

«... det er mange måter å være norsk på»

*Hvilke pedagogiske tilnærminger støtter utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn?
En litteraturstudie.*

Alina Hagen



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for Pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Pedagogiske tilnærminger som støtter utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn

En systematisk litteraturgjennomgang

«... det er mange måter å være norsk på»

(Rammeplanen, 2011)

© Alina Hagen

2015

«... det er mange måter å være norsk på»

Alina Hagen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

«... det er mange måter å være norsk på» er en masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Politiske dokumenter som styrer barnehagens virksomhet med deres vekt på språkutvikling til minoritetsspråklige barn, nasjonale evalueringsrapporter, betydningen av vokabularet for senere leseferdigheter, samt minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner er bakgrunnen til studien. Funn i rapporter og undersøkelser tyder på at pedagoger i barnehage mangler kunnskap om flerkulturelt arbeid, samt hvordan de skal legge til rette for barns språktilegnelse og språklæring. Målet med studien er å skaffe både teoretisk og empirisk grunnlag i arbeid med utvikling av språkferdigheter på majoritetsspråket hos barnehagebarn med et annet morsmål enn norsk. Studien søker svar på hvilke pedagogiske tilnærminger som kan støtte utviklingen av andrespråkvokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn. Denne masteroppgaven er bygget opp som en systematisk litteraturgjennomgang av internasjonale forskningsartikler som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen.

Internasjonale databaser ble brukt i litteratursøket. Eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier som undersøkte utviklingen av vokabularet på andrespråket hos barnehagebarn mellom tre og seks år ble inkludert i første omgang. Et nytt litteratursøk via relaterte og siterte studier med utgangspunkt i det første søket ble gjort for hver gang et nytt kapittel skulle skrives. Studier som forsket på enspråklige barn ble etterhvert inkludert i oppgaven for å belyse spørsmålene om sammenheng mellom vokabular og senere leseferdigheter for bedre å forstå de individuelle forskjellene i barns språklige utvikling, samt hvordan disse forskjellene påvirker skoleprestasjoner senere. Noen studier som forsket på enspråklige barn ble også inkludert for å belyse den generelle effektiviteten av lese- og vokabulartreningsprogram. Teoretiske perspektiver på andrespråklæring fra barnespråkforskningens-, sosiokulturelt- og psykolingvistisk forskningsperspektiv dannet det teoretiske rammeverket i oppgaven.

Studien viser at en rekke pedagogiske tilnærminger effektivt kan støtte utviklingen av andrespråkvokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn. Ulike former av vokabulartreningen ser ut til å fremme kunnskaper om utvalgte ord hos alle barn. Minoritetsspråklige barn med begrenset vokabular på majoritetsspråket kan profittere på eksplisitt forklaring av både hverdagsord og sjeldne ord forsterket med audio- og videostøtte.

Høytlesing av bøker er en tilnærming som effektivt støtter utviklingen av vokabularet på majoritetsspråket. Et godt og systematisk samarbeid om lesing av bøker mellom barnehage og hjemmet øker foreldrenes involvering i minoritetsspråklige barns lesing. Lesing av forskerlagede digitale bøker ser ut til å være en effektiv tilnærming til stimulering av barns ordkunnskaper. Tospråklig opplæring kan virke positivt på utvikling av ferdigheter. Den språklige sammensettingen og dagens praksis i norske barnehager, samt mangel på både menneskelige og materielle tospråklige ressurser tyder på at tospråklig opplæring er en lite aktuell tilnærming. Pedagoger ser ut til å være en viktig ressurs i språkstimulerende arbeid med minoritetsspråklige barnehagebarn. Voksnes bruk av et variert og rikt vokabular i samtaler med barn stimulerer ordkunnskapene hos alle barn og bidrar til leseforståelse senere i skoleårene. Kompetansehevingsprogrammer i nær tilknytning til praksis som stimulerer pedagogenes samspill med barn, samt programmer som følger opp implementering av nye språkstimulerende tiltak kan være en god investering i barnehagens arbeid med utvikling av vokabularet på andrespråket hos barn med et annet morsmål enn norsk.

Forord

En av ni informanter i undersøkelsen til Firing og Klomsten (2013), publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (97 (1), s. 40-51), brukte togmetaforen for å sette ord på sin opplevelse av skriveprosessen under arbeid med egen masteroppgave. Jeg kunne godt sammenligne min skriveprosess med en «Topp 7» tur både på grunn av temaets omfang og den begrensede tidsperioden oppgaven ble skrevet på.

Miljømessige faktorer knyttet til enhver skriveprosess har i mitt tilfelle spilt en betydelig rolle. Det hadde vært umulig å skrive denne oppgaven på normalt tid om jeg ikke fikk full støtte av min mann, Claus Hagen. Han tok seg både av barna og regninger slik at det skulle bli mulig for meg å være en fulltidsstudent. Han har i to år korrekturlest de meterlange sidene til både studiekraft og masteroppgaven, slik at han godt kunne få tilskrevet noen ekstra studiepoeng av meg!

En masteroppgave skal ha en forskbar problemstilling og handle om et samfunnsaktuelt tema. Min gode venninne og en tidligere kollega av meg, Siri Steen, har vekket min interesse for oppgavens tema. Hennes kunnskap om minoritetsspråklige barn og deres språkutvikling på majoritetsspråket, som hun har delt med meg, kan i stor grad forklare valg av problemstillingen. Som en god venn, leste Siri flittig hele oppgaven og kom med nyttige innspill.

I over fem år har jeg jobbet både som pedagogisk leder og «ped-2» i en kommunal barnehage med overtall av minoritetsspråklige barn. Mine egne erfaringer i hvordan minoritetsspråklige barn tilegner seg andrespråket, samt hva barnehageansatte gjør og ikke gjør for at de skal lykkes med dette, har i stor grad motivert meg gjennom hele skriveprosessen.

Min veileder Vibeke Grøver er den som satt prikken over «i»-en. Det er selvsagt at en person på et slikt vitenskapelig nivå i betydelig grad har løftet oppgaven. Hun har også vist meg kjernen av en god veiledning. Denne erfaringen tar jeg med meg i den nye jobben.

Oppgaven er ferdigskrevet, og det kjennes godt å si: Tusen hjertelig takk for deres bidrag, Claus, Siri og Vibeke!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og problemstilling	1
1.2	Avgrensninger og presiseringer	3
1.3	Presentasjon av oppgaven.....	4
2	Metode.....	6
2.1	Egen metode	6
2.1.1	Begrensninger.....	7
2.2	Metoder brukt i studiene på forskningsområdet	8
2.2.1	Forskningsdesign og deres metodologiske utfordringer	8
2.2.2	Utvalg og metodologiske utfordringer	11
2.2.3	Kartleggingsmetoder og valg av måleinstrumenter	12
2.3	Oppsummering	15
3	Teoretiske perspektiver på barns andrespråklæring	16
3.1	Sosiokulturelt forskningsperspektiv	16
3.2	Barnespråkforskningens perspektiv	19
3.3	Psykolingvistisk forskningsperspektiv	21
3.4	Oppsummering	23
4	Vokabular	24
4.1	Aspekter ved vokabularet.....	24
4.2	Betydningen av vokabularet for senere leseferdigheter	25
4.3	Individuelle forskjeller i ordkunnskap	26
4.3.1	Barns språklige miljø i hjemmet	28
4.3.2	Minoritetsspråklig bakgrunn	30
4.3.3	Språkstimulerende faktorer i barnehage.....	32
4.4	Oppsummering	35
5	Forskningsbaserte tiltak som støtter utviklingen av vokabularet	36
5.1	Tiltak basert på vokabulartrening.....	36
5.1.1	Individuelle forskjeller i respons på vokabulartrening.....	39
5.1.2	Den «menneskelige faktoren»	42
5.1.3	Vokabulartrening og minoritetsspråklige barn.....	45

5.1.4	Overføring av ferdigheter.....	48
5.1.5	Oppsummering	49
5.2	Tospråklig opplæring i barnehagen.....	51
5.2.1	Tiltak som støtter ulike typer av tospråklighet.....	51
5.2.2.	Morsmålstøtte eller utvikling av andrespråket?	54
5.2.3	Oppsummering	55
6	Tiltak basert på lesing av bøker i barnehage og i hjemmet.....	57
6.1	Høytlesingsstrategier	57
6.1.1	Lesing av bøker i hjemmet.....	59
6.1.2	Lesing av bøker i barnehagen.....	61
6.1.3	Lesing av bøker for minoritetsspråklige barn	63
6.1.4	Hvilke språkferdigheter stimuleres ved lesing av bøker?	65
6.1.5	Oppsummering	66
6.2	Språkstimulering ved hjelp av digitale læremidler	67
6.2.1	Effekten av digitalbasert lesing på barns vokabular.....	68
6.2.2.	Digitalbasert lesing og minoritetsspråklige barn.....	69
6.2.3	Digitalbasert lesing versus høytlesing med voksenstøtte.....	70
6.2.4	Oppsummering	71
7	Hovedfunn og drøfting	72
7.1	Hovedfunn i minoritetsspråklige barnehagebarn sine ordkunnskaper og utviklingen av vokabularet	72
7.2	Hovedfunn i forskningsbaserte tiltak som støtter utviklingen av vokabularet.....	74
7.2.1	Vokabulartrening.....	74
7.2.2	Tospråklig opplæring	77
7.3	Hovedfunn i studier basert på lesing av bøker i barnehage og i hjemmet	78
7.3.1	Lesing av bøker i barnehage og i hjemmet	78
7.3.2	Digitalbasert lesing.....	79
7.4	Oppsummering	80
7.5	Avsluttende kommentar	81
	Litteraturliste	82

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Høsten 2013 var det om lag 44 800 elever med et annet morsmål enn norsk som fikk særskilt norskopplæring med bakgrunn i utilstrekkelig kompetanse i norsk. 76,8 prosent av minoritetsspråklige barn i alderen 1-5 år går i barnehage ifølge Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Barnehagen er derfor en viktig arena for utvikling av gode språkkunnskaper før skolestart. Forskrift om Rammeplanen krever blant annet at barnehagen både skal støtte bruk av barnets morsmål, samt arbeide aktivt med å fremme barnets norskspråklige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen (2011) viser til de demografiske endringene som har skjedd i samfunnet og fremhever betydningen av det kulturelle mangfoldet ved å understreke at «... det er mange måter å være norsk på» (s.3). Barns ulike erfaringer skal dermed gjenspeiles i barnehagens arbeid i utvikling av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter tilpasset deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger.

Rammeplanen (2011) utpeker samtidig personalet som viktige språklige forbilder. Vatne og Gjems (2014) har i sin studie om barnehagelæreres arbeid med barns språklæring gjennomført en analyse av innholdet i faget pedagogikk i den nasjonale rammeplanen for førskolelærerutdanning. Undersøkelsen har vist at begrep som barns «språk» eller «språktilegnelse» ikke er inkludert i faget på lik linje med «fonologisk bevissthet», som er en grunnmur for utvikling av leseferdigheter senere i livet. Studien avdekker at barnehagelærere, som tok utdanningen mellom 2003 og 2012, kan ha manglende kompetanse i hvordan de skal legge til rette for barns språktilegnelse og språklæring. Nasjonal survey undersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehagen utenfor de store byene (Andersen et.al, 2011) la særlig vekt på kartlegging av personalets arbeid med minoritetsspråklige barn og deres familier. Hovedfunnet er at kun tre prosent av 813 yrkesutøvere som deltok i undersøkelsen har fordypning og/eller videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller lignende. Dette påvirker for eksempel valg av innholdet i de strukturerte aktivitetene i barnegrupper, samt den pedagogiske praksisen barn og foreldre møter i barnehagen i rurale strøk.

Barns oppholdstid i barnehagen har økt fra 2004 til 2008 – fra 30 til 33 timer (Sæther, 2010). Tiden som barna tilbringer i barnehagen er viktig for både språkutvikling og utvikling av

senere lese- og skriveferdigheter. (Dickinson & Tabors, 2001). Den longitudinelle studien The Home-School Study of Language and Literacy development ved Harvard University trakk frem pedagogenes evne til kognitivt utvidende samtaler og bruk av lavfrekvente ord som en betydningsfull side ved barnehagekvalitet (Dickinson & Tabors, 2001; Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007). Øvrig forskning viser samtidig at barns språklige erfaringer i barnehagen danner et grunnlag for livslang læring (Grøver Aukrust, 2005). Kvaliteten av opplæringstilbudet barna møter i barnehagen gir konsekvenser for skolefaglig læring både på kort og lang sikt (Grøver Aukrust & Rydland, 2009). De kortsiktige effektene knyttes til utvikling av barns vokabular, mens leseforståelsen blir påvirket på lang sikt (Grøver Aukrust, 2005). Forskjellene som dannes i førskolealderen følger barna gjennom hele skolegangen. I den norske studien som følger opp 219 enspråklige barn med norsk som morsmål fra barnehage til skolealder, viser de midlertidige resultatene at de flinkeste har over tre ganger større vokabular enn de svakeste. Internasjonal forskning viser at de som har mye i utgangspunktet fortsetter å få mer i motsetning til de som har lite fra før (Stanovich, 1986). Derfor vil minoritetsspråklige barn som ofte kan mindre norsk enn sine jevnaldrende med norsk som morsmål fortsette å underprestere i skolefag (Rydland, 2007).

Regjeringen identifiserer i sine stortingsmeldinger manglende språkferdigheter som et hinder for inkludering og et potensielt samfunnsproblem og setter i gang en rekke tiltak i barnehagesektoren for å utjevne de sosiale forskjellene (KD, 2006-2007, 2008-2009, 2006-2010). Allerede i 2004 kom det en Strategiplan som tok utgangspunkt i at elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer dårligere ut enn majoritetsspråklige, med hensyn til deltagelse i og læringsutbytte i utdanningen (UFD, 2004). Som middel for oppnåelse av Strategiplanens mål 1 «å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder» ble det tilført et øremerket tilskudd til kommuner som supplement til egen innsats. Rambøll Management (2014) har nylig evaluert tilskuddsordningen med bakgrunn i at antall minoritetsspråklige barn i barnehage økte med 145 prosent fra 2006 til 2013, mens tilskuddssatsen til nesten alle landets kommuner derimot har gått ned med 46 prosent. Rambøll (2014) fant at det er lite fokus på måling av resultater og effekter av språkstimuleringsinnsatsen. Dette gjør det vanskelig, ifølge Rambøll (2014), å si noe om hva midlene i realiteten fører til, samt å se på tilskuddsordningens resultater isolert fra øvrige faktorer. Læring av språk er et komplekst fenomen som påvirkes av en rekke individuelle og kognitive faktorer, samt den sosiale konteksten læringen foregår i (Baker 2011; Bialystok,

2001). I sin Kunnskapsoversikt «Tidlig språkstimulering og livslang læring» snakker Grøver Aukrust (2005) om at mange faktorer under barns oppvekst opptrer samtidig og hemmer identifisering av faktorens betydning hver for seg. Det utdypes videre at enkelte effekter av tidlig språkstimulering blir tydeligere og viktigere senere i skoleløpet. I denne rapporten blir barnehage dermed til en viktig bidragsyter i barns språkstimulering i førskolealder.

De ovennevnte styringsdokumentene og forskningsrapportene peker mot den viktige rollen barnehagen spiller i barns språklige utvikling, samtidig som det registreres manglende kompetanse blant yrkesutøvere på dette området. På bakgrunn av dette søker denne studien svar på følgende problemstilling:

Hvilke pedagogiske tilnærminger støtter utviklingen av andrespråkvokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn?

Denne masteroppgaven er teoretisk og er derfor bygget opp som en litteraturgjennomgang av internasjonale forskningsartikler, som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen. Målet med studien er å skaffe både teoretisk og empirisk grunnlag i arbeid med utvikling av språklige ferdigheter hos barnehagebarn med minoritetsbakgrunn. Meningen med studien er dessuten å gi barnehagelærere noen konkrete eksempler på hvordan de i praksis kan legge til rette for et godt utviklet vokabular.

1.2 Avgrensninger og presiseringer

Jeg vil altså undersøke hvilke tiltak som virker på utviklingen av vokabularet på andrespråket hos minoritetsspråklige barnehagebarn. Videre er det nødvendig å komme med noen avgrensninger og presiseringer.

Med minoritetsspråklige barnehagebarn menes det barn som har annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som går i barnehage og som lærer norsk som andrespråk. Denne kategorien inkluderer språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2008a). Dette er en definisjon av minoritetsspråklige som utløser midler til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealderen (Kunnskapsdepartementet, 2008b). I oppgaven brukes definisjonen minoritetsspråklige på barn med et annet morsmål enn majoritetsspråket. Oppgaven er bygget på internasjonale artikler som bruker ulike betegnelser av barn som lærer to språk. De mest vanlige begrepene

er tospråklige, flerspråklige, førstespråk, andrespråk, morsmål, samt majoritetsspråk. Betegnelsen tospråklige i denne oppgaven betyr at barnet lærer flere språk samtidig, men ikke nødvendigvis behersker dem like godt. Betegnelsen førstespråk brukes for å beskrive et språk som barnet har lært seg først og har mest tilknytning til via sine foreldre. Betegnelsen morsmål gjenspeiler det språket som barnet bruker i hjemmet. Det hender at barnet har to morsmål dersom foreldrene har ulike språk.

I oppgaven velger jeg å fokusere på utviklingen av vokabularet kun på andrespråket. Utvikling av språkferdigheter på førstespråket, samt hvordan denne utviklingen påvirker tilegnelse av andrespråket er et viktig tema, men grunnet oppgavens omfang ble disse sidene ved minoritetsspråklige barns språkutvikling utelukket. Betegnelsen andrespråk betyr at barnet lærer et annet språk enn morsmålet. Andrespråket er majoritetsspråket i samfunnet. Kategorien majoritetsspråklige omfatter barn som har majoritetsspråket som sitt førstespråk. Norsk er majoritetsspråket i Norge, mens engelsk er majoritetsspråket for de fleste barn i de utvalgte artiklene. Det er vanlig i Norge at barn starter i barnehagen ved ett års alderen etter at foreldrepermisjonen er over. I denne oppgaven blir det fokusert på barn fra tre til seks år, det vil si barn på «stor avdeling». Med pedagogiske tilnærminger menes det alle typer allmennpedagogiske aktiviteter rettet mot utvikling av barns vokabular. Høygård, Mjør og Hoel (2009) viser i sitt Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen til den menneskelige faktoren i barnehage, som er både viktig og avgjørende. Videre utdypes det at til tross for at barn er viktige for hverandre, også språklig, at de voksne er rollemodeller, som organiserer aktivitetene, slik at de kommer barna til gode. I oppgaven legges det derfor vekt på voksenstyrte aktiviteter. Barnehagelovens (2005) formålsparagraf §1 sier at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling». I denne oppgaven vil jeg inkludere studier der både foreldre og barnehage kan fremme utviklingen av barns vokabular.

1.3 Presentasjon av oppgaven

Denne masteroppgaven består av sju deler. Inndelingen falt naturlig etter at de relevante empiriske artiklene ble samlet inn og fordelt i grupper etter problemstilling. Denne grupperingen gjenspeiler mangfold av studier på det aktuelle fagfeltet. De utvalgte studiene opererer med ulike tilnærminger til ordinnlæring, varierte kartleggingsmetoder, samt

tiltaksperioden. Kvalitativ sammenfatning av forskningen ble derfor ansett som en relevant metode. I den første delen gjøres det rede for bakgrunn, formål, problemstilling, samt aktuelle momenter i samfunnet knyttet til oppgavens tema. Her presenteres det også sentral forskning som danner grunnlaget for litteraturgjennomgangen.

I kapittel to beskrives det metodologiske grunnlaget som vi bygger vår kunnskap på, på det aktuelle forskningsfeltet. Prosedyrer og kriterier for valg av de innsamlede artiklene beskrives ytterligere i kapittelet. Metodologiske utfordringer knyttet til disse aspektene ved forskningsprosessen belyses underveis i den andre delen av kapittel to.

Kapittel tre tar for seg ulike teoretiske tilnærminger på barns andrespråklæring med utgangspunkt i artikkelen til Dixon et.al. (2012), som har sammenfattet dagens kunnskap om andrespråklæring i fire forskningsperspektiver. Tre av disse ble ansett som et relevant teoretisk grunnlag både når det gjelder utvalg av artikler og problemstillingen jeg søker å få svar på. Fordelen med denne inndelingen er at leseren får oversikt over de teoretiske synspunktene, som ble benyttet i forskningsartikler, slik at det blir lettere å forstå valg av design og kartleggingsmetoder i de utvalgte studiene.

Kapittel fire beskriver ulike sider ved vokabularet basert på relevant teori og empiri. Vokabularet er et sentralt begrep i oppgaven. Derfor var det viktig å belyse spørsmålene om sammenhengen mellom vokabular og senere leseferdigheter. Kunnskap om dette vil hjelpe leseren å forstå hva som kan ligge til grunn for de individuelle forskjellene i barns språklige utvikling, som leseren innledningsvis allerede ble introdusert for i del en av dette kapittelet.

I kapittel fem og seks presenteres det studier som undersøker hvilke tilnærminger som kan bidra til utviklingen av vokabularet på andrespråket hos minoritetsspråklige barn. I første delen av kapittelet blir det presentert intervensjonsstudier som undersøker effekten av ulike typer vokabulartrening på barns vokabular. Del to av kapittel fem tar for seg spørsmålet om tospråklig opplæring kan føre til utviklingen av språkferdigheter på andrespråket. Kapittel seks handler om tiltak basert på lesing av «vanlige» og digitale bøker både i barnehage og i hjemmet. Formålet med kapittelet er å finne ut hva foreldre og barnehage kan bidra med for å stimulere utviklingen av andrespråkvokabularet hos den aktuelle gruppen barn. Hovedfunn, samt muligheter for praktiske overføringer av disse tilnærmingene utover norsk barnehagekontekst drøftes i kapittel sju.

2 Metode

I dette kapittelet vil jeg først presentere min egen metode som ble brukt til å besvare oppgavens problemstilling. Begrensninger ved denne tilnærmingen blir diskutert etter det. Deretter vil jeg fokusere på metoder som ble benyttet i de utvalgte studiene. Forskningsdesign, utvalg, kartleggingsverktøy og deres metodologiske utfordringer blir drøftet for å gi leseren innsikt i styrker og svakheter ved undersøkelsen.

2.1 Egen metode

I denne delen av kapittel to vil jeg først fortelle om min egen metode og deretter diskutere begrensninger ved denne tilnærmingen og hvordan de kan påvirke på oppgavens slutninger og muligheter for overføring av slutninger til norske forhold.

Litteratursøk ble valgt som metodisk tilnærming i denne oppgaven. Databasene ERIC, Scopus og NB-ECEC ble benyttet. Følgende søkeord og kombinasjoner av søkeord ble valgt: Vocabulary interventions, vocabulary development, bilingual children, second language instruction, preschool, second language learning, instructional effectiveness og språklig kompetanse. Søket ga totalt 215 treff (etter at doble treff ble fjernet). Deretter ble følgende inklusjonskriterier brukt for å finne studiene som var relevante til problemstillingen: Studiene skulle inneholde effektspørsmål, undersøke utvikling av vokabularet på andrespråket, samt omfatte barn i barnehagealderen som deltok i en eller annen form for organisert opplæringstilbud.

Studiene som ble registrert ved dette første litteratursøket ble deretter gruppert etter problemstillingen: Studiene som undersøker sammenhengen mellom vokabular og senere leseferdigheter, tiltaksstudier som undersøker effekten av ulike vokabulartreningsprogram, lesing av «vanlige» og digitale bøker, samt studier som undersøker effekten av ulike tospråklige undervisningsopplegg på barns vokabular på morsmålet og majoritetsspråket. Denne grupperingen bestemte oppgavens struktur. Et nytt litteratursøk via relaterte og siterte studier med utgangspunkt i det første søket ble gjort hver gang et nytt kapittel skulle skrives. Det ble gitt preferanse til studier av nyere dato dersom det ble registrert meta-analyser på feltet (se s. 10 for redegjørelse av fordeler med meta-analyser). Dersom forskere publiserte

nyere studier med lignende problemstilling og design etter første søket, ble disse studiene prioritert (e.g. Silverman, 2007; Silverman & Crandell, 2010). Forskning på enspråklige barn ble etter hvert inkludert i oppgaven for å belyse spørsmålene om sammenhengen mellom vokabular og senere leseferdigheter for bedre å forstå de individuelle forskjellene i barns språklige utvikling og hvordan disse forskjellene påvirker skoleprestasjoner senere. Noen studier som forsket på enspråklige barn er også inkludert for å belyse den generelle effektiviteten av lese- og vokabulartreningsprogram. Hoff og Rumiche (2012) hevder at en riktig teori om barns språktilegnelse bør gjelde for både enspråklig, tospråklig og til og med flerspråklig utvikling.

I og med at nye studier publiseres nesten daglig, ble litteratursøket avsluttet når hvert kapittel var ferdigskrevet.

2.1.1 Begrensninger

En kvalitativ sammenfatning av flere studier som undersøker lignende problemstillinger i en oppgave har sine begrensninger. Den første utfordringen gjelder metodologiske utfordringer til de inkluderte studiene slik som små utvalg, sprikende eller fraværende definisjon av minoritetsspråklige barn, samt overfladisk beskrivelse av utvalget (lav sosioøkonomisk status, bruker to språk o.l.). Noen studier brukte kartleggingsmetoder med usikker validitet og reliabilitet (se s.12 for redegjørelse av kartleggingsmetoder). Disse metodologiske utfordringene legger sine begrensninger på sikkerheten i slutningene som blir presentert senere i oppgaven. Felles begrensning for alle syntesedannende undersøkelser er at slutningene baseres på skjønn. Dette innebærer at inkluderingskriterier kan bli for strenge og utvalg av studier blir skjevt (Christophersen, 2002). Man risikerer derfor å gå glipp av noen viktige sider ved forskningsspørsmålet. Slik som i denne oppgaven var studier som undersøker samtaler mellom barn ikke inkludert. Rydland, Grøver og Lawrence (2014) påpeker at graden av kontakten mellom minoritetsspråklige jevnaldrende påvirker utviklingen av vokabularet hos barnehagebarn og kan være spesielt viktig for utvikling av gode språkferdigheter på majoritetsspråket. Oppgaven inkluderer heller ikke studier som undersøker effekten av det å lære flere språk på barns kognitive og sosiale utvikling. Dette medfører et noe begrenset bilde av minoritetsspråklige barn som gruppe.

2.2 Metoder brukt i studiene på forskningsområdet

I denne delen av kapittel to vil jeg fokusere på forskningsdesign, utvalg og kartleggingsmetoder som er typiske for de studiene som ble inkludert i oppgaven.

2.2.1 Forskningsdesign og deres metodologiske utfordringer

I dette avsnittet vil jeg se på hvilke typer studier som kan hjelpe til å belyse oppgavens problemstilling. Følgende forskningsdesign ser ut til å være relevante i denne sammenhengen:

Longitudinelle studier er deskriptive studier som beskriver utviklingsmønstre, samt identifiserer faktorer som predikerer tidlig utvikling av leseferdigheter. Studiene med et stort utvalg har bedre indre- og ytrevaliditet enn lignende studier med mindre utvalg (Burchinal & Forestieri, 2011). Med god *indre validitet* menes det at man kan stole på tolkningen av resultater slik det fremstilles i studiene. Undersøkelsene har god *ytre validitet* når deres resultater kan gjøres gjeldende for de personer, situasjoner og tider som er relevante utfra forskningsspørsmålet. I kvalitative undersøkelser er det rimelig å snakke om overføring istedenfor generalisering når det gjelder ytre validitet (Kleven, 2014a). Fordelen med store studier er at de har mulighet til en bred undersøkelse av barns språklige utvikling i svært ulike populasjoner (Burchinal & Forestieri, 2011). Ulempen ved slike store studier er ofte mangel på både menneskelige og materielle ressurser, som resulterer i begrensede muligheter til å gå i dybden for å gi detaljerte beskrivelser (Dickinson, Freiberg, & Barnes, 2011). Den engelske åtte år lange EPPE-studien (Effektive Pre-School and Primary Education) beskrevet av Sylva et.al. (2011), studien til Lloyd, Lee og Hertzman (2010), samt en amerikansk studie til National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Childcare Research Network (ECCRN) (2000) er eksempler på disse store longitudinelle studiene som følger barn over lengre tid.

Eksempler på lignende studier, men med mindre utvalg er The Home-School Study of Language and Literacy development ved Harvard University (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et.al, 2007), og studien til Sparks, Patton og Murdoch (2014) som etterlignet den 10 år lange studien til Cunningham og Stanovich (1997). Grunnet mindre utvalg, har disse studiene anledning til å gi svært gode beskrivelser av barns tidlige språkerfaringer som understøtter senere leseferdigheter. En metodologisk utfordring ved slike mindre studier er at barn i

utvalget ofte kommer fra ensidig miljø, for eksempel vanskeligstilte familier. Store og små naturalistiske longitudinelle studier som undersøker barns språklige utvikling i ulike kontekster har en god *økologisk validitet* (jmf. Bronfenbrenner, 1979), d.v.s. at forskningsresultater kan overføres på reelle personer og er gjeldende i reelle settinger.

Noen longitudinelle studier følger barna over en litt kortere tidsperiode enn studiene ovenfor. Forskningsprosjektet starter for eksempel når barna er 3-4 år gamle og avsluttes når barna går i 3.- 4.- eller i 5. klasse (e.g. Kigel, McElvany, & Becker, 2015; Song et.al, 2015; Storch & Whitehurst, 2002). Ved det første litteratursøket ble det registrert en norsk studie av nyere dato som fulgte norske barn med tyrkisk som morsmål fra de var fem år gamle til 5.klasse (10 år) (Rydland et.al, 2014).

Korrelasjonsstudier på gruppenivå undersøker sammenhengen mellom språklige ferdigheter i tidlig alder, for eksempel vokabularet og senere leseprestasjoner på skolen. Studien til Sénéchal & LeFevre (2002) er et eksempel på en slik studie. Dersom forskere finner en statistisk sammenheng, for eksempel mellom barnehagelærernes bruk av variert vokabular og barns leseferdigheter senere (e.g. Dickinson & Porche, 2011), får de et grunnlag for prediksjon. Sjansen for at prediksjonen slår til blir større, jo større den statistiske sammenhengen er (Kleven, 2014b). Graden av samvariasjon forteller ingenting om årsakssammenhengen. Dette spørsmålet kan kun avklares ved hjelp av tiltaksstudier, som blir beskrevet senere i avsnittet.

En av de metodologiske utfordringene som ligger ved slike studier er at sammenhengen mellom de to variablene kan skyldes en eller flere variabler som ikke ble tatt i betraktning. For eksempel at barn fra velstående familier går i barnehager med høy kvalitet der pedagoger bruker variert språkrepertoar eller at foreldre med høy utdanning leser mer for sine barn, som viser gode leseferdigheter senere. Derfor er det vanlig å legge til en kontroll variabel (kognitive evner og/eller sosioøkonomisk status e.l.) for å redusere påvirkningen av slike faktorer på studiens indre validitet, men faren for at en variabel som er viktig i sammenhengen blir oversett, er alltid tilstede. En annen metodologisk utfordring ved slike studier er sovende effekter, d.v.s. at sammenhengen vises på forskjellige tidspunkt slik det var i studien til Sénéchal & LeFevre (2002), som presenteres i kapittel fire (s.29).

Tiltaksstudier med eller uten randomisering undersøker virkningen av ulike undervisnings- eller treningsopplegg. For å undersøke effekten av treningsopplegget (f.eks. vokabulartrening

eller ulike leseprogram) fordeles barn enten i eksperimentgruppe, som får tiltaket, eller i kontrollgruppe uten tiltak. Tilfeldig fordeling eller randomisering av deltagere på forsøksbetingelser styrker studiens indre validitet. Eksempler på slike eksperimentelle studier er Neuman, Newman og Dwyer (2011). Dersom studien mangler randomisering snakker man om kvasi-eksperimentell forskningsdesign, som har svakere indre validitet fordi man ikke vet om gruppene virkelig lar seg sammenligne (e.g. Coyne et.al, 2010). Forskere pleier å kontrollere for eventuelle forskjeller ved pre-test. Effekten av tiltaket måles etter påvirkningsperioden eller post-test. Alle studier uansett designet har sine begrensninger. Pålitelige konklusjoner kjennetegnes ved en grundig diskusjon av andre mulige forklaringer av forskningsresultater (Kleven, 2014b).

Kvantitative og kvalitative meta-analyser er syntesedannende forskningsstrategier som analyserer resultatene fra enkeltundersøkelser med utgangspunkt i samme problemstilling. Fordelen med disse forskningsstrategiene er at de gir et bedre vurderingsgrunnlag med tanke på ytre validitet, statistisk validitet og begrepsvaliditet (Christophersen, 2002). Med *begrepsvaliditet* menes det graden av samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført «måling», operasjonalisert begrep (Kleven, 2002). Ved å styrke begrepsvaliditet styrker man også studiens reliabilitet ved å redusere tilfeldige målingsfeil fordi utvalgte studier bruker ulike kartleggingsmetoder. Forskningsoversikter som National Reading Panel (NICHD, 2000), National Literacy Panel (Shanahan og Lonigan, 2010), samt Kim, Hutchison og Winsler (2015) er noen eksempler på kvalitative meta-analyser, som sammenfatter resultatene fra enkeltundersøkelser på grunnlag av faglige og skjønnsmessige vurderinger. Antall studier som vurderes kritisk med hensyn til design, kartleggingsmetoder og lignende vil ofte være begrenset.

Eksempler på statistiske eller kvantitative meta-analyser som hjelper til å kaste lys over oppgavens problemstilling er Marulis og Neuman (2010), Mol og Bus (2011), Swanson et.al. (2011), samt Takacs, Swart og Bus (2014). Effektstørrelse, vanligvis en differanse mellom to gjennomsnitt eller en korrelasjonskoeffisient, er et sentralt begrep ved denne forskningsstrategien. Meta-analyser blir aldri bedre enn inkluderte studier, men de bidrar til å nyansere slutninger ved å avdekke for hvilke populasjoner, situasjoner og tider slutningene gjelder (jmf. ytre validitet) (Christophersen, 2002).

2.2.2 Utvalg og metodologiske utfordringer

I forrige avsnitt ble det nevnt at et forskningsprosjekt innebærer operasjonalisering av begreper. Relasjoner mellom disse måles ved hjelp av et forskningsdesign. Men for å belyse en problemstilling empirisk, må forskeren velge relevante individer, situasjoner og tider, slik at det blir mulig å generalisere resultater på en best mulig måte (jmf. ytre validitet). For at det skal bli mulig å generalisere resultater med rimelig sikkerhet bør utvalget fra en tilgjengelig populasjon være mest mulig likt den populasjonen forskeren vil generalisere til, ellers blir hele undersøkelsen svekket (Lund, 2002). I dette avsnittet vil jeg se på utvalg og utvalgsprosedyrer, samt fokusere på noen metodologiske utfordringer knyttet til denne delen av forskningsprosjekter.

De fleste studiene som presenteres i oppgaven har små utvalg. Grunnen til dette er at det er svært økonomisk krevende og tidkrevende å skaffe seg et stort utvalg. Forskere vil derfor ofte velge blant individer som er praktisk tilgjengelige eller skjønnsmessig blant individer som er mest typiske for populasjonen. Slik har for eksempel Coyne et.al. (2010) rekruttert deltagere for sitt 18-ukers vokabulartreningsprogram i tre skoler fra ulike distrikter nordøst i USA. Lindholm-Leary (2014) startet sin undersøkelse av hvordan ulike kombinasjoner av undervisningsspråket påvirker spansktalende barns skoleprestasjoner med 283 deltagere som allerede var involvert i et bestemt undervisningsopplegg. 51 barn i kontrollgruppen ble rekruttert fra skoler i nabolaget med et alternativt opplæringstilbud. Barnehager i studien til Neuman et.al. (2011) ble valgt ut dersom de møtte visse kriterier som mål for undersøkelsen og opplæringsprogram, samt hadde et visst resultatnivå i et statlig finansiert Head Start barnehageprogram for barn fra minoritetsspråklige familier med lave levekår. Styrere i 12 barnehager samtykket til deltagelse i prosjektet. Valg av deltagere styres alltid av problemstillingen. Dersom man undersøker effekten av et tospråklig program forutsettes det at barn snakker to språk og deltar i et tospråklig undervisningsopplegg, mens når man undersøker effekten av for eksempel et vokabulartreningsprogram kan den språklige sammensettingen variere. Forskning på minoritetsspråklige barn møter også språklige utfordringer fordi foreldre kan ha begrensede kunnskaper på majoritetsspråket.

Når det gjelder generalisering av internasjonale studier til norske forhold byr det på noen utfordringer knyttet til både språket, levekår og barnehagetradisjon. Mesteparten av studiene inkludert i oppgaven er gjennomført på engelsktalende barn. Amerikanske undersøkelser fokuserer ofte på barn med spansk som morsmål og/eller på barn fra vanskeligstilte familier,

fordi disse gruppene viser svake skoleprestasjoner og annen type problematikk knyttet til fattigdom og språk (Hammer, Scarpino, & Davidson, 2011). Spansk og engelsk er store verdensspråk og har mye til felles, mens det er ganske få mennesker i verden som snakker norsk. 15,6 % av befolkningen i Norge har minoritetsspråklig bakgrunn, der de med polsk, asiatisk (inkludert tyrkisk) og afrikansk opphav toppe statistikken (SSB, 2015a). Disse språkgruppene har vesentlig mindre til felles med norsk. Gode velferdsordninger for familier med lav betalingsevne er ment å møte utfordringer knyttet til fattige barns begrensede muligheter til å delta på lik linje med andre og mulighet til utvikling. Fafo (Nadim & Nielsen, 2009:38) rapporterer en økning fra 50 000 til 85 000 fattige barn på seks år. Dette betyr at vi har behov for studier som undersøker hvordan fattigdommen i Norge påvirker barns språklige utvikling på kort og lang sikt. Norske og amerikanske barnehager er noe ulike når det gjelder graden av barns medvirkning, som er sikret i Rammeplanen (2011) for norske barn. Funn i studien til Grøver Aukrust og Snow (1998) tyder på at norske barn opplever en større grad av kontakt og samsvar mellom hjem og barnehage når det gjelder mønstre- og samtaleinnhold enn tilsvarende amerikanske barn.

Undersøkelsene som varer over lang tid er utsatt for frafall fordi barn flytter eller bytter barnehage/skole, men dersom frafallet er lavt, vil det ikke svekke mulighetene for generalisering av resultater. Lund (2002) påpeker at en fornuftig måte å belyse generaliseringsproblemet på, er å foreta mange og noe ulike undersøkelser med lignende problemstilling og å sammenligne deres resultater f.eks. ved hjelp av meta-analyser. Problemet med små utvalg i studier reduseres i tillegg når funn i undersøkelser peker i samme retning (Grøver Aukrust, 2005).

2.2.3 Kartleggingsmetoder og valg av måleinstrumenter

I det siste avsnittet av kapittel to vil jeg legge frem de mest brukte kartleggingsmetodene benyttet i studier på forskningsområdet, samt drøfte deres sterke og svake sider.

To hovedgrupper av kartleggingsmetoder er brukt i studiene som undersøker barns språk: Normerte eller standardiserte tester av barns generelle ordkunnskaper (jmf. vokabular) eller forskerlagede tester som måler barns kunnskaper om utvalgte ord.

Standardiserte vokabulartester som Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT; Dunn & Dunn, 2007), Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPV; Brownell, 2000) eller Expressive Vocabulary Test (EVT-2; Williams, 2007) ble brukt i de fleste tiltaksstudier som undersøker effekten av ulike treningsprogram som dialogisk- eller digitallesing, vokabulartrening eller tospråklig undervisning. PPVT (Dunn & Dunn, 2007) er kanskje den mest vanlige måten å måle barns reseptive vokabular med vekt på antall ord barnet kjenner (vokabularets bredde). PPVT er en individuelt administrert test. Testleder viser barnet et bilde med fire svaralternativer og ber han eller hun å peke på det bildet som passer best med det aktuelle ordet. I tester som EVT-2 eller EOWPV blir barnet oppmuntret av testlederen til å si det aktuelle ordet istedenfor å peke på det slik tilfelle er i PPVT (Hoffman, Teale, & Paciga, 2014). Noen studier (e.g. Neuman et.al, 2011) brukte The Woodcock-Jonson Picture Vocabulary Subtest (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) som måler både reseptivt (som PPVT) og ekspressivt vokabular (som EVT og EOWPV). Deler av dette kartleggingsverktøyet (A og B-form) ble brukt for å måle barns ekspressive vokabular.

De standardiserte testene som PPVT, EOWPV, EVT og Woodcock-Jonson Picture Vocabulary Subtest er svært nyttige måleinstrumenter fordi de ble normert på en populasjon med veldokumenterte data som alder, etnisk opphav, sosioøkonomisk status o.l. På bakgrunn av denne informasjonen kan forskeren selv bestemme om dette normerte utvalget passer for den aktuelle målpopulasjonen man vil forske på (Pan, 2012). Fordelen med de normerte testene er at barns scorer kan sammenlignes med scorer til like gamle barn i det normerte utvalget og støtte forskerens konklusjon om at den observerte utviklingen vil gjenspeile utviklingen i den populasjonen forskeren vil generalisere til (Hoffman et.al, 2014). Informasjonen om testens validitet og *reliabilitet* (s. 14) er også lett tilgjengelig (Pan, 2012).

Når man ønsker å kartlegge ordkunnskaper til minoritetsspråklige barn som lærer to språk samtidig (simultan tospråklige), eller som først ble eksponert for andrespråket (majoritetsspråket) på et tidspunkt etter spedbarnsperioden (sekvensiell tospråklige), støter man på en rekke metodologiske utfordringer. Barn som lærer to språk samtidig har et mindre vokabular på hvert språk (Hoff & Rumiche, 2012). Funn i studien til Pearson, Fernandez og Oller (1995) peker på at simultan tospråklige barn kan de fleste ordene kun på ett språk. Det anbefales derfor å kartlegge kunnskaper på begge språk (Hoff & Rumiche, 2012). Alle kartleggingsverktøy som ble nevnt ovenfor er oversatt på spansk og brukes i tiltaksstudier som undersøker effekten av tospråklige undervisningsopplegg på barn med spansk som

morsmål. Woodcock-Jonson Picture Vocabulary Subtest er oversatt på 15 språk (Sattler, 2008). Når man tolker resultater av slike standardiserte tester oversatt på et annet språk er det viktig å huske at de er normert på enspråklig populasjon (ofte engelsktalende). Dette fører til at man ikke kan sammenligne resultater i prosent på tvers av språk (Hoff & Rumiche, 2012). Denne ulempen gjelder også en annen språktest, Preschool Language Scale (e.g. Lindholm-Leary, 2014), som finnes på både engelsk og spansk. Sattler (2008) poengterer at det er vanskelig å evaluere rollen av kulturforskjeller fordi minoritetsspråklige som gruppe skiller seg fra majoritetsspråklige, men også har mange forskjeller innad i gruppene.

Forskerlagede tester som måler kunnskaper om utvalgte ord brukt i et lese- eller vokabulartreningsprogram er en annen gruppe av kartleggingsmetoder som ble benyttet i studiene valgt for oppgaven (e.g. Coyne et.al, 2010; Neuman et.al, 2011; Silverman & Crandell, 2010). En vanlig forskerlaget test ligner som regel på en standardisert test som måler reseptivt vokabular som Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT; Dunn & Dunn, 2007) eller den som måler barns ekspressive vokabular slik Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOPVT; Brownell, 2000). I en PPVT lignende test blir barnet bedt om å peke ut et passende ordbilde av fire alternative svar, mens i en EOPVT lignende test bør barnet si ordet høyt.

Hoffman et.al. (2014) trekker frem noen metodologiske utfordringer ved slike tester. Den første gjelder valg av tre andre ordbilder som alternativ til nøkkelordbildet. Det er lite kunnskap om hvordan forskere velger disse ordene, mens i PPVT er disse alternativene godt analysert og har stigende vanskelighetsgrad. Et annet problem er at noen ord som velges for trening (adjektiver og verb) er vanskelig å gjenspeile i et bildeformat, mens PPVT har en overrepresentasjon av substantiver. Den tredje utfordringen er selve scoringsprosedyren som er standardisert og teller for tilfeldige målingsfeil (jmf. *reliabilitet*) i motsetning til den forskerlagede versjonen. Forskerlagede tester som måler dybdekunnskaper ved å be barn å definere/ beskrive nøkkelordene selv (e.g. Beck & McKeown, 2007; Biemiller, 2005; Coyne et.al, 2010) har den samme utfordringen. Scoringsprosedyren er komplisert og varierer mellom studiene. Den siste utfordringen knyttes til tolkning av resultater i forskerlagede tester. Tradisjonelt viser studiene som undersøker effekten at ulike treningsprogram viser liten til moderat effekt på barns generelle ordkunnskaper (Coyne et.al, 2010; Neuman et.al, 2011; Vadasy, Nelson, & Sanders, 2013), mens effekten er mye større på mål konstruert for studiene

(Marulis & Neuman, 2010). Man bør derfor tolke resultater presentert i studiene med høyde for de begrensningene som disse kartleggingsmetodene har. Pan (2012) nevner at forskerlagde tester også kan være nyttige for minoritetsspråklige barn.

Noen studier brukte *opptak av spontantale* (spontaneous speech samples) for å undersøke utvikling av barns vokabular og individuelle forskjeller i utviklingen ved å studere barns bruk av tale i samspill med omsorgspersoner (Dickinson & Porche, 2011; Hart & Risley, 1995; Rowe, 2012; Wright & Neuman, 2014). Forskere bruker audio- og videoopptak for å registrere bruk av spontantale i barnets hjem eller barnehage. Disse studiene har en god økologisk validitet (s. 9) fordi de som regel gjennomføres i barns naturlige omgivelser. Ulempen ved denne metoden er at den er svært tidkrevende, mens fordelene er at data kan brukes til å besvare en mengde forskningsspørsmål (Pan, 2012).

2.3 Oppsummering

I kapittel to presenterte jeg metodologiske tilnærminger som ble brukt i oppgaven for å belyse problemstillingen. Først ble det presentert og drøftet egen metode og begrensninger ved den. Neste delen av kapitlet handlet om de metodene som ble brukt i de utvalgte studiene. Longitudinelle undersøkelser som følger barn over tid, korrelasjonsstudier som undersøker sammenhengen mellom tidlige språkferdigheter som ordkunnskap med leseprestasjoner senere, samt tiltaksstudier med og uten randomisering var den type forskningsdesign som passet best for å kaste lys over problemstillingen. Metodologiske utfordringer knyttet til design og utvalg ble drøftet. I det siste avsnittet ble det lagt frem og diskutert de kartleggingsmetodene som forskere bruker i sine studier. Standardiserte vokabulartester på majoritets- og minoritetsspråket har god validitet og reliabilitet som styrker forskernes slutninger i deres undersøkelser, men kan gjelde for en annen type populasjon enn forskerne vil generalisere til. Dessuten gir disse standardiserte kartleggingsmetodene lite utslag når forskerne ønsker å måle effekten av ulike typer treningsprogram. Forskerlagde tester er derfor en veldig utbredt måte å måle barns vokabular ved post-test på.

3 Teoretiske perspektiver på barns andrespråklæring

I dette kapittelet vil jeg presentere tre teoretiske forskningsperspektiver på andrespråklæring, som legges til grunn i studier som blir presentert i oppgaven. I den første delen presenteres det sosiokulturelle perspektivet. Den andre delen av kapittel tre tar for seg barnespråkforskningens perspektiv, mens den tredje delen handler om den psykolingvistiske tilnærmingen. Forskningsdesign, metode, samt relevante eksempler til studier i oppgaven trekkes frem for å gi leseren innsikt i det teoretiske grunnlaget bak forskningen. Artikkelen til Dixon et.al. (2012) ble lagt til grunn for denne inndelingen. Dixon et.al. (2012) sammenfattet kunnskap om andrespråktilegnelse ved å fordele 71 artikler i fire forskningsperspektiver, som bidro til forskningen på andrespråklæring. Fremmedspråkforskningens perspektiv i dette kapittelet er ikke tatt med fordi fremmedspråklæring tradisjonelt har fokusert på andrespråktilegnelse blant ungdommer og voksne i klasseromsettinger slik Dixon et.al. (2012) beskriver det. Denne måten å presentere teoretiske perspektiver på andrespråklæring er kun veiledende og det finnes en rekke andre tilnærminger i faglitteraturen. Slik har Gass og Mackey (2014) fordelt teoretiske perspektiver på andrespråklæring i tre hovedkategorier: Læring i kontekst, lingvistiske perspektiver, samt psykolingvistiske og neurolingvistiske perspektiver. Gass og Mackey (2014) presenterer sosiokulturell teori og interaksjonistisk tilnærming under kategorien «Læring i kontekst», mens i Dixon et.al. (2012) presenteres den sistnevnte under barnespråkforskningens perspektiv. Forskjeller mellom sosiokulturell teori og interaksjonistisk tilnærming blir belyst i den første delen av dette kapittelet.

3.1 Sosiokulturelt forskningsperspektiv

Studier som undersøker faktorer som bidrar til en effektiv tilegnelse av andrespråket bruker sosiokulturell teori som forskningsperspektiv på andrespråklæring. Det er studier som tar for seg spørsmålene om læringsmiljø, pedagogiske målsettinger, oppbygging av ulike opplæringsprogram, personlige karakteristika ved barnet (foreldrenes utdanning, språkbruk i hjemmet o.l.), samt samspill mellom disse faktorene (Dixon et.al, 2012).

Lantolf (2014) understreker at sosiokulturell teori ble effektivt utvidet til å inkludere forskning på andrespråkutvikling, selv om den er en generell teori om menneskets psykiske

utvikling. Vygotsky (2012) sin ide om at tenkning og læring er sosiale prosesser som skjer ved hjelp (jmf. *mediert*) av fysiske og symbolske redskaper i et kulturelt fellesskap, står sentralt i studier med utgangspunkt i sosiokulturelt forskningsperspektiv. Mestring av språket som en meningsskapende aktivitet vil hjelpe barnet å mestre egen tankevirksomhet. *Imitasjon og den proksimale utviklingszone* er to grunnleggende mekanismer som sikrer barnets psykologiske utvikling i fellesskapet. Barn tilegner seg sosiale og kulturelle normer ved å etterligne (jmf. *imitere*) andres atferdsmønstre. Denne overføringen skjer i den proksimale utviklingszone som Vygotsky (2005) definerer som en differanse mellom det som barnet er i stand til å utføre på egen hånd og det som det som barnet vil mestre med tilstrekkelig hjelp. Denne evnen til å tilegne seg kunnskap ved hjelp av en voksen er et kjennetegn på utvikling. Lantolf, Thorne og Poehner (2015) utdyper at man kan observere bevis på utvikling på to adskillige nivåer: 1) En åpenbart uavhengig utførelse og 2) et nivå der utførelse er mediert av en annen person. Det siste nivået blir merkbart dersom man ser på utviklingen ut fra definisjonen av den proksimale utviklingssonen. Lantolf et.al. (2015) poengterer at sosiokulturelt forskningsperspektiv er forankret i en forskningstilnærming som ble foreslått av Vygotsky, *genetisk metode*. Ifølge denne metoden kan utviklingen av individer, grupper og prosesser kun spores over tid. Lantolf et.al. (2015) understreker at med dette argumenterer man ikke nødvendigvis for utelukkende bruk av longitudinelle studier fordi utviklingen også kan finne sted i en enkel interaksjon mellom f.eks. foreldre og et barn eller mellom lærer og elev. Det essensielle ved en verbal interaksjon er mengde og kvalitet av *mediering* som barnet trenger for å vise tilstrekkelige ferdigheter på et nytt språk. Lantolf et.al. (2015) forklarer at det sosiokulturelle synet på interaksjon skiller seg fra barnespråkforskningens syn på interaksjon fremhevet av Mackey, Abbuhl og Gass (2014). Den proksimale utviklingssonen fokuserer på naturen av den bestemte dialogiske relasjonen mellom nybegynner og eksperten som leder nybegynneren til en bedre selv-regulering på det nye språket. Mens Krashens (s. 19) måte å se på språktilegnelse som lik for alle gir lite rom for individuelle forskjeller i utviklingen. Vygotskys syn på utvikling ble videreutviklet til et sett av kartleggingsmetoder som ofte blir betegnet som *dynamisk kartlegging*. Mesteparten av denne metoden ble utviklet på barn med spesielle behov, samt minoritetsspråklige barn som ofte underpresterte på tradisjonelle tester. Ved en dynamisk kartlegging vurderer man ikke barnets prestasjoner som riktig eller galt, men viser prosesser som ligger under disse prestasjonene for å skaffe et mer nyansert bilde av barnet (Lantolf et.al, 2015).

Lantolf (2014) påpeker at utfra den sosiokulturelle teoretiske tilnærmingen, vil et velorganisert opplæringstilbud stimulere en bestemt type utvikling som ikke oppstår av seg selv, slik at f.eks. en eksplisitt og systematisk opplæring kan resultere i en funksjonell bruk av andrespråket. En del av forskningen innenfor sosiokulturell teoretisk perspektiv har fokusert på en målrettet utvikling av andrespråkferdigheter via eksplisitt undervisning. Det teoretiske rammeverket for denne typen undervisning er *systematisk teoretisk opplæring* (Systemic Theoretical Instruction) der begrepene blir introdusert på en aldersadekvat måte, men ikke blir forenklet. Nye begreper, samt relasjoner mellom begrepene introduseres underveis og forklares eksplisitt. Barn blir oppfordret til å sette ord på de nye begrepene, slik at de blir en naturlig del av barnets språk (jmf. *internalisert*). Med tilstrekkelig med øvelser blir barna stadig mindre avhengige av eksterne redskaper for å styre egen språkpraksis. Ved å løfte opp eksplisitt undervisning blir den implisitte språkinnlæringen, som er en grunnmur innen barnespråkforskningen, også anerkjent av det sosiokulturelle forskningsperspektivet. Lantolf et.al. (2015) presiserer at implisitt læring eller læring av Vygotskys *spontane begreper* stort sett er ubevisst og skjer via de daglige aktivitetene i samfunnet, mens eksplisitt læring av *akademiske begreper* alltid skjer bevisst via strukturert undervisning i pedagogiske settinger.

Moll (2014) oppfordrer pedagoger til å forstå sine elever som individer innenfor en større sosial kontekst, som danner *grunnlag for kunnskap* (funds of knowledge). Moll (2014) sin «Funds of knowledge» er en tilnærming som gir teoretiske retningslinjer for forståelse av barnas hjem, familiens vaner, samt familiens kulturelle ressurser, samt hjelper pedagoger å etablere en sosiokulturell plattform for sin pedagogikk. Moll (2014) sitt forskningsprosjekt besto av undersøkelse i 30 av barnas hjem, analyse av klassemiljø i samarbeid med lærere, samt møter i forskningsgruppe. Intervju og observasjon av sosiolingvistiske mønstre mellom barn og voksne i barnas hjem ble brukt som forskningsmetode i studien. Feltnotater ble diskutert og evaluert på forskermøter med utgangspunkt i teori. Prosjektet resulterte i kartleggingen av familiens sosiokulturelle ressurser som danner *grunnlag for kunnskap* hos barn (funds of knowledge). Studien til Moll (2014) er et eksempel på hvordan barns læring blir forstått og undersøkt innenfor det sosiokulturelle forskningsperspektivet. I og med at slike forskningsprosjekter er mer opptatt av å beskrive et fenomen fremfor å undersøke effektspørsmålet ble ikke disse studiene inkludert i oppgaven. Studier som undersøker effekten av vokabulartreningsprogram i kapittel fem kan være eksempler på den eksplisitte undervisningen beskrevet av Lantolf et.al. (2015).

3.2 Barnespråkforskningens perspektiv

Longitudinelle studier som undersøker barns språkutvikling i naturlige omgivelser med vekt på verbal input (mengde og kvalitet av tale rettet mot barn) og i samspill med omsorgspersoner (foreldre og/eller pedagoger) er de studiene som faller innenfor denne kategorien (e.g. Dickinson & Porche, 2011; Hart & Risley, 1995; Rowe, 2012; Rydland et.al, 2014). Dixon et.al. (2012) fremhever at denne tilnærmingen har ulike teoretiske utgangspunkt, men at deres teoretiske forankring ble påvirket av forskning på enspråklige barn. Tidligere ble det nevnt at teorier som er utviklet på enspråklige barn også passer for barn som lærer flere språk (s. 7).

Barnespråkforskning som presenteres i oppgaven har undersøkt språkutvikling i samspill mellom barns primære omsorgspersoner (stort sett mødre) eller mellom pedagoger og barn. Disse studiene søker svar på hvilke typer samspill som fremmer barns språkutvikling. Firth og Wagner (1997) hevder at dialogisk syn på språk er et grunnleggende konsept i den moderne forskningen på andrespråkutvikling. Mackey et.al. (2014) støtter påstanden med at den robuste sammenhengen mellom samspill og læring er allment akseptert i litteraturen om andrespråklæring. Tidlig på 70-tallet startet denne *interaksjonistiske* tilnærmingen (interactionist approach) med å undersøke samtalemønstre hos enspråklige omsorgspersoner som tilpasset sin tale for å gjøre deres input mer forståelig for sine små barn. Mackey et.al. (2014) trekker videre frem Krashens (1977, 1980) *inputhypotese* der input som er *forståelig*, (men litt over barns aktuelle språkferdigheter) er drivkraften bak språklæring. Long (1980, 1981, ref. i Mackey et.al, 2014) nyanserte dette synet på barns språklæring med sin *interaksjonshypotese* (interaction hypothesis), der det i et *tilpasset samspill* (interactional adjustment) ble stimulert forståelig input og dermed fremmet andrespråklæring. Studien til Rydland et.al. (2014) som undersøkte utviklingsbaner på andrespråket hos norske barn med tyrkisk som morsmål er et godt eksempel på en slik interaksjonistisk tilnærming i barnespråkforskningen.

Pan, Rowe, Singer og Snow (2005) stiller et kritisk spørsmål vedrørende egenskaper ved mødrenes tale som fremmer utviklingen av barns vokabular ved å undersøke om det er talemengden, ordvalg, det pragmatiske aspektet i samtaler (peking) eller en kombinasjon av disse som bidrar til forskjeller i barns språklige utvikling på tvers av sosioøkonomiske grupper. Mødre til små barn fra vanskeligstilte familier i denne undersøkelsen så ut til å bruke mye ikke-verbal kommunikasjon (peking) med sine små barn. Hart og Risley (1995) fant at

denne mødregruppen brukte mye nei-setninger og imperativer, samt lite oppmuntring i samtaler med sine barn sammenlignet med mødre med høyere sosioøkonomiske status. Mødrenes bruk av sjeldne ord (Pan et.al, 2005; Weizman & Snow, 2001) eller ordmengden (Hart & Risley, 1995) som prediktorer av forskjeller i barns ordkunnskap er en viktig debatt i barnespråkforskning (s. 29).

Dickinson og Porche (2011) hevder at barn lærer språk bedre i samtaler med voksne som følger med og reagerer på barns språklige innspill. Forskere trekker frem *emergentist coalition model* (ECM) til Hollich et.al. (2000) som teoretisk grunnlag i sammenhengen mellom pedagogenes bruk av sjeldne ord i samtaler med barnehagebarn og deres leseforståelse i 4.klasse (s. 32). Modellen beskriver og fremhever betydningen av samspill mellom barn og pedagoger for barns språklige utvikling. Ifølge denne modellen vil barn som tilegner seg språket først bruke persepsjon for å lære nye ord. Deretter vil de bruke den sosiale konteksten (øyekontakt, forståelse for andres intensjoner) for å tolke ordene. Til slutt vil barna komme på et mer avansert nivå og bruke språket eller deler av det (Dickinson & Porche, 2011). Hollich et.al. (2000) forklarer at modellen er bygget på antagelsen om at barn blir eksponert for flere ulike input. Betydningen av input forandres over tid med voksenstyrt læring. Resultatet av denne læringsprosessen er nye ordlæringsstrategier som blir stadig mer modne og nyanserte. Dickinson og Porche (2011) hevder at modellen predikerer at pedagogenes en-til-en samtaler med barn passer best for språklæring fordi de involverer alle de tre strategiene i språklæring på en effektiv måte.

Mackey et.al. (2014) oppsummerer at forskningsinteressen beveger seg fra spørsmålet *om* samspill påvirker andrespråktilegnelse til undersøkelsen av blant annet betydningen av individuelle forskjeller for samspill og utvikling av ferdigheter på andrespråket, samt hvilke typer interaksjoner (f.eks. tilbakemelding) som ser ut til å være gunstige for barn som lærer et språk til. Studier som undersøker effekten av ulike typer interaktive leseprogram i kapittel fem (e.g. Roberts, 2008) faller naturlig innenfor denne kategorien (s. 63).

Studiene som bruker barnespråkforskningsspektiv på andrespråktilegnelse fokuserer på input og samspill som viktige faktorer for utvikling av ferdigheter på andrespråket. Kjennetegn ved disse studiene er at de gjennomfører undersøkelsene i barns naturlige omgivelser som hjem og barnehage. Mesteparten av disse studiene har longitudinell forskningsdesign og bruker audio- og videoopptak av spontantale som kartleggingsmetode.

3.3 Psykolingvistisk forskningsperspektiv

Studiene som undersøker kognitive prosesser hos barn og voksne med fokus på grammatikk, vokabular eller tekstens struktur bruker psykolingvistisk forskningsperspektiv. Forskere søker å forstå hvordan man tilegner seg andrespråket, samt undersøker muligheter for overføring av ferdigheter på førstespråket over til andrespråket.

Dixon et.al. (2012) utdyper at psykolingvister ønsker å forklare de interne prosessene som fører til vellykket (eller mislykket) andrespråklæring ved å observere ekstern verbal atferd i naturlige omgivelser eller ved å analysere resultater av ulike eksperimentelle oppgaver i laboratoriet. Prosesser, mekanismer og prosedyrer som ligger under læring og bruk av språket er det som psykolingvistene er interessert i for å vite mer om hvordan mennesker lærer og bruker språket (Segalowitz & Trofimovich, 2014). *Språkprosessering* (language processing) er et sentralt begrep i psykolingvistisk forskning. Studiene som legger til grunn det psykolingvistiske perspektivet på barns andrespråklæring kan f.eks. være opptatt av om spørsmålet om behandling av informasjon (jmf. informasjonsprosessering) på to eller flere språk skjer i et felles eller i et separat system. Segalowitz og Trofimovich (2014) refererer til Catell (1986) som konkluderte med at prosessering på andrespråket ofte er saktere (og kanskje mindre effektiv) enn prosessering på førstespråket. Catell (1986) oppdaget at tidligere erfaringer med ord stimulerer gjenkjenning og produksjon av meningsrelaterte ord, «semantic priming». MacWhinney (2014) artikulerte sin *enhetlige modell* (the Unified Model) av språkutvikling på både første- og andrespråket. Ifølge denne modellen tilegner man seg andrespråket stort sett på samme måte som førstespråket. MacWhinney (2014) løfter frem noen forskjeller i denne prosessen. Den første og helt åpenbare forskjellen er at barn som lærer andrespråk starter sin læring med full forståelse for verden og samfunnet, mens enspråklige barn som lærer dette språket utvikler sin kunnskap om verden samtidig. Denne enhetlige modellen av språkutvikling på første- og andrespråket til MacWhinney (2014) peker på et stort tema for diskusjon i den psykolingvistiske forskningsverden om to- eller flerspråklige barn har en fordel over enspråklige. Denne debatten presenteres i oppgaven i den andre delen av kapittel seks ved å referere til studier som sammenlignet ulike typer opplæringsprogram for minoritetsspråklige barn på andrespråket og på begge språk (e.g. Kim et.al, 2015; Cheung & Slavin, 2013). Studier som argumenterer for tospråklig undervisning (e.g. Lindholm-Leary, 2014; Schwartz, 2014) bruker Cummins (2000) *gjensidig-avhengighets-hypotese* som antar at noen ferdigheter på førstespråket kan overføres over på

andrespråket. Oller og Jarmulowicz (2009) poengterer at en slik overføring både kan være negativ og positiv. Den *positive overføringen* oppstår dersom minoritetsspråklige barn bruker kunnskaper om lignende elementer på førstespråket i sin læring av andrespråket. Oller og Jarmulowicz (2009) underbygger synet på den positive overføringen av språkferdigheter ved å referere til MacWhinney (1999) som hevder at det finnes stort empirisk belegg for at den positive overføringen alltid finner sted når elementer på andrespråket ligner på elementer på førstespråket. Men språk som ligner på hverandre har også elementer som ikke eksisterer i andrespråket eller finnes i noen grad (f.eks. engelsk «r», lange og korte vokaler som «i» og «I»). Dersom man henter elementer fra førstespråket for å kompensere eller erstatte elementer på andrespråket, snakker man om *negativ overføring*. Pedagoger bør ha disse overføringseffektene i bakhodet ved utforming av pedagogiske tiltak for minoritetsspråklige barn med norsk som andrespråk. Studiene til Lonigan, Farver, Nakamoto og Eppe (2013) og Melby-Lervåg og Lervåg (2014) sammenligner språkferdigheter til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i kapittel fire. I studien til Song et.al. (2015) (s. 26), ble det oppdaget store forskjeller i språkutviklingen blant minoritetsspråklige barn i undersøkelsen. Oller og Jarmulowicz (2009) poengterer at disse forskjellene ikke er konsistente med ideen om den generelle fordelten av å være tospråklig, samt Cummins (2000) antagelse om at overføringseffekten er større i skolesettinger som involverer *kontekst uavhengig kommunikasjon* (context-reduced communication) og *høye kognitive krav* (high cognitive demands).

I det globale samfunnet regnes det som en fordel å kunne flere språk fordi det åpner for flere muligheter på arbeidsmarkedet (McCabe et.al, 2013). Barac, Bialystok, Castro og Sanchez (2014) har oppsummert dagens kunnskap om kognitiv utvikling av minoritetsspråklige barnehagebarn (0-6 år). 38 nordamerikanske og 64 internasjonale fagfelleverderte artikler utgitt mellom 2000 og 2013 ble inkludert i forskningsoversikten gjennomført av Center for Early Care and Education Research: Dual Language Learners (CECER-DLL). Funn fra samtlige studier peker på at barn som lærer to språk scorer bedre på oppgaver som måler aspekter ved eksekutive funksjoner (utelukke irrelevant informasjon, skifte mellom reglene når man bytter spill, samt å beholde gjeldende regel i minne). Minoritetsspråklige barn har også bedre utviklet forståelse for andres tanker og følelser («theory of mind»). Når det gjelder metalingvistisk bevissthet (morfologi, syntaks, fonologi) viser studiene sprikende funn. Felles trekk ved språkene som alfabet, fonologi, beslektede rotord (kognater), samt mengden av

barns tospråklige erfaring påvirker resultatene. Funn fra samtlige studier som undersøkte muligheter for overføring av ferdigheter på førstespråket (fonologisk bevissthet) over på andrespråket (reseptivt vokabular) bekrefter Cummins (2000) *gjensidig-avhengighets-hypotese* artikulert på 1970- og 1980-tallet. Denne overføringen, utdyper Barac et.al. (2014), at påvirkes av blant annet ferdigheter på førstespråket. Det var ingen forskjeller i funnene når det gjelder generelle kognitive evner (IQ), mens skoleprestasjoner og om barna var klare for skolestart varierte med utgangspunkt i undervisningsspråket og barnas egne språkferdigheter.

I denne delen av kapittel tre ble det sett på det teoretiske grunnlaget i studier som utfra sitt psykolingvistiske forskningsperspektiv er interessert i å undersøke hva mennesker gjør med språket, hvordan vi lærer og bruker det, samt mekanismer og prosesser som styrer denne læringen (Segalowitz & Trofimovich, 2009). Dixon et.al. (2012) utdyper at fokuset i den psykolingvistiske forskningen ligger på strategier og prosesser istedenfor regler og resultater. Et viktig kjennetegn ved studier med psykolingvistisk forskningsperspektiv er deres fokus på interne prosesser som fører til vellykket eller mislykket andrespråktilegnelse, samspill mellom første- og andrespråket, samt eventuelle fordeler og ulemper ved å være tospråklig.

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet ble det presentert teoretiske forskningsperspektiver på andrespråklæring som kan bidra til å forstå det teoretiske utgangspunktet for forskning som presenteres i oppgaven. I den første delen av kapittel tre ble det sosiokulturelle forskningsperspektivet presentert. Studier som undersøker faktorer som bidrar til en effektiv opplæring og språkutvikling bruker ofte sosiokulturell tilnærming som sitt teoretiske ståsted. I den andre delen av dette kapittelet ble det presentert barnespråkforskningens perspektiv som legger til grunn at språket læres i samspill med omsorgspersoner. Longitudinelle studier som fokuserer på verbal input og bruker audio- og videoopptak som forskningsverktøy bruker den interaksjonistiske tilnærmingen i sin forskning på barns andrespråklæring som i stor grad er inspirert av forskning på enspråklige barn. Det psykolingvistiske forskningsperspektivet på andrespråklæring presenteres i del tre av dette kapittelet. Studiene med psykolingvistisk teoretisk tilnærming i denne oppgaven undersøkte effekten av tospråklig undervisning på barns første- og andrespråk, samt sammenlignet minoritetsspråklige språkferdigheter med språkferdighetene til majoritetsspråklige jevnaldrende.

4 Vokabular

Formålet med dette kapittelet er å beskrive hva vokabularet er. Kunnskap om dette er viktig for pedagoger med tanke på deres språkstimulerende arbeid med barn.

Første del belyser ulike aspekter ved vokabularet. Del to fremhever betydningen av vokabularet for senere leseferdigheter. I del tre blir individuelle forskjeller i ordkunnskap, samt mulige årsaker til disse undersøkt ved hjelp av longitudinelle- og korrelasjonsstudier som undersøker barns språk. Funn fra disse studiene oppsummeres i del fire.

4.1 Aspekter ved vokabularet

Ordet er en meningsbærende del av språket. Vi bruker språket til å lytte, snakke, lese og skrive. Læring i norsk skole baseres i stor grad på tekst, dermed er lesing noe elevene gjør mye av. En rekke kognitive evner og ferdigheter kreves for å bli en god leser, blant annet oppmerksomhet, minne, allmenn- og spesifikk-kunnskap, samt motivasjon (Sweet & Snow, 2003). Hoover og Gogh (1990) artikulerte deres *The Simple View of Reading*, som kanskje er den mest vanlige måten å forstå lesing på. Ifølge denne teoretiske modellen, er leseforståelse et produkt av ordavkodning og språkforståelse. Ordavkodning er en teknisk del av lesingen, som er knyttet til barnets evne til å bearbeide fonologisk informasjon. Tester der barnet skal avkode ord eller *non-ord* brukes for å kartlegge ordavkodingsferdighetene. Med utgangspunkt i *The Simple View of Reading*-modellen, vil ikke barn, som ikke kan avkode, forstå teksten (Hulme & Snowling, 2009). Men god ordavkodning alene er ikke nok til å bli en vellykket leser. Man må fremdeles utvinne mening av teksten.

Språkforståelse er et mer komplekst og sammensatt fenomen, enn ordavkodning. Den bygges, ifølge Hulme og Snowling (2009) på *grammatikk* (regler som språket er bygget på), *semantikk* (del av språket, som er knyttet til ordenes betydning) og *pragmatikk* (handler om relevant språkbruk i en sosial kontekst). Kartleggingsverktøy som måler ulike sider ved vokabularet, blir ofte brukt for å måle språkforståelse. Det finnes ulike måter å beskrive vokabularet på. Anderson og Freebody (1981) foreslo å skille mellom *størrelse* eller *bredde* i ordkunnskap (hvor mange ord kan vedkommende) og vokabularets *kvalitet* eller *dybde* (hvor godt man kjenner ordene). Breddekunnskaper i vokabularet kan enkelt måles ved å telle antall kjente ord, for eksempel ved å knytte ord til bilde. Det er viktig for leseforståelsen å kunne mange

ord. Men barn som kan mange ord kan dem nødvendigvis ikke godt. Ord har flere dimensjoner og kan beskrives på ulike måter. Nation (2001) delte opp aspekter ved vokabularet i ulike komponenter både på *reseptivt* eller *passivt* og *ekspressivt* eller *produktivt* ferdighetsnivå. Når man snakker om *reseptivt* vokabular, mener man som regel barns evne til å forstå hva som ble sagt av de andre, mens *ekspressivt* vokabular er de ordene barn bruker selv. Det som kan være spesielt interessant i en pedagogisk sammenheng er at disse ferdighetene er i stadig utvikling, selv om prestasjonene på hver av komponentene kan variere hos ett og samme barn (Schmitt, 2014). Diesendruck (2009) viser til bred enighet i forskningsverdenen om den *ordspurten* som starter med 50 ord i gjennomsnitt ved 18 måneder. Veksten fortsetter i skolen med i snitt 6 000 rotord, som barn kan forklare på slutten av det andre skoleåret mot 10 000 rotord ved utgangen av 6. klasse (Biemiller, 2005). Dette betyr at barnehage- og skolelærere effektivt bør utnytte barns utviklingspotensiale ved utforming av språkstimulerende tiltak.

4.2 Betydningen av vokabularet for senere leseferdigheter

I dette avsnittet vil jeg presentere studiene som undersøker sammenhengen mellom vokabular og senere leseferdigheter.

Muter, Hulme, Snowling og Stevenson (2004) referert i Hulme og Snowling (2009) har i to år fulgt opp 90 barn, som begynte å lære å lese da de var i underkant av fem år gamle. Barns leseferdigheter, bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, samt vokabular ble målt før skolestart. Året etter ble disse metodene komplettert med tester som målte barns kunnskaper og ferdigheter i grammatikk. Resultatene tyder på at barns evne til å avkode ordene ved fem år og ni måneder vil være en sterk forløper for deres leseforståelse ett år senere. Deretter vil betydningen av gode avkodingsferdigheter synke, og språkforståelsen vil i større grad påvirke elevenes leseforståelse. Denne studien bekrefter funn fra en tidligere undersøkelse som inkluderte 626 minoritetsspråklige barn med engelsk som andrespråk (Storch & Whitehurst, 2002). Disse fire år gamle skolestarterne ble fulgt opp til 4. klasse. Barnas fonologiske bevissthet ble målt flere ganger. Forskningsfunn viser at språkforståelsen endres lite over tid og sammen med ordavkodning predikerer leseforståelse hos tredje- og fjerdeklassinger, mens betydningen av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet avtar ettersom barn lærer å avkode (Melby-Lervåg, 2011). Begge studiene gir god empirisk støtte

for den gjensidige sammenhengen mellom ordavkodning og språkforståelsen, slik det kommer ut av *The Simple View of Reading* modellen. Metsala (2011) viser til Lonigan (2007) som har undersøkt den direkte sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og ordkunnskap innenfor en større tiltaksstudie. Fire år gamle barn fra *Head Start* barnehager fikk trening enten i fonologisk bevissthet eller i vokabular/muntlig språk i løpet av ett barnehageår. Gruppen som trente på fonologisk bevissthet viste fremgang kun på dette området, mens gruppen med vokabularstøtte økte sine kunnskaper i ettertid i både vokabular og fonologisk bevissthet. I studien til Biemiller (1999) referert i Biemiller (2005) kunne bredden av ordforrådet forklare 68 % av leseforståelsen de første fem årene på skolen, mens ordavkodningsferdigheter i 1. klasse ikke kunne predikere leseforståelsen mange år senere. Disse funnene viser til vokabularet sine unike bidrag til leseforståelsen.

En annen åtte år lang studie av nyere dato undersøkte potensielle forløpere av ordkunnskap, samt hvordan utviklingen av vokabularet kan predikere senere leseferdigheter (Song et.al, 2015). Vokabularet og relaterte kognitive evner til 264 etnisk kinesiske barn fra Beijing ble første gang målt da de var mellom fire og 10 år gamle. Ved 11-års alderen ble ulike sider ved leseforståelsen undersøkt ytterligere. Utviklingen av barnas vokabular ble sammenlignet med senere leseprestasjoner. Med utgangspunkt i disse resultatene ble det registrert følgende tre typer utviklingsprofiler, som forklarte senere leseferdigheter: *Høy-høy* (opprinnelig stort vokabular og rask vekst), *lav-høy* (opprinnelig lite vokabular og rask vekst), samt *lav-lav* (opprinnelig lite vokabular og langsom vekst). Forskere konkluderte med at barns opprinnelige ordkunnskaper og deres evne til å lære nye ord kan predikere leseutviklingen senere. Alt i alt viser disse studiene at ordkunnskap er viktig for at barn skal bli gode lesere. Dette er grunnen til at hovedfokuset i denne oppgaven er rettet mot vokabularet.

4.3 Individuelle forskjeller i ordkunnskap

Studiene, som viser sammenhengen mellom barns språkferdigheter, særlig vokabularet i forrige avsnitt, er solid underbygget av tidligere funn i internasjonale undersøkelser (Hart & Risley, 1995; NICHD ECCRN, 2005a; Tabors & Dickinson, 2001). I innledningen ble det referert til en rekke Stortingsmeldinger (KD, 2006-2007, 2008a, 2008-2009), som fremhever betydningen av tidlige språkferdigheter for senere leseutvikling, samt barnehagens rolle i å utjevne de sosiale forskjellene som kan oppstå senere i livet dersom barns språkferdigheter

ikke blir tilstrekkelig utviklet (s. 2) I dette avsnittet vil jeg se på forskjeller i ordkunnskap hos barnehagebarn med ulik bakgrunn.

Forskningen viser at tospråklige barn har mindre vokabular på begge språk (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Lonigan et.al. (2013) har undersøkt om tidlige leseferdigheter til minoritetsspråklige barn med spansk som morsmål fulgte samme kvantitative utviklingsprofil som sine majoritetsspråklige jevnaldrende med lik sosioøkonomisk bakgrunn. 540 spansktalende minoritetsspråklige og 408 majoritetsspråklige barn i alderen tre til fem år deltok i undersøkelsen, som inkluderte barn fra 30 *Head Start* barnehager. Minoritetsspråklige barn scoret lavere både på muntlige språkferdigheter og fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap). Forskjellene i fonologisk bevissthet ble eliminert, da begge gruppene ble kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn. Det at fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap) hos minoritetsspråklige barn ikke skiller seg stort fra majoritetsspråklige jevnaldrende er godt dokumentert i forskningsmiljøet (Bialystok, 2007; Wren, Hambly, & Roulstone, 2013). Dessuten blir betydningen av fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap) mindre viktig, ettersom de fleste barn lærer seg alfabetet og avkoder godt. Forekomsten av lesevaner knyttet til avkoding ligger på 3-6% i elevpopulasjonen (Hulme & Snowling, 2009). Det blir derfor i neste avsnitt fokusert på andre årsaker til de individuelle forskjellene enn fonologisk bevissthet.

De to longitudinelle studiene til Lonigan et.al (2013) og Song et.al (2015), som det ble referert til i forrige avsnitt, har registrert store individuelle forskjeller innad i grupper. Det er disse forskjellene, som kan være interessante for pedagoger og andre omsorgspersoner i barnas miljø. Forskningen viser at språkforståelsen målt ved vokabularet endres lite over tid, det vil si at de som scoret lavest fortsetter å prestere lavt, mens de som lå øverst på ranglista beholder sin posisjon videre i skolelivet. «Flinke» andreklassinger i Canada (Biemiller & Slonim, 2001, ref. i Biemiller, 2005) kan forklare cirka 8 000 ord mot 4 000 som kan forklares av de med færrest ordkunnskaper. Forskjellene i vokabularets omfang starter ifølge Biemiller (2005) i barnehagen med 1 000 ord under gjennomsnittet og dette gapet blir simpelthen ikke fylt på barnetrinnet. Dette fenomenet kalles for Matteus-effekt (Stanovich, 1986). Pfoest, Hattie, Dörfler og Artelt (2014) har nylig oppsummert studiene som forsket på individuelle forskjeller i leseutviklingen de siste 25 år. Resultater tyder på at det ikke er signifikante forskjeller hverken når det gjelder den generelle tendensen til å øke eller

minimere forskjellene over tid. Matteus-effekten var særlig relatert til avkodingsferdigheter, vokabular og leseprestasjoner.

4.3.1 Barns språklige miljø i hjemmet

Et annet interessant spørsmål, som pedagogene kan stille seg er: Hva ligger til grunn for at like gamle barn kan ha et så stort gap i vokabularet og senere i leseferdigheter? I dette avsnittet presenteres det studier som undersøker sammenhengen mellom barnets språklige erfaringer i hjemmet og deres språkutvikling.

The Simple View of Reading modellen, som ble omtalt tidligere i kapittelet, viser til sammenhengen mellom ordavkodning og språkforståelse. Denne måten å se leseforståelsen på er enkel og populær, selv om det fortsatt debatteres om i hvilken grad disse delkomponentene påvirker hverandre, samt om det finnes flere komponenter som påvirker leseforståelsen (Jeon & Yamashita, 2014; Lonigan, 2006; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Resultatene kan variere avhengig blant annet av den teoretiske forankringen som blir lagt til grunn i undersøkelser. En annen, men minst like anerkjent modell av leseforståelsen omtales i Sweet og Snow (2003). Leseforståelsen der er et resultat av samhandlingen mellom leseren, teksten og selve leseaktiviteten, som oppstår i en større sosiokulturell kontekst. En del studier har konsentrert seg rundt barnets språkmiljø som en mulig underliggende bidragsyter til de vedvarende individuelle forskjellene. Slik har for eksempel studien til Hart og Risley (1995) funnet ut at familiens sosiale bakgrunn, særlig foreldrenes utdanning, kunne forklare variasjoner i barns vokabular. Det er blant annet fordi barn til foreldre med høyere utdanning hører flere ord. Forskere har registrert at barn som har foreldre med høyere utdanning hørte cirka 11 000 ytringer per dag i motsetning til barn fra familier med lavere utdanning, som fikk kun 700 ytringer. I utvalget til Pan et.al. (2005), som besto av 108 mor-barn par (barna var ett og tre år gamle) fra vanskeligstilte familier, var ikke mors pratsomhet relatert til utviklingen av barns vokabular, selv om det ble påvist at store individuelle utviklingsforskjeller i barns vokabular hadde direkte sammenheng med mødrenes bruk av ulike ord, samt deres språkferdigheter. Denne studien har vist behov for ytterligere undersøkelser av sammenhengen mellom variasjoner i utviklingen av barns vokabular og familiens sosioøkonomiske bakgrunn, samt studier som kunne se på verbal og ikke-verbal kommunikasjon mellom mor og barn fra ulike samfunnsgrupper.

Rowe (2012) har videre undersøkt mengde og kvalitet av foreldrenes tale for å finne ut hvilke aspekter ved talespråket som bidrar til utviklingen av barns vokabular i tidlig alder. 50 par av foreldre og barn i alderen 18, 30 og 42 måneder deltok i denne studien. Mengden av verbal input predikerte barns språkferdigheter målt ved vokabularet ett år senere. Resultater tyder på at foreldrenes bruk av variert og rikt vokabular, samt bruk av språket utover her-og-nå, det vil si *dekontekstualisert* tale eller *kognitivt utvidende samtale* (Snow et.al, 2007) med små barn kan være med på å forklare deres senere språkferdigheter målt ved vokabularet, kontrollert for sosioøkonomisk status, mengde av verbale stimuli, samt tidligere språkferdigheter.

Forskningsprosjektet bygger på en rekke tidligere undersøkelser som konkluderte med at det var en sammenheng mellom mengde og kvalitet av talespråket barnet fikk høre fra sine foreldre, samt deres sosioøkonomiske bakgrunn (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea, & Hedges, 2010; Weizman & Snow 2001). Denne studien kan være nyttig for de som jobber med barn fordi den bekrefter tidligere funn som beskriver hvilke spesielle sider ved omsorgspersonenes tale som bidrar til utviklingen av barnets vokabular. Forskere er enige i at mengden av verbale stimuli er viktig i de to første leveårene. I løpet av det tredje året bør barna introduseres til et mer rikt og sofistikert ordrepertoar. Deretter bør man tilføye samtaler utover her-og-nå situasjon med bruk av fortellinger og forklaringer for å videreutvikle barnets vokabular og samtaleferdigheter (Rowe, 2012). Videre viser det seg at, i og med at utvalget i dette prosjektet besto av foreldre med en mer variert sosioøkonomisk bakgrunn, økte bruken av «*sjeldne*» ord fra 1.77 (Weizman & Snow, 2001) til 6 %. Dette kan tyde på at det kan være flere faktorer som bidrar til de individuelle forskjellene i vokabularets utvikling.

Beals (2001) samlet inn resultater av *forklarende* og *fortellende* samtaler ved middagsbordet med tre, fire og fem år gamle barn, som deltok i den 13 år lange Home-School Study of Language and Literacy development ved Harvard University (Dickinson & Tabors, 2001). Barns leseprestasjoner ved fem års alderen viste en sterk og positiv sammenheng med denne type kommunikasjon, der mødrene bidro med 45% ytringer. Utover dette var denne typen kognitivt utvidende samtaler relatert til bedre resultater i begreps- og lytteforståelse, samt vokabular.

Sénéchal og LeFevre (2002) har i en fem år lang studie av 168 barns tidlige leseerfaring fra familier med god sosioøkonomisk status funnet direkte sammenheng mellom mengden av barns leseerfaring og utviklingen av deres vokabular og lytteforståelse i tidlig alder, samt leseferdigheter i 3. klasse. Barns tidlige erfaringer med bøker var relatert til utviklingen av

vokabularet og lytteforståelsen. Disse tidlige leseferdighetene kunne predikere barns ordlesing i 1. klasse. Deretter kunne ordlesing i 1. klasse predikere leseforståelsen i 3. klasse.

Resultater fra de ovennevnte studier understreker betydningen av tidlig stimulering av vokabularet for utvikling av leseferdigheter senere, samtidig som de peker mot forskjeller i mengde og kvalitet av verbale input som kan relateres til familiens sosioøkonomiske status, særlig mødrenes utdanning. Mer forskning på hva som ligger til grunn for disse forskjellene kan likevel være nødvendig.

4.3.2 Minoritetsspråklig bakgrunn

I dette avsnittet vil jeg presentere studiene som undersøker språkferdigheter hos minoritetsspråklige barn for å se om dette kan forklare de individuelle forskjellene i ordkunnskap hos jevnaldrende barn.

Barn med minoritetsspråklig bakgrunn opplever større vansker med leseforståelse på ungdomstrinnet enn sine majoritetsspråklige jevnaldrende (Hvistendal & Roe, 2004). Dette bekreftes i den internasjonale PISA-undersøkelsen, som blant annet måler leseprestasjoner hos 15 år gamle barn (OECD, 2010). Resultater fra Nasjonale prøver på 8. og 9. trinn viser at elever med ulik innvandringsbakgrunn scorer nesten ett standardavvik under gjennomsnittet i lesing (SSB, 2015b). *National Literacy Panel* rapporterte at antall elever som ikke fullfører videregående skole er tre ganger høyere blant minoritetsspråklige og fem ganger høyere blant minoritetsspråklige elever som strever med språket (August & Shanahan, 2006). Lervåg og Grøver Aukrust (2010) har undersøkt betydningen av vokabularet og avkodingsferdighetene for leseforståelse hos 288 unge lesere med norsk (93 jenter, 108 gutter) og urdu (41 jenter og 49 gutter) som morsmål. Andreklassingenes leseferdigheter (leseforståelse, ordavkodning, vokabularets bredde og dybde) kontrollert for barnets ikke-verbale evner og mødrenes utdanning ble undersøkt med standardiserte kartleggingsverktøy fire ganger (kun leseforståelse) i løpet av en 18 måneders periode med et halvt års mellomrom. Resultater tydet på at vokabularet var avgjørende både for en- og tospråklige elever. Manglende ordkunnskaper hos barn med urdu som morsmål kunne forklare deres begrensede leseferdigheter på norsk, mens det ikke ble funnet noen forskjeller i avkodingsferdigheter.

Melby-Lervåg og Lervåg (2014) har gjennomført en meta-analyse av 82 studier som sammenlignet leseforståelse og dens underliggende komponenter (språkforståelse, ordavkoding og fonologisk bevissthet) hos en- og tospråklige barn. Hovedfunn tyder på at tospråklige barn viser moderat svakere leseforståelse, mens forskjellene i språkforståelsen var store. I samsvar med undersøkelser som var omtalt tidligere, var det lite forskjell i fonologisk bevissthet og avkodingsferdigheter mellom gruppene. Et viktig poeng kan være at de største forskjellene i favør av enspråklige barn var generert i studier som valgte ut tospråklige barn fra familier med lav sosioøkonomisk status.

Kigel et.al. (2015) har undersøkt resultater fra en *Berlin Longitudinal Reading Study* (READING 3-6) for å finne ut om det var en sammenheng mellom individuelle forskjeller i leseferdigheter og minoritetsbakgrunn hos 712 elever fra 22 skoler i Berlin. Elevenes leseforståelse, vokabular og lesemotivasjon ble målt i slutten av 3. klasse, i juni 2003, i midten av 4. klasse, i januar 2004 og på slutten av 6. klasse, i mai 2006. Resultater av standardiserte måleprosedyrer tyder på at elevenes innvandrerbakgrunn korrelerte negativt med leseforståelsen og vokabularet i 3. klasse, men var positivt korrelert med lesemotivasjon. Forskere poengterer at minoritetsbakgrunn ikke ene og alene kan forklare hverken den negative eller positive sammenhengen.

Jeon og Yamashita (2014) hevder at de har fått et mer nyansert bilde av hvilke språkkomponenter som bidrar til leseforståelsen på andrespråket enn det som kommer fra resultater av metaanalysene til Melby-Lervåg og Lervåg (2011), samt Melby-Lervåg, Lyster og Hulme (2012). De forklarer dette med at deres meta-analytiske studie tok utgangspunkt i en større aldersgruppe og at de brukte en annen teoretisk *komponent-tilnærming* til leseforståelse (korrelert med ti ulike variabler) hos en- og tospråklige barn. Disse grepene gjorde det mulig å observere samspillet mellom komponentene, samt det individuelle og samtlige bidraget av disse ti komponentene i leseforståelse. Fordelen med en slik *komponent-tilnærming*, som minner om Nation (2001) sin modell beskrevet ovenfor (s. 25), er at den gir mulighet til alle som jobber med barns språkutvikling å identifisere språkområder der individuelle forskjeller kan forekomme, slik at det blir anledning til å utarbeide mer effektive programmer og kartleggingsverktøy. Resultater av denne meta-analysen viser at grammatikk ($r = .85$), vokabular ($r = .79$) og avkoding ($r = .56$) på andrespråket hadde det største bidraget, mens seks andre komponenter korrelerte med leseforståelsen i mindre grad der

lytteforståelsen ($r = .77$) viste en sterk korrelasjon og metakognisjon lå svakest ($r = .32$). Alder og avstand mellom første- og andrespråket var ikke betydningsfulle bidragsyttere.

Med tanke på utforming av tiltak er det utvilsomt viktig å finne ut hvilke språkkomponenter som bidrar til forskjellene i leseforståelse hos en- og tospråklige barn. Minst like viktig er det å finne ut hva forskjellene kan forklares med. Disse studiene viser at store forskjeller i leseforståelsen kan forekomme på grunn av at barn må lære å lese på et språk de ikke hører hjemme.

4.3.3 Språkstimulerende faktorer i barnehage

I dette avsnittet vil jeg undersøke om barns språklige erfaringer i barnehage og det sosiale miljøet rundt barnet kan forklare individuelle forskjeller i ordkunnskap.

Kieffer (2012) har i sin ni år lange studie kommet frem til at spansktalende barns språkferdigheter både på spansk og engelsk i barnehagen predikerte deres engelske leseferdigheter i 3- og 8. klasse. Innledningsvis (s. 2) ble det nevnt at forskere i den longitudinelle Harvard studien definerte tid som barna tilbringer i barnehagen som viktig både for språkutvikling og utvikling av senere lese- og skriveferdigheter (Dickinson & Tabors, 2001).

Dickinson og Porche (2011) har sett på effekten av barns tidlige språkerfaringer i barnehager på leseprestasjoner til 57 4.klassinger i en longitudinell studie av klasseroms- og hjemmefaktorer som påvirker barns lesing. Hovedfunn indikerte at førskolelærernes bruk av et rikt og variert vokabular i frilek predikerte leseforståelse og avkodingsferdigheter i 4.klasse kontrollert for barns språkferdigheter i barnehage. Det var to forhold som predikerte leseforståelsen i 4. klasse. Ett funn i studien var at kognitivt utvidende samtaler i barnehagen bidro til utviklingen av vokabularet. En annen faktor som bidro på samme måte var leseerfaringer fra barnas hjem. Denne undersøkelsen bekrefter barnehagens viktige rolle som læringsarena før skolestart slik det legges frem i Rammeplanen (2011).

Rydland et.al. (2014) har undersøkt hvordan ulike dimensjoner av samtaler med lærere og jevnaldrende til 26 norske skolebarn med tyrkisk som morsmål kan predikere utviklingen av deres vokabular fra barnehage (5 år) til 5.klasse (10 år) kontrollert for morsutdannelse, samt etnisk sammensetting i nabolaget. Resultater tyder på at mors utdannelse var den eneste

faktoren som predikerte utviklingen av barns vokabular gjennom hele barneskolen. Voksenstyrte samtaler og samtaler med jevnaldrende, samt nabolaget var likevel forløpere til barns språkferdigheter på andrespråket ved fem års alderen. Forskjellene som ble påvist i førskolealderen var fortsatt til stede i 5.klasse. Lloyd et.al. (2010) har tidligere undersøkt i hvilken grad sosioøkonomisk velstand i nabolaget opplevd i barnehageårene (5-6- års alderen) kunne påvirke prestasjoner i ungdomsalderen (12-13 år) til 2648 barn bosatt i ulike urbaniserte områder i Britisk Columbia, Canada. Resultater av denne longitudinelle studien viser at lave levekår i nabolaget forsterket de negative erfaringene til barnehagebarn fra vanskeligstilte familier og virket negativt på deres leseforståelse syv år senere. Disse funnene bekrefter at den sosiale konteksten rundt barnet har stor betydning for lesing, og dermed vellykket skolegang, slik det kommer fram av den teoretiske modellen av leseforståelse til Sweet og Snow (2003).

Studiene som hittil ble gjennomgått viser sammenhengen mellom barns ordkunnskaper og mengde av verbale stimuli de får i hjemmet, familiens sosioøkonomiske status og i særlig stor grad mors utdannelse, hvilket språk det snakkes hjemme, samt innhold og kvalitet ved barnehagelærernes språk i barnehager, som viktige forløpere i utviklingen av leseferdigheter hos barn. Til tross for temaets aktualitet er det ikke så mange studier som har undersøkt påvirkningen av alle disse faktorene i barns hjemme- og skolemiljø til sammen over en lang periode. Sylva et.al. (2011) hevder at resultater i den engelske åtte år lange *EPPE*-studien (Effektive Pre-School and Primary Education) kan være et solid bidrag til den internasjonale forskningen på feltet. Prosjektet, ifølge Sylva et.al. (2011) er en del av Europas største longitudinelle undersøkelse av hvordan familie, barnehage og skole til sammen påvirker barns leseutvikling fra tre til 11 og fra 11 til 16 år. Studien undersøkte «*opplæringseffekt*» (*educational effectiveness*) ved hjelp av *mixed methods*, som kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger i forskningen. 141 tilfeldig utvalgte barnehager fra ulike geografiske og sosioøkonomiske områder i England (inkludert ulike etniske grupper) deltok i undersøkelsen. Barnehagene var både kommunale og private med ulik styringsform og formål. 2800 barnehagebarn som deltok i prosjektet ble fulgt opp til skolestart. Utvalget ble større ettersom enda 310 skolestartere uten barnehageerfaring ble med i studien. 2700 av de ble i seks år fulgt opp fram til barneskoleslutt. En rekke standardiserte kartleggingsprosedyrer ble brukt i forkant av undersøkelsen for å skaffe en oversikt over deltagernes demografiske bakgrunn, kognitive evner og sosio-emosjonelle utvikling. Barns skoleprestasjoner og språkforståelse målt ved vokabularet, fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap),

samt deres ikke-verbale evner ble målt da de var henholdsvis tre, fem, seks, syv, 10 og 11 år gamle. Disse dataene ble supplert med dybdeintervju og spørreskjemaer til foreldrene, samt observasjon og dokumentasjon fra barnehage og skole. Resultater fra den engelske *EPPE*-studien viste at utviklingen av barns lese- og skriveferdigheter i stor grad er formet av leseerfaringene i tidlig alder både i skole og hjemmet. Barn som fikk rike og varierte språk- og leseerfaringer i hjemmet i kombinasjon med høy barnehagekvalitet har ikke bare startet på skole med bedre språkferdigheter målt ved vokabularet og fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap), men fortsatte å prestere bedre enn sine jevnaldrende i alle årene på barneskolen. Med sitt større utvalg og raffinerte forskningsmetoder har studien bekreftet resultater fra tidligere undersøkelser om at meningsfulle aktiviteter som lesing hjemme fremmer barns språkforståelse målt ved vokabularet, mens fonologisk bevissthet blir stimulert med spesifikke lyd- og bokstavaktiviteter. Den longitudinelle *Harvard studien* (Dickinson & Tabors, 2001) har tidligere konkludert med at barn spesielt fra vanskeligstilte familier profitterte på et godt barnehageopplegg. Engelske skolestartere uten barnehageerfaring viste lavere språkferdigheter som gruppe enn sine jevnaldrende med barnehagebakgrunn. Dette bekrefter at det generelt er en fordel for barn å ha barnehage i bunn før skolestart. Både *EPPE*-prosjektet og studien til Dickinson og Tabors (2001) kom frem til at et godt og variert språkstimulerende miljø i hjemmet er en sterk prediktor av senere leseprestasjoner gjennom hele skolelivet. Funn fra en stor longitudinell amerikansk studie til The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Childcare Research Network (ECCRN) (2000) tyder på at et organisert førskoletilbud styrker utviklingen av tidlige leseferdigheter. Barn fra vanskeligstilte familier og barn med minoritetsspråklig bakgrunn spesielt, viser til å ha stort utbytte av å gå i barnehage (Burchinal & Forestieri, 2011). De engelske forskerne etterlyser en mer effektiv språkstimulering i barnehager, samt et mer fruktbart samarbeid mellom hjem og barnehage for å oppmuntre foreldrene til å lese regelmessig sammen med sine barn. Studier som undersøker ulike tilnærminger som virker på utvikling av vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn, samt studiene som undersøker foreldrestøtte i leseaktiviteter hjemme og samarbeidet mellom barnehage og hjemmet, blir gjennomgått i kapittel fem og seks.

4.4 Oppsummering

Betydningen av vokabularet for leseforståelse er godt dokumentert. Det er registrert store individuelle forskjeller i ordkunnskaper hos jevnaldrende barn. Samtlige funn fra studier som undersøker barns språk viser til en variasjon i barns språklige miljø i hjemmet som til dels kan forklare hva som ligger til grunn for dette spriket. En mengde studier avdekket at familiens sosioøkonomiske status er med på å etablere forskjellene i både reseptivt og ekspressivt vokabular allerede tidlig i barndommen. Disse forskjellene følger barnet stort sett gjennom hele skolegangen. Bidraget av familiens sosioøkonomiske bakgrunn varierer i disse studiene og vil være avhengig av utvalget. Dersom utvalget inkluderer en stor andel barn fra vanskeligstilte familier vil utdanning og familiens økonomi forklare en større del av barnas vokabular og omvendt. Hvis barna i utvalget stort sett er fra familier med god økonomi og utdanning vil bidraget være minimalt.

Funn tyder på at hvor mye og hvordan foreldre snakker med sine barn har mye å si for utviklingen av barnets vokabular. Noen studier peker mot mengden av verbal input i barnets hjem som en medvirkende faktor mens andre finner at bruk av sjeldne ord i samtaler med barn bidrar til forskjeller i ordkunnskaper. Dersom barnet snakker et annet språk enn majoritetsspråk i hjemmet kan dette også være en grunn for begrensede ordkunnskaper. Studier som undersøker samspill mellom pedagoger og barn tyder på at mengden og kvaliteten av barnehagelærernes tale kan støtte utviklingen av barns vokabular. Forskere finner at mengden og kvaliteten av talespråket som barn opplever både i og utenfor hjemmet er viktig for utviklingen av vokabularet. Dette tyder på at verbal input er generelt viktig for barns språklige utvikling. Store undersøkelser tyder på at det generelt er bra for barnets språklige utvikling å gå i barnehage. Barn profiterer mest dersom barnehagen tilbyr høy kvalitet. Mer studier som undersøker hvilke faktorer ved en barnehage som kjennetegner tilbud av høy kvalitet må til. Kjennskap til faktorer som bidrar til de individuelle forskjellene i barns vokabular er viktig ved utforming av barnehagens pedagogiske språkstimulerende arbeid.

5 Forskningsbaserte tiltak som støtter utviklingen av vokabularet

I den første delen av kapittelet blir det presentert intervensjonsstudier som undersøker effekten av ulike typer vokabulartrening på utvikling av vokabularet hos barnehagebarn. Implisitt tilnærming blir sammenlignet med direkte vokabulartrening. Deretter vil jeg se på individuelle forskjeller i respons på ulike tiltakstyper som stimulerer ordkunnskap. Faktorer som bidrar til en vellykket intervensjon undersøkes også her. Spørsmål om vokabulartrening er en effektiv måte å stimulere utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barn og om den virker positivt på språkforståelse på lang sikt, avslutter første del av kapitlet.

I del to av kapittel fem blir det sett på om studiene som behandler spørsmål om tospråklig undervisning kan være en effektiv tilnærming for å stimulere utviklingen av vokabularet på andrespråket.

5.1 Tiltak basert på vokabulartrening

«The real intrinsic difficulty of learning a foreign language lies in that of having to master its vocabulary» (Laufer & Nation, 2014, s.163). Ordmengden er den første utfordringen man støter på ved å lære seg et vokabular på andrespråket. Den andre utfordringen er at en også må lære ordenes egenskaper og hvordan de opptrer i ulike settinger. Den tredje utfordringen ved å tilegne seg et nytt vokabular, ifølge Laufer & Nation (2014), er miljø- eller situasjonsbetinget fordi barn som lærer ytterligere et språk vil møte en høyere andel av lavfrekvente ord i en undervisningskontekst. Disse ordene er viktig å kunne for å forstå akademiske tekster. Laufer og Nation (2014) utdyper at dessverre vil mange minoritetsspråklige barn ikke få nok mengdetrening i denne ordgruppen.

Vokabulartrening ser ut til å være en av de mest effektive måter å øke språk- og leseforståelsen på. *The Simple View of Reading* modellen ble brukt i forrige kapittel for å vise hvordan vokabularet henger sammen med leseforståelsen. Anderson og Freebody (1981) la frem noen hypoteser for å forklare sammenhengen mellom vokabularet og leseforståelse. I *instrumenthypotesen* vil ordkunnskap direkte påvirke leseforståelsen. Denne hypotesen har ikke entydig støtte i forskningen (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009). Ifølge

kunnskapshypotesen vil ordkunnskaper være avhengig av bakgrunnskunnskap, samt overordnet kunnskap om tema. Det vil si at å lære meningen av ord og uttrykk i teksten, samt å lære ordmening i en kontekst av visse typer tekster, er det som kan hjelpe barn til å forstå tekst. (Stahl, 1999, ref. i Baker, Al Otaiba, Ortiz, Correa, & Cole, 2014). Noen av de longitudinelle studiene som ble gjennomgått i forrige kapittel viste at mengden og kvaliteten av verbal input i barnets hjem er viktig for utviklingen av vokabularet. I denne delen av kapittel fem presenteres det intervensjonsstudier, samt meta-analyser som undersøker hvilke tilnærminger til vokabulartrening som effektivt fremmer utviklingen av barns vokabular.

National Reading Panel (NICHD, 2000) har gjennomgått 450 publiserte eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier som undersøkte effekten av vokabulartreningen på enspråklige barn. Det ble konkludert med at slike typer tiltak er generelt effektive. Panelet har kommet med en rekke anbefalinger på bakgrunn av undersøkte studier. Pedagogisk personell bør gi direkte forklaring (instruksjon) i tillegg til repetisjon og gjentagelse av ordene i en rik kontekst. Det kan f.eks. være aktiviteter etter lesestund og samtaler om ukjente ord (Beck & McKeown, 2007). Oppgavene bør tilpasses elevenes nivå, særlig for de som strever eller er i risiko for utvikling av lærevansker. Pedagogene bør velge oppgaver som aktivt engasjerer elevene. Bruk av varierte metoder i opplærings situasjoner vil gi optimalt resultat.

Elleman et.al. (2009) har gjennomført en meta-analyse av 37 tiltaksstudier basert på vokabulartrening av over 3000 enspråklige barn. Studiene strekker seg fra førskolealder og ut videregående skole. Forskere har også kommet frem til at alle typer vokabulartrening var generelt effektive for leseforståelsen kontrollert for forskjeller i studienes design og utvalg. Funn tyder på at barn med lesevansker profitterte mest på denne type tiltak. Svake lesere strever med avkoding og bruker tid på å hente inn ordenes mening (Mezynski, 1983, ref. i Elleman et.al, 2009). Vokabulartrening av nøkkelord i teksten kan hjelpe dem til raskere å få adgang til ordenes betydning. Barn som strever med å forstå teksten mangler ofte bakgrunnskunnskaper (McNamara & McDaniel, 2004, ref. i Elleman et.al, 2009). Studier som inkluderte samtaler rundt nøkkelord økte elevenes tekstkunnskaper og viste seg å ha størst effekt på vokabularet. Elleman et. al. (2009) sin meta-analyse inkluderte bare to studier som omfattet barn i barnehagen, Kimer Simon (2003) og Coyne, Zipoli, Lofthus, og Kapp (2007).

Coyne, McCoach, og Kapp (2007) anbefaler en tilnærming til vokabulartrening fordelt på tre nivåer for barn med begrensede ordkunnskaper. Det første nivået inkluderer bare lesing av bøker med varierte og komplekse ord (*tilfeldig eksponering*). Neste nivå inkluderer en

forklaring av noen utvalgte ord underveis med bildestøtte (*innebygd tilnærming*). På det siste nivået bruker man tid på å gi en dypere forklaring av enkelte ord, samt kognitivt utvidende samtaler med bildestøtte (*utvidet tilnærming*). Coyne, McCoach, Lofthus, Zipoli Jr, og Kapp (2009) har statistisk og deskriptivt sammenlignet disse tilnærmingene til direkte vokabulartrening i barnehagen. Undersøkelsen inkluderte 42 førskolebarn (5 år og 4 måneder gamle i snitt) ved en grunnskole i USA. Omtrent 69% av utvalget var spansktalende barn, 24% var av afroamerikansk opprinnelse, mens 6% var av europeisk og asiatiske opphav. Resultater tyder på at *innebygd* og *utvidet* vokabulartrening ga moderat til stor *post-test* effekt (mål konstruert for studien) sammenlignet med en tilfeldig eksponering. Forskere anbefaler å bruke begge tilnærminger. En lignende intervensjonsstudie gjennomført i Australia av Moore, Hammond og Fetherson (2014) bekrefter at begge tilnærminger har større effekt på barns ordlæring enn tilfeldig eksponering. Utvidet vokabulartrening passer best når barn skal lære lavfrekvente fagord og uttrykk.

Funn fra begge studier samsvarer med tidligere undersøkelser som også konkluderte med at ordinnlæring blir mer effektiv dersom man bruker tid på å forklare ord i en rik kontekst. Biemiller og Boote (2006) fant for eksempel ut at barn lærte opp til 41 % av ukjente ord i en bok lest for dem dersom ordene ble kort forklart underveis. Forskere mener det er mulig at barn kan lære seg meningen av 400 nye ord årlig forutsatt at de allerede har lært 1000 ord (Biemiller, 2005). Beck og McKeown (2007) evaluerte implementering av «*rik instruksjon*» i lesestunden i barnehage og i 1.klasse innenfor to studier. Barn i den første studien som fikk vokabulartrening i *lavfrekvente* ord ble sammenlignet med barn i en kontrollgruppe uten tiltak kontrollert for eventuelle forskjeller i ordkunnskap med en standardisert vokabulartest. Barn i den andre studien fikk en «*rikere instruksjon*» i tre eller seks dager. Lærere forklarte ordenes betydning underveis. Barna måtte gjenta ordene og sammenligne de med andre ord, samt komme med egne eksempler. Barna i den andre studien fikk samme type trening, men ble eksponert for nøkkelordene flere ganger enn barna i den første studien grunnet lengre intervensjon. Som forventet har barna i tiltaksgruppen lært langt flere ord enn de uten trening, mens barna som fikk «*rikere instruksjon*» lærte betydningen av enda flere ord. Beck og McKeown (2007) argumenterer for at barn, spesielt fra vanskeligstilte familier, bør få eksplisitt vokabulartrening i *lavfrekvente* ord. Forskere poengterer at ulike ord krever ulike forklaring. Derfor har de laget en liste med *svært nyttige sjeldne* ord for avanserte brukere, barn som allerede hadde lært seg mange ord. Denne gruppen ord ble kalt for «*Tier 2*» ord.

Hverdagsord hører til «Tier 1» gruppen. «Tier 3» gruppen inkluderer lavfrekvente ord relatert til ulike fagområder (Beck, McKeown, & Kucan, 2002). Både Beck og McKeown (2007), samt Coyne et.al (2009) poengterer at tiden man bruker på treningen ikke bør gå på bekostning av tekstforståelsen. Barna bør dessuten eksponeres for alle typer ord.

5.1.1 Individuelle forskjeller i respons på vokabulartrening

I dette avsnittet vil jeg finne ut om vokabulartrening er like effektivt for alle barn, samt hvilke typer vokabulartrening som passer for ulike barnegrupper.

De tre ovennevnte studiene undersøkte effekten av ulike typer vokabulartrening knyttet til lesestunden i barnehagen. Likevel kunne ingen av de kompensere for forskjellene i det reseptive vokabularet som var tilstede før tiltaket (jmf. Biemiller, 2005). Silverman og Crandell (2010) undersøkte sammenhengen mellom barnehagelærernes vokabulartrening og barns ordkunnskaper i en observasjonsstudie av 244 førskolebarn fra 16 barnehager i USA. 26% av barna i studien snakket et annet språk hjemme og 47% av alle deltagerne var fra vanskeligstilte familier og fikk gratis lunsj. Resultatet av 90 minutters observasjon av tre ulike språkstimulerende situasjoner både i og utenfor lesestunden viste at trening i fonologisk bevissthet i kombinasjon med vokabulartrening gitt i lesestunden positivt korrelerer med høyere scorer på både standardiserte tester og verktøy designet for studien. Denne type trening ga positive resultater også på aktiviteter utenom lesestunden, men kun på verktøy designet for studien. Funn tyder på at barn som hadde lav score på en standardisert vokabulartest i forkant av undersøkelsen profitterte på verbale og ikke-verbale aktiviteter med ord og bildestøtte, mens denne type trening korrelerte negativt med posttest-resultater for barn med et ellers rikt vokabular. Denne gruppen barn profitterte mest på kognitivt utvidende samtaler. Begge gruppene hadde utbytte av eksplisitt definisjon av ukjente ord i en rik kontekst både i og utenom lesestunden. Barn med et godt vokabular ved pre-test profitterte mest på en slik trening utenom lesestunden. Silverman og Crandell (2010) sin observasjonsstudie er blant annet bygget på en rekke tiltaksstudier som ble gjennomgått tidligere (Beck & McKeown, 2007; Biemiller & Boote, 2006; Coyne et.al, 2007), samt egne studier identifisert ved det første litteratursøket (Silverman, 2007). Funn fra disse studiene tyder til sammen på at eksplisitt vokabulartrening støtter utviklingen av vokabularet hos alle barn, men at det ikke er nok til å kompensere for forskjellene i ordkunnskap før tiltaket. Barn med et rikt og lite vokabular responderer ulikt på forskjellige typer eksplisitt vokabularstøtte

og har dermed ulike behov både når det gjelder hvilke ord som skal trenes på og hvordan disse ordene bør læres.

Al Otaiba og Fuchs (2006) undersøkte om det var barn i førskolealder som ikke responderte på språkstimulerende tiltak med veldokumentert effekt. 104 barn, inkludert sju barn med spesielle behov og *Individuell Opplæringsplan* (IOP), fikk «alle de beste» forskningsbaserte tiltak. En gruppe barn fikk tiltak både i barnehagen og i 1. klasse. En annen gruppe fikk et opplegg kun i barnehage. Den tredje gruppen fikk en intervensjon kun i 1. klasse, mens den siste gruppen ikke fikk noen tiltak. Resultater tydet på at en kombinasjon av benevningshastighet, verbalt minne, setningsimitasjon, problematferd, samt mengden av tiltaket predikerte 82,1% av resultater på standardiserte prøver hos barn som ikke responderte på tiltaket hverken i barnehage eller skole, 30% av resultatene hos elever som delvis responderte på tiltaket og 84,1% av scoren hos elever som responderte fullt. Barna ble definert som *ikke-mottagelige for tiltaket* dersom deres scorer på standardiserte prøver i barnehagen (fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap) og i 1.klasse (lesehastighet) ved post-test var lavere enn 30% av gruppens gjennomsnitt kontrollert ved pre-test. Barna ble definert som «*mottagelige for tiltaket*» dersom deres scorer på standardiserte mål ved post-test lå på tiltaksgruppens gjennomsnitt eller over både i barnehage og i 1.klasse. Barna ble definert som *delvis mottagelige* dersom de møtte kravene enten i barnehage eller i 1.klasse. 50 av 104 elever ble testet igjen i 3. klasse. Det var ingen signifikant forskjell mellom elever som ble definert som *mottagelige, delvis mottagelige eller ikke-mottagelige for tiltaket* når det gjelder lesevaner to år etter skolestart. Al Otaiba og Fuchs (2006) mener at barn i studien som ikke responderte på tiltaket har behov for en mer intens intervensjon som bruker andre metoder eller kombinasjon av dem, enn forskningsbaserte tiltak som ble brukt i studien. Forskere hevder at 30% av barn med risiko for utvikling av lesevaner kan ha null utbytte av ellers effektive språkstimulerende tiltak, som ble anbefalt av National Reading Panel (NICHD, 2000).

Partanen og Siegel (2014) rapporterte resultater av en åtte år lang studie som undersøkte effekten av språkstimulerende tiltak hos 650 barn fra 30 skoler i Vancouver, Canada, kontrollert for demografiske forskjeller. 22% av barna ble identifisert som barn med risiko for utvikling av lesevaner, mens kun 6% hadde lesevaner i 7. klasse. Barnehagebarn i risikogruppen scoret lavere på standardiserte prøver i ord- og bokstavgjenkjenning,

fonologisk prosessering, benevningshastighet, arbeidsminne, samt vokabular. En liten andel barn med lesevansker i 7. klasse ble ikke fanget opp i barnehagen. Forskere mener at dette delvis kan bli forklart med at barnehager ikke har gode nok kartleggingsverktøy.

Utviklingskurven var ellers stabil og dette argumenterer for tidlig språkstimulerende innsats.

Resultater fra studier som ble gjennomgått i dette avsnittet tyder samlet sett på at barn responderer ulikt på vokabulartrening. Grunnen til dette kan ligge i forskjellene i vokabularet og/eller en rekke kognitive evner som var til stede før tiltaket. Demografiske faktorer som morsmål, mors utdannelse, familiens sosioøkonomiske status, samt mengden av verbale input i barnets miljø bidrar til å opprettholde forskjellene (Biemiller, 2005; Hart & Risley; 1995; Rowe, 2012). Lenfest og Reed (2015) foreslår å kombinere barnehagens «vanlige» språkstimulerende arbeid som beskrevet av Wright og Neuman (2014) med 15 minutter ekstra av forskningsbaserte tiltak (Coyne et.al, 2009; Marulis & Neuman, 2010). Denne tilnærmingen er primært ment som arbeid i smågrupper med barn i risiko for utvikling av lesevansker, men fungerer godt som supplement til arbeid i en stor gruppe. I dette prosjektet har barn i risikogruppen lært like mange ord i en liten gruppe som i en større kontekst. Fordelen med en slik tilnærming er ifølge forskere at resten av barnegruppa vil profitere på tiltaket.

Cuticelli, Coyne, Ware, Oldham og Lofthus Rattan (2015) anbefaler utdypende trening i smågrupper for barn med lite vokabular i tillegg til vokabularstøtte i gruppe. En effektiv vokabulartrening for barn med risiko for utvikling av lese- og lærevansker (inkludert minoritetsspråklige barn) bør inneholde direkte og eksplisitt vokabulartrening med både «Tier 1» og «Tier 2» gruppe ord (jmf. Beck et.al, 2002). Hverdagsord bør ellers læres i en stor gruppe, men utdypes ytterligere sammen med trening i *sjeldne* ord som gis av kvalifisert pedagogisk personell. Barnehagelærere bør være gode språkmodeller, som støtter og oppmuntrer disse barna umiddelbart, samt tilpasser oppgavene for å sikre utvikling. Disse anbefalingene stemmer overens med rapporten til National Reading Panel (NICHD, 2000), som det ble referert til før i kapittelet (s.37).

Marulis & Neuman (2010) har oppsummert effekten av eksplisitt vokabulartrening av barn under sju år i en meta-analyse av 15 publiserte og upubliserte forskningsverk. Tidligere studier har ikke undersøkt effekten av vokabulartreningen på både reseptivt og ekspressivt vokabular. Disse studiene involverte aktiviteter med tekst for barn som kunne lese. Marulis og Neuman (2010) sin meta-analyse omfattet studier med alle typer vokabulartrening i tillegg til

høyt- og dialoglesing. De inkluderte studiene brukte eksperimentell eller kvasi-eksperimentell design med en kontrollgruppe testet ved pre- og post-test eller bare ved post-test. Målene av språkforståelse inkluderte både standardiserte tester og kartleggingsverktøy konstruert for undersøkelsen.

Resultater tyder på at alle typer vokabulartrening har en svært god effekt på mål av gjennomsnittlig språkforståelse hos barnehagebarn i alle aldre. Dette funnet understreker betydningen av tidlig stimulering av vokabularet i førskolealder. Vokabulartreningen er ikke i seg selv nok til å kompensere for forskjeller i vokabularet mellom barn kontrollert for sosioøkonomisk status. Studier som brukte eksplisitt ordforklaring viste større effekt enn de som brukte implisitt tilnærming. En kombinasjon av begge de pedagogiske tilnærmingene så ut til å gi enda større effekt. Tiden brukt på vokabulartreningen så ikke ut til å være avgjørende, i og med at støtte i små mengder også ga en stor effekt. Prosjekter der tiltaket ble gjennomført av forskere ga betydelig større effekt enn dersom tiltaket ble implementert av pedagogisk personell. Marulis og Neuman (2010) viser til at dette funnet stemmer godt overens med resultater fra den tidligere meta-analysen til Mol, Bus og de Jong (2009) og profesjonsstudiet til Wright og Neuman (2014). Dette tyder på at barnehagelærere har behov for mer teoretisk og praktisk kompetanse i vokabulartrening.

5.1.2 Den «menneskelige faktoren»

Funn i meta-analysen til Marulis og Neuman (2010) tyder på at effektstørrelsen i vokabulartrening kan variere avhengig av hvem som gjennomfører tiltaket. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på noen studier som undersøker pedagogens rolle for barns språkutvikling.

Weisberg, Hirsh-Pasek og Golinkoff (2013) hevder at voksenstyrt lek er en minst like effektiv måte å stimulere barns språklige utvikling på som eksplisitt vokabulartrening. En slik tilnærming ligger mellom eksplisitt vokabulartrening og frilek. Den inneholder læringsmål presentert og gjennomført i barns naturlige omgivelser. Tilnærmingen er ifølge forskere mer «barnevennlig» fordi den er tilpasset barns naturlige utvikling gjennom lek, samt gir mulighet for barns medvirkning. Rammeplanen (2011) sier at barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom lek, som personalet i barnehage skal legge til rette for ved å være tilgjengelige og engasjerende voksne. Personalet skal ta utgangspunkt i barns interesser og sammen skape både formelle og uformelle læringssituasjoner.

Wright og Neuman (2014) argumenterer imot denne tilnærmingen, som innbefatter vokabulartrening «når det passer» fordi ord som forklares i lekesituasjoner ikke inneholder de *sjeldne* ordene, som utvikler barns *akademiske* vokabular, som er viktig for forståelse av skoletekster. Forskere har observert 12 timer (fire dager) av eksplisitt vokabulartrening i 55 barnehager i ulike demografiske områder i USA. Studien har avdekket at ordene stort sett ble forklart underveis «når det passet» i forbindelse med andre aktiviteter. Det så ut som barnehagelærere stimulerte utviklingen av barns vokabular usystematisk og i perioder. Wright og Neuman (2014) konkluderer med at den tilfeldige språkstimuleringen observert i barnehager går på tvers av forskningsfunn som anbefaler å jobbe systematisk med språk. Tidligere funn (Beck & McKeown, 2007; Coyne et.al, 2009; Silverman & Crandell, 2010) viser at tilfeldig eksponering resulterer i at barn får overfladisk kunnskap om ordene de blir eksponert for. National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) viste etter gjennomgang av cirka 500 empiriske studier at formen av intervensjon (eksempelvis skolelignende intervensjoner versus lekeorienterte tiltak) hadde lite å si for studienes gjennomsnittlige effekt. Det ble observert færre tilfeller av vokabulartrening i barnehager med stor andel barn fra vanskeligstilte familier. Pedagoger i disse barnehagene rapporterte minst arbeidserfaring. Betydningen av akademiske ord var spesielt sjeldent forklart for denne gruppen barn. Dette kan tyde på at barn fra vanskeligstilte familier i disse barnehagene kun får 60% av mengden vokabulartrening sammenlignet med sine jevnaldrende uten demografiske risikofaktorer. En slik praksis i dagens barnehagetilbud kan være med på å opprettholde forskjellene som ligger i hjemmet hos denne gruppen barn (Hart & Risley, 1995).

Vuattoux, Japel, Dion og Dupéré (2014) har undersøkt effekten av et treningsprogram tilpasset barnas behov gjennomført av barnehagelærere. 22 pedagoger og 222 barnehagebarn med risiko for utvikling av lesevansker ble tilfeldig fordelt i en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe. Pedagoger leste bøker spesielt designet for studien og involverte barn i ulike språkstimulerende aktiviteter. Gjennomføringen av tiltaket var varierende til tross for at barnehagelærerne fikk opplæring i programmet. Likevel har alle barna i tiltaksgruppen lært betydelig flere ord enn barna i kontrollgruppen. Den største utviklingen ble observert hos barna i gruppen med pedagoger som gjennomførte tiltak «etter boka».

Lipsky (2013) registrerte at barnehagelærere i barnehager med etnisk sammensatte grupper raskt definerte nesten dobbelt så mange ord enn hva som var anbefalt for eksplisitt

vokabulartrening. Kun få av dem forklarte disse ordene ytterligere i ulik kontekst. Pedagoger brukte ellers ganske få nye ord i aktiviteter etter lesestunden. Barnehagelærere med minoritetsspråklig bakgrunn kunne plutselig sette inn et ord på sitt morsmål uten at det ga noen mening, mens de fleste barna i gruppen stort sett snakket et annet språk. Buus et.al. (2012) har undersøkt bruk av metoder som forskningen har påvist har en positiv effekt i pedagogiske institusjoner fra tre danske kommuner. Studiens funn viser stor variasjon mellom institusjonene med hensyn til hvordan tiltakene implementeres og gjennomføres, fra en utbredt og direkte anvendelse til en langt mer selektiv bruk. Institusjonens kultur i det danske intervju- og observasjonsstudiet (Buus et.al, 2012) påvirket i stor grad de ansattes måte å implementere og gjennomføre tiltakene på. Utdanningsbakgrunnen til det pedagogiske personalet viste liten grad av sammenheng med bruken av forskningsbaserte metoder i deres praksis. De ansattes erfaringer derimot hadde stor betydning for den pedagogiske praksisen og bruken av forskningsbaserte metoder. Wright og Neuman (2014) fant ingen signifikant sammenheng mellom pedagogenes arbeidserfaring og mengden av observert vokabulartrening.

Den norske regjeringen har mangedoblet de statlige midlene til kompetanse og rekruttering; fra 10 mill. kr. i 2005 til 120 mill. kr. i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Likevel mangler norske barnehager cirka 4000 barnehagelærere for å oppfylle dagens pedagognorm, og nesten halvparten av alle barnehageansatte har ikke formell kompetanse for arbeid i barnehage. Omfattende planer for kompetanseheving i barnehagesektoren legges frem i Stortingsmelding 24 (KD, 2012-2013).

En rekke studier rapporterte at barn får større utvikling av sin språklige kompetanse i barnehager med høy kvalitet (NICHD ECCRN, 2005b). Kvaliteten av pedagogenes talespråk predikerte i stor grad barns språklige kompetanse ved fire års alder, mens den totale kvaliteten i barnehager i moderat grad predikerte barns språk- og leseferdigheter ved to og fem år (Burchinal & Forestieri, 2011). Early et.al. (2007) oppsummerte resultater av sju store studier som enten undersøkte kvalitet av barnehagetilbudet i kommunale barnehager, eller *Head Start* barnehager, subsidiert av den amerikanske regjeringen. Resultater av meta-analysen tyder på at lærerens utdanning i liten grad henger sammen med kvalitet i barnehagen eller barns prestasjoner. Forskere konkluderer med at innføring om krav til fire års pedagogisk utdanning på bachelornivå ikke ene og alene vil øke innholdskvaliteten i dagens barnehager.

Early et.al. (2007) anbefaler sammensatte kompetanseprogrammer som vil stimulere samspillet mellom pedagoger og barn.

Studiene til Buus et.al. (2012), Vuattoux et.al. (2014) og Wright og Neuman (2014), tyder på at pedagoger og deres praksis har en stor betydning for effekten av språkstimulerende arbeid i barnehagen. Systematisk og eksplisitt forskningsbasert vokabulartrening ser ut til å ha en god empirisk støtte for alle barn (Elleman et.al, 2009; Marulis & Neuman, 2010). Men vil minoritetsspråklige barn lære like bra som sine enspråklige jevnaldrende?

5.1.3 Vokabulartrening og minoritetsspråklige barn

I dette avsnittet vil jeg se på studier som undersøker effekten av vokabulartrening på ordkunnskaper til minoritetsspråklige barn.

August, Carlo, Dressler og Snow (2005) peker på at minoritetsspråklige barn scorer betydelig lavere på standardiserte vokabulartester enn sine enspråklige jevnaldrende kontrollert for familiens sosioøkonomiske status. Funn tyder på at barn som lærer andre språk har færre ord, men i tillegg mangler dybdekunnskaper til og med i høyfrekvente ord. Det betyr at pedagoger som jobber med minoritetsspråklige barn bør være oppmerksomme på valg av både ord og strategier som stimulerer utviklingen av vokabularet på majoritetsspråket hos denne gruppe barn.

Crevecoeur, Coyne og McCoach (2014) har undersøkt om 31 spansktalende barn fra tre amerikanske barnehager profitterte på et 18 uker langt vokabulartreningsprogram på samme måte som 49 enspråklige medelever. Resultater ble sammenlignet ved pre-test og post-test med en kontrollgruppe som inkluderte henholdsvis 17 spansktalende og 25 enspråklige barn. Barna i eksperimentgruppen fikk eksplisitt vokabulartrening i betydningen av 54 nøkkelord (tre ord per bok) i løpet av 36 halvtimes økter som inkluderte ulike aktiviteter (bildestøtte, ordforklaring, bruk av ulike ordformer i setninger) ved siden av høytlesing. Tiltaket ble gjennomført med en stor gruppe barnehagelærere i to barnehager. 23 barn i en av de tre barnehagene fikk tiltak i smågrupper gjennomført av deltakere i forskergruppen. Det ble ikke registrert signifikante forskjeller mellom grupper som fikk tiltaket i stor og liten gruppe på en vokabulartest designet for studien. Funn tyder på at barn med engelsk som morsmål profitterte mest på denne type språkstimulerende program. Intervensjonen var effektiv for alle barn i

eksperimentgruppen. Barn med like scorer ved pre-test fikk like stort utbytte av tiltaket uansett morsmål.

August et.al. (2006), i sin gjennomgang av forskningen som undersøker språkutvikling av minoritetsspråklige spansktalende barn, viser til den positive sammenhengen mellom språkferdigheter på førstespråket og leseferdigheter på andrespråket. Samtlige funn taler for at overføring av ferdigheter er mulig forutsatt et godt utviklet morsmål. Forskere supplerer med at gode muntlige morsmålsferdigheter alene ikke er nok for at den sammenhengen skal finne sted. Valg av ord for direkte vokabulartrening av minoritetsspråklige barn bør sees i sammenheng med barnets morsmål. Ord som ligner i sin form på begge språk er lett å lære hvis de har samme mening (felles *kognater*). Ordene regnes som vanskelige dersom de ligner på hverandre, men har ulik mening. Sammensatte ord og ord som uttales likt, men har ulik mening på majoritetsspråket er viktig å få med i vokabulartreningen av minoritetsspråklige barn (Laufer & Nation, 2014).

Jiménez-Castellanos, Blanchard, Atwill og Jiménez-Silva (2014) undersøkte effekten av et fire års intensivt opplæringsprogram i USA. Programmet innebar fire timer strukturert engelsk opplæring i smågrupper tilpasset spansktalende barns språklige ferdigheter. Barn i utvalget hadde gjennomsnittlige eller noe over gjennomsnittlige språkferdigheter på spansk og begrensede ferdigheter i engelsk ved barnehagestart målt ved vokabularet på en standardisert språktest. Barns engelske språkferdigheter (vokabular, fonologisk bevissthet, leseferdigheter) målt ved standardiserte kartleggingsverktøy av skolepersonell i løpet av fire år ble samlet inn for analyse. Funntyder på at et intensivt opplæringsprogram, kun på engelsk, ikke resulterte i en aldersadekvat utvikling av andrespråkferdigheter sammenlignet med det som forventes av barn i 3. klasse. Forskere konkluderer med at strukturert intensiv opplæring på majoritetsspråket alene ikke møter behov av minoritetsspråklige barn. Skolemyndighetene bør ifølge forskere supplere styrket engelskopplæring med undervisning i førstespråket slik National Literacy Panel anbefaler (August & Shanahan, 2006). National Reading Panel (NICHD, 2000) har tidligere konkludert med at forskningsbaserte tilnærminger undersøkt på enspråklige barn også fungerer på minoritetsspråklige barn dersom de tilpasses deres styrker og behov. August og Shanahan (2006) påpeker at minoritetsspråklige elever sjeldent oppnår like gode lese- og skriveferdigheter som enspråklige jevnaldrende, men det kan oftere

forklares med individuelle forskjeller som ligger hos barnet enn minoritetsspråklig bakgrunn (for redegjørelse av individuelle forskjeller, se s. 26).

Marulis og Neuman (2013) undersøkte om vokabulartrening var effektivt for utvikling av vokabularet hos barnehagebarn med risiko for utvikling av lesevansker. Meta-analyse inkluderte studier av barn med typisk utvikling, *forsinket språkutvikling* (lave scorere på vokabular ved pre-test) og *spesifikke språkvansker* fra vanskeligstilte familier med spansk eller afroamerikansk bakgrunn. Barn med *spesifikke språkvansker* scorerer betydelig lavere på verbale deler av en standardisert evneprøve enn det som forventes av dem basert på deres scorere på ikke-verbale deltester (Hulme & Snowling, 2009). Minoritetsspråklige barn som har begrenset vokabular på majoritetsspråket scorerer ofte lavt på standardiserte språk- og leseforståelsesprøver slik at de kan bli feilvurdert som barn med lærevansker (August et.al, 2005). Barn med utviklingsforstyrrelser var ikke med i studiet. Funn tyder på at eksplisitt vokabulartrening støtter utviklingen av vokabularet, men ikke nok til å minimere forskjellene i ordkunnskap hos barn med ulike risikofaktorer. Barn fra familier med ekstrem lav inntekt var den gruppen som viste minst utbytte av tiltakene. Disse barna hadde laveste score i vokabularet ved pre-test. Forskere anbefaler tidligst mulig intervensjon for denne gruppen barn allerede ved 18-24 måneder for å møte *ordspurten* barna opplever i denne alderen. Andre risikofaktorer hadde kun negativ effekt på ordlæringen i tillegg til fattigdommen. Det er verdt å merke seg at 90% barn i utvalgte studier var fra familier med lav sosioøkonomisk status. Shanahan og Lonigan (2010), i sin oppsummering av funn til National Early Literacy Panel, viser til at sosioøkonomisk status, alder og etnisk opphav ikke endret effekten av intervensjonsstudier. Marulis og Neuman (2013) påpeker at studiene i meta-analysen manglet en tydelig definisjon av risikofaktorer. Barn med spesifikke språkvansker og barn som kan vise lite læringsutbytte i skolen fikk samme type tiltak. Gruppestørrelsen viste seg å ikke ha noe betydning i meta-analysen. Forskere forklarer dette med at gruppestørrelsen ikke ble utnyttet optimalt i studiene. Effekten av tiltaket var ubetydelig dersom det ble gjennomført av personell i barnehagen. Dette kan tyde på at barnehagelærere i disse studiene manglet kompetanse for å møte behovene til barn med risiko.

Selv om strukturert intensiv opplæring på majoritetsspråket kanskje ikke er en optimal tilnærming for å redusere forskjellene i vokabularet hos minoritetsspråklige barn, finnes det noen typer vokabularstøtte som passer best for denne gruppen barn (Silverman & Crandell, 2010). En eksplisitt vokabulartrening med ordforklaring som suppleres med gester og bilder

for å forklare ordenes mening, samt muligheter for å gjenta nøkkelordene høyt, viste seg å gi en god effekt på utviklingen av minoritetsspråklige barns vokabular sammenlignet med enspråklige jevnaldrende (Silverman, 2007). Funn peker også mot at enkelte sider ved barnehagelærernes språk (Burchinal & Forestieri, 2011), mengde av vokabularstøtte, samt måten tiltaket implementeres på (Wright & Neuman, 2014) kan ha betydning for barns språkforståelse målt ved vokabularet.

5.1.4 Overføring av ferdigheter

Studiet til Jiménez–Castellanos et.al. (2014) avdekker spørsmålet om eksplisitt vokabulartrening har en langtidseffekt på språkforståelsen. Tiltaksstudiene som ble gjennomgått hittil i kapittelet hadde kort varighet. Post-test resultater målt ved kartleggingsverktøy konstruert for studier var positive, men dersom forskere brukte standardiserte tester, var resultatene beskjedne (Ellemann et.al, 2009; Silverman & Crandell 2010). Teoretisk sett bør eksplisitt vokabulartrening øke barns språkforståelse (Anderson & Freebody, 1981) og språklige bevissthet (Nagy, 2007). Det at forskere får gode resultater i sine studier på mål som ble konstruert for prosjektet betyr at barna i grunn har lært det de skulle. I dette avsnittet vil jeg undersøke om vokabulartrening kan gi en effekt på barns generelle ordkunnskaper.

Neuman et.al. (2011) undersøkte om et program vil støtte barns generelle ordkunnskaper og begrepsforståelse på lang sikt dersom barn lærer nye ord ved å kategorisere de i overordnede begreper. 604 barn (tre-fire år gamle) og 28 lærere ble tilfeldig fordelt i et eksperiment og en kontrollgruppe kontrollert for individuelle forskjeller i ordkunnskap ved pre-test. Både barn og voksne var en etnisk sammensatt gruppe, men 96% av barna hadde engelsk som førstespråk. Tiltaket var basert på et utvalg av *sjeldne* ord (Beck & McKeown, 2007) og inkluderte aktiviteter med disse ordene ved hjelp av video-, audio og bildeforsterkning. Resultater tyder på at programmet har moderat effekt på barns evne til å generalisere sine kunnskaper utover ordene som ble lært i programmet. Barna i tiltaksgruppen hadde bedre ordkunnskaper enn barna i kontrollgruppen seks måneder etter at programmet ble avsluttet. Det var ingen forskjell mellom gruppene i begrepsforståelse et halvt år senere.

Coyne et.al. (2010) undersøkte om eksplisitt vokabulartrening har en effekt på språkforståelsen målt ved en standardisert vokabulartest og en test konstruert for studien.

Funn tyder på at eksplisitt vokabulartrening i denne studien hadde en moderat til liten effekt på språkforståelsen målt ved standardisert vokabulartest og en moderat effekt målt ved testen konstruert for studien. Resultater samsvarer med funn i Elleman et.al. (2009) sin meta-analyse som fant en moderat effekt på mål konstruert for studier og en liten til middels effekt på standardiserte mål. Vadasy et.al. (2013) undersøkte langtidseffekten av et språkstimulerende program for minoritetsspråklige barn i barnehagen som ble implementert innenfor en annen eksperimentell studie. Trening ble gitt i smågrupper. Barnas språkforståelse og leseferdigheter ble målt ved standardiserte kartleggingsverktøy seks måneder senere når barna allerede var i 1. klasse. Funn tyder på at eksplisitt vokabulartrening i *sjeldne* ord gitt i smågrupper ga liten til moderat effekt på standardiserte mål seks måneder etter tiltaket kontrollert for forskjeller i vokabularet før tiltaket.

Apthorp et.al. (2012) har undersøkt korttids- og langtidseffekten av et språkstimulerende program på barns språk- og leseforståelse. 1.057 lærere og 16.471 barn fra barnehager, samt 1.-, 3.- og 4. klasse fra vanskeligstilte familier ble tilfeldig fordelt i en tiltaksgruppe som brukte eksplisitt vokabulartrening i tillegg til vanlig språkstimulering, mens kontrollgrupper fortsatte med sin daglige praksis. Funn tyder på at programmet har en positiv korttidseffekt (ett skoleår), mens langtidseffekten (to skoleår) ikke var statistisk signifikant. Forskere konkluderer med at eksplisitt vokabularstøtte i en rik kontekst (aktiviteter etter lesestund, samtaler om ukjente ord) kan støtte barns kunnskaper av ordene som er inkludert i programmet, samt øke deres forståelse av tekster som inkluderer nøkkelordene. Likevel vil det være optimistisk å forvente noen resultater over dette. Elleman et.al. (2009) poengterer at variasjon i resultatet av tiltaket til en viss grad kan forklares med at måleinstrumenter ikke klarer å fange opp alle sider ved fenomenet. Det etterlyses flere longitudinelle studier som kunne bidra til å kaste lys over denne problemstillingen.

5.1.5 Oppsummering

Eksplisitt vokabulartrening viser til å ha en veldokumentert positiv effekt på utviklingen av vokabularet hos alle barn i førskolealder. Funn tyder på at barn får bedre ordkunnskaper dersom ordene forklares eksplisitt, enn om de usystematisk eksponeres for noen tilfeldige ord og uttrykk (Beck & McKeown, 2007; Biemiller & Boote, 2006; Coyne et.al, 2009). Det er midlertidig registrert forskjeller i respons på ulike tiltaksformer. Barn med risiko for utvikling av lesevansker er den gruppen som profitterer mest på eksplisitt vokabulartrening (Ellemann

et.al, 2009). Barn med godt utviklet vokabular ser ut til å ha større utbytte av kognitivt utvidende samtaler i og utenom lesestunden (Silverman & Crandell, 2010), mens barn med begrenset vokabular profitterer mest på eksplisitt forklaring av ukjente ord med bruk av audio og visuelle hjelpemidler i forbindelse med lesing (Neuman et.al, 2011).

Barna bør trenes på ord de ikke kjenner eller ikke kjenner godt nok. Beck og McKeown (2007), samt Coyne et.al. (2009) anbefaler å velge ukjente lavfrekvente ord for eksplisitt vokabulartrening, mens Biemiller og Boote (2006) mener at pedagoger bør velge ord som barna delvis kjenner fra før for å øke utbytte av vokabulartreningen. Funn tyder på at barn lærer nye ord fortere dersom de ligner på ordene de allerede kan (Storkel, 2003). Funn i studien til Dickinson og Porche (2011) tyder på at bruk av sjeldne ord støtter barns språkutvikling (s. 32). Det anbefales å velge noen få ord til vokabulartreningen. Ordene bør velges bevisst og forklaringer gitt i lesestunden bør ikke forstyrre forståelsen av hele teksten. Forskere anbefaler ekstra trening med alle typer ord i smågrupper for barn som strever (Coyne et.al, 2009; Cuticelli et.al, 2015; Lenfest & Reed, 2015). Resultater av meta-analyser (Elleman et.al, 2009; Marulis & Neuman, 2010) tyder på at vokabulartrening har god effekt uavhengig av tiden brukt på tiltaket og gruppestørrelsen. National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) registrerte moderat til stor effekt i studier som stimulerte barns tidlige leseferdigheter en-til-en eller i smågrupper. Om ordene «lekes inn» eller forklares i en skoleliggende form ser heller ikke ut til å bety noe for effekten av intervensjonen (Shanahan & Lonigan, 2010). Hvem og hvordan tiltaket gjennomføres spiller tvert imot en stor rolle for vellykket intervensjon (Buus et.al, 2012; Vuattoux et.al, 2014; Wright & Neuman, 2014). Beskjedne resultater av tiltaket gjenspeiler ofte liten grad av gjennomføring. Det er behov for studier som undersøker hva som bidrar til at lærere effektivt implementerer tiltak.

Forklaring og aktiviteter med nøkkelordene bør tilpasses barnets evner og kunnskaper. Vokabulartrening av minoritetsspråklige barn bør tilpasses individuelle behov på samme måte som for enspråklige jevnaldrende (NICHD, 2000). Tidlig stimulering av vokabularet er viktig for alle barn som viser begrensede kunnskaper på dette området, men kompensere ikke for forskjeller i ordkunnskap som var tilstede før tiltaket. Det kreves flere longitudinelle studier og mer sensitive standardiserte måleprosedyrer for å undersøke effekten av vokabulartreningen på språkforståelse.

5.2 Tospråklig opplæring i barnehagen

Jiménez-Castellanos et.al. (2014) har i sin fire år lange studie, presentert på (s. 46) i kapittel fem, ønsket at undervisningsmodellen på *engelsk bare* ble styrket med morsmålsundervisning slik det er anbefalt i rapporten til *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (August & Shanahan, 2006) fordi barna i undersøkelsen fortsatt underpresterte på skolen tre år etter. I dette kapitlet blir det først sett på studier som undersøker kontekst og vilkår for utvikling av ulike typer av tospråklighet. Programmenes effekt på barns språkferdigheter blir sammenlignet ved hjelp av kvalitative og statistiske analyser. Funn fra samtlige studier og deres betydning for norske forhold blir oppsummert til slutt.

5.2.1 Tiltak som støtter ulike typer av tospråklighet

I dette avsnittet vil jeg presentere noen studier som undersøker hvordan undervisningsspråket påvirker barns språkferdigheter på første- og andrespråket.

Lindholm-Leary (2014) skulle finne ut om språklige ferdigheter hos førskolebarn fra familier med lav sosioøkonomisk status varierte på grunn av ulike kombinasjoner av undervisningsspråket. Utvalget besto av 283 fire - sju år gamle barn, som deltok i et tospråklig program i barnehagen, samt et enspråklig (*engelsk bare*, “english only”) eller kombinasjoner av dem fram til 2. klasse. Kontrollgruppa i undersøkelsen besto av 33 første- og 18 andreklassinger som deltok i et alternativt kommunalt eller «Head Start» førskoleprogram. Resultater av standardiserte måleprosedyrer indikerte at førskolebarn i utvalget startet i barnehage og skole med meget lave språkkunnskaper og lese/skriveferdigheter i spansk sammenlignet med jevnaldrende i distriktet. På tvers av gruppene har spansktalende barn vist en betydelig fremgang i tidlige lese/skriveferdigheter, fonologisk bevissthet, samt historiegjenfortelling, mens fremgangen i vokabularet ikke var like god. Den tospråklige gruppen, og gruppen med kombinasjon av tospråklig undervisning og *engelsk bare*, viste en betydelig fremgang i spansk som fortsatte frem til skolealder. Mens barn med *engelsk bare* på skolen mistet noen av sine morsmålsferdigheter i skolen til tross for sine bedre kunnskaper i spansk ved oppstart i barnehagen. På grunn av liten størrelse i gruppen med *engelsk bare* var det vanskelig å konkludere med hvilke undervisningstilbud som hadde bedre stimulert utvikling på begge språk grunnet ulike kombinasjoner av undervisningsspråket hos en del barn. Likevel ble det påvist at tospråklig undervisning ikke

virker negativt på kunnskaper i engelsk og at tospråklig undervisning kan være til fordel for denne barnegruppen (Lindholm-Leary, 2014).

Honig og Xu (2012) registrerte at 12 av 35 barn med kinesisk som morsmål hadde nærmest gjennomsnittlig reseptivt vokabular på standardiserte mål på majoritetsspråket etter 22-26 måneder med *engelsk bare* i barnehagen kontrollert for mors utdanning. Barna fortsatte aldersadekvat språkutvikling på morsmålet fram til seks års alderen. Deretter ble det registrert nedgang i morsmålsutvikling. Forskere anbefaler familier å fortsette språkstimulering på førstespråket på fritiden dersom de ønsker at barnet beholder sitt morsmål (Honig & Xu, 2012). I tilfeller når barn mister ferdigheter på førstespråket mens de lærer og utvikler sitt andrespråk snakker man om *subtraktiv* tospråklighet (Øzerk, 2006).

Durán, Roseth, Hoffman og Robertshaw (2013) evaluerte resultater av en tre år lang studie som sammenlignet første- og andrespråkspråkferdigheter av 31 spansktalende barnehagebarn (38-48 mnd.) som ved en tilfeldig fordeling fikk opplæringstilbud, enten på *engelsk bare* (kontrollgruppen) eller en kombinasjon av engelsk og spansk undervisning (eksperimentgruppen). All kommunikasjon i eksperimentgruppen foregikk på *spansk bare* det første halvannet året. Barna ble deretter gradvis eksponert for engelsk (30%), mens mesteparten av opplæringstilbudet fortsatt var på spansk. Spansk (30%) ble også introdusert for kontrollgruppen på samme tidspunkt i undersøkelsen, mens de beholdt mesteparten av tilbudet på engelsk (70%). Resultater tyder på at barn i eksperimentgruppen var like gode på standardiserte mål av reseptivt vokabular, som barn med *engelsk bare* de første halvannet årene i barnehagen til tross for noe lavere scorer ved pre-test. Disse funnene utdyper Durán et.al. (2013) at stemmer overens med en undersøkelse av lignende type til Barnett, Yarocz, Thomas, Jung og Blanco (2007), som ble inkludert ved det første litteratursøket. Spanske språkferdigheter i eksperimentgruppen var betydelig bedre på slutten av barnehageåret enn ordkunnskaper på spansk hos de barna som fikk 30/70 spansk-engelsk tilbud i løpet av sitt andre barnehageår. Forskere argumenterer for at tospråklig opplæringstilbud stimulerer utvikling på førstespråket uten at det skjer på bekostning av andrespråktilegnelsen. I tilfeller når andrespråktilegnelse skjer uten å hemme utviklingen på førstespråket, snakker man om *additiv* tospråklighet (Cummins, 2000). Gode eksempler på samfunn som lykkes ved å skape kontekst for utviklingen av additiv tospråklighet er for eksempel Canada og Belgia (McCabe et.al, 2013).

Når barn tilegner seg to språk samtidig i deres naturlige omgivelser, snakker man om *simultan, parallell* eller *sammenhengende* tospråklighet (Øzerk, 2006). Barn som begynner å tilegne sitt andrespråk etter treårsalderen betegnes som *suksessiv* tospråklige (Øzerk, 2006).

Schwartz (2014) gjennomførte en kortere langtidsstudie i Israel for å undersøke effekten av tospråklig undervisning på utvikling av språkforståelse målt ved vokabularet. På bakgrunn av skole- og foreldreopplysninger ble det konstruert en eksperimentgruppe med 31 barn som deltok i et tospråklig førskoleprogram og en kontrollgruppe på 20 tospråklige barn med undervisning i *hebraisk bare*. Russisk var deres morsmål og hjemmespråk, mens hebraisk var et ikke-dominerende andrespråk, som barna var eksponert for via de daglige aktivitetene i samfunnet.

Den israelske studien var basert på et godkjent program for tospråklig opplæring «The First Language First modell», som bygger på gradvis eksponering av tre år gamle tospråklige barn til majoritetsspråket. Det ligger til grunn i programmet at barn bør ha et solid fundament i førstespråket før de begynner å tilegne seg andrespråket etter at de fylte tre år. Barn fra enspråklige barnehager viste hverken nedgang eller utvikling av sine morsmålsferdigheter i løpet av forskningsperioden. Sammenligning av språkforståelse målt ved vokabularet på morsmålet hos de israelske barna indikerte betydelig bedre kunnskaper hos barn med tospråklig undervisning. Barn med tospråklig undervisning hadde like gode ordkunnskaper som sine jevnaldrende i kontrollgruppa to år etter programstart kontrollert for kognitive evner og sosioøkonomisk status. Dessuten har denne gruppen barn vist vesentlig bedre progresjon på morsmålet over tid sammenlignet med barn fra enspråklige barnehager (Schwartz, 2014).

I dette avsnittet ble det presentert noen studier som undersøker hvordan undervisningsspråket eller kombinasjoner av de kan påvirke barns språkkunnskaper på både første- og andrespråket. Samlet sett ser det ut som det finnes mange typer opplæringstilbud som stimulerer både andrespråket og morsmålet. Utvalget i studiene er ofte små og programmene er alt for forskjellige for å kunne fastslå hva som fungerer best. Likevel gir disse studiene en verdifull informasjon om at morsmålstøtte ikke hemmer utviklingen av ferdigheter på majoritetsspråket dersom man ønsker å støtte utviklingen av barns førstespråk.

5.2.2. Morsmålstøtte eller utvikling av andrespråket?

I dette avsnittet vil jeg presentere studier som kan gi et mer nyansert bilde av effekten av tospråklig undervisning på utviklingen av ferdigheter på majoritetsspråket. Dette spørsmålet er viktig å belyse fordi oppgaven konsentrerer seg rundt utviklingen av vokabularet på andrespråket.

Kim et.al. (2015) sammenlignet deskriptivt en tospråklig spansk-engelsk opplæringsmodell med fire andre tilnærminger. Den første er styrket opplæring på *engelsk bare* (eventuelt morsmålsundervisning det første året). Kim et.al. (2015) viser til funn i studier til Heung og Slavin (2013), Crawford (1999) og Thomas og Collier (1997) som konkluderte med at denne tilnærmingen ikke var effektiv for å hjelpe minoritetsspråklige barn til å bli like flinke på skolen som sine enspråklige medelever. Konklusjonen stemmer også med funnene til Jiménez-Castellanos et.al. (2014) (s. 46). Den andre tilnærmingen i forskningsoversikten til Kim et.al. (2015) er særskilt engelsk opplæring når barn blir tatt ut av klasserommet for en-til-en undervisning eller engelsktimer i gruppe. Resultater av samtlige studier i forskningsoversikten tyder på at denne tilnærmingen gir mulighet for aldersadekvate skoleprestasjoner etter fire til ni år. Den tredje tilnærmingen er «overgangsopplæring» på to språk (*transitional bilingual education*). Elever får tospråklig fagopplæring i løpet av noen år som gradvis blir redusert til undervisning på *engelsk bare* ved tredje år på skolen. Resultater fra samtlige studier peker mot at barn ved denne tilnærmingen får bedre språkferdigheter på andrespråket enn barn med særskilt opplæring i engelsk. Funnene forklares med at gode ferdigheter på førstespråket trolig hjelper å lære andrespråket (August et.al, 2005). Den fjerde tilnærmingen ligner i stor grad på «overgangsopplæring» på begge språk, men barna beholder tospråklig undervisning over en lengre periode i motsetning til den som begynner med undervisning på *engelsk bare* allerede i 3-4.klasse. Denne tilnærmingen støtter utviklingen av additiv tospråklighet og ser ut til å resultere i enda bedre skoleprestasjoner om fire år i snitt. På bakgrunn av funnene i de studiene som Kim et.al. (2015) har gått gjennom, argumenteres det for den tospråklige tilnærmingen som starter med undervisning på førstespråket i barnehage og fortsetter med dette frem til 2.klasse med 10% undervisning på majoritetsspråket. I 3.klasse får både minoritetsspråklige og enspråklige barn 50/50 undervisning på begge språk. Alternativt kan det gis 50/50 undervisning gjennom hele

skolegangen. Denne tilnærmingen brukes ifølge Kim et.al. (2015) i de nordamerikanske byene med høy andel av bestemte etniske grupper (f.eks. koreanere eller kinesere).

Cheung og Slavin (2013) undersøkte effekten av ulike leseprogrammer for spansktalende barn. Undersøkelsene inkluderte 13 studier av cirka 2000 skolebarn i grunnskolen inkludert to fem år lange studier (Maldonado, 1977; Slavin, Madden, Calderon, Chamberlain, & Hennesy, 2011). Resultater av meta-analysen tyder på at tospråklige leseprogrammer for spansktalende barn har liten positiv gjennomsnittlig effekt på kort sikt. Barn fra tospråklige programmer ser ut ikke til å beholde sitt forsprang på slutten av barneskolen. Felles for alle programmer med god effekt på standardiserte mål av språkforståelse var satsing på veiledning og bred kompetanseutvikling av personalet, samt gruppearbeid som gir mulighet for å bruke sjeldne fagord på majoritetsspråket i ulike settinger. Strukturerte programmer med fokus på språkutvikling og lydtraining i smågrupper viste moderat effekt.

Forskere konkluderer med at undervisningskvalitet er langt mer viktig enn undervisningsspråket dersom man ønsker å utvikle ferdigheter på majoritetsspråket (Cheung & Slavin, 2013). Mye vil være avhengig av kunnskapsmålet, understreker Farver, Lonigan og Eppe (2009) i sin langtidsstudie av 94 spansktalende tilfeldig utvalgte førskolebarn, som fikk tre ulike typer kombinasjoner av undervisningsopplegg. Dersom målet er å styrke andrespråkkunnskapene, har undervisningsspråket ikke noe å si så lenge barnas tidlige leseferdigheter stimuleres tilstrekkelig på majoritetsspråket. Men dersom utviklingen av tospråklighet er målet, vil direkte stimulering på begge språk være avgjørende (Farver et.al, 2009).

5.2.3 Oppsummering

Studiene som undersøker effekten av ulike tospråklige undervisningsopplegg konkluderer ofte med at tilnærmingen stimulerer utvikling på førstespråket uten at det skjer på bekostning av andrespråkutvikling. Forskere på dette feltet tar utgangspunkt i Cummins (2000) hypotese om overføring av ferdigheter fra førstespråket over på andrespråket (s. 21). Det ser ut som at overføringen kan skje hvis barna har gode ferdigheter på førstespråket, samt dersom språkene har mye til felles (Barac et.al, 2014; August et.al, 2006). Studiene av denne typen har ofte metodologiske svakheter som gjør det vanskelig å generalisere resultater. Studien til f.eks. Lindholm-Leary (2014), manglet til slutt en god kontrollgruppe med undervisning på bare

engelsk fordi pedagogiske institusjoner i distriktet gikk over på tospråklig tilbud. Utvalget i studiene er ofte liten. Kun få studier fulgte barna over tid (Cheung & Slavin, 2013), men det er også eksempler på studier med lengre varighet (Durán et.al, 2013; Farver et.al, 2009). Langtidseffekter av slike programmer er lite undersøkt og det er behov for slike studier. Forskere konkluderer med at minoritetsspråklige barn trenger god tid på å få tilstrekkelige kunnskaper på samfunnspråket (Kim et.al, 2015), men alle metodene er gode dersom de er av høy kvalitet (Cheung & Slavin, 2013), særlig hvis målet kun er utvikling av ferdigheter på majoritetsspråket (Farver et.al, 2009). Mulighetene for overføring av resultater fra disse studiene til norske forhold svekkes av mangfold i morsmålene, mangel på pedagogisk materiell, samt lite timeantall på morsmålsundervisning i landet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011).

6 Tiltak basert på lesing av bøker i barnehage og i hjemmet

I første delen av dette kapitlet presenteres det intervensjonsstudier som undersøker effekten av tiltak basert på lesing av bøker i barnehage og i hjemmet. Det blir også sett på ulike typer høytlesingsstrategier som kan være effektive for utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barn. Muligheter for samarbeid om barns språkstimulering blir også undersøkt. I den andre delen av kapittel seks presenteres det studier som undersøker effekten av digitale læremidler, som elektroniske bøker, på utvikling av vokabularet hos barnehagebarn. Hovedfunn fra samtlige studier blir drøftet og oppsummert på slutten av del en og to i dette kapitlet.

6.1 Høytlesingsstrategier

I forrige kapittel ble det sett på studier som undersøker hvordan direkte vokabulartrening kan stimulere ordkunnskap. Gode ordkunnskaper målt ved standardiserte vokabulartester tyder på at vedkommende har kunnskap som kreves for å forstå tekst (Anderson & Freebody, 1981). Høytlesing av bøker for barn er den eneste og den viktigste aktiviteten som kan bygge den kunnskapen som kreves for å lykkes som leser senere (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985, ref. i Cunningham & Zibulsky, 2011). I dette avsnittet vil jeg presentere studiene som undersøker effekten av ulike høytlesingsstrategier på barns ordkunnskaper.

En gruppe studier har fokusert på høytlesing av bøker for å undersøke effekten av tiltak på språkforståelse. Lesing av bøker er en viktig kilde som stimulerer utviklingen av vokabularet. (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Barn får i tillegg en unik mulighet til å prøve seg som kompetente lesere før de egentlig begynner å lese ved å lære hvordan man holder en bok, blar gjennom sidene eller ved å se på skriften i boka, samtidig som man lytter (Cunningham & Zibulsky, 2011). National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) rapporterte moderat effekt av boklesing på barns språkforståelse og bokstavkunnskap.

Intervensjonsstudiene der barn var aktivt involvert i samtaler med en voksen, ved for eksempel å svare på et spørsmål, viste større effekt enn de studiene der barn var passive deltagere og kun lyttet til en voksen som leste for dem.

Dialogisk lesing er en veldig kjent høytlesingsstrategi som ble presentert av Whitehurst et.al i 1988. Metoden ble først implementert som et hjemmebasert tiltak i lesing av bildebøker og er bygget på tre prinsipper der en voksen 1) engasjerer barnet i en samtale om bokens innhold ved å stille åpne spørsmål. Den voksne gir 2) konstruktive tilbakemeldinger på barnets initiativ under leseøkten, samt 3) korrigerer barnets tale. Den voksne skal være sensitiv til barnets språklige utviklingsnivå. Funn i studien tydet på at dialogisk lesing støtter barns språklige utvikling i større grad enn vanlig høytlesing der en voksen leser og barnet lytter.

Mol, Bus, de Jong og Smeets (2008) undersøkte om dialogisk lesing er en bedre tilnærming til å stimulere utviklingen av språkferdigheter enn vanlig høytlesing hos 626 to til seks år gamle barn. Resultatet av meta-analysen av 16 studier tyder på at dialogisk lesing gir en moderat større effekt ($r=.20$) på barns språklige utvikling utover den vanlige høytlesingen.

Tilnærmingen viste til å ha større effekt på ekspressivt vokabular ($r=.29$). Små barn (2-3 år) så ut til å profitere vesentlig mer på dialogisk lesing enn på vanlig høytlesing, mens effekten av dialogisk lesing utover vanlig lesing på førskolebarn var liten. Mol et.al. (2008) forklarer denne differansen med at førskolebarn allerede har opparbeidet seg erfaring med bøker og trenger mindre voksenstøtte for å selv holde oppmerksomheten ved lesing av nye bøker. Større barn kan oppleve spørsmålene som mer forstyrrende og irriterende enn stimulerende. Mol et.al. (2008) underbygger denne forklaringen med at tre av seks studier som forsket på effekten av dialogisk lesing på barnehagebarn rapporterte negativ effekt, mens resultatene var negative i kun to av ti studier med barn under fire år.

Et annet viktig funn i meta-analysen til Mol et. al. (2008) er at barn med risiko for utvikling av språk- og lesevansker var den gruppen som profiterte minst på tiltaket. Forskere forklarer funnene med at dialogisk lesing som inneholder avbrudd og spørsmål kan være en altfor avansert tilnærming, som ikke tilsvarer det utviklingsnivået disse barna befinner seg på. En annen forklaring kan være at dialogisk lesing i hjemmet krever en viss grad av utdanning. Dickinson, DeTemple, Hirschler og Smith (1992) fant at mødre fra vanskeligstilte familier sjelden engasjerer sine førskolebarn i kognitivt utvidende samtaler mens de leser. Dette kan tyde på at foreldre med mindre utdanning kan ha behov for veiledning når det gjelder lesing av bøker hjemme.

6.1.1 Lesing av bøker i hjemmet

I dette avsnittet presenterer jeg studiene som undersøker effekten av boklesing i hjemmet. Dette gjør jeg med tanke på at foreldrene spiller en stor rolle for barns språklige utvikling slik det fremkommer av gjennomgangen av barnespråkforskningen i kapittel fire. Kunnskap om ulike språkstimulerende tiltak er også viktig i foreldresamarbeid mellom barnehage og hjemmet som er forankret i Barnehagelovens (2005) formålsparagraf §1 (s. 4).

Det at Mol et.al. (2008) undersøkte effekten av dialogisk lesing, utover høytlesingen slik den vanligvis praktiseres, kan tolkes som at forskere skiller mellom kvalitet og kvantitet som prediktorer av en vellykket leseopplevelse (Cunningham & Zibulsky, 2011). Dialogisk lesing i hjemmet krever høy grad av engasjement fra foreldrene. Sénéchal og Young (2008) bekreftet i sin meta-analyse av 16 intervensjonsstudier som inkluderte 1340 familier, at foreldrenes deltagelse har en moderat positiv effekt på utviklingen av leseferdigheter hos barn i barnehage og fram til 3.klasse kontrollert for barns alder og leseferdigheter, samt familiens sosioøkonomiske status. Forskere har videre undersøkt hvilke typer intervensjoner som var mest effektive for utvikling av leseferdigheter i foreldre-barn leseaktiviteter. Funn tyder på at foreldre som fikk opplæring i hvordan de skulle stimulere visse type leseferdigheter (bokstavgjenkjenning) ga stor effekt. Trening av foreldre i hvordan de skulle lytte mens barnet leste viste seg også å gi en signifikant effekt på tilegnelse av leseferdigheter. Tre studier som undersøkte effekten av vanlig høytlesing ga ingen signifikant effekt. Dette begrensede antall studier kan forklare fraværende resultat i denne meta-analysen i motsetning til Bus et.al. (1995) sin meta-analyse som viste moderat effekt av foreldre-barns (barna var 42-96 måneder gamle) høytlesing på bokstavkunnskap og språkforståelse. Høytlesing av bøker kan indirekte påvirke barns leseferdigheter senere. Dette blir diskutert senere i dette kapitlet. (s. 65). Meta-analysen kunne ikke gi entydig svar på hvilke type opplæringsprogram som bør gis til foreldre, samt hvilke typer ferdigheter for hvilke aldersgruppe disse programmene skal inneholde.

Aram, Fine og Ziv (2013) undersøkte effekten av et program der foreldre fikk opplæring i lesing av bøker for sine barn. 58 foreldre (to av dem var fedre) og 58 fire til fem år gamle barn fra vanskeligstilte familier i Tel Aviv, Israel, ble tilfeldig fordelt i to grupper. Foreldrene i begge grupper fikk fire bøker og fikk beskjed om å lese en bok fire ganger per uke. 15 foreldre i tiltaksgruppen deltok i to 90 minutters *workshop* på kveldstid i regi av deltagere av forskergruppen. Foreldrene fikk først en innføring i generelle prinsipper av kvalitetsrik

foreldrestøtte. Temaer som foreldrenes sensitivitet, oppmerksomhetsspenn, barns sosiale ferdigheter og nærmeste utviklingszone ble diskutert. Betydningen av høytlesing med barn for utviklingen av vokabularet, muntlige språkferdigheter og allmennkunnskap om verden ble presentert etter det. Til slutt har forskerne introdusert selve programmet ved å demonstrere hvordan foreldrene skulle lese første bok. Tiltak ble basert på en strukturert fire trinns modell av repetert lesing der foreldrene først skulle fokusere på ordvalg i teksten, fortellingens struktur og rekkefølge. Følelser, tanker, intensjoner og ønsker, samt sosiale interaksjoner av bøkens karakterer ble diskutert ved å stille spørsmål til barna på bestemte steder i bøkene ved andregangslesing. Barna fikk beskjed om å si fra til foreldrene dersom de følte at noe lignende hadde skjedd med dem før, mens bøkene ble lest høyt for tredje gang. Barna skulle gjenfortelle historien på egenhånd ved fjerde gang. Barna fikk bestemte oppgaver på slutten av hver leseøkt. Foreldrene fikk hjemmebesøk av en fast deltager i forskergruppen som veiledet foreldrene før hver ny bok. Forskerne hevder at programmet stemmer med prinsipper for dialogisk lesing utarbeidet av Whitehurst et.al. (1988). Funn tyder på at foreldreveiledning betydelig økte antall referanser til bøkens innhold (kognitivt utvidende samtaler) både i foreldre- og barnegruppen kontrollert for familiens sosioøkonomiske status, samt barnas vokabular og sosiokognitive evner. Verdien av kognitivt utvidende samtaler om bøker avdekket av Dickinson og Porche (2011) ble fremhevet tidligere i oppgaven (s. 32). Det er klart at den langsiktige effekten av programmet bør undersøkes ytterligere, men denne tilnærmingen kan være nyttig både med tanke på barnehagepersonell sine daglige leseaktiviteter, samt i forbindelse med foreldresamarbeid.

9 av 22 hjemmebesøksprogrammer som ble identifisert av *The U.S. Department of Health and Human Services* ser ut til å være effektive basert på forskningsresultater (McCabe et.al, 2013). Programmene viser til sammen moderat effekt på barns prestasjoner, mens programmer med fokus på foreldreveiledning, forsterket med modellering og tilleggsmateriale som bøker, har størst effekt utdypes det videre i rapporten til McCabe et.al. (2013). I studien til Reese, Leyva, Sparks og Golnick (2010) referert i McCabe et.al. (2013) ble det påvist bedre tekstforståelse hos de fire år gamle barna til mødre som fikk veiledning i kognitivt utvidende samtaler enn hos barna til mødre som fikk trening i dialogisk lesing.

6.1.2 Lesing av bøker i barnehagen

I dette avsnittet vil jeg presentere studier som undersøker effekten av lesing i barnehagen på barns språkkunnskaper.

Meta-analyse av intervensjonsstudiene til Elleman et.al. (2009) presentert tidligere i oppgaven (s. 37) avdekket at studier der barn var aktivt involvert i samtaler rundt bøker viste å ha størst effekt på vokabularet. Det er også dokumentert at barnehagelærere i liten grad engasjerer barn i kognitivt utvidende samtaler og sjelden bruker sofistikerte læringsstrategier for barns språklige utvikling (Dickinson, Darrow, & Tinubu, 2008). Turnbull, Anthony, Justice og Bowles (2009) avdekket at kun en tredjedel av barnehagelærerens ytringer var språkstimulerende. I løpet av en gjennomsnittlig 10-20 minutters lesestund leses det en tilfeldig valgt bok som på ingen måte er knyttet til barnehagens måneds- eller årsplan. Pedagogenes samtale om bokens innhold både før og etter leseøkten tar mindre enn fem minutter i snitt (Hoffman, Roser, & Battle, 1993, ref. i Hoffman, 2011).

Gonzalez et.al. (2014) fant i sin observasjonsstudie at samtaler med barn etter dialogisk lesestund (inkludert definisjon og utdypende spørsmål med nøkkelord, samtale om bokenes innhold, samt bildestøtte) signifikant korrelerte med barnas (4-5 år, n=100) scorer på standardisert test av ekspressivt vokabular. Resultatene stemmer med funn fra tidligere studier som argumenterte for at samtaler etter lesestund er et godt grunnlag for utvikling av vokabularet uten at tiltak går utover barnas tekstforståelse (Beck & McKeown, 2007). Kognitivt utvidende samtaler som aktiverte barnas bakgrunnskunnskaper korrelerte positivt med barnas reseptive vokabular.

Early et.al. (2007) etterlyste programmer som stimulerte barnehagelærerens samspill med barna for å øke innholdskvaliteten i barnehager (s. 44). Milburn, Girolametto, Weitzman og Greenberg (2014) undersøkte effekten av et kompetansehevingstiltak der et tilfeldig utvalg av barnehagelærere (n=10) fikk opplæring (3,5 dagers kurs og tre individuelle samtaler) i lesestrategier som stimulerte pedagogenes samspill med barna i lesesituasjoner gitt i smågrupper. Barnehagelærerne som fikk tiltak stilte flere åpne spørsmål, ga flere tilbakemeldinger og brukte flere ord enn pedagogene i kontrollgruppen (n=10). Det ble registrert flere og lengre kognitivt utvidende samtaler i eksperimentgruppen. Forskere anbefaler å kombinere praksisnære kurs i grupper sammen med individuell oppfølging av pedagoger.

Cabell et.al. (2011) undersøkte om et lignende kompetansehevingsprogram virket like bra over ett barnehageår. Programmet hadde ingen effekt på barnas (3-4 år, n= 330) språklige utvikling målt ved standardiserte vokabulartester. Forskere forklarer manglende effekt med at barnas vokabular først ble målt seks til åtte måneder etter intervensjonen. En annen grunn kan være at barnehagelærere ble stresset av veiledere som «kontrollerte» implementering av programmet. Det ble også registrert at pedagoger sjelden brukte nye strategier. Programmet ble dessuten implementert i en *modifisert* versjon (færre kursdager i gruppe, ingen individuell oppfølging), selv om forskere mener at det er vanlig med mindre oppfølging når tiltaksprogrammer implementeres i virkeligheten. Barn med gode ordkunnskaper målt ved pre-test profitterte på tiltaket.

Det at to studier som undersøker effekten av et lignende kompetansehevingstiltak for pedagoger (Cabell et.al, 2013; Milburn et.al, 2014) viser både ingen (Cabel et.al, 2013) og positiv (Milburn et.al, 2014) effekt på pedagogens bruk av nye lesestrategier i samspill med barna kan tyde på behov for både flere undersøkelser av langtidseffekter på barns språklige utvikling og at det en fordel når tiltak implementeres «etter oppskriften», slik det påvises i studien til Vuattox et.al. (2014), presentert tidligere i oppgaven (s. 43).

Swanson et.al. (2011) undersøkte effekten av ulike typer høytlesing for tre til åtte år gamle barn med risiko for utvikling av lesevansker gjennomført av pedagoger. 29 intervensjonsstudier inkluderte slike typer lesetiltak som dialogisk lesing, repetert lesing, lesing av bøker med begrensede antall spørsmål før, underveis og både før og etter lesestunden, lesing ved hjelp av digitale læremidler, samt lesing med vokabulartrening. Intervensjonstypen forklarte 28% av barnas prestasjoner. Dialogisk lesing viste moderat til stor effekt på barnas språkferdigheter (fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap, leseforståelse, samt vokabular). Digitalbaserte lesing viste liten til stor gjennomsnittlig effekt på barns språklige ferdigheter. Repetert lesing (to studier) viste stor effekt på bokstavkunnskap. Lesing med begrensede antall spørsmål viste stor effekt på barns vokabular, samt liten negativ effekt på fonologisk bevissthet. Swanson et.al. (2011) hevder at deltagelse i ulike typer leseprogram stimulerer utviklingen av vokabularet hos barn med risiko for utvikling av lesevansker til og med på standardiserte mål.

6.1.3 Lesing av bøker for minoritetsspråklige barn

I dette avsnittet vil jeg fokusere på studiene som undersøker effekten av lesing for minoritetsspråklige barn.

Tidligere i oppgaven ble rollen til verbal input fremhevet for barns språklige utvikling (s. 35). Det ble også referert til funn som tyder på at minoritetsspråklige barn mangler ordkunnskaper (August et.al, 2005; August & Shanahan, 2006). Yarosz og Barnett (2001) fant at foreldre til minoritetsspråklige barn leser sjeldnere for sine barn.

Klein, Biedinger og Becker (2014) undersøkte lesevaner, samt effekten av daglige foreldre-barn leseaktiviteter på vokabular på majoritetsspråket hos et tilfeldig utvalg av tre til fem år gamle barn med (n= 531; n= 501) og uten (n= 499; n= 496) tyrkisk bakgrunn.

Datainnsamlingen foregikk i to omganger i 2007 og i 2008. Funn tyder på at foreldre til enspråklige barn i Tyskland ser ut til å lese mer for sine barn kontrollert for foreldrenes utdanning. Høyutdannede foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn leste oftere for sine barn. Graden av foreldrenes involvering i aktiviteter med barna, samt mengden av bøker i hjemmet predikerte antall lesedager uansett familiens bakgrunn. Alderen ved migrasjon av minst en forelder, samt tysk som hjemmespråk predikerte hyppighet av leseaktiviteter i familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Effekten av høytlesingen på barns majoritetsspråklige vokabular var liten til moderat. Effekten av høytlesingen for barns tyske vokabular var noe større for minoritetsspråklige barn. Den positive effekten var større dersom familien snakket tysk i hjemmet og blant foreldre med gode språkferdigheter på majoritetsspråket. Forskere konkluderer med at høytlesing kan være en effektiv tilnærming for utvikling av barns språkferdigheter på andrespråket dersom foreldrene selv har gode språkferdigheter på majoritetsspråket. Barn tilegner seg best språket dersom foreldrene snakker med dem på det språket de behersker best (McCabe et.al, 2013).

Roberts (2008) undersøkte effekten av lesing på første- (hmong og spansk) og andrespråket (engelsk) i hjemmet, kombinert med lesing av bøker på engelsk i barnehagen, på utvikling av vokabular på andrespråket hos fireåringer. Foreldrenes deltagelse i dette 12 ukers prosjektet økte fra 50 til 60% i løpet av de seks første ukene når det først ble lest for barna på morsmålet og deretter ble lest på engelsk både i barnehagen og i hjemmet de siste seks ukene. Barna i studien som først ble lest for på morsmålet gjenkjente betydelig flere bokrelaterte ord på engelsk. Foreldrenes engelske ferdigheter, samt antall bøker på majoritetsspråket i hjemmet korrelerte med barnas resultater på en standardisert vokabulartest slik det var i studien til

Klein et.al. (2014). Lesing av bøker på morsmålet etterfulgt av lesing av de samme bøkene på engelsk i barnehagen var minst like effektiv for utviklingen av det majoritetsspråklige vokabularet som lesing av bøker kun på andrespråket. Forskeren argumenterer for denne tilnærmingen som kombinerer lesing av samme bøker i barnehagen og i hjemmet.

Crosby, Rasinski, Padak og Yildirim (2015) evaluerte effekten av et treårig leseprogram som ble implementert i en skole i samarbeid med foreldrene. Studien inkluderte blant annet 12 etnisk sammensatte barnehageavdelinger med cirka 22 barn i hver. Foreldrene fikk veiledning på ett av de to kveldsmøtene på skolen. Resultater tyder på at foreldrene ble mer engasjerte i barnas leseaktiviteter når de fikk anledning til å lese en bok i forkant av lesing i klasserommet. På slutten av det første året kunne 22 av 72 barnehagebarn gjenkjenne alle nøkkelordene. Foreldrenes deltagelse korrelerte med barnas resultater. National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) registrerte tre eksperimentelle intervensjonsstudier som undersøkte effekten av tiltak som *dialogisk lesing* på barns språklige utvikling når tiltaket implementeres både i hjemmet og i barnehagen. I studiene til Lonigan og Whitehurst (1998) og Whitehurst et.al. (1994) har barn som fikk tiltak både i hjemmet og i barnehagen scoret betydelig bedre på en standardisert vokabulartest enn barn som fikk tiltak bare i barnehagen (Shanahan & Lonigan, 2010).

Feng, Gai og Chen (2014) undersøkte forskjeller i tidlige leseferdigheter hos 5150 enspråklige og 1300 minoritetsspråklige barn født i 2011 i USA ved å undersøke læringsmiljøet i hjemmet. Data fra *The Early Childhood Longitudinal Study- Birth Cohort* ble brukt i studien. Minoritetsspråklige barns gjennomsnittlige tidlige leseferdigheter (reseptivt vokabular, fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap) lå ett standardavvik unna den gjennomsnittlige scoren til enspråklige barn ved fire års alderen. Forskjellen økte ytterligere med et halvt standardavvik ved barnehagestart. Funn tydet på at minoritetsspråklige barn mangler både bøker og leseaktiviteter i hjemmet sammenlignet med sine enspråklige jevnaldrende. Forskere fant ut at minoritetsspråklige barn ved to års alderen profitterte dobbelt så mye på synging av sanger tre til seks ganger i uka i tillegg til lesing av bøker enn barn med engelsk som morsmål. Feng et. al. (2014) konkluderer med at forskjeller i utvikling av tidlige leseferdigheter hos minoritetsspråklige barn i stor grad kan forklares med familierelaterte faktorer. Det anbefales tidligst mulig tiltak for denne barnegruppen som aktiviserer ressurser i barnas miljø som barnehage og nabolag.

6.1.4 Hvilke språkferdigheter stimuleres ved lesing av bøker?

I dette avsnittet vil jeg fokusere på studiene som undersøker hvilke sider av språket som blir stimulert ved lesing av bøker i barnehage og i hjemmet.

Resultater av meta-analysen til Mol et.al. (2009) tyder på at lesing av bøker som engasjerer barn i ulike aktiviteter (før, underveis og etter at bøker ble lest høyt for dem) har moderat effekt på språkforståelse målt ved vokabularet, samt bokstavkunnskap. National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) identifiserte språkforståelse og bokstavkunnskap som viktige forløpere av senere leseferdigheter. Bus et.al. (1995) har tidligere konkludert med at foreldre-barn lesing er viktig og nødvendig for å forberede barn til skole. Samtlige funn fra disse to meta-analysene (Bus et.al,1995; Mol et.al, 2009) tyder på at lesing av bøker påvirker barns fonologiske bevissthet på kort sikt, mens leseforståelsen blir påvirket på lang sikt, slik det innledningsvis ble omtalt før i oppgaven (s. 2). En tidligere meta-analyse til Scarborough og Dobrich (1994) har ikke vurdert denne indirekte effekten av høytlesingen på barns leseprestasjoner. I kapittel tre (s. 29) ble det referert til en longitudinell studie til Sénéchal og LeFevre (2002) som fant at lesing av bøker hjemme predikerte barns reseptive språkferdigheter i 1.klasse, mens disse reseptive språkferdighetene bidro til leseferdigheter i 3.klasse. Klein og Kogan (2013) fant positiv effekt av boklesing på språkferdigheter til barnehagebarn, samt skoleelever på slutten av barneskolen. Mye lesing var positivt korrelert med barns lesing på egenhånd senere. Forskjeller i mengden av lesingen for barn i tidlig alder var ikke relatert til deres karakterer i tysk på barnetrinnet. Forskere fant ingen langtidseffekter av lesingen blant elever som sluttet på ungdomstrinnet.

Sparks et.al. (2014) utfordret Cunningham og Stanovich (1997) sin konklusjon om den unike effekten av tidlige erfaringer med bøker på senere leseferdigheter og allmenn kunnskap. Studien til Cunningham og Stanovich (1997) undersøkte sammenhengen mellom barns lesing i 1.- og i 11.klasse. Hovedfunnet var at lesing i 1.klasse predikerte barns lesing og allmenn kunnskap i 11.klasse kontrollert for kognitive evner. Studien til Sparks et.al. (2014) inkluderte flere deltagere (n=54) ti år etter studien til Cunningham og Stanovich (1997) (n=27). Funn tyder på at leseferdigheter i 1.klasse var en sterk prediktor av resultater i 10.klasse. Sparks et.al. (2014) fikk dermed bekreftet konklusjonen til Cunningham og Stanovich (1997). Barns erfaringer med bøker (*print exposure*) predikerte forskjeller i utviklingen av leseferdigheter, ordavkoding, staving, vokabular, samt lytteforståelse gjennom hele skolegangen.

Gottfried, A.W., Schlackman, Gottfried, A.E. og Boutin-Martinez (2015) analyserte data fra en 28 år lang studie for å undersøke mengden av tid som mødrene brukte til å lese for sine barn (n= 130), samt læringsmiljøet i hjemmet. Funn tyder på at tiden som mødrene investerte i lesing for sine barn korrelerte med barnas leseferdigheter og motivasjon. Lesemotivasjon og barnas leseferdigheter (9-10, 13, 16 og 17 år) korrelerte med deres utdanningsnivå kontrollert for mødrenes utdanningsnivå, samt mødrenes og barnas utdanningsnivå sammenlignet ved kronologisk alder. Forskere konkluderer med at barns direkte erfaringer med bøker i tidlig alder gir fordeler i utdanningsløpet. Læringsmiljøet i hjemmet bidro ikke signifikant. I meta-analysen til Mol og Bus (2011) forklarte lesing på fritiden 12% av barns muntlige språkferdigheter i barnehagen, 13% på barnetrinnet, 19% på ungdomstrinnet, 30% i videregående skole, samt 34% på høyskole og universitetet. Forskere konkluderte med at lesing av bøker for barn i tidlig alder kan være med på å utforme barns fritidslesing. Moderat effekt av lesingen på skoleprestasjoner tydet på at barn som leser mer er flinkere på skolen (jmf. «Matteus-effekt»). Svake lesere så ut til å profittere også på fritidslesing.

6.1.5 Oppsummering

Funn fra samtlige studier gjennomgått i kapittelet tyder på at lesing av bøker er en effektiv tilnærming i stimulering av barns språkforståelse målt ved vokabular, samt bokstavkunnskap på kort sikt. Lesing av bøker ser ut til å indirekte påvirke barns leseferdigheter, lesemotivasjon, skoleprestasjoner og utdanningsnivå senere i livet.

Interaktive former av lesing som dialogisk lesing og lesing med begrensede antall spørsmål gir større effekt utover vanlig høytlesing. Samtidig er det uklart om dialogisk lesing er effektiv for alle barn. Mol et.al. (2008) fant også at barn med risiko for utvikling av lesevansker profitterte minst på tiltaket, mens Swanson et.al. (2011) fant at dialogisk lesing hadde moderat til stor effekt på språkferdighetene (fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap, vokabular og leseforståelse) til barn med risiko. En mulig forklaring på dette kan være at studien til Swanson et.al. (2011) kun inkluderte barn med risiko, mens Mol et.al. (2008) hadde et heterogent utvalg. Swanson et.al. (2011) viser selv til funn i andre studier (Coyne et.al, 2007; Hindson et.al, 2005) som tyder på at barn med typisk utvikling ligger bedre an før intervensjonen og beholder sitt forsprang. En annen årsak til sprikende funn kan være at meta-analysen til Swanson et.al. (2011) kun inkluderte studier der tiltaket

ble gjennomført av pedagogisk personell (eventuelt i samarbeid med hjemmet), mens i studien til Mol et.al. (2008) ble intervensjonen gjennomført av foreldrene i barnas hjem også tatt med i analysen. Funn i meta-analysen til Marulis og Neuman (2010) peker på at pedagogisk personell har betydning for gjennomføring av tiltaket (s. 41). Foreldre til barn fra vanskeligstilte familier kan mangle visse ferdigheter for å gjennomføre dialogisk lesing (Mol et.al, 2008). Foreldreveiledning i høytlesingsstrategier kan være nyttig for å øke leseaktiviteten i hjemmet. Intervensjoner som inkluderer samarbeid mellom hjem og barnehage ser ut til å være mer effektive (Shanahan & Lonigan, 2010).

Slike programmer som øker foreldrenes involvering i leseaktiviteter i hjemmet kan spesielt komme til nytte for minoritetsspråklige barn. Funn tyder på at det generelt leses mindre for denne barnegruppen. Tidligst mulig innsats som involverer alle aktører i barnets miljø anbefales for å stimulere barnets kunnskaper på andrespråket. Lesing på førstespråket i hjemmet etterfulgt av lesing på andrespråket i barnehage er like effektiv for utviklingen av språkferdigheter på majoritetsspråket (Roberts, 2008). Lesing på andrespråket i hjemmet er effektivt for barns vokabular på andrespråket dersom det er hovedspråk i barnas hjem og dersom foreldrene behersker dette språket godt (Klein et.al, 2014). Høytlesing ser ut til å være en effektiv måte å stimulere tidlige leseferdigheter hos barn med risiko for utvikling av lesevansker (inkludert minoritetsspråklige barn) uansett tilnæringsmåten (Swanson et.al, 2011).

6.2 Språkstimulering ved hjelp av digitale læremidler

I meta-analysen til Swanson et.al. (2011) har digitalbasert lesing vist liten til stor gjennomsnittlig effekt på språkferdighetene hos barn med risiko for utvikling av lesevansker. Utdanningsdirektoratet (2012) har inkludert digitale ferdigheter i sitt «rammeverk for grunnleggende ferdigheter» som avgjørende redskaper for læring i alle fag. Barnehagens fagområder skal sees i sammenheng med skolens virksomhet (Rammeplanen, 2011). Barnehagen ser ut til å mangle dokumenterte erfaringer, kunnskap og kompetanse om digitale verktøy, mens førskolelærerutdanningen tilbyr opplæring i IKT kun i forbindelse med eget studium (Bølgan, 2006). I dette kapitlet presenteres det studier som undersøker effekten av digitale læremidler, som elektroniske bøker, på barns språkferdigheter.

6.2.1 Effekten av digitalbasert lesing på barns vokabular

I dette avsnittet vil jeg presentere studier som undersøker om digitalbasert lesing har en positiv effekt på barns vokabular.

Smeets og Bus (2012) undersøkte effekten av vokabulartreningen som supplement til lesing av digitale/elektroniske bøker (jmf. e-bok) på barns ordinnlæring. Først har forskere undersøkt om barna lærte flere ord i en e-bok dersom fortellingen inkluderte språkstimulerende spørsmål med flere valgalternativer. Barnet fikk tilbakemeldinger på sine svar slik det skjer ved dialogisk lesing. Tilbakemeldingene inneholdt synonymer eller definisjoner av nøkkelord. Barnet ble oppfordret til å prøve igjen dersom svaret var feil. Det ble stilt ledende spørsmål dersom barnet svarte feil for andre gang. Riktig svar med forklaringen på hvorfor dette ordet passet best ble modellert dersom barnet svarte feil for tredje gang. Smeets og Bus (2012) har ytterligere undersøkt effekten av en alternativ tilnærming til vokabulartrening med «hotspots» (definisjonen av ordet gis ved å klikke på et bilde) som er typisk for mange interaktive digitale bøker. Forskere hevder at denne tilnærmingen ligner på lesing av bøker i stor gruppe undersøkt av Biemiller og Boote (2006), (s. 38). Resultater av den første studien der barna (n=20) leste e-bøker med og uten spørsmål tyder på at barn i eksperimentgruppe lærte flere ord målt ved en standardisert vokabularprøve. Halvparten av de nye ordene ble lært i forkant av lesing. Resultater tyder på at både spørsmål og definisjonen av nøkkelordene var like effektive for utviklingen av ekspressivt vokabular. Vokabulartrening ved hjelp av spørsmålene var en mer effektiv måte å stimulere kunnskap av ukjente ord enn bare definisjon av ordene. Smeets og Bus (2012) forklarer fordelene ved å stille spørsmål til teksten fordi denne tilnærmingen aktivt engasjerer barn i læring av nye ord, lar barna reflektere over små forskjeller mellom ordene, samt gir umiddelbare tilbakemeldinger tilpasset barns karakteristika/profil.

Barn som leste digitale bøker (n=48) i studien til Ihmeideh (2014) scoret bedre på mål designet for studien (fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap og vokabular) sammenlignet med barn i kontrollgruppen (n=44) som leste bøker på en «vanlig» måte, kontrollert for forskjeller i ordkunnskap ved pre-test.

Salmon (2014) sin gjennomgang av 24 fagfelleverderte artikler som undersøkte effekten av digitalbasert lesing på barns tidlige leseferdigheter viser at lesing av e-bøker kan øke barns lesemotivasjon, samt inneholde muligheter for både repetert lesing på egenhånd og

eksponering for mer avansert vokabular. Det ser ut som lesing av digitale bøker kan være en effektiv måte å stimulere utviklingen av vokabularet hos barnehagebarn.

6.2.2. Digitalbasert lesing og minoritetsspråklige barn

I dette avsnittet vil jeg se på studier som undersøker effekten av digitalbasert lesing for minoritetsspråklige barn.

Leacox og Jackson (2014) undersøkte om digitalbasert lesing med vokabularstøtte på morsmålet var effektivt for utvikling av vokabularet på andrespråket hos 24 to til fire år gamle barn. Barn i dette to uker lange programmet fikk først repetert lesing med voksenstøtte. En uke etter fikk samme gruppe barn digitale bøker med morsmålstøtte. Resultater tyder på at digitalbasert lesing av bøker med morsmålstøtte har moderat effekt på barns vokabular på mål konstruert for studien.

Silverman (2013) undersøkte effekten av boklesing med videostøtte på utviklingen av vokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn fra vanskeligstilte familier. Først ble effekten av boklesing med videostøtte hos 42 barn sammenlignet med «vanlig» lesing i kontrollgruppen (n= 36) kontrollert for sosioøkonomisk status og forskjeller i ordkunnskap. Det var ingen forskjell i ordkunnskap mellom gruppene målt ved post-test. Effekten av boklesing med videostøtte ble undersøkt ytterligere ved å sammenligne lesing av videobøker kun en gang med repetert lesing. Det var ingen forskjeller mellom gruppene i ordkunnskap på mål designet for studien. Barn i eksperimentgruppen (n=40) med repetert lesing av bøker med videostøtte scoret bedre på mål av ekspressivt vokabular enn barn i kontrollgruppen (n=49) kontrollert for forskjeller i ordkunnskaper ved pre-test. Forskeren forklarer funnene med at høytlesing av bøker uten vokabularstøtte er like effektiv som lesing av bøker med videostøtte. Silverman (2013) utdyper at disse funnene stemmer overens med en tidligere studie til Korat og Shamir (2007), men at de er forskjellige fra funn i studien til Verhallen, Bus og de Jong (2006) fordi bøkene ble lest høyt av en voksen. Forskjeller i måleinstrumenter, samt forskjeller ved nøkkelord brukt i studiene kan også være med på å forklare sprikende funn i studiene. Lignende effekt av repetert lesing av digitale bøker på ekspressivt vokabular ble funnet i studien til Verhallen og Bus (2010). Fem år gamle minoritetsspråklige barn leste digitale bøker med statiske bilder (n=29) eller dynamiske bilder/video (n=34). Barn i kontrollgruppen (n=29) ble lest høyt for av en voksen. Forskere konkluderte med at lesing av bøker med bevegelige bilder/video kan være en effektiv måte å stimulere ekspressivt

vokabular på andrespråket. Shamir, Korat og Fellah (2012) fant at fem til sju år gamle barn i risiko for utvikling av lærevansker (n=110) viste betydelig bedre fremgang i utvikling av vokabularet og fonologisk bevissthet dersom de leste en e-bok, sammenlignet med et tilfeldig utvalg av barn i gruppe med «vanlig» høytlesing og barn i kontrollgruppe. Funn i studien til van Dijken, Bus og de Jong (2011) tyder på at foreldre til barn fra vanskeligstilte familier er lite involvert i lesing av e-bøker for sine barn.

6.2.3 Digitalbasert lesing versus høytlesing med voksenstøtte

Duursma (2014), i sin undersøkelse av lesevaner hos 464 foreldre til barn fra 0-12 år som bor i Nederland, forklarte den korte tiden (10-15 min. i snitt) som foreldre brukte på lesing for sine barn med at høytlesing krever en annen grad av involvering fra foreldre enn for eksempel TV-titting. Gjennomgang av studier som undersøker effekten av e-bøker på barns vokabular viser at digitalbasert lesing i noen tilfeller kan være en mer effektiv måte å fremme barns ordkunnskaper på enn vanlig høytlesing. I dette avsnittet vil jeg presentere noen studier for å ytterligere undersøke dette spørsmålet.

Takacs et.al. (2014) undersøkte om voksenstøtte var en nødvendig betingelse for barns tekstforståelse og ordinnlæring. 29 studier med 1272 barn utfordret definisjonen av høytlesing til Whitehurst et.al. (1988) som en sosial aktivitet der en voksen støtter barns forståelse og ordinnlæring. Resultater av meta-analysen tyder på at digitalbasert lesing viser moderat effekt på både tekstforståelse og vokabular. Tilnærmingen ser ut til å være mer effektiv enn «vanlig» høytlesing uten en voksen som hjelper til å forstå teksten. Det var ingen forskjeller i gjennomsnittlig effekt mellom studier som undersøkte effekten av digitalbasert lesing og dialogisk lesing. Funn stemmer overens med resultater av meta-analysen til Swanson et.al. (2011) som viste moderat effekt av dialogisk lesing, samt liten til moderat effekt av digitalbasert lesing på barns språkferdigheter (s. 62).

I studien til Korat, Levin, Atishkin og Turgeman (2014) var lesing av bøker med voksenstøtte den mest effektive måten å stimulere barns reseptive og ekspressive vokabular på mål konstruert for studien. Lesing av bøker med dynamiske bilder var den nest mest effektive tilnærmingen. Digitalbasert lesing med statiske bilder var mindre effektiv, mens lesing av bøker uten noen støtte var den minst effektive måten å stimulere ordkunnskap hos barnehagebarn (4-6 år) som deltok i studien (n=144). Forskere hevder at måten de voksne

støttet barns forståelse av teksten i boka spilte en betydelig rolle i tråd med tidligere funn hos Mol et.al. (2008) og Scarborough og Dobrich (1994). Den voksne forklarte betydningen av ukjente ord og brukte definisjonen i konteksten av fortellingen. En voksen og barna diskuterte betydningen av de nye ordene sammen. Lesing av digitale bøker på egenhånd kan være positivt for barn som mangler tilgjengelige voksne eller for pedagoger som jobber i stor gruppe (Salmon, 2014).

6.2.4 Oppsummering

Funn fra samtlige studier peker på at digitalbasert lesing ser ut til å være en effektiv tilnærming som stimulerer utviklingen av vokabularet på andrespråket hos minoritetsspråklige barnehagebarn. Det er sprikende funn i studier når det gjelder effekten av digitalbasert lesing på ekspressiv og/eller reseptivt vokabular. I studien til Verhallen og Bus (2010) har barna sjeldent lært de nye ordene på samme måte, mens i studien til Silverman (2013) ga lesing av bøker med videostøtte ingen effekt på mål av reseptivt vokabular konstruert for studien. Smeets og Bus (2012) hevder at objektbenevning som ofte brukes i slike tester krever en viss grad av ordkunnskap av barna. Studiene bruker ofte egne kartleggingsverktøy slik det for eksempel er i studier som undersøker effekten av vokabulartreningen (s. 12). Det ser ut som det kreves nye metoder for å kartlegge effekten av språkstimulerende programmer på barns vokabular. Mesteparten av e-bøker ble spesielt utviklet for studier med tanke på barns språkutvikling, slik at resultater av undersøkelsene ikke kan generaliseres over på kommersielle e-bøker (van Dijken et.al, 2011). Implementering av e-bøker i hjemmet hos barn fra vanskeligstilte familier kan også være en utfordring. Det kan være behov for studier som undersøker effekten av digitalbasert lesing og «vanlig» høytlesing i barnas hjem. E-bøker med vokabularstøtte på første- og andrespråket kan også være en effektiv tilnærming for stimulering av vokabularet hos minoritetsspråklige barn, men det trengs flere studier som undersøker effekten av denne tilnærmingen.

7 Hovedfunn og drøfting

Denne masteroppgaven sammenfatter dagens forskning på barns språklige utvikling målt ved vokabular, samt ulike typer pedagogiske tilnærminger som effektivt kan fremme utviklingen av andrespråkvokabularet. Denne forskningsoversikten ser ut til å være aktuell i lys av minoritetsspråklige barns skoleprestasjoner, samt barnehagelærerens manglende kunnskap om flerkulturelt arbeid. En vellykket skolegang er viktig for å lykkes videre i det voksne liv både sosialt og økonomisk. I de neste avsnittene vil jeg presentere hovedfunn som kan bidra til å besvare problemstillingen, samt løfte frem metodologiske utfordringer ved egen oppgave og de utvalgte studiene. Dette kan danne grunnlaget for videre forskning på fagfeltet og praktiske anbefalinger.

7.1 Hovedfunn i minoritetsspråklige barnehagebarn sine ordkunnskaper og utviklingen av vokabularet

Gjennomgang av studier som forsker på barns språklige utvikling viser store variasjoner blant minoritetsspråklige barn som gruppe når det gjelder deres bakgrunns karakteristika (morsmål, sosioøkonomisk status ofte målt ved mors utdanning og/eller familiens samlede inntekt) og erfaringer med språket både i barnehage og i hjemmet. Den desidert største gruppen det er forsket på er barn som bor i USA med spansk som morsmål og engelsk som andrespråk. Denne barnegruppen har ofte en annen tilleggsproblematikk knyttet til lav inntekt og lite utdanning i familien. Oppgaven inkluderer en del studier med et representativt utvalg som forsket på minoritetsspråklige barn i Europa (Kigel et.al, 2015; Sylva et.al, 2011) og Norge (Lervåg & Grøver Aukrust, 2010; Rydland et.al, 2014). Et slikt bredt utvalg styrker mulighetene for overføring av slutninger over på norsk kontekst, men gjør det vanskelig å komme med en felles konklusjon fordi studiene har noe ulike problemstillinger. Konklusjonene som blir gjort underveis i kapittelet er kun foreløpige og må undersøkes ytterligere.

Det første og det mest robuste funnet er at vokabular er en sterk prediktor av barns senere leseferdigheter (Biemiller, 2005; Hulme & Snowling, 2009; Song et.al, 2015). Dette er det stor enighet om innen forskningen. Utviklingen av minoritetsspråklige barns vokabular tidlig i

barndommen skiller seg lite fra majoritetsspråklige barn, men det er registrert store individuelle forskjeller når det gjelder ordkunnskaper.

Det andre funnet i oppgaven er at minoritetsspråklige barn har mindre vokabular enn sine majoritetsspråklige jevnaldrende. Minoritetsspråklige barns vokabular målt ved standardiserte kartleggingsverktøy er konsekvent lavere enn gjennomsnittet for majoritetsspråklige barn (August & Shanahan, 2006; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Lervåg & Grøver Aukrust, 2010; Lonigan et.al, 2013). Funn i studier tyder på at forskjellene i ordkunnskap etableres før barna begynner på skolen (Biemiller, 2005; Cunningham & Stanovich, 1997; Hart & Risley, 1995; Pfof et.al, 2014). Når forskjellene først er etablert er det vanskelig å redusere dem (August & Shanahan, 2006; Biemiller, 2005). Resultater fra PISA-undersøkelsen (OECD, 2010) og Nasjonale prøver på 8. og 9. trinn (SSB, 2015b) viser at situasjonen i Norge ikke skiller seg fra internasjonale funn. Studiene som oppdaget disse forskjellene har som regel forsket på barn fra vanskeligstilte familier. Tidligere i oppgaven ble det vist til barns økende fattigdom i Norge (Nadim & Nielsen, 2009:38) (s. 12). Det trengs studier som undersøker hvordan barns fattigdom påvirker den språklige utviklingen hos barn med et annet morsmål enn norsk.

Barns språklige erfaringer i hjemmet kan være en forklaring på «30 millioner ord katastrofen», slik Hart & Risley (2003) definerte disse forskjellene i ordkunnskap hos like gamle barn fra familier med ulik sosial bakgrunn. Mengde og kvalitet av verbal input som barn blir eksponert for på både første- og andrespråket kan i noen grad forklare dette prestasjonssgapet, men mer forskning på faktorer som bidrar til disse forskjellene hos minoritetsspråklige barn er nødvendig.

Det tredje funnet er at barnehagelærernes bruk av rikt og variert ordrepertoar i frilek bidrar til utviklingen av barns vokabular, samt predikerer barns leseferdigheter i 4.klasse (Dickinson & Porche, 2011). Størksen referert i Grønli (2014) har i tre år observert 244 førskolebarn i barnehager på Vestlandet gjennom prosjektet «Skoleklar» finansiert av Forskningsrådet. Resultater av observasjoner av barn i naturlige situasjoner viser generelt lav score på relasjonene mellom barn og voksne, særlig den verbale kontakten. Femåringene i prosjektet tok lite kontakt med voksne og hadde få vedvarende samtaler med dem. Barnehagene i prosjektet fulgte Rammeplanen (2011) og det er lite som skulle tilsi at situasjonen i denne kommunen er annerledes enn andre steder i Norge. Early et.al. (2007) anbefaler sammensatte kompetanseprogram som vil stimulere samspillet mellom pedagoger og barn. Oppgaven tar ikke for seg barns språklige utvikling gjennom samspill med jevnaldrende (s. 7).

7.2 Hovedfunn i forskningsbaserte tiltak som støtter utviklingen av vokabularet

I kapittel fem ble det presentert studier som undersøker effekten av tiltak basert på vokabulartrening og studier som undersøker effekten av tospråklig opplæring i barnehagen på barns ordkunnskaper. Jeg vil først presentere og drøfte funnene basert på studier som undersøker på effekten av ulike vokabulartreningsprogram. Deretter blir funn basert på studier i tospråklig opplæring presentert og drøftet.

7.2.1 Vokabulartrening

Litteratursøket har registrert en del studier som undersøker pedagogisk praksis i barnehager for å undersøke muligheter for å minske gapet i ordkunnskaper både hos en- og tospråklige barn med begrenset vokabular. De utvalgte studiene som undersøker effekten av vokabulartrening kan deles i tre hovedgrupper. Den første tilnærmingen er implisitt vokabulartrening i leksituasjoner (Weisberg et.al, 2013), som er inspirert av barnespråkforskningens teoretiske perspektiv om at barn lærer språket naturlig i samspill med sine omsorgspersoner. Den andre gruppen er studier som undersøker effekten av eksplisitt, direkte vokabulartrening. En del av disse studiene undersøkte forskjeller mellom resultater av implisitt (lesing av bøker med varierte og komplekse ord) og direkte vokabulartrening (Biemiller & Boote, 2006; Coyne et.al, 2007; Coyne et.al, 2009; Moore et.al, 2014). En del andre studier i denne gruppen har i tillegg undersøkt effekten av ulike tilnærminger til direkte vokabulartrening i pedagogiske settinger (Beck & McKeown, 2007; Silverman, 2007; Silverman & Crandell, 2010). Den tredje tilnærmingen til vokabulartrening er en kombinasjon av ulike metoder med både eksplisitt og implisitt vokabulartrening, samt en rekke aktiviteter som gir anledning til bruk av nøkkelordene (Neuman et.al, 2011).

Konklusjonene basert på funn i studier som undersøker ulike typer vokabulartrening er kun tentative grunnet stor variasjon i kartleggingsmetoder og intervensjonens varighet og innhold. Det første funnet er at studiene som sammenlignet effekten av tilfeldig eksponering, forklaring av ord underveis med bildestøtte og vokabulartrening med en dypere ordforklaring (*innebygd tilnærming*) av enkelte ord etterfulgt av kognitivt utvidende samtaler (*utvidet tilnærming*), konkluderte med at barn lærer flest nøkkelord i de to siste tilnærmingene. Det ser ut som vokabulartrening gir større effekt på barns reseptive vokabular enn deres ekspressive

vokabular. Dette kan skyldes metodene som ble brukt i studier for å måle det ekspressive vokabularet (Coyne et.al, 2009) (se s. 12 for redegjørelse av kartleggingsmetoder). Studier der barna lærer nye ord som delvis er kjent for dem viser større effekt på det ekspressive vokabularet, men forskere brukte en annen metode for å kartlegge barns vokabular ved post-test (Biemiller & Boote, 2006).

Det andre funnet er at *utvidet tilnærming* ser ut til å gi større effekt på barns læring av nye nøkkelord enn *innebygget tilnærming* (Coyne et.al, 2007, Coyne et.al, 2009). Dette betyr at eksplisitt forklaring av ukjente ord gitt sammen med kognitivt utvidende samtaler og lydtraining gir større effekt på læring av nøkkelord (Coyne et.al, 2009; Silverman 2007; Silverman & Crandel 2010). Tiden brukt på vokabulartrening kan også styrke læringseffekten (Beck & McKeown, 2007). Det er vanskelig å si om effekten av tiltaket skyldes de komponentene som vokabulartreningen består av eller tiden som blir brukt på tiltaket. Jo flere komponenter tiltaket inkluderer, jo mer tid trengs det for å gjennomføre det. National Early Literacy Panel (Shanahan & Lonigan, 2010) konkluderte med at formen av tiltakene har lite å si for deres gjennomsnittlige effekt. Marulis og Neuman (2010) sin meta-analyse støtter konklusjonen om at eksplisitt forklaring av ord i kombinasjon med andre aktiviteter med nøkkelord gir størst effekt på barns ordkunnskaper, mens tiden brukt på tiltaket ikke så ut til å ha betydning for den gjennomsnittlige effekten.

Det tredje funnet som kan bidra til å besvare problemstillingen er at vokabulartrening ser ut til å være en effektiv måte å utvikle vokabular på både hos majoritet- og minoritetsspråklige barn. Det er imidlertid forskjell i hvilke typer tiltak barn med ulike ordkunnskaper profitterer mest på. Barn med risiko for utvikling av lesevansker er gruppen som viser størst utbytte av eksplisitt forklaring av ukjente ord (Marulis & Neuman, 2013). Barn med et godt utviklet vokabular profitterer mest på kognitiv utvidende samtaler, mens barn med begrensede ordkunnskaper viser bedre utvikling når de ukjente ordene forklares eksplisitt med bruk av audio- og videostøtte i forbindelse med lesing (Silverman, 2007; Silverman & Crandell, 2010). Dette betyr at pedagoger bør tilpasse sine metoder til barnas behov og deres faktiske ordkunnskaper. Metodene bør være varierte og følge barnas utvikling.

En gruppe barn med kombinasjon av lave resultater ved post-test i barnehagen og i 1.klasse ser ut til å ha lite utbytte av denne type intervensjon (Al Otaiba & Fuchs, 2006; Partanen & Siegel, 2014). Det anbefales ekstra trening i smågrupper for barn med risiko for utvikling av lesevansker (Cuticelli et.al, 2015; Lenfest & Reed, 2015). Funn i meta-analysen til Marulis og

Neuman (2013) tyder på at gruppestørrelsen viser seg å ikke ha noen betydning for intervensjonens gjennomsnittlige effekt. Forskere tror at mulighetene som ligger i trening i smågrupper ikke ble utnyttet i undersøkelsen. Dette kan i praksis bety at vokabulartrening kan være like effektiv for utvikling av vokabularet i store grupper, men kan også bety at pedagoger bør være flinkere til å utnytte gruppestørrelsen.

For å finne ut om vokabulartrening kan bidra til å redusere forskjeller i ordkunnskap hos minoritetsspråklige barn, var det viktig å undersøke den langsiktige effekten av vokabulartreningen. Det ser ut som vokabulartreningen gir gode resultater på læring av nøkkelordene som ble valgt for intervensjonen, men resultatene på barns generelle ordkunnskaper er så langt beskjedne (Apthorp et.al, 2012; Coyne et.al, 2010; Vadasy et.al, 2013). Dette kan delvis bli forklart med kartleggingsverktøy som blir brukt i studiene (s. 12), men også hvordan undersøkelsene ble gjennomført. Det vil si at det er behov for utvikling av valide og reliable kartleggingsverktøy basert på ord som blir brukt i studiene (Pearson, Hiebert, & Kamil, 2007). For å kartlegge ordkunnskapene til minoritetsspråklige barn er det også behov for tester som er standardisert på den aktuelle barnegruppen. Ordene som ble valgt for vokabulartreningen i studiene spriker i antall (den totale mengden av ord som ble brukt i løpet av tiltaksperiodens studier, samt antall nye ord som barna ble introdusert for per uke), graden av kjennskap til ordene (ukjente eller delvis kjente), samt ordklasser (f.eks. skal barn introduseres for substantiver, verb, adjektiver o.l., samt hvilke kategorier man skal velge: Dyr, transport o.s.v.). Dette tyder på behov for et mer systematisert valg av nøkkelord på tvers av studier.

Funn i meta-analysen til Marulis og Neuman (2013) tyder på at effekten av vokabulartreningen er større dersom det blir gjennomført av forskere, men blir ubetydelig dersom det blir gjennomført av personell i barnehagen. Dette funnet svekker den *økologiske validiteten* (s. 9) av vokabulartreningen og tyder på at det kreves flere studier som undersøker effekten av vokabulartreningen i naturlige, pedagogiske settinger. Til tross for mange metodologiske utfordringer tyder funn fra samtlige studier på at vokabulartrening er et effektivt supplement til barnehagelærerens daglige arbeid med språket. Minoritetsspråklige barn som har begrensede kunnskaper i både sjeldne ord og hverdagsord kan dra nytte av denne type tiltak.

7.2.2 Tospråklig opplæring

I del to av kapittel fem ble det presentert studier som undersøker effekten av ulike opplæringsprogram på utvikling av barns ordkunnskaper på både første- og andrespråket. Oppgaven er opptatt av språkutviklingen målt ved vokabularet på majoritetsspråket. Derfor blir det ved drøftingen lagt vekt på effekten av disse programmene på utvikling av ferdigheter på andrespråket.

Gjennomgang av studier som undersøker effekten av opplæringsprogram med ulike kombinasjoner av undervisningsspråket viser at tospråklig undervisning støtter utviklingen av førstespråket og ikke hemmer utviklingen av ferdigheter på andrespråket (Durán et.al, 2013; Lindholm-Leary, 2014; Schwartz, 2014). Forskere som argumenterer for tospråklig undervisning støtter seg på Cummins (2000) gjensidig-avhengighets-hypotese som innebærer muligheter for overføring av ferdigheter på førstespråket over på det andre. Hypotesen har god støtte i forskningen (Barac et.al, 2014). I rapporten til National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (August & Shanahan, 2006) presiseres det at denne positive overføringen forutsetter gode språkferdigheter på morsmålet.

Noen typer av undervisning på *majoritetsspråket bare* resulterer ikke i bedre ferdigheter på andrespråket (Jiménez-Castellanos et.al, 2014; Kim et.al, 2015), men kan hemme morsmålsutviklingen (Honig & Xu, 2012; Lindholm-Leary, 2014). Oppgaven tar ikke for seg hvordan f.eks. subtraktiv tospråklighet påvirker barns identitet, samt hvordan det påvirker barns muligheter til å bli funksjonelt tospråklige. Resultater av den statistiske meta-analysen til Cheung og Slavin (2013) viser at barn fra tospråklige programmer ikke ser ut til å beholde sitt forsprang på slutten av barneskolen. Forskere argumenterer for høy-kvalitetsundervisning på andrespråket som innebærer satsing på veiledning og bred kompetanseutvikling av personalet, samt gruppearbeid som gir muligheter for å bruke sjeldne ord på majoritetsspråket (Early, et.al, 2007; Marulis & Neuman, 2010).

Opplæringsloven (1998) §2-8 gir rett til særskilt norskopplæring for elever med et annet morsmål enn norsk og samisk til de har fått tilstrekkelige norsk kunnskaper til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Elever har også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om nødvendig. I følge SSB (2014) får i alt syv prosent av alle grunnskoleelever særskilt norskopplæring. I Oslo er denne andelen på 22 prosent. Antall elever som får morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller tilrettelagt opplæring har

gått ned med 1900 elever siden 2013 (SSB, 2014). Rammepånen (2011) sier at barnehagen ifølge Barnehageloven (2005) § 2-3 skal ta hensyn til blant annet barnas sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, samt støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Dette betyr i praksis at både barnehagen og skolen har muligheter til å støtte barns morsmål, men det mangler forskning på tospråklig undervisning i Norge. Det er mangfold av språkgrupper i landet med morsmål som har lite til felles med norsk slik at man kunne argumentere for positiv overføring mellom språkene. Det mangler dessuten både morsmåls lærere og pedagogisk materiell som representerer alle språk (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Slik språkbruk og strukturerte aktiviteter i norske barnehager ser ut per i dag er det mye som tyder på at barnehager får et monokulturelt preg (Andersen et.al, 2011).

7.3 Hovedfunn i studier basert på lesing av bøker i barnehage og i hjemmet

I kapittel seks ble det presentert studier som undersøker effekten av tiltak basert på lesing av bøker i barnehagen og i hjemmet. Først vil jeg presentere funn basert på lesing av «vanlige» bøker. Deretter vil funnene basert på lesing av digitale bøker bli presentert og drøftet med utgangspunkt i problemstillingen.

7.3.1 Lesing av bøker i barnehage og i hjemmet

Gjennomgang av studier basert på lesing av «vanlige» bøker viser for det første at høytlesing har moderat effekt på språkforståelse og bokstavkunnskap (Shanahan og Lonigan, 2010) og stimulerer utviklingen av vokabularet (Bus et.al, 1995). Lesing av bøker ser ut å påvirke barns senere leseferdigheter, lesemotivasjon, skoleprestasjoner, samt utdanningsnivå (Cunningham & Stanovich, 1997; Gottfried et.al, 2015; Klein & Kogan, 2013; Mol et.al, 2009; Sénéchal, M., & LeFevre, 2002; Sparks et.al, 2014). Interaktiv lesing som innebærer samspill mellom barn og voksen ser ut til å ha større effekt på ekspressivt vokabular utover vanlig lesing. Det er imidlertid uklart om det er tilleggsaktiviteter og/eller tiden brukt på lesing og aktiviteter til sammen som kan ha påvirket effektstørrelsen (Mol et.al, 2008).

Det andre funnet er at interaktiv høytlesing gir ulik effekt. Små barn (2-3 år) har større utbytte av dialogisk lesing, mens effekten er mindre for større barn. Barn med risiko for utvikling av

lesevansker responderer (inkludert minoritetsspråklige barn) lite på interaktive leseformer dersom tiltaket blir gjennomført av foreldre (Mol et.al, 2009), mens effekten er moderat til stor dersom tiltaket gjennomføres av pedagogisk personell (Swanson et.al, 2011).

Det tredje funnet er at gruppestørrelse (Mol et.al, 2009) og/eller utforming av tiltaket (Swanson et.al, 2011) har lite å si for intervensjonens gjennomsnittlige effekt. Funnet samstemmer med funn i studier som undersøker effekten av vokabulartreningen (Marulis & Neuman, 2013). Påfallende funn er at barnehagelærere og foreldre som gjennomfører tiltaket sjeldnere oppnår samme effekt som forskere (Marulis & Neuman 2010, 2013; Mol et.al, 2009).

Det fjerde funnet er at foreldreveiledning i samarbeid med barnehagen øker effekten av leseprogrammer ved å øke foreldrenes involvering (Crosby et.al, 2015; Shanahan & Lonigan, 2010; Roberts, 2008;). Dette funnet er særlig viktig med tanke på at foreldre til minoritetsspråklige barn leser mindre for dem (Feng et.al, 2014; Klein et.al, 2014). Høytlesing av bøker i ulike former ser derfor ut som en effektiv måte å fremme utviklingen av vokabularet på andrespråket hos minoritetsspråklige barn.

7.3.2 Digitalbasert lesing

Gjennomgang av studier som undersøker effekten av digitalbasert lesing på barns ferdigheter tyder på at lesing av e-bøker viser liten til stor effekt på barns vokabular (Ihmeideh, 2014; Smeets & Bus, 2012; Swanson et.al, 2011) og påvirker barns lesemotivasjon på sikt, samt inneholder muligheter for utvikling av både repetert lesing på egen hånd og eksponering for mer avansert vokabular (Salmon, 2014). Minoritetsspråklige barn profitterer også på tiltaket (Leacox & Jackson, 2014; Silverman, 2013). Studiene som forsker på digitalbasert lesing viser seg å ha den samme type metodologiske utfordringen knyttet til kartlegging av intervensjonens effekt som vokabulartreningsprogrammer. Utfordringen med å kunne overføre resultater av disse studiene til det virkelige livet ligger i at e-bøkene i programmer ble utviklet av forskere og skiller seg betraktelig fra de e-bøkene som forøvrig er tilgjengelig.

7.4 Oppsummering

Funn fra samtlige studier tyder på at det er en rekke pedagogiske tilnærminger som kan gi svar på problemstillingen: *Hvilke pedagogiske tilnærminger støtter utviklingen av andrespråkvokabularet hos minoritetsspråklige barnehagebarn?*

Ulike former av vokabulartreningen ser ut til å fremme kunnskaper om utvalgte ord hos alle barn. Minoritetsspråklige barn med begrenset vokabular på majoritetsspråket kan i særlig stor grad profitere på eksplisitt forklaring av både hverdagsord og sjeldne ord forsterket med audio- og videostøtte.

Høytlesing av bøker er en tilnærming som effektivt støtter utviklingen av vokabularet på majoritetsspråket. Høytlesing for barnehagebarn er viktig for deres leseforståelse, lesemotivasjon og vellykket skolegang senere i livet. Et godt og systematisk samarbeid om lesing av bøker mellom barnehage og hjemmet øker foreldrenes involvering i minoritetsspråklige barns lesing. Lesing av forskerlagede digitale bøker ser ut til å være en effektiv tilnærming til stimulering av barns ordkunnskaper.

Tospråklig opplæring i norske barnehager er lite undersøkt. Vi vet for lite om den samlede utviklingen av barns vokabular, samt forholdene mellom barns første- og andrespråk i en norsk kontekst.

Pedagoger ser ut til å være en viktig ressurs i språkstimulerende arbeid med minoritetsspråklige barnehagebarn. Funn tyder på at voksnes bruk av variert og rikt vokabular i samtaler med barn stimulerer ordkunnskapene hos alle barn og bidrar til leseforståelse senere i skoleårene. Barnehagelærere bør utforme språkstimulerende tiltak utfra barns faktiske ordkunnskaper. Valg av metoder bør tilpasses individuelt og endres i takt med barnets utvikling. Barnehagelærerens observasjoner og kartlegging av minoritetsspråklige barns utvikling kan bidra til en tidligst mulig intervensjon hos barn som strever med å tilegne seg ferdigheter på majoritetsspråket. Systematisk kompetanseheving av barnehagelærere i nær tilknytning til praksis er en nødvendig forutsetning for et pedagogisk tilbud av høy kvalitet. Programmer som stimulerer pedagogenes samspill med barn, samt programmer som følger opp implementering av nye språkstimulerende tiltak kan være en god investering i barnehagens arbeid med utvikling av vokabularet på majoritetsspråket hos barn med et annet morsmål enn norsk.

7.5 Avsluttende kommentar

Gjennomgang av studier som undersøker ulike tilnærminger til en effektiv stimulering av vokabularet på majoritetsspråket hos minoritetsspråklige barnehagebarn viser at ingen av dem ene og alene kan lykkes med å minske gapet i ordkunnskaper hos jevnaldrende barn med ulik bakgrunn. Ved utforming av tiltak er det viktig å huske på at andrespråkvokabularet kun er *en* side ved språket og at man bør se barnets utvikling i sin helhet. Mens oppgaven ble skrevet, ble det registrert studier som undersøker effekten av nye typer programmer som omfatter flere tilnærminger under ett, *comprehensive intervention* (Dickinson et.al, 2011; Wang, Christ, & Chiu, 2014). Disse programmene bruker en kombinasjon av språkstimulerende tiltak som er fordelt utover hele dagen barna oppholder seg i barnehagen. Tiltak inkluderer trening og veiledning av barnehagelærere i løpet av tiltaksperioden og har fokus på verbalt samspill mellom pedagoger og barn i både formelle og uformelle situasjoner i tråd med det sosiokulturelle teoretiske forskningsperspektivet. Flere studier som undersøker effekten av *omfattende språkstimulerende program* er nødvendig. Det er også behov for flere longitudinelle studier som følger opp minoritetsspråklige barns utvikling fra tidlig alder og ut i skoleårene. Disse studiene bør bruke ulike kartleggingsmetoder som måler flere sider ved barns språk. Utvikling av mer sensitive måleinstrumenter som blir standardisert på minoritetsspråklig populasjon vil bidra til forskningen på barns andrespråklæring.

Litteraturliste

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? an experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 414-431.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Strædet, C. Kristoffersen., Obel, L. Skoug., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Rapport nr.15. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I J.T.Guthrie (Red.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (s. 77-177). Newark, DE: International reading Association.
- Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(2), 160-188. doi: 10.1080/19345747.2012.660240.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.03.005.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*. 20(1), 50-57.
- August, D., Snow, C., Carlo, M., Proctor, C. P., De San Francisco, A. R., Duursma, E., & Szuber, A. (2006). Literacy development in elementary school second-language learners. *Topics in Language Disorders*, 26(4), 351-364.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, D. L., Al Otaiba, S., Ortiz, M., Correa, V., & Cole, R. (2014). Vocabulary development and intervention for english learners in the early grades. *Advances in Child Development and Behavior*. 46, 281-338.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699-714. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.02.003.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager m.v. av 17.juli 2005 nr.64.
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual english immersion in preschool education: An experimental comparison.

- Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277-293. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.003.
- Beals. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. I D.K. Dickinson, & P.O. Tabbors (Red.), *Beginning literacy with language: Young children learning at Home and School* (s. 75-92). Baltimore: Brookes.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(SUPPL. 1), 45-77. doi: 10.1111/j.1467-9982.2007.00412x.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525-531. doi: 10.1017/S1366728909990423.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for schooling words for primary grade vocabulary instruction. I E.H. Hiebert, & M.L. Kamil (Red.), *Teaching and learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (s. 223-235). New York: Routledge.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brownell, R. (2000). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: ATP.
- Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). I S. Neuman, & D.K. Dickinson (Red.), Development of Early Literacy: Evidence from Major U.S. Longitudinal Studies. *Handbook of Early Literacy Research Volume 3* (s. 85-96). New York: Guilford.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on integrational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012). *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag Rapport 3 — august 2012*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi. Hentet 4. mars 2015, fra http://vbn.aau.dk/files/69929070/rapport_26_9788791543883.pdf
- Bølgan, N. (2006). *Temahefte om «IKT» i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330. doi: 10.1044/1058-0360(2011/10-0104).
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2013). Effects of educational technology applications on reading outcomes for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 277-299. doi: 10.1002/rrq.50.
- Christophersen, K-A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 287-321). Oslo: Unipub AS.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr., R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *Elementary School Journal*, 110(1), 1-18. doi: 10.1086/598840.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr., R., Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(2), 93-120. doi: 10.1080/19345741003592410.
- Crevecoeur, Y. C., Coyne, M. D., & McCoach, D. B. (2014). English language learners and english-only learners' response to direct vocabulary instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 30(1), 51-78.
- Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172. doi: 10.1080/00220671.2013.867472.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cromwell Press Ltd.
- 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.
- Cunningham, A.E., & Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. I S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research. Volume 3* (s. 396-411). New York: The Guilford Press.
- Cuticelli, M., Coyne, M. D., Ware, S. M., Oldham, A., & Loftus Rattan, S. (2015). Improving vocabulary skills of kindergarten students through a multi-tier instructional approach. *Intervention in School and Clinic*, 50(3), 150-156. doi: 10.1177/1053451214542.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded

- approach to professional development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429. doi: 10.1080/10409280802065403.
- Dickinson, D.K., Freiberg, J.B., & Barnes, E.M. (2011). Why Are So Few Interventions Are Really Effective?: A Call for Fine-Grained Research Methodology. I S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (s. 337-357). New York: The Guilford Press.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346. doi: 10.1016/0885-2006(92)90025-T.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, ss. , 82 (3), pp. 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (Red.). (2001). *Beginning Literacy with language: Young children learning at Home and School*. USA: Baltimore: Brookes publishing.
- Diesendruck, G. (2009). Mechanisms of Word Learning. I E. Hoff, & M. Shatz (Red.), *Blackwell Handbook of Language Development* (s. 257-276). Malaysia: Wiley-Blackwell.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. -, Wu, S., Su, J. -, Burgess-Brigham, R., . . . Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60. doi: 10.3102/0034654311433587.
- Dunn, L., & Dunn, D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-4*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Durán, L., Roseth, C., Hoffman, P., & Robertshaw, M. B. (2013). Spanish-speaking preschoolers' early literacy development: A longitudinal experimental comparison of predominantly english and transitional bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 36(1), 6-34. doi: 10.1080/15235882.2012.735213.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458. doi: 10.1177/1468798414523025.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., . . . Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 55-580.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2(1), 1-44.

- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80(3), 703-719. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x.
- Feng, L., Gai, Y., & Chen, X. (2014). Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 39, 110-130. doi: 10.1016/j.econedurev.2013.12.005.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 87(3), 286-300.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (Red.). (2014). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.11.001.
- Gottfried, A. W., Schlackman, J., Gottfried, A. E., & Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting*, 15(1), 24-38. doi: 10.1080/15295192.2015.992736.
- Grønli, K.S. (2014, 4.juni). Voksne i barnehagen snakker lite med barna. Norges forskningsrådet. Hentet 29. april, 2015, fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-kommunikasjon-pedagogiske-fag-sosiale-relasjoner/2014/05/voksne-i-barnehagen-snakker>
- Grøver Aukrust, V. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: UIO, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Grøver Aukrust, V., & Rydland, V. (2009). *Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt*. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93(03), 178-188.
- Grøver Aukrust, V. & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in norway and the U.S. *Language in Society*, 27(2), 221-246.
- Hammer, C.S., Scarpino, S., & Davidson, D.K. (2011). Beginning with Language: Spanish-English Bilingual Preschoolers` Early Literacy Development. A Call for Fine-Grained Research Methodology. I S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (s. 118-171). New York: The Guilford Press.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.

- Hoff, E., & Rumiche, R.L. (2012). Studing Children in Bilingual Enviroments. I E.Hoff (Red.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (s. 300-316). Malaysia: Wiley- Blackwell.
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *Reading Teacher*, 65(3), 183-194. doi: 10.1002/TRTR.01025.
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Paciga, K. A. (2014). Assessing vocabulary learning in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 459-481. doi: 10.1177/1468798413501184.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Brand, R. J., Brown, E., Chung, H. L., . . . Rocroi, C. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model of the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(3), x1-122.
- Honig, A. S., & Xu, Y. (2012). Chinese immigrant families and bilingualism among young children. *NHSA Dialog*, 15(4), 303-318. doi: 10.1080/15240754.2012.721025.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799.
- Hulme, C., & Snowling, M.J. (2009). *Developmental disorders of language and cognition*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Huttenlocher, J. W., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343–365.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The Literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-318.
- Høygård, A., Mjør, A., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språklig miljø og språkstimulering i barnehagen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers and Education*, 79, 40-48. doi: 10.1016/j.compedu.2014.07.008.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212. doi: 10.1111/lang. 12034.
- Jiménez-Castellanos, O., Blanchard, J., Atwill, K., & Jiménez-Silva, M. (2014). Beginning english literacy development and achievement among spanish-speaking children in arizona's english-only classrooms: A four-year two-cohort longitudinal study. *International Multilingual Research Journal*, 8(2), 104-123.
- Kieffer, M. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33 (3),146-157. doi: 10.1016/j.appdev.2012.02.003.

- Kigel, R. M., McElvany, N., & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 35, 73-84. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.10.001.
- Kim, Y. K., Hutchison, L. A., & Winsler, A. (2015). Bilingual education in the United States: An historical overview and examination of two-way immersion. *Educational Review*, 67(2), 236-252. doi: 10.1080/00131911.2013.865593.
- Klein, O., Biedinger, N., & Becker, B. (2014). The effect of reading aloud daily-differential effects of reading to native-born German and Turkish-origin immigrant children. *Research in Social Stratification and Mobility*, (38), 43-56. doi: 10.1016/j.rssm.2014.06.001.
- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success?: Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6(2), 321-344. doi: 10.1007/s12187-012-9174-2.
- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Unipub AS.
- Kleven, T.A. (2014a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.123-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.103-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korat, O., Levin, I., Atishkin, S., & Turgeman, M. (2014). E-book as facilitator of vocabulary acquisition: Support of adults, dynamic dictionary and static dictionary. *Reading and Writing*, 27(4), 613-629. doi: 10.1007/s11145-013-9474-z.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2010). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008a). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 – 2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008b) *Statstilskudd til drift av barnehager: Nr. F-02/2008*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. St.meld. nr. 24 (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lantolf, J.P. (2014). Sociocultural theory: a dialectical approach to L2 research. I S.M. Gass & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 57-72). New York: Routledge.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L., & Poehner, M.E. (2015). I B. VanPattenen, & J. Williams (Red.), *Theories in second language acquisition: an introduction- Second Edition* (s. 207-226). New York: Routledge.
- Laufer, B., & Nation, I.S.P. (2014). Vocabulary. I S. M. Gass, & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 163-176). New York: Routledge.
- Leacox, L., & Jackson, C. W. (2014). Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young english language learners' word learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), 175-197. doi: 10.1177/1468798412458518.
- Lenfest, A., & Reed, D. K. (2015). Enhancing basal vocabulary instruction in kindergarten. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30(1), 43-50. doi: 10.1111/ldrp.12050.
- Lervåg, A., & Grøver Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(5), 612-620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x.
- Lindholm-Leary, K. (2014). Bilingual and biliteracy skills in young spanish-speaking low-SES children: Impact of instructional language and primary language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 144-159. doi: 10.1080/13670050.2013.866625.
- Lipsky, M. G. (2013). Head start teachers' vocabulary instruction and language complexity during storybook reading: Predicting vocabulary outcomes of students in linguistically diverse classrooms. *Early Education and Development*, 24(5), 640-667. doi: 10.1080/10409289.2012.721112
- Lloyd, J. E. V., Li, L., & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health and Place*, 16(2), 371-380. doi: 10.1016/j.healthplace.2009.11.009.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. doi: 10.1207/s15566935eed1701_5.

- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Nakamoto, J., & Eppe, S. (2013). Developmental trajectories of preschool early literacy skills: A comparison of language-minority and monolingual-english children. *Developmental Psychology*, *49*(10), 1943-1957. doi: 10.1037/a0031408.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub AS.
- McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C.B., Golinkoff, R., Guerra, A.W., H., ... Song, L. Multilingual Children Beyond Myths and Towards Best Practices. *Social Policy Report*, *27*(4). Hentet 25.03.2015, fra <https://philanthropynewyork.org/sites/default/files/resources/Multilingual%20Children%20Beyond%20Myths%20and%20Towards%20Best%20Practices.pdf>
- Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S.M. (2014). Interactionist approach. I S.M. Gass & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 7-23). New York: Routledge.
- MacWhinney, B. (2014). The logic of the Unified Model. I S.M. Gass & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 211-227). New York: Routledge.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *80*(3), 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How vocabulary interventions affect young children at risk: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *6*(3), 223-262. doi: 10.1080/19345747.2012.755591.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder [i.e. førskolealder] på senere leseforståelse: hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, *76*(2), 41- 51.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *93*(4), 264- 279.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? - En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *95*(5), 331-340.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, *140*(2), 409-433. doi: 10.1037/a0033890.

- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. -. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 322-352.
- Metsala, J. (2011). Lexical Reorganization and the Emergence of Phonological Awareness. I S.B. Neuman & D.K., Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research, Volume 3* (s. 66-82). New York: The Guilford Press.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(1), 105-140. doi: 10.1177/1468798413478261.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, *79*(2), 979-1007. doi: 10.3102/0034654309332561.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, *19*(1), 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603.
- Moll, L.C. (2014). *L.S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Moore, W., Hammond, L., & Fetherston, T. (2014). Strengthening vocabulary for literacy: An analysis of the use of explicit instruction techniques to improve word learning from story book read-alouds. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *19*(2), 153-172.
- Nadim, M. & Nielsen, R.A. (2009). Barnefattigdom i Norge: Omfang, utvikling og geografisk variasjon. Fafo-rapport 2009:38. Hentet 14.april, 2015, fra Fafo http://www.fafo.no/~fafo/media/com_netsukii/20128.pdf
- Nagy, W.E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary comprehension connection. I R.K. Wagner, A. E. Muse, & K.R. Tannenbaum (Red.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (s. 52-77). New York: Guilford.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, *46*(3), 249-272. doi: 10.1598/RRQ.46.3.3.
- NICHD (National Institutes of Children`s Health and Development). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching students to read: An evidens-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.

- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (ECCRN). (2000). The relation of childcare to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (ECCRN). (2005a). Pathways to reading: The roal of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41 (2), 428-442.
- NICHD Early Child Care Research (ECCRN). (2005b). Early child care and children`s development in the primary grades: Follow-up results from NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537-570.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background- Equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD.
- Oller, K. D., & Jarmulowicz. (2009). Language and Literacy in Bilingual Children in the Early School Years. I E. Hoff, & M. Shatz (Red.), *Blackwell Handbook of Language Development* (s. 368-386). Malaysia: Wiley- Blackwell.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juni, 1998 nr. 61.
- Pan, B. (2012). Accessing vocabulary skills. I E.Hoff (Red.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (s. 100-112). Malaysia: Wiley- Blackwell.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00876.x
- Partanen, M., & Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Reading and Writing*, 27(4), 665-684. doi: 10.1007/s11145-013-9472-1.
- Pearson, B. Z., Fernández, S., & Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: One language or two? *Journal of Child Language*, 22(2), 345-368.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296. doi: 10.1598/RRQ.42.2.4.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244. doi: 10.3102/0034654313509492.
- Rambøll Management. (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen – Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Hentet 24. januar 2015, fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Evaluering%20av%20tilskuddsordning_sluttrapp_ort.pdf?epslanguage=no

Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130. doi: 10.1598/RRQ.43.2.1.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x.

Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1). Hentet 24.01.2015 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1016/895>

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of turkish immigrant children in norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41(2), 352-381. doi:10.1017/S0305000912000712.

Salmon, L. G. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 85-92. doi: 10.1007/s10643-013-0589-2.

Sattler, J. M. (2008). *Assesment of Children: Cognitive Foundations, Fifth Edition*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. doi: 10.1006/drev.1994.1010.

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. doi: 10.1111/lang.12077.

Schwartz, M. (2014). The impact of the first language first model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709-732. doi: 10.1007/s11145-013-9463-2.

Segalowitz, N., & Trofimovich, P. (2014). Second language processing. I S.M. Gass, & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. (s.179-192). New York: Routledge.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. -. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. doi: 10.3102/0034654308320319.

Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. doi: 10.3102/0013189X10369172.

- Shamir, A., Korat, O., & Fella, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing*, 25(1), 45-69. doi: 10.1007/s11145-010-9247-x.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. doi: 10.1086/525549.
- Silverman, R. (2013). Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 170-179. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.03.001.
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340. doi: 10.1598/RRQ.45.3.3.
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36-55. doi: 10.1016/j.jecp.2011.12.003.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., . . . Shu, H. Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental Science*, 18(1), 119-131. doi: 10.1111/desc.12190.
- Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing*, 27(1), 189-211. doi: 10.1007/s11145-013-9439-2.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014, 12. desember). *Elevar i grunnskolen, 1.oktober, 2014*. Hentet 29.april 2015, fra SSB <https://www.ssb.no/utgrs/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2015a, 1. januar). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar, 2015*. Hentet 14.april 2015, fra SSB <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statistisk Sentralbyrå. (2015b, 5. februar). *Nasjonale prøver, 2014*. Hentet 6. mars 2015, fra SSB <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Storch, S., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

- Storkel, H. L. (2003). Learning new words II: Phonotactic probability in verb learning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1312-1323. doi: 10.1044/1092-4388(2003/102).
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., . . . Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. doi: 10.1177/0022219410378444.
- Sweet, A. P., & Snow, C.E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Sylva, K. C., Chan, L.S.L., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Emergent literacy Environments: Home and Preschool Influences on Childrens Literacy development. I S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Development Volume 3* (s. 97-117). New York: The Guilford Press.
- Sæther, J.P. (2010). *Barn i barnehage – foreldrebakgrunn og utvikling de seneste årene*. Statistisk sentralbyrå: Oslo-Kongsvinger.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5(DEC). doi: 10.3389/fpsyg.2014.01366.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79. doi: 10.1080/10409280802206601.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25. mars, 2015 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet 2014. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25. mars, 2015 fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 4.mai, 2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>
- Vadasy, P. F., Nelson, J. R., & Sanders, E. A. (2013). Longer term effects of a tier 2 kindergarten vocabulary intervention for english learners. *Remedial and Special Education*, 34(2), 91-101. doi: 10.1177/0741932511420739.

- van Dijken, M. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2011). Open access to living books on the internet: A new chance to bridge the linguistic gap for at-risk preschoolers? *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 299-3. doi: 10.1080/08856257.2011.593823.
- Vatne, B., & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 115-126.
- Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54-61. doi: 10.1037/a0017133.
- Vuattoux, D., Japel, C., Dion, E., & Dupéré, V. (2014). Targeting the specific vocabulary needs of at-risk preschoolers: A randomized study of the effectiveness of an educator-implemented intervention. *Prevention Science*, 15(2), 156-164.
- Vygotsky, L.S. (2012). *Thought and Language*. Cambridge: Martino Publishing.
- Выготский Л.С. (2005). История развития высших психических функций. Из *Психология развития человека* (с. 11-181), Москва: Эксмо. (Vygotsky, L.S. (2005). Utvikling av høyere psykilske funksjoner. I *Psykology av menneskets utvikling* (s. 11-181), Moskva: Eksmo.).
- Wang, X. C., Christ, T., & Chiu, M. M. (2014). Exploring a comprehensive model for early childhood vocabulary instruction: A design experiment. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1075-1106. doi: 10.1080/03004430.2013.843531.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.
- Weizman, Z. O., & Snow. C. E. (2001). Lexical input asrelated to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Williams, K. T. (2007). *Expressive Vocabulary Test, Second Edition (EVT-2)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. doi: 10.1177/1086296X14551474.
- Wren, Y., Hambly, H., & Roulstone, S. (2013). A review of the impact of bilingualism on the development of phonemic awareness skills in children with typical speech development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 11-25. doi: 10.1177/0265659012464880.

- Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson Test of Achievement*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.
- Yarosz, D.J., & Barnett, W.S. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67-81. doi: 10.1080/02702710151130235.
- Øzerk, K. (2006). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2* (s. 115-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget.