringer på det pedagogiske innholdet. Det blir dermed opp til barnehagelærer å velge tema og arbeidsmåter. Kompetanseheving er en form for støtte til læring i voksen alder og kan være et enkelt seminar, et kortere kurs eller mer omfattende programpakker som strekker seg over et eller flere barnehageår. Det har blitt utviklet et konseptuelt rammeverk for forskning på kompetanseheving som inkluderer egenskaper ved mottakerne og deres kontekst, hvilke ferdigheter som er nødvendige og hvordan kompetansehevingen gjennomføres. Det har de siste årene blitt iverksatt flere forskningsprosjekter for å samle inn mer kunnskap om norske barnehagers kvalitet og språkarbeid. Høsten 2021 har Språksterk planlagt oppstart, et forskningsprosjekt der formålet er kompetanseheving av barnehageansattes språkarbeid i fem bydeler i Oslo.

### 3 METODE

---

For å finne ut hvordan kompetansehevingsprogrammer kan fremme det språklige miljøet i barnehagen ønsket jeg gjennomføre en kunnskapsoppsummering av forskning på dette feltet. For å sikre best mulig kvalitet i arbeidet var det viktig at søket skulle være strukturert, med klarte definerte kriterier for inklusjon og eksklusjon. Valg av metode ble derfor en narrativ litteraturstudie med en systematisk søke- og screeningsprosess som presenteres i siste del av dette kapitlet.

#### Litteraturstudier, etiske overveielser, validitet og reliabilitet

*Litteraturstudier* bygger på eksisterende empiri gjennom kritiske vurderinger og tolkninger av faglige teksters sentrale funn og konklusjoner (Befring, 2015). En litteraturstudie vil dermed ikke tilføre nytt empirisk materiale, men kan være et viktig bidrag ved å sette den eksisterende empirien i et nytt lys (Befring, 2015; Bryman, 2016). Fink (2010) trekker frem klart formulerte forskningsspørsmål, en valid datainnsamling og nøyaktige analyser samt tolkninger av resultater som kjennetegn på høy kvalitet i litteraturstudier. En narrativ litteraturstudie kjennetegnes ved kunnskapsoppsummering sammen med presentasjon av resultater, og kan gjennomføres på ulike måter (Greenhalgh et al., 2018). Denne litteraturstudien vil ha en systematisk og transparent søke- og utvelgelsesprosess med tilhørende inkluderings- og ekskluderingskriterier men skiller seg fra systematiske litteraturstudier ved at resultatene vil presenteres tematisk med hovedfokus på fortolkning av inkluderte studiers gjennomføring av kompetanseheving samt studienes resultater. På den måten vil den tematiske resultatdelen benytte en mer hermeneutisk fortolkende forståelse, enn det som er vanlig innenfor systematiske litteraturstudier som også fokuserer mer på selve dataene i inkluderte studiers resultater (Greenhalgh et al., 2018).

*Etiske overveielser* relevant for denne oppgaven vil være å henvise på en ærlig, redelig og korrekt måte som følger retningslinjene fra American Psychological Association (APA). En transparent søke- og utvelgelsesprosess er viktig for å sikre etterprøvbarehet og dermed kvalitetssikre forskningens validitet og reliabilitet (Bryman, 2016). Resultater, tolkninger og presenterte funn må ikke manipuleres eller gjengis på en feilaktig måte. Brown og Hedges (2009) fremhever det å trekke ut og analysere dataene nøyaktig, gjøre kriterier for inkludering og ekskludering eksplisitte og gjennomføre dem konsekvent som viktige etiske premisser i arbeid med kunnskapsoppsummeringer.

*Validitet* knytter seg til gyldigheten til tolkning av data, og måles på flere områder (Thagaard, 2009). Indre og ytre validitet, målingsvaliditet og økologisk validitet samt slutningsvaliditet er noen av de vanligste områdene (Bryman, 2016). Indre validitet relaterer seg hovedsakelig til spørsmål om hvor sikkert er det at uavhengige variabelen til en viss grad er ansvarlig for variasjonen som har blitt identifisert i den avhengige variabelen. Ytre validitet dreier seg om hvorvidt resultater kan generaliseres utenfor forskningskonteksten. Målingsvaliditet relaterer seg til om de målingene som utvikles representerer og reflekterer det som det er ment å gjøre. Målingsvaliditet er relatert til reliabilitet. Hvis en måling er upålitelig fordi den ikke gir stabil informasjon om det underliggende konseptet, kan det ikke være valid, fordi en valid måling reflekterer konseptet det er ment å måle. Økologisk validitet relaterer seg til hvorvidt eventuelle funn i forskningsbaserte settinger lar seg overføre til mer naturlige og hverdagslige settinger. Slutningsvaliditet relaterer seg til hvorvidt forfatterne trekker slutninger og konklusjoner som ble påført av forskningen og funnene generert av dem (Bryman, 2016). Jeg antar at inkluderte studier vil ha en relativt høy økologisk validitet, da ønsket er å finne studier som gjennomføres i naturlige kontekster der implementeringen vil skje i naturalistisk kontekst. Samtidig antar jeg at inkluderte studier vil ha en høy indre validitet da et av kriteriene for inklusjon er eksperimentelle studier som benytter tilfeldig plassering av deltakerne i kontroll- og intervensjonsgruppe (RCT).

*Reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat (Thagaard, 2009), og viser til stabilitet i målinger (Svartdal, 2020a). For denne oppgavens metode vil reliabilitet knytte seg spesielt til hvorvidt det er samsvar i det testen måler, og om gjentatt testing hadde gitt samme resultat. Interrater-reliabilitet, som ofte oppgis når det kommer til selve gjennomføringen av datainnsamlingen, vil være en indikasjon (Svartdal, 2020a)

## **Inklusjon og eksklusjonskriterier**

Formålet med studien var å finne studier som kunne bidra til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ønsket fagfellevurderte artikler for å bedre sikre at inkluderte studier var av god kvalitet, selv om dette ikke er en garanti. Videre var det ønskelig å se på hvordan kompetansehevingen ble gjennomført og det faglige innholdet. Det vil si at det i denne oppgaven var ønskelig å se på intervensjoner der barnehageansatte var mottakerne av

kompetansehevingen. Jeg ønsket at barnehageansatte skulle arbeide med barn i alderen tre til seks år. Tidsbegrensning ble satt til 2005-2021 for å få relativt nyere forskning. Det ble derfor satt opp følgende inkluderingspunkter:

1. Fagfellevurderte artikler på engelsk eller skandinavisk språk i perioden 2005-2021.
2. Beskrive komponenter i kompetanseheving rettet mot barnehageansatte med fokus på utvikling av språklige ferdigheter hos barn med normalutvikling.
3. Eksperimentelle studier der personalet arbeider med barn mellom 3-6 år.

## Søkeprosessen

Det ble gjennomført søk i følgende tre databaser: (1) Education Research Information Center (ERIC) en database med et stort utvalg av ulike faglige artikler, bøker og andre skriftlige dokumenter relevant for utdanningsforskning. (2) PsychInfo som består av forskning og litteratur fra flere disipliner innen atferds- og samfunnsvitenskap. Begge disse databasene benytter plattformen Ovid. Den siste databasen (3) Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA) består av internasjonal litteratur innenfor lingvistikk og relaterte disipliner innen språkforskning. LLBA er en del av plattformen ProQuest noe som krevde en liten justering i søket (se vedlegg 1). Valg av databaser ble gjort i samråd med veileder, som også anbefalte Google Scholar der de 50 første treffene ble gjennomgått. 3 artikler ble inkludert gjennom håndplukking for å fange opp relevante studier som ikke ble identifisert gjennom søk. Håndplukkede artikler med henvisning til hvordan disse ble funnet legges frem i vedlegg 1. *Tabell 2* viser oversikt over endelige søketermer etter konsultasjon med universitetsbibliotekar, Pål Magnus Lykkja, ved HumSam biblioteket (UiO) samt veileder.

*Tabell 1 Søketermer*

SØKETERMER	
<b>Søketerm 1</b> <i>Begreper for profesjonsutvikling</i>	(«professional development» OR coaching OR «teacher training» OR program OR intervention)
<b>Søketerm 2</b> <i>Begreper for ansatte i barnehage</i>	(teacher* OR «childhood educator*» OR «childhood caregiver*» OR professionals OR educator*)
<b>Søketerm 3</b> <i>Begreper for samspill</i>	(interaction* OR «classroom quality» OR «teacher-child» OR «teacher-student»)
<b>Søketerm 4</b> <i>Begreper for barnehage</i>	(«early childhood education» OR preschool OR prekindergarten OR kindergarten OR childcare OR nursery)
<b>Søketerm 5</b> <i>Begreper for språk og leseutvikling</i>	(language OR voc* OR literacy OR preliteracy)

Prosesen med å velge søkeord var omfattende, og det ble foretatt flere prøvesøk. Det ble benyttet følgende boolske operatører i søket: OR ble satt mellom hvert synonym innenfor hvert av søketermene. En asterisk (\*), trunkering, ble benyttet på begrepene i søketerm 2 samt *interaction\** i søketerm 4 for å sikre at eventuelle flertallsformer ble inkludert. Trunkering ble også brukt på begrepet *voc\** i søketerm 5 for å inkludere ulike varianter av ordet etter trunkeringen. Søket ble avgrenset til engelskspråklige fagfelleverderte artikler innenfor tidsrammen 2005-2021. Det ble kontrollert for om tekster på et skandinavisk språk ble ekskludert, men det ble det ikke, kun et par spanske. Søketerm 3 ble søkt etter i tittel og sammendrag. De andre søketermene hadde et bredere søkefelt, se vedlegg 1 for fullstendig oversikt over gjennomføring av søket i de ulike databasene. Tabell 3 viser oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriter

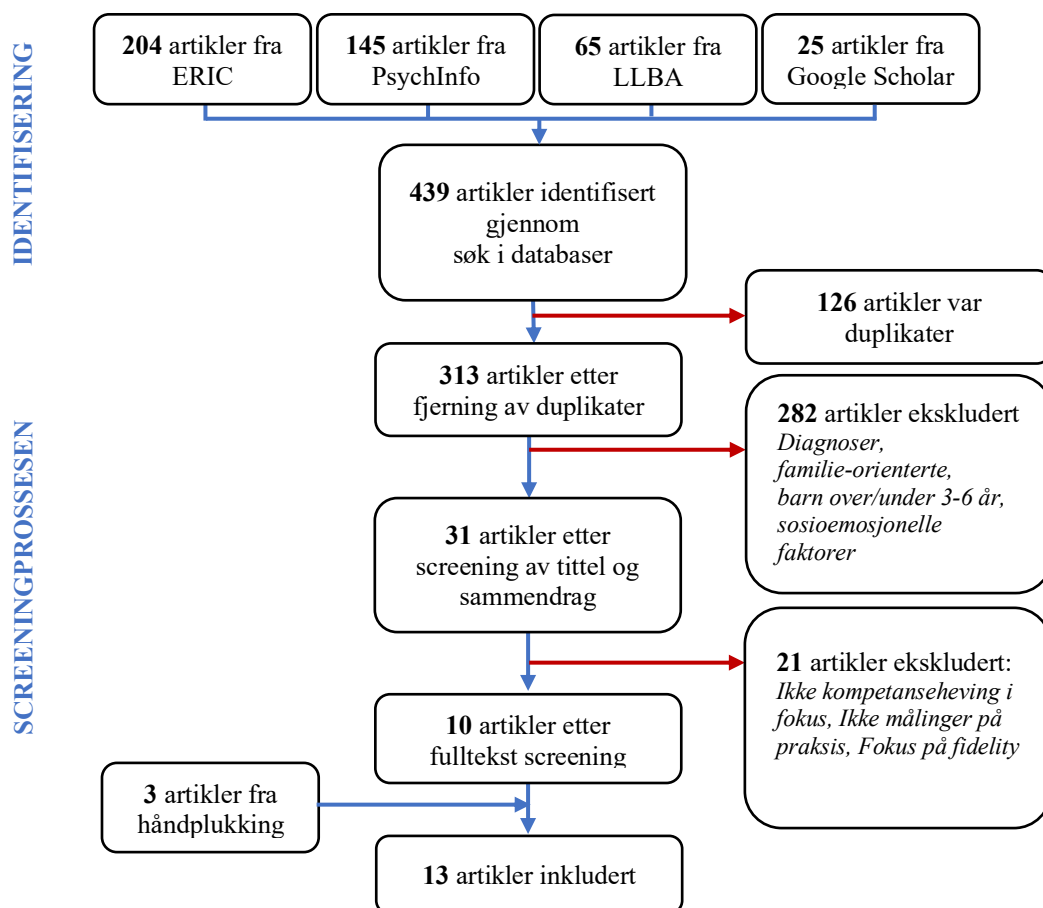
Tabell 2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier i screeningprosessen

SCREENINGSPROSSENS INKLUSJONS OG EKSKLUSJONSKRITERIER	
Inklusjon	Eksklusjon
Kompetanseheving av barnehageansatte	Diagnoser (45*)
Språklige ferdigheter i fokus	Fokus på andre områder for utvikling (60*)
Eksperimentelle studier	Tospråklig opplæring og identitet (20*)
Barn i alderen 3-6 år	Familiære egenskaper i fokus (20*)
	Mer informative artikler (20*)

Søket ble gjennomført i perioden 21-23.1.2021 og ga 439 treff. Den første screeningen gikk på tittel og sammendrag der artikler ble vurdert inkludert eller ekskludert ut fra en mer utfyllende liste med bestemte kriterier presentert i *tabell 3*. Ekskluderte artikler gjennom screening av tittel og sammendrag hadde blant annet et større fokus på autisme, hørselshemninger, bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) eller andre diagnoser. Fokus på familie og hjem, barn over eller under 3-6 år, tospråklig opplæring og identitet, sosioemosjonelle ferdigheter samt samspill mellom jevnaldrende ble også ekskludert. Det samme ble artikler som så på ferdigheter innen andre fagområder som matematikk, musikk og teknologi. Studier rettet mot lek, måltider eller boklesing ble inkludert hvis andre kriterier ble oppfylt. Siden formålet med denne narrative litteraturstudien var å se på mer generell utvikling av språklige ferdigheter ble studier med sammenligning av ulike komponenter innen spesifikk leseutvikling som fonologisk bevissthet, avkoding eller lignende ekskludert med mindre det var en del av et større fokus på språkutvikling.



Etter screening av tittel og sammendrag ble det gjennomført en screening av fulltekst der det ble gjort en nærmere gjennomgang av metodiske kvaliteter som utvalg, datainnsamling og beskrivelser av intervensjoner. Et viktig poeng å fremheve er at utfallsmål på barns språklige ferdigheter ikke var et inkluderingskriterium. Flere studier ble ekskludert da hovedfokuset var på implementeringsfidelitet (f.eks. Hamre et al., 2011; Mendive et al., 2016). Andre studier ble ekskludert da de manglet målinger på eventuelle endringer i praksis som følge av kompetanseheving (f.eks. El-Chouefati et al., 2012; Hamre et al., 2012; Justice et al., 2018). Figur 1 viser flytskjema med oversikt over søke- og screeningsprosessen med detaljert oversikt over antall artikler identifisert i hver av databasene samt antall artikler ekskludert gjennom de to screeningsprosessene. Totalt ble 13 studier inkludert etter fulltekstscreening. 12 av disse var eksperimentelle og randomiserte kontrollerte studier (RCT) med kontrollgruppe og intervensjonsgruppe(r). RCT gir god indre validitet, men er i seg selv ikke synonymt med effektivitet. En av de inkluderte studiene var en metaanalyse basert på RCT studier.



Figur 1 Flytskjema over søke og screeningsprosessen

## Metodiske begrensninger

En svakhet ved tradisjonelle litteraturstudier er at de baserer seg på subjektivt skjønn, både ved utvalg og vurdering av tilgjengelig forskning. Valg av søkeord, boolske operatører samt ulike former for begrensninger og spesifiseringer vil påvirke utvalget. Det har blitt diskutert med veileder hvorvidt det burde vært inkludert begrepet teacher foran program og intervensjon i søketerm 1, men dette ble ikke inkludert da de to begrepene ofte opptrer alene. Bruken av spesifisering av søkeområde for søkeordene vil også være av betydning, og siden hovedfokuset var på voksen-barn samspillet ble det valgt å gjøre spesifisering til tittel og sammendrag på søketerm 3. Jeg kunne ha søkt bredt på det området, og/eller gjort samme begrensning med søketerm 1 om kompetanseheving. Tidsintervallet 2005-2021 vil også kunne være en metodisk begrensning i dette studiet, men flere artikler fra før 2005 har blitt inkludert i andre deler av denne oppgaven for å underbygge teori, forskning og diskusjon. Samtidig ønsket jeg forskning av nyere dato da det har, som tidligere nevnt, skjedd en enorm utvikling i barnehagesektoren de siste 10-15 årene.

## Oppsummering av metoden

I dette kapitlet har det blitt trukket frem masteroppgavens metode som er en narrativ litteraturstudie. Profesjonsetiske retningslinjer med særlig fokus på åpenhet og redelighet vil være viktige gjennom hele arbeidet med utformingen av tekst og innhold. Søke og screeningsprosessen har blitt gjennomgått fra utvelgelse av søketermer til endelig inkluderte artikler. Søket ga 439 treff hvorav 10 til slutt ble inkludert etter to screeningrunder. Tre artikler ble håndplukket inn og informasjon om hvordan disse ble funnet samt detaljert søkestreng i de forskjellige databasene finnes i vedlegg 1. Valg av søkeord, tidsbegrensninger og boolske operatører kan ha påvirket søkeresultatet.

## 4 RESULTATER

Resultater fra de 13 inkluderte studiene vil i denne delen presenteres skjematisk og tematisk. Det vil bli redegjort for studienes forskningsmetode, komponenter i gjennomføring av kompetansehevingen, det faglige innholdet og betydningen av kompetanseheving for barnehageansattes språklige samspillskvaliteter med barn. I tillegg vil de studier som inkluderer mål på barns språklige ferdigheter presenteres i siste del av dette kapittelet.

### Inkluderte studiers forskningsmetode

Tabell 3 viser studienes design, antall ansatte og barn i intervensjon/kontrollgruppe, type kompetansehevingsprogram, varighet, komponenter i kompetansehevingen og resultater.

Tabell 3 Egenskaper ved inkluderte studier

Forfatter. (Årstall)	Des	n ans int/kon	n barn int/kon	Kompetanse hevingsprogram	Studiens Varighet	Int komp	Stilling i barnehagen
Cabell et al. (2015)	RCT	44?	297	LLLI	1 år	Workshop Nettbasert veiledning	Barnehagelærer
Cabell et al. (2011) ***	RCT	25/24	168/162	LLLI	1 år	Workshop Nettbasert veiledning	Barnehagelærer
Girolametto et al. (2012) ***	RCT	10/10	39/37	ABC and Beyond	4 uker	Workshop Veiledning	Barnehagelærer
Girolametto et al. (2007) ***	RCT	8/7	4*	LLLI	2 uker	Workshop	Barnehagelærer
Grace et al. (2008) ***	RCT	20/15	Oppgis ikke	DLM + CIRCLE	3år	Workshop Veiledning	Barnehagelærer og assistent
Greenwood et al. (2017)	RCT	10/10	109/97	Literacy 3D	2 år	Workshop Veiledning	Barnehagelærer og assistent
Hindman & Wasik (2012)	RCT	16/10	626/357	ExCELL	2 år	Workshop Veiledning	Barnehagelærer
Markussen-Brown et al. (2017)	Meta	33 studier					
Mashburn et al. (2010)	RCT	65/69	1165	MTP-LL	2 år	Workshop Nettbasert veiledning	Barnehagelærer
McCollum et al. (2013) ***	RCT	7/5	Oppgis ikke	Strategiklynger	1 år	Nettressurser Workshop	Barnehagelærer
Neumann & Wright (2010) ***	Mix. Met.	58/58/32	Oppgis ikke	L&L	10 uker	Kurs v/universitet Veiledning	Barnehagelærer og assistenter
Piasta et al. (2012) ***	RCT	25/24	860**	LLLI	1 år	Workshop Nettbasert veiledning	Barnehagelærer
Wasik & Hindman (2011) ***	RCT	19/11	358/183	ExCELL	9 mnd	Workshop/ Summer institute Veiledning	Barnehagelærer

\*oppgir kun antall barn til videoinnspilling \*\* 330 av disse ble tilfeldig utvalgt til målinger ved høst og vår

\*\*\* inkludert i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017)

Alle inkluderte studier benyttet, eller bestod av, eksperimentelle randomiserte studier med intervensjon og kontrollgruppe. Randomiseringen ble gjennomført på enten barnehagenivå eller avdelingsnivå. Det at inkluderte studier var RCT styrker studienes indre validitet og gyldighet. Alle inkluderte studier gjennomførte kompetanseheving der formålet var å legge bedre til rette for barns utvikling av språklige ferdigheter. Studiene undersøkte ulike effekter og betydninger av kompetanseheving for ulike aspekter ved det språklige miljøet i barnehagen og/eller barns språklige ferdigheter. For eksempel undersøkte noen studier betydningen av kompetanseheving på barnas reseptive og ekspressive vokabular (f.eks. Hindman & Wasik, 2012; Mashburn et al., 2010; Wasik & Hindman, 2011), andre undersøkte kompetansehevings betydning på det språklige miljøet i barnehagen (f.eks. Grace et al., 2008; McCollum et al., 2013), mens noen undersøkte kompetansehevings betydning for egenskaper ved voksen-barn samtaler under boklesing og formingsaktivitet (f.eks. Girolametto et al., 2007, 2012).

Utvalget i alle inkluderte studier besto av barnehageansatte i forskjellige amerikanske og kanadiske barnehage tilbud som arbeidet med barn i alderen tre til seks år. Head Start barnehagene inkluderes i flere av studiene (f.eks. Hindman & Wasik, 2012; Wasik & Hindman, 2011), mens andre inkluderer både private og kommunale barnehager. Head Start barnehager er et tilbud til sårbare barn og familier i USA hvor det pedagogiske innholdet skreddersys etter lokale behov (Head Start - Early Childhood Learning and Knowledge Center, 2020). Tabell 3 viser at kun enkelte studier inkluderte assistentene i kompetanseheving, men at de aller fleste ga kompetanseheving kun til barnehagelærerne. Tre av studiene brukte samme datautvalg i sine analyser (Cabell et al., 2011, 2015; Piasta et al., 2012), men de undersøkte ulike aspekter ved kompetansehevingen. Inkluderte studiers utvalg varierer fra syv barnehagelærere i intervensjonsgruppen og seks i kontrollgruppen (McCollum et al., 2013) til 148 barnehagelærere omtrent likt fordelt i kontroll- og intervensjonsgruppe (Neuman & Wright, 2010). Barna som inkluderes varierer også. For eksempel setter enkelte studier kun krav om et antall barn som barnehagelæreren selv velger til implementering av aktivitetene, mens andre inkluderer alle barna tilhørende barnehagelærerens avdeling.

Kompetansehevingsprogrammene i inkluderte studier gjennomførte kompetansehevingen noe ulikt. De aller fleste studiene gjennomførte kompetansehevingen ved bruk av kursing og veiledning, enten nettbasert eller i barnehagen. Inkluderte studier varierer i tilbud til kontrollgruppen. Enkelte studier tilbyr kompetanseheving gjennom kursing til både kontroll- og intervensjonsgruppe, men med forskjellige tema. En studie tilbyr nettbasert

kompetanseheving til begge gruppene der en av gruppene mottar veiledning i tillegg (Mashburn et al., 2010). En annen studie tilbyr kursing ved høyskole/universitet til en gruppe, veiledning til en annen og «business-as-usual» til en tredje gruppe (Neuman & Wright, 2010). Dette betyr at noen studier undersøker ulike typer av kompetansehevingskomponenter opp mot hverandre, mens andre studier undersøker betydningen av kompetanseheving sammenlignet med vanlig praksis. Selve gjennomføringen av kompetansehevingen vil bli nærmere gjennomgått senere i dette kapitlet.

For å måle effekten av kompetansehevingsprogrammene benyttet de aller fleste inkluderte studier observasjon som datagrunnlag, enten videoopptak som ble transkribert og kodet, eller ved hjelp av ulike observasjonsverktøy. ELLCO med tilhørende deltester og CLASS er de to mest brukte observasjonsverktøyene for det språklige miljøet og barnehagelæreres støtte til læring og utvikling. Utfallsmål på barn blir i enkelte studier målt med standardiserte og normerte kartleggingsverktøy (f.eks PPVT). Egenskaper ved kartleggingsverktøyet og om det er standardisert vil ha betydning for intertaterreliabilitet, som vil si sannsynligheten for at samme skåre oppnås ved gjentatte målinger. Inkluderte studier oppga en intertaterreliabilitet på rundt 80-90%. Standardiserte tester tar ofte utgangspunkt i ferdigutviklede manualer med klare instruksjoner for å sikre at alle som gjennomfører testen gjør dette under like betingelser (Svartdal, 2020b). Det at testene er normerte vil si at testresultatene sammenlignes med et større utvalg barn lik den barnegruppen som testen brukes på (Svartdal, 2020b). Dette gjelder også kulturelt like, slik at en test normert for amerikanske barn ikke nødvendigvis vil gi valide resultater på norske barn.

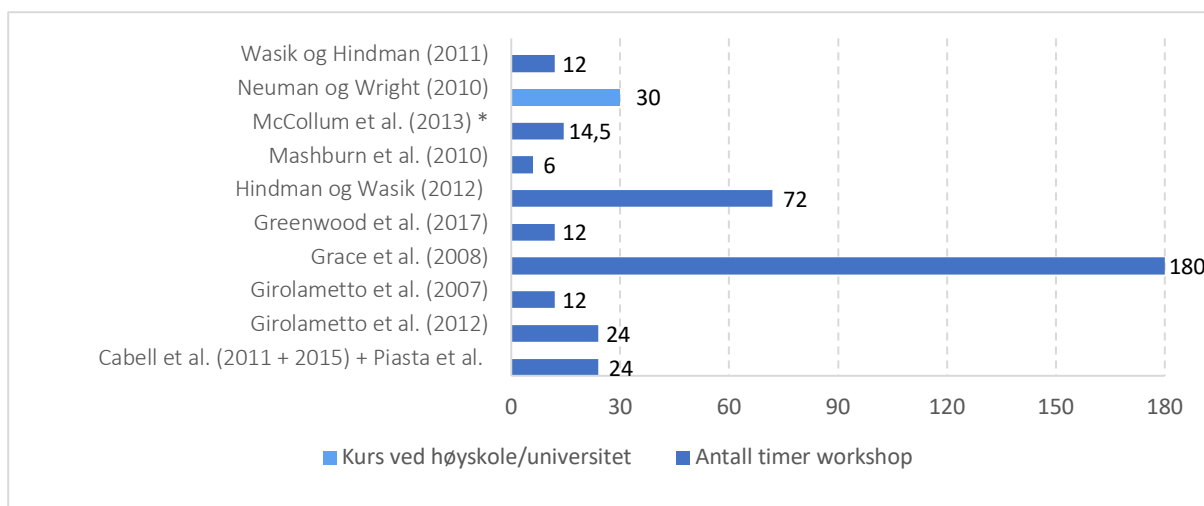
Metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) inkluderte 25 studier som representerer 27 publikasjoner, og resulterte i 33 trials med utfall på minst en barnehagelærer/avdeling av interesse for metaanalysen. Åtte studier inkludert i denne litteraturstudien er også representert i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017). Disse åtte er markert i tabell 3. Metaanalysen undersøkte blant annet effektene av kompetanseheving på barnehageansattes prosesskvalitet, strukturkvalitet og kunnskap samt i hvilken grad utfall hos barnehageansatte var assosiert med variasjoner i kompetansehevingsens format, intensitet og varighet. I tillegg undersøkte de om det totale antall komponenter i kompetansehevingsprogrammet var av betydning for prosess- og strukturkvalitet i barnehagen.

Oppsummert undersøkte inkluderte studier betydningen kompetanseheving av barnehageansatte kunne ha for det språklige miljøet på avdelingen, den språklige kvaliteten i samspill med barn og/eller barns utvikling av språklige ferdigheter. Studienes forskjeller i utvalg og datainnsamlingsmetoder gjør det utfordrende å trekke noen overordnede konklusjoner, og enkelte studier vil dermed være mer sentrale enn andre for å besvare denne oppgavens tre forskningsspørsmål.

### **Hvordan gjennomføres kompetanseheving av barnehageansatte?**

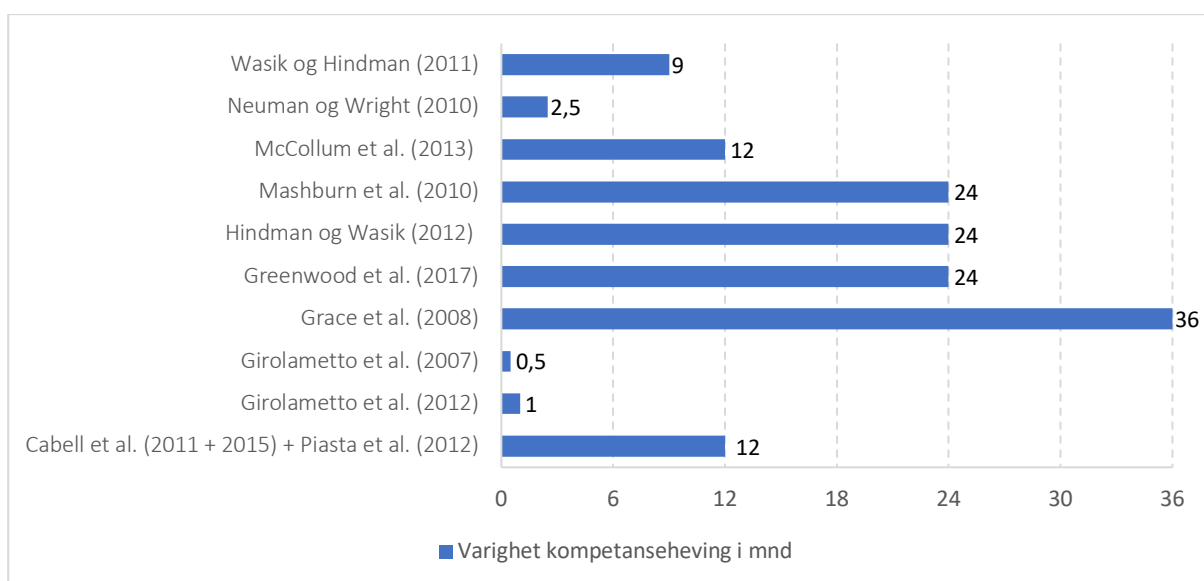
*Kursing*, ofte i kombinasjon med veiledning, ble benyttet til å formidle kompetansehevings faglige innhold til deltakerne i neste alle inkluderte studier. En studie ga kun kursing (Girolametto et al., 2007), en annen studie ga kun kurs ved høyskole/universitet til en gruppe og kun veiledning til en annen gruppe (Neuman & Wright, 2010), og en tredje studie ga kun nettbasertkompetanseheving til en gruppe, og samme nettbasertkompetanseheving med veiledning til en annen gruppe (Mashburn et al., 2010). I metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) ser det ut til at fire studier tilbyr kompetanseheving i form av kurs ved høyskole/universitet, tre studier tilbyr kun kursing i form av workshop, to studier tilbyr kun veiledning og omtrent 16 studier tilbyr kursing i form av workshop i kombinasjon med veiledning. Kompetanseheving som inkluderte kursing, enten workshop eller ved høyskole/universitet, viste større positiv effekt på prosesskvalitet enn kompetanseheving hvor dette ikke var inkludert, og forskjellen var statistisk signifikant (Markussen-Brown et al., 2017). Resultatene fra metaanalysen indikerer at kursing gjennom workshop hadde en større positiv effekt på både prosess- og strukturkvalitet sammenlignet med kurs ved høyskole/universitet.

*Kursintensitet* vil si antall timer kursing tilbudt gjennom kompetansehevingen, uavhengig av kurs form, og varierer fra 6 til 450 timer i inkluderte studier. Figur 2 viser en grafisk fremstilling av kursintensitet for inkluderte studier inndelt i kursformat. Metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) er ikke inkludert, men her varierte kursintensiteten fra 6 til 450 timer. I tråd med Markussen-Brown et al. (2017) anslås en kursdag til å vare seks timer om ikke annet oppgis. Kurs intensitet var ikke signifikant relatert til prosess- eller strukturkvalitet (Markussen-Brown et al., 2017),



Figur 2 Antall timer workshop eller kurs ved høyskole/universitet, \* inkluderte i tillegg tre korte gruppemøter á 1,5t

*Kursvarighet* vil si tidsspennet barnehageansatte mottok kompetansehevingen, fra oppstart til avslutning, og ble i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) kategorisert på en økende skala på åtte uker. Figur 3 viser grafisk fremstilling av inkluderte studiers kursvarighet målt i måneder. Studiene til Girolametto et al. (2007, 2012) skiller seg ut ved å være kortere enn en måned, mens Grace et al. (2008) er eneste studie over tre år. Metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) er ikke inkludert, men der varierte kursvarighet fra omtrent en måned til tre år. Kursvarighet var signifikant relatert med prosesskvalitet, men ikke strukturkvalitet (Markussen-Brown et al., 2017).



Figur 3 Kompetansehevingens varighet

Oppsummert gir inkluderte studier en indikasjon på at kompetanseheving som inkluderer en form for kursing viste signifikant større positiv effekt på prosesskvalitet enn kompetanseheving hvor kursing ikke var inkludert. Workshop ser ut til å bli brukt oftere enn kurs ved høyskole/universitet, og hadde i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) en større positiv effekt på både prosess- og strukturkvalitet sammenlignet med kurs ved høyskole/universitet. Kursintensitet, målt i antall timer med kursing, og kursvarighet, målt fra oppstart til avslutning, varierer stort mellom de forskjellige studiene, og det ser ut til at kun kursvarighet var positivt relatert til prosesskvalitet (Markussen-Brown et al., 2017).

### **Hvordan gjennomføres kursingen i inkluderte studier?**

*Workshop* var en av de mest brukte kursformatene i inkluderte studier og gjennomføringen beskrives noe ulikt. Enkelte studier beskrev et interaktivt opplegg med bruk av videoeksempler, faglige diskusjoner i mindre grupper og rollespill for å praktisere implementering av bestemte strategier eller aktiviteter (f.eks. Cabell et al., 2011; Girolametto et al., 2012). Andre studier fokuserte mer på kompetansehevings teoretiske bakgrunn, praktisk informasjon og opplæring i og utlevering av nødvendig utstyr som innhold i workshopene (f.eks. Greenwood et al., 2017; Hindman & Wasik, 2012; Mashburn et al., 2010). I tillegg ga flere av studiene kopi av gjennomgått faglig innhold eller kopi av manualen (f.eks. Cabell et al., 2011).

*Kurs ved høyskole/universitet* brukes av Neuman og Wright (2010) inkludert i denne studien, og tre andre studier i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017). Kurset til Neuman og Wright (2010) heter *Language and Literacy (L&L)* og beskrives som forelesninger ved lokale høyskole/universitet der fokuset var på å utvikle innholdskunnskap og pedagogiske ferdigheter ansett til å være viktige for språklige kvalitet i barnehagen gjennom forelesninger hvor det ble brukt videoeksempler etterfulgt av aktiviteter for å koble teori og praksis. Aktivitetene satte krav til bruk av innhold fra kurset og deres undervisningspraksis samt å reflektere over effektiviteten av disse. Deretter ble de diskutert i kurset for å hjelpe barnehagelærerne med å trekke koblinger mellom deres forståelse av barns utvikling, tidlig utvikling av lese- og skriveferdigheter samt deres nåværende praksis på avdeling.

Oppsummert indikerer inkluderte studier at kursing kan gjennomføres i form av workshop eller kurs ved høyskole/universitet. Workshop ble av flere studier gjennomført på en interaktiv måte med videoeksempler, muligheter til faglig diskusjon og rollespill. Kurs ved høyskole/universitet gis kun av en studie, i tillegg til tre andre inkludert i metaanalysen, men



den ene studien gjennomførte foredrag med videoeksemplere etterfulgt av oppgaver til refleksjon over egen praksis.

### **Hvordan gjennomføres veiledning i inkluderte studier?**

*Veiledning* ble tidligere i kapittelet trukket frem som en mye brukt tilleggskomponent til kursing. En studie inkluderte ikke veiledning (Girolametto et al., 2007), en studie ga kun veiledning som kompetanseheving, uten kursing (Neuman & Wright, 2010) og ti av studiene inkluderte veiledning i tillegg til kursing. Metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) fant indikasjoner på at kompetanseheving med minst en tilleggskomponent til kursing var relatert til en signifikant større positiv effekt på prosesskvalitet, enn kompetanseheving kun gjennom kursing (Markussen-Brown et al., 2017). Inkludering av veiledning ble også funnet til å gi en signifikant større effekt på prosess- og strukturkvalitet (Markussen-Brown et al., 2017). To av studiene i metaanalysen isolerte effekten av kun veiledning og fant en liten effekt på prosess- og strukturkvalitet, men ved å legge til minst en annen komponent ble effekten doblet, men var kun signifikant for strukturkvalitet (Markussen-Brown et al., 2017).

*Veilederne* er stort sett fagpersoner innenfor tidlig barndom med tilsvarende mastergrad og lang erfaring (f.eks. Grace et al., 2008), ansatte i forskningsgruppen (f.eks. Greenwood et al., 2017) eller logopedier (f.eks. Girolametto et al., 2012). En studie oppgir ingen informasjon om veilederne (Mashburn et al., 2010). Enkelte studier beskriver eget opplegg for veilederne i form av møtepunkter for planlegging, diskusjon, problemløsning og/eller orientering (f.eks. Greenwood et al., 2017; Hindman & Wasik, 2012). Hvor ofte møtene ble gjennomført, varierte. For eksempel oppga en studie ukentlige møter i starten og etter hvert månedlige med leder av prosjektet (Hindman & Wasik, 2012), mens en annen studie oppga at det var fire møter over to timer før oppstart, og deretter to møter i måneden (Greenwood et al., 2017). Inkluderte studier gir indikasjoner på at en veileder har ansvar for omtrent 3-5 barnehagelærere/avdelinger.

*Gjennomføringen av veiledningen* i inkluderte studier gjøres enten nettbasert (Cabell et al., 2011; Mashburn et al., 2010) eller i barnehagen (f.eks. Girolametto et al., 2012; Grace et al., 2008; Greenwood et al., 2017; Hindman & Wasik, 2012). Antall timer med veiledning varierer mellom studiene. For eksempel oppgir en studie omtrent fem timer veiledning per uke (Grace et al., 2008), en studie oppgir 30 timer veiledning i løpet av ti uker (Neuman & Wright, 2010), og en studie oppgir at de krevde en time av barnehagelæreren hver uke, og at veilederen brukte totalt 19-20 timer per barnehagelærer (Greenwood et al., 2017). Flere av studiene gjennomfører

veiledningen i sykluser (f.eks. Hindman & Wasik, 2012; Mashburn et al., 2010). Lengden på syklusene varierte fra to til fire uker, noen startet en syklus med workshop (f.eks. Hindman og Wasik, 2012; Wasik og Hindman, 2011), mens andre startet med observasjon (f.eks. Girolametto, 2011). For eksempel begynte to av studiene hver syklus med gruppeworkshop, en uke senere modellerte veileder praksis på avdeling, mens barnehagelærer observerte og fylte ut en sjekklister, en til to uker senere observerte veileder barnehagelærers implementering ved bruk av samme sjekklister og ga tilbakemelding (Hindman & Wasik, 2012; Wasik & Hindman, 2011). En annen studie oppgir at veiledningen var innom relevante temaer som implementering og bruk av kompetansehevingen, samt forslag til høytlesing, utvikling av temabaserte aktiviteter og organisering (Grace et al., 2008). Inkluderte studier gir en indikasjon på at veiledningen ofte består av observasjon og tilbakemelding, samtidig åpner veiledning opp modellering og veiledning på undervisningspraksiser samt organisering.

*Observasjoner* ble benyttet som grunnlag for veiledning i alle inkluderte studier, der enkelte observerte innspilte videoopptak (f.eks. Girolametto et al., 2012; Mashburn et al., 2010), og andre var til stede og gjennomførte observasjonen ved hjelp av ulike observasjonsverktøy (f.eks. Grace et al., 2008; Hindman & Wasik, 2012; McCollum et al., 2013). Antall observasjoner og lengden på observasjonene varierte mellom studiene. En studie oppgir at veileder etter observasjon fylte ut kommentarer på et skjema med to setninger: *i dag så jeg deg gjøre disse tingene bra...*, og *Neste kan du prøve...* (Grace et al., 2008). Denne studien benyttet i tillegg koordinatører på barnehagenivå som gjennomførte to planlagte og noen uformelle observasjoner med muntlig tilbakemeldinger årlig. Barnehagens direktør gjennomførte også årlig observasjon. I tillegg er dette eneste studie som fremhever at barnehagelærerne får informasjon om barnas utvikling gjennom årlig systematisk kartlegging med et systematisk kriteriebasert kartleggingsverktøy for barns eksisterende ferdigheter (Grace et al., 2008).

*Tilbakemeldinger* i forbindelse med veiledning fremkommer som en mye brukt komponent i veiledningen. Nettbasert veiledning oppgir at skriftlig tilbakemelding gis før neste innspilling av videoopptak (Cabell et al., 2011; Mashburn et al., 2010), mens barnehagebasert veiledning stort sett tilbyr muntlig tilbakemelding umiddelbart etter observasjon (f.eks. Greenwood et al., 2017) eller senere samme dag i barnehagelærernes planleggingstid (Hindman & Wasik, 2012). En av de nettbaserte veiledningene ble videoopptaket gjennomgått av veileder, klipp valgt ut og lastet opp på en sikker nettside. Barnehagelærer så igjennom klippene og ga kommentarer, deretter ble det gjennomført en halvtimes videokonferanse om undervisningspraksis og

konkretisering av fremtidige mål (Mashburn et al., 2010). Den andre nettbaserte veiledningen ble gjennomført etter en detaljert innspillingsplan med dato for opptak, aktivitet og strategi som skulle implementeres. Barnehagelærer sendte inn et refleksjonsnotat sammen med videoopptaket. Veileder ga skriftlig tilbakemelding via epost, og var tilgjengelig gjennom året, men kommunikasjon utenom tilbakemeldinger var uvanlig (Cabell et al., 2011, 2015; Piasta et al., 2012). En studie oppfordret barnehagelærer til å ta styringen på tilbakemeldingen ved å kommentere på eget strategibruk, effekten på barn og eventuelle utfordringer, under gjennomgangen av videoopptaket. Formålet var å bygge barnehagelærerens selvbevissthet og selvevaluering. Avslutningsvis ble det diskutert og stilt spørsmål rundt kompetansehevingens innhold og strategibruk, deretter ble det utviklet en ny handlingsplan (Girolametto et al., 2012). En annen studie benyttet resultater fra observasjonsverktøyene som grunnlag for tilbakemeldinger, og strategiene som ble valgt og implementert var manualisert med tilhørende sjekklister for å dokumentere implementering samt til bruk i tilbakemelding (Greenwood et al., 2017).

Oppsummert gir inkluderte studier en indikasjon på at veiledning kan gjennomføres på flere måter. Veilederen har bred erfaring fra arbeid med barn i barnehagealder og har ansvar for omtrent tre til fem barnehageansatte/avdelinger. Veiledningen kan være nettbasert, eller barnehagebasert og er i flere av studiene organisert i sykluser bestående av blant annet observasjon og tilbakemelding. Enkelte studier inkluderte også andre komponenter som modelleringer eller organisering. Tilbakemeldingene ble gitt skriftlig og muntlig kort tid etter observasjon, senere samme dag eller før neste veiledning. Tilbakemeldingene fokuserte på hva som var bra og hva som kan forbedres. Girolametto et al. (2011) er eneste studie som fremhever barnehagelærers rolle i tilbakemeldingene ved å oppfordre barnehagelæreren til å kommentere underveis i gjennomgangen av videoopptaket. Flere av studiene inkluderte mulighet for å diskutere implementering, faglig innhold og/eller utfordringer i kompetansehevingen som en del av tilbakemeldingstiden (f.eks. Grace et al., 2008). Noen utviklet også en ny handlingsplan eller implementeringsplan til neste gang (f.eks. Girolametto et al., 2011; McCollum et al., 2013).

### **Brukes det andre komponenter i gjennomføringen av kompetansehevingen?**

En studie fremhever en fleksibel tidsplan og en involvert ledelse, som mulige årsaker til at samtlige barnehagelærere fikk deltatt på all kursing og veiledning (Hindman & Wasik, 2012). Samme studie ga også barnehagelærerne en til to sider med dagsplaner, med forslag til

aktiviteter i små grupper og temarelatert vokabular. Etter hvert ble barnehagelærerne oppmuntret til å lage egne planer. En annen studie benyttet temaguiden designet som alternative dagsplaner, heller en skriptede timer, som fremhevet hvordan forskningsbasert praksis kan implementeres sammen med temarelaterte aktiviteter gjennom dagen (Wasik & Hindman, 2011). En annen studie trekker frem at de sammenlignet tidligere observasjoner innenfor samme faglige tema for å sikre fremgang (McCollum et al., 2013). Flere studier ga kopi av manual eller faglig innhold knyttet til kompetansehevingen, blant annet Girolametto et al. (2012). Girolametto et al. (2007) ga ut heftet *Let Language Lead the Way* med oppsummeringer av det faglige innholdet samt plass til å skrive notater og tanker rundt implementering.

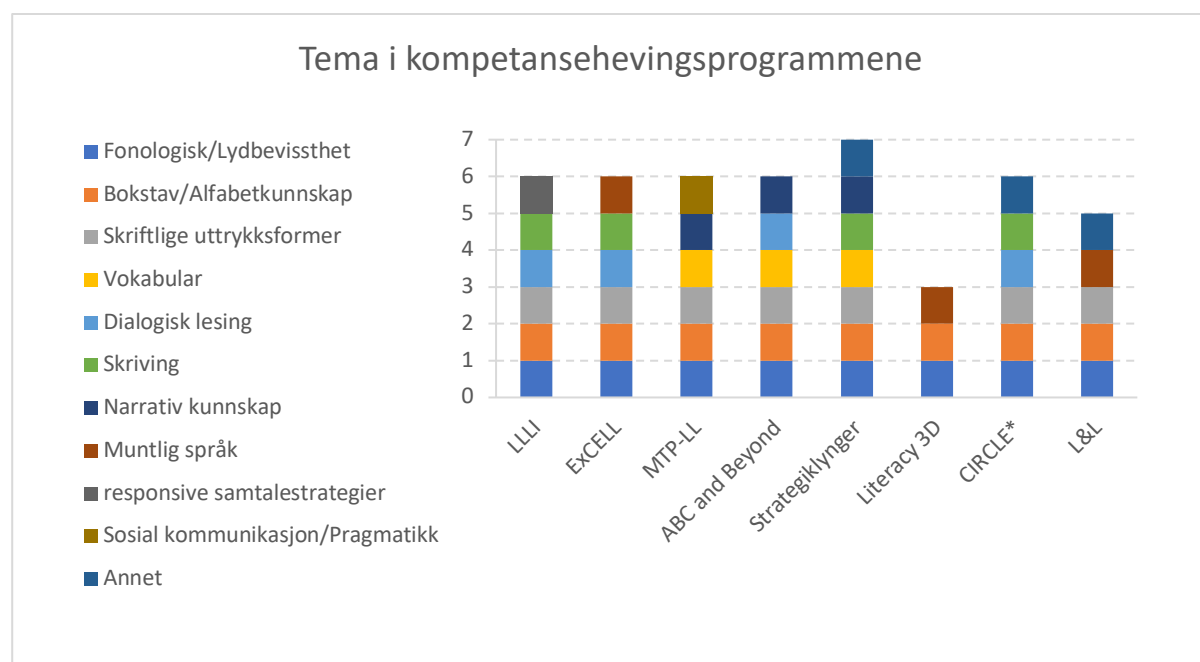
*Implementering av læreplan* ble gjort i fem av studiene i metaanalysen, hvor en av dem (Grace et al., 2008) er inkludert i denne litteraturstudien og det ble ikke funnet noen statistisk signifikante forskjeller mellom kompetanseheving med implementering av læreplan, sammenlignet med kompetanseheving som kommer i tillegg til eksisterende læreplaner (Markussen-Brown et al., 2017). *DLM Early Childhood Express* (DLM), et omfattende program som tilbyr barnehagelærere litteratur, konkrete og undervisnings-materialer til bruk gjennom året, ble implementert i studien til Grace et al. (2008). I tillegg implementerte studien *Read Together/Talk Together Dialogic Reading Program* samt gir en stor økonomisk støtte til intervensjonsgruppen gjennom tre år, og en mindre økonomisk støtte til kontrollgruppen. Den økonomiske støtten skal fordeles på selvvalgte materialer og utstyr, hvor en viss sum er øremerket forskjellige materialer. Denne studien er også inkludert i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017), som eneste studie bemerket med økonomisk støtte.

Oppsummert implementerer enkelte studier andre komponenter i tillegg til kursing og veiledning. Komponenter nevnt over er dagsplaner med tilhørende aktiviteter, kopi av manual eller faglig innhold, en fleksibel tidsplan for å sikre deltakelse samt implementering av egen læreplan og økonomisk støtte.

### **Hvilke aspekter ved språklige ferdigheter vektlegges i kompetansehevingen?**

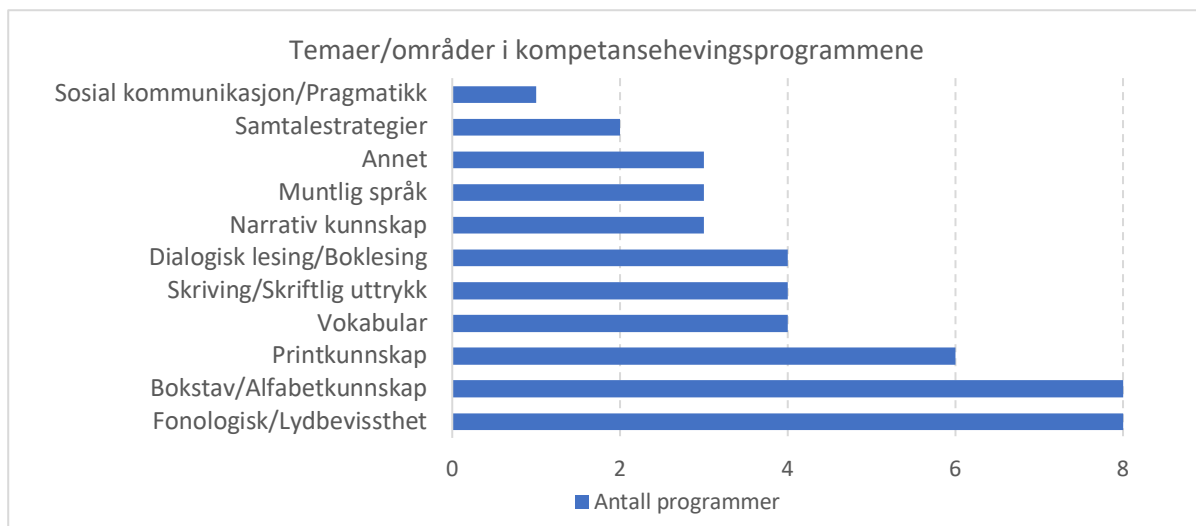
Tabell 3 viste at inkluderte studier i denne narrative litteraturstudien benytter åtte forskjellige kompetansehevingsprogrammer, og Figur 4 viser en oversikt over kompetansehevingsprogrammene hovedtemaer innenfor barns språklige ferdigheter. Det fremkommer at de aller fleste kompetansehevingsprogrammene benyttet et sted mellom fem og

syv forskjellige temaer eller områder for språklige ferdigheter. Studiene benytter noe forskjellig terminologi og hva de enkelte kompetansehevingsprogrammene vektlegger innenfor hvert av temaene fremkommer sjeldent. Det kan dermed tenkes at for eksempel muntlig språk i Literacy 3D inkluderer vokabular og at temaet responsive samtalestrategier som kun trekkes frem i Learning Language and Loving It! (LLLI) til en viss grad går inn under dialogisk lesing i noen av de andre kompetansehevingsprogrammene. I tillegg overlapper flere av temaene, slik at dialogisk lesing og narrativ kunnskap for eksempel kan gå innunder hverandre. Muntlig språk og vokabular kan også inkludere flere av de samme strategiene. Det samme kan skriftlige uttrykksformer, som er oversatt fra printkunnskap, være nært innholdsmessig til skriving og alfabetkunnskap. Med utgangspunkt i Girolametto et al. (2007) har jeg inkludert temaene fonologisk/lydbevissthet, bokstav/alfabetkunnskap, kunnskap om skriftlige uttrykksformer og dialogisk lesing i LLLI, i tillegg til responsive samtalestrategier.



Figur 4 Kompetansehevingsprogrammenes temaer, \* CIRCLE og Read Together/Talk Together Dialogic Reading Program

Figur 5 viser antall kompetansehevingsprogrammer som bruker de forskjellige temaene/områdene innfor språklige ferdigheter. Figuren viser at alle kompetansehevingsprogrammene inkluderer fonologisk bevissthet og lysbevissthet samt kunnskap om bokstavene og alfabetet. Deretter følger kunnskap om skriftlige uttrykksformer, vokabular, skriving, samt dialogisk lesing/ boklesing.



Figur 5 Temaer i kompetansehevingen

*Dialogisk lesing* brukes i flere av studiene som metode for å skape samtale om tekst gjennom spørsmål og kommentarer utover de umiddelbare omgivelsene ved å relatere hendelser i boken til barnas egne erfaringer, trekke slutninger, forestille nye handlinger og snakke om karakterenes følelser (f.eks. Girolametto et al., 2007). Kompetansehevingen kan også gi undervisningsstrategier på å introdusere bokens innhold, opprettholde interesse, involvere barnet og relatere vokabular fra boken til tidligere og fremtidige erfaringer (McCollum et al., 2013). Et viktig argument er at flere av kompetansehevings temaer kan fremheves under dialogisk lesing (f.eks. kunnskap om skriftlige uttrykksformer). Dialogisk lesing brukes med andre ord som en aktivitet for å utvikle barns tidlige lese- og skriveferdigheter samt utvikling av vokabular ved å stille åpne spørsmål, forklare og videreføre nye ord til andre kontekster (Greenwood et al., 2017; Wasik & Hindman, 2011). For McCollum et al. (2013) er dialogisk lesing veien til det de omtaler som vokabular, informasjon, forståelse og narrativ struktur.

*Alfabet- og bokstavkunnskap, skriftlig uttrykksformer og skriving* er alle inkludert i fire av kompetansehevingsprogrammene. McCollum et al. (2013) trekker frem det å be barn identifisere og demonstrere egenskaper ved bokstaver som strategier for å fremme alfabet- og bokstavkunnskap. Forskjellige leker trekkes frem som for eksempel «ordbank» og «passord i overganger». Girolametto et al. (2007) fokuserte på å fremme kunnskap om skriftlige uttrykksformer og hvordan integrere skrift i daglige rutiner i barnehagen. Forslag til aktiviteter var å skrive korte fortellinger som barn dikterte, skrive navn og beskrivelser på formingsaktiviteter og være med på å skrive dagsrapport. Peke på bokstaver, ord og skrivemåter (f.eks. retning), løftes frem som aktiviteter for å fremme kunnskap om skriftlige uttrykksformer,

alfabet- og bokstavkunnskap. McCollum et al. (2013) beskriver blant annet strategier ved å oppmuntre til å bruke skriving i lek, peke ut egenskaper ved skrift, og bruke ord relatert til lesing og skriving.

*Fonologisk bevissthet/lydbevissthet* trekkes frem som tema i samtlige kompetansehevingsprogrammer. McCollum et al. (2013) trekker frem det å be barn om å demonstrere bokstavlyder eller peke på bokstaver assosiert med lyd som aktiviteter for å fremme fonologisk bevissthet. Det samme er rim og regler. Wasik og Hindman (2011) trekker frem at gjentakende og lekbaserte erfaringer med språk fremmer ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet.

*Muntlig språk* trekkes frem som grunnleggende for alle andre områder for læring i ExCELL og forsterkes gjennom alle temaene i kompetansehevingen (Hindman & Wasik, 2012; Wasik & Hindman, 2011). Et av temaene til Wasik og Hindman (2011) var, å veilede samtalen på tvers av pedagogisk innhold, og fokuserte den første delen av muntlig språk på å bygge samtaler i barnehagehverdagen, mens den andre fokuserte på å stille åpne spørsmål samt tilby tilbakemelding på barns språk.

*Samtalestrategier* er hovedfokuset i LLLI med hensikt å fremme den voksne som en aktiv, engasjerende og responderende samtalepartner. Kommunikasjonsfremmende strategier fremmer barnets prat ved å forlenge og utvide samtalen. Åpne spørsmål er en viktig del av det å utdype samtalen. Utvidelse følger og bygger videre på barnets bidrag for å fortsette samtalen. Språkutviklende strategier vil si at de voksne er språklige modeller som blant annet kan tilby erfaringer med nytt, eller mer avansert vokabular. Forlengelser er også en del av språkutviklende strategier (Cabell et al., 2015). Disse strategiene kan brukes på forskjellige måter, distribuert strategibruk fordeler strategibruken over flere samtaler, mens konsentrert strategibruk, samler flere strategier innenfor få samtaler (Cabell et al., 2015).

*Andre temaer* i kompetansehevingsprogrammene er i *Language & Literacy* (L&L) strategier for arbeid med opplæring på andrespråket, kartlegging av språklige ferdigheter, foreldrenes rolle i utvikling av språklige ferdigheter og koblingen mellom språklige ferdigheter og andre ferdigheter (Neuman & Wright, 2010). McCollum et al. (2013) inkluderer forståelse og informasjon. Grace et al. (2008) implementerte et omfattende kompetansehevingsprogram, der CIRCLE gir undervisningsstrategier, DLM Early Childhood Express implementeres som egen læreplan og Read Together/TalkTogether Dialogic Reading Program som inneholder

bildebøker og forslag til samtaler om bøker samt videotrening. Det gis ingen videre beskrivelser av forslagene eller strategier til implementering. Intervensjonsgruppen i studien etablerte et ressurscenter for foreldrene for å oppmuntre til leker og materialer til bruk hjemme, og det ble etablert bokklubber der foreldre låne bøker samt ble oppfordret til å rapportere ukentlig på bøker lest hjemme. Mashburn et al. (2010) inkluderer temaet sosial kommunikasjon/pragmatikk i deres nettbaserte kompetansehevingsprogram MyTeachingPartner-Language and Literacy (MTP-LL).

Oppsummert gir inkluderte studier en indikasjon på at benyttes flere ulike kompetansehevingsprogrammer med det formål å tilby barn et språkrikt miljø i barnehagen som fremmer utviklingen av språklige ferdigheter. Dialogisk lesing, fonologisk bevissthet, tidlig skriving, narrativ forståelse og alfabet- og bokstavkunnskap er ferdigheter som vektlegges, selv om de benevnes noe ulikt. I tillegg kommer utvikling av vokabular og muntlig språk, som blant annet i ExCELL presenteres som fundamentalt for alle områder. I tillegg viser flere av studiene (f.eks. Greenwood et al., 2017; McCollum et al., 2013; Wasik & Hindman, 2011) tydelig hvordan temaene utfyller hverandre og hvordan forskjellige aktiviteter kan bidra til barns utvikling av flere språklige ferdigheter samtidig. Det går med andre ord ikke nødvendigvis noe klart skille mellom de forskjellige temaene, samtidig som samtlige temaer trekkes frem i en eller flere av kompetansehevingsprogrammene. For eksempel bruker både LLLI og ExCELL temaene fonologisk bevissthet/lydbevissthet, alfabet- og bokstavkunnskap, skriftlige uttrykksformer, dialogisk lesing og skriving.

### **Hvilken betydning hadde kompetansehevingen for ulike aspekter ved det språklige miljøet i barnehagen?**

*Egenskaper i samtale* mellom voksne og barn undersøkes i tre studier som gir indikasjoner på at barnehagelærerne som mottok kompetanseheving og veiledning deltok i signifikant flere samtaler over fire eller flere vekslinger, deltok i flere samtaler på barns initiativ og brukte flere strategier for å utvide og forlenge barnets prat, sammenlignet med barnehagelærerne i kontrollgruppen som mottok kompetanseheving på andre temaer (Cabell et al., 2015). Effekten av kompetansehevingen og veiledningen ble rapportert til å være fra middels til stor. Det ble ikke funnet noen signifikante forskjeller på gjennomsnittlig samtalelengde og antall enkle samtaler. En annen studie undersøkte effekten av samme kompetanseheving på den umiddelbare og vedvarende strategibruken gjennom året (Piasta et al., 2012). Resultatene



indikerte generelt lavt til middels nivå for bruk av både kommunikasjonsfremmende og språkutviklende strategier. Strategibruken var relativt stabil gjennom året, og det ble ikke funnet signifikante endringer som følge av kompetansehevingen. Språkutviklende strategier ble brukt i varierende grad av begge grupper, og det ble ikke funnet noen statistisk signifikante forskjeller ved oppstart, underveis eller ved slutten av barnehageåret. Verken minst fire års høyere utdanning, erfaring, mestringstro eller holdninger til barns språkutvikling predikerte strategibruk (Piasta et al., 2012).

*Dekontekstualisert språk under boklesing* ble undersøkt av tre studier hvor resultatene i to av studiene indikerte at barnehagelærerne som mottok kompetanseheving oftere kobler hendelser i boken til barnas subjektive opplevelser, karakterenes følelser og/eller ga oftere ordforklaringer sammenlignet med barnehagelærerne i kontrollgruppen (Girolametto et al., 2007, 2012). Den tredje studien fant ingen signifikant effekt av kompetanseheving på barnehagelærers prat før, under eller etter boklesing i litengruppe på dekontekstualiserte eller kontekstualiserte bemerkninger (Wasik & Hindman, 2011).

*Henvisning til skriftlige uttrykksformer* under boklesing i liten gruppe og påfølgende formingsoppgave ble undersøkt i en studie hvor resultatene indikerte at kompetansehevingen hadde stor effekt på barnehagelærers bruk av henvisninger til skrift og bruk av nøkkelord som henviser til skrift (f.eks. setning, ord bokstav) samt middels effekt på barnehagelærers koblinger mellom bokstaver og bokstavlyder, sammenlignet med barnehagelærerne i kontrollgruppen (Girolametto et al., 2012). I tillegg indikerer resultatene fra samme studie at barnehagelærerne som mottok kompetansehevingen tredoblet bruken av nøkkelord, firdoblet bruken av bokstavnavn og økte referanser til lyd fra nesten ingen til en gang per minutt under boklesing etterfulgt av formingsaktivitet. En annen studie fant stor effekt av kompetanseheving på barnehagelærers henvisninger til skrift under en påfølgende formingsoppgave etter boklesing (Girolametto et al., 2007). Individuelle analyser viste at halvparten av barnehagelærerne som mottok kompetansehevingen mer enn doblet antall referanser til skriftlige uttrykksformer under formingsaktiviteten, sammenlignet med kontrollgruppen. En tredje studie fant ingen signifikant effekt av kompetanseheving på barnehagelærers bemerkninger relatert til skriftlige uttrykksformer før, under eller etter boklesing i litengruppe (Wasik & Hindman, 2011).

*Det språklige miljøet og barnehagelærers støtte til læring og utvikling* ble undersøkt i flere av studiene. Resultatene gir indikasjoner på at kompetanseheving hadde en positiv effekt på både

det språklige miljøet på avdelingen og støtte til læring og utvikling av språklige ferdigheter (Grace et al., 2008, Greenwood et al., 2017, Hindman og Wasik, 2012, McCollum et al., 2013). Studiene som undersøker kompetansehevingens effekt på det språklige miljøet benyttet standardiserte observasjonsverktøy (f.eks. ELLCO og CLASS). En studie fant en gradvis økning på kvaliteten i det språklige miljøet på avdelingen fra første året opp til nesten maksimum skåre tredje året (Grace et al., 2008). En annen studie fant kun en liten endring fra første året til andre året med kompetanseheving (Hindman & Wasik, 2012), men kompetanseheving over to år bidro til en økning i skåre tilsvarende omtrent et poeng, fra omtrent tre til omtrent fire, på en skala fra en til syv. En tredje studie fant også økt gjennomsnittlig skåre på barnehageansattes støtte til læring og utvikling av språklige ferdigheter, sammenlignet med barnehagelærerne som ikke mottok noen form for kompetanseheving (Greenwood et al., 2017). I tillegg fant samme studie en sterk relasjon mellom barnehagelærers språklige fokus og barns engasjement i språklige aktiviteter ( $r = .79$ ), men ingen effekt av kompetanseheving på barnehagelærernes språklige fokus i samspill med barn første året. Før andre året ble det gjort noen endringer, blant annet ble assistentene inkludert, og andre året viste en signifikant økning på barnehagelærers språklige fokus i samspill med barn sammenlignet med skåre fra første året som kontrollgruppe. Det ble i en studie funnet en signifikant betydning av veiledning for det språklige læringsmiljøet relatert til språkutvikling og tidlige lese- og skriveferdigheter (McCollum et al., 2013). En annen studie fant indikasjoner på at kompetansehevingen hadde en betydelig effekt på antall observerte lese- og skriveaktiviteter og det pedagogiske innholdet som ble tilbudt i løpet av observasjonene (Grace et al., 2008).

Metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) fant at kompetanseheving hadde en middels effekt på prosesskvalitet, og stor effekt på struktur kvalitet, men med stor variasjon mellom effektstørrelsene foreslår de at andre faktorer ikke relatert til sjanse eller intervensjon forklarer variasjonen mellom individuelle studiers resultater. Det ble ikke funnet betydning av kompetanseheving på barnehagelæreres kunnskaper om barns utvikling av språklige ferdigheter. Veiledning kan være en mer effektiv form for kompetanseheving sammenlignet med kun kurs ved høyskole/universitet for å forbedre strukturelle egenskaper ved barnehagen (Neuman & Wright, 2010). Forbedringene i det språklige miljøet i studien til Neuman og Wright (2010), ble opprettholdt, og til en viss grad forbedret, fem måneder etter at kompetansehevingen var gjennomført.

Oppsummert gir inkluderte studier en indikasjon på at det er blandete resultater hva gjelder kompetansehevingens betydning for ulike aspekter ved det språklige miljøet i barnehagen. Kompetanseheving gir i to studier indikasjoner på å bidra til at barnehagelærerne deltok i flere samtaler over fire eller flere vekslinger og flere samtaler på barns initiativ, samt brukte flere strategier for å utvide og forlenge barnets prat under boklesing og påfølgende formingsaktivitet. Samtidig fant en studie ingen effekt av kompetanseheving på barnehagelærers bruk av kommunikasjonsfremmende- og språkutviklende strategier gjennom barnehageåret med kompetanseheving. Kompetanseheving ser ut til å kunne bidra til å øke barnehagelærers bruk av henvisninger til skriftlige uttrykksformer og mer dekontekstualisert og utvidet prat under boklesing og påfølgende formingsoppgave. Kompetanseheving hadde, i de studiene som målte dette, en positiv effekt på både det språklige miljøet på avdelingen og støtte til læring og utvikling av språklige ferdigheter. Derimot er det litt ulike funn hva gjelder betydningen av kompetanseheving over flere år. En studie fant en gradvis økning på kvaliteten på det språklige miljøet fra første til tredje året, mens en annen studie kun fant en liten endring fra første til andre året med kompetanseheving.

### **I hvilken grad kan kompetanseheving av barnehageansatte bidra til barns utvikling av språklige ferdigheter?**

Inkluderte studier indikerer en positiv betydning av barnehageansattes kompetanseheving for barns utvikling av språklige ferdigheter gjennom barnehageåret (f.eks. Cabell et al., 2011; Mashburn et al., 2010). *Ekspressivt og reseptivt vokabular* ble undersøkt i fire av studiene, hvor tre fant positive effekter av barnehageansattes kompetanseheving på barnas vokabular (Hindman & Wasik, 2012; Mashburn et al., 2010; Wasik & Hindman, 2011). Samtidig var det en studie som ikke fant noen effekt av barnehageansattes kompetanseheving på barnas ekspressive eller reseptive vokabular (Cabell et al., 2011). To av studiene fant positiv effekt av kompetanseheving med både nettbasert og barnehagebasert veiledning ga en middels positiv effekt på barnas reseptive vokabular (Mashburn et al., 2010; Wasik & Hindman, 2011). Kompetansehevingen bidro til høyere skåre i det språklige miljøet målt med observasjonsverktøyet ELLCO, som igjen var sterkt assosiert med høyere vokabularutvikling gjennom året (Wasik & Hindman, 2011). I tillegg bidro kompetansehevingen til en høyere skåre på barnehagelærers støtte til læring og utvikling, målt med CLASS, som hadde en middels positiv effekt på barns vokabularutvikling (Wasik & Hindman, 2011). Flere studier trekker frem at barnehageansattes implementering av kompetansehevingen var positivt relatert til

barnas utvikling av reseptivt vokabular (f.eks. Mashburn et al., 2010; Wasik & Hindman, 2011). For eksempel fant Wasik og Hindman (2011) at barnehagelærernes gjennomføring og etterlevelse av kompetansehevingens aktiviteter hadde stor positiv effekt på barnas reseptive vokabular, mens Mashburn et al. (2010) fant en liten positiv effekt på økning tilsvarende et standardavvik ( $SD= 0.83t$ ) med implementering av aktiviteter fra kompetansehevingen for reseptivt vokabular. Hindman og Wasik (2012) fant at kompetanseheving av barnehageansatte over to år hadde større betydning for barns utvikling av reseptivt vokabular, enn ett år. Den inkluderte metaanalysen fant en liten, men signifikant effekt av kompetansehevingen på barns reseptive vokabular (Markussen-Brown et al., 2017). Derimot ga betydningen av endring i prosesskvalitet et såpass stort konfidensintervall at assosiasjonen til barns reseptive vokabular ikke var signifikant (Markussen-Brown et al., 2017). En av de andre inkluderte studiene, som også er inkludert i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017), fant endringer i barns språklige ferdigheter som følge av endringer i prosess- og strukturkvalitet målt med ELLCO og CLASS (Wasik & Hindman, 2011). Det ble funnet at høyere skåre på ELLCO var relatert til større reseptiv vokabularutvikling og fonologisk bevissthet gjennom året. På samme måte hadde større skåre på lærers undervisningskvalitet (CLASS) moderat effekt på barns reseptive vokabularutvikling og stor effekt på barns fonologiske bevissthet gjennom barnehageåret.

*Barns tidlige lese- og skriveferdigheter* gjennom kunnskap om skriftlige uttrykksformer, alfabetet og bokstavene samt fonologisk bevissthet ble undersøkt i fire studier. Inkluderte studier fant at kompetanseheving av barnehagelærere hadde effekt på barnas kunnskap om skriftlige uttrykksformer, og fonologisk bevissthet, men ikke alfabetkunnskap (Cabell et al., 2011; Wasik & Hindman, 2011). Barnehagelærers implementering av kompetansehevingens aktiviteter var relatert til barns tidlige lese- og skriveferdigheter (fonologisk bevissthet, kunnskap om skriftlige uttrykksformer og tidlig skriving) samt ferdigheter til å koble første fonemene til enstavelsesord, de første stavelser til tostavelsesord og de siste fonemene til enstavelsesord (Mashburn et al., 2010). Bedre språklig miljø ved våren predikerte større utvikling av fonologiske ferdigheter fra høst til vår, med stor effekt. Høyere undervisningskvalitet, målt med CLASS og ELLCO, hadde også stor effekt på barns fonologiske ferdigheter. Også her hadde barnehagelærers etterlevelse av kompetansehevingen stor effekt på barns læring (Wasik & Hindman, 2011). Den inkluderte metaanalysen fant en liten til moderat effekt av kompetanseheving på barns fonologiske bevissthet, og en liten, men ikke signifikant effekt på barns alfabetkunnskap (Markussen-Brown et al., 2017). Derimot var

ikke endringer i prosesskvalitet relatert til verken barns fonologiske bevissthet eller alfabetkunnskap (Markussen-Brown et al., 2017).

*Egenskaper ved voksen-barn samtaler* under boklesing og påfølgende formingsaktivitet ble undersøkt i to av studiene. En studie fant signifikant betydning av barnehagelærers kompetanseheving på barnas deltakelse i samtaler med økt grad av dekontekstualisert språk under boklesing (Girolametto et al., 2007). En annen studie fant lignende funn for barns deltakelse i samtaler med økt grad av dekontekstualisert språk under boklesing og påfølgende formingsoppgave (Girolametto et al., 2012). I tillegg gir studiene til Girolametto et al. (2007, 2012) indikasjoner på at kompetanseheving, med og uten veiledning, hadde stor effekt på barns deltakelse i samtaler om skriftlige uttrykksformer under boklesing og påfølgende formingsaktivitet. Det ble også funnet indikasjoner på at barnehagelærers kompetanseheving hadde stor effekt på barnas referanser til lydbevissthet, og middels effekt på barnas referanser til nøkkelord (f.eks. setning, ord, bokstav) og bokstavnavn under både boklesing og påfølgende formingsaktivitet (Girolametto et al., 2012). Piasta et al. (2012) undersøkte om kompetanseheving av barnehagelærerne bidro til å øke barnas produktivitet og kompleksitet i samtaler under aktiviteter i liten gruppe. Resultatene viste at barn i intervensjonsgruppen produserte flere utsagn, brukte større variasjon av ord og produserte lengre utsagn enn de i kontrollgruppen, men forskjellen var kun signifikant for større variasjon av ord. Wasik og Hindman (2011) fant ingen betydning av kompetanseheving av barnehagelærerne på antall ord i barnas respons på barnehagelærernes spørsmål under boklesing. Derimot fant de en liten signifikant forskjell på barns initiativ til enkeltords bemerkninger under boklesing i liten gruppe, og en signifikant moderat effekt på barns bemerkninger over flere ord under boklesing i liten gruppe. Resultatene indikerer dermed at barnehagelærerne som mottok kompetanseheving ga barn flere muligheter til å initiere språkbruk under aktiviteter som boklesing.

*Andre faktorer til barns utvikling av språklige ferdigheter* ble trukket frem i enkelte studier. For eksempel fant en studie, indikasjoner på at barn med høyere språklige ferdigheter før kompetansehevingen av barnehageansatte startet hadde større fordel av denne kompetansehevingen, sammenlignet med barn med lavere språklige ferdigheter (Cabell et al., 2011). Kompetansehevingen kan ha bidratt til at barn med høyere språklige ferdigheter forbedret ekspressivt vokabular sammenlignet med sine jevnaldrende, men forbedret ikke ekspressivt vokabular for barn med lavere språklige ferdigheter. Barns språklige ferdigheter

trekkes frem som en viktigere moderator for betydning av kompetanseheving enn barns alder eller modningsnivå (Cabell et al., 2011). Uavhengig av om barnehagelærerne mottok kompetanseheving eller ikke fant samme studie at barnehagelærers bruk av kommunikasjonsfremmende strategier var assosiert med barns reseptive og ekspressive vokabularutvikling, men ikke grammatikk. En annen studie fant også at barnehagelærere som hadde et konsentrert strategibruk, sammenlignet med distribuert, i samtaler over fire eller flere vekslinger var signifikant assosiert med barns vokabularutvikling gjennom barnehageåret uavhengig av kompetansehevingen (Cabell et al., 2015).

*Oppsummert* indikerer resultatene fra inkluderte studier at kompetanseheving av barnehageansatte kan ha liten til stor betydning for barns reseptive vokabular, fonologiske bevissthet og kunnskap om skriftlige uttrykksformer. Det ser derimot ikke ut til at kompetansehevingen hadde betydning for barns alfabetkunnskap. Kompetanseheving av barnehageansatte ser også ut til å ha betydning for barns deltakelse i mer dekontekstualiserte samtaler under boklesing samt bruk av henvisninger til lydbevissthet, nøkkelord (f.eks. setning, ord, bokstav) og bokstavnavn under boklesing og påfølgende formingsaktivitet. Inkluderte studier indikerer at barns skåre på språklige ferdigheter ved oppstart predikerte skåren ved slutten av barnehageåret (Cabell et al. 2011, Mashburn et al. 2010). Dette indikerer at barns språklige ferdigheter holder seg relativt stabilt gjennom barnehageåret. Girolametto et al. (2012) fant i likhet som for barnehagelærere at barn i intervensjonsgruppen brukte signifikant høyere antall utsagn som inkluderte referanser til skriftlige uttrykksformer/lyd og dekontekstualisert språk sammenlignet med kontroll. Bruk av flere språkutviklende og kommunikasjonsfremmende strategier i samtaler med barn ser ut til å kunne ha positiv betydning for barns vokabular utvikling (Cabell et al., 2015).

### **Oppsummering av resultatene**

Resultatene fra den tematiske gjennomgangen av inkluderte studier gir indikasjoner på at det har blitt utviklet flere kompetansehevingsprogrammer, og gjennomført et stort antall studier på kompetanseheving av barnehageansatte rettet mot aspekter ved barns språklige ferdigheter. Spesielt i USA. Kompetansehevingen ser ut til å oftest tilbys barnehagelærerne og gjennomføres med kursing og veiledning, der workshop ser ut til å være mest brukt. De fleste workshopene legger til rette for aktiv deltakelse, med ulike aktiviteter som diskusjon i liten gruppe og rollespill, i tillegg til interaktive foredrag og informasjon om kompetansehevings

teoretiske forankring og formål. Inkluderte studiers kompetanseheving varierte stort hva gjelder varighet og intensitet. Det ser ut til at de kompetansehevingsprogrammene fokuserer på flere språklige ferdigheter med ekstra vekt de tidlige lese-og skriveferdighetene som fonologisk bevissthet, kunnskap om bokstaver, skriftlige uttrykksformer og muntlig språk. Betydningen av kompetanseheving for endringer i barnehageansattes kunnskaper, ferdigheter og språklige samspillskvalitet viser blandete resultater. Enkelte studier finner mer bruk av dekontekstualisert språk under boklesing og henvisninger til skriftlige uttrykksformer. I tillegg fant enkelte studier effekt på aspekter ved avdelingens struktur og prosesskvalitet målt med standardiserte observasjonsverktøy. Kompetansehevingsens varighet over flere år ble funnet til både å gradvis heve det språklige miljøet fra første til tredje året, samtidig som det ble funnet et relativt stabilt nivå fra første til andre året. Til slutt viste resultatene fra inkluderte studier at kompetanseheving av barnehageansatte kan ha liten til stor betydning for barns reseptive vokabular, fonologiske bevissthet og kunnskap om skriftlige uttrykksformer, men ikke betydning for deres alfabetkunnskap. Det at barnehagelærerne øker bruk av dekontekstualisert språk og henvisninger til skriftlige uttrykksformer kan bidra til at barn øker deres deltakelse i denne typen samtaler.

## 5 Diskusjon

---

Denne narrative litteraturstudien hadde som formål å undersøke hvordan kompetanseheving av barnehageansatte gjennomføres og hvilke områder innenfor barns språklige ferdigheter som vektlegges. I tillegg ble det undersøkt i hvilken grad kompetansehevingen bidro til endringer i forskjellige aspekter ved barnehagens språkmiljø og barns språklige ferdigheter. Først vil jeg derfor diskutere hvordan kompetansehevingen gjennomføres med vekt på format, varighet og intensitet. Deretter diskuteres kompetansehevingens faglige innhold med relevante kunnskaper og ferdigheter hos barnehageansatte for å bedre fremme barns språklige utvikling. Etter det diskuteres i hvilken grad kompetansehevingsprogrammene viser endring i barnehageansattes kunnskap og ferdigheter samt det språklige miljøet. Diskusjonen rundes av med en nærmere drøfting om kompetansehevingens betydning for barns språklige ferdigheter. Dette kapitlet avsluttes med noen implikasjoner for praksis og forskning samt begrensninger ved denne narrative litteraturstudien.

### **Hvordan gjennomføres kompetansehevingsprogrammer for barnehageansatte der formålet er å fremme det språklige miljøet i barnehagen?**

#### **Gjennomføring av kompetansehevingsprogrammer**

Inkluderte studier gir indikasjon på at det har blitt utviklet flere kompetansehevingsprogrammer rettet mot barnehageansatte med fokus på språklig samspillskvaliteter. Dette er interessant siden denne typen kompetanseheving ser ut til å være et område med behov for mer forskning innenfor norsk og europeisk sammenheng (Jensen & Rasmussen, 2019). Derfor vil det være ekstra interessant å følge resultatene fra de pågående norske forskningsprosjektene rettet mot kvalitetsheving i barnehagen gjennom workshop og veiledning (f.eks. Buøen et al., 2020; Lekhal et al., 2020). Trygg før 3, implementeres i 79 barnehager fra Østlandet og Trøndelag og har utfallsmål relatert til barnehagens struktur- og prosesskvalitet samt utfallsmål på barn, der språkutvikling måles basert på foreldrerapportering (Buøen et al., 2020; Lekhal et al., 2020). Derimot vil Språksterk ha et fokus på praksisbasert kompetanseheving med formål å tilby aktiviteter og ferdigheter som støtter barnehageansattes arbeid med språk i et utvalg barnehager i Oslo. Språksterk har planlagt oppstart høsten 2021 og vil samle inn informasjon om både barnehageansatte og om barnas språkutvikling. Det vil derfor være veldig interessant å følge med på funn fra dette forskningsprosjektet (Språksterk, u.å.). Spesielt fordi norsk forskning vil kunne bidra med viktig kunnskap om effektive komponenter i kompetansehevingsprogrammer



innenfor norsk barnehagekontekst. Mye av den eksisterende forskningen har blitt gjennomført i engelskspråklige land som har et større fokus på spesifikk opplæring i tidlige lese- og skriveferdigheter sammenlignet med skandinaviske land (Sheridan & Gjems, 2017). Noe som kan ha betydning for kompetansehevingens effekt i andre kontekster og kulturer.

Kjennskap til kulturelle holdninger og verdier vil kunne være av betydning for kompetansehevingens innhold og endringspotensiale. Dette samsvarer med den tidligere presenterte studien til Bleses et al. (2018) som fant at danske barnehagelærere opplevde større motivasjon når innholdet var rettet mot lekbasert arbeid og de selv fikk velge hvilke språkfremmende aktiviteter som skulle implementeres. Innhold som relateres til egen barnehagekontekst og ivaretar handlingsfriheten mange norske barnehagelærere har, kan være positivt for motivasjonen til arbeid med kompetansehevingens aktiviteter og innhold. Sett i lys av tidligere norske kompetansehevingstiltak hvor flere har opplevd et relativt stort frafall, vil det være ekstra relevant å sikre best mulig motivasjon og engasjement blant deltakerne (f.eks. Bubikova-Moan et al., 2018; Sandvik et al., 2014). Spesielt ville det vært interessant med mer forskningsbasert kunnskap om hvordan kompetanseheving av norske barnehageansatte kan legge til rette for implementering av aktiviteter som fremmer tidlige lese- og skriveferdigheter innenfor norsk barnehagekontekst.

Et relevant spørsmål blir hvorvidt inkluderte studiers funn lar seg overføre til andre kontekster. En stor fordel er at de fleste er RCT-studier og har en høy indre validitet. I tillegg gjennomføres samtlige inkluderte kompetansehevingsprogrammer i en naturlig kontekst, nemlig egen avdeling i barnehagen, med lav grad av skriptet implementering. For eksempel fremhever den inkluderte studien til Wasik og Hindman (2011) bruk av temaguiden heller enn skriptet undervisningstimer. Dette kan gi inkluderte studier en relativt høy ytre og økologisk validitet. Samtidig er det mer utfordrende å konkludere med akkurat hva det var som førte til endringer når det som implementeres er lite skriptet. Endringer kan være basert i andre faktorer utover kompetansehevingens innhold og gjennomføring. Alle de inkluderte studiene benyttet kontrollgrupper og intervensjonsgrupper hvor det ble kontrollert for eventuelle signifikante forskjeller mellom gruppene. Ble det oppdaget forskjeller ble dette tatt høyde for i analysene. De aller fleste inkluderte studier kontrollerte også for barnehageansattes utdanning og erfaring (Grace et al., 2008; f.eks. Neuman & Wright, 2010; Wasik & Hindman, 2011) samt barns egenskaper og ferdigheter ved oppstart (Greenwood et al., 2017; Wasik & Hindman, 2011). I tillegg kontrollerer enkelte studier for grad av etterlevelse til kompetansehevingens innhold og

aktiviteter (f.eks. Wasik & Hindman, 2011). Det at kontroll- og intervensjonsgruppene er like ved oppstart av kompetansehevingen styrker også studienes indre validitet og at eventuelle endringer kan med større sannsynlighet tilskrives kompetansehevingen.

### **Kursing og veiledning – to mye brukte komponenter i kompetansehevingsprogrammene**

De inkluderte studiene gir indikasjoner på at kompetanseheving kan gjennomføres med bruk av ulike kursformater. Workshop var det kursformatet flest inkluderte studier benyttet. Den inkluderte studien til Neuman og Wright (2010) som gjennomførte kursing ved høyskole/universitet brukte et aktivt læringsformat gjennom diskusjon og oppgaver for å koble teori med praksis. Relatert til norsk barnehagekontekst viser Stortingsmelding 24 (2012), med tilhørende delrapport (Naper et al., 2018) at dette er to kursformater som brukes også i Norge. Inkluderte studier ga indikasjoner på at workshop gjennomføres med ulik vektlegging av to formål. Det første formålet var å tilby informasjon om kompetansehevings teori og praktisk gjennomføring. Det andre formålet var å tilby kompetansehevings faglige innhold gjennom ulike metoder for å aktivt engasjere deltakerne. Inkluderte studier beskriver interaktive foredrag, rollespill, diskusjon i liten gruppe og kopi av faglig innhold som mye brukte komponenter i gjennomføringen av workshop (f.eks. Cabell et al., 2011; Girolametto et al., 2007; Wasik & Hindman, 2011). Dette aktive læringsformatet inkluderte studier beskriver samsvarer med tidligere presentert læringsteori der motivasjon, relevans, nærhet til praksis og muligheter til å prøve nye praksiser som viktig for læring og utvikling i voksen alder (Zepeda et al., 2014). Derimot gir ikke inkluderte studier noen nærmere indikasjoner på om det er det nevnte aktive læringsformatet som er viktig for kompetansehevings effekt. Noe som viser et behov for mer kunnskap om enkeltstående komponenter i kursingen som kan være viktig for kompetansehevings potensial til å forbedre barnehageansattes ferdigheter med å støtte barns utvikling av språklige ferdigheter. Det er nærliggende å tro at det er kombinasjonen av flere læringsformater som er avgjørende, men da blir spørsmålet heller, hvilke kombinasjoner ser ut til å egne seg best til bestemte formål?

Kompetansehevingsprogrammene til inkluderte studier brukte med andre ord et bredt utvalg komponenter i kursingen, og det vil derfor være vanskelig å skille ut om noen av disse er viktigere enn andre. Det vil være nærliggende å tro at diskusjoner basert på barnehageansattes egne erfaringer i kombinasjon med virkelighetsnære rollespill er av større betydning enn kun videoeksempler av faglig innhold. Videre forskning på enkeltstående komponenter i kursingen kan være nødvendig for bedre kunnskap om hva som skal prioriteres.

En av de inkluderte studiene gjennomførte nettbasert kompetanseheving med og uten veiledning (Mashburn et al., 2010). Det viste seg at tiden barnehagelærerne brukte på det nettbaserte biblioteket, som besto av videoklipp og skriftlige beskrivelser av språkfremmende aktiviteter, ikke var relatert til barns språklige ferdigheter. Derimot, var tiden barnehagelærerne brukte på både det nettbaserte biblioteket i kombinasjon med nettbasert veiledning positivt relatert til barns språklige ferdigheter (Mashburn et al., 2010). Dette indikerer at kompetanseheving kan gjennomføres nettbasert, men at en viktig komponent vil være tettere oppfølging og veiledning, som igjen fører til mer bruk av tilgjengelig nettbaserte ressurser. Resultatene fra den inkluderte studien til Mashburn et al. (2010) ga indikasjoner på at jo mer tid barnehagelærerne brukte til de nettbaserte ressursene og veiledning, jo større betydning hadde kompetansehevingen for barns språklige ferdigheter. Språkløyper ble tidligere nevnt som en strategi for å heve barnehagens språkarbeid opprett også nettbaserte ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kunne vært interessant med mer kunnskap om effekten av nettbaserte kompetansehevingstiltak, da dette kan tenkes å være mindre ressurskrevende samtidig som det faglige innholdet alltid er tilgjengelig. Noe som kan være både en fordel og en ulempe, men som har vist seg å kunne føre til endringer med støtte fra kontinuerlig veiledning (Mashburn et al., 2010).

Tid brukt til implementering av aktiviteter og strategier fra kompetansehevingsprogrammene og dermed barns grad av eksponering for dette innholdet har også blitt fremhevet av andre inkluderte studier (f.eks. Wasik & Hindman, 2011). Dette indikerer betydningen av barnehageansattes etterlevelse, engasjement og arbeid med kompetansehevingsinnhold som viktig for barns språklige utvikling. Enkelte av de inkluderte studiene undersøker også dette (f.eks. Wasik & Hindman, 2011), og blant annet inkluderte en av studiene assistentene andre året som tiltak for å heve implementeringsgraden (Greenwood et al., 2017). Inkludering av hele barnehagepersonalet kan med andre ord være fordelaktig, noe som også støttes av både Grøver (2018) og Zaslow et al. (2010). Begge vektlegger at inkludering av hele barnehagepersonalet kan bidra til å utvikle et profesjonelt fellesskap, som bedre sikrer at nye teknikker og ferdigheter blir opprettholdt, og en del av barnehagens nye arbeidsmåter. Assistentene er en stor del av barnehagehverdagen og deres kompetanseheving vil kunne bidra til å øke språklig kvalitet i de hverdagslige samspillene. I tillegg vil inkludering av hele barnehagepersonalet kunne sikre kontinuitet i barns barnehagehverdag etter hvert som barn blir eldre og bytter avdeling (Zaslow et al., 2010). Samtidig vil det kunne være mer ressurskrevende å inkludere hele barnehagepersonalet.

Veiledning gjennom observasjon og tilbakemelding er den mest brukte tilleggskomponenten til kursing blant de inkluderte studiene. Noen av dem benyttet videoopptak som grunnlag for observasjon, analyser og tilbakemelding (f.eks. Cabell et al., 2011; Girolametto et al., 2012), mens andre brukte ulik grad av standardiserte observasjons- og kartleggingsverktøy (f.eks. Grace et al., 2008; Greenwood et al., 2017; McCollum et al., 2013). Veiledningen beskrives til å kunne bestå av modellering, diskusjon av strategier og utfordringer underveis samt analyser av videoopptak. Felles for de aller fleste av de inkluderte studiene er bruken av tilbakemeldinger på hva som var bra og hva som kan forbedres til neste gang. En interessant forskjell som er verdt å fremheve er barnehagelærerens aktive rolle i videogjennomgangen i den inkluderte studien til Girolametto et al. (2012). Barnehagelæreren ble oppmuntret til å selv ta ledelsen ved å kommentere og reflektere over egne samspillsstrategier og den umiddelbare effekten disse hadde for barns responser. Dette ble gjort for å fremme barnehagelærerens selvbevissthet over egen praksis (Girolametto et al., 2012). Sett i lys av tidligere nevnte norske barnehageforskning fra blant annet Alvestad et al. (2019) og Sandvik (2014) ser det ut til at norske barnehageansatte har et forbedringspotensial når det kommer til mer bevisst språkarbeid. Kanskje kan en viktig komponent i veiledning for å øke barnehageansattes selvbevissthet over egne samspillsstrategier, være å selv kommentere strategibruk under videogjennomgang. Den inkluderte studien til Mashburn et al. (2010) benytter også videoopptak, men skiller seg fra studien til Girolametto et al. (2012) ved at det er veilederen som valgte ut klipp som barnehagelæreren så igjennom for deretter å sende skriftlige kommentarer og refleksjoner tilbake til veilederen. Forskjellen mellom de to studiene er at den ene gjennomførte veiledningen i barnehagen, mens den andre var nettbasert. Veiledning i barnehagen legger bedre til rette for diskusjon og refleksjon, enn skriftlig nettbasert kommunikasjon. Det ligger også en forskjell mellom de to studiene hvorvidt det er barnehagelæreren eller veilederen som velger ut situasjon til refleksjon og diskusjon. Det er med andre ord relativt store forskjeller mellom de inkluderte studiene hva gjelder grunnlaget og gjennomføringen av veiledning, utover observasjon og tilbakemelding. Videre forskning er nødvendig for å kunne si noe nærmere om hvilke aspekter ved veiledning det er som er mest effektivt til ønsket formål.

En fleksibel tidsplan, egen læreplan, dagsplaner med tilhørende aktiviteter og/eller kopi av manual inkluderes i flere av studiene (f.eks. Girolametto et al., 2012; Wasik & Hindman, 2011). Studiene som benyttet videoopptak til analysene sikret at nødvendige materialer var tilgjengelig og utformet en detaljert innspillingsplan med oversikt over opptaksdato, aktivitet, antall barn og hva som skulle implementeres (f.eks. Girolametto et al., 2012). I tillegg opprettet en av de

andre inkluderte studiene et ressurscenter med materialer til bruk hjemme og bokklubber der foreldre kan låne bøker (Grace et al., 2008). Minst en tilleggskomponent til kun veiledning ble funnet til å mer enn doble både prosesskvaliteten og strukturkvaliteten, men var kun signifikant for strukturkvalitet, i den inkluderte metaanalysen (Markussen-Brown et al., 2017). Inkluderte studier gir med andre ord indikasjoner på at kompetanseheving ofte består av både kursing og veiledning som igjen består av flere ulike komponenter.

### **Kompetansehevingens varighet og intensitet**

Et annet interessant funn er at inkluderte studier gjennomførte kompetansehevingen med veldig ulik varighet og intensitet. Både når det gjelder kursingen og når det gjelder veiledningen. For eksempel gjennomførte Girolametto et al. (2007) kun to dager workshop, med en ukes mellomrom, mens Grace et al. (2008) gjennomførte 10 dager med workshop gjennom hvert barnehageår kombinert med fem timer veiledning ukentlig over tre år. Dette samsvarer også med funn i den inkluderte metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017) som også fant stor variasjon i både kompetansehevingens varighet og intensitet. En nærmere gjennomgang av inkluderte studier viser at de studiene med kortest varighet på kompetansehevingen også fokuserer mer spesifikt på dekontekstualisert språk og skriftlige uttryksformer under boklesing og formingsaktivitet (Girolametto et al., 2007, 2012). Derimot har studiene som går over flere måneder eller år, et mye bredere fokus både på et større sett av språklige aspekter ved barns ferdigheter og barnehagens miljø (f.eks. Grace et al., 2008; Wasik & Hindman, 2011). Dette samsvarer med Zaslow et al. (2010) om at passende varighet på kompetansehevingen avhenger av formålet. Lignende fremhevet Mendive et al. (2016) at et smalere fokus på kompetansehevingen kan være positivt for eventuelle endringer siden det frigjør mer tid til kursing og veiledning innenfor det bestemte fokusområdet. Kompetanseheving ser med andre ord ut til å kunne bli gjennomført over kun to dager med workshop, men også over tre barnehageår. Begge viser også positive endringer innenfor studiens formål. Derimot er det verdt å merke seg at det kun er en av de inkluderte studiene som måler hvorvidt endringer etter kompetansehevingen opprettholdes over lengre tid. Den ene inkluderte studien som undersøkte dette, fant at de positive endringene i strukturkvalitet var opprettholdt, og til en viss grad forbedret, etter fem måneder (Neuman & Wright, 2010). Et kritisk poeng til dette funnet er at strukturkvalitet har vist seg lettere å endre enn prosesskvalitet, samt at strukturelle egenskaper nok er enklere å opprettholde, enn samspillmønstre. Det er med andre ord et behov for mer kunnskap om kompetansehevingens langtidseffekter og hva som kan være nødvendig varighet og intensitet til forskjellige fokusområder.

## Hvilke områder innenfor barns språklige ferdigheter vektlegges i kompetansehevingsprogrammene?

Fonologisk bevissthet, alfabet- og bokstavkunnskap, skriftlige uttrykksformer, muntlig språk og vokabular ser ut til å være språklige ferdigheter som vektlegges noe ulikt blant de inkluderte studiene (f.eks. Greenwood et al., 2017; Hindman & Wasik, 2012; McCollum et al., 2013). Med andre ord ble kompetansehevingsens faglige innhold rettet mot språklige ferdigheter som samsvarer med både Zaslow et al. (2010) og Hjetland et al. (2019) som viktige for barns senere lese- og skriveferdigheter, som igjen er viktig for senere skolefaglig mestring. Inkluderte studier gir samtidig indikasjoner på at kompetansehevingen kan fokusere på andre områder eller tema innenfor barns språklige ferdigheter. For eksempel inkluderer Neuman og Wright (2010) strategier for arbeid med opplæring på andrespråket, kartlegging av språklige ferdigheter, foreldrenes rolle i utvikling av språklige ferdigheter og koblingen mellom språklige ferdigheter og andre ferdigheter (Neuman & Wright, 2010). Akkurat hvilke strategier, ferdigheter og aktiviteter som benyttes innunder de forskjellige språklige ferdighetene blir sjeldent utfyllende beskrevet. Unntaket er studien til Greenwood et al. (2017) som inkluderer en liste over aktiviteter relatert til språklige ferdigheter hvor det kommer tydelig frem at samme aktivitet kan støtte barns utvikling innenfor flere språklige ferdigheter. I tillegg fremkommer det av de inkluderte studiene at kompetanseheving over flere år muliggjør videreutvikling av innholdet som ble gitt første året (Hindman & Wasik, 2012). Det kan tenkes at dette lar seg gjøre også ved kortere kompetanseheving, men da bør det faglige innholdet og formålet være tilpasset tidsperioden.

Flere av de inkluderte studiene benytter aktiviteter som mest sannsynlig allerede er en del av den norske barnehagehverdagen. For eksempel trekker Wasik og Hindman (2011) frem gjentakende og lekbaserte erfaringer med språk som aktiviteter som støtter barns utvikling av fonologisk bevissthet. Mens McCollum et al. (2013) trekker frem lekbaserte erfaringer med skriftspråklige aspekter. Dette kan være å oppmuntre til bruk av skriving i lek, peke ut egenskaper ved skriftlig uttrykk og bruke ord relatert til lesing og skriving (McCollum et al., 2013). For eksempel kan butikklek oppmuntres til å gjennomføres med utgangspunkt i en handleliste, og det kan brukes skilter for å sette navn på matvarene i «butikken». Et annet tema de aller fleste av de inkluderte studiene vektlegger er dialogisk lesing (f.eks. Girolametto et al., 2007, 2012). Dette er en aktivitet som også Slettner og Gjems (2016) mener er en fin kontekst der barn kan få erfaring og kjennskap til dekontekstualisert språk, tall, bokstaver samt kunnskap

om at skrevet tekst kommuniserer noe til leseren. For eksempel kan boklesing fremme dekontekstualisert språk ved å koble hendelser med barns egne erfaringer, forklare nye ord eller prate om følelser samt relatere disse til barnas egne følelser. Boklesing kan også fremme barns kjennskap til skriftlige uttrykksformer, narrative strukturer og bokstavenes form, navn og lyd (Grøver, 2018; Lervåg & Aukrust, 2010; Spira et al., 2005). Ved å fokusere mer på skrift vil også samtalene fremheve egenskaper ved skrift som form og lyd, noe som fremmer barns utvikling av språklige ferdigheter innenfor rammen av norsk barnehagepedagogikk med leken og barns medvirkning i sentrum.

Diskusjonen om at barnehagen skal bli for «skolsk» har blitt trukket frem som en bekymring enkelte har til et større fokus på tidlig lesing og skriving i barnehagen. Samtidig viser inkluderte studier at allerede eksisterende aktiviteter i norsk barnehagekontekst benyttes for å implementere kompetansehevings strategier. Det å øke barnehageansattes kompetanse kan med andre ord bidra til å videreutvikle flere av de hverdagslige aktivitetene gjennom å heve den språklige kvaliteten på disse. Samtidig kan kompetanseheving øke barnehageansattes bevissthet rundt læringspotensialet i de hverdagslige aktivitetene og rutineene i barnehage, som Alvestad et al. (2019) fremhever som et behov i norske barnehager. Derfor vil det relevant med mer kunnskap om ikke bare hva som er språkfremmende aktiviteter, men også hvordan aktivitetene kan gjennomføres slik at de legger bedre til rette for barns språkutvikling.

### **I hvilken grad viser kompetansehevingsprogrammene at barnehageansattes kunnskap og ferdigheter endrer seg?**

De 13 inkluderte studiene gir indikasjoner på at kompetansehevingsprogrammene kan bidra til endringer i ulike aspekter ved observerte samspillskvaliteter. Resultater fra en av de inkluderte studiene fant effekter av kompetanseheving på barnehagelærernes deltakelse i lengre, men ikke på flere, samtaler med barn under aktivitet i liten gruppe og oftere på barnets initiativ (Cabell et al., 2015). Dette samsvarer med Slettner og Gjems (2016) som poengterte at barn utvikler vokabular gjennom samtaler med voksne som tilbyr ordforklaringer innenfor aktiviteter som barn er interessert i. I tillegg viser dette at kompetanseheving har et potensial til å heve barnehageansattes bruk av mer dekontekstualisert språk i samtaler som var noe av det norsk barnehageforskning har fremhevet som et behov for forbedring (Bjørnstad & Os, 2018; Bjørnstad et al., 2020; Alvestad et al., 2019).

Barnehagelærerne som mottok kompetansehevingen i enkelte av de inkluderte studiene brukte mer dekontekstualisert språk og ga flere kommentarer relatert til skriftlige uttrykksformer under boklesing og påfølgende formingsoppgave (Girolametto et al., 2007, 2012). Nærmere bestemt, barnehagelærerne gjorde flere koblinger mellom hendelser i boken til barnas subjektive opplevelser, karakterenes følelser og/eller ga flere ordforklaringer sammenlignet med barnehagelærerne i kontrollgruppen (Girolametto et al., 2007, 2012). Samtidig fant en av de andre inkluderte studiene ingen effekt av kompetanseheving på barnehagelærers prat før, under eller etter boklesing i litengruppe på dekontekstualiserte eller kontekstualiserte bemerkninger (Wasik & Hindman, 2011). Det kunne dermed vært interessant å sett enda nærmere på forskjellen mellom ulike forskningsfunn om kompetansehevingenes betydning for barnehageansattes bruk av dekontekstualisert språk under boklesing og fokus på å fremme tidlige lese- og skriveferdigheter under formingsoppgaver. Begge aktivitetene er mest sannsynlig en del av barnehagehverdagen og bevisstgjøring av læringspotensialet vil kunne bidra til å bedre støtte barns utvikling av språklige ferdigheter innenfor norsk barnehagekontekst.

Inkluderte studier gir en indikasjon på at kompetanseheving kan ha et potensial til å heve det språklige miljøet inne på avdeling og barnehageansattes støtte til læring og utvikling (f.eks. Grace et al., 2008; Hindman & Wasik, 2012; Markussen-Brown et al., 2017). Det språklige miljøet ble stort sett målt med de standardiserte verktøyene CLASS eller ELLCO (f.eks. Grace et al., 2008; Wasik & Hindman, 2011). Det er viktig å understreke at observert og rangert samspillskvalitet, eller språkmiljø, ikke sier noe om opplevd samspillskvalitet. Derimot er det ulike funn når det kommer til betydningen av kompetanseheving over flere år, på det språklige miljøet inne på avdelingen. En av de inkluderte studiene fant en gradvis økning på kvaliteten på det språklige miljøet fra første til tredje året (Grace et al., 2008). Denne studien inkluderte relativt store økonomiske ressurser og et omfattende kompetansehevingsprogram med veiledning fra flere faglig kompetente personer. Etter tre år lå kvalitetsskårene tett opp mot maksimum (Grace et al., 2008). Derimot fant en annen studie kun en liten endring fra første til andre året med kompetanseheving (Hindman & Wasik, 2012). Samtidig viste nærmere analyse at kontrollgruppen hadde en nedgang i målte kvalitetsskåre andre året sammenlignet med første året. Dette indikerer at kompetansehevingen bidro til å opprettholde kvalitetsskåren.

Når det kommer til kompetansehevingens betydning for barnehageansattes kunnskaper om barns språklige utvikling, viser studier noe motstridende funn. På den ene siden ser det ikke ut



til at kompetanseheving forbedret barnehageansattes kunnskaper om barns språklige utvikling blant de inkluderte studiene (f.eks. Markussen-Brown et al., 2017; Neuman & Wright, 2010). På den andre siden finner Zaslow et al. (2010) at kompetanseheving faktisk forbedrer barnehageansattes kunnskaper. En mulig årsak til forskjellige funn kan være ulike måter å definere og måle kunnskap på (Markussen-Brown et al., 2017). Dette kan belyse et behov for en bedre forståelse av hvilken kunnskap som er viktig for en barnehageansatt for å bedre legge til rette for barns språklige utvikling (Markussen-Brown et al., 2017). Samtidig er det interessant at studier som ikke finner effekt på barnehageansattes kunnskaper som følge av kompetansehevingen, fortsatt finner positive endringer i forskjellige aspekter ved barnehagens språkmiljø. Dette gir indikasjoner på at endringer i praksis ikke krever endring i kunnskap (Markussen-Brown et al., 2017). Flere av de inkluderte studiene finner samtidig at barnehageansattes kunnskaper i form av utdanning og erfaring ikke modererte barns språklige ferdigheter (f.eks. Piasta et al., 2012). På den ene siden viser dette et potensial i kompetanseheving for å kunne inkludere hele barnehagepersonalet uavhengig av faglig utdanning og erfaring. På den andre siden gir det indikasjoner på at det er et behov for økt kompetanse i hvordan støtte barns utvikling av språklige ferdigheter, uavhengig av utdanning og erfaring.

Individuelle egenskaper i form av holdninger, kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte, personalgruppen, barnehagen, veileder og de som gjennomfører kursingen kan påvirke betydningen av kompetansehevingen (Egert et al., 2018). Den inkluderte studien til Girolametto et al. (2007) trekker frem et behov for en åpen diskusjon rundt barnehageansattes holdninger til barns språklige utvikling, deres rolle i denne utvikling og utfordringer de opplever relatert til språkarbeid i barnehagen. Denne diskusjonen vil være viktig for å bedre kunne tilpasse veiledning og kursing. Flere norske studier fremhever et behov for mer bevisst arbeid med blant annet å legge bedre til rette for barns utvikling av språklige ferdigheter gjennom hverdagslige rutiner og aktiviteter (f.eks. Alvestad et al., 2019; Baustad & Bjørnstad, 2020; Sheridan & Gjems, 2017). Spesielt når det kommer til eksplisitt fokus på tidlig lese- og skriveferdigheter (Sheridan & Gjems, 2017). Et viktig poeng er at kompetanseheving ser ut til å kunne ha positiv effekt på praksis, uten å ha effekt på barnehageansattes kunnskaper (Markussen-Brown et al., 2017).

Mer bevisst kunnskap om, og ferdigheter med, å støtte barns utvikling av språklige ferdigheter vil også kunne bidra til at barn i risiko for utvikling av språkvansker oppdages allerede i

barnehagen. Dette er viktig for å kunne tilby rett hjelp så tidlig som mulig. For eksempel viser forskningen til Helland et al. (2016) at 40% av barna i deres studie med ADHD ble identifisert med språkvansker, og da mer reseptive og pragmatiske vansker enn fonologiske og ekspressive vansker. Mens barn med lesevansker hadde mer fonologiske vansker. Det kan dermed tenkes at mer bevisst arbeid med fonologisk bevissthet vil kunne bidra til å oppdage barn i risiko for senere lesevansker allerede i barnehagen. Språkvansker er ofte en skjult vanske, og kunnskap om normalutvikling og hvordan arbeide med å kartlegge og støtte barns utvikling av språklige ferdigheter vil være viktig for det enkelte barnets fremtidige læring og utvikling. Det er derimot få av de inkluderte studiene som fremhever viktigheten av at barnehagelærerne skal kartlegge barns språklige ferdigheter (f.eks. Neuman & Wright, 2010). Kartlegging av barns språklige ferdigheter vil kunne øke muligheten for å tidligere identifisere barn med eller i risiko for senere språklige vansker.

Inkludering av veiledning viser positive effekter på både prosess og strukturkvalitet (f.eks. Markussen-Brown et al., 2017; Neuman & Wright, 2010). For å oppnå endringer fremhever Neuman og Wright (2010) viktigheten av individuell veiledning i barnehagen. Dette gir barnehagelærerne jevnlig tilbakemeldinger som gjør det lettere å endre viktige ferdigheter. Veiledning kan være mer effektivt sammenlignet med kun kurs ved høyskole/universitet for å forbedre strukturelle egenskaper ved barnehagen (Neuman & Wright, 2010). Grunnen til at kompetansehevingen gjennomført av Neuman og Wright (2010) viste større effekt på strukturelle egenskaper enn prosesskvalitet tilskrives veiledernes fokus på nettopp det strukturelle. Dette er i tillegg egenskaper som er enklere å endre enn egen praksis.

### **I hvilken grad kan kompetanseheving av barnehageansatte bidra til endringer i barns språklige ferdigheter?**

Resultatene fra inkluderte studier indikerer at kompetanseheving av barnehageansatte kan ha liten til stor betydning for barns reseptive vokabular, fonologiske bevissthet og kunnskap om skriftlige uttrykksformer. Derimot ser det ut til at kompetansehevingen tilbudt i inkluderte studier ikke var av betydning for barns alfabetkunnskap. Dette samsvarer med Bleses et al. (2018) som fremhevet at muntlige språkferdigheter er vanskeligere å endre enn ferdigheter relatert til tidlig lesing og skriving. Hjetland et al. (2019) trakk også frem at språkforståelse, altså vokabular, lytteforståelse, grammatikk og verbal arbeidshukommelse, ser ut til å være relativt stabilt fra barnehagen gjennom de første årene i barneskolen. Dette er også områder

som stadig kan utvikle seg, selv langt inn i voksen alder. Derimot er ferdigheter relatert til tidlig lesing og skriving, som fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og kunnskap om skriftlige uttrykksmåter relativt begrenset kunnskap. Dermed også lettere å finne effekt på gjennom blant annet kompetanseheving. Når barn først har koblet bokstavene med bokstavlydene er det en ferdighet som er mestret (Bleses et al., 2018; Hjetland et al., 2019).

Et interessant funn fra inkluderte studier var metaanalysens indikasjoner på at endringer i prosesskvalitet ikke modererte barns fonologiske bevissthet, reseptive vokabular eller alfabetkunnskap (Markussen-Brown et al., 2017). En mulig årsak kan være at målingsverktøyet brukt i studiene inkludert i metaanalysen ikke var sensitive nok til å fange opp de samspillene som kan fremme barns utvikling av språklige ferdigheter (Markussen-Brown et al., 2017). Det kan også være at et større utvalg ville gitt andre resultater, siden det var stor variasjon blant metaanalysens inkluderte studier (Markussen-Brown et al., 2017). En av de andre inkluderte studiene, som også er inkludert i metaanalysen til Markussen-Brown et al. (2017), fant derimot endringer i barns språklige ferdigheter som følge av endringer i prosess- og strukturkvalitet målt med ELLCO og CLASS (Wasik & Hindman, 2011). Sett i lys av funnene til Markussen-Brown et al. (2017) gir studien til Wasik og Hindman (2011) indikasjoner på at endringer i prosess- og strukturkvalitet i barnehagen kan overføres til større endringer i barns reseptive vokabular og fonologisk bevissthet. Dette belyser også et behov for mer forskningsbasert kunnskap om endringer i prosess- og strukturkvalitet også fører til endringer i barns språklige ferdigheter.

Inkluderte studier gir også indikasjoner på at kompetanseheving av barnehageansatte kan bidra til å øke barns deltakelse i mer dekontekstualiserte samtaler under boklesing samt bruk av henvisninger til lydbevissthet, nøkkelord (f.eks. setning, ord, bokstav) og bokstavnavn under boklesing og påfølgende formingsaktivitet (Girolametto et al., 2007, 2012). Det ble tidligere trukket frem at barn tilegner seg språk i samspill med voksne, og at barns muligheter til å aktivt delta i samtaler er positivt for deres språklige ferdigheter (Grøver, 2018; Hart & Risley, 1995). Boklesing og formingsaktiviteter er hverdagslige aktiviteter i barnehagen, ved å øke barnehageansattes samtalestrategier under disse vil også læringspotensialet kunne bli bedre utnyttet. Samtidig fremkom det av forskningen til Sandvik et al. (2014) et overraskende lavt rapportert tidsbruk i språkfremmende aktiviteter. Omtrent ti minutter boklesing, og null til fem minutter i samtaler med barn i mindre grupper daglig. Det kan være at barnehagelærerne vektlegger samtaler med barn i mindre grupper noe forskjellig. For eksempel vil måltid være

en situasjon hvor samtaler i mindre grupper vil kunne foregå, samme er garderoben, som gjerne varer mer enn null til fem minutter daglig. Dette gir indikasjoner om et behov for mer bevissthet blant barnehageansatte om det språklige læringspotensialet i barnehagens mange aktiviteter og rutiner,

Et siste interessant funn er at flere av de inkluderte studiene indikerer at barns skåre på språklige ferdigheter ved oppstart predikerte skåren ved slutten av barnehageåret (f.eks. Cabell et al., 2011; Mashburn et al., 2010) Dette indikerer at barns språklige ferdigheter holder seg relativt stabilt gjennom barnehageåret, og bekrefter blant annet matteuseffekten om at de som kan mye lærer mer, og de som kan mindre, lærer mindre (se Grøver, 2018, s.110). Det vil i dette tilfellet si at barn som har gode språkferdigheter vil kunne profitere mer på at deres barnehageansatte mottar kompetanseheving sammenlignet med de som har svakere språkferdigheter. Et interessant spørsmål blir da hvordan kompetanseheving kan bidra til å minske matteuseffekten. Den inkluderte studien til Greenwood et al. (2017) fant at vekstraten til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp var signifikant større enn for barn uten denne retten.. Dette gir indikasjoner på at det ligger et potensial til positive endringer i barns språklige ferdigheter, også for de barna som trenger ekstra støtte. Det er behov for nærmere forskning på hvordan kompetanseheving kan bidra til å minske gapet mellom språksterke og språksvake barn, samtidig som mer språksterke barn får utviklet sine språklige ferdigheter.

## 6 AVSLUTNING

---

### Implikasjoner for praksis

Denne narrative litteraturstudien fremhever et behov for mer bevisst og helhetlig arbeid med å støtte barns utvikling av språklige ferdigheter i norske barnehager. Kompetanseheving har vist et potensial til å heve kvaliteten på det språklige samspillet mellom voksne og barn i flere hverdagslige aktiviteter. Viktige komponenter i gjennomføringen av kompetanseheving kan være kursing og veiledning som gir mulighet til faglige diskusjoner rundt implementering av nye strategier og aktiviteter samt oppfølging og tilbakemelding. Kompetansehevings varighet og intensitet bør tilpasses formålet, slik at mer omfattende ønsker om endring og kvalitetsutvikling har en lengre varighet enn for eksempel en ny boklesningsstrategi. For at kompetansehevingen skal ha størst mulig betydning for endring ser det ut til at det faglige innholdet bør oppleves meningsfullt, relevant og i samsvar med kulturelle verdier og holdninger (Grøver, 2018; Naper et al., 2018; Zaslow et al., 2010). Det bør legges til rette for deltakelse i kompetansehevingen og til arbeid med det faglige innholdet og barnehagestyrer samt barnehageledelsen bør være inkludert slik at nødvendige ressurser sikres.

En annen implikasjon for praksis er bedre utnyttelse av barnehagens allerede eksisterende aktiviteter og rutiner til å fremme barns språklige ferdigheter. Aktiviteter som boklesing, forming og lek egner seg til å støtte både barns generelle språkutvikling og deres tidlige lese- og skriveferdigheter. Det viktige er ikke nødvendigvis hva som gjøres, men hvordan det gjøres. Derfor er det viktig med mer kunnskap inn i barnehagen som bidrar til at barnehageansatte blir mer bevisste på læringspotensialet som ligger i de mange hverdagslige aktivitetene og rutinene.

Fremtidig forskning er nødvendig for bedre evidensbasert kunnskap om hvilke komponenter i kompetansehevingen som er mest effektive til bestemte formål. Spesielt når det kommer til gjennomføring av veiledning samt tidsbruk. Det er i tillegg et behov for mer kunnskap om kompetansehevings varige effekt på barnehagens prosess- og strukturkvalitet og hvordan best mulig sikre opprettholdelse, og eventuelt videreutvikling, av nye ferdigheter og praksiser. Sett i lys av dette siste behovet vil det være nødvendig med mer kunnskap om hvordan kompetansen kan bli værende i barnehagen slik at bruken kan settes i system og bli en del av ny praksis.

## Begrensninger

Denne litteraturstudien har noen begrensninger. For det første kan det ikke trekkes noen slutninger om akkurat hva det var ved gjennomføringen av kompetanseheving som var årsak til endring. Dette kan delvis tilskrives lite skriptet implementeringsplaner. Det kan også tilskrives ulik varighet og intensitet på kompetansehevingen samt stor variasjon i gjennomføringen av både kursingen og veiledningen. Derimot har inkluderte studier bidratt med viktig innsikt i et stadig voksende felt der det fortsatt er behov for videre forskning. Det at resultatene gjenspeiler seg i allerede eksisterende metaanalyser og litteraturgjennomganger styrker reliabiliteten til denne litteraturstudiens resultater (f.eks. Egert et al., 2018; Jensen & Rasmussen, 2019; Schachter, 2015; Zaslow et al., 2010). Samtidig tilfører denne litteraturstudien nytt lys på kompetansehevings strukturelle og faglige gjennomføring som har avdekket områder med behov for mer forskning.

Inkluderingskriteriene kan ha ført til at relevant forskningslitteratur ikke har blitt inkludert. Tidsbegrensningen om at inkluderte studier skulle være publisert mellom 2005 og 2021 kan ha ført til at relevante studier publisert før dette ikke ble inkludert. Samtidig er kompetanseheving et felt som har fått mye oppmerksomhet de siste 10-15 årene hvor kunnskapen kan ha utviklet seg mye i løpet av denne perioden. Kriteriet om fagfelleverderte forskningsartikler kan ha økt risikoen for publiseringsbias og at såkalt gråsonelitteratur ble ekskludert.

Generaliserbarheten er en begrensning samtidig en styrke. Begrensningen ligger i at enkelte av de inkluderte studiene benytter et relativt lite utvalg, noe de selv fremhever som en begrensning for muligheter til å generalisere (f.eks. McCollum et al., 2013). Samtidig ligger det en styrke i at inkluderte studier er RCTer gjennomført i en naturlig kontekst med relativt lav grad av skriptet implementeringsaktiviteter. Dette styrker muligheten for å generalisere funnene til andre barnehageavdelinger. Samtidig kan lav grad av skriptet implementeringsaktiviteter gjøre det utfordrende å vite akkurat hvordan det faglige innholdet ble implementert og om andre barnehagelærere vil ha samme effekt av samme kompetanseheving. Det at studiene også benytter naturlige aktiviteter som boklesing, forming og lek styrker også generaliserbarheten til denne litteraturstudiens resultater.

## Konklusjon

Mye av forskningen er gjennomført i amerikanske barnehager som har et større fokus på barns utvikling av tidlige lese- og skriveferdigheter. Et gjennomgående tema i denne narrative litteraturstudien har vært å underbygge behovet for mer bevisst og helhetlig språkarbeid gjennom barnehagehverdagens mange aktiviteter og rutiner. Inkluderte studier har vist at det ligger et potensial for endring i barnehagens språkmiljø, barnehageansattes språklige samspillskvaliteter og barns språklige ferdigheter gjennom kompetanseheving. Godt innenfor rammen av norsk barnehagekontekst med lek og barns medvirkning i sentrum. Boklesing, formingsaktiviteter, lek og hverdagslige samtaler er aktiviteter som brukes til implementering av nye samspillsstrategier blant de inkluderte kompetansehevingsprogrammene for å fremme barns språklige ferdigheter innenfor flere områder. Fonologisk bevissthet, bokstav og alfabetkunnskap, muntlig språk, narrative strukturer og egenskaper ved skriftlig uttrykk vektlegges i større eller mindre grad. Dette er ferdigheter som kan knyttes til senere lesing og skriving samt leseforståelse, som igjen vil være viktig for senere skolefaglig mestring. Samtidig har det blitt trukket frem norsk barnehageforskning som underbygger behovet for mer bevisstgjøring av hva som er språkarbeid og hvordan dette kan implementeres gjennom barnehagehverdagen.

Kompetanseheving kan ha et potensial til å gjøre språkarbeid i barnehagen mer eksplisitt og bevisst. Inkluderte studier viste at kompetansehevingsprogrammene gjennomførte kursing som legger til rette for læring av nye praksiser gjennom teori, utprøving og faglig diskusjon. Veiledning var en mye brukt tilleggskomponent som baserte seg på observasjon av praksis etterfulgt av tilbakemelding på hva som var bra og hva som kan forbedres, men kunne også inkludere modellering, planlegging og faglig diskusjon. Flere av studiene opprettet i tillegg møtepunkter for veilederne til å diskutere utfordringer, progresjon og planlegge videre veiledning. Inkluderte studier gir med andre ord indikasjoner på at det ligger et potensiale i kompetansehevingsprogrammene til å kunne til barnehageansatte flere strategier for å fremme både det språklige miljøet og barns utvikling av språklige ferdigheter. Sammenlignet med språklige intervensjoner der kun enkelte barn er mottakere, vil kompetanseheving av barnehageansatte kunne bidra til mer vedvarende endringer som kommer flere barn til gode i fremtiden. Samtidig gir inkluderte studier indikasjoner på at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om kompetansehevingsens langtidseffekter og viktige komponenter i gjennomføringen av veiledning underveis.

## REFERANSELISTE

---

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tunglund, I. B., Lønning Velde, K., & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. (Nr. 85). Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/handle/11250/2630132>
- Aukrust, V. G. (2001). Agency and Appropriation of Voice – Cultural Differences in Parental Ideas about Young Children’s Talk. *Human Development*, 44(5), 235–249. <https://doi.org/10.1159/000057063>
- BAUN. (2020). *Tett på—Kvalitetsutvikling i Bærums barnehagene*. <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/politikk-og-samfunn/politikk/for-folkevalgte/presentasjoner-moter-og-seminarer/baun/kvalitetsutvikling-i-barumsbarnehagen-11.02.20.pdf>
- Baustad, A. G., & Bjørnestad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bjørnestad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2020). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjæræk, L., & Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256–269. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>



- Brooks, P., & Kempe, V. (2012). *Language development*. Wiley-Blackwell.
- Brown, B. L., & Hedges, D. (2009). Use and misuse of quantitative methods: Data collection, calculation, and presentation. In D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *Handbook of social research ethics* (pp. 373-385). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Bubikova-Moan, J., Lødding, B., Hjetland, H. N., & Rodge, K. (2018). *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper. Delrapport*. (Nr. 20697). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).  
<https://www.udir.no/contentassets/0a157117dc2f42dfac3fd858a0814b01/delrapport-evaluering-av-sprakloyper.pdf>
- Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(4), 235–243. <https://doi.org/10.1177/0271121408328173>
- Buøen, E. S., Lekahl, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S., & Lisøy, C. (2020). *Trygg før 3*.  
<https://tf3.no/>
- \* Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(Part A), 80–92.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- \* Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers’ Language and Literacy Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(4), 315–330.
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing, 34*(6), 1491–1512. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of within- and Cross-Domain Links to Children’s Developmental Outcomes. *Early Education and Development, 21*(5), 699–723.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401–433.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

- El-Choueifati, N., Purcell, A., McCabe, P., & Munro, N. (2012). Evidence-based practice in speech language pathologist training of early childhood professionals. *Evidence Based Communication Assessment and Intervention*, 6(3), 150–165. Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA). <https://doi.org/10.1080/17489539.2012.745293>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early Childhood education and care policy review: Norway*. OECD. [https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd\\_norway\\_ecec\\_review\\_final\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf)
- Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper* (3rd ed). SAGE.
- \* Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating Emergent Literacy: Efficacy of a Model that Partners Speech-Language Pathologists and Educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 47–63.
- \* Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The Effects of In-Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72–83.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rodge, K., Bergene, A. C., & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen: Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL (2020:10)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/globalassets/filer/bilder/ikt/nifu-dybderapport-talis-3s-mars-2020.pdf>
- GoBaN Barnehage. (u.å.). GODE BARNEHAGER FOR BARN I NORGE. Hentet 5. juni 2021, fra <https://goban.no/barnehage/>
- \* Grace, C., Bordelon, D., Cooper, P., Kazelskis, R., Reeves, C., & Thames, D. G. (2008). Impact of Professional Development on the Literacy Environments of Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1).
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>

- \* Greenwood, C. R., Abbott, M., Beecher, C., Atwater, J., & Petersen, S. (2017). Development, validation, and evaluation of Literacy 3D: A package supporting Tier 1 preschool literacy instruction implementation and intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 29–41. <https://doi.org/10.1177/02711121416652103>
- Grøver, V. (2016). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: Om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 110–127).
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Hamre, B., Henry, A., Locasale-Crouch, J., Downer, J., Pianta, R., Burchinal, P., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2011). Implementation Fidelity and Teachers' Engagement in a Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge and Practice. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49*(1), 88–123.
- Hansen, J. E. (2018). *Educational language practices and language development in Early Childhood Education and Care*.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday life of young American children*. Baltimore: Paul Brooks.
- Head Start - Early Childhood Learning and Knowledge Center. (2020, juli 23). *Head Start Programs*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/head-start-programs>
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities, 35*(5), 943–951. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Helland, W. A., Posserud, M.-B., Helland, T., Heimann, M., & Lundervold, A. J. (2016). Language Impairments in Children With ADHD and in Children With Reading Disorder. *Journal of Attention Disorders, 20*(7), 581–589. <https://doi.org/10.1177/1087054712461530>
- Heller, M. C., Lervåg, A., & Grøver, V. (2019). Oral Language Intervention in Norwegian Schools Serving Young Language-Minority Learners: A Randomized Trial. *Reading Research Quarterly, 54*(4), 531–552. <https://doi.org/10.1002/rrq.248>

- Hestenes, L. L., Rucker, L., Wang, Y. C., Mims, S. U., Hestenes, S. E., & Cassidy, D. J. (2019). A Comparison of the ECERS-R and ECERS-3: Different Aspects of Quality? *Early Education and Development, 30*(4), 496–510.
- \* Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an Effective Language and Literacy Coaching Intervention in Head Start: Following Teachers' Learning over Two Years of Training. *Elementary School Journal, 113*(1), 131–154.
- Hjetland, H. N., Lervag, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2019). Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study from 4 to 9 Years of Age. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 751–763.
- Hoel, T. (2007). *Bok i bruk i barnehagen språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27–50.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2019). Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(6), 935–950.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466359>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 306–324.  
<https://doi.org/10.1177/00222194060390040501>

- Lekahl, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V., & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen: Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelse fra første datainnsamling fra barnehagene*. Nasjonalt folkehelseinstitutt - Divisjon for psykisk helse.  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/variasjon-i-barnehagekvalitet-pdf.pdf>
- Lekhal, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S., & Buøen, E. S. (2020). A Model of Intervention and Implementation of Quality Building and Quality Control in Childcare Centers to Strengthen the Mental Health and Development of 1-3-Year Olds: Protocol for a Randomized Controlled Trial of Thrive by Three. *JMIR Research Protocols*, 9(10), e17726. <https://doi.org/10.2196/17726>
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners: Growth in L1 and L2 reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- \* Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Hojen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- \* Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M., & Pianta, R. C. (2010). Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179–196.
- \* McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W.-Y. (2013). Coaching Teachers for Emergent Literacy Instruction Using Performance-Based Feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 28–37.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Effects of Educational Interventions Targeting Reading Comprehension and Underlying Components. *Child Development Perspectives*, 8(2), 96–100. <https://doi.org/10.1111/cdep.12068>
- Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the Black Box: Intervention Fidelity in a Randomized Trial of a Preschool Teacher Professional Development Program. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 130–145.
- Naper, L. R., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Caspersen, J., Franck, K., Osmundsen, T., & Lorentzen, R. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage Delrapport 3* (TFoU-rapport 2018:11).

- \* Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63–86.  
<https://doi.org/10.1086/653470>
- NICHD Early Child Care Research Network (Red.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- \* Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- 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(sup1), 150–170.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Rydland, V., & Aukrust, V. G. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178–188.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28–52.  
<https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Schachter, R. E. (2015). An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26(8), 1057–1085.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. F. (2016). *The psychology of reading: Theory and applications*. The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0756-8>
- Slettner, S., & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>

- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Hojen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development, 29*(4), 581–602.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly,*
- Smith, M. W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). *Early language and literacy classroom observation: Pre-K tool*. Education Development Center, Inc.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing Key Features of the Early Childhood Professional Development Literature. *Infants & Young Children, 25*(3), 188–212.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31825a1ebf>
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills. *Dev Psychol, 41*(1), 225–234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Språksterk. (u.å.). *Språksterk – Hvordan barnehagene kan jobbe mer helhetlig, systematisk og over tid med språkutvikling i flerspråklige områder*. Hentet 5. juni 2021, fra <https://www.spraksterk.no/om/>
- St.Meld.24. (2012). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdf/s/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Svartdal, F. (2020a). Reliabilitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/reliabilitet>
- Svartdal, F. (2020b). *Test (psykologi)*. Store norske leksikon. [https://snl.no/test\\_-\\_psykologi](https://snl.no/test_-_psykologi)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Språk i Barnehagen—Mye mer enn bare prat*. Hentet 25. mai 2021, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/1.-sprakstimulering/eksempler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen—Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Hva gjør PP-tjenesten?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fakta om barnehager*. Utdanningsdirektoratet. [http://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehager/barnehager\\_2019/](http://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehager/barnehager_2019/)
- \* Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers through Teacher Professional Development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Trevino, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M. C. (2015). Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309–322.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*.
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education*, 40(2), 295–315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.821667>

\* studier inkludert i denne narrative litteraturstudien



## VEDLEGG 1

### GJENNOMFØRING AV SØKET I DE FIRE DATABASENE

Alle søk hadde begrensningen tilsvarende fagfellevurdert tidsskriftartikler på engelsk publisert i tidsperioden 2005 til 2021.

#### Søketermer i ERIC – søk gjennomført 25.1.21

Antall treff: 204

	SØKETERM
<b>Søketerm 1</b> <i>Begreper for profesjonsutvikling</i>	(«professional development» OR coaching OR «teacher training» OR program OR intervention).mp
<b>Søketerm 2</b> <i>Begreper for ansatte i barnehage</i>	AND (teacher* OR «childhood educator*» OR «childhood caregiver*» OR professionals OR educator*).mp
<b>Søketerm 3</b> <i>Begreper for samspill</i>	AND (interaction* OR «classroom quality» OR «teacher-child» OR «teacher-student»).ti,ab.
<b>Søketerm 4</b> <i>Begreper for barnehage</i>	AND («early childhood education» OR preschool OR prekindergarten OR kindergarten OR childcare OR nursery).mp
<b>Søketerm 5</b> <i>Begreper for språk og leseutvikling</i>	AND (language OR voc* OR literacy OR preliteracy).mp

*Multi purpose (mp.) = Sammendrag, identifiserere, tittel og «heading word», Ti, ab. = Tittel og sammendrag*

#### Søketermer i PsychInfo – søk gjennomført 22.1.21

Antall treff: 145

	SØKETERM
<b>Søketerm 1</b> <i>Begreper for profesjonsutvikling</i>	(«professional development» OR coaching OR «teacher training» OR program OR intervention).mp
<b>Søketerm 2</b> <i>Begreper for ansatte i barnehage</i>	AND (teacher* OR «childhood educator*» OR «childhood caregiver*» OR professionals OR educator*).mp
<b>Søketerm 3</b> <i>Begreper for samspill</i>	AND (interaction* OR «classroom quality» OR «teacher-child» OR «teacher-student»).tx.
<b>Søketerm 4</b> <i>Begreper for barnehage</i>	AND («early childhood education» OR preschool OR prekindergarten OR kindergarten OR childcare OR nursery).mp
<b>Søketerm 5</b> <i>Begreper for språk og leseutvikling</i>	AND (language OR voc* OR literacy OR preliteracy).mp

*Multi purpose (mp.) = tittel, sammendrag, heading word, table of contents, nøkkelkonsepter, originale titler, tester og measures, Tx. = Tittel og sammendrag*

**Søkestermer i LLBA– søk gjennomført 22.1.21****Antall treff: 65**

---

<b>SØKETERM</b>	
<b>Søketerm 1</b> <i>Begreper for profesjonsutvikling</i>	Noft(«professional development» OR coaching OR «teacher training» OR program OR intervention)
<b>Søketerm 2</b> <i>Begreper for ansatte i barnehage</i>	AND noft(teacher* OR «childhood educator*» OR «childhood caregiver*» OR professionals OR educator*)
<b>Søketerm 3</b> <i>Begreper for samspill</i>	AND ti,ab (interaction* OR «classroom quality» OR «teacher-child» OR «teacher-student»)
<b>Søketerm 4</b> <i>Begreper for barnehage</i>	AND noft («early childhood education» OR preschool OR prekindergarten OR kindergarten OR childcare OR nursery)
<b>Søketerm 5</b> <i>Begreper for språk og leseutvikling</i>	AND noft(language OR voc* OR literacy OR preliteracy)

---

*Anywhere not full text (noft) – søker igjennom alt bortsett fra fulltekst, Ti, ab – tittel og sammendrag*

**GOOGLE SCHOLAR– søk gjennomført 22.1.21****Antall treff: 202 000**

---

("professional development" OR coaching OR "teacher training" OR program OR intervention) AND (teacher OR "childhood educator" OR "childhood caregiver" OR "professionals" OR educator) AND (interaction OR "classroom quality" OR "teacher-child" OR "teacher-student") AND ("early childhood education" OR preschool OR prekindergarten OR kindergarten OR childcare OR nursery) AND (language OR vocabular OR literacy OR preliteracy)

---

**IDENTIFISERING AV HÅNDPLUKKEDE INKLUDERTE ARTIKLER**

Girolametto et al. (2007). Ble funnet i referanselisten til El-Chouefati, Purchell, McCabe og Munro (2012) *Evidence-based practice in speech language pathologist training of early childhood professionals*. DOI: 10.1080/17489539.2012.745293

Piasta et al. (2012). Ble identifisert i den inkluderte studien til Cabell et al. (2015). *Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development*. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.09.004

Neuman og Wright (2010). Ble identifisert gjennom første prøvesøk i PsychInfo den 20.1.2021 og inkludert etter innspill fra veileder.