

Vokabular og vokabularutvikling

En longitudinell studie om hjemmemiljøets betydning for vokabular og vokabularutvikling fra fire til fem år.

Hilde Ryli Straume



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

29.05.2009

Sammendrag

Det har i de siste tiår vært foretatt flere undersøkelser som vektlegger viktigheten av foreldres innsats for utvikling av vokabular i førskolealder (Scarborough & Dobrich, 1994; Hart & Risley, 1995; Whitehurst & Lonigan, 1998; Hood, Conlon & Andrews, 2008). PIRLS (utd.dir., 2003) og PISA (2007) undersøkelsene slår fast at leseferdighetene i Norge er svakere enn i land vi kan sammenligne oss med, samtidig som forskjellene mellom elever med svake og sterke leseferdigheter ser ut til å øke i den norske skolen (Aukrust, 2006). Vokabular og ordkunnskap, særlig det akademiske vokabularet, påvirker tekstforståelse (The National Reading Panel, 2000). I et spesialpedagogisk perspektiv er forebygging og tilrettelegging for optimal utvikling, viktige mål. Dette danner bakgrunn for følgende forskningsspørsmål: *”I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjonen i vokabular status ved fireårs alder? og I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjon i vokabular mellom fire til fem år?”*

Masteroppgaven er knyttet til en større longitudinell studie som forskergruppen ”Child Language and Learning” ved Institutt for Spesialpedagogikk leder. Som forskningsassistent har det blitt gitt mulighet til å teste barn i femårsalderen samt knytte masteroppgaven opp mot det store prosjektet, ved å få benytte relevante data for eget prosjekt. Metodisk er det valgt en kvantitativ tilnærming med et longitudinelt design. Utvalget består av 154 barn uten kjente språk- eller andre utviklingsmessige vansker og som ikke har vært henvist til PPT. Instrumentet som er benyttet for å kartlegge vokabular, er The British Picture Vocabulary Scale (BPVS). For å måle språklige faktorer i barns hjemmemiljø, har Spørreskjema A til foreldre blitt anvendt.

Dataprogrammet SPSS har blitt benyttet for å analysere de innsamlede data. I dataanalysen har det blitt anvendt både deskriptiv og analytisk statistikk. Det er foretatt reliabilitetstesting, korrelasjons og hierarkiske regresjonsanalyser.

Resultatene fra denne undersøkelsen har vist enkelte svake og moderate, signifikante funn. Det er stor variasjon i barns vokabular både ved fire og ved fem år. Barn i øvre

sjiktet har dobbelt til tredobbelt så stort vokabular som barn i nedre sjiktet. Studien viser også at frekvens lesing både ved fire år og ved fem år, er den variabelen som viser sterkest sammenheng med vokabular. Regresjonsanalyser ved femårs alderen indikerer at de barn som har mange bøker, leser mer, og at dette bidrar til utvikling av vokabular.

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av 5 inspirerende år som student. Selv om det er mange dyktige forelesere som gjennom disse årene har inspirert til denne masterstudien, er det likevel enkelte som fortjener en spesiell takk for å ha loset meg trygt gjennom masteroppgaveskrivingen.

En spesiell takk til Silje Hølland, min hovedveileder, for oppmuntring, støtte og gode innspill. Stor takk rettes også til Monica Melby-Lervåg for å ha bidratt til å gjøre statistikk og metode forståelig og for å ha kommet med mange verdifulle råd.

Det har vært givende å få delta som forskningsassistent for forskergruppen Child Language and Learning. Det har også vært positivt i forhold til det gode samholdet mellom medstudenter på prosjektet. Å være i ”samme båt” har bidratt til gode faglige diskusjoner over en kopp kaffe i kantinen eller over telefonen.

Mine ”spesialpedagogiske venninner” Elin, Hanne, Ragnhild og Unni . Dere forstår det kanskje ikke, men deres oppmuntrende ord har betydd utrolig mye for meg. Tusen takk.

Til slutt vil jeg takke familien min for god støtte. Takk spesielt til min mann, Helge, for å ha oppmuntret meg til å fullføre en Mastergrad i spesialpedagogikk. Uten deres støtte, ville dette ”prosjektet” vanskelig latt seg gjennomføre.

INNHOOLD

INNHOOLD.....	5
OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER.....	8
1. BAKGRUNN OG FORMÅL MED OPPGAVEN.....	9
1.1 Problemstilling.....	11
1.2 Oppbygging av oppgaven.....	11
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN.....	13
2.1 Vokabular.....	13
2.1.1 Teorier om vokabulartilegnelse.....	14
2.1.2 Vokabularstørrelse.....	15
2.1.3 Viktigheten av vokabulartilegnelse i førskolealder.....	15
2.2 Hjemmemiljøets betydning for utvikling av vokabular.....	16
2.2.1 Foreldrenes utdannelse som prediktor for utvikling av vokabular.....	18
2.2.2 Frekvens lesing som prediktor for barns utvikling av vokabular.....	22
2.2.3 Antall bøker som prediktor for utvikling av vokabular.....	26
2.2.4 Motivasjon for lesing som prediktor for utvikling av vokabular.....	27
2.3 Oppsummering.....	30
3. METODE.....	33
3.1 Metode og design.....	33

3.2	Utvalg og utvalgskriterier	34
3.3	Innsamling av data	35
3.4	Måleinstrumenter	35
3.4.1	Vokabular	35
3.4.2	Spørreskjema til foreldre	36
3.4.3	IQ som kontrollvariabel	37
3.5	Analyse	37
3.6	Reliabilitet og validitet	37
3.7	Etikk	39
4.	RESULTATER	41
4.1	Deskriptiv statistikk	41
4.2	Analytisk statistikk	44
4.2.1	Korrelasjoner	44
4.2.2	Regresjonsanalyse	46
5.	DRØFTING AV RESULTATER	51
5.1	Hovedfunn	51
5.2	Vurdering av undersøkelsens kvalitet	52
5.2.1	Statistisk validitet	52
5.2.2	Indre validitet	54
5.2.3	Begrepsvaliditet	55

5.2.4	Ytre validitet	58
5.3	Vokabular ved fire og femårsalderen	59
5.4	Sammenhengen mellom vokabular i fire og femårsalderen og språklige faktorer i hjemmemiljøet.....	60
5.4.1	Foreldres utdanning som prediktor for utvikling av vokabular	60
5.4.2	Frekvens lesing som prediktor for utvikling av vokabular	61
5.4.3	Antall bøker som prediktor for utvikling av vokabular	63
5.4.4	Motivasjon for lesing som prediktor for utvikling av vokabular.....	64
5.5	Oppsummering og konklusjoner	65
5.5.1	Pedagogiske konsekvenser	67
5.5.2	Fremtidige undersøkelser	68
	Kildeliste	70
	VEDLEGG	79
	Vedlegg 1: BPVS instruksjon og eksempel på oppgave	79
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foreldre	80
	Vedlegg 3: Spørreskjema – A (2 sider)	81
	Vedlegg 4: Korrelasjonsanalyse foretatt med Spearmans Rho	83

OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER

Figur 4-1: Sektordiagram, unik varians ved 5 år.....	50
Tabell 4-1: Deskriptive data for tester og spørreskjemavariabler:	42
Tabell 4-2: Korrelasjoner mellom variablene i analysen	45
Tabell 4-3: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 4 år som avhengig variabel.....	47
Tabell 4-4: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 5 år som avhengig variabel.....	48
Tabell 4-5: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 5 år som avhengig variabel....	49

1. BAKGRUNN OG FORMÅL MED OPPGAVEN

Denne masteroppgaven er knyttet til en større longitudinell studie som forskergruppen *Child Language and Learning* (2007) ved Institutt for spesialpedagogikk leder. Målet med den longitudinelle studien er å følge barns språkutvikling fra fire - til åtteårsalderen hvor ulike språklige ferdigheter blir kartlagt. Som forskningsassistent har det blitt gitt mulighet til å teste barn i femårsalderen samt knytte masteroppgaven opp mot det store prosjektet, ved å få benytte relevante data for eget prosjekt. Valget for denne masteroppgaven er å se på språklige faktorer i barns hjemmemiljø og barns utvikling av vokabular fra fire til fem år.

Hoover og Gough introduserte i 1990 "The simple view of reading" og satte med det fokus på koblingen mellom leseforståelse og lytteforståelse i leseforskning. Med dette utgangspunktet introduserte de leseformelen: Lesing = avkoding x forståelse. Det vektlegges at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom avkoding og forståelse (Gough, Hoover & Peterson, 1996). Dette perspektivet gjenspeiler seg blant annet i senere års internasjonale studier av leseferdigheter. PIRLS (Utd.dir., 2003) og PISA (2007) undersøkelsene slår fast at leseferdighetene i Norge er svakere enn i andre land vi kan sammenligne oss med. Her fremheves det i tråd med "The simple view of reading", at for å ha en funksjonell leseferdighet må leseren ikke bare kunne avkode men også ha en forståelse av teksten som leses.

Det er derfor tankevekkende at *matteuseffekten* ser ut til å gjøre seg gjeldende ved at de flinke leserne blir flinkere mens de svake leserne presterer svakere (Utd.dir., 2003). Dette betyr at forskjellene mellom elever med svake og sterke leseferdigheter ser ut til å øke i den norske skole. Vokabular og ordkunnskap, særlig det akademiske vokabularet, påvirker tekstforståelse (The National Reading Panel, 2000). Det vil derfor være viktig å forstå hvilke faktorer som påvirker utviklingen av vokabular i førskolealderen, for på best mulig måte å kunne oppdage og forebygge eventuelle senere forståelsesvansker (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Valg av tema kan også begrunnes ut fra et teoretisk perspektiv. Biemiller (2001) viser til en studie som fant at mengde vokabular i 1. klasse, kunne predikere leseforståelse i 1. klasse på videregående. Dette støttes også i en nyere norsk studie som hevder at det viser seg å være stabilitet mellom vokabularferdigheter i førskolealder og leseforståelse i slutten av grunnskolen (Aukrust, 2006, s.12). Vokabular fremheves også som den viktigste indikator på muntlige språkferdigheter og sees som særlig viktig for forståelse av både muntlig og skriftlig språk (Stahl & Fairbanks, 1986).

Wesley Beker's (1977) forskning viser at et dårlig vokabular kan skyldes mangel på et rikt språklig miljø, snarere enn generelle evner. Han hevder at mens kunnskap som danner grunnlag for matematiske ferdigheter vektlegges i skolen, overlates i større grad utvikling av barns vokabular til hjemmet. Dette støttes av Biemiller (2003) som peker på at utvikling av vokabular i stor grad bestemmes av foreldrenes språklige engasjement før syvårsalderen. En nyere studie av Byrne et al. (2006) har sett på hvilke språklige førskolerelaterte ferdigheter som kan knyttets til arv eller miljø. De fant at mens fonologisk bevissthet og verbalt minne begge er sterkt knyttet til arv, er vokabular og grammatiske ferdigheter knyttet til miljø. Samuelsson et al. (2005) fant lignende funn. Det kan derfor være viktig å forstå hva barns språklige miljø før skolestart kan bety, for utvikling av ulike språklige ferdigheter.

Senere forskning har blant annet sett på hvilken innvirkning språklig aspekter ved barns hjemmemiljø kan ha for utvikling av vokabular. Flere studier har fokusert på frekvens av lesing (mellom voksen og barn) som prediktor for utvikling av vokabular (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Sèneèchal og Le Fèvre, 2002; Hood, Conlon & Andrews, 2008). Andre har i tillegg inkludert variabler som antall bøker og barns motivasjon for å bli lest for (Scarborough & Dobrich, 1994; Bus et al. 1995; Whitehurst & Lonigan, 1998) som forklaring på hvorfor noen barn har et større vokabular enn andre. Hart og Risley (1995) fant store klasseforskjeller knyttet til kvaliteten på språket foreldre fra ulike samfunnslag benyttet sammen med sine barn. De mener barns språklige ressurser i hjemmet er forskjellige og at dette påvirker deres videre akademiske ferdigheter på skolen. Bakken (2004) hevder også at det i Norge kan se ut til at forskjeller i læringsutbytte som skyldes elevenes sosiale

bakgrunn, har økt fra 1992 til 2002. Dette er imidlertid en studie som i større grad ser på minoritetsspråklige utfordringer i det norske samfunn.

Studier av barns hjemmespråklige miljø relatert til vokabular i fire - femårsalderen, ser ikke ut til å ha vært gjennomført i Norge tidligere, og det vil derfor være interessant å se om en Norsk undersøkelse vil samsvare med annen internasjonal empiri.

Formålet med denne studien er å se på vokabular og vokabularutvikling samt om det er en sammenheng mellom språklige faktorer i barnets hjemmemiljø og utvikling av vokabular. Er det slik at fireåringer med et godt utviklet vokabular er de som har det største vokabularet som femåringer? Er det slik at barn som har mange bøker og blir lest mye for har et større vokabular enn barn som ikke har mange bøker og ikke blir lest mye for? Har mor og fars utdanning innvirkning på barns vokabular? Eller er det de barn som har høy motivasjon for lesing som utvikler et stort vokabular?

Disse refleksjonene danner utgangspunktet for problemstilling i dette mastergradsprosjektet.

1.1 Problemstilling

Denne studien består av følgende to forskningsspørsmål:

"I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjonen i vokabularstatus ved fireårs alder?"

"I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjon i vokabular mellom fire til fem år?"

1.2 Oppbygging av oppgaven

I oppgavens første kapittel er bakgrunn og formål med oppgaven beskrevet. Deretter har problemstilling blitt presentert.

I kapittel 2 vil det bli redegjort for og drøftet teori og empiri som danner grunnlaget for egen undersøkelse. Under de ulike prediktorvariablene vil empiri presenteres etter designet de ulike studiene har brukt, blant annet for å synliggjøre den metodiske tilnærming og for å få en oversiktlig struktur. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og reppetisjon av forskningsspørsmål.

Den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å belyse problemstillingen, vil i oppgavens 3. kapittel bli beskrevet. Valg av design, utvalg, datainnsamling og testmaterieell vil bli begrunnet. I tillegg vil det kort bli en behandling av validitets og reliabilitets forhold, samt noen etiske betraktninger.

Videre vil resultater fra undersøkelsen bli presentert i kapittel 4, både deskriptivt og analytisk.

Tilslutt i kapittel 5, vil resultatene bli drøftet. Først vil undersøkelsens validitet og reliabilitet bli vurdert. Reliabilitet er i denne undersøkelsen sterk grad knyttet til måleinstrumentene. I det etterfølgende vil resultater og problemstilling bli drøftet i lys av tidligere teori og empiri. Avslutningsvis vil det bli foretatt noen spesialpedagogiske betraktninger når det gjelder veien videre og fremtidige undersøkelser.

2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN

Hensikten med dette kapittelet er å belyse teori og empiri som ligger til grunn for den empiriske undersøkelsen som presenteres her. Målet er derfor at teorien og forskning som fremstilles kan legge et bredt, nyansert og oppdatert grunnlag for denne undersøkelsen.

2.1 Vokabular

En innfallsvinkel for å forstå vokabular er at et ord består av et uttrykk og en betydning. Utrykket er det vi kan høre og se, lydene i tale eller bokstavene i skrift. Betydningen er en mer abstrakt størrelse som vi forstår når vi hører lydene eller ser bokstavene i ordet (Høigård, 2006). Et vokabular består ikke bare av mange enkeltord, men av ord som har mange ulike betydninger og som er forbundet med hverandre i betydningssystemer, slik at ordene er med på å definere hverandre (Tetzchner et al., 1993). På den måten blir ord også et symbol hvor betydningen avgjør hvilke referenter et ord kan vise til (Høigård, 2006). Barn som har dårlig begrepsforståelse vil kunne få problemer med å vite hvilken gjenstand eller handling kommunikasjonspartneren referer til. Dette fordi det ikke nødvendigvis er en - til en korrespondanse mellom et ord og dets betydning. Det kan være nødvendig med flere ord for å gjengi en betydning (Michnik Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000) samtidig som et ord kan ha flere betydninger (Høigård, 2006). Barn kan ha en generell forestilling om ord, selv om de ikke har en eksplisitt kunnskap om ordet og dets betydning (Shore & Durso, 1990). Dette betyr at ordrepresentasjoner kan ha ulik kvalitet.

Det at ordrepresentasjoner kan ha ulik kvalitet virker logisk utfra tanken om at det å forstå et ord er multidimensjonal og omfatter mange typer kunnskap. Det er vanskelig å forestille seg at all viten om et ord kan tilegnes på en gang og når man med sikkerhet kan si at et ord beherskes fullt ut. Å utvikle ordkunnskap er komplisert og det å kunne et ord kan sees som et kontinuum (Vermeer, 2001).

2.1.1 Teorier om vokabulartilegnelse

Det er tre teoretiske retninger som har gjort seg gjeldende i forhold til å forstå barns leksikale utvikling (Tomasello, 2005). En teori legger vekt på at barns vokabular tilegnes ved assosiert læring. En forsker som forfekter dette synet er Smith (2000). I sin artikkel benytter hun et eksempel hvor en 22 måneder gammel jente ser en traktor. En voksen forteller henne at det er en traktor. Noen dager senere generaliserer jenta ordet traktor, ved å benevne ordet når hun ser en annen traktor (Ibid). En annen retning kalles ”constraints”. I sterk motsetning til assosiert læring vektlegger ”constraints” tilnærmingen at barn trenger en del forkunnskap for å lære å utvikle lingvistiske konvensjoner. Markman (1989; 1992) hevder at barn lærer ord i en bestemt rekkefølge og at substantiv er det første de lærer. Ved å forstå substantiv kan de benevne og forstå andre typer ordklasser.

Den tredje teoretiske retningen, et sosialt pragmatisk syn, samsvarer i stor grad med oppgavens problemstilling. Det teoretiske perspektivet innen et sosialt pragmatisk syn, vektlegger viktigheten av sosial interaksjon mellom mennesker (Tomasello, 2005). Selv om det er mange ulike kulturelle forhold som avspeiles i barnets møte med omsorgsgivere i ulike deler av verden, fant Peters og Boggs (1986) at det er mange strukturelle likheter i rutiner på tvers av kulturer. De fleste barn lærer språk ut fra gitte strukturer på en eller annen måte. Dette fremkommer i forhold til for eksempel måltider, skifting av bleie, bading, skifte av klær eller i lek. I slike situasjoner får barnet en mulighet til å inngå i et intersubjektivt felleskap. Dette involverer både sosiale og kognitive evner. Å delta i aktivitet med andre krever som oftest at man har evne til å koordinere oppmerksomheten både mot personer og objekter i den aktuelle situasjonen (Tomasello, 2005). I enkelte situasjoner krever det også kanskje evne til å ta den andres perspektiv. Med dette bakteppe vil barn tilegne seg vokabular på en naturlig måte i interaksjon med voksne, ved å prøve å forstå og uttrykke intensjon ved ord.

Den kanskje viktigste forskjellen mellom ”constraints” teorien og et sosialt pragmatisk syn er at den menneskelige kommunikasjonen bare kan oppstå når det er

en slags ”felles forståelse” mellom den som prater og den som hører på. Dette er også et viktig poeng i forhold til å forstå hvorfor barn utvikler vokabular når de gjør det. I følge et sosialt pragmatisk syn skjer det fordi språkutvikling avhenger av evnen til å dele oppmerksomhet med et annet menneske. Det krever også evnen til å forme symboler, noe som skjer ved slutten av det første leveåret (Tomasello, 2005).

2.1.2 Vokabularstørrelse

Estimering av barns vokabular har historisk sett variert ettersom hva forskere har lagt til grunn for sin forskning, for eksempel om det er reseptivt eller ekspressivt vokabular (Lehr et al., 2004). Det estimeres at seksåringer har et reseptivt vokabular på ca 14000 ord. Mellom atten måneder og seks år vil barn gjennomsnittlig ha lært ni ord per dag (Bishop, 1997; Goswami, 2001) eller 860 rotord (stammen av et ord) per år (Biemiller, 2007). Det kan dermed anslås at fireåringer i gjennomsnitt behersker et vokabular på 9000 ord. Samtidig har det vist seg å være en stor variasjon i barns vokabular (Biemiller, 2003; 2007). Barn i det høyeste sjiktet kan gjennomsnittlig ha dobbelt eller tredobbelt så stort vokabular som barn i laveste sjiktet (Ibid). Dette kan føre til at i slutten av andreklasser har de som skårer blant de tjuefem prosent svakeste, bare lært 1,6 rotord om dagen som igjen betyr at de har lært 4000 rotord i slutten av andre klasse (Biemiller, 2007).

2.1.3 Viktigheten av vokabulartilegnelse i førskolealder

Vokabularetts rolle er sterkt knyttet til betydningen av det å beherske ord (Høigård, 2006). Det vil ikke være mulig å produsere eller forstå ord hvis man ikke besitter et visst antall ord i sitt vokabular (Anglin, 1993). Ord er uttrykk for begreper om ideer og fenomener der begreper er elementene i kommunikasjon (Rommetveit, 1972). Desto flere ord og ordbetydninger man behersker, desto større er muligheten for å gi uttrykk for sine meninger, ideer osv. I følge Gathercole, Hitch, Service og Martin (1997) og Anglin (1993) er vokabular en forutsetning for språkutvikling. Nagy og Herman (1987) hevder at de som har mye kunnskap om ords betydning, har mye kunnskap om verden generelt. En viktig faktor som bestemmer hvor stort vokabular

barn utvikler, er dermed tidligere vokabularkunnskap (Curtis, 1987; Elshout & van Daalen-Kepteijns, 1987).

I mange år har forskere fokusert på hvilke faktorer som bidrar til at barn utvikler gode evner til å avkode ord når de leser (Bradley & Bryant, 1983; Goswami & Bryant, 1990; Høien og Lundberg, 2000). I følge Biemiller (2001) har det vært forsket mindre på utvikling av språk og vokabular. Det er overraskende med tanke på resultatene til Beck, Perfetti og Mc-Keown (1982), Graves et al. (1998) og Stahl (1999) som alle har vist at det å stimulere vokabularet er viktig for å øke leseforståelsen. Morrison, Williams og Masetti (1998) (ref. i Biemiller og Slonim, 2001) fant at skolen har liten innflytelse på barns vokabulartilegnelse med bakgrunn i at eldre førskolebarn og førsteklasinger hadde omtrent samme skåre på Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Dunn & Dunn, 1981). Cantalini (1987) (ref. i Biemiller & Slonim, 2001) fant det samme resultat for andreklassinger. Dette er i tråd med studien til Biemiller og Slonim (2001) som fant at 95% av tredjeklassinger kunne lese flere ord enn de forsto. Dette kan tyde på at det tidlig oppstår en rangordning hvor de som har dårlig vokabular ved skolestart også er de som har et svakere vokabular senere i utdanningsløpet.

”The simple view of reading” blir som tidligere nevnt, definert som *ordavkodning x forståelse* (Hoover & Gougt, 1990). Selv om avkodning er et viktig element i lesetilegnelsen, viser denne definisjonen at forståelse spiller en sentral rolle. Hvis barn ikke forstår det de leser vil dette kunne få store konsekvenser for deres skolefaglige prestasjoner (Aukrust, 2006). I følge Biemiller (2005) vil forskjellene mellom barn med hensyn til vokabulare ferdigheter være vanskelig å ta igjen etter tredjeklasse. Å forebygge manglende vokabularferdigheter i førskolealder vil kunne øke senere leseforståelse (Ibid).

2.2 Hjemmemiljøets betydning for utvikling av vokabular

At barn tidlig blir introdusert til bøker og er deltagende i litterære relaterte situasjoner i hjemmet, regnes som noe av det viktigste grunnlaget for å forberede barn til

skolespråklige aktiviteter (Leseman & de Jong, 1998; Hood, et al., 2008). Foreldre stimulerer barnets muntlige og skriftlige språkferdigheter på forskjellige vis. Bevisstheten omkring hvor viktig tidlig stimulering er, vil også variere mellom familier (Senechal, Le Fevre, Thomas & Daley, 1998; Høyen & Lundberg, 2000) og mellom land som har ulike tradisjoner i tilknytning til den prelitterære fasen (Samuelsson et al., 2005). Kanskje vil foreldre som er opptatt av å stimulere språklige ferdigheter, tidlig begynne å lese for barna sine, låne bøker på biblioteket og kjøpe bøker for å vise sin interesse for litteratur. De snakker kanskje mye med barna og forklarer ord og uttrykk. Dette kan bidra til at barnet får et positivt møte med ulike språklige erfaringer, samtidig som det viser barnet at dette er viktig kunnskap (Saracho, 2002). For andre barn kan språklig stimulering være sjelden eller helt fraværende. I slike hjem er kanskje tilgangen på litteratur begrenset og foreldre viser generelt sett liten interesse for språklige aktiviteter. Høyen og Lundberg (2000) peker på at barns kulturelle bakgrunn kan påvirke hvordan litteraturen verdsettes i deres oppvekstmiljø. Dette kan føre til at veien til for eksempel å forstå betydningen av skriftspråklig aktiviteter vanskeliggjøres. Den franske sosiologen, Pierre Bourdieu (1995), har en tilsvarende tilnærming. Han vektlegger at foreldrenes kulturelle kapital (eksempel; utdanning, å ha vokst opp i et ”kultivert hjem”) påvirker hvordan de stimulerer sine barn, og at dette legger føringer for den praksis som foregår. Etter Bourdieus (1995) syn, er barns kulturelle kapital avgjørende for dets mulighet innenfor utdanningssystemet. Hans studier viste at barn fra arbeiderklassen presterte dårligere enn de fra middelklassen og at dette i stor grad kan skyldes at skolesystemet er tilpasset den kulturelle kapital som middelklassen innehar. Barn fra middelklassen har derfor et bedre grunnlag for å lykkes i skolen. Motsatt vil barn fra arbeiderklassen ha en annen kulturell forankring som ikke forbereder dem i samme grad, til skolefaglige utfordringer.

Selv om det franske samfunnet har en noe annen struktur enn det norske, slik at studien ikke er helt overførbar, har norske studier vist lignende resultater (Bakken 2003; 2004; Schjølberg et al., 2008). Bakken (2003; 2004) peker på at faktorer som antall bøker i hjemmet, fars utdanning, foreldrenes deltagelse i arbeidslivet og foreldrenes fødeland korrelerer med elevens karakternivå. Til tross for at Bourdieu

(1995) og Bakken (2003; 2004) sin forskning ikke konkret er relatert til barns utvikling av vokabular, kan disse refleksjonene likevel være interessante med tanke på at utvikling av vokabular er viktig for senere leseforståelse (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Cunningham & Stanovich, 1997; National Reading Panel Report, 2000; Coyne, Simmons & Kameenui, 2004; Stahl & Nagy, 2006). Leseforståelse oppover i klassetrinnene er viktig for alle fag. Konsekvensene av dårlige leseforståelse kan føre til dårlige karakterer.

I motsetning til Bordieu (1995) har Bernstein (1975) fokusert mer på at lingvistiske koder hos barn kan variere i forhold til sosial klasse. I følge Bernstein (Ibid) vokser arbeiderklassebarn opp i hjem der kunnskap og verdier kommer til uttrykk språklig ved et implisitt og enkelt språk hvor konteksten får stor betydning. Dette i motsetning til middelklassefamilier som benytter et dekontekstualisert språk, hvor mening i mindre grad er knyttet til her og nå situasjonen. En mulig tolkning av dette kan kanskje være at barns språklige miljø får konsekvenser for hva slags språk og hvor mye språk de lærer.

Norske studier som ser på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og familieøkonomi viser at den økonomiske situasjonen i familien har lite å si for skoleprestasjonene (Bakken, 2003; 2004). Det har vært vanskelig å finne tilsvarende forskning knyttet til data for språkutvikling i førskolealder. At økonomi har liten betydning for skoleprestasjoner kan kanskje skyldes at det er relativt liten spredning når det gjelder økonomiske forhold i det norske samfunnet sammenlignet med for eksempel USA. I et velferdssamfunn som Norge, vil de fleste ha tilgang til for eksempel, TV, PC, internett, bøker og opplæringsprogrammer. Dette kan føre til at man ikke får frem den økonomiske variasjonen som sannsynligvis finnes i befolkningen (Ibid).

2.2.1 Foreldrenes utdanning som prediktor for utvikling av vokabular

Hart og Risley (1995) observerte og logget det muntlige språket til barn fra ulike sosiale lag. De fant store klasseforskjeller knyttet til hvor mange verbale ytringer og

hvor mange ord som ble benyttet i konversasjoner mellom foreldre og barn. Foreldre fra høyere sosiale lag hadde gjennomgående mer samtaler med sine barn enn foreldre fra arbeiderklassen. De benyttet også et rikere vokabular enn arbeiderklasseforeldre. Som en konsekvens av dette utviklet barn fra høyere sosiale lag flere ord i sitt vokabular i et raskere tempo enn barn fra arbeiderklassen, noe som kan få følgende konsekvenser: "Projecting the developmental trajectories of the vocabulary growth curves we could see an ever-widening gap between the vocabulary resources the children would bring to reading in school" (Hart & Risley 1995, s. 233). Ved å følge vekstkurvene for vokabularutvikling hos barn, fant de et stort gap mellom de vokabulare ressursene som barn innehar ved skolestart.

Med bakgrunn i blant annet funnene fra Hart og Risley har det vokst frem en interesse for å se på hvordan sosiodemografiske faktorer virker inn på barnets språkutvikling (Dollaghan et al., 1999). Flere sosiodemografiske faktorer benyttes i litteraturen i denne sammenheng, blant annet; familiens inntekt, rase og etnisitet og foreldres utdanning. I følge Houston, McLoyd og Garcia Coll (1994) korrelerer disse sterkt og det er derfor vanskelig å finne unike bidrag i forhold til språklig utvikling. Dollaghan et al. (1999) hevder at familieinntekt og foreldrenes utdanning er de mest signifikante måleenhetene i forhold til språklige ferdigheter. En studie har vist at mens familieøkonomi influerer barns utvikling med hensyn til materielle ressurser, påvirker foreldres utdanning akademisk kompetanse, holdninger til utdanning og kunnskap og tro på barns utvikling (Entwise & Astone, 1994). I følge Houston, McLoyd og Garcia Coll (1994) er foreldres utdanning en mer stabil variabel enn familieinntekt. Mors og fars utdanning korrelerer også sterkt (Entwise & Astone, 1994). På grunn av at mors og fars utdanning ser ut til å korrelere høyt, benyttes ofte mors utdanning som variabel i ulike studier (Dollaghan et al., 1999).

Det er tre forskningstradisjoner som berører foreldres sosiodemografiske bakgrunn og barns språklige utvikling som har gjort seg gjeldene de siste tiårene. For det første legger flere studier vekt på at barn fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn har en dårligere språklig utvikling enn barn med høyere sosioøkonomisk familiebakgrunn (Hart & Risley, 1995, Dollaghan et al, 1999). Dette er påvist fra toårs alderen

(Rescorla & Alley, 2001). Den andre retningen har forsket på hvordan mødre kommuniserer med sine barn. Mødre med lav utdanning snakker mindre med sine barn, de har mindre vokabular, er mer styrende og stiller færre spørsmål enn mødre med mye utdanning (Hoff, Larsen & Tardif, 2002). Den tredje retningen har fokusert på egenskaper ved mødres språk og barns språklige utvikling. Studier har vist at kvantiteten på språk som barn opplever, variasjon i vokabular som benyttes, antall spørsmål som blir stilt og lengden på ytringene er positive prediktorer for barns språkutvikling (Bornstein & Haynes, 1998; Hoff & Naigles, 2002).

Scarborough og Dobrich (1994) fant i sin **metastudie** at flere studier har sett på både foreldres utdanning og yrke som en sammensatt variabel. I forhold til vokabular ved 6 års alderen, fant de en korrelasjon på $r = .38$ når de benyttet den sammensatte variabelen. Scarborough og Dobrich (1994) hevder imidlertid at sosioøkonomiske forhold sjelden har vist seg som sterke prediktorer for barnets tidlige lese og skriveinnlæring, men øker senere i skoleløpet.

Dolloghan et al (1999) har i en **longitudinell** studie undersøkt sammenhengen mellom mors utdanning og fire ulike språklige variabler. I tillegg undersøkte de også sammenhengen mellom mors utdanning og skåre på PPVT-R; (Dunn & Dunn, 1981) som er den Amerikanske utgaven som danner grunnlag for British Picture Vocabulary Scale (BPVS) (Dunn et al., 1997). Utvalget besto av 241 treåringer som deltok i den longitudinelle studien fra de var to måneder, fra blandet sosioøkonomisk bakgrunn. De innhentet blant annet informasjon om mors utdanning (spørreskjema) med følgende 5 kategorier: *mindre enn videregående*, *videregående*, *yrkesfaglig*, *høyskoleutdanning* (mer profesjonsrettet) og *post-bachelorgrad*. Disse ble senere slått sammen til 3 kategorier: *mindre enn videregående*, *videregående* og *høyskolegrad*. Resultater viser at skåren til barn av mødre med høyskolegrad er signifikant høyere enn barn med mødre som ikke har fullført og som har fullført videregående skole. Gjennomsnittlig skåre for barn med mødre med *mindre enn videregående*, *videregående* eller *høyskolegrad* fordeler seg slik: 90, 101 og 110. De samme tendensene gjorde seg gjeldende på de andre språklige områdene i undersøkelsen (blant annet antall lengde på ytring, totalt antall forskjellige ord). Dolloghan et al.

(1999) hevder at normerte tester som PPVT-R kan inneholde ord som i stor grad favoriserer barn med mødre med høy utdanning. De mener derfor at en mulig forklaring på deres funn skyldes at barn har ulike språklige opphevelser i hjemmet. Dette støtter i stor grad funnene til Hart og Risley (1995).

Den norske mor – barn undersøkelsen (MoBa) (Schjølberg et al., 2008), er en longitudinell studie som blant annet ser på barns språkutvikling knyttet til miljømessige forhold. De foreløpige data er innhentet via 6 ulike spørreskjema til mor når barn er 18 mnd og 3 år. I forhold til data som foreligger på dette stadiet, er det ikke funnet noen sammenheng mellom mors utdanning og barnets vokabulare ferdigheter. En hovedtendens ser ut til å peke på at uavhengig av utdanningsnivå, inntekt og morsmål, er andelen barn med forsinket språk mindre og andelen som snakker i lange og sammensatte setninger større, dersom barn går i barnehage, sammenlignet med de som blir passet hjemme. Samtidig viser dataene at mens 77 % av barn med mødre med høy utdanning snakket med lange sammensatte setninger, er tilsvarende tall for barn av mødre som ikke har fullført ungdomskolen 62 %. (Ibid, s. 6). Dette kan tyde på at et godt barnehagetilbud kan utjevne forskjeller som muligens finnes i barns hjemmespråklige miljø. Det blir spennende å følge denne studien videre når sammenhengene har blitt grundigere analysert.

Hoff og Tian (2004) har foretatt to **tverrsnittstudier** vedrørende sosioøkonomiske forhold, mors utdanning og deres språklige interaksjon med barn. Studiene er foretatt både i USA og Kina. Barn i utvalget i den amerikanske undersøkelsen var rundt to år. Mødre ble delt i to grupper: lav og høy utdanning. De ble videotapet i språklig interaksjon med barn i deres daglige gjøremål og i lek. Det andre opptaket ble foretatt etter 10 uker. Det ble målt gjennomsnittlig antall språklig ytring og hvor mange forskjellige ord mødrene benyttet i samtale med barn ved første videoopptak. 10 uker etter ble det målt hvor mange ord barnet benyttet i interaksjon med mor. Hierarkisk regresjonsanalyse viser at mors utdanning forklarer en unik varians på 5 % i forhold til hvor mange ord barn bruker i sin tale. Dette er etter at autoregressor (T1 vokabular) ble benyttet, som forklarer 23 % av barnets vokabular ved T2.

I Kina er det vanlig at foreldre stiller mange spørsmål til barn som de forventer skal bli besvart. Det er ikke uvanlig at barn imiterer voksne og det blir i den kinesiske kultur forventet at barn lærer tekster utenat (Hoff & Tian, 2004). Samtidig er ikke kinesiske foreldre en homogen gruppe. Studier viser at høyere utdannede kinesere er mindre opptatt av å "kontrollere" samtalen, de snakker mer og har et større vokabular i samtale med sine barn, enn barn som har foreldre med mindre utdanning (Hoff et al., 2002, Tardif, 1993). I den Kinesiske studien besto utvalget av barn mellom 24-47 måneder. Her ble også mødre fordelt i to grupper: lav og høy utdanning. Foreldre besvarte et spørreskjema relatert til ulike språklige samhandlingsaktiviteter med barn. Studien viser at mors utdanning har betydning for hvor mye mor og barn samtaler og forteller historier. Mors utdanning viste også en signifikant sammenheng med barnets vokabularutvikling (Hoff & Tian, 2004).

Oppsummert viser de fleste studier som er presentert, at mors utdanning har betydning for barns vokabular. Samtidig påpeker Scarborough & Dobrich (1994) at sosioøkonomiske forhold sjelden har vist seg som sterke prediktorer for barns tidlige lese og skriveinnlæring, men øker senere i skoleløpet.

2.2.2 Frekvens lesing som prediktor for barns utvikling av vokabular

I denne sammenheng refererer frekvens lesing seg til hvor mye foreldre leser bøker for sine barn.

Det er dokumentert at voksne og eldre barn utvider sitt vokabular via blant annet narrativer (Stahl, 1989; Sulzby, 1985; Sternberg & Powell, 1983). Nagy, Anderson og Herman (1987) fant eksempelvis at tredje, femte og syvendeklasse elever utviklet sitt vokabular ved å lese tekster. Med bakgrunn i disse og andre funn, konkluderte Nagy et al. (1987) at ved generelt mye lesing ville man på sikt utvide sitt vokabular. I tråd med dette synet er frekvens av lesing en sterk prediktor for voksne og skolebarns vokabular (Cunningham & Stanovich, 1990;1991;1993; West, Stanovich & Michell, 1993). I likhet med dette vil det å lytte til andre lese, kunne stimulere vokabulartilegnelse for barn som ikke selv kan lese (Sénéchal et al., 1996).

Bus et al. (1995) har gjennomført en **metaanalyse** som blant annet ser på sammenhengen mellom foreldres boklesing til førskolebarn, vokabular (PPVT) og foreldres sosioøkonomiske status. Studien ser også på sammenhengen mellom frekvens lesing og ”emergent literacy” og frekvens lesing og senere leseferdigheter. Frekvens lesing ble benyttet som variabel fordi de fleste studiene forskerne fant benyttet denne variabelen som måleinstrument. Samtidig argumenter de for at frekvens lesing også kan relateres til mer kvalitative karakteristikker som berører boklesing, som for eksempel det at foreldre prøver å lokke frem respons hos barnet (Ibid). Dette kommer tydelig frem i følgende sitat:

The frequency of reading has been shown to be related to qualitative characteristics of book reading; many qualitative differences, such as parents attempts to evoke a response from the child, do not refer to differences in parental reading style but to differences in the frequency of book reading (Bus et al., 1995, s.3)

Bus et al. (1995) hevder altså at kvalitative sider ved lesing ikke er en forskjell i lesestil men forskjell i frekvens boklesing. De (Ibid) fant at mange studier benytter frekvens lesing som en delvariabel i barns hjemmespråklige miljø. Dette mener de kan skyldes at det er sannsynlig at foreldre som leser mye for sine barn, leser mer for seg selv, har flere bøker og tar barn oftere med til biblioteket. Det er totalt 29 studier og 5 upubliserte forskningsrapporter inkludert i materialet som danner grunnlag for metaanalysen. Studien viser at det er en relativ sterk sammenheng mellom hvor mye foreldre leser bøker for sine barn og senere språklige ferdigheter (effekt størrelse: 0.67). Effekten ble målt til å være størst i førskolealder. Resultater for frekvens lesing og ”emergent literacy” har en effekt størrelse på 0.58 mens for lesing er effekt størrelsen 0.55. Bus et al. (1995) fant ingen forskjell i språkutvikling når de tok hensynt til sosioøkonomisk bakgrunn. Dette står i kontrast til andre studier (Hart & Risley, 1995; Dolloghan et al., 1999; Hoff og Tian, 2004). Bus et al. (1995) mener dette beviser at selv i familier hvor foreldre har lite utdanning, vil frekvens lesing positivt påvirke barnets språkutvikling. De hevder også at disse resultatene er i tråd med antagelsen om at det å lese bøker ikke bare utgjør en liten forskjell i forhold til barns litterære miljø, men er en hovedfaktor for å utvikle de nødvendige verktøy som fremmer senere leseferdigheter. Disse resultatene er i samsvar med Scarborough og

Dobrich (1994) sin metastudie. Både Scarborough og Dobrich (1994) og Bus et al. (1995) hevder at en mulig tolkning av disse resultatene er at hjemmemiljøet som forklaringsvariabel kan ha vært for snevert definert. Dette kan ha ført til at en ikke har maktet å identifisere de forhold i hjemmemiljøet som virkelig kan sees i sammenheng med barnets utvikling av muntlig og skriftlig språk. Samtidig vektlegger de at hjemmemiljøet er en kompleks og mangeartet læringsarena som vil være vanskelig å definere.

Sènèchal og Le Fevre (2002) har foretatt en **longitudinell** studie av 110 førskolebarn ved fire og fem år (K1) og 58 førsteklasinger (Gr1), fra middel- og øvre middelklassefamilier. Førskolebarna ble fulgt til slutten av førsteklasse mens førsteklasingene var med i studien til ut tredjeklasse. Tallene viser en korrelasjon mellom vokabular og frekvens lesing på $r = .38$ ($p < .05$). Den hierarkiske regresjonsanalysen viser at frekvens lesing forklarer 9 % av barns vokabular i førsteklasse (K1). Sènèchal og Le Fevre (2002) hevder blant annet utfra disse data, at det er en direkte sammenheng mellom hvor ofte foreldre-barn leser bøker og reseptivt vokabular og muntlige språkferdigheter i førsteklasse, som igjen predikerer leseforståelse i slutten av tredjeklasse. I den longitudinelle studien til Hood et al. (2008) fant de at foreldres lesing korrelerer med vokabular på $r = .30$ ($p < .01$) men at det forklarer noe mindre enn funnene til Sènèchal og Le Fevre (2002) med en unik varians på 5,6 % i forhold til vokabular.

De **eksperimentelle** studiene som nå presenteres inkluderes, fordi de kan utvide perspektivet med hensyn til faktoren frekvens lesing, i tråd med Bus et al. (1995) sitt perspektiv om at frekvens lesing ofte blir sett i et for snevert perspektiv. Det kan derfor være interessant å inkludere Hindmann et al. (2008, s. 331) sin definisjon av boklesing: "Shared bookreading broadly refers to an experience between adult and a preschool-aged child or group of children in which the adult primarily reads the text and may engage the child in some discussion of the story or of related ideas". Dette perspektivet synliggjøres i de følgende studier.

Reese og Cox (1999) har gjort en eksperimentell studie av 24 jenter og 26 gutter i fireårsalderen. Med hensyn til sosioøkonomisk status var gruppen blandet, men med overvekt av barn fra arbeiderklassen. Det ble foretatt pretesting på barnas vokabularkunnskap med PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981). De ble delt i tre grupper og over en periode på 6 uker (2-3 ganger i uken) ble de lest for med følgende tilnærminger: Forklarende, Forståelse og Performance -orientert. Når foreldre forklarer hva de kan se på bilder og tegninger er dette en forklarende tilnærming. Ved å legge vekt på handlingen i historien og antagelser om hva som vil skje, har foreldre fokus på forståelse. Performance-orientert lesing innebærer at den voksne leser historien på en dramatisk måte og hvor det er mindre barn-voksen samtale under lesing. Målet er å bruke ord og illustrasjoner så audiovisuelt som mulig (Zeece, 2007). Oppfølgingstestene viser at gruppen som hadde blitt lest for med fokus på forklaring var de som økte sitt vokabular mest. Samtidig viser resultatene at de som hadde høyest vokabular ved pretesting, økte sitt vokabular mest ved en performance orientert tilnærming. Dette tyder på at de vokabulare ressursene barnet hadde før studien startet, innvirket på hvilken lese måte som bidro til å utvikle vokabularet mest. Reese og Cox (1999) konkluderte dermed med at de som skåret best på PPVT-R ved pretesting, hadde best utbytte av en performance tilnærming, mens de med lavere vokabulare ferdigheter hadde best utbytte av en forklarende lesestil. Disse funnene er interessante sett ut fra et Vygotsky (2001) perspektiv. Det peker på at de kognitive og språklige ferdighetene barnet besitter må danne grunnlag for hvilken tilnærming foreldre og førskolelærere benytter. Reese og Cox (1999) er dermed sammenfallende med Whitehurst et al. (1994) som viste i en eksperimentell studie at dialogpreget lesing med førskolebarn hadde stor effekt på språk og leseutvikling. Studien viser også at det er stor spredning i frekvens lesing hjemme og i barnehagen . Frekvens lesing korrelerer også med antall bøker, noe som samsvarer med funn av Cain-Thoreson og Dale (1992).

Reese og Cox (1999) har vært opptatt av boklesing som er dialogpreget. Med en dialogpreget lese måte øker voksne antall åpne spørsmål som bringer frem barnets respons under lesing. Dialogpreget lesing er en måte å lese for barn på, og ser ut til å være spesielt egnet for å utvikle språklige ferdigheter som vokabular (Reese & Cox,

1999). Heath (1982) hevder det er tre viktige måter å kommunisere på under boklesing med barn. HVA spørsmål (hva skjer i historien), HVORFOR (grunnen til at noe skjer) og REFLEKTERENDE kommentarer. *Hva* spørsmål er mindre krevende enn de to andre. *Hvorfor* spørsmål og *refleksjoner* på innhold er mer knyttet til et dekontekstualisert språk og krever i større grad evne til abstrakt tenkning (Siegel, 1982). Ved å benytte denne kommunikasjonstilnærmingen med barn ved boklesing, vil vokabularet i følge Reese & Cox (1999), bli stimulert.

Disse studiene peker på at hvor mye foreldre leser bøker med sine barn er viktig. Samtidig fremheves kvaliteten på boklesing med barn, som en medvirkende årsak til utvikling av vokabular.

2.2.3 Antall bøker som prediktor for utvikling av vokabular

Det er grunn til å anta at de som leser mange bøker også eier mange bøker. I det følgende presenteres funn fra to longitudinelle studier og en tverrsnitt studie.

I en **longitudinell** undersøkelse av Sènèchal (2006), rapporterer foreldre via spørreskjema at barnet i gjennomsnitt har mellom 41-60 bøker. Totalt 90 fransktalende barn (6 åringer) i førskolealder inngikk i studien. I de påfølgende analyser ble imidlertid frekvens lesing og antall bøker slått sammen til en variabel (storybook exposure). Den samlede variabelen viser en korrelasjon med vokabular på $r = .20$, mens den hierarkiske regresjonsanalysen viser en unik varians på 5 % i forhold til vokabular i førskolealder.

I en annen longitudinell undersøkelse av Hood et al. (2008) inngår også variabelen antall bøker i spørreskjema til foreldre. Utvalget besto av 143 førskolebarn med en gjennomsnittsalder på 5,36 år. 75 % rapporterte å eie 50 bøker eller mindre. Antall bøker ble identifisert via en bokliste (TRT) med 100 favorittbøker (ref. i Hood et al. 2008). Fritjers et al. (2000) har argumentert for at det er enklere å finne unik varians hvis flere faktorer blir slått sammen. Dette ble også bekreftet i denne studien da post hoc analyser avdekket at korrelasjonen mellom TRT og vokabular er $r = .18$, (p

=.044) mens når flere variabler ble slått sammen (blant annet frekvens lesing) viser korrelasjonen mellom disse og vokabular at $r = .30$, ($p < .001$).

En **tværsnittstudie** av Fritjers et al. (2000) på 95 førskolebarn i alderen 63-76 måneder besvarte foreldre spørreskjema med ulike spørsmål knyttet til språklige faktorer i hjemmemiljøet, blant annet antall bøker. Resultatet viser at barn i undersøkelsen har et gjennomsnitt på 2,33 bøker (med kategorier fra 1-5). Korrelasjonsmatrisen viser at antall bøker og vokabular korrelerer med 0.43, ($p < .05$). Da alle språklige hjemmemiljøfaktorer (5 stk) ble slått sammen til en variabel, er det lite interessant å se på den videre analysen i denne studien.

Oppsummert viser studier at det er en sammenheng mellom antall bøker og frekvens lesing i forhold til vokabular. Det unike bidraget ser ut til , med bakgrunn i de presenterte studier, å vise et høyere unikt bidrag når antall bøker blir slått sammen med andre variabler, slik som frekvens lesing.

2.2.4 Motivasjon for lesing som prediktor for utvikling av vokabular

Selv om barn har mange bøker og ofte blir lest for, kan det kanskje stilles spørsmål ved om dette i seg selv er nok. Hva med barnets motivasjon for å lese bøker med sine foreldre? Scarborough og Dobrich (1994, s. 250-251) skriver følgende: "Although there has been less research on attitudinal than on cognitive, linguistic, and socioeconomic antecedents to literacy, the available findings suggest that early differences in attitude may also be important."

Dette betyr at det kan være viktig å utvide perspektivet i denne sammenhengen. Ved bare å legge vekt på den påvirkning som foreldre innehar når det gjelder å stimulere barns språk, vil dette kunne gi et for ensidig bilde. Det kan kanskje tenkes at en aktiv eller passiv stimulering fra foreldre vil kunne endres ved at barn oppsøker eller vegrer seg for å delta i boklesingsaktiviteter.

Scarborough og Dobrich (1994) fant i sin **metastudie** at barns motivasjon for boklesing utgjorde en unik varians på 3,7 % i forhold til vokabular. Bus et al. (1995)

har ikke sett på motivasjonsaspektet som variabel i sin metastudie men som en delvariabel knyttet til språklige faktorer i hjemmemiljø.

Som presentert under forrige prediktorvariabel, har Fritjers et al. (2000) utført en **tverrsnittstudie** med 95 barn mellom 63 og 76 måneder som ikke har lært å lese. De ønsket å se om andre faktorer enn frekvens lesing ville kunne forklare blant annet barns vokabulare ferdigheter og inkluderte variabelen barns motivasjon for å lese. I den hierarkiske regresjonsanalysen fremkommer det at barns motivasjon for lesing forklarer en unik varians på 0,5 % i forhold til vokabular (PPVT-R) etter at det ble kontrollert for frekvens lesing og antall bøker.

Enkelte studier har fokusert på observasjon, slik som den **longitudinelle** studien til Crain-Thoresen og Dale (1992). Barn som ble observert var 20 til 24 måneder gamle. Studien viser at barns engasjement som for eksempel det å peke i boken, kommentere noe i lesesituasjonen eller det å være oppslukt i boken, ble tatt som tegn på barns motivasjon for å lese bøker. Dette engasjementet korrelerte med barns reseptive vokabular ved 2,5 års alderen. Den samme studien viser også at motivasjon for å lese korrelerer med frekvens lesing (ibid). Dunning et al. (1994) mener disse to faktorene ser ut til å være sammenfallende, mens Baker et al. (1997) hevder dette er to uavhengige faktorer. Morrow (1983) har sett på motivasjonsfaktorer hos eldre førskolebarn. I et utvalg på 396 barn ble 75 barn identifisert til å ha sterk litterær interesse og 97 identifisert til å ha lav interesse for å lese bøker i barnehagen. Med utgangspunkt i spørreskjema til foreldre viste studien at 70 % av de som ble sett på som svært motivert for å lese i barnehagen også viste interesse for å lese bøker i eget hjem hver dag. Tilsvarende tall for barn som ble karakterisert som mindre interessert i å lese i bøker, viste at bare 2 % av disse ble rapportert til å vise mye interesse for bøker av sine foreldre. En annen studie som har påpekt barns motivasjon for boklesing har sett på hvorfor noen barn lærer å lese tidligere enn andre (Durkin, 1966). Studien viser at barns interesse for å lære, er drivkraften til å lese bøker. Intervjuer med foreldre viser at det er barnets egen motivasjon for å lese i motsetning til foreldres ønske, som er utslagsgivende for hvor mye barnet ble lest for og siden leser selv (Ibid).

Konklusjonen til Durkin (1966) er i samsvar med Whitehurst og Lonigan (1998, s. 854) som hevder at : "A child who is interested in literacy is more likely to facilitate shared reading interactions, notice print in the environment, ask questions about the meaning of print, and spend more time reading once he or she is able".

De nevnte forhold indikerer at barns egen motivasjon for å lese bøker og bli lest for, er en viktig faktor.

Roberts, Jurgens og Burchinal (2005) har sett på hvordan barns språklige hjemmemiljø, påvirker deres språklige ferdigheter. Utvalget besto av 72 Afrikansk Amerikanske barn mellom tre til fem år fra lav - inntektsfamilier. Når det gjelder variabelen motivasjon for lesing, korrelerer ikke den med noen språklige variabler i undersøkelsen. Studien viser imidlertid at når mange variabler ble slått sammen til en variabel (HOME) viser denne en moderat/sterk sammenheng (ved 3 år: $r = .59$, ved 4 år: $r = .41$) med reseptivt vokabular.

Dette bør resultere i at motivasjonsaspektet også får oppmerksomhet i studier hvor hjemmemiljøet inngår som en sentral faktor, for å forstå barns språklige utvikling (Scarborough & Dobrich, 1994; Bus et al., 1995).

Samtidig kan man undre seg over følgende spørsmål: Er det slik at det å lese for barn kan bidra til å øke motivasjon for lesing? Eller er det slik at barn som er mer motivert og har mye kunnskap lettere får sine foreldre engasjert i boklesing? Kanskje er begge spørsmålene viktige refleksjoner i forhold til å forstå barns motivasjon for å lese bøker. Mange yngre barn opplever kanskje ikke det å lese en bok som veldig interessant, noe som kan føre til at foreldre ikke ser i bøker eller leser så ofte for de minste barna (Bus et al., 1995). Hvor tidlig familier begynner å lese for sine barn kan derfor variere og kan ha en sammenheng med hvor stimulerende eller engasjerende foreldrene er i forhold til sine barn (Ibid).

2.3 Oppsummering

En innfallsvinkel for å forstå vokabular er at ord består av et uttrykk og en betydning. Uttrykket er det vi kan høre og se, lydene i tale eller bokstavene i skrift. Betydningen er en mer abstrakt størrelse som vi kan forstå når vi hører lydene eller ser bokstavene i ord (Høigård, 2006). På den måten blir ord også et symbol. Barn som har dårlig begrepsforståelse vil kunne få problemer med å forstå hva ord betyr. Det å forstå mange ord er viktig for å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig. I følge Anglin (1993) er vokabular en forutsetning for språkutvikling. Nagy og Herman (1987) hevder at de som har mye kunnskap om ords betydning, har mye kunnskap om verden generelt. En viktig faktor som bestemmer hvor stort vokabular barn utvikler, er dermed tidligere vokabularkunnskap (Curtis, 1987; Elshout & van Daalen-Kepteijns, 1987). Utvikling av vokabular er en komplisert prosess. I følge et sosialt pragmatsik syn utvikler barn vokabular på en naturlig måte i interaksjon med voksne, ved å prøve å forstå og uttrykke intensjon med ord. I lys av denne forståelsen vil det være naturlig å se på hvilken betydning språklige faktorer i hjemmemiljøet har for utvikling av vokabular hos barn.

Flere internasjonale studier fremhever at det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og barns vokabulare ferdigheter (Hart & Risley, 1995, Dollaghan et. al., 1999; Hoff, Larsen & Tardif, 2002). Studien, ”Den norske mor-barn undersøkelsen” ser ikke ut til å kunne trekke slike konklusjoner. Imidlertid viser Bakken (2003; 2004) at faktorer som antall bøker i hjemmet, fars utdanning, foreldrenes deltagelse i arbeidslivet og foreldres fødeland, korrelerer med elevens karakternivå. Dette er interessant med tanke på at utvikling av vokabular er viktig for senere leseforståelse. Samtidig er det de som hevder at det er egenskaper ved mødrenes språk (kvantiteten på språk barn opplever, variasjon i vokabular antall spørsmål og så videre) som er avgjørende for vokabularutviklingen (Bornstein & Haynes, 1998; Hoff & Naigles, 2002).

Frekvens lesing ser ut til å være en av de språklige faktorene i hjemmemiljøet som viser sterkest sammenheng med vokabularutvikling (Bus et. al., 1995; Scarborough &

Dobrich, 1994). Bus et al. (1995) fant ingen forskjell i språkutvikling når de tok hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn og hevder dette beviser at selv i familier hvor foreldre har lite utdanning, vil frekvens lesing positivt påvirke barns språkutvikling. Eksperimentelle studier har vist at frekvens lesing også bør sees i forhold til et kvalitativt perspektiv og at måten foreldre leser bøker sammen med sine barn på, er et viktig perspektiv (Heath, 1982; Arnold et al., 1994; Reese & Cox, 1999).

Studiene som har blitt presentert ser ut til å vise at antall bøker ikke oppnår et stort unikt bidrag i forhold til vokabular alene, men når denne variabelen slås sammen med for eksempel frekvens lesing, øker det unike bidraget noe (Fritjers et al., 2005; Sénèchal, 2006; Hood et al., 2008). Det er imidlertid grunn til å tro at flere språklige hjemmemiljøvariabler vil kunne ha en overlapp med hverandre. Det er tenkelig at de som har mange bøker leser mange bøker. Dette bekreftes i studien til Cain-Thoresen og Dale (1992) og Arnold et al. (1994).

Motivasjonsaspektet trekkes også frem av flere som viktig for utvikling av vokabular (Crain-Thoresen & Dale, 1992; Scarborough & Dobrich, 1994; Fritjers et al., 2000). Robert, Jurgens og Burchinal (2005) fant ingen sammenheng mellom motivasjon for lesing og språklige ferdigheter. Durkin (1966) sin studie viser imidlertid at de barna som lærte å lese tidlig, var de som hadde den største motivasjonen for å bli lest for.

Selv om mange av de presenterte studiene har sett på enkelte språklige faktorer i hjemmet opp mot vokabular, er det grunn til å tro at flere variabler vil kunne ha et innbyrdes forhold, og at en variabel kan bli influert av en annen (jfr Cain –Thoresen & Dale 1992). Flere tidligere studier har sett på prediktorene separat, og få har vurdert det relative bidraget for hver av dem når det gjelder å predikere vokabular. Det er heller ingen grunn til å anta at studier fra land med annen samfunnsstruktur automatisk kan overføres til norske forhold. I arbeidet med denne masteroppgaven har det også vært vanskelig å finne longitudinelle studier som har benyttet autoregressor. Det vil dermed være interessant å finne ut hvor mye de ulike variablene kan predikere vokabular i fire – femårsalderen i en norsk longitudinell studie.

Som tidligere nevnt er det utformet følgende forskningsspørsmål for denne masteroppgaven:

”I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjonen i vokabularstatus ved fireårs alder?

I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjon i vokabular mellom fire til fem år?”

3. METODE

Det vil i dette kapittelet bli redegjort for undersøkelsens metodiske tilnærming. Kapittelet vil omhandle design, utvalg, datainnsamling og måleinstrumenter som er benyttet for å innhente data. Dataene er ment å skulle si noe om språklige faktorer i barns hjemmemiljø forklarer variasjonen i fire åringers vokabular og om disse språklige faktorene kan forklare variasjon i vokabular som har utviklet seg ved fem år.

Kapittelet omhandler også i noe grad validitet og reliabilitet, men dette vil få en grundigere gjennomgang i kapittel 5. Avslutningsvis drøftes noen etiske betraktninger.

3.1 Metode og design

Idealet i forskning er i følge Lund (2002a) og først velge tema og problemstilling for deretter å planlegge en metode som er tilpasset problemstillingen. Ved å knytte eget prosjekt opp mot et større forskningsprosjekt, legger dette visse føringer for utforming av egen undersøkelse, både i forhold til metode og design. Ulempene i forhold til begrensningene knyttet til valgmulighet innen metode og design, er mindre enn de fordeler dette genererer. Ved å være knyttet til en større longitudinell studie, gis det tilgang til et relativt stort utvalg barn og mange ulike språklig-kognitive variabler. Datamaterialet er blant annet blitt større enn det ville vært dersom man ”sto på egne ben”.

Undersøkelsen har et ikke eksperimentelt design. I motsetning til ekte eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design hvor forskeren vil manipulere en eller flere uavhengige variabler (Kleven, 2002b), vil denne undersøkelsen være deskriptiv i sin form. Studien er også et tidsdesign. Ringdal (2001, s. 108) definerer tidsdesign slik: ”Med tidsdesign menes forskningsopplegg der tidsdimensjonen er en bærebjelke. Et hovedmål er å studere endringer og stabilitet over tid.” I internasjonal litteratur benyttes ofte termen longitudinal design (Hood et al., 2008). Ved å måle

vokabular på 2 tidspunkt, vil man kunne gi svar på hvorvidt det kan være en eventuell kausal sammenheng mellom vokabular ved fire og fem år og mellom vokabular og språklige faktorer i hjemmemiljø ved fire år og vokabular ved fem år. Det vil også bli benyttet et korrelasjonsdesign for å analysere forhold mellom de ulike variablene i studien. I pedagogikk er dette et nyttig verktøy for å se de ulike variablers interaksjon (Gall et al., 2007). Til analyse av data vil det også bli benyttet hierarkisk regresjonsanalyse. Denne analyseformen vil kunne gi et mer presist estimat på det unike bidraget som de uavhengige variablene (hjemmemiljøfaktorer) bidrar med til den avhengige variabelen (vokabular) (Pedhazur, 1997; Befring, 2007).

3.2 Utvalg og utvalgskriterier

Utvalget i denne undersøkelsen er hentet fra den eksisterende kohort knyttet til CLL's forskningsprosjekt, som består av rundt 220 barn i en nabokommune til Oslo . I denne masteroppgaven består utvalget av 154 barn. Grunnen til at eget utvalg er mindre enn forskningsprosjektets kohort, skyldes blant annet at det ikke var alle foreldre som responderte på spørreskjema. Enkelte har ikke gjennomført BPVS ved en av tidspunktene. Alle som ikke har besvart spørreskjema eller som ikke har gjennomført BPVS ved fire eller fem år, er derfor fjernet fra utvalget i denne undersøkelsen. Deltagerprosenten er dermed lavere enn det antall barn som ble testet.

Opprinnelig fikk alle fireåringer i kommunen forespørsel om å delta i prosjektet. Barn i barnehage fikk forespørsel via sin barnehage, mens de som ikke hadde et slikt tilbud, fikk forespørsel via brev i posten. Det kan kanskje stilles spørsmål til om utvalget kan ha blitt påvirket av at ikke alle har fått henvendelse på samme måte. Er det for eksempel prosentvis flere barn som fikk forespørsel via sin barnehage enn de som fikk forespørsel i posten, som takket ja til å delta i undersøkelsen? Kan det være slik at foreldre har følt seg "presset" til å delta i prosjektet fordi pedagogisk leder har spurt dem personlig?

Barna er valgt ut fra følgende kriterier: De skal ikke ha kjente diagnoser som kan påvirke språkutviklingen. De skal ikke være henvist til PPT for språkvansker eller fått

behandling for språkvansker av logoped eller audiopedagog. Barna skal heller ikke ha tospråklig bakgrunn. De er alle født i perioden mellom 01.04.03 og 01.07.04

3.3 Innsamling av data

Det er 9 masterstudenter som har vært involvert i innsamling av data ved femårsalderen mot 12 ved fireårsalderen. Hver forskningsassistent har hatt opptil 25 barn som har blitt testet med hele testbatteriet. Datainnsamlingen ved femårs alderen har foregått fra desember 2008 til februar 2009.

Det er et omfattende testbatteri som forskergruppen CLL benytter. Testingen har derfor blitt gjennomført over 2 dager for femåringene og 3 dager for fireåringene, av økter på $\frac{3}{4}$ -1 time pr barn i barnets barnehage eller på PPT-kontoret. Alle barna har blitt testet enkeltvis.

For å motivere barna og gi forutsigbarhet i testsituasjonen, ble de før testing presentert for et ark med tegninger som representerte de ulike testene og fortalt at de kunne krysse av en rute for hver gjennomførte test. Hver testøkt ble avsluttet med at barnet fikk velge seg et klistremerke som de kunne klistre på et kort. Etter siste testdag fikk barna velge seg en premie. Testprotokollene ble transkribert og rettet samme dag som testingen, for å sikre at testresultatene ble skåret så nøyaktig som mulig.

3.4 Måleinstrumenter

Måleinstrumentene som benyttes er valgt med utgangspunkt i de testene og det spørreskjema som benyttes av forskerne i CLL. I det følgende gis en oversikt over språktesten og spørreskjemaet som er benyttet i denne masteroppgaven.

3.4.1 Vokabular

Vokabular blir målt med British Picture Vocabulary Scala – senere forkortet til BPVS (Dunn et al., 1997). Den norske utgaven av BPVS (Institutt for spesialpedagogikk,

2008) bygger på den engelske versjonen av BPVS og er standardisert for aldersgruppen 3-15 år. Den engelske versjonen bygger på den amerikanske American Peabody Picture Vocabulary test (PPVT-R) (Dunn & Dunn 1981) som er benyttet i flere av de undersøkelsene som det har blitt referert til i kapitel 2. Den norske utgaven er standardisert av forskere ved Institutt for spesialpedagogikk (2008), men håndboken er foreløpig ikke ferdigstilt.

Den norske testutgaven består av 144 oppgaver fordelt på 12 blokker med stigende vanskelighetsgrad. Barna presenteres for fire bilder hvorpå testleder ber barnet peke på bildet som beskriver et aktuelt ord. Testingen avsluttes ved 8 eller flere feil i en blokk. BPVS er relativ enkel både å administrere og skåre.

3.4.2 Spørreskjema til foreldre

Spørreskjema A (vedlegg 3) til foresatte, er utarbeidet i forbindelse med de longitudinelle studier ved forskergruppen CLL. Skjema inneholder spørsmål vedrørende bakgrunnsopplysninger om foreldres utdanning, hørsel, hovedspråk, språkvansker i familien, barnets språkutvikling og forhold som berører lesing og skrift (Child Language & Learning testbatteri, 2007). Skjema er inndelt i A) Bakgrunnsopplysninger, B) Tidlig språkutvikling og C) Forhold til lesing/skrift. Det er spørsmål knyttet til C) lesing og skrift som er interessante for egen undersøkelse samt foreldrenes utdanning som fremkommer i A) Bakgrunnsopplysninger. Følgende spørsmål danner utgangspunkt for de tre språklige hjemmevariablene som er benyttet i denne studien:

1. Hvor ofte leser noen i hjemmet en bok for barnet?
2. Hvor mange billedbøker for barn har dere i hjemmet?
3. Hvor godt liker barnet å bli lest for ?

Den første variabelen blir i analysedelen benevnt som *frekvens lesing*, den andre variabelen; *antall billedbøker* mens den siste variabelen benevnes som *motivasjon for lesing*. Mor og fars utdanning har blitt slått sammen til en variabel; *utdanning*.

3.4.3 IQ som kontrollvariabel

Generelt evnenivå benyttes ofte som kontrollvariabel i empiriske studier hvor språklige variabler inngår (Cunningham & Stanovich, 1990; Hood et al., 2008). Med bakgrunn i at flere av studiene som er presentert i den empiriske delen også har inkludert IQ, vil denne variabelen inngå i egne analyser. Det er i denne studien benyttet Block Design fra WPPSI-III (Weschler, 2002). Testen er beregnet for barn fra 4-6,6 år. Testen går ut på å sette sammen ulike mønstre med klosser, først etter modell av testleder, deretter etter mønstre fra bilder. Oppgaven har stigende vanskelighetsgrad.

3.5 Analyse

Innsamlede data har blitt bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet SPSS. De statistiske teknikkene som blir benyttet i denne undersøkelsen er valgt med bakgrunn i dataene og problemstillingen. Ved å benytte flere statistiske teknikker, vil det kunne være mulig å avdekke ulike aspekter ved dataene (Gal et al., 2007).

Deskriptiv statistikk har blitt benyttet for å vurdere fordelingsform (skjevhet og kurtosis), gjennomsnittsskåre og standardavvik ved de enkelte testene.

Korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse er anvendt som analytiske verktøy. Ved å bruke korrelasjonsanalyse vil man kunne finne graden av styrke av sammenhengen mellom variablene. Det vil være vanskelig å si noe om retning ved bruk av korrelasjonsanalyse. Selv om to variabler korrelerer, sier dette likevel ikke noe om den kausale sammenhengen mellom dem (Kleven, 2002b). For å kunne antyde noe om kausale sammenhenger, vil det bli benyttet hierarkisk regresjonsanalyse. Det vil også bli benyttet autoregressor i regresjonsanalysen ved femår, som er en streng statistisk beregning (Pedahzur, 1997).

3.6 Reliabilitet og validitet

Validitet er knyttet til gyldighet og berører kvaliteten på de slutninger som kan trekkes fra en undersøkelse. Med andre ord dreier validitet seg om hvor gyldige

måleresultatene er (Lund, 2002a). Hvor valid en undersøkelse er, avhenger også i stor grad av undersøkelsens reliabilitet som knyttes til presisjonen i målingene. Reliabiliteten påvirker spesielt validiteten i en undersøkelse med hensyn til begrepsvaliditet og den statistiske validiteten (Shadish, Cook & Campbell, 2002; Gall et al., 2007). Det ligger imidlertid begrensninger i blant annet utvalg, mål, intervensjon og setting, noe som gjør det umulig å garantere valide slutninger (Lund & Christoffersen, 1999; Befring, 2007). I følge Befring (2007) kan validitet bare bli tilnærmet eller gradvis oppfylt. Det er derfor nødvendig at forskeren er bevisst de faktorene som kan tenkes å representere svakheter i en undersøkelse, slik at man så langt det er mulig kan forhindre at validiteten blir svekket.

Validiteten i egen undersøkelse vil bli belyst ut fra Cook & Campbell (1979) sitt validitetssystem som er mye benyttet som kvalitetskrav innen kausale undersøkelser, både innen anvendt forskning og grunnforskning (Lund, 2002a). Validitetssystemet bygger på fire typer slutninger som knyttes til henholdsvis: *Statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet*.

Statistisk validitet omhandler validitet til slutninger om sammenhengen mellom variablene, hvorpå Lund og Christoffersen (1999) peker på to krav som må være oppfylt; statistisk signifikans og en rimelig sterk tendens. Det avhenger blant annet av utvalgsstørrelse og design og er en nødvendig betingelse for indre, ytre og begrepsvaliditet.

Indre validitet er knyttet til slutninger om kausale relasjoner mellom variablene i undersøkelsen (Kleven, 2002b). I et ikke eksperimentelt studie er indre validitet den største trussel, fordi det i følge Shadish et al. (2002) ikke nødvendigvis foreligger et årsaksforhold mellom variablene selv om det foreligger positiv og signifikant korrelasjon mellom dem.

Kvaliteten på måleinstrumentene kan true den statistiske validiteten (Befring, 2007). Dette knyttes til testen og spørreskjemaets reliabilitet og begrepsvaliditet. Kleven, (2002a, s.150) definerer begrepsvaliditet som ”grad av samsvar mellom begrepet slik

det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det ”. Det betyr at vi må operasjonalisere et begrep før vi vurderer begrepsvaliditeten.

Mens indre validitet omhandler generaliserbarhet av konklusjoner innenfor en studie, handler ytre validitet om hvor generaliserbar et forhold er over personer, settinger og tid (Lund, 2002a; Cook & Campell, 1979).

3.7 Etikk

Etiske hensyn er viktig å ta i betraktning innen alt vitenskapelig arbeid. De formelle etiske hensyn som frivillighet, anonymitet og informert samtykke er ivaretatt gjennom prosjektet CLL (Prosjektsøknad, 2007). Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

NESH (2006) legger vekt på at barn har et spesielt behov for beskyttelse. Det er derfor viktig å inneha en høy standard for forskningsetikk når man har barn som informanter. Dette gjelder særlig krav til anonymisering, taushetsplikt og behandling av konfidensielle opplysninger. Barn bør bare inkluderes i forskningssammenheng hvis undersøkelsen kan ha nytteverdi samt at belastningen for å delta er liten (Befring, 2007). Å kartlegge barns språkutvikling anses som viktig (Rice, Warren & Betz, 2005). Spesielt viktig er det å skaffe informasjon om barns normalutvikling og normalvariasjon, i forhold til å finne ut hvilke barn som strever med språket og for å utvikle tiltak som kan fremme barns språkutvikling.

Det er foreldre som har gitt sitt samtykke til barns deltagelse i den longitudinelle studien. Barn har likevel krav på å få tilrettelagt informasjon som de kan forstå. For eksempel var det som tidligere forklart, viktig å informere de om hva vi skulle gjøre og hvor mange ganger vi skulle være sammen. Når de er gamle nok er også deres aksept nødvendig (NESH, 2006). Erfaringer etter å ha testet 25 barn, er at de fleste opplever det som litt ”stas” å få oppmerksomhet samt løse oppgaver sammen med en voksen.

Det har ved enkelte anledninger vært en utfordring at personalet har stilt spørsmål ved barnets språklige mestring eller har antydnet at foreldrene ønsker å få informasjon. Selv om det kan være gode grunner til at de ønsket slik informasjon, var det viktig å være nøye på hva som ble videreformidlet fra en testsituasjon. Det kan imidlertid være et dilemma hvis man opplevde at barnet trengte ytterligere utredning. Hvis personalet spurte om min vurdering ble det uttrykt støtte med hensyn til videre utredning dersom personalet eller foreldre var bekymret, uten å si noe mer konkret om hva som ble observert i testsituasjonen.

4. RESULTATER

Dette kapittelet gir en deskriptiv og analytisk gjennomgang av resultatene fra undersøkelsen. I kapittel 5 vil mulige årsaker og eventuelle konsekvenser av resultatene bli presentert.

Vokabular er som tidligere presentert, testet med BPVS. Hjemmemiljøfaktorer består av følgende variabler: Frekvens lesing, antall bøker i hjemmet og barnets motivasjon for lesing. I tillegg er mor og fars utdanning slått sammen til en variabel mens IQ (Block Design) er benyttet som bakgrunnsvariabel i denne undersøkelsen. For nærmere beskrivelse se metodekapittelet.

4.1 Deskriptiv statistikk

Det vil i det følgende bli redegjort for utvalgets prestasjoner på BPVS og resultatene fra spørreskjema. Informasjonen berører utvalgets gjennomsnittsskåre, fordelingsstandardavvik, minimum og maksimumsskåre (variasjonsbredde), skewness (skjevhet) og kurtosis. Ved å se på tallene for skewness og kurtosis kan man si noe om fordelingsform og om den er normalfordelt eller ikke (Christoffersen, 2007). Når skewness og kurtosisverdien er lik 0 er formen perfekt normalfordelt (Ibid). Hvis fordelingen er fortettet til venstre for gjennomsnittsverdien (mean) er det en positiv skewnessverdi (høyreskjev). Motsatt vil en venstreskjev fortetning bety at skewnessverdien er negativ (Ibid). Kurtoseverdien er positiv når fordelingen er spiss fordi mange da sentrerer seg rundt gjennomsnittet. Hvis formen på kurtose er flat eller u-formet vil kurtoseverdien bli negativ (Ibid). I følge Christoffersen (2007, s. 47) vil skewness og kurtoseverdier fra -1 til 1 indikere at skjevheten er liten og at det er lite avvik fra normalfordeling, moderat for verdier inntil -2 og 2 og sterk for verdier inntil -3 og 3.

Tabell 4-1: Deskriptive data for tester og spørreskjemavariabler:

Minimum og maksimumskårer, statistisk gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis av råskårer på variabler. I tillegg fremkommer Cronbach`s Alpha verdier.

Variabel	N	Min	Maks	Gj.snitt	Stand. avvik	Skewness	Kurtosis	C.Alpha
IQ	154	12	28	21.73	3.15	-.64	.72	.90
BPVS 4 år	154	16	75	41.34	10.98	.51	.04	.91
BPVS 5 år	154	28	85	56.31	11.24	.21	-.01	.92
Utdannelse	154	2	12	7.55	2.23	-.57	-.64	
Frekv.lesing	154	1	5	4.19	1.08	-.57	1.34	
Antall bb	154	2	5	3.47	.73	.31	-.21	
Motivasjon	154	1	5	3.75	.66	-2.45	7.05	
Sammenslåing Språklige hjemmemiljøfaktorer								.58

IQ = Block Design, BPVS = British Picture Vocabulary Scala, Utdannelse: (1 = grunnskole, 2 = videregående skole/yrkesfag, 3 0 Videregående/allmenfag, 4 = Høyskole/universitet mindre enn 4 år, 5 = Høyskole/universitet mer enn 4 år, 6 = annen utdanning), Frekvens lesing: (1 = nesten aldri, 2 0 en eller to ganger i uken, 3 = en gang i uken, 4 = flere ganger i uken, 5 = nesten hver dag), Antall bb = Antall billedbøker: (1 = 0-2, 2 = 3-10, 3 = 10-50, 4 = 50-100, 5 = mer enn 100), Motivasjon: 1 = litt, 2 = nokså godt, 3 = godt, 4 = svært godt, 5 = liker ikke)

For å måle fire og femåringers vokabular er det som tidligere nevnt valgt en test som går over et visst aldersspenn. Dette vil kunne avverge at for eksempel fireåringene opplever takeffekt. British Vocabulary Picture Scale (BPVS) er standardisert for aldersgruppen tre til femten år. Det er maksimalt mulig å oppnå 144 poeng i den norske utgaven. Oppgaven har økende vanskelighetsgrad. I undersøkelsen varierer poengene mellom 16-75 ved fire år og 28-85 ved fem år. Dette betyr at begge målingene viser en fin normalfordeling. Standardavviket viser stor spredning i prestasjonene når det gjelder vokabular. Ved måling av vokabular ved fire år har 64,3 % skåret mellom 31 og 51 poeng, mens ca 95 % har oppnådd mellom 23-65 poeng. Dette indikerer at de fleste mestrer oppgavene. Det finnes ingen uteliggere, verken

svake eller sterke. Ved måling av vokabular ved fem år ligger 70 % mellom 45 og 69 poeng mens 95 % har poengskåre mellom 33 og 80 poeng. Hvis vi sammenligner BPVS fra både fire og fem år ser vi at vokabularet har økt i nedre område fra 16 til 28 og i øvre område fra 75 til 85. Det vil si at poengsummen i nedre området har økt noe mer en poengskåre i øvre område fra fire til fem år.

Tabell 4-1 viser stor variasjonsbredde på IQ og BPVS ved fire og fem år.

Variasjonsbredden er ikke så stor på de andre variablene. Kurtoseverdien på motivasjon for lesing er meget høy, det vil si at kurven er spiss i forhold til normalfordelingen. I spørreskjema er det også 5 nivåer foreldre har kunnet krysse av i forhold til hvor godt barnet liker å bli lest for. 1. Litt, 2. Nokså godt, 3. Godt, 4. Svært godt og 5. Liker ikke. Det en overvekt, 79,2 %, som har svart svært godt. Kurven er spiss fordi de fleste har krysset av for godt og svært godt, med en total på 92,8 %. Det er 2,6% som i følge sine foreldre liker litt og 2,6 % som i følge foreldre liker nokså godt å bli lest for. Skewness er her høyreskjev. Dette indikerer at de aller fleste barn i følge sine foreldre, liker å bli lest for.

De øvrige variablene ligger innenfor det som kan regnes som lite avvik fra normalfordeling. Når det gjelder skjevhet i fordelingsform ser vi at IQ, utdanning og frekvens lesing viser en svak negativ skjevhet mens motivasjon for lesing viser en moderat negativ skjevhet. Antall billedbøker, BPVS fire og fem år viser svak positive skjevheter. I forhold til variabelen frekvens lesing viser tabell 4-1 som nevnt tidligere, at kurven er høyreskjev. Det betyr at det er mange som har svart at barnet ofte blir lest for. Spørreskjema har 5 nivåer: 1. Nesten aldri, 2. En eller to ganger i måneden, 3. En gang i uken, 4. Flere ganger i uken og 5. Nesten hver dag. 51,9 % svarer at det leses for barnet hver dag mens det bare er 3,9 % som svarer nesten aldri.

4.2 Analytisk statistikk

4.2.1 Korrelasjoner

En korrelasjonskoeffisient kan med matematiske termer utrykke graden av sammenheng mellom to, eller flere, variabler (De Vaus, 2002; Gall et al., 2007). BPVS er en test som har råskåre med forholdstallsnivå, som er data på høyt målenivå, mens hjemmemiljøvariablenes råskåredata befinner seg på ordinalnivå. Ordinaldata betegnes som ikke-metriske data og blir ikke anbefalt analysert med parametriske statistiske beregninger. Et non-parametriske alternativ er derfor å benytte Spearmans Rho. Imidlertid viser korrelasjonsanalyser med både Spearmans Rho og Pearsons r , at det ikke er store forskjeller (jfr vedlegg 4). Selv om en nonparametriske analyse kunne ha vært foretrukket på grunn av at data er på ordinalnivå, er det ikke sannsynlig at dette ville føre til et sterkere resultat. I følge Pedahzur (1997) kan ordinalnivå variabler analyseres med Pearsons r , dersom fordelingen er relativt symmetrisk. Fordi utvalget i denne undersøkelsen er stort og relativt normalfordelt, velges det å analysere dataene på forholdstallsnivå, med de utfordringer det kan få for statistisk validitet. Dataene som presenteres er dermed oppgitt med bakgrunn i Pearsons r .

En korrelasjonsmatrise blir presentert i tabell 2 og er en praktisk måte å presentere mye informasjon på (De Vaus, 2002). Tabellen viser også signifikantnivå.

Tabell 4-2: Korrelasjoner mellom variablene i analysen

Variabel N = 154	1	2	3	4	5	6	7
1. Utdannelse	1						
2. Frekvens.lesing	.250**	1					
3. Antall bildebøker	.209**	.318**	1				
4. Motivasjon lesing	.164*	.231**	.145	1			
5. IQ	.188*	-.002	.116	.138	1		
6. BPVS 4 år	.045	.195*	.091	.084	.257**	1	
7. BPVS 5 år	.153	.264**	.208**	-.014	.305**	.477**	1

**Korrelasjon er signifikant på .01 nivå (2-halet). *Korrelasjon er signifikant på .05 nivå (2-halet)

Tabell 4-2 viser at korrelasjonen mellom BPVS både ved fire og fem år og foreldres utdannelse ikke er signifikant. Dette gjelder også BPVS fire år og antall bøker samt motivasjon for lesing. IQ korrelerer ikke signifikant med verken antall bøker eller motivasjon for lesing og har en negativ ikke signifikant korrelasjon med frekvens lesing. Motivasjon for lesing er ikke signifikant korrelert med antall billedbøker. Korrelasjonene mellom motivasjon for lesing og utdannelse, IQ og utdannelse, BPVS fire år og frekvens lesing er signifikant på .05 nivå (2-halet). Korrelasjonen mellom resten av variablene er alle signifikante på .01 nivå (2-halet).

Den sterkeste sammenhengen mellom variablene finner vi på BPVS fire og fem år. Dette er ikke uventet da språklige variabler trolig overlapper med hverandre. Det betyr at de som skåret bra på vokabular ved fire år også skårer godt ved fem år. BPVS korrelerer også med IQ ved begge aldre, men den høyeste korrelasjonen er ved fem år. Dette kan bety at de som har et godt vokabular ved fem år også har en høyere nonverbal IQ enn de som ikke har så godt vokabular. Tallene viser også signifikant korrelasjon mellom BPVS fem år og frekvens lesing og antall billedbøker. Med andre ord betyr dette at mange av barna som skårer bra på BPVS har flere bøker og leser mer enn de som ikke skåret så bra på BPVS.

Foreldrenes utdanning korrelerer både med frekvens lesing og antall bøker. Det vil si at de som har foreldre med høy utdanning blir lest for oftere og har flere bøker enn de som har foreldre med lavere utdanning. Samtidig viser tabell 4-2 at det er korrelasjonen mellom frekvens lesing og antall bøker. Dette kan tyde på at de som har mange bøker også leser mer enn de som ikke har så mange bøker.

Når det gjelder motivasjon for å bli lest for, korrelerer denne variabelen signifikant med frekvens lesing. De barna som liker å bli lest for ser dermed ut til å lese mer enn de som ikke er så motivert for å lese.

4.2.2 Regresjonsanalyse

Hierarkisk regresjonsanalyse ble valgt for å kunne inkludere flere uavhengige variabler i analysen. Dette gir mulighet for å kunne undersøke hvilken av de uavhengige variablene som best forklarer utfallet i den avhengige variabelen når effekten fra andre uavhengige variabler er kontrollert for (Pedhazur, 1993, Gall et al., 2007). Ved å anvende multippel regresjon vil korrelasjonen mellom de uavhengige variablene bli korrigert for hverandre, og dermed gi mulighet for mer spesifikke konklusjoner (Ibid). I denne studien vil IQ bli benyttet som kontrollvariabel ved fire og fem år. Dette har blitt gjort for å fjerne mulige effekter forårsaket av forskjeller i barns nonverbale intelligens. For å se hvor stor unik del hjemmemiljøet kan forklare av variansen i vokabularet, er det benyttet hierarkisk regresjonsanalyse med vokabular som avhengig variabel både ved fire og fem år.

Tabell 4-3: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 4 år som avhengig variabel (N=154)

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. IQ	.066	.066	.001
5. Antall billedbøker	.107	.000	.942
5. Motivasjon for lesing	.107	.000	.920
5. Frekvens lesing	.107	.035	.017
5. Utdannelse	.107	.003	.470

R Square kan forklares som Pearsons r mellom målt og predikert avhengig variabel. R Square Change kan tolkes som predikert (statistisk forklart) varians (Christophersen, 2007, s.154). Sig. F Change viser signifikanssansenligheten (Ibid).

Tabell 4-3 presenterer resultater av regresjonsanalyser gjennomført for å undersøke om antall billedbøker, motivasjon for lesing, frekvens lesing og utdannelse gjør unike bidrag i forklaring av variansen i vokabular ved fire år. IQ er benyttet som kontrollvariabel og ligger dermed konstant først i regresjonen. I denne regresjonen har alle variablene blitt lagt inn hver for seg (next), etter IQ, og tabellen viser de verdiene som fremkommer når den spesifikke variabelen er kjørt sist inn i rekken (som nr. 5). På den måten forklarer den siste variabelen det som blir igjen å forklare når de andre variablene har forklart sitt.

Tabell 4-3 viser at antall billedbøker og motivasjon for lesing ikke forklarer et unikt bidrag når det er kontrollert for de andre variablene. Utdannelse viser en ubetydelig forklaring av unikt bidrag i vokabular med 0,3 %. Frekvens lesing er den variabelen som viser høyest unikt bidrag med en unik varians i vokabular på 3,5 %. Samlet viser disse variablene en varians i vokabular på 10,7 %.

Tabell 4-4: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 5 år som avhengig variabel (N=154)

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. BPVS 4 (autoregressor)	.228	.228	.000
6. Antall billedbøker	.326	.009	.164
6. Motivasjon for lesing	.326	.018	.052
6. Frekvens lesing	.326	.024	.023
6. Utdannelse	.326	.003	.446
6. IQ	.326	.036	.006

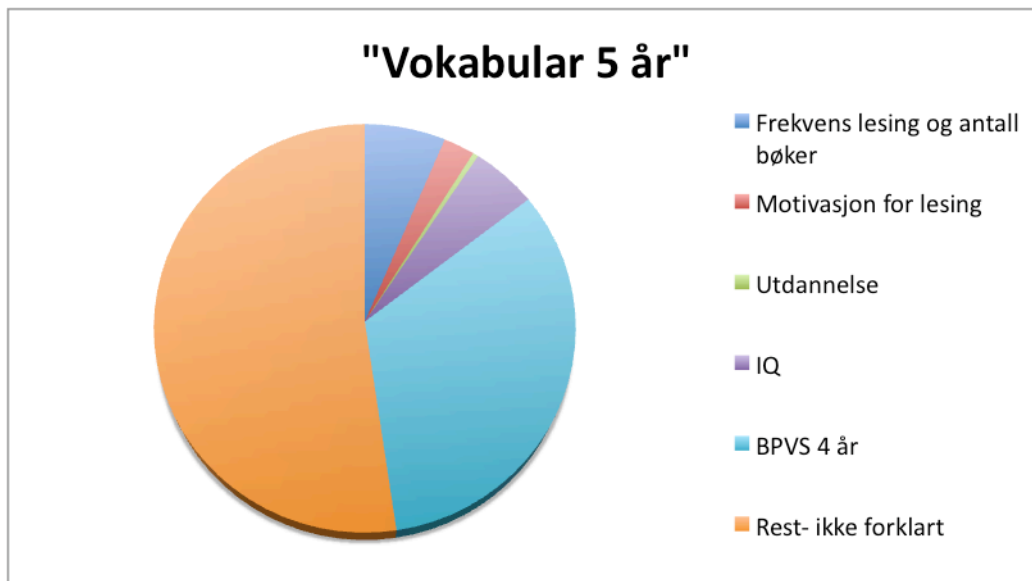
I tabell 4-4 er BPVS ved fire år satt inn som autoregressor for å vise hvor mye vokabular ved fire år kan forklare vokabular ved fem år. Videre er IQ, utdannelse, frekvens lesing, motivasjon for lesing og antall billedbøker kjørt inn hver for seg som siste variabel for å finne eventuelle unike bidrag som kan forklare utvikling av vokabular i femårs alderen.

Som vi ser av tabell 4-4, forklarer BPVS ved fire år 22,8 % av variasjonen i barns vokabular i femårs alder. Som ved fire år forklarer ikke foreldrenes utdanning et unikt bidrag i utvikling av vokabular i fem års alderen. IQ forklarer en unik varians på 3.6 % mens motivasjon for lesing forklarer 1,8 % og har økt fra 0.0 ved fire år. Frekvens lesing forklarer her en unik varians på 2,4 % etter at det er kontrollert for de andre variablene. Totalt sett forklarer disse variablene 32,6 % av variansen i vokabular ved fem år. Språklige faktorer i hjemmemiljøet forklarer totalt 5,1% av variansen i fireåringers vokabular.

Tabell 4-5: Hierarkisk regresjonsanalyse med BPVS 5 år som avhengig variabel (N=154)

Variabler og rekkefølge	R Square	R Square Change	Sig. F. Change
1. BPVS 4 (autoregressor)	.228	.228	.000
5. Motivasjon for lesing	.326	.017	.052
5. Frekvens +antall bøker	.326	.044	.002
5. Utdannelse	.326	.003	.443
5. IQ	.326	.036	.006

I tabell 4-5 er frekvens lesing og antall bøker slått sammen til en variabel. Dette er gjort for å se om det unike bidraget ville bli større. Som det fremkommer av tabellen er det totale bidraget større når variablene blir slått sammen 4,4 % ($r = .044$) enn når frekvens lesing 2,4 % ($r = .024$) og antall bøker 0,9 % ($r = .009$) analyseres hver for seg. Når det ble forsøkt slått sammen både motivasjon, frekvens lesing og antall bøker, viste denne sammenslåingen et mindre unikt bidrag med 1,5 % ($r = .015$). De øvrige variablene viser tilnærmet det samme som i tabell 4-4.



Figur 4-1: Sektordiagram, unik varians ved 5 år

Det visuelle resultatet av regresjonsanalysen i tabell 4-5, fremkommer i figur 4-1. Figuren viser at når variabelen frekvens lesing og antall bøker er slått sammen, forklarer disse et unikt bidrag på 4,4 %. Språklige faktorer i hjemmemiljøet forklarer totalt 6,1% av femåringers vokabularutvikling fra fire år, noe som er 1 % mer enn før frekvens lesing og antall bøker ble slått sammen. Totalt har språklige faktorer i barns hjemmemiljø økt i betydning, fra totalt 5,1 % ved fire år til 6,1 % ved fem år, som forklaring på barns vokabulare ferdigheter.

5. DRØFTING AV RESULTATER

I dette kapittelet vil funnene fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. I forkant av denne drøftingen vil undersøkelsens kvalitet bli vurdert med utgangspunkt i Cook og Campell (1979) sitt validitetssystem som det ble redegjort for i metodekapittelet.

5.1 Hovedfunn

Hovedfunnene i undersøkelsen vil i det følgende bli presentert.

Ingen av sammenhengene i denne undersøkelsen kan betraktes som veldig sterke. Det er imidlertid en moderat sammenheng mellom antall bøker og frekvens lesing. Det kan se ut som om de som har et godt vokabular ved fire år har flere bøker og blir lest mer for enn de som ikke skårer så godt på vokabular ved fire år. De samme tendensene ser vi i femårs alderen. Den sterkeste signifikante sammenheng finner vi mellom vokabular ved fire og fem år. Barn som hadde et godt vokabular som fireåring ser også ut til å være de som har best vokabular ved femårs alderen. Samtidig viser resultatene både ved fire og fem år at det er relativt stor variasjon mellom barns vokabular. Ved begge målinger har de som skårer blant de 20 % beste, fra to til tre ganger så stort vokabular som de som skårer blant de 20 % svakeste. Frekvens lesing har en sterkere signifikant sammenheng med vokabular ved fem år enn ved fire år. Frekvens lesing er også signifikant korrelert med motivasjon for lesing. Korrelasjoner viser også at det er en sammenheng mellom vokabular og nonverbal IQ ved fire år og at denne tendensen er enda sterkere ved fem år. Foreldres utdanning korrelerer signifikant med frekvens lesing men ikke med vokabular.

Regresjonsanalyser som er foretatt, viser at når vokabular er kontrollert for IQ (og vokabular ved fire år) er det frekvens lesing som viser det største unike bidraget i forhold til vokabular. Dette fremkommer i begge regresjonsanalysene og ved begge målinger. Mens motivasjon for lesing ikke gir utslag ved fem år, viser regresjonsanalysen at det er et selvstendig unikt bidrag ved fem år. Ved å slå sammen variablene frekvens lesing og antall bøker viser denne variabelen en høyere unik

varians, enn når disse to variabelen ble analysert separat. I likhet med korrelasjonsanalysene, viser ikke regresjonsanalysene unike bidrag til vokabular i forhold til foreldres utdanning.

5.2 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Det er viktig å reflektere over kvaliteten ved egen og andres forskningsarbeid. Både når det gjelder nøyaktigheten underveis i undersøkelsen, men også for å påpeke at de ulike valgene som er foretatt ikke nødvendigvis er like gode (Ringdal, 2001). Hver studie har sine begrensninger, noe som fører til at validitet i en undersøkelse bare kan bli tilnærmet oppfylt (Befring, 2007). Som nevnt i metodekapittelet vil en validitetstype kunne innvirke på en annen. Reliabilitet vil bli behandlet under statistisk validitet og begrepsvaliditet.

5.2.1 Statistisk validitet

God statistisk validitet er som tidligere nevnt en nødvendig betingelse for indre, ytre og begrepsvaliditet. Ved å foreta slutninger som angår sammenhengen mellom vokabular og språklige faktorer i hjemmemiljøet, kan det diskuteres om sammenhengen kan skyldes tilfeldigheter. Utvalgsstørrelse og design kan innvirke på dette (Lund, 2002). Det er en styrke ved denne studien at utvalget er stort og at det er en longitudinell tilnærming, noe som gir større holdbarhet i forhold til å kunne si noe om utvikling av vokabular fra T1 til T2 (Pedhazur, 1997). Selv om god statistisk validitet er en forutsetning for de andre validitetstypene, kan statistisk validitet imidlertid være tilfredsstillende, uten at de andre er det (Lund, 2002a).

Den statistiske styrke kan sies å være god hvis sammenhengen mellom variablene er statistisk signifikant og rimelig sterk (Ibid). Innen pedagogisk forskning forventes det imidlertid sjeldent å finne sterke korrelasjoner selv om signifikans bør forekomme. Korrelasjonsanalysen i denne undersøkelsen viser at det er enkelte moderate og flere svake sammenhenger mellom de ulike variablene med signifikansnivå på både .01 og .05 nivå. Selv om variabler korrelerer signifikant bør de tolkes med forsiktighet fordi signifikans kan påvirkes av flere forhold og kan oppstå av ulike grunner. Det bør også

vurderes om det kan skyldes type 1 og type 2 feil (Gall et al., 2007). Hvis man konkluderer med at det er en sammenheng når det ikke er det, har vi en type 1 feil (Ibid). Ved at det i den undersøkelsen er flere signifikante sammenhenger på 1 % nivå vil dette minske sjansen for type 1 feil. Motsatt vil en type 2 feil kunne oppstå hvis man konkluderer med at det ikke er en sammenheng når det er det. I denne undersøkelsen vises ingen signifikant korrelasjon mellom foreldres utdanning og vokabular. Selv om de ikke korrelerer i denne undersøkelsen til tross for at andre undersøkelser har vist slike sammenhenger (Hart & Risley, 1995; Dolloghan et al., 1999; Hoff & Tian, 2004), er det grunn til å tro at denne sammenhengen vil bli mer synlig etter at leseinnlæring har startet. Scarborough og Dobrich (1994) hevder at sosioøkonomiske forhold sjelden har vist seg som sterke prediktorer for barnets tidlige lese og skriveinnlæring, men øker senere i skoleløpet. Motivasjon for lesing viser heller ikke et unikt bidrag ved fire år og et meget beskjedent bidrag ved fem år. Spørsmål som kan stilles er om dette kan skyldes at det faktisk ikke er en sammenheng eller om reliabilitet er så dårlig at den kan ha påvirket styrken? For å svare på dette ville man trenge mer informasjon.

Frekvens lesing er den variabelen som ved regresjonsanalyse viser det største signifikante bidraget i forhold til vokabular. Selv om bidraget er beskjedent både ved fire og ved fem år, er det grunn til å tro at dette delvis skyldes bruk av autoregressor som er en streng statistisk beregning. At autoregressor ikke er benyttet i flere av de empiriske studiene det er sammenlignet med, kan derfor sees på som en svakhet. Selv om det unike bidraget i denne studien ikke er høyt, er det litt støtte for at frekvens lesing er den viktigste språklige hjemmemiljøfaktoren som påvirker utvikling av vokabular. Når variabelen frekvens lesing blir slått sammen med antall billedbøker øker det unike bidraget i forhold til å forklare vokabular. Sammenlåingen viser også en sterkere statistisk signifikans. Dette kan kanskje bety at disse variablene forklarer noe av det samme og at det kan føre til sterkere statistisk signifikans.

Usystematiske feil, som dagsformen til den som blir testet, kan påvirke begrepsvaliditeten (Gall et al., 2007). Denne studien består av 154 barn. Det er rimelig å anta at små barn har liten erfaring med slike testsituasjoner. Å sørge for at

testsituasjonen gjennomføres så naturlig som mulig vil også kunne forhindre at testsituasjonen blir en kunstig setting for barna. Selv om det har vært et mål i denne undersøkelsen, er dette vanskelig, da en testsituasjon aldri kan bli en helt naturlig setting for barn. I sin ytterste konsekvens kan dette medføre unøyaktige målinger som ikke gjenspeiler barnets reelle prestasjonsnivå. Erfaringsmessig kunne det virke som om barna opplevde det som spennende å få delta sammen med en voksen for å utføre språktester. Enkelte barn opplevde kanskje testsituasjonen som en lek. Ved at barna opplevde testsituasjonen som trygg og lekepreget, vil dette kunne bidra til å heve reliabiliteten.

Mange forskningsassistenter har deltatt i datainnsamlingen. Dette kan utgjøre en reliabilitetstrussel. Med tanke på at det er mange forskningsassistenter som har vært involvert i testing av barn, har det vært nødvendig med møter hvor tester og skåringsnormer har fått en grundig gjennomgang. Dette for å sikre en mest mulig felles forståelse for bruk og gjennomføring av testbatteriet. Til tross for felles opplæring vil det likevel være forskjeller i hvordan prosedyrer tolkes av de enkelte testledere, som vil kunne påvirke gjennomføringen. Det vil også være sannsynlig at de enkelte testledere opptrer ulikt i administrering av testene. Det er imidlertid en styrke for denne studien at BPVS er en enkel test å gjennomføre.

5.2.2 Indre validitet

Når to variabler korrelerer vil det være interessant å forstå om det er en kausal sammenheng mellom variablene (Cook & Campell, 1979). Selv om denne studien viser at det er en sammenheng mellom ulike variabler vil det imidlertid i en ikke eksperimentell studie være vanskelig å si noe om retningen av effekt og årsak (Lund 2002; Kleven, 2002). Dette er imidlertid styrket ved at det har blitt foretatt målinger av vokabular både ved fire og fem år. Ved at det i denne undersøkelsen har blitt benyttet autoregressor som har tatt høyde for vokabularferdigheter ved T1 i forhold til T2, er dette en streng statistisk beregningsmåte som kan styrke den indre validiteten (Pedhazur, 1997). En utfordring i forhold til å benytte regresjonsanalyse er imidlertid at en slik analyseform forutsetter at data er fri for målingsfeil, noe de ikke er (Kleven,

2002b). BPVS er som tidligere nevnt enkel å administrere og skåre noe som kan redusere sjansen for målefeil. I denne studien er det større grunn til å tro at målefeil kan ha oppstått når foreldre har fylt ut spørreskjema, ved at de kan ha gitt ønskbare svar. Dette blir problematisert nærmere under punkt 5.2.3. Når bivariante sammenhenger studeres, vil tilfeldige målingsfeil kunne bidra til å redusere korrelasjonen mellom variablene (Ibid). Det er derfor usikkert om korrelasjonene i denne studien (etter å ha kontrollert for andre uavhengige variabler) er høyere eller lavere enn de ville blitt uten målingsfeil.

Det har også blitt kontrollert for IQ da denne variabelen empirisk viser en sammenheng med vokabular, men det er mulig at det finnes skjulte variabler som ikke har blitt målt. Som det fremkommer av figur 4-1, er det 67,4 % av barns vokabular som ikke blir forklart. Skjulte variabler i denne studien kan for eksempel være barnehagens påvirkning i forhold til utvikling av vokabular, modning, samtaler eller at barn lytter på lydbøker. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved om det er en kausal sammenheng mellom frekvens lesing og vokabular eller om det kan skyldes bakenforliggende variabler. Kanskje er det en mulighet for at måten foreldre med høyere utdanning kommuniserer ved lesing, kan bidra til å utvikle vokabular. Kan dette for eksempel føre til at andre empiriske studier oppnår en sterkere sammenheng mellom utdanning og vokabular? Hvis dette er tilfelle, vil frekvens lesing kunne ligge som en bakenforliggende variabel innbakt i variabelen foreldres utdanning.

5.2.3 Begrepsvaliditet

For å oppnå god begrepsvaliditet forutsettes det at aktuelle begreper er tydelig avklart og operasjonaliseres på en måte som med rimelig sikkerhet kan sies å måle det de skal måle (Befring, 2007). Innenfor det pedagogiske fagfeltet undersøkes ofte teoretiske begreper som ikke er enkle å observere direkte. Det er derfor viktig å finne observerbare indikatorer som forventes å si noe om de aktuelle begrepene (ibid, Kleven, 2002a). I denne undersøkelsen vil vokabular og språklige faktorer i hjemmemiljøet være teoretiske, ikke observerbare begreper som må defineres og

operasjonaliseres. *Vokabular* er i dette prosjektet avgrenset til det reseptive språket og operasjonalisert gjennom BPVS. BPVS er utviklet med tanke på å måle barns reseptive vokabular. Imidlertid er det alltid aktuelt å stille spørsmål om det som ønskes målt, blir målt (Kleven, 2002a). Kleven (Ibid) kaller denne trusselen for systematisk målingsfeil. Favner BPVS i stor nok grad begrepet vokabular, ved at det bare måler deler av begrepet og/eller aspekter som er irrelevante for begrepet. Spørsmålet blir dermed om vokabular, slik det i denne studien er operasjonalisert, reflekterer hvordan vokabular er målt i andre empiriske studier. Er testen sensitiv nok til å fange opp forskjeller i utvalget? Det kan i denne undersøkelsen være en svakhet at det bare er benyttet ett måleinstrument for vokabular. Ved å benytte flere tester, eksempelvis Dansk Impressiv Morfologisk test (DIM), (Grønberg, Køhler, Lund og Høeg Møller, 1988), kunne bilde av barns vokabulare ferdigheter blitt fremstilt mer nyansert. På denne måten kunne også eventuelle målefeil ha blitt utjevnet ved at de samme svakheter ikke forventes å gå igjen i ulike tester. Da BPVS har høy reliabilitet, er normert og standardisert på norsk og regnes som et godt verktøy for å måle barns vokabular, vil dette imidlertid kunne styrke både begrepsvaliditeten og den statistiske validiteten. Testen benyttes ofte i internasjonale studier (Scarborough & Dobrich, 1994; Sénechal & LeFevre, 2002; Hood et al., 2008).

Tester kan påvirkes av andre faktorer enn de rent språklige. Hvis et barn for eksempel er veldig sjenert kan det hende at barnet ikke får vist det han eller hun egentlig kan i en testsituasjon, noe som kan resultere i en tilfeldig målingsfeil. Det er derfor viktig å være klar over at tester bare gir et begrenset bilde av barnets evner og at tilfeldige målingsfeil i større eller mindre grad vil kunne påvirke resultatet (Kleven, 2002a). Ukjente situasjoner kan for enkelte barn utløse stress eller usikkerhet, noe som kan virke inn på barnets prestasjoner. Barn som har blitt testet har i stor grad hatt ulike rammer rundt testsituasjonen. Mens det i enkelte barnehager ble stilt rom til disposisjon som var avskjermet fra mulige påvirkningsfaktorer som støy og forstyrrelser, var andre testsituasjoner mindre skjermet. Undersøkelsens reliabilitet kan påvirkes av slike situasjoner. Imidlertid er utvalget i dette prosjektet stort, noe som kan føre til at tilfeldige målefeil til en viss grad kan oppheve hverandre (Ringdal, 2001).

Reliabiliteten for BPVS viser gode resultater med en Cronbachs alfa på .91 ved fire år og .92 ved testing i femårs alderen. Det at testen har mange items, totalt 144, bidrar til å gi en høy alfa. At testen er normert og standardisert til norsk, sannsynliggjør også at testen har god reliabilitet. Dette innebærer at vi med stor sikkerhet kan tolke resultatene fra disse testene.

Språklige faktorer i hjemmemiljøet er avgrenset og operasjonalisert gjennom 5 spørsmål som er benyttet i Spørreskjema – A (jfr vedlegg 3) til foreldre. Å måle Cronbachs alfa på hver av disse variablene er umulig da det kun foreligger sumskåre fra de ulike spørsmål. Når det ble foretatt en samlet reliabilitetsanalyse på de 5 delspørsmålene, ble Cronbachs alfa målt til .58, noe som er lavt. Flere items ville sannsynligvis kunne føre til et sterkere resultat.

For å få flest mulig barn til å delta i undersøkelsen, ble det ikke lagt stort press på foreldre med hensynt til å besvare spørreskjema (jfr. Informasjonsbrev- vedlegg 2). Spørreskjema ble også utformet så enkelt som mulig for ikke å ”skremme” foreldre fra å la deres barn delta i den longitudinelle studien. Dette kan ha medført at spørsmålene ikke dekker det totale spekteret av miljømessige forhold knyttet til barns språkstimulering i hjemmet. For eksempel er det ikke i spørreskjema inkludert spørsmål vedrørende bibliotekbesøk, noe som er vanlige i andre undersøkelser (Sènèchal et al., 1998), hvor stor prosentdel av tiden boklesing foregår ved leggetid (ibid) eller faktorer som berører foreldrenes egne lesevaner (Scarborough & Dobrich, 1994, Bus et al., 1995).

Å inkludere et spørreskjema i en undersøkelse kan være problematisk av flere årsaker. Besvarelser fra respondentene kan reflektere ulik tolkning av spørsmål og skalaer. Et annet moment er hukommelse. Det siste momentet gjelder spesielt spørsmål i spørreskjema knyttet til B) tidlig språkutvikling og berører ikke data som benyttes i denne undersøkelsen. Selv om det kunne vært interessant å inkludere spørsmål om språkvansker i familien, ble denne faktoren ikke benyttet. Det skyldes delvis at det er grunn til å anta at foreldre har tolket dette punktet forskjellig ved å

inkludere både nære og fjerne familiemedlemmer. Dette ville dermed kunne påvirke reliabiliteten.

Ved bruk av spørreskjema bør det tas høyde for at tilfeldige målefeil til en viss grad vil kunne oppstå (Ringdal, 2001). En utfordring kan også være at foreldre er påvirket av sosial ønskebarhet som kan påvirke validiteten. Dette er sannsynlig siden skjema inneholder spørsmål som angår barns (og foreldres) lese og skriftspråklige interesser. For noen foreldre vil dette være sårbare tema som vil kunne påvirke svarene som gis. Scarborough og Dobrich (1994) peker på at et ønske om å svare utfra sosiale normer kan føre til at foreldre fyller svarene på spørreskjema slik de tror man forventer at de skal svare. Kanskje er dette også grunnen til at det ikke er like mange foreldre som har besvart spørreskjema som antall barn som er med i den longitudinelle undersøkelsen. Dette er en av grunnene til at utvalget på egen undersøkelse er lavere (N = 154) enn kohorten i den longitudinelle studien til CLL (2007) (N = 220). Det totale antall barn i egen studie er likevel så høyt at det sannsynligvis ikke i nevneverdig grad vil innvirke på dataenes reliabilitet.

5.2.4 Ytre validitet

Ytre validitet er knyttet til spørsmål om generalisering (Lund, 2002a). I denne undersøkelsen består kohorten av et stort antall barn som skal være representative i forhold til blant annet sosioøkonomiske forhold, sammenlignet med andre kommuner i Norge.

Setting og utvalgsprosedyrer kan representere en trussel mot ytre validitet (Lund 2002a). Utvalget kan bli lite representativt i forhold til populasjonen ved tilfeldigheter, spesielt hvis det er lite. Med et utvalg av betydelig størrelse, øker sannsynligheten for at utvalget er representativt og at det er nok heterogenitet i gruppen. Ved at alle normalt fungerende fireåringer innenfor samme kommune fikk delta i den longitudinelle undersøkelsen, er det grunn til å anta at utvalget er nok heterogent (Ibid). Er utvalget i for stor grad heterogent kan dette være en trussel mot statistisk validitet, fordi dette kan gjøre det vanskelig å finne en klar tendens i utvalget (Ibid). På grunn av et stort utvalg i egen undersøkelse, er det sannsynlig at

eventuelle forskjeller mellom individene vil jevne seg ut. Et utvalg på 154 kan dermed bidra til større sikkerhet i forhold til analyse og generalisering av resultater.

Kommunen er valgt fordi den skal være representativ i forhold til andre kommuner i Norge, blant annet i forhold til sosioøkonomiske forhold (CLL Prosjektsøknad, 2007). Selv om kommunen statistisk både i forhold til inntekt og utdanning ligger rundt landsgjennomsnittet, kan man undre seg over hvorvidt kommunen er gjennomsnittlig med tanke på dette prosjektets fokus. Kommunen har i flere år hatt en sterk satsing på språkstimulering og er en forsøkskommune for språk 4, som er et språkkartleggingsverktøy som danner grunnlag for språkstimuleringstiltak (Statped, 2006). Det vil derfor være viktig å benytte teori og resultater fra annen forskning, fordi dette kan styrke undersøkelsens ytre validitet (Ibid).

I en undersøkelse som har et ikke eksperimentelt design, regnes ytre validitet som en styrke (Lund, 2002a). Det er grunn til å anta at barna i denne undersøkelsen er representative for populasjonen. Denne undersøkelsen tillater både å generalisere til personer, settinger og tider, og over populasjonen av fire-femåringer (Ibid). Imidlertid er det viktig å presisere at det er ferdighetene som barn har vist på det aktuelle testtidspunkt, samt foreldres besvarelse av spørreskjema, som danner bakgrunn for en slik generalisering.

5.3 Vokabular ved fire og femårsalderen

Som det fremkommer i de deskriptive data som måler vokabular, er barns vokabular både i fire og femårs alderen normalfordelt. Imidlertid er det stor variasjon mellom de som presterer blant de 20 % dårligste og de 20 % beste. Funnene i egen undersøkelse er i tråd med tidligere forskning. Biemiller (2007) påpeker at de som presterer best på vokabular kan ha fra to til tre ganger så stort vokabular som de som skårer svakest. Barn med det største vokabularet har i følge Biemiller og Slonim (2001) tilegnet seg tre rotord hver dag fra ettårs alderen, mens de med svakest vokabular i gjennomsnitt har tilegnet seg et ord hver dag i samme tidsrom. De som har det største vokabularet ved fireårs alderen er de som har det største vokabular ved femårs alderen. Disse

resultatene samsvarer med Elshout-Mohr og van Daalen-Kepteins (1987) og Curtis (1987) som hevder at den viktigste faktor for utvikling av vokabular, er tidligere vokabularkunnskap. Dette er alvorlig når forskning viser at de barn som presterer svakt på vokabular ved skolestart, ikke vil klare å ta igjen de som har større vokabularet (Biemiller, 2003; 2007). Forebygging av en slik utvikling allerede i førskolealder er viktig, slik at avstanden mellom de som presterer sterkest og svakest på vokabular ikke øker ytterligere (Beck et al., 1982; Graves et al., 1998; Stahl, 1999; Biemiller, 2007). Å forebygge manglende vokabularferdigheter i førskolealder vil dermed kunne øke senere leseforståelse (Biemiller, 2005). Hjemmemiljøet kan i den forbindelse spille en aktiv rolle.

5.4 Sammenhengen mellom vokabular i fire og femårsalderen og språklige faktorer i hjemmemiljøet

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er todelt. *I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjonen i vokabular ved fireårs alder? Og: I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjon i vokabular mellom fire til fem år?* De ulike språklige faktorene i barnets hjemmemiljø vil i det etterfølgende bli drøftet hver for seg, i lys av korrelasjons og regresjonsanalysene. Deretter vil det bli diskutert eventuelle alternative forklaringer.

5.4.1 Foreldres utdanning som prediktor for utvikling av vokabular

Korrelasjonsanalyser viser ingen sammenheng mellom foreldres utdanning og vokabular ved fire år i denne studien, men en svak ikke signifikant sammenheng ved fem år ($r = .153$). Regresjonsanalysen viser et unikt bidrag på 0,3 % ved begge målinger. Disse funnene er ikke i tråd med tidligere presentert empiri (Dolloghan et al., 1999; Hoff et al., 2002; Tardif, 1993; Hoff & Tian, 2004). Hoff & Tian (2004) fant at mors utdanning forklarer en unik varians på 5 % i forhold til vokabular. Egen undersøkelsen gir ingen støtte til Bordieu (1995) sitt syn som knytter kulturell kapital til hvordan foreldre stimulerer sine barn. Samtidig bør det kommenteres at tilnærmingen som er benyttet for å måle sosioøkonomiske forhold, er svært

begrenset. Ved kun å benytte foreldrenes utdanningsnivå kan det være flere aspekter som ikke har blitt dekket. Leseman og de Jong (1998, s. 312) hevder blant annet at: ” A possible explanation is that educational level is a static characteristic, while the other measures reflect daily involvement in economic (job) and cultural activities (leisure time, social intercourse).”

Som det fremkommer av sitatet er det ikke sikkert at utdanningsnivå alene gir et korrekt bilde av for eksempel foreldres kulturelle og sosiale status. Et bredere perspektiv vil muligens kunne gi et annet bilde av forholdet mellom foreldrebakgrunn og barns vokabular. Blant annet ville det være interessant å ha kjennskap til foreldres yrkesstatus og hva som preger deres kulturelle tilhørighet på fritiden. Scarborough & Dobrich (1994) hevder imidlertid at sosioøkonomiske forskjeller sjeldent har vist seg å predikere barns tidlige språklige ferdigheter. Derimot synes denne sammenhengen å være mer markant senere i utdanningsløpet enn i førskolealder (Ibid). Dette er i tråd med resultater fra Bakkens (2003; 2004) undersøkelser. Resultatene i denne undersøkelsen er imidlertid sammenfallende med Bus et al. (1995) som ikke fant forskjell i språkutvikling når de tok hensyn til sosioøkonomiske forhold. De hevder at selv i familier med liten utdanning vil frekvens lesing positivt påvirke barnets språkutvikling.

Av utvalget på 154 er det 11 barn som ikke går i barnehage. Det betyr at for de fleste barn i dette utvalget vil også påvirkning fra barnehage kunne spille inn på barnets vokabulare ferdigheter. Vokabular kan ha blitt påvirket av andre forhold, som for eksempel språkstimulering i barnehagen eller modning, som kan ha ført til at foreldres utdanning ikke har vist signifikant unike bidrag til vokabular. Dette er et forhold som det ikke har vært mulig å undersøke i denne studien. Å kontrollere for barnehagens innflytelse på vokabular, ville vært et interessant bidrag i denne sammenheng.

5.4.2 Frekvens lesing som prediktor for utvikling av vokabular

Frekvens lesing er den språklige hjemmemiljøfaktoren som viser sterkest sammenheng med vokabular. Den er korrelert signifikant på $p < .05$ nivå med $r =$

.195 ved fire år og på $p < .01$ nivå med $r = .264$ ved fem år. Barn som blir lest mye for har dermed større vokabular enn de barn som ikke blir lest så mye for. Vokabular målt ved fem år er i nærheten av det som rapporteres i studien til Hood et al. (2008). De fant at frekvens lesing korrelerer med vokabular med $r = .30$, $p < .01$. Senechal og Le Fevre (2002) fant imidlertid noe høyere tall med $r = .38$, $p < .05$. Egen studie viser at det unike bidraget foretatt i regresjonsanalysen utgjør 3,5 % ved fire år og 2,4 % ved fem år. Senechal og Le Fevre (2002) fant et unikt bidrag på 9 % mens Hood et al. (2008) fant et noe lavere unikt bidrag med 5,6 %. Funnene i denne undersøkelsen er dermed betraktelig lavere enn annen empiri. I likhet med de andre uavhengige variablene i denne undersøkelsen kan det hende at frekvens lesing er en for snever variabel og at det derfor er vanskelig å finne store bidrag. Scarborough og Dobrich (1994) og Bus et al. (1995) hevder at variabler knyttet til hjemmemiljø kan være for snevert definert og at dette kan gjøre det vanskelig å identifisere de forhold som kan sees i sammenheng med barns utvikling av muntlig og skriftlig språk. Det ble derfor foretatt en regresjonsanalyse hvor frekvens lesing og antall bøker ble slått sammen til en variabel. Analysen på fire år ble ikke inkludert i studien, da den ikke viste store endringer, mens ved fem år forklarer den sammensatte variabelen mer enn de to variablene forklarer hver for seg. Frekvens lesing og antall bøker viser ved fem år en samlet varians på 4,4 % når det har blitt tatt høyde for de andre variablene. Dette gir støtte til Scarborough og Dobrich (1994) og Bus et al. (1995) sine antagelser om at en multippel tilnærming til feltet med stor sannsynlighet vil kunne øke den forklarte variansen. Kanskje ville det vært mulig å avdekke enda mer hvis variabelen hadde innholdt flere aspekter (items). I andre undersøkelser (Bus et al., 1995) benyttes blant annet også foreldres lesevaner, hvor ofte de går på biblioteket med barnet og hvor mye foreldre selv leser. Bus et al. 1995 hevder også at frekvens lesing kan relateres til mer kvalitative karakteristikker som berører boklesing, som for eksempel det at foreldre prøver å lokke frem responser hos barnet. Dette mener de ikke er en forskjell i lesestil men til forskjell i frekvens boklesing.

Det ville derfor også kunne være interessant å forstå *hvordan* foreldre og barn leser bøker sammen. Selv om det leses mange bøker er det ikke sikkert dette gjøres på en kvalitativ god måte. Scarborough og Dobrich (1994) har vært opptatt av å forske på

kvaliteten på lesingen i stedet for bare å se på det kvantitative aspektet. Ved å se på hva slags tilnærming foreldre bruker fremfor bare å se på frekvens lesing vil dette muligens kunne forklare mer av forskjellene i barns vokabular. Whitehurst et al. 1994 har vist at ved en dialogpreget lese måte øker voksne antall spørsmål som bringer frem barnets respons under lesing. Dette er en lese måte som har vist seg egnet for å utvikle barns vokabular. Reese og Cox (1999) fant at de vokabulare ressursene som barnet hadde før studien startet, innvirket på hvilken lese måte som bidro til å utvikle vokabularet mest. De som økte sitt vokabular mest i denne studien var de som ble lest for med fokus på forklaring. Samtidig viser resultater at de som hadde høyest vokabular ved pretesting økte sitt vokabular ved en performance orientert tilnærming (voksne leser historier på en dramatisk måte). Det er mulig at dette perspektivet er viktig sett i forhold til frekvens lesing.

Sammenlignet med amerikanske og australske foreldre, leser norske foreldre mindre for sine barn (Samuelsson et al., 2005). At funn i egen undersøkelse viser lavere unik varians mellom frekvens lesing og vokabular enn for andre studier (Senechal og Le Fevre, 2002; Samuelsson et al., 2005; Hood et al., 2008), kan følgelig skyldes forskjellig tilnærming i ulike land, mellom foreldres innstilling til skriftspråklige aktiviteter.

5.4.3 Antall bøker som prediktor for utvikling av vokabular

Antall billedbøker i hjemmet korrelerer i denne studien svakt signifikant med vokabular med $r = .208$, $p < .01$ ved fem år. Dette tyder på at de som skårer bra på vokabular også har flere bøker enn de som skårer svakere på vokabular. Dette er noe høyere enn tall fra Fritjers et al. (2000) som fant at antall bøker og vokabular korrelerer med $r = .18$, $p = .044$. Egen studie er imidlertid sammenfallende med Senéchal (2006) som fant en korrelasjon på $r = .20$ mellom antall bøker og vokabular i seksårs alderen.

Analyser i egen studie viser at det er en meget lav ikke signifikant sammenheng mellom antall bøker og vokabular ved fire år. Kanskje kan dette skyldes at denne sammenhengen kommer tydeligere frem etter hvert (Scarborough & Dobrich 1994).

Antall bøker og frekvens lesing er en av studiens sterkeste korrelasjoner. Det kan derfor tyde på at de som har mange bøker leser mer, noe som igjen bidrar til utvikling av vokabular. Dette kan dermed sees som en bakenforliggende forklaring i forhold til utvikling av vokabular. Disse funnene er i tråd med studien til Whitehurst et al. (1994). Det er også i tråd med Bus et al. (1995) som hevder at det er sannsynlig at foreldre som leser mye for sine barn, leser mer for seg selv, har flere bøker og tar barnet oftere med til biblioteket.

Regresjonsanalyser viser imidlertid ingen unik varians ved fire år i forhold til vokabular, og lav ikke signifikant varians ved fem år ($r = .009$, det vil si 0.9 %). Dette er langt lavere enn det som fremkommer av studien til Sénéchal (2006) hvor den hierarkiske regresjonsanalysen viser en unik varians på 5 %. Som tidligere nevnt ble det foretatt en sammenslåing av variablene antall bøker og frekvens lesing. Det unike bidraget ble med denne sammenslåingen 4,4 %. Frekvens lesing viser et unikt bidrag alene på 2,4 ved fem år. Differansen mellom disse er 2 %. Det er dermed mulig at variabelen antall bøker i liten grad oppnår et unikt bidrag mot vokabular når variabelen står ”på egne ben”.

5.4.4 Motivasjon for lesing som prediktor for utvikling av vokabular

Motivasjon for lesing er meget svakt korrelert med vokabular på fire år og svakt negativt korrelert ved fem år. Disse resultatene er i tråd med funn i studien til Roberts et al. (2005). Riktignok er denne studien utført på et utvalg som ikke er sammenlignbart med utvalget i egen studie.

Regresjonsanalyser viser imidlertid at det unike bidraget for motivasjon for lesing ved fire år er 0 i forhold til vokabular, mens det unike bidraget ved fem år er 1,8 %. Resultatene er lavere enn funn i metastudien til Scarborough og Dobrich (1994) som viser en unik varians i forhold til vokabular på 3,7 %, men høyere enn det som fremkommer hos Fritjers (2000) på 0,5 %.

Når denne undersøkelsen viser stigende unik varians fra 0% ved fire år og til 1,8 % ved fem år kan det kanskje tenkes at motivasjon for lesing øker med alderen og er en

viktigere prediktor etter hvert som barn blir eldre og starter å lese selv (Durkin, 1966). Motivasjon er kanskje også noe som kommer med modning. Det er også mulig at motivasjon for lesing er viktig å etablere i ung alder og at det kan være knyttet til hvordan foreldre leser for og sammen med sine barn (Reese & Cox, 1999).

I denne studien korrelerer imidlertid motivasjon for lesing signifikant på .01 nivå med frekvens lesing ($r = .231$). Dette er i tråd med studien til Cain-Thoresen og Dale (1992). Dunning et al. (1994) hevder at disse to faktorene er sammenfallende mens Baker et al (1997) ser de som to uavhengige faktorer. Når disse to variablene ble forsøkt slått sammen i regresjonsanalysen, resulterte dette i et meget lavt unikt bidrag ($r = .002$, $p = .473$). Analysen er derfor ikke tatt med i de deskriptive data.

Det vil imidlertid være grunn til å tro at de som leser mye også vil kunne ha en større motivasjon for å lese enn de som ikke leser så mye. Durkin (1966) fant at de som lærer å lese tidlig hadde en større motivasjon for å lese enn de som begynner å lese senere. I intervju med foreldre kom det frem at barnets egen motivasjon for å lese i motsetning til foreldrenes ønske, er utslagsgivende for hvor mye barnet ble lest for og siden leser selv. Dermed vil motivasjon for lesing kunne være en bakenforliggende variabel i forhold til frekvens lesing som igjen gir utslag på barnets utvikling av vokabular.

5.5 Oppsummering og konklusjoner

I det følgende vil det bli foretatt en kort oppsummering av dette forskningsprosjektet. Avslutningsvis trekkes noen konklusjoner ut fra de mest interessante funnene i forhold til oppgavens forskningsspørsmål.

Det ble først foretatt en korrelasjonsanalyse av de ulike variablene. Av disse fremkommer det at det er en moderat til sterk korrelasjon mellom vokabular ved fire og fem år. Dette betyr at de som har et stort vokabular ved fire år også har et større vokabular ved fem år. Studien har også vist at det er en stor variasjon i barns vokabulare ferdigheter ved begge målinger. Barn i øvre sjiktet har dobbelt til tredobbelt så stort vokabular som barn i nedre sjiktet. Dette samsvarer med tidligere

studier (Biemiller, 2003; Biemiller & Slonim, 2001). Korrelasjonsmatrisen viser også at det er en moderat sammenheng mellom frekvens lesing og antall bøker. Dermed kan det se ut som om de som har mange bøker leser mer enn de som ikke har mange bøker, som igjen påvirker utvikling av vokabularet. Samtidig viser frekvens lesing en signifikant korrelasjon mellom både vokabular ved fire år og ved fem år. Dette bekreftes i regresjonsanalyser som viser at frekvens lesing har det høyeste unike bidraget i forhold til vokabular blant hjemmemiljøfaktorene. Dette er i tråd med blant annet metastudien til Bus et al. (1995) og Le Fevre (2002) selv om disse studiene viser et større unikt bidrag enn i egen undersøkelse. Frekvens lesing er også svakt signifikant korrelert med foreldres utdanning mens foreldres utdannelse og vokabular ved fire år viser svak ikke signifikant sammenheng. Denne sammenhengen ser ut til å være lavere enn andre studier (Hart & Risley, 1995; Dollaghan et al., 1999; Hoff & Tian, 2004). Ved å slå sammen frekvens lesing og antall bøker forklarer disse mer enn variablene gjør hver for seg. Dette kan tyde på slik som Sénechal (2006) hevder, at disse variablene måler noe av det samme og at de derfor forklarer mer unikt bidrag til vokabular når de blir slått sammen.

Det første forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er: *I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjonen i vokabular ved fireårs alder?* Konklusjoner skal fattes med varsomhet. Imidlertid ser det ut som om at når vokabular ved fire år er kontrollert for IQ forklarer frekvens lesing 3,5 % av barns vokabular ved fire års alderen. Totalt forklarer språklige faktorer i hjemmemiljøet ved fire år, 3,8 % av barns vokabular. Bortsett fra frekvens lesing, ser det dermed ikke ut som om de andre variablene kan forklare fire årings vokabular. Hadde data ved 3 års alderen vært tilgjengelig, er det grunn til å tro at vi ville sett samme tendensen som vi ser fra fire til fem år. Barns vokabular på tre år ville muligens forklart vokabular ved fire år, noe som kan indikere at forskjeller i utvikling starter tidligere. I følge Rescorla og Alley (2001) kan forskjeller i barns språkutvikling som skyldes familiebakgrunn observeres allerede fra to års alderen. Når vi også vet at en viktig faktor som bestemmer utvikling av vokabulartilegnelse, er tidligere vokabularkunnskaper (Elshout-Mohr & van Daalen-Keptejns 1987), er det sannsynlig at barns tidlige språkmiljø påvirker deres vokabularutvikling.

Det andre forskningsspørsmålet er: *I hvilken grad kan språklige faktorer i hjemmemiljøet forklare variasjon i vokabular mellom fire til fem år?* Resultater ved fem år viser at når det er kontrollert for vokabular ved fire år, er det fortsatt frekvens lesing som viser det største unike bidraget i forklaring av vokabular med 2,4 %. Imidlertid blir bildet noe annerledes når frekvens lesing og antall bøker blir slått sammen til en variabel. Den unike variansen øker da til 4,4 % noe som kan tyde på at språklige faktorer i hjemmemiljøet har en betydning. Som drøftet tidligere kan det være at ved å utvide antall variabler forbundet med språklige faktorer i hjemmemiljøet, ville en samlet faktor muligens gitt et større unikt bidrag i forhold til vokabular. Totalt forklarer barns språklige faktorer i hjemmemiljøet 5,1 % av barns vokabular i fire års alderen, noe som er en økning på 1,3 % fra fire år. Når variablene frekvens lesing og antall bøker slås sammen til en variabel, forklarer språklige faktorer i hjemmemiljøet 6,1 % av barns vokabular ved fire år, noe som er 2,3 % mer enn ved fire år.

5.5.1 Pedagogiske konsekvenser

Bakgrunnen for denne undersøkelsen har vært å få belyst barns utvikling av vokabular i fire – femårs alderen og hvilken innvirkning barns hjemmemiljø kan ha for deres utvikling av vokabular. Ved å undersøke barn i tidlig alder kan dette bidra til at forebygging kan iverksettes slik at flere barn begynner på skolen med de beste forutsetningene.

Undersøkelsen har vist at det er et stort sprik mellom barns vokabulare ferdigheter. Dette til tross for at utvalget består av barn som i utgangspunktet ikke har hatt behov for spesialpedagogiske tiltak. I følge Scarborough og Dobrich (1994) og Biemiller (2005) er det ikke før barn selv har lært å lese (3. Klasse) at vokabular i førskolealder blir en signifikant prediktor for barns leseforståelse. Dermed er det viktig å tenke forebygging tidlig. Helsestasjonen er en arena som møter foreldre og barn med jevne mellomrom. Allerede i toårs alderen foretas en språklig kartlegging (SATS) deretter ved fire år (Språk 4) (Statped, 2006). Hvis helsestasjonen opplever at et barn er i faresonen, ville det være hensiktsmessig at foreldre og eventuelt barnehagen blir

”kurset” for å fremme barnets språk. Biemiller (2005) hevder at mange intervensjonsprogram som har vært gjennomført på skolen, ikke har foregått over lang nok tid, til at det har hatt noen effekt i forhold til å øke de vokabulare ferdighetene. Barn lærer mange hundre ord hvert år i løpet av sine første syv år (Ibid). Dette kan vanskelig læres bare ved intervensjon i barnehage (eller skole). Derfor er det viktig at foreldre tidlig får informasjon om hvor viktig det er med de ”gode samtalene”, det å stille åpne spørsmål, viktigheten av å lese bøker og å samtale om det man leser. På denne måten kan kvalitativ kunnskap foreldre besitter, bidra til at barn utvikler sitt vokabular. Det ville derfor vært fordelaktig om også logopedier eller spesialpedagoger med fordypning i språk, samarbeider med helsesøstre.

Biemiller (2003; 2007) peker på at det har vært gjort få studier på effektive tiltak for vokabularinstruksjon i førskolealder. Samtidig hevder han at det er viktig å jobbe med direkte vokabularopplæring i førskolealder, så tidlig som mulig (Biemiller, 2003). I førskolealder kreves det muntlig språklige samhandlingssituasjoner for å øke vokabularet. Dette kan foregå både via samtaler eller med utgangspunkt i en tekst (lesing av bøker) (Biemiller, 2007). Egen studie viser at frekvens lesing med førskolebarn har en innvirkning på barnets vokabularutvikling. Å sette av en halvtime hver dag for å bygge opp vokabular, samt å introdusere tre nye ord hver dag vil kunne stimulere språket (Biemiller & Slonim, 2001; Biemiller, 2003). Dette vil kanskje være enklere å få gjennomført i barnehage, enn i barnets hjemmemiljø. Ved å identifisere barn som er i faresonen så tidlig som mulig, vil intervensjon kunne settes inn for å forhindre at gapet i barns vokabular blir større.

5.5.2 Fremtidige undersøkelser

Som en del av en større longitudinell studie, vil det være mulig å forske videre på barns utvikling av vokabular og hva som påvirker dette. Ved å følge barn fra fire til åtte år, vil fremtidig forskning kunne gi et enda bredere bilde av hvilken innflytelse barns språklig hjemmemiljø kan bety for senere leseforståelse.

Det ville også være interessant å foreta en eksperimentell studie hvor barn over en lenger periode blir fulgt i forbindelse med systematisk innøving av vokabular. Er det

slik at økt frekvens av lesing har en effekt på vokabularutviklingen? Ved å sammenligne både hjem og barnehage, kan bildet av barns vokabulare påvirkning ytterligere belyses. En slik studie kan få pedagogiske konsekvenser i forhold til en mer bevisst satsing på vokabulartilegnelse. For de som ikke har det beste hjemmespråklige miljøet, vil det være enda viktigere med et bevisst tilrettelagt språklig miljø i barnehagen. Biemiller (2005) hevder også at det per i dag er en utfordring at det ikke finnes mange studier som identifiserer hvilke ord som det bør instrueres i, på ulike alderstrinn. Alle disse perspektivene kan derfor være interessante.

Det vil også kunne være nyttig å foreta undersøkelser på barn som er yngre. I og med at forskjeller i vokabular allerede i 2 års alderen kan variere (Elshout & van Daalen-Keptejns, 1987), vil det være nyttig å forstå barns tidlige vokabularutvikling. Er det slik at språklige faktorer i barns hjemmemiljø kan påvirke barnets vokabulare ferdigheter ved et tidlig språklig stadie? Hva med det kvalitative aspektet. Er det slik at dialogisk lesing fremmer barns vokabular? Hvis ja, betyr dette at det kan være viktig å styrke informasjon til foreldre på et tidlig stadium, i forhold til hva det er som skaper gode språklig utviklingsmuligheter for barn.

Denne studien har også pekt på at det ville være interessant å utvikle et mer omfattende spørreskjema med språklige variabler i barns hjemmemiljø som inkluderer flere items. Dette ville kanskje kunne gi et mer nyansert og utvidet perspektiv på hjemmemiljøets betydning for barns vokabularutvikling.

Kildeliste

- Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A Morphological analysis. *Monographs of the society for research in child development*, vol.58 (10) 167-175.
- Aukrust, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet, rapport nr. 1.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Bakken, A. (2004). Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (1), 83-91.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*, NOVA Rapport 15
- Beck, I. L. Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Becker, W. (1977). Teaching Reading and Language to the Disadvantaged – What we have learned from field Research, *Harvard Educational Review*, 47 (4), 518-543.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Bernstein, B.E. (1975). *Class, Codes and Control*, London: Routledge and Kegan.
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary. Early, direct and sequential. *American Educator*, Hentet 15. Desember 2008, fra www.fcoe.net/ela/pdf/Vocabulary/Biemiller%20vocab%20%20doc.pdf
- Biemiller, A. (2003). "Vocabulary needed if more children are to read well", *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In A. Hiebert & M. Kamil (Eds), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp.223-242) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition, *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, p.1-10, Hentet 15. Januar 2009, fra <http://www.tvo.org/TVOOrg/Images/tvoresources/B46D9E14-FF7B-D219-BC3B1D1061263889.pdf>

- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition, *Journal of Educational Psychology*. (3), 498-520.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of language Comprehension in Children*, New York: Psychology Press.
- Bornstein, H. M, Haynes, M.O. (1998). Vocabulary competence in early Childhood: Measurment, Latent construct, and Predictive validity. *Child Development*, Vol. 69 (3), 654-671
- Bradley, L. and Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*. Vol 301, 419-421.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo, Pax.
- Byrne, B., Olson, R.K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., deFries, J.C., Wilcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, Vol. 29 (1), 33-49.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini , A.D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of educational Research*. 65, 1-21.
- Child Language and Learning. (2008) Hentet 1. Oktober 2009, fra <http://www.uv.uio.no/english/research/researchgroup/language-dev/index.html>
- Child Language & Learning prosjektsøknad. (2007). *"The nature and developement of language and communication skills in pre-school children*. Søknad om midler til frittgående prosjekter- samfunnsvitenskap (FRISAM), Norges Forskningsråd.
- Child Language & Learning testbatteri. (2007). *Testbatteri utviklet i forbindelse med longitudinelle studier ved forskergruppen Child Language and Learning*, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Christoffersen, K.A. (2007). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS 3*. Utgave, Oslo: Unipub.
- Cook, T.D. & Campbell , D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, p.421-429.

- Coyne, M.D., Simmons D.C. & Kame 'enui, E.J. (2004). Vocabulary Instruction for Young Children at Risk of Experiencing Reading Difficulties: Teaching word meanings during shared storybook readings. In Baumann, J. F. And Kame'enui, E.J. (Eds), *Vocabulary Instruction: Research to practice*. (pp. 41-58) New York: Guilford
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1993). Children's literacy environments and early word recognition subskills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5 193-204.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-51), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Da Vaus , D. (2002). *Surveys in Social Research*, Routledge
- Dollaghan, C.A., Compell, T.F, Paradise, J.L., Feldman, H.M, Janosky, J.E., Pitcoirn, D.N., Kursk-Lasky, M. (1999). Maternal Education and measures of Early Speech and Language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 42, (6), p. 1432-1443
- Dunn, L.M. , Dunn, L.M., Whetton, C & Burley, J. (1997). *The British Vocabulary Scale*. Second edition, London: nferNelson.
- Dunn, L. M. & Dunn, G. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunning, D. B., Masson, J.A. & Stewart, J.P. (1994). Reading to Preschoolers: A Response to Scarborough and Dobrich (1994) and Recommendations for Future Research. *Developmental Review*, vol.14 (3), 324-339.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Elshout, M. & van Daalen-Kapteijns. (1987). Cognitive processes in learning word meanings. I . McKeown, M.G. (Red): *The nature of vocabulary aquisition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Entwisle, D.R. & Astone, N.M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521-1540
- Fritjers, J.C., Barron, R.W. & Brunello, M. (2000). Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders' Oral Vocabulary and Early Written Language Skills. *Journal of Educational Psychology*, Vol.92, (3), 466-477.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8th Ed.). Berkshire: Allyn and Bacon
- Gathercole, S, Hitch, G., Service, E. & Martin, A. (1997). Phonological Short-Term Memory and New Word Learning in Children", *Developmental Psychology*, Vol.33 (6), 966-979
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & C. L. Peterson (1996). Some observations on a Simple View on Reading in C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.) *Reading Comprehension Difficulties*, New Jersey: LEA: 1-13.
- Goswami, U. (2001). Early Phonological Development and the Acquisition of Literacy", in Neuman SB & Dickinson DK (eds), *Handbook of Early Literacy Research*, p. 111-126, New York: Guilford Press.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*, Hove, Erlbaum
- Graves, M.F, Juel, C. & Graves, B.B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grønberg, Køhler, Lund og Høeg Møller. (1988). *Dansk Impresiv Morfologisk test (DIM)*, Herning: Special-pædagogisk Forlag A/S
- Hart, B. and Risley, T. R. (1995) *Meaningful Differences in Everyday Parenting and Intellectual Development in Young American Children.*, Baltimore: Brookes.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and School. *Language in Society*, 11, 49-76
- Hindman, A., Connor, C.M., Jewkes, A.M., Morrison, F.J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early childhood Research Quarterly*, 23, 330-350
- Hoff, E., Larsen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting* (2nd ed. p. 231-252), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development*, (73), 418-433
- Hoff, E & Tian, C. (2004). Socioeconomic status and cultural influences on language, *Journal of Communication Disorders*, (38), 271-278
- Hood, M., Conlon, E., and Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis, *Journal of Educational Psychology*, Vol.100, (2), 252-271
- Hoover, W.A. & Gougt., P.B. (1990). The simple view of reading, *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160
- Huston, A.C., McLoyd, V.C. & Garcia Coll, C. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Institutt for spesialpedagogikk (ikke foreløpig utgitt) (2008). *Håndbok for The British Picture Vocabulary Scale – norsk standardisering og bearbeiding*.
- Kleven, T.A. (2002a) Begrepsoperasjonalisering, i Lund T, *Innføring i forskningsmetodologi*, s. 141-183, Oslo: Unipub.
- Kleven TA. (2002b). Ikke-eksperimentelle design, i Lund T, *Innføring i forskningsmetodologi*, s.219-264, Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding 16, 2006-2007, Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318
- Lund, T & Christoffersen, K.A. (1999). *Innføring i statistikk*, Oslo: Universitetsforlagets Metodebiblioteket.
- Lund, T. (2002a), Metodologiske prinsipper og referanserammer, i Lund T, *Innføring i forskningsmetodologi*, (pp. 79-124) Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Kvasi Eksperimentelle design, i Lund T, *Innføring i forskningsmetodologi*, (pp. 219-264) Oslo: Unipub.
- Markman, E.M. (1989). *Categorization and naming in children. Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press

- Markman, E.M. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins and domain specificity. In M.R. Gunnar, M.P. Maratsos (Eds), *Modularity and constraints in language and cognition: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 59-101. Hillsdale NJ: Erlbaum
- Michnik Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2000). Word learning: icon, index or symbol? I: Michnik Golinkoff, R & Hirsh-Pasek, K., Bloom, L. B., Woodward, A.L., Akhtar, N., Tomasello, M. & Hollich, G. *Becoming a word learner: A debate on lexical aquisition*. New York: Oxford University Press: Oxford.
- Morrow, L.M. (1983). Home and School Correlates of early Interest in Literature. *Journal of Educational Research*. Vol.76
- National Reading Panel (2000). Report of the national reading panel: *Teaching children to read. An evidence-based assesment of the scientific literature on reading and its implications for reading*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), Washington DC , Hentet 22. Oktober 2008, fra <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>
- Nagy, W. E., Anderson, R. C, Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270
- NESH, (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer, Hentet 30. September 2009 fra, <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>
- OECD Reports, PISA. (2007). Hentet 30. September 2009, fra http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_201185_39700732_1_1_1_1,00.html
- Pedhazur , E..J. (1997). *Multiple regression in behavioral research* (3.rd ed). Toronto, Ontario, Canada: Harcourt Brace College.
- Peters, A.M. & Boggs, S.T. (1986). "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition", In B.B. Schieffelin & E. Ochs, eds. *Language Socialization Across Cultures*, (pp.80-96) Cambridge: Cambridge University Press.
- PIRLS. (2006). *International Report, IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, International Study Center, Boston College. Hentet 30. September 2008 fra, <http://timss.bc.edu/pirls2006/>
- Rescorla, L. & Alley, A. (2001). Validation of the Language Development Survey (LDS): A parent report tool for identifying language delay in toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 434-445

- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects childrens emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 35. (1), 20-28
- Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X., specific language impairment and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26, 7-27.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. (2005). The Role of Literacy Practices in Preschool Children`s Language and Emergent Literacy Skills, *Journal of Speech, Language and Hearing*, Vol. 48, (2), 345-360
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk* , Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J.C. & Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences on Prereaders Skill in Australia, Scandinavia and the United States, *Journal of Educational Psychology*, Vol.97 (4)705-722
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care*, 172 (2), 113-112
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schjølberg, S.S, Lekhal, R., Wang, M.V., Zambrana, I.M, Mathiesen, K.S, Magnus, P., Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*, Nationalt folkeinstitutt, rapport 10, Oslo
- Sénéchal, M. & Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly* 28, 261–272.
- Sénéchal, M. og Le Fevre, J-A. (2002). Parental involvment in the development of children`s reading skills: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460
- Sénéchal, M., Le Fevre, J-A. , E.M. Thomas and K.E. Daley (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language, *Reading Research Quarterly* , 33(1), 96–116
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, E.P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children`s vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, (88), 520-536

- Sènèchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In: S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds), *Handbook of early literacy research: Vol.2* (p. 173-182). New York: Guilford Press.
- Shadish, W.R. Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shore, W. J. & Durso, F. T. (1990). Partial Knowledge in Vocabulary Acquisition: General Constraints and Specific Detail. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 315
- Siegel, I.E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & L.E. Siegel (Eds). *Families as learning environments for children* (pp.47-86). New York: Plenum
- Smith, L. B. (2000). *Learning how to learn words: An associative crane*. In *Becoming a Word Learner*. New York: Oxford University Press. Hentet 20. Februar 2009 fra, <http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/currentpapers.html>
- Stahl, S. A. (1989). Task variations and prior knowledge in learning word meanings from context. In S. McCormick & J. Zutell (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (p. 197-205). Chicago: The National Reading Conference.
- Stahh, S.A. (1999). *Vocabulary development*. MA: Brookline Books. Cambridge.
- Stahl, S.A. & Fairbanks M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A modell-based meta analyses. *Review of Educational Research*. 56, 72-110
- Stahl, S.A & Nagy, W.E. (2006) *Teaching Word Meanings*, New York: Routledg.
- Statped (2006) . *Språksjekk for alle 2- og 4-åringer*, Hentet 18. April. 2009 fra, http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=33644&pslanguage=NO
- Sternberg, R., & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481
- Tetzchner, S. Von, Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G., Smith, L., (1993). *Barns språk*, Oslo: Gyldendal Akademiske.

- The National Reading Panel, (2001). *"Teaching Children to Read"*, Summary Report, U.S Department of Education (ED), Hentet 22. Oktober 2008 fra, <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*. 22(2), 217-234. Cambridge University Press
- Wechsler, D. (2002) WIPPSI-III: *Wechsler preschool and primary scale of intelligence* 3rd edition. Manual. Svensk versjon ved Eva Tidemann 2005 ed. Psychological Corp: Harcourt Assesment. Bearbeidet til norsk for forskningsformål ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- West, R. F., Stanovich, K. E., & Mitchell, H. R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*. 28, 34-51
- Whitehurst, A., Epstein, J.N., Angella, A.L., Smith, M., Fischel, J.E (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, Vol 30, 679-689
- Whitehurst, A. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, No. 69, 848-872
- Zeece, P. D. (2007). The Style of Reading and Reading in Style, *Early Childhood Educational Journal*, Vol.35 (1), 41-45

VEDLEGG

Vedlegg 1: BPVS instruksjon og eksempel på oppgave

ADMINISTRERING AV THE BRITISH PICTURE VOCABULARY SCALE

Det er viktig at du starter med øvingsoppgavene før du gjennomfører selve testen. Instruksjonen til øvingsoppgaven finner du i testboken.

Startsted: For et normalt fungerende barn begynner testingen med oppgavesettet som tilsvarer barnets alder. Start med det første leddet og gjennomfør alltid alle leddene i hvert oppgavesett.

Nedre grense tilsvarer oppgavesettet der barnet har mer enn 1 feil. Dersom barnet har mer enn

1 feil på da bakover i oppgavesettene til nedre grense er fastsatt.

Øvre grense tilsvarer oppgavesettet der barnet har 8 eller flere feil.

Registrering av svar: Skriv ned nummeret på den illustrasjonen barnet peker på under "Svar". Hvis barnet svarer feil, sett i tillegg en strek gjennom sirkelen.

HUSK DISSE REGLENE:

- *Gjennomfør alltid de 12 testleddene i hvert oppgavesett*
- *Nedre grense 1 eller ingen feil i oppgavesett*
- *Øvre grense 8 eller flere feil i oppgavesett*

Oppgavesett 1 Alder 2 ½ - 3	Svar
1. hand	(1) _____ <input type="radio"/>
2. baby	(2) _____ <input type="radio"/>
3. katt	(2) _____ <input type="radio"/>
4. hoppe	(4) _____ <input type="radio"/>
5. buss	(4) _____ <input type="radio"/>
6. drikke	(3) _____ <input type="radio"/>
7. traktor	(4) _____ <input type="radio"/>
8. løpe/springe	(1) _____ <input type="radio"/>
9. port	(3) _____ <input type="radio"/>
10. lese	(2) _____ <input type="radio"/>
11. ku	(1) _____ <input type="radio"/>
12. kvinne	(3) _____ <input type="radio"/>
Antall feil	

Oppgavesett 2 Alder 4 - 5	Svar
13. stige	(2) _____ <input type="radio"/>
14. plume	(1) _____ <input type="radio"/>
15. sirkel	(4) _____ <input type="radio"/>
16. steartlys	(2) _____ <input type="radio"/>
17. gjennomsklig	(4) _____ <input type="radio"/>
18. reder/reir	(4) _____ <input type="radio"/>
19. danse	(4) _____ <input type="radio"/>
20. skipnødde	(1) _____ <input type="radio"/>
21. bonde	(3) _____ <input type="radio"/>
22. spindeltev	(3) _____ <input type="radio"/>
23. hals	(3) _____ <input type="radio"/>
24. pingvin	(1) _____ <input type="radio"/>
Antall feil	

Oppgavesett 3 Alder 6 - 7	Svar
25. pakke inn	(4) _____ <input type="radio"/>
26. frukt	(1) _____ <input type="radio"/>
27. lukte på	(3) _____ <input type="radio"/>
28. pill	(1) _____ <input type="radio"/>
29. læreren	(2) _____ <input type="radio"/>
30. fallt	(3) _____ <input type="radio"/>
31. panda	(4) _____ <input type="radio"/>
32. trimme/tenne	(4) _____ <input type="radio"/>
33. myrt	(2) _____ <input type="radio"/>
34. kilo	(1) _____ <input type="radio"/>
35. måle	(2) _____ <input type="radio"/>
36. skrelle	(3) _____ <input type="radio"/>
Antall feil	

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foreldre



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Kjære foresatte!

Oslo 04.12.2007

ANGÅENDE DERES BARN DELTAGELSE I PROSJEKT OM BARN SPRÅKUTVIKLING

Vi ønsker først og fremst å takke for at du/dere ga tillatelse til at ditt/deres barn kan delta i prosjektet om barns språkutvikling i regi av Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo). Ditt barns deltagelse er et viktig bidrag til å gi oss mer kunnskap om språk- og leseutvikling hos barn i alderen fire til åtte år. Gjennom den store gruppen barn som deltar i undersøkelsen, vil vi også få informasjon som gjør at vi kan utvikle tiltak som best mulig kan hjelpe barn med forsinket språkutvikling.

I forbindelse med språkutviklingsprosjektet, ønsker vi å samle inn noen bakgrunnsopplysninger fra foresatte. Vedlagt følger derfor 2 korte spørreskjemaer som vi svært gjerne ønsker at du/dere skal fylle ut. Ferdig utfylt skjema kan sendes i retur til oss i den ferdig frankerte svarkonvolutten, eller leveres til barnehagen.

Datamaterialet behandles konfidensielt og vil ikke bli lagret på navn eller fødselsdato. Vi som arbeider med prosjektet har taushetsplikt. Ta gjerne kontakt med undertegnede på telefonnr. 22 85 80 71 hvis du har spørsmål knyttet til spørreskjemaene eller prosjektet.

Det er fint om du leverer utfylte spørreskjemaer i retur **så snart som mulig**. På forhånd takk for verdifull hjelp.

Vennlig hilsen

Eva-Signe Falkenberg,
Prosjektleder/ 1. amanuensis

Prosjektet er tilrådd av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskning.

Vedlegg 3: Spørreskjema – A (2 sider)

Spørreskjema - A

Barnets navn: _____ Dato for utfylling: _____
(dd.mm.åååå)

A. Bakgrunnsopplysninger

1. Familiestørrelse; personer som bor sammen i husstanden. Sett kryss.

- mor far eldre søsken; alder _____ yngre søsken; alder _____
 andre (beskriv): _____

2. Hva slags utdanning har du/dere? Sett kryss på høyeste fullførte utdanning.

- | mor | far | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | grunnskole/ folkeskole (7-10 år) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Videregående skole yrkesfag/yrkesskole (1-2 år) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Videregående skole allmennfag/gymnas |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Høyskole/universitetsutdanning mindre enn 4 år |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Høyskole/universitetsutdanning, 4 år eller mer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Annen utdanning; hva slags? _____ |

3. Kjenner du til noen i familien/slekten som har språkvansker og/eller lese- og skrivevansker? Sett kryss.

- Ja Nei Vet ikke

Hvis ja, hvilken relasjon har familiemedlemmet til barnet (beskriv):

4. Har barnet noen gang hatt en varig hørselssvekkelse?

- Ja Nei **Hvis ja**, vær vennlig å gi nærmere opplysninger nedenfor

5. Er norsk hovedspråket hjemme?

- Ja Nei **Hvis nei**, vær vennlig å gi nærmere opplysninger nedenfor

Tilleggsopplysninger:

B. Tidlig språkutvikling

6. Bablet barnet som liten/spedbarn? Sett kryss:

Ja Nei Vet ikke

Hvis ja, hvor mye: Lite Mye

7. Hvor gammelt var barnet da hun/han sa sine første ord? Sett kryss (ca. år).

1 år 1 ½ år 2 år 2 ½ år 3 år

Hvis senere enn 3 år skriv når (ca. år): _____

8. Hvor gammelt var barnet når han/hun begynte å sette sammen to eller flere ord/snakke i enkle setninger (som for eks. "Mamma melk" eller "mamma gå butikken")?

Skriv barnets alder (ca. år.mnd): _____

C. Forhold til lesing/skrift

9. Hvor ofte leser noen i hjemmet en bok for barnet? Sett kryss:

nesten aldri flere ganger i uken
 en eller to ganger i måneden nesten hver dag
 en gang i uken

10. Hvor godt liker barnet å bli lest for? Sett kryss:

litt nokså godt godt svært godt liker ikke

11. Hvor ofte spør barnet om hva trykte ord betyr (f.eks ord i bøker, på skilt osv.)?

nesten aldri flere ganger i uken
 en eller to ganger i måneden nesten hver dag
 en gang i uken

12. Hvor mange billedbøker for barn har dere i hjemmet? Sett kryss (ca. antall):

0 – 2 3 – 10 10 – 50 50 – 100 mer enn 100

Vedlegg 4: Korrelasjonsanalyse foretatt med Spearmans Rho

Variabel N = 154	1	2	3	4	5	6	7
1. Utdannelse	1						
2. Frekvens.lesing	.189*	1					
3. Antall bildebøker	.198*	.299**	1				
4. Motivasjon lesing	.140	.176*	.156	1			
5. IQ	.180*	-.044	.107	.147	1		
6. BPVS 4 år	.071	.188*	.082	.071	.229**	1	
7. BPVS 5 år	.146	.262**	.204*	.007	.305**	.506**	1

**Korrelasjon er signifikant på .01 nivå (2-halet). *Korrelasjon er signifikant på .05 nivå (2-halet)