



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
Master i barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2022

Velg fra liste.

Forfatter: Fereshteh Nikzad Amoli

Veileder: May Irene Furenes og Sara Esmaeeli

Tittel på masteroppgaven: Hvilken forskjell kan vi finne i norsk Vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn ved skolestart?

Engelsk tittel: What difference can we find in Norwegian vocabulary between monolingual and multilingual children at the start of school?

Emneord: Enspråklige, Flerspråklige, vokabularferdigheter, kjønn, antall år barnet gått i barnehage, foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing

Sidetall: 79

+ vedlegg/annet: Antall vedlegg.

Stavanger, 11.08.2022

dato/år



## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke om det finns en forskjell i norsk vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn, og hvilken betydning har antall år i barnehagen for barnets norsk vokabularferdigheter ved skolestart. Jeg ønsker å rette søkelyset mot noen viktige faktorer som kan påvirke vokabularferdigheter hos barna i både enspråklige og flerspråklige grupper. For barnehagelærer som ønsker å hjelpe barnas vokabularferdigheter, barnehagen og barnets miljø i forhold til lesing er også avgjørende faktorer. Bakgrunnen for studien er, for det første at Norge har blitt et flerkulturelt samfunn med stadig flere flerspråklige barn i barnehage. For det andre er vokabular den viktigste faktoren som påvirker språkutviklingen fra start av livet og videre i framtiden.

Denne studien har en kvantitativ tilnærming og datamaterialet er hentet fra lesesenteret sitt forskningsprosjekt "*På spor*". Siden studiens fokus er på barns norske vokabular ved skolestart, utvalget er, datamaterialet som ble samlet ved skolestart (T1) og informasjon om barns bakgrunn, hjemmemiljøet i forhold til lesing, foreldrenes utdanning ble hentet og rammet inn ved spørreskjema som ble gitt til foreldre. I undersøkelsen ble barnets vokabularbredde kartlagt ved skolestart i den første uken da de begynte på skolen. Grunnen var at studien ville undersøke den vokabularbredden som barn har fra barnehage og hjem ved skolestart, og som ikke blir påvirket av skolen.

Dataprogrammet SPSS har blitt brukt for å analysere de innsamlede data. I dataanalysen har det blitt anvendt både deskriptiv og analytisk statistikk. Det er foretatt, Chi-kvadrattest, T-test, korrelasjon og regresjonsanalyse. Studien forklarer store spredning i barns vokabular ved skolestart og denne spredningen blir større når det gjelder sammenligning mellom enspråklig og flerspråklig gruppe. Resultater viser at det er forskjell i vokabular ved skolestart mellom enspråklig og flerspråklige barn der enspråklige gruppen gjennomsnitt skårer bedre enn flerspråklige gruppen. Videre når det gjelder faktoren foreldrenes utdanning viser studien at kun er mors utdanning som har betydning for barns vokabular ved skolestart og som er signifikant. Kjønn og fars utdanning er ikke signifikant. Og funnene viser at antall år barnet har gått i barnehage og hjemme språket hanger sammen med vokabular, men dette reduserer ikke viktigheten av hjemmemiljøet i forhold til lesing.

## **Forord**

En utrolig spennende, krevende og lærerik prosess skal snart avsluttes. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en verdifull innsikt i, og kunnskap om vokabularferdigheter hos barn som jeg vil ta med meg videre inn i praksisfeltet.

Først av alt vil jeg takke mine kjære dyktig og ydmyke veiledere Sara og May Irene. Takk for at dere har gitt meg alle beste råd og hjelp. Og takk for gode og inspirerende faglige diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger under skriveprosessen. Takk for at dere hele tiden har vært tilgjengelig for spørsmål.

Jeg vil takke Lesesenteret (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning) ved Universitetet i Stavanger for at jeg har fått tatt del i dette forskningsprosjektet. Det har vært spennende å kunne benytte meg av et så stort datasett i forbindelse med denne masteroppgaven.

Deretter vil jeg takke min snille sønn for som har vist forståelse for en student mamma i de travleste periodene. Til slutt jeg takke min tålmodige samboer for en fantastisk støtte gjennom denne krevende tiden.

August 2022

Fereshteh Nikzad Amoli

# Innhold

Forside.....	1
Sammendrag .....	3
Forord.....	4
1. Innledning .....	7
Oppgavens Formål .....	9
Forskningsspørsmål .....	10
Begrepsavklaring .....	11
Avgrensing .....	11
Oppbygging av oppgaven .....	12
2. Teoretisk og empirisk bakgrunn .....	13
2.1 Vokabular.....	13
2.2 Vokabulartilegnelse .....	15
2.3 Flerspråklige barn og vokabular ferdigheter .....	18
2.4 Kjønn og vokabular ferdigheter .....	19
2.4 Barnehagen og barns vokabular ferdigheter .....	20
2.5 Hjemmemiljøet og barns vokabular ferdigheter .....	25
2.6 Foreldrenes utdanning og barns vokabular ferdigheter.....	27
3. Metode .....	31
3.1 Metode og design.....	31
<i>Korrelasjonelle design</i> .....	32
3.2 Utvalg.....	32
<i>På sporet</i> .....	33
<i>Mitt utvalg og min studie</i> .....	33
3.3 Analyse .....	34
<i>Variabel</i> .....	35
<i>Chi-kvadrattest</i> .....	35
<i>T- test</i> .....	36
<i>Korrelasjon analyse</i> .....	36
<i>Multipel lineær regresjonsanalyse</i> .....	36
<i>Signifikansnivået</i> .....	37
3.4 Validitet og reliabilitet .....	37
<i>Indre validitet</i> .....	37
<i>Ytre validitet</i> .....	38

<i>Begrepsvaliditet</i> .....	38
<i>Statistisk validitet</i> .....	39
<i>Reliabilitet og validitet til NVT</i> .....	39
3.5 Etiske hensyn .....	40
4. Resultater .....	42
4.1 Deskriptiv statistikk .....	42
<i>Enspråklig og flerspråklig grupper</i> .....	42
<i>Kjønn</i> .....	42
<i>Foreldrenes utdanning</i> .....	42
<i>Hjemmemiljøet i forhold til lesing</i> .....	43
<i>Fordeling av antall år barn har gått i barnehagen</i> .....	45
<i>Fordeling av vokabularferdigheter</i> .....	47
<i>Gjennomsnittstabell for antall år i barnehagen og vokabular</i> .....	49
4.2 Analytisk statistikk .....	49
<i>Korrelasjonsanalyse</i> .....	49
Chi-kvadrattest .....	50
T-test .....	51
Regresjonsanalyse .....	52
5. Drøfting av resultater .....	55
5.1 Forskjellen i foreldrenes utdanning mellom enspråklige og flerspråklige gruppene .....	55
5.2 Betydning av foreldrenes utdanning for barnas vokabular ved skolestart .....	56
5.3 Forskjellen i hjemmemiljøet i forhold til lesing mellom enspråklige og flerspråklige gruppene .....	57
5.4 Betydning av hjemmemiljøet for barnas vokabular ved skolestart .....	58
5.5 Betydning av kjønn for barnets vokabular ved skolestart .....	59
5.6 Betydning av antall år barnet har gått i barnehagen for vokabular ved skolestart .....	60
5.7 Forskjellen i vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn ved skolestart og betydning av hjemme språket .....	64
6. Oppsummering .....	68
6.1 Begrensninger .....	69
6.2 Videre forskning .....	70
7. Kilde .....	71

## 1. Innledning

Barnas språkferdigheter utvikles innenfor et samspill med andre mennesker. (Schjølberg, 2008). De tilegner seg gradvis nye ord i et naturlig samspill med omgivelsene, noe som har en direkte påvirkning på deres livskvalitet. I Norge 93,4 % av barna går til barnehage. Det vil si at ni av ti barn er i barnehagen. Det er derfor viktig å se på betydningen av språkstimulering for å stimulere barns vokabular før de begynner på skolen.

I denne studien vil jeg først undersøke forskjellen i norsk vokabular ved skolestart mellom barnehagebarn med enspråklig bakgrunn og barn med flerspråklige bakgrunn. Norsk vokabular ved skolestart forstås som de språklige ferdighetene barnehagebarn har med seg fra barnehagen og hjemmemiljøet. Videre vil jeg undersøke hvorvidt faktorer som kjønn, antall år i barnehagen, hjemmemiljøet i forhold til lesing, foreldrenes utdanningsnivå samt hjemme språket (språk som brukt hjemme) kan påvirke barnas vokabular ved skolestart.

Det ligger flere grunner i bunn for at språkutvikling med fokus på vokabular er et interessant tema for denne studien. Kanskje den viktigste grunnen er at innvandringen til Norge øker og at språk og flerspråklighet derfor er et tema som blir stadig viktig. Og at språk og flerspråklighet for blir et aktuelt tema så lenge folk får lov til å bevege seg over landegrensene. Norge hadde i 2021 totalt 819 356 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Det viser til sammen 15% av Norges befolkning har innvandrer bakgrunn og bruke et annet språk enn norsk. Og ifølge til statistisk sentralbyrå var det 52 300 flerspråklige barn i barnehagen i 2021 som har norsk som sitt andrespråk. Og for at barn skal defineres som flerspråklige i barnehagesammenheng, må både barnet og begge foreldrene ha et annet morsmål enn norsk, svensk, dansk, samisk eller engelsk. (Statistisk sentralbyrå, 2022).

I dagens samfunn har vi flere barn med ulike nasjonaliteter i de fleste barnehager, og de fleste barnehagelærere har en eller flere flerspråklige barn i sin avdeling. Og barnehagene får stadig flere barn med mer enn et språk. Altså flere med et annet morsmål enn norsk, og barn og foreldrene som behersker og bruker flere språk. Ofte snakker foreldre med barna på sitt morsmål hjemme, mens ungene må lære seg norsk og snakke norsk i barnehagen og senere på skolen. Dette krever at barnehagelærere og pedagoger har en bedre kjennskap og kunnskap om språkutvikling hos barn og spesielt flerspråklige barn, og de bør være bevisst på faktorene som påvirker barns språkutvikling og ferdigheter i barnehagealderen.

Den andre grunnen som gjør at et økt fokus på språk er viktig for meg er at jeg er selv en flerspråklig mor, student og barnehagelærer og jobber som pedagogiskleder som har ansvaret for barnets norske språkutvikling for både enspråklige og flerspråklige barna. Jeg har mine erfaringer og opplevelser av språklæring og det å være flerspråklig i norske samfunnet. Mine erfaringer har gitt meg særskilt perspektiv på hvor krevende det kan være som flerspråklig og være en student som skal lære seg på samme nivå som en enspråklig student. Jeg får kanskje en annen oppfattelse av å lese debattinnlegg, forskning og artikler om språk og flerspråklighet enn mine norske kollegaer. Jeg kan fortere og lettere se utfordringene som et flerspråklig barn møtes i barnehagen og kanskje senere på skolen. Dette har noe med mine tidligere erfaring å gjøre, ut fra hermeneutikk teorien viser Georg Gadamer (2012) at mennesker kan ha ulike tolkning og oppfattelse av samme situasjon eller tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012). Mine holdninger og tidligere erfaringer påvirker hverdagen min både privat og på jobben. Dette er grunnen til at jeg ønsker å studere vokabular hos flerspråklige barn som begynner på skolen. Samtidig er jeg bekymret for flerspråklige barns muligheter i den norske barnehage og skole dersom de ikke får god nok oppfølging.

Jeg vil at studien skal gi pedagoger en bedre forståelse for hvor viktig vokabularferdighetene som barna får i barnehagealder faktisk er. Vokabularferdighetene er en viktig faktor for å lykkes senere i livet og i det norske samfunnet generelt. Studien vil få frem hvilke forskjeller som er mellom enspråklige og flerspråklige barn når det gjelder vokabularferdigheter, og hvilke faktorer som påvirker dette. Videre vil jeg legger vekt på det store ansvaret som pedagogene har for å skape et godt språkstimulerende miljø for barna, og hvordan de ved hjelp av veiledning kan få foreldrene til å skape et godt språkstimulerende miljø også hjemme.

Det finnes mye forskning og forskjellige debatter om språkutvikling hos flerspråklige barn og voksne. Temaet har vært aktuelt i lang tid, flere spørsmål er ubesvart og mye er fortsatt uklart. Det er blant annet en del uenighet om hvilke faktorer som spiller en rolle, og på hvilket nivå i språkutviklingen de kan spille en viktig rolle. Med tanke på at det er en sammenheng mellom språk og læring, er norskferdigheter viktig for barnas utvikling og læring. Fordi språk er noe som påvirker læring både i barnehagen og senere på skolen (Anglin, 1993).



Forskning viser at barnehagealderen og barnehagen er en viktig arena for språkutvikling og vokabularferdigheter ved skolestart, både hos enspråklige og flerspråklige barn. Og kanskje er barnehagen ekstra viktig for flerspråklige barn, som den er første plassen hvor flerspråklige barn lærer det norske språket. Lekhal, et al. (2010) har funnet at av de barna som hadde fulltids barnehageplass ved 3-årsalderen, var færre barn som hadde en forsinket språkutvikling sammenligne med den andre gruppen som barna bare hadde deltids barnehageplass. Disse resultatene bekrefter den positive innvirkningen en barnehage kan ha på barns språkutvikling. Selv om ikke flerspråklige barn var i fokus i denne studien, er det rimelig å anta at barnehagen er en viktig arena for språkutvikling for både enspråklige og flerspråklige barn.

I denne studien skal jeg teste ut faktorene kjønn, antall år barn har gått i barnehage, hjemmemiljøet i forhold til lesing og foreldrenes utdanning for å finne ut hvordan de påvirker barns vokabularferdigheter og undersøke sammenheng som står mellom disse faktorene.

Jeg mener resultatene fra denne studien kan hjelpe barnehagene og alle andre instanser, som jobber med barn og spesielt flerspråklige barn til å finne ut hvordan man kan hjelpe barn til å få bedre vokabularferdigheter. Noe som igjen vil føre til en bedre språkutvikling hos barn, når de begynner på skole og få dem til å lykkes i utdanningssystemet.

## **Oppgavens Formål**

Formålet med denne studien er å undersøke om det finns en forskjell i norsk vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn, og hvilken betydning har antall år i barnehagen for barnets norsk vokabularferdigheter ved skolestart. Jeg ønsker å rette søkelyset mot noen viktige faktorer som kan påvirke vokabularferdigheter hos barna i både enspråklige og flerspråklige grupper. For barnehagelærer som ønsker å hjelpe barnas vokabularferdigheter, barnehagen og barnets miljø i forhold til lesing er også avgjørende faktorer. Oppgaven har en kvantitativ tilnærming og datamaterialet er hentet fra en store forskningsprosjekt "*på sporet*", som ledes av Lesesenteret.

Det er mye forskning om vokabular, i en av studiene kartla forskeren barns vokabularbredde i aldersgruppe mellom tre til seksår. I denne studien har de kartlagt barns forståelse av ord ved å bruke en vokabulartest. De testet 884 barn (Lyster et al., 2010). Resultatene viste igjen en stor spenning i barnas vokabular i hver enkelt aldersgruppe. Barn i den yngste aldersgruppen med størst vokabular forstod mer enn fire ganger flere ord enn barn med svakest vokabular.

Det er naturlig å spørre hvor mange av disse 884 barn var flerspråklige? Hvor lenge har enkelt barn har gått i barnehage? Hvor mange var jenter og hvor mange var gutter? Hvilken type hjemmemiljø har de vokst opp i? Og så videre. Det er derfor viktig at man finner ut hva som er årsaken de store forskjellene, hvilke faktorer som spiller størst rolle og hva man kan gjøre for at forskjellen jevner seg ut. I undersøkelsen ble barnets vokabularbredde kartlagt ved skolestart i den første uken da de begynte på skolen. Grunnen var at studien ville undersøke den vokabularbredden som barn har fra barnehage og hjem ved skolestart, og som ikke blir påvirket av skolen.

## Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien:

1. Hvilke forskjeller kan vi finne mellom enspråklige og flerspråklige gruppene i foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og vokabular?
2. Hvilke betydning har hjemme språket og antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter mens vi kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing?

For å finne svar på mine problemstillinger, benytter denne studien en kvantitativ tilnærming. Først, sammenligner jeg enspråklige og flerspråklige gruppene i vokabular, antall år i barnehagen, hjemmemiljøet i forhold til lesing og foreldrenes utdanning. Etterpå, bruker jeg en stegvis regresjonsanalyse som innebærer 3 steg for å finne ut hvilke betydning har hjemme språket og antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter mens vi kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing: Steg 1. inkluderer kontroll variablene som barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing. Steg 2. legger jeg variabel hjemme språk til steg 1.

I **steg 1** har jeg sett på hvor mye variasjon i barns vokabular kan forklares av barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing. I **steg 2** har jeg lagt til antall år i barnehagen til **steg 1** for å se om antall år i barnehagen kan forklare mer variasjon i barnets vokabular enn barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, og hjemmemiljøet i forhold til lesing. I steg 3 har jeg lagt variabelen hjemme språket til **steg 2** for å undersøke betydning av antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter ved

skolestart mens jeg kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing og hjemme språket.

## Begrepsavklaring

I denne studien refererer jeg *hjemme språk* til språket som foreldre snakke mest med barnet sitt hjemme.

*Enspråklige gruppen* inkluderer barna som en eller begge foreldre snakker et skandinavisk språk (norsk, svensk eller dansk) med barnet sitt hjemme. En grunn til at studien tar svensk og dansk inn i «norskgruppen» som enspråklige barn er at det var veldig få svenske og danske (10 foreldre) og ingen samiske foreldre i datamaterialet som studien har brukt. I tillegg ligger dansk og svensk språket veldig nært norsk.

*Flerspråklige gruppen* inkluderer barn som begge foreldre snakker et annet språk enn skandinavisk med barnet sitt hjemme.

*Hjemmemiljøet i forhold til lesing* er den første og viktigste arenaen for barnets innlæring og utvikling av språkferdigheter og særskilt vokabular. Tilgangen på barnebøker og i hjemmet, antall barnebøker, hvor ofte foreldrene leser for barnet sitt og for egen del er en del av viktig faktorene i hjemmemiljøet.

På en enkel måte kan man si *vokabular* er summen av ord som en person forstår og bruker i språket (lyster et al., 2010).

## Avgrensing

Barns språk utvikling og ferdigheter er et veldig vidt og stort tema som er avhengig av mange faktorer. For å begrense oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på vokabularferdigheter hos barn ved skolestart. Altså tar denne studien kun for seg vokabularbredde og ikke vokabulardybde. Jeg ønsker å studere også noen faktorer som er kjent som viktige påvirkningsfaktorer på barnets vokabularferdigheter. Basert på litteratur og tidligere forskning har jeg valgt noen viktige faktorer som barnets kjønn, antall år i barnehagen, foreldrenes utdanningsnivå, hjemme språket og hjemmemiljøet i forhold til lesing. Språkmiljø i hjemmet og barnehagen, og barnehagemiljøet i forhold til lesing kunne ha være relevant, men denne studien begrenser seg på hjemmemiljøet i forhold til lesing som kan kartlegges på en kvantitativ metode som spørreskjemaundersøkelsen.

## Oppbygging av oppgaven

I oppgavens første kapittel gjør jeg rede for hva som er bakgrunnen og formålet med denne oppgaven. Deretter har jeg presentert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt har jeg definert begrepene som jeg bruker i oppgaven min og diskuterer avgrensning av problemstillingen og min studie. **Kapittel 2** vil ta for seg det tidligere forskning samt teoretiske fundamentet for vokabularferdigheter sett i sammenheng med faktorer som kjønn, antall år barnet har gått i barnehage, hjemmemiljøet i forhold til lesing og foreldrenes utdanning. **Kapittel 3** har fokus på metode og oppgavens design. I **kapittel 4** vil jeg presentere resultater fra ulike tester for å finne svar på mine forskningsspørsmål. **Kapittel 5** vil jeg drøfte resultatene i lys av teori. Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering av resultatet, begrensinger for studien og forslag for videre forskning i **kapittel 6**.

## 2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

Hensikten med dette kapittelet er å belyse teorien og empirien som ligger til grunn for denne studien.

I dette kapittelet presenteres både relevante tidligere forskning og teori om vokabular og noen faktorer som påvirker vokabularferdigheter hos barn. Disse faktorene som kjønn, antall år barnet har gått i barnehage, hjemmemiljøet i forhold til lesing og forelderens utdanning, legges til grunn og forklares i lys av teorier.

### 2.1 Vokabular

Ord er betegnelser for begreper om ideer, fenomener osv. Begreper er elementene i tenkning og kommunikasjon (Rommetveit, 2008). Ord fungerer dermed som representasjoner for begreper under tenkningen og kommunikasjonen. Uten å kunne et visst antall ord vil verken språkproduksjon eller språkforståelse være mulig (Anglin 1993). Derfor har antall ord og ordbetydninger man kan være avgjørende betydning for verbal forståelse. Men selvfølgelig vil vokabularferdighetene varierer hos ulike mennesker. Dette gjelder både for vokabularbredde og vokabulardybde. Vokabularbredde kalles for antall ordet man kan mens vokabulardybde handler om ordbetydninger (Curtis 1987).

Vokabular er en avgjørende faktor for språkutvikling, og det trenges kunnskap om form, mening og bruk av hvert ord. Lyster et al. (2010) mener at på en enkel måte kan man si vokabular er summen av ord som en person forstår og bruker i språket (lyster et al., 2010).

Bishop (1997) definerer vokabular som de mentale representasjoner av ord som er lagret i individets langtidsminne, og disse mentale representasjonene inneholder informasjon om både fonologisk form av ord og representasjonen av deres betydning. Fonologiske og semantiske mentale representasjoner av ord blir dermed de byggesteinene som danner barnets vokabular (Rommetveit, 2008).

Vokabular kan deles opp i to deler: et reseptivt vokabular og et ekspressivt vokabular. Det reseptive vokabularet representerer de ordene vi forstår, mens det ekspressive vokabularet representerer en prosess hvor man kjenner et ord som man kobler med fonemer i uttale eller skriftlig (Nation, 2001). vokabularbredde kan forklares som et organisert lager av fonologiske ordformer som er forskjellige fra, men samtidig er i sterk sammenheng med semantiske representasjoner av ordmening (Ouellette 2006). På denne måten kan man si at det er et skille mellom vokabularbredde eller antall og summen av ord på den ene siden, og

vokabulardybde eller omfanget av semantiske representasjoner på den andre siden (Ouellette 2006).

I følge Høigård (2013) er vokabular et ord som består av et uttrykk og en betydning. Uttrykket er formen et ord har, det vil si hvordan det høres ut, hvordan det skrives og hva som er stammen av ordet. Mens betydningen er mer kompleks og gjelder den forståelse vi får når vi hører lydene eller ser bokstavene i ordet (Høigård, 2013). Vokabular kan forstås som ord, men er egentlig ikke bare ett eller flere enkelt ord. Det består av ord som har flere forskjellige betydninger og kombinasjonen av ordene er med å definere de i betydningssystemer (Tetzchner, et al., 1993). Hvis man tenker bare på de ordene en person forstår, har de fleste en større vokabularbredde enn det de klarer å uttrykke. Dette gjelder både for voksne og barn, og enspråklig og flerspråklige (Nation, 2001).

Barn på sammen alder kan ha ulike vokabularferdigheter. Noen barn har bedre vokabularferdigheter enn andre barn, men dette betyr ikke at de har både god vokabularbredde og vokabulardybde. De kan ha god vokabularbredde og en god generell oppfattelse om ord, men det betyr ikke at de har god kunnskap om ordets betydning og vokabulardybde. Dette påvirker nivået av begrepsforståelsen som barn har. Det kan være vanskelig for et barn som har en svak vokabulardybde å vite hvilken gjenstand eller handling kommunikasjonspartneren referer til. Dette fordi det å forstå ord er multidimensjonalt: et ord kan ha flere betydninger i forskjellige kontekster og i tillegg må man ofte ha flere ord for å skape en betydning (Michnik & Hirsh, 2000).

Det å forstå et ord forutsetterange typer kunnskap. Når man snakker om vokabularferdigheter, er både vokabularbredde og -dybde inkludert. Dette er grunnen til at vokabularferdighet har en direkte innvirkning på forståelse av både muntlig og skriftlig språk (Michnik & Hirsh, 2000). Svakt og sterkt nivå av vokabularferdighet medfører at barn får lav eller sterk begrepsforståelse i skolen, og er knyttet tett sammen med språkbeherskelse og akademisk suksess på skolen (Anglin, 1993).

Utvikling av vokabularferdighet er en komplisert og langvarig prosess som begynner tidlig i barndommen og fortsetter livet ut. Dette er grunnleggende for språkutvikling (Anglin, 1993). Denne prosessen er avhengig av ulike kognitive evner og ferdigheter, og skjer i sammenheng med utviklingen av andre lingvistiske ferdigheter (Bates, Bretherton & Snyder, 1988). Derfor er det vanskelig å få et nøyaktig bilde av vokabulartilegnelsen.

For at vi kan kartlegge vokabularferdighet hos barna må vi undersøke både vokabularbredde og vokabulardybde. Det er enklere å undersøke vokabularbredde enn dybde. For å kartlegge vokabularbredde kan man for eksempel vise bilder til barn, navngi ett bilde og be barnet om å peke ut dette. En annen måte er å legge fram bilder med illustrasjoner av ulike dyr og få barnet til å peke på bildet som for eksempel illustrerer en hund. Mens vokabulardybde kan undersøkes ved å be barn bruke sine ord til å forklare hva en hund er. Hvilke ord barnet bruker, viser nivået av forståelse barnet har av ordet. Man kan si at et barn som forklarer at en hund sier voff har mindre dybdeforståelse enn et barn som svarer at hunder et dyr (Ouellette 2006). Min oppgave har fokus på vokabularbredde og ikke vokabulardybde

## 2.2 Vokabulartilegnelse

Barn kan lagre ord i sitt vokabular uten å være klar over definisjon eller betydning. Dette hjelper dem med å få en større vokabularbredde, men det gir dem ikke nødvendigvis en større vokabulardybde (Anglin, 1993). Markman (1989) hevder at ordlæring skjer i en bestemt rekkefølge og at substantiv er det første man lærer. Han hevder at barn først lærer substantiv og at de med å forstå substantiv også kan beskrive og forstå andre typer ordklasser (Markman, 1989). Når det gjelder utvikling av barns vokabular eller vokabularbrede kan man refererer til tre ulike teoretiske perspektiver (Tomasello, 2005).

Det første teoretiske perspektivet legger vekt på at barns vokabular tilegnes ved assosiert læring. Smith (2000) er en av forskerne som sverger til dette synet. Et eksempel om det fra hennes artikkel: en 22 måneder gammel jente ser på en traktor mens voksen forteller henne at det er en traktor. Noen dager senere sier jenta traktor når hun ser en traktor. Hun generaliserer ordet traktor (Smith, 2000).

Det andre teoretiske perspektivet kalles for "constraints". Dette står i sterk motsetning til assosiert læring og vektlegger den såkalte "constraints"-tilnærmingen. Med dette menes at barn trenger en del forkunnskaper før de kan lærer å utvikle lingvistiske konvensjoner. (Tomasello, 2005).

Den tredje teoretiske perspektivet har et sosialt pragmatisk syn på barns vokabularbredde. Det vektlegger sosial interaksjon mellom mennesker. (Tomasello, 2005). Dette er noe som Vygotskij og Bruner også legger vekt på (Thunqvist, et al., 2012). Vygotskij mener barns utvikling påvirkes av sosial interaksjon, kulturell bakgrunn og tidligere erfaringer (Vygotskij, 2001).

I forskjellige deler av verden finnes mange ulike kulturelle forhold som uttrykkes i barnets møte med omsorgsgivere, men likevel fant Peters og Boggs (1986) at det er mange strukturelle likheter i rutiner på tvers av kulturer. De fleste barn lærer språk på en eller annen måte ut fra gitte strukturer. Dette kan man se i forhold til måltider, stellesituasjonen, bading, skifte av klær eller lek. I slike situasjoner får barnet en mulighet til å inngå i et intersubjektivt felleskap. Dette involverer både sosiale og kognitive evner. Å delta i slike språkstimulerende aktiviteter med andre krever som regel at man har evne til å koordinere oppmerksomheten både mot personer og objekter i den aktuelle situasjonen (Peters og Boggs, 1986). I enkelte situasjoner krever det også en evne til å ta den andres perspektiv. Disse situasjonene er felles for de fleste barn hvor omsorgsperson og barn er i et samspill, og hvor barn har mulighet til å tilegne seg vokabular på en naturlig måte i interaksjon med voksne ved å prøve å forstå og uttrykke intensjon ved ord. Det vil si at barna lærer ord og språk gjennom samtaler, at de skaffer seg kunnskap om hvordan de kan uttrykke seg når de skal formidle noe til andre i sine omgivelser. Disse erfaringene hjelper barn til å bruke ord for å representere sine ideer og meninger, og får dem til å delta aktivt i samtaler. Med andre ord: språk lærers i og gjennom kommunikasjon. Tomasello (2005) mener kommunikasjon med andre mennesker og mellom mennesker er den eneste måten å lære språk (Tomasello, 2005). Dette er noe som man kan knytte til det sosiokulturelle læringssynet. Vygotskij og Bruner mener også at det er det sosiale samspillet som er viktig for barns språkutvikling, og de legger vekt på miljøene som barn er deltaker i og graden disse er stimulerende for språket. De mener at barn tilegner seg språket i et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold (Thunqvist et al., 2012).

Det er mye forskning om vokabularferdigheter hvor forskerne forsøker å teste hvor mye vokabular hvert enkelt barn har i forskjellige aldersgrupper. Den forventet vokabularbredde, altså antall ord i forskjellige aldersgrupper, er beregnet for enspråklige og ikke flerspråklige barn. Det er mulig at et flerspråklig barn kan like stort vokabular som et enspråklige, men det er da summen av vokabular for alle språkene barnet behersker. Med hensyn til flere forskningsresultater hevder Arnberg (2012), at enspråklige og flerspråklige barn samlet sett ofte har et like stort ordforråd, men at flerspråklige har det fordelt på to eller flere språk. Dette kan forklare at enspråklige barn har dobbelt så stort ordforråd i norsk sammenlignet med flerspråklige (Arnberg, 2012), men når det gjelder språkutvikling og vokabularferdigheter er ikke alltid fasiten slik. Det er tydelig at flerspråklige barn får ulike erfaringer med og ulik grad av tilknytning til de ulike språkene som de snakker. Derfor kan



man ikke si at mengde vokabularbredde er lik, men bare fordelt på språkene de kan. Og det er vanlig at barn har ulikt nivå på vokabularbredden på språkene de kan. De kan ha større på det ene språket sammenlignet med det andre. Det er avhengig av de ulike arenaene som representerer de forskjellige språkene og hvordan barnet fordeler språkinnlæringstiden sin på de ulike språkene de snakker, og dette fører til at barna møter forskjellige ord i forskjellige sammenhenger på ulike språk (Bialystok, et al., 2009).

I en undersøkelse testet Lyster, et. al, (2010) det norske vokabular hos 884 barn i alderen 3 til 16 år. I resultatene kommer det fram at det nivået på vokabular spredte seg bredt i de ulike aldersgruppe. I den relevante aldersgruppen for denne studien lå gjennomsnittet på 60,91 ord. Barna mellom 5 til 5 ½ år som hadde sterk vokabularbredde kunne 87 ord mens de med svak vokabularbredde i samme aldersgruppe kunne 34 ord. I resultatene var det ingenting som kunne tyde på signifikant forskjell mellom kjønnene. Forsker mener at resultatene i forhold til de forskjellene som ligger i barns vokabularferdighet er oppsiktsvekkende. Dette kan man legge til grunn for at videre læring også kan være svært ulik hos barnet (Lyster, Horn & Rygvold, 2010). Med tanke på den store spredning i vokabularbredde hos enspråkligbarn, det er naturlig å tenke at det finnes større forskjeller hos flerspråklige barn når man ser på hvor mye tid de bruker i de forskjellige språkmiljøene.

I en annen norske studie ble grunnleggende språkferdigheter undersøkt og kartlagt hos omtrent 6 500 enspråklige norsktalende barn i aldersspennet fra åtte måneder til tre år. Resultatene fra denne studien viser en stor variasjon i barns vokabular (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2011). I tillegg viser denne studien at enspråklige norsktalende barn går gjennom to viktige faser i språkutviklingen i løp av de første tre leveårene. Den første fase begynner vanligvis mellom 16 og 20 måneder, altså i barnets andre leveår. Og den andre fasen begynner i barnets tredje leveår, mellom 24 og 30 måneder (Kristoffersen et al., 2011). Selv om denne forskningen kun undersøkte norsktalende barn, viser den at førskolealder og barnehage er viktig for barns vokabular, uansett om de er enspråklig eller flerspråklige barn. Dette fordi barnet må ha utviklet vokabularferdigheter på et visst nivå, for at de skal klarer seg faglig på skolen.

Videre i en annen studie av norske fireåringer ble barns passive vokabular kartlagt. Utgangspunktet er at barns vokabular og grunnleggende grammatikk er på plass når barnet er rundt fire år. Resultatene fra denne forskningen viser at det er en stor forskjell på vokabularet blant fireåringene. De svakeste er på nivå med en toåring og de sterkeste på nivå med et barn

på 7 ½ år. (Wagner, et al., 2010). Nivåforskjellen mellom hvor stort og lite vokabular enkelte barn hadde, overrasket ansatte i barnehagen. Ansatte var klar over barns varierende vokabular, men de var ikke klar over at forskjellen kunne være så stor (Wagner et al., 2010). Det forskjellige nivået i barns vokabular som kommer frem i de ulike studiene er avhengig av flere faktorer.

### **2.3 Flerspråklige barn og vokabular ferdigheter**

Ifølge Thordardottir (2010) er det viktig at man ikke glemmer at flerspråklige barn ikke er en homogen gruppe. Hun mener det er stor variasjon i forhold til hvilken alder flerspråklige barn blir kjent med andrespråket, i hvilken grad barn er i kontakt med morsmålet og andrespråket, og hvorvidt språkernes posisjon er likestilte. Videre mener Thordardottir (2010) at graden av lingvistisk likhet og ulikhet mellom språkene vil ha betydning for overføring mellom dem. Av den grunn mener hun at barn i barnehagene må få stimulering på begge språkene, og når det gjelder observasjon av barnets vokabular og språkutvikling må pedagogen ha fokus på begge språkene (Thordardottir, 2010). Det er flere grunner til at morsmålet er viktig for barns utvikling, men Valvatne og Sandvik (2007) nevner særlig tre: barn må kunne kommunisere med andre familiemedlemmer, barn skal ha mulighet til å utvikle seg språklig, sosialt og intellektuelt ut fra sin egen alder, og sist, men ikke minst, barn skal ha mulighet til å støtte seg på det språket de allerede kan når de skal lære et nytt språk (Valvatne og Sandvik, 2007).

Selv om det er forskjellige syn på flerspråklighet og tilegnelse av vokabular er det enighet mellom forskerne at barn har kapasitet til å utvikle basiskunnskaper i to eller flere språk samtidig (Kibsgaard & Husby, 2014 s. 44). Flerspråklige barn, som vokser opp i flerspråklige omgivelser og som bruker språkene aktivt til daglig, vil utvikle den riktige kompetanse i bruken av disse språkene. Og mestringen er avhengig av kontaktnivået barn har med hvert av disse språkene. Det vi ser at morsmålet som er det første språket barnet lærer via omsorgspersonene, og andre språk som er alle andre språk barn lærer etter morsmålet.

Flerspråklige barn lærer morsmålet hjemme via foreldrene sine, og når barnet begynner i barnehage starter det å lære norsk i samspill med andre personer som snakker norsk. Da blir hverdagsspråket, eller bedre sagt omsorgsspråket, morsmålet, mens erfaring og opplevelse fra barnehage og senere det faglige språket fra skole blir på norsk. Derfor kan barn ha forskjellige vokabularferdigheter på ulike områder i de ulike språkene som det behersker.

I teorien følger språkutvikling hos flerspråklige barn samme mønster som utviklingen hos enspråklige. Derfor mener noen at det totale vokabularet til flerspråklige barn, fordelt på flere språk, ofte er høyere eller i det minste like stort som vokabularet til enspråklige (Kibsgaard og Husby, 2014). Det finnes en sammenheng mellom språkene flerspråklige barn kan: Nation (2001) bruker uttrykket "*The generall principle of learning burden*" i forbindelse med læring av nye vokabular. Han mener at det er en forbindelse mellom nytt vokabular og den kunnskapen som barn allerede har, og at dette gjør det lettere for barn å lære et nytt vokabular på et annet språk. Hvor mye et barn lærer på andrespråket er derfor avhengig av barnets tidligere erfaringer og språklige bakgrunn (Nation, 2001).

Forskning viser at morsmålet utvikler seg seint i samhandling med omsorgspersonene og ikke på samme måte som norskspråket i et norsk samfunn (Monsrud, et al., 2010). Men likevel kan flerspråklige sammenlignet med enspråklige barn også ha forskjellige utviklingsløp av vokabularet i ulike faser. Monsrud, et al., (2010) hevder at for noen barn vil ordforrådet i typisk hverdagsspråk kunne være best på morsmål, mens faglige ord og ord som er knyttet til norskspråklige erfaringer, vil kunne være best på norsk (Baker, 2006 s.18).

## 2.4 Kjønn og vokabular ferdigheter

I flere år har det vært store interesse knyttet til forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til ulike ferdigheter. For eksempel når det gjelder språkferdigheter, sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter. Det er en del forskning og studier på dette området, og flere har gjort en metaanalyse hvor man har sammenlignet resultater fra en rekke studier som har undersøkt samme tema. Dette er nyttig fordi man får bedre oversikt over forskning som er fullført og et enklere og større bilde av feltet man undersøker.

Hyde (1981) fokuserte på en metaanalyse om kognitive kjønnsforskjeller og hun studerte forholdet mellom ulike variabler som verbale, kvantitative og visuospatiale evner mellom kjønnene, men uten å finne de store forskjellene. Resultatet viste at jenter hadde større verbale evner enn guttene, men at guttene hadde bedre visuospatiale og matematiske evner enn jentene. Jenter skårer noe høyere enn gutter på verbale ferdigheter, men effektstørrelsen er kun på .24, noe som betegnes som en svak differanse (Hyde, 1981).

Hyde (1981) hevder at det i lang tid har vært anerkjent som et faktum at jentene normalt sett ligger foran guttene når det gjelder verbale evner. Og denne påstanden ble bekreftet i metaanalysene, men det må understrekes at forskjellene mellom gutter og jenter er svært liten. Metaanalysene til Hyde (1981) handlet om barn og voksne i alderen 5 til 25 år.

Når det gjelder små barn er det ikke gjort metaanalyser og vi må derfor støtte oss på enkeltstudier.

En nyere studie av Simonsen (2010) har sett nærmere på språk og kommunikasjon hos barn som lærer norsk som førstespråk i alderen 8 til 36 måneder. Hun har gjennomført en undersøkelse knyttet til forskningsprosjektet ”Tidlig språkutvikling hos norske barn”. (Simonsen, 2010). I undersøkelsen til Simonsen (2010) kommer det fram at alder og kjønn er to variablene som påvirker vokabularstørrelsen hos spedbarn. Resultatene fra undersøkelsen viste at halvparten av barna på åtte måneder kunne forstå ca.10 eller færre ord, mens den andre halvparten som var ett år eldre kunne forstå minst 257 ord. Videre viste resultatene at det i neste aldersgrupper var forskjell mellom kjønnene, og at jenter forstod mer ord enn guttene. Og dette har ikke endret seg mye over tid. Funnene viste også en sammenheng mellom alder og bruk av gester, forståelse, ordforråd samt grammatisk kompleksitet. Det er en forventning at bruk av disse øker hos barn når barna blir eldre, men kanskje er det ikke en forventning at guttene ligger etter jenter når det gjelder produksjon av vokabular, forståelse og grammatisk kompleksitet. Forskeren mener at selv om barna er små kan man se tydelige forskjeller innen språkforståelse mellom gutter og jenter i småbarnsalder, mens i førskolealder er kjønnsforskjellene ikke så synlige (Simonsen, 2010).

I en tidligere masteroppgave basert på dataene (Hjetland & Johansen, 2009) fant man også at jentene hadde et høyere gjennomsnitt enn guttene. Her ble variabelen kjønn signifikant når det gjaldt vokabular. Ut fra resultatene hadde jentene i gjennomsnitt et høyere vokabular i fireårsalder (Hjetland & Johansen, 2009). Likevel konkluderte de med at kjønn har liten betydning for talespråklige ferdigheter i fire- og femårsalderen, men at det var mer betydelig ved tilegnelse av tidlige skriftspråklige ferdigheter (Hjetland og Johansen, 2009).

## **2.4 Barnehagen og barns vokabular ferdigheter**

I dagens samfunn går mange barn i barnehage. Hvor lenge hvert enkelt barn går i barnehage er ulikt i forhold til både antall år og timer per dag. Noen barn begynner i barnehage når de er åtte måneder, mens andre begynner når de er rundt fem år. Og hvor mange timer de er i barnehage hver dag varierer også veldig blant barn: det kan variere mellom 5 til 8 timer. Likevel tilbringer de fleste barna i dagens samfunn mer enn av halvparten av sin våkne tid i barnehagen, og derfor kan man kanskje si at de fleste erfaringene som barna får i løpet av dagen er fra barnehagen. Barnehagen er et sted hvor barn hele tiden er i samspill og samhandling med både voksne og andre barn, og hvor de aktivt deltar i et større sosialt

samspill. Det å være i samspill med andre hjelper barn til å få ulike erfaringer, både med språk og annen sosial atferd. Kibsgaar og Husby (2014) mener at barnets sosiale handlingsdyktighet utvikles i barnehagen. Barnehagen skal gi barnet trygghet, omsorg, lek og læring, og være en arena som bidrar til god språkutvikling både i morsmålet og andrespråket. Videre mener de at barnehagen skal legge til rette for at barn bygger positive relasjoner til hverandre og voksne i barnehagen, og at de som en følge av dette utvikler en toleranse for ulikhet (Kibsgaard og Husby, 2014 s. 15).

Det som Kibsgaar og Husby (2014) skriver har fokus på en sosiokulturelle læringssyn. Et sosiokulturelt syn gir en bedre forståelse av språktilegnelse. Og i et sosiokulturelt læringssyn må språktilegnelse sees på som noe som skjer i samspill og samhandling med andre. Vygotskij og Bruner mener at for språkutviklingen er det sosiale samspillet viktig, og barn regnes som en aktiv deltaker i egen språktilegnelse. Språkutviklingen er avhengig av miljøets språklige stimulering og barnets egen språklige utforskning, aktivitet og økende ferdighet til å forstå og tolke de voksnes kommunikative intensjoner. Det vil si at barn tilegner seg språket i et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv forstås ikke som en passiv overføring av informasjon, men heller som en dynamisk prosess der mennesker igjennom sosial interaksjon opprettholder og medskaper ideer og kunnskaper, samt sosiale relasjoner (Thunqvist et al., 2012 s.19).

Barn ser på andre som modeller og prøver deretter selv. I Vygotskij sin teori er "det nærmeste utviklingszone" og "støttende stillas" sentrale begreper. Begge disse to begrepene tydeliggjør andres rolle i barns utvikling, og viser videre til forbindelsen mellom barns utvikling og det miljøet barn vokser opp i og menneskene det er i samspill med (Vygotskij, 2001). Det "støttende stillas" handler om det som barnet kan på egen hånd og det som barn kan få til og kan klare med litt hjelp av en annen kompetent person. Den kompetente person som blir dette støtte elementet i læring kan være enten et barn eller en voksen (Vygotskij, Roster, Bielandberg & Kozulin, 2001 s.15). Barnehage er en arena hvor barn er i samspill med både voksne og andre barn, og der de kan løse flere oppgaver bare med litt hjelp av voksne eller andre kompetente barn. Begrepet "støttende stillas" kan brukes om alle former for støtte, og som redskap for barnet ved å utvide rekkevidden og området for handlingene. Og i en barnehage er det didaktisk og pedagogisk arbeidet med barn det stillaset som hjelper barn til å løse oppgavene eller får erfaringene som de ikke hadde klart å få på egen hånd. Barnehagen er en virksomhet som jobber via lover og rammer for barnehage for å sikre barns

generelle utvikling. Studiens fokus er på vokabular og språkutvikling, og tar derfor hensyn til de lovene som finnes for arbeidet med språk i rammeplan for barnehage hvor voksne skal jobbe systematisk med språk og være støttende stillas for barns språkutvikling i barnehagehverdagen.

I rammeplanen for barnehage (Utdanningsdirektoratet 01.08.2017) står det at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk hos barn, den skal bidra til språklig mangfold i gruppen, og at den skal støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål. Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker alle sider ved barns utvikling. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.23).

Videre i rammeplan står det at " Barnehage skal bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnehagegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barns norskspråklige kompetanse" (Rammeplan for barnehagen 2017, s. 24). Rammeplanen legger slik klare føring for barnehagenes arbeid med språkstimulering av både enspråklige og flerspråklige barn. Dette er noe som bekrefter at barnehage er en viktig sparestimulerende arena som er viktig at barna deltar i.

Det er mange teorier som bekrefter at barns tidlige erfaringer i barnehagealderen har påvirkning på læring i skolealder. Vygotskij mener barnehagealderen har stor betydning for senere lese- og skriveferdigheter, og hevder at barns tidlige erfaringer i førskolealder påvirker læringen i skolealder (Vygotskij, 2001). Vygotskij har et sosiokulturelt syn på læring. I et sosiokulturelt perspektiv handler læring om hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter kognitive og fysiske ressurser, og det er samspillet mellom kollektiv og individ som er i fokus. Det vil si at læring skjer gjennom samhandling mellom mennesker. Vygotskij er også kjent for begrepet "den nærmeste utvikling sone" som forklarer det som barn klarer å lære selv og det som barn lærer i samhandling med andre voksne eller barn. Han skriver: "*it is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*" (Vygotskij et al., 2001 s. 86). Her deler han barns utviklingsnivå i to. Det første kaller han for barns egentlige nivå og det er den utviklingen av mentale funksjoner som allerede er etablert hos barnet. Mens det andre

utviklingsnivået handler om det barnet, kan oppnå i samarbeid med voksne eller andre barn og ved å bli vist hvordan oppgaver skal løses. I denne teorien kan man si at et barn har grunnleggende ferdigheter for å kunne utføre en oppgave, men i samarbeid og samspill med andre mennesker vil barnet kunne løse vanskeligere oppgaver. Barnets sosiokulturelle miljø tilbyr «den kulturelle verktøykassen» med modeller og prosedyrer som kan fremme utvikling av ferdigheter vi er avhengige av for å kunne tilpasse oss miljøet. (Bruner, 1990).

Alle disse teoriene forutsetter at samhandling med voksne og andre barn er viktig for barns utvikling. Man kan derfor konkludere at barnehage er en viktig faktor for barns utvikling, som et sted hvor barn er i kontinuerlig samspill med voksne og andre barn. Ved støtte seg på Vygotskij kan man si at i barnehagebarn utvikler seg bedre når de er sammen med voksen og andre barn. Det bidrar til at barn klarer å løse vanskeligere oppgaver enn de ville ha klart på egen hånd. Man kan også si at barn er i samspill med sine nær omsorgspersonene hjemme og at det da har samme effekt. Det er nok sant, barn lærer også hjemme i samspill med sine nære omsorgspersoner, men antall voksne og barn som et barn er i samspill med i barnehagen kan ikke sammenlignes med hjemmet.

I et prøveprosjekt tilbød Oslo kommune fire timers gratis barnehage for alle femåringer i bydelen Gamle Oslo. I denne bydelen var det mange flerspråklige barn som ikke gikk i barnehage. Målet med prosjektet var å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring. Videre skulle det legges til rette for at flerspråklige barn som får tilbud om å gå i barnehagen skulle mestre sine vokabularferdigheter før skolestart. Prosjektet bidro positivt til at barna ble bedre forberedt, både språklig og sosialt, med tanke på skolestart. Selv om prosjektet hjalp flerspråklige barn med å få et godt vokabular, lå noen av barna likevel tre til fire år bak det gjennomsnittlige nivået til enspråklige ved skolestart. Og dette gapet fantes fortsatt etter to år i skolen (Skoug & Sand, 2003). Selv om prosjektet kunne vise til positive resultater bidro ikke tilbudet om barnehage til å jevne ut ordforrådsforskjellene mellom flerspråklige og enspråklige barn i det siste barnehageåret. Samtidig er det sannsynlig at året i barnehage utgjorde en positiv forskjell i barnas språkutvikling i norsk, og at de fikk et bedre utgangspunkt for videre språkopplæring. Hvilken rolle barnehagen kan ha på språkutviklingen til et enspråklig barn ble det forsket på i studien ”Den norske mor og barnundersøkelsen” (MoBa) hvor det ble sett nærmere på om tid i offentlig barnehage kan motvirke en forsinket språkutvikling. Resultatene viste en signifikant sammenheng mellom type daglig barnetilsyn og forsinket språkutvikling ved 3-årsalderen, hvor det var færre barn med forsinket språkutvikling blant de barna som gikk i barnehage enn de barna som ikke gikk

i barnehage. Denne sammenhengen var signifikant ved 1 ½ - og 3-årsalderen, mens det ikke var noen signifikant sammenheng mellom type daglig barnetilsyn og sen språkutvikling ved 3-årsalderen når barna var 1 år gammelt. Et annet interessant resultat som kom fram i denne undersøkelsen var sammenhengen mellom den tiden barna tilbrakte i barnehagen og antall barn med forsinket språkutvikling.

Tidlige erfaringer som barn får i forhold til språkutvikling og vokabularferdighet er avgjørende for skolestart og i den videre utdanningen deres. Teorier og forskninger viser at vokabularnivået holder seg relativt stabilt fra slutten av barnehagealder og fram mot voksenalder (Aukrust, 2006). Det vil si selv om de får et større vokabular over tid, forholdet til andre er det samme. Og barn som har et svakt utviklet vokabular ved begynnelsen av skolen, antageligvis vil ha et svakt vokabular også ved slutten av skolegang. På samme måte vil barn med et rikt vokabular ved skolestart også ha et rikt vokabular ved slutten av skolegang. Derfor er det viktig at man være bevisst på viktigheten av de første seks leveårene hos barnet, altså førskolealderen. Biemiller (2005) sier at mengde av vokabular i første klasse på barneskolen, kan påvirke leseforståelse i første klasse på videregående skole (Biemiller, 2005).

Det er en forventning at barn ved skolestart kan forstå cirka 14 000 ord, og at de bruker en fjerdedel av dette i sin dagligtale (Hoel et al., 2011). Det er to tidskrevende prosesser barn går gjennom i spedbarnsalderen: koblingsproblemet og segmenteringsproblemet. Likevel møter mange barn noen av de samme utfordringene i skolen når de blir kjent med nye og ukjente ord og begreper. Førsteklassingene må altså lære å forstå nye forhold ved språket (Uppstad & Walgermo, 2014), og dette vil gjøre det enda mer krevende for barn som allerede har en svak vokabularutvikling tidligere.

Det som gjør barnehagen viktig er også at personalet i barnehagen er pålagt å jobbe systematisk med språk via rammeplan for barnehage. Kommunikasjon, språk og tekst er et av de fagområder som barnehagen skal jobbe med. Det er det første fagområdet som kommer i kapittel 9 under barnehagens fagområder. I kapittelet står det at "*Fagområdene gjenspeiler områder som har interesse og egenverdi for barn i barnehagealder, og skal bidra til å fremme trivsel, allsidig utvikling og helse.*" (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.47). Videre på samme side under kapittelet om kommunikasjon, språk og tekst står det at barn i barnehage skal få utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.47). Her blir personalt pålagt å



presentere ulike språkformer til barn via rim, regler, sanger, litteratur og tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.48). Dette betyr at barn som går i barnehage sannsynligvis vil få mer erfaring med språk.

Nasjonalt har det blitt gjennomført en metaanalyse av tidligere studier som alle undersøkte barns vokabular i førskolealder, senere leseforståelse samt ordavkodning i skolealder (Hagtvet, 2011). I en korrelasjonsanalyse så man en signifikant sammenheng mellom vokabular i barnehage og senere leseforståelse i skole (Hagtvet, 2011). Ut fra tidligere teori og empiri ga dette funnet en høyere korrelasjon enn forventet. Resultatene bekrefter også i stor grad betydning av å styrke barns vokabular i barnehage og tidlig skolealder.

## **2.5 Hjemmemiljøet og barns vokabular ferdigheter**

Barns vokabular er avhengig av mengden av ord barn hører fra sine omsorgspersoner. Et godt utviklet vokabular er et resultat av et hjemmemiljø med et rikt språkmiljø, og motsatt kan en dårlig vokabularutvikling skyldes mangel på et rikt språkmiljø hjemme. Da blir altså både kvalitet og kvantitet på vokabularet som barn har daglig rundt seg viktig (Biemiller, 2005). For at barn skal tilegne seg ord, og språket skal utvikle seg, må de møte et variert vokabular i samhandling med sine omsorgspersoner. Dette påvirker barns vokabularferdigheter. Resultater fra ulik forskning viser at barn med et begrenset vokabular ofte har vokst opp i et hjemmemiljø hvor foreldrene ikke bruker språket aktivt og hvor litterært relaterte aktiviteter er fraværende (Biemiller, 2005).

Et rikt språkmiljø hjemme innebærer både stimulerende dialoger med variert vokabular og litterære aktiviteter. Høytlesning er en av de litterære aktiviteter som har størst betydning og som er i fokus i flere studier. Flere forsker har undersøkt faktorer som hvor mye og hvor mange bøker en voksen leser for barn, på grunn av den viktige rollen disse faktorene har for utvikling av vokabularferdigheter hos barn (Bus, 2001). Foreldrene kan stimulere og videreutvikle barns vokabularferdigheter ved å bruke et variert og grammatisk komplisert språk i samtale med barna og ved å lese et variert utvalg av bøker for dem tidlig i de første leveårene (Hoff, 2006). At barn blir tidlig kjent med bøker og deltar i litterære relaterte aktiviteter hjemme er en av de viktigste forutsetningene for en god forberedelse for barns skolespråklige aktiviteter (Aukrust, 2006).

Foreldre er forskjellige og har ulike syn på barn og barns utvikling. Det gjelder også for nivået på bevisstheten rundt viktigheten av tidlig stimulering. Derfor blir et stimulerende

språkmiljø hjemme veldig variert mellom foreldrene. Noen av foreldrene er bevisst på viktigheten av tidlig stimulering av vokabular og begynner tidlig med litterært relaterte aktiviteter hjemme. De begynner å lese for barnet tidlig i første leveår, låner bøker på bibliotek og kjøpe bøker for dem for å vise sin interesse for litteratur. Ofte har disse foreldrene gode samtaler og dialoger med sine barn hvor de bruker et variert vokabular, og forklarer ord og uttrykk. Dette fører til at barn møter et mangfold av kommunikasjon og språkformer som danner ulike språklige erfaringer hos dem, og i tillegg oppdager barnet at dette er en viktig kunnskap (Saracho, 2002). Motsatt kan det være foreldre som ikke prioriterer språkstimulering i hele tatt og som ikke ser viktigheten av å lese bøker for barnet. En del foreldre tenker at barn lærer språket uansett og ikke trenger ekstra litterært relaterte aktiviteter, og siden foreldrene ikke har interesse blir tilgang til litteratur begrenset også for barnet. Viktigheten av bøker og lesing i oppvekstmiljøet påvirker barns språkstimulering og senere språkutviklingen. Man kan si at hjemmemiljøet er preget av foreldrenes kulturelle kapital. Kulturelle kapital er noe som franske sosiologen, Pierre Bourdieu (1995) legger stor vekt på. Det handler om å ha en viss utdanning og litt kjennskap til kunst og musikk, og om å beherske en viss språkbruk, og dette blir sett på som noe verdifullt og betegnes dermed som kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Det er en sammenheng mellom det kulturelle kapital og det økonomiske kapital, og begge påvirker barns oppvekst og språkutviklingen hos dem. Bourdieus (1995) studier viser at barns kulturelle kapital har store betydning for senere muligheter i utdanningssystemet. Han har studert barn fra forskjellige klasser i samfunnet. I studien hans kommer det fram at barn fra arbeidsklasse skårer dårligere i skolesystemet enn barn fra middelklasse. Dette betyr at barn fra middelklassen har et bedre grunnlag for å lykkes i skolen. Årsaken kan være at skolesystemet er tilpasset den kulturelle kapital som middelklassen har. Motsatt vil barn fra arbeiderklassen ha en annen kulturell forankring som ikke forbereder dem til skolefaglige utfordringer i samme grad (Bourdieu, 1995).

Man kan si barn som vokser opp i et hjem med mange ressurser opplever en stimulering og støtte som utvikler deres vokabular. Vokabularferdigheter er avgjørende for senere leseferdigheter. Det vil si et godt utviklet vokabular vil danne et læringsforløp som understrekker senere læring (Aukrust, 2006). Barns kunnskaper og ferdigheter er trolig en følge av en kombinasjon mellom biologiske og sosiokulturelle faktorer, inkludert samhandlinger barn har med foreldre, lærere og venner, i tillegg til andre samfunnsmessige faktorer (Walker, et al., 1994). Dette kan man knyttet til "den proksimale sone" (Vygotskij, 2001) som ble beskrevet tidligere i oppgaven, og som handler om det som barn lærer på egen

hånd og det som kan oppnås med samarbeid og i samhandling med andre. Videre beskriver Walker et al. (1994) at tidlige læringsmuligheter som barnet får i hjemmet og i samfunnet danner et grunnlag for mye av det som barna lærer senere i livet. Dette forklarer hvor viktig barnets tidlige erfaringer fra både hjemmet og samfunnet er, og bekrefter videre at disse tidligere erfaringer påvirker tilegning av vokabular og danner grunnlaget for akademisk læring (Walker et al., 1994).

Av litterære aktiviteter er høytlesning den viktigste som spiller en stor rolle i forhold til språkutvikling og vokabularferdigheter. Høytlesing gir barn mulighet til å bli kjent med ulike bøker. I tillegg til høytlesing har foreldrenes eget forhold til bøker og litteratur en direkte påvirkning på barns språkutvikling. Foreldrene som er glad i å lese bøker klarer å gi enn bedre opplevelse med boklesing enn de som ikke er glad i å lese. Alle disse faktorene kan fører til en bedre språkutvikling og høyere vokabularferdigheter hos barn, mens fravær av disse faktorene kan påvirker motsatt og negativt. Foreldrenes forhold til litterært relaterte aktiviteter og særlig høytlesning er ikke påvirket av sosioøkonomisk status og språklig bakgrunn. Dette betyr at høytlesing har like god effekt på barn uansett bakgrunn (Bus, 2001).

Hjemmemiljøet er det første språkmiljøet som flerspråkligbarn deltar i, og deretter kommer språkmiljøet knyttet til barnehage eller skole. Hjemmemiljøet er kanskje viktigere for flerspråklige barn enn enspråklige fordi det er der de lærer morsmålet. Og ifølge forskning er et godt utviklet morsmål en viktig forutsetning for at flerspråklige barn lærer andre språk (August & Shanahan, 2010).

Flerspråklige barn har ulike språkmiljøer i hverdagen sin, som regel hjemmemiljøet og barnehage eller skole. Ofte er hjemmemiljøet det miljøet hvor barn blir utsatt for vokabular i morsmålet, mens barnehage er det miljøet hvor barn hører og lærer norsk vokabular. Når forskjellen mellom de to språkmiljøet er så tydelig medfører det ulike vokabular i hvert språk. I dette tilfellet blir vokabularutviklingen avhengig av hvert språkmiljø.

## **2.6 Foreldrenes utdanning og barns vokabular ferdigheter**

Foreldrene er barnas første lærere, og de er motivert til å fremme barns utvikling og velvære (Reese, Sparks & Leyva, 2010). En del forskning viser at forelderens utdanningsnivå er en faktor som påvirker barns språkutvikling og vokabularferdigheter (Lyster et al., 2011). Hart og Risley (1995) studerte barns språk i forskjellige sosiale klasser. I funnene deres oppdaget de en stor språklig forskjell mellom barn fra ulike klasse. Det var tydelig at kommunikasjon

og språkbruk var helt ulik mellom familiene med høy og lav utdanning. Familiene med høy utdanning hadde en helt annen kvalitet og kvantitet i forhold til bruk av vokabular og uttrykk (Hart og Risley, 1995).

Barn fra høyere sosiale klasser har en bedre språkutvikling med flere ord i sitt vokabular enn barn fra arbeidsklassen. Dette kan være en konsekvens av at foreldre fra høyere sosial klasse også har høyere utdanning. De har flere samtaler med bruk av et variert vokabular med sine barn enn foreldre fra arbeiderklassen. Videre var Hart og Risley (1995) interesserte i hvordan sosiodemografiske faktorer virker inn på barnets språkutvikling. De mente at forholdet mellom økonomiske, sosiale, kulturelle og biologiske prosesser påvirker barns språkutvikling (Hart og Risley, 1995). Man kan ta fram det som Bourdieu (1995) kaller for kulturell kapital som innebærer en viss utdanning og litt kjennskap til kunst og musikk, og å beherske en viss språkbruk (Bourdieu, 1995). Bourdieu legger vekt på språk som en viktig faktor for innhenting av informasjon og for å gjøre seg forstått. I hvilken grad individet behersker skolens akademiske språkform har også noe med den språklige kapitalen å gjøre (Bourdieu & Passeron, 2006). Derfor mente han at kulturell kapital har en stor betydning for at barn skal lykkes i skolen (Bourdieu & Johanson, 1993). På en annen måte mener han at kulturell kapital er det som en person har av verdier og normer som tilegnes gjennom oppvekst og utdanning.

Ut fra disse tidligere litteraturene, og en sosiodemografisk forklaring, kan man konkludere med at faktorer som familiens inntekt, rase og etniske bakgrunn, og foreldres utdanning, har påvirkning på språkutviklingen. Dollaghan og et al. (1999) mener at familieinntekt og foreldrenes utdanning er det som påvirker mest språkutviklingen.

Det er mange studier om foreldrenes utdanning og økonomi. Det er tydelig at begge har en viss effekt på barns språkutvikling, men om de har like stor effekt er ikke klart. Det er klart at familieøkonomi påvirker barns utvikling med hensyn til materielle ressurser, men kanskje ikke nødvendigvis språkutviklingen. Foreldres utdanning og akademisk kompetanse gir dem imidlertid en annen holdning til utdanning og kunnskap som kanskje gjør at de fokuserer mer på barns språkutvikling på en kunnskapsbevisst måte (Dollaghan et al., 1999). Houston, McLoyd og Garcia Coll (1994) fant at foreldres utdanning er en mer stabil variabel med større effekt enn familieinntekt. Siden mors og fars utdanning har en stor påvirkning og høy effekt, brukes ofte mors utdanning som variabel i ulike studier (Houston, et al., 1994).

Det har blitt gjennomført en del studier i Norge som også så på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og familieøkonomi, men det er vanskelig å finne en lignende studie i språkutvikling i førskolealder. De norske studiene som har målt effekten av familiens økonomiske situasjon på skoleprestasjon hadde økonomi liten effekt (Bakken, 2003). Likevel skiller i gjennomsnitt 1,4 karakterpoeng mellom elever med høyeste og laveste sosioøkonomiske bakgrunn på tiende trinn. Dette er basert på foreldrenes inntekt og utdanningsnivå (Bakken, 2003). Men som sagt handler dette om skole og ikke førskolealder. Kanskje man kan tenke at liten klasseforskjell er grunnen til at økonomi har liten betydning for skoleprestasjoner i Norge. Men det som man må ha i bakhodet og være klar over er at det er ikke likt i alle andre land rundt i verden. I Norge er utdanning nesten gratis, men i mange andre land koster det mye å ta utdannelse

I et velferdssamfunn som Norge vil de fleste ha tilgang til for eksempel TV, PC, internett, bøker og opplæringsprogrammer. Dette kan være grunnen til at man ikke ser følgene av den økonomiske variasjonen som sannsynligvis finnes i befolkningen (Bakken, 2003). Forskning viser det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og antall barnebøker i hjemmet. Det finnes flere barnebøker i hjem hvor foreldrene har høyere utdanning enn i de hvor foreldrene har lavere utdanning. Dette kan føre til at avstanden mellom barns vokabular øker mellom barna som har foreldre med høyere utdanning og barna som har foreldre med lavere utdanning (Aukrust, 2006).

I en norsk undersøkelse har man gjort et spennende funn hvor det viser seg at mors utdanningsnivå har en større effekt på barns språkutvikling enn fars (Schjølberg et al., 2008). I studien ble utdanningsnivået til mor delt i tre: fullført ungdomsskole, fullfør videregående skole og høyere utdanning. Resultatene viste at barn som har mor med lav utdannelse har et dårligere utviklet språk enn barn som har mor med høyere utdanning. Mødre med fullført ungdomsskole, altså lav utdanning hadde høyeste prosentandel barn med forsinket språkutvikling og lavest andel barn som snakker i lange og sammensatte setninger. Mens når det gjelder barn med mor som har fullført videregående opplæring eller tatt høyere utdanning var prosentandelen for barn med forsinket språkutvikling mindre og andel barn som snakket i lange og sammensatte setninger var større.

Resultat fra en annen studie av Chall og kollegaer hans (1990) viser også at mors utdanningsnivå påvirker barns vokabular og leseferdigheter. De argumenterer for at siden mor tilbringer mer tid sammen med barnet fra tidlig alder har mors utdanning en mer sentral

rolle i barns oppvekstmiljø. Dette betyr altså at mødrene har en større påvirkning på barns litterære aktivitet og språkutvikling enn fedre (Chall, et al., 1990). Videre fant man i den norske undersøkelsen at bruk av barnehagetilbud økte med mødrenes utdanning og inntekt. Og ut fra dette konkluderte forskerne med at det er ekstra nyttig for barn fra hjem med lavere sosioøkonomisk status å gå i barnehage slik at pedagogisk personell kan jobbe med språkutviklingen, noe som igjen kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Schejølberg et al., 2008).

## 3. Metode

### 3.1 Metode og design

I dette kapittelet presenteres valg av metode og forskningsdesign. Videre skal jeg gjøre rede for studiens validitet med utgangspunkt i styrker og svakheter til ulike forskningsdesign. En studie starter med valg av tema og problemstilling, og etter på må man velge en metode som best mulig gir svar på problemstillingen (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). For å finne den best mulige metoden, og for å begrunne hvorfor denne metoden ble brukt i denne studien, trenger man kunnskap om ulike forskningsdesign.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller man ofte mellom kvalitative og kvantitative metoder, hvor kvalitative metoder handler om å fange opp meninger og opplevelser mens kvantitative metoder brukes for å få informasjon som nettopp kan måles og settes inn i statistikk.

Denne studien skal basere seg på en kvantitativ metode med et ikke-eksperimentelt design, men en korrelasjons studie (Ringdal, 2013). Målet med å bruke kvantitativ metode er å dele inn forskningsfeltet i spesifikke variabler og å bruke objektive målinger, tall og statistikk (Befring, 2016). Denne studien skal sammenligne to gruppe barn sammen, enspråklig og flerspråklig barn. Og ved hjelp av resultater fra ulike analysemetoder som deskriptiv statistikk, T-test skal, Chi-kvadrattest, bivariat korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse og T-test skal finne ut hvordan variablene påvirker disse gruppene. Resultat fra testene er i form av tall og er datagrunnlaget for den statistiske analysen. Alle statistiske analysene er utført ved hjelp av det statistiske analyseprogrammet SPSS (IBM, SPSS Statistics for Windows, Version 25.0).

Fordelen med kvantitative metoder er at man kan samle inn et stort datamateriale, slik at man kan se sammenhenger og tendenser i form av tallmessige størrelser. Mens det mest kjent ulemper og svakheten med kvantitative metode er at dataene ofte er fra en bestemt gruppe. Og ved bruk av denne metoden gir man et overblikk enn dybdeforståelse av fenomenet. (Kleven, 2015).

Kvantitativ metode handler om å kvantifisere, det vil si å tallfeste (Befring, 2016). En kvantitativ metode er en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av kvantitative data. Dette er data som foreligger i form av tall eller andre mengdetemer. Derfor er de kalde og harde fakta, men samtidig dataene hjelper til å se det store bildet. Kvantitative

data er strukturert og kan analyseres ved hjelp av statistisk, og er nyttig når en trenger å trekke generelle konklusjoner fra undersøkelsene sine. Det kan brukes for å bevise eller motbevise en forhåndsbestemt hypotese som kan ha kommet fram fra kvalitativ forskning.

Kvantitativ metode starter ofte med formulering av problemstilling, forskningsspørsmål eller hypotese som danner grunnlaget for innhenting av data. Forskeren forsøker da å undersøke om han eller hennes antakelse om virkeligheten stemmer overens med dataen som samles. Kvantitativ forskning har vanligvis flere respondenter enn kvalitativ forskning, fordi det er lettere å gjennomføre en flervalgs undersøkelse enn en rekke intervjuer eller fokusgrupper. I samfunnsvitenskapelig forskning samles ofte kvantitative dataene på et strukturerte skjema med spørsmål som kan kvantifiseres og registres (Befring, 2016).

### ***Korrelasjonelle design***

Fordi denne studien ser på sammenhengen mellom ulike variabler, blir det naturlig å bruke korrelasjon. Ved å bruke regresjonsanalyse kan en se studere graden av hvorvidt en eller flere variabler korrelerer med hverandre samtidig kan en se på retningen og størrelsen på denne korrelasjonen. Nivåer på en variabel forsøkes sammenlignes med nivåene på en annen variabel (Stanovich & Cunningham, 2004). I en regresjonsanalyse er forskeren generelt opptatt av å vise om variablene. (Stanovich & Cunningham, 2004).

Regresjon studier har store betydning for pedagogisk forskning. Med korrelasjonsstudier kan forsker kombinerer studien sin med andre typer undersøkelser og for å forsøke å finne r en generell slutning (Stanovich & Cunningham, 2004).

Det er derfor viktig at forskeren tar hensyn til en tilfeldig signifikant når de studerer korrelasjon mellom flere variabler. I en korrelasjoner mellom flere variabler kan oppstå et tilfeldig signifikat mellom variablene. Derfor er teorien som ligger i grunn i en korrelasjons design forskingen viktig, det hjelper til å unngå en feilvurdering av tilfeldige funn med faktiske forhold (Befring, 2016).

## **3.2 Utvalg**

Utvalget i denne studien er hentet og samlet inn i rammer av et større forskningsprosjekt "På sporet" som ble gjennomført av Lesesenteret, et forskningssenter ved Universitetet i Stavanger. På sporet er en forskning som testet barnas språk i den første uken etter at barna begynte på skolen. For at jeg kunne bruke data fra dette prosjektet måtte jeg søke om å bruke dataene samt å få studien godkjent fra Lesesenteret. Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått lov å bruke data fra "På sporet".



### *På sporet*

På sporet er en randomisert kontrollert longitudinell studie som startet opp høsten 2014. Studiet er ledet av forskere ved Lesesenteret (Nasjonalt senter for leseforskning).

Forskningsgruppen inviterte 25 skoler til å delta i ”På sporet” prosjektet. Det var en del krav som ble stilt for de skolene som ønsker å delta i undersøkelsen. De skolene måtte anta at mer enn 40 elever ville begynne i første klasse høsten 2014, og at skolene på to av de tre siste årene hadde skåret rundt gjennomsnittet på nasjonal prøver i lesing på femte trinn (Lundetræ, et al., 2017). I prosjektet ”På spor” deltok 19 skoler av de 25 som ble inviterte. Foreldrene som gitt samtykke til at barna kunne delta i ”På sporet”, fikk et spørreskjema.

### *Mitt utvalg og min studie*

Data som blir brukt i denne studien er samlet inn i rammer av et større forskningsprosjekt ”På spor”. Denne studien benytter seg av første målepunkt som kalles for T1.

Problemstillingen er hoved bakgrunnen for hele utvalget og setter rammer for utvalget. I denne studien er formålet å finne ut om det er forskjell i norsk vokabular mellom enspråklig og flerspråklige barn ved skolestart. For å kunne svare på problemstillingen måtte jeg først definere hva jeg legger inn i begrepet enspråklig og flerspråklige barn og deretter finner ut hvor mange enspråklig og flerspråklig barn som var med i hele utvalget. I denne studien barn som har norsk, svensk og dansk for hjemme språket kalles enspråklig. Hvorfor disse tre språkene regnes som et språk har blitt begrunnet tidligere i oppgaven, når begrepet enspråklig ble forklart. Flerspråklige innebærer barnet som har et annet språk enn norsk, svensk og dansk for hjemme språket. Mellom barna som ble testet var ingen Samisk barn derfor har de ikke ble plassert verken i enspråklig eller flerspråklig gruppe.

Informasjon om barnets språk fylt ut av foreldrene i form av et spørreskjema. I tillegg innhentet på sporet, informasjon om barnets alder, kjønn, antall år i barnehagen, hjemmemiljøet i forhold til lesing og foreldrene sin utdanning.

Siden problemstillingen for denne studien handler om sammenligning av to gruppe, enspråklig og flerspråklig var det nødvendig å sortere datamaterialet. Da ble datamaterialet (hele utvalget) delt i to grupper: enspråklige og flerspråklige grupper. I studien består utvalget av 877 enspråkligbarn (kun 10 av disse barna hadde svensk eller dansk som hjemme språket) og 242 flerspråkligbarn. 99,2% av alle barna har gått i barnehage. Det var en ganske jevn kjønnsfordeling mellom jenter og gutter i utvalget, med kun få prosent i forskjell mellom

jenter og gutter. I hele utvalget var 51,2% jenter og 48,8% gutter. Blant enspråklige var 51,4% jenter og 48,6% gutter. Blant flerspråklig barn var 50,4% jenter og 49,6% gutter.

**Hjemmemiljøet i forhold til lesing** ble kartlagt via spørreskjemaet. Følgende spørsmål ble stilt:

1. Hvor ofte leser du/dere for barnet?

(daglig flere ganger i uken en gang i uken månedlig aldri)

2. hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for det?

(yngre enn to år, 2-3 år, 3-5 år, 4-5 år, har ikke lest for barnet)

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

(ingen, 1-10 bøker, 11-20 bøker, 21-40 bøker, mer enn 40 bøker)

3.0 Hvor ofte leser du bøker for egen del?

(aldri, noen ganger i året, månedlig, en gang i uken, flere ganger i uken).

For å måle barnas vokabular ble "Norsk Vokabulartest (NVT) " benyttet. Dataene baserer seg på: nettbrettbasert testing av Norsk Vokabulartest (NVT). Det er en språktest som er utviklet av Størksen (2013), der man kartlegger barnets vokabular i overgangen fra barnehage til 15 skole (Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, 2013). Testen gjennomføres ved at barnet får se et bilde på nettbrettet og skal si hva det ser. Ordene er nøye valgt ut med bakgrunn i vanskelighetsgrad og relevans for norsk kultur. I denne studien har forskningsgruppen laget korte engasjerende tester på nettbrett for å unngå lav konsentrasjon og tretthet hos barna. I NVT skulle barna navngi ord med ulik vanskelighetsgrad. Og videre ble barna bedt om å benevne 45 ord som vises enkeltvis på skjermen. Eksempler på enkle ord var baby, trampoline, nøkkel, troll og is. Noen av de mer vanskelige ordene var sjøhest, iglo, pelikan, avokado, termometer og saksofon. Hvert riktig ord ga 1 poeng, og total skåre blir dermed 45 poeng. Det vil si at en total skårene kan variere fra 0 – 45 (Størksen et al., 2013).

### 3.3 Analyse

Datamaterialet kartlagt på nettbrett ble automatisk lagret som datafiler i Excel. Videre ble Excel-filene importert i et statistisk analyseprogram, kalt Statistics Package for the Social Sciences (SPSS). Og innsamlede data har blitt bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet SPSS. Dette er et verktøy som ble først lansert i 1968. SPSS står for "Statistics Package for the Social Sciences" eller på norsk "Statistisk pakke for samfunnsvitenskapene. SPSS gir dataanalyse for beskrivende statistikk, tallutfallspådommer og identifiserende grupper. Denne programvaren gir også dataoverføring, grafering og direkte markedsføringsfunksjoner for å

administrere data jevnt (Johannessen, 2009). De statistiske teknikkene som blir benyttet i denne studie er valgt med bakgrunn i dataene og problemstillingen. Ved å benytte flere statistiske teknikker, vil det kunne være mulig å avdekke ulike aspekter ved dataene (Befring, 2016).

For å analysere dataene og skriver resultater skal studie benytte seg av disse testene deskriptiv statistikk, Chi-kvadrattest, T-test, korrelasjon og regresjon analyser.

### ***Variabel***

En variabel er en spesifikk egenskap eller kjennetegn ved enhetene. En variabel har ulike verdier og hvis en variabel har ikke verdier er konstanter (Johannesen, 2009). Variabelen kan ha en verdi som kan både klassifiseres i forskjellige kategorier, eller kan både klassifiseres og rangeres. Verdiene på variabler kan ha ulike målenivå. I samfunnsforskning deles de i fire målenivåer, nominalnivå, ordinalnivå, intervallnivå og forholdstallsnivå.

***Nominalnivå***- det som er kjennetegn på nominalvariabler er at verdiene er gjensidig utelukkende og kan ikke rangeres på en logisk måte (Johannesen, 2009). I studien er kjønn en nominal variabel.

***Ordinalnivå***- det som er kjennetegn på ordinalvariabel er at verdiene er gjensidig utelukkende, men har en logisk rangering. De kan deles i en bestemt rekkefølge og kan viser grader, kvalitet eller posisjon i en serie (Johannesen, 2009). Forelderens utdannelse og hjemmemiljøet er ordinal variabel i studien.

***Forholdstallsnivå***- Med forholdstall kan variabelen si noe om forholdet mellom verdiene mens variabelen er like intervall (Johannesen, 2009). I studien antall år barnet gått i barnehage og vokabular er forholdstallsnivå.

### ***Chi-kvadrattest***

En Chi-kvadrattest benyttes når forsker skal undersøker sammenheng mellom en avhengig variabel, og flere uavhengige variabel (Ringdal, 2013). I denne studien ved hjelp av Chi-kvadrattest vil sammenligne forskjellen mellom ordinale variabler som foreldrenes utdanning og hjemmemiljø, mellom gruppen enspråklige- og flerspråklige barn. Videre viser crosstabellene fra Chi-kvadrattest forskjellen som ligger imellom gruppene enspråklig og flerspråkligbarn for hver kategori. For eksempel hvor ofte leser foreldereren for barn i enspråklig og flerspråklige gruppe.

### ***T- test***

T-testen er en gjennomsnittanalyse som brukes når forsker vil studere forskjell mellom grupper eller mellom ulike måltidspunkt (Ringdal, 2013). Det finnes ulike T-tester, *paired-samples* og *independent-samples t-test*. I denne studien brukes *paired-samples* t-test her for å teste om det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittet av forholdstall variabler som antall år i barnehagen og vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn.

### ***Korrelasjon analyse***

En korrelasjonsanalyse viser sammenhengen mellom variabler, og forholdet mellom disse variablene gjennom en korrelasjonskoeffisient. Korrelasjonskoeffisienten viser i hvilken grad verdiene til variablene korreler. (Befring, 2016).

Korrelasjonen kjennes gjennom korrelasjonskoeffisienten (Pearson's correlation coefficient), og kan ha en verdi mellom  $-1$  og  $+1$ . Mens verdien  $0$  betyr ingen korrelasjon. Når korrelasjonskoeffisienten er mellom  $0$  og  $-1$  viser en negativ korrelasjon. En negativ korrelasjon, betyr at økning av verdier i en variabel er koblet med reduksjon av verdier i den andre variabelen (og omvendt). dersom korrelasjonskoeffisienten er mellom  $0$  og  $+1$  viser dette en positiv korrelasjon mellom variablene.

### ***Multipel lineær regresjonsanalyse***

Regresjonsanalyse er en statistiske analysemetoder for å beskrive sammenhengen mellom en eller flere uavhengige variabler og en avhengig variabel. I en lineær regresjonsanalyse er en avhengig og en uavhengige variabel, altså bivariat analyse. (Johannessen, 2009 s.144) Men regresjonsanalyse med mer enn to variable kalles multipel regresjonsanalyse. (Johannessen, 2009 s.152)

I denne studien brukes stegvis regresjonsanalyse for å se på sammenhengen mellom vokabular (uavhengig variabel) og barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, språket som blir brukt i hjemmet og antall år i barnehage (avhengige variabler). Målet ved å bruke stegvis regresjonsanalysen er å finne ut hvordan antall år i barnehagen og hjemme språket kan påvirke barnas vokabular ved skolestart mens ulike innvirkning faktorer (kjønn, foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing hjemme) kontrolleres.

### *Signifikansnivået*

Signifikansnivå sier noe om sannsynligheten for (feilaktig) å forkaste nullhypotesen til en hypotesetest når denne hypotesen faktisk er riktig. Videre viser forskjellen som kan oppstått ved tilfeldigheter eller ikke, altså om det er en systematisk tendens (Johannessen, 2009).

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Validitet handler om nivået av gyldighet for resultatet. Hvor valid en undersøkelse er påvirker kvalitet på de slutninger som kan trekkes fra undersøkelsen. Og dette er i stor grad avhengig av undersøkelsens reliabilitet som knyttes til nøyaktighet i målingene.

En kvantitativ forskning regnes som å være troverdig og korrekte, i tillegg statiske resultater i form av tall, grafer og diagrammer gir et klart bilde av funnene. Men likevel har kvantitativ forskning også sine begrensinger og feilfaktorer som alle andre studier. For at en forsker kan vurdere hvor troverdig beslutninger er må han eller hun drøfte i hvilken grad en undersøkelse har et troverdig grunnlag for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Altså validitet handler om å måle i hvilken grad et forskningsinstrument måler det som er ment å måle. Mens reliabiliteten henger sammen med undersøkelsens data som er brukt samt bearbeidingen av disse dataene. Reliabilitet måler i hvilken grad måle- eller forskningsinstrumentet gir stabile resultater når gjentatte målinger foretas (Befring, 2016). Reliabiliteten og validitet er knyttet nær sammen og påvirker hverandre.

Det er av avgjørende betydning at en undersøkelse er pålitelig. Dette er spesielt viktig for å sikre en slutning. En forsker må derfor tenke på hvis undersøkelsen gjennomføres på nytt, vil man da få tilnærmet samme resultat. Dette krever en høy grad av sikkerhet og validitet. Som er nødvendig for at et forskningsspørsmål kan belyses (Lund, 2002, 85).

Cook & Campbells validitetssystem presenterer fire typer validitet i forbindelse med kvalitetskrav til kausale undersøkelser (Lund, 2002 s,109). Disse fire: indre-, ytre-, begreps- og statistisk validitet kan hevdes å være avhengige av hverandre på flere måter (Vellutino & Schatschneider, 2004 s. 127).

#### ***Indre validitet***

Indre validitet handler om designets evne til å teste forskningshypotesen (Campbell & Stanley, 1963 s, 5), og kan defineres som en kausal relasjon mellom to variablene i undersøkelsen (Lund, 2002, 106).

I et eksperiment gjelder dette hvorvidt man kan være sikker på at det er den uavhengige variabelen som har forårsaket den observerte endringen i den avhengige variabelen. I et korrelasjonsdesign omhandler indre validitet spørsmålet omkring den observerte korrelasjonen mellom to variabler (Abbott & Bordens, 2005 s,110). I både eksperiment og korrelasjonelle studier er det mulighet for at forstyrrende faktorer og variabler intervenserer, men det forekommer oftere i korrelasjonelle design på grunn av mangelen på kontroll (Abbott & Bordens 2005, s. 111). Campbell & Stanley (1963) identifiserte opprinnelig 10 mulige trusler mot indre validitet, som senere har blitt modifisert til ni: retningsproblemet, historie, modning, testing, instrumentering, seleksjon, frafall, statistisk regresjon og atypisk kontrollgruppeatferd (Campbell & Stanley, 1963 s, 5). Det er ikke nødvendigvis foreligger et årsaksforhold mellom variablene selv om det foreligger positiv og signifikant korrelasjon mellom dem (Abbott & Bordens 2005, Campbell & Stanley, 1963).

Denne studien bruker datamaterialet fra forskningsprosjektet på sporet der datamaterialet ble samlet inn av erfarne forskere og fra fall av utvalget var mindre enn 5%. for regresjonsanalysen brukte jeg også kontroll variablene som kjønn, foreldrene utdanning og hjemmemiljøet i forhold til lesing.

#### ***Ytre validitet***

Ytre validitet handler om generalisering (Campbell & Stanley 1963 s. 5). Det vil si i hvilken grad man kan trekke slutninger fra en undersøkelse til populasjonen som helhet. Den ytre validiteten er ivaretatt dersom den kausale forbindelsen kan karakteriseres som gjeldende for personer, hendelser og tider (Lund, 2002).

Oppsummert kan man si indre validitet omhandler generaliserbarhet av konklusjoner innenfor en studie, mens ytre validitet handler om hvor generaliserbar et forhold er over personer, settinger og tid (Lund, 2002). Siden denne studien benytter et stort datasett av 1119 barn, og testet barnas vokabular med NVT test (se nedenfor for validiteten og reliabiliteten for NVT), er jeg av den oppfatning at resultatet kan generaliseres.

#### ***Begrepsvaliditet***

Begrepsvaliditet er grad av samsvar mellom det operasjonaliserte begrepet og det teoretiske begrepet man ønsker å måle (Lund, 2002 s.150). Kleven, (2015) definerer begrepsvaliditet som ” grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det”. Det betyr at vi må operasjonalisere et begrep før vi vurderer begrepsvaliditeten. Kleven (2015) mener begrepsvaliditet er knyttet nær med reliabilitet og dårlig reliabilitet vil redusere begrepsvaliditeten (Kleven 2015, s.150).

Abstrakte begreper er vanskelige å måle, og for å arbeide med slike begreper må man bruke konkrete indikatorer for å måle disse. Observerbare forhold brukes altså som indikatorer på begreper som ikke er målbare (Lund, 2002 s.142). Begrepsvaliditet avgjøres for uavhengig og avhengig variabel hver for seg, og kan derfor variere i kvalitets grad på variablene (Lund, 2002 s,106). På bakgrunn av dette har jeg prøvd å begrunne begrepene i denne studien basert på tidligere forskning og aktuelle teorier.

### *Statistisk validitet*

Statistisk validitet handler om i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger om at sammenhengen mellom den avhengige variabelen og en eller flere uavhengige variabler er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002). Statistiske signifikante funn betyr at funnene er pålitelige og innehar statistisk styrke. Statistisk styrke refererer til testens evne til å oppdage forhold som finnes i populasjonen, altså kraft til å oppdage sammenhenger, og defineres som sannsynligheten for at en statistisk test vil avvise en null-hypotese når den er feil (Lund, 2002). Lav statistisk styrke er utfallsmålingens manglende evne til å oppdage en eksperimentell effekt, og svekkes blant annet ved små utvalg (risiko for type-II feil) og lavt signifikansnivå (Lund, 2002 s. 114, Vellutino & Schatschneider, 2004 s. 121).

Lund og Christoffersen (1999) understreke på to krav som må være oppfylt; statistisk signifikans og en rimelig sterk tendens. Det avhenger blant annet av utvalgsstørrelse og design og er en nødvendig betingelse for indre, ytre og begrepsvaliditet (Lund og Christoffersen, 1999). Det kan hevdes at statistisk validitet er en forutsetning for de andre validitetstypene, fordi statistisk validitet kan være tilfredsstillende uten at de andre typene strekker til. Forekommer det statistisk invaliditet - er korrelasjonen forårsaket av samplingfeil eller størrelsen er ubetydelig, vil indre validitet ikke kunne oppfylles, og både ytre- og begrepsvaliditet vil være truet (Lund 2002, s.105-106). Som nevnt tidligere benytter denne studien seg av stort utvalgt (N=1119). Jeg har også brukt regresjonsanalyse hvor jeg kontrollerer for noen viktige faktorer som kan påvirker barnas vokabular ferdigheter som kjønn, foreldreutdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing for å studere betydning av antall år i barnehagen og hjemme språket (å snakke ett annet språk enn norsk hjemme).

### *Reliabilitet og validitet til NVT*

I artikkelen Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test (Størksen et al., 2013), forskerne tydelig har gjort forskjellige tester for å kontrollere reliabilitet og validitet. Dette ble gjort via en Cronbach Alpha test med de 45 ordene og en split-half-test, ved å dele itemene i to grupper

på 22 og 23 item som begge presenterte at NVT har relativt høy grad av reliabilitet. (Størksen et al., 2013). NVT viser relativ høy grad av validitet gjennom å korrelere høyt med andre relevante variabler i på sporet. Oppsummert har NVT brukt i denne studien for å teste barnas vokabular en relativt høy grad av reliabilitet og validitet.

### 3.5 Etiske hensyn

Etiske hensyn er viktig å ta innen alt vitenskapelig arbeid. Forsker må ta hensyn og være bevisste på etiske oppfatninger og holdninger i arbeidet. Innenfor samfunnsvitenskap og humaniora er det av de nasjonale komiteer, forkortet til NESH, utarbeider forskningsetiske retningslinjer som pedagogisk forskning hører inn under (NESH, 2016). Det er for å sikre og ivareta grunnleggende respekt for deltakere under forskningsprosjektet. Videre må forskerne ta hensyn til både valg av tema og menneskeverdet under forskning og under presentasjon av resultater. Deltakerne i forskningsprosjekt skal bli godt informert og få god informasjon om undersøkelsen. De må vite at de har rett til å trekke seg når som helst om de vil. (Gilje og Grimen, 2007). Det er et særlig krav for barns beskyttelse under forskning og det kreves samtykke fra foreldrene for barn under 15 år. Det er nødvendig at forskeren har kunnskap om barn og barns behov, når dem skal gjennomføres en undersøkelse om barn. (NESH, 2016).

Dataene som jeg har fått tilgang til var allerede anonymisert, og prosjektet hadde fått godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det var ikke nødvendig å søke om nye godkjenning for studien fra NSD, når allerede prosjektet var godkjent og det ble ikke samlet inn nytt datamaterialer.

NESH (2006) legger vekt på at barn har et spesielt behov for beskyttelse. Det er derfor viktig å ha en høy standard for forskningsetikk når man har barn som informanter. Dette gjelder særlig krav til anonymisering, taushetsplikt og behandling av konfidensielle opplysninger. Dataene som studien min bygger på, var anonymisert. Datamaterialet var i form av tall og statistikk og uten noen opplysninger som kan indentifisere navn på barna eller foreldre. Foreldrene hadde allerede gitt samtykke på vegne sine barn som var deltaker i på spore prosjektet. I arbeid med barn er det viktig at forsker har kunnskap om barn for å kunne ivareta barnets behov. I denne studien var jeg som forsker ikke i kontakt med barn. Likevel er det viktig å være klar over at barn har krav på å få tilrettelagt informasjon som de kan forstå. Det er viktig at barn blir informert om det som skal det skje. De må vite hva vi skal gjøre (NESH, 2006). Videre er det viktig at forskeren tar seg tid til å bli litt kjent med barna, tar en pause i løpet av testingen, er oppmerksomme på at de får positiv respons på ferdigheter de



fremviser, og at de kan gå ut av testsituasjonen med en følelse av mestring.

Forskningsgruppen på sporet tok hensyn til disse forholdene da de samlede inn dataene.

Barn bør bare inkluderes i forskningssammenheng hvis undersøkelsen kan ha nytteverdi og at belastningen er ikke stor for barn (Befring, 2016). Denne studien fokuserer på å sammenligne barns vokabular mellom enspråklige- og flerspråklige barn og dette kan også handle om etiske dilemmaer. Dette kan oppleves som sårbart for barn fordi vi peker på sammenligning av barnas språklige ferdigheter basert på etniske bakgrunn. Dermed er det viktig at barna som deltok i det originale prosjektet ble anonymisert. Som forsker har jeg et ansvar overfor samfunnet. Med studien min bidrar jeg til kunnskapsutvikling som kan være grunnlag for samfunnsmessige beslutninger. Jeg som forsker mener at denne studien er nyttig for å få mer kjennskap til barns vokabularferdigheter blant barn med en flerspråklig bakgrunn.

## 4. Resultater

Dette kapittelet vil gi en oversikt over resultatene fra studien gjennom deskriptiv og analytisk statistikk. Vokabular blir presentert gjennom resultatene fra NVT og hjemmemiljøet kartlagt via spørreskjemaet som foreldrene har fylt ut.

### 4.1 Deskriptiv statistikk

Denne delen av studien vil ta for seg den beskrivende delen av statistikken, den såkalte deskriptive analysen. De enkelte variablene som danner utgangspunkt for studien vil bli forsøkt belyst i tre forskjellige grupper: hele utvalget, enspråklige barn og flerspråklige barn.

#### *Enspråklig og flerspråklig grupper*

Hele utvalget er antall barn som har blitt testet i denne studien og enspråklige barn er den gruppe med barn som har norsk, svensk eller dansk som språk hjemme. Flerspråklige barn er den gruppe med barn som har et annet språk hjemme enn norsk, svensk eller dansk. Av 1119 barn var 877, tilsvarende 78,4% enspråklige barn, og 242, tilsvarende 21,6% flerspråklige.

Det var få foreldrene (n=10) i den enspråklige gruppen som snakket svensk eller dansk hjemme med barnet sitt.

#### *Kjønn*

I tabellen 4.1 ser vi fordeling av kjønn i form av prosent. Resultatet viser en jevn fordeling av kjønn i alle gruppene. Nesten halvparten av barna var jenter (51,2% i hele utvalget, og 51,4% i enspråklig og 50,4% i flerspråklig grupper).

#### *Foreldrenes utdanning*

I tabellen 4.1 ble datamaterialet i henhold til foreldrenes utdanning sortert i forskjellige nivåer i ulike grupper. I tabellen delte vi mor og far også for seg selv. Denne informasjonen er noe som foreldre selv har rapportert og ble samlet inn via et spørreskjema. Over halvparten av mødrene og fedrene svarte at deres høyest fullførte utdanning var høyskole eller universitetsutdanning (64,1% av mødrene og 54% av fedrene i hele utvalget, 67,5% av mødrene i enspråklige gruppen og 53% av fedrene i flerspråklige gruppen). Under fem prosent (4%) av mødrene i hele utvalget krysset av på «Null»: Det var ingen mødre eller fedre som krysset av på «Null» i den enspråklige gruppen, mens 1,7% av mødrene og 0,8% av fedrene i den flerspråklige gruppen krysset av på «Null» (se tabell 4.1 for utfyllende informasjon).

**Tabell 4.1 deskriptiv data for bakgrunn variabel**

Variabel		Hele utvalget	Enspråklige	Flerspråklig	
Kjønn	Jenter	51,2%	51,4%	50,4%	
	Gutter	48,8%	48,6%	49,6%	
Foreldrenes Utdannelse	Mor	Null	4,0%	0%	1,7%
		Grunnskole	5,6%	4,2%	10,7%
		Videregående	29,3%	28,1%	33,9%
		Høgskole/ universitet	64,1%	67,5%	51,7%
	Far	Null	2,0%	0%	0,8%
		Grunnskole	6,0%	4,7%	10,7%
		Videregående	38,2%	39,0%	35,5%
		Høgskole/ universitet	54,0%	55,5%	53%

### *Hjemmemiljøet i forhold til lesing*

Hjemmemiljøet ble kartlagt via spørreskjema som foreldrene har fylt ut. Tabell 4-2 presenterer de resultatene som kom fram av spørreskjemaet. Spørsmålene ble også sortert i enspråklig og flerspråklig grupper.

**1. Hvor ofte leser du/dere for barnet?** (daglig, flere ganger i uken, en gang i uken, månedlig eller aldri):

I Tabell 4-2 ser vi at de fleste foreldrene svarte at de leser daglig (35.5% i hele utvalget, 36,4% i enspråklig gruppe og 32,2% i flerspråklig gruppe) eller flere ganger i uken for barnet (41% i hele utvalget, 42,3% i enspråklige gruppe og 36,4% i flerspråklige gruppe). Det var noen få foreldre som svarte at de aldri leste for barnet (1,9% i hele utvalget, 0,6% i enspråklige gruppen og 6,6% i flerspråklige gruppen). Under 1% svarte ikke på spørsmålet (se tabell 4.2).

**2. hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for det?** (yngre enn to år, 2-3 år, 3-5 år, 4-5 år eller har ikke lest for barnet):

Tabell 4-2 viser at de fleste foreldrene begynte å lese for barnet da han/hun var yngre enn to år (78,2% i hele utvalget, 85,6% i enspråklig gruppe og 51,2% i flerspråklig gruppe). Under fem prosent svarte at de aldri har lest for barnet (1,4% i hele utvalget, 0,7% i enspråklig gruppe og 4,1% i flerspråklig gruppe).

**Tabell 4.2 deskriptiv data for hjemmemiljøet i forhold til lesing**

Variabel: Hjemmemiljøet		Hele utvalget	Enspråklige	Flerspråklig
<b>1. Hvor ofte leser du/dere for barnet?</b>	<i>Daglig</i>	35,5%	36,4%	32,2%
	<i>Flere ganger i uken</i>	41,0%	42,3%	36,4%
	<i>En gang i uken</i>	11,2%	9,9%	15,7%
	<i>Månedlig</i>	10,2%	10,6%	8,7%
	<i>Aldri</i>	1,9%	0,6%	6,6%
	<i>Missing</i>	0,3%	0,2%	0,4%
<b>2. Hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for?</b>	<i>Yngre enn 2 år</i>	78,2%	85,6%	51,2%
	<i>2-3 år</i>	13,6%	10,8%	23,6%
	<i>3-4 år</i>	4,5%	1,9%	13,6%
	<i>4-5 år</i>	2,2%	0,9%	7,0%
	<i>Har ikke lest for barnet</i>	1,4%	0,7%	4,1%
	<i>Missing</i>	0,0 %	0,0 %	0,0 %
<b>3. Hvor mange bøker/bildebøker har dere hjemme for barnet?</b>	<i>Mer enn 40</i>	59,7%	67,3%	32,2%
	<i>21-40</i>	21,8%	22,2%	20,2%
	<i>11-20</i>	11,1%	7,8%	23,1%
	<i>1-10</i>	7,1%	2,5%	23,6%
	<i>Ingen</i>	2,0%	0,0%	0,8%
	<i>Missing</i>	0,2%	0,2%	0,0%
<b>4. Hvor ofte leser du bøker for egen del?</b>	<i>Flere ganger i uken</i>	35,6%	35,5%	36,0%
	<i>En gang i uken</i>	10,5%	9,0%	16,1%
	<i>Månedlig</i>	15,9%	16,3%	14,5%

	<i>Noen ganger i året</i>	30,3%	31,7%	25,2%
	<i>Aldri</i>	7,1%	7,0%	7,4%
	<i>Missing</i>	0,5%	0,6%	0,4%

**3. hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?** (ingen, 1-10 bøker, 11-20 bøker, 21-40 bøker eller mer enn 40 bøker):

Tabell 4.2 viser tydelig at det er en forskjell mellom enspråklige og flerspråklige grupper når det gjelder spørsmålet om antall bøker i hjemmet: over halvparten (67,3%) av foreldre i enspråklig gruppe svarte at de hadde *mer enn 40 bøker* for barnet hjemme, mens denne prosenten for flerspråklig gruppe var 32,2%. Over halvparten (59,7%) av foreldrene i hele utvalget svarte at de hadde mer enn 40 bøker/bildebøker for barnet hjemme. Kun to prosent av foreldre i hele utvalget svarte at de ikke hadde noen bøker/bildebøker for barnet i hjemmet. Når det gjelder gruppene var det ingen foreldre i enspråklige gruppe som svarte at de ikke hadde bøker/bildebøker i hjemme, mens 0,8% av foreldre i flerspråklig gruppe svarte at de hadde ingen bøker/bildebøker for barnet i hjemmet.

**4. Hvor ofte leser du bøker for egen del?** (flere ganger i uken, en gang i uken, månedlig, noen ganger i året eller aldri):

Med hensyn til hvor mye foreldrene leser for seg selv er det ikke så store forskjeller mellom gruppene. Det var under 10 prosent av foreldrene som svarte at de aldri har lest for egen del (7,1% i hele utvalget, 7% i enspråklig gruppe og 7,4% i flerspråklig gruppe). For mer utfyllende informasjon, se tabell 4-2.

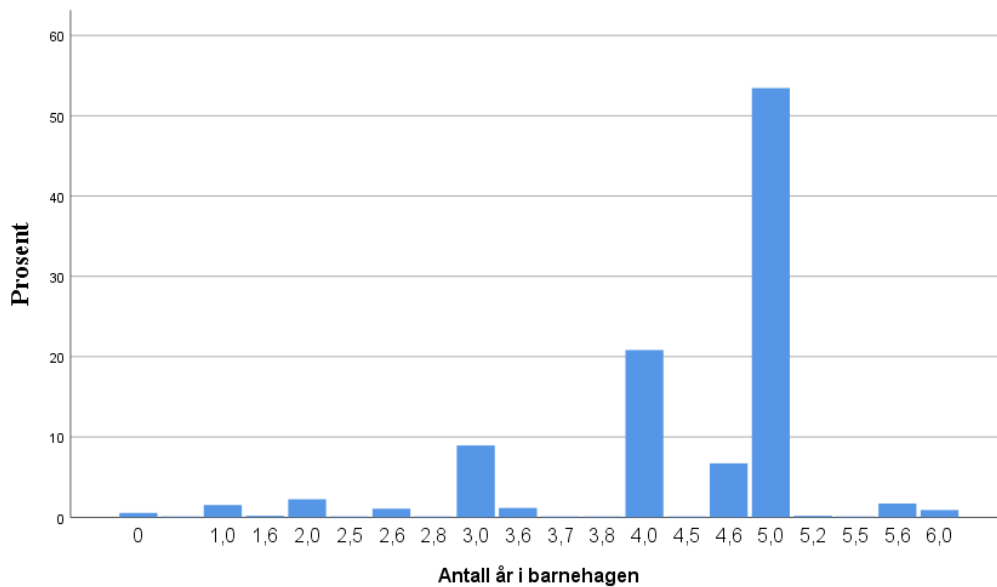
### ***Fordeling av antall år barn har gått i barnehagen***

Foreldrene svarte at over 90 prosent av barna deltok i barnehagen (92,2% i hele utvalget, 99,3% i enspråklig gruppe og 98,8% i flerspråklig gruppe).

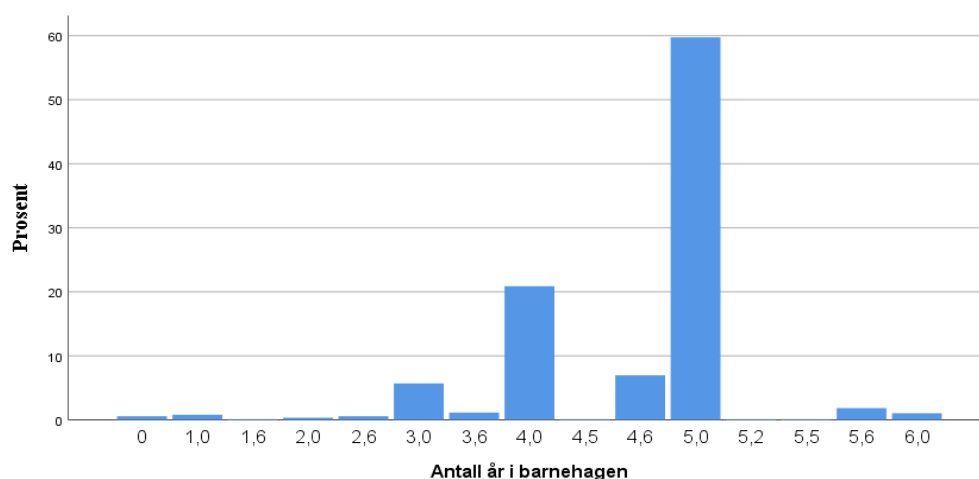
Antall år barnet har gått i barnehagen var også en av variablene som ble samlet inn. Figur 4-1 viser antall år i barnehagen fordelt på prosent i form av et søylediagram for hele utvalget. Dette gir et oversiktlig bilde av hvor mange prosent av barna og hvor lenge de har gått i barnehage. På venstre side av søylediagrammet (y-akse) står prosent og den horisontale linjen (x-akse) viser hvor mange år barna har gått i barnehage.

Her ble også datamaterialet sortert i enspråklig og flerspråklig grupper.

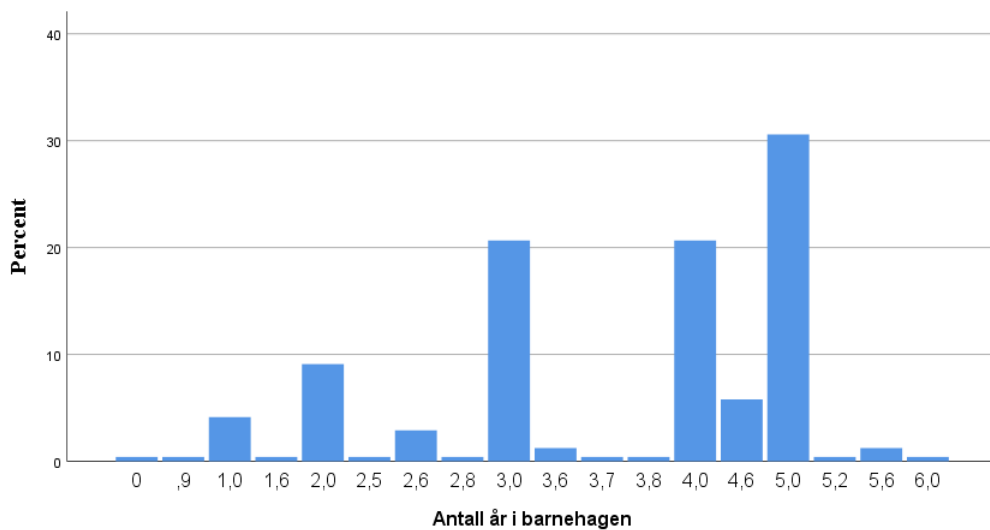
Figur 4-1 viser at over 50 prosent (56,3%) av alle barna som deltok i studien hadde gått minst 5 år i barnehagen, og denne prosenten øker for enspråklig gruppe til 62,8% (Figur 4-2), mens for den flerspråklige gruppen stopper den på 32,6% (Figur 4-3). Det viser at nesten dobbelt så mange enspråklige barn har gått i barnehage i fem år. Hvorvidt dette resultatet har noen å si på vokabular hos barn skal testes litt senere i dette kapittelet.



**Figur 4-1 Søylediagram for hele utvalget**



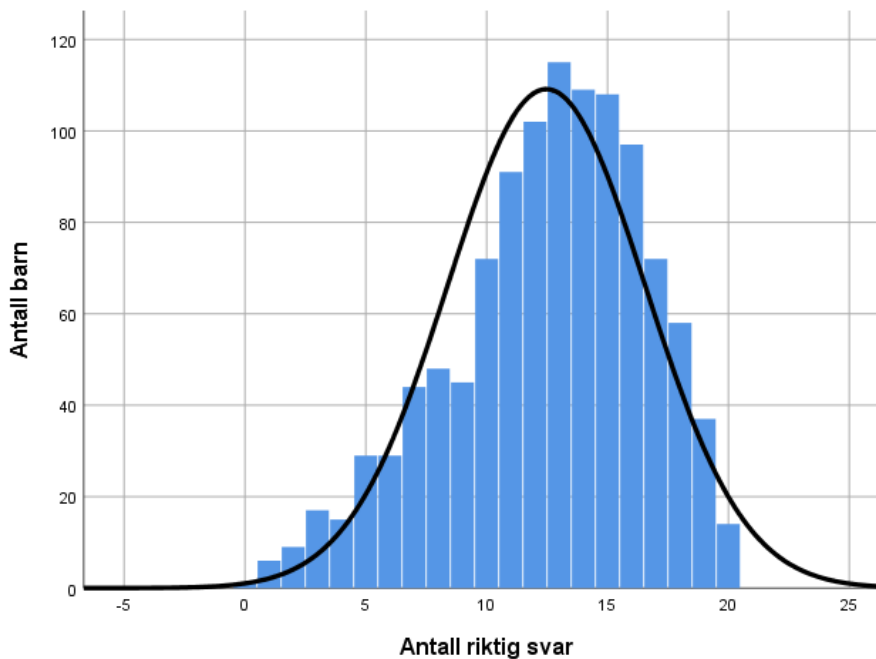
**Figur 4-2 Søylediagram for enspråklig gruppe**



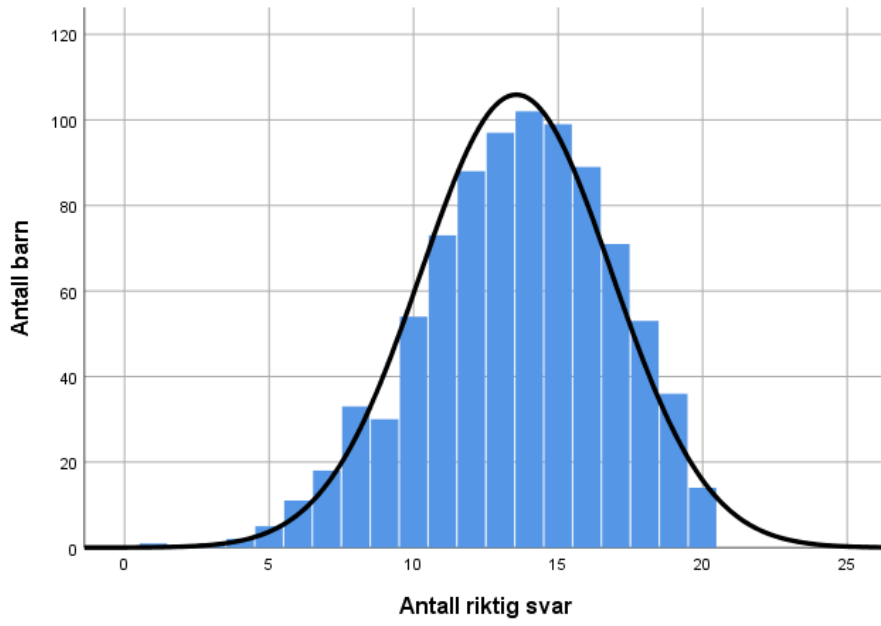
**Figur 4-3** Søylediagram for flerspråklig gruppe

### *Fordeling av vokabularferdigheter*

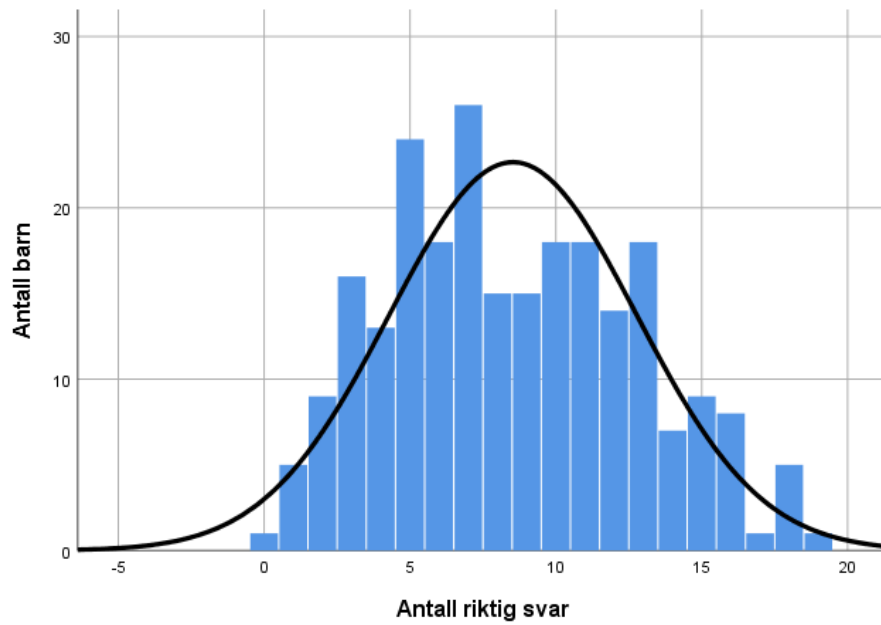
Figur 4-4 viser fordeling av vokabularferdigheter hos barn i hele utvalget. Figurene 4-5 og 4-6 viser fordeling for gruppene med enspråklige og flerspråklige barn. Vokabulartesten består av totalt 20 ord, og som vi ser i figurene er det en stor spredning (fra 0 til 19) for antall riktig ord. Figurene viser også at vokabularresultatene er tilnærmet normal kurve.



**Figur 4-4** Histogram for hele utvalget



**Figur 4-5 Histogram for enspråklig gruppe**



**Figur 4-6 Histogram for flerspråklig gruppe**



### ***Gjennomsnittstabell for antall år i barnehagen og vokabular***

Tabellen 4.3 viser at, barn i hele utvalget har gått 4,38 år i gjennomsnitt i barnehagen. Vi ser også at enspråklige barn i gjennomsnitt gikk 4,55 år i barnehagen, mens gjennomsnittsskår for flerspråklige barn er 3,75 år. I Tabell 4.3 ser vi også at gjennomsnittsskår i vokabulartesten for barn i hele utvalget er 12,47 (SD =4,08). Enspråklig gruppe skåret i gjennomsnitt 13,55 i vokabulartesten og dermed høyere enn gjennomsnittsskåret for hele utvalget, mens gjennomsnittsskåret for den flerspråklige gruppen var 8,53 og følgelig lavere enn gjennomsnittsskåret for både hele utvalget og den enspråklige gruppen.

**Tabell 4.3 Gjennomsnitt og standard avvik (SD) for antall år i barnehagen og vokabular**

	Hele utvalget		Enspråklig gruppe		Flerspråklig gruppe	
	Gjennomsnitt (Mean)	Standard avvik (SD)	Gjennomsnitt (Mean)	Standard avvik (SD)	Gjennomsnitt (Mean)	Standard avvik (SD)
<b>Antall år i barnehagen</b>	4,38	12,47	4,55	,79	3,75	1,2
<b>Vokabular</b>	12,47	4,08	13,55	3,3	8,53	4,24

## **4.2 Analytisk statistikk**

Til nå har jeg ved hjelp av deskriptiv statistikk beskrevet hvordan datamaterialet er fordelt. Videre skal jeg se på jeg mine forskings spørsmål ved hjelp av analytisk statistikk. For å analyse datamaterialet bruker jeg korrelasjonsanalyse som viser korrelasjonen mellom vokabular og de andre variablene.

### ***Korrelasjonsanalyse***

Tabell 4.4 viser korrelasjonen mellom variablene. Resultatene viser blant annet at det er signifikant korrelasjon mellom vokabular og de andre variablene (antall år i barnehagen, mors utdanningsnivå, fars utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, hvor ofte barnet blir lest for i hjemmet, barnets alder når foreldre begynner å lese for barnet, antall bøker i hjemmet, og hvor ofte foreldrene leser bøker for seg selv) unntatt kjønn.

**Tabell 4.4 korrelasjon mellom variablene**

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
	kjønn	År i Bhg	Mor U	Far U	Lese til barnet	Hvor gammelt	Antall Bøker	Lese til seg selv	
<b>1. Kjønn</b>	-								
<b>2. År i barnehagen</b>	-,01	-							
<b>Foreldrene utdanning</b>	<b>3. Mors</b>	,02	,13**	-					
	<b>4. Fars</b>	,05	,04	,46**	-				
	<b>5. Lese til barnet</b>	,03	,07*	,14**	,12**	-			
	<b>6. Hvor gammelt</b>	,40	,22**	,21**	,75*	,26**	-		
	<b>7. Antall bøker</b>	,03	,18**	,37**	,24**	,32**	,44*	-	
	<b>8. Lese til seg selv</b>	,03	,02	,20**	,14**	,20**	,12**	,18**	-
	<b>9. Vokabular</b>	-,01	,27**	,26**	,14**	,22**	,34**	,35**	,09**

\*\* korrelasjon er signifikant ( $p < 0,01$ ) og \* korrelasjon er signifikant ( $p < 0,05$ )

For å få bedre oversikt, presenterer jeg resten av resultatene etter forskningsspørsmålene og aktuelle statistisk testing.

### *Chi-kvadrattest*

*Hvilke forskjeller kan vi finne mellom enspråklig og flerspråklig gruppene i foreldrenes utdanning og hjemmemiljøet i forhold til lesing?*

Chi-kvadrattest kan brukes til å undersøke om det er en signifikant forskjell mellom to grupper når uavhengige variabler er ordinale variabler som foreldrenes utdanning og hjemmemiljø. Chi-kvadrattest er en mye brukt metode for å sammenligne forholdet mellom en avhengig variabel (enspråklig og flerspråklig gruppe), og flere uavhengige variabel (Ringdal, 2013) som foreldrenes utdanning og hjemmemiljøet.

Tabell 4.5 viser at det er en signifikant forskjell i foreldrenes utdannelse (både hos mor og far) mellom de enspråklige og flerspråklige gruppene. Videre viser tabellen at det er en signifikant forskjell i hjemmemiljøet i forhold til lesing (hvor ofte foreldrene leser for barnet, antall bøker i hjemmet, hvor gammelt barnet er, og foreldrenes egen lesing) mellom de enspråklige og flerspråklige gruppene ved skolestart.

**Tabell 4.5 Chi-kvadrattest for foreldrenes utdannelse og hjemmemiljøet i forhold til lesing**

Variable		Chi 2 test	df	sig
Foreldrenes utdannelse	<i>Mor</i>	38,82	3	,00
	<i>Far</i>	21,52	3	,00
Hjemmemiljøet	<i>Hvor ofte leser du/dere for barnet?</i>	45,85	4	,00
	<i>Hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for?</i>	160,48	5	,00
	<i>Hvor mange bøker/bildebøker har dere hjemme for barnet?</i>	15,81	5	,00
	<i>Hvor ofte leser du bøker for seg selv?</i>	15,81	5	,00

$p < 0,05$  signifikant og  $p > 0,05$  ikke signifikant

### ***T-test***

***Hvilke forskjeller kan vi finne mellom enspråklig og flerspråklig gruppene i antall år i barnehagen og vokabular?***

En t-test er en statistisk metode som brukes til å teste om det er signifikant forskjell i gjennomsnittskår av forholdstall variabler (som antall år i barnehagen og vokabular) mellom de enspråklige og flerspråklige gruppene.

Tabell 4.6 viser at verdien  $p$  er mindre enn 0,05. Dette betyr at det er en signifikant forskjell mellom enspråklig og flerspråklig gruppe når det gjelder antall år i barnehagen og vokabular. I vokabular er det en forskjell på 5,2 poeng mellom disse gruppene. Enspråklige barn svarte i gjennomsnitt 13,55 riktig ord, mens gjennomsnittet for flerspråklig gruppe var 8,53. Videre viser standard avvik at enspråklig gruppe var mer konsentrert rundt gjennomsnittet enn flerspråklige barn (se tabell 4.1 for utfyllende informasjon om gjennomsnittet skår).

**Tabell 4.6 T-test (forskjell i antall år i barnehage og vokabular mellom enspråklig og flerspråklig gruppe)**

Variabel	T-test	df	sig
Antall år I barnehage	9,70	300,37	0,00
Vokabular	17,03	324,20	0,00

$p < 0,05$  signifikant og  $p > 0,05$  ikke signifikant

## Regresjonsanalyse

***Hvilke betydning har hjemme språket og antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter når vi kontroller for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing?***

Regresjonsanalyse er en av de mest brukte statistiske verktøyene innenfor pedagogisk forskning. Ved hjelp av regresjonsanalyse kan en forsker se på sammenhengen mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Gilje og Grimen, 2007). Studien benytter stegvis regresjonsanalyse for å se på sammenhengen mellom vokabular (uavhengig variabel) og barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, hjemme språket (språket som blir brukt i hjemmet) og antall år i barnehage (avhengige variabler). I **steg 1** har jeg sett på hvor mye variasjon i barns vokabular kan forklares av barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing. I **steg 2** har jeg lagt til antall år i barnehagen til **steg 1** for å se om antall år i barnehagen kan forklare mer variasjon i barnets vokabular enn barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, og hjemmemiljøet i forhold til lesing. I **steg 3** har jeg lagt variabelen hjemme språket til **steg 2** for å undersøke betydning av hjemme språket for barnas vokabularferdigheter ved skolestart mens jeg kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing og hjemme språket.

Tabell 4.7 er hovedresultat for regresjon som kontrollere at selve regresjon er signifikant og viser hvor mye variasjonen i barnas vokabular kan forklares i hvert steg.

**Tabell 4.7 regresjonsanalyse**

	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> Change	<i>Sig. F Change</i>
<b>Steg 1</b>	,224	–	,00
<b>Steg 2</b>	,271	,047	,00
<b>Steg 3</b>	,395	,124	,00

*p* <0,05 signifikant og *p* >0,05 ikke signifikant

Tabell 4.7 viser at 22,4% ( $R^2 = ,224$ ) av variasjonen i barnets vokabular kan forklares ut fra barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing. **Steg 2** viser at antall år i barnehagen kan forklare ,47% i tillegg ( $R^2$  change = ,047) til variasjonen i barnets vokabular etter at det er tatt hensyn til barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, språket som blir brukt i hjemmet. **Steg 3** forteller oss at hjemme språket kan forklare 1,24 i tillegg ( $R^2$  change = ,124) til variasjon i barnets vokabular.

Tabell 4.8 viser koeffisientene i **steg 1** og at det er signifikante sammenhenger mellom mors utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing og barnets vokabular. Mens, sammenhengene mellom barn kjønn, fars utdanning og barnets vokabular ikke er signifikant.

I **steg 2**, etter at antall år i barnehagen er lagt til (*steg 1*), er sammenhengene mellom mors utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing og vokabular fortsatt signifikant. Vi ser også at antall år i barnehagen er signifikant.

I **steg 3**, når hjemme språket er lagt til (*steg 2*), er sammenhengene mellom mors utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og vokabular fortsatt signifikant, men sammenhengen mellom hjemme språket og vokabular er signifikant. Dette betyr at mors utdanningsnivå, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og hjemme språket spiller viktige rolle i barnets vokabularferdigheter. Disse resultatene vil jeg drøfte og diskutere i lys av teori og tidligere forskning i neste kapittel.

Tabell 4.8 Koeffisientene mellom variablene

Variabel		Steg 1			Steg 2			Steg 3		
		<i>B</i>	<i>Std</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>Std</i>	<i>β</i>	<i>B</i>	<i>Std</i>	<i>β</i>
<b>Kjønn</b>		-,23	,19	-,03	-,26	,21	-,03	-,21	,19	-,03
<b>Foreldrenes utdannelse</b>	<i>Mor</i>	,70	,22	0,11**	,54	,21	,08*	,58	,19	,09**
	<i>Far</i>	,13	,20	,19	,15	,20	,02	,12	,18	,02
<b>Hjemmemiljøet</b>	<i>Hvor ofte leser du/dere for barnet?</i>	,22	,12	,06*	,24	,12	0,06*	,36	,11	,09**
	<i>Hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for?</i>	1,10	,16	,21**	,80	,16	,15**	,30	,15	,06**
	<i>Hvor mange bøker/bildebøker har dere hjemme for barnet?</i>	1,13	,14	,26**	1,03	,14	,23**	,38	,13	,08**
	<i>Hvor ofte leser du bøker for seg selv?</i>	,10	,60	,05**	,15	,72	,05*	,18	,81	,06*
<b>Antall år i barnehagen</b>		-	-	-	,99	,12	,23**	,53	,11	,12**
<b>Hjemme språk</b>		-	-	-	-	-	-	-2,48	,17	-14,87

\*\*signifikant ( $p < 0,01$ ) og \*signifikant ( $p < 0,05$ )

## 5. Drøfting av resultater

Det overordnede forskningsspørsmålene for denne studien er:

1. Hvilke forskjeller kan vi finne mellom enspråklige og flerspråklige gruppene i foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og vokabular?
2. Hvilke betydning har hjemme språket og antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter mens vi kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing?

### 5.1 Forskjellen i foreldrenes utdanning mellom enspråklige og flerspråklige gruppene

I denne studien ble både mor og fars utdanning testet. Datamaterialet i forhold til foreldrenes utdanning ble først delt i to kategorier: mor og far. Deretter ble utdanning fordelt på fire nivå: null utdanning, grunnskole, videregående skole og høyskole/universitet. Alle funnene ble sortert i to grupper (enspråklige og en flerspråklige grupper). Både mødre og fedre i enspråklige gruppen hadde høyere utdanning enn mødre og fedre i flerspråklige gruppen. I flerspråklig gruppen var det også en del av mødre og fedre som ikke hadde noen utdanning og dette kan forklares gjennom en sosiodemografisk tilnærming som ser på forholdet mellom økonomiske, sosiale, kulturelle, og biologiske prosesser (Dollaghan et al., 1999). Hvis disse foreldrene ikke hadde økonomi god nok til å betale for utdanning i hjemlandet eller dersom kulturen deres ikke verdsetter utdanning.

Litteraturen og tidligere forskning viser tydelig at familier med høy utdanning bruker et helt annet vokabular og andre uttrykk, og at dette fører til en bedre kvalitet og kvantitet på ordforrådet (Hart og Risley, 1995). Siden mors utdanning er en faktor som påvirker barns vokabularferdigheter, kan man si at barn som samhandler med mødre som har høy utdanning vil møte ulike språkformer i forskjellige situasjoner. Kanskje en velutdannet mor, som selv har lest flere bøker, har en holdning som legger til rette for et stimulerende språkmiljø hjemme med mye dialog og boklesing. Det kan tenkes at mødre tradisjonelt har hatt en større påvirkning på barns utvikling, og at de mødre som selv har gått på skole og som har tatt høyere utdanning, vil hjelpe sine barn med å lykkes i utdanningssystemet. De skaffer seg kunnskap om språkutvikling hos barnet, setter tidligere i gang litterært relaterte aktiviteter og gir barn en bedre språklige kapital som har stor betydning for at barn skal lykkes i skolen

(Bourdieu & Johanson, 1993). I tillegg viser tidligere forskning at mødre med høy utdanning benytter seg av barnehagetilbud i større grad og det er kanskje for de vi at barnet komme fortere i utdanningssystemet. Barnehagen er den første arenaen i utdanningssystemet som barn deltar i og kanskje burde barnehagene jobber tettere med barnas språk for å redusere den variasjonen i vokabular som finnes mellom barna i samme aldersgruppe.

I hovedsak kan man si at foreldrenes bevissthet og kunnskap har noe med deres erfaringer og utdanning å gjøre. Foreldrene som har høyere utdanning, og som har opplevd utdanningssystemet, er ofte mer bevisst på hva som skal til for at barn kan lykkes i dette systemet. De har mer erfaringer med det faglige og kan hjelpe sine barn mer enn foreldrene som har ikke har like høy utdanning. Forskningen viser også at det manglende vokabularet til flerspråklige barn nesten aldri kommer på samme nivå som enspråklig barn (Skoug & Sand, 2003). Det er alltid en gap hos flerspråklig barn og dette fører til at de har mer utfordringer med å lære å lese senere på skolen, og det kan påvirker fremtiden både på skole og videre i livet deres. De kan få problem med lesing og skriving og ikke minst leseforståelse. Nasjonale prøver viser at flerspråklige barn skårer svakere når det gjelder leseforståelse. Dette kan i verste fall være en grunn til at de slutter på skole og ikke tar høyere utdanning.

## **5.2 Betydning av foreldrenes utdanning for barnas vokabular ved skolestart**

Det er mange ulike teori og studier om foreldrenes utdanning og inntekt. Noen mener at både foreldrenes utdanning og inntekt påvirker barns språkutvikling, mens andre mener at det bare er utdanningen til foreldrene og ikke inntekten som har betydning for språkutviklingen.

Resultatene fra tidligere nordiske studier viser imidlertid at foreldrenes utdanning ofte har større betydning enn inntekten for barns vokabularferdigheter (Slettholm 2013f). Foreldrenes inntekt var ikke signifikant i Norden, og som variabel hadde inntekt ikke effekt på språkutvikling hos barn. Det kan være mange grunner til at foreldrenes inntekt ikke ble signifikant, men en kan være at Norge er et velferdssamfunn uten store klasseforskjeller, hvor de fleste har noen grunnleggende ressurser. I denne studien var foreldrenes inntekt ikke en faktor og ble ikke testet, men foreldrenes utdanning var et spørsmål på spørreskjemaet. Regresjonsanalysen viser at det er en signifikant sammenheng mellom mors utdanning og barnas vokabular, mens sammenhengen mellom fars utdanning og barnas vokabular ikke var signifikant.



Men om mor og far har samme effekt er kanskje ikke noe som like mange har testet. Det finnes en del forskning som viser at mors utdanning har større effekt, men det er usikkert om man også har testet fars utdanning. Funnene i en studie gjort av Chall og hans kollegaer (1990) viser at mors utdanningsnivå påvirker barns vokabular og språkutvikling. De kom fram til at mødrene som hadde høyere utdanning også hadde høyere prosent av barn som snakket i lange og sammensatte setninger, og en lavere prosent av barn med forsinket språk. Det var derimot motsatt for mødrene med lav utdanning som hadde en lavere prosent av barn som snakket i lange og sammensatt setninger, og en høyere prosent av barn med forsinket språk (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990). Videre i en norsk undersøkelse kom man også fram at mors utdanningsnivå har større effekt på barns språkutvikling (Schjølberg et al., 2008), men hva som er forskjellen i effekten mellom mors utdanning og fars utdanning er imidlertid ukjent. Resultatene fra denne studien viser at mors, men ikke fars, utdanning er signifikant i forhold til vokabularbredde. Fars utdanning som en variabel ble altså ikke signifikant i testene. Resultatene fra denne studien stemmer ikke med det Bakke (2003) mener om fars utdanning. Han mente at fars utdanning er en av de faktorene som påvirker barns språkutvikling (Bakke, 2003). Man kan forklare dette med det tradisjonelle synet som ligger til grunn, at mødrene tilbringer mer tid sammen med barnet fra tidlige aldre og derfor har mors utdanning en mer sentral rolle i barns oppvekstmiljø (Chall et al., 1990).

### **5.3 Forskjellen i hjemmemiljøet i forhold til lesing mellom enspråklige og flerspråklige gruppene**

Resultat fra denne studien viser også at hjemmemiljøet er en faktor som henger sammen med barns vokabular. Hjemmemiljøet ble kartlagt ved hjelp av fire spørsmål: hvor ofte foreldrene leser bøker, når de begynner å lese bøker for barnet, hvor mange bøker de har hjemme for barnet og hvor mye de selv leser. Svarene ble fordelt på enspråklig og flerspråklig gruppe slik at man kan lettere sammenligne disse gruppene. Enspråklige gruppe skårer høyere enn flerspråklig gruppe på alle disse spørsmålene.

Enspråklige foreldre leser tidligere for barnet sitt enn flerspråklige forelderen og avstanden i form av prosent er stort. Noen av de flerspråklige foreldrene har aldri lest for barnet sitt. Dette resultatet kan man bruke til å forklare hvorfor det er forskjell på vokabularbredde hos enspråklige og flerspråklige barn. Med utgangspunkt i teorier, som vektlegger viktigheten av dialog og høytlesning hjemme, kan man legge til grunn at barn som ikke blir lest for har svakere vokabularferdigheter enn barn som blir lest for daglig eller ofte. I tillegg kan man anta at foreldrene som har aldri lest for sine barn ikke har en god holdning

til boklesing, og at de ikke legger vekt på et stimulerende språkmiljø (Bus, 2001). Kanskje kan man konkludere med at foreldrene selv ikke har gode vokabularferdigheter og derfor ikke kan bidra til en god språkutvikling hos sine barn.

#### **5.4 Betydning av hjemmemiljøet for barnas vokabular ved skolestart**

Det er ifølge både teori og resultatene i studien ikke bare barnehage som påvirker barns vokabular og språkutvikling. Hjemmet og hjemmemiljøet har også store betydning for barns vokabular og språkutvikling. Hjemmet er det første miljøet barn deltar i og vanligvis er mor og far de første personene barn inngår i samspill med. Det språklig stimulerende samspillet hjemme med omsorgspersoner spiller en stor rolle for vokabularet hos barn ved skolestart (Schjølberg et al., 2008). Dette kan også forklare rollen til mors utdanning. Mor er tradisjonelt den første personen som barn kommer i samspill med og som det er med det meste av tiden i første leveåret. Dette har en forbindelse til "den nærmeste utviklingszone" og "støttende stillas" som det ble gjort rede for i teorikapittelet (Tomasello, 2005).

Regresjonsanalysen (Tabell 4-8) viser at det er sammenheng mellom alle faktorene i forhold til hjemmemiljøet (hvor ofte foreldrene leser for barnet, antall barnebøker i hjemmet, hvor gammelt var barnet da foreldrene begynte å lese for barnet, og hvor ofte foreldrene leser for egen del), og barnas vokabular ved skolestart. Denne sammenhengen mellom hjemmemiljøet i forhold til lesing og barnas vokabular er signifikant i alle stegene. Dette betyr at hjemmemiljøet er en avgjørende faktor for barnas vokabularferdigheter, mens det kontrolleres for de andre faktorene som kjønn, foreldres utdanning, antall år i barnehagen og hjemme språket.

Forskningen viser hvor avgjørende foreldrenes holdning til stimulerende språkaktiviteter er for barns vokabularferdigheter. Videre i teoridelen kom det fram at kvalitet og kvantitet på språket, som barn daglig har rundt seg hjemme, påvirker vokabularferdighetene (Biemiller, 2005). Hjemmemiljøet er en faktor som har stor betydning for barns språkutvikling og vokabular. Hva som er et godt hjemmemiljø og hva som forskerne vektlegger varierer, men med utgangspunkt i teorien kan man si at et godt og stimulerende språkmiljø er et hjem hvor foreldrene aktivt bruker et rikt og variert språk for å stimulere barns ordforråd, og hvor de bruker et variert og grammatisk komplisert språk i samtale med barna for å utvikle språket deres (Hoff, 2006). I tillegg et hjem hvor barn deltar aktivt i litterært relaterte aktiviteter. Høytlesning er en den viktigste litterært relaterte aktiviteter som de fleste teorier og studier har fokus på.

I Norge over lengre tid har det vært fokus på litterære aktiviteter, spesielt høytlesing for barn og viktigheten av lesing har blitt overført fra generasjon til generasjon. Og høytlesing har fått sin verdi i samfunnet. Dette førte til en kultur eller tradisjon hvor lesing av bøker har en verdi og blir sett på som viktig. Dette er noe som samfunnet har jobbet hardt for i lang tid. Man kan knytte dette til det som Pierre Bourdieu (1996) kaller for kulturell kapital. Men slik er det ikke i alle andre land og ikke nødvendigvis for folk som flytter til Norge. For at flerspråklige foreldre også for med seg denne kulturelle kapitalen er det viktig at dem får veiledning fra barnehage og andre instanser om litterære aktiviteter, og da spesielt høytlesning. Foreldrene må få faglig begrunnelse om hvorfor hjemmemiljøet og høytlesing er viktig for barnas deres, og hvilken betydning det har for barns suksess i utdanningssystemet. Det må forklares tydelig at foreldrene er barnas rollemodeller, at de er barnets nærmeste omsorgspersoner, og at de har stor påvirkning på sine barn og deres framtid. Foreldrenes bevissthet om barnas vokabular og språkutvikling i de første leveårene er avgjørende for at barna skal lykkes i skolen.

## **5.5 Betydning av kjønn for barnets vokabular ved skolestart**

I kapital 2 kom det fram at det over lang tid har blitt sett på som et selvfølgelig faktum at det er forskjell mellom jentene og guttene når det gjelder språkferdigheter, sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter. I metaanalysestudien som ble gjennomført av Hyde (1981) om kognitive kjønnsforskjeller skåret jentene noe høyere enn guttene når det gjaldt vokabularferdigheter, men effektstørrelsen var veldig liten og kun på .24. Noe som utgjør en svak differanse (Hyde, 1981). I en nyere studie kom Simonsen (2010) fram til at kjønn og alder er to variablene som påvirker språk og kommunikasjon. Hun undersøkte barn i alderen 8 til 36 måneder som lærer norsk som førstespråk. Resultatene fra undersøkelsen hennes viste forskjell mellom kjønnene og da at jentene forstod mer ord enn guttene. Forskjellen var der også senere når barnet ble eldre og endret seg ikke mye over tid. I teoridelen ble det også referert til en annen studie som viser at jentene har et høyere gjennomsnitt enn guttene når det gjelder vokabular. Likevel var konklusjonen at kjønn har liten betydning for talespråklige ferdigheter i fire- og femårsalderen, men at den var mer betydelig ved tilegnelse av tidlige skriftspråklige ferdigheter (Hjetland og Johansen, 2009).

Som det kom fram i resultatkapittelet ble kjønn ikke signifikant i denne studien. I resultatene klarte vi ikke å finne en sammenheng mellom kjønn og vokabular hos barnet. Det kan være flere grunner til at kjønn ikke ble signifikant i denne studien, men har vært det i

tidligere studier. Alle studiene hadde fokus på vokabular, men ikke spesifikk på vokabularbredde. Vi vet ut fra teorier at vokabularferdigheter hos barn er avhengig både av vokabularbredde og vokabulardybde, men denne studien sier bare noe om vokabularbredde ved skolestart. Andre studier har testet vokabularferdigheter generelt og det inkluderer gester, forståelse, ordforråd samt grammatisk kompleksitet. En annen grunn kan også være at studien brukte en regresjonsanalyse som inkluderte de andre variablene som foreldres utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og hjemme språket. Studien har ikke sammenlignet vokabular til jenter og gutter fordi kjønnsforskjeller i vokabular ikke var fokus for denne studien.

Kjønnsforskjeller er et interessant og veldig vidt tema som det alltid har vært uenighet om når det gjelder ulike områder som språkferdighet, sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter. Barna skal lære å møte og skape et likestilt samfunn. Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt. Barnehagepedagoger har også en plikt til å sikre at både gutter og jenter deltar i felleskapet og i alle ulike aktiviteter i barnehagehverdagen (Rossholt, 2006).

Personalets egen holdning er viktig, og de må reflektere over dette og over de forventningene som samfunnet har til jenter og gutter (Rossholt, 2006). Det å være gutt eller jente i barnehage kan gi ulike mening når barnet er ett år eller fem år. Samtidig kan meningen være forskjellig for et barn som klarer å kommunisere eller ikke klarer å kommunisere hva de føler. Kjønn gir også ulik mening når et barn kan delta i leken sammen med andre barn og når et barn ikke mestre dette. "Jenter og gutter er mye mer enn de forventninger vi har til dem i kraft av deres biologiske kjønn " (Rossholt, 2006 s. 11).

## **5.6 Betydning av antall år barnet har gått i barnehagen for vokabular ved skolestart**

I regresjonsanalysen ble antall år i barnehagen målt som signifikant og dette viser tydelig at det er en sammenheng mellom antall år barnet har gått i barnehage og vokabularbredden, altså antall ord barnet kan. Da kan man kanskje si at jo lengre et barn går i barnehage desto mer antall ord kan de ved skolestart. Søylediagram 2 viser at 60% av enspråklige barn har gått i barnehage i nesten 5 år, mens søylediagram 3 viser at litt over 30% av flerspråklige barn har gått i barnehage i nesten 5 år. Dette viser at enspråklig deltok dobbelt så mye i barnehage sammenlignet med flerspråklig barn. Dette kan kanskje forklare forskjellen

mellom enspråklige og flerspråklige barn når det kommer til vokabular ferdigheter ved skolestart. Flerspråklige barn kan mindre ord enn enspråklig barn.

I teoridelen ble det sosiokulturelle perspektivet forklart. Videre ble det beskrevet hvordan læring fungerer ifølge dette synet ved samhandling og samspill med andre mennesker. Og begrepene "den nærmeste utviklingszone" og "støttende stillas" gjorde rede for den betydningen som sosial interaksjon har. I barnehage er barn i samspill med flere andre barn og voksne i mange timer, og her møter de flere forskjellige støttende stillaser og er selv en aktiv deltaker kommunikativt. I forhold til språk og vokabular, som er hovedtemaet for studien, skriver Tomasello (2005) at språk læres kun gjennom kommunikasjon mellom mennesker (Tomasello, 2005). Vygotskij (2001) hevder også at mellommenneskelig samspill er avgjørende for utvikling av de andre høyere mentale funksjoner, som språk og tegning.

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som er pålagt via rammeplan for barnehage å jobbe systematisk med språk og vokabular, og som utfører profesjonelle språkstimuleringspraksiser knyttet til barn. Dette arbeidet fører til at barna får rik erfaring med vokabular i barnehagen og derfor blir den en viktig faktor for vokabular hos barna ved skolestart. I rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at vi skal være bevisst på at språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling, og at barnehagehverdagen skal tilby alle barna aktiviteter som fremmer en helhetlig språkutvikling. Dette er noe som barnehagene skal jobbe med, men det er ikke lett å vite på hvilken måte barnehagene kan utføre dette arbeidet. Det er opp til hver enkelt kommune og/eller barnehage, og avhengig av ressursene de har tilgang på, hvorvidt et barn med behov for ekstra språkstimuleringsaktiviteter skal få tilbud om dette. Dette tilbudet er ikke likt for alle barn i ulike kommuner eller barnehager.

Men likevel det systematiske, men samtidig uformelle, arbeidet med norsk språket i en barnehage kan ha større effekten på både enspråklige og flerspråklige barns vokabularbredde. Barn i barnehagen får ulike erfaring med forskjellige vokabular. De møter ulike vokabular i ulike sammenhenger. Og når barn i barnehagen er i sosial interaksjon, hvor de er i samspill med andre og trenger å kommunisere, får de brukt vokabular i forskjellige sammenhenger. I tillegg er det forskjell på når barnet begynne å lære andrespråket, det er fordi kompetansen i et språk blir høyere på lang sikt. Det er enklere å lære et nytt språk når barn er yngre og da er større mulighet for suksess enn hos eldre barn (Baker, 2006). Ifølge

Valvatne og Sandvik (2007) er det best for barn å lære andrespråket før femårsalderen i barnehage og før skolestart.

Tidligere forskninger viser at vokabularferdigheter ved skolestart påvirker både leseforståelsen og skriftspråket direkte, og derfor har vokabularferdigheter en viktig rolle for at barna skal ha suksess i utdanningssystemet. Analysen av ungdomsundersøkelsen i Oslo i 1996 viser en betydelig forskjell mellom karakterene til flerspråklige ungdommer som har gått i barnehagen og flerspråklige som ikke har gått i barnehagen. De flerspråklige barna som har gått i barnehagen før skolestart hadde en bedre karakter enn de som har ikke godt i barnehagen (Bakken, 2003) og selv om undersøkelsen er fra flere år tilbake viser den samme resultater som forskjellige nyere forskning. Det er viktig at flerspråklige barn går i barnehagen og resultatet fra studien viser tydelig at jo lengre barnet går i barnehagen desto viktigere er dette for vokabularferdigheter.

Vokabularferdigheter barn får i barnehagealderen er en grunnmur og avgjørende for utvikling av senere vokabularferdigheter. Barn bygger på det vokabularet som de allerede har (Biemiller, 2005). Høigård (2013) mener at for å kunne sikre en konturering tilegnelse av vokabular hos flerspråklige barn, trenger man et spesielt tilrettelagte og systematisk arbeid. Ifølge henne er det aller viktigste for flerspråklige barn skal få et stort og godt vokabular at de får utvikle sitt andrespråk (norsk). Videre påpeker hun at flerspråklige barn må få en rik erfaring med andrespråket, slik de kan utvikle gode begreper som er innvend i nettverk av følelser og assosiasjoner. Flerspråklige barn må få mulighet til å bruke andrespråket de allerede har, gjennom gode samtaler og samhandlinger som de blir involvert i. Høigård (2013) bekrefter også at det vokabularet barn har i barnehagealder er avgjørende for at senere læring på andrespråket skal lykkes (Høigård 2013, s. 201). Dette betyr ikke at barnet ikke får vokabularerfaring hjemme eller at hjemmemiljøet ikke har påvirkning på barns vokabularbredde. Tvert imot er hjemmemiljøet like viktig som barnehagemiljøet. Betydning av hjemmemiljøet for barnets vokabularferdigheter ble gjort rede for tidligere i studien. Med tanke på det profesjonelle arbeidet, og den kunnskapen som personalet i en barnehage har når det gjelder vokabular og språk, vil barnehagen ha en større effekt enn andre faktorer. Ikke minst for flerspråklige barn hvor barnehagen ofte er den eneste plassen som de skal lære norsk. Erfaringer de har med morsmålet fra hjemmemiljøet påvirker også deres læring av norsk vokabular. Det er dette Nation (2001) kalte for "learning burden" som handler om forholdet mellom språkene som et flerspråklige barn kan og hvordan tidligere språkerfaringer hjelper dem til å lære andrespråket (Nation, 2001).

Barnehage kan være den første plassen flerspråklige barn møter norsk vokabular. Derfor er måten flerspråklige barn får opplæring for å lære norsk tidlig i første leveårene viktig. Man må ikke plassere små barn i situasjoner hvor de ikke forstår språket verken i lek eller aktiviteter. Dette kan føre til at barn mister motivasjonen med å lære språket eller får en dårlig selvoppfatning (Arnberg, 2012). Gode og språkstimulerende aktiviteter i barnehagen er viktig for flerspråklige barn som har foreldrene som ikke kan norsk, barn som har foreldre som ikke har høyere utdanning. Dette er også viktig siden personalet i barnehagen er pålagt via rammeplanen å jobbe systematisk med språk (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 47). I barnehagen skal barna få erfaring med ulike språkformer, tekster, fortellinger og sanger. Disse erfaringene har stor betydning for utvikling av språkforståelsen og språkkompetansen som påvirker videre suksess i skolen og med utdanning generelt.

Flere forskere har funnet at vokabularet som et barn kan holde seg relativt stabilt fra slutten av barnehagealder og fram mot voksenalder (Aukrust, 2006). Vokabularet til et barn kan ved skolestart også være avgjørende for språk- og leseforståelse på høyere trinn. Biemiller (2005) sier at størrelse på vokabular i første klasse på barneskolen, kan påvirke leseforståelse i første klasse på videregående skole. Dermed er det viktig at flerspråklige barn, og generelt barn med svake vokabularferdigheter, får et godt språktilbud i barnehagen.

Med utgangspunkt i norsk forskning om barns vokabular i førskolealder (Hagtvet, 2011) og andre teorier som det har blitt gjort rede for her, kan man si at erfaringene barn får med språk i førskolealderen spiller en stor rolle i resten av livet deres. I førskolealder tilegner barn seg erfaringer som gir dem flere ferdigheter og ny kunnskap. De blir stimulert og aktivisert, og alt de har med seg fra førskolealderen fungerer som en grunnmur for det de lærer i skolen. Hvis barn har en god nok grunnmur å bygge på når de begynner på skole, vil de få suksess i utdanningssystemet, men hvis de mangler noe grunnleggende blir det tungt for dem framover.

Ut fra et sosiokulturelle læringssyn, tilegner barn seg språket i et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Basert på resultater fra studien kan man understreke viktigheten av både barnehage og hjemmemiljøet. Man kan si språkutviklingen hos barn er avhengig av miljøene som barn vokser opp i og hvordan de får språklige stimulering i disse miljøene. Og morsmålet er viktig for flerspråklige barn for å fremme tilegnelse av norskspråket på noen områder. Barn tilegner seg språket i et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Det er noe som understreker

viktigheten av både barnehage og hjemmemiljøet. Det vil si at språkutviklingen og vokabularferdigheter hos barn er avhengig av miljøene som barn vokser opp i og hvordan de får språklige stimulering i disse miljøene. Vokabular er ikke en genetisk medfødt egenskap, men utvikles i samspill med miljøet det inngår i (Biemiller, 2005). Plomin og Dale (2000) hevder at den forskjellen man finner i vokabularferdigheter hos enkelte individer kan i større grad forklares ut fra miljøfaktorer enn av gener, dette er noen som de konkluderer ut fra forskning av både genetikk og miljø. Videre Baker (2006) skiver ”Language cannot be divorced from the context in which it is used” (Baker, 2005 s.5). Dette viser også viktigheten av miljøet for språkutvikling og vokabularferdigheter.

Likevel alle teoriene og forskninger vektlegger et godt og språkstimulerende miljø i barnehagealder som avgjørende for utviklingen av vokabularferdighetene til barn og som de tar med seg videre i oppveksten. Ut fra dette kan man si at gode vokabularferdigheter ved skolestart forsetter å gi gevinst senere i skolealderen. Dersom barnet har svake vokabularferdigheter i førskolealder, kan dette også øke risikoen for mindre utviklete vokabularferdigheter i framtiden. Derfor har barnehagene og pedagoger et stort ansvar for å tilrettelegge et godt språkstimulerende miljø hvor barn kan utvikle sine vokabularferdigheter. Det er viktig at pedagoger jobber både formel og uformell med vokabular via språkaktivitetene. Det at barn møte ulike språkstimuleringsaktiviteter er viktig. Men for flerspråklige barn kan høytlesing har en stor rolle i forhold til vokabularferdigheter.

Personal i barnehage må være bevisst og har oppmerksomhet på gode språklige samhandlingsarenaer. Det er ekstra viktig at flerspråklige barn får en tett oppfølging, og at personal kommer tett på barna for å få mulighet til å ha en utviklende dialoger. Videre personal må ha fokus på vokabular og språklæring både i hverdagen og i tilrettelagte opplegg i mindre gruppe. Det er viktig at flerspråklige barn utvikler morsmålet og har en god vokabularferdighet på morsmålet også. Som Kibsgaar og Husby (2014) sier barnehage skal gi barnet trygghet, omsorg, lek og læring, og være en arena som bidrar til god språkutvikling både i morsmålet og andrespråket. (Kibsgaard og Husby, 2014 s. 15).

## **5.7 Forskjellen i vokabular mellom enspråklige og flerspråklige barn ved skolestart og betydning av hjemme språket**

Resultatet fra studien min viser at det er en forskjell i vokabularbredde mellom enspråklige og flerspråklige barn ved skolestart. Det er en stor spredning mellom disse gruppene og enspråklige barn har en bedre vokabularbredde enn flerspråklig barn ved skolestart.



Enspråklige gruppen skårer gjennomsnitt signifikant bedre på Norsk vokabular enn den flerspråklige gruppen. Resultat fra denne studien kan ikke viser hvordan dette vil påvirke barnas videre språkutvikling. Men når man vet at vokabularferdigheter som barn får i barnehagealderen påvirker senere vokabularferdigheter på skolen, kan man være ganske sikker at dette ikke har en positiv påvirkning.

Tidligere forskning har også vist at det er en stor spredning i vokabularbredde mellom enspråklige og flerspråklige barn i samme aldersgruppe (Melby-Lervåg & Lervåg 2013a). Både denne studien og tidligere forskning har kommet fram til at det er flere ulike faktorer som forklarer forskjellen mellom enspråklige og flerspråklige barn, og resultatene viser også en stor spredning mellom gruppene. I denne studien blir barnas vokabular sammenlignet gruppevis mellom enspråklige og flerspråklige grupper. Dette gir oss ikke noen informasjon om barnets vokabular på et individuelt nivå. Derfor kan vi ikke si at resultatene handler om alle flerspråklige barn. Vi må være bevisst på at flerspråklige barna som en gruppe har lavere gjennomsnittsskår i vokabular sammenlignet med enspråklige gruppe, og at den flerspråklige gruppen er også en heterogen gruppe (Thordardottir, 2010) med ulike individuelle vokabularferdigheter som vi kan se i Figur 4-6.

Regresjonsanalysen viser tydelig at det er en sammenheng mellom hjemme språket (språket som brukt hjemme) og barnas vokabularferdigheter ved skolestart. Etter å ha kontrollert for variablene kjønn, foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing og antall år i barnehagen (Steg 3), hjemme språket forklarer ekstra variasjon (1,24%) i barnas vokabularferdigheter ved skolestart. Dette betyr at variasjonen mellom barnas vokabular kan forklares av variabelen hjemme språket, altså hvilket språk brukes hjemme uavhengig av barnets kjønn, foreldres utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing og antall år i barnehagen.

I teoridelen ble tilegnelse av vokabular forklart i lys av tre teoretiske retninger: assosiert læring, ”constraints”-tilnærmingen og et sosialt pragmatisk syn (Tomasello, 2005). Videre ble det nevnt at ifølge Markman (1989) skjer utvikling av vokabular i rekkefølge, og at substantiv er det første barna lærer. Hvis man sammenligne enspråklige og flerspråklige barn er det sannsynlig at enspråklige lærer substantivene på norsk, mens flerspråklige med et annet morsmål lærer disse substantivene på morsmålet. Disse substantivene er ifølge ”constraints”-tilnærmingen en grunnmur for videre utvikling (Tomasello, 2005). Det vil si den kunnskapen som barnet har fra før av. Og i sosialt pragmatisk (Tomasello, 2005) og

sosiokulturelt perspektiv (Vygotskij, 2001) er enspråklige barn i sosiale interaksjon med omsorgspersonene og andre mennesker som snakker norsk, mens flerspråklige barn er i en sosial interaksjon som ofte domineres av morsmålet og da er kanskje ikke overraskende at disse skårer lavere på testene til vokabularbredde.

Her kan man også trekke fram det som Arnberg (2012) nevnte i forhold til det samlede vokabular hos enspråklige og flerspråklige barn. Han mener de kan ha like stor vokabularbredde, mens enspråklige barn har det på et språk, har flerspråklige barn det fordelt på flere språk. Hvis man i dette tilfellet tenker at barn bare har to språk, morsmålet og norsk, blir den samlede vokabularbredden da delt på to mellom disse språkene. Dette forklarer hvorfor enspråklige barn har et dobbelt så stort vokabular i norsk enn det flerspråklige har (Arnberg, 2012). Likevel må vi være bevisst på at flerspråklige barnehagebarn snart skal begynne på den norske skolen der all læring skjer på norsk.

I resultatet fra forskning til Lyster et al. (2010) kom det også frem en stor forskjell i vokabularbredde mellom de ulike aldersgruppe til barna. Denne forskjellen er oppsiktsvekkende og finnes hos barnet allerede når de er 3 år, og dette kan hjelpe forskerne med å tenke på hvilke forskjeller de finner når barna blir eldre. Kanskje noen tenker at forskjellen blir mindre eller forsvinner når barnet blir eldre og lærer språket mer, men resultatene viser at gapet ikke endrer seg med alderen. Ifølge teorier og resultatene fra tidligere forskning kan man si at barn som har sterk vokabularbredde ved skolestart har sterk vokabularbredde også ved slutten av skolen, og hvis barn har en svak vokabularbredde ved skolestart har det på samme måte fortsatt en svak vokabularbredde ved slutten av skole. Dette er noe som Bialystok et al. (2010) har skrevet om: han hadde også forventet at avstanden mellom enspråklige og flerspråklige barn skulle forsvinne fra de yngste til de eldste i sitt utvalg, men ingen endring ble oppdaget. Det bare viste seg at avstanden mellom de enspråklige og flerspråklige holder seg uansett alder (Bialystok et al., 2010). Forskjellen mellom flerspråklige og enspråklige barn blir bare mer synlig, senere på skole, når de lærer faglig og får karakter. Dette er noe som vekket oppsikt hos politikerne og som ble nevnt i en Stortingsmelding som refererer til forskning som viser at det er betydelig avstand mellom elever med innvandrerbakgrunn og etnisk norske når det kommer til skolerestulater, karakterer og utdanning (Meld. St. 19 (2015-2016), s 49). Men hva ligger til grunn for den store forskjellen? Dette er noe som forskerne fortsatt forsker på og diskuterer.

Vokabularferdigheter ved skolestart påvirker direkte både leseforståelse og skriftspråket som begge er viktige for at barn skal suksess i utdanningssystemet. De vokabularferdigheter barn har ved skolestart påvirker mer enn 30% av forskjellene som kan finnes 10 år seinere i barns leseforståelse (Cunningham og Stanovich, 1997). Derfor er det viktig at både enspråklige og flerspråklige barn har gode vokabularferdigheter ved skolestart. Metaanalysen til Lervåg og Melby-Lervåg (2009) kom fram til at det muntlige språkferdighetsnivået hos de tospråklige påvirker barnas leseforståelse, og vil kunne forklare noe av forskjellen mellom leseforståelsen hos de enspråklige og de flerspråklige barn.

## 6. Oppsummering

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien:

1. Hvilke forskjeller kan vi finne mellom enspråklige og flerspråklige gruppene i foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen og vokabular?
2. Hvilke betydning har hjemme språket og antall år i barnehagen for barnas vokabularferdigheter mens vi kontrollerer for barnets kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og hjemmemiljøet i forhold til lesing?

Funnene viser tydelig at flerspråklige gruppen skårer gjennomsnitt lavere sammenlignet med enspråklige gruppen i faktorene foreldrenes utdanning, hjemmemiljøet i forhold til lesing, antall år i barnehagen, og vokabular. Det vil si at i gjennomsnitt har flerspråklige gruppen gått mindre i barnehage, fedrene og mødrene deres har lavere utdanning, og kvalitet i hjemmemiljøet i forhold til lesing var ikke like rik som det er hos den enspråklige gruppen. Da kan man ikke forvente at de kan like mye vokabular som enspråklige barn. Her finnes det en forklaring i teorien: når miljøene barn er deltaker i ikke har samme kvalitet, og de ikke er deltakere i samme grad, kan man ikke forvente en at de flerspråklige er på samme nivå som enspråklige barn.

I denne studien og mange andre steder har betydningen av barnehage og antall år barn har gått i barnehage blitt vektlagt. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn regnes barnehage som en viktig faktor som påvirker barns vokabular og språkutvikling i barnehagealder. Barnehagen er en viktig arena hvor barn kan mestre sine vokabularferdigheter. I barnehagen, gjennom samspill med andre barn og voksne, lærer barn seg ord og språk, og de bygger sine grunnleggende vokabularferdigheter som de kan bygge videre senere på skolen. Norge har en god barnehageordning og de fleste barn i landet går i barnehagen. Politikerne har brukt barnehage som et tiltak i forskjellige situasjonen og spesielt for flerspråklige barn. Derfor har politikerne prøvd å gjøre det mulig for alle barn i Norge å gå i barnehagen.

I den flerspråklige gruppen hadde mødrene lavere utdanning enn i den enspråklige. Noen få av de flerspråklige mødrene hadde ingen utdanning i det hele tatt og det er ikke noe som er vanlig i Norge. Man kan forklare dette med at muligheten til å ta en utdanning ikke er lik for i alle land. Dette på grunn av både kulturelle og økonomisk forhold. I Norge er imidlertid muligheten tilnærmet lik for alle, og grunnskoleopplæring er obligatorisk og gratis

for alle. Det er viktig at politikerne tar inn over seg viktigheten av utdanning for flerspråklige foreldrene. Det må tydeliggjøres for flerspråklige mødre hvilken betydning mors utdanning har for barn. Det er viktig at mødre er klar over at deres utdanning påvirker barnas framtid.

Resultat fra studien har betydning for praksis og viser viktigheten av at barn går i barnehage så tidlig så mulig. Barnehageplass må være et tiltak for flerspråklige barn og de samt barna som har svak språkferdighet må prioriteres for å få tidlig innsats i barnehagen. Videre viser studien at et godt språkstimulerende miljø hvor høytlesing blir verdsatt og starter tidlig har en betydelig rolle for barns vokabular. Dette har en stor betydning og effekt for å utvikle vokabular for flerspråklige barn, både på morsmålet og på norsk. Basert på denne studien kan man si at tidlig innsats hjemme og i barnehagen bør være et tiltak for å styrke barns vokabularferdigheter.

Høytlesning og samtalebasert lesing er en del av de språkstimulerende aktivitetene som har størst betydning for barnets språkutvikling, og både hjemmet og barnehagen kan benytte seg av disse aktivitetene. Barnehagelæreren bør være bevisst på viktigheten barnehagemiljøet og hjemmemiljøet har i forhold til lesing for å hjelpe barna gjennom språkstimulerende aktiviteter i barnehagen. Barnehagelæreren kan også ta dette opp i foreldresamtale og motivere dem til å lese for barnet sitt tidlig og ofte. Foreldrene som ikke har råd til å kjøpe barnebøker, kan for eksempel få hjelp til å låne bøker på bibliotek.

## 6.1 Begrensninger

Studiens største begrensninger er at den kun undersøkte vokabularbredde på norskspråket og ikke andre elementer i språkutviklingen, og at den heller ikke undersøkte vokabularbredde på morsmålet til de flerspråklige barna. Som det ble forklart i teorikapittelet om vokabulartilegnelse hos flerspråklige barn, kan et flerspråklige barn ha samme vokabularbredde som enspråklige barn, men da delt på de språkene som de kan. Derfor skårer de mindre på vokabulartestene i norsk. I denne studien er kun norsk vokabular og ikke morsmålet blitt testet. Derfor er resultat fra vokabulartesten (NVT) begrenset til bare den ene språket og er ikke hele vokabularet de kan i både norsk og morsmålet. I tillegg er variabelen hjemmemiljøet i forhold til lesing begrenset til de fire spørsmålene som foreldrene har svart på og dermed er for eksempel ikke sosioøkonomiske forhold undersøkt.

En annen begrensning er at denne studien har et korrelasjonelt design hvor det ble studert om to eller flere variabler korrelerte, og eventuelt om retninger og størrelsen på denne

korrelasjonen (Abbott & Bordens, 2005 s.99). I en korrelasjonell forskning kan en statistisk sammenheng forklares med flere mulige kausalrelasjoner, men ikke årsak-virkning eller kausalitet (Lund, 2002). I studien barnas vokabular ble analysert gruppevis. Dette er med andre ord ikke en studie av vokabular hos hvert enkelt barn individuelt. Derfor kan man ikke si at resultatene gjelder for om alle flerspråklige eller enspråklige barn. Dette er et generelt resultat som tar utgangspunkt i forskning på to grupper med barn, enspråklige og flerspråklige barn, og ikke individer.

## 6.2 Videre forskning

Det vil også være interessant å undersøke vokabulardybde mellom enspråklig og flerspråklige barn i fremtidig forskning. Hvor man kan få en mer helhetlig bildet om vokabularferdigheter hos enspråklige og flerspråklige barn og forskjellen som ligger mellom disse gruppene.

Det er lite forskning om konkrete praksiser når det gjelder språkstimulering av flerspråklige barn i norske barnehager, og kunnskap om beste praksis for utvikling av gode språkstimuleringstilbud for flerspråklige barn. Det er viktig å vite hvordan pedagogiske tiltak i barnehage og skole påvirker den språklige og skolefaglige utvikling hos flerspråklige barn, og selv om disse temaene har vært aktuelt over lengre tid er imidlertid lite forskning om det.

Forskninger viser at vokabularferdigheter ved skolestart påvirker både leseforståelsen og skriftspråket direkte, og derfor har vokabularferdigheter en viktig rolle for at barna skal ha suksess i utdanningssystemet. De flerspråklige barna som har gått i barnehage før skolestart hadde en bedre karakter enn de som har ikke godt i barnehage (Bakken, 2003) og selv om undersøkelsen er fra flere år tilbake viser den samme resultater som forskjellige nyere forskning. For å få mer kunnskap om barnas språkutvikling, og de viktige faktorene som kan påvirke deres språkferdigheter, er det viktig at fremtidig forskning studerer og følger opp språkutviklingen til flerspråklige barn i longitudinale studier fra barnehagealder til voksenalder.

## 7. Kilde

Abbott, Bruce B. & Kenneth S. Bordens (2005): ” *Research Designs and Methods. A Process Approach* ”. McGraw-Hill.

Anglin, J. M. (1993): Vocabulary development: A morphological analysis. I: *Monographs of the society for research in child development*, 238, vol. 58 (10).

Arnberg, L. (2012). Så blir barn tvåspråkiga: Vägledning och råd under förskoleåldern. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

August, D. & Shanahan, T. (2010). Response to a review and update on developing literacy in second-language learners: report of the national literacy panel on language minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 42 (3), 341-348.

Aukrust, V.G. (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Kunnskapsdepartementet, rapport nr. 1.

Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual matters.

Bakken, A. (2003). Morsmåls undervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Vol. 3

Bates, E., Bretherton, I, & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge university press.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition*, 13 (4), 525-531.

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. I E. H. Hiebert og M. L. Kamil

(Red.), Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. (223- 242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bishop, D. V. M. (1997). Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children. Hove: Psychology press.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode (Wenche Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling (1 utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk

Bruner, J. S. (1990). Acts of meaning. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1995). Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo, Pax.

Bourdieu, P. & Johanson, R. (1993). The field of cultural production: Essays on art and literature. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). Reproduksjonen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. (1996). Symbolsk makt. Pax Forlag A/S

Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The Role of Primary Caregiver Vocabulary Knowledge in the Development of Bilingual Children's Vocabulary Skills. Journal of speech, language, and hearing research.

Bus, A. G. (2001). Joint Caregiver – Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), Handbook of Early Literacy Research (s. 179-191). New York: The Guilford Press.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963): "Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research". Chicago: Rand McNally & Co.

Cha, K., & Goldenberg, C. (2015). The Complex Relationship between Bilingual Home Language Input and Kindergarten Children's Spanish and English Oral Proficiencies. Journal of Educational Psychology, 107(4), 935-953.

Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). The reading crisis: Why poor children fall behind. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) Forskningsmetode for lærerutdanningen. Oslo: Abstrakt forlag AS.



Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.

Curtis, M. E. (1987): Vocabulary testing and vocabulary instruction. I: McKeown, M. G. (Red.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dickinson, David K. & Patton O. Tabors (2001): "Beginning Literacy With Language. Young Children Learning at Home and School". Baltimore: Brookes Publishing.

Dollaghan, C.A., Compell, T.F, Paradise, J.L., Feldman, H.M, Janosky, J.E., Pitcoirn, D.N., Kursk-Lasky, M. (1999). Maternal Education and measures of Early Speech and Language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 42, (6), p.

Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*.

Egeberg, G, Gudmundsdóttir, G.B, Hatlevik, O.E, Ottestad, G, Skaug, J.H, & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.

Engen, T.O, & Kullbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsunde*

Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet. Hentet (01.02.2016) fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290\\_160-temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290_160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)

Gjervan, M., Andersen, C., & Bleka, M. (2006). *Se Mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen forlag.rvisning. (2. Utgave), ISBN/EAN: 9788205332645

Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (12. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.18

Gulbrandsen, M. & Langfeldt, L. (1997). *Hva er forskningskvalitet? En intervjustudie blant norske forskere*. Rapport 9 /97. NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2011): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hjetland, H. N. & Johansen, T. B. (2009). *Kjønnsforskjeller innen språkutvikling? En studie av kjønnsforskjeller innenfor barns tale- og skriftspråksferdigheter i fire- og femårsalderen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoff, Erika (2006):” Environmental Supports for Language Acquisition”. I: “Handbook of Early Literacy Research”. David. K Dickinson & Susan B. Neuman. The Guilford Press.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., & Senior, M. (2012). *Dual language exposure and early bilingual development*. *Journal of Child Language*.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K., & Welsh, S. (2014). *Expressive Vocabulary Development in Children from Bilingual and Monolingual Homes*. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., & Haukedal, K. (2017). *Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket*. Høgskulen på Vestlandet, Høgskulen på Vestlandet, NLA Høgskolen Bergen.
- Horn, E., & Espenakk, U. (2002). *TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling)*. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*.
- Horn, E. *Språkforståelse*. (2011). I Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 64-74). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Huston, A. C., McLoyd, V. C. & Garcia Coll, C. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. Child Development.

Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen. Universitetsforlaget.

Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using  $I^2$  and  $d$ . American Psychologist, 36(8), 892–901.

Høigård, A. (2013). Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A. (2009): Introduksjon til SPSS. (4. utg). Abstrakt forlag: Oslo.

Johannessen A., Tufte, P. A. Og Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt forlag AS. Oslo

Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). To Weave Together – Play and learning in Early Childhood Education. Australian Research in Early Childhood education. Journal of Australian Research in Early childhood education.

Kibsgaard. S. & Husby, S. (2014). Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2015). Ikke-eksperimentelle design. Lund, I. T. (Red.), Innføring i forskningsmetodologi. (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2011). Språk: en grunnbok (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S. & Soest, V. T. Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. Early Child Development and Care, 2010, 1-13.

Lund, T. & Christophersen K. A. (1999):” Innføring i statistikk”. Oslo: Universitetsforlaget

- Lund, T. (red) (2002):” Innføring i forskningsmetodologi”. Oslo: Unipub.
- Lundetræ, K., Schwippert, K., Solheim, O. J & Uppstad, P. H. (2017). "On track". Study protocol for a group-randomized controlled trail of an early reading interveticion. Lesesenteret.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, 75 (9), 35-43.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring.* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget. NOU 2010:7. (2010). Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i Opplæringssystemet.
- Markman, E.M. (1989). *Categorization and naming in children. Problems of induction.* Cambridge, MA: MIT Press
- Markman, E.M. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins and domain specificity. In M.R. Gunnar, M.P. Maratsos (Eds), *Modularity and constraints in language and cognition: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 59-101. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Melby-Lervåg, Monica (2009): “Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse. Hva kan forskning fortelle oss?”.
- Michnik Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2000). *Word learning: icon, index or symbol?* I: Michnik Golinkoff, R & Hirsh-Pasek, K., Bloom, L. B., Woodward, A.L., Akhtar, N., Tomasello, M. & Hollich, G. *Becoming a word learner: A debate on lexical aquisition.* New York: Oxford University Press: Oxford.
- Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A.-C. & Bjerkan, K. M. (2010). *Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. Spesialpedagogikk*, 75 (9).
- Nagy, E. W. & Herman, P. A. (1987): *Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction.* I: McKeown, M. G. & Curits, M. E. (Red.): *The nature of vocabulary acquisition.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University press.
- NESH publikasjon (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)

- Nielsen, A., Haugsbø, F. & Ertesvåg, F. (2010, 19. mars). Norskspråklige elever kan bli i mindretall. *Verdens Gang*.
- Pallant, J. (2013). *A step-by-step guide to data analysis using ibm spss spss survival manual* (5 utg.). England: Open University Press.
- Peters, A.M. & Boggs, S.T. (1986). "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition", In B.B. Schieffelin & E. Ochs, eds. *Language Socialization Across Cultures*, (pp.80-96) Cambridge: Cambridge University Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pinker, S. (1994): *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harperperennial Modernclassics.
- Plomin, R. & Dale, P. S. (2000). Genetics and early language development: A UK study of twins. I D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Red.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (s. 35-51). Philadelphia: Psychology Press.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Smfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlag
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rossholt, N., & Norge Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care*, 172 (2).
- Schjølberg, S.S, Lekhal, R., Wang, M.V., Zambrana, I.M, Mathiesen, K.S, Magnus, P., Roth, C. (2008). Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen, Nationalt folkeinstitutt, rapport 10, Oslo.

Simonsen, H. G. (2010). Development and variation in early communicative skills in infants and toddlers acquiring Norwegian – a CDI-based study. Upublisert manuskript.

Skoug, T. & Sand, S. (2003). Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 2. Høgskolen i Hedmark

Smith, L. B. (2000). Learning how to learn words: An associative crane. In *Becoming a Word Learner*. New York: Oxford University Press.

Stanovich, Keith, E & Anne E. Cunningham (2004):” Inferences from Correlational Data. Exploring Associations with Reading Experience”. I:” Literacy Research Methodologies”. Nell K Duke & Marla H. Mallette. The Guilford Press.

Statistisk sentralbyrå (2011). Innvandring og innvandrere. Hentet juli 2022, fra Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/innvandring>

Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016). Hentet 22.juli.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsøe, E. M. C. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. Spesialpedagogikk forskningsdel.

Tetzchner, S. Von, Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G., Smith, L., (1993). *Barns språk*, Oslo: Gyldendal Akademiske.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thordardottir, E. Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. School of communication sciences and disorders, McGill university. 2010; 523- 537. *Journal of Communication disorders*.

Thunqvist, P., Sandén, I., Bülow, P. (2012). *Kommunikation som praktik. En teoretisk bakgrund. I: Delaktighetens praktik. Det professionella samtalets villkor och möjligheter*. Sverige: Gleerups.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Uppstad, P. H. & Walgermo, B. R. (2014). *Arbeid med vokabular i leseopplæringen*. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P.H. Uppstad (Red), *leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Vellutino, F. R. & Schatschneider, C. (2004):” Experimental and Quasi-Experimental Design in Literacy Research”. I:” Literacy Research Methodologies”. Nell K Duke & Marla H. Mallette. The Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, L. S., Roser, M. T., Bielenberg, T. J. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wagner, Å. K. H., Hoel, T & Oxborough, G. H. O. (2010). *Før lesing blir vrient: Arbeid med språkstimulering i fire lesefrø-barnehager*.

Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, J. (1994). Predictions of School Outcomes Based of Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*, 65, 606-621.

William R. Shedish, Thomas D. Cook, Donald T. & Campbell (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*.

<https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/hvem-kan-soke-om-finansiering/forskningsorganisasjoner/Prosjekter-forskningsorganisasjoner/forskningsssenter-knuser-myter-om-flerspraklighet/>