



Universitetet
i Stavanger

”Kan du lese for meg?”

En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet.



”Lesestund” av Brith Helland Hagen, gjengitt med tillatelse fra kunstner

Vibeke Bergersen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Våren 2015



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap-
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015
Åpen

Forfatter: Vibeke Bergersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Kjersti Lundetræ

Tittel på masteroppgaven:

Kan du lese for meg? En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet.

Engelsk tittel:

A study of children`s early literacy skills at school start in relation to early home literacy activities.

Emneord:
Språkutvikling
Språklig bevissthet
Fonologisk bevissthet
Vokabular
Leserelaterte ferdigheter
Lese miljø i hjemmet
Høytlesing

Antall ord: 26 258
+ vedlegg/annet: 29 296

Stavanger, 9. juni 2015

Forord

Ved å skrive denne oppgaven har jeg kunnet fordype meg i et utrolig spennende emne.

Høytlesing er et viktig tema. Det første jeg gjorde da datteren min ble født var å melde henne inn i en bokklubb, til min manns ergrelse for det kom en pakke annenhver uke. Men disse bøkene gikk i arv til nestemann, og har fortsatt en nytte her i huset. Jeg er veldig glad for at jeg har overført min leseglede til barna mine. De er begge to blitt svært glad i bøker, de elsker å bli lest for, og en tur på biblioteket en lørdagsformiddag blir mottatt med jubel.

Selve prosessen med å skrive oppgaven har vært både krevende og gitt mye glede. Jeg sitter igjen med utrolig mye kunnskap.

Jeg vil gjerne takke veileder Kjersti Lundetræ for mange gode råd, tilbakemeldinger, oppmuntring og lærdom. Jeg har lært utrolig mye i løpet av denne prosessen.

Jeg vil også takke medstudenter, for gode samtaler og oppmuntring underveis.

Takk til Byfjord skole som har gitt meg mulighet til å fullføre dette masterstudiet.

Til slutt vil jeg takke min mann og to barn, som har hjulpet og støttet meg i løpet av studiet.

Stavanger juni 2015

Vibeke Bergersen

Sammendrag

Formålet med denne studien var å få ny kunnskap *om sammenhengen mellom leserelaterte aktiviteter i hjemmet og barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart.*

Home literacy environment blir i denne masteroppgaven oversatt til barns lese miljø i hjemmet. Det handler om deres deltakelse i leserelaterte aktiviteter i hjemmet, og vil inkludere både eksponering til andre som leser, tilgang til bøker og frekvens av foreldrestyrte aktiviteter slik som høytlesing og besøk på biblioteket.

Utvalget som er brukt er hentet fra *På sporet*-prosjektet og består av 1,171 barn og foreldre fra 19 skoler i Rogaland fylke.

Elevene ble testet i ulike lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart, og foreldrene ble bedt om å svare på et spørreskjema med blant annet spørsmål om barns lese miljø i hjemmet. Resultatene viste en stor variasjon på elevenes leserelaterte ferdigheter ved skolestart, og på omfanget av deres lese miljø i hjemmet.

Analysene som ble utført viste at foreldrenes holdninger til lesing, antall bøker i hjemmet, frekvens av høytlesing og alder på barnet da det først ble lest for er med å påvirker barns vokabular og fonologisk bevissthet. En av analysene viste at barn som har flere barnebøker hjemme, skårer nesten dobbelt så høyt på vokabular enn de med få barn bøker.

Disse resultatene viser at en kan påvirke barn i positiv retning før skolestart. Erfaringer med språk som starter i tidlig barndom vil være med på å fremme taleferdighet, og gi vekst i ordforråd. Dette er noe som igjen vil være med på å legge grunnlaget for senere leseferdigheter.

Innhold

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	II
INNHOOLD	III
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1.2 INTRODUKSJON.....	3
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	3
2.0 TEORI	5
2.1 BARNS SPRÅKINNLÆRING	5
2.1.1 Teorier om språkutvikling.....	7
2.2 SPRÅKLIG BEVISSTHET	10
2.2.1 Fonologisk bevissthet.....	12
2.3 LESING.....	14
2.3.1 Ordlesing.....	15
2.3.2 Leseforståelse.....	17
2.4 EMERGENT LITERACY	19
2.4.1 Lesemiljø i hjemmet	20
2.4.2 Høytlesing	23
2.4.3 Dialogisk lesing.....	25
2.4.4 Modell av lese miljø i hjemmet	26
2.5 LESING I BARNEHAGEN	28
3.0 METODE.....	30
3.1 MIN OPPGAVE.....	30
3.2 PRESENTASJON AV PÅ SPORET	30
3.2.1 Utvalg.....	31
3.2.2 Datainnsamling.....	31
3.3 VALG AV METODE	32
3.4 VARIABLER	33
3.5 ANALYSE.....	34
3.5.1 Faktoranalyse.....	36

3.5.2	<i>Korrelasjonsanalyse</i>	37
3.5.3	<i>Variansanalyse</i>	37
3.6	RELIABILITET	38
3.7	VALIDITET.....	39
4.0	RESULTAT	41
4.1	LESERELATERTE FERDIGHETER VED SKOLESTART	41
4.2	LESERELATERTE AKTIVITETER I HJEMMET	46
4.3	FAKTOR ANALYSE	49
4.4	SAMMENHENG MELLOM LESEMILJØET I HJEMMET OG LESERELATERTE FERDIGHETER ..	51
4.5	VARIANS ANALYSE	52
4.5.1	<i>Antall barnebøker i hjemmet og Vokabular</i>	52
4.5.2	<i>Antall barnebøker i hjemmet og Fonologisk bevissthet</i>	53
4.5.3	<i>Hvor ofte barnet blir lest for og Vokabular</i>	54
4.5.4	<i>Hvor ofte barnet blir lest for og fonologisk bevissthet</i>	55
4.5.5	<i>Jeg leser bare hvis jeg må og vokabular</i>	56
4.5.6	<i>Jeg leser bare hvis jeg må og fonologisk bevissthet</i>	57
4.5.7	<i>Alder på barnet da det først ble lest for og vokabular</i>	58
4.5.8	<i>Alder på barnet da det først ble lest for og fonologisk bevissthet</i>	59
5.0	DRØFTING AV RESULTAT OG TEORI	61
5.1	LESE- OG SKRIVERELATERTE FERDIGHETER VED SKOLESTART	61
5.2	LESEMILJØET I HJEMMET	63
5.3	SAMMENHENG MELLOM LESERELATERTE FERDIGHETER OG <i>BARNES LESEMILJØ I HJEMMET</i>	65
5.4	SAMMENHENG MELLOM TIDLIG LESERELATERTE FERDIGHETER OG ULIKE ASPEKTER VED LESEMILJØET I HJEMMET.....	68
5.4.1	<i>Sammenhengen mellom vokabular og lese miljøet i hjemmet</i>	68
5.4.2	<i>Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lese miljøet i hjemmet</i>	75
5.5	VALIDITET.....	77
6.0	AVSLUTNING	79
7.0	LITTERATUR	80

Figurliste

Figur 1 "Home literacy model "Modell av lese miljø i hjemmet	27
Figur 2 <i>Analyse først lyd</i>	41
Figur 3 Fonologisk syntese.....	42
Figur 4 Fonologisk bevissthet	43
Figur 5 "Ordløsing"	44
Figur 6 "Vokabular"	45
Figur 7 Scree Plot.....	49

Tabeller

Tabell 1 "Hvor ofte går du/ dere på biblioteket sammen med barnet?" (i prosent).....	46
Tabell 2 "Hvor ofte leser du/ dere for barnet?" (i prosent)	46
Tabell 3 "Hvor gammelt var barnet da du/ dere begynte å lese for det?" (i prosent).....	47
Tabell 4 "Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?" (i prosent)	47
Tabell 5 "Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker." (i prosent)	47
Tabell 6 "Har dere lært barnet bokstaver?" (i prosent)	48
Tabell 7 "Jeg leser bare hvis jeg må" (i prosent).....	48
Tabell 8 "Hvor ofte leser du bøker for egen del?", "Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del?" (i prosent).....	48
Tabell 9 "Component Matrix"	50
Tabell 10 Korrelasjon mellom lese miljø i hjemmet og lese- og skriverelaterte ferdigheter	51
Tabell 11 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>antall barnebøker i hjemmet og vokabular</i>	53
Tabell 12 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>antall barnebøker i hjemmet og fonologisk bevissthet</i>	54
Tabell 13 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>hvor ofte barnet blir lest for og vokabular</i>	55
Tabell 14 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>hvor ofte barnet blir lest for og fonologisk bevissthet</i>	56
Tabell 15 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>Jeg leser bare hvis jeg må</i> og <i>Vokabular</i> .	57
Tabell 16 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>Jeg leser bare hvis jeg må</i> og <i>Fonologisk bevissthet</i>	58
Tabell 17 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>alder på barnet da det først ble lest for og vokabular</i>	59
Tabell 18 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom <i>alder på barnet da det først ble lest for og fonologisk bevissthet</i>	60

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

”Lese- og skriveferdigheter utvikler seg gjennom barnas muntlige språkutvikling og deres første forsøk på lese bilder og på å lekeskrive.”(Helland, 2012, p. 51).

Lesing blir i kunnskapsløftet definert som en av fem grunnleggende ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skolen, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, s.a). Lesing er et avgjørende redskap for læring i alle fag og en betingelse for at en skal kunne vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det har vist seg at svake grunnleggende ferdigheter er en av hovedårsakene til frafall i den videregående opplæringen. Ikke- fullført videregående opplæringen kan bidra til at unge ikke får oppnådd yrkeskompetanse eller har mulighet til å fortsette i høyere utdanning. Videre, selv om alle får tilgang til grunnopplæringen, er det ulikheter i utbytte elevene har av opplæringen. Det er viktig at grunnlaget for læring legges tidlig, og en må derfor rette oppmerksomheten mot tiden før skolealder (St. Meld. nr.16, 2006-2007).

Klarer vi foreldre eller omsorgspersoner i en tidlig alder å gi barn gode litterære opplevelser viser undersøkelser at det kan bidra til å fremme leseferdighetene deres senere i skolen. Ifølge nyere forskning vet vi at grunnlaget for gode leseferdigheter legges i førskolealder, og at ordforråd i førskolealder har en sentral betydning for leseforståelsen senere (Bente E. Hagtvet et al., 2011). En god språklig og sosial utvikling vil være avhengig av et stimulerende miljø som er rik på opplevelser, og en variert utfoldelse i lek og andre kreative aktiviteter. Det er også avhengig av muligheter for samtaler med voksne og barn (St. Meld. nr.16, 2006-2007). Barn som hører et rikere og mer variert språk fra sine omsorgspersoner vil kunne utvikle sterkere prosesserings evner, som igjen vil være med på å hjelpe de til å lære mer språk raskere (Fernald & Weisleder, 2011). Dermed vil erfaringer med språk som starter i tidlig barndom være med på å fremme taleferdighet og å gi en vekst i ordforråd. Dette vil igjen være med på å legge grunnlaget for senere leseferdighet (ibid).

Leseferdigheter utvikles gjennom et samspill mellom barnet selv og omgivelsene sine (N. N. Gabrielsen, 2013). Dette er også noe som kommer tydelig frem i resultatene fra den

internasjonale PIRLS-undersøkelsen (*Progress in International Reading Literacy Study*) (van Daal, Gees Solheim, & Gabrielsen, 2012).

Foreldrene til elever som deltar i undersøkelsen må svare på et spørreskjema med spørsmål om egen lesing, leseaktivitet i hjemmet før eleven begynte på skolen og spørsmål om sosioøkonomiske forhold m.m. Alle IEA-studiene i de siste 20 årene, fra undersøkelsen 1991 og alle de tre PIRLS-undersøkelsene, viser at det er en sammenheng mellom leseferdighet og ressurser i hjemmet (van Daal et al., 2012).

Resultater fra PIRLS-undersøkelsen utført i 2011 viser at elever på 4. og 5. trinn hvor foreldrene tok de med på ulike leserelaterte aktiviteter før skolestart, hadde høyere prestasjoner i lesing. Når foreldrene rapporterte at de selv likte å lese; at de engasjerte barna i tidlige leserelaterte aktiviteter, de leste bøker, fortalte historier og hadde flere læringsressurser hjemme ga dette utslag i høyere prestasjoner i lesing. Det foreldrene rapporterte om elevens ferdigheter ved skolestart, hvor godt de kunne gjenkjenne de fleste bokstavene, skrive bokstaver, lese ord, skrive noen ord og setninger, har en sammenheng med deres senere leseferdighet (van Daal et al., 2012). Foreldrene til elever med gode leseferdigheter i 4. og 5. trinn rapporterte blant annet at barna deres kunne lese og skrive ord ved skolestart i langt større grad enn hva foreldre til svake lesere gjorde (E. Gabrielsen & K. Lundetræ, 2013).

Hver enkelt seksåring som starter på skolen vil bære preg av sin familiebakgrunn, sitt nærmiljø og eventuell barnehageerfaring. De barna som har fått en rik stimulering av sine sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle ferdigheter vil ha et forsprang ved skolestart (St. Meld. nr.16, 2006-2007). Gode leserelaterte ferdigheter ved skolestart viser seg å være viktig for videre leseopplæring. Det er da interessant å se at av de nordiske landene har Norge færrest elever med gode ferdigheter ved skolestart (van Daal et al., 2012).

Det er ulike ferdigheter som er viktig for en senere tilegnelse av lese- og skriveferdigheter. *Emergent literacy* er et begrep som er mye brukt. Begrepet favner alle de ferdigheter, kunnskaper, og holdninger som utvikles som forløpere til å kunne lese og skrive. I tillegg handler det om miljøet rundt som er med og fremmer denne utviklingen (Grover J. Whitehurst & Lonigan, 1998). *Emergent literacy* utvikler seg før barn lærer å lese og skrive, og vil fungere som en predikator på senere lese- og skriveferdigheter. Disse ferdighetene kan utvikles gjennom å lese sammen. Ved at barn får erfaring med bøker som bygger videre på deres tidligere leseerfaringer vil de ha muligheten til å identifisere seg selv som en kompetent

leser, selv før de har mulighet til å avkode ord. De vil få erfaring med hvordan en skal holde en bok, bla videre til neste side. De vil og eksperimentere med å "lese" en fortelling fra hukommelsen eller legge til egen utbrodering av en kjent historie (Cunningham & Zibulsky, 2011).

1.2 Introduksjon

Denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt, *På sporet*, som er i regi av Lesesenteret. *På sporet prosjektet* har testet elever ved skolestart med formål om å identifisere elever som kan være i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er samlet inn data fra mer enn 1000 barn og deres foreldre (Lesesenteret, 2015).

I denne oppgaven bruker jeg data fra testing av elever, og fra spørreundersøkelsen utført blant foreldrene, samlet inn ved skolestart i 1. trinn. Ved hjelp disse dataene kan en få svar på hvilke lese- og skriverelaterte ferdigheter elevene har ved skolestart. Og om aktiviteter som høytlesing, bibliotekbesøk og hvor tidlig foreldrene startet å lese for barnet vil vise seg igjen ved skolestart i form av gode lese- og skriverelaterte ferdigheter.

En viktig faktor en må ta hensyn til her, er at selv om det er påvist en sammenheng er det ikke sikkert at det er den direkte årsaken.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å få ny kunnskap om sammenheng mellom leserelaterte aktiviteter i hjemmet og barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart.

Som foreldre vil vi at barna våre skal få en god start på skolen, at de skal få en god skoletid. I denne masteroppgaven vil jeg se på om det foreldrene gjør hjemme når de tar med barna på leserelaterte aktiviteter- leser høyt, tar med barna på biblioteket m.m., - viser seg igjen i deres leserelaterte ferdigheter ved skolestart. Ved å analysere data som er samlet inn i regi av *På sporet prosjektet* ønsker jeg a) undersøke barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart, og lese miljøet i hjemmet, og; b) undersøke sammenhengen mellom et barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lese miljøet i hjemmet.

Oppgaven baserer seg på en kvantitativ analyse av resultater fra kartlegging av elever ved skolestart og svar på spørreskjema som ble sendt ut til foreldrene.

2.0 Teori

Det er i denne masteroppgaven blitt valgt ut teori som anses som relevant i forhold til problemstilling.

Teorikapittelet er derfor todelt, hvor første del vil dreie seg barns lese- og skriverelaterte ferdigheter. Først er det en beskrivelse av barns språktilegnelse med ulike teoretiske synspunkt på språkutvikling. Fokus vil ligge på hvordan barn lærer språk i samspill med andre. Det er viktig å se denne språkutvikling i sammenheng med senere leseferdigheter. Derfor vil det komme en presentasjon av språklig og fonologisk bevissthet, som begge er forutsetning for å lære å lese. Deretter blir det lagt frem noen utvalgte teorier om hvordan den generelle leseutviklingen kan være.

Andre og siste del av teorikapittelet vil ha hovedfokus på leserelaterte aktiviteter i hjemmet. Det vil her bli lagt vekt på begreper som: Lesemiljø i hjemmet, *emergent literacy*, høytlesing og dialogisk lesing. Det vil også bli presentert ulike faktorer som kan være med å påvirke barns leserelaterte ferdigheter. Helt tilslutt kommer det en presentasjon om arbeid med høytlesing i barnehagen. Dette fordi de fleste barn i dag tilbringer mye tid i barnehagen, hvor språkstimulering og høytlesing skal være en del av hverdagen.

2.1 Barns språkinnlæring

Språkinnlæringsprosessen kan bli definert som ”den prosessen der en innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk- i samspill med omgivelsene”(Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008, s. 204).

Språket er det som skiller oss mennesker fra dyr. Vi kan skille mellom ulike former for menneskespråk, slik som kroppsspråk, tegnspråk, verbalspråk og skriftspråk (Helland, 2012). Vi bruker språk i samspill med arbeidskamerater, venner og i møte med nye mennesker. Vi bruker språket som støtte for minnet og for å bearbeide informasjon. Det er slik at språket vårt forandres og formes i samspill med andre mennesker (Wagner et al., 2008). Det avspeiler hvordan vi oppfatter verden rundt oss, samtidig som omverdenen blir avspeilet gjennom språket. Alle mennesker har en forutsetning for å lære språk, og det finnes flere ulike teorier om hvordan denne språktilegnelsen foregår (Helland, 2012).

Språkinnlæringsprosessen innebærer en rekke kognitive, sosiale og biologiske forutsetninger. En kan ikke lære seg et språk dersom en ikke allerede har kommet et stykke på vei i begrepsutvikling, eller en ikke har tilgang til sosiale og kulturelle omgivelser (Wagner et al., 2008). I motsetning til utvikling av leseferdigheter vil læring av det talte språk ikke kreve noen leksjoner. Det vil skje som en funksjon av utvikling og erfaring (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Det er en signifikant sammenheng mellom tidlig ordforråd og henholdsvis leseforståelse og ordavkodning (Bente E. Hagtvat et al., 2011). Ordforråd ved både fire og seksårsalderen predikerte leseforståelsen ved niårsalder (Hagtvat 1996, 1997) i (Bente E. Hagtvat et al., 2011).

Forskning har vist at språktilegnelsen starter så tidlig som i 20. uke av svangerskapet. Da er hørselen til fosteret utviklet nok til at de klarer å prosessere noen av lydene det hører. Særlig viktig er mors stemme og språk. Fosteret vil høre og reagere på hennes stemme og det språket hun snakker. Det vil da bli sensitivt til rytme og prosodi som igjen er med på å forberede barnet til å være oppmerksom på tale, og særlig på stemmen til mor etter fødsel (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Det er store individuelle forskjeller i hvordan språkutviklingen foregår hos barn. Den typiske utviklingen blir beskrevet med at barnet starter med babling når det er rundt seks-åtte måneder gammelt. Derfra vil de gå videre til ettordsytringer ved 10-12 måneder, og til toordsytringer ved toårsalder (Sakai, 2005). Forskning har vist at barn i toårsalderen er sensitive til ordplasseringen i korte setninger. De har en kunnskap om språk som ikke vises igjen i deres uttalelser, og små barn vil før de er to år kunne forstå mer enn de klarer å si (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Ved 16-18 måneders alderen er språket til barn i stor utvikling. Ved treårsalderen klarer barn å si rundt 600- 700 ord (Kristoffersen & Simonsen, 2012). De vil snakke i setninger og eksperimentere med ulike bøyingsformer av substantiv og verb (Sakai, 2005).

Denne perioden utmerker seg ved at ordforrådet øker raskt. Perioden er ofte kalt *ordforrådsspurten* og kan deles inn i tre faser. Den første fasen strekker seg frem til barnet klarer cirka 100 ord, som først og fremst består av substantiv. Den neste fasen er hvor ordforrådet øker fra cirka 100 til 400 ord, her vil andelen verb øke. Den siste fasen vil være når barnet behersker cirka 400 til 700 ord, hvor det vil være en vekst av funksjonsord (Bates

et al., 1994). Denne utviklingen henger sammen med utviklingen av hjernen, hvor den største vekstperioden er frem til 3 års alderen. (Sakai, 2005).

Den daglige foreldrepåvirkningen i form av samtale eller tale som barn hører hver dag har vist å ha en stor betydning for et barns ordlæring. For å lære ord vil barnet nesten bare være avhengig av den talen eller praten de hører (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Ulike faktorer er med og påvirker individuelle forskjeller i farten på et barns ordlæring. Det er variasjonen av ord som blir brukt, måten de blir presentert på, hvor ofte et barn blir snakket til og hvor mye de blir dratt inn/tatt med i en samtalebasert interaksjon (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Det er også slik at de som har et stort ordforråd vil lære seg nye ord lettere og raskere enn de med et lite ordforråd (Bente E. Hagtvat et al., 2011).

Det ser ut til at en viktig egenskap for språkinnlæringen hos små barn er evnen til å kunne koordinere oppmerksomheten sin med noen andre. Dette er en bemerkelsesverdig og spesiell prestasjon innen informasjonsprosessering som er observert hos spedbarn ved seks måneders alder. Med dette menes at barnet kan se hvor den voksne ser og med sine egne øyne fikse på det samme objektet. De kan ha en felles oppmerksomhet hvor de kan ha fokus på de samme tingene. Dette vil være det første skrittet på veien mot å forstå hva en annen person tenker, eller har i tankene. Det er flere forskere som argumenterer for at ordlæring er et resultat av barns evne til å forstå og finne ut hva andre mennesker tenker når de bruker ord. Det har vist seg at spedbarn som lett kan følge mors blikk har et større vokabular ved 12 måneders alder. Det er i denne alderen barn begynner å produsere ord, og en regner med at de vil lære omtrent ti nye ord per dag (Bloom, 2000).

2.1.1 Teorier om språkutvikling

Behaviorismen er en retning innen psykologi, lesepsykologi og pedagogikk som dominerte på 1930-1960 tallet (Tønnessen & Uppstad, 2014). Behavioristiske teorier forklarer læring i form av observerbare fenomener (Garton & Pratt, 1989).

Når barn er små og ikke enda kan produsere kjente ord, kan de produsere lyder som kan tilhøre ethvert språk. Og ifølge behavioristisk læringsteori vil foreldre selektivt forsterke ved hjelp av oppmerksomhet eller godkjennelse, de lydene som er en del av barnets morsmål. Det er denne selektive forsterkningen som er med og bidrar til at barn produserer ord. Denne

måten å se på språkutvikling har noen mangler. Det er vanskelig å forstå hvordan et barn lærer å snakke eller kommer med ytringer bare som et resultat av forsterkninger utenfra (Garton & Pratt, 1989).

Et karakteristisk trekk ved språk er dets måte å fjerne seg fra konteksten. Språk er ikke produsert bare ved å "se" et spesielt stimuli i miljøet rundt. Det kan være et resultat av andre stimuli, inkludert de indre. For eksempel, når barnet sier "juice", er det fordi det ser en juicekartong på benken, eller er barnet tørst? Hva motiverer barnet til å komme med denne ytringen? Ved å bare ta i betraktning synlig oppførsel, vet en ikke noe om hva som motiverer barnet til å produsere ord og ytringer i første omgang (Garton & Pratt, 1989).

Det er rimelig å akseptere at foreldre faktisk vil være med på å forsterke tidlig forsøk på tale, og en del foreldre vil respondere entusiastisk når deres spedbarn "prater". Men det er usannsynlig at forsterkning er det eneste mulige middel for språkutvikling. Selv om det er klare ulemper i denne måten å forklare læring på, er det viktig å anerkjenne den rollen som miljøet har i språkutviklingen. Noen av prosessene, slik som imitasjon vil spille en rolle i språkutviklingen, men er ikke på langt nær hele historien. Forsterkning vil også kunne være med på å assistere språkutviklingen (Garton & Pratt, 1989).

I motsetning til behaviorismen vil ikke den kognitive retningen begrense seg til det ytre og observerbare. Hovedinteressen ligger i det indre, ofte kalt mentale prosesser (Tønnessen & Upstad, 2014). Den kognitive retningen legger vekt på tilegnelsen av kunnskap, ferdigheter, forming av mentale strukturer og prosesseringen av informasjon og ideer. Læring er et internt mentalt fenomen som kan konkluderes ut fra hva man sier og gjør (Schunk, 2009). Et sentralt tema er den mentale prosessering av kunnskap, kunnskapens konstruksjon, organiseringen, kodingen, øving, lagring i og uthenting fra minne og hukommelse. Kognitive teorier understreker at kunnskap er noe som må gjøres meningsfullt (ibid).

Begrepet "*overføring*" viser til at kunnskap og evner blir brukt på nye måter, i nye sammenhenger som er forskjellig fra der de ble lært. Det kan også forklare effekten av tidligere læring på ny læring, uansett om det som er blitt lært tidligere vil gjøre det lettere for, eller hindre den senere læring. Kognitive teorier hevder at *overføring* er det som skjer når en forstår hvordan en skal bruke ny kunnskap i ulike settinger. *Overføring* blir sett på som viktig for uten den vil all læring bli situasjonsspesifikk (Schunk, 2009).

Piaget vektla den kognitive utviklingen, og mente at språktilegnelse er en del av et barns kognitive utvikling. Han skrev at et barns tidlige erfaringer vil føre til at de utvikler kognitive strukturer, som igjen vil danne et grunnlag for den språklige utviklingen. Denne kognitive utviklingen delte han opp i ulike stadier som bygger på og inkluderes i hverandre. Hvert stadie er en forutsetning for det neste (Piaget, 1959). Ulike påvirkningsfaktorer som ligger i barns omverden får en liten plass i hans teorier (Piaget, 1999).

Vygotsky så også på den språklige utviklingen som en del av en generell kognitiv utvikling. Han la vekt på at den menneskelige utvikling fant sted i en sosial og kulturell sammenheng, ved hjelp av språk og språkhandlinger (Vygotskij, 1978). Han hevdet at barn gjennom det sosiale samspillet med omgivelsene vil tilegne seg det språket som legger grunnlaget for begreps- og tankeutvikling (Traavik, Alver, & Klepstad Færevaaag, 2005). Den sterke vektlegging av det sosiale aspektet ved språkets og tankens utvikling har fått en stor betydning for skolen og norskundervisning. I skolen må elevene få rik anledning til å bruke språket i samhandling med andre og læreren burde legge til rette for meningsfulle språksituasjoner (Traavik et al., 2005).

Vygotsky mente også at barn utvikler seg med hjelp fra ” *den signifikante andre*”. Dette kan være en voksen som hjelper barnet videre i utviklingen og danner en ramme rundt språkinnlæringen gjennom samtaler og høytlesing. Denne voksne vil gjennom samtaler om de erfaringene og kunnskap som barnet erverver, være i stand til å hjelpe barnet med å mestre mer enn det ville klart alene (Vygotskij, 1978). Han mente utviklingen gikk fra det ytre og mot det indre og skilte mellom det barnet kunne mestre på egenhånd og det barnet kunne klare under voksen veiledning, eller sammen med andre. Avstanden mellom disse to nivåene kalte han ” *sonen for den nærmeste utvikling*”. Dermed er ikke barnets utvikling bare avhengig av medfødt kapasitet, men også dets kapasitet til å lære av kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, 2001).

2.2 Språklig bevissthet

Barns språklige bevissthet eller deres oppmerksomhet på det talte språk, er en viktig egenskap som vil være med å predikere hvor lett de vil lære å lese (Elbro, 2006).

Språklig bevissthet er å kunne rette oppmerksomheten fra ordets betydning og til ordets form. Dette skiftet i oppmerksomhet er viktig fordi det er et skifte fra ordets betydning, som er en forutsetning for det talte språk; til ordets form, som er en forutsetning for å lære å lese og skrive (Westerlund, 2012). Det handler om å kunne reflektere over ordets form, enten det er uttale eller skriveform (Traavik et al., 2005).

Et barn som er språklig bevisst vil kunne forholde seg til språket som et objekt ved å ta distanse til setninger, ord, og mindre deler av ord og studere språket utenfra, som en observatør (Bente Eriksen Hagtvet, 2004). Det vil si at barnet er i stand til å reflektere over forhold som kan vedrøre både språklig mening og form eller struktur (Frost, 2005). For mens språket for ett- og toåring er et middel for å kommunisere, vil tre- til femåring bli stadig bedre til å betrakte språket som et objekt. De kan etter hvert snakke om språk, for eksempel om hva ord betyr, de kan klappe stavelsene i ord og de kan finne første lyd i ord (Bente Eriksen Hagtvet, 2004).

Vygotsky så på utviklingen av språklig bevissthet som et resultat av en kognitiv utvikling, hvor de språklige ferdighetene som er tilstede før skolealder er ubevisste og automatiske. En bevissthet om hvordan ord er bygd opp vil komme i forbindelse med skriftspråkopplæringen. Han mener at når barnet blir stimulert med skriftspråk, vil overføringen fra det ubevisste og til det bevisste skje. Her vektlegges sterkt den stimuleringen barn opplever sammen med voksne. (Traavik et al., 2005; Vygotskij, 2001)

Det er språkets betydningsinnhold som er det tradisjonelle ved kommunikasjonen, også når det gjelder lesing. Derfor er barnets allmenne språkbruk av betydning når barnet skal lære å lese. Det handler om evnen til å distansere seg fra språkets innhold for å se på formsiden. Hvis barn ikke klarer å løsrive seg fra ordets innhold vil de for eksempel ha vansker med å rime ord. De vil tenke på betydningsrelasjonen mellom ordene og ikke ordets form. Dette skiftet fra å betrakte ord innholdsmessig til å kunne utforske de lydmessige forholdene ved språket; er selve inngangen til leseutvikling (Frost, 2005).

En kan starte tidlig med å stimulere utviklingen av språklig bevissthet hos små barn. Samspill og dialog mellom spedbarn og voksne vil være den første kilden til å utvikle barns grunnleggende kommunikasjonsferdigheter. Denne stimulering i samspill med en voksen på barnets premisser synes tydelig å kunne vekke evnen til å reflektere omkring språk (Traavik et al., 2005). Barn er fra spedbarnsalder mottakelige for å leke med lyder, så alle typer språklige lydleker vil kunne være stimulerende. For små barn vil gjentatte møter med rim og regler, gjerne med bevegelser slik som ”ride ranke” virke stimulerende. For større barn vil ellinger eller lek med rim, klappe stavelser og ulike spill gjerne med bilder slik som memory være med på å utvikle språklig bevissthet (Traavik et al., 2005).

Foreldre kan stimulere barnets bevissthet om språkets form gjennom høytlesing. Ved å ha barnet ved siden av seg når en leser høyt kan de se i boken sammen med foreldrene. Da kan barnet se at det pekes på ordene som blir lest. Etter hvert vil de bli bevisste på at noen ord som tar lengre tid å uttale ser lengere ut på arket/i boka. Slike observasjoner vil hjelpe barnet å bli bevisst på at det språket som blir uttalt har sammenheng med det som er skrevet i boken (Shaywitz, 2003).

Språklig bevissthet kan knyttes opp mot bevisstheten om en rekke språklige elementer og til ulike nivåer av bevissthet, som fonologisk og morfologisk bevissthet. Disse nivåene vil reflekterer det utviklingsnivået barnet har nådd. Det er slik at fonologisk og morfologisk kunnskap og bevissthet vil hjelpe barn til å få innsikt i og forstå det kodesystemet som styrer skriftspråket (Lyster, 2011). Denne oppmerksomhet på det talte språk er viktig for tilegnelsen av skriftspråket ganske enkelt fordi oppmerksomhet på enhetene i det talte språk er viktig for at barnet skal forstå hva bokstavene i det skrevne språket står for (Elbro, 2006).

Det er blitt vist at språklig bevissthet, slik som fonologiske, ortografisk og morfologisk bevissthet, er en unike predikatorer for ordlesing, mens fonologisk og ortografisk bevissthet har vist seg å være unike predikatorer i staving (Kim, Apel, & Al Otaiba, 2013).

Morfologisk bevissthet er å forstå hvordan språket er bygd opp med sammensetninger og bøyninger av ord. Et morfem er den minste meningsbærende enheten i språket, hvor ordet hunden består av to morfemer (rotmorfemet -hund og bøyningensendelsen eller det grammatiske morfemet -en.) Barn helt ned i to- treårs alder vil kunne ha muligheten til å vurdere betydningen av en del sammensatte ord. En forutsetning er at de kjenner de enkelte ordene godt når de får dem presentert i nye sammensetninger. Det er viktig å arbeide med

morfologisk bevissthet i førskolealder ved å sette sammen ord og løse opp sammensatte ord (Traavik et al., 2005).

Syntaktisk bevissthet er å kunne reflektere om den indre sammenhengen i setninger og vurdere om en setning er riktig bygd opp. Det vil være å kunne oppdage om et utsagn er riktig eller ikke på bakgrunn av at ord mangler eller at de står i feil rekkefølge (Traavik et al., 2005).

Pragmatisk bevissthet er å kunne reflektere over hva språket brukes til, og hvordan det brukes. Det har med hvordan vi bruker språk i sosiale sammenhenger; det krever at vi både må forstå tema i samtalen, vite hvordan vi skal formidle det vi vil si, og om det passer å si det. Det dreier seg om å lære seg visse grunnleggende dialogferdigheter. Pragmatisk bevissthet er viktig for å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig på en måte som er tydelig for mottakeren (Traavik et al., 2005).

2.2.1 Fonologisk bevissthet

Den sterkeste enkeltfaktorer for barns leseutvikling i førskolealder er barns kunnskap om bokstaver. En nødvendig forutsetning for å utnytte denne bokstavkunnskapen er en bevissthet om de enkeltlydene bokstavene står for (Elbro, 2006).

Fonologisk bevissthet er kunnskap om lydsiden av språket vårt (Traavik et al., 2005). Det er den kunnskapen barn har om den spesifikke bokstav-lyd korrespondansen (Cunningham & Zibulsky, 2011). Det er fonologisk bevissthet som gir barn muligheten til å knytte fonemer til grafemer, lyd til bokstav. Denne bevisstheten vil støtte opp om evnen til å avkode ord som igjen vil hjelpe den påfølgende leseforståelsen (Carson, Gillon, & Boustead, 2013).

I den første leseutviklingen spiller fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap en viktig, men tidsavgrenset rolle. De er med på å legge grunnlaget for den videre alfabetiske lesingen (Bente E. Hagtvat et al., 2011). Den fonologisk bevissthet kan utvikles hos ikke lesende barn før skolestart uten konteksten av formell opplæring, og uten bruk av bokstaver eller andre elementer ved tidlig leseopplæring (Lundberg, 2006).

Fonologisk bevissthet målt ved starten av barnehagen er en av de beste predikatorene på hvor godt barn vil lære å lese (National Reading Panel, 2000). Det har blitt demonstrert en sterk

sammenheng mellom tidlig fonologisk bevissthet og senere suksess i læren å lese (Lundberg, 2006).

Fonologisk bevissthet kan deles inn i flere ulike nivåer, hvor det høyeste nivået er fonemisk bevissthet. Når et barn er fonemisk bevisst er grunnlaget lagt for å lære det alfabetiske prinsippet, noe som igjen er en forutsetning for å lære å lese (Høien & Lundberg, 2012). Det er studier som har vist at opplæring i fonemisk bevissthet er mest effektiv for barn når det er i kombinasjon med bokstavinnlæring i motsetning til bare det talte språket (National Reading Panel, 2000). Sammen med tilegnelsen av bokstavkunnskap er fonembevisstgjøring en hovednøkkel til alfabetisk lesing (Bente E. Hagtvat et al., 2011). Det er flere ulike studier som identifiserer fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap som de to beste predikatorene ved skolestart når det gjelder hvor godt de vil lære å lese i løpet av de to første årene på skolen (National Reading Panel, 2000).

Fonemisk bevissthet er ikke noe en skal lære for sin egen del, men for å hjelpe leseren til å forstå det alfabetiske systemet en bruker for å lese og skrive. Derfor er det viktig å inkludere bokstaver når en skal lære barn å manipulere fonemer, og å lære barn nøyaktig hvordan de skal bruke fonemisk bevissthet i både lese- og skriveøvelse (National Reading Panel, 2000).

Dersom barn lærer å manipulere lydene i språket vil det hjelpe dem i leseinnlæringen. Opplæring i fonologisk bevissthet vil produsere en positiv effekt på ordlesing og lesing av nonord, som vil hjelpe barn med å avkode "nye" ord så godt som å huske kjente ord. Videre kan også trening i fonemisk bevissthet tenkes å ha god effekt på barns leseforståelse på grunn av dets avhengighet av effektiv ordlesing (National Reading Panel, 2000).

Disse fonologiske ferdighetene referer til et sett med ferdigheter eller evner som er relatert til barns evne til å gjenkjenne og mentalt manipulere lydbaserte strukturer i talespråket og lesing. Disse ferdighetene vil kunne utvikles gjennom delte utforskninger av skrift, og gi barn en mulighet til å avkode ord (Cunningham & Zibulsky, 2011).

Oppgaver som trener eller kartlegger barns fonologiske bevissthet kan for eksempel være å lytte ut første lyd i et ord, eller svare på hvilket ord blir igjen hvis man tar bort, flytter på eller legger til en språklyd (Elbro, 2006)

2.3 Lesing

Lesing blir betegnet som en av fem grunnleggende ferdigheter, og er et avgjørende redskap i alle fag. Å kunne lese er en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Å lære seg å lese blir å lære seg og forholde seg til språk på en annen måte enn når man lærer seg å snakke og lytte (Wagner et al., 2008). Det er å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i ulike tekster. Utvikling av en funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærming til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er ulike meninger om hvordan barn best lærer å lese. Likevel ser det ut til at det er stor enighet om at hvis ikke ordavkodingen utvikler seg til en automatisk prosess vil barnet aldri bli en god leser (Lyster, 2011). Først når ordavkodingen er automatisk kan barnet frigjøre seg fra tekstens enkeltelementer og forholde seg til den som en språklig helhet og til det budskap som teksten gir (ibid). En forutsetning for å bli en god leser i et alfabetisk skriftspråk er å ha en god og sikker bokstavkunnskap, og å vite hvilke lyder bokstavene representerer i det skrevne ord (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Barn skal i løpet av småskoleperioden utvikle automatiske avkodingsferdigheter som gjør dem i stand til å lese tekster som er tilpasset deres språklige utviklingsnivå. De skal i løpet av de første skoleårene bevege seg fra en skolesituasjon hvor de skal lære seg å lese, til å lese for å lære (Lyster, 2011). I kunnskapsløftet står det at eleven etter 2. trinn skal kunne *”lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm”*. De skal også kunne *”bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster”* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Og etter 4. trinn skal de kunne *”lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse”* (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Noe forenklet kan vi si at lesing består av to komponenter, avkoding og forståelse; hvor avkoding er den tekniske siden. Det gjelder å utnytte skriftspråkets prinsipper eller kode for å komme frem til hvilket ord som står skrevet. Forståelsesprosessen krever mer kognitive ressurser. Her handler det om å knytte det en leser til egne erfaringer, og egne referanserammer; en må trekke slutninger og gjøre tolkninger osv. (Høien & Lundberg, 2012).

Gough og Tunmer (1986) har en modell på lesing som blir refererte til som *”The simple view of reading”*:

Lesing = avkoding x språkforståelse

De mener at lesing er et produkt av avkoding og språkforståelse, hvor forståelse ikke er leseforståelse men, en prosess hvor ord, setning og diskurs blir tolket. Og for at det skal være lesing er det ikke nok med avkoding, det må også være en forståelse (*Gough & Tunmer, 1986*). ”By comprehension we mean, not reading comprehension, but rather linguistic comprehension...” (*Gough & Tunmer, 1986, p. 7*)

Det kan være uheldig å bruke begrepet ”teknisk” i forbindelse med ordlesing. For ordavkoding er ikke en delprosess som er uavhengig av språket. Ordavkodingsprosessen synes å være sterkt relatert til bearbeidingen av fonologiske elementer. Et viktig spørsmål er om ordavkoding kan skilles fra forståelsen. For et barns evne til å gjenkjenne, bearbeide og gjenkalle språkets fonologiske struktur, slik det er bygd opp i det språket de er omgitt av, ser ut til å danne et viktig grunnlag for et barns lese- og skriveutvikling (*Lyster, 2011*).

2.3.1 Ordlesing

Barn starter på skolen med ulikt nivå i sin leseutvikling. Enkelt elever har enda ikke skjønnet sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk, eller at bokstavene representerer lyder; mens andre kan lese enkle tekster på egen hånd (*Lundetræ & Walgermo, 2014*). En forutsetning for å komme godt i gang med lese- og skriveopplæringen er fonologisk bevissthet og sikker bokstavkunnskap (*Brekke Stangeland & Klepstad Færevaa, 2014*)

Det er ulike strategier en bruker for å avkode ord. Når et ord er presentert alene uten en kontekst kan en bruke den logografiske, fonologiske eller den ortografiske strategien. Den logografiske strategien benyttes ofte i den første fasen av leseinnlæringen for å kjenne igjen et avgrenset antall ord. Logografi referer til ordets visuelle særtrekk, og rekkefølgen på bokstavene spiller liten eller ingen rolle fordi ordet blir uttalt etter å ha blitt gjenkjent visuelt. Leseren har ikke enda forstått det alfabetiske prinsippet, og hvert ord blir behandlet som en unik stimulus (*Høien & Lundberg, 2012*).

Fonologi referer til ordets lydmessige representasjon. Den fonologiske strategien kjennetegnes av at ordet blir avkodet ved at eleven tar utgangspunkt i enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner. Den fonologiske strategien er viktig når en skal avkode et ukjent ord, likevel er det en strategi som krever mye oppmerksomhet (*Høien & Lundberg, 2012*).

Den ortografiske strategien kjennetegnes ved at det er mulig for leseren å gjenkjenne ord hurtig og korrekt uten først å måtte gjennomføre en fonologisk omkodning av ordets bokstavsekvens. En forutsetning for den ortografiske strategien er at leseren har sett ordet flere ganger og dermed fått etablert en ortografisk representasjon for ordet i langtidsminnet (Høien & Lundberg, 2012). Ved gjentatte møter med ord vil effektiviteten til den ortografiske strategien øke, og leseren vil bli i stand til å kjenne igjen et ord i løpet av brøkdelen av et sekund (ibid).

Denne leseutviklingen kan bli fremstilt i en modell som viser utviklingen i stadier. Høien og Lundberg (2012) har i sin bok ”Dysleksi, fra teori til praksis” en lesemodell som er en videreutvikling av Friths (1985) leseutviklingsmodell (Frith, 1985). Stadiene de foreslår er:

1 Pseudolesing

2 Det logografisk- visuelle stadiet

3 Det alfabetisk- fonologiske stadiet

4 Det ortografisk- morfemiske stadiet

Pseudolesing er hvor det kan se ut som at barnet leser, men er det er nok mer snakk om at de leser omgivelsene enn skriften. De andre stadiene er tilsvarende de strategien som ble presentert tidligere. På det *logografiske* stadiet har ikke barnet forstått det alfabetiske prinsippet. Overgangen fra *logografisk* til det *alfabetisk- fonologiske* stadiet innebærer en stor endring som gir en ny innsikt og en ny holdning til å lese. Her settes det krav til analytiske ferdigheter og kunnskaper om forbindelsen mellom bokstavens form (grafem) og bokstavens lyd (fonem). Et hovedkjennetegn ved det *alfabetisk- fonologiske* stadiet er at leseren har knekt den alfabetiske koden. Denne strategien gjør leseren i stand til å avkode og uttale nye ord. Men den er tidkrevende og avkodingen vil foregå for langsom for arbeidsminnet og hindre leseforståelsen. På det *ortografiske- morfemiske* stadiet vil avkoding skje hurtig, som regel er det nok med et øyekast. Denne strategien blir ofte omtalt som helordslesing (Høien & Lundberg, 2012). Når det bare tar et raskt glimt på ordet for å aktivere dets uttalelse og mening er dette veldig verdifullt. Fordi det gjør leseren i stand til å rette fokus mot å få mening ut av selve teksten (Ehri, 2005).

En viktig del ved modellen er at stadiene tidsmessig vil overlappe hverandre; en strategi som er lært vil ikke gå tapt selv om leseren tilegner seg en ny og mer effektiv strategi. Det som kjennetegner en god leser er at de er fleksible med hensyn til avkodingsstrategier. Selv om

leseren gjenkjenner de fleste ordene umiddelbart, vil det alltid være ukjente ord som krever en annen avkodingsstrategi (Høyen & Lundberg, 2012).

Det er gjennom eksponering til tekst at barn gradvis vil være i stand til å bevege seg bort fra behovet om å identifisere ord med bokstav for bokstav, lyd for lyd. Istedenfor vil de begynne å identifiserer ord basert på en komplet ortografisk representasjon. Denne muligheten til å bli kjent med vanlig ortografiske mønstre skjer gjennom repetert eksponering til det skrevne språket. Dette er et av de primære argumentene som forskere bruker for å fremme høytlesing sammen med og for barn (Cunningham & Zibulsky, 2011).

2.3.2 Leseforståelse

”Ordforståelse er sentralt for leseutviklingen, og både enkeltordslesing og leseforståelse påvirkes sterkt av leserens ordforråd”(Halaas Lyster, 2009, p. 231).

Leseforståelse vil bli mer viktig når barn progresser gjennom utdanningssystemet. I alle deler av pensum vil barn være nødt til å lokalisere/ trekke ut relevant informasjon. De trenger å kunne filtrere ut informasjon som er mindre relevant til tema og de trenger å velge riktig informasjon å ha fokus på. Lesing er viktig og kan gi forandrende erfaringer som kan påvirke tenkning og læring til leseren. En kan møte nye ord, konsepter og perspektiver som kan utfordre og utvikle eksisterende kunnskaper. Som en konsekvens av dette er lesing en viktig del av undervisning og læring (Clarke, 2014):9.

Det finnes mange definisjoner på leseforståelse. Men her er det liten enighet, kanskje fordi grensene rundt emnet er så vide og dårlig avgrenset. Leseforståelse blir sett på som en undergruppe av et dårlig definert sett med kunnskaper som reflektere det kommunikative samspillet mellom intensjonen til forfatteren, innholdet i teksten, evnene og intensjonene til leseren og konteksten for interaksjonen (Paris & Hamilton, 2009).

Gough & Tunmer (1986) sin *”the simple view”* er en brukbar modell som er med på å karakterisere suksessfull lesing. Det er to ferdigheter en trenger for å lese og forstå: evnen til å kjenne eller uttale ord; og evnen til å forstå det talte språk, med andre ord lytteforståelse (Clarke, 2014). Modellen viser at når avkodning er treg, arbeidsom og unøyaktig, vil leseforståelse bli undertrykt. For når personen ikke kjenner ordene vil den ha få kognitive ressurser igjen til å bruke på forståelse (Paris & Hamilton, 2009).

Leseforståelse innebære å forstå en tekst på ulike nivåer: tekstnivå, avsnittsnivå, setningsnivå, og ordnivå (Lyster, 2011). Målet med lesing er å forstå det en leser. Denne forståelsen innebærer at leseren aktivt tolker det skriftlige budskapet utfra den kunnskapen hun/han møter teksten med. Leseren må aktivt søke mening i teksten, og i møte med teksten klare å trekke den inn sin egen verden og forståelsen av denne (Brudholm, 2009).

Det talte språket er med og legger et fundament for lesing, og det er da viktig å vurdere sammenhengen mellom lesing og språkferdigheter (Clarke, 2014). Barn trenger å forstå situasjoner, kontekst, fakta, ord og ideer i deres eget språk og med deres egne ord. Dette vil legge et grunnlag for forståelse av tekst om de samme ideene. Forståelse kommer før leseforståelse, og hjelper barn med å legge ord til sin kunnskap på samme måte som de legger språkutvikling på sin forståelse av verden (Paris & Hamilton, 2009) Dermed vil ordforråd være en hovedpilar når det gjelder forståelse av lest tekst (Bente E. Hagtvat et al., 2011).

For å forstå tekst kan eleven ta i bruk ulike leseforståelsesstrategier, som er bevisste og målstyrte handlinger som kan utføres før, under og etter lesingen av en tekst (Brudholm, 2009).

Lesing vil bygge et barns vokabular, og kunnskap om betydningen av ord vil hjelpe avkodingen og forbedre leseforståelsen. Primæroppgaven i lesing er å få mening i det som står skrevet. Dette krever at barnet først tyder ordet, for så at de har dette ordet i sitt eget vokabular. Med et større vokabular vil barn kunne klare å avkode og lese flere ord, og gjerne vanskeligere og mer komplekse ord. Derfor vil det aldri være for tidlig å introdusere barn til nye ord, og dets mening. Dette er noe foreldre kan hjelpe til med ved å snakke om ord de møter i fortellinger og historier (Shaywitz, 2003). Barn vil enten det er hjemme eller på skolen være omringet av bøker. De vil høre på fortellinger/historier som blir lest høyt, og ved å samtale om karakterene og hendelser i fortellinger, vil barn hjelpes til å utvikle fantasien, bygge opp vokabular, og vil bli bevisst verden rundt (ibid).

En viktig del ved leseforståelse er at når en leser noe en forstår og fordyper seg i teksten vil en bli motivert til å lese mer. Å finne en glede i teksten vil fremme engasjement og holde på interessen og oppmerksomheten. Hvis forståelsen ikke er der vil lesing bli mindre hyggelig. Dette igjen vil lede til at mindre tid brukes på lesing, som igjen kan føre til svakere prestasjoner (Clarke, 2014). Når barn ikke forstår det de leser, er det mer sannsynlig at de tar

avstand fra lesing. Den gleden barn får fra bøker er viktig i deres motivasjon til å lese, og øver dermed opp ulike leserelaterte ferdigheter som er under utvikling (ibid).

Motivasjon til å lese kan relateres til en rekke miljømessig påvirkning, inkludert læringsmetoder, lesing hjemme og eksponering til bøker (Clarke, 2014).

2.4 Emergent Literacy

Emergent literacy vil, som skrevet tidligere i oppgaven utvikle seg før barn lærer å lese og skrive, og kan fungere som en predikator på senere lese- og skriveferdigheter. Disse ferdighetene kan utvikles gjennom å lese sammen (*Cunningham & Zibulsky, 2011*).

Emergent literacy er et begrep det er vanskelig å oversette til norsk. Begrepet viser til de skriftspråklige ferdighetene som langsomt kommer opp til overflaten hos førskolebarn (Bente Eriksen Hagtvvet, 2004). Utvikling av *literacy* er en god måte å forklare at barn utvikler seg til å bli klare for å lære å lese. Lytting, snakking, lesing og skrijving er alle ferdigheter som utvikles samtidig og som henger sammen, mer enn at de utvikles hver for seg (Teale & Sulzby, 1986).

Disse ferdighetene vil komme glimtvis til syne lenge før barnet vanligvis kan lese og skrive. *Emergent literacy* vil vise seg i barn helt ned i to- treårsalderen ved at de kan snakke med kjennetegn fra skriftspråket (Bente Eriksen Hagtvvet, 2004). Det vil også vise seg hos barn ved at de konstruerer sammenhengende tekst som er løstrevet fra den muntlige kommunikasjon, for eksempel når de dikterer brev, beskjeder eller handleliste med skriftspråkets intonasjons- og rytmemønster. Det kan komme frem i form av at de forteller og stiller spørsmål om skriftspråket – om bokstaver, ord og setninger i bildebøker. Eller når de lekeleser tekster de kan utenat og med blikket følger ordene de til enhver tid ”leser”. Det viser seg når de leser signalord og logoer i miljøet, når de ”babler” med skriftspråket og lekeskriver ved hjelp av skribling eller hemmelig skrift (Bente Eriksen Hagtvvet, 1988).

Foreldre er med på å lage en bro mellom barn og tekst, mellom tale og skrift, som *emergent literacy* tradisjonen har vist er avgjørende for den skriftspråklige utvikling. De kan gjøre dette ved å lese for barna sine. Foreldre kan lese ”aktivt” med barna, ved å snakke om bilder og ord i teksten, og å snakke om det de leste. Det er mye som tyder på at kvaliteten på samspillet med foreldrene er minst like viktig som barns intelligens når det gjelder faktorer som leder til

tidlig lesing. Det er viktig å tenke på at en skal invitere barn til å utforske og eksperimentere med skriftspråket allerede i småbarnsalderen, gjennom lek og i dagliglivets aktiviteter. På den måten vil barn få erfare hva skriftspråket brukes til før kravet om å mestre i lesing blir for dominerende (Bente Eriksen Hagtvat, 2004).

2.4.1 Lesemiljø i hjemmet

Begrepet *Home literacy environment*, som kan oversettes til barns lese miljø i hjemmet, fanger inn alle de familieaktiviteter og materiell som er med på å bidra til utvikling av barns *early literacy skills*. Som i denne sammenhengen knyttet til barns ferdigheter innen alfabetisk kunnskap, tidlig lesing, og deres begynnende staving (Aram & Levin, 2011). Slike familieaktiviteter kan inkludere flere ulike elementer. Det kan være omsorgsgivernes høytlesning av bøker og barns opplæring i alfabetet. Det inkluderer at foreldrene gjør barna kjent med skrift i miljøet rundt. En viktig del ved disse aktivitetene er også når foreldre lærer barn å skrive navnet sitt og andre enkle ord. *Lesemiljøet* innebærer også at foreldrene eller omsorgsgivere er med og utvikler barnas vokabularet gjennom verbal og muntlig kommunikasjon og støtter opp under deres utvikling av fonologiske bevissthet m m. Materiell som kan være med på å utvikle barns *early literacy* kan være bøker, aviser, blyanter, tusjer, tavle, alfabet kort, læringsprogram på pc eller nettbrett og opplæringsprogrammer på tv (Aram & Levin, 2011).

Lesemiljø i hjemmet kan også bli definert som deltakelse i leserelaterte aktiviteter i hjemmet som inkluderer både eksponering til og frekvens av foreldreaktiviteter slik som høytlesing og support av lese- og skriverelaterte aktiviteter, tilgang på bøker og besøk på biblioteket (Griffin & J., 1997).

Det er slik at barns erfaringer med *literacy* ikke begynner ved den formelle lese- og skrive opplæringen. De fleste barn vil bli kjent med funksjonen av det skrevne språket lenge før deres første dag på skolen, dette gjennom å observere og delta i *literacy*-relaterte aktiviteter i hjemmet (Van Steensel, 2006).

Det er også slik at relasjonen mellom miljø og utvikling er påvirket av det faktum at biologisk relaterte familiemedlemmer bor i det samme hjemmet og deler både gener og aspekter ved miljøet. For eksempel vil foreldre som engasjerer seg i flere leserelaterte aktiviteter med deres

barn gi et mer rikt *literacy* miljø, men de kan og dele gener som er med og bidrar til sterkere *literacy skills* (Hart et al., 2009).

En studie gjennomført i Nederland på barn i gjennomsnittsalder 6,4 år fant at *home literacy environment, lese miljø i hjemmet*, påvirker både vokabular og generell leseforståelse. Men for vokabular var et nøkkelspørsmål om foreldre eller eldre søsken personlig deltok i leserelaterte aktiviteter. For det er funnet en signifikant forskjell mellom barn fra et ”rikt” lese miljø, hvor foreldre og søsken ofte leste og skrev for egen del og barn fra ”fattige” lese miljø hvor foreldre eller søsken i liten grad deltok i slike aktiviteter. En av årsakene til at barn har et større vokabular hvor foreldre og søsken leser mye selv, kan være at foreldre og søsken har et større ordforråd enn de som bare leser ved enkelte tilfeller eller ikke i det hele tatt. Som et resultat kan ”lesere” gi barnet deres en større variasjon av ord enn de som er ”ikke-lesere” Når det gjelder leseforståelse var det et spørsmål om barna selv deltok i litterære aktiviteter. Også her var det signifikante forskjeller mellom barn som kom fra et ”rikt” lese miljø og barn som kom fra ”fattige” lese miljø (Van Steensel, 2006). PIRLS-undersøkelsen fra 2011 viser at foreldrenes holdninger til lesing har innvirkning på barns leseferdigheter senere i skolen (N. N. Gabrielsen, 2013). Svaret på utsagnet ”*jeg leser bare hvis jeg må*” har vist seg å ha sterkeste sammenheng med hvorvidt barna var svake eller gode lesere. For det er dette utsagnet som trolig indikere om foreldrene er positiv innstilt til lesing, og om det er kultur for lesing i hjemmet (N. N. Gabrielsen & K. Lundetræ, 2013). Det kan også være slik at deres holdninger til lesing, vil kunne påvirke barnas interesse. Dette kan gjøres ved at de legger til rette for lesing, viser seg å være positiv til og synlig i egen lesing (N. N. Gabrielsen, 2013). En kan anta at barn av foreldre som bare leser hvis de ”må”, er blitt lest mindre for og har mindre tilgang på eget lesestoff. Det kan tenkes at en del av foreldrene i denne gruppen elever strever med lesing og at disse problemene gjør at de unngår leserelaterte situasjoner (E. Gabrielsen & K. Lundetræ, 2013).

En annen faktor som har vist seg å ha innvirkning på barns leseferdigheter senere i skolen er mengden ressurser barna har tilgang på hjemme. PIRLS-undersøkelsen fra 2011 viser at elever i kategorien *mange ressurser* skårer signifikant høyere sammenlignet med elever i kategorien *noen ressurser*. Kategorien *mange ressurser* er her knyttet til bla. om det ble rapportert mer enn 25 barnebøker og mer enn 100 bøker totalt i hjemmet, og hvorvidt elevene hadde både eget rom og internettilgang. Foreldrenes utdanning ble innenfor denne kategorien definert som at minst en av dem hadde fullført en universitetsutdanning og at minst en hadde treårig universitets- eller høyskoleutdanning (N. N. Gabrielsen, 2013).

ALL (Adult Literacy and Life Skills) er en omfattende internasjonal kartlegging av voksnes kompetanse på sentrale områder som lesing, tallforståelse og problemløsning. I 2003 ble kartleggingen gjennomført i representative utvalg i til sammen seks land. Alder på deltakerne var mellom 16 og 65 år. Denne kartleggingen deler inn deltagerne i fem leseferdighetsnivåer, hvor nivå en er knyttet til de letteste oppgavene, og nivå fem er knyttet til de vanskeligste oppgavene. Resultatene viser at i Norge er rundt en tredjedel av befolkningen plassert på leseferdighetsnivå en-to. Dermed er det i underkant av en million nordmenn i alder 16-65 år med leseferdigheter som mange leseforskere vil karakterisere som utilstrekkelige. Det vil være vanskelig å fungere tilfredsstillende i forhold til det en må anta er fremtidens ”lesekrav”.

På den andre siden er to tredjedeler av voksenbefolkningen i Norge plassert på leseferdighetsnivå tre, fire og fem og derfor har gode eller meget gode leseferdigheter. I internasjonal sammenligning av voksnes lesekompetanse er dette en høy andel (E. Gabrielsen, Haslund, & Lagerstrøm, 2005).

I den norske ALL-undersøkelsen var det 6% av informantene som oppga at de var født utenfor Norge (E. Gabrielsen et al., 2005). Tidligere rapportering viser at norske leseferdigheter varierer betydelig blant ulike grupper av innvandrere og gruppen ”ikke-vestlige” innvandrere har en vesentlig høyere andel som ligger på de laveste leseferdighetsnivåene (E. Gabrielsen & Lagerstrøm, 2005). Dermed er gruppen av ”ikke-vestlige” innvandrere betydelig svakere i å lese norsk, sammenlignet med både innvandrere fra vestlige land og sammenlignet med personer født i Norge. Det er bare hver tredje nordmann med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn som har en leseferdighet på nivå tre eller høyere (E. Gabrielsen et al., 2005).

Det er slik at de aller fleste voksne i Norge forventes å lese hver dag. Men leseintensiteten varierer betydelig blant annet i forhold til hvilke ferdigheter en har på området og egen jobb- og livssituasjon (E. Gabrielsen, 2008). Voksne i risikogruppen, med leseferdighet på nivå en og to, leser bøker i mindre grad enn andre voksne. Det er slik at 13% av voksne i risikogruppen oppgir at de aldri leser bøker, mot 3% av populasjonen for øvrig (E. Gabrielsen et al., 2005).

Ulike undersøkelser gjennomført på voksne med lesevansker er utført på de som har diagnosen dysleksi, og representerer i liten grad den store gruppen som er svake lesere av andre grunner. Et felt som har vist seg å være spesielt forbundet med stress og angst hos

voksne med lesevansker er høytlesing. Mange svake lesere har opplevd høytlesing som traumatisk på grunn av skolen de gikk i. Høytlesing ble mye brukt, både ved gjennomgang av leseleksen (kjent tekst) og ved gjennomgang av nytt lærestoff i for eksempel historie og geografi (ukjent tekst) (E. Gabrielsen, 2008).

2.4.2 Høytlesing

”Høytlesing bør selvsagt være en nær, varm og hyggelig opplevelse, en viktig arena for utvikling av fellesskap og fellesopplevelser mellom foreldre og barn” (Solstad, 2008, p. 108).

Ved å lese høyt for barn introduserer vi dem for skriftsamfunnet og starter utviklingen mot lese- og skrivekyndighet (Solstad, 2008). Å lese en bok for barn er ikke noe en starter med når barn er fire år. Man må starte tidlig, allerede når barnet kan sitte og viser interesse for bøker bør høytlesing starte (Solstad, 2008).

Før lese opplæringen starter det første skoleåret, vil de fleste barn i vårt samfunn ha fått gleden av uformell lese- og skriveopplæring i hjemmet og barnehage. Uten enda å kunne lese vil mange barn bli kjent med konvensjonen av skrift, retning og prinsipper ved layout. Noen grunnleggende egenskaper i lese- og skriveferdighet blir lært i høytlesings-sitasjoner ved bruk av bildebøker hvor det blir en dekontekstualisering av det talte språk (Lundberg, 2006). Vi vet at å lese høyt for barn er en essensiell aktivitet for utvikling av skriftspråklige ferdigheter (Cunningham & Zibulsky, 2011).

Ved å lese høyt for barn vil det bidra til å øke deres reseptive og ekspressive vokabular (Monique Sènèchal, 2011) som er deres evne til å både forstå og produserer språk enten muntlig eller skriftlig (Nation, 2001). Både barn og foreldre kan ha glede av at barn blir lest høyt for, men det gir ikke bare glede; barn kan også lære mye under høytlesing. Språket i bøker er mer komplekst, derfor vil det språket som blir brukt under høytlesing være mer avansert enn det som blir brukt til vanlig under lek og i samtale (Monique Sènèchal, 2011). Ved å lese høyt for barn ville en være med på å forbedre barnas språktilegnelse (National Early Literacy Panel., 2008).

Barn lærer at bøker inneholder oppdiktete verdener hvor de oppdager den fantastiske symbolske kraften til språket. Det blir et magisk fartøy som tar dem med forbi den umiddelbare nåtiden og introduserer dem til ulike verdener av fiksjon og eventyr. Hyppige

interaksjoner hvor foreldre leser høyt vil øke deres sensitivitet til barnas utviklingsnivå. Disse kvalitetsinteraksjonen vil etter hvert øke barns deltakelse og interesse, som igjen vil lede til mer hyppige interaksjoner. Det er en generell oppfatning at barn som blir eksponert for tekst ved en tidlig alder vil ha en lettere vei inn til lesing (Lundberg, 2006).

Barn starter på skolen med et varierende nivå på deres førakademiske lese- og skriverelaterte ferdigheter, og denne diskrepansen mellom evnene ved skolestart legger grunnlaget for de forskjellene vi ser senere i skolen. På bakgrunn av dette uttrykker forskere viktigheten av å tilegne seg lese- og skriveferdigheter hjemme før skolestart. Oppgaven med å minimere denne forskjellen trenger at foreldre eller andre som tar vare på barnet legger til rette for muligheter til positive og effektive erfaringer med skrift. Derfor blir foreldre oppfordret til å lese mye og ofte for småbarna sine. De blir og oppfordret til å vurdere lesing, ikke bare i mengde, men og i kvalitet (Cunningham & Zibulsky, 2011).

Hvis en tar en utgangspunkt i et sosial- konstruktivistisk syn på lesing av bøker kan ikke bøker alene være en kilde for å tilegne seg nytt vokabular uten en intensiv hjelp og støtte fra voksne. I de fleste tilfellene vil ordene fra forfatteren bli fulgt av en sosial interaksjon mellom den voksne leser og barnet. Som en konsekvens av dette vil barn nesten aldri møte en utelukkende lik muntlig gjengivelse av teksten. Selv om barnet blir interessert i boken eller ikke, vil det lære nytt vokabular gjennom høytlesing på grunn av den sosiale konteksten. Tilsynelatende er eksponeringen til fortelling viktig for å fremme språkutviklingen, men det er også viktig at foreldre/voksne stimulerer til aktiv involvering gjennom å lokke frem verbale svar til fortellingen ved hjelp av åpne spørsmål. Utfallet av dette betyr at kvaliteten på høytlesing er like viktig for språkutviklingen som frekvensen (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008).

Høytlesing for barn er forbundet med gode opplevelser og mye nærhet. Det er innlysende at høytlesing kan gi barn kjennskap til betydelige deler av barne- og ungdomslitteratur og det kan gi dem kjennskap til andre deler av verden og nye perspektiver. Så kanskje kan høytlesing spille en positiv rolle for barns egen leseforståelse på lengre sikt. Carsten Elbro (2006) skriver at det kan være mange grunner til at en skal lese høyt for barn, men det er ikke slik at høytlesing har noen stor betydning for barnas egne begynnende leseutvikling. Kanskje får barn mer lyst til å lære å lese av høytlesing, men de må selv ta tak i skriften for å lære å lese. Det er ikke nok å bare sitte ved siden av en som leser (Elbro, 2006).

2.4.3 Dialogisk lesing

Dialogisk lesing er hvor foreldre eller andre voksne under høytlesing stiller barna spørsmål, gir evalueringer, utvider barns språkbruk og belønner deres innsats når de prøver å fortelle historien eller gir navn til objekter i boken (Harris, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011).

Whitehurst var den første som beskrev teknikken ”*dialogic reading*”- *dialogisk lesing*. Han mente at øvelser i å bruke språk, tilbakemelding om språkbruk og gode støttende interaksjoner mellom voksne og barn under høytlesning vil være med på å legge til rette for små barns språkutvikling (Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003). Det ble utført et eksperiment hvor de demonstrerte at variasjonen i hvordan foreldre snakket til barna sine utgjorde en forskjell i språkutviklingen. Dette ble demonstrerte i hjemmet ved at de endret på frekvensen av de naturlige stimulerende interaksjoner. Den stimuleringen som ble innført til foreldre var (a) å oppfordre barnet til snakke mer og oftere ved hjelp av åpne spørsmål, (b) å repetere, utvide og redefinere barnets tale så ofte som mulig, og (c) å gi ros og korrigerende tilbakemeldinger på betingelse av barnets tale (G. J. Whitehurst et al., 1988).

Det er funn som tilsier at dialogisk lesing ikke skaper gode nok støttende muligheter for tidlig utvikling av lese- og skriverelaterte ferdigheter for alle foreldre. Forskning har vist at mors sosioøkonomiske status spiller en indirekte rolle i barns læring av vokabular. Dette fordi mødre med høy sosioøkonomisk status har vist å henvende seg til barna oftere og med en større variasjon og lengre ytringer. Andre faktorer slik som utdanning, sosial kompetanse, kunnskap om barns utvikling og holdninger rundt foreldrerolle vil bidra til hvordan foreldrene samhandler med barna sine og dermed konteksten hvor barn lærer ord (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). En ”lavere” utdannet mor vil i kontrast til en ”bedre” utdannet mor, oftere bare forklare detaljer fra bilder i bøker uten å forsøke å involvere barna, eller få barna til å tenke over hendelsene (Mol et al., 2008).

En metaanalyse fant at ikke alle barn trenger dialogisk lesing for å få et utbytte av foreldrebarn høytlesing. Det er funnet bevis som støtter opp om at dialogisk lesing med eldre barn i alder fire til fem ikke har like stor innvirkning som med yngre barn i alder to til tre år. Årsaken til dette kan være at eldre og mer erfarne barn er mindre avhengige av ekstra støtte til forståelse og glede under høytlesing (Mol et al., 2008). Som et resultat av dette vil førskolebarn trenge mindre hjelp og støtte for å kunne holde på oppmerksomheten. De vil

også selv kunne oppdage spennende deler i fortellingen. Det kan også være tilfelle at den samme mengde med dialog tar plass under foreldre-barn interaksjon, men at eldre barn er mindre avhengig av voksne fordi de er mer i stand til å starte dialog selv når de ikke forstår innholdet i fortellingen. Det kan være ulike årsaker til at eldre barn ikke har et like stort utbytte, og det kan også være at de ikke liker at fortellingen blir avbrutt for å snakke om historien. Denne tolkningen kan henge sammen med at resultater fra metaanalysen finner at det er en mindre forekomst av dialogisk lesing hos eldre (Mol et al., 2008).

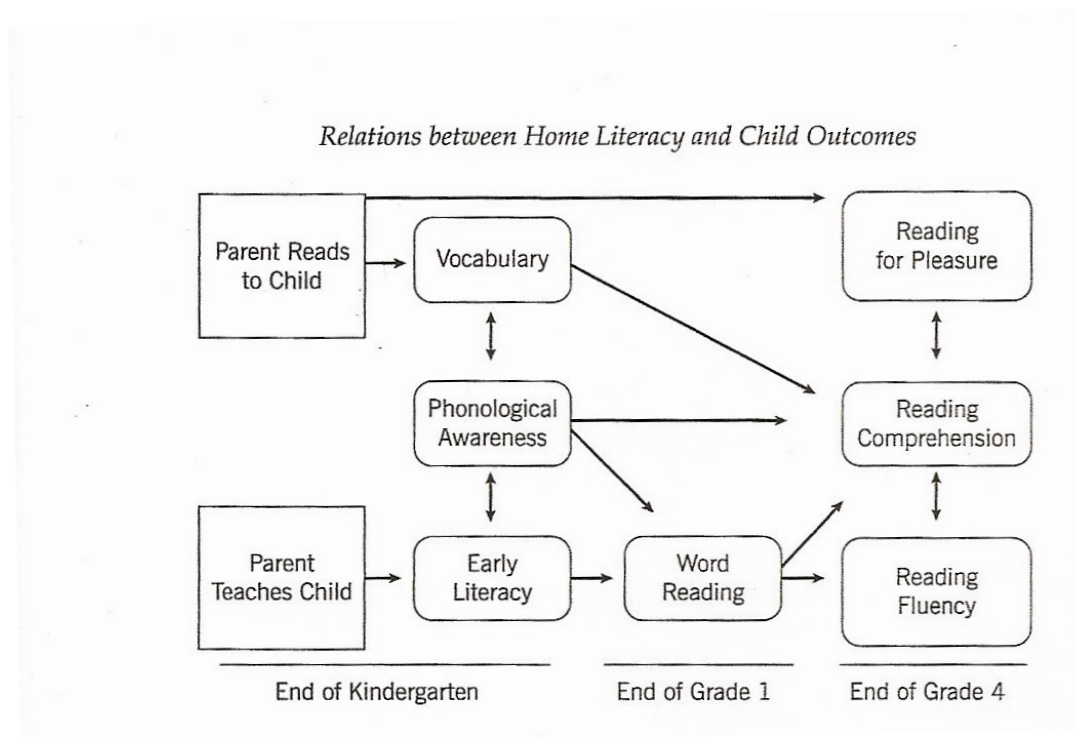
2.4.4 Modell av lese miljø i hjemmet

Foreldre vil engasjere barna sine i ulike aktiviteter som kan fremme deres *early literacy skills*. Som i denne sammenhengen er knyttet til deres ferdigheter innen alfabetisk kunnskap, tidlig lesing og begynnende stavingen (Aram & Levin, 2011). Det vil være en forskjell mellom ulike foreldre i hvilke aktiviteter dette gjelder. Disse forskjellene i barns *leserelaterte* aktiviteter vil føre til forskjeller videre i barns utvikling. Monique Sènèchal (2011) viser til en modell av lese miljø i hjemmet (*home literacy model*) (se figur 1). Modellen viser relasjonene mellom foreldre- og barns *early literacy*, og hvilke konsekvenser disse erfaringene har for barna. Modellen ble testet og utviklet gjennom en serie med longitudinelle studier (Monique Sènèchal, 2011). Ut fra disse studiene har det kommet frem at mange foreldre skiller mellom to ulike erfaringer med skrift i hjemmet. Noen erfaringer vil gi mer uformell eller implisitte interaksjoner med det skrevne ord, slik som når foreldre leser for barna. Denne typen erfaringer gjør at barn blir eksponert for skriftlig språk, men fokus ligger ikke i utgangspunktet på skriften. Andre aktiviteter som vil gi mer formell og eksplisitte erfaringer med skrift vil være når foreldre lærer barna om lesing, skrift og bokstaver. Disse formelle og uformelle aktivitetene kan skje ved høytlesing, for eksempel når foreldre leser en fortellingen og har fokus på innholdet i fortellingen ved en anledning, og leser samme bok og har fokus på å identifisere bokstaver og ord ved en annen anledning (M. Sènèchal, Lefevre, Thomas, & Daley, 1998).

I modellen blir det spesifisert at de to typene av leserelaterte erfaringer er ulikt relatert til språk, *early literacy* og fonologisk bevissthet. De uformelle leserelaterte aktivitetene vil være med på å fremme utviklingen av språklige ferdigheter, mens de formelle aktivitetene og hyppigheten av disse vil være en god predikator på barns *early literacy*-ferdigheter.

Når det gjelder de uformelle aktivitetene er høytlesing (*shared reading*) først og fremst en aktivitet som foreldre og barn gjør for gleden sin skyld. Under høytlesing kan foreldre og barn ha en glede over språket og illustrasjonene og de kan lære mye underveis. Språk som blir brukt i bøker er mer komplekst enn det som til vanlig blir brukt i samtale. Derfor vil også språket som mødre bruker være mer komplekst under høytlesing enn det som vanligvis blir brukt under lek og andre samtaler. Barn vil også bli eksponert for nye syntaktiske og grammatiske former når de lytter til høytlesing. En annen viktig del ved høytlesing er at barnet som oftest får den hele og udelte oppmerksomheten til en voksen. Denne voksne kan forklare, definere, og stille spørsmål for å legge til rette for forståelse eller som en forsterkning for ny kunnskap (Monique Sènèchal, 2011).

Denne modellen inkluderer også et longitudinelt forhold mellom leserelaterte aktiviteter målt før skolestart og eventuelle konsekvenser det har for leseferdighetene (Monique Sènèchal, 2011).



Figur 1 "Home literacy model" Modell av lese miljø i hjemmet

(Monique Sènèchal, 2011, p. 177)

Modellen vil bidra til å gi en mulighet for å forstå hvilke konsekvenser kvaliteten på samhandlingen mellom barn og foreldre har for barna videre i skolen. Funnene som ble gjort

under arbeidet med modellen støtter opp om hvor verdifullt det er å lese bøker for små barn på grunn av gleden det gir. Høytlesing gir en mulighet for at foreldre og barn underveis kan få felles glede over språket, innholdet, og illustrasjonene. Det vil også gi gode muligheter for å lære om det muntlige språket (Monique Sènèchal, 2011).

Det foreldrene rapportere om høytlesing er som skrevet tidligere en predikator på barns reseptive og ekspressive vokabular. Det er funn som viser at høytlesing (*shared reading*) står for 8-10 % av den unike variansen i barns vokabular, og det er etter at det er tatt høyde for ulike variabler som kan være med på å påvirke (Monique Sènèchal, 2011).

Modellen legger vekt på at det er viktig å se forbi *høytlesing* når en undersøker barns *early literacy*. For modellen viser at formelle interaksjoner, hvor foreldre "underviser" barna har en robust og positiv prediksjon av barns *early literacy*, som igjen er med og predikerer deres lesekompetanser ved skolestart (Monique Sènèchal, 2011).

Funnene som ble gjort under arbeidet med modellen er i samsvar med og kan være en videreføring av det Carsten Elbro (2008) skriver i sin bok "*Læsning og læseundervisning*". Han skriver at omkring 8% av forskjellene mellom barns leseferdighet i de første skoleårene kunne predikeres av hvor mye de var blitt lest for av deres foreldre i førskolealder. Det er godt dokumentert at samtale om bøkens innhold og barnets forventninger til innholdet kan være med på å styrke barns ordforråd og deres muntlige ferdigheter. Men han skriver at det bare vil forberede barnet i begrenset omfang på den første leseutviklingen (Elbro, 2006).

2.5 Lesing i barnehagen

I 2014 gikk 90,2 prosent, omtrent ni av ti, av alle barn i alderen 1-5 i barnehage. 93% av disse barna hadde en avtalt oppholdstid på 41 timer eller mer per uke (S.S.B, 2015).

Trine Solstad (2008) skriver i boka "*Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*" at å lese i barnehagen er noe annet enn å lese hjemme. Å lese hjemme på fritiden er en frivillig aktivitet, hvor ingen bestemmer hvor, når eller hva som skal leses. Mens det i barnehagen er faglige motiver og begrunnelser for å arbeide med lesing (Solstad, 2008).

Høytlesing i barnehagen skal formidle spenning og glede, og er noe som skal skje hver dag. Det vil også være med på å stimulere språkutvikling som er en av barnehagens

hovedoppgaver. Det kan være mange barn som ikke er så heldige at de har noen hjemme som leser for dem. Barn som ikke blir lest for hjemme vil trenge å gradvis bli klar over hva lesing av bok er, og kunne delta i samtaler om boka (Solstad, 2008). Til en viss grad kan barnehagen kompensere for et ”svakt” lese miljø.

3.0 Metode

3.1 Min oppgave

Jeg ønsket i denne masteroppgaven *a) undersøke barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart, og lese miljøet i hjemmet, og; b) undersøke sammenhengen mellom et barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lese miljøet i hjemmet.*

For å få svar på dette spørsmålet trengte jeg informasjon om aktivitetene barna har vært en del av i hjemmet. Jeg trengte også informasjon om elevene sine leserelaterte ferdigheter ved skolestart.

Ved hjelp av data fra *På sporet* prosjektet har jeg fått tilgang til resultater fra både testing av elever ved skolestart, og til svar fra en spørreundersøkelse som ble utført blant foreldrene.

Jeg hadde et ønske om at resultatene av analysene skulle kunne generaliseres, eller med andre ord være gyldig for alle som er i den samme aldersgruppen (jf. Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). For å få til dette trengte jeg data fra et stort utvalg, og dette er noe av årsaken til at det ble brukt informasjon fra *På sporet*-prosjektet. Den mengden data det var tilgang på her ville jeg aldri ha kunnet samlet inn på egenhånd over så kort tid.

3.2 Presentasjon av *På Sporet*

På sporet er et prosjekt i regi av Lesesenteret ved Universitet i Stavanger. Dette prosjektet ønsker å få svar på spørsmålet om hvordan det norske skolesystemet kan redusere forekomsten av lese vansker. Det er en longitudinell studie, hvor data vil bli samlet inn på flere tidspunkter. Det vil i løpet av studien være fire datainnsamlinger, ved start og slutt på første trinn og ved slutten av andre og slutten av tredje trinn (Lundetræ, Solheim, Schwippert, & Uppstad, in preparation). Til denne masteroppgaven ble det brukt data fra første innsamling (T1), som fant sted ved starten av første trinn.

3.2.1 Utvalg

Jeg har valgt å bruke hele utvalget som inngår i *På Sporet* prosjektet. Prosjektet hadde en rekruttering av skoler som ble basert på et bekvemmelighetsutvalg (Johannessen et al., 2010), hvor skolene som ble valgt ut var i nær reiseavstand til Lesesenteret hvor prosjektet har sitt hovedkontor.

Skolene som deltar i prosjektet er omtrent like i størrelse, og har hatt resultater på nasjonale prøver som ligger tett opp til det nasjonale gjennomsnittet ved to av de tre siste årene. Ved å velge skoler på bakgrunn av disse kriteriene ønsker man at utvalget skal være representativt, slik at resultatene fra *På sporet* kan regnes som gyldige for populasjonen (Johannessen et al., 2010).

Totalt 1.199 barn fra 19 skoler ble inkludert i studien. Av disse var det 97% av foreldrene som ga sitt samtykke, dermed ble det 1,171 barn som deltok fra første klasse. Av disse var det 7,1% av barna hvor en av foreldrene har et annet morsmål enn skandinavisk, og 16,7% har foreldre hvor begge snakker et annet språk enn skandinavisk (Lundetræ et al., in preparation).

3.2.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjort i løpet av fire uker i august og september 2014. Alle elevene ble testet på et batteri av tester administrert på et nettbrett. Elevene ble målt i ferdigheter knyttet til kunnskap om bokstav-lyd korrespondanse, fonologisk bevissthet, korttidsminne, ordlesing, vokabular, staving, hurtig automatisert benevning, rytme, interesse, og early reading efficacy. Alle deltestene hadde en reliabilitet på Cronbachs alpha som lå mellom .84 og .93 (Lundetræ et al., in preparation) (Se kapittel 3.6).

Testingen ble utført på skolene til elevene ved hjelp av et team på 18 testere. Alle testerne var høyt kvalifiserte innen leseopplæring og individuell kartlegging. De fikk alle en grundig opplæring i selve administreringen av testen. Alle elevene ble testet individuelt, og selve testen tok omtrent 20 min. Det ble gjort noen grep for å holde motivasjonen oppe hos elevene underveis og noen av deltestene ble utformet slik at når et barn fikk to påfølgende feil på en oppgaven med stigende vanskelighetsgrad så ble deltesten automatisk avsluttet. Dette gjaldt deltestene ordlesing, staving, lytte ut første lyd, fonologisk syntese og korttidsminne (Lundetræ et al., in preparation).

Foreldrene til alle deltakerne fikk et utdelt spørreskjema angående demografi, *Home literacy environment* (lesemiljø i hjemmet), forekomsten av lesevaner i familien, utdanningsbakgrunn, språk i hjemmet, barns språklige utvikling og helse (Lundetræ et al., in preparation). Her måtte en eller begge foreldrene svare på skjema og returnere til skolen.

3.3 Valg av metode

Å velge metode vil være å velge en vei mot et mål. Det handler om å velge hvordan en skal gå frem for å skaffe informasjon om den sosiale virkelighet, og hvordan denne informasjonen skal analyseres. I samfunnsvitenskapen er det vanlig å trekke et skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative data blir vanligvis samlet inn ved observasjon, intervjuer eller gruppesamtaler (Johannessen et al., 2010). En slik metode er særlig hensiktsmessig hvis en skal undersøke fenomener en ikke kjenner særlig som en ønsker å forstå mer grundig, som er blitt forsket lite på, og hvor en ønsker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall informanter. På den andre siden kjennetegnes kvantitative data av at de er samlet inn ved hjelp av spørreskjema med faste spørsmål og oppgitte svaralternativ, og disse dataene egner seg best til statistiske analyser (Johannessen et al., 2010).

Formålet med denne masteroppgaven var a) *undersøke barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lesemiljøet i hjemmet*, og; b) *undersøke sammenhengen mellom et barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lesemiljøet i hjemmet*.

Hadde det vært brukt en kvalitativ metode ville det blitt prioritert en nærhet til forsøkspersonene. Denne metoden kunne gitt kunnskap av en dypere natur enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir. Men i praksis ville en kvalitativ analyse vært vanskelig å gjennomføre på en så stor datamengde det er tilgang på i denne masteroppgaven (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2014). For å få svar på problemstillingen ble det derfor brukt en kvantitativ fremgangsmåte.

Et kjennetegn ved kvantitative metoder er at data foreligger i en form som gjør at de kan telles. Data analyseres da statistisk, og det foretas en tallmessig beskrivelse (Johannessen et al., 2010). Dataene som er brukt i denne oppgaven egner seg best til kvantitative analyser. En annen årsak til at det ble valgt en kvantitativ fremgangsmåte var et ønske om å finne signifikante forskjeller, og at resultatene skulle kunne generaliseres. Derfor kunne jeg ved å ta

utgangspunkt i hele utvalget til *På sporet* få resultater som kunne regnes som gyldige utover de som er deltakere i prosjektet. Dette fordi utvalget i *På sporet* prosjektet vil regnes som representativt, hvor resultatene vil være gyldige for populasjonen, nemlig den gruppen av personer som resultatene skal kunne gjøres gjeldene for (Kleven et al., 2014).

3.4 Variabler

Først måtte det velges ut variabler i forhold til problemstillingen som ville bidra til å gi et bilde av en eventuell sammenheng. Uttrykket variabel blir her brukt som en betegnelse på de ferdighetene og aktivitetene som studeres (Kleven et al., 2014).

Fra testbatteriet ble det valgt ut resultater fra seks av deltestene. Dette var: *bokstavkunnskap*, *framlydsanalyse (analyse av første lyd)*, *ordlesing*, *fonologisk syntese*, *stave ord og vokabular*. Disse ferdighetene ble målt gjennom ulike deltester administrert av en testleder på et nettbrett.

Bokstavkunnskap ble målt ved at eleven hørte en bokstavlyd gjennom nettbrettet hvor de så skulle velge den korresponderende bokstaven av fire mulige valg. *Framlydsanalyse (analyse første lyd)* ble målt ved at elevene ble spurt om hva den første lyden var i et gitt ord, for eksempel: ”hva er den første lyden i ordet eple?”. Denne deltesten ble avsluttet etter to påfølgende feil. *Fonologisk syntese* ble målt ved at elevene fikk presentert tre bilder på nettbrett som testleder navnga ”her er bilde av ri- rips- ris”. De ble så spurt å sette sammen språklyder til ord, for eksempel: ”trykk på bildet som passer til ordet r-i-s”. Denne testen hadde en stigende vanskelighetsgrad og ble avsluttet etter to påfølgende feil. *Ordlesing* ble målt ved at elevene ble bedt om å lese ord som ble presentert på nettbrettet i stigende vanskelighetsgrad. Ordene de ble bedt om å lese var: IS, SE, SOL, APE, MUS, LUR, MELK, BAMSE. Denne deltesten ble avsluttet etter to påfølgende feil. *Stave ord* ble målt ved at eleven ble bedt om å skrive et gitt ord på et eget ark. Denne testen hadde en stigende vanskelighetsgrad og ble avsluttet etter to påfølgende feil. *Vokabular* ble målt ved at eleven skulle navngi et en gjenstand fra en tegning på nettbrett. Det var her 20 ulike bilder hvorav *nøkkel* var den letteste og *trekkspill* den vanskeligste gjenstanden (Lundetræ et al., in preparation).

Dette er alle ferdigheter som henger sammen med lese- og skriveutviklingen. Resultatene fra disse deltestene ville derfor gi svar på hvor langt elevene var kommet i sin skriftspråklige utvikling.

Av spørsmålene i spørreskjemaet ble det valgt resultater fra ni av spørsmålene. Valget ble gjort på bakgrunn av teori presentert tidligere som omhandlet barns lese miljø og med tanke på begrepsvaliditeten. Det vil si i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det lykkes med å operasjonaliseres (Kleven et al., 2014). Lesemiljø har i denne masteroppgaven blitt definert som et begrep hvor en fanger inn alle de familieaktiviteter og materiell som er med på bidra til utvikling av barns *early literacy skills*, barns tidlige lese- og skriverelaterte ferdigheter (Aram & Levin, 2011) (se kapittel 2.4.1).

De variablene som her ble valgt ut var:

"Hvor ofte leser du/dere for barnet?",

"Hvor gammelt var barnet da dere begynte å lese for det?"

"Hvor ofte går du/dere på biblioteket sammen med barnet?",

"Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?",

"Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker",

"Har du/ dere lært barnet bokstaver",

"Hvor ofte leser du bøker for egen del?",

"Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del?" og

"Jeg leser bare hvis jeg må".

3.5 Analyse

For å analysere de innsamlede dataen ble IBM SPSS versjon 21 benyttet.

I denne oppgaven startet jeg med å få en oversikt over enkeltvariablene for så å relatere disse til hverandre for videre å kunne studere eventuelle sammenhenger (Kleven et al., 2014).

Ved å bruke funksjonen *compute variables* i SPSS (Pallant, 2013), ble variabelen *fonologisk syntese og analyse første lyd* lagt sammen til en variabel som fikk navnet *Fonologisk bevissthet*. Dette ble gjort på bakgrunn av teori rundt tema lesing, hvor både fonologisk syntese og analyse av første lyd er ferdigheter som hører under begrepet fonologisk bevissthet (se kap 2.2.1).

Det ble brukt beskrivende statistikk for å analysere hvordan resultatene fra testingen og svar fra spørreskjema fordelte seg på de ulike variablene i datamaterialet (Johannessen et al., 2010).

For å få beskrivende statistikk for variablene fra spørreskjemaet ble funksjonen *frequencies* i SPSS brukt (Pallant, 2013). Her ble svarene fra spørreskjemaet fremstilt i en frekvensfordeling. Det ble telt opp hvor mange enheter det var på de ulike variablenes verdier, både i antall og prosent (Johannessen et al., 2010).

Ved å bruke funksjonen *descriptives* i SPSS (Pallant, 2013) fikk jeg en oversikt over resultatene fra testingen av elevene ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik etc. Det ga også informasjon om fordelingen av skåren kalt skewness og kurtosis. Skewness gir en indikasjon av symmetrien på distribusjonene, og kurtosis gir informasjon om hvordan fordelingen av resultatene er. For å få et bedre bilde av fordeling ble resultatene lagt inn som et histogram (Pallant, 2013). Denne informasjonen var viktig i det videre arbeidet med analysene siden det her skulle utføres varians analyser.

For å unngå å få negative verdier ved analysene ble verdiene på disse variablene omkodet.

"Hvor ofte går du/dere på biblioteket sammen med barnet?",

"Hvor ofte leser du/dere for barnet?",

"Hvor gammelt var barnet da dere begynte å lese for det?",

"Hvor ofte leser du bøker for din egen del",

"Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del"

og *"Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker"*.

Slik ville en høy score gi en høy verdi, og en lav score ville få en lav verdi (Pallant, 2013). For eksempel ville det å *lese for barnet ofte* gi en verdi på fem, i stedet for en verdi på en. Tallene i analysen ville blitt det samme, men en unngår å få misvisende negative verdier.

3.5.1 Faktoranalyse

Ved hjelp av faktoranalyse kan en forenkle datamateriell slik at antallet variabler reduseres til et mindre antall faktorer. I denne masteroppgaven ble det gjort en *explorerende faktoranalyse*. Det er noe som kan gjøres på et tidlig stadium i analysen hvor en ønsker å se etter mønstre i korrelasjonen mellom variablene (Johannessen, 2009). Med andre ord kan det brukes for å se etter ”klynger” eller grupper blant variabler som korrelerer med hverandre (Pallant, 2013).

Jeg trengte også et mål på *lesemiljøet i hjemmet* som kunne brukes videre i analysen, dermed var målet med denne faktoranalysen å fange et fenomen jeg kunne navngi som *lesemiljø i hjemmet*.

Variablene som ble lagt inn fra spørreskjema var:

”Hvor ofte leser du/dere for barnet?”,

”Hvor gammelt var barnet da dere begynte å lese for det?”,

”Hvor ofte går du/dere på biblioteket sammen med barnet?”,

”Hvor mange bøker/bildebøker har dere hjemme?”,

”Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker”,

”Har du/ dere lært barnet bokstaver”,

”Hvor ofte leser du bøker for egen del?”,

”Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del?” og

”Jeg leser bare hvis jeg må”.

Ut fra faktoranalysen var det en faktor som forklarte 26,6 % av samlet varians. Det ble da valgt en enfaktorløsning, som ga en ny variabel som fikk navnet. Denne variabelen ble brukt i det videre arbeidet med analysen.

3.5.2 Korrelasjonsanalyse

Den nye variabelen, *lesemiljø i hjemmet*, ble lagt inn i en korrelasjonsanalyse i SPSS med variablene *bokstavkunnskap*, *fonologisk bevissthet*, *ordlesing*, *staving og vokabular*. Denne analysen ble brukt for å undersøke om det er en samvariasjon, sammenheng, mellom variablene og hvor sterk den eventuelt er (Johannessen et al., 2010).

Av resultatet fra analysen kunne jeg lese av samvariasjonen ved hjelp av Pearson r som er en standardisert koeffisient som varierer mellom -1 og +1. En korrelasjon på 0 er et uttrykk for at det ikke er noen korrelasjon, mens en verdi på +1 angir at det er en fullstendig positivt sammenfall mellom verdiene på variablene (Johannessen, 2009).

Tallene fra korrelasjonsanalysen ble brukt for å regne ut den forklarte varians, nemlig summen av den kvadrerte Pearson korrelasjon. En fikk da informasjon om hvor mye av variansen som kan tilbakeføres til forklaringsvariabelen, med andre ord hvor stor andel av variansen er det to variabler har felles.

3.5.3 Variansanalyse

For å få et tydeligere, mer detaljert bilde av hvordan sammenhengen så ut, ble det gjort flere *One way ANOVA* analyser. En ANOVA, (ANalysis Of VAriance), er en varians analyse (Pallant, 2013) som i dette tilfellet ble brukt for å få et bedre bilde av den ulike variansen mellom variablene. Her ble variablene som korrelerte høyest med den nye variabelen *lesemiljø i hjemmet* brukt, dette var "*Vokabular*" og "*Fonologisk bevissthet*". Disse ble brukt mot de variablene som ladet høyest til faktoren *lesemiljø i hjemmet*:

"Jeg leser bare hvis jeg må",

"Hvor gammelt var barnet da dere begynte å lese for det?",

"Hvor ofte leser du/dere for barnet?"

og ”Hvor mange bøker/ bildebøker har dere hjemme?”.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet betyr egentlig pålitelighet (Kleven et al., 2014). Begrepet er knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsens data, om hvilke data som brukes, måten det samles inn på og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2010). For å sikre reliabiliteten til dataene fra *På sporet* under datainnsamlingen mottok de 18 testerne en grundig opplæring før start. Alle testerne var høyt kvalifiserte innen leseopplæring og individuell testing. De hadde også med seg en skriftlig protokoll om hvordan testingen skulle utføres.

Testingen foregikk ved hjelp av nettbrett. Noen av deltestene var lest inn som lydspor på forhånd for å sikre at det ble så fremstilt så likt som mulig. Dette gjaldt deltestene ”*bokstavkunnskap*” og ”*fonologisk syntese*”, på den måten kunne de sikre at fonemene ble presentert likt, og med like tidsintervall. Test appen ble designet slik at resultatene fra alle deltestene til elevene ble lagt rett inn i Excel. På den måten kunne en sikre seg mot *punchefeil*, som vil si feil ved manuell registrering av resultatene. Testene var også utformet slik at testleder måtte trykke en ekstra gang for å bekrefte svaret til elevene, og kunne helt frem til det endre svaret hvis eleven ombestemte seg. Det ble også brukt loggskjema hvor testleder kunne fylle ut om eventuelle feil som ble gjort under testingen (Lundetræ et al., in preparation).

Alle deltestene hadde en reliabilitet på Cronbachs alpha som lå mellom .84 og .93 (Lundetræ et al., in preparation). Cronbachs alpha brukes til å måle det en kan kalle prøvens indre konsistens. Den forteller hvor godt en kan generalisere utfra resultatene (Kleven et al., 2014). En verdi over .7 er akseptabelt, men en foretrekker en verdi over .8 (Pallant, 2013). Siden alle delprøvene hadde en verdi over .8 ligger de alle over et akseptabel nivå.

3.7 Validitet

Begrepet validitet blir ofte brukt i forskningslitteraturen, og kan oversettes med gyldighet. Det handler om hvor godt eller relevant data representerer det som undersøkes. Det skiller her mellom ulike former for validitet, som begrepsvaliditet, intern og ytre/statistisk validitet (Johannessen et al., 2010).

Begrepsvaliditet handler om relasjonene mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2010). I denne masteroppgaven vil begrepsvaliditet dreie seg om de variablene som ble valgt fra spørreskjemaet og fra testingen av elevene. De variablene fra spørreskjemaet som ble valgt ble gjort på bakgrunn av ønsket om å kunne dekke opp ulike aspekter ved begrepet *lesemiljø i hjemmet*. Fra testingen av elevene ble det valgt resultater fra ferdigheter som er viktige for den videre lese- og skriveopplæringen i skolen, og som vil være relevante for denne oppgaven.

I den grad det er mulig å påvise årsakssammenhenger, er de knyttet til intern validitet. Det handler om at et eksperiment er gjennomført på en slik måte at det gir muligheter for å si om en eventuelt påvist sammenheng dreier seg om mulige årsakssammenhenger, om det kan påvises at en hendelse fører til at en annen hendelse inntreffer, eventuelt at den virker inn på hvordan den andre hendelsen arter seg (Johannessen et al., 2010).

Det er viktig å ta hensyn til de data enn har tilgang på. For selv om to fenomener samvarierer er det alene ikke tilstrekkelig til å konkludere med at det eksisterer en årsakssammenheng. Som regel kan man ikke observere selve koblingen mellom årsak og virkning, bare hvorvidt de to fenomenene opptrer sammen eller ikke. Det kan finnes andre forklaringer på at det er samvariasjon, enn at det er en årsakssammenheng. Skal det være en robust årsakssammenheng må en blant annet utelukke eller ta hensyn til og kontrollere for andre teoretiske relevante variabler (Johannessen et al., 2010). Selv om det finnes sammenheng i mine data må en være forsiktig med å konkludere med en årsakssammenheng. Her kan jeg bare konkludere med bakgrunn i de data jeg har tilgang på. Det kan ligge andre årsaker bak eventuelle sammenhenger som ikke er tatt i vurdering i denne oppgaven.

Validitet dreier seg også om hvor troverdig eller relevant dataene er, og ytre validitet er et spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon. På *sporet*-prosjektet valgte skoler som har resultater på nasjonale prøver i 2 av de siste 3 årene som ligger nær opp til landsgjennomsnittet. Ved å velge skoler på denne måten ønsker prosjektet at utvalget vil være

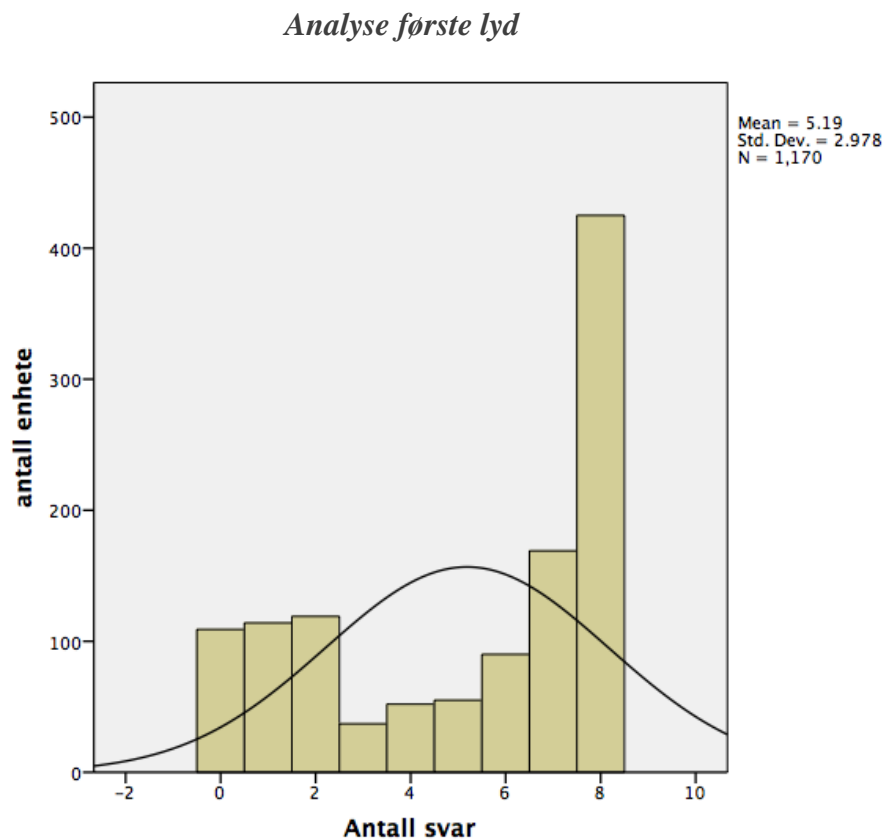
en god representasjon av populasjonen (Lundetræ et al., in preparation). I denne oppgaven inkluderes hele utvalget fra *På sporet*, og ved å gjøre dette vil resultatene fra analysene kunne generaliseres til å gjelde for populasjon av barn i 1. klasse i Norge (Johannessen et al., 2010).

4.0 Resultat

Før vi ser på sammenhengen mellom leserelaterte aktiviteter i hjemmet og leserelaterte ferdigheter ved skolestart, vil jeg presentere deskriptiv statistikk av barns leserelaterte ferdigheter og omfanget av de leserelaterte aktivitetene i hjemmet.

4.1 Leserelaterte ferdigheter ved skolestart

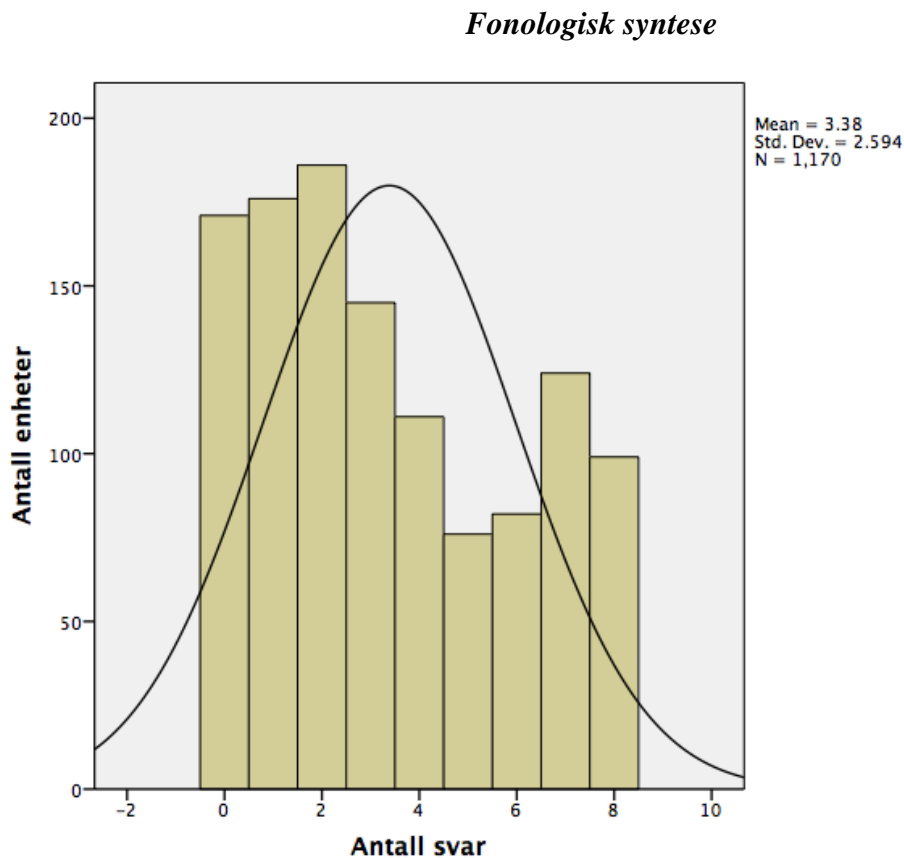
Som nevnt tidligere (se kapitel. 3.2.2) ble elevene testet i ulike lese- og skriverelaterte ferdigheter. I det følgende skal vi se på fordelingen av resultatet på fire av disse ferdighetene. Dette er også variabler som brukes videre i analysene.



Figur 2 *Analyse første lyd*

Figur 2 viser en oversikt over fordeling av antall rette svar på deltesten *analyse første lyd*. Her ble elevene spurt om hva den første lyden de hørte var i et gitt ord. For eksempel ” hva er første lyd i ordet eple?”. Denne deltesten hadde ingen stigende vanskelighetsgrad, men ble avsluttet etter to påfølgende feil. Gjennomsnittet her lå på rundt fem riktige svar. Denne

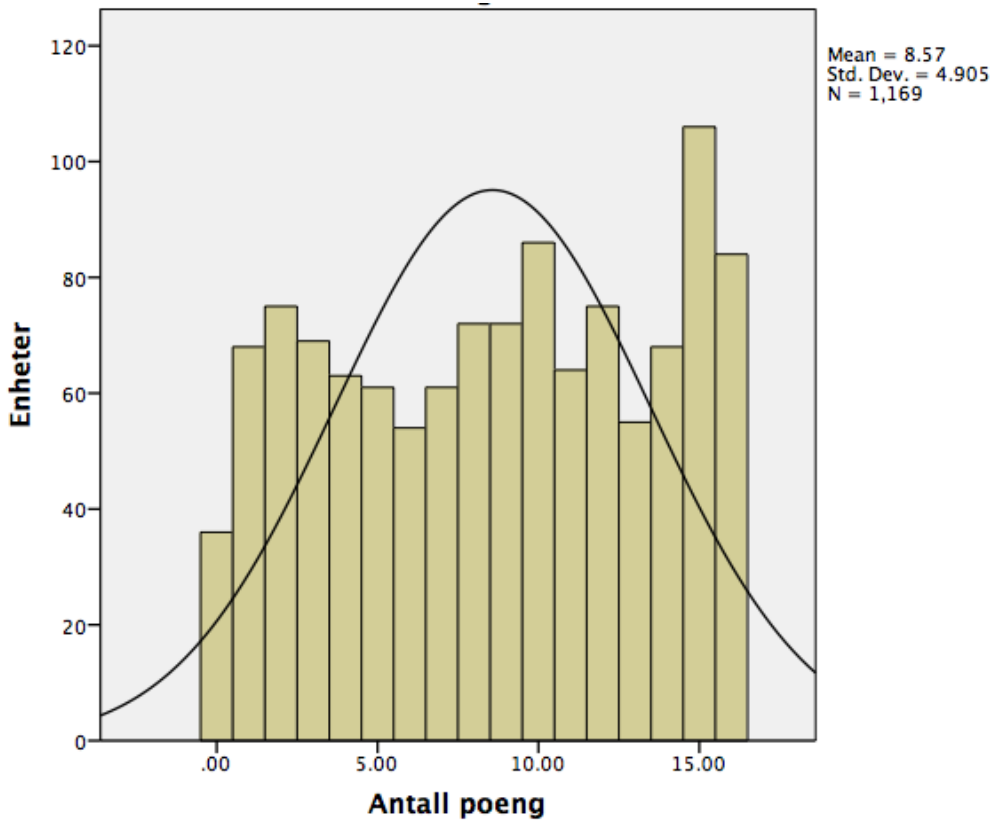
deltesten hadde en høy takeffekt og det er grunn til å tro at flere oppgaver i liten grad ville gitt en bedre fordeling. De barna som klarte å lytte ut første lyd i alle ord de ble presentert for ville trolig klart det samme i de aller fleste ord.



Figur 3 Fonologisk syntese

Figur 3 viser fordelingen over deltesten *fonologisk syntese*. Her fikk elevene spørsmål om å sette sammen språklyder til ord. De ble presentert for tre bilder på nettbrettet og ble bedt om å trykke på bildet som passer til ordet de ble presentert for. For eksempel ”*hvilket bildet passer til r- i- s?*”. Denne deltesten hadde en stigende vanskegrad og gjennomsnittet lå på omtrent 3 rette svar. Allikevel var det relativt mange som klarte 6-7 eller 8 rette ord. De elevene med 8 riktige mangler nok bare bokstavene før de trolig kan lese.

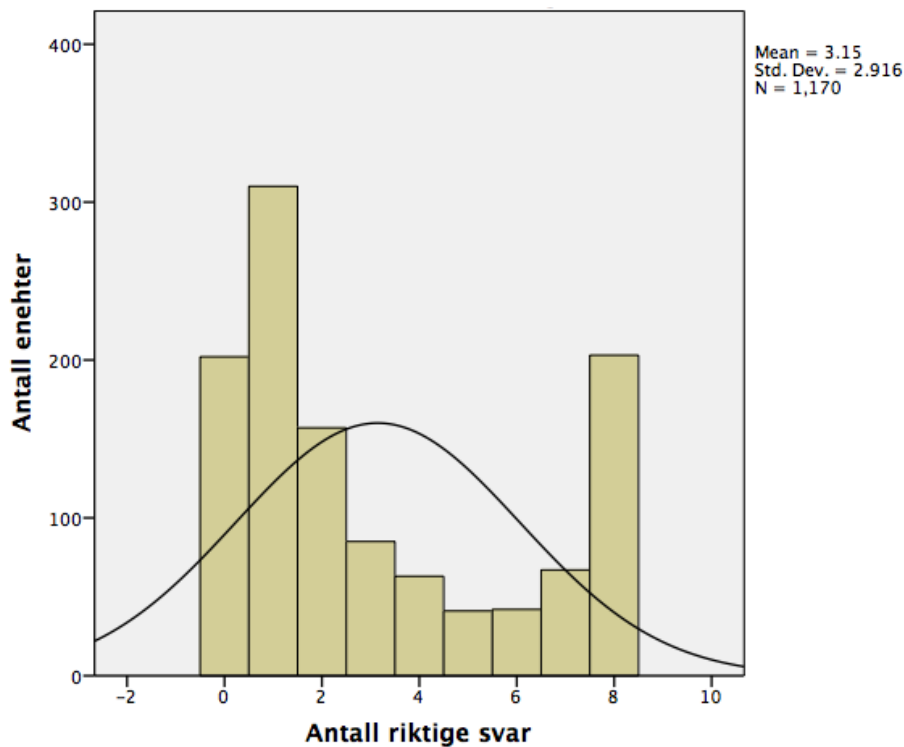
Fonologisk bevissthet



Figur 4 Fonologisk bevissthet

Figur 4 viser en fordeling over *fonologisk bevissthet*. Denne variabelen består av sumskåren til deltestene *analyse første lyd* og *fonologisk syntese*. Disse to deltestene ble lagt sammen til en variabel fordi de begge er mål på fonologisk bevissthet. En ser her en bedre fordeling av resultatene, og det er denne variabelen som blir brukt i de videre analysene.

Ordlesing

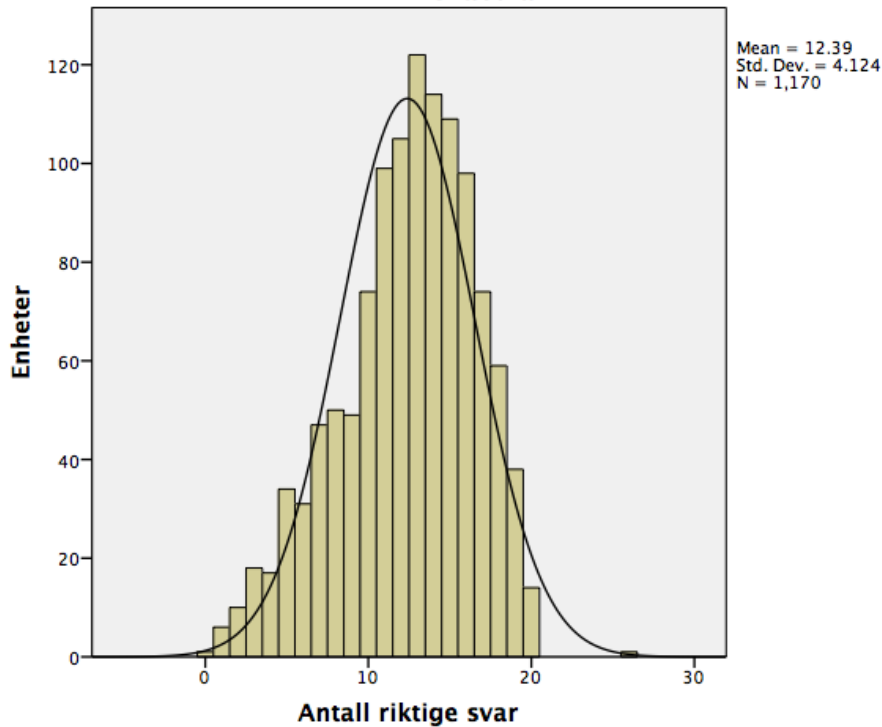


Figur 5 ”Ordlesing”

Figur 5 viser en oversikt over fordelingen av resultatet fra deltesten *ordlesing*. Elevene ble bedt om å lese ord som ble presentert på et nettbrett. Oppgavene her bestod av 8 ulike ord med stigende vanskelighetsgrad, og ble avsluttet etter to påfølgende feil. De to enkleste ordene var IS og SE, mens de to vanskeligste var MELK og BAMSE.

Gjennomsnittet for antall riktig leste ord var omtrent 3 ord. Nesten halvparten klarte ingen eller leste bare ett ord rett. Allikevel det er en liten andel som viser at de kan lese allerede, over 200 av elevene leste alle 8 ordene som ble presentert.

Vokabular



Figur 6 "Vokabular"

Figur 6 viser fordeling av resultatet fra deltesten *vokabular*. Her ble elevene bedt om å navngi en gjenstand fra en tegning presentert på nettbrettet. De fleste barn ved skolestart klarer å navngi 10 eller flere gjenstander som ble presentert i denne deltesten. Hele testen bestod av 20 ord hvor det enkleste var *nøkkel* og det vanskeligste var *trekkspill* (Lundetræ et al., in preparation). Gjennomsnittet for antall riktig ligger på omtrent 12 ord, som er litt over halvparten.

4.2 Leserelaterte aktiviteter i hjemmet

Til denne masteroppgaven ble det valgt ut variabler fra spørreskjema med bakgrunn i teori presentert om *lesemiljø i hjemmet*. Under følger deskriptiv statistikk av de ni spørsmålene fra spørreskjema som ble valgt ut.

Tabell 1 "Hvor ofte går du/ dere på biblioteket sammen med barnet?" (i prosent)

	En eller flere ganger i uken	månedlig	Sjelden	aldri	Ingen svar
Hvor ofte går du/dere på biblioteket sammen med barnet? n=1142	3,2	23,6	56,6	16,2	0,5

Over halvparten av foreldrene rapporterte at de sjelden tar med barna på biblioteket, mens omtrent ¼ rapporterte at de tar med barna månedlig (se tabell 1). Det er bare 3,2% som oppga at de går en eller flere ganger i uken. På den andre siden er det 16,2% som krysset av for at de aldri går på biblioteket.

Tabell 2 "Hvor ofte leser du/ dere for barnet?" (i prosent)

	Daglig	Flere ganger i uken	En gang i uken	Månedlig	aldri	Ingen svar
Hvor ofte leser du for barnet? n=1142	36,4	41,5	11,3	9,8	0,6	0,4

Omtrent 36% av foreldrene rapporterte at de leser for barnet daglig, mens over 40% rapporterte at de leser flere ganger i uken (se tabell 2). Likevel er det fortsatt så mange som over 10% som rapporterte at de bare leser månedlig eller aldri.

Tabell 3 "Hvor gammelt var barnet da du/ dere begynte å lese for det?" (i prosent)

	Yngre enn 2 år	2-3 år	3- 4 år	4- 5 år	Har ikke lest for barnet	Ingen svar
Hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for det? n=1142	79,2	13,6	4,5	2,4	0,3	0,2

Omtrent 90% startet å lese for barna når de var yngre enn 3 år gamle (se tabell 3). Det er cirka 7% som ikke startet å lese for barnet før de var over 3 år Mens bare ,3% rapporterte at de aldri har lest for barna sine.

Tabell 4 "Hvor mange bøker/bildebøker for barn har dere hjemme?" (i prosent)

	Ingen bøker	1- 10 bøker	11- 20 bøker	21- 40 bøker	Mer enn 40 bøker	Ingen svar
Hvor mange bøker/ bildebøker for barn har dere hjemme? n=1142	0,3	7,2	11,2	21,7	59,4	0,3

Omtrent 60% av foreldrene rapporterte at de har over 40 bildebøker/ barnebøker hjemme (se tabell 4). Kun ,3% som krysset av for at de ikke har bøker for barn hjemme.

Tabell 5 "Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker."(i prosent)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Ingen svar
Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker. n=1143	58,8	32,7	6,6	1,6	0,3

Vel 90% av foreldrene sier seg enige i påstanden om at de stiller barnet spørsmål når de leser sammen, mens cirka 8 % sier seg uenige i denne påstanden (se tabell5).

Tabell 6 "Har dere lært barnet bokstaver?" (i prosent)

	Ja	Nei
Har du/ dere lært barnet bokstaver?	92,6	7,4
n=1118		

Over 90% av foreldrene rapportere at de har brukt tid på å lære barna bokstaver før skolestart (Se tabell 6). I følge dette er det bare en av tretten som ikke har fått noe opplæring i bokstaver hjemme før skolestart.

Tabell 7 "Jeg leser bare hvis jeg må" (i prosent)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg leser bare hvis jeg må.	3,2	8,0	14,0	74,7
n= 1127				

Så mange som 11% sier seg enig i påstanden om at de bare leser hvis de må, mens nesten 90% sier seg uenig (se tabell 7). En kan da trekke slutning om at nesten 90% også leser av egen interesse. Men hva de leser kan en ikke si noe om utfra disse tallene.

Tabell 8 "Hvor ofte leser du bøker for egen del?", "Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del?" (i prosent)

	flere ganger i uken	en gang i uken	en gang i månedlig	noen ganger i året	aldri
Hvor ofte leser du bøker for egen del? (n=1131)	36,3	10,3	15,9	31	6,5
Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del? (n=1136)	84,1	8	4,6	2,4	1

Det er så mange som 84% som rapporterer at de leser aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del flere ganger i uken, mot 36% som sier de leser bøker flere ganger i uken (se tabell 8). Dermed

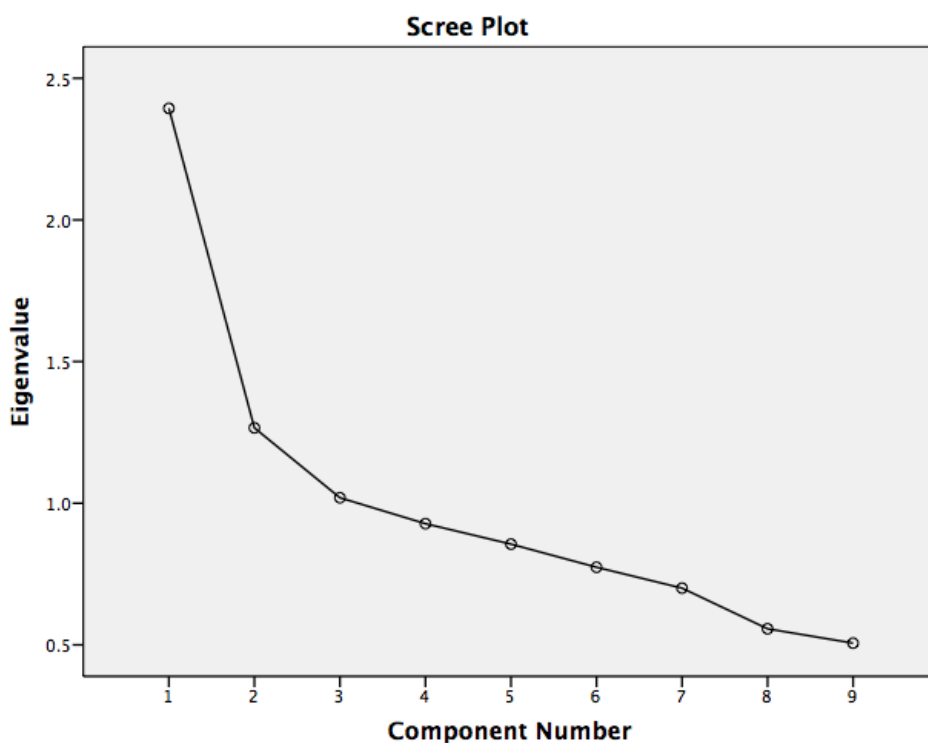
er det flere som rapporterer at de leser aviser/ tidsskrift/ magasiner flere ganger i uken enn det er som leser bøker. Det kan se ut til at aviser er mer tilgjengelig daglig, og at bøker er noe man mer sjelden tar seg tid til.

4.3 Faktor analyse

De utvalgte variablene fra spørreskjemaet ble utsatt for en faktoranalyse.

En inspeksjon av correlation matrix viser at det er flere coffesienter over .3. *Kaiser- Meyer- Olkin* verdien er .73 som er over den anbefalte verdien på .6. *Bartlett`s test of Sphericity* burde være mindre .05, i dette tilfelle er den .00. Dette viser at dataene var egnet til å utføre en faktoranalyse.

Den første analysen avdekket 3 komponenter med en *eigenvalue* over 1, og som forklarte henholdsvis 26,6%, 14,1% og 11,3% av variansen. En inspeksjon av *Scree Plot* (se figur 7) avdekket et brudd etter den første komponenten.



Figur 7 Scree Plot

Basert på disse resultatene ble det valgt å gjøre en enkomponent løsning. Hvor denne faktoren var med på å forklare totalt 26.6% av variansen.

Component matrix (se tabell 9) viser styrken på sammenhengen mellom de enkelte variablene og faktoren, det viser hvor sterkt variablene lader på den ene komponenten (Johannessen, 2009). Her lader de fleste relativt sterkt siden de har en verdi over .4 (Pallant, 2013).

Tabell 9 "Component Matrix"

Component Matrix^a	
	Component
	1
Jeg leser bare hvis jeg må.	.714
Hvor mange bøker/ bildebøker for barn har dere hjemme?	.667
Hvor ofte leser du for barnet?	.616
Hvor gammel var barnet når du/dere begynte å lese for det?	.613
Hvor ofte leser du bøker for egen del?	.485
Hvor ofte leser du aviser/ magasiner/ tidsskrift for egen del?	.420
Hvor ofte går du/ dere på biblioteket sammen med barnet?	.402
Jeg stiller barnet spørsmål når vi leser bildebøker.	.309
Har du/ dere lært barnet bokstaver?	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

De variablene som lader sterkest på fenomenet *lesemiljø i hjemmet* er de med høyest verdi. Variabelen *Har du/ dere lært barnet bokstaver?* viser her ingen ladning. Men i denne tabellen blir bare de med ladning over .3 vist.

Disse variablene ble lagt sammen til en variabel hvor den som ladet sterkest telte mest.

4.4 Sammenheng mellom lese miljøet i hjemmet og leserelaterte ferdigheter

Relasjonen mellom variabelen *lese miljø i hjemmet* og variablene fra testingen av elevene ble undersøkt ved hjelp av *Pearson product- moment correlation coefficient*.

Pearsons r angir hvor sterk samvariasjonen mellom variablene er, altså dersom det er en lav skåre på den ene, så er det også lav på skåre på den andre, eller er det en høy skåre på den ene er det og en høy skåre på den andre.

Det er ingen fasitsvar på hva som er høy korrelasjon, det er blant annet avhengig av hva som undersøkes, men ofte blir det brukt at Pearsons r opp til 0,20 er en svak samvariasjon, 0,30-0,40 er relativt sterk og over 0,50 er meget sterk (Johannessen, 2009).

Tabell 10 Korrelasjon mellom lese miljø i hjemmet og lese- og skriverelaterte ferdigheter

		Fonologisk bevissthet	Bokstavkunnskap	Ordlesing	Staving	vokabular
Lesemiljø i hjemmet	Pearson Correlation	.32**	.19**	.29**	.26**	.39**

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Det viser her en liten til medium sammenheng mellom variablene (se tabell 10), med størst samvariasjon med *vokabular*, *fonologisk bevissthet* og *ordlesing*. Alle variablene hadde en oppgitt p- verdi på .000. Det viser at korrelasjonen er statistisk signifikante, selv om det ikke er en sterk sammenheng mellom alle variablene.

Forklart varians er summen av den kvadrerte Pearson korrelasjonen, også kalt r^2 . Denne verdien vil variere mellom 0% og 100% forklart varians (Bjørndal & Hofoss, 2012). Den vil fortelle hvor mye av variansen som kan tilbakeføres til vår forklaringsvariabel, *lese miljø i hjemmet*. Det er et mål for hvor stor andel av variansen de to variablene har til felles. Er det mye felles varians vil det bety at barn som har et godt *lese miljø i hjemmet* har gode leserelaterte ferdigheter (Kleven et al., 2014).

r^2 av variabelen *vokabular* gir oss $0.4^2 = 0.16$, det vil si 16% felles forklart varians.

Variabelen *fonologisk bevissthet* gir en felles forklart varians på 9%. Dette er det samme som variabelen *ordlesing* som og gir en felles forklart varians på 9% med *lese miljø i hjemmet*.

Dette er forholdsvis lave tall, men samtidig kan vi ikke forvente at disse fenomenene har en eller flere klare forklaringer. Resultatet her kan ha sammenheng med flere ukjente faktorer. I dette tilfellet kan det være mye som kan påvirke barns ferdigheter innen vokabular, ordlesing og fonologisk bevissthet det ikke er mulighet til å høyde for i denne oppgaven. Dette på grunnlag av de data som ligger til grunn for oppgaven. Derfor må en må nøye seg med relativt lave r^2 verdier (Bjørndal & Hofoss, 2012).

4.5 Varians analyse

I denne delen vil jeg presentere resultater av variansanalysene mellom de fire variablene som ladet over .6 på faktoranalysen mot de to variablene som viste størst korrelasjon med *lesemiljø i hjemmet*. Dette vil være med å gi bedre bilde av variasjon i sammenhengen mellom *lesemiljøet* og elevenes leserelaterte ferdigheter ved skolestart.

4.5.1 Antall barnebøker i hjemmet og Vokabular

Resultatene fra one way anova analysen mellom *Antall bøker i hjemmet* og *Vokabular* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1133) = 63.73$ og $p < .05$, hvor p verdien er .00. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er .18. som regnes som en stor effekt. Det blir av Cohens klassifisert at .01 er en liten effekt, .06 er medium effekt mens .14 regnes som stor effekt (Pallant, 2013). Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 11) som indikerer at gjennomsnittet for de med *ingen* ($M = 4.67, SD = 2.08$) og *1-10 bøker* ($M = 7.83, SD = 3.72$) er signifikant forskjellig fra de med *21-40 bøker* ($M = 12.33, SD = 3.93$) og de med *mer enn 40 bøker* ($M = 13.53, SD = 3.58$).

Med andre ord viser dette at det er en sammenheng mellom antall barnebøker i hjemmet og barns vokabular. Det er slik at de *med 21-40 bøker* og de *med mer enn 40 bøker* hjemme har et betydelig bedre *vokabular*, de skårer nesten dobbelt så høyt enn de med *ingen* eller *1-10 bøker* hjemme.

Ser en på kolonnene 95% Confidence Interval for Mean (se tabell 11), vil det fortelle oss at det er 95% sjans for at gjennomsnittet vil ligge innenfor dette området (Johannessen, 2009). Lengden på intervallet vil antyde hvor godt dette estimatet er. Et langt intervall signaliserer

større usikkerhet enn et kort intervall (Bjørndal & Hofoss, 2012). Når disse intervallene ikke overlapper kan en si at det er en signifikant forskjell.

I tabell 11 kan en se er det et stort intervall hos de som har rapportert *ingen* bøker, her det svært er så få enheter som gir et usikkert resultat. Ser en på de som har *1-10* og *11-20* er det kortere intervaller, og ingen av disse overlapper med de som har *21- 40 bøker* eller *mer enn 40 bøker*. Siden det her ikke er overlapp mellom intervallene vil forskjellen mellom disse være signifikante, eller betydelige (Bjørndal & Hofoss, 2012).

Tabell 11 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *antall barnebøker i hjemmet og vokabular*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
ingen	3	4,67	2,08 (1,20)	-,50	9,84
1-10	81	7,83	3,72 (,41)	7,00	8,65
11-20	128	9,86	4,16 (,37)	9,13	10,59
21-40	248	12,33	3,93 (,25)	11,84	12,82
mer enn 40 bøker	678	13,53	3,58 (,14)	13,26	13,80
Total	1138	12,43	4,13 (,12)	12,19	12,67

4.5.2 Antall barnebøker i hjemmet og Fonologisk bevissthet

Resultatene fra one way anova analysen mellom *Antall bøker i hjemmet og Fonologisk bevissthet* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1132) = 26.75$ og $p < .05$, hvor p verdien er .00. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.09 som er over medium effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 12) som indikerer at gjennomsnittet for de som har *1-10 bøker hjemme* ($M= 5.43$, $SD 4.18$) og de som har mellom *11- 20 bøker* ($M=5.91$, $SD= 4.31$) er signifikant forskjellig fra de som har *21-40 bøker* ($M= 8.50$, $SD= 4.88$) eller *mer enn 40 bøker* ($M= 9.56$, $SD= 4.77$).

Med andre ord er barn som har *21- 40 bøker* eller *over 40 bøker* hjemme mer fonologisk bevisste enn barn som har *ingen*, *1-10* eller *11-20 bøker* hjemme.

Ser en på kolonnene 95% Confidence Interval for Mean (se tabell 12), er det er overlapp på *1-10 bøker* og *11-20 bøker*, men ingen av disse gruppene overlapper med *21-40 bøker* eller *mer*

enn 40 bøker. Her er det er en signifikant forskjell mellom de med mer enn 21 bøker og de med mindre enn 21 bøker. Det er heller ikke noe overlapp mellom de med 21-40 bøker og de med mer enn 40 bøker. Så også her er forskjellene statistisk signifikant.

Tabell 12 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *antall barnebøker i hjemmet og fonologisk bevissthet*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
ingen	3	6,67	6,51 (3,76)	-9,50	22,83
1-10	80	5,43	4,18 (0,47)	4,49	6,36
11-20	128	5,91	4,31 (0,38)	5,16	6,67
21-40	248	8,50	4,88 (0,31)	7,89	9,11
mer enn 40 bøker	678	9,56	4,77 (0,18)	9,21	9,92
Total	1137	8,62	4,92 (0,15)	8,34	8,91

4.5.3 Hvor ofte barnet blir lest for og Vokabular

Resultatene fra one way anova analysen mellom *Hvor ofte barnet blir lest for og vokabular* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1132) = 11.64$ og $p < .05$, hvor p verdien er .00. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.04. Dette er en liten effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 13) som indikerer at gjennomsnittet for de som *aldri leser for barnet* ($M = 7.43$, $SD = 3.7$) og de som *leser månedlig* ($M = 11.67$, $SD = 3.66$) er signifikant forskjellig fra de som *leser flere ganger i uken* ($M = 12.38$, $SD = 3.87$) og de som rapporterte at de leser for barnet *daglig* ($M = 13.22$, $SD = 4.18$).

Utfra dette kan en se at barn med foreldre som rapportere at de leser for barnet *daglig* eller *flere ganger i uken* har bedre *vokabular* enn barn som *blir lest for månedlig* eller *aldri*.

Ser en på kolonnene *95% Confidence Interval for Mean* (se tabell 13) er intervallet stort på gruppen som *aldri blir lest for*, her er det et lavt antall enheter og det blir derfor større usikkerhet rundt resultatet.

Intervallet for de som blir lest for *månedlig* og *en gang i uken* overlapper, dermed er det ikke noe betydningsfull forskjell på barns vokabular mellom disse gruppene. Det samme gjelder for intervallet hos barn som blir *lest for daglig* og de som blir lest for *flere ganger i uken*. Derimot er det ingen overlapp mellom de som *lest for daglig, flere ganger i uken* og *en gang i uken*. Det er heller ikke noe overlapp mellom de som blir *lest for daglig* og de som blir *lest for månedlig*, og resultatene er dermed statistisk signifikante.

Tabell 13 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *hvor ofte barnet blir lest for* og *vokabular*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
daglig	416	13,22	4,18 (.21)	12,82	13,62
flere ganger i uken	473	12,38	3,87 (.18)	12,03	12,73
en gang i uken	129	11,01	4,57 (.40)	10,21	11,80
månedlig	112	11,67	3,65 (.35)	10,99	12,35
aldri	7	7,43	3,87 (1,46)	3,85	11,00
Total	1137	12,43	4,12 (.12)	12,19	12,67

4.5.4 Hvor ofte barnet blir lest for og fonologisk bevissthet

Resultatene fra *one way anova* analysen mellom *Hvor ofte barnet blir lest for* og *fonologisk bevissthet* viser en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1131) = 8.17$ og $p < .05$, hvor p verdien er $.00$. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.00 , som er en liten effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 14) som indikerer at gjennomsnittet for de som *aldri leser* for barnet ($M = 5.0$, $SD = 2.71$) og de som *leser månedlig* ($M = 7.51$, $SD = 4.7$) er signifikant forskjellig fra de som leser *flere ganger i uken* ($M = 8.32$, $SD = 4.94$) og de som rapporterer at de leser for barnet *daglig* ($M = 9.6$, $SD = 4.79$).

Ut fra dette kan en lese at barn som blir *lest for daglig* eller *flere ganger i uken* er mer *fonologisk bevisste* enn barn som blir lest for *månedlig* eller *aldri*.

Ser en på kolonnene 95% Confidence Interval for Mean (se tabell 14) er intervallet for de som *aldri blir lest* for stort, og intervallet for de som blir *lest for daglig* er mindre på grunn av antall svar i hver gruppe.

Intervallet mellom de som blir *lest for daglig* overlapper ikke med noen av de andre gruppene, dermed er resultatet statistisk signifikant. En har da grunn til å anta at de som bli *lest for daglig* er mer *fonologisk bevisste* enn de som blir lest for flere ganger i uken eller sjeldnere.

Tabell 14 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *hvor ofte barnet blir lest for* og *fonologisk bevissthet*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
daglig	416	9,59	4,79 (0,23)	9,13	10,06
flere ganger i uken	473	8,33	4,94 (0,23)	7,88	8,77
en gang i uken	128	7,70	5,03 (0,44)	6,82	8,58
månedlig	112	7,51	4,70 (0,44)	6,63	8,39
aldri	7	5,00	2,71 (1,02)	2,50	7,50
Total	1136	8,62	4,92 (0,15)	8,33	8,91

4.5.5 Jeg leser bare hvis jeg må og vokabular

Resultatene fra *one way anova* analysen mellom *Jeg leser bare hvis jeg må* og *vokabular* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(3, 1122) = 40.23$ og $p < .05$, hvor p verdien er $.00$. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.10 , som er godt over medium effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 15) som indikerer at gjennomsnittet for de som *er helt enig* ($M = 10.24$, $SD = 5.0$) og de som *er litt enig* ($M = 9.39$, $SD = 4.42$) er signifikant forskjellig fra de som *er helt uenig* ($M = 13.20$, $SD = 3.71$).

Med andre ord kan en se her at det er sammenheng mellom foreldrenes holdning til lesing og barns *vokabular*. Barn hvor foreldrene er *helt uenig* i påstanden *jeg leser bare hvis jeg må*, har et bedre *vokabular* enn der hvor foreldrene rapporterte at de er *helt enige* og *litt enige* i at de *leser bare hvis de må*. Barn med foreldre som liker å lese for egen del har derfor et bedre *vokabular* enn barn hvor foreldrene ikke leser for egen del.

Ser en på kolonnene 95% Confidence Interval for Mean (se tabell 15) er det ingen overlapp i intervallene mellom *litt enig*, *litt uenig* og *helt uenig*, dermed er resultatene statistisk signifikant. Intervallet til de som er *helt enig* er stort på grunn av et lavt antall enheter, dermed vil det være større usikkerhet rundt resultatet.

Tabell 15 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *Jeg leser bare hvis jeg må* og *Vokabular*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
helt enig	37	10,24	5,00 (0,82)	8,58	11,91
litt enig	90	9,39	4,42 (0,47)	8,46	10,31
litt uenig	158	11,03	4,12 (0,33)	10,38	11,68
helt uenig	841	13,20	3,71 (0,13)	12,95	13,45
Total	1126	12,50	4,08 (0,12)	12,26	12,73

4.5.6 Jeg leser bare hvis jeg må og fonologisk bevissthet

Resultatene fra *one way anova* analysen mellom *Jeg leser bare hvis jeg må* og *fonologisk bevissthet* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(3, 1121) = 16.07$ og $p < .05$, hvor p verdien er $.00$. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.04 , som er en liten effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 16) som indikerer at gjennomsnittet for de som er *helt enig* ($M = 5.76$, $SD = 4.65$) og de som er *litt enig* ($M = 6.34$, $SD = 4.53$) er signifikant forskjellig fra de som er *helt uenig* ($M = 9.16$, $SD = 4.83$).

Med andre ord kan en her se en sammenheng mellom foreldrenes holdning egen til lesing og nivået på barns fonologiske bevissthet. Barn hvor foreldrene rapporterte at de liker å lese for egen del er mer fonologiske bevisste er barn hvor foreldrene ikke liker å lese for egen del.

Ser en på kolonnen *95% Confidence Interval for Mean* (se tabell 16.) Intervallet til gruppen som er *helt enig* er stort, dermed er det større usikkerhet rundt dette resultatet på grunn av få enheter.

Selv om gruppen *helt enig* har et relativt stort intervall overlapper ikke dette intervallet med gruppen som er *helt uenig*, dermed er resultatet her statistisk signifikant. Videre overlapper intervallet til de som er *litt enig* og de som er *litt uenig*, mens det ikke er overlapp mellom disse to gruppene og de som er *helt uenig*. Dermed er forskjellene her statistisk signifikant.

Tabell 16 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *Jeg leser bare hvis jeg må* og *Fonologisk bevissthet*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
helt enig	37	5,76	4,65 (0,76)	4,21	7,31
litt enig	89	6,34	4,53 (0,48)	5,38	7,29
litt uenig	158	7,80	4,98 (0,40)	7,02	8,58
helt uenig	841	9,16	4,83 (0,17)	8,83	9,49
Total	1125	8,63	4,92 (0,15)	8,35	8,92

4.5.7 Alder på barnet da det først ble lest for og vokabular

Resultatene fra *one way anova* analysen mellom *Hvor gammelt var barnet da du/ dere begynte å lese for det?* og *vokabular* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1134) = 49.97$ og $p < .05$, hvor p verdien er $.00$. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.15 , som er en stor effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 17) som indikerer at gjennomsnittet for de som startet da *barnet var yngre enn 2 år* ($M = 13.19$, $SD = 3.7$) og de som startet da *barnet var mellom 2- 3 år* ($M = 10.20$, $SD = 4.21$) er signifikant forskjellig fra de som startet da *barnet var mellom 4-5 år* ($M = 6.93$, $SD = 3.99$) og de som *ikke har lest for barnet* ($M = 4.00$, $SD = 1.00$).

En kan her se en sammenheng mellom barnets *vokabular* og deres alder da foreldrene startet å lese for dem. Barn hvor foreldrene startet å lese for dem *før de var fylte 2 år* har et bedre *vokabular* enn de hvor foreldrene startet å lese når barnet var *mellom 4-5 år* eller dem som *aldri har blitt lest for*.

Ser en på kolonnene 95% Confidence Interval for Mean (se tabell 17) overlapper ikke intervallet for gruppen *yngre enn 2 år* med noen av de andre gruppene. Her er forskjellen statistisk signifikant. Ser en på intervallet til kategoriene *2-3 år* og *3-4 år* er det et overlapp, og forskjellene er ikke signifikante. Men disse to gruppene har ikke noe overlapp med

intervallet til gruppen 4-5 år og dem som *aldri har blitt lest for*, her er forskjellene statistisk signifikant.

Tabell 17 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *alder på barnet da det først ble lest for* og *vokabular*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
ynge enn 2 år	903	13,19	3,72 (0,12)	12,95	13,44
2-3 år	155	10,20	4,21 (0,34)	9,53	10,87
3-4 år	51	9,08	4,09 (0,57)	7,93	10,23
4-5 år	27	6,93	3,99 (0,77)	5,35	8,50
har ikke lest for barnet	3	4,00	1,00 (0,58)	1,52	6,48
Total	1139	12,43	4,12 (0,12)	12,19	12,67

4.5.8 Alder på barnet da det først ble lest for og fonologisk bevissthet

Resultatene fra *one way anova* analysen mellom *Hvor gammelt var barnet da du/ dere begynte å lese for det? og vokabular* viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene $F(4, 1133) = 16.27$ og $p < .05$, hvor p verdien er .00. Effektstørrelsen regnet ut ved bruk av *eta squared* er 0.05. som er en liten effekt. Ved et nærmere syn på post hoc sammenligningen (se tabell 18) som indikerer at gjennomsnittet for de som startet da barnet var *ynge enn 2 år* ($M=9.16$, $SD= 4.88$) og de som startet da *barnet var mellom 2- 3 år* ($M=7.21$, $SD= 4.6$) er signifikant forskjellig fra de som startet da *barnet var mellom 4-5 år* ($M=4.74$, $SD= 4.17$) og de som *ikke har lest for barnet* ($M= 4.33$, $SD= 3.79$).

Med andre ord kan en se at der hvor foreldrene startet å lese for barna da de var *ynge enn 2 år* er mer *fonologisk bevisste* enn barn hvor foreldrene startet å lese for de når de var *mellom 4-5 år* eller de som *aldri har blitt lest for*.

Det kan en og lese utfra kolonnen 95% Confidence Intervall for Mean (se tabell 18). På grunn av få enheter i gruppen *har ikke lest for barnet* er intervallet veldig stort, og det er større usikkerhet rundt resultatet. Men ser en på intervallet mellom de som var *ynge enn 2 år* og de resterende gruppene er det ikke noe overlapp. Det er heller ikke noe overlapp mellom gruppen *2-3 år* og *4-5 år*, det vil si at forskjellen her er statistisk signifikant.

Tabell 18 Deskriptiv statistikk av sammenhengen mellom *alder på barnet da det først ble lest for* og *fonologisk bevissthet*

	N	Mean	Std. Deviation (S.E)	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
yngre enn 2 år	902	9,16	4,88 (0,16)	8,85	9,48
2-3 år	155	7,21	4,60 (0,37)	6,48	7,94
3-4 år	51	5,63	4,01 (0,56)	4,50	6,76
4-5 år	27	4,74	4,17 (0,80)	3,09	6,39
har ikke lest for barnet	3	4,33	3,79 (2,19)	-5,07	13,74
Total	1138	8,62	4,92 (0,15)	8,34	8,91

5.0 Drøfting av resultat og teori

Formålet med denne masteroppgaven var a) *undersøke barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart, og lese miljøet i hjemmet, og; b) undersøke sammenhengen mellom barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lese miljøet i hjemmet.*

I dette kapitlet vil funn og sammenhenger drøftes opp mot relevant teori. Avsnittet er delt inn i tre deler. Først blir mulig årsaker til nivået på elevenes leserelaterte ferdigheter ved skolestart drøftet. I andre del blir de leserelaterte aktivitetene i hjemmet diskutert med bakgrunn i teori om lese miljøet i hjemmet (home literacy environment). I siste del vil sammenhengene mellom lese miljø i hjemmet og leserelaterte ferdigheter ved skolestart bli drøftet.

Det spennende her er at en ikke har denne typen resultater fra norsk kontekst tidligere. Dette er viktige resultater som burde ha innvirkning på den tidlige lese- og skriveopplæringen i skolen.

5.1 Lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart

Resultater fra testingen av elevene viste en stor variasjon på deres nivå av lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart.

På deltesten *analyse første lyd* ligger gjennomsnittet på rundt fem riktige svar, og omtrent 40 prosent av elevene klarte alle åtte oppgavene. Å lytte ut første lyd er en viktig ferdighet når det gjelder oppstarten på leseopplæringen. Som tidligere skrevet har denne deltesten høy takeffekt, og en årsak til dette kan være at denne deltesten ikke hadde en stigende vanskelighetsgrad. Derfor vil det være grunn til å tro at de elevene som fikk riktig på alle åtte oppgavene ville klart flere.

Deltesten *fonologisk syntese* har et gjennomsnitt på omtrent tre riktige svar, likevel ligger nesten 50 prosent av elevene på mellom null-tre riktige svar av åtte mulige. Denne deltesten hadde en stigende vanskelighetsgrad, og antall lyder som skulle trekkes sammen økte utover i testen. Det var også slik at denne testen ble avsluttet etter to påfølgende feil.

Stor variasjon kan en også se på deltesten *ordlesing*. Her klarte omtrent 50 prosent av elevene å lese ingen eller ett ord riktig, og cirka 20 prosent av elevene kunne lese alle åtte ordene i

testen. Denne deltesten hadde og stigende vanskelighetsgrad, og resultatet viser at elevene er kommet veldig forskjellig i sin leseutvikling. Det hadde vært interessant å vite hvilken lesestrategi disse elevene brukte; var det en fonologisk lesestrategi og er noen kommet opp på et ortografisk nivå.

Deltesten *vokabular* viser en god normalfordeling av resultatene. Gjennomsnittet på denne testen lå på 12 riktige av 20 mulige.

Disse resultatene burde ha implikasjoner for begynneropplæringen i lesing. Når det viser seg at så mange som 20 prosent kan lese flere ukjente ord ved starten av først trinn burde leseopplæringen legges opp etter det. I en klasse på omtrent 30 elever vil det være seks elever som allerede kan lese. Det er viktig at disse elevene får tilpasset lesetekster, på den måten kan en unngå å ødelegge motivasjonen til de som er kommet lengre i sin utvikling. Det skal være tilpasset opplæring for både svake og flinke elever. For å tilpasse på best mulig måte kan en ved starten av første trinn kjøre en kartlegging for å se hvor langt elevene er kommet i sin leseutvikling. For eksempel; om de er språklig bevisste, kan de rime, lytte ut første lyd, kan de bokstaver og klarer de å lese. Gode leserelaterte ferdigheter ved skolestart viser seg å være viktig for den videre leseopplæring (van Daal et al., 2012). Dermed blir denne stimuleringen barna får tidlig svært viktig for deres senere leseopplæring.

Variasjonen i lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart kan skyldes stimuleringen i hjemmet. Foreldre vil engasjere seg i ulike aktiviteter som er med og fremmer tidlige lese- og skriverelaterte ferdigheter. Disse ulike aktivitetene vil bidra til å fremme ulike ferdigheter hos barna (Monique Sènèchal, 2011). Det kan også tenkes at det er ulikheter innad i elevene, genetiske forskjeller, som bidrar til variasjonen i resultatene (Hart et al., 2009).

Videre er det viktig å ta hensyn til at nesten 24 prosent av utvalget består av elever hvor en eller begge foreldre har et annet morsmål enn skandinavisk (Lundetrø et al., in preparation). At barn har et annet morsmål enn norsk kan være med å påvirke deres lese- og skriverelaterte ferdigheter ved skolestart. Særlig innvirkning vil det nok, i denne sammenhengen, ha hatt på deltesten *vokabular*. Som var en måling av deres norske *vokabular*. Det er mulig elevene visste hvilket ord de var ute etter på sitt eget morsmål, men at de ikke har dette ordet inne som en del av deres norske ordforråd. Likevel vil det være med å påvirke deres senere leseforståelse på norsk.

5.2 Lesemiljøet i hjemmet

Svarene fra spørreundersøkelsen som ble utført blant foreldrene viste en variasjon i omfanget av de leserelaterte aktiviteten i hjemmet. Det kan tenkes at disse forskjellene vil være med å gi barna ulike utgangspunkt ved skolestart (Cunningham & Zibulsky, 2011). Selv om flesteparten av foreldrene rapporterte at de startet å lese for barnet før fylte to år, og at de leste for barnet daglig eller flere ganger i uken. Vil sannsynligheten være stor for at dette gjelder de samme foreldrene, og at det er de samme som oppgir at de har mange barnebøker i hjemmet også krysset av for at de liker å lese for egen del.

Det ble i denne oppgaven utført en faktor analyse. På den måten kunne jeg få et godt mål på barns lesemiljø i hjemmet og få en variabel som kunne brukes videre i analysen.

Av variablene som ladet på fenomenet *lesemiljø i hjemmet* var det 4 variabler med en sterk ladning over .6. Dette gjaldt variablene:

”Jeg leser bare hvis jeg må”,

”antall barnebøker i hjemmet”,

”hvor ofte blir barnet lest for” og

”hvor gammelt var barnet når du/ dere begynte å lese for det”.

Disse variablene er med og dekker opp de ulike aspekter ved *lesemiljøet*.

Variabelen som ladet sterkest var *Jeg leser bare hvis jeg må*. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at et barns *lesemiljø* også handler om eksponering til andre som leser (Griffin & J., 1997). Foreldrenes holdninger til lesing har vist å ha betydning for barns senere leseferdighet. Dette ble vist i PIRLS-undersøkelsen fra 2011 hvor foreldrenes svar på dette spørsmålet hadde en sterk sammenheng med hvorvidt barna deres var svake eller sterke lesere i 4. og 5. trinn (E. Gabrielsen & K. Lundetræ, 2013).

Ser en på modellen av lesemiljø i hjemmet (*home literacy model*) (Monique Sènèchal, 2011) er foreldrenes holdninger til lesing ikke en spesifikk del av modellen. En årsak til at denne faktoren ikke er del av modellen kan være så enkel som at det ikke var tatt høyde for motivasjon hos foreldrene. For under arbeidet med å utforme modellen ble det brukt studier

hvor foreldrene allerede leste for barnet sitt, med fokus på hvordan de leste for barnet (jf. Monique Sènèchal, 2011; M. Sènèchal et al., 1998).

Neste variabel som ladet sterkt var *antall barnebøker i hjemmet*. Dette er også i tråd med tidligere forskning hvor tilgang på materiell er viktig for et barns *lesemiljø* (Aram & Levin, 2011). I dette tilfelle har en bare tall på hvor mange barnebøker de har, og ikke på det ulike materiellet de har tilgang til hjemme. Antall barnebøker i hjemmet vil være et uttrykk for sosialt og kulturelt kapital, det viser og en høy verdsetting bøker. Har en ressurser til å kjøpe inn bøker, og prioriterer dette kan det tenkes at en vil prioritere innkjøp av annet materiell som og kan være læringsfremmende.

Denne sammenhengen mellom antall bøker og barns leserelaterte ferdigheter er visst tidligere ved PIRLS-undersøkelsen fra 2011, hvor elever med mange ressurser i hjemmet skårer høyere på lesing enn de med få ressurser (N. N. Gabrielsen, 2013).

Antall bøker i hjemmet har i denne oppgaven trolig en sammenheng med spørsmålet *jeg leser bare hvis jeg må*, hvor foreldre som liker å lese mest sannsynlig har et betydelig antall bøker hjemme. Tilgang på bildebøker/ bøker for barn vil det gjøre det lettere å engasjere barn i leserelaterte aktiviteter. Det kan være at de med flere bøker leser mer for barna sine og at deres holdninger til lesing vil kunne smitte over på barna.

Denne faktoren er ikke en direkte del av modellen om lesemiljø i hjemmet (*home literacy model*) (Monique Sènèchal, 2011), men vil nok være med å påvirke hvordan og hvor ofte barnet ble stimulert.

Hvor ofte barnet blir lest for var og en variabel som ladet sterkt. Dette stemmer overens med teori om *lesemiljø i hjemmet* som inkludere frekvens av foreldreaktiviteter slik som høytlesing (Griffin & J., 1997). Høytlesing er også en familieaktivitet som kan være med å fremme barns *early literacy skills* (Aram & Levin, 2011).

Det kan også tenkes at denne variabelen har sterk sammenheng med *foreldrenes motivasjon for egen lesing og antall bøker i hjemmet*. Hvis foreldrene liker å lese og har tilgang til et stort antall bøker vil de trolig lese mer og oftere for barna sine. Hyppige interaksjoner vil etter hvert øke barns deltakelse og interesse, som igjen vil lede til mer hyppige interaksjoner (Lundberg, 2006). Liker foreldrene å lese, har de gjerne flere barnebøker hjemme, og dette vil nok igjen påvirke hvor ofte barnet vil bli lest for.

Denne faktoren har heller ikke fått en spesifikk plass i modellen om lese miljø i hjemmet (*home literacy model*), men vil trolig være en del av *parents read to child*. Dermed vil frekvens av høytlesing høre til de uformelle litterære aktivitetene jf. (Monique Sènèchal, 2011).

Hvor gammelt var barnet da du/dere begynte å lese for det var en variabel som ladet sterk på faktoren *barns lese miljø i hjemmet*. *Alder på barnet da det først ble lest for* vil høre til under familieaktiviteter som er med på å utvikle barns *early literacy skills* (Aram & Levin, 2011). Denne variabelen forteller ikke bare noe om hvor tidlig en startet med disse familieaktivitetene, men vil også gi en indikasjon på foreldrenes holdninger til lesing. Når man selv liker å lese ønsker en trolig å overføre denne gleden til barna så tidlig som mulig. Dermed kan det tenkes at de som starter tidlig å lese, også vil lese for barnet oftere (Griffin & J., 1997).

I modellen av lese miljø i hjemmet (*Home literacy model*) (Monique Sènèchal, 2011) ble det fremhevet at når foreldrene lærer barnet bokstaver vil det ha en stor påvirkning på barns *early literacy skills* og vil være viktig for barns videre leseferdigheter. I analysene som ble utført viste det seg at variabelen *jeg har lært barnet bokstaver* ikke ladet til faktoren *barns lese miljø i hjemmet*. Dette var et uventet resultat utfra teori presentert tidligere, og her kan det være flere ulike årsaker. Det vises nok tilbake på en liten andel delt varians. En mulig årsak til dette kan ligge i det at det bare var to svarkategorier på spørsmålet *om de hadde lært barnet bokstaver*, hvor de fleste svarte ja. Men selv om den ikke ladet her vil det likevel ha stor betydning for elevenes ferdigheter ved skolestart.

5.3 Sammenheng mellom leserelaterte ferdigheter og *barns lese miljø i hjemmet*

Analysen gjort i denne oppgaven viser at *lese miljø i hjemmet* har sterkest sammenheng med leserelaterte ferdigheter som: *vokabular, fonologisk bevissthet og ordlesing*.

Av disse var det *vokabular* som viste den sterkeste korrelasjonen med lese miljø i hjemmet. Dette var som forventet og tanken bak denne forventningen kommer av ideene til Vygotsky. Han la vekt på at barn gjennom det sosiale samspillet med omgivelsene vil tilegne seg det språket som legger grunnlag for begreps- og tankeutviklingen (Traavik et al., 2005). Dermed ville det være naturlig å tenke at barn som er blitt stimulert gjennom det sosiale samspillet

som kjennetegner *lesemiljø i hjemmet*, har et bedre vokabular. Det kan også tenkes at den daglige foreldrepåvirkningen i form av samtale eller tale som barn hører hver dag er en av årsakene (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Nå har vi ikke data på hvor mye samtaler eller prat barna har hørt, men vi har data på hvor mye de er blitt lest for og blitt stimulert med spørsmål om tekst. Nesten 90 prosent av foreldrene sa seg enig i at de stilte barnet spørsmål når de leste. Og nesten 80 prosent sier de leser for barnet daglig eller flere ganger i uken.

Det er viktig å anerkjenne den rollen miljøet har i språkutviklingen. Imitasjon vil spille en stor rolle, men det er også viktig å huske på den rollen forsterkning vil ha i forhold til å assistere til språkutviklingen (Garton & Pratt, 1989). En kan ikke forklare språkinnlæringen ut fra forsterkning alene, språk kan også være et resultat av indre drivkrefter. At det er noe innenfra barnet som motiverer til å komme med ytringer (ibid). Ved at barn får spørsmål fra teksten under høytlesing, kan bli sett på som en forsterkning, hvor foreldre eller andre voksne oppmuntrer barnet til å komme med ytringer. Dette vil være forsterkning utenfra, men det kan tenkes at det vil stimulere barnets indre motivasjon til å komme med ytringer ved at de gir dem noe spennende å snakke om.

Siden *lesemiljø i hjemmet* blir definert som deltakelse i leserelaterte aktiviteter, som blant annet inkluderer høytlesing (Griffin & J., 1997), kan det tenkes barn fra et "rikt" lese miljø, som har blitt lest mye for har fått flere sjanser til å ha samtaler om karakterer og hendelser i fortellinger og dermed fått utviklet fantasien og bygget opp vokabular (Shaywitz, 2003).

Vokabular er svært viktig for den videre leseforståelsen. Formålet med lesing er å forstå det en leser (Brudholm, 2009) og det talte språket vil være med på å legge et fundament for lesing (Clarke, 2014), hvor forståelse vil komme før leseforståelse (Paris & Hamilton, 2009).

Dermed vil ordforråd eller vokabular være en hovedpilar når et gjelder forståelse av lest tekst (Bente E. Hagtvat et al., 2011). Disse resultatene er svært viktige. Dette forteller at en kan stimulere barns vokabular i positiv retning ved å legge til rette for et godt og "rikt" lese miljø.

Den neste som viste seg å ha en sterk sammenheng med lese miljø i hjemmet var *fonologisk bevissthet* som er målt gjennom deltestene *analyse første lyd* og *fonologisk syntese*.

Det er slik at språklig bevissthet kan knyttes opp mot bevisstheten om en rekke språklige elementer og til ulike nivåer av bevissthet, hvor fonologisk bevissthet er et av disse nivåene (Lyster, 2011). At denne ferdigheten viser høy korrelasjon med *lese miljø i hjemmet* kan komme av ulike årsaker. Det kan være mulig å stimulere ikke-lesende barn til å bli

fonologiske bevisste før skolestart uten kontekst av formell leseopplæring (Lundberg, 2006). Dermed kan det tenkes at barn fra et ”rikt” *lesemiljø* har blitt stimulert i utvikling av språklig bevissthet gjennom språklige leker, eller ved gjentatte møter med rim og regler i ulike barnebøker (Traavik et al., 2005). Det kan og tenkes at de videre derfra er blitt mer bevisst på den spesifikke bokstav- lyd korrespondansen, som kjennetegner fonologisk bevissthet (Cunningham & Zibulsky, 2011)

At denne ferdigheten skulle ha sterk korrelasjon var først noe uventet. Det er mulig å utvikle språklig og fonologisk bevissthet gjennom delte utforskninger av skrift (Cunningham & Zibulsky, 2011). Og selv om det vil være mulig å stimulere barn til å bli fonologisk bevisste uten bruk av bokstaver eller andre elementer ved tidlig leseopplæring (Lundberg, 2006), er det slik at denne ferdigheten læres best når det inkluderes bokstaver (Panel, 2000).

Men selv om variabelen *jeg har lært barnet bokstaver* ikke er en del av faktoren *lesemiljø i hjemmet*, vil det likevel påvirke elevens fonologiske bevissthet. Det var over 80 prosent av foreldrene som rapporterte at de hadde lært barnet bokstaver. En viss opplæring i bokstaver vil kunne hjelpe barnet til å bli mer fonologisk bevisst. At åtte av ti elever hadde fått en eller annen form for opplæring i bokstaver vil nok ha påvirket resultatet deres på deltestene som målte fonologisk bevissthet.

Den siste ferdigheten som viste en høy korrelasjon med *lesemiljø i hjemmet* var *ordlesing*. Det kan være ulike årsaker til denne sammenhengen. *Lesemiljø* kjennetegnes ved blant annet høytlesing. Og høytlesing vil være, uansett i hvilken form, med på å hjelpe barna i deres vei mot lesing. For det er slik at barn som blir eksponert for tekst vil ha en lettere vei inn til lesing (Lundberg, 2006). Det kan tenkes at barn fra et ”rikt” *lesemiljø* gjennom høytlesing og repetert eksponering til tekst har hatt muligheten til å bli kjent med vanlige ortografiske mønstre, og dermed vil ha det lettere for å lese selv (Cunningham & Zibulsky, 2011).

Som skrevet tidligere er fonologisk bevissthet, og sikker bokstavkunnskap en nødvendig forutsetning for å komme i gang med lesingen (Brekke Stangeland & Klepstad Færevag, 2014). Barn med et høyt nivå av fonologisk bevissthet vil ha det lettere for å lese enkle ord. Her kan en trekke inn begrepet ”*overføring*” hvor kunnskap og evner blir brukt på nye måter, og i nye sammenhenger fra der de ble lært (Schunk, 2009). Den kan tenkes at de barna med et høyere nivå av fonologisk bevissthet, bedre klarer å overføre kunnskapen sin om lyder og

bokstaver til en ny setting, nemlig starten på leseopplæringen (ibid). Og dermed vil klare å lese ukjente ord.

En har ikke data på hvilke strategi elevene brukte på deltesten ordlesing. Derfor vet vi ikke hvor mange som brukte den fonologiske eller den ortografiske strategi (Høien & Lundberg, 2012). Når barn viser gode ferdigheter i lesing ved starten av første trinn vil en anta de er på et alfabetisk- fonologisk stadiet, og at de bruker en fonologisk strategi for å avkode ord. Men det kan også være noen som bruker en ortografisk lesestrategi hvor de blir i stand til å gjenkjenne ord hurtig. Den ortografiske strategi er det høyeste stadiet i lesing (Høien & Lundberg, 2012). Barn som leser på et ortografisk nivået har kommet utrolig langt i sin leseutvikling i forhold til de elevene som ikke klarte å avkode enkle ord.

5.4 Sammenheng mellom tidlig leserelaterte ferdigheter og ulike aspekter ved lese miljøet i hjemmet

Variansanalyse ble brukt for å gi et mer nyansert bilde av sammenhengen mellom de variablene som ladet sterkest på faktoren *lese miljøet i hjemmet*, og ferdighetene som hadde den sterkeste korrelasjonen til denne nye variabelen.

I de neste avsnittene blir mulige årsaker til sammenhengene mellom ferdighetene vokabular og fonologisk bevissthet, og utvalgte variabler fra *barns lese miljøet i hjemmet* drøftet med bakgrunn i relevant teori.

5.4.1 Sammenhengen mellom vokabular og lese miljøet i hjemmet

Foreldre som rapporterte at de likte å lese for egen del hadde barn med et større *vokabular* enn de elevene hvor foreldrene rapporterte at *de bare leser når de må*.

Det var uventet at foreldrenes holdninger skulle ha en så stor effekt på barns vokabular. Det var trodd at andre faktorer skulle vise en større sammenheng. Dette til tross for at resultater fra PIRLS-undersøkelsen 2011 viser de samme tendensene. Her ble foreldrenes interesse for egen lesing målt. Det viste en signifikant forskjell på de som likte å lese og de som ikke likte å lese. De foreldrene som likte å lese for egen del hadde barn med bedre ferdigheter innen

lesing i 4. og 5. trinn enn der hvor foreldrene ikke likte å lese (N. N. Gabrielsen, 2013). Der hvor foreldre svarte at de bare leste når de måtte var det en større andel av elevene som viste seg å være svake lesere (E. Gabrielsen & K. Lundetræ, 2013).

Disse resultatene er i samsvar med resultatene fra en nederlandsk studie gjort på elever i gjennomsnittsalder 6,4 år, som viste at lese miljø i hjemmet hadde påvirkning på både vokabular og generell leseforståelse. Når det gjaldt vokabular var det slik at når foreldre eller eldre søsken deltok i leserelaterte aktiviteter selv, ga dette størst påvirkning (Van Steensel, 2006). Det som er interessant her er at en kan se de samme tendensene i Norge allerede ved skolestart.

Det kan være flere ulike årsaker til at foreldrenes holdninger til lesing påvirker barnas vokabularet. Foreldre vil trolig gjennom egen lesing ha et rikere språk som kan tenkes å påvirke den daglige samtalen eller talen som barn hører hver dag, som igjen har vist seg å ha stor betydning for barns ordlæring. For barn vil nesten bare være avhengig av den talen eller praten han/ hun hører for å lære ord (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Det kan også tenkes at nivået på den voksne sitt vokabular og den voksnes ferdigheter innenfor lesing avgjøre hvor mye hjelp og støtte barnet får. Vygotsky mente at barn utvikler seg ved hjelp av *den signifikante andre*, en voksen som kan føre dem videre i utviklingen og være med på å danne en ramme rundt språkinnlæringen. Her vil foreldre være den *signifikante andre* som gjennom samtaler om erfaringer og kunnskap som barnet erverver vil være i stand til å hjelpe barnet med å mestre mer enn det ville klart på egenhånd (Vygotskij, 1978). Dermed vil nivået på foreldrene sitt vokabular kunne virke fremmende eller hemmende, siden de bare kan hjelpe barnet videre til en viss grad. Vygotsky mener også at utviklingen til barn går fra det ytre mot det indre, hvor han skiller mellom det barnet kan mestre på egenhånd og det barnet kan gjøre under voksen veiledning, eller sammen med andre. Avstanden mellom disse nivåene kalte han ”*sonen for den nærmeste utvikling*” (Vygotskij, 2001). Foreldre som liker å lese vil nok hjelpe og veilede barnet videre på en annen måte enn de som ikke liker å lese, eller mangler ferdigheter innen lesing.

Det er nok ikke slik at foreldrenes holdninger til lesing alene kan påvirke barns vokabular. Men deres holdninger vil ligge som et bakteppe, og kan være med og påvirker andre faktorer, for eksempel hvor tidlig de starter å lese for og/eller frekvensen på høytlesingssituasjonene. Det kan også være at de som liker å lese har høyere utdanning enn de som ikke liker å lese.

Foreldrene som liker å lese selv har nok lettere for å dra barnet med inn i høytlesingssituasjoner, og vil dermed vise seg som gode rollemodeller for lesing.

Videre kan det være mange ulike årsaker til at foreldre *ikke* liker å lese. I følge ALL-undersøkelsen ligger en tredjedel av voksenbefolkningen på nivå en og to når det gjelder lesing (E. Gabrielsen et al., 2005). Her kan egne nederlag og dårlige ferdigheter når det gjelder lesing være en årsak til at de ikke liker å lese i voksen alder.

I utvalget er det nesten 17 % av deltagere hvor begge foreldrene har et annet morsmål enn skandinavisk. Det er bare hver tredje nordmann med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn som har en leseferdighet på nivå 3 eller høyere (E. Gabrielsen et al., 2005). Det er ikke sikkert disse foreldrene leser bøker på norsk for egen del, og det er heller ikke sikkert at de har et godt nok språk til å kunne hjelpe med å utvikle barna sitt vokabular.

Analysene viser også en sammenheng mellom *antall barnebøker i hjemmet* og elevens *vokabular* målt ved skolestart. Det kommer frem i analysene at de med et betydelig antall bøker hjemme har barn med bedre vokabular. Det var et noe uventet resultat at antall barnebøker skulle ha en stor påvirkning på barns vokabular. Det var faktisk slik at de med mange barnebøker hadde en dobbelt så høy skåre på vokabular enn de med få barnebøker.

Dette resultatet er også i samsvar med tidligere funn fra PIRLS-undersøkelsen fra 2011 hvor elever i kategorien *mange ressurser* skårer signifikant høyere i lesing sammenlignet med elever i kategorien *noen ressurser*. Kategorien *mange ressurser* er her knyttet til bla. om det ble rapportert mer enn 25 barnebøker og mer enn 100 bøker totalt i hjemmet, og hvorvidt elevene hadde både eget rom og internetttilgang (N. N. Gabrielsen, 2013). Disse resultatene gjaldt nivået på lesing på 4. og 5. trinn, mens analysene i denne masteroppgaven viser at antall bøker har en sammenheng med vokabular, målt på høsten i 1. trinn.

Det kan være flere ulike årsaker til denne sammenhengen. Det vil nok ikke være tilstrekkelig å kjøpe inn mange bøker og tenke at barnet vil få et bedre vokabular av den grunn. Det er viktig å ta i betraktning at det kan være andre faktorer som påvirker antallet barnebøker. Det kan tenkes at de med et større antall bøker selv liker å lese. Det er tidligere i oppgaven vist en sammenheng mellom foreldrenes holdninger til lesing og barns vokabular. Er foreldrene glad i lese vil dette kunne smitte over på barna, og foreldrene har det lettere for å dra med barna i høytlesingsaktiviteter. Når de har mange bøker hjemme, leser de kanskje for barnet oftere, og det kan tenkes at de startet å lese for barnet tidligere. Det kan også være at foreldre som har

flere bøker liker å lese og har et godt utviklet vokabular, som igjen vil være med å påvirke barns språkinnlæring (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001)

Antall bøker kan gi en indikasjon på nivået på leseferdighetene til foreldrene. Dermed kan en annen mulig forklaring på dette resultatene tenkes å ligge i svake ferdigheter innen lesing. En svak leser vil nok ikke verdsette bøker på samme måten, og dermed er det trolig at de ikke vil prioritere innkjøp av bøker.

Som skrevet tidligere består nesten 17% av utvalget av barn hvor begge foreldrene har et annet morsmål enn skandinavisk (Lundetræ et al., in preparation). På en del språk er det lite barnelitteratur tilgjengelig, derfor kan det være mange som ikke har tilgang på noe litteratur. Og har de tilgang på litteratur er det stor sannsynlighet for at de bøkene er skrevet på sitt eget morsmålet. Siden vokabulartesten som ble brukt er her er en test av norsk vokabular, vil det trolig være vanskeligere for barn som er vokst opp med et annet språk enn norsk.

Analyser viser at barn som blir *lest for ofte* har et bedre *vokabular* enn de som blir lest for *sjelden* eller *aldri*. Det var forventet at barn som blir lest for ofte skulle ha et bedre vokabular enn de som blir lest for sjelden eller aldri. Dette på bakgrunn av, som det er nevnt tidligere i oppgaven, den daglige foreldrepåvirkningen som har stor betydning for barns ordlæring (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). En mulig forklaring på denne sammenhengen kan være at siden språket i bøker er mer komplekst, vil det språket som blir brukt under høytlesing være mer avansert enn det som blir brukt til vanlig under lek og i samtale (Monique Sènèchal, 2011).

Det er også slik at utvikling av det talte språket ikke vil kreve noen leksjoner, men vil komme som en funksjon av utvikling og erfaring (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Derfor vil det være slik at variasjonen av ord som blir brukt, måten de blir presentert på, hvor ofte et barn blir snakket til og hvor mye de blir dratt inn i eller tatt med i en samtalebasert interaksjon, kan være med på å påvirke individuelle forskjeller i farten på et barns ordlæring (ibid). Det vil også være slik at de som har et stort ordforråd lettere og hurtigere lærer seg nye ord enn de med lite ordforråd (Bente E. Hagtvat et al., 2011). Det er et faktum at ved å lese høyt for barn vil en være med på å forbedre deres språktilegnelse (National Early literacy Panel., 2008).

En annen mulig forklaring kan komme av at nesten 90 prosent av foreldrene rapportere at de stiller barna spørsmål når de leser bildebøker Det er tilsynelatende at eksponering til fortelling er viktig for å fremme språkutvikling, men det er også viktig at foreldre/voksne stimulerer til

aktiv involvering gjennom å lokke frem verbale svar til fortellingen ved hjelp av åpne spørsmål. Det vil si at kvaliteten på boklesing er like viktig for språkutviklingen som frekvensen er (Mol et al., 2008). Det kan tenkes at flere av disse foreldrene bruker ”metoden” *dialogisk lesing* uten at de selv er klar over det. Det kan være de ved hjelp av åpne spørsmål oppfordrer barnet til å snakke mer. Det kan hende at de repeterer, utvider og redefinerer barnets tale så ofte som mulig. Det kan også være at de gir mer ros og korrigerende tilbakemeldinger på betingelse av barnets tale (G. J. Whitehurst et al., 1988).

Det er slik at noen barn vil, enten det er på skolen eller hjemme, være omringet av bøker. De som blir lest for ofte, vil ha flere anledninger til å høre på fortellinger/ historier som blir lest høyt. Ved å samtale om karakterene og hendelsene i disse fortellingene vil det hjelpe barn til å utvikle fantasien, bygge opp vokabular og bli bevisst verden rundt (Shaywitz, 2003).

Når omtrent 90 prosent av utvalget sier seg enig i at de stiller barnet spørsmål når de leser, kan en trolig regne med at de som oppgir at de leser for barnet sitt daglig eller flere ganger i uken, vil bruke tid på å stille barnet spørsmål under lesingen. Det vil dermed være med på å øke kvaliteten på lesingen samtidig som de holder frekvensen oppe.

På den andre siden skriver Carsten Elbro (2006) om høytlesing som er forbundet med gode opplevelser og mye nærhet. Det er innlysende at høytlesing kan gi barn kjennskap til betydelige deler av barne- og ungdomslitteraturen. Det kan gi kjennskap til andre deler av verden og gi nye perspektiver. Han mener at høytlesing kanskje kan spille en positiv rolle for barns egen leseforståelse på litt lengre sikt. Men selv om han mener det er mange grunner til å lese høyt for barn, er det ikke slik at høytlesing har noen stor betydning for barnas egen begynnende leseutvikling. Det kan være at barn får mer lyst til å lære å lese av høytlesing, men de må selv ta tak i skriften for å lære lese. Det er ikke nok å bare sitte ved siden av en som leser (Elbro, 2006). Videre er det vist at et barns vokabular er svært viktig for senere leseferdigheter og leseforståelse. Barn med et større vokabular vil kunne klare å avkode og lese flere ord, gjerne vanskeligere og mer komplekse ord. Foreldre kan assistere i språkutviklingen ved å introdusere barnet for nye ord og dets mening, dette kan gjøres ved å snakke om ord en møter i fortellinger og historier (Shaywitz, 2003). Kan ikke dette bidra til en god leseforståelsen i tidlig alder og ikke bare på lengre sikt?

Det er likevel en liten andel som ikke blir lest for hjemme, enten sjelden eller aldri. En årsak til at barn aldri eller sjelden blir lest for kan ligge i foreldrenes motivasjon for egen lesing.

Når foreldre har negative holdninger til lesing og ikke leser for egen del kan det være de ikke har fått utviklet sitt eget vokabular. Det kan tenkes de bruke enklere språk i deres henvendelser til barnet. Det er også vist at faktorer slik som utdanning, sosial kompetanse, kunnskap om barns utvikling og holdninger rundt foreldrerollen kan bidra til hvordan foreldre samhandler med barna sine og dermed konteksten hvor de lærer ord (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Foreldrene som ikke liker å lese på bakgrunn av egne ferdigheter vil trolig ikke engasjere barna like mye i høytlesingsaktiviteter. Som skrevet tidligere kan høytlesing være noe voksne svake lesere prøver å unngå (E. Gabrielsen, 2008). Da kan barnehagen til en viss grad kompensere for dette ved at disse barna får tilgang til bøker og høytlesing. Når over 90 prosent av barn i alder 1-5 går i barnehagen (S., 2015), er sjansen stor for å fange opp de barna som ikke blir lest for hjemme. Å lese hjemme er frivillig, mens det i barnehagen er faglige motiver og begrunnelse for å arbeide med lesing (Solstad, 2008). I barnehagen er det derimot mange barn som skal få oppmerksomheten fra de voksne. Det kan være noen barn går glipp av den hele og udelte oppmerksomheten fra en voksen som kunne vært med på å forklare, definere og stille spørsmål for å legge til rette for forståelse eller som en forsterkning for ny kunnskap jf. (Monique Sènèchal, 2011).

Det er også slik at nesten 17% av utvalget består av barn hvor begge foreldrene har et annet morsmål enn skandinavisk (Lundetræ et al., in preparation). Dette er viktig å ta hensyn til fordi det vil påvirke deres ferdigheter i norsk. Når vokabulartesten var på norsk ville dette gi utslag på deres resultater.

Resultater fra analysene viser en sammenheng mellom *alder på barnet da foreldrene begynte å lese for det og vokabular*. Barn som ble lest for før de fylte to år har bedre vokabular enn de som startet å bli lest for da var mellom 4- 5 år, eller de som aldri har blitt lest for. Dette resultatet kan settes i sammenheng med utviklingen av hjernen, hvor hjernen har sin største vekstperiode frem til barn er tre år (Sakai, 2005). Språket er i stor utvikling fra 16-18 måneders alderen og frem til barnet er i treårsalder (Kristoffersen & Simonsen, 2012). Dermed er det i denne alderen at barn er mest påvirkelig i forhold til språkinnlæring. Språktilegnelse starter tidlig, og barn helt ned i toårsalderen har vist seg å være sensitive til ordplassering i korte setninger. Derfor vil nok barn som blir lest for før de er fylt to år bli påvirket i større grad enn hvis de startet å bli lest for senere. For det er slik at de vil ha en

kunnskap om språk som ikke vises igjen i deres uttalelser, og små barn vil før de er to år kunne forstå mer enn de klarer å si (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Dette kan tenkes det er i sammenheng med tidligere funn som støtter opp om at dialogisk lesing med eldre barn i alder fire-fem år ikke har like stor innvirkning som med yngre barn i alder to-tre år. En årsak til dette kan være at eldre og mer erfarne barn er mindre avhengig av ekstra støtte til forståelse (Mol et al., 2008). Det kan også fortelle noe om at yngre barn er mer påvirkelig og har mer nytte av en dialogisk lesing (G. J. Whitehurst et al., 1988).

På en annen side handler det også om at en viktig egenskap for språkinnlæringen hos små barn er evnen til å koordinere oppmerksomheten sin med noen andre. Med dette menes at barnet kan se hvor den voksne ser og med sine egne øyne fikse på det samme objektet. De kan ha en felles oppmerksomhet hvor de kan se på og ha fokus på de samme tingene. Dette vil være det første steget mot å forstå og finne ut hva andre mennesker tenker eller har i tankene (Bloom, 2000). Så en årsak bak sammenhengen mellom alder på barnet da det først ble lest for, og vokabular, kan være at barn som ble lest for tidlig, har fått mer tid til å øve opp denne oppmerksomheten. Det er flere forskere som argumenter for at ordlæring er et resultat av barns evne til å forstå og finne ut hva andre mennesker tenker når de bruker ord. Så når en starter å lese bøker for barn før de fylt to år, vil de øve opp oppmerksomheten ved å ha fokus på den samme boken. Det kan ikke være en bedre måte å øve opp evnen til å forstå og finne ut hva den andre tenker enn ved å lese en bok sammen. Det har blitt påvist at spedbarn som lett kan følge mors blikk viser å ha et større vokabular ved 12 måneders alder, som er den alderen hvor barn begynner å produsere ord. I denne alderen regner enn med at barn lærer omtrent 10 nye ord per dag (Bloom, 2000).

Det er slik som Piaget skriver at språktilegnelse er en del av et barns kognitive utvikling, hvor deres tidlige erfaringer vil danne et grunnlag for den språklige utviklingen (Piaget, 1959). Som skrevet tidligere vil barn med et større vokabular kunne klare å avkode og lese flere ord, og gjerne vanskeligere og mer komplekse ord. Derfor vil det aldri være for tidlig å introdusere barn for nye ord og deres mening. Dette er noe som kan gjøres ved å snakke om ord en møter i fortellinger og historier (Shaywitz, 2003). På den måten vil barn som har blitt lest for fra en tidlig alder hatt flere anledning til å utvikle vokabularet.

Disse resultatene er svært viktige. En ser her at hvis en introduserer barnet for bøker før de er fylt to år, og jevnlig leser og har samtaler om innholdet, vil barnet få et bedre vokabular ved

skolestart. Dermed vil disse elevene få et fortrinn allerede ved start på 1.trinn. Derfor burde foreldre og andre voksne prioritere høytlesing for barn så tidlig, og så ofte, som mulig.

5.4.2 Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og lese miljøet i hjemmet

Analysen viser det er en sammenheng mellom *foreldrenes holdninger til lesing* og nivå på elevens *fonologisk bevissthet*.

Det kan være ulike årsaker til at foreldrenes holdning til lesing har sammenheng med barns nivå av fonologisk bevissthet. Det kan tenkes at foreldre som rapporterte at de selv liker å lese stimulerer barna sine i samtaler eller ved høytlesing av bøker oftere enn de som rapporterte at de ikke liker å lese. Fonologiske ferdigheter vil kunne utvikles gjennom delte utforskninger av skrift (Cunningham & Zibulsky, 2011) og det er slik at en trenger kunnskap om ordets form for å kunne bli fonologisk bevisst, hvor en da har kunnskap om lydsiden av språket (Traavik et al., 2005).

Det kan også tenkes at foreldre som liker å lese ser nytten av at barna kan bokstaver. Når de verdsetter bøker høyere kan det tenkes de ser verdien av å kunne lese, derfor bruker de mer tid på å lære bokstaver, snakke om ord og lese bøker sammen.

Det kan være ulike årsaker til at foreldre bare leser hvis de må, som for eksempel egne ferdigheter innen lesing (E. Gabrielsen, 2008). Hvis en ikke liker å lese, eller mangler nødvendige ferdigheter, vil det være vanskeligere å dra med andre inn i bøker eller lære vekk bokstaver.

En faktor som ikke er tatt med her, er utdanningsnivå til den som svarer på spørreskjemaet. Er det slik at de som liker å lese og har høyere utdanning bedre ser hvor viktig kunnskapen om lesing og bokstaver er?

Analysene viser at det er en sammenheng *mellom antall bøker i hjemmet* og nivået på barns *fonologiske bevissthet*. En kan ikke være helt sikker på hvorfor antall bøker i hjemmet viser en så stor sammenheng med fonologisk bevisst på bakgrunn av data en har tilgang til her. Men det kan tenkes at antall bøker i hjemmet slik som skrevet tidligere, vil ha sammenheng med foreldrenes holdninger til lesing, hvor ofte barnet blir lest for og hvor tidlig en startet med å lese for barnet. Her kan en trekke inn at antall bøker i hjemmet vil være en del av barns

lesemiljø i hjemmet og på denne måten vil foreldre eller omsorgsgivere være med å utvikle vokabularet deres gjennom verbal og muntlig kommunikasjon og støtter opp under deres utvikling av fonologisk bevissthet (Aram & Levin, 2011)

Analysene har også vist en sammenheng mellom *hvor ofte barn blir lest for* og nivået på deres *fonologiske bevissthet*. En årsak til denne sammenhengen kan komme som en følge av foreldrenes stimulering av barns bevissthet om språkets form gjennom høytlesing. Det kan være de har hatt barnet ved siden av seg når de leste høyt, slik at de kunne se sammen i boka mens de leste. Da kan barnet se at det pekes på ordene som blir lest. Etter hvert vil barna bli bevisste på at noen ord som tar lengre tid å uttale ser lengre ut på arket/i boka. Slike observasjoner vil hjelpe barnet å bli bevisst om at det språket som blir uttalt har sammenheng med det som er skrevet i boken (Shaywitz, 2003). Den kan da tenkes at et barn som har blitt lest for oftere, har fått flere muligheter til å gjøre slike observasjoner.

For små barn vil gjentatte møter med rim og regler virke stimulerende. For større barn vil ellinger eller leker med rim, klappe stavelser og ulike spill virke stimulerende på deres språklig bevissthet (Traavik et al., 2005). Det er å grunn til å tro at gjentatte møter med samme tekst kan virke stimulerende og noen barnebøker er bygd opp med repetitiv tekst, slik at barnet vil møte det samme lydmønster gjentatte ganger i samme bok.

Vygotsky skrev at de språklige ferdighetene som er tilstede før skolealder er ubevisste og automatiske. Han mener at når barnet blir stimulert med skriftspråk vil denne overføringen fra det ubevisste til det bevisste skje (Traavik et al., 2005; Vygotskij, 2001). Dermed er det naturlig å tenke at oftere er bedre.

Resultater fra analysene viser en sammenheng mellom *barns alder da foreldrene startet å lese for det* og nivå av *fonologiske bevissthet*. Språklig bevissthet kan knyttes opp mot bevisstheten om en rekke språklige elementer og til ulike nivåer av bevissthet, hvor fonologisk bevissthet er at av disse nivåene (Lyster, 2011). Dermed kan en årsak til denne sammenhengen ligge i at barn fra spedbarnsalder er mottakelige for å leke med lyder, så alle typer språklige lydleker vil kunne være stimulerende. For små barn vil gjentatte møter med rim og regler, gjerne med bevegelser slik som *"ride ranke"* virke stimulerende og vil kunne være med på å utvikle deres språklige bevissthet (Traavik et al., 2005).

Stimulering av språklig bevissthet kan være noe foreldre kan starte med tidlig. Det er dialogen mellom spedbarn og voksne som vil være den første kilden til å utvikle barns grunnleggende

kommunikasjonsferdigheter, og denne stimuleringen med en voksen på barns premisser synes tydelig å kunne vekke evnen til å reflektere over språk (Traavik et al., 2005).

Dette er viktige resultater, en ser her at en kan startet tidlig med å stimulere barn. For på den måten gi de en god start på leseopplæringen. Hvorfor vi finner denne sammenhengen er usikkert, og en må ikke glemme at det også kan være genetiske likheter mellom barn og foreldre som spiller inn (Hart et al., 2009).

5.5 Validitet

Validitet kan i forskningslitteraturen oversattes med gyldighet (Johannessen et al., 2010). Det vil dreie seg om hvor troverdige eller relevante dataene er.

Jeg hadde et ønske om at resultatene skulle generaliseres. De sammenhengene som er kommet frem ved analysene i denne studien vil jeg argumentere for er gyldige utover de deltakere i utvalget. En kan si at resultatene er valide, eller troverdige. Dette fordi utvalget som ble brukt i denne masteroppgaven er såpass stort. Utvalget består av 1,171 barn og foreldre fra 19 ulike skoler. Og selv om alle skolene ligger i Rogaland fylke vil utvalget regnes som representativt. Dette fordi alle skolene som ble valgt ut hadde resultater fra de nasjonale prøvene som lå tett opp til landsgjennomsnittet i to av tre siste årene. Skolene som ble valgt ut er alle omtrent like i størrelse, og er ment å kunne representere en gjennomsnittlig skole i Norge.

Resultatene fra testingen av elevene som viser nivået på de leserelaterte ferdighetene vil også bli sett på som valide. For å sikre reliabiliteten til testresultatene ble testingen av elevene gjennomført på deres skole, det var trygge omgivelser for elevene. Selve testingen av elevene ble gjort så likt som mulig, og alle testerne fikk opplæring på forhånd. De fikk også med seg en test protokoll med instruksjoner for gjennomføringen. Flere av deltestene ble lest inn på forhånd, slik at de ville bli presentert likt til alle elevene. Alle deltestene hadde en reliabilitet på Cronbachs alpha som lå mellom .84 og .93 (Lundetræ et al., in preparation). På bakgrunn av dette vil resultatene fra de ulike analysene kunne generaliseres, at resultatene fra utvalget også vil kunne gjelde for populasjonen (Johannessen et al., 2010) I tillegg til dette lå alle analysene med en sig verdi på .00, som viser at resultatene er troverdige.

Det som er viktig i denne oppgaven er at selv om en ser sammenhenger, kan en ikke helt sikkert vite hva årsaken til denne sammenhengen er. Det er viktig å ta hensyn til de data en

har tilgang på. Dermed kan jeg ikke konkludere med noen årsakssammenheng, men jeg kan si det finnes sammenhenger.

6.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven var a, *undersøke barns leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lese miljøet i hjemmet*, og; b, *undersøke sammenhenger mellom leserelaterte ferdigheter ved skolestart og lese miljøet i hjemmet*. Gjennom flere analyser fant jeg tydelige sammenhenger mellom ulike faktorer i hjemmet, og ulike ferdigheter ved skolestart, noen med sterkere sammenheng enn andre.

Siden *På sporet* er et longitudinelt prosjekt, har en muligheten til å følge elevene for å sammenligne resultatene deres senere. Det hadde vært spennende å se om de samme tendensene som er vist i denne oppgaven fortsatt holder, eller vil de jevne seg ut med tiden.

Det hadde også vært interessant å kunne fordype seg mer i de ulike faktorer som kjennetegner *lese miljøet* i denne oppgaven: Hva kjennetegner de med mange barnebøker i hjemmet? Hvordan leser de for barna sine? Hva kjennetegner de foreldre eller voksne i undersøkelsen som liker å lese for egen del? Hva er det som gjør de har barn med høyere nivå av ferdigheter enn elever med foreldre som rapportere at de ikke liker å lese? Det kunne også vært interessant å legge inn mors utdanning som en kontrollfaktor.

I det siste er det kommet frem ny forskning om hvor viktig det er å lese for barn, fordi dette er vil være med på å utvikle hjernen deres. Det er amerikanske forskere som har funnet at høytlesing ikke bare stimulere språkutvikling og språkforståelse, men og faktisk fører til økt hjerneaktivitet som støtter utviklingen av barns leseferdighet (Gjerstad).

Dette er et utrolig spennende felt det skal bli interessant å følge videre.

7.0 Litteratur

- Aram, D., & Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research : Vol. 3*. New York: Guilford Press.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., . . . Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language*(21), 85- 123.
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2012). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bloom, P. (2000). How children learn the meanings of words. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brekke Stangeland, E., & Klepstad Færevaa, M. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. In F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Eds.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (pp. 68-97). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brudholm, M. (2009). Lesing i alle fag. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (pp. 293- 312). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*(2), 147-160. doi: 10.1044/0161-1461(2012/11-0061)
- Clarke, P. J. (2014). *Developing reading comprehension* (First edition. ed.). Chichester, West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research : Vol. 3* (pp. 396- 411). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: a handbook* (pp. 135- 154). Malden, Mass: Blackwell.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2.udg. ed.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research : Vol. 3*. New York: Guilford Press.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In J. C. Marshall, K. E. Patterson, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum.
- Frost, J. (2005). Språkleiker- bindeledd til barnehage og forfeste for den skriftspråklige utvikling. In A. Håland (Ed.), *Leik og læring : grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. In F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse* (pp. 145-157). Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Gabrielsen, E., Haslund, J., & Lagerstrøm, B. O. (2005). Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen : resultater fra "Adult literacy and life skills" (ALL). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E., & Lagerstrøm, B. O. (2005). Mange innvandrere er dårlig til å lese norsk. *Samfunnsspeilet :tidsskrift om levekår og livsstil*(2), 2-10.
- Gabrielsen, E., & Lundetræ, K. (2013). Hva gjør skolen i møte med svake lesere? In E. Gabrielsen & R. Gees Solheim (Eds.), *Over Kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (pp. 129-150). Oslo/ Trondheim: Akademika Forlag.
- Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold- Hva betyr det for utviklingen av elevers leseferdighet. In E. Gabrielsen & R. Gees Solheim (Eds.), *Over Kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (pp. 151-171). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Gabrielsen, N. N., & Lundetræ, K. (2013). Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS. In E. Gabrielsen & R. Gees Solheim (Eds.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Garton, A., & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate : the development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Gjerstad, L. Å lese for barna utvikler hjernen deres. from <http://forskning.no/2015/04/lese-barn-er-bra-hjernen>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7, 6-10.

- Griffin, E. A., & J., M. F. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early child development and care*, 127(1), 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek : hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen* (Vol. 8). Oslo: Universitetsforl.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby- Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., . . . Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter -En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*(01), 34-49.
- Halaas Lyster, S.-A. (2009). Ordforråd og leseutvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning -I teori og praksis*: Cappelen Damm AS.
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh- Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 49-65).
- Hart, S. A., Petrill, S. A., DeThorne, L. S., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., & Cutting, L. E. (2009). Environmental Influences on the Longitudinal Covariance of Expressive Vocabulary: Measuring the Home Literacy Environment in a Genetically Sensitive Design. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 911-919. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02074.x
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi fra teori til praksis* (5. ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). Pathways to language: from fetus to adolescent. *Developing child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, Y., Apel, K., & Al Otaiba, S. (2013). The Relation of Linguistic Awareness and Vocabulary to Word Reading and Spelling for First-Grade Students Participating in Response to Intervention. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.*, 44(4), 337-347. doi: 10.1044/0161-1461(2013/12-0013)
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.

- Kristoffersen, K. E., & Simonsen, H. G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn: MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikatív utvikling*. Oslo: Novus.
- Lesesenteret. (2015). På sporet. from
http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/P%C3%A5-sporet/FINNUT_poster_Solheim.pdf
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65-79. doi: 10.1017/S1062798706000068
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, k., & Uppstad, P. H. (in preparation). *On track: the study protocol for a group randomized controlled trial of an early reading intervention*.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- å komme på sporet. In F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Eds.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mol, S., Bus, A. G., de Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Educ. Dev.*, 19(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Report of the subgroups*. Bethesda, Maryland: National Institute of Child Health and Human Development Retrieved from
<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: report of the national Early literacy Panel*. Washington DC: National Institute for Literacy Retrieved from
<http://www.researchconnections.org/childcare/resources/15316/pdf>.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children`s reading comprehension. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.

- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed., revised and enlarged. ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1999). *Judgement and Reasoning in the Child* (New edition ed.): United Kingdom: Routledge Ltd.
- Statistisk Sentralbyrå, SSB (2015). Barnehager, 2014 endelige tall. Retrieved 09.05.2015, 2015, from <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development.(VIEWPOINT). *Science*, 310(5749).
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: an educational perspective* (5th ed. ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.
- Sènèchal, M. (2011). A modell of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research : Vol. 3*. New York: Guilford Press.
- Sènèchal, M., Lefevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Read. Res. Q.*, 33(1), 96-116.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia : a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. nr.16. (2006-2007). *St. Meld. nr.16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy : writing and reading*. Westport, Conn: Ablex.
- Traavik, H., Alver, V., & Klepstad Færeveag, M. (2005). *Skrive- og lesestart, Skriftspråksutvikling i førskole- og småskolealder. Teori og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014). Leseferdighet. In F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Eds.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (pp. 115-136). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplan i norsk mål etter 2. årstrinn. Retrieved 11.03, 2015, from <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029328&kmsn=502670254>

- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i norsk mål etter 4. årstrinn. Retrieved 11.03, 2015, from <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029322&kmsn=424125164>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Retrieved 2015.01.03, 2015, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (s.a). Udir.no-Grunnleggende Ferdigheter Retrieved 2015.01.03, 2015, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- van Daal, V., Gees Solheim, R., & Gabrielsen, N. N. (2012). Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn PIRLS 2011 - Norsk Rapport. Stavanger.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforl.
- Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder* (Bokmålsutg. ed.). Vollen: Tell.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15. doi: 10.1016/S0193-3973(03)00021-2