

Læreroppfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid

*Gunhild Tomter Alstad, Gunhild Tveit Randen og
Solveig Fredriksen Aasen*
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes og drøftes barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid. Artikkelen presenterer funn fra en kvalitativ kasstudie av tre erfarne barnehagelærere. Analysen av intervjudata og skriftlige rapporter fra utviklingsarbeidet viser at særlig tre perspektiver synes å være viktige i barnehagelærernes oppfatninger av endringsarbeid. Et perspektiv som løftes fram, er at det kan være store variasjoner i forståelsen av og kunnskap om språk og språkarbeid hos personalet. Dernest peker barnehagelærerne på viktigheten av å bygge faglige fellesskap knyttet til språkdidaktiske praksiser. Det tredje perspektivet knyttes til hvordan at endringsarbeid er tid- og ressurskrevende. Disse tre perspektivene drøftes i lys av læreroppfatningsteori om statiske og dynamiske og individuelle og kollektive oppfatninger. Avslutningsvis løfter vi fram at det ligger et mulighetsrom for utvikling av språkdidaktiske praksiser når oppfatninger gjøres eksplisitte, og det bygges faglige lærerfellesskap.

Nøkkelord: *læreroppfatninger, utviklingsarbeid, endringsarbeid, barnehage, språkdidaktiske praksiser, språklig mangfold*

Innledning

Denne artikkelen retter søkelyset mot videreutdanning av barnehagelærere, og formålet er å bidra til forskningsbasert kunnskap om språkdidaktisk endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen. I den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* (Østbergutvalget 2010:11f) fastslås det at dersom et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til den økende andelen av minoritetsspråklige barn i barnehage og skole, er kompetanseheving av avgjørende betydning. I en evaluering av daværende førskolelærerutdanning, gjennomført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT 2010), kommer det fram at flerkulturalitet og flerspråklighet ikke får tilstrekkelig innpass i førskolelærerutdanningen. For å styrke kompetansen hos personalet i barnehagen, er det utviklet flere nasjonale kompetansestrategier som omfatter alle ansatte i barnehagen, og der språkarbeidet er et særlig framhevet satsingsområde (Kunnskapsdepartementet 2007, 2013, 2017). Til tross for at det er satsing på kompetanseheving og språkdidaktisk arbeid i barnehagefeltet, finnes det relativt lite norsk forskning på satsingen. Studiene som finnes internasjonalt, knyttes i liten grad opp mot praksisfeltets og profesjonsutøvernes perspektiv på endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen.

Artikkelen søker å gi innsikt i barnehagelæreres perspektiver på endringsarbeid, nærmere bestemt språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen. Vi søker svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om endringer av språkdidaktiske praksiser, og hvilken relevans kan oppfatningene ha for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen?* For å finne svar på forskningsspørsmålene gjennomførte vi en kvalitativt orientert kasusstudie av tre barnehagelærere som fulgte et videreutdanningsforløp i pedagogisk utviklingsarbeid og språklig mangfold i barnehagen.

Tidligere forskning

Det er betydelig variasjon på tvers av land med hensyn til etter- og videreutdanning⁵ av barnehageansatte innenfor språklige og språk-

⁵ I motsetning til etterutdanning, gir videreutdanning studiepoeng. I de internasjonale studiene som vi viser til i det følgende, omtales utdanningstilbud etter endt grunnutdanning som «professional development», som altså uavhengig om det gir studiepoeng eller ikke.

didaktiske emner (Murphy, Evangelou, Goff og Tracz 2016). Selv om det er relativt lite forskning på etter- og videreutdanning, har likevel forskningslitteraturen på feltet vokst, særlig de siste ti årene. I kartleggingen av tidligere forskningsbidrag har vi gjort systematiske søk i internasjonale databaser som Google Scholar, EBSCOhost og Oria med søkeord som «Teacher Beliefs», «Teacher Cognition» i kombinasjon med «Professional development», «change» «Early Childhood Education», «multiling*», «language diversity», «language teaching». Vi brukte i tillegg norske søkeord som «læreroppfatninger», «etter- og videreutdanning» i kombinasjon med «endring» og «utviklingsarbeid», «barnehage* og «språk», «flerspråk*» og «språklig mangfold»⁶. Vi har også tatt utgangspunkt i sentrale oversiktsverk som *The Routledge Handbook of Language awareness* (Garret og Cots 2017), *The International Handbook of Research on Teachers' beliefs* (Fives og Gill 2015). Når vi har funnet artikler og kapitler som er relevante for vår studie, har vi lest gjennom litteraturlista for å se om disse bringer oss videre til andre studier.

De fleste studiene vi har funnet, har vært opptatt av hvilken effekt utdanningene har, enten for lærernes teoretiske eller pedagogiske kunnskaper om språk eller effektene lærernes utdanning har på barns språkutvikling, og da særskilt i spesifikke ferdigheter som ordforråd eller fonologisk bevissthet (Markussen-Brown et al. 2017).

En vanlig tilnærming i etter- og videreutdanning er å sende barnehagelærere til høyskoler og universitet. Selv om det kan utvikle viktig faglig kunnskap, kan det likevel ha begrenset innvirkning på praksis (Dickinson, Darrow og Tinubu 2008). En nyere forsknings-tilnærming har vært å tilby tett veiledning og oppfølging av lærere på arbeidsplassen med den antagelsen at dette ville ha større innvirkning på praksisene, for øvrig lik norske myndigheters satsing på barnehagebasert kompetanseutvikling (regional ordning for kompetanseutvikling – «rekomp»). I studier som har sett på barnehagebasert veiledning, har barnehagelærerne fått veiledning på innføring av forskningsbaserte, ferdig definerte arbeidsmåter, uten at de nødvendigvis selv har fått anledning til å definere hva som oppfattes som relevante arbeidsmåter og praksiser. De forskningsbaserte og anbefalte praksisene ser i liten grad ut til å tas i bruk av barnehagelærere (Dickinson et al. 2008,

⁶ Vi gjorde enspråklige søk og søkte ikke på engelske og norske søketermer i samme søk.

Neuman og Cunningham 2009). Det er grunn til å spørre hvorfor det er slik at anbefalte praksiser ikke benyttes og hvilke perspektiv barnehagelærere selv har på utvikling av nye språkdidaktiske praksiser. Et sentralt fokus i denne artikkelen er derfor hvordan barnehagelærere ser på endringer av språkdidaktiske praksiser.

Hovedtyngden av studiene som har tematisert språkdidaktiske emner, har vært kvantitativt orienterte studier som har undersøkt målbare effekter av læreres faglige utvikling og barns generelle språkkompetanse. De relativt få studiene som omfatter andrespråk og flerspråklighet, har hatt en mer kvalitativ tilnærming. Disse studiene dokumenterer at etter- og videreutdanning bidrar til å styrke lærernes selvtillit til å undervise i andrespråk og flerspråklighet (Hardin et al. 2010), at etterutdanning endrer holdninger til barns hjemmespråk og engasjement for å tilrettelegge for språklig mangfold i klasserom (Kirsch, Aleksić, Mortini og Andersen 2020). Både kvantitative og kvalitativt orienterte studier peker på at etter- og videreutdanning har innvirkning på pedagogisk praksis og følgelig på barns språkutvikling, men innsatsen må være langvarig og vedvarende.

Studiene vi har nevnt ovenfor, tar for seg barnehagelæreres individuelle utvikling. Studier fra skolesammenheng har sett på hvordan læreroppfatninger er situerte sosialt og historisk og inngår i lærerkollegiets felles forståelse og diskurser. Noen ganger står kollegiets oppfatninger i motsetning til læreres individuelle oppfatninger (Breen, Hird, Milton, Oliver og Thwaite 2001, Feryok 2010). Læreres og lærerkollegiets oppfatninger er av betydning i etter- og videreutdannings-sammenheng, fordi oppfatninger betraktes som filtre for ny kunnskap (Levin 2015, Levin og He 2008, Levin, He og Allen 2013). Blossing og Ertesvåg (2011) peker på at enkelte skoler ikke lykkes i utviklingsarbeid, til tross for dyktige lærere og langvarig innsats. I følge Blossing og Ertesvåg kan dette skyldes læreres individuelle oppfatninger, og følgelig at skoleutviklingsarbeid bør legge til grunn mer kollektivt utviklings- og endringsforståelse. For barnehagefeltet vil en slik kollektiv tilnærming kunne spesielt viktig, fordi utviklingsarbeid i barnehagemiljøene i mindre grad enn i skole er orientert mot enkeltlærere og i større grad involverer mange barnehageansatte med ulik faglig kompetanse, slik som ufaglærte assistenter, fagarbeidere med faglærerutdanning og barnehagelærere med bachelorgrad fra høyere utdanning.

Teoretisk bakgrunn

Denne artikkelen har sin teoretiske forankring i *læreroppfatninger* (eng. teacher beliefs, teacher cognition). Læreroppfatninger er et forskningsfelt der ulike aspekter ved læreres tenkning, holdninger og praksiser knyttet til et særskilt emne studeres for å forstå og forklare læreres praksiser. Borg definerer teacher beliefs som «propositions individuals consider to be true and which often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change» (Borg 2011:370f). Definisjonen fokuserer slik sett på læreroppfatninger som et konsept knyttet til det enkelte individet, men som samhandler med omgivelsene på ulike måter.

En metastudie utført av Fives og Buehl (2012), der ca. 300 artikler om læreroppfatninger analyseres, peker på at det finnes svært mange ulike definisjoner av dette studieobjektet og at det ikke ser ut til å være konsensus i fagmiljøene om hva læreroppfatninger er og hvordan de kan beskrives. De identifiserer fire sett av variabler som kan brukes for å skille mellom ulike forståelser av hva læreroppfatninger kan være. For det første kan en skille mellom studier som ser læreroppfatninger som individuelle størrelser, og studier som retter oppmerksomhet mot læreroppfatninger som et mer kollektivt anliggende. Borgs definisjon behandler læreroppfatninger som individuelle, kognitive størrelser som retter seg mot pedagogiske praksiser og påvirker disse, og som finner sted i samspill med det kollektive språkmiljøet rundt. For det andre skiller Fives og Buehl (2012:473) mellom studier som behandler læreroppfatninger som implisitte eller eksplisitte. Det handler altså om i hvilken grad lærerne selv vet om hvilke oppfatninger de har og eventuelt hvordan dette påvirker deres yrkesutøvelse. Ifølge Borg (2011) kan det være snakk om ulike grader av bevissthet, slik at noen oppfatninger kan framstå som klare og faglig baserte synspunkter, mens andre oppfatninger kan være mer implisitte «allmenne sannheter» som man i liten grad reflekterer over. Læreroppfatninger både som individuelle eller kollektive størrelser kan ikke være sanne eller usanne og kan derfor ikke beskrives som korrekte eller ukorrekte, men de kan i ulik grad være artikulerte. Slike ubevisste og uartikulerte (implisitte) oppfatninger omtales ofte som *bias*, eller en *forutinntatthet* (Ortega 2014). Oppfatningene kan også i varierende grad være kunnskapsbaserte. Fives og Buehl poengterer at et flertall av studiene de analyserte, ikke tematiserte dette

med implisitte og eksplisitte oppfatninger i operasjonalisering av studieobjektene sine. Dette er problematisk fordi implisitte oppfatninger og holdninger er vanskeligere å identifisere, og blir derfor ofte ikke utforsket.

I vår studie er både distinksjonen mellom det individuelle og det kollektive og det eksplisitte og det implisitte å anse som sentrale. Barnehagen som læringsarena er ofte preget av rutiner og kulturer som «sitter i veggene» uten å være nedfelt noe sted, og barnehagepersonalet som helhet er ofte sosialisert inn i denne kulturen. Når de pedagogiske lederne skal veilede barnehagepersonalet vedrørende språkarbeidet med minoritetsspråklige barn, vil nettopp evnen til å synliggjøre, forklare og begrunne barnehagens praksiser være vesentlig. Dette kan også ses i sammenheng med Fives og Buehls tredje sett av variabler i syn på læreroppfatninger, nemlig forholdet mellom oppfatninger og kunnskap. Relasjonen mellom oppfatninger og kunnskap er en stadig tilbakevendende diskusjon på feltet (Levin 2015, Pajares 1992). Mens oppfatninger ofte beskrives som subjektive påstander som individet anser som sanne, vil kunnskap ofte relateres til verifiserbare fakta som er allment aksepterte, og som en kan etterprøve gyldigheten av (Fives og Buehl 2012:476). Forholdet mellom oppfatninger og kunnskap er imidlertid uklart, og en må anta at kunnskap vil påvirke personers oppfatninger, men også at oppfatninger kan ha innflytelse på individer og gruppers forhold til, og møte med, kunnskap. Levin og kolleger (2008, 2013) har gjort flere studier av lærerstudenter og læreres oppfatninger der de stiller spørsmål ved hvor oppfatningene kommer fra og hvilken rolle blant annet kunnskap fra lærerutdanningen har for utvikling og endring av disse. Resultatene viser at lærerutdanningene har innflytelse, men at andre kilder som familiebakgrunn og erfaring (både fra arbeidslivet og livet generelt) har stor innflytelse:

The prior beliefs preservice teachers candidates bring with them into their teacher preparation programs serve as filters for new knowledge and new experiences. [...] beliefs held by teachers influence how and why they may or may not change their practice to incorporate new curriculum, adopt new instructional strategies, or take up new initiatives (Levin 2015:50).

Hun retter slik sett søkelys mot hvordan ulike kontekster og livserfaringer lærerstudentene har med seg, interagerer med utvikling av

kunnskap, og peker at på at ulike erfaringer og oppfatninger fra livet ellers kan fungere som filter i møtet med ny kunnskap og eventuelt påvirke hvordan ny kunnskap blir forstått og tatt imot.

Fives og Buehls fjerde sett av variabler i definisjoner av læreoppfatninger handler om i hvilken grad oppfatninger kan endres, altså om de er statiske eller dynamiske. Borg sier at læreoppfatninger er “resistant to change”. Levin (2015:50) argumenterer for at læreroppfatninger kan forandre seg over tid, men at det særlig er oppfatninger læreren selv er bevisst på, altså som er eksplisitte og som læreren selv vet at han eller hun har, som vil kunne endres. Hun retter også oppmerksomhet mot betydningen av å ha bevissthet om sine egne oppfatninger for at de skal kunne endres.

I denne studien fokuserer vi altså på barnehagelærere refleksjoner og oppfatninger knyttet til endring av språkdidaktiske praksiser. Vi tar utgangspunkt i Borgs beskrivelse av læreroppfatninger som vanskelige å endre, og utforsker hvordan barnehagelærerne reflekterer rundt endring. Fives og Buehls beskrivelser av læreroppfatninger på en akse mellom det individuelle og det kollektiv, og det implisitte og det eksplisitte, brukes som utgangspunkt for å drøfte funnene.

Metode og materiale

Studien er en kvalitativ kasestudie av tre barnehagelæreres perspektiv på utvikling av språkdidaktiske praksiser i barnehagen. De tre barnehagelærerne deltok på et studiepoenggivende videreutdannings-tilbud i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB), med innretning mot språklig mangfold (30 studiepoeng). PUB-studiet rettet seg mot pedagogisk personale i barnehagen med fullført førskolelærer-/barnehagelærerutdanning. Alle de 19 deltakerne fikk tilbudet om å delta i prosjektet. Etter nærmere samtaler med studentene og ut fra en forankring av prosessen i den enkelte barnehage (ledelse og kolleger), gjenstod tre barnehagelærere som ble deltakere i forskningsprosjektet.

De tre barnehagelærerne var prosjektledere for hver sine utviklingsprosjekt. Temaet var forankret i egen barnehage, både hos kolleger og styrer. Forfatterne av denne studien har hatt rollen som både forskere og lærere på videreutdanningsstudiet. Både i rollen som lærer og forsker skulle vi kontinuerlig tilpasse oss utviklingsprosessen til barnehage-

lærerne. De stadige skiftene i prosessen og rollene stiller krav til en kontinuerlig refleksiv prosess rundt våre roller, og særskilt til etiske utfordringer (Cochran-Smith og Lytle 2007). Relasjonen mellom forsker og barnehagelærer kan sies å være komplementær. Begge parter er deltakere i et forskningsprosjekt, men med ulike typer kompetanse. Barnehagelærerne har i tillegg til sin profesjonsutdanning mange års erfaringsbasert kunnskap, mens forskerne har en mer teoretisk kompetanse. Som forskere og lærere har vi vært tydelige på at det er barnehagelærerne som eier sine utviklingsprosjekt. Mens barnehagelærerne har hatt ansvaret for framdrift i utviklingsprosjektene, har forskerne hatt ansvar for framdrift i forskningsprosjektet. Samtidig er forholdet mellom forsker som lærer og barnehagelærer som student tradisjonelt sett vurdert som mer asymmetrisk i den forstand at læreren har autoritet som ekspert, mens studenten er novisen (Cochran-Smith, 2005:220). I tillegg har læreren rollen som den som evaluerer og kvalifiserer studenten. I vårt tilfelle var det snakk om erfarne barnehagelærere med flere års praksis som selv hadde tatt initiativ til å ta utdanningen og delta i prosjektet. Det toner ned det asymmetriske avhengighetsforholdet mellom lærer og student, selv om det fremdeles er til stede fordi barnehagelærerne evalueres både underveis og avslutningsvis gjennom en eksamen. Selv om vi samlet inn data underveis i utdanningsløpet deres, gjorde vi ingen videre databehandling eller analyser før deres utdanning var fullført.

Dataene ble samlet inn i perioden januar 2015–oktober 2016. Datasettet som er analysert i denne studien, består av 1) individuelle intervju med de tre barnehagelærerne ved utviklingsarbeidets start, midtveis og slutt, med ca. en times varighet, totalt seks timer intervju, 2) tre gruppeintervju underveis i utviklingsarbeidet med de respektive barnehagelærerne og andre ansatte fra egen barnehage, med tre til tolv deltakere i hvert gruppeintervju, totalt tre timer gruppeintervju 3) barnehagelærernes skriftlige rapporter fra utviklingsarbeidet i egen barnehage, totalt tre skriftlige rapporter á 15 sider 4) lydopptak av barnehagelærernes muntlige presentasjoner av utviklingsarbeidet for barnehagelærere i andre barnehager. Hver presentasjon var på rundt 30 minutter, totalt utgjør dette 1,5 timer lydopptak. Alle intervjuene ble utført av de to av forfatterne som underviste i videreutdanningstilbudet. Alle som deltok på intervju, fikk informasjon om prosjektet og ga samtykke til deltakelse i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora,

2016). Totalt sett har vi 10,5 timer med intervjumateriale som er tatt opp på digital diktafon og transkribert. De skriftlige rapportene samt det transkriberte intervjumaterialet danner utgangspunkt for en innholds-analyse.

Analysetilnærmingen vi har valgt å benytte, kan beskrives som abduktiv (Alvesson og Sköldberg 2009). Det innebærer at vi har forholdt oss til overordnede teoretiske forståelser om statiske/dynamiske og individuelle/kollektive refleksjoner når vi har behandlet dataene våre. Samtidig har vi ikke forholdt oss til disse teoretiske forståelse som analytiske kategorier i den forstand at vi har kategorisert dataene våre ut fra disse termene. I innholdsanalysen gikk alle tre forfatterne gjennom transkripsjoner og skriftlige rapporter med spesielt fokus på hvilke muligheter og utfordringer de tre barnehagelærerne ser når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid og språklig mangfold. Under analysearbeidet noterte vi hovedpunkt hver for oss og sammenlignet punktene våre etterpå. Deretter diskuterte vi hvordan disse punktene kan ses i lys av de teoretiske perspektivene på statiske/dynamiske og individuelle/kollektive oppfatninger, særskilt knyttet til endring.

Funn

I det følgende vil vi presentere tre særlige perspektiver eller poenger som barnehagelærerne trekker fram når det gjelder endring av språkdidaktiske praksiser, *kunnskapsperspektiver på endring*, *perspektiver på etablering av kollektive oppfatninger*, og *tidsperspektiver på endring*. I den avsluttende diskusjonsdelen drøfter vi perspektivenes relevans for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen.

«*Det er nemlig ikke slik at alle har lik oppfatning*»

Et element som barnehagelærerne trekker fram som en utfordring i arbeidet med utvikling av språkarbeidet, er at kompetansen blant personalet er så forskjellig. Barnehagelærer 3 peker i sin skriftlige rapport på et behov for å begrunne hvorfor språkarbeidet er viktig. Dette tok hun i utgangspunktet som en selvfølge i utviklingsarbeidet fordi det er mye fokus på det i barnehagesektoren:

Det tok lang tid før jeg forsto viktigheten av å definere viktige spørsmål som «hvorfor er språk viktig». Det er så lett å ta for gitt at alle forstår, eller er enige om samt innehar samme kompetanse innenfor det man selv kan mye om – og disse essensielle tingene må man snakke om og løfte frem for å kunne forstå hvorfor vi jobber og fokuserer på det vi gjør. Det er nemlig ikke slik at alle har lik oppfatning – og vi er langt ifra enige. Når man jobber med språk i uterommet, så mener jeg det er viktig at de ansatte har en følelse på hvorfor det vi driver med er viktig. Uten denne kunnskapen om språk, og om barns språklige utvikling i uterommet har ikke de ansatte noen forutsetning for å forstå hvorfor vi gjør det vi gjør (skriftlig sluttrapport, barnehagelærer 3, desember 2015)

Her peker barnehagelæreren på språkarbeid i uterommet som et område som det er ulike oppfatninger om. Dette kan trolig relateres til ulike syn på hva språk er og hvordan det læres. Dersom man legger til grunn et språksyn der språkutvikling består i å utvikle ordforråd eller uttale av ord, vil det ikke være relevant med fortløpende språkarbeid gjennom hele barnehagedagen, men dersom man ser språk i et bredere perspektiv der interaksjon og undring er sentrale elementer, er det få situasjoner som ikke kan anses som gode arenaer for språklæring. Disse funnene understreker behovet for å utvikle en kollektiv og eksplisitt kunnskap om hva språk er, som igjen vil kunne lede til en felles forståelse av hvordan en kan arbeid med barns språk språkutvikling.

Både i de skriftlige rapportene og i intervjuene kommer det fram at barnehagepersonalet vurderer egen kompetanse ulikt når det kommer til arbeid med språk. Barnehagelærer 2 forteller om en situasjon der personalet skulle vurdere sin egen kompetanse ut fra et egenvurderings-skjema utarbeidet av Utdanningsdirektoratet⁷ (Udir). Resultatene overrasket barnehagelæreren, fordi de ansatte på avdelingen hennes rapporterte at de er gode på å arbeide med språk, mens barnehagelæreren selv mener hun har mye å lære:

Barnehagelærer 2: det som var så overraskende var jo at de synes de var så veldig bra (.) vi hadde spørsmålet og det var på en skala fra en til seks «I hvilken grad føler du deg kompetent til å utvikle minoritetsspråklige barnas ordforråd» og veldig mange var oppe på femmeren der da (.) jeg tenker at jeg har mye å lære på en måte (.) vi har mye å gå på her

⁷ https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/ressurser/sprak/barnehageverktoy_egenvurdering_og_malskjema_bm.pdf

Forsker A: hva trengs da, tenker du?

Barnehagelærer 2: nå var vi på et kurs og (.) jeg tenker at vi trenger ikke flere sånne snakkepakker eller (.) alt dette er i forhold til hva man definerer da (.) hva er (.) jo, hvis vi skal ha minoritetsspråklige da må vi to ganger i uka på språkkrommet (.) men jeg tenker at det er mye viktigere at vi styrker det sosiale og at en kommer seg inn i leken (Individuelt intervju, barnehagelærer 2, mai 2015)

Barnehagelæreren søker aktivt ny kunnskap ved å delta i videreutdanning, og mener at hun fremdeles har mye å lære. De ansatte på avdelingen hun leder, mener de har god kompetanse, i det minste med arbeid med ordforråd. I tillegg påpeker barnehagelæreren at personalet ikke nødvendigvis trenger kompetanse i form av nye arbeidsmåter eller materiell, men snarere en dypere forståelse og perspektiv på hva man har kompetanse på og ikke.

Ulike oppfatninger av hva en har kunnskap om og ikke, kan i seg selv være et hinder for ikke å endre praksiser, i den forstand at noen i ansattgruppa ser behov for endring, mens andre i ansattgruppa ikke ser det. Hva slags faglig bakgrunn den enkelte ansatte har, vil kunne påvirke hva den ansatte vurderer som relevant kunnskap og hva slags kunnskap som vurderes som viktig, for eksempel praktisk eller teoretisk kunnskap. Personalet i norske barnehager består av ansatte med ulik faglig bakgrunn, både faglærte fagarbeidere (rundt 21 %), ufaglærte assistenter (ca. 29 %) og barnehagelærere med profesjonsutdanning eller tilsvarende pedagogisk utdanning (ca. 41 %) (Utdanningsdirektoratet s.a). Med en stor andel ufaglærte har barnehagen et sterkere lekmannspreg (Steinnes 2010:118) enn for eksempel i skole, der hovedtyngden av ansatte er lærere med profesjonsutdanning. Barnehagelærer 1 setter ord på lekmannspreg som er i barnehagen og hvordan dette preger arbeidet:

Barnehagelærer 1: men det slår meg kanskje enda mer når man jobber med personale som ikke har noen faglig bakgrunn (.) er at det jeg kan vet jeg ikke at jeg kan (.) for jeg tar det da som en selvfølge at alle kan det jeg kan og det har tatt litt tid for meg. (.) så til å begynne med så begynte jeg kanskje veilederrollen på et litt for høyt nivå, så at jeg måtte senke, ikke kravene men kanskje forventningene da (.) for jeg trodde at alle kunne det samme som meg (.) så dum var jeg (.) for jeg visste ikke hva jeg (.) dumt å si at man ikke kan for det vet jeg jo kanskje (.) men det at alle ikke har samme

forståelsen (.) for ting som meg (.) for det at jeg har en annen faglig bakgrunn (.) det tok litt tid for meg å koble

Forsker B: Hva tenker du helt konkret da?

Barnehagelærer 1: Altså helt konkret som dette med benevnning da for eksempel (Individuelt intervju med barnehagelærer 1, april, 2016)

En lekmannspreget barnehage innebærer at både profesjonsutøvere med høyere utdanning og ufaglærte utfører samme arbeidsoppgaver. Ofte vil det også være slik at ufaglærte tilbringer mer tid med barna enn barnehagelærere, som har ansvaret for å planlegge og evaluere det pedagogiske arbeidet. I sin doktorgradsstudie peker Eik (2013) på at nyutdannede barnehagelærere kort tid etter endt utdanning slutter å bruke profesjonsspråk med fagterminologi og heller tilpasser seg det hverdagspråket som ble benyttet av personalet i barnehagene, slik at assistentene skulle forstå dem. Når profesjonsspråket utelates, peker Eik på at barnehagelærerne fikk problemer med å begrunne og analysere det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerne i vårt materiale peker på at de gjennom utviklingsarbeidet og kunnskap de har utviklet gjennom studier, er minnet på noe av de tilsvarende forholdene. Gjennom utdanningen blir de påminnet og får bekreftet sin egen profesjonskompetanse og blir bevisste på hvordan de som barnehagelærere har en annen kompetanse og en annen faglig forståelse enn assistentene. De erfarer også at det har vært viktig for dem å erfare at de i sterkere grad må begrunne nye språkdidaktiske praksiser. Samtidig understreker barnehagelærerne at de ikke mister ambisjonene om faglig utvikling og endring av praksis: barnehagelæreren sier selv at hun måtte senke forventningene, men ikke kravene til faglig nivå. Denne oppdagelsen av forskjellene i oppfatningene om kunnskap bidro dermed til å gjøre oppfatningene mer eksplisitte.

Å skape et faglig fellesskap i barnehagen

Et annet fellestrekk vi fant i materialet, er barnehagelærernes betraktninger rundt etablering av faglige, lærende fellesskap i barnehagekollegiet. Barnehagelærerne arbeider aktivt med å bidra til å skape faglig læringsfellesskap, både gjennom formelle møteplasser og mer uformelt i det daglige arbeidet. De arbeider i tillegg med individuell veiledning av den enkelte medarbeider, men det er arbeidet som foregår i fellesskap, de selv trekker fram som viktige for utviklingsarbeidet.

Personalmøter er en mer formell arena å bruke til å etablere faglige fellesskap og som barnehagelærerne bruker aktivt. Slike møter refereres det til både i intervjuene samt at vi deltok ved noen slike møter selv (som gruppeintervju). I et av gruppeintervjuene kommenteres arbeidet med det faglige fellesskapet – og hvem i personalgruppa som deltar og hvem som ikke deltar, og hva som er akseptabelt at foregår. Barnehagen har flerspråklige voksne i språkpraksis, noe de ansatte er enige om er veldig bra for det flerspråklige barna. De flerspråklige voksne deltar imidlertid ikke på personalmøtene. I samtaleutdraget nedenfor deltar barne- og ungdomsarbeider (fagarbeider), ufaglært assistent og barnehagelærer 2.

Barne- og ungdomsarbeider: det er jo en time i løpet av uka hvor vi løfter fram det pedagogiske arbeidet og snakker om hvordan vi jobber og hva er viktig og hvorfor legger vi vekt på det og hva er målene med det vi driver med så du mister jo på en måte (.) eh (.) de [personene i språkpraksis] får jo ikke innsyn heller på samme måten da for du setter jo ikke av noe tid

Assistent: vi klarer jo ikke x hva som skjer på møtene for vi hadde jo med oss hun (.) en dame som var hos oss innimellom for at hun også skulle få ta litt del og men men det ble så mye spørsmål altså det det møtet gikk [...] på en måte forklare og det for henne

Barnehagelærer 2: mm

Assistent: og det går jo ikke (Gruppeintervju, oktober 2016)

Selv om personalgruppa mener at personen i språkpraksis burde være med på denne arenaen, problematiserer de det også, med begrunnelsen av at det tar så mye tid å forklare og la henne ta del i det faglige fellesskapet blant de ansatte. Det blir et dilemma når rammefaktorer som tid ikke tillater personen å ta del, samtidig som det nettopp er tid og langsiktighet som er avgjørende. Tidsaspektet ved endringsarbeid kommer vi tilbake til senere.

Alle barnehagelærerne forteller at de i utgangspunktet hadde tenkt å foreta videoobservasjoner av den enkelte ansatte for deretter å bruke dette til å drøfte praksiser, men en slik tilnærming var det sterk uvilje mot. Alle barnehagelærerne endte derfor opp med å bruke egne praksiser og arbeidsmåter som utgangspunkt for diskusjon blant personalet. I intervjuene med barnehagelærer 1 spør forskerne hva som blir tematisert og dermed gjort eksplisitt i fellesskapet når personalet ser på disse videoobservasjonene sammen.

Forsker A: Men når de så på filmene med deg, hva ble de opptatt av da?

Barnehagelærer 1: Da ble de opptatt av dialogen.

Forsker A: Hva merket de seg da ved dialogen hvis vi skal gå så spesifikt til verks?

Barnehagelærer 1: Hvordan jeg satt. Hvilke ord jeg brukte, og at jeg brukte begrepene (Individuelt intervju med barnehagelærer 1, april 2016)

Når hun blir spurt hva personalet i gruppa er opptatt av når de reflekterer rundt praksisene sammen, ser vi at det fremdeles handler om benevning i stor grad. Personalet legger merke til kroppsspråk, ordvalg, «begreper som blir sagt», som hun sier. Her er fokus fremdeles på kontekstualisert språkbruk, ordnivå og benevning. Mens barnehagelæreren mener at dette ikke er en så stor endring som hun kanskje kunne ønske seg, er det likevel et framskritt for utviklingsarbeidet i barnehagen, fordi det nå utvikles en felles oppfatning av at personalet skal være mer eksplisitt på denne formen for språkdidaktisk praksis, og at det nå har bygget seg opp en kollektiv forståelse for betydningen av dette.

«Ting går sakte»

Et tredje poeng som alle tre barnehagelærere trekker fram som en viktig erkjennelse i forbindelse med utviklingsarbeidet, er hvor tidkrevende det er å endre språkarbeidet. I forbindelse med en evaluering av progresjonen underveis i utviklingsarbeidet tematiseres læringsutbyttet:

Forsker A: Hva har du lært om prosjektet så langt som du ikke visste fra før?

Barnehagelærer 1: [...] Det at ting kan ta så innmari lang tid. Og at det da blir bra. Det har jeg kanskje visst, men jeg har aldri erfart det. Da har jeg vel aldri visst det da, det er kanskje en tanke. Det er vel det viktigste, tenker jeg (Individuelt intervju, barnehagelærer 1, juni 2015)

Barnehagelærer 1 retter oppmerksomhet mot at det å gå på etter- og videreutdanning og tilegne seg ny kunnskap er én ting, men at man ikke kan forvente at nye kunnskap umiddelbart kan omsettes i nye praksiser i barnehagen. Denne erkjennelsen kommer som et resultat av en opplevd erfaring i utviklingsarbeidet. Hun fastholder det samme i et intervju ett år senere – altså etter at videreutdanningen og utviklingsarbeidet er avsluttet:

Forsker A: hvis vi ser tilbake og med utgangspunkt i det som du forteller nå da, hva slags utbytte vil du si at du har hatt av dette arbeidet med utviklingsarbeidet? Hva har du lært?

Barnehagelærer 1: Jeg har lært at ting går sakte. Det er den største erfaringen jeg har hatt, at ting tar så mye lenger tid enn jeg trodde var overhodet mulig at det skulle gjøre. Jeg har jo lært fag, altså, men når det gjelder å jobbe med et spesifikt prosjekt, sjøl om vi var enige til å begynne med om hva vi skulle jobbe med, så hadde jeg hele tida tanker i hodet på et helt annet nivå og et helt annet plan enn det de andre hadde (Individuelt intervju, barnehagelærer 1, april 2016)

Hennes viktigste erfaring med utviklingsarbeid er altså at endring av språkdidaktiske praksiser tar tid. Hennes nye faglige utvikling har vært viktig («Jeg har jo lært fag, altså»), men tidsaspektet ser ut til å være et forhold som overrasket henne. Selv om det var enighet på avdelingen hennes om fokus for utviklingsarbeidet, tok det tid da konkrete tiltak skulle settes ut i praksis. Alle de tre barnehagelærerne peker på at det kan være en slik tilsynelatende enighet på generelt nivå, for eksempel fokus på utviklingsarbeidet, slik som «språkarbeid i uterommet». «den voksnes rolle i lek» eller «språkutviklende samtaler». Arbeidet tok tid fordi den felles, kollektive forståelsen måtte opparbeides, selv om personalet var enige om hva de skulle fokusere på.

Samtidig peker barnehagelærerne på egen utålmodighet og at endringsarbeidet ikke tilsvarer de ambisjonene de selv hadde for sine utviklingsarbeid i utgangspunktet. For å kunne få endret på noe, må ambisjonene justeres. Barnehagelærer 2 refererer flere ganger til at hun hadde andre forventninger «på et helt annet nivå og et helt annet plan enn det de andre hadde», men at hun likevel ser resultater. Der hun kunne tenkt seg mer krevende, språkutviklende samtaler med barna, har resultatene fra utviklingsarbeidet først og fremst bidratt til større omfang av benevning blant personalet. Hun trekker fram at det har skjedd en positiv endring av de språkdidaktiske praksisene, men ikke i det omfang og tempo som hun hadde forventet i utgangspunktet:

Det vi har oppnådd er at de som er tilstede i barnehagen nå og er personale i barnehagen nå har et større fokus på språket med barna både inne og ute (.) [vi] er flinkere til å prate med barna om det de ser (.) ikke nødvendigvis for du vet hva de ser, men fordi du kanskje tenker at de ser noe, setter ord på det (.) for det er jo noen som har kommet med utsagn om at «men vi

skjønte det ikke før (.) vi skjønnte ikke at de trengte det (.) vi tenkte at det [språkutviklingen] bare kommer» (.) men så har vi jo prata en del om språkutviklingen rundt det da, at hvordan skal [barna] lære det hvis de ikke hører det (.) hvis de ikke har noen erfaring med det? (Individuelt intervju, barnehagelærer 2, oktober 2016)

Barnehagelæreren peker på at selv om det er enighet om et fokusområde blant personalet og prosessen slik sett er godt forankret, er det behov for flere begrunnelser, og kanskje også mer kunnskap og felles forståelse, for arbeidet med språk. Når vi går nærmere inn i datamaterialet vårt og ser på hva barnehagelærerne peker på som mulige bakenforliggende forhold som bidrar til at det tar lang tid, peker de alle tre på ulike språkdidaktiske kompetanser i det kollegiale fellesskapet.

Diskusjon

Innledningsvis stilte vi oss spørsmålet om hvilke oppfatninger barnehagelærere har om endringer av språkdidaktiske praksiser, og hvilken relevans disse oppfatningene har for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen. I datamaterialet for denne studien var det særlig mangfoldet av oppfatninger i personalgruppa, ulike foras egnethet for å skape et faglig fellesskap, og oppfatninger om endringsprosesser som tidkrevende som opptok de tre barnehagelærerne. Disse tre perspektivene er uløselig knyttet sammen. For å endre språkdidaktisk praksiser kreves tid fordi barnehagepersonalet har ulik bakgrunn, utdanning og oppfatninger. Mangfoldet av oppfatninger i personalgruppa ses av barnehagelærerne som en mulighet til å gjøre oppfatningene både mer eksplisitte og mer kollektive. Barnehagelærerne er altså opptatt av at nye innsikter og oppfatninger må forankres i hele personalet på avdelingen for å kunne lede til endret praksis.

Læreroppfatninger kan være individuelle, implisitte og statiske av natur. Det er derfor grunn til å anta at endring av læreroppfatninger skjer som et resultat av bevisstgjøring (Levin 2015, Levin og He 2008, Levin et al. 2013):

When teachers and teacher educators know what they believe in, value and are working to accomplish, then they are better positioned to lead in their

classrooms and schools, justify the reasons behind their practices with peers, administrators and parents, and question mandates or policies that run counter to what they believe is best for children in significant and socially just ways (Levin 2015:61)

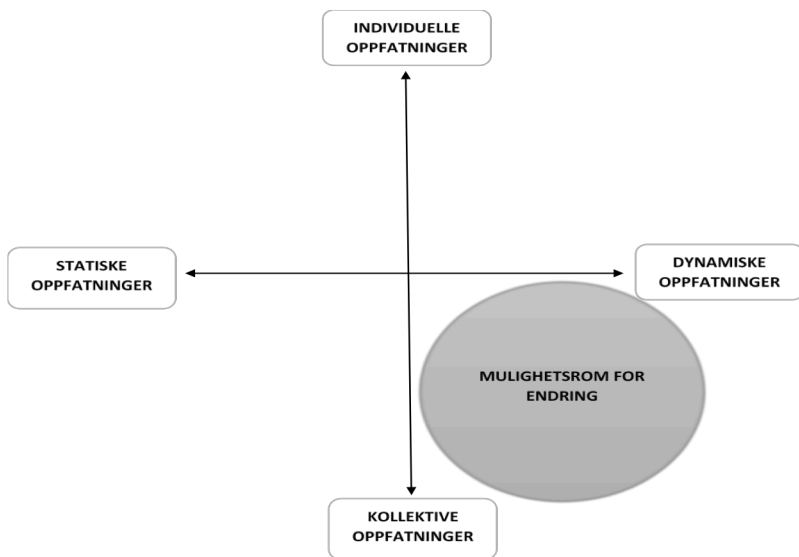
Når barnehagelærerne i vår studie rapporterer om økt bevissthet rundt sine egne oppfatninger slik at de framstår som eksplisitte og artikulerte ståsteder, vil trolig også muligheten til å endre og utvikle dem øke parallelt. Dette understrekes også av Levin, som påpeker at bevisstgjøring og refleksjon rundt egne oppfatninger er avgjørende dersom endring av oppfatningene skal finne sted. En viktig forutsetning for endring og utvikling av barnehagens språkdidaktiske praksiser er altså at det legges til rette for en artikulering av både personalets individuelle og kollektive oppfatninger om hvordan arbeidet er:

[W]hen teachers are able to articulate and connect their beliefs and practices, they are better able to mentor others, share their perspectives with university-based teachers educators, and provide of how practice can inform theory (Levin 2015:61)

Ifølge Levin og kolleger (2008, 2013) er det bare en liten del av de oppfatningene som lærere har, som stammer fra utdanning eller videreutdanning, og de retter også oppmerksomhet mot hvordan de oppfatningene lærere har med seg fra før, kan fungere som filter for hvordan de forstår og bruker ny kunnskap ved at ny kunnskap fortolkes i lys av de oppfatningene en allerede har. Mer fokus på egne oppfatninger og på å gjøre disse mer eksplisitte, slik barnehagelærerne i denne studien også framhever, vil kunne bidra til et høyere refleksjonsnivå rundt verdien av disse oppfatningene i møtet med ny kunnskap.

Som vi har pekt på, er det altså utvikling langs to dimensjoner som er særlig viktige når det kommer til endring av læreropfatninger i barnehagen: For det første vil en bevisstgjøring av individuelle oppfatninger om språklæring versus kollektive oppfatninger som er felles for de ansatte i en barnehage eller på en avdeling, kunne bidra til en mer utviklingsorientert språkdidaktisk praksis og et styrket arbeidsfellesskap. For det andre vil en utvikling langs dimensjonen fra implisitte oppfatninger til eksplisitte oppfatninger bidra til at barnehagepersonalets oppfatninger lettere kan gjøres til gjenstand for diskusjon, refleksjon og

videreutvikling. Disse to dimensjonene kan etter vårt syn forenes og skape et mulighetsrom for endring og utvikling ved at man legger til rette for å gjøre barnehagepersonalets oppfatninger om språklæring mer eksplisitte og mer kollektive, slik figuren under illustrerer:



Figur 1: Mulighetsrom for endring

Når oppfatningene blir synliggjort og gjort felles, kan de potensielt, ved at barnehagepersonalet kan sette ord på oppfatninger og diskutere dem i et fellesskap, gjøre at oppfatningene går fra å være statiske og «resistant to change» (Borg 2011:371) til å bli mer dynamiske og stadig i utvikling. En viktig forutsetning for å lykkes med slike endringer, er også at man legger inn tilstrekkelig tid, slik barnehagelærerne i vår studie har erfaring med. At det finnes ulike oppfatninger blant personalet, er ikke nødvendigvis en hinder for å utvikle praksiser, men kan være et fruktbart utgangspunkt for å utfordre oppfatninger. Vi mener, basert på funnene i denne studien, at det kan være et stort potensial også for lærerutdanningen å fokusere på dette mulighetsrommet i møte med barnehagelærerstudenter og barnehagepersonell i etter- og videreutdanning. Ved å bevisstgjøre studentene om hvilke oppfatninger de har om språk og språklæring, og hjelpe dem å sette ord på disse oppfatningene i det faglige

fellesskapet i barnehagen, vil de i større grad være rustet for å forholde seg kritisk til egne og andres språkdidaktiske praksiser.

Litteratur

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg 2009. *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Blossing, Ulf og Sigrun K. Ertesvåg 2011. An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning Perspective. *Education Inquiry*, årg. 2, nr. 1, 153–171. doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970
- Borg, Simon 2011. The Impact of In-Service Teacher Education on Language Teachers' Beliefs. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, årg. 39, nr. 3, 370–380. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009
- Breen, Michael P., Bernhard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver og Anne Thwaite 2001. Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, årg. 22, nr. 4, 470–501.
- Cochran-Smith, Marilyn 2005. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching And Teacher Education*, årg. 21, nr. 2, 219–225. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003
- Cochran-Smith, Marilyn og Susan L. Lytle 2007. Everything's ethics: Practitioner inquiry and university culture. I A. Campbell og S. Groundwater-Smith (red.). *An ethical approach to practitioner research. Dealing with issues and dilemmas in action research*. New York: Routledge, 40–57.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dickinson, David K., Catherine L. Darrow og Titilayo A. Tinubu 2008. Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, årg. 19, nr. 3, 396–429.

- Eik, Liv Torunn 2013. *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Feryok, Anne 2010. Language Teacher Cognitions: Complex Dynamic Systems? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, årg. 38, nr. 2, 272–279. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.02.001>
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buel 2012. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham og T. Urdan (red.). *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington DC: American Psychological Association, 471–499. doi.org/10.1037/13274-019
- Fives, Helenrose og Michele Gregoire Gill (red.) 2015. *International Handbook of Research on Teacher Beliefs*. New York: Routledge.
- Garret, Peter og Josep M. Cots (red.) 2017. *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- Hardin, Belinda, Joanna K. Lower, Gretchen Robinson Smallwood, Swetha Chakravarthi, Linlin Li og Carol Jordan 2010. Teachers, Families, and Communities Supporting English Language Learners in Inclusive Pre-Kindergartens: An Evaluation of a Professional Development Model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, årgang 31, nr. 1, 20–36. doi.org/10.1080/10901020903539580
- Kirsch, Claudine, Gabrijela Aleksić, Simone Mortini og Katja Andersen 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, årg. 14, nr. 4, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2013. *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2017. *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Levin, Barbara 2015. The development of teachers' beliefs. I Helenrose Fives og Michele Gregoire Gill (red.) *International Handbook of Research on Teacher Beliefs. International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 48–65.
- Levin, Barbara og Ye He 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, årg. 59, nr. 1, 55–68. doi.org/10.1177/0022487107310749
- Levin, Barbara, Ye He og Melony Holyfield Allen 2013. Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, årg. 48, nr. 3, 201–217. doi.org/10.1080/08878730.2013.796029
- Markussen-Brown, Justin, Juhl, Carsten B., Piasta, Shayne B., Bleses, Dorte, Højen, Anders og Justice, Laura 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*, årg. 38, 97–115. doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Murphy, Victoria A., Maria Evangelou, Jenny Goff og Rebecca Tracz 2016. European perspectives on early childhood education and care in English for speakers of other languages. I Victoria A. Murphy og Maria Evangelou (red.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. London: British Council, 57–74.
- Neuman, Susan B. og Linda Cunningham 2009. The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, årg. 46, nr. 2, 532–566.
- NOKUT [Nasjonalt organ for kvalitet i høyere utdanning] 2010. *Evaluering av førskolelærerutdanning 2010*. Oslo: NOKUT.
- Ortega, Lourdes 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I Stephen May (red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge, 32–53.
- Pajares, M. Frank 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, årg. 62, nr. 3, 307–332.
- Steinnes, Gerd Sylvi 2010. Frå utdanning til yrke: Førskulelæreren som profesjonell aktør? I Torlaug Løkensgard Hoel, Gunnar Engvik og

Brit Hanssen (red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 115–135.

Utdanningsdirektoratet s.a. Barnehagefakta - nøkkeltall. Hentet fra <https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

Østbergutvalget 2010. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Abstract

This article addresses early childhood education (ECE) teachers' perspectives on language pedagogy and professional development and presents findings from a qualitative case study of three Norwegian ECE teachers. The analysis of interview data and written reports show that there are three main perspectives that seem to be important in the three teachers' beliefs about language pedagogy and professional development. First, there can be differences in the staff's understanding and knowledge of language and language pedagogy. Secondly, the teachers point to the importance of building professional learning communities related to language pedagogy. The third perspective is the time aspect and how professional development is time consuming. These three perspectives are discussed in the light of theoretical aspects of static and dynamic teacher beliefs and individual and collective beliefs. In the final discussion, we emphasize that there are potentials for strengthening professional development in ECE language pedagogy when beliefs are made explicit and are shared by the staff in the professional communities.

Keywords: *teacher beliefs, professional development, change, early childhood education, language pedagogy, linguistic diversity*