

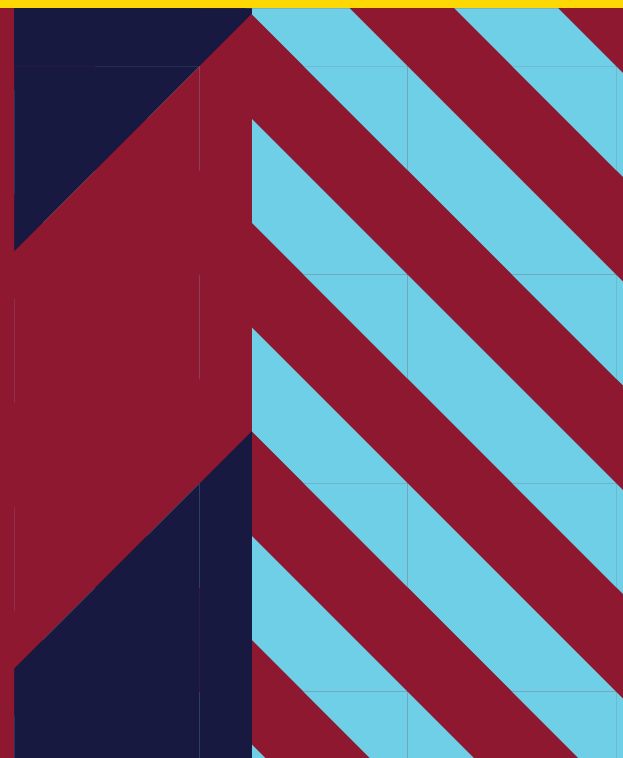
# **Hva kan profesjonsstudenter lære av å bli involvert i et forskningsprosjekt?**

**– et eksempel fra barnehagelærerutdanningen**

**Anna Sara Hexeberg Romøren, Nina Gram Garmann, Elena Tkachenko**

Skriftserie 2021 nr 3

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET





# **Hva kan profesjonsstudenter lære av å bli involvert i et forskningsprosjekt?**

**– et eksempel fra barnehagelærerutdanningen**

**Anna Sara Hexeberg Romøren, Nina Gram Garmann, Elena Tkachenko**

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2021 nr 3

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-334-3 (trykt)

ISBN 978-82-8364-335-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

***Rapporten er kvalitetssikret av førsteamanuensis Tove Lafton, professor Margareth Sandvik og førsteamanuensis Inger Marie Lindboe.***

## **Innhold**

Innledning.....	5
Bakgrunn .....	6
Forskningsbasert undervisning.....	6
Forskningsbasert barnehagelærerutdanning .....	8
Flerspråklighetstemaet i barnehagelærerutdanningen .....	9
Metode.....	9
Undervisningsopplegget.....	10
Intervjuer av studentene .....	11
Tolkning av dataene .....	12
Resultater.....	12
Hvilket læringsutbytte fikk studentene av å delta i forskningsprosjektet	
Flere språk i barnehagen?.....	12
På hvilke måter kan undervisningsopplegget ha bidratt til forskningsbasert	
profesjonsutøvelse? .....	14
Diskusjon.....	15
Studenter og læreres motivasjon .....	16
Undervisningsrelevante prosjekter .....	17
Forskningsfelleskap i klasserommet.....	17
Åpenhet om etiske dilemmaer.....	18
Oppsummering og konklusjoner .....	20
Litteratur .....	22



## **Innledning**

Forskningsbasert kunnskap og forskningsbasert undervisning får stadig større oppmerksomhet i profesjonsutdanningene, blant annet i lærer-, sosialarbeider- og sykepleierutdanningene (Messel & Smeby, 2017). Som et eksempel understreker Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012, §1, 3. ledd) at barnehagelærerutdanningen skal være «integret, profesjonsrettet og forskningsbasert», og presiserer at kunnskapsområdene og fordypningene i utdanningen skal være «forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø» (§3, 4. ledd). Den sterkeste formen for forskningsbasert undervisning, slik vi forstår det, er å involvere studentene i pågående forskningsprosjekter som del av undervisningen, såkalt ‘studentaktiv forskning’, gjennom at studentene for eksempel deltar i datainnsamling eller i analyse av data (Meld St. 18, 2012–13, s. 65–66; Meld. St. 16, 2016–2017, s. 54). I slike prosjekter blir studentene ‘forskerstudenter’ (Leming, Tiller & Alerby, 2016) og lærerne ‘forskerlærere’ (Postholm & Tiller, 2014).

I denne rapporten vil vi, som et bidrag til diskusjonen om hva forskningsbasert undervisning kan innebære i profesjonsutdanningene ved OsloMet – storbyuniversitetet, presentere erfaringer fra et prosjekt der studentene ble involvert i et pågående forskningsprosjekt ved barnehagelærerutdanningen. Forskningsprosjektet *Flere språk i barnehagen* ble ledet av oss, tre lærere som forsker på flerspråklighet i barnehagen. Studentinvolveringen innebar at studentene tok med seg et spørreskjema ut i barnehagene, i tillegg til at de samlet praksisfortellinger knyttet til temaet flerspråklighet i barnehagen. Materialet ble tatt med tilbake til klasserommet, der det ble analysert og drøftet med utgangspunkt i teori. Et av målene med prosjektet var at studentinvolvering i et pågående forskningsprosjekt skulle vekke større interesse for temaet flerspråklighet i barnehagen, et tema der det kan være store forskjeller mellom barnehagepraksisene på den ene siden og teorien som det undervises i på OsloMet, på den andre siden. Samtidig hadde vi som mål at studentene skulle få utvidet forståelse for forskningsmetode og forskningsetiske spørsmål gjennom å delta i flere av delene i en forskningsprosess. Et tredje mål var at undervisningsopplegget skulle påvirke praksisen i de involverte barnehagene, og på den måten bidra til forskningsbasert profesjonsutøvelse (Kyvik & Vågan, 2014; Vågan & Havnes, 2013). Vi har undersøkt om undervisningsopplegget kan sies å nå noen av disse målene gjennom et fokusgruppeintervju med et utvalg studenter og ved å reflektere over egne erfaringer fra undervisningen. Resultatene fra denne prosessen vil vi gjengi her. Deretter vil vi med utgangspunkt i vårt

eksempel drøfte noen faktorer som vi mener kan bidra til å skape positive synergieffekter mellom forskning og undervisning ved profesjonsutdanningene.

Et siste mål med undervisningsopplegget var å samle inn data til egen forskning. Resultatene fra dette arbeidet vil bli publisert andre steder (for eksempel Tkachenko, Romøren og Garmann, 2021; Garmann, Romøren og Tkachenko, akseptert; Romøren, Tkachenko og Garmann, manuskript).

I denne rapporten undersøker vi disse to forskningsspørsmålene:

- Hvilket læringsutbytte fikk studentene av å delta i forskningsprosjektet *Flere språk i barnehagen*?
- På hvilke måter kan undervisningsopplegget ha bidratt til forskningsbasert profesjonsutøvelse?

I bakgrunnsdelen av rapporten vil vi drøfte hva forskningsbasert undervisning er, før vi kort presenterer årsakene til at vi valgte flerspråklighetstemaet som utgangspunkt for undervisningsopplegget. Deretter skriver vi om metodene som er brukt for å besvare de to forskningsspørsmålene. Under ‘resultater’ presenterer vi først funnene våre knyttet til det aktuelle undervisningsopplegget, før vi trekker disse inn i en mer generell diskusjon av hva som skal til for at forskerlærere ved profesjonsutdanninger skal kunne utvikle gode undervisningsopplegg som involverer studenter i forskning.

## **Bakgrunn**

### *Forskningsbasert undervisning*

Betegnelsen ‘forskningsbasert undervisning’ brukes om mange ulike former for forskningstilknytning i undervisningen. Den klassiske referansen til forskningsbasert undervisning er Healey & Jenkins (2009, s. 6-7). Healey & Jenkins deler studenters arbeid med forskning og undersøkende aktiviteter i fire kategorier: 1) å lære om aktuell forskning innenfor faget (‘research-led teaching’), 2) å lære om forskningsmetoder (‘research-oriented teaching’), 3) å ta del i diskusjoner om forskning (‘research-tutored teaching’) og 4) å utføre forskningslignende aktiviteter som litteratursøk, laboratorieforsøk eller intervjuer (‘research-based teaching’). Dersom studentene ikke bare utfører forskningslignende aktiviteter, men deltar i faktiske forskningsprosjekter, kan undervisningen også kalles ‘forskningsbundet undervisning’ (Hernes 1988, s. 90). Hernes (1988) så for seg at det særlig var masterstudenter



(studenter på 'hovedfagsnivå') som deltok i egentlige forskningsprosjekter som del av et forskningsfellesskap. Nyere stortingsmeldinger bruker heller begreper som 'studentaktiv forskning' (Meld St. 18, 2012–13; Meld. St. 16, 2016–2017), hvor studentene også kan være bachelorstudenter og hvor prosjektene kan være initiert av etablerte forskere eller studenten selv. I vårt undervisningsopplegg ønsket vi at studentene skulle delta i et prosjekt der de bidro til forskerlærernes pågående forskning - forstått som at de bidrar til kunnskapsutvikling på feltet på en måte som kan systematiseres, og der målet er at resultatene kan publiseres i relevante vitenskapelige tidsskrifter. Dette har vi kalt 'studentinvolvering i forskning'.

I Healey & Jenkins' (2009, s. 7) modell regnes studentene som passive mottakere når de lærer om aktuell forskning og forskningsmetoder innenfor faget ('research-led' og 'research-oriented' teaching), mens de i større grad er aktive deltakere når de deltar i diskusjoner om forskning og utfører forskningslignende aktiviteter ('research-tutored' og 'research-based' teaching). Kyvik & Vågan (2014, s. 14) karakteriserer denne todelingen som henholdsvis forskningsbasert undervisning og forskningsbasert læring. En egen form for forskningsbasert læring som Kyvik & Vågan (2014, s. 105–119) trekker frem, er forskningsbasert profesjonsutøvelse, der det handler om i hvilken grad forskningsinnslag i utdanningen fører til at studentene i fremtiden blir profesjonsutøvere som bygger sin praksis på forskning, benytter forskningsinspirerte, systematiske metoder i arbeidet, og ønsker å holde seg oppdatert på nye forskningsresultater. Denne forståelsen av forskningsbasert profesjonsutøvelse fremhever altså hvordan forskning kan påvirke individets handlinger. Antagelig må vi også regne med at det er en mulighet for kollektiv forskningsbasert profesjonsutøvelse i den grad forskningen bidrar til felles kunnskapsdeling og refleksjonsprosesser i personalgruppen.

Det er flere momenter som taler for forskningsbaserte undervisningsformer. Kyvik & Vågan (2014) trekker blant annet frem at forskningsbasert undervisning styrker studentenes motivasjon for faget (Kyvik & Vågan 2014, s. 101–2). Når det kommer til oppfatninger om læreres forskningsaktivitet, oppsummerer Hadjarpasic, Brew & Popenici (2015, s. 644) 200 studentintervjuer med at studentene «believe that academics' engagement in research deepens student understanding, increases enthusiasm for learning and teaching, encourages postgraduate study, develops skills useful for employment and enhances undergraduate research activities». Tilsvarende konklusjoner kommer fra Breen, Brew & Jenkins (2002, s. 32), som rapporterer at bachelorstudenter synes det er motiverende å få undervisning av lærere som forsker, fordi de er mer entusiastiske, mer troverdige og har en mer oppdatert kunnskapsbase. Det er likevel ikke alle studenter som vil ha like stort utbytte av

forskningsbasert undervisning. Breen, Brew & Jenkins (2002, s. 35) fant at studenter som søker kunnskap, er mer interessert i forskning enn dem som studerer for å få bestemte kvalifikasjoner. Ifølge Breen et al. (2002) vil studenter som velger en profesjonsutdanning, ofte være i den siste kategorien, og flere lærere ved profesjonsutdanninger kvier seg også for å involvere studenter i forskningsprosjekter av frykt for at dette skal innebære merarbeid for lærerne. Ifølge Kyvik & Vågan (2014, s. 93-94) er det også en vanlig oppfatning blant lærere at studentene har for liten kompetanse til å kunne bidra i forskning, og at data som eventuelt samles inn, ikke kan brukes, i hvert fall ikke uten tett oppfølging av forskeren for å kvalitetssikre dem. Dette gjør at mange er skeptiske til å involvere studenter i forskningsarbeid før på masternivå.

### *Forskningsbasert barnehagelærerutdanning*

I en artikkel om forskningsbasert barnehagelærerutdanning, oppsummerer Vågan & Havnes (2013, s. 302) med at barnehagelærerutdanningen «ennå har en vei å gå for å realisere potensialet i forskningsbasert utdanning». Samtidig legger forfatterne frem intervjuer med barnehagelærerstudenter som illustrerer hvordan arbeidsformene studentene har opplevd kan plasseres under de fire kategoriene fra Healey & Jenkins; studentene møter oppdatert kunnskap i undervisningen ('research-led'), de får noe, om enn begrenset, undervisning om metoder ('research-oriented'), de deltar i diskusjoner av forskning og kunnskapsgrunnlag ('research-tutored'), og de utfører egne utviklingsprosjekter som del av praksis- og eksamensoppgaver ('research-based'). Samtidig fremstår studentene som usikre på hvordan arbeidet deres defineres, for eksempel om de deltar i forskningsbasert undervisning eller i utviklingsprosjekter. Det later også til å variere hvorvidt studentene får informasjon om forskningsmetoder, eller om hvordan kunnskapsgrunnlaget som blir formidlet, er etablert. Vågan & Havnes (2013, s. 300) skriver også at for at forskningsbasert utdanning skal være relevant i en profesjonsutdanning som barnehagelærerutdanningen, må den ha betydning for profesjonsutøvelsen.

På tross av at barnehagelærerstudenter altså gjennomfører forskningslignende aktiviteter, later det til at de sjeldnere deltar i faktiske forskningsprosjekter. Vi vet heller ikke om studentenes deltakelse i forskningslignende aktiviteter er noe studentene lærer av, eller om det i hovedsak er en fordel for forskeren. Et annet interessant spørsmål er om et slikt undervisningsopplegg kan bidra til forskningsbasert profesjonsutøvelse, slik Vågan og Havnes (2013) skisserer.

### *Flerspråklighetstemaet i barnehagelærerutdanningen*

Oslo er en storby med et stort språklig mangfold der 30 % av barna i barnehagen er minoritetsspråklige (SSB, 2020), og enda flere er flerspråklige. Flerspråklig språkutvikling og flerspråklighet i barnehagen har dermed vokst frem som viktige tematikker for barnehagelærerutdanningen ved OsloMet (se også Alstad, 2020). Samtidig har vi som undervisere latt oss overraske over i hvor liten grad studentenes egne arbeider har speilet den oppmerksomheten vi har gitt temaet i undervisningen. En av årsakene kan være at flerspråklighet er et faglig område der barnehagelæreren ofte står i skvis mellom myndighetene og foreldrenes forventninger på den ene siden, og forskningslitteraturen på den andre. Myndighetene har store forventninger til at barnehagen skal styrke norskferdighetene til alle barn i barnehagen slik at de lettere skal klare overgangen til skolen (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2016). Studentene våre rapporterer også at mange barnehager er svært opptatt av å arbeide med flerspråklige barns norskkompetanse. På den annen side argumenterer flerspråklighetsforskere for at barn lærer majoritetsspråket både raskere og bedre dersom de også får støtte på sine hjemmespråk, og at det å inkludere andre språk enn majoritetsspråket i den pedagogiske praksisen ikke vil svekke norsktilegnelsen til flerspråklige barn, snarere tvert imot (Cummins, 2000; Chumak-Horbatsch, 2012; García & Kleifgen, 2018; Ryen & Simonsen, 2015). Bakgrunnen for at vi laget et undervisningsopplegg som involverte studenter i forskning knyttet til nettopp temaet flerspråklighet, var altså at vi ønsket å styrke studentenes motivasjon for å fordype seg i dette temaet.

### **Metode**

Dette er en kvalitativ, empirisk undersøkelse, der intervju er hovedbestanddelen. Undersøkelsen har også elementer av aksjonsforskning i seg, for eksempel ved at vi hadde endring av undervisningspraksisen som et delmål og ved at prosjektets utvikling har vært en dynamisk prosess der studentene har vært deltakende (se Christoffersen & Johannesen, 2012). Datagrunnlaget vi drøfter for å svare på forskningsspørsmålene, er hentet fra tre kilder: undervisningsopplegget, slik det blant annet er dokumentert i undervisningsplanen, intervjuer med studenter (et fokusgruppeintervju og et e-postintervju), samt samtaler med studenter i forbindelse med undervisningen (uformelle og formelle midtveis- og sluttevalueringer). Forskningsprosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og utformet i tråd med deres anbefalinger for behandling av personopplysninger. Under vil vi presentere de fire

kildene som utgjør datagrunnlaget vårt, før vi kommer inn på hvordan vi har analysert dette materialet.

### *Undervisningsopplegget*

Undervisningsopplegget er blitt gjennomført på flere ulike emner, og her rapporterer vi fra et fordypningsemne på siste året i bachelorutdanningen. Som del av dette fordypningsemnet skulle studentene gjennomføre et utviklingsarbeid i barnehagen knyttet til ledelse av arbeid med språk og språkmiljø. Forelesninger og seminarer om aktuelle temaer, veiledninger, samt skriftlige og muntlige oppgaver var ment å understøtte studentenes utviklingsarbeid.

Undervisningsopplegget i flerspråklighet ble etablert etter følgende prinsipper, utviklet gjennom diskusjoner mellom de tre involverte forskerlærerne:

- Studentinvolveringen i forskningsprosjektet skulle ha en egenverdi for studentene og ikke bare handle om å bidra med data til lærernes forskningsprosjekt.
- Hele studentgruppen skulle få tilbud om å delta.
- Oppgavene skulle gi studentene økt kunnskap om flerspråklighet, samt anledning til å reflektere over forholdet mellom teori og praksis.
- Oppgavene måtte være av en art som alle kunne få til.
- Det skulle være frivillig å dele de innsamlede dataene med forskningsprosjektet.

Vi satte av tre undervisningsdager til arbeidet med forskningsprosjektet. Den første dagen fikk studentene innføring i teori om flerspråklighet og betydningen av morsmålsstøtte i barnehagen. I andre økt fikk studentene utdelt utkastet til et spørreskjema som skulle brukes til å observere språkmiljøet i en del av en barnehage, for eksempel en avdeling. Studentene fikk lese og gi innspill til utkastet til spørreskjemaet, til informasjonsbrev som skulle viderefremmes til barnehagen og foreldregruppen, til informasjonsbrevet de selv skulle få, samt samtykkeskjemaet. Innspillene ble tatt inn i skjemaene og brevene før studentene skulle observere i den enkelte barnehage. Studentene fikk deretter i oppgave å fylle ut spørreskjemaet på papir og skrive praksisfortellinger, begge deler med utgangspunkt i barnehageavdelinger de var i kontakt med. Praksisfortellingene skulle være fortellinger om situasjoner der barn eller voksne brukte andre språk enn norsk, eller der de kunne ha brukt andre språk, men valgte å ikke gjøre det. Studentene fikk samtidig undervisning i hva en praksisfortelling kan være og hvordan man kan håndtere anonymitet i praksisfortellinger.

Tredje økt inneholdt gruppearbeid med formidling, analyse og drøfting av spørreskjemadata og praksisfortellinger. Studentene kunne velge selv om de ville dele svarene på

spørreskjemaet og praksisfortellingene med oss forskere. Dersom studentene skulle dele observasjonene sine med forskningsprosjektet, måtte de ha informert foreldre og ansatte i barnehagen uttrykkelig om at de hadde samlet inn data til et forskningsprosjekt. Studentene som ønsket å delta i forskningsprosjektet, fylte ut spørreskjemaet på nett, og det ble satt av tid i undervisningen til dette.

Siden forskningsprosjektet om flerspråklighet var under utvikling i undervisningsperioden, og siden vi var opptatt av å trekke studentene med i prosjektet, ble også andre deler av undervisningen brukt til å drøfte prosjektet på ulike måter. Ett eksempel på slike undervisningssituasjoner var velkomst- og avslutningssamtaler i hver samling. Vi la også inn oppgaver og forelesninger knyttet til temaet ved andre anledninger: på seminardager, forelesninger om FoU, forelesninger i forbindelse med bacheloroppgaven og på en feiring av studieprogrammet. Selv om dette ikke var planlagt fra begynnelsen av, ble altså langt flere enn tre økter brukt på å arbeide med tema som kunne knyttes til flerspråklighetsprosjektet.

Velkomst- og avslutningssamtalene ved hver samling ble blant annet brukt til at studentene kunne ta opp spørsmål knyttet til studentoppgaven de hadde fått. Det ga rom for oppklaringsspørsmål knyttet til for eksempel hvem som skulle ha informasjon og hvordan, men også til mer etisk refleksjon om for eksempel hvorfor foreldrene skulle ha informasjon om observasjonene studentene skulle gjennomføre i barnehagene. Vi drøftet også studentens rolle som bidragsyter til forskning, og forskerlærernes rolle som nettopp både forskere, lærere og til sist sensorer. Vi hadde ikke innhentet samtykke til å bruke disse kommentarene i forskning. Dette var noe av årsaken til at vi valgte å intervju studentene om noen av disse temaene mer formelt, slik at vi ville kunne skrive om dem.

### *Intervjuer av studentene*

I etterkant av undervisningsopplegget gjennomførte vi et fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). Vi hadde forberedt konkrete og strukturerte spørsmål, men selve intervjusituasjonen ble likevel semistrukturert fordi studentene i stor grad fikk bidra til å forme samtalen. I tillegg gjennomførte vi et kortere, mer strukturert, skriftlig intervju over e-post.

Først inviterte vi fem studenter som hadde uttalt seg om undervisningsopplegget i undervisningen til fokusgruppeintervju. Studentene fikk muntlig og skriftlig informasjon om at det var frivillig å delta og at hvorvidt de deltok eller ikke, ikke hadde betydning for for eksempel undervisningssituasjonen eller godkjenning av arbeidskrav og eksamensresultater.

Fire studenter takket ja til å delta i fokusgruppen. Det er mulig vi burde ha rekruttert deltagerne på en annen måte, for det viste seg at alle disse studentene var overveiende positive til undervisningsopplegget og forskningsdeltakelsen. Vi var litt overrasket over denne entusiasmen, siden det tross alt var relativt få studenter som endte med å dele sine data med forskningsprosjektet (7 av 22). For å sikre at vi ikke bare fikk innspill fra studenter som i utgangspunktet var positive til deltakelse, sendte vi en e-post til hele studentgruppen der vi spurte eksplisitt etter ulemper med undervisningsopplegget. 9 av 22 studenter svarte på e-posten. Resultatene fra fokusgruppeintervjuet og e-postintervjuet vil bli rapportert samlet. For å anonymisere studentene som har deltatt i studien, bruker vi pronomenet 'hun', uavhengig av studentenes kjønn.

### *Tolkning av dataene*

Skriveprosessen og tolkningen av datamaterialet var en hermeneutisk prosess, der vi først organiserte intervjudataene og observasjonene fra undervisningen etter hvorvidt de dreide seg om 'positive' eller 'negative' erfaringer studentene hadde hatt med å delta i et undervisningsopplegg der studentene ble involvert i forskning. Underveis i tolkningen av materialet viste det seg imidlertid at dataene, enten de var negativt eller positivt orienterte, samlet seg rundt noen temaer, og vi valgte dermed å etablere to hovedkategorier: 1) studentenes læringsutbytte, 2) forskningsbasert profesjonsutøvelse. Nedenfor vil vi først diskutere våre to forskningsspørsmål ('Hvilket læringsutbytte fikk studentene av å delta i forskningsprosjektet *Flere språk i barnehagen?* og 'På hvilke måter kan undervisningsopplegget ha bidratt til forskningsbasert profesjonsutøvelse?'). Deretter går vi over i en diskusjon av hvilke faktorer vi mener er sentrale for at forskerlærere skal lykkes med undervisningsopplegg som involverer studenter i profesjonsutdanningen.

## **Resultater**

### *Hvilket læringsutbytte fikk studentene av å delta i forskningsprosjektet*

#### *Flere språk i barnehagen?*

Ett av målene med å gjennomføre undervisningsopplegget i flerspråklighet var å øke studentenes kunnskap om og oppmerksomhet mot flerspråklighet som tema. Under fokusgruppeintervjuet bekreftet studentene at prosjektet hadde gitt dem fordypet kunnskap om flerspråklighet, blant annet fordi tematikken ble belyst fra flere vinkler, på flere tidspunkter og på ulike måter gjennom emnet, og i kombinasjon med faglige diskusjoner i barnehagen. En student sa: «Jeg ble overrasket over hvor mange barn som hadde foreldre med andre morsmål

enn norsk. Jeg var ikke bevisst på dette før jeg faktisk telte, og jeg trodde dette med flere språk liksom var noe man hadde i andre bydeler. Det var også interessant å se hvor konsekvente mange av foreldrene var i å bruke morsmålet aktivt med barna sine, dette var jeg heller ikke klar over.» En annen student fulgte opp: «Jeg trodde bruk av andre språk var ikke-eksisterende i barnehagen min, men det viste seg at to av de pedagogiske lederne faktisk brukte andre språk bevisst i barnehagehverdagen. Jeg ble positivt overrasket over hvordan disse to hadde gjort valg for å synliggjøre flere språk i barnehagen.» En tredje student kommenterte at hun hadde fått øynene opp for hvor mange daglige situasjoner det kunne vært brukt flere språk i, men hvor det ikke fant sted: «Samtidig ble jeg konfrontert med hvor mange situasjoner som sikkert kan være vanskelige for barn som har svake norskkunnskaper, som kanskje ikke forstår situasjonene eller forventningene som er knyttet til den spesifikke situasjonen.»

Det var imidlertid ikke alle studentene som opplevde deltakelse i forskningsprosjektet som like lærerikt. Noen av studentene som ble intervjuet per e-post, mente det at de skulle samle informasjon fra barnehagene gjorde dem ekstra avhengige av barnehagens samarbeid og tilgjengelighet for å få et godt læringsutbytte. Noen studenter opplevde at barnehagene ikke hadde kapasitet til å delta i prosjektet, mens andre barnehager var skeptiske til at deres praksiser skulle bli kartlagt til bruk i forskning. I fokusgruppeintervjuet fortalte studentene at enkelte studenter og barnehageansatte er negative til barnehageforskningen fordi de opplever at barnehagene og profesjonen utsettes for urettferdig kritikk eller blir satt i et negativt lys. Noen studenter mente også at økt press til å gjennomføre flere prosjekter i barnehagen kan skape utfordringer i relasjonen mellom studentene og deres barnehagekolleger. Forskningsskepsisen er åpenbart ikke noe som gjelder alle barnehager, for en annen student rapporterte at studentoppgaven ble tatt ekstra alvorlig nettopp fordi den var del av et forskningsprosjekt.

I forbindelse med temaet forskningsmetoder og forskningsetikk fortalte studentene at de er blitt mer kritiske lesere av forskningsstoff enn tidligere. En student rapporterte at hun oftere enn før leter frem originalartiklene bak avisoppslag for å vite mer om metodene som er brukt. Hun mente også det var lærerikt å følge prosessen med tillatelser til datainnsamling fra NSD, samt diskusjonene rundt etikk som fulgte av dette. En annen student fremhevet verdien av å bruke praksisfortellinger som datainnsamlingsmetode i barnehagen: «Man kan få frem mye informasjon om barnehagens praksis dersom man gir personalet en klar bestilling for temaet i

praksisfortellingen, og datagrunnlaget blir bedre dersom man samler flere praksisfortellinger om det samme temaet.»

Med utgangspunkt i kategoriene fra Healey & Jenkins (2009), kan man kanskje si at studentene som gruppe fikk ta del i det Kyvik & Vågan (2014) kaller forskningsbasert undervisning, i form av møter med oppdatert kunnskap om flerspråklighet og innsikt i forskningsmetodiske spørsmål. De fleste i gruppen deltok også i det Kyvik & Vågan (2014) kaller forskningsbasert læring i form av at studentene var aktive deltakere i diskusjoner om forskningsartikler eller i utførelsen av forskningslignende aktiviteter, selv om noen få ikke lyktes i å få gode nok samarbeid med barnehagene, og dermed måtte diskutere medstudentenes observasjoner.

*På hvilke måter kan undervisningsopplegget ha bidratt til forskningsbasert profesjonsutøvelse?*

Studentenes kommentarer både i intervjuene og i klasseromsdiskusjonene viser at deltakelse i forskningsprosjektet har skapt refleksjonsprosesser både hos studentene selv og i barnehagene de jobber i. Deltakelsen har på denne måten bidratt til både individuell og kollektiv forskningsbasert profesjonsutøvelse, i tråd med Kyvik og Vågan (2014) og Vågan og Havnes (2013). Under fokusgruppeintervjuet trakk studentene inn språkpolitiske aspekter ved barnehagens språkpraksiser, blant annet språkideologier, verdier og holdninger, samt strategier for å håndtere språkbruk og språklig mangfold (Spolsky, 2004). Flere av studentene hadde diskutert barnehagens språkmiljø på personalmøter. En student rapporterte: «Gode refleksjoner rundt språkpolitikken i barnehagen har gitt oss næring. Vi ble mer bevisste på hva som var våre faktiske praksiser, og på hvilke holdninger vi som ansatte hadde til bruk av flere språk i barnehagen». En annen student fortalte: «Jeg oppdaget at én av assistentene våre hadde gått ut fra at man bare skulle snakke norsk med barna, at det var det som var politikken». Hun fortsetter «Jeg tror ikke assistenten er blitt fortalt at det ikke var lov å snakke andre språk enn norsk, men tidligere erfaringer har gitt henne den forståelsen.» En annen student fortalte om lignende oppfatninger i sin barnehage. Hun fremhevet hvordan den rådende politiske diskursen knyttet til språk i barnehagen fremhever betydningen av norskkompetanse, både hos barn og personalet, og at denne diskursen fort kan påvirke personalets implisitte forventninger til hvilken språkpolitikk barnehagen skal føre. En student spekulerte i hvorvidt denne diskursen kan forklare hvorfor hennes barnehage ikke har benyttet seg av tospråklige assistenter selv om dette var et tilgjengelig tilbud. Etter at studenten hadde trukket barnehagen inn i forskningsprosjektet hadde man vurdert denne muligheten på nytt. Vi



tolker dette som et eksempel på at der studenter deltok aktivt i forskningsprosjektet, bidro deltakelsen til en mer kollektiv forskningsbasert profesjonsutøvelse.

Spørreskjemaet ser ut til å ha inspirert studentene til å bruke andre språk enn norsk i flere situasjoner i barnehagen, og flere studenter rapporterer at ansatte bruker ulike språk mer aktivt enn tidligere. En student forteller om en norsk-somalisk jente som ble snakket til på somali av familie og andre voksne, men som selv nektet å snakke somali. Barnehagen hadde begynt å formidle de samme bøkene på norsk og somali, samt å bruke digitale verktøy der fortellinger ble formidlet blant annet på somali. Etter at studenten også lærte seg å lese litt på jentas hjemmespråk, begynte jenta gradvis å bruke enkelte ord på somali og å gi uttrykk for at hun forstod det som ble sagt. Etter en lesestund hadde barnet utbrutt: «Da jeg hørte det på somalia [sic], da ble jeg så glad i hjertet mitt». Flere studenter kommenterte at prosjektet hadde påvirket foreldresamarbeidet i barnehagene. En av dem fortalte at de hadde opplevd økt interesse fra flerspråklige foreldre da de gjorde flerspråklighet til tema for et foreldremøte, og at flere foreldre hadde vært interesserte i å høre om bruken av flere språk i barnehagen, men også i å diskutere familiens språkvalg med studenten. En annen student fortalte at barnehagen i større grad enn tidligere hadde begynt å bruke tolk, blant annet under foreldremøter. Vi mener at også disse eksemplene kan tolkes som uttrykk for en mer kollektiv forskningsbasert profesjonsutøvelse (Kyvik og Vågan, 2014), i form av at oppdatert kunnskap om flerspråklighet i et utdanningsperspektiv (se Cummins, 2000; Garcia & Kleifgen, 2018) blir tatt inn i barnehagens praksiser.

Når Kyvik & Vågan (2014) skriver om hvordan deltakelse i forskningsprosjekter kan bidra til studenters forskningsbaserte profesjonsutøvelse, peker de på at dette er noe som vil skje i fremtiden når studentene er blitt profesjonsutøvere og ikke lenger er studenter. Vi vil mene at eksemplene i dette avsnittet viser at den forskningsbaserte profesjonsutøvelsen, enten den er individuell eller kollektiv, kan starte allerede mens den kommende profesjonsutøveren er student, for eksempel i praksisperioder, eller når studenten jobber deltid i barnehage under studiene. Da kan vi snakke om *samtidig* forskningsbasert profesjonsutøvelse.

## **Diskusjon**

I dette avsnittet vil vi trekke frem fire faktorer som fremstår som viktige for at studentinvolvering i forskning skal kunne føre til læringsutbytter for studenter ved en profesjonsutdanning: motivasjon, relevans, forskningsfellesskap og etikk.

### *Studenter og læreres motivasjon*

Som ventet ut fra litteraturen (Breen, Brew & Jenkins, 2002, Hajdarpasic, Brew & Popenici, 2015 og Kyvik & Vågan, 2014), opplever vi motivasjonsaspektet ved undervisningsopplegget som helt sentralt, både for vår egen opplevelse av undervisningen, og for studentenes engasjement i og mellom undervisningsøktene. For oss som forskere har det vært motiverende å se at vi får data til forskningsprosjektet, men også å se hvordan prosjektet påvirket praksisfeltet. Dessuten gir studentenes deling av praksisfortellinger i klasserommet oss kunnskap om og nærhet til praksis på et område der vi som forskere vet for lite.

Studentene som deltok i fokusgruppeintervjuet, hadde alle valgt å være med på forskningsprosjektet, og fremstod som motiverte studenter i intervjusituasjonen. I tråd med funnene i Breen, Brew & Jenkins (2002) forventet studentene at de ville lære mer om temaet og etablere tydeligere forbindelser mellom teori og praksis gjennom å delta i forskningsprosjektet. Studentene regnet også med at deltakelse i prosjektet ville styrke utviklingsarbeidet de gjennomførte i barnehagene, fordi noen av erfaringene ville kunne leve videre hvis de ble publisert. Hvis Breen, Brew & Jenkins (2002) har rett i at studenter som primært søker kunnskap, er mer motivert til å delta i forskningsprosjekter enn studenter som studerer primært for å få bestemte kvalifikasjoner, kan vi anta at studentene som vi intervjuet, hører til den første kategorien.

For barnehageforskningen er det viktig at både studenter og barnehager er motiverte til å være med på forskningsprosjekter. Det å snakke positivt om forskning til studentene, men også det å åpne for diskusjoner og metodekritikk, kan bidra til en dypere forståelse av hva forskning er og kan være, samt av forskningens relevans for profesjonen. Dette har også en side til forskningsdesign og formidling av forskningsprosjekter. Studentene forteller om forskningsskepsis fra enkelte barnehager, og at profesjonsutøvere opplever seg kritisert uten at deres perspektiver blir ivaretatt eller respektert. Dette er en viktig etisk diskusjon som også barnehageforskningen må ta inn over seg. Vi lot studentene påvirke forskningsdesignet i en viss grad ved at de fikk gi innspill til spørreskjema og informasjonsbrev. I ettertid har vi sett at vi kunne gjort dette i enda større grad. Studentene kunne ha vært trukket mer inn i diskusjoner om hvilke barnehagefaglige temaer som man bør forske på og hvordan man kan undersøke disse temaene. Vi har opplevd at å åpne for samtaler om forskningsdesign i undervisningen gjør at dialogen mellom forskere og profesjonsutøvere etableres tidlig i studentenes profesjonelle liv. Denne muligheten ønsker vi å bygge videre på i fremtidig undervisning, og det kan gjøres gjennom at studentene deltar i forskningsprosjekter, men det

kan også gjøres i mindre skala gjennom for eksempel å diskutere mulige forskningsprosjekter med studentene.

#### *Undervisningsrelevante prosjekter*

For at det skal være en positiv synergieffekt mellom forskning og undervisning, må prosjektet oppleves relevant for studentenes læring (Kyvik & Vågan 2014, s. 63). Siden forskningsprosjektet berørte et sentralt tema i dette fordypningsemnet, mente vi at relevansen var ivaretatt, noe flere av studentene bekreftet. Det at undervisningsopplegget ble gjennomført på det siste emnet studentene tar før de skal i gang med bacheloroppgaver, opplevdes også relevant, fordi tematiseringen av forskning og forskningsmetode innebar en meningsfull progresjon mot studentenes bacheloroppgaver. Samtidig mente enkelte studenter at flerspråklighet tok tid fra andre tema i undervisningen. Dette kan ha bidratt til at disse studentene følte de fikk mindre utbytte av undervisningsopplegget, og til at de valgte å ikke delta i forskningsprosjektet. I utviklingsarbeidet sitt hadde studentene stor frihet til å prioritere bestemte tema eller arbeidsmåter på bekostning av andre. I e-postintervjuet trakk flere studenter frem at studenter som valgte å fordype seg i andre tema enn flerspråklighet, kanskje hadde mindre glede av undervisningsopplegget enn dem som hadde valgt dette som tema til utviklingsarbeidene sine. Studentene fikk forelesninger i en rekke emner utover flerspråklighet, men én student mente likevel at studenter som valgte å arbeide med dette temaet, fikk mer faglig støtte enn studenter som valgte andre tema.

Dersom målet er at flest mulig studenter skal delta aktivt i et undervisningsopplegg der de blir involvert i forskning, er det viktig at alle studentene ser relevansen i en slik deltakelse. Samtidig kan sterk oppfordring til deltakelse oppleves som press av studentene, noe som ikke er forenlig med at all deltakelse i forskning skal være frivillig. Det er altså ikke sikkert at det skal være et mål i seg selv at mange studenter må delta i forskningsprosjektet for at undervisningen skal være vellykket.

#### *Forskningsfellesskap i klasserommet*

Når studenter deltar i forskningsprosjekter, kan det etableres en 'community feeling' i klasserommet: et akademisk fellesskap der man undres sammen og samarbeider om å finne gode metoder og spørsmål (Hajdarpasic, Brew & Popenici 2015, s. 644). Siden undervisningsopplegget og forskningsprosjektet ble startet opp omtrent samtidig, ble deler av forskningsprosjektet videreutviklet utover semesteret. Det ga oss anledning til å diskutere utviklingen av forskningsprosjektet med studentene, noe som kan ha styrket studentenes opplevelse av jevnbyrdighet. Etter at vi gjennomførte prosjektet slik det er beskrevet her, har

vi også gjentatt opplegget med andre klasser. I disse tilfellene har studentene i større grad kommet til dekket bord: For å få noenlunde sammenlignbare data har vi ikke vært åpne for at studentene kunne påvirke endringer i spørreskjemaene, og vi har også regnet informasjonsbrevene som ferdige. Disse studentgruppene har dermed i mindre grad blitt involvert i prosjektets utforming. Dette viser hvordan det å involvere studenter i forskningsprosjekter også innebærer å balansere forskerens behov for kontroll med studentenes mulighet til involvering. Denne problemstillingen er særlig løftet i profesjonsutdanninger med kortere studieløp (Kyvik & Vågan, s. 93–94).

Det å samarbeide i forskningsprosjekter ser ut til å styrke forskningsfellesskapet mellom studenter og lærere på en annen måte enn når studentene deltar i *forskningstilnærte* aktiviteter, som for eksempel bacheloroppgaver (Healey & Jenkins, 2009). Når studentene deltar i et faktisk forskningsprosjekt, får de mer konkrete oppgaver og mer konkret veiledning, fordi vi som forskere er opptatt av å sikre et datamateriale som kan brukes, samt å kvalitetssikre analyser og konklusjoner som vi kan trekke på videre. Når studentene lager forskningstilnærte prosjekter selv, har de derimot mer frihet i kartlegging av kunnskapsstatus, utvikling av forskningsspørsmål, samt valg av metoder for datainnsamling og analyse. I løpet av prosjektet opplevde vi at det studentene mistet av selvstendighet fikk de tilbake i tettere oppfølging og mer jevnbyrdige diskusjoner.

### *Åpenhet om etiske dilemmaer*

Fordi studentene allerede tidlig i undervisningen rapporterte om negative erfaringer med forskningsdeltakelse, ble det viktig for oss å designe et prosjekt som la vekt på studentenes læring uavhengig av om de deltok i prosjektet eller ikke. Dette ble fulgt opp med metakommunikasjon i forbindelse med utdeling av oppgaver og i undervisningen for øvrig der vi vektla hva vi tenkte at studentene skulle lære gjennom deltakelsen. Et forskningsetisk spørsmål som var viktig for studentene, var hvorvidt deres deltakelse – eller manglende deltakelse – kunne påvirke slutt karakteren i emnet, eventuelt deres tilgang på oppfølging. Dette kan kanskje være noe av forklaringen på at mange studenter har deltatt i sammenhenger der deres deltakelse var synlig – i diskusjoner av praksisfortellinger i undervisningen, mens de ikke har deltatt på måter som ville være usynlig for læreren – ved å levere anonyme svar på spørreskjemaet på nett. En student fortalte at hun var bekymret for at karakterene kunne påvirkes av at hun valgte å fordype seg i noe annet enn flerspråklighet. Siden det er muntlig eksamen i dette emnet, er frykten for at deltagelse kan påvirke eksamensresultatet begrunnet. Interne eksaminatorer som er bevisste på denne risikoen, samt bruk av ekstern sensor, er

virkemidler som skal sikre at eksamensresultatet ikke skal være påvirket av deltagelse i prosjektet. Dette er imidlertid problemstillinger som er viktige å vurdere når forskningsbaserte undervisningsopplegg skal gjennomføres som en del av ordinær undervisning.

Studentene var opptatt av at deltakere i forskningsprosjekter får god informasjon, dette ble også nevnt i generelle refleksjoner over barnehageforskning. Studentenes informasjonsbehov var stort, både som deltakere i studien, og for å kunne formidle informasjon om prosjektet til sine respektive barnehager. Selv om studentene ikke skulle delta i forskningsprosjektet, innebar undervisningsopplegget at barnehagene skulle være informert om observasjonene studentene skulle gjennomføre, og hvordan observasjonsdataene skulle behandles, etter anbefalingene fra NSD. Å formidle kompleks informasjon om personvern, datalagring og samtykke til barnehagene var nok en ganske krevende oppgave for studentene, særlig når de kanskje ikke hadde tenkt å prioritere forskningsprosjektet. Noen av studentene som ble intervjuet på e-post, mente at de ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon om hvordan dataene de samlet inn, skulle brukes. Det kan godt tenkes at informasjonen som ble gitt til studentene kunne vært enda tydeligere. Samtidig var kompleksiteten i undervisningsopplegget også en konsekvens av at vi forsøkte å kombinere prinsipper om frivillig deltagelse og informert samtykke med et undervisningsopplegg der alle studenter skulle ha nytte av undervisningen. Selv om studentene som deltok i fokusgruppeintervjuet, mente at de hadde fått tilstrekkelig informasjon, tenker vi at informasjonsflyten mellom forskere, studenter og informanter er en viktig faktor å ta hensyn til i utformingen av undervisningsopplegg der studentene blir involvert i forskning.

En tredje etisk problemstilling handler om sikring av gode data, et forskningsetisk ansvar som ligger hos forskerne. Siden forskningsprosjektet og undervisningsopplegget ble utviklet parallelt, var datainnsamlingen tilpasset undervisningsopplegget. Det å bruke selvrapporteringsdata fra praksisfeltet i form av praksisfortellinger og spørreskjemadata er en velkjent metode i barnehageforskningen, og det er grunn til å anta at disse dataene har like god kvalitet når sisteårsstudenter samler dem inn som når barnehageansatte gjør det. Det å bruke undervisningen til å snakke om spørreskjema og praksisfortellinger ble gjort for å ytterligere sikre kvaliteten på dataene som ble samlet inn. Studentene vi intervjuet, fortalte at de hadde valgt å dele dataene med forskningsprosjektet nettopp fordi de hadde arbeidet så grundig med å samle dem inn. Det kan bety at studenter som har gjort en jobb de ikke selv er fornøyd med, ikke deler dataene med forskningsprosjektet, og at vi ikke trenger å være så redd for at studenter skal levere fra seg data som har lav kvalitet.

En siste etisk problemstilling vi vil løfte frem, er at siden vi har investert mye i prosjektet og undervisningen, er det en reell fare for at vi har påvirket studentene i retning av å være positive til flerspråklighet, undervisningen og forskningsprosjektet, og dette har vært en faktor vi har tatt hensyn til i tolkningen av dataene. Som Repstad (2014, s.70) påpeker, vil kvaliteten på en kvalitativ studie som vår stå og falle med tilliten og åpenheten aktørene (studentene) viser forskeren (oss). Det er åpenbart en mulighet for at vårt engasjement kan påvirke denne tilliten og åpenheten, både i undervisningsopplegget og i formidling av forskningsresultater. Dette var også noe av grunnen til at vi ønsket å supplere fokusgruppeintervjuet med et e-postintervju der andre studenter enn de som deltok i fokusgruppeintervjuet, kunne delta, og der vi eksplisitt spurte etter negative sider ved prosjektet.

### **Oppsummering og konklusjoner**

I denne rapporten har vi drøftet hvilket læringsutbytte barnehagelærerstudenter kan ha av studentinvolvering i forskning og hvordan slik undervisning kan påvirke profesjonsutøvelsen. I tillegg har vi, med utgangspunkt i våre data, drøftet fire faktorer som vi mener er viktige å ta hensyn til dersom man skal lykkes i å skape gode synergieffekter mellom forskning og undervisning, med fokus på profesjonsutdanninger. Som lærerforskere har vi opplevd denne utprøvingen av hva studentinvolvering i forskning kan bety for vår utdanning som lærerik og krevende. Det har vært lærerikt for oss fordi det har oppstått samtaler og diskusjoner i undervisningen som vi ikke på forhånd hadde planlagt, men der vi har hatt rike anledninger til å bli kjent med profesjonsrelevante problemstillinger knyttet til flerspråklighet. Gjennom å knytte datainnsamlingen til studentenes praksis, fikk vi tilgang til materiale fra praksisfeltet, og gjennom å diskutere dataene i klasserommet, fikk vi også tilgang til studentenes egne analyser av dette materialet. Studentenes deling av informasjon gjennom spørreskjema og praksisfortellinger bidro til at vi som forskerlærere er blitt bedre kjent med barnehagene slik de fungerer i dag, noe som kan bidra til at både undervisningen og forskningen vår blir mer praksisrelevant i fremtiden. I tillegg opplever vi at studentene har bidratt til å løfte frem viktige diskusjoner i praksisfeltet som har ført til reelle endringer mot en praksis som er mer i tråd med anbefalinger fra flerspråklighetsforskningen. På tross av at vi opplevde mange positive synergier mellom forskning, undervisning og praksisfelt, var dette arbeidet også tidvis svært krevende. Det er komplisert å balansere forskerens behov for tilstrekkelige og valide data mot underviserens ambisjon om læringsmuligheter til alle studenter, og det er komplisert å ivareta barnehagens rett til informasjon om et prosjekt med en komplisert

struktur og mange involverte. Maktforholdene mellom lærer og student forskyves kanskje noe når det etableres et forskningsfellesskap i klasserommet, men studentene vil likevel måtte forholde seg til lærerens rolle som veileder og sensor, et rollebytte som kanskje er mer krevende for studenter enn for lærere.

Gjennom denne rapporten har vi presentert ett eksempel på hvordan studentinvolvering i forskning kan gjennomføres og forstås i en barnehagelærerutdanningskontekst. Vi håper dette eksemplet kan bidra til å løfte diskusjonen om forskningsbasert undervisning i profesjonsutdanningene, samt til å tematisere viktige dilemma og utfordringer forskerlærere kan møte i denne formen for undervisning. Undervisningsopplegg knyttet til faktiske forskningsprosjekter gjennomført av forskere med forskerutdanning og -erfaring kan bidra til at studentene blir presentert for oppdatert forskningsterminologi, forskningsmetoder og forskningsetiske spørsmål. Vi mener at studentinvolvering i forskning aktiverer denne kunnskapen på en annen måte enn studentenes arbeid med forskningslignende aktiviteter, som for eksempel ved bachelorskriving eller mindre oppgaver studentene gjennomfører i praksis og deretter drøfter. Våre data viser at undervisning der studentene blir involvert i forskning, kan være en vinn-vinn-situasjon for studenter og lærere, men at motivasjon, relevans, opplevelsen av et forskningsfellesskap og åpne samtaler om forskningsetikk er faktorer som kan styrke eller svekke kvaliteten ved både undervisningen og forskningen.

## Litteratur

- Alstad G.T. (2020) Preparing Teachers for Early Language Education. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Cham. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9\\_22-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_22-1)
- Breen, R., Brew, A., & Jenkins, A. (2002). *Reshaping teaching in higher education: a guide to linking teaching with research*. URL: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no>, 17.01.2018.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012). URL: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift>, 18.01.2018.
- García, O., & Kleifgen, J. (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Learners*. (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.,
- Garmann, N.G., Romøren, A.S.H., & Tkachenko, E. (akseptert). Å involvere barnehagelærerstudenter i forskning – muligheter for flerspråklighetsforskningen. I *NOA norsk som andrespråk*.
- Hajdarpasic, A., Brew, A., & Popenici, S. (2015). The contribution of academics' engagement in research to undergraduate education. *Studies in Higher Education*, 40(4), s. 644-657.
- Healey, M. og Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- Hernes, G. (1988). Med viten og vilje: innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987: avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 19. *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyvik, S., & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning?: forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.



- Leming, T., Tiller, T. & Alerby, E. (Red.) (2016). *Forskerstudentene – Lærerstudenter i nye roller*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St.18 (2012–2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20122013/id716040/?q=studentaktiv%20forskning&ch=1>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Messel, J. og Smeby, J. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby. (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 44–55.
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (red.) (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13*. Oslo: Cappelen Damm.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Romøren, A.S.H., Tkachenko, E., & Garmann, N.G. (manuskript). Multilingualism in Norwegian ECEC: To what extent are diverse language practices present?
- Ryen, E., & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet-myter og realiteter. *NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1–2), s. 195–217.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SSB (2020). *Barnehager: 12272: Minoritetsspråklige barn i barnehage 1–5 år (K) 2015–2019*. URL: <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>, 06.01.2021.
- Tkachenko, E., Romøren, A.S.H., & Garmann, N.G. (2021). Tkachenko, E., Romøren, A. S. H., & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging Strategies in Superdiverse Mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for Home Language Support. *Journal of Home Language Research*, 4(1): 1, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.16993/jhrlr.41>
- Vågan, A., & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), s. 292-303.