



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i
Utdanningsvitenskap- Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Elin Anita Dahl

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Bente Rigmor Walgermo

Tittel på masteroppgaven: Vokabular og kjønn ved skolestart. En kvantitativ studie av vokabularnivå, og literacy miljø hjemme og initiativ til høytlesning blant gutter og jenter i starten av skoleløpet.

Engelsk tittel: Vocabulary and gender at school starting age. A quantitative study of vocabulary level, home literacy environment and differences by gender regarding initiatives on being read to.

Emneord:
Vokabular
Kjønnforskjeller
Home Literacy Environment
Motivasjon
Språkutvikling
Lek

Antall ord: 26900
+ vedlegg/annet: 1

Stavanger, 09.06.2015

«Literacy is the means through which every man, woman and child can realize his or her full potential. »

Kofi Annan.

Forord

Etter flere år i yrkeslivet, både i barnehage og skole, har det vært fantastisk å få muligheten til å være student igjen. I løpet av de to siste årene har jeg lært utrolig mye, og fått relevant kunnskap jeg vet vil komme til nytte når jeg nå skal tilbake i arbeidslivet.

Tusen takk til min veileder Bente Rigmor Walgermo ved Lesesenteret. Både for grundige tilbakemeldinger på oppgaven min underveis i skriveprosessen, og for lån av relevant faglitteratur.

Jeg har også i løpet av disse to årene satt stor pris på mine medstudenter, og særlig det siste halvåret hvor dagene har gått med til å skrive masteroppgaven, har det vært godt å ha noen i samme situasjon å snakke med.

Tilslutt vil jeg takke min mann, og mine to barn, for at det har latt seg gjennomføre å studere igjen, og ikke minst for deres tålmodighet med meg.

Elin Dahl

Universitetet i Stavanger 09.06.2015

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å utforske kjønnsforskjeller ved skolestart, og å se nærmere på årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Det er internasjonalt anerkjent at vokabular er en viktig prediktor for senere leseforståelse, og at barns tidlige literacy erfaringer har betydning for hvor godt forberedt de er til skolen. Jeg valgte derfor å se på om det fantes forskjeller i vokabular, og tilgang på literacy erfaringer hjemme hos norske gutter og jenter ved skolestart.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvantitativ forskningsmetode, og utvalget på 1171 skolestartere er hentet fra forskningsprosjektet «På sporet» som Lesesenteret står bak. I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt innsamlet data fra spørreundersøkelse blant foresatte, samt en vokabulartest barna gjennomførte ved skolestart. Funnene presenteres innenfor rammene av en hovedproblemstilling, og to underproblemstillinger. Jeg har sett på om det er forskjeller i vokabularnivå og i Home Literacy erfaringer for gutter og jenter ved skolestart.

Denne studien viser at det ikke er signifikant forskjell på gutter og jenters ekspressive språk ved skolestart. Videre er det ingen signifikant forskjell på gutter og jenters tilgang til literacy erfaringer når det gjelder bibliotekbesøk, hvor mange bøker som finnes hjemme, samt hvor ofte de leses for. Resultatene viser imidlertid at det er signifikant forskjell på hvor ofte foreldre stiller barna spørsmål under høytlesning, i gutters favør. Det er også signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder hvor ofte de tar initiativ til å bli lest for, i jenters favør. Studiens funn diskuteres i lys av teori og tidligere forskning på feltet.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema..... | 1 |
| 1.2 Problemstilling..... | 3 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging. | 5 |
| 2. Teoridel | 6 |
| 2.1 Arbeid med språk- og literacy ferdigheter i barnehage og skole..... | 7 |
| 2.1.1 Barnehagen | 7 |
| 2.1.2 Skolen | 9 |
| 2.1.3 Likheter og ulikheter mellom styringsdokumentene i barnehage og skole. | 9 |
| 2.2 Vokabular | 10 |
| 2.2.1 Hva vil det si å kunne et ord?..... | 10 |
| 2.2.2 Vokabular og leseforståelse | 14 |
| 2.3 Språkutvikling og kjønnsforskjeller | 17 |
| 2.4 Lek og språk | 18 |
| 2.4.1 Lekens betydning for språkutvikling | 19 |
| 2.4.2 Gutter og jenters lek- forskjeller? | 20 |
| 2.5 Gutter og jenters lesepreferanser- forskjeller?..... | 21 |
| 2.6 Home Literacy Environment | 22 |
| 2.6.1 Home Literacy Environment i denne studien | 23 |
| 2.6.2 Home Literacy Environment og sosioøkonomiske forhold | 23 |
| 2.6.3 Skoleprestasjoner og Home Literacy Environment | 25 |
| 2.7 Motivasjon..... | 26 |
| 2.7.1 motivasjon og engasjement..... | 26 |
| 2.7.2 Ytre og indre motivasjon | 27 |
| 2.7.3 Self- efficacy- mestringsforventning | 28 |
| 3. Metodedel..... | 29 |
| 3.1 Forskningsmetode..... | 29 |
| 3.2 «På sporet» prosjektet..... | 31 |
| 3.3 Populasjon og utvalg | 31 |
| 3.3.1 Generalisering..... | 32 |
| 3.5 Datakilde..... | 33 |
| 3.6 måleinstrumenter | 33 |
| 3.6.1 Vokabulartest | 34 |
| 3.6.2 Valg av variabler..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 3.6.3 Språklig bakgrunn | 37 |
| 3.7 Analyseprosessen..... | 37 |
| 3.7.1 Frekvensfordeling | 38 |
| 3.7.2 T-test | 38 |
| 3.7.3 Chi- kvadrat | 38 |
| 3.7.4 Signifikans | 39 |
| 3.7.5 Chi-square goodness-of –fit test | 40 |
| 3.8 Etske vurderinger..... | 40 |
| 3.9 Flerspråklige i utvalget | 40 |
| 3.10 Reliabilitet og validitet | 42 |
| 3.10.1 Reliabilitet..... | 42 |
| 3.10.2 Validitet..... | 44 |
| 4.Resultater..... | 46 |
| 4.1 Analyseprosessen..... | 46 |
| 4.2. Hovedproblemstilling | 47 |
| 4.3. Underproblemstilling 1:..... | 49 |
| 4.3.1 Hvor ofte går du/ dere på biblioteket? | 50 |
| 4.3.2. Hvor ofte leser du/ dere for barnet? | 52 |
| 4.3.3 Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?..... | 54 |
| 4.3.4 Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker..... | 56 |
| 4.4 Underproblemstilling 2..... | 57 |
| 4.4.2 Barnet tar initiativ til å bli lest for..... | 58 |
| 4.5 Oppsummering av resultatene | 60 |
| 5 Diskusjon..... | 61 |
| 5.1 Hovedproblemstilling | 61 |
| 5.1.1 Utvalget..... | 61 |
| 5.1.2 Måleinstrumentet..... | 62 |
| 5.1.3 Forskning på kjønn og språk | 63 |
| 5.1.4 Senere leseforståelse | 65 |
| 5.2 Underproblemstilling 1 | 67 |
| 5.3 Underproblemstilling 2..... | 70 |
| 6 Avslutning og tanker om veien videre | 73 |
| 7.Litteraturoversikt | 75 |
| 8.Vedlegg | 81 |

1 Innledning

Vi lever i et samfunn som er gjennomsyret av skriftspråk, og for å fungere i dette samfunnet er det viktig å inneha funksjonelle leseferdigheter. Leseferdighetene må være tilstrekkelig gode til å kunne trekke mening ut fra teksten som leses, slik at man gjennom det å lese kan tilegne seg nødvendig informasjon. På samme måte er det viktig å kunne skrive for å kommunisere med omverden. Eksempler på dette er at vi daglig sender mail og tekstmeldinger, og kommunisere via sosiale medier som facebook og twitter. I tillegg må vi som aktive samfunnsdeltagere alle forholde oss til skriftlig informasjon fra for eksempel skoler, barnehager og kommunen vi bor i både som privatpersoner og arbeidstakere. I dagens samfunn er det også krav om å beherske skriftspråk for å kunne utøve de fleste yrker, og på den måten kunne delta aktivt i samfunnet.

Det er derfor viktig å utvikle gode lese- og skriveferdigheter for å lykkes i skole og samfunn.

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

På bakgrunn av hvor essensielt det er i dagens samfunn å mestre skriftspråket er det interessant å se nærmere på hva som kan være bakgrunnen for at noen lykkes bedre enn andre med å tilegne seg gode «literacy» ferdigheter. Literacy er et engelsk ord, som i økende grad brukes uoversatt på norsk, og handler om tilgang til skriften. Om å få tilgang til innholdet i en tekst, og til å få muligheten til å komme inn i det kulturelle fellesskapet som tekstene er en del av (Skaftun, 2014).

Dagens samfunn er i økende grad skriftspråkbasert, og det å kunne lese og tilegne seg skriftspråk har blitt en stadig viktigere ferdighet. Det er derfor verdt å merke seg at resultatene fra de nasjonale leseprøvene på åttende trinn i Norge viser at gjennomsnittlig presterer jentene klart bedre enn guttene (Roe & Vagle, 2012). Ser vi bakover, finner vi at jentene allerede på femte trinn har et forsprang på guttene når det gjelder leseforståelse, selv om det her ikke er like stor forskjell som på åttende trinn (Gabrielsen & Solheim, 2013).

Det er ikke bare i Norge at jentene presterer bedre på leseprøver enn gutter. Det gjelder for alle land som har deltatt i de internasjonale leseundersøkelsene All (16-65), PISA (15 åringer) og PIRLS (10 åringer). Forskjell mellom kjønnene ser også ut til å øke gjennom hele grunnskolen (Daal, Solheim, & Gabrielsen, 2011).

Lesing beskrives som en av fem grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsløftet, 2006) og har stor betydning for elevers læring og mestring i alle skolens fag. Det har derfor vært knyttet mye bekymring og uro til disse funnene. Det er også et skolepolitisk mål å redusere forskjellen mellom gutter og jenter (Gabrielsen & Solheim, 2013).

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se nærmere på hva som kan være grunnen til at det er forskjell mellom gutter og jenters prestasjoner i leseforståelse. Hvor tidlig kan man egentlig predikere senere leseferdigheter, og hvilke faktorer kan man se på? Forskning som er gjort på området, peker på at tidlige språkferdigheter hos barn predikerer senere akademiske ferdigheter, og da spesielt lesing (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg, & Jørgensen, 2014).

Av språklige ferdigheter er det vokabular som ser ut til å være den enkeltfaktoren som i høyest grad henger sammen med senere leseforståelse hos barn. Det ordforrådet et barn har i slutten av førskolealder kan forklare variasjon i lesing flere år senere. Barn som på dette stadiet har et magert vokabular, forblir ofte svake lesere gjennom hele sin skolegang, likeledes vil man se at skolestartere med et stort ordforråd blir sterke lesere gjennom hele skoleløpet (Aukrust, 2005). Utvikling av leseferdigheter ser ut til å henge sammen med hvor stort vokabularet man har, og etter at elevene har «knekt» lesekoden og behersker ordavkodingen tilfredsstillende, vil den videre leseutviklingsprosessen lide dersom elevene ikke har et ordforråd som kan støtte forståelsen av det som leses (Lyster, 2009).

Også internasjonalt er det bred enighet om at vokabular i ung alder ser ut til å være en av de viktigste predikatorene for senere leseforståelse (Baumann, 2009; Stahl & Nagy, 2006), og når det gjelder tidlige literacy ferdigheter ses et godt utviklet vokabular på som like viktig som ordavkoding og staving (Biemiller, 2012; National Reading Panel, 2000).

For å finne ut mer om bakgrunnen for når eventuelle kjønnsforskjeller oppstår når det gjelder leseforståelse, har jeg valgt å se på barns vokabularnivå ved skolestart. Siden vokabularnivå viser seg å være en viktig predikator for senere leseforståelse, vil det være interessant å se om man allerede ved skolestart kan se forskjeller mellom kjønn. Er det forskjell i vokabular ved skolestart, kan dette være med å forklare senere forskjeller i leseforståelse. Finner man ingen forskjeller ligger gjerne forklaringen et annet sted. Internasjonal forskning viser at både barns tidlige literacy erfaringer og begynnende literacy ferdigheter har betydning for hvor godt forberedt de er til skolestart (Nord, Lennon, Liu, & Chandler, 2000). Internasjonale studier som viser hvordan forskjeller i Home Literacy Environment ofte henger sammen med barns

skoleprestasjoner, gjør det interessant å se nærmere på dette i norsk kontekst. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se på om det er kjønnsforskjeller når det gjelder literacy erfaringer hjemme. Er det forskjell på hvordan gutter og jenters literacy interesse og ferdigheter blir stimulert? Kan eventuelle forskjeller i hjemmemiljøet være med å forklare de senere forskjellene vi ser i leseforståelse hos gutter og jenter?

Videre er jeg nysgjerrig på om motivasjon og engasjement kan ha betydning for kjønnsforskjellen vi kan observere når det gjelder leseforståelse. Er det forskjell på hvor motiverte gutter og jenter er i forhold til å engasjere seg i literacy erfaringer hjemme? Å selv ta initiativ til å fordype seg i en aktivitet, kan muligens ses på som et tegn på indre motivasjon, siden det er noe som skjer på bakgrunn av at man har lyst til noe. Motivasjon, og spesielt indre motivasjon, anses som en sterk drivkraft (Skaalvik & Skaalvik, 2015) som har sitt utspring i interesse (Ryan & Deci, 2009).

Det finnes en del forskning på kjønnsforskjeller og språklige ferdigheter i førskolealder, men jeg har ikke funnet andre studier som tar for seg kjønnsforskjeller i vokabular akkurat ved skolestart, noe som gjør dette ekstra spennende å se nærmere på. Jeg vil nå presentere mine problemstillinger som denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling har sitt utspring i at jenter ofte beskrives som vinnere i dagens skolesystem når det gjelder å utvikle gode leseferdigheter (Gabrielsen & Solheim, 2013). Leseforståelse ses ofte i sammenheng med vokabular, og det er bred konsensus innenfor forskning på dette feltet at vokabular i ung alder ser ut til å være en av de viktigste predikatorene for senere leseforståelse (Baumann, 2009; Stahl & Nagy, 2006). Forskning fra norske kontekster finner det samme, hvor vokabular i tidlig alder beskrives som sentralt for senere leseferdigheter (Aukrust, 2005). I denne studien vil jeg derfor se nærmere på om de forskjellene vi ser i jenter og gutters leseforståelse er synlige allerede ved starten av første klasse.

Min hovedproblemstilling blir: *«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart»?*

Vokabularet utvikles hele tiden, ikke bare når et barn oppholder seg i barnehage og skole. Det kan av den grunn være interessant å se på betydningen hjemmeforholdene for denne utviklingen. Studier har vist at de forskjeller man finner i barns vokabular i tidlig alder henger sammen med deres oppvekstmiljø (Hart & Risley, 1995). Forskning har også funnet at det er en sammenheng mellom hjemmemiljøet og begynnende literacy ferdigheter hos barn, og at barn som ved skolestart har utviklet, eller er i ferd med å utvikle slike ferdigheter er bedre forberedt til skolestart (Nord et al., 2000). Med tanke på at begynneropplæringen i lesing starter ved skolestart, er det interessant å se om det er noen forskjeller mellom gutter og jenters hjemmemiljø når det gjelder tilgangen til literacy erfaringer hjemme. Jeg vil gå nærmere inn på om det er forskjell i hvordan det tilrettelegges for literacy aktiviteter hjemme for gutter og jenter, for å se om de stimuleres i lik grad hjemme.

Den første underproblemstillingen min blir:

«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart»?

Forskning peker på at motivasjon er en forutsetning for optimal læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og internasjonal forskning har funnet at det er en sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner, noe som viser at motivasjon har betydning for læring (Hattie, 2009). Jeg har derfor valgt å se på om gutter og jenter i samme grad selv tar initiativ til å inngå i literacy aktiviteter hjemme. Å selv ta initiativ til en aktivitet kan være et tegn på at de er motivert for aktiviteten. Jeg vil se nærmere på om gutter og jenter selv er aktive i forhold til å ta del i literacy aktiviteter hjemme, ønsker de selv å delta, og oppsøker de selv slike aktiviteter ved å ta initiativ selv? Det handler om i hvilken grad barna er motiverte for å ta del i literacy aktiviteter hjemme.

Den andre underproblemstillingen min blir:

«Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart»?

1.3 Oppgavens oppbygging.

I oppgavens teoridel vil jeg gjøre rede for relevant teori og forskning som kan belyse min hovedproblemstilling og to underproblemstillinger. Dette innebærer en redegjørelse for hvilke styringsdokumenter som ligger til grunn for språkarbeid i barnehage og skole, vokabularteori og forskning som ser på sammenheng mellom vokabular og senere leseforståelse. Jeg vil også se på betydningen av Home Literacy environment og motivasjon for utvikling av gode leseferdigheter.

I metodedelen vil jeg redegjøre for «På sporet» prosjektet som mitt forskningsprosjekt har hentet data fra. Jeg vil gjøre greie for forskningsmetoden som er benyttet og studiens utvalg. Måleinstrumentene som er brukt for å samle inn data er sentralt i denne delen, det samme er reliabilitet og validitet. Jeg vil også begrunne valg av analyser i denne delen av oppgaven.

I resultatdelen vil jeg presentere funn i lys av min hovedproblemstilling: *«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart»*. Deretter vil jeg presentere funn relatert til underproblemstilling 1: *«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart?»* Tilslutt vil jeg redegjøre for funn knyttet til underproblemstilling 2: *«Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart?»*

I diskusjonsdelen vil jeg følge samme struktur, og først diskutere funn i lys av min hovedproblemstilling. Jeg vil bruke relevant teori og forskning fra teoridelen i denne diskusjonen. Funn knyttet til de to underproblemstillingen vil deretter diskuteres ved hjelp av teori og forskning presentert i teoridelen.

Tilslutt er det en kort avslutning, hvor jeg vil si litt om hva jeg fant, samt se litt på hva jeg kunne ha gjort annerledes i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil også komme inn på hva som vil kunne være interessant å forske videre på.

2. Teoridel

Ettersom mine forskningsspørsmål bygger på eksisterende forskning og teori på vokabularfeltet, har jeg valgt å presentere oppgavens teoridel i lys av min hovedproblemstilling og mine to underproblemstillinger.

Hovedproblemstilling: «*Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart*»?

I teorikapittelets første del vil jeg redegjøre for teorigrunnlaget som ligger til grunn for måleinstrumentet som er brukt for å samle inn data i denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for hva nyere forskning sier om hva det vil si å kunne betydningen av et ord, hvordan ord læres, og sammenhengen mellom vokabular og senere leseforståelse. Videre vil jeg se på hva forskning kan fortelle om kjønnsforskjeller i språkutvikling. I og med at jeg i denne studien studerer språket til små barn ved 5-6 års alderen, som bare så vidt har startet med formell undervisning i skolen, vil jeg si litt om lekens betydning for utvikling av språklige ferdigheter, og om gutter og jenter har ulike lekepreferanser. Tilslutt vil jeg se litt på forskjeller mellom kjønn når det gjelder hva de liker å lese.

Underproblemstilling 1: «*Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart*»? For å underbygge underproblemstilling 1 har jeg valgt å se på betydningen av sosioøkonomiske forhold og Home Literacy Environment for elevers språklige utvikling og senere skoleprestasjoner.

Underproblemstilling 2: «*Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart*»? Herunder vil det hovedsakelig fokuseres på teori og forskning som går på betydningen av motivasjon og engasjement for barns språkutvikling

Men aller først vil jeg kort si noe om hvilke retningslinjer som finnes i de styringsdokumentene som barnehager og skoler har å forholde seg til i arbeidet med språk- og leseferdigheter.

2.1 Arbeid med språk- og literacy ferdigheter i barnehage og skole

For å belyse hvilke føringer de ansatte i barnehage og skole har å forholde seg til i hverdagen vil jeg begynne med å redegjøre for hvordan barns språkutvikling vektlegges i henholdsvis Rammeplanen for barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2011) og i læreplanverket fra Kunnskapsløftet (Kunnskapsløftet, 2006). Dette er viktig fordi disse politiske føringene vil ha betydning for hvordan ansatte i barnehage og skole jobber med språk og literacy ferdigheter i hverdagen.

2.1.1 Barnehagen

De aller fleste barn i Norge, går i dag i barnehage før de begynner på skolen, og barnehagen regnes som en del av utdanningsløpet. Ved treårsalder går hele 95% av alle norske barn i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er høye tall sett i forhold til andre land vi ofte sammenligner oss med. I USA går for eksempel 41% av barna i barnehagen (preschool) ved treårsalderen (Snyder, 2014). Minoritetsspråklige barn har også høy barnehageoppslutning i Norge. I 2013 gikk 3 av 4 minoritetsspråklige barn i barnehage, andelen har trolig vært økende de siste årene, og økningen er størst blant 1-2 åringene (Barne- og familiedirektoratet, 2015).

Rammeplanen slår fast at barnehagen har en viktig rolle som oppveksts- og læringsarena, og det skal være helhet og sammenheng i omsorgs- og opplæringstilbudet som gis i barnehage og skole. Barnehagens innhold skal ses i sammenheng med skolens virksomhet (Rammeplan for barnehagen, 2011). Fordi barnehage og skole skal ses i sammenheng er dagens barnehage blitt stadig mer lærings- og utdanningsrettet, og barns lek er gjenstand for debatt, både i og utenfor barnehagen, noe som skaper bekymring hos enkelte som frykter at tiden barna får til fri lek, den leken barna styrer selv, skal gå på bekostning av stadig mer voksenstyrt lek og aktiviteter i formelle læringssituasjoner. Et eksempel på dette er Agderprosjektet, som er et stort, nytt prosjekt i regi av Forskningsrådet, som skal utvikle og teste et førskoleopplegg i barnehagen. Prosjektet startes opp høsten 2015, og ledes av professor Ingunn Størksen og professor Mari Rege ved Universitetet i Stavanger. På hjemmesiden til Læringsmiljøsentret kan man lese at rammen for læring i dette prosjektet vil være lekbaserte aktiviteter innenfor områdene sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk. Oppleggets omfang vil være på to timer, fire ganger i uken. Hensikten er å bidra til at barn har likere og bedre læringsgrunnlag ved skolestart. Pettersvold og Østrem (2015) viser i bloggen «mestremestrerikke» hvordan

prosjektet kritiseres i ulike media. De siterer blant annet barnehagelærer og masterstudent Hilde Tellefsen som kritiserer prosjektet for å ville forske i strid med barnehagens formål ved å innføre individuelle læringsmål. I tillegg fremheves det i bloggen at nestleder i Utdanningsforbundet Steffen Handal er kritisk til prosjektet, og mener at Agderprosjektet undervurderer barnehagen som en allerede velfungerende og god institusjon for læring (Pettersvold & Østrem, 2015).

Den gjeldende rammeplanen slår fast at læring i barnehagen skal foregå i det daglige samspillet, og være nært knyttet til omsorg, lek og danning. Det skilles ikke mellom formelle og uformelle læringssituasjoner (Rammeplan for barnehagen, 2011). Formelle læringssituasjoner vil typisk kunne være samlingsstunder og lesestunder i store eller små grupper, eller andre voksenstyrte aktiviteter som har som mål at barna skal lære noe. Uformelle læringssituasjoner kan være i garderoben når barna skal kle seg, her kan de voksne sette ord på hva barna gjør, hva klesplagg heter, samt gi barna mulighet til å snakke og fortelle. I alle situasjoner hvor språk brukes ligger det potensiell læring.

I mitt forskningsprosjekt er det vokabular og literacy ferdigheter som er i fokus, og Rammeplanen for barnehagen legger vekt på at god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold. Av de syv fagområdene rammeplanen tar for seg, er det ene fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Gjennom sitt arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna lytter, observerer og gir respons i samhandling med barn og voksne. Barna skal videreutvikle sin begrepsforståelse og bruke et variert ordforråd. Barnehagen skal også jobbe for at barn bruker sitt språk for å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer, samt til å løse konflikter og å skape positive relasjoner i lek og annet samvær. Videre skal barnehagen bidra til at barn får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping. Barnehagen skal også sørge for at barna lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver. Det siste punktet rammeplanen trekker frem er at barna skal gjøres kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m. (2011).

Vi ser at det i barnehagen skal arbeides med begrepsutvikling, det vil si at de skal jobbe med å utvikle barnas vokabular. I tillegg skal de legge til rette for at barna får literacy erfaringer i barnehagen, for eksempel gjennom å bli lest for og ved å bli eksponert for bokstaver og tall.

2.1.2 Skolen

Skolens styringsdokument Kunnskapsløftet definerer noen ferdigheter som nødvendig forutsetninger for læring og utvikling i skolen, leseferdighet er en av disse fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal tilegne seg gjennom sin skolegang. Å lese er å skape mening fra tekst. Det er norskfaget som tar et særskilt ansvar for at elevene lærer å lese gjennom den første leseopplæringen og videre gjennom hele skoleløpet. Lesing beskrives både som en ferdighet og som kulturell kompetanse. Med dette menes at lesingen avhenger av kulturforståelsen vår, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Ved å lese får elevene tilgang til tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. På denne måten får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse, samt erfaringer for å kunne forstå både seg selv og samfunnet rundt (Kunnskapsløftet, 2006).

Vi ser at det er norskfaget gis et særskilt ansvar for lesing, men ikke hele ansvaret. Dette betyr at lærere i andre fag også har et ansvar, fordi lesing brukes i alle fag for å formidle kunnskap. Dermed får alle lærere ansvar for lesing. Det vektlegges at leseferdighet er en viktig ferdighet som det skal jobbes med gjennom hele skolegangen.

En annen av de grunnleggende ferdighetene som Kunnskapsløftet beskriver, er muntlige ferdigheter. Å ha muntlige ferdigheter er knyttet til det å kunne kommunisere, og gjøre seg forstått. Elevene skal kunne lytte, tale og samtale med andre. På de laveste trinnene skal muntlige ferdigheter kunne ut i evnen til å uttrykke egne meninger, fremføre muntlige tekster, kunne fortelle sammenhengende om opplevelser. Elevene skal også kunne ta ordet etter tur i en samtale, samt lytte og gi respons til andre.

2.1.3 Likheter og ulikheter mellom styringsdokumentene i barnehage og skole.

Både Rammeplanen og Kunnskapsløftet vektlegger språk og literacy ferdigheter som viktige områder å jobbe med. Rammeplanen nevner spesifikt at barnehagen skal jobbe med å utvikle barns vokabular. Internasjonalt blir det trukket frem at det er lite fokus på vokabularinstruksjon i skolens læreplaner (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Også i norske læreplaner for de lavere trinnene på skolen, er vokabularutvikling i liten grad nevnt, til tross for at man vet at vokabular henger sammen med senere leseprestasjoner (Uppstad & Walgermo, 2014). En annen ulikhet mellom Rammeplanen og Kunnskapsløftet som jeg ser, er

at Rammeplanen legger vekt på at språkstimulering skal skje gjennom samhandling og lek. Lek er i liten grad nevnt i Kunnskapsløftet.

2.2 Vokabular

For å belyse hvorfor det er interessant å få et innblikk i gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart vil jeg vise til forskning på sammenhenger mellom vokabular i tidlig alder, og senere leseforståelse

For å kunne diskutere jenter og gutters språklige ferdigheter vil jeg se på aktuell forskning og teori for å finne ut hva vokabular faktisk er, og hvordan vi tilegner oss nye ord. Jeg vil også se på sammenhengen mellom vokabular i tidlig alder og senere leseforståelse. Kunnskapsløftet bygger på et utviklingsorientert læringssyn, som innebærer at utvikling av leseferdigheter ses på som en utvikling som pågår hele livet (Skaftun, 2014). Et utviklingsorientert syn på lesing er knyttet nært opp mot perspektivet på ordforståelse som vi finner i teoriene til Nagy og Scott (2000) hvor ordkunnskapens flerdimensjonale karakter understrekes. I tillegg vil jeg se på om det er forskjell mellom kjønn når det gjelder tidlig språkutvikling, samt lekens betydning for språkutvikling.

2.2.1 Hva vil det si å kunne et ord?

Vokabular, eller ordforråd, kan sies å være summen av alle de ordene som utgjør en persons språk (Uppstad & Walgermo, 2014). Vadasy & Nelson (2012) spesifiserer dette ytterligere og deler vokabular inn i to områder; og hevder at et vokabular består både av hvor mange ord man kan (breddekunnskap) og hvor godt man kan disse ordene (dybdekunnskap. Hvor god bredde- og dybdekunnskap man har om ordene vi støter på, vil ha betydning for hvor god mening en setning gir oss.

I nyere vokabularteorier blir det å kunne et ord, eller å tilegne seg kunnskap om et ord, sammenlignet med å lære seg å bruke et redskap (Nagy & Scott, 2000). Jo bedre man kan ordet, altså jo mer kunnskap man har om et ord, jo lettere er det å bruke det, akkurat som det er lettere å bruke en drill, når man kjenner til hvordan den fungerer, og alle måtene den kan brukes på.

Ordkunnskap dreier seg om å vite hva et ord betyr, men også om å vite når og hvordan et ord skal brukes. Det å kunne et ord vil si at man kan gjenkjenne ordet, og bruke det i rett kontekst. I tillegg vil det si at man kan bruke den kunnskapen man har om ordet sammen med annen kunnskap, for å konstruere mening i en tekst (Nagy & Scott, 2000). Nagy og Scott deler ordkunnskap inn i fem dimensjoner. Disse fem dimensjonene vil jeg beskrive nærmere for å kunne gi et bilde på hva det faktisk innebærer å kunne et ord.

1. Å lære nye ord, er en trinnvis prosess.

I den første dimensjonen beskriver det å lære seg et nytt ord, for *en trinnvis prosess*, på den måten at en tilegner seg en stadig dypere forståelse for ordets betydning hver gang man støter på det (Nagy & Scott, 2000). Dette forteller oss at ordforståelsen vår aldri slutter å utvikle seg, vi lærer stadig nye ord, og vi lærer oss stadig mer om ord vi allerede har en forståelse av. Ordforståelse dreier seg derfor om å stadig forstå ord i nye og ulike kontekster (Espenakk et al., 2011).

Når barn skal lære hva ord betyr, samt utvikle gode og stabile begreper, er det to måter som blir beskrevet i litteraturen. Man kan lære ord gjennom direkte erfaring med gjenstandene, altså førstehåndserfaringer, eller gjennom at ord forklares og beskrives ved hjelp av andre ord, såkalt andrehåndserfaringer. For barn er det viktig med flest mulig førstehåndserfaringer i ordinnlæringsprosessen (Espenakk et al., 2011). Et eksempel på dette kan være ordet katt. En førstehåndserfaring med å se på katten, klappe den og kjenne at pelsen er myk og klørne er skarpe gir barnet mange erfaringer med hva en katt er. Dette gir en helt annen erfaring enn ved andrehåndserfaring, nemlig å bli fortalt hva en katt er, og se et bilde av en katt.

Forskjellen mellom det å kunne peke ut et ord (for eksempel fra et bilde), til det å virkelig kunne forstå et ord, kan være stor. Selv om man kan et ord, kan forståelsen av ordet være grunn, mange førstehåndserfaringer trengs for å utvikle gode og dype begreper. For å kunne forstå et ord med alle dets konnotasjoner og følelsesmessige reaksjoner er det ikke alltid nok med en ordboksdefinisjon (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008).

Et eksempel på et ord som det er vanskelig å forstå fullt ut, uten å ha en førstehåndserfaring til det, er ordet jul. I dette ordet ligger det erfaringer med julelukter som pepperkaker, julemiddag og juletre. Opplevelse av forventninger og tradisjoner med julepynt og programmer som sendes på tv hvert eneste år. Uten jule erfaring, er det ikke lett å forstå fullt ut hva jul faktisk innebærer. På bakgrunn av dette ser vi at det å gi barna mange og varierte førstehåndserfaringer er viktig for å øke vokabularet deres.

2. Polyseme ord.

Den andre dimensjonen av ordkunnskap handler om at språket består av en rekke *polyseme ord*. Polyseme ord er ord som kan ha to eller flere betydninger, og er i stor grad avhengige av konteksten for å kunne gi mening. Polyseme ord er ofte høyfrekvente (Nagy & Scott, 2000). I dagligtalen kalles disse ordene ofte flerbetydningsord. Et eksempel på et slikt ord er «krone» (som kan bety toppen på et tre, eller hodepyrd, i tillegg til et pengestykke). Inn under denne kategorien finner vi også homonymer. Dette er ord som skrives eller uttales likt, men som har ulik betydning. Et eksempel på slike ord, er ordene skal (som noe vi skal utføre) og ordet skall, som uttales likt, men som har en annen betydning (som f.eks skall på et eple eller potet).

3. Multidimensjonale ord

Den tredje dimensjonen tar for seg *multidimensjonale ord*, det vil si at ord ikke bare består av en dimensjon, men av mange. Det å kjenne et ords betydning består av kvalitativt forskjellige typer av kunnskap (Nagy & Scott, 2000). Multidimensjonal ordkunnskap kan deles inn i morfologiske og semantiske forhold (Laufer, 1997). Ulike semantiske relasjoner, som synonymy og antonymer, kan vise ords mange dimensjoner. Synonymer er ord som betyr tilnærmet det samme, og et eksempel på synonymer er rask-hurtig. Et antonym er ord som betyr det motsatte, som snill-slem. Morfologiske relasjoner, som prefiks og sufiks, viser også at ord kan ha mange dimensjoner. Et prefiks er en forstavelse, som settes foran et ords rot. Tar man ordet venn, og setter på et prefiks kan man få ordet u-venn. Et sufiks er en orddel som føyes til på slutten av et ord, og et helt nytt ord kan bli resultatet. Et eksempel kan være gulne. Et sufiks kan i tillegg angi en bøyingsform, ordet jente med et sufiks kan bli jentene. Det å ha morfologisk kunnskap kan være en kilde til å lære nye ord. Kan man for eksempel et ords rot, kan det bidra til at nye ord forstås (Stahl & Nagy, 2006). Bil- biler, bil- bane kan være eksempler på dette.

4. Interrelasjon mellom ord

Ordkunnskapens fjerde dimensjon tar for seg *interrelasjon mellom ord*, i dette ligger det at det kan være mange forbindelseslinjer mellom ord, og den interrelasjonen mellom ord som ligger i en persons hukommelse kan være stor. Den kunnskapen man har om et ord, avhenger følgelig av kunnskap om andre ord (Nagy & Scott, 2000). Et eksempel kan være at hvor godt man kjenner til ordet ape, avhenger av hvor god kjennskap personen har til ordet pattedyr. Ordkunnskap er lagret i hjernen som semantiske nettverk, og hvert eneste ord har

forbindelseslinjer til andre ord, og til andre konsepter, fakta og minner. Når et ord gjenkjennes, blir dette nettverket aktivert (Stahl & Nagy, 2006). Jo flere nettverk man har, jo dypere og bredere forståelse har man av ordene (Beck et al., 2002).

5. Heterogenitet

Den femte, og siste dimensjonen viser til *heterogenitet*. I dette ligger erkjennelsen av at det å kunne et ord er komplekst, og det er forskjell på å kunne enkle funksjonsord og spesifikke faguttrykk (Nagy & Scott, 2000). Funksjonsordene i språket opptrer ofte og har en grammatisk funksjon, og de gir mening sammen med andre ord. Et eksempel på funksjonsord er preposisjoner som «på» og «i», faguttrykk kan for eksempel være «radius» og «molekyl». Disse faguttrykkene opptrer i situasjoner hvor man jobber med et spesifikt fag, og ordene opptrer sjelden i andre sammenhenger.

I forlengelsen av de fem dimensjonene av ordkunnskap refererer Nagy og Scott (2000) til at det å kunne et ord, og det å tilegne seg kunnskap om ord, kan sammenlignes med å lære seg å bruke et redskap. Den store mengden ord 5-6 åringer må forholde seg til både i hverdagen og når de begynner på skolen kan være hensiktsmessig å dele inn i kategorier. Jeg har valgt å bruke inndelingen til Beck, McKeown og Kucan (2002). De deler ord inn i tre nivåer, etter hvilken grad de fungerer som verktøy i språket vårt. Disse tre nivåene vil jeg presentere her:

Tier one words: I denne kategorien ord, finner vi ord som er mye brukt i språket vårt. De er høyfrekvente. Eksempler på slike ord kan være «jente», «pappa» og «bil».

Tier two words; På dette nivået finner vi ord som er i bruk i skriftlig språk på tvers av ulike fag. Disse ordene er ikke så vanlige i barns hverdagspråk. Allikevel er innholdet gjerne kjent for barn. Eksempler på slike ord kan være «fremmed» istedenfor «en jeg ikke kjenner». Disse ordene representerer en mer presis, akademisk og voksen måte å uttrykke ting på.

Tier three ord: Dette er fagspesifikke ord, og ofte abstrakte ord, de er begrenset til en bestemt kontekst eller emne som barna ikke er kjent med fra tidligere. Et eksempel på et slikt ord, kan være «fotosyntese» (Beck et al., 2002).

Når det snakkes om vokabular, er det vanlig å skille mellom mellom ekspressivt vokabular, som er vår evne til å uttrykke oss selv ved hjelp av språket, og reseptivt vokabular, som er vår evne til å oppfatte og forstå det som blir sagt (Harmon & Jones, 2005). For å gi et enkelt eksempel på dette kan vi tenke oss et barn som ser på flere tegninger av dyr, og skal peke ut

de dyrene som blir ropt opp. Da er det barnets reseptive vokabular vi tester. Gir vi barnet et og et bilde av dyrene og ber barnet si hva slags dyr de ser, er det barnets ekspressive vokabular vi tester.

Vanligvis vil et barns reseptive vokabular være langt større enn det ekspressive. Dette kommer av at for å produsere ord forutsettes det at man har fullstendige fonologiske representasjoner av det som skal uttrykkes (Bishop, 2014). Det er altså enklere for et barn å peke ut riktige dyr på tegningen, enn å benevne dem, siden ordforrådet deres vil bestå av flere reseptive ord enn ekspressive. Når vi ønsker å få kunnskap om barns vokabular, er det interessant å vite at forskning viser at det ekspressive språket er en sterkere predikator for senere akademiske prestasjoner enn det reseptive språket vårt (Scarborough, Neuman, & Dickinson, 2009).

Vi har i dette kapitlet sett at det i vokabularteorien hevdes at ordkunnskapene våre er komplekse og i stadig utvikling gjennom at vi møter og bruker ord i ulike sammenhenger. Jeg vil nå se nærmere på hvilke sammenhenger det kan være mellom vokabular og senere leseforståelse.

2.2.2 Vokabular og leseforståelse

I mitt forskningsprosjekt vil jeg undersøke om det er forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart, og utgangspunktet for at dette er interessant å se nærmere på er at forskning kan tyde på at det er en sammenheng mellom hvor stort vokabular små barn har, og deres senere leseforståelse. Jeg vil her se nærmere på forskning som indikerer at vokabular i tidlig alder predikerer senere leseforståelse. I tillegg vil jeg se på hvordan et henholdsvis stort og lite vokabular kan påvirker leseforståelsen og vår evne til å tilegne oss nye ord.

Internasjonalt er det i dag bred enighet om at vokabular i ung alder ser ut til å være en av de viktigste predikatorene for senere leseforståelse (Stahl & Nagy, 2006).

Barns vokabular er relativt stabil fra slutten av barnehagealder frem til voksen alder. Det vil si at barn som på slutten av barnehagetiden har et magert vokabular, også har et magert vokabular når skolegangen avsluttes. Barn med et rikt vokabular ved barnehageslutt, ser ut til å ende sin skolegang med et stort vokabular og god leseforståelse (Aukrust, 2005).

En norsk studie som så på vokabularet hos fireåringer, fant at de barna som hadde et stort ordforråd, behersket hele tre ganger så mange ord som de barna med det minste ordforrådet. De samme barna ble testet igjen, tre år senere, da de var blitt syv år, og man så at det ikke hadde skjedd endringer i forholdet mellom barna med det minste og største ordforrådet i løpet av disse tre årene (Melby-Lervåg, Lervåg, Lyster, Klem, Hagtvedt & Hulme, 2012). Vi ser altså at forskjellene som opptrer i tidlig alder, ofte vedvarer. Dette forteller oss at å arbeide med barns vokabular fra tidlig alder er viktig for å sikre at flest mulig barn utvikler et tilfredsstillende ordforråd og leseferdighet.

Vokabular er en sterk indikator på senere leseforståelse, og for å kunne si noe om grunnlaget for språkutvikling i barnehage og skole er det viktig å vite noe om hvordan vi tilegner oss ord, og hvorfor denne tilegnelsen har betydning for leseforståelsen.

Utviklingen av vokabular bygger på det barnet allerede kan, og derfor er det ofte slik at de som har størst ordforråd fra før, lære flere ord raskere enn de som har et dårligere utviklet ordforråd. Sagt på en annen måte; Jo flere ord en kan, jo lettere er det å lære seg flere ord (Stahl & Nagy, 2006).

Forskning indikerer at de barna som begynner i barnehage med et lite vokabular fortsetter å lære nye ord, men det går saktere enn hos de barna som har et stort ordforråd (Hart & Risley, 1995). På den måten øker gapet mellom de med et stort og lite vokabular, og forskjellen blir større hvor eldre de blir. Dette med at de barna med et godt utviklet språk i større grad ser ut til å videreutvikle sitt språk enn de med et mindre utviklet språk i løpet av skolegangen er omtalt som «Matteus effekten» (Stanovich, 1986).

Dersom elever ikke utvikler gode leseferdigheter etter skolestart, og på den måten kan utvikle sitt vokabular gjennom lesing, vil forskjellen i ordforråd mellom de sterkeste og svakeste øke ytterligere fordi elever som har et dårlig utviklet ordforråd vil ha problemer med å tilegne seg tekster for å lære fag (Lyster, 2009).

Dette med å lære fag gjennom å lese fagtekster er noe som forventes av elevene fra fjerde skoletrinn, og det er ikke bare leseferdigheten som spiller inn når man skal lære og forstå fagtekster, ordavkodning er ikke tilstrekkelig, man må ha et vokabular som er godt nok i tillegg. Det skriftlige språket er mer ordrikt enn det muntlige språket. Muntlig språk ledsages i tillegg av mimikk og gester som virker som støtte for forståelsen. På den måten er skriftlig språk mer krevende i forhold til å forstå ord (Biemiller, 2005). Vokabular kan også utvikles gjennom å lese selv. For at barn skal kunne utvikle sitt vokabular gjennom lesing, er det viktig

å velge riktig tekst for hver enkelt, altså at vanskegraden på teksten som skal leses er tilpasset barnets nivå, dette innebærer at teksten består av 95 prosent kjente ord (Vadasy & Nelson, 2012).

Dette med å lære nye ord gjennom å lese tekster forutsetter altså at elevene får tekster med tilstrekkelig mange kjente ord, for at de skal kunne lære nye ord ved hjelp av konteksten. I 1990 ble det publisert en studie som så på barns evne til å forstå meningen av nye ord ved hjelp av konteksten, i tekster de leste. Barna fikk utdelt tekst med nye, ukjente ord. De skulle ut fra konteksten kunne klare å forstå hva de ukjente ordene betydde. Denne studien fanget opp at de svakeste elevenes største hinder for å klare å få tak i mening ved hjelp av konteksten, var at de heller ikke forsto flere av de andre ordene i teksten. Disse ordene var ment å skulle være støttende og gi hint om hva de ukjente ordene betydde (Shefelbine, 1990). Det ser med andre ord ut til at det å forstå nye ord ut fra kontekst, forutsetter at elevene allerede kan mange ord.

Dette funnet støttes av norsk forskning som viser at barn med et stort vokabular lettere forstår informasjon i tekst med mange og kompliserte ord, mens dette er vanskelig for de med et lite vokabular. Barn som leser tekster med forståelse vil videreutvikle sitt vokabular raskere enn barn som strever med å lese tekster som de egentlig ikke forstår. Disse barna får lite hjelp til å forstå nye ord i lys av meningssammenhengen i teksten. Dette fører igjen til at noen barn leser mye, andre lite. Slik vil avstanden mellom dem stadig øke (Aukrust, 2005).

Ved å passe på at tekstene elevene skal lese, er på rett nivå kan man altså bidra til at elever kan utvide sitt vokabular, og dermed sin leseforståelse. Det er forskning som peker på at språklig gode samtaler og hjelp til å forstå nye ord er også viktig. I en studie hvor man hadde to barnegrupper som arbeidet med å lære nye ord gjennom fortellinger, så man at i den gruppen hvor de nye ordene ble eksplisitt forklart av de voksne, lærte barna flere nye ord enn i den gruppen hvor barna ikke fikk noen ordforklaringer. Begge gruppene med barn lærte nye ord, men barna som fikk ordforklaringer lærte flest (Penno, Wilkinson, & Moore, 2002). Dette forteller oss at å gi barn forklaringer på hva ord betyr, kan bidra til at barn lærer nye ord, og utvider sitt ordforråd.

Vi ser at det er en sterk indikasjon på at det finnes en sammenheng mellom vokabular og senere leseforståelse, og at det er en sammenheng mellom hvor godt vokabular man har, og hvor enkelt eller vanskelig det blir å lære nye ord. Det er også påvist at det er store forskjeller

i vokabular hos barn i førskolealder, nå vil jeg se nærmere på hva forskning som tar for seg kjønnsforskjeller i barns språkutvikling.

2.3 Språkutvikling og kjønnsforskjeller

På bakgrunn av at jeg i mitt forskningsprosjekt vil se på om det er forskjell i vokabular hos gutter og jenter ved skolestart, vil det være interessant å se på hva forskning kan fortelle om tidlig språkutvikling for gutter og jenter, hos små barn. Siden jeg ønsker å se på vokabularnivå ved skolestart, vil det være relevant å se på gutter og jenters språkutvikling i årene før skolestart, og på eventuelle kjønnsforskjeller.

I Norge viser en undersøkelse av 200 norske 4 åringer med norsk som morsmål, og ingen åpenbare utviklingsvansker, at de barna med størst ordforråd hadde nærmere tre ganger så stort ordforråd som de barna med dårligst utviklet ordforråd (Skjåk, 2008).

I samme prosjekt er det senere sett på kjønnsforskjeller i språkutvikling hos disse fireåringene. Det ble da sett på om det var forskjeller på talespråklige variabler som forskning mener er viktig for senere leseferdigheter, nemlig reseptivt vokabular, fonologisk bevissthet og benevningshastighet (RAN). I denne studien fant de ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder språkutvikling (Hjetland & Johansen, 2009.)

I Skoleklar prosjektet, som ble gjennomført i Norge, i regi av Læringsmiljøsentret ble det benyttet en ny, norsk vokabulartest, NVT (Norsk Vokabular Test). Dette er en stor, kvantitativ undersøkelse hvor en gruppe barn (omlag 250 barn), blir fulgt fra barnehagen og over i skolen. Data ble første gang innhentet da barna gikk sitt siste år i barnehagen i 2012, og vokabulartesten ble gjennomført ved hjelp av nettbrett, og besto av 45 ord. Det var det ekspressive språket som ble testet. Et av funnene var at noen av barna med størst vokabular mestret hele fire ganger så mange ord som de barna med det svakeste vokabularet. Når det gjelder kjønnsforskjell på denne testen, viste det seg at jentene skårer noe høyere enn guttene, men denne forskjellen var ikke signifikant (Størksen, Ellingsen, Tvedt, & Idsøe, 2013).

Kjønnsforskjeller i språkutvikling hos små barn, er påvist i norsk forskning. Blant annet i studie med 6574 barn i alderen 8-36 måneder, hvor foreldre har rapportert via internett. I denne studien ble det benyttet en MacArthur- Bates Communicative Development Inventories undersøkelse, heretter kalt CDI. Denne studien viste at for de små barna var forståelsen

større enn ordproduksjonen, og at gester, forståelse og produksjon økte med alderen, det samme gjaldt for den grammatiske kompleksiteten barna mestret. Studien viser også at gutter lå etter jenter når det gjaldt produksjon av ord, forståelse og grammatikk. Imidlertid ser det ut til at guttene har tatt igjen jentene ved treårsalder, men det er vanskelig å si sikkert siden denne testen har en «takeffekt». Kjønnforskjellene som fremkom i denne norske studien er tydeligere enn i andre land som har brukt samme undersøkelsen (Simonsen et al., 2014).

Den samme CDI undersøkelsen har blitt brukt i flere ulike land, blant annet i forskjellige land i Europa, og omfatter til sammen 13000 barn. Når man sammenligner resultatene på testene som er gjort i de ulike landene er konklusjonen at jenter ligger litt foran gutter når det gjelder tidlige former for gester, ordproduksjon og på det å kombinere ord. Forskjellen så ut til å øke med alderen. Denne undersøkelsen slår fast at forskjellen mellom kjønnene er den samme uavhengig av språk og kultur (Eriksson et al., 2012). Disse CDI studiene bygger på foreldrerapportering som metode, og foreldre skal krysse av for hva barnet kan på akkurat det tidspunktet som undersøkelsen gjennomføres, og anses som en valid og reliabel metode (Espenakk et al., 2011).

Og vi kan også finne studier som ikke baserer seg på foreldrerapportering, men på observasjon av kvalifisert personale, som viser det samme. I en norsk studie av kjønnforskjeller blant et utvalg på over 1000 norske førskolebarn på 2,9 år ble det funnet signifikant forskjell mellom gutter og jenter på flere språkområder, i jenters favør. Observasjonene er gjort av kvalifisert personale i barnehagene, i lek og naturlige situasjoner i løpet av dagen. Den største forskjellen mellom kjønnene så man når det gjaldt ordproduksjonen til barna (Stangeland, Lundetræ, & Reikerås, under review). I denne studien har personalet observert barn i lek og samspill med andre barn og voksne. Videre i oppgaven vil jeg gå inn på hvilken betydning barns lek har for deres språkutvikling.

2.4 Lek og språk

Barn bruker språk for å komme i kontakt med andre barn og voksne. De bruker språk for å dele erfaringer, og de bruker språket når de leker med andre. Når barn bruker språk- lærer de språk. Språk er viktig for å kunne delta i lek, og språklige ferdigheter utvides gjerne gjennom leken. Jeg vil nå se litt på hva lek er, og jeg vil se om forskning har funnet forskjell på gutter og jenters lek, med tanke på språk.

2.4.1 Lekens betydning for språkutvikling

Lek har egenverdi og er viktig for barns trivsel og er en grunnleggende livs- og læringsform. Lek har en selvskreven og viktig plass i barnehagen. Rammeplanen vektlegger også barns rett til medvirkning på egen hverdag (Rammeplan for barnehagen, 2011).

Lek kan sies å være den aktiviteten som barn gjør i interaksjon med andre. Leken både innbyr til, og krever at barn kan kommunisere med hverandre og bidra til å utvikle lekens tema. Slik lærer barn, sammen med sine lekekamerater. (Gjems, 2014).

I symbollek har gjenstander en annen betydning enn i virkeligheten. En stolrekke kan for eksempel være et tog, eller et teppe over bordet kan bli til et hus. Symbollek kan også være at barnet later som. De kan for eksempel late som de dekker på bordet eller lager middag. Rollelek inngår også i symbollek, og da inntar barna ulike roller som for eksempel mamma og pappa, eller lege og pasient. Rollelek er en utfordrende form for lek, den er kompleks og krever at barnet har erfaring på flere plan. Barnet må være kjent med reglene i leken, og de må kunne ta initiativ, kunne forhandle og videreutvikle lekens tema underveis (Kibsgaard, 2014).

Når barn leker rollelek, for eksempel hund og eier, innehar de barna som leker to ulike roller, en er hund, den andre er eieren. For å delta i leken trenger barna å vite noe om hvordan en hund oppfører seg, hvordan mennesker behandler hunder og hva en hund og menneske gjør sammen. For eksempel kan hunden og eieren gå tur, hunden kan gjøre triks når eieren ber den om det. I denne leken er den ene rollen, hunden, en språkfattig rolle. Hunden snakker i utgangspunktet ikke. I andre scenarier i rollelek, kan rollene kreve mer språklig deltagelse av de involverte, f.eks i lege og pasient lek. Hvor legen må stille spørsmål og pasienten svare. Også i denne leken er det viktig at de som leker har erfaring og kunnskap om hva en lege er, for eksempel fra legekantoret når de selv har vært syke. På den måten kan de være med å drive leken fremover ved å sette ord på og dele sine erfaringer med de andre barna.

Deltakelse i lek, på barnas egne premisser, skjer når de får gjøre det de selv ønsker og vil, og når de får være med å tenke ut og fantasere om det som skal skje videre i leken. I leken må de lytte til de andre, og gjøre det flertallet vil. Dette krever språkkompetanse, og at barna vet hvordan de skal uttrykke sine egne ønsker, meninger, kunnskap og erfaringer som kan brukes i leken (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Tradisjonelt har den frie leken hatt stor plass i norske barnehager, og det å leke blir sett på som noe som har verdi i seg selv. For barn som mestrer språk og har gode lekeferdigheter, vil fri lek være en kilde til glede, mestring og vil bidra til læring. For barn som strever, kan involvering fra voksne være avgjørende for barnets utvikling. Rammeplanen slår fast at personalet skal sikre at alle barn får erfaringer og mestring i lek, ved å gi ekstra oppfølging til de som ikke deltar, utestenges fra lek eller ødelegger i lek (Rammeplan for barnehagen, 2011).

Siden barn lærer språk gjennom lek, vil jeg nå se på om gutter og jenter har ulike lekepreferanser, og hva det eventuelt kan ha å si for språkutviklingen deres.

2.4.2 Gutter og jenters lek- forskjeller?

Gjennom lek utvikles språket, og lek kan være en kilde til å lære nye ord. Det blir derfor interessant å se på om det er forskjell på hvilke typer lek gutter og jenter velger. Henter man barnet sitt i barnehagen eller på skolefritidsordningen, er det ikke uvanlig at det sitter mange jenter rundt et bord, gjerne sammen med en voksen, og de holder på med perleaktiviteter eller tegner samtidig som de samtaler rundt bordet. Guttene er gjerne utendørs eller på et annet rom hvor de holder på med å bygge lego eller holder på med mer fysisk lek. Er dette bare tilfeldig, eller er det forskjell i gutter og jenters lekepreferanser?

Det er gjort forskning på dette, når det gjelder små barn, på slutten av 1980 tallet ble det i USA foretatt en studie som så på hvilken effekt feminine, maskuline og kjønnsnøytrale leker hadde på den sosiale interaksjonen mellom foreldre og barn. Barna i studien var 18 måneder gamle. I studien kom det tydelig frem at både gutter og jenter foretrakk å leke med leker som var myntet på sitt eget kjønn fremfor leker for det motsatte kjønn og kjønnsnøytrale leker. Hovedfunnet i denne undersøkelsen var at kjønnsstereotype leker hadde en klar effekt på hvordan voksen-barn interaksjonen ble. Når man observerte gutteforeldre og barna deres i lek med typiske gutteleker, som kjøretøy, var denne leken forbundet med få spørsmål og verbal samhandling mellom foreldre og barn. Man så at imidlertid at foreldre laget mange lyder som imiterte for eksempel kjøretøy, som «tut tut», bæbu bæbu». Når jenteforeldre lekte med typiske jenteleker, som for eksempel dukker med sine barn, så man større verbal interaksjon, i form av spørsmål og kommentarer fra foreldrene (Caldera, Huston, & O'Brien, 1989). Vi ser i denne undersøkelsen at jente og gutteleker innbyr til forskjellig type lek og interaksjon, og kvaliteten på den språklige samhandlingen blir forskjellig.

Det finnes flere studier som viser at små gutter og jenter velger ulike typer lek. 20 måneder gamle gutter ser ut til å foretrekke utforskende lek, mens jentene i denne aldersgruppen ofte velger symbollek, dette gjelder både når de leker alene eller sammen med voksne (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter, & Galperín, 1999).

Å kunne engasjere seg i symbolsk lek krever språklige ferdigheter, og det har blitt observert at det finnes en sammenheng mellom symbolsk lek og hvor avansert språk 18 måneder gamle barn har. De barna som hadde det mest avanserte språket, lekte signifikant mer symbollek enn de med mindre utviklede språkferdigheter (Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997).

Hovedtendensen i den forskningen jeg har funnet peker på at gutter og jenter har ulike lekepreferanser fra de er svært små, og ser vi på utvalget i en hvilken som helst lekebutikk i 2015 ser det ut til å være et tydelig skille mellom hva som regnes som gutte- og jenteleker, også oppover i alder.

2.5 Gutter og jenters lesepreferanser- forskjeller?

Er det forskjell på hva gutter og jenter foretrekker når det gjelder lek, er det interessant å se på om de også er ulike når det gjelder hva slags type bøker og lesetunder som fenger, for det å bli introdusert til bøker og lesing er også noe de møter i barnehagehverdagen.

Barnehagene skal, ifølge rammeplanen, arbeide med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Blant annet skal barnehagene daglig skape glede og spenning gjennom høytlesning (Rammeplan for barnehagen, 2011). For å skape glede og spenning for alle barn, stilles det krav til at den som velger ut bøker, er bevisst hvilke bøker som velges ut.

I 2011 ble det publisert en diskursanalytisk tilnærming som undersøkte hvordan barnehager i Norge tilrettelegger for at alle barn, uavhengig av kjønn, skal utvikle interesse for bøker og tekst. Denne analysen baserte seg på intervjuer og observasjoner i tre ulike barnehager, i tillegg til teori. Det kom frem at både gutter og jenter viste interesse for bøker i barnehagen, men gutter og jenter hadde ulike lesepreferanser og lesevaner. Jentene var mer motiverte til å lese ulike sjangere, gjerne kontinuerlige tekster, og var som gruppe mer utholdende under høytlesning og valgte oftere leseaktiviteter spontant enn det gutter gjorde. Guttene foretrakk lesing av diskontinuerlige tekster, og da særlig faktabøker. De likte best å sitte nærme den som leste, og foretrakk lesing i små grupper. Til tross for at det er tydelige forskjeller på både lesepreferanser og utholdenhet, viste det seg at barnehagene sjelden valgte å tilrettelegge ulikt for gutter og jenter i arbeidet med bøker (Dalen, 2011).

For eldre barn kan vi få informasjon om elevers frivillige lesing, og lesepreferanser ved å se på PISA resultatene (15 åringer). I Norden er det flere jenter enn gutter som leser for fornøynsens skyld, og nordiske gutter er mindre positive til lesing enn jenter. Den største forskjellen i lesepreferanser mellom kjønnene, er at jentene leser mer skjønnlitteratur enn guttene (Roe & Taube, 2012). Ser vi nærmere på guttene og deres lesepreferanser viser det seg at gutter på 8-10 trinn selv oppgir at de foretrekker aller best å lese bøker som inneholder action, spenning og humor. Tekster med innslag av sex er også populært for gutter i denne aldersgruppen, det samme er tegneserier. Det er derimot ikke så populært hos gutter med faglitteratur, og det å lese noe for nytteverdien. (Hoel, Håland, & Begnum, 2009).

2.6 Home Literacy Environment

Underproblemstilling 1: *«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart?»*

I denne delen av teorikapittelet vil jeg se nærmere på forskning som sier noe om sammenheng mellom Home Literacy Environment og sosioøkonomiske forhold. Selv om ikke sosioøkonomiske forhold er en del av det jeg ser på i min studie, er det mye forskning fra internasjonale kontekster som viser sterke sammenhenger mellom Home Literacy Environment og sosioøkonomiske forhold. Videre vil jeg se nærmere på betydningen av Home Literacy Environment for senere skoleprestasjoner. Home Literacy Environment defineres ved hjelp av de spørsmålene de ulike studiene forsøker å finne svar på. Det vil si helt konkret hvilke item som inngår i den enkeltes studies faktor. Dette kan variere noe fra studie til studie, men omhandler hva som foregår av literacy aktiviteter i hjemmet og på fritiden.

Jeg har ikke funnet forskning som ser på om det er forskjell på gutter og jenters home literacy environment, så forskning som presenteres her vil ikke gi noe bilde på dette. Men det er mye forskning på dette feltet og det er derfor likevel relevant i denne studien å se på hvordan barns home literacy environment påvirker både barns literacy erfaringer, og vokabularutvikling, uavhengig av kjønn.

2.6.1 Home Literacy Environment i denne studien

I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i noen hjemmeforhold som kan si noe om literacy erfaringer for barna i familien. De spesifikke itemene som utgjør min Home Literacy Environment variabel vil definere hva jeg legger i begrepet Home Literacy Environment i denne studien. Jeg har valgt å se på følgende item:

- Hvor ofte biblioteket benyttes.
- Hvor mange bildebøker for barn som finnes i hjemmet.
- Hvor ofte foreldrene leser høyt for barnet.
- Hvorvidt barnet blir stilt spørsmål underveis i lesingen.

Dette med å stille spørsmål til barnet ved høytlesning et mål på HLE som har vært viktig å inkludere, fordi det sier noe om kvaliteten på samspillet.

Jeg vil nå presentere hva forskningen kan fortelle oss når det gjelder barns vokabularutvikling og literacy ferdigheter med utgangspunkt i deres hjemmeforhold.

2.6.2 Home Literacy Environment og sosioøkonomiske forhold

Sosioøkonomiske forhold sier noe om foreldrenes utdanningsnivå, samt deres økonomiske og sosiale status i samfunnet. Sosioøkonomiske forhold kan knyttes til hjemmeforholdene når det gjelder literacy som jeg ønsker å se nærmere på i denne studien fordi foreldrenes bakgrunn har vist seg å ha betydning for hvordan barn stimuleres blant annet språklig i sitt hjem og oppvekstmiljø. I tillegg har sosioøkonomisk bakgrunn også en sammenheng med vokabularutvikling hos barn. Disse sammenhengene vil jeg gjøre rede for her.

Når mor-barn interaksjoner sammenlignes innenfor ulike sosioøkonomiske grupperinger, er det kvalitetsforskjeller i samspillet som avdekkes. Og foreldre med høy sosioøkonomisk status bygger i større grad en språklig kontekst med et rikt vokabular i sin interaksjon med barna. Dette gjøres ved at de gir barna umiddelbar respons på sine ytringer, de kommenterer det barna sier og gjør. Videre bruker de språket aktivt i lek med barna, og inviterer barna med i språkleker. Et slikt miljø støtter vokabularutviklingen og legger grunnlag for en god leseutvikling (Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001).

Studier har vist at de forskjellene i barns vokabular som vises i tidlig alder, har en påvist sammenheng med det sosiale oppvekstmiljøet deres og foreldrenes sosioøkonomiske status. Barn som vokser opp i miljøer som er gode til å stimulere dem, har ved treårs alder et ordforråd som er tre ganger så stort som hos barn som kommer fra mindre ressurssterke omgivelser. Videre kom det frem at barn fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn ble snakket til med færre ord. Når foreldrene snakket til barna i disse familiene var de fleste utsagnene de brukte imperative, mens foreldre med høy sosioøkonomisk status brukte flere setninger som var beskrivende og utfyllende (Hart & Risley, 1995).

I Norge er det også påvist at det finnes språklige forskjeller mellom barn fra ulike sosiale lag. På 90 tallet fant man at mødres skolegang og utdanningslengde påvirket barnas språklige ferdigheter ved skolestart. Dette var en forskjell som ikke kunne forklares ut fra barnas generelle evner (Lyster, 1995).

Det er ikke bare vokabularnivået som ser ut til å påvirkes av foreldrenes sosioøkonomiske status, men også begynnende literacy ferdigheter hos barn. Mengden bøker i hjemmet, hvor ofte barna blir lest for, samt hvor varierte leseaktivitene er, predikerer begynnende literacy ferdigheter hos barn (Nord et al., 2000). Boklesing støtter utviklingen av barns evne til å forstå historier, og bidrar til at barn blir glade i bøker og lesing (Dickinson, 2001).

En undersøkelse om begynnende literacy ferdigheter i USA, som baserte seg på telefonintervju med foreldre med barn i aldersgruppen 3-5 år, fant at barn som vokser opp i familier som engasjerer seg i literacy aktiviteter var bedre forberedt til skolestart enn barna i de familiene som ikke gjorde det. I denne studien viste det seg at barn som ble lest for tre ganger eller mer i løpet av en uke, hadde utviklet tre eller flere begynnende literacy ferdigheter enn barn som ble lest for sjeldnere. I denne undersøkelsen regnet man begynnende literacy ferdigheter som det å gjenkjenne bokstaver, telle til 20 eller mer, skrive sitt eget navn, samt det å lese eller late-som lesing av bøker. Denne studien viste også at det å gå på biblioteket og begynnende literacy ferdigheter hadde en signifikant sammenheng (Nord et al., 2000). Det er også flere studier som peker på at språkutvikling hos barn påvirkes av blant annet deres tilgang til bøker og høytlesning (Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004).

Vi ser altså at det å bli lest for, har betydning for barns begynnende literacy ferdigheter, ved at barn øker sitt ordforråd gjennom å bli lest for. Leseaktiviteter er med på å utvikle barns ordforråd fordi skriftspråket ofte har en mer komplisert setningsoppbygging og en mer abstrakt ordforråd enn det som brukes i dagligtalen. I tillegg formidler bøkene noe som er

løsrevet fra her- og nå, og man må visualisere sine egne bilder i hodet. Hvordan lesestunden legges opp har også betydning, og det å plukke ut nye ord, eller vanskelige ord som opptrer i teksten for å snakke om, forklare dem ved hjelp av ord eller konkreter, øker kvaliteten på høytlesningen (Espenakk et al., 2011). Forskning har vist at barn fra ressurssterke familier opplever oftere at foreldre forklarer ords betydning for dem i samtaler, og ved høytlesning, og kvaliteten på den interaksjonen som foregår mellom barn og voksen er av avgjørende betydning for språkutviklingen (Weizman & Snow, 2001). Forskning viser at hvordan barn blir lest for har en viktig betydning. For eksempel hvorvidt barnet inviteres til dialog omkring innholdet (Justice, 2002).

Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å bare lese høyt for barna, man må også forklare enkeltord og snakke om ordene og innholdet i teksten, slik at barna på den måten lærer seg hva ordene betyr, samt hvordan ordene kan brukes i en sammenheng.

2.6.3 Skoleprestasjoner og Home Literacy Environment

Når det kommer til Home literacy environment og senere skoleprestasjoner, indikerer norsk forskning at barn som vokser opp i miljøer som ikke er gode på å stimulere barna utvikler et funksjonelt dagligspråk hvor progresjonen i språkutviklingen er tilnærmet normal. Men man finner at ordforrådet, uttale og evne til å håndtere et mer situasjonsuavhengig språk blir begrenset. Og nettopp disse språklige forholdene er avgjørende for den mer avanserte bruken av språket som lesing og skriving (Hagtvet, 1996).

Det finnes en sammenheng mellom elever som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn og den såkalte «fjerdeklasseknekken». Denne knekken er kjennetegnet ved et uventet fall i skoleprestasjonene i det fjerde skoleåret, og kan forklares med at disse elevene har et for lite utviklet, og svakt ordforråd i møte med mer avanserte tekster og språk (Chall & Jacobs, 2003). At denne «knekken» inntreffer i på dette tidspunktet er nok ikke tilfeldig, siden elevene forventes å tilegne seg fagtekster gjennom å lese, fra fjerde trinn.

Tekstene som skal leses fra fjerde trinn inneholder for eksempel faguttrykk og abstrakte ord. Selv om språket de tre første skoleårene virker til å være «godt nok», så medfører et mer komplekst språk et fall i skoleprestasjonene (Chall & Jacobs, 2003). Dette kan ses i sammenheng med Beck et. al. (2002) som deler ord inn i tier one, tier two og tier three ord. Tier two ordene vil bli mer fremtredende når elevene møter mer avanserte tekster på fjerde

trinn. Tier two ordene er som tidligere nevnt, ord som representerer en mer presis, akademisk og voksen måte å uttrykke ting på (Beck et al., 2002).

Kommer man fra en bakgrunn med et magert språk, betyr dette likevel ikke at man er henvist til et helt liv med et fattig språk. Skolen kan kompensere for et fattig hjemmemiljø når det gjelder språk. Klasseromsstudier som har sett på syntaks i det språket som barn møter, viser at det ikke er hjemmeforholdene alene, altså det språklige samspillet mellom foreldre og barn, som har betydning for barnas språklige utvikling. Den kompleksiteten og variasjonen de møter i lærers språk på skolen har også mye å si. Det språket lærer benytter har større betydning for elevenes språklige utvikling enn vokabularnivå og sosioøkonomisk status (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002).

2.7 Motivasjon

Underproblemstilling 2: *«Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart»?*

Som et siste mål på Home literacy environment har jeg valgt å inkludere et item som sier noe om hvor ofte barnet selv tar initiativ til å bli lest for. Dette er tatt med ut fra en tanke om at barn som blir eksponert for høytlesning er vant til lesing som en aktivitet, og kan derfor etterspørre lesestunder på eget initiativ. Barn som ikke er vant til å bli lest for, vil følgelig ikke ha samme erfaring, og heller ikke ta initiativ til lesing selv. Dette sier noe om literacy forholdene i hjemmemiljøet til barnet.

For å belyse denne problemstillingen vil jeg se nærmere på teori og forskning som går på betydningen av motivasjon og engasjement for barns språkutvikling. Tanken bak er at dersom et barn selv tar initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme, så er det motivert for å holde på med disse aktivitetene.

2.7.1 Motivasjon og engasjement

I faglitteratur kan man se at begrepene engasjement og motivasjon brukes om hverandre, men de kan også ses på som to relaterte, men distinkte begreper, hvor motivasjon representerer intensjon, og engasjement representerer handling (Reschly & Christenson, 2012).

Knytter vi begrepene motivasjon og engasjement til lesing, vil lesemotivasjon være knyttet til mål og forventninger til det å lese en tekst, mens engasjert lesing vil defineres som en bestemt måte å lese en tekst på. Engasjerte lesere interagerer med teksten på en motivert og strategisk måte (Solheim, 2014).

Motivasjon er med andre ord den intensjonen som ligger bak våre handlinger, og jeg vil nå se nærmere på selve motivasjonsbegrepet.

2.7.2 Ytre og indre motivasjon

Der er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon. Det viktigste skille mellom ytre og indre motivasjon er at den indre motivasjonen har sitt utspring i interesse. Med interesse menes det at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. I tillegg til interesse er den indre motiverte atferden selvbestemt. Et eksempel på aktivitet som er indre motivert er lek (Ryan & Deci, 2009). Leken er lystbetont, og noe som barn holder på med fordi det er gøy, og lekens tema oppfattes som interessant og spennende å fordype seg i.

Av ytre og indre motivasjon, er indre motivasjon den sterkeste drivkraften (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For å skape indre motivasjon hos barn når det kommer til å lære seg nye ord, er det viktig å gi barna en forståelse for at ordene de lærer ikke bare kan brukes i skolesammenheng, men også i den «virkelige verden». I tillegg vil det kunne være indre motiverende å oppleve at det å kunne mange ord gjør en i bedre stand til å kommunisere (Stahl & Nagy, 2006).

Ytre motivert aktivitet blir ofte forstått som en aktivitet som utføres for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette innebærer at vi gjør noe, fordi vi må, ikke fordi aktiviteten i seg selv er lystbetont. Ryan og Deci (2009) nyanserer dette begrepet, og skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen innebærer at man har en følelse av å være tvunget til å utføre en bestemt oppgave, man har ikke noe valg (Gagné & Deci, 2005). Et eksempel på dette kan være en elev som pugger gloser til en tyskprøve, ikke fordi han innser verdien av å lære nye ord, men fordi han er redd for å få dårlig karakter. Det å få en god karakter på gloseprøven er motivasjonen for å pugge.

Problemet med den kontrollerte ytre motivasjonene er denne motivasjonen hele tiden må holdes ved like ved å stadig gi stimulans for å yte en ekstra innsats, og man må utføre jevnlig kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Når man drives frem av den autonome ytre motivasjonen er atferden internalisert, verdien av å utføre en oppgave er noe man innser verdien av, selv om det ikke er lystbetont å utføre den (Ryan & Deci, 2009). Et eksempel på slik autonom ytre motivasjon er når vi velger å vaske bilen selv om vi synes det er kjedelig. Vi har innsett verdien av å holde bilen vår ren og det å ende opp med en ren bil er motivasjonen for å vaske den.

I tillegg til indre og ytre motivasjon, er troen på at vi kan, eller ikke kan mestre en oppgave, en viktig motivasjonsfaktor (Guthrie & Humenick, 2004). Denne troen på egen mestring kalles self- efficacy (Bandura, 1977). I mitt forskningsprosjekt vil det være relevant å se nærmere på teori og forskning som tar for seg mestringsforventning fordi self- efficacy vil kunne ha betydning for hva slags aktiviteter barn selv tar initiativ til.

2.7.3 Self- efficacy- mestringsforventning

Teori om mestringsforventning ble utviklet av Bandura som bruker betegnelsen self-efficacy (1977). Mestringsforventning sier noe om hvilke forventninger en har til seg selv i forhold til å kunne utføre en bestemt oppgave. Det handler ikke om hvor flink en føler seg generelt eller på et bestemt område, men om man har tro på at man vil mestre de oppgavene en står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Et barn som får en pakke med en legobil i bursdagspresang vil ha en forventning om å klare å bygge den opp etter instruksjonen eller ikke. Barnets forventninger om å klare å bygge denne bilen er et eksempel på mestringsforventning. Noen barn vil ha en klar forventning om at dette klarer de, andre barn vil tvile på at de greier å bygge den opp.

Self-efficacy er en viktig motivasjonsfaktor. Barn med høy mestringsforventning som tror de er istand til å lese bra, tar for seg bøker med tro på at de får det til. De takler utfordrende tekster med en forventning om at de vil mestre det som skal leses (Guthrie & Humenick, 2004). Det blir da nærliggende å tro at høy mestringsforventning også vil ha betydning for det å forstå tekster som leses høyt.

Forskning som tar for seg barn i skolen viser at det er en sammenheng mellom faglige prestasjoner og mestringsforventninger. Elever som har en høy grad av mestringsforventning ser større verdi av å arbeide med fagene, og de yter mer innsats og viser mer engasjement og utholdenhet når de støter på utfordringer (Schunk & Mullen, 2012). Videre har forskning vist

at elevenes mestringsforventning predikerer deres prestasjoner på skolen sterkere enn evnetester (Bandura, 1997).

Ikke bare prestasjoner, men også valg av aktiviteter styres av mestringsforventninger. Når elever står ovenfor valg, viser det seg at det er en klar tendens til at de velger det de tror de vil greie, og styrer unna de aktivitetene de tror de ikke vil mestre (Bandura, 1997). Fra egen praksis i barnehage og skole har jeg erfart at dette stemmer overens med teorien, og et eksempel på dette kan være et barn som skal velge mellom ord- lotto og ludo, et barn som har lav mestringsforventning til egen lesing, vil gjerne unngå ord-lotto, og heller velge ludo.

3. Metodedel

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og beskrivelse av studiens utvalg. Hvilke analyse som er valgt og hvorfor, vil bli belyst, og det vil bli redegjort for de etiske sidene ved studien. Tilslutt vil jeg ha fokus på reliabilitet og validitet.

I denne studien er det benyttet data fra «På sporet» prosjektet, for å belyse min problemstilling angående barns vokabular ved skolestart, og deres hjemmeforhold når det gjelder literacy aktiviteter. Vokabulartesten som er brukt, vil jeg gjøre nærmere rede for i dette kapittelet. Når man benytter en vokabulartest, er det viktig å se på hvordan denne er konstruert, for på den måten kunne si noe om validiteten, altså si noe om hva testen egentlig måler. Jeg vil komme inn på betydningen av å konseptualisere konstruktene som skal måles i en test, fordi uklare forestillinger om hva en prøve måler vil øke faren for at det trekkes feilaktige slutninger fra testresultatene (Solheim, 2010). Jeg vil også begrunne hvorfor de ulike spørsmålene og påstandene i spørreskjemaet er valgt ut for å belyse min tematikk.

3.1 Forskningsmetode

I forskning skiller det mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. De kvalitative metodene har som mål å gå i dybden og vektlegger betydning, mens de kvantitative metodene konsentrerer seg om utbredelse og antall (Thagaard, 2013) .

Kvalitative metoder kan sies å være forskning som innebærer tett kontakt mellom forsker og den eller de personene det forskes på. En målsetning ved kvalitativ forskning er å oppnå forståelse for de sosiale fenomenene som studeres, derfor er fortolkning av data en særlig

viktig del av kvalitativ forskning. Kvalitative metoder fremhever prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet og frekvenser, de søker å gå i dybden for å få frem betydningen av det som studeres. Prosessene tolkes i lys av konteksten de inngår i. Det finnes et mangfold av kvalitative metoder, ulike typer intervju og observasjon, samt analyser av verbale og visuelle uttrykk (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014).

En av styrkene ved kvalitative metoder er forskerens mulighet til å «styre» prosjektet underveis ved interessante funn. For eksempel kan det i en intervjusituasjon fremkomme interessante temaer som forsker på forhånd ikke var klar over. Da kan forsker velge å styre intervjuet inn på disse emnene og derfor fange opp nye, interessante funn som kan få plass i prosjektet. Samtidig er kvalitative metoder prisgitt forskers dyktighet til for eksempel å intervju eller observere. (Brinkmann, Anderssen, Rygge, & Kvale, 2009). Alle forskere er preget av sin egen forforståelse og perspektiv på det som studeres, og det som forsker vektlegger blir derfor subjektivt (Thagaard, 2013). Forforståelsen kan derfor være både en styrke og en svakhet i kvalitativ forskning.

Kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, og fokuserer på variabler relativt løsrevet fra den samfunnsmessige konteksten. Kvantitative studier kan derfor omfatte store utvalg. I kvantitativ forskning er det distanse mellom forsker og den eller de personene som studeres (Kleven et al., 2014).

At man innenfor kvantitativ forskning har mulighet til å ha store utvalg gjør at man kan kjøre store undersøkelser for å se nærmere på de forholdene man ønsker å studere. Studier som benytter seg av kvantitative metoder kan rekonstrueres og på den måten kan resultatene etterprøves. Dette er en styrke ved kvantitative metoder. En svakhet ved kvantitative metoder er at verdifull informasjon kan gå tapt siden det er distanse mellom forsker og deltagere slik at det ikke er rom for subjektive avveininger, samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål som kunne vært interessante å få svar på.

Denne oppgaven er basert på kvantitativ forskningsmetode. Jeg har valgt å undersøke hvorvidt det er kjønnsforskjeller når det gjelder vokabularnivå og home literacy erfaringer for skolestartere. Dette er noe som lar seg måle statistisk ved første målepunkt i det longitudinelle forskningsprosjektet «På sporet».

3.2 «På sporet» prosjektet

«På sporet» er et stort prosjekt som forskere ved Lesesenteret står bak. For å se om det er forskjell i gutter og jenters vokabular ved skolestart, samt om det er forskjell i deres home literacy erfaringer, har jeg tatt utgangspunkt i data samlet inn i forbindelse med dette prosjektet. Bakgrunnen for prosjektet er tanken om tidlig innsats i forhold til begynneropplæringen for elever som strever med å lære seg å lese og skrive. Det handler om å snu trenden fra sene til tidlige tiltak, og man vil til livs «vente og se» holdningen som i årevis har dominert i skolen. I norsk skole bruker man mye ressurser på spesialundervisning for elever med lese-skrivevansker, men først når de har gått flere år på skolen, og mindre i løpet av de første årene. Dette betyr at norske lærere i større grad jobber med disse vanskene etter at de har oppstått, enn med å arbeide for å forebygge dem. «På sporet» startet opp høsten 2014, og målet med prosjektet er å fange opp barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidligere enn det som er tilfelle i dag. «På sporet» prosjektet bygger på resultater fra intervensjoner i andre land, og internasjonal forskning på lese- og skrivevansker (Lundetræ, Solheim, Schwippert, & Uppstad, in preparation).

3.3 Populasjon og utvalg

«På sporet» prosjektet omfatter 1171 barn på 19 ulike skoler som er rekruttert fra samarbeidskommuner i Rogaland. Av disse er 50,7% jenter (594) og 49,3% gutter (576). Elevene ble testet ved skolestart og alle elevene var 5 og 6 år gamle (mellom 68 og 79 måneder), og de hadde gått mellom 4 og 48 dager på skolen ved tidspunktet for testingen. En forutsetning for at elevene kunne testes var at foreldrene hadde gitt skriftlig samtykke til at deres barn kunne delta i denne studien. Deltagerprosenten var 97.

Det ble satt flere kriterier for skolene som skulle delta i prosjektet. Det måtte være store skoler, med minst to parallelle trinn på hvert årskull, videre ble det satt som et krav at skolenes resultater på nasjonale prøver over tid hadde ligget nært opp mot landsgjennomsnittet.

«På sporet» er en stor, randomisert, kontrollert studie som skal undersøke effekten av ulike modeller for tiltak i lesing, på første og andre trinn i grunnskolen (Lundetræ et al., in preparation). At en undersøkelse er randomisert, vil si at forsøkspersoner fordeles tilfeldig i en

intervensjonsgruppe og en forsøksgruppe for å sikre på en effektiv måte at gruppene blir så sammenlignbare som mulig (Hofoss & Bjørndal, 2004). I «På sporet» prosjektet vil det si at alle skolene først takket ja til å delta, deretter ble alle skolene tilfeldig fordelt ved hjelp av loddtrekning til å være henholdsvis intervensjonsskoler og kontrollskoler i prosjektet.

3.3.1 Generalisering

For at man skal kunne generalisere funn må utvalget være tilfeldig valgt, og fordelingen av utvalget i intervensjonsgruppe og kontrollgruppe må være tilfeldig (Kleven et al., 2014).

Å generalisere betyr at det resultatet man finner i en undersøkelse presenteres som gyldig for en større gruppe enn den man har studert. Om en slik generaliseringen er gyldig vil avhenge av om de som har deltatt er representative for den gruppen vi ønsker å generalisere til (Kleven et al., 2014). I «På sporet» prosjektet vil spørsmålet være om man kan generalisere funn til å gjelde for alle skolestartere i Norge, altså generalisere funn fra denne studien til hele populasjonen. I statistisk sammenheng er populasjonen dem man er interessert i, ikke hele befolkningen, slik ordet brukes i dagligtale (Hofoss & Bjørndal, 2004). Slik at når man i forbindelse med «På sporet» prosjektet snakker om populasjonen vil det si alle skolestarterne i 2014.

Statistisk generalisering forutsetter at man har et sannsynlighetsutvalg. Et sannsynlighetsutvalg er definert ved at alle medlemmene i en populasjon har en kjent sannsynlighet for å bli en del av utvalget gjennom en eller annen form for loddtrekning. I pedagogisk forskning er det imidlertid sjelden at man har sannsynlighetsutvalg fra den populasjonen man ønsker å finne ut noe om. Derfor benytter man seg av skjønnsmessig generalisering, altså at man definerer den gruppen av forsøkspersoner som den populasjonen man formelt kan uttale seg om. Deretter diskuterer man for og imot hvorvidt denne populasjonen er annerledes enn andre populasjoner, man diskuterer altså i hvilken grad resultatene kan overføres (Kleven et al., 2014). «På sporet» prosjektet er en stor studie sammenlignet med lignende internasjonale intervensjonsstudier, og når utvalget er stort, reduseres sannsynligheten for feilkilder som er forårsaket av demografiske forhold, samt kvaliteten på enkeltlæreres undervisning (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001).

Denne studien er gjort i Rogaland, og er således ikke representativ for hele Norge. Men den er foretatt i en region med både by og land, slik at befolknings sammensetningen vil omfatte et bredt spekter av elever med ulik etnisk bakgrunn, samt elever med ulik sosioøkonomisk

bakgrunn. Når det gjelder tilfeldig utvelgelse har vi sett at prosjektet har foretatt en tilfeldig inndeling av hvilke skoler som er intervensjons- og kontrollskoler, og deltagerprosenten i studien er høy. Så selv om studien ikke kan sies å være representativ for hele populasjonen, kan funn ha relevans på landsbasis.

3.5 Datakilde

I «På sporet» prosjektet ble alle elevene testet i løpet av de første ukene etter skolestart. Testbatteriet besto av flere ulike tester. Denne kartleggingen av elevenes språk hadde som mål å identifisere de svakeste elevene som muligens sto i fare for å utvikle lese-skrivevansker. Elevene ble testet i bokstavkunnskap, fonologi og syntese, analyse, staving og korttidsminne. Videre ble rytme, vokabular, motivasjon for literacy aktiviteter og RAN testet. Alle disse målene er utviklet eller tatt med i undersøkelsen fordi forskning viser at disse målerferdigheter som predikerer senere leseprestasjoner og hvorvidt elever vil få problemer med å utvikle funksjonelle leseferdigheter. Lærerne på intervensjonsskolene og kontrollskolene fikk vite hvilke av sine elever som tilhørte risiko gruppen. Intervensjonsskolene skulle sette i verk et intervensjonsprogram utarbeidet av Lesesenteret, og kontrollskolene skulle gjøre det de normalt ville gjort (Lundetræ et al., in preparation).

I denne kartleggingen av elevene ble det blant annet brukt en vokabulartest. Det er denne jeg ønsket å se på for å belyse problemstillingen min, for å se om det var forskjell på gutters vokabular ved skolestart. I tillegg ble det gjennomført en skriftlig spørreundersøkelse blant foreldrene, hvor de gir opplysninger om blant annet home literacy aktiviteter. Jeg var også interessert i å finne ut hvorvidt det var forskjell i gutter og jenters «home literacy» forhold, og på bakgrunn av mine problemstillinger ble enkelte av spørsmålene og påstandene fra skjemaet plukket ut. Jeg vil beskrive disse nærmere innunder kapitlet som tar for seg valg av variabler.

3.6 måleinstrumenter

Jeg har tatt utgangspunkt i to av måleinstrumentene i «På sporet» prosjektet. Påstander og spørsmål fra spørreskjemaet som foresatte har besvart, samt vokabulartesten som er en av testene som elevene ble testet med under kartleggingen ved skolestart

Tidligere studier som har sett på Home literacy environment, påpeker at at tilgang på literacy aktiviteter hjemme kan ha betydning for barns skoleprestasjoner (Nord et al., 2000). likeledes finnes det forskning som tyder på at det er sterke sammenhenger mellom vokabular og leseferdigheter (Aukrust, 2005). Også når det gjelder betydningen av Home Literacy Environment og vokabular, viser internasjonal forskning til solide sammenhenger (Hart & Risley, 1995).

Ved å benytte vokabulartesten som ble foretatt ved skolestart, vil den kunne si oss om det er forskjeller i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart. Spørsmålene og påstandene fra spørreskjemaet vil kaste lys over hjemmeforholdene når det gjelder tilgangen barna har til literacy erfaringer, og om det er ulikheter i hvor god eller dårlig denne tilgangen er, for gutter og jenter på tidspunktet de starter sin skolegang.

3.6.1 Vokabulartest

«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart?»

For å belyse hovedproblemstillingen min, vil jeg som tidligere nevnt benytte resultatene fra en vokabulartest.

For å hente inn informasjon om elevenes vokabular ved skolestart benyttet forskning i «På sporet» prosjektet en forkortet versjon av Norsk Vokabular Test (NVT). Norsk Vokabular Test er utviklet ved Læringsmiljøsentret til bruk i Skoleklarprosjektet (Størksen et al., 2013). Testen er ment å teste barns ekspressive vokabular i 5-6 års alder, altså ved overgang mellom barnehage og skole. Denne vokabulartesten ble utviklet siden det ikke allerede fantes en norsk test som fanget opp både språksvake og språksterke barn i denne aldersgruppen. Videre var det ikke mulig å anvende en direkte oversatt versjon av en av de utenlandske testene som finnes, på grunn av kulturspesifikke ord som finnes i disse. Det ble imidlertid tatt utgangspunkt i disse testene ved utarbeidelse av Norsk Vokabular Test. Testen er en navngivningstest hvor barna blir introdusert for illustrasjoner av objekter som skal navngis fortløpende. Den består av 45 items (Størksen et al., 2013).

Hvordan vokabulartesten er utviklet handler i stor grad om validitet. Hvor godt måler testen det den er ment å skulle måle? Og hvilke slutninger kan trekkes ut fra testresultatet?

I «På sporet» prosjektet ønsket man å redusere testbyrden for elevene, og reduserte antall ord til 20. Dette ble gjort ved hjelp av klassisk testteori og Item Response Theory (IRT).

Vokabulartesten som «På sporet» prosjektet benyttet besto av følgende ord: nøkkel, vulkan, tiger, anker, neshorn, trekkspill, sjøhest, kjevle, kenguru, timeglass, hjerne, iglo, ørn, struts, sprøyte, armbånd, hamburger, strykejern, krykker, albue.

Alle disse ordene ser vi at er substantiv. Da NVT ble utarbeidet ble det plukket ut ord som hører hjemme i seks ulike kategorier, disse omfatter:

- 1) hjem/husholdning
- 2) Dyr/ natur
- 3) barns hverdagsliv
- 4) musikkinstrumenter
- 5) mat
- 6) objekter med faguttrykk fra de voksnes verden.

Da ordene til NVT ble valgt ut ble det brukt barneliteratur og andre tekster beregnet for barn, for å finne ord som man antok at mange barn kunne, og ord som bare et fåtall ville kjenne til. Ordtester fra andre land ble også studert for å se hvilke ord og kategorier ord som var vanlig å inkludere i ordtester (Størksen et al., 2013).

Testen måler barns ekspressive språk, ved at barna skal benevne objektene de ser på bildene. Når vi måler om et barn vet hva et objekt heter, vet vi imidlertid ikke noe om barnets forståelse av ordet. Som det ble redegjort for i teoridelen, er det å kunne et ord komplekst. Hva som faktisk blir målt i denne vokabulartesten, vil diskuteres nærmere i oppgavens diskusjonsdel i lys av teori.

3.6.2 Valg av variabler

For å belyse mine to underproblemstillinger, har jeg valgt å ta utgangspunkt i spørsmål og påstander som kan fortelle noe om i hvilken grad det tilrettelegges for literacy erfaringer i barnas hjem. Både type og hyppighet av aktiviteter.

Min første underproblemstilling er:

Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart?

Under vises spørsmålene slik de ble presentert for foresatte. De satte kryss for det alternativet som passet best

1. Hvor ofte går du/ dere på biblioteket sammen med barnet?

Svaralternativ er:

| | | | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|-----------|---------|
| «flere ganger i uken» | «en gang i uken» | «ca en gang i måneden» | «sjelden» | «aldri» |
|-----------------------|------------------|------------------------|-----------|---------|

2. Hvor ofte leser du/ dere for barnet?

Svaralternativ er:

| | | | | |
|----------|-----------------------|------------------|------------|---------|
| «daglig» | «flere ganger i uken» | «en gang i uken» | «månedlig» | «aldri» |
|----------|-----------------------|------------------|------------|---------|

3. Hvor mange bøker/ bildebøker for barn har dere hjemme?

Svaralternativ er:

| | | | | |
|---------|--------------|---------------|---------------|--------------------|
| «Ingen» | «1-10 bøker» | «11-20 bøker» | «21-40 bøker» | «mer enn 40 bøker» |
|---------|--------------|---------------|---------------|--------------------|

4. Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker.

Svaralternativ er:

| | | | |
|---------------|--------------|-------------|-------------|
| «Helt uenig». | «Litt uenig» | «Litt enig» | «Helt enig» |
|---------------|--------------|-------------|-------------|

Disse spørsmålene og påstandene sier noe om hjemmeforholdene når det gjelder literacy aktiviteter, og vil kunne gi et bilde av hvorvidt gutter og jenter har ulike hjemmeforhold når det gjelder dette.

Min andre underproblemstilling er:

Tar gutter og jenter like ofte initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart?

5. Barnet tar ofte initiativ til å bli lest for.

Svaralternativ er:

| | | | |
|---------------|--------------|-------------|-------------|
| «Helt uenig». | «Litt uenig» | «Litt enig» | «Helt enig» |
|---------------|--------------|-------------|-------------|

3.6.3 Språklig bakgrunn

Foreldrene svarte også på spørsmål om hvilken språklig bakgrunn barna kom fra, og formuleringene i spørreskjemaet var utformet slik:

Hvilket språk snakker far mest med barnet?

Hvilket språk snakker mor mest med barnet?

Foreldrenes svar ble i neste omgang slått sammen til en tredelt variabel:

1. Begge foreldre snakker skandinavisk med barnet
2. En av foreldrene snakker skandinavisk med barnet
3. Begge foreldrene snakker et annet språk enn skandinavisk med barnet.

3.7 Analyseprosessen

Data fra spørreundersøkelsen og vokabulartesten var allerede lagt inn i datamatriser i statistikkprogrammet SPSS versjon 21. Jeg fikk utlevert de på forhånd avtalte data som var relevante for min problemstilling.

For å få oversikt over dataene har jeg valgt å kjøre frekvensanalyser først. For å finne ut om det var kjønnsforskjeller når det gjelder vokabularnivå ved skolestart har jeg brukt en t-test. For å se på om det er forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder «home literacy» aktiviteter har jeg brukt en chi-kvadrattest. Jeg vil nå gjøre nærmere rede for hvorfor disse analysene ble valgt. Når det i denne sammenhengen er snakk om forskjeller, er det hvorvidt disse eventuelle forskjellene er signifikante eller ei som er av betydning. Dette kommer jeg tilbake til i et senere kapittel.

3.7.1 Frekvensfordeling

Når man skal analysere data begynner man med en frekvensfordeling. En slik tabell viser hvor mange ganger de forskjellige verdiene på en variabel forekommer (Hofoss & Bjørndal, 2004). I datamaterialet jeg benytter vil en frekvensfordeling fortelle hvor mange som har krysset av for de ulike svaralternativene på spørreskjemaet, og det vil komme frem hvor mange som ikke har svart (missing).

3.7.2 T-test

En t-test kan brukes i tilfeller hvor man har to grupper, på nominalt nivå, for eksempel gutter og jenter. T-testen brukes for å finne forskjeller i skårer mellom de to gruppene på kontinuerlige variabler (Pallant, 2013). At to grupper er på nominalt nivå betyr at deltagerene bare kan tilhøre den ene gruppen, at kategoriene er gjensidig utelukkende (Hofoss & Bjørndal, 2004). I mitt prosjekt så jeg på forskjell mellom gutter og jenter, og disse gruppene er på nominalt nivå, siden man ikke kan være begge deler samtidig. På vokabulartesten ble barna testet ved hjelp av 20 ord, en slik skala fra 1-20 kan sies å være på intervallnivå. At en variabel er på intervallnivå vil si at avstanden mellom verdiene er konstant. Man kan si at den ene skåren er høyere eller lavere enn den andre, ikke bare at de er forskjellige (Hofoss & Bjørndal, 2004).

3.7.3 Chi- kvadrat

Når det gjelder variablene fra spørreskjemaet er svaralternativene på ordinalt nivå. Det vil si at svarkategoriene er forskjellige, og at de kan rangeres i en rekkefølge, men det er ikke gitt at avstanden mellom plasseringene er den samme. Vi kan altså ikke si noe om hvor stor avstand det er mellom variablene, bare at det er forskjell (Hofoss & Bjørndal, 2004). Et eksempel på

en slik ordinalskala er spørsmål med svarkategoriene «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig» og «helt uenig». Siden variablene på spørreskjemaet er på ordinalt nivå og jeg ønsket å se på hvorvidt det er forskjell mellom gutter og jenters «home literacy» aktiviteter har jeg valgt å bruke en Chi-kvadrattest.

Chi-kvadrattest for uavhengige grupper brukes til å teste om det er en sammenheng mellom to variabler i populasjonen (Hofoss & Bjørndal, 2004). En ManWhitney test er annet alternativ som har vært vurdert. Begrunnelsen for valg av chi-kvadrat er at dette er en test som gir mer informasjon om forskjellen/ forholdet mellom gruppene (Pallant, 2013). Når man bruker en chi-kvadrat test er en av forutsetningene at fem eller flere har svart i de ulike kategoriene, eller at minst 80% av svarkategoriene har fem eller flere svar (Pallant, 2013).

Hensikten med både T-testen og Chi-kvadrattesten var å se om det fantes forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt vokabular ved skolestart, og Home Literacy Environment i denne studien. Når vi i denne sammenheng snakker om forskjeller er det som tidligere nevnt hvorvidt forskjellene er signifikante eller ei som er interessant.

3.7.4 Signifikans

Signifikans sier oss noe om hvor sikkert det er at det i det hele tatt finnes en sammenheng mellom variabler. Når en variabel er signifikant på 0.01% signifikansnivå, betyr at det er kun 1% sjanse for at sammenhengen ikke skyldes tilfeldigheter. Når en variabel er signifikant på 0.05% signifikansnivå, betyr det at det kun er 5% sjanse for at sammenhengen ikke er tilfeldig. Er signifikansnivået på mer enn 0.05% er sjansen for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter for stor til at vi kan stole på den. Valget av signifikansnivået 5% er ikke vilkårlig, men angir hvilken risiko en er villig til å ta for å tro på en tilfeldighet. Ofte velges 0.05% signifikansnivå i pedagogisk forskning. I medisinsk forskning vil en gjerne være enda sikrere på at resultatene er riktige, og for eksempel legge seg på et 0.001% signifikansnivå (Hofoss & Bjørndal, 2004). I dette prosjektet er det tatt utgangspunkt i et signifikansnivå på 0.05%. det vil si at eventuelle forskjeller i vokabular eller home literacy environment må ha et signifikansnivå på 0.05 eller lavere for at vi kan gå ut ifra at det er en forskjell i datamaterialet.

3.7.5 Chi-square goodness-of-fit test

En chi-square goodness-of-fit test kan brukes for å undersøke om det er forskjell i andel innenfor en gruppe (Pallant, 2013). I mitt prosjekt ønsker jeg å bruke en chi-square goodness-of-fit test for å se om det er signifikante forskjeller i andel gutter og jenter innenfor de ulike gruppene av språklig bakgrunn i utvalget.

3.8 Etiske vurderinger

Det foreligger allerede godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for «På sporet» prosjektet. Ingen ny godkjenning fra NSD trengtes for å skrive denne mastergradsoppgaven, da det ikke skulle gjøres ytterligere datainnhenting. Det er også hentet inn skriftlig samtykke fra foreldrene i forhold til barnas deltakelse i prosjektet. For å få tilgang på datasettet jeg har benyttet i denne studien har jeg skrevet under på en taushetserklæring. Datasettet jeg mottok fra forskerne i «På sporet» inneholdt ingen personopplysninger. Det var derfor heller ikke mulig å spore resultatene tilbake til enkeltelever eller foreldres besvarelser.

I kartleggingsprosessen i «På sporet» ble det foretatt en ganske omfattende testing av små barn ved skolestart. Det ble derfor viktig at testsituasjonen ble så lystbetont som mulig for de barna som deltok. Det ble benyttet nettbrett, og de som sto for testingen hadde alle lang utdanning og erfaring med denne type arbeid.

NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer) gir retningslinjer for hvordan man skal gjennomføre forskningsprosessen og behandle data på en etisk forsvarlig måte (Thagaard, 2013). I respekt for elevene som deltar i «På sporet» prosjektet, og foreldrene deres som har brukt av sin tid for å svare på spørreskjemaet, har jeg lagt vekt på å behandle all data nøyaktig og samvittighetsfullt, samt presentere disse på en skikkelig måte.

3.9 Flerspråklige i utvalget

«På sporet» prosjektet benytter en vokabulartest for å teste barna ved skolestart, det er resultatene fra denne vokabulartesten jeg ønsker å bruke i min studie. Jeg har beskrevet denne vokabulartesten grundig tidligere i metodedelene, her vil jeg påpeke en viktig faktor som har å gjøre med utvalget testen blir utført på. En vokabulartest tar ikke hensyn til om de som blir testet har norsk som første- eller andrespråk. Hvorvidt det er overvekt av enten gutter eller jenter med norsk som andrespråk, eller om det er jevnt fordelt, kan innvirke på resultatet når

formålet er å se på forskjeller mellom kjønn. Det er derfor hentet ut informasjon om utvalget når det gjelder hvilket språk foreldre snakker hjemme. Som det fremkommer i tabellene under er antall elever i «På sporet» prosjektet som har en eller to foreldre som snakker et annet språk enn skandinavisk hjemme, relativt jevnt fordelt mellom kjønn.

| Gutt | Antall | Prosent |
|--|--------|---------|
| Begge foreldrene snakker skandinavisk | 434 | 75,2% |
| En forelder snakker skandinavisk | 39 | 6,8% |
| Begge foreldrene snakker et annet språk enn skandinavisk | 102 | 17,7% |
| Ikke svart | 1 | 0,2% |

Tabell 1 Språkbakgrunn gutter

| Jente | Antall | Prosent |
|--|--------|---------|
| Begge foreldrene snakker skandinavisk | 453 | 76,3% |
| En forelder snakker skandinavisk | 44 | 7,4% |
| Begge foreldrene snakker et annet språk enn skandinavisk | 92 | 15,5% |
| Ikke svart | 5 | 0,8% |

Tabell 2 Språkbakgrunn jenter

Vi ser at henholdsvis 75,2% av guttene og 76,3% av jentene har foreldre hvor begge snakker skandinavisk, 6,8% av guttene og 7,4% av jentene har foreldre hvor en av foreldrene har et annet språk enn skandinavisk. Det er 17,7% av guttene og 15,5% av jentene som har foreldre hvor begge snakker et annet språk enn skandinavisk hjemme. Det er bare 0,2% av guttene og 0,8% av jenteforeldrene som ikke har besvart dette spørsmålet.

I tillegg indikerte en chi-square goodness-of-fit test at det ikke fantes signifikante forskjeller i andel gutter og jenter sett i forhold til de tre gruppene.

- For gruppen hvor begge foreldre snakker skandinavisk: $\chi^2(1, n = 887) = .41, p < .52$.
- For gruppen hvor en av foreldrene snakker skandinavisk: $\chi^2(1, n = 83) = .30, p < .58$.
- For gruppen hvor begge foreldre snakker et annet språk en skandinavisk hjemme: $\chi^2(1, n = 194) = .52, p < .47$

Siden det ikke fantes signifikante forskjeller i andel gutter og jenter i de tre gruppene, har jeg valgt å inkludere alle barna, uansett språkbakgrunn, i analysene jeg foretar i mitt forskningsprosjekt.

3.10 Reliabilitet og validitet

Når man vi snakker om reliabilitet, er det knyttet til spørsmålet om forskningen er pålitelig. Validitet er knyttet til forskningens gyldighet (Thagaard, 2013).

3.10.1 Reliabilitet

God reliabilitet i en studie betyr at den data som fremkommer i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven et al., 2014).

I «På sporet» prosjektet handler dette om kartleggingen av barna, deriblant vokabulartesten, og om spørreundersøkelsen Er disse pålitelige? For å se nærmere på dette må vi se på hvordan måleinstrumentene er utviklet, før vi kan si noe om hvilke slutninger vi kan trekke ut fra resultatene. Vi må også se på hva som er gjort for å begrense målingsfeil.

Vokabulartesten som ble brukt i «På sporet» prosjektet ble som tidligere nevnt kortet ned, fra 45 til 20 ord. Kan dette ha hatt noe å si i forhold til hvor reliabel testen er?

I den sammenheng er det relevant å nevne at Cronbachs Alpha som er et reliabilitetsmål for internkonsistens (Pallant, 2013), for 20 items i utvalget fra «På sporet» ble målt til .83, noe som er konsistent med Cronbachs Alpha for 45/39 items i det standardiserte utvalget som ble målt til .84. Dette er lovende resultater for vokabularprøven i «På sporet» prosjektet, siden Cronbachs Alpha ofte synker når antall item reduseres. Cronbachs Alpha er den indikatoren som er hyppigst brukt for å finne ut om vi kan stole på at en test eller spørsmål vi stiller

faktisk måler det som vi ønsker at den skal måle. Ideelt sett skal verdien være over .70 for å være akseptabel, men verdier over .80 foretrekkes (Pallant, 2013). Vi ser at Cronbachs Alpha er på over .80, og at den er tilnærmet det samme som for den standardiserte testen.

For å se på reliabiliteten er det også viktig å vite noe om hvordan testen ble gjennomført, hvilke føringer som lå til grunn og hvem som sto for testingen. I «På sporet» prosjektet ble vokabularnivået testet ved hjelp av et nettbrett på individnivå, og testen ble gjennomført av forskere ved Lesesenteret. Ordene i testen har ulik vanskegrad, og alle elevene gjennomførte samtlige 20 item. Vanskelighetsgraden på ordene var blandet, slik at det ikke gikk fra lett til vanskeligst, men noen enkle ord innimellom slik at motivasjonen skulle beholdes gjennom testen. I tillegg var det utarbeidet klare retningslinjer for rette og gale svar. F.eks er det et bilde av en ørn. Her ble kongeørn godtatt, siden dette er enda mer spesifikt enn ørn. Svarte eleven fugl (som ikke godtas) ble elven stil spørsmålet «hva slags fugl» for å fange opp om de faktisk hadde kunnskap som var mer spesifikk enn bare overbegrepet fugl. Målet med denne testen var å undersøke elevenes ekspressive vokabular ved å se hvor presist de kunne benevne de ulike objektene de ble presentert for på nettbrettet. Elevene fikk derfor poeng dersom de kjente det rette ordet uavhengig av små uttalefeil (Lundetræ et al., in preparation).

I mitt prosjekt benytter jeg meg også av allerede innsamlede data, som er hentet inn ved hjelp av et spørreskjema som foresatte har besvart, samt en vokabulartest av elevene som ble foretatt ved skolestart. Når det gjelder målefeil, er det viktig å se litt på hva som kan være svakheter ved å bruke disse metodene.

Spørsmålene på spørreskjemaet jeg baserte mine resultater på, var allerede utformet, men det er viktig å se kritisk på disse for å se om det er svakheter ved dem. For at spørsmål skal være gode, er det viktig at de er entydige, altså at de spør om bare en ting om gangen. Videre er det viktig at spørsmålene ikke er ledende. Det er også viktig å se hvorvidt spørsmålene er lagt opp med svaralternativer, eller om informantene skal formulere svar fritt. Variablene jeg har benyttet ble presentert tidligere i dette kapittelet, med svaralternativer, slik at leser selv også kan vurdere disse i forhold til hvor gode de er.

Når våre informanter skal gi opplysninger om seg selv gjennom et spørreskjema, er vi avhengige av at de har selvinnsett nok, og vilje nok, til å gi riktige svar. Sagt på en annen måte, vi er avhengige av at de ikke faller for fristelsen til å krysse av på de svaralternativene de vet er mest sosialt akseptert, fremfor slik situasjonen faktisk er. (Kleven et al., 2014).

3.10.2 Validitet

Validitet er altså knyttet til forskningens gyldighet, det vil si om tolkningen av resultatet fra målingen er til å stole på. Altså om den tolkningen som gjøres kan sies å være gyldig.

I forbindelse med «På sporet» prosjektet kan man stille følgende spørsmål:

Måler vokabulartesten det den er ment å måle?

Måler spørsmålene i spørreskjemaet det de er ment å skulle måle?

For å se nærmere på dette, må vi se på innholdsvaliditeten.

3.10.2.1 innholdsvaliditet

Det er ikke mulig å måle alt i en test, det blir derfor viktig hva som velges ut.

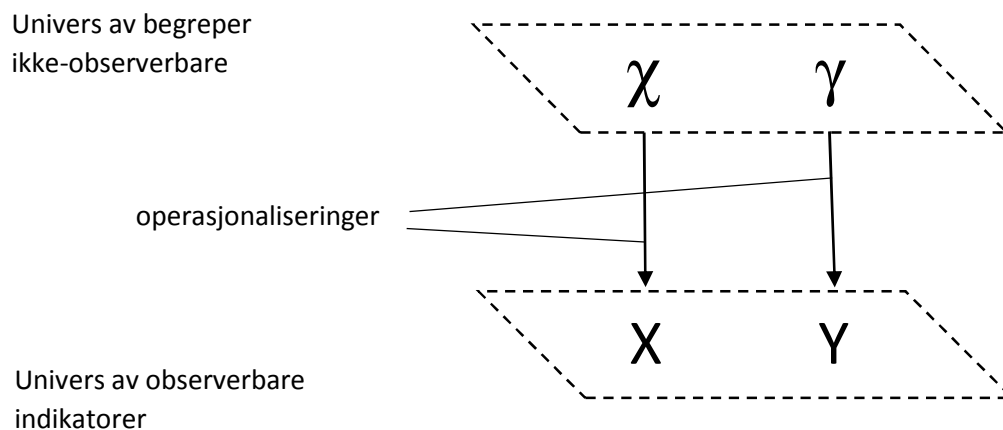
Innholdsvaliditeten blir høy når måleinstrumentet måler flere sider av det innholdet vi ønsker å måle (Kleven et al., 2014). For eksempel i mitt prosjekt vil det i spørreskjema være viktig at spørsmålene og påstandene er gode indikatorer på ulike sider ved for eksempel «home literacy aktiviteter». Målene som er brukt i dette prosjektet er hentet fra forskning, og studier viser at de er gode indikatorer på Home Literacy Environment. Det er viktig at itemene ikke overlapper.

Innholdsvaliditeten er nært knyttet til begrepsvaliditet (Kleven et al., 2014).

3.10.2.2 Begrepsvaliditet

Kleven definerer begrepsvaliditet som «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven et al., 2014, p. 86).

De fleste konstrukter vi ønsker å studere innenfor pedagogisk forskning er ikke direkte observerbare, vi er derfor nødt til å bruke indikatorer som representerer begrepet når de skal studeres. Dette kalles operasjonalisering av begrepet (Kleven et al., 2014). Et eksempel på et begrep som må operasjonaliseres er vokabular. Vokabular er ikke observerbart, for å kunne si noe om hvor godt det er, vi må operasjonalisere begrepet ved å finne frem til gode indikatorer for hva som kjennetegner et godt/ dårlig vokabular hos den aldersgruppen vi ønsker å studere.



Figur 1 Illustrasjon av operasjonaliseringsproblemet, Kleven et al., 2014

På det øverste nivået i denne figuren er det illustrert at det finnes et univers av ikke-observerbare begreper, for eksempel alle ord i barnas vokabular. Nederst er det illustrert alle de tenkelige indikatorene for begrepet som vi ønsker å måle, for eksempel alle ord i det norske språket. I midten finner vi et univers av ulike indikatorer, det vil si mulige måter å operasjonalisere begrepet på. Forsker må velge ut hvilke indikatorer som skal benyttes i sitt prosjekt. I en vokabulartest vil det handle om hvilke ord man velger å inkludere i en test.

Systematiske målingsfeil er en trussel mot begrepsvaliditeten. Systematiske målingsfeil jevner seg ikke ut i det lange løp, og kan vise seg på to ulike måter. Enkelte sider ved et begrep kan være systematisk underrepresentert i en måling, eller målingen kan være påvirket av forhold som er irrelevante for det begrepet vi ønsker å måle (Kleven et al., 2014). Dette blir av Cook & Campell forklart ved å bruke begrepene konstruktunderrepresentasjon og konstruktirrelevans. Konstruktunderrepresentasjon som vil si at testen er for smal, og mangler viktige dimensjoner ved det som skal måles. Ved konstruktirrelevans er testen for bred og fanger opp variasjoner som er irrelevante for det som skal måles (Solheim, 2010).

Når vi ser på validitet og vokabulartesten som benyttes i denne studien, kan man spørre seg om testen er god nok til å fange opp forskjeller i barns vokabular, altså om testen er for vid og

ikke fanger opp forskjeller (konstruktirrelevans), eller om den er for smal og ikke fanger opp det den er ment å skulle måle (konstruktunderrepresentasjon).

Når det gjelder konstruktirrelevans og konstruktunderrepresentasjon, er det i denne studien mest interessant å se på konstruktunderrepresentasjon. Er en test på 20 ord bra nok? Ved å plukke ut 20 ord som det er gjort i dette tilfelle, vil si at testen måler få ord sett i forhold til alle ord elevene kan. Videre kan man stille spørsmål ved om testen måler om barna faktisk har tilstrekkelig kunnskap om ordet. Dette er spørsmål som vil bli diskutert i oppgavens diskusjonsdel.

4.Resultater

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere de resultatene jeg har funnet i datamaterialet. «På sporet» prosjektet omfatter 1171 barn som ble kartlagt ved skolestart, blant annet med en vokabulartest som jeg har brukt i min studie.

I tillegg har foreldre/ foresatte til disse barna svart på en spørreundersøkelse, og jeg har tatt utgangspunkt i noen av svarene fra denne vedrørende hvordan de stimulerer barnas literacy utvikling hjemme.

4.1 Analyseprosessen

Resultatene for analysene vil presenteres innenfor rammene av de tre problemstillingene jeg har:

1) Hovedproblemstilling:

«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart?»

2) Underproblemstilling 1:

«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart?»

3) Underproblemstilling 2:

«Tar gutter og jenter like ofte initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart»?

For å finne svar på problemstillingene mine har jeg brukt statistikk programmet SPSS versjon 21. Jeg har benyttet SPSS survival manual 5th Edition (Pallant, 2013) som rettesnor i presentasjonen av resultatene. Jeg vil begynne med å se på hovedproblemstillingen, deretter vil jeg redegjøre for resultatene for de to underproblemstillingene.

Flere av SPSS tabellene ble for omfattende å presentere i denne oppgaven, jeg har derfor laget egne tabeller for å gjøre presentasjonen så oversiktlig å leservennlig som mulig.

4.2. Hovedproblemstilling

«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart»?

| Kjønn | N (antall fordelt på kjønn) | Antall oppgitt i prosent | Gjennomsnitt | Sd (Standardavvik) | Vanskegrad |
|-------|-----------------------------|--------------------------|--------------|--------------------|------------|
| gutt | 576 | 49,3 | 12,45 | 3,9 | 0-20 |
| jente | 594 | 50,7 | 12,31 | 4,2 | 0-20 |

Tabell 3: Sumskårer for vokabularprøven for gutter og jenter.

Tabell 1 viser beskrivende statistikk for henholdsvis gutter og jenters sumskårer på vokabularprøven. Utvalget i "På sporet" prosjektet består av 1171 barn, og vi ser at 576 gutter (49,3%), og 594 jenter (50,7%) som har gjennomført testen. Dette er til sammen 1170 barn, noe som forteller oss at det kun er ett barn som ikke har gjennomført testen. Vi kan også se at det er omtrent like mange gutter som jenter i utvalget. Vokabularprøven består av 20 ord, som vist i tabellen under vanskegrad 0-20. Det vil si at barna kan få fra 0 til 20 poeng på testen. Vi ser at gjennomsnittlig skåret guttene litt høyere enn jentene, med 12,54 poeng, og jentene

12,31 poeng på denne prøven. Standardavviket for henholdsvis gutter og jenter er på 3,9 og 4,2 i dette utvalget. Det vil si at spredningen er noe større for jentene enn for guttene, men denne variansen er ikke signifikant.

For å få svar på om det var forskjell i gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart, og om den eventuelle forskjellen var signifikant eller ei, ble det foretatt en t-test for uavhengige grupper i SPSS. Problemstillingen kan stilles opp på følgende måte:

H0: Det er ingen forskjell på gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart.

H1: Det er forskjell på gutter jenters vokabularnivå ved skolestart.

Er signifikansnivået høyere enn $p < .05$ må H0 hypotesen beholdes.

| Levene`s Test for Equality of Variances | Equal variance assumed | Equal variance not assumed |
|---|------------------------|----------------------------|
| Sig. .071 | Sig (2-tailed) ,565 | Sig (2-tailed) ,565 |

Tabell 4 T-test for uavhengige grupper

I tabell 2 vises de verdiene som er viktige å studere for å se om det er forskjell mellom gruppene, og det første man må se etter når man har kjørt en t-test er å se på resultatene for Levene`s test, denne testen forteller hvilke av de to t-verdiene vi skal ta utgangspunkt i. I dette tilfellet er Sig- verdien for Levenes test ,071, den er altså høyere enn ,05, det er derfor antatt at variansen i de to gruppene er like, og derfor er det Sig. (2- tailed) for equal variances assumed som er verdien vi skal ta utgangspunkt i for å se om det er en signifikant forskjell i gutter og jenters vokabular ved skolestart. Denne verdien er ,565. Når verdien er mer enn ,05 forteller dette oss at det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene. Vi ser derfor at det ikke er signifikant forskjell på vokabularnivå for gutter og jenter det gjelder vokabular ved skolestart. Vi kan derfor beholde H0 hypotesen om at det ikke er noen forskjell mellom gruppene.

Resultatet av denne analysen er derfor at det ikke kan sies å være noen forskjell i vokabularnivået som måles ved denne testen hos gutter og jenter ved skolestart.

4.3. Underproblemstilling 1:

Denne problemstillingen har jeg valgt å operasjonalisere ved å bruke følgende spørsmål og påstander fra spørreskjemaet som foreldrene har svart på:

- Hvor ofte går du/dere på biblioteket?
- Hvor ofte leser du/dere for barnet?
- Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?
- Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker.

Ved å se på resultatene for disse variablene vil man få et bilde på i hvor stor grad det tilrettelegges hjemme for literacy erfaringer, samt om det er forskjell på gutter og jenter i hvilken grad det tilrettelegges for dette.

Nedenfor vil jeg vise ved hjelp av krysstabeller hvilke resultater jeg har funnet. Hvert item vil bli gjennomgått for seg

Det er foretatt chi-kvadrattest for hvert item for å se om det er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i HLE. Hvert item presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .05$.

4.3.1 Hvor ofte går du/ dere på biblioteket?

1132 av 1171 foreldre har svart på dette spørsmålet, det vil si at 39 svar mangler.

Svarprosenten er dermed på 96,7%.

I en krysstabell fordeler svarene seg på denne måten for gutter og jenter.

| Hvor ofte: | «Aldri» | «Sjelden» | «Ca en gang i måneden» | «En gang i uken» | «Flere ganger i uken» | Totalt |
|-------------------|----------------|------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------|
| Gutt: | 101 18,3% | 315 57,0% | 116 21,0% | 21 3,8% | 0 0,0% | 553 100% |
| Jente: | 84 14,5% | 329 56,8% | 150 25,9% | 15 2,6% | 1 0,2% | 579 100% |
| Totalt: | 185 16,3% | 644 56,9% | 266 23,5% | 36 3,2% | 1 0,1% | 1132 100%» |

Tabell 5 Hvor ofte biblioteket benyttes for gutter og jenter.

Denne krysstabellen viser at av de 1132 som har krysset av på spørreskjemaet er 553 gutteforeldre og 579 jenteforeldre, altså er det ikke eksakt like mange av hver, det vil derfor bli kommentert på antall i prosent, for lettere å kunne sammenligne resultatet for kjønnene. Prosenttallene i raden for gutt viser hvor mange av foreldrene som har krysset i de ulike svaralternativene først i antall og deretter i prosent (av alle gutteforeldre), og det samme for jentene i raden under. Den siste raden viser fordelingen av svarene for gutter og jenter samlet. Det er oppgitt tall og prosent.

18,3% av gutteforeldrene oppgir at de «aldri» besøker biblioteket, og 57% sier at de besøker biblioteket «sjelden». Det er 21,0% som går på biblioteket «ca en gang i måneden», og bare 3,8% som er innom biblioteket «en gang i uken». Ingen har krysset av for at de besøker biblioteket «flere ganger i uken».

Foreldrene til jentene svarer ganske likt; 14,5% oppgir at de «aldri» besøker biblioteket, og 56,8% går «sjelden» dit. 25,9% er på biblioteket «ca en gang i måneden», og kun 3,9% av jenteforeldrene krysser av for at de er på biblioteket «en gang i uken». 0,2% oppgir at de går på biblioteket «daglig».

Vi ser at de aller fleste av både gutte- og jenteforeldrene oppgir at de «sjelden» går på biblioteket. Både svaralternativene «aldri» og «ca en gang i måneden» har fått mange svar. Det er veldig få som bruker biblioteket ukentlig, og nesten ingen er innom biblioteket daglig. Slik tallene i denne krysstabellen ser ut, ser vi ingen opplagte forskjeller, men det er foretatt en chi kvadrat test allikevel for å se om det er forskjell på gruppene. Spørsmålet presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .5$.

H0: Det er ikke forskjell på hvor ofte gutter og jenter går på biblioteket.

H1: Det er forskjell på hvor ofte gutter og jenter går på biblioteket.

Chi kvadrat test

| | verdi | Asym. Sig (2-sided) |
|----------------------|---------|---------------------|
| Pearson Chi- kvadrat | 7,619 a | ,107 |

a) To svaralternativer har færre enn fem svar (20%).

Tabell 6 Chi- kvadrat test. Biblioteket.

Fotnoten indikerer at to av svaralternativene på spørsmålet om hvor ofte barnet besøker biblioteket, har fått færre enn fem svar. Det utgjør 20%. Det medfører at vi her har gått utover antagelsen om at alle svaralternativene har fått fem eller flere svar. Men 80% av svaralternativene har flere enn fem svar, som er innenfor kravet. Dette er beskrevet i min metodedel. Jeg kunne her valgt å slå sammen de svaralternativene med få svar med kategorien ved siden av. Men siden det bare gjelder 20%, altså to svaralternativer har jeg valgt å la være. Ved å slå sammen kategorier, vil kategorien bli vid, og jeg vil miste en del varians (Kleven et al., 2014). Det er nyttig å ha spredningen i svaralternativene når resultatene skal diskuteres i diskusjonsdelen.

I tabellen ser vi at Asym. Sig. (2-sided) for Pearson Chi kvadrat er ,107. Dette forteller oss at H0 hypotesen om at det ikke er noen forskjell på hvor ofte gutter og jenter besøker biblioteket, beholdes. Det er altså ingen signifikant forskjell på hvor ofte gutter og jenter går på biblioteket.

4.3.2. Hvor ofte leser du/ dere for barnet?

På dette spørsmålet er svarprosenten på 96,8%. Det er 1133 foreldre som har svart på spørsmålet, 38 har unnlatt å svare.

I en krysstabell fordeler resultatet seg på følgende måte:

| Hvor ofte: | «Aldri» | «Månedlig» | «Ca en gang i uken» | «Flere ganger i uken» | «Daglig» | Totalt |
|-------------------|----------------|-------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------|---------------|
| Gutt: | 3 0,5% | 60 10,8% | 63 11,4% | 231 41,6% | 198 35,7% | 555 100% |
| Jente: | 3 0,5% | 52 9,0% | 66 11,4% | 240 41,5% | 217 37,5% | 578 100% |
| Totalt: | 6 0,5% | 112 9,9% | 129 11,4% | 471 41,6% | 415 36,6% | 1133 100% |

Tabell 7 Hvor ofte foreldre leser for gutter og jenter.

Når vi leser denne krysstabellen ser vi at av de 1133 foreldrene som har svart på dette spørsmålet, er 555 foreldre til gutter og 578 stykker er foreldre til jenter. Radene for gutt/jente / totalt viser antall som har svart de ulike alternativene, først i tall, og prosentandelen står under. Når jeg kommenterer vil jeg gjøre dette med antall i prosent.

0,5% av alle gutteforeldre krysser av for at de «aldri» leser for barnet sitt, 10,8% oppgir at de leser for barnet «månedlig», og 11,4% leser for barnet «ca en gang i uken». Det er 41,6% som leser «flere ganger i uken» for barnet, og 35,7% leser daglig for sitt barn.

For jenteforeldrene ser tallene ganske like ut, 0,5% leser «aldri» for barnet, og 9,0% leser «månedlig». 11,4% av jenteforeldrene oppgir at de leser for barnet «ca en gang i uken», 41,5% krysser av for at de leser flere ganger i uken for barnet, og 37,5% leser «daglig» for barnet sitt.

Av krysstabellen ser vi at hovedvekten av foreldre, for begge kjønn, leser for barnet flere ganger i uken eller daglig.

Det ble allikevel foretatt en chi kvadrat test for å se om det finnes forskjeller mellom gruppene. Spørsmålet presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .05$.

H0: Det er ikke forskjell på hvor ofte foreldre leser for gutter og jenter.

H1: Det er forskjell på hvor ofte foreldre leser for gutter og jenter.

Chi kvadrat test

| | Verdi | Asym. Sig. (2-sided) |
|---------------------|---------|----------------------|
| Pearson Chi kvadrat | 1,217 a | ,875 |

a) To svaralternativ har mindre enn fem svar (20%).

Tabell 8 Chi-kvadrat test. Lesing.

Fotnoten indikerer at to av svaralternativene på spørsmålet om hvor ofte foreldre leser for barnet, har fått færre enn fem svar. Det utgjør 20%. Det medfører at vi her har gått utover antagelsen om at alle svaralternativene har fått fem eller flere svar. Men 80% av svaralternativene har flere enn fem svar, som er innenfor kravet. Jeg kunne her valgt å slå sammen de svaralternativene med få svar med kategorien ved siden av. Men siden det bare gjelder 20%, altså to svaralternativer har jeg valgt å la være. Ved å slå sammen kategorier, vil kategorien bli vid, og vanskeligere å si noe om. Som tidligere nevnt er det nyttig å ha spredningen i svarene når resultatene skal diskuteres i diskusjonsdelen.

I tabellen ser vi at Asym. Sig. (2-sided) for Pearson Chi kvadrat er ,875. Dette forteller oss at H0 hypotesen om at det ikke er noen forskjell på hvor ofte gutter og jenter leses for, beholdes. Det er altså ingen signifikant forskjell på hvor ofte gutter og jenter blir lest for.

4.3.3 Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?

På dette spørsmålet om antall bøker i hjemmet, er det 1134 av 1171 foreldre som har svart. Det er altså 37 stykker som ikke har krysset av for noen av alternativene. Det gir en svarprosent på 96,8%.

I en krysstabell fordeler svarene fra foreldrene seg på denne måten:

| Antall bøker: | Ingen | 1-10 | 11-20 | 21-40 | 40+ | Totalt |
|----------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Gutt: | 1 0,2% | 49 8,8% | 65 11,7% | 113 20,4% | 327 58,9% | 555 100% |
| Jente: | 2 0,3% | 30 5,2% | 63 10,9% | 133 23,0% | 351 60,6% | 579 100% |
| Totalt: | 3 0,3% | 79 7,0% | 128 11,3% | 246 21,7% | 678 59,8% | 1134 100% |

Tabell 9 Antall bøker i hjemmet for gutter og jenter.

Denne krysstabellen forteller oss at av de 1134 foreldrene som har svart, er det 555 som er foreldre til gutter og 579 er foreldre til jenter.

Som i krysstabellene over, vil jeg kommentere på antall ved å bruke prosentandelen som er oppgitt for hvert kjønn.

Kun 0,2% av gutteforeldrene har «ingen» bøker i hjemmet, 8,8% krysser av for at de har fra «1-10» bøker hjemme. Det er 11,7% som har «11-20» bøker, og 20,4% sier de har «21-40» bøker, og 58,9% oppgir at de har «mer enn 40 bøker» i hjemmet.

Av jenteforeldrene er det 0,3% som ikke har noen bøker i hjemmet, og har krysset av for svaralternativet «ingen». Det er 5,2% som oppgir at de har «1-10» bøker hjemme, og 10,9% har «11-20» bøker. 23,0% av jenteforeldrene krysser av for at de har «21-40» bøker hjemme, og 60,6% at de har «mer enn 40 bøker».

Det ser ganske likt ut med tanke på antall bøker som finnes hjemme, for gutter og jenter. Om lag 60% av foreldrene har krysset av for at de har «mer enn 40 bøker» hjemme.

Det er foretatt en chi kvadrattest for å se på om det er noen forskjell mellom kjønnene. Spørsmålet presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .05$.

H0: Det er ikke forskjell på hvor mange bøker/bildebøker som finnes hjemme hos gutter og jenter.

H1: Det er forskjell på hvor mange bøker/bildebøker som finnes hjemme hos gutter og jenter.

Chi- kvadrat test.

| | Verdi | Asym. Sig (2-sided) |
|---------------------|--------|---------------------|
| Pearson Chi kvadrat | 6,905a | ,141 |

a) To svaralternativer har færre enn fem svar (20%).

Tabell 10 Chi-kvadrat test. Antall bøker.

Fotnoten indikerer at to av svaralternativene på spørsmålet om hvor mange bildebøker man har i hjemmet, har fått færre enn fem svar. Det utgjør 20%. Det medfører at vi her har gått utover antagelsen om at alle svaralternativene har fått fem eller flere svar. Men 80% av svaralternativene har flere enn fem svar, som er innenfor kravet. Jeg kunne her valgt å slå sammen de svaralternativene med få svar med kategorien ved siden av. Men siden det bare gjelder 20%, altså to svaralternativer har jeg valgt å la være. Ved å slå sammen kategorier, vil kategorien bli vid, og vanskeligere å si noe om. Som tidligere nevnt er det nyttig å ha spredningen i svarene når resultatene skal diskuteres i diskusjonsdelen.

I tabellen ser vi at Asym. Sig. (2-sided) for Pearson Chi kvadrat er ,141. Dette forteller oss at H0 hypotesen om at det ikke er noen forskjell på hvor mange bøker gutter og jenter har hjemme, beholdes. Det er altså ingen signifikant forskjell på hvor mange bøker gutter og jenter har tilgang på i hjemmet.

4.3.4 Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker.

På denne påstanden om hvorvidt man stiller spørsmål til barnet når det leses bildebøker, har 1135 av de 1171 foreldrene svart, 36 stykker har ikke svart. Det gir en svarprosent på 96,9%.

I en krysstabell fordeler resultatet seg for jenter og gutter slik:

| Jeg stiller spørsmål: | «Helt uenig» | «Litt uenig» | «Litt enig» | «Helt enig» | Totalt |
|------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|
| Gutt: | 5 0,9% | 31 5,6% | 168 30,3% | 350 63,2% | 554 100% |
| Jente: | 13 2,2% | 44 7,6% | 204 35,1% | 320 55,1% | 581 100% |
| Totalt: | 18 1,6% | 75 6,6% | 372 32,8% | 670 59,0% | 1135 100% |

Tabell 11 I hvilken grad gutter og jenter blir stilt spørsmål.

Av de 1135 foreldre som har krysset av for hvor enig eller uenig de er i påstanden «jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker», er det 554 som er foreldre til gutter, og 581 er foreldre til jenter. Jeg vil kommentere tallene i prosent.

Av gutteforeldrene er 0,9% «helt uenig» i påstanden, og 5,6% er «litt uenig». 30,3% oppgir at de er «litt enig» og 63,2% er «helt enig» i at de stiller barnet spørsmål når de leser bildebøker.

For jenteforeldrene viser tallene at 2,2% er «helt uenig» i påstanden, og 7,6% er «litt uenig». 35,1% er «litt enig» i at de stiller barnet spørsmål når de leser bildebøker, og 55,1% er «helt enig».

Vi ser at det er forskjell på hvor mange av gutte- og jente foreldre som har svart at de er «helt enig» i at de stiller spørsmål til barnet når de leser. Det er flest gutteforeldre som krysser for at de er «helt enig» i påstanden. Det er også denne svarkategorien som har fått flest kryss, over halvparten av både gutte- og jenteforeldrene har krysset av på dette alternativet.

En chi kvadrat test ble foretatt for å se om denne forskjellen er signifikant. Påstanden presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .05$.

H0: Det er ikke forskjell på gutte- og jenteforeldre når det gjelder å stille spørsmål når de leser bildebøker.

H1: Det er forskjell på gutte- og jenteforeldre når det gjelder å stille spørsmål når de leser bildebøker.

Chi-kvadrat test

| | Verdi | Asym. Sig. (2-sided) |
|---------------------|--------|----------------------|
| Pearson Chi kvadrat | 9,999a | ,019 |

a) Ingen svaralternativer har mindre enn fem svar (0%).

Tabell 12 Chi-kvadrat test. Stiller spørsmål.

Fotnoten forteller oss at ingen av svaralternativene har fått mindre enn fem svar, og vi er derfor innenfor kravet om at minst 80% av svaralternativene har fått fem eller flere kryss. På denne påstanden har fem eller flere krysset av sitt svar i alle svaralternativene.

I tabellen ser vi at Asym. Sig. (2-sided) for Pearson Chi kvadrat er ,019. Dette forteller oss at H0 hypotesen om at det ikke er noen forskjell på gutte- og jenteforeldre når det gjelder å stille spørsmål når de leser bildebøker, må forkastes.

Det er altså signifikant forskjell på gutte- og jenteforeldre når det gjelder å stille spørsmål når de leser bildebøker. Når vi ser på krysstabellen ser vi at denne forskjellen går i guttenes favør. Det er flere gutteforeldre enn jenteforeldre som oppgir at de stiller barnet spørsmål når de leser bildebøker.

4.4 Underproblemstilling 2

«Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart»?

For å operasjonalisere denne problemstillingen har jeg valgt å benytte påstanden «barnet tar initiativ til å bli lest for».

Nedenfor vil jeg vise ved hjelp av krysstabell hvilket resultat jeg har funnet.

Det er foretatt chi-kvadrattest for å se om det er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder å ta initiativ til å bli lest for. Påstanden presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .5$.

4.4.2 Barnet tar initiativ til å bli lest for

Denne påstanden er det 1120 av de 1171 foresatte som har svart på, det er 51 stykker som ikke har svart. Svarprosenten ligger på 95,6

Setter vi opp resultatet fra spørreskjemaet i en krysstabell, vil vi se hvordan svaralternativene fordeler seg på kjønn blant de som har svart.

| Svaralternativ: | «Helt uenig» | «Litt uenig» | «Litt enig» | «Helt enig» | Total |
|------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Gutt: | 23 4,2 % | 42 7,7% | 174 31,9% | 306 56,1 % | 545 100% |
| Jente: | 9 1,6% | 42 7,3% | 149 25,9% | 375 65,2 % | 575 100% |
| Total: | 32 2,9% | 84 7,5% | 323 28,3 % | 681 60,8% | 1120 100% |

Tabell 13 I hvilken grad gutter og jenter tar initiativ til å bli lest for.

Vi ser av tabellen at av de 1120 som har krysset av på spørreskjemaet er 545 gutteforeldre og 575 jenteforeldre, altså ikke like mange, det vil derfor bli kommentert på antall i prosent, for lettere å kunne sammenligne resultatet for kjønnene. Prosenttallene i raden for gutt viser hvor mange av foreldrene som har krysset i de ulike svaralternativene først i antall og deretter i prosent (av alle gutteforeldre), og det samme for jentene i raden under. Den siste raden viser fordelingen av svarene for gutter og jenter samlet. Det er oppgitt tall og prosent.

Av guttenes foreldre er det 56.1% som krysser av for at de er «helt enig» i at barnet tar initiativ til å bli lest for, 31,9% er «litt enig», 7,7% er «litt uenig» og 4,9% er «helt uenig» i at barnet tar initiativ til å bli lest for.

Av jenteforeldrene forteller tallene oss at 65,2% oppgir at de er «helt enig» i at barnet tar initiativ til å bli lest for, 25,9% sier seg «litt enig», 7,3% er «litt uenig» og 1,6% er «helt uenig» i påstanden.

Vi ser at de fleste foreldre, til begge kjønn, har valgt å si seg «helt enig» i påstanden om at barnet selv tar initiativ til å bli lest for. Det er også svært få i dette utvalget, blant begge kjønn, som rapporterer om at de er «helt uenig» i at barnet tar initiativ til å bli lest for.

Vi ser av denne krysstabellen at det er flere jenteforeldre enn gutteforeldre som har krysset av at de er «helt enige» i påstanden om at barnet tar initiativ til å bli lest for.

For å finne ut om denne forskjellen er signifikant, har jeg benyttet en chi-kvadrat test.

Påstanden presenteres med en H0 og H1 hypotese, og H0 hypotesen om at det er ingen forskjell beholdes dersom signifikans nivået er $p < .05$.

H0: Det er ikke forskjell på hvor ofte jenter og gutter tar initiativ til å bli lest for.

H1: Det er forskjell på hvor ofte jenter og gutter tar initiativ til å bli lest for.

Chi-kvadrat test

| | Verdi | Asym. Sig. (2-sided) |
|---------------------|---------|----------------------|
| Pearson Chi kvadrat | 14,258a | ,003 |

a) Ingen svaralternativ har færre enn fem svar (0%).

Tabell 14 Chi-kvadrat test. Initiativ.

Fotnoten forteller oss at ingen av svaralternativene har fått mindre enn fem svar, og vi er derfor innenfor kravet om at minst 80% av svaralternativene har fått fem eller flere kryss. På denne påstanden har fem eller flere krysset av sitt svar i alle svaralternativene.

I tabellen ser vi at Asym. Sig. (2-sided) for Pearson Chi kvadrat er ,003. Dette forteller oss at H0 hypotesen om at det ikke er forskjell på hvor ofte jenter og gutter tar initiativ til å bli lest for, må forkastes.

Det er altså signifikant forskjell på hvor ofte gutter og jenter tar initiativ til å bli lest for. Når vi ser på krysstabellen ser vi at denne forskjellen går i jentenes favør. Det er flere jenteforeldre enn gutteforeldre som oppgir at barnet ofte tar initiativ til å bli lest for.

4.5 Oppsummering av resultatene

En kort oppsummering av mine funn i denne studien:

Hovedproblemstilling: *«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart?»*

Her så jeg på hvordan gutter og jenter skåret på vokabulartesten som ble benyttet i «På sporet». Jeg fant ingen signifikant forskjell på gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart.

Underproblemstilling 1: *«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart?»*

Her så jeg på hvor ofte biblioteket benyttes, hvor ofte barna ble lest for, samt hvor mange bildebøker barn hadde hjemme. På disse områdene fant jeg ingen signifikante forskjeller mellom kjønnene. Jeg fant imidlertid at det var signifikant forskjell blant gutte- og jenteforeldre når det gjelder å stille spørsmål til barnet når de leser bildebøker, i gutters favør.

Underproblemstilling 2: *«Tar gutter og jenter like mye initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart?»*

Her så jeg på om gutter og jenter i like stor grad tok initiativ til å bli lest for hjemme, og fant at det var signifikant forskjell for gutter og jenter når det gjelder å selv ta initiativ til å bli lest for, i jenters favør.

5 Diskusjon

Denne delen av oppgaven vil følge samme struktur som resten av oppgaven ved at jeg har delt den inn i tre deler, først vil jeg ta for meg hovedproblemstillingen min, og drøfte på bakgrunn av teori og funn. Deretter vil jeg gjøre det samme med de to underproblemstillingene.

5.1 Hovedproblemstilling

Hovedproblemstilling: *«Er det forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart?»*

I mitt forskningsprosjekt fant jeg ingen signifikant forskjell i vokabularnivå for gutter og jenter ved skolestart.

Nedenunder vil jeg drøfte mulige årsaker til dette funnet. Jeg har valgt å først se nærmere på utvalget som ble benyttet.

5.1.1 Utvalget

I mitt forskningsprosjekt vet vi ikke noe mer om utvalget med hensyn til flerspråklige enn at de er rimelig jevnt fordelt mellom kjønn. Det vil si at omtrent like mange gutter som jenter har foreldre som begge snakker skandinavisk, og cirka like mange gutter som jenter har foreldre hvor en snakker skandinavisk. Det er også omtrent like mange gutter som jenter som har foreldre hvor begge foreldrene snakker et annet språk enn skandinavisk. Flerspråklige barn er en uensartet gruppe, noen kan ha lært norsk siden fødsel, i tillegg til norsk, andre i denne gruppen kan ha bodd i Norge i kun kort tid, og nettopp begynt å lære norsk. Hvor godt de vil gjøre det på en slik vokabular test vil naturligvis variere. Samtidig er det slik at blant førsteklassinger vil elevmassen bestå av barn med norsk som morsmål, og barn som har norsk som andrespråk, og som behersker norsk i varierende grad. Ved å inkludere alle på lik linje i en vokabulartest vil gi et mest mulig reelt bilde på hvordan sammensetningen av barns vokabularnivå er ved skolestart fordi man vil få med hele spekteret. I tillegg til at selve utvalget kan ha hatt noe å si for resultatet, er det viktig å se nærmere på selve måleinstrumentet som ble brukt for å måle barnas vokabular.

5.1.2 Måleinstrumentet

Kan måleinstrumentet ha hatt betydning for resultatet jeg fant? I arbeidet med mitt forskningsprosjekt har det blitt mer og mer tydelig for meg at det blir viktig å se nærmere på selve måleinstrumentet i dette tilfelle, altså NVT (Norsk Vokabular Test). Testens utforming og teorien den er utviklet fra har betydning for hva testen måler. Rammeverket, det vil si teorigrunnlaget prøven er utviklet fra, måten ordene er valgt ut på, og hvilke ord som tilslutt har blitt inkludert i testen vil ha stor betydning for hva som måles. Slik vil utformingen av prøven langt på vei bestemme hvilke slutninger som kan trekkes på grunnlag av testresultatene.

Hva måler testen egentlig? Testen består av 20 ord, og er en forkortet utgave av NVT (Norsk Vokabular Test). Det å måle vokabular er vanskelig, siden det ikke er direkte observerbart. Det er for omfattende å skulle kartlegge alle ord hver barn kan, derfor må konstruktet operasjonaliseres gjennom en vokabulartest. Intensjonen er at de utvalgte ordene i testen skal gi en indikasjon på det større bakenforliggende konstruktet som er barnas vokabular. Denne testen måler barnas ekspressive språk, noe som kan sies å være positivt for denne testen, siden ekspressivt språk er en sterkere indikator enn reseptivt språk når det gjelder å predikere senere leseforståelse (Scarborough et al., 2009). På den annen side måler en slik test kun om barna kan navngi bildene de ser, for eksempel bilde av en ørn. Vi vet etter testen bare om de kan navnet på objektet de ser. Nettopp fordi testen kun måler om barna kan navngi disse 20 ordene kan man spørre seg om testen blir for smal, og mangler viktige dimensjoner med det som skal måles. Dette beskrives i litteraturen som en trussel mot begrepsvaliditeten og kalles konstruktunderrepresentasjon (Solheim, 2010).

I lys av Nagy og Scotts (2000) teorier om ordkunnskapens flerdimensjonale karakter ser vi at det å kunne navngi begreper sier ingenting om hvor god ordkunnskap barnet har. Å kunne et ord er langt mer komplekst enn å navngi det. I tillegg til å vite hva et ord betyr, må man vite når og hvordan ordet skal brukes i kontekst.

Deler vi inn ord i bredde- og dybdekunnskap slik som Vadasy og Nelson (2012) kan man si at en slik vokabulartest som måler hvorvidt barna kan navngi ord, sier noe om barnas breddekunnskap, altså noe om antall ord de kjenner. Denne testen sier ikke noe om barnets dybdekunnskap, altså hvor godt de kan ordene.

Det vi kan si om resultatet på en slik vokabulartest som er benyttet i dette prosjektet er at barna kan navngi opptil 20 ord, og bildene de kan si navnet på er en del av deres ekspressive vokabular. Vi kan ikke si noe om hvor god ordkunnskap de har om ordene de navngir. Vi vet altså ingenting om hvor god forståelse de har av ordene. Vadasy og Nelson (2012) deler som nevnt i teoridelen ordkunnskapen inn i bredde og dybdekunnskap, og Nagy og Scott (2000) viser til at dybdekunnskapen vi har om et ord, er knyttet til leseforståelse. Vi vet ingenting om dybdekunnskapen barna har om ordene når de bare navngir objektene.

NVT (Norsk Vokabular Test) ble som nevnt i metodekapittelet utviklet på bakgrunn av andre, tilsvarende tester fra utlandet. Disse ble studert i forhold til hvilke kategorier ord det var vanlig å inkludere, i tillegg ble det benyttet barnelitteratur og andre tekster beregnet for barn for å finne ord som man antok mange barn ville kjenne til, og ord som man antok få barn ville være kjent med. Ser vi på Beck et.al. (2002) som deler ord inn i tier one, tier two og tier three ord, kan det se ut til at ordene i testen er hentet fra alle de tre gruppene med ord. Tier one ordene er ord de fleste kan, og som opptrer hyppig i dagligtale. Fra testen kan «nøkkel» kan være et slikt ord. Tier two ordene som er ord som ikke er så vanlig i barns dagligspråk, men innholdet kan allikevel være kjent for dem. Et eksempel på et slikt ord fra testen kan være «hjerne». Den siste gruppen ord, tier three er en gruppe ord som er fagspesifikke, som er begrenset til en bestemt kontekst. I denne vokabulartesten, som ble brukt for skolestart, kan man kanskje påstå at et ord som «trekkspill» kan falle inn under denne kategorien ord. Det er ikke fagspesifikt, men et ord som er begrenset til en bestemt kontekst, og det er et instrument som er relativt lite brukt. Ut fra måten denne testen er laget på kan det se ut til at den er en god indikator på det bakenforliggende konstruktet, som i dette tilfellet er skolestarternes ekspressive vokabularnivå.

I mitt forskningsprosjekt fant jeg som beskrevet i resultatdelen ingen signifikant forskjell på gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart, jeg vil nå drøfte dette funnet opp mot hva annen forskning har funnet ut.

5.1.3 Forskning på kjønn og språk

Skoleklar prosjektet som testet barn siste år i barnehagen med NVT, fant at jentene gjorde det litt bedre enn guttene, men denne forskjellen var ikke signifikant (Størksen et al., 2013). Her fant man heller ingen signifikant forskjell mellom kjønnene, selv om de kunne se en tendens i

jenters favør. Dette er som nevnt den vokabulartesten min studie har tatt utgangspunkt i, men det ble benyttet en forkortet utgave av denne, hvor de opprinnelige 45 ordene ble redusert til 20, med tilnærmet lik reliabilitet.

En annen norske studie som så på 4 åringers språk, fant at det ikke var kjønnsforskjeller i barnas reseptive språk (Hjetland & Johansen, 2009). Det er verdt å merke seg at denne studien så på barnas reseptive språk. Både NVT, som ble benyttet i «Skoleklar» prosjektet, og den forkortede utgaven av NVT som «På sporet» prosjektet har brukt, måler barnas ekspressive språk. Reseptivt språk kan sies å være vår forståelse av ord, mens ekspressivt språk er det språket vi klarer å uttrykke (Harmon & Jones, 2005). Det er altså forskjell på hva denne undersøkelsen har målt, og hva vokabulartestene benyttet i «Skoleklar» prosjektet og «På sporet» har målt, siden den første har sett på reseptivt språk, og de to siste har målt barns ekspressive språk. Disse undersøkelsene er derfor ikke sammenlignbare. Allikevel er det interessant å merke seg at ingen av dem fant kjønnsforskjeller verken for reseptivt eller ekspressivt vokabular, i disse studiene som er foretatt med barn fra 4 års alder og opp til skolestart.

Dette er spennende resultater fordi både internasjonal og norsk forskning på enda mindre barn, indikerer at det er kjønnsforskjeller i språkutvikling. CDI undersøkelser både i Norge og andre europeiske land finner at jenter i 8-36 måneders ligger litt foran gutter når det gjelder tidlige former for gester, ordproduksjon og det å kombinere ord (Eriksson et al., 2012; Simonsen et al., 2014). Norsk forskning som er basert på observasjon i barnehagen finner forskjell i språkutvikling hos barn på 2,9 år. Den største forskjellen så man når det gjaldt barnas ordproduksjon, i jenters favør (Stangeland et al., under review).

Betyr dette at det forspranget som det ser ut for at jenter har fra småbarnsalder av, blir innhentet av guttene før skolestart? Eller mangler vi gode nok kartleggingsverktøy for å fange opp forskjeller når barna blir eldre?

CDI undersøkelsen peker på at guttene ser ut til å ha tatt igjen jentene ved treårsalderen, men det er vanskelig å si noe sikkert om dette siden denne testen har en «takeeffekt» (Simonsen et al., 2014). Når det gjelder å måle vokabular vil det være enklere å måle alle ord en ettåring kan, enn det vil være å måle hele vokabularet til en seksåring. En seksåring vil normalt kunne så mange ord, at man må velge ut noen ord som kan brukes som en indikator. Som nevnt over, vil et slikt måleinstrument som en vokabulartest måtte granskes nøye, for å se om den måler

det den er ment å skulle måle. Dette sier noe om testens validitet, med andre ord hvor gyldig den er (Thagaard, 2013).

Grunnen til at jeg valgte å se på om det fantes forskjell i gutter og jenters vokabularnivå ved skolestart, var på bakgrunn av de forskjellene man har sett i leseforståelse senere i skoleløpet. Siden vokabular har vist seg å predikere senere leseforståelse, var dette grunnen til at jeg valgte å se på vokabular. Jeg fant ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det gjaldt vokabularnivå ved skolestart, jeg vil derfor se på andre mulige årsaker til at disse forskjellene i leseforståelse oppstår.

5.1.4 Senere leseforståelse

Vokabularet vil, så lenge vi deltar i språklige kontekster, alltid være i utvikling. Når barna starter på skolen blir det større fokus på den skriftlige diskursen og ordene som i større grad kjennetegner denne. Både Rammeplan for barnehagen og Kunnskapsløftet i skolen, har fokus på språk, men dette jobbes med på ulike måter i de to institusjonene.

Rammeplanen for barnehager nevner spesifikt at barnehagen skal arbeide med barns vokabular, at barn skal lære nye begreper og øke sitt ordforråd. Når det kommer til hvordan barnehagene skal arbeide med dette, er det fokus på språklæring i både uformelle og formelle situasjoner, og på at barn lærer språk i lek og samspill med andre barn og voksne (Rammeplan for barnehagen, 2011). Når språkstimulerende arbeid som det å jobbe med å utvide barns vokabular skal foregå i uformelle situasjoner og i lek, kan en stille spørsmål ved om dette arbeidet blir for mye overlatt til tilfeldigheter. Har barnehagen nok kompetente voksne med relevant utdanning til å ivareta dette i hverdagen? Hva voksne sier, hva de spør om og hvordan spørsmål stilles til barn i ulike situasjoner og i lek kan ha stor betydning for språkstimulering. Kan hende er det slik at arbeidet med språk i barnehagen kan bli usystematisk, og at forskjellene mellom barnehagene blir store.

Eller er det slik at barnehagene er en god nok institusjon for læring slik den er i dag, slik kritikere av Agderprosjektet påstår? Er måtene det arbeides på for å stimulere barns språk gode nok? Hvorvidt dette er tilfelle vil vi kan hende få svar på når resultatene fra Agderprosjektet foreligger, og en da kan se effekten av skoleforberedende opplegg i intervensjonsbarnehager opp mot resultater fra kontrollbarnehager.

På skolen er det kunnskapsløftet som legger føringer, og fokus på språk er fremtredende også her, både muntlige ferdigheter og leseferdigheter er regnet som grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsløftet, 2006). Skolens måte å arbeide med dette på, er gjennom et organisert opplegg i skoletiden, altså formelle læringssituasjoner som er voksenstyrt. Det å arbeide med begreper er ikke eksplisitt nevnt i Kunnskapsløftet. Kan dette være en hvilepute for lærerne i skolen? Kan hende er det slik at å arbeide med begreper ikke prioriteres fordi det er mye annet det er større fokus på i læreplanene. Lek er også i liten grad nevnt i skolens læreplaner.

Lek er en indre styrt motivert aktivitet hvor språket brukes og utvikles. Barn lærer språk gjennom lek, og frilekstradisjonen i norske barnehager står sterkt, og anses som verdifull i seg selv. Det sammen gjelder barns rett til medvirkning, altså at barn skal konsulteres og være med på å ta egne valg (Rammeplan for barnehagen, 2011). Men kan en slik frilekstradisjon og det at barn selv skal få være med å bestemme hva de skal gjøre, slå uheldig ut for noen barn? Språkfattige barn vil gjerne søke seg til lek og aktiviteter som ikke krever så mye av dem når det gjelder språk og kommunikasjon. Kanskje vil Per velge å sykle, så ofte han har muligheten til det, mens Linda vil trekke seg mot en voksen, for å bli lest for, eller for å samtale om ting hun har opplevd. De språklige stimuliene Per og Linda får, vil være forskjellig. Er det slik at dette mønsteret gjentar seg over lang tid, vil Linda i løpet av sin barnehagekarriere ha fått en helt annen stimulering av sitt språk enn Per, som ikke oppsøker verken bøker eller samtaler med voksne. Kanskje må man velge å ha enda mer organiserte språkaktiviteter i barnehagene for å fange opp alle barna, slik at alle får tilnærmet like mye språklig stimulans? Eller handler det mer om at de voksne må bli bedre på å se alle barn. At de har fokus på hvor viktig språk og tidlige literacy ferdigheter er, og oppsøke de barna som ikke frivillig oppsøker dem for å bli lest for, eller ta del i lek som krever mer språk?

Selv om barna når de begynner på skolen, får en mer organisert dag, med mer formell læring, er allikevel mye av dagen avsatt til lek og fritt valg av aktiviteter siden skoledagen er relativt kort. Flere timer hver dag er satt av til SFO for de elevene som har dette tilbudet, eller til å være hjemme. De første skoleårene tilbringer elevene mest tid på SFO, deretter blir mer av dagen satt av til formelle læringssituasjoner og mindre SFO, det vil si at skoledagen blir lengre, og det er mindre tid til SFO. På SFO er det lagt opp til at barn i stor grad selv kan velge hva de ønsker å gjøre, de velger selv aktiviteter. Akkurat som at noen barn i barnehagen velger bordaktiviteter, og andre velger mer fysisk lek som fotball, skjer det samme på SFO. Når man kommer på SFO for hente sine barn, ser det ofte ut til å være slik at jentene er de som har valgt bordaktivitetene hvor de samtaler med venner og voksne, mens guttene spiller

fotball eller bygger med lego. Hvis dette inntrykket stemmer kan muligens barns valg av fritidsaktiviteter være noe man bør vie mer oppmerksomhet. SFO opptar flere timer av barnas tid hver dag, og valg av aktiviteter kan være avgjørende for hvor mye språkstimulans barna får, som igjen kan ha noe å si for hvor mange nye ord de tilegner seg. Samtidig er det mindre voksentetthet på SFO enn i barnehagene, og man kan stille spørsmål ved hvor god tid de ansatte har til hvert enkelt barn. Kanskje er det ikke tid til å sitte i lesestolen å lese for to barn, hvis den voksne er alene om ansvar for 20 barn.

Videre vil jeg se på om det er noe i Home Literacy Environment hos skolestarterne som kan indikere hvorfor det oppstår kjønnsforskjeller når det kommer til leseforståelse i skolen. Jeg har valgt å se på om det er forskjeller i hvordan det tilrettelegges for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter.

5.2 Underproblemstilling 1

Underproblemstilling 1: *«Legges det i like stor grad til rette for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart»?*

For å se nærmere på om det i like stor grad tilrettelegges for literacy erfaringer hjemme for gutter og jenter ved skolestart, har jeg sett på svar fra spørreskjemaet foreldrene har fylt ut.

Jeg fant at det er ingen signifikant forskjell i hvordan det tilrettelegges for at gutter og jenter skal få literacy erfaringer hjemme når det gjelder hvor ofte biblioteket besøkes, antall bøker de har hjemme eller hvor ofte de blir lest for. Jeg fant at det er signifikant forskjell på gutte- og jenteforeldre når det gjaldt å stille barna spørsmål når de leser bildebøker, i gutters favør.

Nedenunder vil jeg drøfte mulige årsaker til disse funnene.

Flere studier peker på at språkutvikling hos barn påvirkes av barnas tilgang til bøker og høytlesning (Gest et al., 2004). Det å ha mulighet for å besøke bibliotek, ha tilgang til bøker hjemme og det å bli lest for sier noe om tilgangen til bøker og høytlesning.

Det var ingen signifikant forskjell på hvor ofte gutter og jenter besøkte biblioteket i denne undersøkelsen, og jeg vil i diskusjonen kommentere resultatene ved hjelp av prosenttallene for hele utvalget, det vil si gutter og jenter samlet. Jeg fant i denne undersøkelsen at over halvparten av hele utvalget (56,4%), benytter biblioteket «sjelden». Av svaralternativene vet vi at «sjelden» vil si mindre enn «ca en gang i måneden», og oftere enn «aldri». Her kan altså

de som har svart «sjelden» gå på biblioteket alt fra en gang i året, til oftere, som for eksempel hver sjettede uke. Dette vet vi ikke noe om ut fra svaralternativene, men vil i praksis utgjøre stor forskjellig i hyppigheten. Vi ser også at hele 16,3 % oppgir at de «aldri» besøker biblioteket. 23,5 % oppgir at de er innom biblioteket «ca en gang i måneden». De resterende 3,3 % bruker biblioteket engang i uken eller oftere. At biblioteket ikke brukes mer, kan i utgangspunktet være en kilde til bekymring, siden forskning i USA har indikerer at begynnende literacy ferdigheter og det å besøke bibliotek, har en signifikant sammenheng (Nord et al., 2000). På den annen side vil en slik bekymring kanskje være litt forhastet siden forskjellen mellom rike og fattige i Norge nok ikke er like stor som i USA. Er det stor forskjell på fattige og rike vil biblioteket kunne bidra til å utjevne forskjellene ved at de som ikke har råd til å kjøpe egne bøker, kan låne disse gratis. Utvalget av bøker på bibliotekene er rikholdige, og man har dermed tilgang til mye og variert litteratur. For at biblioteket kan være med på å utjevne skille mellom de som har tilgang til bøker eller ikke i hjemmene sine, forutsetter også at biblioteket brukes. For å oppsøke biblioteker for å låne med seg bøker for å lese hjemme, forutsetter at man er interessert i å lese.

At bibliotekene i denne studien, som er foretatt i et rikt land som Norge, ikke brukes mer enn de gjør, kan kanskje være fordi vi heller kjøper bøker enn å låne? Ser vi på tallene for antall bøker som finnes i hjemmet hos gutter og jenter, kan vi langt på vei få bekreftet denne mistanken, siden vi kan se at hele 59,8 % av de spurte oppgir at de har mer enn 40 bildebøker hjemme hos seg. Ser vi på kategorien under, ser vi at 21,7% oppgir at de har mellom 21-40 bøker hjemme.

Når vi ser på antall bildebøker som finnes i hjemmet hos de skolestarterne som er med i «På sporet» prosjektet ser vi at det ikke er noen signifikant forskjell mellom hvor mange bøker som finnes hjemme hos gutter og jenter. Vi ser som nevnt over at de aller fleste barna kommer fra hjem hvor de har mange bøker. Mengden bøker som finnes i et hjem har vist seg å være en predikator for begynnende literacy ferdigheter hos barn (Nord et al., 2000).

I andre enden av skalaen på hvor mange bøker i hjemmet, ser vi at 11,3% har 11-20 bøker, 7% av utvalget har mellom 1-10 bøker, og bare 0,3% oppgir at de ikke har noen bøker hjemme. På dette spørsmålet i spørreundersøkelsen var det viktig å ikke slå sammen de to kategoriene «ingen bøker» og «mellom 1-10 bøker». Slik tallene fremstår nå, ser vi at svært få oppgir at de ikke har en eneste bok, i den neste svarkategorien hvor alternativet er mellom 1-10 bøker har vi betydelig flere. Ved å slå sammen kategoriene til 0-10 ville resultatet fort ha sett annerledes ut, det ville da sett ut som om flere kunne ha kommet fra hjem helt uten bøker.

Det å ha noen bøker hjemme, selv om det bare er et par, er vesentlig forskjellig fra å komme fra et hjem uten noen bøker i det hele tatt, har foreldrene valgt å ha bøker i huset, er det også en sjanse for at de er tilgjengelig, og at de leses i.

På den annen side er ikke det å ha mange bøker i huset en garanti for lesing i seg selv. Hadde det vært så enkelt kunne man med utgangspunkt i at forskning har funnet at å ha bøker hjemme predikerer begynnende literacy ferdigheter, dele ut bøker til småbarnsforeldre, for på den måten forsøke å utjevne forskjeller mellom de med mange og de med svært få eller ingen bøker. Tanken er god, allikevel er ikke det å ha bøker i et hjem tilstrekkelig, de må også brukes. I hjem med svært få eller ingen bøker for barn, er det gjerne ingen kultur for å lese for barna. Kan hende er det ikke vanlig at de voksne leser for egen fornøyles skyld heller. Det er dermed usikkert om det å få bøker vil endre lesekulturen i familien. En bok som ikke blir lest i, er i beste fall pynt i hylla. Men den kan ikke bidra til at barn utvikler begynnende literacy ferdigheter med mindre den blir lest i.

Det å lese bøker for barn predikerer begynnende literacy ferdigheter (Nord et al., 2000), for det å lese bøker støtter barns evne til å forstå historier. Boklesing bidrar til at barn blir glade i bøker, og at de blir glade i å lese (Dickinson, 2001). I tillegg kan det å lese for barna bidra til å utvide deres vokabular (Espenakk et al., 2011).

I spørreundersøkelsen ser det ut til at flesteparten i utvalget leses for enten flere ganger i uken (41,6%), eller daglig (36,6%). Det var ingen signifikant forskjell på gutter og jenter. 11,4 % oppgir at de leser for barnet en gang i uken, og 9,9% oppgir at de leser månedlig for barnet. Bare 0,5% oppgir at de aldri leser for barnet.

Med tanke på hvor viktig det å lese for barn har vist seg å være, er det positivt å se ut fra denne undersøkelsen at det ser ut til å være kultur for å lese for barna hjemme. Det har vært mye fokus på at det er viktig å lese for barn, i mange år. Dette har kan hende bidratt til dette. Samtidig skal man være klar over at når de fleste muligens vet at de bør lese ofte for barna sine, vil det alltid være en fare for at noen svarer at de leser oftere for barnet enn de gjør i virkeligheten. Det vil si at de svarer det de tror er «riktig» svar (Kleven et al., 2014).

Som tidligere nevnt kan det å lese for barn, bidra til at de øker sitt vokabular (Espenakk et al., 2011), men for at vokabularet skal kunne utvides ved hjelp av lesing har det vist seg at kvaliteten på selve lesingen øker når barnet inviteres til dialog omkring innholdet som leses (Justice, 2002).

Når det kommer til det å stille spørsmål ved lesing av bildebøker, var det signifikant forskjell blant gutte- og jenteforeldre, i gutters favør. Det vil si at gutter blir stilt flere spørsmål når de blir lest for. Jeg vil konsentrere meg om å diskutere mulige årsaker til dette funnet.

Er gutter selv mer åpne for å snakke om det som leses? Eller stiller gutteforeldre flere spørsmål for at guttene ikke skal miste interessen, og for å sjekke at de følger med underveis?

Eller kan dette ha sammenheng med type bøker som leses? Det kan se ut som at gutter i barnehagealder foretrekker faktabøker (Dalen, 2011). Er det sånn at det er mer naturlig å stille spørsmål og samtale om det som man leser og ser i slike bøker? Leser man fakta bøker om dinosaurer for en femåring, vil det gjerne falle naturlig å stille spørsmål til tekst og bilde. I faktabøker vil det gjerne dukke opp faguttrykk, som den voksne vil spørre barna om de kjenner betydningen til, og gjerne gi ordforklaringer hvis ordet er ukjent.

Hvorvidt det leses ulike bøker for gutter og jenter hjemme gir ikke spørreundersøkelsen noe svar på. Men forskning peker i retning av at gutter og jenter muligens kan ha ulike lesepreferanser, og type bøker som leses kan være avgjørende for hvor naturlig det blir å stille spørsmål underveis i lesingen. Resultatene fra denne studien viser at gutteforeldre stiller flere spørsmål enn jenteforeldrene når de leser bøker for barna sine. Det å stille spørsmål til tekst, kan heve kvaliteten på lesingen, og bidra til økt vokabular (Justice, 2002).

Det at foreldre leser for barn, og stiller spørsmål til teksten viser forskning at er positivt, men har barns egen motivasjon for å delta på leseaktiviteter også noe å si? Forskning viser at betydningen av motivasjon for leseaktiviteter predikerer skårer i leseforståelse utover kognitive evner og bakgrunnskunnskap (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Jeg vil nå se nærmere på forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder å ta initiativ til å bli lest for.

5.3 Underproblemstilling 2

Underproblemstilling 2: «Tar gutter og jenter i like stor grad initiativ til å engasjere seg i literacy aktiviteter hjemme ved skolestart?»

For å belyse denne underproblemstillingen tok jeg utgangspunkt i en påstand fra spørreskjemaet som spør om barnet selv tar initiativ til å bli lest for. Jeg fant at jenter tar

signifikant mer initiativ til å bli lest for enn gutter. Nedenunder vil jeg drøfte mulige årsaker til dette funnet.

Kan indre motivasjon være en årsak til at jenter tar mer initiativ til å bli lest for enn gutter? Indre motivasjon kjennetegnes ved at den har sitt utspring i interesse, og den er selvbestemt (Ryan & Deci, 2009). Den indre motivasjonen er en sterkere drivkraft enn ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tar jenter mer initiativ til lesing fordi de er indre motivert denne aktiviteten? Med andre ord, kan det være slik at jenter tar mer initiativ til lesing enn gutter tolkes som at de er glade i å bli lest for, og at de opplever lesingen eller lesestunden som meningsfull og interessant? Eller er det kanskje voksenkontakten jentene aller mest søker, ikke lesingen i seg selv?

Resultatene fra Dalens (2011) undersøkelse om at jentene i barnehagen oftere enn guttene spontant valgte leseaktiviteter, er interessant fordi det sammenfaller med min studie, om at jenter oftere enn gutter selv tar initiativ til å bli lest for hjemme.

Å bli lest for er en rolig aktivitet, hvor man sitter i ro, er det slik at det er lettere for jenter å sitte i ro? Eller har det mer å si hvilke type bøker som leses, og hvordan rammen rundt lesestunden er lagt opp? I barnehagealder kan det virke som at gutter foretrekker å bli lest for i små grupper, hvor de sitter nærme den som leser. Jenter er mer utholdende når det leses i større grupper enn gutter er. Videre ser det ut til at gutter foretrekker faktabøker, mens jentene ofte vil lese kontinuerlig tekst, altså historier (Dalen, 2011). Disse forskjellen i hva gutter og jenter ser ut til å foretrekke, vil kunne ha betydning for deres interesse for de leseundene voksne legger opp til med tanke på innhold og setting.

I barnehage og SFO har barn mye rom til å selv velge hva de vil gjøre, det har de kan hende også hjemme. Når barn selv har mulighet til å velge hvilken aktivitet de vil drive med har troen på egen mestring betydning. Troen på egen mestring, kalles self- efficacy (Bandura, 1977), og self- efficacy er en viktig motivasjonsfaktor (Guthrie & Humenick, 2004).

Bandura (1997) fant at står vi ovenfor valg, velger vi det vi selv tror vi mestrer best, og vi velge bort det vi tror vi ikke klarer. Velger Per bort lesing fordi han ikke synes han får det til? Kan hende synes han det er vanskelig å sitte stille, eller at det er ikke fenger han. Velger han å sykle fordi han mestrer det bedre? Det er fullt forståelig at man ønsker å holde på med aktiviteter man mestrer. Allikevel er det gjerne på sin plass å stille spørsmål ved om vi som voksne, både hjemme og i barnehager og skoler skal tillate at noen barn konsekvent velger bort leseaktiviteter. Vokabular er utpekt som den enkeltfaktoren som i høyeste grad henger

sammen med senere leseforståelse (Aukrust, 2005; Baumann, 2009), og vokabularet kan utvikles ved å lese selv (Vadasy & Nelson, 2012) eller gjennom å bli lest for (Justice, 2002). For å sikre at flest mulig barn får et best mulig utgangspunkt for å lykkes i samfunnet vårt, har vi gjerne et ekstra ansvar for å motivere de barna som ikke uten videre finner lesing spennende.

Det blir da viktig å finne rett inngangsport til bøker, for å øke interessen, og i neste omgang barns self- efficacy når det kommer til å bli lest for, og etter hvert det å lese selv. Når man plukker bøker til seg selv på fritiden kan man anta at elever velger bøker utfra hva de tror de mestrer, dette kan føre til at de velger bøker med for få utfordringer, eller for vanskelige bøker. Dette kan igjen føre til at teksten oppleves som kjedelig eller uforståelig.

For at barn skal kunne utvikle sitt ordforråd gjennom lesing, må tekstens vanskegrad være på rett nivå. Dette innebærer at 95% av ordene i teksten er kjent fra før (Vadasy & Nelson, 2012).

I hvilken grad tilrettelegges lesingen, ved at elever får veiledning til å velge bøker med riktig vanskegrad etter at de selv har lært å lese? Kan riktige bøker, med tanke på både innhold som interesserer og rett vanskegrad på teksten trigge den indre motivasjon slik at de selv velger å lese mer?

Når det gjelder å finne litteratur selv viser en spørreundersøkelse i Norge blant norsklærere at lærerne i liten grad veileder elevene i valg av bøker (Rangnes, 2013). Dette kan tyde på at elevene i stor grad er overlatt til seg selv når de skal velge litteratur. Kan hende er det tilfeldigheter som avgjør om de finner bøker som stimulerer til videre leselyst.

Ser vi på lesevaner hos ungdom, som vi har mulighet til ved å se på resultatene fra PISA, som viser at 15 år gamle jenter leser mer enn gutter for på fritiden, og er mer positivt innstilt til lesing (Roe & Taube, 2012). Hva velger gutter å gjøre på fritiden? Er de mer opptatt av å idrett, eller er det dataspill og nettbrett som dominerer?

Ser vi på denne undersøkelsen ser vi at barn ved skolestart leses for like mye, uavhengig av kjønn. Endrer dette seg når barna blir eldre og kan lese selv? Er det slik at foreldre leser for gutter når de er små, uavhengig av om de vil bli lest for eller ikke? På et eller annet tidspunkt i løpet av skoletiden ser det ut til at gutter velger vekk lesing, i større grad enn jentene.

Kan forskjell i leseforståelse hos ungdom skyldes at jenter som barn er mer motiverte for leseaktiviteter enn gutter, og at dette skillet vedvarer? Uansett er de forskjellene i

leseforståelse mellom kjønnene som vi kan se i dag bekymringsfulle. Det å jobbe aktivt med at barn skal oppleve en indre motivasjon for lesing vil kunne være en måte å utjevne forskjellene mellom kjønnene på. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

6 Avslutning og tanker om veien videre

I løpet av den tiden jeg har arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått ett innblikk i et stort og komplekst forskningsfelt. Det har vært spennende å lære mer om hvor viktig vokabular og tidlige literacy erfaringer ser ut til å være for senere leseferdigheter. Resultatene fra denne studien indikerer at det ikke er forskjell på gutter og jenters vokabular ved skolestart, og det er viktig å påpeke at dette er et positivt funn. Gutter og jenter ser ut til å begynne på skolen med likt utgangspunkt når det gjelder vokabularnivå. Til tross for at vokabularnivået hos gutter og jenter ser likt ut ved skolestart, er det noe som skjer i jenters favør utover i skoleløpet. Allerede på femte trinn presterer jentene bedre enn guttene på leseprøver, og forskjellen har økt når de går på åttende trinn (Gabrielsen & Solheim, 2013).

Funn fra denne studien viser videre at jenter tar signifikant oftere initiativ til å bli lest for. Er det betydningen av at jenter i større grad enn gutter er motivert til å bli lest for ved skolestart som ligger bak? Internasjonal forskning viser at initiativ og interesse har betydning for leseaktiviteter, og at motivasjon predikerer skårer i leseforståelse utover kognitive evner og bakgrunnskunnskap (Schiefele et al., 2012). Hvis det er slik at elevers egen motivasjon for leseaktiviteter er grunnen til at det oppstår forskjell i leseforståelse senere i skoleløpet, blir det en viktig oppgave å stimulere gutters leselyst fra dag en i skolen.

Jeg fant at gutter stilles oftere spørsmål når de leses for enn jentene. Denne forskjellen var også signifikant, noe som er et interessant funn med tanke på at det å samtale om tekst, kan ha betydning for språkutviklingen (Weizman & Snow, 2001). Et sentralt spørsmål her blir imidlertid hvorvidt det faktisk at jenter tar signifikant oftere initiativ til å bli lest for og at gutter stilles signifikant oftere spørsmål enn jenter når de leses for, henger sammen. Er det slik at jenter som oftere tar initiativ til å bli lest for er mer aktive under leseøkten enn gutter, og at gutter i større grad enn jenter trenger at foreldre stiller spørsmål for at de skal opprettholde interesse og konsentrasjon? Resultater som viser at jenter i større grad enn gutter tar initiativ til lesing er uansett et funn som peker i retning av at det bør arbeides med å fremme leselyst og interesse for leseaktiviteter i skolen, kanskje spesielt på gutters premisser?

I ettertid ser jeg at det hadde vært hensiktsmessig, i tillegg til de variablene jeg har studert, og sett på betydningen av variabelen som sier noe om foreldrenes sosioøkonomiske status i mitt forskningsprosjekt, siden sosioøkonomiske forhold ser ut til å være en viktig faktor for både literacy erfaringer og vokabular. For eksempel ville det vært interessant å sett på utdanningsnivå hos foreldrene til elevene i «På sporet» prosjektet i tilknytning til elevenes vokabularnivå og Home Literacy Environment. Men det kan kanskje være en problemstilling for fremtidige forskningsprosjekt med utgangspunkt i dette datamaterialet.

«På sporet» prosjektet er et pågående prosjekt, og disse elevene skal følges over flere år. Det vil derfor bli spennende ved senere målepunkt å kunne se sammenhenger vi i dag ikke har nok data til å si noe om. Min studie har tatt utgangspunkt i data fra første målepunkt, ved oppstarten på første trinn. Det har nylig blitt samlet inn nye data, ved slutten av første trinn. Nye målepunkter for elevene i dette prosjektet vil samles inn på både andre og tredje trinn, og man vil få deres resultater knyttet til nasjonale prøver på femte trinn. Når disse elevene går i femte trinn, vil det være interessant å se sammenhenger mellom skårer i leseforståelse ved 10 års alder og data fra testing av vokabular ved skolestart for disse elevene. I tillegg vil det bli interessant å følge prosjektet videre med tanke på om det vil fremkomme sammenhenger mellom motivasjon tidlig i skoleløpet og senere leseprestasjoner.

7.Litteraturoversikt

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*: Kunnskapsdepartementet.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barne- ungdoms og familiedirektoratet. (2015). Retrieved 09.06.15, 2015, from http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Barn_med_min_oritetsbakgrunn/
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. *Handbook of research on reading comprehension*, 323-346.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guildford Press.
- Biemiller. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades- vocabulary instruction needed (2nd ed. ed.). New York: Guilford.
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction.
- Bishop, D. (2014). *Uncommon Understanding (Classic Edition): Development and disorders of language comprehension in children*: Psychology Press.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K. M., & Galperín, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*, 70(2), 317-331.
- Brinkmann, S., Anderssen, T. M., Rygge, J., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 70-76.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751-774. doi: 10.1006/jmla.2000.2785
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American educator*, 27(1), 14-17.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2011). Godt nok? : norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn : Pirls 2011. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

- Dalen, T. (2011). Rosa og blå lesepraksis i barnehagen: en diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv.
- Dickinson, D. K. (2001). Bookreading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common? *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*
Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub. Co.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., . . . Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: evidence from 10 language communities. *British journal of developmental psychology*, 30(2), 326-343.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., . . . gruppen, T. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E., & Solheim, R. G. (2013). *Over kneiken?: leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319-336.
- Gjems, L. (2014). Barn, språk, læring og lek *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis*
Bergen: Fagbokforl.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. *The voice of evidence in reading research*, 329, 354.
- Hagtvet, B. E. (1996). *Fra tale til skrift : om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harmon, D. A., & Jones, T. S. (2005). *Elementary education : a reference handbook*. Santa Barbara, Calif: ABC-CLIO.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjetland, H. N., & Johansen, T. B. (2009). Kjønnforskjeller innen språkutvikling?: en studie av kjønnforskjeller innenfor barns tale- og skriftspråksferdigheter i fire- og femårsalderen. Oslo: H.N. Hjetand.

- Hoel, T., Håland, A., & Begnum, A. C. (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på gutterommet. In P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Eds.), *Årboka, litteratur for barn og unge*: Det Norske Samlaget.
- Hofoss, D., & Bjørndal, A. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology*, 45(3), 337-374.
- Justice, L. M. (2002). WORD EXPOSURE CONDITIONS AND PRESCHOOLERS' NOVEL WORD LEARNING DURING SHARED STORYBOOK READING. *Reading Psychology*, 23(2), 87-106.
- Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 ed.). oslo unipub: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsløftet. (2006). Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- Laufer, B. (1997). Whats in a word that makes it hard or easy. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (Vol. 2035): Cambridge university press Cambridge.
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K., & Uppstad, P. H. (in preparation). On track: The study protocol for a group randomized controlled trial of an early reading intervention (phase1). Version 13.3.2015KL
- Lyster, S.-A. H. (1995). *Preventing reading and spelling failure : the effects of early intervention promoting metalinguistic abilities*. Institute for Special Education, University of Oslo, Oslo.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning -i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., & Laakso, M.-L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 289-302.
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012). Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on children's vocabulary development. *Psychological science*, 0956797612443833.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3(269-284).
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications*

- for reading instruction: Reports of the subgroups*: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999. *Statistics in Brief*.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). Selvregulering for 42 millioner – Agderprosjektets premisser og intensjoner. Retrieved 2015.05.28, from <http://www.mestremestrerikke.no/2015/03/selvregulering-for-42-millioner.html>
- Rammeplan for barnehagen. (2011). Retrieved from <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>.
- Rangnes, H. (2013). Ord og begreper - et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse for elevene? : University of Stavanger, Norway.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19): Springer.
- Roe, A., & Taube, K. (2012). 3. "To read or not to read—that is the question". *Northern Lights on PISA 2009—focus on reading, 45*.
- Roe, A., & Vagle, W. (2012). Kjønnsforskjeller i lesing - et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 96*(06), 425-441.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school, 171-195*.
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy, and programmes, 23-39*.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly, 47*(4), 427-463.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235): Springer.

- Shelfbline, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Literacy Research, 22*(1), 71-97.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*(2), 169-194.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language, 34*(1), 3-23.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjåk, O. (2008). Ordforråd og fonologi: forholdet mellom ordforråd og fonologisk bevissthet. Oslo: O. Skjåk.
- Snyder, T. D. (2014). Mobile Digest of Education Statistics, 2013. NCES 2014-086. *National Center for Education Statistics*.
- Solheim, O. J. (2010). *Vurdering av leseprestasjoner: grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*. (nr. 93), Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. In A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Eds.), *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Stangeland, Lundetræ, & Reikerås. (under review). *Gender Differences in Toddler's Language Skills Expressed in Play and Daily Life Activities in Norwegian Kindergartens*.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly, 360-407*.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsøe, E. M. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test [Norwegian Vocabulary Test (NVT) for children in transition between day care center and school. Reviewing psychometric properties of a computer tablet based test]. *Spesialpedagogikk forskningsdel, 4*(13), 40-54.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Uppstad, P. H., & Walgermo, B. R. (2014). Arbeid med vokabular i leseopplæringen. In A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Eds.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). The Education Mirror: Facts and analysis of kindergarten, primary and secondary education in Norway. Retrieved 2015.05.28, from <http://utdanningsspeilet.udir.no/en/content/chapter-3/3-1-children-in-kindergarten/>
- Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*: Guilford Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforl.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265.

8.Vedlegg

Vedlegg 1

Figurer og tabeller

| | |
|---|-------|
| Figur 1: Illustrasjon av operasjonaliseringsproblemet | s. 45 |
| Tabell 1: Språkbakgrunn gutter | s.41 |
| Tabell 2: Språkbakgrunn jenter | s.41 |
| Tabell 3: Sumskårer for vokabularprøven for gutter og jenter | s. 47 |
| Tabell 4: T-test for uavhengige grupper | s. 48 |
| Tabell 5: Hvor ofte biblioteket benyttes for gutter og jenter | s. 50 |
| Tabell 6: Chi-kvadrat test. Bibliotek | s. 51 |
| Tabell 7: Hvor ofte foreldre leser for gutter og jenter | s 52 |
| Tabell 8: Chi-kvadrat test. Lesing | s 53 |
| Tabell 9: Antall bøker i hjemmet for gutter og jenter | s. 54 |
| Tabell 10: Chi-kvadrat test. Antall bøker | s. 55 |
| Tabell 11: I hvilken grad gutter og jenter blir stilt spørsmål | s. 56 |
| Tabell 12: Chi-kvadrat test. Stiller spørsmål | s. 57 |
| Tabell 13: I hvilken grad gutter og jenter tar initiativ til å bli lest for | s. 58 |
| Tabell 14: Chi-kvadrat test. Initiativ | s. 59 |

