

Tospråklighet og vokabular

*En kvantitativ undersøkelse av språkmiljøets
betydning for vokabular hos tospråklige
førscolebarn*

Miriam Meling



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2011

© Miriam Meling

2011

Tospråklighet og vokabular: En kvantitativ undersøkelse av språkmiljøets
betydning for vokabular hos tospråklige førskolebarn

Miriam Meling

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

De ulike minoritetsspråklige gruppene i Norge er stadig voksende, og i Oslo-skolen utgjør de en betydelig del av elevmassen (Nielsen, Haugsbø & Ertesvåg, 2010). Skal man sørge for at denne gruppen blir godt ivaretatt og blir gitt det beste utgangspunktet for skolegang og videre arbeidsliv, kan forskning bidra til å belyse hvilke elementer som er viktige. En faktor som er viktig i skolesammenheng er lesing, og et godt ordforråd hos et barn utgjør grunnlaget for god leseforståelse (Dixon, 2009; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Viktigheten av et godt ordforråd har vært utgangspunktet for denne oppgaven, og ønsket har nærmere bestemt vært å se på hvilke faktorer som kan bidra positivt i barnas språkutvikling. Hjemmet er for de fleste barn det viktigste språkmiljøet i de første leveårene, og familiemedlemmene blir barnas språkmodeller. Denne oppgaven har rettet seg mot å se nærmere på hvordan språkvalget i hjemmet kan påvirke tospråklige barns ordforråd. Det har ledet frem til følgende problemstilling: *”Hvilken sammenheng er det mellom reseptivt vokabular og valg av språk i hjemmet hos norske femåringer med urdu eller panjabi som morsmål?”*

Denne studien har undersøkt hvilken sammenheng det er mellom reseptivt vokabular og valg av språk i hjemmet hos femåringer som har urdu eller panjabi som morsmål og norsk som andrespråk. Mer spesifikt har det blitt sett på om det språket familiemedlemmer og barnet bruker i hjemmet kan forklare noe av variasjonen til barnets ordforråd på norsk og morsmålet.

Studien bygger på en kvantitativ metodisk tilnærming med et ikke-eksperimentelt design. Utvalget består av 66 barn i Oslo og omegn som er tilknyttet til forskningsprosjektet *”Språkutvikling hos barn med urdu eller panjabi som morsmål”*. For å kartlegge barnas ordforråd på norsk og enten urdu eller panjabi er The British Picture Vocabulary Scale blitt benyttet. Hvilket språk som brukes i kommunikasjon i hjemmet er blitt målt ved hjelp av et spørreskjema som foreldrene har besvart.

Ettersom barnehagen utgjør en stor del av hverdagen for mange av barna, er antall timer barna tilbringer i barnehagen brukt som kontrollvariabel. For å undersøke sammenhengen mellom de ulike variablene ble det utført korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser. Analysene er utarbeidet i det statistiske analyseprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Resultatene viste at mors valg av språk hadde et signifikant unikt bidrag til barnets ordforråd på urdu. Barnets ordforråd på norsk viste ingen sammenheng med familiemedlemmenes valg av språk. Derimot forklarte antall timer tilbrakt i barnehagen per uke en betydelig del av barnets ordforråd på norsk. Disse resultatene indikerer at språket mor velger å bruke i kommunikasjon med barnet kan påvirke barnets ordforråd på urdu, mens andre faktorer, blant annet den tiden barnet tilbringer i barnehagen, forklarer barnets ordforråd på norsk.

Forord

Seieren over at denne oppgaven kom i havn til slutt tilhører flere:

Den største takken vil jeg rekke til min veileder Jannicke Karlsen. Dine oppmuntrende ord, betraktninger, faglige innspill og din tilstedeværelse underveis i denne prosessen har vært uvurderlig. En stor takk rettes også til Sol Lyster for dine gode innspill og råd.

Mine tre gode studievenninner Eli, Marthe og Sandra. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere. En ekstra stor takk til dere for hjelp med både korrekturlesning og oppmuntring. Vil også takke resten av lesesalgjengen og ”åtteklubben”. Det har vært godt å gå denne prosessen sammen med flere.

Til sist vil jeg takke familie og venner for god støtte.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning	2
1.4	Oppgavens oppbygging	3
2	Teori	5
2.1	Tospråklighet	5
2.2	Simultan og suksessiv språkutvikling.....	8
2.3	Kognitiv utvikling ved tospråklighet.....	9
2.4	Vokabular	12
2.5	Faktorer som påvirker språkutvikling.....	17
2.5.1	Tidspunkt for språktilegnelse	17
2.5.2	Språkmiljø	18
2.5.3	Valg av språk.....	21
2.5.4	Kulturaspektet – et nærmere syn på den pakistanske kulturen	24
2.6	Oppsummering	26
3	Metode.....	28
3.1	Metode og design.....	28
3.2	Utvalg	28
3.3	Gjennomføring.....	28
3.4	Måleinstrumenter.....	30
3.4.1	Reseptivt vokabular	30
3.4.2	Spørreskjema til foreldrene	31
3.5	Analyse	33
3.6	Validitet og reliabilitet.....	34
3.7	Etiske vurderinger.....	35
4	Resultater.....	37
4.1	Deskriptiv statistikk.....	37
4.1.1	Beskrivelse av hjemmemiljøet med utgangspunkt i spørreskjema	39
4.1.2	Timer i barnehagen.....	40
4.1.3	Valg av språk i hjemmet.....	42

4.2	Analytisk statistikk	43
4.2.1	Bivariate korrelasjoner	43
4.2.2	Regresjonsanalyse	44
5	Drøfting av resultater	50
5.1	Resultatene sett i lys av validitetsteori	50
5.1.1	Begrepsvaliditet.....	50
5.1.2	Statistisk validitet	53
5.1.3	Indre validitet	56
5.1.4	Ytre validitet.....	58
5.2	Resultatene sett i lys av teori og tidligere empiri	60
5.2.1	Forholdet mellom norsk og urdu.....	60
5.2.2	Forholdet mellom timer i barnehage og ordforråd	64
5.2.3	Forholdet mellom ordforråd og mors valg av språk.....	67
6	Konklusjon	71
6.1	Veien videre.....	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1	81
	Vedlegg 2	82

Liste over figurer og tabeller

Figur 3-1: Tabell fra spørreskjema.....	32
Figur 4-1: Søylediagram, fordeling av barnas timer tilbrakt i barnehage.....	41
Figur 4-2: Søylediagram, fordeling av hvor gammel barnet var ved barnehagestart.....	41
Tabell 4-1: Deskriptive data for alder og ordforråd.....	37
Tabell 4-2: Språkfordeling i utvalget.....	42
Tabell 4-3: Korrelasjoner mellom noen av variablene i analysen.....	43
Tabell 4-4: Simultan regresjonsanalyse med BPVS norsk som avhengig variabel.....	47
Tabell 4-5: Simultan regresjonsanalyse med BPVS urdu som avhengig variabel.....	48

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

I Norge er det stadig flere barn som har norsk som sitt andrespråk. Ved flere skoler i Oslo ser man en ujevn fordeling av barn med minoritetsbakgrunn og elever med norsk som morsmål. I media er dette et tema som får mye oppmerksomhet, og i en artikkel med tall hentet fra Utdanningsetaten i Oslo kan man lese at på seks skoler i Oslo-området har over 90 % av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, og på hele 58 skoler er de minoritetsspråklige elevene i flertall (Nielsen, Haugsbø & Ertesvåg, 2010). Dette viser at minoritetsspråklige barn utgjør en stor gruppe i samfunnet, en gruppe som stadig vokser. Fordi språkferdigheter er knyttet til senere leseferdigheter og skolesuksess blir det viktig å ha kunnskaper om denne gruppens språkutvikling. I mye av forskningen rundt leseutviklingen hos barn finner man at ordforrådskunnskap er essensielt (Dixon, 2009). Forskning på forskjeller i leseferdigheter mellom enspråklige og tospråklige barn, viser at det muntlige språkferdighetsnivået på andrespråket påvirker tospråklige barns leseferdigheter (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Sammenhengen mellom vokabular og leseutvikling har i en studie av Mumtaz og Humphreys (2002) vist seg også å være gjeldende for førstespråket til barna. De fant at de barna som hadde et høyt nivå med ordforrådskunnskaper og fonologisk bevissthet på førstespråket (urdu) gjorde det bedre på leseoppgaver på andrespråket (engelsk) enn de barna som hadde et lavt ordforråd og svak fonologisk bevissthet på urdu. Disse studiene tydeliggjør viktigheten av et godt ordforråd både på første- og andrespråket for å klare seg i skolen, spesielt med tanke på leseutviklingen.

Et viktig aspekt i barns utvikling av ordforrådet er å se på de ulike faktorene som kan påvirke enten i positiv eller negativ retning. I et prosjekt med 284 tospråklige barn fant man ut at faktorer i hjemmet som foresattes språk, språket på tv og ordforrådet på morsmålet til barnet var signifikante faktorer som kunne predikere ordforrådet på andrespråket (Dixon, 2009). Dette var en undersøkelse som ble utført i Singapore, og det er mulig at disse resultatene ikke kan føres direkte over til tospråklige som vokser opp i Norge, men det kan allikevel tenkes at enkelte av disse faktorene kan påvirke tospråklige barns språkutvikling også her i Norge.

Formålet med denne studien blir derfor å se om det er en sammenheng mellom minoritetsspråklige barns ordforråd på både førstespråket og andrespråket og det språket som

benyttes i hjemmet i en norsk kontekst. Har barn med foreldre som velger å benytte førstespråket i hjemmet et bedre ordforråd på begge språk enn barn med foreldre som velger å veksle mellom førstespråket og andrespråket? Påvirker det bare ordforrådet på det ene språket, eller ingen?

Disse refleksjonene danner utgangspunktet for problemstillingen i denne oppgaven.

1.2 Problemstilling

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien:

Hvilken sammenheng er det mellom reseptivt vokabular og valg av språk i hjemmet hos norske femåringer med urdu eller panjabi som morsmål?

I løpet av oppgaven vil valg av språk i hjemmet bli referert som barnas språkmiljø.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I denne oppgaven defineres minoritetsspråkene urdu eller panjabi som barnets *førstespråk*, hvor andre ord som *morsmål* og *minoritetsspråk* også kan bli brukt. Norsk vil derimot bli definert som barnets *andrespråk* eller *majoritetsspråket*. Denne inndelingen av barnas ulike språk er gjort med utgangspunkt i at de fleste minoritetsspråklige barn regnes for å ha en suksessiv tospråklig utvikling hvor innlæringen av andrespråket (majoritetsspråket) begynner etter utviklingen av førstespråket (minoritetsspråket) (Monsrud, Thurmann-Moe & Bjerkan, 2010). En slik inndeling trenger ikke nødvendigvis å samsvare med hvordan barna selv opplever språkene. Engen og Kulbrandstad (2004) sin definisjon av førstespråk tar for seg flere elementer: ”Med førstespråk mener vi her en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig” (s.27). Denne definisjonen kan drøftes opp mot informantene, hvor barna ikke trenger å dele samme forståelse av hva de ser på som sitt førstespråk og sitt andrespråk. For et barn oppvokst i Norge er det en mulighet for at han eller hun identifiserer seg mer med det norske språket enn med det språket som hører til familiens minoritetsbakgrunn. Likevel er barna i denne undersøkelsen fremdeles små, og det er ikke nødvendigvis sikkert at det har utviklet noen spesifikke følelser knyttet til noen av språkene. Med dette som bakgrunn og i lys av Monsrud et al. (2010) sin antakelse om at de fleste barn

fra minoritetsspråklige familier har en suksessiv tospråklig utvikling, velges det å referere til urdu eller panjabi som barnas førstespråk og norsk som andrespråk.

Det bør også vurderes hvorvidt barna i denne undersøkelsen burde bli referert til som tospråklige eller flerspråklige. Noen av barna har språkkunnskaper på både panjabi, urdu og norsk, hvor det også er muligheter for at de kan beherske flere enn disse språkene. Det ville derfor vært mest naturlig å referere til barna som flerspråklige. Derimot er det vanskelig å forholde seg til termen flerspråklighet i henhold til hva som skal defineres som barnas førstespråk og andrespråk. Fordi urdu og panjabi ligger nær hverandre språklig sett (Engen & Kulbrandstad, 2004), og for diskusjonens enkelthet, vil barnas mulige flerspråklighet bli omtalt som tospråklighet. Om det dreier seg om flere enn to språk velger denne oppgaven å ikke forholde seg til.

Det er flere faktorer som kan påvirke ordforrådet til et barn. For å begrense oppgaven har valget falt på å konsentrere seg om fire ulike faktorer som er viktige i møte med språkmiljøet i hjemmet og som kan belyse ulike momenter med problemstillingen. Tre av faktorene er eksplisitt med tanke på tospråklighet. Disse er tidspunkt for språktilegnelse, valg av språk og kulturaspektet som ser nærmere på den pakistanske kulturen. Språkmiljø som en påvirkningsfaktor finner man også i språkutviklingen hos enspråklige, men i denne oppgaven er det sentrert til språkmiljø med tanke på tospråklige.

1.4 Oppgavens oppbygging

I første kapittel av oppgaven er bakgrunn og formål for oppgaven presentert. Videre har problemstillingen blitt gjort rede for.

Oppgavens andre kapittel beskriver den teoretiske bakgrunnen for studien. Den er delt inn i deler som bidrar til å belyse emnet tospråklighet med tanke på å aktualisere problemstillingen. Det vil derfor bli sett på ulike inndelinger av tospråklige, teorier om tospråkliges kognitive utvikling, vokabular og vokabularutvikling, og ulike faktorer som kan påvirke de tospråkliges språkutvikling. Kapittelet vil bli avsluttet med en oppsummering av teorien og dens aktualitet i henhold til problemstillingen.

I tredje kapittel presenteres undersøkelsens metodiske tilnærming. Her vil fokuset være på valg av design, utvalg, måleinstrumenter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Samtidig vil det gis en kort beskrivelse av analyser som er foretatt og relevante validitet- og reliabilitetsaspekter. Ved undersøkelsen som denne oppgaven bygger på er det enkelte etiske betraktninger som må ligge til grunn. Kapitlet vil avrundes med en presentasjon av ulike forskningsetiske hensyn som er forsøkt ivaretatt i prosjektet.

Fjerde kapittel vil ta for seg de resultatene som kom fram gjennom de ulike analysene. Analysene vil være delt inn i deskriptiv statistikk og analytisk statistikk, hvor man innenfor den sistnevnte vil finne korrelasjons- og regresjonsanalyser.

I det femte kapitlet vil resultatene fra analysene drøftes. Denne delen av oppgaven vil være delt inn i to deler; drøfting av resultatene sett i lys av validitetsteori og drøfting av resultatene sett i lys av teori og tidligere empiri. Avslutningsvis vil det bli en oppsummering av hovedpoengene fra drøftingen, samt noen spesialpedagogiske betraktninger for veien videre.

2 Teori

2.1 Tospråklighet

På verdensbasis utgjør den tospråklige gruppen majoriteten. Hele to tredjedeler av verdens befolkning regnes for å være tospråklige (Baker, 2006). I Norge er det flere og flere som går inn i kategorien tospråklige, men hvor det vanligste er at man har majoritetsspråket norsk som morsmål og engelsk som andrespråk. En annen tospråklig gruppe som stadig blir større er innvandrere. Selv om dette ikke kan omtales som en homogen gruppe og det kan være stor variasjon i både språkutvikling og språkbruk fra en familie til en annen, finnes det allikevel noen likhetstrekk. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder for eksempel at de fleste innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre ser ut til å kunne og bruker minoritetsspråkene. I følge Statistisk Sentralbyrå (2011b) er innvandrerbefolkningen i Norge fra 215 forskjellige land. Omtrent halvparten stammer fra Europa, mens over 30 prosent kommer fra Asia-regionen. Dette tydeliggjør den bredden i språk og kultur man finner innenfor tospråklighet i Norge.

Utfordringene et tospråklig barn møter kan være mange og spesielt i en skolesetting hvor det settes større krav til barnas kompetanse enn da barnet gikk i barnehagen. Dette gjelder særlig de barna som har lært morsmålet i hjemmemiljøet og majorspråket først når de kommer i barnehagen eller på skolen. Kompetansen i majoritetsspråket/opplæringspråket for disse barna er ikke nødvendigvis like god som de som har opplæringspråket som morsmål. Dette kan da føre til at det blir stor avstand mellom hva skolen forventer av barnet og barnets erfaringer og kunnskap, som igjen kan føre til at barnet får vansker i løpet av skolegangen (Egeberg, 2004). At barnet ikke klarer å henge med i undervisningen på grunn av et lite ordforråd eller følge den språklige utviklingen som de enspråklige barna følger, kan være noen av de vanskene tospråklige barn møter (Øzerk, 2003). Dersom ordforrådet på majoritetsspråket hos tospråklige utvikles for sakte i forhold til den aldersadekvate utviklingen kan de eksempelvis få problemer med å forstå og lese tekst på sitt eget klassenivå. Barna kan da stå i fare for å bli diagnostisert med lærevansker, når svakhetene i bunn og grunn skyldes begrenset ordforråd og svak forståelse på majoritetsspråket (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Som Egeberg (2004) sier: "Konsekvensen er velkjent; en stor del av minoritetsspråklige elever får ikke med seg undervisningen og blir tapere i det norske

skolesystemet.” (s. 127). Ikke bare i Norge, men også internasjonalt kommer det fram i forskningen at skolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn har svakere språkkompetanse på andrespråket enn hva enspråklige jevngamle barn har (Monsrud et al., 2010). Ifølge Valvatne og Sandvik (2007) er noe av årsaken til at de tospråklige barna sliter på skolen at skoletilbudet ikke er bra nok.

For å danne et best mulig utgangspunkt for de tospråklige barna i forhold til læring og utvikling, er det viktig med et godt utviklet morsmål (Egeberg, 2004; Valvatne og Sandvik, 2007). Dette begrunnes med at dersom barnet har lært betydningen av et ord på morsmålet, vil dette gjøre innlæringen av andrespråket enklere. De mener at en av grunnene til at noen tospråklige barn fungerer godt på skolen, hvor all undervisning foregår på et språk som de ikke kunne da de begynte på skolen, er nettopp god morsmålskompetanse. Funnene som kom fram i rapporten *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*, skrevet på vegne av The U.S. Department of Education (August & Shanahan, 2010) støtter viktigheten av morsmålet ved innlæring av opplæringspråket. Et av funnene i rapporten var at undervisning på elevens morsmål gav positivt utslag på lese- og skriveopplæringen på andrespråket (her: engelsk). Selv om dette ble trukket fram som et betydelig funn, var det også mange ubesvarte spørsmål knyttet til dette funnet. Noen av spørsmålene som ble trukket fram var om morsmålsundervisning var mer eller mindre fordelaktig for enkelte studenter enn for andre, om mye morsmålsundervisning var bedre enn lite, hvordan morsmål og engelsk mest effektivt kunne kombineres inn i et sammenhengende undervisningsprogram, og hvordan man mest effektivt kunne benytte seg av morsmålskompetansen, slik at den ble til støtte for majoritetsspråkundervisningen (August & Shanahan, 2010). Selv om man har funn som viser at morsmålskompetanse er viktig for utvikling på majoritetsspråket, er det likevel flere ubesvarte spørsmål i forhold til hvordan man skal forholde seg til denne kompetansen i skolen.

Et fokusområde som ofte trekkes fram i pedagogiske sammenhenger er hvilket eller hvilke språk tospråklige barn skal ha best kompetanse i. Ett syn fokuserer på hva som skal til for at barnet skal ha best kompetanse på opplæringspråket, mens et annet syn fokuserer på hva som skal til for at barnet blir tospråklig balansert. Dersom barnets tospråklighet ikke er balansert, kan barnet allikevel ha en funksjonell tospråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2004). Dersom

barnet er tospråklig funksjonell vil det si at de ulike språkene barnet har kompetanse i, fungerer i de settinger som barnet bruker de i (Baker, 2006). Barnet trenger for eksempel ikke nødvendigvis det akademiske språket som det lærer på skolen på førstespråket for å fungere i kommunikasjon med familien på andrespråket. Et eksempel på en balansert tospråklighet kan være et barn som forstår faginnholdet på skolen uansett språk og som kan delta i klasseromaktiviteter alt ettersom hvilket språk som er det gjeldende (Baker, 2006). Dette trenger ikke nødvendigvis bety at den tospråklige er like god på begge språk, men at han eller hun ligger over det aldersadekvate ferdighetsnivået på begge språk. Er den tospråklige personen ikke-balansert vil dette gi seg tilkjenne ved at personen enten er betydelig flinkere i førstespråket enn i andrespråket eller motsatt. Der tospråkligheten ikke er balansert vil enten ett eller begge språk ligge under det aldersadekvate ferdighetsnivået (Engen & Kulbrandstad, 2004). Cummins (1981) poengterer at i de tilfellene hvor barnet utvikler et høyt aldersadekvat kompetansenivå på det ene språket, men et relativt lavt kompetansenivå på det andre språket, kan man ikke forvente at det skal komme noen positive eller negative følger av det å være tospråklig. Cummins (1975) sammenlignet resultatene til 12 balanserte tospråklige med 11 ikke-balanserte tospråklige i en språkstudie. Det ble konkludert med at de balanserte tospråklige skåret bedre enn de ikke-balanserte på en rekke verbale oppgaver (Cummins, 1975). Denne studien er en av flere forskningsprosjekter, som omhandler tospråklige, hvor det blir konkludert med at det er i gruppene med balanserte tospråklige man finner de største fordelene for tospråklighet (Cummins, 1976). Når man betrakter de studiene som er gjort på balanserte tospråklige, er det viktig å ha i mente at balanse ikke dreier seg om å ha helt lik kompetanse i begge språk, men om å ikke være dominant i noen av språkene. En utfordring i møte med balansert tospråklighet er imidlertid hvordan man skal vurdere det. Både Baker (2006) og Engen og Kulbrandstad (2004) problematiserer det å ha aldersadekvat ferdighetsnivå som utgangspunkt for vurdering av språkbalansen til tospråklige. Dette vil i praksis bety at man sammenligner tospråkliges ferdigheter med enspråkliges ferdigheter, to størrelser som ikke kan overføres direkte ettersom språkutviklingen vil være ulik fra en som er enspråklig til en som er tospråklig. Samtidig hevder Piller (2001) at de tospråklige forskerne er unisone på at det finnes veldig få, om noen, balanserte tospråklige. Dette er fordi konteksten folk erverver og bruker språkene sine i vil alltid variere fra person til person.

Som nevnt ovenfor kan språket til et tospråklig barn i enkelte sammenhenger bli sammenlignet med språket til to enspråklige barn. Dette synet på tospråklige blir referert til

som *delsynet* (fractional view). Et mer holistisk syn ser på den tospråklige som en komplett, lingvistisk enhet. Ser man på den praksisen som foregår i skolen, følger den mer *delsynet* på den tospråklige da resultater fra prøver og tester blir målt opp med resultatene og gjennomsnittet til de enspråklige (Baker, 2006).

Tospråklige utgjør, som tidligere nevnt, en betydelig del av samfunnet vårt. Hvorvidt de fungerer i skolesammenheng ser ut til å ha en sammenheng med hvor godt de behersker majoritetsspråket. Samtidig ser det ut til at barn som har et godt utviklet førstespråk gjør det bedre på skolen enn de barna som ikke har et godt utviklet førstespråk. Disse to funnene kan man se sammen som en helhet. Dersom det tospråklige barnet har et aldersadekvat nivå på begge språk kan man betegne han eller hun som balansert tospråklig. Samtidig hevder Piller (2001) at det finnes få tospråklige som er balansert fordi det er så mange ulike elementer som spiller inn i barns språkutvikling. I de følgende avsnitt vil noen av disse elementene bli gjennomgått og drøftet.

2.2 Simultan og suksessiv språkutvikling

En inndeling av tospråklige kan skje på ulike måter, hvor inndeling om den tospråklige er balansert eller ikke-balansert allerede er blitt nevnt. Når det kommer til hvilket tidspunkt barnet blir tospråklig på, er det mest vanlig å dele det inn i simultan og suksessiv språkutvikling.

Når et barn lærer to språk samtidig fra fødselen av går det inn under kategorien simultan tospråklig utvikling. I forskermiljøet er det uenighet om når grensen for en simultan tospråklig utvikling går (Romaine, 1999). Noe av årsaken til dette kan ligge i kompleksiteten rundt barns språkutvikling, hvor barn tilegner seg førstespråket med vesentlig forskjellig tempo (McLaughlin, 1984). Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at desto tidligere et barn starter å lære et annet språk enn morsmålet, desto mer vil den tospråklige utviklingen ligne på en simultan tospråklig utvikling. McLaughlin (1984) setter et skille ved treårsalder for når et barns språkinnlæring går fra å være førstespråklæring til å bli andrespråklæring. På dette tidspunktet regner man med at hovedtrekkene i førstespråket er etablert. Det vil da si at all språklæring som starter før barnet er tre år, om det gjelder et eller to språk, ifølge McLaughlin er førstespråklæring. Øzerk (2003) setter også et skille ved to- til tre-års alderen hvor han

kategoriserer tospråklighet som utvikles før barnet er to til tre år som spedbarnstospråklighet. En tospråklig utvikling som starter når barnet er mellom to-tre år og fire-fem år kategoriserer han som småbarnstospråklighet. Også om barnet tilegner seg andrespråket først rett før skolealder vil dette i følge Øzerk (2003) havne i kategorien barnetospråklighet.

En trinnvis, eller suksessiv, tospråklig utvikling snakker vi, som tidligere nevnt, om i de tilfeller hvor barnet først har lært seg å snakke på morsmålet, for så å lære et annet språk seinere (Valvatne & Sandvik, 2007). I den suksessive utviklingen blir barna reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige. Det vil si at i en innledende fase av tospråklighetsutviklingen behersker barnet morsmålet sitt både reseptivt og ekspressivt, men andrespråket behersker de kun reseptivt (Øzerk, 2003). Dersom andrespråket hos suksessivt tospråklige skal utvikle seg optimalt kan den gjensidige påvirkningsprosessen mellom førstespråket og andrespråket være viktig. For at dette skal inntreffe må førstespråket, ifølge Øzerk (2003), være utviklet på et visst nivå og en må inneha relasjoner med mennesker som representerer begge språk.

Monsrud et al. (2010) hevder at stort sett alle minoritetselever i Norge følger en suksessiv tospråklig utvikling. Man regner med at de fleste barn lærer morsmålet hjemme og møter først majoritetsspråket når de begynner i barnehagen eller på skolen.

2.3 Kognitiv utvikling ved tospråklighet

Valvatne og Sandvik (2007) presenterer to forskjellige syn på hvilke konsekvenser som kan oppstå for et barn som vokser opp med mer enn et språk. Basert på forskningsresultater blir det gjennom det ene synet hevdet at språkutviklingen til et barn som vokser opp i et tospråklig miljø blir hemmet av nettopp dette, blant annet ved at barnet får en svakere utvikling av majoritetsspråket. Peal og Lambert (1962) referert i Valvatne og Sandvik (2007) representerer et mer positivt syn hvor de ser det som en styrke at et barn vokser opp med flere enn et språk. Denne styrken kan komme til uttrykk gjennom ”mental fleksibilitet, bedre evne til begrepsdannelse, et større mangfold av mentale evner (...)” (Hakuta, 1986, ref. i Valvatne & Sandvik, 2007, s.287). Baker (2006) på sin side rapporterer at i de studiene som tar for seg om det er forskjell i intelligens hos enspråklige og tospråklige, viser resultatene at det ikke er noen forskjell. I de resultatene hvor det er blitt påvist positive effekter av tospråklighet trekker

Arnberg (1988) fram at det står i sammenheng med om barna representerer majoritetsgruppen i en eller annen forstand, slik at tospråklighet er mer et valg enn en nødvendighet. De tilfellene der negative effekter av tospråklighet har kommet fram, er barnet ofte tilknyttet en minoritetsspråklig gruppe. Det vil da ifølge Arnberg (1988) være disse forskjellighetene, snarere enn tospråkligheten i seg selv som bidrar til de motsigende resultatene. Også Cummins (1976) ser nærmere på de ulike resultatene man finner innad i forskning av tospråklige. Basert på en rekke studier som er relativt homogene i sine utvelgelseskriterier, konkluderer han med at dersom ferdigheter i begge språk blir oppnådd og vedlikeholdt, vil tospråklighet sannsynligvis gi et positivt bidrag i den kognitive utviklingen. Hvis barnet derimot har vanskeligheter med innlæring av språk over en lengre periode, vil det vanskeliggjøre den optimale kognitive og akademiske prosessen som en balansert tospråklighet kan bidra til (Cummins, 1976). De ulike oppfatningene om i hvilken grad tospråklighet kan være positivt for barnas kognitive funksjoner og hvordan det kan oppnås er utgangspunktet for de neste avsnittene hvor det vil bli sett nærmere på ulike teorier innenfor kognitiv utvikling hos tospråklige.

I de siste årene har kognitiv utvikling ved tospråklighet fått mer fokus. Mange av teoriene og hypotesene som er utviklet er med det henseende å forklare hvordan barnet ender opp med positive eller negative kognitive virkninger. I de undersøkelsene som viser til at tospråklighet har positive kognitive effekter er det kommet en del kritikk for at det ikke har blitt kontrollert for alternative årsaksforklaringer (Engen & Kulbrandstad, 2004). I det følgende vil det bli presentert ulike teorier og hypoteser om den kognitive utvikling hos tospråklige, uten at andre faktorer som også kan påvirke språkutviklingen til et tospråklig barn er tatt høyde for. Dette vil bli presentert i en annen del av oppgaven (avsnitt 2.5).

Flere av teoriene og hypotesene som er blitt utviklet for å forklare forskjeller i sammenhengen mellom språk og kognisjon hos tospråklige kan virke både logiske og sannsynlige, men ikke alle har forskningsresultater som kan bekrefte dem. Baker (2006) nevner to eksempler på slike teorier. Den første er balanseeffektteorien. I denne teorien ser man på utviklingen av språkene til en tospråklig person som en vekt, hvor de to vektskålene representerer hvert sitt språk. Ifølge dette bildet vil det å fremme kompetanse i det ene språket skje på bekostning av det andre, og dermed blir kompetansen i det andre språket minsket (Cummins, 1981). Den andre teorien som blir nevnt er ballongteorien. Ifølge denne teorien har de enspråklige en stor

ballong til sitt ene språk, mens de tospråklige må dele denne plassen til begge språk og har to ballonger på samme plass som de enspråklige har en. Dette medfører at etter hvert som det pumpes luft inn i den ene ballongen i form av språkstimulering, vil den andre ballongen krympe (Baker, 2006). Begge disse teoriene antyder at hjernen har begrenset plass til språk og antyder med det at enspråklighet er foretrukket. En annen antakelse som disse teoriene bygger på er at hvert språk hos en tospråklig person har sitt eget sett med lingvistiske evner og påvirkning av den ene vil ikke påvirke den andre til annet enn å begrense utviklingen (Cummins, 1981). Denne forståelsen deler enkelte likheter med det tidligere nevnte *delsynet* som oppfatter en tospråklig person som to enspråklige (Baker, 2006). Cummins (1981) konkluderer med at disse teoriene, og spesielt da balanseeffektteorien, har liten sammenheng med forholdet mellom språkferdighetene til en tospråklig person. Til tross for dette, hevder Baker (2006) at disse teoriene ubevisst blir opprettholdt av flere grupper som foreldre, lærere og politikere ved at man sammenligner tospråkliges ferdigheter med en enspråklig norm.

Det finnes imidlertid flere teorier som forsøker å motbevise balanse- og ballongteorien. Jim Cummins har presentert flere teorier som er forankret i forskning. I følgende avsnitt vil to av teoriene bli gjort rede for, toterskelteorien og isfjell-modellen.

I toterskelteorien drøfter Cummins (1976) hva som må til for at det tospråklige barnet skal unngå ulike kognitive mangler, og konkluderer med at andrespråket må mestres på samme nivå som førstespråket. Han illustrerer dette ved hjelp av to terskler, derav navnet toterskelteorien. Terskelnivåene kan ikke oppfattes som en absolutt størrelse, men vil variere, blant annet ut fra hvor mye tid barnet tilbringer med de forskjellige språkene. Med andre ord vil et tospråklig barn som tilbringer mye tid i situasjoner med andrespråket måtte nå en høyere terskelnivå enn et barn som ikke tilbringer like mye tid med andrespråket for å unngå kognitive mangler. For at barnets tospråklighet skal bidra til kognitiv vekst må både barnets første- og andrespråk nå et visst terskelnivå. En oppnåelse av den første terskelen er viktig for å unngå en forsinket kognitiv utvikling, mens en oppnåelse av den andre terskelen er viktig for en kognitiv vekst hos barnet. Først ved å krysse denne terskelen kan barnet oppleve at tospråklighet gir positive kognitive effekter. I møte med toterskelteorien er det viktig å ta i betraktning de individuelle tersklene hvert enkelt barn har, ettersom de opplever ulike læringssituasjoner og har ulik kognitiv vekst (Cummins, 1976).

Isfjellmodellen er en annen teori som søker å forklare forholdet mellom språk og kognisjon. I evaluering av flere tospråklige opplegg har det blitt funnet lite sammenheng mellom mengden av instruksjon på majoritetsspråket og de akademiske ferdighetene barnet har på det samme språket. Ut fra dette har det derfor blitt forslått at de akademiske ferdighetene på første- og andrespråket er gjensidig avhengige av hverandre. Ifølge isfjellmodellen vil dette si at det er en underliggende kognitiv og akademisk kompetanse som er felles på tvers av språkene. Dette medfører at man kan ta i bruk de kognitive, akademiske eller litteratur-relaterte ferdighetene uavhengig av hvilket språk man anvender. Det felles underliggende kompetanse prinsippet antyder at erfaring uansett språk kan fremme utvikling av kompetanse som er felles og underliggende for begge språk. For at dette skal inntreffe er utviklingen avhengig av tilfredsstillende motivasjon og eksponering av begge språk i skolen eller i hjemmemiljøet. Eksempler på kompetanse som kan overføres er begrepsforståelse, lesestrategi og kunnskap (Cummins, 1984).

Øzerk (2003) konkluderer med følgende ut fra Cummins sine teorier om forholdet mellom en tospråklig person sine to språk:

- 1) ”At det er et gjensidig avhengighetsforhold
- 2) At det er et gjensidig påvirkningsforhold og
- 3) At tospråkliges begge språk har et felles fundament.” (s. 77).

Dette vil med andre ord si at stimulering av morsmålet vil virke positivt på majoritetsspråket og omvendt. Et begrep som er lært og forstått på morsmålet er ikke uvesentlig for majoritetsspråket. Barnet må kunne knytte en ny merkelapp til ordet, men trenger ikke lære forståelsen av ordet på nytt.

2.4 Vokabular

Språket vårt består av mange byggeklosser, hvor ord regnes for å være basisklossen som alt bygges ut fra (Read, 2000). Til hvert ord finnes det kunnskap om form, mening og bruk.

Formen på et ord har med hvordan det høres ut, hvordan det skrives og hva som er stammen på ordet. Mening har informasjon om hva ordet betyr og hvilke assosiasjoner det gir, mens bruken gir informasjon om hvordan ordet fungerer grammatisk og i hvilke sammenhenger (Nation, 2001). Alle teorier om innlæring av ord bygger på en antakelse om at språkinnlæringen, i vårt tilfelle barnet, hører et ord og lager en sammenheng mellom ordet og

en (slags) betydningen av ordet (Dickinson & Tabors, 2001). Ordforrådet kan videre deles opp i to deler, et reseptivt vokabular og et ekspressivt vokabular. Det reseptive vokabularet representerer de ordene vi forstår, mens det ekspressive vokabularet representerer en prosess hvor man gjenfinner et ord som man kobler med fonemer i uttale eller skriftlig (Nation, 2001). De fleste personer har som regel et større ordforråd med tanke på hvilke ord de forstår, enn det de klarer å uttrykke. I møte med et nytt språk vil også den reseptive delen av språket utvikles før den ekspressive (Yan & Nicoladis, 2009).

Forskning viser at barn mellom syv og 15 år lærer gjennomsnittlig 3000 ord per år, det vil si cirka 8 ord om dagen (Wold, 2004). Med andre ord utvikles ordforrådet i en rekordfart i denne alderen. For at et tospråklig barn skal ha den samme aldersadekvate utviklingen på begge språk, vil det i praksis bety at barnet må lære 16 ord hver dag. Arnberg (1988) hevder, med bakgrunn i flere forskningsresultater, at det samlede ordforrådet hos tospråklige barn ofte er like stort som hos ettspråklige barn. Det vil si at ettspråklige barn har et dobbelt så stort ordforråd på norsk enn hva de tospråklige har, mens de tospråklige ikke følger den aldersadekvate utviklingen på begge språk. Så svart eller hvitt er det nødvendigvis ikke ettersom de tospråklige barna har ulike erfaringer og ulik grad av eksponering knyttet til språkene de snakker. Ordforrådsmengden kan blant annet være større på det ene språket enn det andre. Med flere arenaer som representerer forskjellige språk må barnet fordele språkinnlæringstiden sin på de ulike språkene han eller hun snakker og det er stor sannsynlighet for at barna møter forskjellige ord i de forskjellige settingene (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2009). Som Monsrud, Thurmann-Moe og Bjerkan (2010) påpeker: "For noen barn vil ordforrådet i typisk hverdagspråk kunne være best på morsmål, mens faglige ord og ord som er knyttet til norskspråklige erfaringer, vil kunne være best på norsk" (s.18). Barna vil med andre ord være sterkere i hvert språk i forskjellige domener (Baker, 2006). Bialystok et al. (2009) analyserte resultatene fra en undersøkelse med 1738 barn, 772 enspråklige og 966 tospråklige - mellom 3 og 10 år. Alle barna ble testet med den reseptive ordforrådstesten Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT; Dunn & Dunn, 1997) . Foreldrene rapporterte at barna snakket flytende engelsk pluss et språk til og at de brukte begge språkene daglig. Underveis i forskningsprosjektet ble forskerne oppmerksom på at ordene i PPVT kunne deles inn i ulike temaer, alt etter hvilke sammenhenger de ble mest brukt i. Ettersom de tospråklige barna i undersøkelsen brukte engelsk på skolen og et ikke-engelsk språk hjemme, kunne de to situasjonene bidra selektivt og dermed gi ulemper til bestemte deler av det engelske

vokabularet. Det ble derfor gjennomført en analyse hvor de klassifiserte ordene etter kategorien ”skole” eller ”hjem”, hvor de ønsket å kontrollere for hypotesen om barnet kunne færre ord i kategorien ”hjem” og flere ord i kategorien ”skole” på andrespråket. Ordene som hørte til ”hjem” var ord som hørte inn under kategorier som mat- og husholdgjenstander, kulturspesifikke gjenstander og ord som man ikke regnet med å finne i skolehverdagen. Under skole-kategorien hørte yrker, dyr og planter, former (eksempelvis rektangel), musikkinstrumenter og andre ord som kunne bidra til å reflektere erfaringer fra skolen. I standardskårene for PPVT hadde de enspråklige barna et gjennomsnitt på 77.1 for ord hjemme, og 77.7 for ord på skolen. Den tospråklige gruppen lå ikke langt under i kategori ”skole” og hadde et gjennomsnitt på 75.6. Derimot på ord som hørte til ”hjem”-kategorien hadde de et standardskår gjennomsnitt på 70.4 på andrespråket. Dette førte til deres konklusjon om at enspråklige kan flere hjemme-relaterte ord enn tospråklige på andrespråket, mens resultatene for skole-ordene er mer sammenlignbar mellom de to gruppene. De antok videre at den manglende kunnskap de tospråklige barna i testgruppen hadde på ”hjemme”-ord på engelsk, ville de ha kunnskaper om på sitt ikke-engelske språk, og at deres endelige ordforråd ville overstige de enspråklige barnas. Dette ble derimot ikke bekreftet (Bialystok et al., 2009). En lignende undersøkelse ble utført av Monsrud et al. (2010) som gjennomførte en utprøving av morsmålsbaserte versjoner av British Picture Vocabulary Scale II (BPVS II; Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Gjennomsnittlig skåret barna i dette utvalget bedre på sitt eget morsmål enn de gjorde på norsk. Her fant de ut at ved å summere totalsummen for norsk og morsmålet fikk de et mer autentisk bilde av barnets totale ordforråd, hvor den nye totalsummen gav et vesentlig bedre resultat enn resultatet for det enkelte språk. Å bruke en slik totalskåre kan belyse at tospråkliges ordforråd ikke alltid overlapper, men at språkene er knyttet til forskjellige situasjoner. For å vurdere størrelsen på ordforrådet til et tospråklig barn må man derfor regne med ordforrådet på begge språkene (Monsrud et al., 2010). Resultatene til Monsrud et al. (2010) er ikke sammenlignet med standardiserte skårer, og bidrar derfor ikke til å bekrefte antagelsen til Bialystok et al. (2009) om at de tospråkliges totalsum vil overstige enspråklige. Samtidig bekrefter studiene hverandre ved å påpeke viktigheten av se de tospråklige barnas ordforråd som en helhet.

Også innad i en majoritetsbefolkning kan et barns ordforråd variere i mengde og innhold ut fra hvor i landet en bor. Eksempelvis vil ordforrådet i en kommune i Troms differere fra en kommune i Rogaland. Til og med innenfor Oslo bykjerne vil man kunne finne at ordforrådet

endrer seg fra bydel til bydel (Lyster et al., 2010). I en undersøkelse hvor Lyster et al. (2010) testet det norske ordforrådet til 884 barn i alderen 3;0 til 16;1 ved hjelp av BPVS-II, fant de en stor spredning i resultatene innenfor hver aldersgruppe. Ser man på de aldersgruppene som er mest relevant for denne oppgaven, fra 5;0 til 5;5, hadde barna en minimumskåre på 34 ord mens maksimumskåren lå på 87 ord. Gjennomsnittet lå på 60.91 ord. Funnene viste ingen signifikante forskjeller mellom guttenes og jentenes skåre. Lyster et al. (2010) mener at de forskjellene man finner i barns ordforrådsutvikling er alarmerende, da forutsetningene barna har for videre læring vil være svært ulike. Med en stor spredning i vokabularet hos de enspråklige kan man regne med at det er stor sannsynlighet for at man vil finne større spredning hos de tospråklige ettersom det er store forskjeller i hvor mye tid de bruker i de ulike språkmiljøene.

Ser man på utviklingen av vokabularet til tospråklige, viser undersøkelser at morsmålet kan lide under det å vokse opp i en minoritetssituasjon fordi utviklingen kan forsinkes (Monrud et al., 2010). Samtidig er det viktig å se de tospråklige barna som individer hvor de, sammenlignet med enspråklige, kan ha en spurt i ordforrådsutviklingen på forskjellige tidspunkt. Lyster et al. (2010) hevder likevel at de forskjellene som finnes når barnet er tre år, vil være veiledende for hvilke forskjeller man finner når barna blir eldre. Bialystok et al. (2009) forventet å finne at gapet mellom enspråklige og tospråklige skulle minske fra de yngste til de eldre i sitt utvalg, men de fant ingen forandring. Med andre ord var forskjellen mellom de enspråklige og tospråklige den samme uansett alder. Et annerledes resultat finner man i en longitudinell studie utført med 83 barn fra spanskpråklige familier i USA. Barna, som var 3 år da studien startet, ble delt inn i to grupper ut fra engelskbruken: de som brukte mest engelsk i hjemmet (Home English Communication) og de som brukte mest engelsk på skolen og spansk i hjemmet (School English Communication). I løpet av de to årene studien varte ble barnas reseptive ordforråd på både engelsk og spansk testet 4 ganger. Begge gruppene viste en fremgang i det engelske ordforrådet, men hvor barn som bare brukte engelsk på skolen hadde den bratteste resultatkurven. Ved første testtidspunkt lå barna som snakket engelsk både hjemme og på skolen et standardavvik over de barna som bare brukte engelsk på skolen, mens ved siste testtidspunkt lå barna som snakket engelsk først og fremst på skolen omtrentlig bare et halvt standardavvik under de barna som snakket engelsk både hjemme og på skolen. Ordforrådet på spansk viste derimot en motsatt kurve i løpet av de to årene prosjektet varte. Selv om det reseptive ordforråd på spansk ble noe større for begge

gruppene i løpet av de to årene prosjektet varte, viser gjennomsnittet for standardskårer en nedadgående kurve (Hammer, Lawrence & Miccio, 2008). Det vil med andre ord si at barnas ordforråd på minoritetsspråket gikk ned i henhold til den aldersadekvate språkutviklingen, mens ordforrådet på majoritetsspråket gikk opp. Valvatne og Sandvik (2007) poengterer at idet barnet starter å lære andrespråket er det viktig at han eller hun fortsetter språkutviklingen på morsmålet. Ettersom det vil ta en del tid før barnet lærer like mye av andrespråket som det han eller hun kunne fra før på morsmålet, er det viktig at barnet har et språk der det kan følge en aldersadekvat utvikling. Dersom barnet ikke får en språklig utvikling som tilsvarer dets alder kan det være med å påvirke barnet både sosialt og intellektuelt (Valvatne & Sandvik, 2007).

I resultatene til både Bialystok et al. (2009) og Monsrud et al. (2010) skåret de enspråklige signifikant bedre på majoritetsspråket enn de tospråklige barna. Hvordan dette vil påvirke disse barnas videre språkutvikling vet vi ikke, men det har vist seg at ordforråd i denne alderen predikerer videre ordforrådsutvikling. Noe av dette kan forklares med at den videre utviklingen av ordforrådet bygger på barnets allerede eksisterende ordforråd. (Biemiller, 2005). Ordforrådet i barnehagealder har derfor mye å si for hvordan ordforrådet utvikler seg videre, og ut fra det som har blitt gjort rede for til nå vil et stort ordforråd i barnehagealder øke sannsynligheten for et stort ordforråd i seinere skolealder. Dersom barnet har et lite ordforråd i barnehagealder, kan det på samme måte øke risikoen for et lite ordforråd noen år fram i tid. Noen av begrunnelsene som legges til grunn for hvorfor det er viktig at tospråklige barn har et godt utviklet majoritetsspråk tar utgangspunkt i lesing og skolegang. Et studie gjort av Cunningham og Stanovich (1997) viste at ordforrådet barna hadde i første klasse predikerte mer enn 30 % av de forskjellene man 10 år seinere fant i elevenes leseforståelse. Også metaanalysen til Lervåg og Melby-Lervåg (2009) nevnt innledningsvis kom fram til at det muntlige språkferdighetsnivået hos de tospråklige påvirket barnas leseforståelse, og kunne forklare noe av forskjellen mellom leseforståelsen hos de enspråklige og de tospråklige.

Samtidig er det flere aspekter å ta i betraktning. Ved andrespråklæring kan flere trekk ved barna, som for eksempel motivasjon, personlighet og intelligens, påvirke læringsprosessen og da også tilegnelsen av ordforrådet (Berggreen & Tenfjord, 2003). Er det ordforrådet på andrespråket til barnet man måler, må man også ta i betraktning om barnet nettopp har møtt språket. Dersom det er tilfelle, kan språkutviklingen ha en bratt eller slak kurve alt ettersom

hvordan de nevnte trekkene er tilstede i barna. I tillegg finnes det andre faktorer som kan påvirke barnas språkutvikling, noe som fører oss inn i neste avsnitt.

2.5 Faktorer som påvirker språkutvikling

Hvilke ulike faktorer som kan være med å påvirke språkutviklingen har en stor plass i språkforskningen. Med forskning av både genetikk og miljø som bakteppe konkluderer Plomin og Dale (2000) at den forskjellen man finner i ordforrådsveksten hos enkelte individer muligens i større grad kan forklares ut fra miljøfaktorer enn av gener. Baker (2006) støtter den viktigheten miljøet har for språkutviklingen og skriver ”Language cannot be divorced from the context in which it is used.” (s.5). Med andre ord blir ikke språk til i et vakuum, men varierer i forhold til hvem man prater med og hvor man er. Goldenberg, Rueda og August (2008) hevder at sosiokulturelle faktorer kan bidra til å bedre eller forverre de mulighetene eller motivasjonen et barn har til å lære for eksempel språk. Noen eksempler på slike sosiokulturelle faktorer er livssyn, holdninger, oppførsel, rutiner, sosiale og politiske forhold, økonomisk status, utdanning, kulturell og etnisk opprinnelse. Dette stemmer overens med det man har observert i den norske skolen, at elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn har påvirket skoleprestasjonen deres (Engen & Kulbrandstad, 2004). På bakgrunn av dette har valget falt på noen ulike faktorer som er relevant for oppgaven uten å konkludere med at de er de viktigste faktorene. Noen eksempler på slike viktige faktorer som ikke blir redegjort for er viktigheten av tid tilbrakt med de enkelte språkene og kvaliteten på språkstimuleringen. Det som det derimot blir sett nærmere på er tidspunktet for andrespråktilegnelse, viktigheten av språkmiljøet, valg av språk og hvordan den kulturelle bakgrunnen kan påvirke språkutviklingen.

2.5.1 Tidspunkt for språktilegnelse

Tidspunktet for når et barn introduseres for andrespråket og begynner sin tospråklige utvikling kan i høyeste grad påvirke språkutviklingen. Dette gjelder spesielt dersom man følger en suksessiv tospråklig utvikling hvor man finner større språk i alder for andrespråktilegnelse.

Ser man på læringskurven når det kommer til å lære andrespråket, har undersøkelser vist at eldre barn lærer selve språket, morfologi og syntaks, raskere enn yngre barn, mens de yngste

har lettere for å beherske det fonologiske systemet enn de eldre barna (Romaine, 1995; Valvatne & Sandvik, 2007). På den annen side blir kompetansen i et språk høyere på lang sikt desto yngre man er når man starter opplæring i andrespråket. Følger man denne tankerekken vil det si at yngre barn lærer et nytt språk enklere og med større mulighet for suksess enn eldre barn (Baker, 2006). Berggreen og Tenfjord (2003) bekrefter dette resultatet med å henvise til en undersøkelse av personer som blir tospråklig i voksen alder. Her ser man at det er et mindretall av voksne som klarer å lære et språk så godt at de får med seg alle grammatiske detaljer i et språk. Ifølge Valvatne og Sandvik (2007) er det best for barnet om det begynner med innlæringen av andrespråket før det når femårsalderen. Baker (2006) tydeliggjør dette ved å sammenligne en ung suksessiv tospråklig innlærer med en eldre. Mens det unge barnet fanger og erverver språket må den eldre lære språket. I tillegg er den kognitive forståelsen av et språk større for en eldre språkinnlærer enn for en ung språkinnlærer (Baker, 2009). Den eldre språkinnlæreren er derfor mer språklig bevisst og kan i høyere grad reflektere over og lage hypoteser om språket. Romaine (1995) setter en grense ved puberteten for når man går fra å tilegne seg språket til å lære seg det. Hun omtaler puberteten som en kritisk periode for språktilegnelse, da hjernen mister noe av sin plastisitet og den venstre hemisfære blir mer spesialisert når det kommer til språkfunksjoner. Samlet viser fagfeltet innen språkopplæring en enighet om at en eldre språkinnlærer har en fordel framfor en ung språkinnlærer ved innlæringen av et språk gjennom en større forståelse for språkets oppbygging. Ønsker man derimot at barnet skal oppnå best mulig kompetanse på andrespråket, bør andrespråktilegnelsen skje så tidlig som mulig og helst før barnet blir fem år. Selv om tidspunkt for andrespråktilegnelse har vist seg å være viktig, hevder Romaine (1995) at omstendighetene rundt andrespråkinnlæringen er viktigere enn selve alderen.

2.5.2 Språkmiljø

Med alle de ulike faktorene som kan påvirke et barns språkutvikling, er det essensielt med gode språkmiljøer. En måte å beskrive et språkmiljø på er å se hvorvidt det fremmer additiv eller subtraktiv språkutvikling. I de tilfellene hvor majoritetsspråket og minoritetsspråket representerer forskjellige kontekster og utviklingen av andrespråket med dets kultur ikke skjer på bekostning av førstespråket og dets tilhørende kultur, snakker man om en additiv tospråklig situasjon (Lambert, 1980). For en innvandrer kan det for eksempel komme press fra majoriteten om å utvikle majoritetsspråket og en forventning om å bli kjent med og innrette seg under majoritetskulturen, noe som kan gå på bekostning av minoritetsspråket og

dets kultur. Da snakker man om en subtraktiv tospråklig situasjon. En slik situasjon kan forårsake tap av kulturell eller etnisk identitet, et mindre positivt bilde av seg selv, samtidig som vedkommende kan oppleve en fremmedgjøring i henhold til eget språk og kultur.

Majoritetsspråket kan da ende opp med å få en høyere status enn minoritetsspråket for barna i en minoritetsgruppe, noe som kan gå utover utviklingen av førstespråket til barna. Med et ønske om å tilhøre og bli akseptert i storsamfunnet, lærer barna hvilket språk som blir mest anerkjent av majoritetsbefolkningen. Baker (2006) poengterer at en slik statusforskjell i de forskjellige språkene til og med kan føre til at barna mister sitt minoritetsspråk. Det blir derfor viktig å skape en additiv tospråklig situasjon for barna.

Et språkmiljø består vanligvis av personer som har ulik kompetanse på målspråket, om dette er majoritetsspråket eller minoritetsspråket. Det kan for eksempel være forskjeller i språkkompetanse mellom foreldre og barn. Det kan også være tilfeller der en part har majoritetsspråket som sitt førstespråk og en part har det som sitt andrespråk. Dette vil kunne påvirke kommunikasjonen mellom dem, og den som behersker målspråket best vil ofte tilpasse sitt språk og innputt til den parten som ikke behersker målspråket like godt (Berggreen & Tenfjord, 2003). ”At den voksne tar ansvaret for og legger til rette samtalen, utgjør en integrert del av det barnetilpassete registeret.” (Berggreen & Tenfjord, 2003, s.145). En slik interaksjon mellom de voksne og barnet utgjør med andre ord en nødvendighet i barnas språkutvikling. Berggreen & Tenfjord (2003) viser til tre måter den voksne kan gi språkstøtte til et barn på; ved ekspansjoner, semantisk kontingens og ved temahjelp. Ved ekspansjoner bruker den voksne det barnet har sagt og bygger en større språklig kontekst rundt det. Brukes den semantiske kontingens som språklig støtte for barnet vil det si at den voksne er en språkmodell for barnet ved å legge seg nær opp til barnets tale innholdsmessig sett. Ved å ta i bruk språkstøtte som temahjelp hjelper den voksne barnet til å fokusere på et tema ved å stille spørsmål og dra konsentrasjonen deres tilbake til emnet. På denne måten bidrar den voksne til at barnet får økt konsentrasjonen sin og samtidig utvikle en bedre dybdeforståelse.

Et tospråklig barn er som regel knyttet til ulike språkmiljøer, hvor det ofte er spesifisert hvilket språk man snakker hvor. For et barn som har et minoritetsspråk som morsmål representerer ofte hjemmet et språkmiljø der morsmålet blir dominerende, mens barnehagen eller skolen blir et språkmiljø for majoritetsspråket. I de tilfellene hvor skillene er så tydelige

for hvor de ulike språkene brukes, vil ordforrådet i begge språk bli påvirket av det miljøet språket brukes i. Dette vil da medføre forskjellig ordforråd i hvert av språkene. For noen barn kan det hende at linjene mellom de forskjellige språkmiljøene er mer usynlige enn for andre barn, for eksempel ved at barnet snakker både morsmål og majoritetsspråk hjemme eller at barnet får mulighet til å snakke morsmålet sitt i en majoritetsspråklig barnehage der de har minoritetsspråklig personale.

Med bakgrunn i forskjeller i sosioøkonomisk status fant Hart og Risley (1995) at det var stor variasjon i hvor mange ord en treåring hørte per dag. Barn i familier med velferdsordninger hørte 600 ord per time, barn i arbeiderklassefamilier hørte 1250 ord per time, mens de barna som hadde foreldre med en profesjon som krevde utdanning utover det obligatoriske, hørte 2150 ord per time. I løpet av et år med utgangspunkt i en familieuke på 100 timer vil et barn i en familie med velferdsordninger ha hørt 3 millioner ord, mens et barn i en arbeidsklassefamilie vil ha hørt 6 millioner ord. Dette viser store forskjeller i innputt, og i de fleste tilfeller vil dette påvirke barnets ordforråd. I følge Dickinson og Tabors (2001) er det en enighet om at språkmiljøet til unge barn derfor bør være rikt på ord brukt i interessante samtaler, og at barnet bør omringes av historier med tilhørende forklaringer. Også de tok for seg sammenhengen mellom type samfunnsklasse og størrelsen på ordforrådet i familien, hvor de i likhet med Hart og Risley (1995) fant ut at det var i de familiene med høyest inntekt at det var høyest ordforråd. Det er vanskelig å si noe om hvilken samfunnsklasse familiene i undersøkelsen for denne oppgaven da vi ikke vet noe om inntektsnivået, men det er ofte slik at innvandrerfamilier har noe mindre lønn enn gjennomsnittet (Dickinson & Tabors, 2001).

Barnehage utgjør også en stor del av språkmiljøet til mange barn. I et prøveprosjekt gjort i samarbeid av staten og Oslo kommune ble det satt i gang et foretak hvor man tilbydde fire timers gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. I denne bydelen utgjorde barn med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke gikk i barnehage en stor andel. Intensjonen bak prosjektet var å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring. Dette skulle oppnås gjennom å øke minoritetsspråklige barns deltakelse i barnehage og fremme deres kompetanse i norsk før skolestart. Prosjektet bidro positivt til at barna ble godt forberedt, både språklig og sosialt, med tanke på skolestart. Tross denne gode utviklingen lå noen av barna likevel tre til fire år under det gjennomsnittlige nivået for en norskspråklig skolebegynner når det gjaldt ordforråd. Også etter to år i skolen var det like resultater (Skoug & Sand, 2003). Selv om

prosjektet kunne vise til positive resultater, bidro ikke året i barnehage til å jevne ut ordforrådsforskjellene mellom barna med minoritetsspråklig bakgrunn og de norskspråklige barna. Samtidig er det sannsynlig at året i barnehage utgjorde en forskjell i barnas språkutvikling på norsk, og at de fikk et bedre utgangspunkt for videre språkopplæring. Hvilken rolle barnehagen kan ha på språkutviklingen til et enspråklig barn kom fram i studien ”Den norske mor og barn-undersøkelsen” (MoBa) hvor det ble sett nærmere på om tid i offentlig barnehage kan verne barna fra en forsinket språkutvikling. Resultatene viste en signifikant sammenheng mellom type daglig barnetilsyn og forsinket språkutvikling ved 3-årsalderen, hvor det var færre barn med forsinket språkutvikling blant de barna som gikk i barnehage enn de barna som ikke gikk i barnehage. Denne sammenhengen var signifikant ved 1.5- og 3-årsalderen, mens det ikke var noen signifikant sammenheng mellom type daglig barnetilsyn og sen språkutvikling ved 3-årsalderen når barna var 1 år gammel. Et annet interessant resultat som kom fram i denne undersøkelsen var sammenhengen mellom den tiden barna tilbrakte i barnehagen og antall barn med forsinket språkutvikling. Av de barna som hadde fulltids barnehageplass ved 3-årsalderen fant man færre barn som hadde en forsinket språkutvikling enn i gruppen barn som bare hadde deltids barnehageplass (Lekhal, Zachrisson, Wang, Schjølberg & von Soest, 2010). Disse resultatene bekrefter den positive innvirkningen en offentlig barnehage kan ha på barns språkutvikling. Selv om ikke minoritetsspråklige barn var i fokus i denne studien, er det rimelig å anta at en del av de med forsinket språkutvikling er minoritetsspråklige.

2.5.3 Valg av språk

I en tospråklig familie, hvor det er potensial til å bruke mer enn et språk, tar foreldrene et valg med tanke på hvilket språk de skal bruke i barnas oppdragelse (Baker, 2006). Piller (2001) refererer til dette som privat språkplanlegging. Hun fant ut at for mange foreldre blir ikke dette valget tatt bevisst, og i noen tilfeller blir valget tatt for dem. Dette gjelder eksempelvis hvis en av foreldrene er enspråklig (Piller, 2002). Videre vil det bli belyst viktigheten av valg av språk og ulike elementer som man kan ta hensyn til i et slikt valg.

Blant minoritetsspråklige familier i Norge eksisterer det mye variasjon med tanke på hvilket eller hvilke språk som brukes innen familien. I de familier hvor både mor, far og barn er førstegenerasjons innvandrere (ikke født i Norge) er det mest vanlig at de bruker foreldrenes morsmål som språk i hjemmet. Andre varianter kan være at mor og far snakker morsmålet

mellom seg og barnet, men at barnet responderer på norsk, eller at barnet responderer på morsmålet til foreldrene, men snakker norsk til søsknene. Det kan nok også forekomme at alle familiemedlemmene veksler mellom første- og andrespråket, hvor situasjonene eller emnet kan styre språkvalg (Engen & Kulbrandstad, 2004). I hvor stor grad morsmålet blir opprettholdt i hjemmet kan også ha en sammenheng med hvor lenge familien har bodd i landet (Monsrud m.fl., 2010). Baker (2006) gir uttrykk for at dersom man ser på innvandrere som nylig har kommet til landet er sannsynligheten høyere for at foreldrene snakker morsmålet, mens barna seg i mellom snakker det språket som finnes i gaten, på skolen og på tv. Dette viser at også barna blir stilt ovenfor språklige valg i nye situasjoner, selv om det ofte blir selvsagt for de tospråklige hvilket språk de skal bruke i samtaler med forskjellige personer. I relasjon til andre tospråklige barn kan det hende de bytter språk seg i mellom alt ettersom hvilken kontekst de er i og hvilke andre personer de er sammen med (Baker, 2006). I en studie utført av De Houwer (1990) indikerte resultatene at tospråklige barn blander språkene i større grad når de snakker med andre tospråklige enn når de snakker med enspråklige. De Houwer (1990) konkluderer med at disse funnene viser noe av den kreativiteten et tospråklig barn tar i bruk for å oppnå flytende språk.

Valvatne og Sandvik (2007) poengterer at når et barn skal lære språk, er den viktigste komponenten å ha god kontakt med foreldrene. Når foreldrene skal ta en avgjørelse om hvilket språk de skal bruke mellom seg og barnet, er det viktig å velge det språket som vil føre til best mulig kommunikasjon mellom partene. Et barn har stor språkkapasitet, så det er ikke nødvendigvis hvor mange språk barnet snakker som har mest å si, men mer hvor mye de får brukt språket eller språkene. Hvis for eksempel foreldrene har muligheten til å lære barnet et eller to språk som ikke er majoritetsspråket er det flere ting å ta hensyn til. Dersom det å lære barnet to ikke-majoritetsspråk kan bedre kommunikasjonen mellom foreldrene og barnet, kan en innlæring av to språk muligens være til det beste for barnet så lenge det får brukt begge språkene rikelig. Hvis det derimot blir få språktreningsmuligheter for barna i et av språkene, for eksempel ved at foreldrene benytter seg mer av et av språkene, kan det være bedre for barnet å bare konsentrere seg om det språket som det får brukt mest (Valvatne og Sandvik, 2007). Dersom foreldrene velger å veksle mellom flere språk i kommunikasjon med barnet, hevder Cummins (1981) at det beste for barnet er om foreldrene velger ut kontekster til de ulike språkene. For eksempel at man bruker et språk hjemme, mens et annet språk ute.

Det finnes nok de minoritetsspråklige foreldre som i et ønske om å integrere barnet sitt best mulig i den nye kulturen eller for å selv få språktrening, velger å snakke norsk hjemme med barnet. En medvirkende grunn kan være at foreldrenes morsmål har lav status i det landet de kommer til. Dette kan føre til at foreldrene får en drivkraft til å utvikle majoritetsspråket, men hvor det kan gå på bekostning av førstespråket (Monsrud m.fl., 2010). Monsrud m.fl. (2010) skriver at ”suksess knyttes til å beherske majoritetsspråket, og stimulering av morsmålet blir underordnet” (s.16). Valvatne og Sandvik (2007) har en oppfatning om at enkelte ansatte i barnehager gir råd til minoritetsspråklige foreldrene om at de bør snakke norsk i hjemmet. Fillmore (1991, ref. i Valvatne og Sandvik, 2007) uttrykker imidlertid bekymring for nettopp en slik utvikling og frykter at minoritetsspråklige barn mister sin morsmålskompetanse. Egeberg (2004) skriver at ved å prate et annet språk enn morsmålet i hjemmet blir det språklige utgangspunktet for læring dårligere. Kun ved å velge det språket foreldrene behersker best i kommunikasjon med barna, vil de gi det beste utgangspunktet for barna å lære språk. Valvatne og Sandvik (2007) hevder at det å kommunisere på et språk som begge behersker er et viktig moment for å utvikle en trygg identitet, spesielt i de tilfeller hvor foreldrenes minoritetskultur er veldig forskjellig fra majoritetskulturen. Barna får også noe å strekke seg etter språklig sett ettersom foreldrene vil bli bedre språkmodeller dersom de benytter sitt eget morsmål. Foreldrene har sannsynligvis et større ordforråd, bedre grammatikk og uttale på det språket de behersker best, noe som gjør at de kan uttrykke seg bedre ovenfor barna. Dette vil føre til bedre kommunikasjon og et rikere språkstimuli (Egeberg, 2004). Det kan hende at foreldrenes kompetanse kan måle seg med barnas språkkompetanse på andrespråket når de er små, men etter hvert som barna vokser kan det bli vanskeligere å være en språkstøtte for barnet. Noen kan oppleve at det blir vanskeligere å kommunisere om andre samtaleemner enn de hverdagslige etter hvert som barna blir eldre. Hvis man da ønsker å gå tilbake til morsmålet med barna, kan det være for seint da barnet kan ha glemt mye av morsmålet og foretrekker andrespråket (Valvatne & Sandvik, 2007).

Det har tidligere blitt gjort rede for flere syn knyttet til hvilket tidspunkt som anses som det beste for å lære et andrespråk. Blant minoritetsgruppene i Norge er det ulike praksiser for når barnet blir introdusert for andrespråket. Dersom foreldrene tilhører en innvandrergroupe som er stor i landet, kan det hende at de har et stort nettverk rundt seg og at barnet blir omringet av personer som snakker på morsmålet til det. Går ikke barnet i en majoritetsspråklig barnehage

kan det være vanskelig for barnet å lære majoritetsspråket før det er fem eller seks år og skolen starter (Valvatne & Sandvik, 2007). Samtidig ser man at flere foreldre med minoritetsbakgrunn ønsker en barnehageplass nettopp med det hensende at barna skal lære seg norsk og samtidig få kjennskap til det norske samfunnet. Andre foreldre setter en trygg morsmålsutvikling foran en innlæring av majoritetsspråket, og ønsker derfor ikke at barna skal begynne i barnehagen når de er altfor små (Engen & Kulbrandstad, 2004).

I møte med foreldrene kan det være viktig å kartlegge hvilke språkvaner familien har i hjemmet. Om de snakker flere enn ett språk i hjemmet og hvor mye og eventuelt hvor lenge barnet har hatt kontakt med majoritetsspråket kan være spørsmål som kan gi et bedre bilde av hvilke språkinnlæringsmuligheter et barn har (Egeberg, 2004). Dersom familien er bevisst språkvalget i familien, legger de et godt grunnlag for en etablering og opprettholdelse av tospråklighet i tidlig barndom (Baker, 2006).

2.5.4 Kulturaspektet – et nærmere syn på den pakistanske kulturen

I denne oppgaven er det hovedfokus på en minoritetsspråklig gruppe, den pakistanske, og det blir derfor naturlig å trekke inn særtrekk ved den pakistanske kulturen. Her vil jeg beskrive denne gruppens språklige bakgrunn og plass i den norske majoritetskulturen.

Ser man på innvandrergupper i Norge er den pakistanske gruppen den som har vært lengst til lands i nyere tid (Aaresæther, 2009). I følge Statistisk Sentralbyrå (2011a) er innvandrerguppen fra Pakistan den tredje største i Norge med 31 884 talte mennesker, med Polen og Sverige på henholdsvis første og andre plass. Det ser ut til at en stor andel av pakistanske barn ikke begynner i barnehagen før fire til femårsalderen (Engen & Kulbrandstad, 2004).

I Pakistan er det flere språk, og hvilken provins man er fra forteller som regel hvilket språk man snakker. I Norge stammer en stor del av den pakistanske innvandrerguppen fra Punjab, hvor panjabi er førstespråket og også brukkspråket i hjemmene (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det regnes at så mye som to tredjedeler av befolkningen i Pakistan har panjabi som sitt morsmål (Thiesen, 2003a). Panjabi er i nært slektskap til urdu, og ser man bort fra enkelte dialekter kan personer tilknyttet disse to språkene forstå hverandre. Enkelte ord er helt like på begge språkene, hvor de blant annet deler en del felles lånord, mens den største forskjellen

mellom språkene er uttalen og stavellesstrukturen. Skriftspråket til disse språkene er også ulikt hvor de bruker forskjellige alfabeter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Selv om panjabi snakkes av mange pakistanere blir det ikke tilregnet noen offisiell status i Pakistan, hvor det blant annet ikke blir lært i på skolene og det tilhørende skriftspråket nesten ikke blir brukt (Thiesen, 2003b). Urdu derimot, som ikke kan knyttes til noe spesielt område i Pakistan og som bare en liten andel av befolkningen har som morsmål, er det offisielle språket i lese- og skriveopplæringen. Dette gjør at språket får en høyere status enn de andre språkene i landet (Aaresæther, 2009; Thiesen 2003a). Av hele befolkningen i Pakistan regnes det med at i overkant av 90 % forstår urdu. Av de nevnte to tredjedelene som har panjabi som morsmål, er det flere som ser på urdu som sitt førstespråk. Dette har stor sammenheng med den statusen urdu har (Thiesen, 2003a). Thiesen (2003b) undrer seg over om en av årsakene til at ingen har slått et slag for å gjøre panjabi til et offisielt språk i Pakistan kan ha en sammenheng med at panjabi står så nær urdu at det ikke skaper noe problem for de som ser på panjabi som sitt morsmål å forholde seg til urdu som det skriftlige og offisielle språket.

Engelsk er også et høystatusspråk i Pakistan og de rikeste pakistanere sender ofte barna sine på skoler der engelsk er et sentralt språk (Aaresæther, 2009). I det store og hele blir engelsk foretrukket fremfor urdu av eliten. Denne utviklingen er ikke spesielt gunstig for urdu da urdu betegnes som et truet språk, hvor en av grunnene til dette er at det blir motarbeidet og sjikanert av myndighetene i India (Thiesen, 2003a & b).

Urdu har en stor plass blant minoritetsspråkene i Norge. Aaresæther (2009) skriver at urdu er et av de største minoritetsspråkene i Norge, og da spesielt i Oslo. Flere norske skoler tilbyr morsmålsundervisning på urdu og i programmene NRK har produsert med tanke på den pakistanske minoritetsgruppen er urdu det språket det kommuniseres på (Thiesen, 2003a). Også i moskeene foregår undervisningen på urdu, noe som bekrefter det Baker (2006) skriver om at religion kan være med å styrke og opprettholde et minoritetsspråk. Man regner med at i likhet med språkinndelingen i Pakistan har de fleste innvandrere med pakistansk bakgrunn i Norge panjabi som sitt morsmål, men på grunn av den statusen urdu har omtaler de urdu som sitt førstespråk (Thiesen, 2003a). Selv om panjabi ikke har den samme offisielle statusen som urdu, skriver Aaresæther (2009) at panjabi får status og funksjon som "hjertespråk" i de norsk-pakistanske familiene som stammer fra Punjab.

I en utført av Mussarat (2005) ble det sett på hvilket språk pakistanske mødre i Norge vektla i utviklingen av barnets språklige ferdigheter. Studien fant ut at det var en forskjell mellom panjabitalende og urdotalende mødre. Ettersom panjabi bare er et muntlig språk finnes det ikke litteratur på panjabi. I motsetning til de urdotalende mødre som leste for barna sine, fortalte de panjabitalende mødre muntlige fortellinger til barna sine. Mussarat (2005) fant også at de panjabitalende mødre ikke var like opptatt av lek, sammenlignet med de urdotalende mødre som så på leken som positiv for barnets språkutvikling. Disse resultatene viser at selv om man omtaler pakistanere som en gruppe, kan det være store forskjeller innad.

Gjennom en studie av første-, andre- og tredjegenasjons meksikanamerikanere fant man at språkskiftet fra spansk til amerikansk var komplett etter to generasjoner (Buriel & Cardoza, 1988). Hvorvidt dette kan forekomme blant den pakistanske minoritetsgruppen i Norge er uvisst. For selv om den meksikanskamerikanske gruppen er kjent for å ha dype røtter til hjemlandet sitt, opplevde tredjegenasjonen mer tilhørighet til det amerikanske språket enn det spanske. Dette vil med andre ord si at selv om den pakistanske gruppen har dype røtter i hjemlandet sitt, vil det ikke nødvendigvis hindre et komplett språkskifte til majoritetsspråket. Når dette er sagt ser man i enkelte minoritetsmiljøer i Norge, muligens også det pakistanske minoritetsmiljøet, at det er sterke tradisjoner for å hente ektefeller fra hjemlandet. Dette kan bidra til å styrke bruken av minoritetsspråket (Monsrud et al., 2010), hvor bruden eller brudgommen fra hjemlandet mest sannsynlig vil snakke sitt morsmål til ektefelle og kommende barn. Det er mulig at disse tradisjonene kan hindre et komplett språkskifte.

2.6 Oppsummering

Oppsummert ser vi at flere studier viser til et godt utviklet morsmål er viktig for læring og utvikling hos tospråklige barn (Egeberg, 2004; Valvatne & Sandvik, 2007), i tillegg har morsmålet vist seg å være en viktig faktor i innlæringen av andre språk (August & Shanahan, 2010). Samtidig er kompetansen i majoritetsspråket viktig dersom barnet skal fungere eksempelvis på skolen, hvor svak språkkompetanse på majoritetsspråket kan føre til at de ikke klarer å følge undervisningen (Øzerk, 2003). Cummins (1976) konkluderer med at man finner de største fordelene ved tospråklighet hos de individene som har en balansert tospråklighet,

men Piller (2001) trekker fram at en slik balansert flerspråklighet forekommer svært sjeldent om ikke aldri.

I praksis blir ofte språkferdighetene til tospråklige barn vurdert opp mot enspråkliges språklige ferdigheter noe som står i kontrast til et mer holistisk syn hvor de to språkene anses som en total lingvistisk enhet (Baker, 2006). For å oppå en optimal tospråklig utvikling er den gjensidige påvirkningsprosessen mellom de to språkene påpekt som viktig, og at dette inntreffer når førstespråket er utviklet på et visst nivå (Øzerk, 2003).

Hvilke konsekvenser det medfører å vokse opp med mer enn ett språk finnes det flere syn på. På den ene siden er det forskningsresultater som viser til at en tospråklig utvikling hemmer språkutviklingen og fører til en svakere utvikling på andrespråket. På den andre siden ser man at det har vært en styrke å vokse opp med flere enn et språk (Valvatne & Sandvik, 2007). Baker (2006) derimot hevder at det ikke finnes noen forskjell. Ulike teorier og hypoteser er blitt utviklet for å forklare en positiv versus en negativ effekt i forhold til tospråklig utvikling, hvor noen teorier omtrentlig utelukker en positiv effekt av tospråklighet (jmf balanseeffektteorien), mens andre teorier forklarer hva som skal til for å oppnå en positiv effekt av tospråklighet (jmf toterskelteorien og isfjellmodellen).

Fra ulike hold er det ulike resultater om størrelsen på tospråklige barns ordforråd. Arnberg (1988) hevder at det samlede ordforrådet hos tospråklige barn er like stort som hos ettspråklige barn. Bialystok et al. (2009) på sin side ville ut fra forskningsresultater anta at de tospråklige barnas totale ordforråd ville overskride de enspråkliges. Monsrud et al. (2010) bekreftet at det totale ordforrådet til tospråklige var større enn det vokabularstørrelsen man fant på de enkelte språkene, men fikk ikke bekreftet at resultatene oversteg de enspråkliges. Det at man finner så ulike resultater i forskning på vokabular kan man muligens forklare ut fra at ordforråd varierer både i mengde og innhold ut fra hvor en bor (Lyster et al., 2010).

At ordforrådet kan variere fra bydel til bydel eller fra familie til familie forteller at det er ulike faktor rundt barnet som kan påvirke språkutviklingen. Noen er eksplisitte for utvikling av tospråklighet. Hvor gammelt barnet er når det lærer andrespråket, hvilket språk familien velger å kommunisere med hverandre på og hvilken kultur en stammer fra kan alle være med å påvirke språkutviklingen. Et godt språkmiljø danner også grunnlag for en god språkutvikling.

3 Metode

3.1 Metode og design

Denne oppgaven bygger på en kvantitativ tilnærming. Ved å være en del av et større forskningsprosjekt får jeg tilgang til en stor mengde informasjon og det blir naturlig å velge denne tilnærmingen. Designet jeg bruker er et ikke-eksperimentelt design. Med dette menes at prosjektet ikke har til hensikt å påvirke resultatene, men heller studere virkeligheten som den er. Dersom man ønsker å se på mulige påvirkningsfaktorer, som har bidratt til det resultatet man får, gir et ikke-eksperimentelt design rom for dette (Kleven, 2002).

3.2 Utvalg

Prosjektet "Språkutvikling hos barn med urdu eller panjabi som morsmål" er en del av et større prosjekt som utføres av forskergruppen Child Language & Learning (CLL). De barna som deltar i prosjektet går i barnehager i Oslo og omegn. Barna ble rekruttert gjennom kontakt med flere barnehager. De som var født i 2005, hadde pakistansk bakgrunn og hadde urdu eller panjabi som morsmål ble med i prosjektet etter at foreldrene hadde skrevet under på et samtykkeskjema. Antall barn som ble med til slutt var 66 barn. I tillegg svarte foreldrene på et spørreskjema som de fikk utlevert. Omtrent 89 % av alle foreldrene leverte tilbake spørreskjemaet, men ikke alle svarte på alle spørsmålene. Svarprosenten varierte fra 79-89 %, avhengig av hvilket spørsmål det gjaldt.

Ettersom det er frivillig om man vil la barna gå i barnehage eller ikke, er det uvisst hvor stor prosentdel av alle barn med pakistansk bakgrunn, som har urdu eller panjabi som morsmål og som ble født i 2005 i Oslo og omegn, som ikke går i barnehage.

3.3 Gjennomføring

Dette masterprosjektet bygger på resultatene fra en survey og en språkkartlegging. Språkkartleggingen ble gjennomført ved at tre masterstudenter og forskningsleder hentet inn data. Hver av oss reiste ut til de forskjellige barnehagene vi hadde blitt tildelt for å

gjennomføre testene på et sted som var kjent for barna. Denne datainnsamlingen skjedde fra september '10 til desember '10.

Hvert barn ble testet med et testbatteri som var fordelt på to dager. To av testene i testbatteriet, Test for Reception of Grammar (TROG) og British Picture Vocabulary Scale (BPVS; Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997), ble gjennomført både på norsk og på urdu eller panjabi. På samtykkeskjemaet, som var skrevet både på norsk og urdu, krysset foreldrene av for om barnet hadde urdu eller panjabi som morsmål. Ettersom urdu har en høyere status enn panjabi er det en mulighet for at foreldrene krysset av på urdu, mens barna egentlig forstår panjabi bedre. I de fleste testsituasjonene fikk barnet spørsmål om han eller hun snakket panjabi eller urdu hjemme, hvor svaret varierte i henhold til hva foreldrene svarte på spørreskjemaet. På grunn av at det var vanskelig å vurdere om barnet hadde forstått innholdet i spørsmålet, ble det vedtatt å forholde seg til det foreldrene hadde skrevet.

På den første dagen ble BPVS utført på norsk, mens TROG ble utført på urdu eller panjabi. Den andre dagen ble dette gjort motsatt. Ingen av forskningsassistentene hadde noen erfaring med testspråkene urdu eller panjabi. Alt språkmateriale til testene var derfor blitt spilt inn på forhånd og ble de spilt av i testsituasjonen. Det var også spilt inn en instruksjon på målspråket, og barnet ble spurt på norsk om de forstod hva "mannen på båndet" sa. Dersom de ikke forstod det som ble sagt, ble dette igjen forklart på norsk. Den innspilte versjonen av BPVS hadde ingen øvingsoppgaver, og de ble derfor gjennomført på norsk. Ettersom BPVS norsk og BPVS urdu brukte de samme bildene, ble det anbefalt å la det gå noen dager mellom testdagene slik at barnets resultat ikke ble påvirket av at han eller hun husket svarene sine fra den første dagen.

For å holde barnas konsentrasjon og motivasjon oppe gjennom den tiden som ble brukt for testing, ble det brukt et belønningssystem. På testdagene ble barna presentert for et ark med tegninger som representerte testene som skulle utføres. Ved siden av hver tegning var det en rute hvor barnet kunne sette et kryss eller tegne en tegning som symbol på at oppgaven var gjennomført. Når alle rutene var ferdig utfylt, var også barnet ferdig med testingen og fikk velge et klistremerke som dagens belønning. Da barnet hadde samlet to klistremerker, ett for hver dag, fikk han eller hun velge en premie for den innsatsen de hadde gjort.

I tillegg til testingen fikk barnas foreldre utlevert et spørreskjema som de skulle fylle ut hjemme. Barnehagene fikk ansvaret for utdeling og innsamling av ferdigutfylte skjemaer samt å overlevere dem til forskningsassistentene. Det var valgfritt for foreldrene om de ville svare eller ikke, og enkelte valgte å ikke fylle ut spørreskjemaet. Årsaken til at noen av foreldrene ikke svarte på undersøkelsen er ikke kjent.

3.4 Måleinstrumenter

Noen av spørsmålene i spørreskjemaet til foreldrene samt dataene fra BPVS danner grunnlaget for analysen. Dataene fra spørreskjemaet vil bli definert som uavhengige variabler, mens dataene fra BPVS vil bli definert som avhengige variabler.

3.4.1 Reseptivt vokabular

BPVS ble brukt som mål på barnas reseptive vokabular. På denne testen får barnet høre et ord (eksempelvis hånd), han eller hun får så se fire bilder av forskjellige gjenstander og må velge ut det bildet de synes samsvarer best med ordet. Det må tas i betraktning at dårlig konsentrasjon kan føre til at barnet ikke registrerer alle alternativene, og man kan få ut et feil resultat (Bishop, 1997). Det er en fordel at denne oppgaven var først begge dagene barna ble testet, slik at forholdene ligger til rette for at man har unngått generell dårlig konsentrasjon. Grunnen til at jeg velger denne testen er fordi den blir gjennomført både på urdu eller panjabi og norsk, og det gir en mulighet for å se hvor sterk posisjon disse språkene har i forhold til hverandre, og hvilke forskjeller som finnes.

Testen er standardisert for norske barn enspråklige barn (Lyster et al., 2010). Dette kan skape noen utfordringer i tolkningen av resultatene hos tospråklige barn. Monsrud et al. (2010) skriver at ”utfordringer ligger både i hvorvidt utvalget av ord i en prøve yter barn fra annen språkkultur rettferdighet og hvorvidt man kan være sikker på å måle riktig når man ikke selv behersker barnets morsmål” (s.19). Dersom man hadde brukt en språktest som var utviklet og standardisert for morsmålet til barnet, vil ikke dette heller gi et riktig resultat da betingelsene for utviklingen av språket vil være annerledes for en som vokser opp med det som majoritetsspråk og en som vokser opp med det samme språket som minoritetsspråk. Selv om man ikke kan være sikker på at man får et riktig resultat, så er det allikevel viktig å kartlegge med samme test på begge språk slik at man kan få en større forståelse for barnets ressurser

(Monsrud et al., 2010). Ved bruk av en kartleggingsprøve som BPVS, er det samtidig viktig å huske at den ikke gir et fullstendig bilde av den ordkunnskapen et barn har (Lyster et al., 2010). For å tolke resultatene fra en slik kartleggingsprøve riktig blir det derfor viktig å se på hele konteksten til barnet (Monsrud, Thurmann-Moe & Bjerkan, 2010). BPVS som kartleggingsmateriell for tospråklige vil drøftes mer gjennomgående under avsnitt 5.1.1 om begrepsvaliditet.

3.4.2 Spørreskjema til foreldrene

I tillegg til BPVS ble det som tidligere nevnt også benyttet en survey for innhenting av data som tar utgangspunkt i et spørreskjema utviklet i forbindelse med språkprosjektet ”Språkutvikling hos barn med urdu eller panjabi som morsmål”. De Vaus (2002) skriver at survey ikke er en bestemt teknikk, men defineres som et systematisk sett med data.

Foreldrene fikk utlevert spørreskjemaet på både norsk og urdu, hvor de bare trengte å svare på et av dem. Besvarelsen var frivillig. Skjemaet inneholder spørsmål som tar for seg bakgrunnsopplysninger som foreldrenes bakgrunn, når de flyttet til Norge, utdanning og arbeidsstatus. Barnets hørsel og barnets tilknytning til barnehagen hører også inn under bakgrunnsinformasjonen. En del av denne bakgrunnsinformasjonen som foreldrene gav blir med i den deskriptive analysen for å gi en bedre beskrivelse av utvalget og for å få en dypere forståelse for resultatene til resten av analysene. Spørsmålet ”Hvor mange timer deltar barnet i barnehagetilbud” ble regnet som en viktig bakgrunnsvariabel og blir med i de større analysene som en kontrollvariabel. Dette spørsmålet var opprinnelig formulert på følgende måte: ”Hvor mange timer deltar barnet i følgende tilbud per uke?”. Foreldrene kunne krysse av i tabellen som er presentert i figur 3-1.

	Dagmamma	Barnepark	Åpen barnehage	Barnehage
Under 10 timer				
10-20				
20-27 timer				
28-35 timer				
36-43 timer				
Over 43 timer				

Figur 3-1: Tabell fra spørreskjema

Timeantallet de krysset av på var fordelt på 6 kategorier. Ellers kunne de krysse av på om barnet benyttet seg av tilbud hos dagmamma, barnepark, åpen barnehage eller barnehage. For å bruke denne variabelen i analysen var det enklest om en kunne forholde seg til dette spørsmålet som én variabel og ikke fire. Gjennom å studere datamaterialet litt mer inngående, viste det seg at dette var en mulighet. På kun fire av spørreskjemaene var det andre svar enn barnehage og når ingen av barna var hos dagmamma, kunne de siste alternativene sammenfattes i en stor kategori, nemlig barnehage.

Utenom bakgrunnsinformasjon var spørreskjemaet delt opp i tre andre kategorier, A) Tidlig språkutvikling, B) Forhold til lesing og skrift og C) Språkbruk. Flere av spørsmålene under kategorien C) Språkbruk var aktuelle for problemstillingen. Valget falt til slutt på å gå dypere på spørsmålene som gjaldt "Språk i familien", hvor de vil danne grunnlaget for de uavhengige variablene. Spørsmålene som blir mål for språkmiljøet i hjemmet er som følger:

1. Hvilket språk snakket barnet mest?
2. Hvilket språk snakker mor til barnet?
3. Hvilket språk snakker far til barnet?
4. Hvilket språk snakker barnet til mor?
5. Hvilket språk snakker barnet til far?
6. Hvilket språk snakker søsken til barnet?
7. Hvilket språk snakker barnet til søsken?

Her måtte den foresatte som svarte på spørreskjemaet vurdere språkbruken til de enkelte i familien og vurdere hvilket språk som ble mest brukt av norsk, urdu og panjabi. Dette kan være en vanskelig oppgave å svare på ettersom flere språk kan være representert i en og samme familie. Selv om en slik vurdering må bli subjektiv, må man gå ut i fra en oppfatning om at de som fyller ut spørreskjemaet kjenner barnet sitt og språksituasjonen i familien rimelig godt. Det er allikevel en mulighet at dersom en utenfra hadde observert familien hadde man muligens endt opp med et annerledes resultat. Dette blir noe man må ta hensyn til i analysen og i videre drøfting.

3.5 Analyse

Datamaterialet som ble hentet inn via språkkartlegging og spørreskjema har blitt bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Dette programmet har gjort det mulig å enkelt hente ut ønsket informasjon om hele gruppen.

Deskriptiv statistikk blir benyttet for å beskrive utvalget som er med i prosjektet. For alder og for resultatene fra BPVS norsk og BPVS urdu vil det bli sett på gjennomsnittskåre, standardavvik og fordelingsform (skjevhet og kurtosis). Deler av spørreskjemaet som omhandler bakgrunnsinformasjon vil bli brukt til å gi et bedre bilde av barna i utvalget.

I den analytiske statistikken vil verktøy som korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse bli anvendt. Korrelasjonsanalysen blir brukt for å si noe om forholdet mellom to variabler om gangen og forteller i hvilken grad det er en sammenheng mellom dem (De Vaus, 2002). Det vil bli gjennomført korrelasjonsanalyser mellom BPVS norsk og BPVS urdu, og mellom språkvariablene og Timer i barnehage. Ettersom man regner med den tiden barna tilbringer i barnehagen kan påvirke barnets vokabular, blir den uavhengige variabelen Timer i barnehagen med som en kontrollvariabel.

Ved å bruke regresjonsanalyse kan man si noe om i hvor stor grad de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen (De Vaus, 2002). Ut fra problemstillingen blir det naturlig å sette BPVS norsk og BPVS urdu som avhengige variabler, og språkvalgene til barnet og de andre familiemedlemmene som uavhengige variabler. Kontrollvariabelen Timer i barnehage vil også bli brukt som en uavhengig variabel i regresjonsanalysen.

Språkvalgene til familien, som tidligere nevnt i avsnitt 3.4, defineres gjennom syv spørsmål i spørreskjemaet og danner utgangspunkt for de uavhengige språkvariablene. Med de tre svaralternativene, norsk, urdu og panjabi, blir variablene regnet for å være ordinalvariabler. For å kunne bruke dem i regresjonsanalysen, som er beregnet for intervallvariabler, blir det nødvendig å omkode dem fra ordinalvariabler til intervallvariabler. Denne omkodingen blir referert til som dummy-koding (De Vaus, 2002). Gjennomføringen av dummy-kodingen for regresjonsanalysen vil bli beskrevet i avsnitt 4.2.2.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet avgjør kvaliteten til en undersøkelse. Validitet berører gyldigheten til de slutninger som blir foretatt i en undersøkelse og tar seg av de systematiske målingsfeilene ifølge klassisk testteori (Lund, 2002a, Kleven, 2002a). Reliabilitet derimot ser nærmere på de tilfeldige målingsfeilene og undersøker i hvor stor grad datamaterialet er fri for de (Kleven, 2002a). Med andre ord tar den for seg undersøkelsens og testresultatens jevnhet, stabilitet og presisjonen og handler om hvor stor sjans det er for at resultatene blir de samme om man hadde gjort undersøkelsen på nytt, men med et annet utvalg med samme utvalgsriterier (Gall, Gall & Borg, 2007). Reliabiliteten til testene, målt med Cronbachs alfa, er gjort rede for i analysedelen.

Det vil bli tatt utgangspunkt i Cook & Campbell (1979) sitt validitetssystem når validiteten skal vurderes. Dette validitetssystemet er bygget opp av fire kvalitetskrav; *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet*. Reliabilitet har spesielt stor påvirkning på den statistiske validiteten og begrepsvaliditeten, og kan gjøre det vanskelig å måle validiteten dersom testreliabiliteten er dårlig (Lund, 2002a). Samtidig er det viktig å påpeke at alle validitetstypene vil kunne påvirke hverandre i mindre eller større grad (Shadish, Cook & Campbell, 2002). En innføring av de ulike validitetstypene følger. Derimot vil validitetstypene og reliabiliteten bli drøftet inngående i lys av studiens resultater i avsnitt 5.1.

Begrepsvaliditet måles ut fra om de ulike variablene, i vårt tilfelle BPVS og spørsmål fra spørreskjemaet, måler de begrepene som er utgangspunktet for analysen (Lund & Christophersen, 1999). Om man da har valgt de riktige begrepsoperasjonaliseringene vil være

utgangspunktet for drøftingen rundt validiteten til begrepene ordforråd og språkmiljø. Dersom den operasjonelle variabelen i tillegg til det relevante begrepet måler irrelevante begrep og usystematiske feil vil dette kunne true begrepsvaliditeten (Lund, 2002a).

Statistisk validitet ser på sammenhengen og styrken av sammenhengen mellom to variabler (Shadish et al., 2002). Det finnes flere elementer som kan true en god statistisk validitet, hvor dårlig reliabilitet allerede er nevnt. Lund (2002a) nevner også brudd på statistiske forutsetninger, som for eksempel hvis barna født i Pakistan hadde hatt avvikende resultater i forhold til resten av gruppen og allikevel vært en del av analysene, og lav statistisk styrke, i form at det ikke oppdages relevante forhold i populasjonen, som to andre trusler for god statistisk validitet.

Ønsker man å sjekke den indre validiteten må man undersøke om det eksisterer en kausal sammenheng mellom variablene brukt i undersøkelsen. Med dette vil man finne ut om det antatte årsaksbestemte forholdet mellom begrepene blir reflektert i analysene ved at språkmiljø påvirker ordforråd og samtidige kontrollere at ingen andre forhold spiller inn (Shadish et al., 2002, Lund, 2002a). I følge Kleven (2002a) må man stille seg kritisk til indre validitet når man bruker et ikke-eksperimentelt design og alternative tolkninger av resultatet bør vurderes.

God ytre validitet får man dersom resultatene og de kausale sammenhengene man finner fra analysen kan generaliseres utover utvalget i denne studien og gjelde for andre lignende og relevante studier (Gall et al., 2007, Lund, 2002a). Lund (2002a) forklarer ytre validitet på følgende måte ”En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet.” (s. 121).

3.7 Etiske vurderinger

Ettersom informantene til prosjektet både er barn og tilhører en etnisk gruppe blir det satt store krav til de etiske retningslinjene. Barn er en sårbar gruppe og det er derfor viktig at denne gruppen blir beskyttet. Dette gjelder blant annet konfidensialitet, hvor

konfidensialiteten må vurderes etter hva som er det beste for barnet, og å fremme de rettigheter et barn har i forskningen (Becke-Hansen, 2009). Dersom det eksempelvis kommer tydelig fram i en forskningssituasjon at barnet har vanskeligheter utover det normale, må man vurdere om konfidensialiteten i prosjektet beskytter barnet eller fratrar barnet en videre oppfølging. Som del av en etnisk gruppe kan man fort bli synlig ettersom gruppene ikke alltid er så store. Har man mange utvelgelseskriterier kan det synliggjøre utvalget for resten av samfunnet. Dette setter strenge krav til både anonymisering og behandling av data. Dersom man tenker at resultatet kan si noe på et analytisk plan er det viktig å gjøre det på en slik måte at gruppen ikke kjenner seg utlevert, men respektert og at man kan ha som fokus at forskningen skal tjene den aktuelle etniske gruppen. Man må også som forsker være bevisst på resten av allmennheten, og at fremstillingen av resultatene ikke gir rom for feiltolkning som er til ugunst for den etniske gruppen (Ingierd & Fossheim, 2010).

Hovedprosjektet CLL har satt noen krav i forhold til etiske hensyn. Dette dreier seg blant annet om vern av informantene, og jeg har skrevet under på en taushetserklæring hvor det settes krav med tanke på barnas anonymitet og hva man gjør med materialet som man henter inn. Forskergruppen har også fått samtykke fra barnas foreldre til å kunne gjennomføre testene.

Selv om foreldrene har signert et samtykkeskjema, må barna få en mulighet til å si seg villig til å delta i prosjektet eller ikke (NESH, 2006). Denne muligheten kan jeg som forskningsassistent gi barna ved at de opplever de får et valg når de får spørsmål om de vil være med for å bli testet. Det er da viktig at selve testsituasjonen oppleves som trygg. Noen av barna som blir testet behersker ikke nødvendigvis norsk så veldig godt og de kan oppleve det som ubehagelig og utrygt å bli testet. Med tanke på avveiningen om det er til nytte eller til skade for barnet, må en derfor se til at barna blir godt ivaretatt og ikke presset til å gjøre noe de ikke vil.

4 Resultater

Dette kapitlet vil gi en oversikt over resultatene fra prosjektet gjennom deskriptiv og analytisk statistikk.

Vokabularferdigheter blir presentert gjennom resultatene fra BPVS. Språkmiljøet blir fremstilt gjennom å se på språkbruk mellom familiemedlemmer og barnet, samt den tiden barnet er i barnehagen.

4.1 Deskriptiv statistikk

Denne delen av oppgaven vil ta for seg den beskrivende delen av statistikken, den såkalte deskriptive analysen. De enkelte variablene som danner utgangspunkt for oppgaven vil bli forsøkt belyst gjennom å se på frekvens, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis.

I materialet var det 34 jenter og 32 gutter. Tabell 4-1 presenterer alderen ved begge testtidspunkt. BPVS norsk og urdu sine deskriptive data vil også bli presentert.

Tabell 4-1: Deskriptive data for alder og ordforråd:

Variabel	N	M	SD	Skew	Krt	C. Alpha
Alder d1	66	63,17	3,476			
Alder d2	66	63,86	3,700			
BPVS norsk	64	32.08	11.587	.102	-.191	.925
BPVS urdu	63	21.43	10.077	.340	-.578	.905

BPVS = British Picture Vocabulary Scale, Skew = skjevhet, Krt = kurtosis

I utvalget er gjennomsnittsalderen til barna 63,17 måneder på dag 1 og 63,86 måneder på dag 2. Dette tilsvarer en aldersfordeling på barna fra 57 til 70 måneder den første dagen og fra 57 til 72 måneder den andre dagen. Med andre ord er det ikke stor forskjell i alderen på barna fra testdag 1 til testdag 2. Grunnen til forskjellen kan forklares med at noen barn var på lengre feriereiser mellom de to testdagene.

Resultatene fra analysen på BPVS norsk viser et gjennomsnitt på 32.08 riktige, hvor det varierte fra 10 til 55 riktige. Skjevhet er et av målene som forteller noe om fordelingsform. I det man måler skjevhet vil man få kunne få positive tall, negative tall eller null. Dersom skjevheten er null er det en symmetrisk fordeling, og dersom man får ut et positivt eller negativt tall forteller det noe om hvordan fordelingen er i forhold til normalfordelingen. Kurtosis er også et mål for formen til fordelingen. Også her viser et resultat på null at det er snakk om en normalfordeling. Der kurtoseverdien gir et positivt tall har fordelingen en spiss kurve, mens der den gir et negativt tall har fordelingen en flat kurve (De Vaus, 2002). Formen på fordelingen har en positiv skjevhet og en negativ kurtosis. Ut fra tabellen er det nærliggende å sammenligne resultatene fra BPVS norsk med BPVS urdu. Fra disse tallene ser vi at det var en høyere gjennomsnittligskåre på BPVS norsk med 32.08 poeng enn på BPVS urdu hvor gjennomsnittsskåren lå på 21.43. Den laveste poengsummen på BPVS urdu var 4 og den høyeste lå på 49. Derimot ligger beste skåre på både BPVS norsk og BPVS urdu under forventet resultat for aldersgruppen gitt den norske normeringen hvor minimum poengsum er 34, maksimum er 87 og gjennomsnittet ligger på 60.91 (Lyster et al., 2010).

For å undersøke om et barns respons på en oppgave i testen er konsistent med resten av responsene, tester man reliabiliteten til testen. Som mål for reliabiliteten, i dette tilfelle indre konsistens, blir Cronbachs alpha brukt. Denne koeffisienten har en verdi fra 0-1 og bør helst ha en verdi på over 0.7 før testen kan regnes som pålitelig (De Vaus, 2002). Cronbachs Alpha til BPVS norsk lå på 0.925, et tall som angir høy reliabilitet. Det ble også sett på verdien "Cronbach's Alpha if item deleted" hvor tallene varierte fra 0.924-0.925. Med andre ord er det ikke en nevneverdig forskjell i tallene og det kan konkluderes med at det ikke er nødvendig å slette noen "item" for å få Cronbachs Alpha høyere. Cronbachs Alpha til BPVS urdu lå nær opp til verdien til BPVS norsk med 0.905, og er også langt over De Vaus (2002) sin grense på 0.7 og kan derfor regnes for å være pålitelig. Dessuten er BPVS en test som er normert på norsk og det er ikke gitt at vi kan slette noen enkeltoppgaver hvis vi skal sammenligne resultater fra den pågående undersøkelsen med de norske normene.

BPVS er, som tidligere skrevet, en del av et større testbatteri som ble utført på de barna hvor foreldrene godkjente deres deltakelse. De barna som ble testet er det som har vært grunnlaget for denne analysen. Spørreskjemaene som ble sendt til foreldrene var ikke en del av opplegget

I barnehagen og det er dersom ikke alle som har valgt å svare på det. I analysen av spørreskjemaene dukker det derfor opp “missing value” som varierer fra 12-19.

4.1.1 Beskrivelse av hjemmemiljøet med utgangspunkt i spørreskjema

Gruppen av barn som var med i undersøkelsen kommer alle fra familier med pakistansk bakgrunn. Dette er ikke nok informasjon for å få et ”helt” bilde av barna og deres familie. For å få et bedre bilde av denne gruppen har enkelte av spørsmålene på spørreskjemaet blitt brukt med det hensende å få et bedre grunnlag for å tolke de analyser som blir foretatt.

Den største andelen av barna, hele 96.3 %, er født i Norge. De resterende 3.7 % utgjør to barn hvor begge er født i Pakistan. Resultatene deres på både BPVS norsk og urdu var ikke avvikende i forhold til resten av gruppen, og det ble derfor besluttet å beholde de i utvalget for analysene. Hos foreldrene derimot er det annerledes. Bare 26.4 % av alle mødrene ble født i Norge, mens enda færre fedre, med sine 13.2 %, ble født i Norge. Ingen av barna har hatt en *varig hørselsvekkelse*, men på spørsmål om barna har hatt ørebetennelser svarer 13 % at det har forekommet flere ganger. For å kontrollere om det kan ha påvirket resultatene ble det kjørt en deskriptiv analyse av BPVS norsk og BPVS urdu på gjennomsnitt til de barna som hadde hatt gjentatte ørebetennelser. Gjennomsnittet på BPVS norsk ble 32 og på BPVS urdu ble gjennomsnittet 20. Dette viser at gjennomsnittet til gruppen barn som hadde hatt gjentatte ørebetennelser ikke var nevneverdig forskjellig fra resultatet for gruppen som helhet, og det er derfor ikke nødvendig å ta disse barnas resultater ut av analysen.

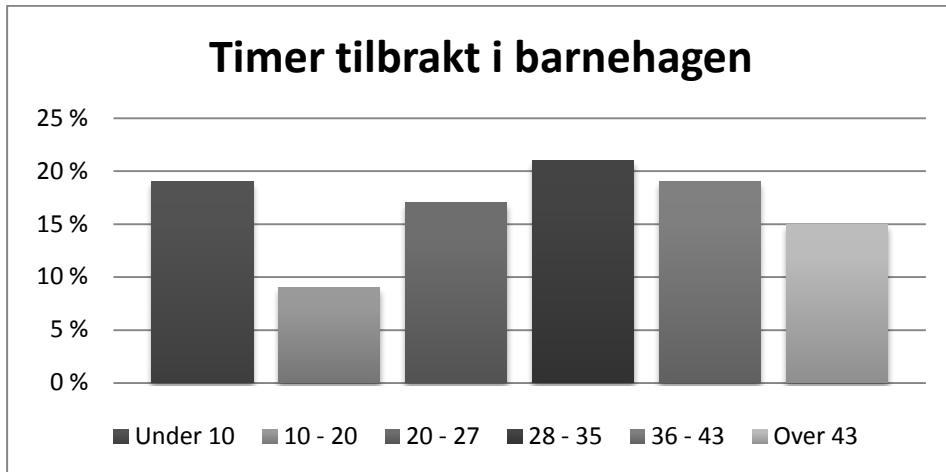
På informasjon om foreldrene er hjemmевærende eller om de arbeider, er det mer jevnt fordelt for kvinner enn for menn. 50 % av kvinnene arbeider enten heltid eller deltid, mens 40.4 % er hjemmевærende. De resterende prosentene deler seg mellom *student* og kategorien *annet*. Hos fedrene er det hele 90.2 % som arbeider (hvorav 84.3 % jobber heltid) mot 2 % som er hjemme. 2 % av fedrene er studenter, mens 5.9 % har krysset av i rubrikken *annet*. I spørreundersøkelsen svarer 92.5 % at familien har et fellesspråk.

4.1.2 Timer i barnehagen

Alle barna som deltar i undersøkelsen tilbringer tid i barnehagen i løpet av en uke, da det var gjennom barnehagene forskningsprosjektet ”Språkutvikling hos minoritetsspråklige barn” kom i kontakt med barna. I spørreskjemaet var et av spørsmålene ”Hvor mange timer deltar barnet i følgende tilbud per uke?”, og hvor svaralternativene var *Dagmamma, Barnepark, Åpen barnehage* og *Barnehage*. Deretter måtte foreldrene vurdere hvor mange timer barnet tilbrakte på de enkelte stedene. Det var delt inn i seks kategorier; *Under 10 timer, 10-20 timer, 20-27 timer, 28-35 timer, 36-43 timer* og *Over 43 timer*. I mesteparten av spørreskjemaene hadde foreldrene krysset av for barna deres tilbrakte tid i barnehage. Bare fire av spørreskjemaene var avvikende i forhold til dette. Tre av foreldrene svarte at barna deres tilbrakte timer i åpen barnehage, mens en hadde krysset av på at barnet deltok en del timer i barnepark i tillegg til barnehage. Bare en av de tre foreldrene som hadde krysset av på åpen barnehage hadde krysset av på at barnet deltok i barnehage i tillegg. En kan dermed undre seg om alle foreldrene vet forskjell på de enkelte svaralternativene ettersom vi vet alle barna går i barnehage. En mulighet kan være at foreldrene oppfatter barnehagen som åpen barnehage.

For å kunne bruke disse tallene fra dette spørsmålet i en analyse, blir det nødvendig å lage en ny variabel med navnet Timer i barnehage. Det ble naturlig å føre over svaret fra de to barna som hadde svart åpen barnehage over på barnehage, og stod da igjen med to andre barn med andre svaralternativer. De hadde allerede svart at de gikk i barnehage, og i tillegg gikk den ene noen timer i åpen barnehage og den andre i barnepark. På grunn av at det timeantallet de hadde oppført på de to andre alternativene ikke utgjorde så mange timer til sammen, ble det valgt å slå disse svarene sammen med tid i barnehage.

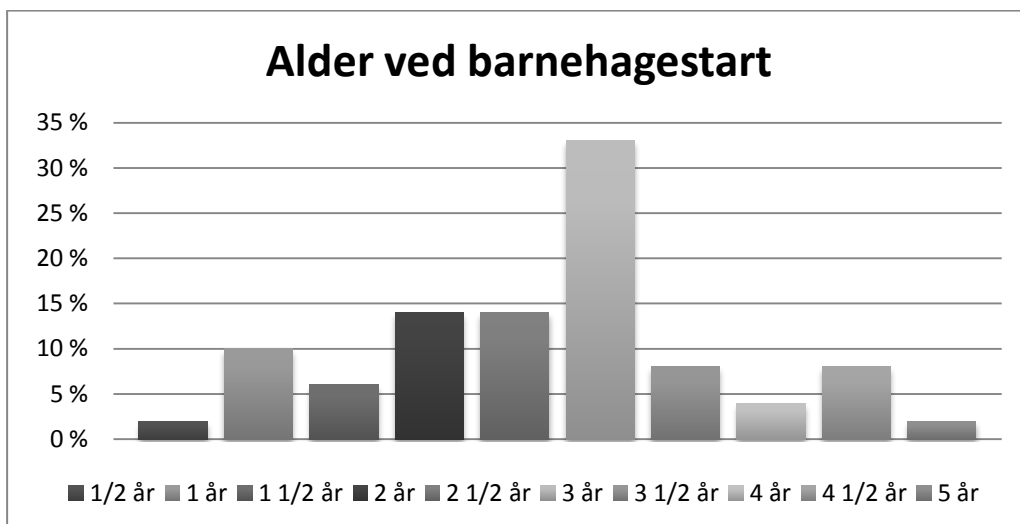
Den nye variabelen Timer i barnehage forteller da hvor mange timer barna i undersøkelsen tilbringer i barnehagen per uke. Det ble naturlig å bruke den samme inndeling på antall timer som i undersøkelsen. De deskriptive dataene viste at resultatene har fordelt seg jevnt på antall timer. I et søylediagram ser fordelingen over timer i barnehagen slik ut:



Figur 4-1: Søylediagram, fordeling av barnas timer tilbrakt i barnehage

Figuren viser at 18.9 % av barna tilbrakte mindre enn 10 timer i barnehagen, 9.4 % 10-20 timer, 17.0 % 20-27 timer, 20.8 % 28-35 timer, 18.9 % 36-43 timer og 15.1 % tilbrakte over 43 timer. Etersom denne variabelen ligger på ordinalnivå blir det mest fornuftig å finne median som ligger på den 50.persentil, som i dette tilfellet ligger på svaralternativet 28-35 timer.

Bakgrunnsinformasjon i form av hvor gammel barnet var da det begynte i barnehage kan også være av interesse i denne sammenheng. Dette fremstilles best ved hjelp av et søylediagram:



Figur 4-2: Søylediagram, fordeling av hvor gammel barnet var ved barnehagestart.

Figur 4-2 viser at det er god fordeling for når barna startet i barnehagen, hvor hele 60 % av utvalget startet i barnehagen mellom de var to og tre år. Så mange som 33.3 % av barna startet i barnehagen da de var tre år, som også er gjennomsnittsalderen for barnehagestart i utvalget.

4.1.3 Valg av språk i hjemmet

På spørsmål om hvilket språk familien til barnet bruker i hjemmet, er de syv spørsmålene som tar for seg språket i kjernefamilien de mest sentrale i denne sammenhengen.

Tabell 4-2 gjør rede for språkfordelingen i utvalget. Foreldrene måtte vurdere hvilket språk som ble snakket mest og kunne krysse av på *norsk*, *urdu* eller *panjabi*. Dersom de krysset av på både *norsk* og *urdu* eller *panjabi* går dette i kategorien Begge.

Tabell 4-2: Språkfordeling i utvalget

	Norsk	Begge	Urdu og/ eller panjabi	Sum
Hvilket språk snakker barnet mest?	21	8	29	58
Hvilket språk snakker mor til barnet?	2	28	28	58
Hvilket språk snakker far til barnet?	5	23	29	57
Hvilket språk snakker barnet til mor?	9	30	19	58
Hvilket språk snakker barnet til far?	12	24	19	55
Hvilket språk snakker søsken til barnet?	15	26	12	53
Hvilket språk snakker barnet til søsken?	16	28	13	57

Tabell 4-2 viser store variasjoner med tanke på hvilke språk som blir snakket mest i de ulike familiene. På generell basis snakker barna i utvalget mest urdu eller panjabi. I samtale med mor, far og søsken viser resultatene derimot at barnet snakker både norsk og urdu eller panjabi mest. Disse resultatene kan virke noe motstridende. Mødrene har delt seg likt mellom å bare bruke urdu eller panjabi i samtale med barnet og bruke både norsk og urdu eller panjabi. I fedrenes tilfelle er det flere som snakker mest urdu eller panjabi i samtale med barna. I samtalen som foregår mellom barnet og søsken skifter de mellom å snakke norsk og urdu eller panjabi. Av de familiemedlemmene som velger å bruke mest enten norsk eller urdu er det flere som velger å snakke mest urdu enn norsk. Bare i samtaler som foregår mellom søsken og barnet er det flere som bruker mest norsk i samtalen.

4.2 Analytisk statistikk

4.2.1 Bivariate korrelasjoner

I bivariat korrelasjonsanalyse finner man forholdet mellom to variabler gjennom en korrelasjons koeffisient. Dens størrelse avhenger av hvor langt hvert tilfelle ligger fra regresjonslinjen, hvor høyeste verdi på 1 forteller at alle tilfellene i analysen ligger på linje. Verdien man får kan både ha positivt og negativt fortegn, noe som kan forklare retningen på sammenhengen. Dette brukes i de tilfeller man ønsker å forutse resultat for en gruppe og finne ut sannsynligheten for at forandring i en variabel påvirker en annen variabel (De Vaus, 2002).

Tabell 4-3 presenterer de resultatene som kom fram i korrelasjonsanalyse mellom de tre variablene; BPVS norsk, BPVS urdu og Timer i barnehage.

Tabell 4-3: Korrelasjoner mellom vokabular og timer i barnehagen

Variabel	1.	2.	3.
1. BPVS n	-		
2. BPVS u	.211	-	
3. Timer i bh	.355**	.065	-

Note. ** Korrelasjon er signifikant på .01 nivå (to-halet test). BPVS n = British Picture Vocabulary Scale gjennomføring på norsk; BPVS u = British Picture Vocabulary Scale gjennomføring på urdu eller panjabi; Tid i bh = Hvor mange timer barnet tilbringer i barnehagen per uke;

I tabell 4-3 ser vi at korrelasjonsverdien for BPVS norsk og BPVS urdu ikke er signifikant. Det konkluderes derfor med at det er liten sammenheng mellom resultatene på BPVS norsk og BPVS urdu. Heller ikke Timer i barnehage korrelerer med BPVS urdu. Ser man derimot på Timer i barnehage og BPVS norsk er den signifikant på .01 nivå. Korrelasjonsverdien på .355 regnes innenfor pedagogiske studier som en moderat korrelasjon (Gall et al., 2007). Dette vil si det er større sannsynlighet for at barn som tilbringer mye tid i barnehagen har et høyere resultat på BPVS norsk enn de som ikke tilbringer så mange timer per uke i barnehagen.

4.2.2 Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse er en av de mest brukte statistiske verktøyene innenfor pedagogisk forskning. I regresjonsanalyse ønsker man se på sammenhengen mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Gall et al., 2002). Det er to hovedtypeanalyser å velge mellom innenfor regresjonsanalyse; simultan og hierarkisk regresjonsanalyse. I begge regresjonsanalysene blir avhengig og uavhengig variabel valgt ut fra teori og hypotese (Pallant, 2010). I de følgende analysene vil en simultan regresjonsanalyse bli benyttet, hvor man kjører alle de ønskede uavhengige variablene samtidig. Denne benyttes for å se hvilket unikt bidrag hver variabel kan bidra med i å forklare varians i den avhengige variabelen eller for å se hva variablene som gruppe kan forklare.

I et ønske om å finne ut hva som kan forklare vokabularet til et tospråklig barn, blir BPVS norsk og urdu lagt inn i to ulike regresjonsanalyser som den avhengige variabelen. Ettersom det ble funnet en signifikant korrelasjon mellom Timer i barnehage og BPVS norsk er den med i analysen som en kontrollvariabel. Fordi vi ønsker å kontrollere for den del av variasjonen av ordforrådet Timer i barnehage forklarer, legges den inn før de andre uavhengige variablene.

I alle påfølgende regresjonsanalyser er de uavhengige variablene blitt dannet med utgangspunkt i spørsmålene fra spørreskjemaet som tok for seg hvilket språk som ble snakket i hjemmet. Her registrerte foreldrene hva barnet snakket mest og hvilket språk som ble mest brukt i kommunikasjon mellom barn og mor, far og søsken. Det ble gitt tre svaralternativer hvor de kunne krysse av på *norsk*, *urdu* eller *panjabi*. I instruksen til oppgaven ble det ikke presisert om de skulle krysse av på bare en eller flere, og flere av familiene krysset av på flere enn en. Svaralternativene *norsk*, *urdu* og *panjabi* lå alle på nominalnivå, og det kunne ikke bli foretatt regresjonsanalyse med disse svaralternativene. Løsningen ble derfor å gjøre dem om til dummyvariabler. Dette er variabler med bare to kategorier som blir kodet 0 eller 1, hvor man lager én dummyvariabel mindre enn det antall kategorier man har (De Vaus, 2002). I dette tilfellet ble det laget tre nye kategorier; Mest Norsk, Mest Urdu og Mest Begge. Det resulterer i to dummyvariabler. Der foreldrene bare hadde krysset av på *norsk*, ble det registrert som Mest Norsk i den nye kategoriseringen. Det samme gjaldt for de som bare hadde krysset av på *urdu*. Krysset foreldrene av på svaralternativet *panjabi*, eller krysset av på *norsk* i tillegg til *urdu* og/eller *panjabi*, ble svarene registrert i nye kategoriseringer. I de

tilfellene foreldrene hadde krysset av på *panjabi* eller *urdu* og *panjabi*, ble dette registrert som Mest Urdu da disse to språkene regnes for å ligge tett opp mot hverandre (Thiesen, 2003b). I de tilfellene hvor foreldrene krysset av på både *urdu* eller *panjabi* og *norsk* eller alle tre, kom det under kategorien Mest Begge.

Fordi jeg ønsket å se nærmere på de familiene hvor det blir snakket mest norsk opp mot de familiene hvor det blir snakket mest urdu, og se det i forhold til resultatene på BPVS urdu og norsk, ble det naturlig å lage to dummyvariabler ut fra hvert spørsmål, hvor den ene dummyvariabelen representerte Mest Norsk og den andre dummyvariabelen representerte Mest Urdu. Det blir brukt dikotome verdier. Under dummyvariabelen Mest Norsk blir det gitt verdien 1 dersom familien har krysset av på *norsk*, og verdien 0 dersom de har krysset av på *urdu* eller krysset av på begge språk. For dummyvariabelen Mest Urdu blir verdien 1 registrert på de familiene som har krysset av på *urdu*, mens avkrysning av alternativet *norsk* eller både *norsk* og *urdu* gir verdien 0. Med andre ord får svaralternativet Mest Begge verdien 0 i forhold til begge variablene. I analysen betyr dette at man kjører norsk mot urdu og begge i den første variabelen, og urdu mot norsk og begge i den andre.

Resultatene som kom fram i regresjonsanalysene for denne dummykodingen gav et noe uventet resultat. I regresjonsanalysen hvor BPVS urdu var avhengig variabel gav mors valg av språk et signifikant unikt bidrag. Mors valg av språk bestod av de to dummykodete variablene Mor snakker til barnet mest Norsk og Mor snakker til barnet mest Urdu. For å se hvilket bidrag den enkelte uavhengige variabelen har, kan den standardiserte koeffisienten Beta forklare noe av dette. Mor snakker til barnet mest Norsk hadde den høyeste Betaverdien signifikant på .01-nivå og forklarer derfor mest av barnas ordforråd på urdu av de to. Mor snakker til barnet mest Urdu var ikke signifikant. Dette var som sagt et noe uventet resultatet hvor det vil si at de barna hvor mor snakker mest norsk til dem, presterer bedre på BPVS urdu enn de barna hvor urdu er det språket mor bruker mest i samtale med dem. For å unngå en feilaktig konklusjon ble det viktig å se nærmere på kodingen for å se om det var noen uregelmessigheter der. Ved nærmere øyensyn viste det seg at den gruppen av mødre som var registrert med Mest Norsk i kodingen kun dreide seg om to mødre. Dette er statistisk en liten gruppe som det var vanskelig å konkludere noe på vegne av. Det ble derfor foretatt en ny dummy-koding. Resultatene fra regresjonsanalysene som ble utført med den første

dummykodingen blir ikke presentert i analysedelen da resultatene ikke kunne belyse noen funn for videre drøfting. Presentasjonen av dem finnes i vedlegg 1 og vedlegg 2.

I den nye omkodingen blir derfor utgangspunktet å se på de to store gruppene i tallmaterialet, de som snakker mest urdu og de som bruker både norsk og urdu like mye. De to nye dummyvariablene blir da Mest Urdu og Mest Begge. I kodingen til dummyvariabelen Mest Urdu får de som har krysset av på *urdu* og/eller *panjabi* verdien 1, mens de som bare svarte *norsk* eller de som krysset av på både *norsk* og *urdu* og/eller *panjabi* får verdien 0. Under dummyvariabelen Mest Begge har de som har svart at de bruker *norsk* og *urdu* like mye fått verdien 1, mens de som krysset av på enten *urdu* eller *norsk* har fått verdien 0. I denne nye kodingen er det altså de som har svart at *norsk* er det språket som blir mest anvendt som får verdi 0 i begge dummyvariablene. I analysen betyr dette at man kjører urdu mot norsk og begge språk i den første variabelen, og begge språk mot de som snakker enten urdu eller norsk i den andre.

Tabell 4-4 viser resultatene fra flere simultane regresjonsanalyser med utgangspunkt i den nye dummykodingen hvor BPVS norsk er den avhengige variabelen og Timer i barnehage er kontrollvariabel.

Tabell 4-4: Simultan regresjonsanalyse med BPVS norsk som avhengig variabel

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Barnet snakker mest Urdu	.181	.181	.210
2. Barnet snakker mest Begge			
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Mor snakker til barnet mest Urdu	.207	.080	.095
2. Mor snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.117	.117	.013*
2. Far snakker til barnet mest Urdu	.126	.008	.795
2. Far snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Barnet snakker til mor mest Urdu	.153	.026	.478
2. Barnet snakker til mor mest Begge			
1. Timer i barnehage	.125	.125	.012*
2. Barnet snakker til far mest Urdu	.128	.003	.919
2. Barnet snakker til far mest Begge			
1. Timer i barnehage	.104	.104	.025*
2. Søsken snakker til barnet mest Urdu	.135	.030	.470
2. Søsken snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.123	.123	.011*
2. Barnet snakker til søsken mest Urdu	.146	.022	.538
2. Barnet snakker til søsken mest Begge			

Note. * Korrelasjon er signifikant på .05 nivå; ** Korrelasjon er signifikant på .01 nivå.

Tabell 4-4 viser en klar tendens til at det er kontrollvariabelen Timer i barnehage som forklarer noe av variansen til BPVS norsk. Hvorfor den er signifikant på .01 nivå noen steder, mens den er på et .05 nivå andre steder kan muligens forklares med forholdet til de variablene som kjøres inn i andre steg i analysen. Det skal også bemerkes at spørreskjemaet er utfylt i ulik grad. Av de som har svart på spørreskjemaet er det flere som har svart hva barnet snakker og hva mor snakker til barnet og omvendt, enn på de spørsmålene som tar for seg far og barnet og søsken og barnet. Mulige årsaker til dette kan være at barnet ikke har en tilstedeværende far eller ikke har søsken. Ettersom analysene ikke regner med de barna hvor det er en "missing value", gir analysene med hva barnet snakker og valg av språk i kommunikasjon med mor det beste bildet av hvor stor varians (betegnes som R square i tabellen) Timer i barnehage forklarer av BPVS norsk, nemlig 12.7 %. Heller ikke med den nye dummykodingen gir språkvalget til familiemedlemmene noen signifikante unike bidrag til forklaringen av barnets resultat på BPVS norsk.

Tabell 4-5 tar for seg resultatene fra regresjonsanalyser med den nye dummykodingen som utgangspunkt for å se om valg av språk i språkmiljøet rundt barnet kan forklare deler av resultatet på BPVS urdu. I likhet med den forrige regresjonsanalysen er Timer i barnehage med som kontrollvariabel.

Tabell 4-5: Simultan regresjonsanalyse med BPVS urdu som avhengig variabel

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Barnet snakker mest Urdu	.007	.002	.945
2. Barnet snakker mest Begge			
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Mor snakker til barnet mest Urdu	.165	.160	.014*
2. Mor snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.002	.002	.730
2. Far snakker til barnet mest Urdu	.036	.033	.443
2. Far snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Barnet snakker til mor mest Urdu	.009	.005	.887
2. Barnet snakker til mor mest Begge			
1. Tid i barnehage	.003	.003	.721
2. Barnet snakker til far mest Urdu	.063	.060	.238
2. Barnet snakker til far mest Begge			
1. Timer i barnehage	.003	.003	.715
2. Søskene snakker til barnet mest Urdu	.010	.007	.848
2. Søskene snakker til barnet mest Begge			
1. Timer i barnehage	.002	.002	.762
2. Barnet snakker til søskene mest Urdu	.016	.014	.716
2. Barnet snakker til søskene mest Begge			

Note. * Korrelasjon er signifikant på .05 nivå.

I motsetning til tabell 4-4 utgjorde ikke Timer i barnehage i tabell 4-5 et signifikant bidrag i regresjonsanalysen med BPVS urdu som avhengig variabel. I likhet med resultatene fra regresjonsanalysene med den første dummykodingen (se vedlegg 2), får man med den nye dummykodingen det samme resultatet i form av at mors valg av språk i kommunikasjon med barnet gir det eneste signifikante unike bidrag på 16,5 %. Denne prosentandelen betraktes som et betydelig bidrag. Ser man nærmere på Betaverdien til de to dummyvariablene, finner man at Mor snakker til barnet mest Urdu har en noe høyere Betaverdi på -.953 enn Mor snakker til barnet mest Begge sin Betaverdi på -1.080. Begge verdiene er signifikant på .01-

nivå. Den negative Betaverdien kan fortelle noe om at den uavhengige variabelen korrelerer negativt med den avhengige variabelen. Da de negative verdiene kan skyldes den ujevne fordelingen av mødre, velges det å se de to Betaverdiene i forhold til hverandre. Det vil da si at Mor snakker til barnet mest Urdu forklarer mest av barnets vokabular på urdu. At signifikansnivået er så høyt forteller at resultatet ikke skyldes tilfeldige svar. Forskjellen man finner i de to Betaverdiene innebærer at de barna som har en mor som snakker til dem på urdu skårer bedre på BPVS urdu enn de barna som har en mor som snakker til dem på både norsk og urdu.

5 Drøfting av resultater

5.1 Resultatene sett i lys av validitetsteori

Ved å vurdere validiteten til resultatene i et forskningsprosjekt tar man høyde for alle elementer som kan true sikkerheten til de slutninger som er foretatt (Lund, 2002b). Cook og Campbell (1979) har, som tidligere nevnt, utarbeidet et generelt validitetssystem som undersøker de ulike feilfaktorene som kan true validiteten. Det er delt inn i fire typer av validitet, hvor de representerer hver sin del av validiteten til en undersøkelse; begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet. Et viktig moment å trekke fram er at validitetstypene ikke står alene, og man kan i enkelte tilfeller oppdage at ”en optimalisering av en type skjer på bekostning av andre” (Lund, 2002a, s. 108). Også reliabiliteten er viktig å ta hensyn til da den kan true validiteten, spesielt statistisk- og begrepsvaliditet (Lund, 2002a). Det er denne teoretiske bakgrunnen som danner grunnlaget for den videre drøftingen av validiteten til de slutninger som har kommet fram i analysen.

5.1.1 Begrepsvaliditet

I denne oppgaven har flere begrep blitt operasjonalisert; ordforråd på norsk, ordforråd på urdu eller panjabi og språkmiljø. Ved operasjonalisering bestemmer man hvordan man ønsker å måle de nevnte abstrakte begrepene (De Vaus, 2002). I metoddelen ble det gjort rede for at ordforrådet ble målt ved hjelp av BPVS, og språkmiljøet ble målt ved hjelp av spørreskjemaet som foreldrene fylte ut. Begrepsvaliditet handler om å vurdere om den operasjonaliseringen som er foretatt måler de tilhørende begrepene. Det finnes mange alternative måter å operasjonalisere et begrep på. Først når man kan konkludere med at operasjonaliseringen korrelerer med begrepet har man oppnådd god begrepsvaliditet. Man vurderer begrepsvaliditeten til variablene enkeltvis, og en operasjonalisering kan oppnå god begrepsvaliditet uten at en annen gjør det (Lund, 2002a). Først vil de ulike begrepene bli drøftet, mens reliabiliteten vil bli drøftet til slutt.

Før man kan ta stilling til om den operasjonaliseringen som er blitt gjennomført måler det ønskede begrepet, er det viktig å foreta en analyse av det abstrakte begrepet. Dette fordi det er samsvaret mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep som gir god begrepsvaliditet

(Kleven, 2002a). I undersøkelsen ønsket man å måle ordforrådet til barnet, og man må derfor stille spørsmålet om hva ordforråd er. Enkelt kan man dele det mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet, men samtidig er det viktig å anerkjenne at det reseptive og det ekspressive rommer en dybde som det er vanskelig å få en enkelt test til å utdype. Eksempelvis er det flere faktorer som bygger opp det reseptive ordforrådet, hvor det å koble et bilde eller en gjenstand til et ord er en faktor. Hvorvidt det hører en dybdeforståelse til ordet eller om det er en overflattisk gjenkjennelse klarer man ikke måle med en test som BPVS. Først når man tester barna med ekspressive tester kan man forsøke å få et innblikk i dette. Samtidig kan barnet ha en dybdeforståelse uten at han eller hun har ordene som trengs for å uttrykke dette. En utfordring er at et ordforråd på norsk trenger ikke være likt et ordforråd på urdu. Eksempelvis finner man ikke ordet *stupe* på urdu, men i oversettelsen hører barna et annet ord de kan forbinde med bildet (Monsrud et al., 2010). Dersom dette gjelder mange ord, og oversettelsen avviker fra det norske ordet, kan det bidra til dårlig begrepsvaliditet. Hvorvidt dette forekommer vet vi dessverre ikke, men det kan være viktig å være bevisst på dette med tanke på vurdering av validiteten. Det at BPVS blir mye brukt i forskning og at det er en felles enighet om at den representerer ordforrådet på en god måte, styrker dens troverdighet (Lyster et al., 2010).

En utdyping av begrepet språkmiljø er også nødvendig. Denne oppgaven har valgt å konsentrere seg om språkmiljøet i den nærmeste familien og i barnehagen. Begrepet språkmiljø er i seg selv et relativt stort begrep, som for de fleste barn rommer flere lokaliseringer og mennesker. Kvaliteten på språkmiljøet vil også kunne variere med tanke på om det stimulerer det språket som blir brukt i språkmiljøet. I henhold til steder er hjemmet det mest opplagte stedet barnet bruker tiden sin og med tanke på dette utvalget er også barnehagen et sted de tilbringer mye tid. I tillegg kan barnet være en del av en fritidsklubb, begynt med trening av noe slag, tilbringe tid hos familiemedlemmer av storfamilien og med tanke på den religiøse praksisen fra Pakistan er det også muligens de barna som blir med foreldrene sine i en moské (Thiesen, 2003a). Alle disse ulike stedene kan inneholde ulike språk med ulikt innhold (Bialystok et al., 2009, Monsrud et al., 2010). Når man da velger å operasjonalisere språkmiljøet i hjemmet til å gjelde hvilke språk familien bruker i samtale med hverandre, er det viktig å være bevisst på at operasjonaliseringen bare er delvis dekkende. For eksempel vet man ikke noe om kvaliteten på samtalen og man vet heller ikke noe om hvor mye tid den enkelte tilbringer med barna. Dersom barnet tilbringer mye tid med

et annet familiemedlem som ikke er oppført på spørreskjemaet, vil ikke dette komme fram. Å bruke Timer i barnehage som en underoperasjonalisering av språkmiljø kan hjelpe til å få et mer helt bilde av hvordan språkmiljøet påvirker som en helhet, men det er også noen svakheter ved det man bør trekke fram. Eksempelvis forteller ikke den uavhengige variabelen noe om hvor lenge barnet har gått i barnehagen, noe som kunne bidratt til å gi en enda bedre beskrivelse av den påvirkningen å gå i barnehage innebærer. I tillegg beskriver den ikke hvilken kvalitet det er på språkmiljøet i barnehagen. Dessuten er språkmiljø som allerede nevnt mest sannsynlig større enn hjemmemiljø og barnehagemiljø og man bør derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner om språkmiljøet som en helhet og heller konsentrere seg om de to delene av språkmiljøet som operasjonaliseringen tar for seg uten å trekke konklusjoner til andre arenaer.

En forutsetning for god begrepsvaliditet er reliabiliteten til operasjonaliseringen (Kleven, 2002a). Reliabiliteten til BPVS ble funnet gjennom Cronbachs Alpha, som på den norske BPVS lå på .925 og BPVS urdu lå på .905, som begge da kan regnes for å ha sterk reliabilitet. Ettersom BPVS har mange items jevner den ut sannsynligheten for om barnet tilfeldigvis peker på riktig bilde. Med sterk reliabilitet på BPVS og at BPVS er standardisert etter norske forhold (Lyster et al., 2010), gir dette et godt grunnlag for å nærme seg en konklusjon om at ordforråd har god begrepsvaliditet. Det som derimot kan true begrepsvaliditeten til ordforråd er at barnet som blir testet er mer eller mindre tospråklig. Mange tospråklige barn møter de ulike språkene i ulike situasjoner og språkmiljø, og ordforrådet bærer muligens preg av det. Et tospråklig barn har derfor ikke samme forutsetning for å kunne alle ordene på norsk som et enspråklig barn har og de ordene barna lærer på norsk i barnehagen er det ikke sikkert de har lært på urdu. En annen trussel for begrepsvaliditeten til ordforråd i tillegg til at testen er standardisert etter norske forhold er at den er lagt opp etter vestlige forhold. Det er ikke sikkert at barna kjenner til alle ordene på sitt eget morsmål selv om de kan de på norsk. Hvorvidt det finnes gode og representative ord på urdu for alle ordene på norsk er det vanskelig å kommentere utenom det som står i litteraturen. I Monsrud et al. (2010) ble det eksempelvis nevnt at ordet ”stupe” ikke finnes på urdu. Til tross for at det ikke finnes, har det norske ordet ”stupe” blitt oversatt til urdu med et ord som muligens representerer noe av det samme uten at det er mulig å vite. Dette kan også være tilfelle med flere av ordene, uten at det er mulig å kontrollere da det ikke finnes en oversikt over dette.

Reliabiliteten til spørreskjemaet er ikke mulig å regne ut statistisk slik som ved BPVS norsk og urdu, men en kan allikevel belyse de elementer som kan true dens reliabilitet. Tolkning av spørreskjemaet gjennomgår to ledd; først tolker foreldrene spørsmålene og svarer i henhold til deres forståelse av spørsmålet og deretter blir foreldrenes svar tolket i henhold til spørsmålene i analysene. Disse to leddene kan innebære feiltolkning og – vurdering. Det finnes en mulighet for at foreldrene tolker spørsmålene feil i forhold til det som var hensikten med spørsmålet. Et eksempel på dette kan være spørsmålet om hvilket språk barnet snakker mest. Hvis foreldrene da tolker spørsmålet dit hen at de svarer hvilket eller hvilke språk barnet behersker i hjemmet uten å forholde seg til hvilket språk som blir brukt mest, vil dette være en feiltolkning i henhold til det som var hensikten bak spørsmålet. En annen mulighet kan være at språkbruken i hjemmet blir feilaktig vurdert av den som svarer på spørreskjemaet og hvor svaret muligens ikke er fullstendig representativt for den det gjelder. Feiltolkningen og – vurderingen kan også ligge i tolkningen av svarene. Dersom foreldrene har krysset av på to språk med tanke på hvilket språk barnet bruker mest, eksempelvis *norsk* og *urdu*, kan dette tolkes som at barnet bruker norsk og urdu like mye. Denne tolkningen stemmer ikke nødvendigvis med foreldrenes oppfatning av barnets språkvalg.

Alle disse elementene bidrar til å dra i tvil en konklusjon om god begrepsvaliditet. Samtidig må det trekkes fram at det i empirisk forskning nesten er umulig å sikre perfekt begrepsvaliditet da en må velge å bruke ”observerbare indikatorer som uttrykk for ikke-observerbare begrep” (Kleven, 2002a, s.143). Drøftingen har vist at selv om det er noen begrensninger med begrepet teoretisk, hjelper operasjonaliseringen til at det er mulig å måle abstrakte begreper. Med dette som bakteppe er det vanskelig å dra en konklusjon om begrepsvaliditeten er god nok, samtidig er uro-momentene vanskelig å måle, og en kan konkludere med at operasjonaliseringen viser relativt god begrepsvaliditet for BPVS, mens det er noe mer usikkerhet i forhold til begrepsvaliditeten til spørreskjemaet.

5.1.2 Statistisk validitet

Ved vurdering av statistisk validitet ser man nærmere på om sammenhengen mellom variablene reflekterer den antatte årsakssammenhengen og hvor sterk sammenhengen er (Shadish et al., 2002). Lund og Christophersen (1999) ser på statistisk validitet som ”det første hinderet undersøkelsen må passere” (s.168), og kan være tilfredsstillende i styrke uten at de andre kvalitetskravene er det (Lund, 2002a). I møte med de ulike signifikante resultatene

fra analysene er det verdt å stille Klevens (2002a) spørsmål: ”Er sammenhengen vi har funnet så klar at den er verd å tolke, eller er den så liten at den godt kunne oppstått ved rene tilfeldigheter?” (s.141). Dette vil de kommende avsnittene forsøke å svare på.

I forkant av analysene ble det gjort vurderinger av utvalget om det var noen brudd på statistiske forventninger. Der foreldrene hadde krysset av på at barnet ikke var født i Norge, men Pakistan gikk man inn i tallmaterialet og fikk bekreftet at barnas resultater ikke var avvikende i forhold til resten av gruppen. Også der foreldrene hadde krysset av på at barna hadde hatt gjentatte ørebetennelser, ble det kontrollert at også disse resultatene var innenfor gruppens minimum og maksimum, noe de var.

I korrelasjonsanalysen kom det fram at bare to av variablene korrelerte, nemlig BPVS norsk og Timer i barnehage. Korrelasjonen hadde et signifikansnivå på .01, et nivå som gir mer sikkerhet til at korrelasjonen ikke var tilfeldig. Desto strengere man setter signifikansnivået, desto mer sikkert kan man hevde at sammenhengen reflekterer en virkelig sammenheng i populasjonen (De Vaus, 2002). I denne oppgaven har signifikansnivået blitt satt til .05 og .01, hvor .01-nivå angir en større sikkerhet til resultatene enn hva .05-nivået gjør. Det høyeste nivået blir valgt der det er mulig.

Ut fra korrelasjonen mellom BPVS norsk og Timer i barnehagen var det forventet at variabelen Timer i barnehagen skulle være signifikant i regresjonsanalysen der hvor den avhengige variabelen var BPVS norsk. Derimot var det ikke forventet at Timer i barnehagen skulle være signifikant i regresjonsanalysen med BPVS urdu som den avhengige variabelen. Denne antatte årsakssammenhengen med utgangspunkt i korrelasjonsanalysen ble bekreftet i regresjonsanalysene. I tabell 4-4 ble deler av variansen til BPVS norsk forklart ut fra resultatene fra regresjonsanalysen. I motsetning til de andre uavhengige variablene, ble korrelasjonen med Timer i barnehagen funnet signifikant i alle analysene. Derimot var det forskjell i signifikansnivået til kontrollvariabelen i de ulike analysene. Som nevnt i resultatdelen kan dette skyldes ulik svarprosent på spørsmålene om valg av språk, hvor signifikansnivået blir høyere i takt med svarprosenten. Desto flere svar man får på et spørsmål, desto sikrere blir resultatene ettersom det er mindre risiko for tilfeldigheter. Man kan derfor ta utgangspunkt i at der signifikansnivået ligger på .01-nivået, er det resultatet hvor flest barn er medregnet. Kontrollvariabelens unike bidrag på 12.7 % er å regne som betydelig.

I regresjonsanalysen hvor BPVS urdu var den avhengige variabelen, var det bare mors valg av språk i samtale med barnet som hadde et signifikant unikt bidrag, hvor den uavhengige variabelen ble funnet signifikant på .05-nivå. Da gruppen av mødre som snakket mest norsk i regresjonsanalysene fra første dummykoding (se vedlegg 1; vedlegg 2) bare bestod av to mødre, gav dette et svakt grunnlag å bygge videre drøfting på og det ble derfor sett på som helt nødvendig å omkode. Mors valg av språk i møte med barnet forklarer hele 16.5 prosent av variansen til BPVS urdu. Dette blir regnet for å være en høy prosent. Det som derimot truer den statistiske validiteten til dette resultatet er det svake og negative resultatet i Betaverdiene, hvor Mor snakker til barnet mest Urdu har verdi -.953, mens Mor snakker til barnet mest Begge har verdien -1.080. De negative resultatene kan bunne ut i den, allerede nevnte, ujevne fordelingen av mødre. Gruppen av mødre som snakket mest norsk talte bare to og man fant også et høyt gjennomsnitt på BPVS urdu hos barna deres. Gjennomsnittet for de barna var nesten dobbelt så stort som de barna hvor mor snakket mest urdu eller både norsk og urdu. Selv om det er usikkerhet knyttet til resultatene forteller signifikansnivået at det er lite sannsynlig at sammenhengen skyldes tilfeldigheter, mens Betaverdiene viser at det unike bidraget er relativt lite.

En annen faktor som kan påvirke den statistiske validiteten er størrelsen på utvalget (Lund & Christophersen, 1999). Utvalgsstørrelsen i denne undersøkelsen er middels stor, men med de innsnevrende utvalgskriteriene kan utvalget bli vurdert som et relativt stort utvalg basert på hvor stor populasjonen er. Ser man på utvalget i forhold til den minoritetsgruppen den tilhører utgjør den 0,2 % av den samlede gruppen i Norge. Sammenlignet med størrelsen på utvalget til Child Language and Learning som utgjør 0,004 % av hele Norges befolkning er utvalgsgruppen en stor gruppe i forholdet til gruppen den representerer. Når dette er sagt, ble det oppdaget underveis i analysene at enkelte av undergruppene var relativt små idet de mødrene som snakket mest norsk bare talte to. På grunn av det lille utvalget var det vanskelig å trekke noen slutninger. Med tanke på den statistiske validiteten ble det derfor besluttet å omkode slik at man fikk grupper som representerte en større populasjon. Til tross for at de nye undergruppene også er relativt små, kan man i større grad trekke sikre slutninger med den nye omkodingen.

Når man skal se nærmere på om sammenhengen mellom variablene reflekterer den antatte årsakssammenhengen blir det viktig å vurdere om det eksisterer Type I-feil eller Type II-feil. En Type I-feil forekommer dersom man konkluderer med at det er en kausal sammenheng når det ikke er det, mens når man konkluderer med at det ikke er en kausal sammenheng når det i virkeligheten er det kategoriserer man det som en Type II-feil (Shadish et al., 2002). Hadde analysene i denne oppgaven stoppet etter analysene som baserte seg på den første dummykodingen kunne man endt opp med å få en Type I-feil. Dette fordi gruppen av mødre som snakket mest norsk med barnet bare bestod av to personer, et antall som er vanskelig å trekke en konklusjon ut fra. Dersom man allikevel hadde valgt å trekke en konklusjon kunne denne vært feilaktig. Ved valget om å gjøre om dummyvariablene ble risikoen for at det eksisterer Type I-feil betydelig mindre. Type II-feil kan muligens eksistere i tallmaterialet, hvor det eksempelvis var forventet en korrelasjon mellom BPVS norsk og BPVS urdu. Da dette ikke ble funnet signifikant kan det grunne ut i en Type II-feil eller at det er andre faktorer som gjør at de ikke korrelerer. Ser man derimot bort fra signifikansnivået på korrelasjonen mellom BPVS norsk og BPVS urdu, er verdien å regnes som svak i pedagogiske studier. Dette kan være en indikator på at konklusjonen ikke er en Type II-feil. Med bakgrunn i de analyser som er blitt trukket fram i de foregående avsnitt er det fremtredende at det ikke er en sterk statistisk sammenheng i like stor grad for de ulike forholdene, men den er signifikant.

5.1.3 Indre validitet

Mens man i statistisk validitet spør om sammenhengen mellom uavhengig variabel og avhengig variabel, stiller man ved indre validitet spørsmål om den kausale sammenhengen ved at en uavhengig variabel kan ha påvirket en avhengig variabel slik de er operasjonalisert (Lund, 2002a). Lund (2002a) skriver: ”Indre validitet er følgelig definert som en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer.” (s.106). I et ikke-eksperimentelt design vil man alltid kunne regne med å finne flere kausalrelasjoner der man har funnet en sammenheng statistisk sett. Dette kan lage store utfordringer idet man ønsker å trekke en konklusjon, og viktigheten av å vurdere flere mulige årsaker til resultatet. Det blir derfor viktig, spesielt i et ikke-eksperimentelt design som denne oppgaven har valgt, at man drøfter de ulike tolkningene av resultatene slik at man ved å vise svakheter til enkelte tolkninger kan styrke den eventuelle årsakstolkningen (Kleven, 2002b).

I korrelasjonsanalysene blir det ikke angitt noen retning på sammenhengen mellom variablene, noe som gjør en tolkning av et mulig kausalt forhold vanskeligere. Den eneste signifikante korrelasjon finner man som nevnt mellom Timer i barnehage og BPVS norsk. Dette danner grunnlaget for at Timer i barnehage blir med som kontrollvariabel i regresjonsanalysen og man har da tatt utgangspunkt i at Timer i barnehage er den uavhengige variabelen og at BPVS norsk er den avhengige med bakgrunn i problemstillingen. Før dette valget begrunnes, kan det være interessant å se på korrelasjonen mellom Timer i barnehage og BPVS norsk og se på alternative tolkninger av den kausale sammenhengen.

Skulle man vurdert alternativet om Timer i barnehagen er virkningen og BPVS norsk er årsaken, ville det i praksis betydd at desto større reseptivt ordforråd et minoritetsspråklig barn har på majorspråket norsk, desto flere timer vil dette barnet tilbringe i barnehagen. Dette alternativet er lite sannsynlig da barnets ordforråd ikke avgjør hvor mange timer barnet får tilbringe i barnehagen. Det som derimot kan være en alternativ tolkning er å vurdere muligheten for en eller flere ulike tredjevariabler (Kleven, 2002b). Med dette menes om det muligens eksisterer en tredje variabel som påvirker Timer i barnehagen og BPVS norsk og forårsaker den signifikante korrelasjonen. Det finnes flere alternativer til en tredje variabel i spørreskjemaet til foreldrene. Hvor lenge foreldrene har vært i Norge kan være en mulig tredje variabel. De foreldrene som har vært lenge i Norge har muligens et bedre ordforråd på norsk enn de av foreldrene som ikke har vært like lenge. Dersom de har et godt ordforråd på norsk og bruker det i samtale med barnet, kan de bidra til at det norske ordforrådet øker. I tillegg er det mulig at det er mer naturlig og nødvendig for mødre som har bodd lenge i Norge å arbeide, og behovet for at barnet går i barnehage flere timer i uken blir større. Også foreldrenes utdanning kan være en mulig tredjevariabel som påvirker ordforråd i den forstand at desto høyere utdanning foreldrene har, desto større ordforråd har de (Hart & Risley, 1995). Det er heller ikke utenkelig at de foreldrene som har høyere utdanning jobber mer enn de med lavere utdanning og at barnet derfor må tilbringe mer tid i barnehagen. Dette er med utgangspunkt i de familiene hvor både mor og far har høy utdanning og arbeider. Kleven (2002b) nevner også de ulike truslene som en mulig tredjevariabel, men ingen av de ulike truslene som Lund (2002a) nevner i forbindelse med indre validitet gir noen klare alternativer til en tredjevariabel. Det som derimot kan stå som et motargument mot begge disse alternativene om en tredjevariabel, er det faktum at en stor andel av foreldrene snakker mest urdu eller panjabi med barna sine, og det er vanskelig å stimulere det norske ordforrådet til

barna når det ikke er en korrelasjon mellom ordforrådet på norsk og urdu. I de tilfellene foreldrene bruker norsk i samtale med barna er det ingen informasjon om kvaliteten på den språklige interaksjonen og man vet ikke om det bidrar positivt til barnets vokabular på norsk. At foreldrenes valg av språk ikke forklarte noe av barnas ordforråd på norsk støtter motargumentene mot en mulig tredjevariabel. Det alternativet som da står igjen er å se BPVS norsk som virkning og Timer i barnehage som årsak.

Som angitt i formålet for oppgaven er det sannsynlig at språkmiljøet er en faktor som påvirker ordforrådet. Denne antatte årsaksbestemte sammenhengen har tatt utgangspunkt i to elementer; det logiske tidsaspektet og det teoretiske grunnlaget. Innenfor det logiske tidsaspektet ligger forventningen om at barnet trenger å motta innputt fra et språk for å lære seg det (Berggreen & Tenfjord, 2003). Ut fra analysene ser man at det er et fåtall av familiene som har krysset av på at det språket de bruker mest hjemme er norsk, og barnehagen blir for mange barn det stedet hvor de bruker det norske språket mest. Ser man på det teoretiske grunnlaget er det flere undersøkelser og artikler, nevnt i teoridelen, som støtter opp om viktigheten av språkmiljø som en faktor for utviklingen av et ordforråd (e.g. Dickinson & Tabors, 2001; Hart & Risley, 1995).

Barnehagen representerer en stor del av hverdagen til mange barn. Derimot regnes det med at i tidlig barndom er familien den viktigste språkstimuleringsarena. Med utgangspunkt i den samme argumentasjonen i henhold til det logiske aspektet og det teoretiske grunnlaget ble det viktig å se på hvordan familien påvirket barnas språk ut fra hvilke språk som ble mest brukt i hjemmet.

Med bakgrunn i denne drøftingen, hvor teori støtter opp om denne kausale sammenhengen, vurderes språkmiljøet som årsak og ordforråd som virkning. Det minsker risikoen for tredjevariabel problemet, selv om det fortsatt er til stede. Dette bidrar til å styrke den indre validiteten.

5.1.4 Ytre validitet

Ytre validitet er den validitetsformen som tar utgangspunkt i resultatene fra den aktuelle undersøkelsen og ser på muligheten til en generalisering av utvalgets resultater til andre grupper og en eventuell målpopulasjon. Skal man være sikret en akseptabel ytre validitet, bør

man se til at utvalget er representativt til den grad det er mulig ovenfor populasjonen man tar utgangspunkt i (Lund, 2002a).

Populasjonen utvalget i denne gruppen tilhører er den pakistanske minoritetsgruppen i Norge. I forhold til at utvalget er begrenset til å befinne seg innad i Oslo med omegn, kan det være nødvendig å begrense populasjonen til å bare gjelde den pakistanske gruppen som bor i dette området. Av de 31 884 pakistanere som bor i Norge, bor den største andelen i Oslo (ssb, 2011a). Dette gjør at utvalget utgjør en stor del av den gruppen de representerer, noe som er positivt for den ytre validiteten og øker sannsynligheten for generalisering. Når det i tillegg er forsøkt å få med alle barn med urdu som morsmål, som er født i 2005 og som går i barnehager er det stor sannsynlighet for at utvalget er representativt for den pakistanske minoritetsgruppen. Dersom man ikke kunne regne utvalget som representativt hadde dette utgjort en trussel for den ytre validiteten (Lunde, 2002a). Et element som kan påvirke dette er hvor stort antall barn med pakistansk innvandrerbakgrunn som ikke går i barnehage. Ettersom det ikke er påkrevd å gå i barnehage, er det vanskelig å få eksakte tall på hvor mange det er snakk om. Vi vet heller ikke hvor mange barn det er som oppfyller utvalgskriteriene, men som har valgt å ikke bli med i prosjektet. Grunnen til det er enten at barnehagene eller at foreldrene har takket nei til deltakelse. Når dette antallet er ukjent, velger vi å ikke forholde oss til de barna som en trussel for den ytre validiteten. For å sikre den ytre validiteten vil derfor resultatene begrenses til å gjelde for populasjonen av pakistanske minoritetsbarn som går i barnehage før de begynner på skolen.

For å vurdere om utvalget kan generaliseres til andre tospråklige grupper, kan det være nødvendig å drøfte i hvilken grad utvalget er representativt for andre grupper. Det første som da kan drøftes er om barna i utvalget kan representere det tospråklige barnet. I løpet av oppgaven har det komplekse rundt emnet tospråklighet blitt tydelig ettersom flere faktorer er med å påvirke et barns språkutvikling. Både språkmiljøet, hvilke eller hvilket språk foreldrene velger å snakke med barnet og den kulturelle bakgrunnen er noen av de faktorene som kan variere både innad en minoritetsgruppe og mellom flere minoritetsgrupper. Dette gjør at man bør være forsiktig i en generalisering av resultatet med tanke på alle tospråklige. Det er en stor og heterogen gruppe. Eksempelvis vokser noen tospråklige barn opp med norsk og engelsk. Det engelske bidraget i det norske samfunnet er betydelig, og barnet kan dermed få stimulert begge språk flere steder. Selv om det stadig arbeides med å bedre språktilbudene til

de språkene som er representert i landet, kan man ikke se forbi det faktum at det er stor forskjell i utgangspunkt for barnas første- og andrespråk med tanke på hva førstespråket er. Det er mulig at resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre minoritetsspråklige grupper, men for å vite dette med sikkerhet måtte utvalget vært betydelig større, samt inkludere flere forskjellige språkbakgrunner. Utvalget er derfor forbeholdt å generalisere til barn i den pakistanske minoritetsgruppen.

5.2 Resultatene sett i lys av teori og tidligere empiri

Av resultatene fra analysen er det tatt utgangspunkt i tre forhold: forholdet mellom norsk og urdu, forholdet mellom timer i barnehagen og ordforråd og forholdet mellom ordforråd og mors valg av språk. Selv om hvor mange timer barnet tilbringer i barnehagen i utgangspunktet var en kontrollvariabel, ble det naturlig å fokusere mer på den ettersom den forklarte en betydelig del av det norske ordforrådet til barna.

5.2.1 Forholdet mellom norsk og urdu

Det reseptive ordforrådet ble som tidligere nevnt målt ved hjelp av BPVS på både norsk og urdu. Det ble kjørt deskriptive analyser på begge variablene, samt korrelasjonsanalyser mellom de to. Enkeltvis lå gjennomsnittet på begge variablene under forventet aldersgjennomsnitt. Også samlet lå de under enspråkliges gjennomsnitt i følge norske standarder (Karlsen, 2011). Korrelasjonsanalysen som ble utført på BPVS norsk og urdu gav et ikke signifikant resultat. Dette forteller at det er ingen sammenheng mellom ordforrådskunnskapene på norsk og på urdu.

Ser man nærmere på resultatene til barna i denne undersøkelsen ligger gjennomsnittet på barnas BPVS norsk 2.4 standardavvik under de standardiserte skårene for BPVS (Lyster et al., 2010). Videre er gjennomsnittet på BPVS norsk også lavere enn hva som forventes som en minimumskåre på BPVS i aldersgruppen, 5;0-5;5. Resultatene fra BPVS urdu ligger også under de standardiserte skårene for BPVS med hele 3.3 standardavvik. Disse resultatene kan enkeltvis virke forholdsvis lave, og det er med å problematisere det delsynet som Baker (2006) gjør rede for, hvor man i enkelte sammenhenger sammenligner et tospråklig barn med to enspråklige. I dette utvalget ligger ordforrådet på begge språk flere standardavvik under de standardiserte skårene, og minimum- og maksimumskårene ligger en del lavere enn forventet

for en enspråklig. Dette gjør det vanskelig å skulle argumentere for at de tospråklige barna kan sammenlignes med to enspråklige. I tillegg til dette har ofte de tospråklige ulike ordforråd fra språk til språk alt ettersom hvilket språkmiljø som representerer hvilket språk. Med andre ord vil morsmålet inneholde flere ord knyttet til husholdning og familie dersom hjemmet er det stedet hvor barnet hører og snakker mest morsmål. I barnehagen, som er det språkmiljøet der majoritetsspråket er mest rådende, vil barnet kunne lære andre ord enn hva som læres i hjemmet. Det at barna har forskjellige språkmiljøer for de enkelte språkene vil gjøre at ordforrådet på morsmålet og majoritetsspråket kan være forskjellig. De vil altså kunne forskjellige ord på hvert av språkene. Dette understøttes av den manglende korrelasjonen mellom BPVS målt på norsk og på urdu. Her ser vi at det ikke er noen sammenheng mellom hvilke ord barnet kan på norsk og hvilke det kan på urdu. Barnet har heller ikke mulighet til å lære alle ordene på begge språk da noen ord har sterkere tilknytning til enkelte settinger og situasjoner (Bialystok et al., 2009). Dersom barnets ordforråd på begge språk enkeltvis sammenlignes med enspråkliges ordforråd vil ikke dette gi et riktig bilde av barnets aldersadekvate utvikling. Dessverre blir tospråkliges resultater ofte sammenlignet med enspråklige. Når i tillegg svake språkferdigheter hos tospråklige barn kan oppfattes og ligne på språkferdigheter hos barn med spesifikke språkvansker (Monsrud et al., 2010), kan de tospråklige barna stå i fare for å få feilaktige språkvanske diagnoser.

Monsrud et al. (2010) fant ut at summen av de ordene barnet kunne på norsk og på minoritetsspråket på BPVS gav et mer autentisk bilde av barnets totale ordforråd. I vårt tilfelle ville en summering av oppnådde ord på BPVS norsk og BPVS urdu gi en totalsum på 37.63 (Karlsen, 2011), en sum som fremdeles ligger under gjennomsnittet for standardiserte skårer. Dette stemmer overens med hva Arnberg (1988) kom fram til og støtter funnene til Monsrud et al. (2010). Gjør man den samme utregningen på minimum- og maksimumskåre får man et minimumskår på 11 riktige og et maksimumskår på 70 (Karlsen, 2011), hvor standardskårene har et minimum på 34 poeng og maksimum på 87 (Lyster et al., 2010). Den store spredningen fra minimum til maksimum hos utvalget og den aldersadekvate gruppen kan være med å belyse hvor forskjellig språkutviklingen kan være hos barn i denne alderen. Når da barnet starter å lære andrespråket på ulike tidspunkt vil for eksempel tidspunktet for når en eventuell spurt i ordforrådsutviklingen kommer, kunne bli desto mer sprikende hos tospråklige enn hos enspråklige.

Cummins (1976, 1984) gjør rede for teoriene toterskelteorien og isfjellmodellen hvor det argumenteres for at det er et dynamisk forhold mellom de språkene et barn lærer. Med dette som bakteppe var det forventet å finne en korrelasjon mellom ordforrådet på norsk og ordforrådet på urdu. Uten å ta stilling til om årsaken kan ligge i BPVS som måleinstrument, ble det ikke funnet en korrelasjon mellom de to språkene. Under avsnittet statistisk validitet ble det vurdert om dette kunne være en Type II-feil eller om det var andre faktorer som spilte inn, noe som en ikke kan vite sikkert. Øzerk (2003) nevner også den gjensidige påvirkningsprosessen mellom to språk i en suksessiv tospråklig utvikling, som vi tar utgangspunkt i at de fleste barna i utvalget følger. For at den skal tre i kraft må førstespråket være utviklet til et visst nivå. I toterskelteorien finner man samme argument for at barnet skal utvikle positive kognitive funksjoner (Cummins, 1976). "Et visst nivå" kan bli et noe diffust uttrykk som er vanskelig å måle, men det er verdt å trekke fram at et svakt utviklet førstespråk hos utvalget kan være en av årsakene til at det ikke forekommer en korrelasjon mellom ordforrådene på første og andrespråket. Kan det hende at barna i utvalget startet innlæringen av andrespråket for tidlig, før førstespråket var godt nok utviklet til at den gjensidige påvirkningsprosessen kunne settes i sving? I følge Engen og Kulbrandstad (2004) starter de fleste pakistanske barn ikke i barnehagen før de er mellom fire og fem år. Dette stemmer ikke overens med utvalget for dette prosjektet, hvor bare 14 prosent av barna startet i barnehagen etter de var fire år gamle. Det kan være verdt å stille spørsmålet om det hadde vært en sterkere korrelasjon mellom språkene dersom det hadde vært flere barn som startet seinere i barnehagen. Selv om tidspunktet for når barnet starter språktilegnelsen av andrespråket har relevans for den videre språkkompetansen på et språk, må det ikke glemmes at det er en mengde andre faktorer som spiller en betydelig rolle i barnas språkutvikling. Samtidig hadde barnas norskferdigheter vært svakere hvis de hadde begynt i barnehagen senere, noe som også kunne ført til en svak korrelasjon.

Det er verdt å drøfte resultatene opp mot en av teoriene om kognitiv utvikling hos tospråklige, balanseeffekten (Baker, 2006). I dagens språkforskning blir ikke denne teorien brukt så mye for å forklare de kognitive sidene av tospråklighet. Derimot er det andre teorier som forklarer denne utviklingen mer nøyaktig med bakgrunn i empirisk forskning, som for eksempel tottrinnteorien og isfjellmodellen til Cummins. Samtidig er den trukket fram i denne sammenheng for å vise hvordan det kan ha seg at grupper som foreldre, lærere og politikere likevel er med på å opprettholde denne teorien (Baker, 2006). Går man ut fra at hjemmet er

språkmiljøet for morsmålet og barnehagen er språkmiljøet for norsk, er det naturlig å anta at barna lærte morsmålet før de lærte norsk og at ordforrådet derfor er større på morsmålet enn det er på norsk. Ser man på resultatene til BPVS norsk og urdu viser de et helt motsatt resultat hvor barna skårer bedre på BPVS norsk enn BPVS urdu. Ut fra balanseeffekten ville dette kunne forklares med at det er flere faktorer som påvirker det norske ordforrådet enn hva det er på urdu, som igjen fører til at ordforrådet på urdu minsker mens ordforrådet på norsk øker. Samtidig er det mange elementer som ikke blir tatt hensyn til i balanseeffektteorien. Denne teorien bygger på en antakelse om at hvert av språkene har sitt eget sett med lingvistiske ferdigheter (Cummins, 1981). I praksis vil dette medføre at det aldri vil kunne bli en korrelasjon mellom de to språkene, ettersom resultatet på et språk aldri vil predikere resultatet på et annet språk. Selv om det ikke er en korrelasjon mellom BPVS norsk og BPVS urdu per dags dato, vil ikke det bety at barnas resultater på BPVS norsk og BPVS urdu ikke vil korrelere ved en seinere anledning. En annen utfordring med balanseeffektteorien er at den ikke tar hensyn til andre faktorer som kan bidra til å forklare en eventuell forskjell i ordforrådene. Dette gjør derimot toterskelteorien og isfjellmodellen som begge tar hensyn til det individuelle aspektet som ligger til grunn for språkinnlæring. En av faktorene isfjellmodellen bygger på, er at det tospråklige barnet blir tilstrekkelig eksponert for begge språkene. Dersom en slik eksponering ikke forekommer kan dette medføre at det barnet ikke får hentet ut de kognitive fordelene av det å være tospråklig (Cummins, 1984).

Hvorvidt forholdet mellom barnas ordforråd på norsk og på urdu er midlertidig og en korrelasjon kan inntre seinere, er det ikke lett å uttale seg om. Barna er i en fase i livet hvor språket vokser i ulikt tempo. For flere av barna er norsk fremdeles et nytt språk, og det er en mulighet for at språkspurten på dette språket ikke har forekommet enda. Hos de fleste barna var det imidlertid ikke ordforrådet på norsk som var lavest, men derimot ordforrådet på urdu. En mulig årsak til dette kan være at innlæringen av norsk har gått på bekostning av morsmålet. Samtidig ser man at det ikke er en negativ korrelasjon mellom vokabularet på norsk og urdu. Det vil med andre ord si at de barna som har et høyt ordforråd på norsk har ikke nødvendigvis et lavt ordforråd på urdu. Altså, dersom innlæringen av norsk har gått på bekostning av vokabularet på urdu, viser ikke resultatene noen indikatorer på dette. I følge funn av Bialystok et al. (2009) vil den forskjellen man finner i utvalget på nåværende tidspunkt være likedan ved seinere tidspunkt. Dette bekreftes av Cunningham og Stanovich (1997) som fant at størrelsen på ordforrådet predikerte forskjeller i barnas leseforståelse 10 år

seinere. Med andre ord kan de resultatene man nå ser i utvalget være predikerende for hva man vil finne seinere. En videre oppfølging av disse barna ville være nødvendig for å bekrefte eller avkrefte en slik antagelse. Skal man følge argumentasjonen til Cummins (1984) og hans teorier vil gode ferdigheter i begge språk være mest hensiktsmessig for barnets kognitive utvikling.

5.2.2 Forholdet mellom timer i barnehage og ordforråd

I korrelasjonsanalysen var det bare et av resultatene som var signifikant, nemlig barnas tid tilbrakt i barnehage og ordforråd på norsk. Korrelasjonen på .355 var signifikant på .01-nivå. Dette betyr at det er 99 prosent sannsynlighet for at dette ikke er et tilfeldig resultat, en prosentandel som regnes for å være høy. Korrelasjonsverdien på .355 regnes innenfor spesialpedagogiske studier å være moderat. Derimot var det ingen signifikant korrelasjon mellom antall timer barna tilbrakte i barnehage og ordforrådet deres på urdu. Disse resultatene gjenspeilet seg i regresjonsanalysene hvor tid tilbrakt i barnehagen var kontrollvariabel. I regresjonsanalysen hvor ordforrådet på norsk var avhengig variabel gav antall timer barnet tilbrakte i barnehagen et signifikant unikt bidrag på ca. 12.7 prosent, mens i regresjonsanalysen hvor ordforrådet på urdu var den avhengige variabelen var ikke den tiden barna tilbrakte i barnehagen signifikant.

Tiden i barnehagen har større betydning for det norske ordforrådet enn hva det har for ordforrådet på urdu, noe som er i samsvar med det som var forventet før analysen. Dette har sammenheng med at man antar at det primære språkmiljøet for norsk er barnehagen, mens det primære språkmiljøet for urdu er hjemmemiljøet. Med en slik antakelse er det viktig å ta med i betraktningen at man kan finne ulike forhold i de ulike språkmiljøene. I noen familier snakkes det mer norsk enn urdu, og hjemmet kan da bli da et språkmiljø for norsk i tillegg til barnehagen. Kvaliteten på det norske språket som benyttes i hjemmet kan være varierende. Det finnes også de barna som går i en barnehage hvor det er andre urdutalende barn og hvor de også har assistenter som snakker urdu. I de tilfellene vil barnet møte både norsk og urdu i barnehagen. Til tross for dette vil norsk i de aller fleste tilfeller være det språket barnet bruker mest i barnehagen, da det er fellesspråket. Selv om man kan finne store forskjeller i utvalget for hva som beregnes for å være språkmiljø for norsk og for urdu, viser regresjonsanalysen at hvor mye tid barna tilbringer i barnehagen har noe å si for barnas ordforråd på norsk. Man kan

derfor konkludere med at barnehagen er en av flere faktorer som bidrar til å øke barnas norske ordforråd.

Det at tiden barnet tilbringer i barnehagen forklarer nesten 13 prosent av variasjonen i ordforrådet på norsk, viser hvor viktig det er for barnet å tilbringe tid i barnehagen for å utvikle det norske ordforrådet. Dersom barna ikke har fått betydelige erfaringer i det norske språket før de begynner på skolen, kan de ende opp med store mangler i sitt norske vokabular. Barnet kan da få problemer med å henge med i den språklige utviklingen til sine enspråklige medelever og å følge den undervisningen som skjer på skolen (Øzerk, 2004). Skal barna oppnå høyest mulig kompetanse i et språk, er det viktig at han eller hun starter tidlig med andrespråkinnlæringen (Baker, 2006), hvor det er best for barnet om den innlæringen har startet før barnet når femårsalderen (Valvatne & Sandvik, 2007). I mange av familiene snakker de mest urdu og panjabi. Følges tankerekken til Baker (2006) og Valvatne og Sandvik (2007) i praksis, framstår barnehagen som en fin mulighet for mange av minoritetsfamiliene med tanke på andrespråklæring.

Selv om timer i barnehagen forklarer en betydelig del av variasjonen i det norske ordforrådet, er det hele 87.3 prosent av ordforrådet på norsk som ikke blir forklart. Dette viser at selv om tiden et barn bruker i barnehage har vist seg å være positivt for det norske ordforrådet, er ikke dette den eneste faktoren som påvirker barnas ordforråd på norsk. Det er mulig at en eller flere andre faktorer egenhendig kan forklare en større del av variasjonen i ordforrådskunnskap. Ut fra regresjonsanalysen ser det ut til at hvilket språk som brukes i hjemmet ikke har noe å si for det norske ordforrådet. Årsaken til dette kan være at det er relativt få som velger å bruke norsk som hovedspråk, eller at norskferdighetene er varierende. Dette vil imidlertid ikke bli drøftet videre i oppgaven. Faktorer som forklarer ordforrådsferdighetene på norsk kan derimot være tidspunkt for andrespråktilegnelse, andre norske språkmiljø i tillegg til barnehagen og variasjon innad det pedagogiske tilbudet i barnehagen. Tidspunktet for når barna startet i barnehagen kan også være en påvirkende faktor, men i de tilfellene hvor barnehagen er det eneste norske språkmiljøet til barnet vil dette tidspunktet mest sannsynlig sammenfalle med tidspunktet for andrespråktilegnelsen. Selv om disse faktorene kan spille en positiv rolle for barnas språkutvikling på majoritetsspråket, kan det også hende at de bidrar til en subtraktiv språkutvikling med tanke på morsmålet (Baker, 2006). Ser man på tidspunktet når barnet startet i barnehagen, er

gjennomsnittsalderen på tre år. Antall timer barnet tilbringer i barnehagen er relativt jevnt fordelt fra litt under 10 til litt over 43 timer i uken. Dette vil si at en stor andel av barna begynner tidlig i barnehagen og over halvparten av dem tilbringer mer enn 28 timer i barnehagen i uken. Selv om dette er positivt for det norske ordforrådet, kan det gå ut over ordforrådet på urdu. Spesielt i de tilfellene hvor barnet tilbringer mer tid i barnehagen enn de gjør i hjemmet, kan man stå ovenfor en subtraktiv tospråklig situasjon. Skal man unngå dette må familien sørge for at barnet får nok tid til å snakke urdu for at han eller hun ikke skal oppleve stagnasjon i språkutviklingen og fremmedgjørelse i forhold til morsmålet. I tillegg kan barnehagen støtte opp om barnets morsmål ved å fremheve det positive ved å kunne to språk.

Som allerede nevnt var det ingen korrelasjon mellom antall timer barnet er i barnehagen per uke og ordforråd på urdu. Heller ikke i regresjonsanalysen forklarte timene i barnehagen noe av ordforrådet på urdu. Det kan da virke som at det pedagogiske tilbudet som barnehagen tilbyr barna på morsmålet ikke har en innvirkning på morsmålet. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at dette ikke nødvendigvis betyr at det ikke utgjør en forskjell, men at det er andre faktorer som spiller en større rolle i barnas ordforråd på morsmålet. Dessuten er det ikke sikkert at antall timer tilbrakt i barnehagen i løpet av en uke illustrerer hvor mye tid barnet tilbringer i pedagogiske tilbud tilrettelagt med tanke på morsmålet. Et barn som tilbringer 20 timer i barnehagen kan ende opp med å få like mange timer med morsmålsstimulerende undervisning som et barn som tilbringer 40 timer i barnehagen. Selv om det som foregår av pedagogiske tilbud på morsmålet i barnehagen ikke kommer ut som en faktor som kan forklare noe av resultatet til ordforrådet på urdu, skal ikke det undervurderes. Nettopp et slikt tilbud kan hjelpe barnet fra en subtraktiv tospråklig situasjon til en additiv tospråklig situasjon.

Når dette er sagt må barnehagen være bevisst på de språkvalg som blir foretatt i barnehagen. For et barn som er tospråklig kan det hjelpe på språkutviklingen at språkene er situasjonsavhengig eller personavhengig (Cummins, 1981). Hvis da barnet har oppfattet barnehagen som et språkmiljø hvor man snakker norsk, kan det være viktig å være bevisst hvordan man ønsker å gjøre det i forhold til morsmåltilbud. Det kan bli uheldig for barnet om språkpedagogen eller assistenten som snakker barnets morsmål ikke er bevisst når han eller hun snakker til barnet på morsmålet eller når det snakkes på norsk til barnet. For at det skal

være mest mulig forutsigbart for barnet er det best om språkpedagogen eller assistenten enten velger å snakke urdu med barnet til enhver tid eller at det snakkes urdu i bestemte situasjoner, som for eksempel når det er morsmålsundervisning.

Dette fører oss fram til at det timeantallet som tilbringes i barnehagen per uke forklarer en betydelig del av barnets norske ordforråd. For at barnet da skal få en myk skolestart, kan det være positivt for barnet at ordforrådet på norsk er godt utviklet. Barnehagen vil da kunne spille en positiv rolle for å oppnå den kompetansen. Ønsker man i tillegg at barnet skal få det beste grunnlaget for å kunne beherske majoritetsspråket i den grad at de kan følge de enspråkliges utvikling, forstå undervisningen på skolen og være i stand til å oppnå de positive kognitive funksjonene av det å være tospråklig, er det positivt om de får et møte med majoritetsspråket før de blir fem år. Samtidig er det viktig at innlæring av majoritetsspråket ikke går på bekostning av minoritetsspråket, men at barnehagen kan ta hensyn til og legge til rette for en additiv tospråklig situasjon der det er mulig.

5.2.3 Forholdet mellom ordforråd og mors valg av språk

Både i regresjonsanalysen hvor valg av språk hjemme ble kodet med mest norsk og mest urdu, og i regresjonsanalysen hvor valg av språk var kodet med mest urdu og mest begge språk, viste resultatene at mors valg av språk forklarte noe av resultatet på ordforrådet på urdu. Språket andre familiemedlemmer snakket forklarte ikke noe av variasjonen i barnas ordforråd. Det signifikante unike bidraget til mors valg av språk på 16.5 prosent styrker viktigheten av mors rolle for et barns ordforråd. Resultatene viste at der mor bruker norsk og urdu "like mye" i samtale med barnet, har barna et noe dårligere ordforråd på urdu enn de barna hvor mor snakker mest urdu til dem. Samtidig er det knyttet noe usikkerhet til resultatene på grunn av en ujevn fordeling. Likevel, ettersom mors valg av språk var det eneste resultatet som var signifikant i regresjonsanalysene, velges det å drøftes inngående tross det lave unike bidrag.

At bare *mors* valg av språk kom ut som et signifikant unikt bidrag er interessant. Noe av forklaringen til dette kan ligge i arbeidssituasjonen i familien. I 84.3 prosent av familiene arbeidet far fulltid, mens bare 40 prosent av mødrene jobbet enten fulltid eller deltid. Med andre ord er det flere mødre enn fedre som tilbringer mye tid med barna, og det er forståelig at mødrene kan påvirke ordforrådsutviklingen til barna mer enn hva fedrene kan.

Resultatene fra regresjonsanalysen viser som allerede nevnt at mødre som snakker mest urdu hjemme påvirker barnas ordforråd på urdu i større grad enn dersom mor velger å snakke både norsk og urdu hjemme. Det mest åpenbare årsaken til dette er at når mor bruker norsk og urdu like mye i sine samtaler med barnet, blir det mindre tid til språkstimulering av morsmålet enn hvis mor snakker mest urdu. For at et barn skal lære å beherske et språk, er det grunnleggende at han eller hun får tid til å bruke det (Valvatne & Sandvik, 2007). Hos de mødre som snakker like mye norsk som urdu, kan det hende at barnet får for lite tid til å bruke morsmålet. Det hadde vært interessant å vite om mødre som bruker både norsk og urdu i samtale med barnet velger språket for en samtale tilfeldig, eller om det er situasjonsbasert. Hvorvidt dette hadde utgjort en forskjell og vært positivt for barnets ordforråd på både norsk eller urdu kan ikke denne oppgaven uttale seg om, men som tidligere nevnt er det til det beste for barnet om morens språkvalg er forutsigbart (Cummins, 1981). Hvor godt mødre behersker språkene kan også påvirke barnas språkutvikling og ordforrådet. Dersom mødre velger å snakke mest urdu med barna hjemme, er det en stor sjanse for at de behersker det språket best. Valget om å snakke urdu med barna kan i tillegg bunne ut i et ønske om å bevare kulturarven. Hvor god kompetanse mødre har på de ulike språkene er ikke mulig å lese av spørreskjemaene og man må anta at det språket de har krysset av på at de bruker mest, er også det de behersker best. Allikevel er det en sjanse for at mødre som sier at de snakker like mye norsk som urdu med barnet ikke har like god kompetanse på begge språk. At flere mødre sier at de snakker norsk like mye som urdu kan ha en sammenheng med at det i minoritetsmiljøet oppfattes som suksess dersom man behersker majoritetsspråket (Monsrud et al., 2010). Dette kan føre til at foreldrene velger å bruke norsk i samtale med barna selv om de ikke behersker det så godt. Dersom mødre ikke har like god kompetanse på begge språk, hadde det vært best for barnet om valget av språk falt på det moren behersket best. Et slikt valg legger grunnlaget for god kommunikasjon mellom mor og barn, samtidig som barnet får en bedre språkmodell (Egeberg, 2004).

Den sosioøkonomiske statusen til foreldrene kan også bidra til å forklare barnas språkutvikling og ordforråd. Når familien ikke kan støtte seg til skolen eller barnehagen for språkstimulering på urdu i samme grad som på majoritetsspråket, er den språkstimuleringen som skjer i hjemmet ekstra viktig. Et barn som kommer fra en minoritetsfamilie hvor begge foreldrene har høyere utdanning, vil antageligvis høre mange flere ord per dag enn hva et barn

som vokser opp i en minoritetsfamilie med lavere sosioøkonomisk status (Hart & Risley, 1995). Følger man tankerekken til Cummins i både toterskelteorien (1976) og isfjellmodellen (1984) vil et barn som har foreldre med høyere utdanning ha en fordel i innlæringen av andrespråket enn hva barn som har foreldre med lite utdanning på grunn av mer utviklet ordforråd på morsmålet.

Det finnes elementer som gjør valg av språk hjemme litt komplisert. Dersom foreldrene har tatt utdanning i Norge eller er født i Norge, kan det hende at de har et bedre ordforråd på norsk enn hva de har på urdu. Skal man da råde dem til å snakke norsk med barnet, eller er det viktigere å beholde minoritetskulturen levende via språk? Velger de å bruke norsk, kan barnet ende opp med å bli enspråklig istedenfor tospråklig. Det er ikke nødvendigvis ett riktig svar på dette spørsmålet, og det kan være flere elementer som er viktig å se på. For noen barn kan det å ikke kunne minoritetsspråket ekskludere dem fra en del aktiviteter som kan være viktig i minoritetsgruppen. Et eksempel på en slik aktivitet kan være koranskolen ettersom en stor andel av den pakistanske innvandregruppen er muslimer. Som tidligere nevnt er et godt morsmål viktig i følge blant annet toterskelteorien (Cummins, 1976). For at tospråkligheten skal bli til gagn for barnet må morsmålet opp på et visst nivå. Hvis da foreldrene ikke behersker urdu på et nivå hvor de kan være språkmodeller for barna og det heller ikke eksisterer så mange språkmiljø for barnet hvor han eller hun kan møte på urdu, kan dette medføre at språkutviklingen på urdu blir mangelfull.

Det er også viktig å trekke frem den rollen et godt utviklet morsmål kan ha. Dersom barnet følger en suksessiv språkutvikling vil det bety at barnet har hatt et møte med morsmålet før det møter på andrespråket. Skal da barnet ha mulighet til å følge en aldersadekvat utvikling på et språk, må det bli på morsmålet (Valvatne & Sandvik, 2007). Derfor, skal det legges til rette for en additiv tospråklig utvikling for barnet er det viktig at familien tar hovedansvaret for språkutviklingen på urdu. Dette fordi det regnes for å være primærspråkmiljøet for barnets minoritetsspråk. At mors valg av språk var den som fikk mest uttelling kan forklares med at mor tilbringer mest tid med barnet. Hvis dette er den logiske forklaringen, kan resultatene til mor være veiledende for de andre familiemedlemmene. Barn som har mødre som snakker mest urdu til dem ser ut til å ha en fordel med tanke på ordforrådet på urdu i forhold til de barna som har mødre som skifter mellom norsk og urdu. Dersom da mor behersker urdu like

godt eller bedre enn norsk, kan det være hensiktsmessig for barnet at urdu blir brukt i kommunikasjonen mellom dem.

6 Konklusjon

Målet med denne oppgaven var å se på hvilken sammenheng det er mellom reseptivt vokabular og valg av språk i hjemmet hos femåringer som har urdu eller panjabi som morsmål. Dette forskningsspørsmålet har blitt delvis besvart da man fant at mors valg av språk forklarte en betydelig del av barnets ordforråd på urdu. Det stilles allikevel noen spørsmål ved resultatet hvor Betaverdiene var lave og negative. En mulighet er at det skyldes den ujevne fordelingen av mødre, hvor bare to av mødrene valgte å bruke mest norsk i samtale med barna. Når også disse barna hadde et betydelig høyere gjennomsnitt på BPVS norsk og BPVS urdu, kan det bidra til uregelmessigheter i datamaterialet. Samtidig var det ikke helt uventet at mors valg av språk hadde betydning for barnets vokabular ettersom hun mest sannsynlig tilbringer mer tid med barnet enn for eksempel far på grunn av arbeidssituasjon. En studie med et større utvalg vil være nødvendig for å få full klarhet i betydningen av mors språkvalg for denne gruppen.

Ut fra teorien var det forventet at vokabularet på norsk og urdu skulle korrelere, enten i en positiv eller negativ retning. Dette resultatet uteble og fører til at man ikke kan komme til en konklusjon om barnet befinner seg i en additiv eller subtraktiv tospråklig situasjon. Samtidig tyder resultatene på ordforrådet på norsk i forhold til ordforrådet på urdu at barna er i en fase hvor norsk utvikles i større grad enn urdu. Dette kan bety at barnet befinner seg i en subtraktiv tospråklig situasjon. Man kan ikke ut fra disse resultatene konkludere med at det aldri vil bli en korrelasjon mellom de to språkene, hvor det vil være nødvendig med utdypende studier.

Den tiden barna tilbringer i barnehage i løpet av en uke ble sett på som en viktig variabel for barnets norske vokabular før prosjektet startet og ble derfor tatt med som kontrollvariabel. Dette viste seg å stemme og det kan derfor konkluderes med at den tiden barnet tilbringer i barnehagen vil påvirke barnets ordforråd på norsk. Ønsker man å stimulere barnas språkutvikling på norsk, vil et alternativ være å øke den tiden barna tilbringer i barnehagen.

6.1 Veien videre

Hvilket språk foreldrene velger å snakke i familien kan bli et mer aktuelt tema i årene som kommer. Et stadig større antall fra denne minoritetsgruppen er født og oppvokst i Norge, og blir bedre kjent med det norske samfunnet og det norske språket enn sine foreldre. Dette kan

føre til at barna får et større eierskap til det norske språket, og for noen vil det være mer naturlig å gi norsk videre til sine barn enn det er å gi morsmålet. En mulighet er at man får et komplett språkskifte.

Hvordan skal man da stille seg i forhold til viktigheten av kompetansen i to ulike språk. God kompetanse i majoritetsspråket er viktig dersom barnet skal kunne fungere i skolesammenheng. Samtidig kan god kompetanse i morsmålet være viktig av familiære årsaker. Dersom målet er et balansert tospråklig barn, som er aldersadekvat på begge språk, må samfunnet sammen med den tilhørende minoritetsgruppen finne gode måter for å legge til rette for det. Ut fra denne studien er det tydelig at den tiden barnet tilbringer i barnehagen bidrar positivt for barnets vokabular på norsk. Dette er ikke den eneste faktoren, og videre forskning på feltet er nødvendig for å finne hvilke andre faktorer som det norske ordforrådet. Som en forlengelse av dette prosjektet kunne det vært interessant å finne ut hvilke flere faktorer påvirker de ulike språkene positivt.

Litteraturliste

Arnberg, L. (1988). *Så blir barn tvåspråkiga: Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (1), 50-57. Hentet 06.april 2011, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x/abstract>

August, D. & Shanahan, T. (2010). Response to a review and update on developing literacy in second-language learners: report of the national literacy panel on language minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 42 (3), 341-348. Hentet 12.januar 2011, fra <http://dx.doi.org/10.1080/1086296X.2010.503745>

Backe-Hansen, E. (2009, 01.september). Barn. *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet 04.november 2010, fra <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>

Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring* (2.utg.). Oslo : Ad notam Gyldendal

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition*, 13 (4), 525-531. Hentet 29.mars 2011, fra <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728909990423>

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. I E. H. Hiebert og M. L. Kamil (Red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. (223-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

- Buriel, R. & Cardoza, D. (1988). Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican American High School Seniors. *American Educational Research Journal*, 25 (2), 177-192. Hentet 04.juni 2011, fra <http://www.jstor.org/stable/1163079>
- Cummins, J. (1975). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The modern language journal*, 61 (1/2), 3-12. Hentet 24.mai 2011, fra <http://www.jstor.org/stable/325360>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*, no. 9, s.1-43.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. New York: Cambridge University Press.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P. H. Brookes Publishing Co.

- Dixon, L. Q. (12.november 2009). The role of home and school factors in predicting English vocabulary among bilingual kindergarten children in Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 32 (1), 141-168. Hentet 04.april 2011 fra http://journals.cambridge.org/abstract_S0142716410000329
- Dunn, L. M., Dunn, L.M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale - Second edition*. London, UK: nferNelson Publishing Company.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition*. Bloomington: Pearson Assessments.
- Egeberg, E. (2004). Erfaring og språk: Utfordringer i utredning og kartlegging av minoritetsspråklige. I R. Dahl, G. Kvitvik & V. Saltveit (Red.), *Utfordringer og muligheter*. (123-135). Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8.utg.). Berkshire: Allyn and Bacon.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. & August, D. (2008). Sociocultural context and literacy development. I D. August & T. Shanahan (Red.), *Developing reading and writing in second-language learners*. (95-130). New York: Routledge.
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R. & Miccio, A. W. (2008). Exposure to english before and after entry into head start: Bilingual children's receptive language growth in spanish and english. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11 (1), 30-56. Hentet 04.april 2011, fra <http://dx.doi.org/10.2167/beb376.0>
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 307-324. Hentet 12.januar 2011, fra <http://dx.doi.org/10.1080/00313830410001695754>
- Ingierd, H. & Fosshem, H. J. (2010, 01.mars). Etske grupper. *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet 04.november 2010, fra <http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Etniske-grupper/>
- Lambert, W. E. (1980). The social psychology of language: a perspective for the 1980's. I H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Red.), *Language: Social psychological perspectives*. (415-424). Oxford: Pergamon Press.
- Lindberg, I. & Selj, E. (2004). Minoritetslevne, språket og skolen. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Andrespråklæring og andrespråkundervisning*. (19-76). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (79-123). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Innledning. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (9-18). Oslo: Unipub.
- Karlsen, J. (2011). *Vocabulary knowledge in children learning Norwegian as a second language*. Presentert ved NATED-seminar, 19.mai 2011.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T.A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (265-286). Oslo: Unipub.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S. & von Soest, T. (07.oktober 2010). Does universally accessible child care protect children from late talking?

- Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*, 2010, 1-13. Hentet 01.juni 2011, fra <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.508558>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009 (4), 264-277. Hentet 13.januar 2011, fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art06>
- Lyster, S.-A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, 75 (9), 35-43.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. (2. Utg). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A.-C. & Bjerkan, K. M. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 75 (9), 44-51.
- Mumtaz, S. & Humphreys, G. W. (2002). The effect of urdu vocabulary size on the acquisition of single word reading in english. *Educational psychology*, 22 (2), 165-190. Hentet 13.januar 2011, fra <http://dx.doi.org/10.1080/01443410120115247>
- Mussarat, F. (2005). *Språkutvikling i førskolealderen: hvilket språk vektlegger mødrene av minoritetsspråklige barn i utviklingen av barnets ferdigheter?* Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University press.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Hentet 08.juni 2011, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Nielsen, A., Haugsbø, F. & Ertesvåg, F. (2010, 19.mars). Norskspråklige elever kan bli i mindretall. *Verdens Gang*. Hentet 26.oktober 2010, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=591839>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4.utg.). Berkshire: Open University Press.
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística*, 2 (1), 61-80.
- Piller, I. (2002). *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins publishing.
- Plomin, R. & Dale, P. S. (2000). Genetics and early language development: A UK study of twins. I D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Red.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (s. 35-51). Philadelphia: Psychology Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2.utg.). Oxford: Blackwell publishers.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. I M. Barrett (Red.). *The development of language*. (s. 251-275). Hove: Psychology Press.
- Skoug, T. & Sand, S. (2003). *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 2*. Høyskolen i Hedmark.
- Statistisk sentralbyrå (2011, 28.april). *Folkemengde 1. januar 2010 og 2011 og endringene i 2010, etter innvandringskategori og landbakgrunn. Absolutte tall*. Hentet 08.mai 2011, fra Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/innvbef/tab-2011-04-28-01.html>

Statistisk sentralbyrå (2011). *Innvandring og innvandrere*. Hentet 06.juni 2011, fra Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/innvandring>

Thiesen, F. (2003a). Om språkforholdene i Pakistan I – Urdu, Pakistans nasjonalspråk. *Språknytt*, (3-4). Hentet 12.januar 2011, fra http://www.sprakradet.no/nb-no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Pakistan1/

Thiesen, F. (2003b). Om språkforholdene i Pakistan II – Pakistans regional og lokalspråk. *Språknytt*, (3-4). Hentet 12.januar 2011, fra http://www.sprakradet.no/nb-no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Pakistan2/

Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Wold, A. H. (2004). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (Red), *Med språklige minoriteter i klassen: Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. (s. 98-124). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Yan, S. & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3), 323-335.

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset : Oplandske bokforlag.

Øzerk, M. (2005). Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv. I R. Dahl, G. Kvitvik & V. Saltveit (Red.), *Utfordringer og muligheter*. (s. 92-108). Oslo: Torshov kompetansesenter.

Aarsæther, F. (2009). Flerspråklig praksis i det pakistansk-norske miljøet. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk*. (s. 65-83). Oslo: Novus.

Vedlegg 1

Simultan regresjonsanalyse med BPVS norsk som avhengig variabel

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Barnet snakker mest Norsk	.181	.054	.210
2. Barnet snakker mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Mor snakker til barnet mest Norsk	.207	.080	.095
2. Mor snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.117	.117	.013*
2. Far snakker til barnet mest Norsk	.126	.008	.795
2. Far snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.127	.127	.009**
2. Barnet snakker til mor mest Norsk	.153	.026	.478
2. Barnet snakker til mor mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.125	.125	.012*
2. Barnet snakker til far mest Norsk	.128	.003	.919
2. Barnet snakker til far mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.104	.104	.025*
2. Søsken snakker til barnet mest Norsk	.135	.030	.470
2. Søsken snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.123	.123	.011*
2. Barnet snakker til søsken mest Norsk	.146	.022	.538
2. Barnet snakker til søsken mest Urdu			

Note. * Korrelasjon er signifikant på .05 nivå; ** Korrelasjon er signifikant på .01 nivå.

Vedlegg 2

Simultan regresjonsanalyse med BPVS urdu som avhengig variabel

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Barnet snakker mest Norsk	.007	.002	.945
2. Barnet snakker mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Mor snakker til barnet mest Norsk	.165	.160	.014*
2. Mor snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.002	.002	.730
2. Far snakker til barnet mest Norsk	.036	.033	.443
2. Far snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.004	.004	.643
2. Barnet snakker til mor mest Norsk	.009	.005	.887
2. Barnet snakker til mor mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.003	.003	.721
2. Barnet snakker til far mest Norsk	.063	.060	.238
2. Barnet snakker til far mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.003	.003	.715
2. Søsken snakker til barnet mest Norsk	.010	.007	.848
2. Søsken snakker til barnet mest Urdu			
1. Timer i barnehage	.002	.002	.762
2. Barnet snakker til søsken mest Norsk	.016	.336	.716
2. Barnet snakker til søsken mest Urdu			

Note. * Korrelasjon er signifikant på .05 nivå.