

LA ORD KOMME I FOKUS

Stimulering av muntlige språkferdigheter i
barnehage -
*om tidlige muntlige språkferdigheters
betydning for senere leseforståelse*

Tuva Krog Landfald



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Tuva Krog Landfald

År: 2012

Tittel: LA ORD KOMME I FOKUS

Stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehage - om tidlige muntlige språkferdigheters betydning for senere leseforståelse

Forfatter: Tuva Krog Landfald

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

II

Sammendrag

TITTEL:

LA ORD KOMME I FOKUS

Stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehage – om tidlige muntlige språkferdigheters betydning for senere leseforståelse

AV:

Tuva Krog Landfald

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2012

STIKKORD:

Språkstimulering

Muntlige språkferdigheter

Ordforråd

Leseforståelse

Barnehage

Problemområde og problemstilling:

Fra tidlig skolealder av er det allerede store forskjeller i barns muntlige språkferdigheter, og disse forskjellene ser ut til å øke ettersom barna begynner på skolen og lærer å lese. I følge det teoretiske rammeverket som blir benyttet i denne oppgaven, ”the simple view of reading”, er lesing et produkt av to komponenter – avkoding og språkforståelse. Spesielt språkforståelse har vist seg å være viktig for senere leseforståelse. De barna med god språkforståelse ser ut til å profitere mer på skolens opplæringstilbud. For å dempe forskjeller mellom barn må man derfor begynne å jobbe med språket allerede i barnehagen. Stadig flere og yngre barn går i barnehage, og dette gir oss muligheter for å jobbe forebyggende, og tidlig hjelpe de med svake språklige ferdigheter. Denne oppgaven ønsker å undersøke hvilke, og i hvilken grad, tidlige muntlige språkferdigheter kan forklare senere leseforståelse, og hvordan man i barnehagen kan jobbe med å stimulere muntlige språkferdigheter så barna kan komme til skolen best mulig rustet for videre utvikling og læring. Oppgavens problemstilling formuleres dermed som følgende: *I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse, og hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?*

Metode:

Metoden som er brukt for å belyse og besvare problemstillingen er litteraturstudie, dvs. en gjennomgang av relevant forskning og litteratur.

Kilder:

Kildene som er brukt i oppgaven kan grovt inndeles i tre kategorier: kilder brukt til teorigjennomgang, korrelasjonelle studier og eksperimentelle studier.

- Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven bygger på ”the simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986) og deres definisjon av leseforståelse. Andre kilder

som er brukt i redegjørelsen av språkforståelse er bl.a. Hagtvet (2004), Wold (1996), Heath (1982), Biemiller (2005) og Beck og McKeown (2007)

- De korrelasjonelle studiene som drøftes er bl.a. National early literacy panel, the (NELP)(2008), Dickinson (2001), Aukrust (2008), Sénéchal og LeFevre (2002) og Weizman og Snow (2001).
- De eksperimentelle studiene som benyttes er bl.a.: NELP (2008), Elleman, Lindo, Morphy og Compton (2009), Bowyer-Crane, m.fl. (2008), Clarke, Snowling, Truelove og Hulme (2010) og Hargrave og Sénéchal (2000).

Resultater:

Gjennomgangen av teori og studier viser at språkforståelse er spesielt viktig i den senere leseforståelsen, etter at avkodningen er blitt mer automatisert. Forskjeller i språkforståelse kan forklare forskjeller i senere leseforståelse. Språkforståelse forklares av ulike muntlige språkferdigheter, som grammatiske ferdigheter, dekontekstualisert språk og ordforråd. Selv om noen av disse ferdighetene er sterkere korrelert med leseforståelse enn andre, er de i stor grad preget av et gjensidig påvirkningsforhold. De utvikles og nyanseres i samhandling mellom barn og voksne i hjemmet og barnehagen. De fremmes spesielt gjennom boklesingsaktiviteter, og kognitivt utfordrende samtaler mellom voksne og barn. Barn engasjeres i ulik grad i slike aktiviteter, og dette er med å skape språklige forskjeller mellom barn. Det er derfor av pedagogisk interesse å vite hvordan man kan styrke disse språklige ferdighetene gjennom treningsintervensjoner i barnehage. Ferdighetene som ligger til grunn for leseforståelse kan trenes opp, både gjennom språkforsterkende intervensjoner og boklesingsintervensjoner. Effektene blir størst når treningen er intensiv og omfattende, når barnet aktivt deltar i boklesingen, og når ukjente ord blir grundig forklart. Det ser også ut til at slike treningsopplegg har størst effekt når de iverksettes tidlig.

Forord

Å skrive masteroppgave er en prosess som både er spennende, utfordrende, og til tider svært frustrerende. De fleste har valgt et tema de synes er spennende, og begynner på arbeidet med friskt mot. Etter en periode begynner man å kjenne at arbeidet begynner å bli tungt, og tema er ikke like nytt og interessant som når man først begynte. Kanskje stopper skriveprosessen opp, man vet ikke hva man skal gjøre, og veien videre virker umulig. Det er da frustrasjonen dukker opp. Heldigvis har man både veileder, klassekamerater og venner som motiverer og inspirerer, slik at man finner ut av det til slutt. Slik har i hvert fall prosessen med masteroppgaven vært for meg. Det finnes derfor mange jeg vil takke.

Tusen takk til alle jentene i klassen som gjennom godt humør og faste pauser har vært en god støtte og grunn for å komme seg på skolen for å skrive videre. Dere har vært viktige å ha. Takk til min veileder, Arne O. Lervåg, som med sin trygghet og kompetanse har loset meg gjennom et stort, og til tider uoversiktlig, forskningsfelt. Anneli Stanger Blomseth fortjener også en stor takk. Tusen takk for at du har lest gjennom oppgaven min ettersom den har blitt ferdig. Uten dine innspill ville ikke oppgaven blitt den samme, og jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått nytte godt av dine konstruktive innspill. Ellers vil jeg takke familie, venner og samboer for å ha holdt ut med meg, og gitt meg god støtte i disse månedene.

Oslo, 14.mai 2012

Tuva Krog Landfald

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrepsavklaring og avgrensing	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
2	Metode.....	5
2.1	Litteraturstudie	5
2.1.1	Kausalitet	6
2.1.2	Innsamlingsmetoder	6
2.2	Design.....	7
2.2.1	Ekte eksperimentelle design	7
2.2.2	Kvasi-eksperimentelle design	8
2.2.3	Korrelasjonelle design	9
2.2.4	Meta-analyser.....	12
2.3	Validitet	13
2.3.1	Statistisk validitet	13
2.3.2	Indre validitet	14
2.3.3	Begrepsvaliditet	15
2.3.4	Ytre validitet	15
3	Leseforståelse	17
3.1	Ulike perspektiver på leseforståelse	17
3.2	“The Simple View of Reading”	19
3.3	Avkoding	20
3.4	Språkforståelse	22
3.4.1	Grammatiske ferdigheter	23
3.4.2	Dekontekstualisert språk og voksnes språk til barn	24
3.4.3	Ordforråd	27
3.5	Arbeid med språkforståelse i barnehage.....	32
3.6	Oppsummering.....	33
4	I hvilken grad forklarer muntlige språkferdigheter i barnehagealder senere leseforståelse?	34
4.1	Sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter i førskolealder og senere leseforståelse	35

4.2	Hvilken påvirkning kan voksnes bruk av språk ha for utvikling av muntlige språkferdigheter hos barn?	44
4.3	Oppsummering	51
5	Hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?	53
5.1	Effekten av språkstimuleringstiltak i førskolealder på muntlig språkferdigheter	54
5.2	Effekten av språkstimuleringstiltak i skolealder på senere leseforståelse	58
5.3	Språkforsterkende intervensjoner	61
5.4	Boklesingsintervensjoner	64
5.5	Oppsummering	69
6	Diskusjon og pedagogiske implikasjoner	71
6.1	I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse?	71
6.2	Hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?	75
6.3	Pedagogiske implikasjoner	78
6.4	La ord komme i fokus	81
	Litteraturliste	83

1 Innledning

Leseforståelse er sentralt i alle skolefag og en nødvendighet for å lykkes i et moderne kunnskapssamfunn (Bråten, 2007a: 9). Læreplanen Kunnskapsløftet (2006) omtaler lesing som en grunnleggende ferdighet. Elevene skal utvikle denne ferdigheten fra å kunne trekke sammen bokstaver til ord, til å bli funksjonelle lesere som kan lese og tolke alle typer tekster. Språkferdigheter som ligger til grunn for leseutvikling utvikles fra tidlig barndom og dette er tema for oppgaven.

De tidlige årene legger grunnlaget for barns utvikling og læring. Stadig flere og yngre barn går nå, og tilbringer stadig lengre tid, i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009). De ansatte blir dermed viktige aktører i barnets språklige utvikling. Den ideelle språkstimulerende barnehagen kan være en barnehage hvor det er en kultur for å jobbe med språk, og hvor språkstimulering er en naturlig del av hverdagen. Det er en barnehage som lar ord komme i fokus. Dessverre er ikke alle barnehager idealtyper, og mange barn har ikke en språkutvikling som forventet. Noen barn strever med språkutvikling, fordi de har ulik bakgrunn og ferdigheter, og ulike forutsetninger for utvikling og læring. Barnehagen kan være en arena for å styrke språksvake barn. For å utforske dette vil jeg både benytte studier som har undersøkt språksvake barn og barn med forventet språkutvikling. Dette gjør jeg for å undersøke mekanismene som ligger bak språkutvikling.

Jeg tror barnehagen kan være en arena for tidlig stimulering av språk, og forebygging av språkvansker. De fleste barn vil trolig kunne profittere på å gå i barnehage før skolestart, og det ser ut til at tidlig innsats i en språkstimulerende barnehage kan forebygge senere språk- og lesevansker (Tabors, Snow & Dickinson, 2001; Aukrust, 2005). De fleste barn i Norge går nå i barnehage. SSB (2011) opplyser at 89, 2 % av alle barn i Norge mellom 1-5 år går i barnehage, i enkelte fylker er tallet høyere. Mulighetene til å nå ut til flere og yngre barn er dermed til stedet. Barnehagen kan gi tid og rom for å prøve og feile, og har minimalt med krav om å prestere, i motsetning til skolen (Hagtvet, 2004: 184). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at barnehagen skal støtte barns utvikling, i forhold til egne forutsetninger, og gi utfordringer til det enkelte barn og barnegruppen (2011: 10).

Man vet i tillegg at barn som ved skolestart har et godt utviklet språk, spesielt et godt utviklet ordforråd, ser ut til å profittere mer på skolen opplæringstilbud enn de barna som har et svakt utviklet språk (Dickinson, 2001; Biemiller, 2005; Aukrust, 2005). Hvorfor det er slik kan

forklares av den såkalte Matteus-effekten (Stanovich, 1986). Dette betyr at barn med godt utviklet språk ved skolestart ser ut til å ha større utbytte av og utvikler seg mer i løpet av skolegangen, enn barn med svake språkferdigheter. Barn med dårligere læringsforutsetninger risikerer dermed å falle lengre bak for hvert steg de tar i opplæringen. Denne effekten ser ut til å kunne forklare og speile forskjeller hos barn, bl.a. som følge av demografiske betingelser som foreldrenes utdanningsnivå og majoritet/minoritetsstatus (Aukrust, 2005: 7). Tidlig innsats i barns liv er derfor viktig for å jevne ut eller redusere forskjeller mellom barn på et tidspunkt der forskjellene er relativt små, mens utjevningspotensialet er relativt høyt.

Kan et godt pedagogisk tilbud i barnehagen være med å dempe språkforskjeller mellom barn, ved å hjelpe språksvake barn? Dette har vekket min personlige og faglige interesse og jeg ønsker gjennom denne oppgaven å undersøke og forsøke å finne svar på disse utfordringene. Mer spesifikt formuleres følgende problemstilling:

I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse, og hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?

Problemstillingen er todelt, og vil i oppgaven deles opp. Hver enkelt del vil undersøkes i hhv. kapittel 4 og 5. Dette gjør jeg fordi det ikke finnes studier som både undersøker sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter i barnehagealder og leseforståelse i skolealder, og hvilke tiltak i barnehage som har best språkstimulerende effekt. Kapittel 6 vil diskutere problemstillingen sett under ett.

1.1 Begrepsavklaring og avgrensning

I forskningslitteraturen brukes begrepene leseforståelse og lesing om hverandre. Noen bruker leseforståelse om produktet av både avkodning og språkforståelse, mens andre bruker det om selve forståelseselementet i lesing. Jeg vil i denne oppgaven både bruke leseforståelse og lesing om produktet av avkodning og språkforståelse, og de vil brukes om hverandre.

Begrepene vokabular og ordforråd vil også tillegges samme betydning, og det vil veksles mellom dem for å variere språket.

Leseforståelse er et komplekst og sammensatt fenomen, som påvirkes og er avhengig av mange variabler. Denne oppgaven benytter seg av en modell av leseforståelse, "the simple

view of reading”, som kun inkluderer to variabler: avkodning og språkforståelse. Mitt fokus vil ligge på betydningen språkforståelse i barnehage har for leseforståelse i skolen, ikke avkodning. Med senere leseforståelse mener jeg altså leseforståelse etter at avkodning er automatisert. Avkodning er viktig for leseforståelse. Studier har imidlertid vist at forskjeller i språkforståelse kan forklare en større del av i senere leseforståelse enn forskjeller i avkodningsferdigheter (f.eks. Hoover & Gough, 1990; Hulme & Snowling, 2009; Storch & Whitehurst, 2002).

Mye av kompleksiteten i leseforståelse kan inkluderes innenfor språkvariabelen i ”the simple view of reading”, men det er likevel nødvendig å påpeke at leseforståelse, mest sannsynlig, påvirkes av flere faktorer enn det man har tatt hensyn til i denne modellen. For eksempel vil motivasjon være en medvirkende faktor i prosessen det er å lære seg å lese. Dersom en elev opplever vansker i den begynnende leseopplæringen kan manglende motivasjon være med å ytterligere svekke leseferdighetene fordi lysten til å lese ikke er der. Motivasjon er imidlertid en svært omfattende variabel og vil ikke inkluderes som et element i denne oppgaven, selv om jeg erkjenner at motivasjon er svært viktig for leseutviklingen. Andre faktorer, som kildekunnskap, lesestrategier og kunnskapssyn, vil også påvirke leseforståelsen, men fordi mitt fokus er på den begynnende leseopplæringen vil slike faktorer ikke diskuteres ytterligere.

Oppgaven fokuserer på enspråklige elever, dvs. elever som har samme morsmål som opplæringsspråket i skolen (og majoritetsspråket i samfunnet). Flerspråklige elever, dvs. elever som har et annet morsmål enn opplæringsspråket, står ofte overfor en dobbel utfordring. De skal ikke bare tilegne seg innholdet og ferdigheter i opplæringen, men også lære seg språket opplæringen foregår på. Mitt fokus vil ligge på enspråklige, selv om flere av studiene og tiltakene i oppgaven har inkludert flerspråklige, og vil trolig kunne ha god effekt også for disse.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven baserer seg på allerede eksisterende litteratur og forskning, og gjennom seks kapitler vil oppgavens problemstilling og tema gjøre redet for og drøftes. Kapittel 2 er oppgavens metodedel. Her gjør jeg rede for valg av metode, ulike forskningsdesign og validitet. Et metodekapittel er inkludert i oppgaven for å kunne vurdere valg av forskning,

forskningens kvalitet og validiteten til forskningens slutninger. Kapittel 3 redegjør for ulike perspektiver på leseforståelse, spesielt ”the simple view of reading”. Fokuset i oppgaven ligger på språkforståelse, og kapittelet redegjør for ulike faktorer som kan ha betydning for språkforståelsen. Kapittel 4 tar for seg korrelasjonelle studier som undersøker sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter i barnehagealder og senere leseforståelse. Hvilken påvirkning voksnes bruk av språk kan ha for barns utvikling av muntlige språkferdigheter undersøkes også. Kapittel 5 bruker eksperimentelle studier for å vurdere effekten av ulike språkforsterkende intervensjoner. Først drøftes meta-analyser som undersøker effekten av ulike språkstimulerende tiltak på muntlige språkferdigheter og senere leseforståelse. For å få en større teoretisk dybde og et rikere bilde av treningsintervensjoner drøftes deretter enkeltstudier. Disse har undersøkt effekten av språkstimulerende intervensjoner på muntlige språkferdigheter og effekten av boklesingsintervensjoner på ordforråd. I det siste kapittelet oppsummeres oppgavens hovedfunn i forhold til problemstillingen, og hvilke pedagogiske implikasjoner disse vil kunne ha.

2 Metode

Dette kapittelet presenterer og redegjør for oppgavens valg av metode, ulike forskningsdesign og validitet. Dette er viktig å vite noe om for best mulig å kunne besvare oppgavens problemstilling. Det er valgt å bruke litteraturstudie, det vil si en gjennomgang og redegjørelse av nyere og relevant forskning (Bordens & Abbott, 2011: 66), for å besvare problemstillingen. Selv om dette ikke er en empirisk oppgave hvor man går ut og samler egne data, samles det inn allerede eksisterende litteratur og det gjøres vurderinger rundt hva den kan fortelle oss og hvordan dette kan påvirke vår praksis. Kunnskap om metode er derfor viktig for å kunne vurdere valg av forskning, kvaliteten på forskningen og validiteten til forskningens slutninger. Det vil i denne forbindelse være viktig å være klar over styrker og svakheter ved ulike design, som er med i denne litteraturstudien, og hvordan dette kan være med å påvirke forskningsresultatene.

2.1 Litteraturstudie

For å belyse og besvare problemstillingen i denne oppgaven foretas det en litteraturstudie. Valg av relevant litteratur har i blitt gjort med utgangspunkt i studier som har sett på sammenhenger mellom tidlige muntlige språkferdigheter og leseforståelse, og studier som har undersøkt effekten av ulike tiltak i barnehage i forhold til stimulering av muntlige språkferdigheter. Hvilke muntlig språkferdigheter som er spesielt viktige for senere leseforståelse vil også undersøkes ved en gjennomgang av litteraturen på området.

Problemstillingen for oppgaven er: ” *I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse, og hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?* ”. Denne problemstillingen er todelt, og hver del vil belyses i hvert sitt kapittel. Jeg er både interessert i å undersøke sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter og leseforståelse, og hvilke tiltak som har best effekt på stimulering av muntlige språkferdigheter. Dette antas å være kausale forskningsspørsmål. En kausal problemstilling vil si at en variabel direkte eller indirekte påvirker en annen variabel og er årsak til endring på denne (Bordens & Abbott, 2011: 103).

Ved en gjennomgang av relevant forskning vil oppgaven forsøke å belyse hvorvidt det er et kausalt forhold mellom tidlige muntlige språkferdigheter og senere leseforståelse, og hvilke tiltak som har best effekt på stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehage.

2.1.1 Kausalitet

Et forskningsproblem kan være kausalt eller beskrivende. En beskrivende problemstilling ønsker å belyse og beskrive forskningsproblemet, men er ikke interessert i årsaken til at det er som det er. Dersom problemstillingen er kausal inneholder den et produksjonsaspekt, dvs. ”hva” har ført til ”hva”, og inneholder ofte ord som for eksempel; ”fører til” ”reduserer”, ”medfører”, ”virkning”, ”tiltak”, ”påvirker” og ”øker”. Kausalitet handler om årsak/effekt-sammenhenger, dvs. om dynamiske forhold der en eller flere faktorer produserer endring i en eller flere andre faktorer (Lund, 2002a: 80, 99). Og Kvernbekk argumenterer for at pedagogikken trenger kausalitetsbegrepet for å kunne begrunne forskjellen på tiltak som virker og ikke virker (2002: 56).

I en kausal problemstilling er det et asymmetrisk forhold mellom årsak og effekt, ved at årsaken påvirker og produserer endring hos effekten. Designet i en kausal undersøkelse må dermed velges slik at det i størst mulig grad kan kontrollere for innvirkningen av andre faktorer enn den årsaken det fokuseres på i problemstillingen. I tillegg til slik eksperimentell kontroll kan man også bruke statistiske metoder for å kontrollere for alternative årsaksfaktorer (Lund, 2002a: 100-102). Dette vil bli ytterligere diskutert senere i kapittelet. Man kan aldri være helt sikker på sine slutninger og tolkninger, men ved å være kritisk og systematisk i sin tenkning og bruk av metoder, forsøker man å oppnå best mulig sikkerhet.

2.1.2 Innsamlingsmetoder

Opgaven er basert på relevant litteratur, og aktuelle forskningsartikler er bl.a. funnet i databasen The Education Resources Information Center (Eric), samt ved bruk av søkemotoren Google Scholar. Søkeordene som er benyttet, alene eller sammen, er: “Language development”, ”Vocabulary development”, “Reading Comprehension”, ”Kindergarten”, ”Language Intervention”, ”Vocabulary Instruction”, “Language Instruction”, ”Early

Literacy”, og “Early Oral Language”. Tilsvarende er også brukt som søkeord på norsk. Studiene som benyttes i oppgaven er publisert i et kvalitetssikret tidsskrift (fagfelleurdert) og er på engelsk eller norsk. Det er også benyttet meta-analyser for få en oversikt over forskningsfeltet, og studier brukt i oppgaven er også hentet fra disse. Studiene presentert i kapittel 4 er korrelasjonelle, og studiene i kapittel 5 er eksperimentelle.

2.2 Design

Det skilles mellom tre ulike former for forskningsdesign; *ekte eksperimentelle*, *kvasi-eksperimentelle* og *ikke-eksperimentelle design*, fra nå kalt *korrelasjonelle design* (Lund, 2002b; Bordens & Abbott, 2011). Korrelasjonelle og eksperimentelle studier tillater begge å identifisere og undersøke sammenheng mellom variabler, men de er ulike i graden av kontroll man har på variablene, om man manipulerer én eller flere uavhengige variabler, dvs. endre de, og dermed mulighetene til å identifisere kausale forhold.

Ulike forskningsprosjekter med ulike design vil bli gjennomgått senere i oppgaven.

2.2.1 Ekte eksperimentelle design

Ekte eksperimentelle design har to viktige kjennetegn; manipulering av én eller flere uavhengige variabler og kontroll over ytre, forstyrrende variabler (Bordens & Abbott, 2011: 109; Lund, 2002b: 185). Dette fører til at eksperimentell forskning har, i motsetning til korrelasjonell forskning, en høy grad av kontroll over variablene de studerer (Bordens & Abbott, 2011: 108-109).

Uavhengig variabel er den variabelen forskeren bestemmer verdien på, det vil si den variabelen som er uavhengig av deltakerens atferd. Forskeren kan for eksempel bestemme at noen får språktrening av én ukes varighet, andre 4 uker og noen 12 uker. Språket til deltakerne vil være avhengig variabel og den en eventuell endring måles på. Språktreningen vil være uavhengig variabel, og den variabel forsker har kontroll over og kan manipulere.

Ytre forstyrrende variabler er alle andre mulige variabler som kan påvirke variablene det fokuseres på i forskningen. Disse kan påvirke variablene man ønsker å undersøke, og er dermed en trussel mot den sammenhengen man forsøker å påvise. Man kan forsøke å kontrollere for slike påvirkninger ved å holde de ytre variablene konstante eller randomisere deres effekt på tiltaket, for eksempel ved og tilfeldig fordele deltakerne over forsøksbetingelsene (Bordens & Abbott, 2011: 110). Ved å tilfeldig (random) fordele forsøksindividene over forsøksbetingelsene kan man kontrollere for forstyrrende faktorer som kan påvirke effektmålingene systematisk eller tilfeldig (Lund, 2002b: 185).

Ekte eksperimentelle design egner seg godt til å identifisere og beskrive kausale forhold fordi de har stor grad av kontroll og forskeren kan manipulere med variablene. Gode muligheter til å trekke kausale slutninger (indre validitet) går imidlertid ofte på bekostning av muligheter til å generalisere (ytre validitet), fordi konteksten det utføres i kan oppfattes som kunstig og mulighetene til å generalisere blir dermed mindre (Bordens & Abbott, 2011: 112; Lund, 2002b: 186)

Studien ”*Ameliorating children’s reading-comprehension difficulties: A randomized trial*” (Clarke et. al., 2010), som blir presentert ytterligere i kapittel 5, er et eksempel på et ekte eksperimentelt design. I dette eksperimentet ble det iverksatt 3 ulike tiltak som skulle bedre leseforståelse hos skolebarn, i tillegg til en kontrollgruppe som mottok vanlig undervisning. Barna ble tilfeldig fordelt over de ulike tiltaksbetingelsene. Dette bidro til at eventuelle ulikheter mellom barna ble likt fordelt på de ulike gruppene. Etter intervensjonsperioden ble barna testet og man målte effekten av de forskjellige tiltakene.

2.2.2 Kvasi-eksperimentelle design

Kvasi-eksperimentelle design inkluderer forskerens intervensjon og manipulering av uavhengig variabel (-er), men har ikke tilfeldig individfordeling på den manipulerede variabelen slik som i ekte eksperimentelle design. Man har altså mindre kontroll av faktorer, som kan påvirke avhengig variabel, og dette er med på å svekke den indre validiteten. Slike faktorer kan f.eks. være sosioøkonomisk bakgrunn, nonverbal IQ eller foreldres utdanning. Kvasi-eksperimentelle design blir sett på som svakere design, enn ekte eksperimentelle design, fordi man har lite kontroll over ytre faktorer som kan påvirke den variabelen man er

interessert i og undersøke, og mulighetene for alternative forklaringer øker dermed (Lund, 2002c: 219).

En fordel med slike design er at det lar deg undersøke effekten av en kvasi-uavhengig variabel i mer naturlige omgivelser, og dette øker mulighetene til å generalisere resultatene. Man kan og forfekte kausale forhold, men fordi forskeren ikke har total kontroll over alle variabler og hendelser som skjer rundt studien kan bakenforliggende variabler tåkelegge eventuelle kausale slutninger. Forskeren kan heller ikke si sikkert hvilke variabler det er som forårsaker effekten. En delvis løsning kan være å inkludere kontrollgrupper i studien (Bordens & Abbott, 2011: 341). Dette løser imidlertid ikke problemet med at ukjente tredjevariabler kan påvirke variablene.

Studien til Hargrave og Sénéchal (2000), som diskuteres i kapittel 5, har et kvasi-eksperimentelt design. Dette fordi barna som var med i studien ikke var tilfeldig fordelt over de ulike forsøksbetingelsene. De ansatte i den ene barnehagen implementerte dialogisk lesing, mens de ansatte i den andre barnehagen fortsatte med sin vanlige måte å lese for barna på. Vi vet altså ikke om barna i utvalgene i utgangspunktet var like eller ulike.

2.2.3 Korrelasjonelle design

Ved bruk av korrelasjonelle design kan man finne ut noe om hvorvidt to (eller flere) variabler samvarierer, og man kan avgjøre samvariasjonens retning, styrke og form. Man manipulerer ikke variablene, slik som i eksperimentelle studier, men observerer variablene og deres eventuelle forhold slik de "faktisk er" (Bordens & Abbott, 2011: 104). Dersom man klarer å slå fast at det er en sammenheng mellom to variabler kan det gi muligheter for og predikere den mest sannsynlige verdien til én variabel basert på verdien til en annen variabel. Om denne forbindelsen er kausal forblir imidlertid et åpent spørsmål.

For å kunne sannsynliggjøre et kausalt forhold mellom to variabler må man kunne bevise og argumentere for at endring av avhengig variabel kun er mulig pga påvirkninger fra uavhengig variabel. I korrelasjonell forskning er muligheten ekstra stor for at andre variabler, tredjevariabler, påvirker begge de observerte variablene og får de til å endre seg uten at det er noe direkte forhold mellom dem. Dette problemet kalles tredjevariabel problemet (Bordens &

Abbott, 2011: 106). Et annet problem man kan møte på i korrelasjonell forskning er retningsproblemet. Retningen til en eventuell kausalitet kan være vanskelig å avgjøre. Hva er egentlig årsak og hva er virkning? Påvirker språkforståelse leseforståelse eller påvirker leseforståelse språkforståelse? I studier der man ikke manipulerer med variablene kan denne trusselen være spesielt aktuell (Lund, 2002a: 117).

Selv om det finnes begrensninger i forhold til å kunne påvise kausale slutninger finnes det bruk for korrelasjonelle studier i pedagogisk forskning. Korrelasjonell forskning kan være nyttig når man samler data i de tidlige stadiene i forskningsprosessen og kan identifisere mulige kausale forhold. Dette kan også være inspirasjon til ulike hypoteser som kan testes eksperimentelt (Bordens & Abbott, 2011: 104). Det er heller ikke alltid mulig eller etisk forsvarlig å manipulere med variablene. Det ville for eksempel ikke være etisk eller praktisk gjennomførbart å undersøke eksperimentelt hvordan barn som blir, versus barn som ikke blir, språkstimulert av foreldrene utvikler seg språklig. I slike og i andre tilfeller kan korrelasjonelle design være eneste mulighet. Slike design kan også velges når man er interessert i hvordan naturlige variabler oppfører seg i den virkelige verden. Slik informasjon kan brukes til å gjøre nyttige prediksjoner selv når årsakene til det oppdagede forholdet ikke er klart (Bordens & Abbott, 2011: 108).

Utviklingsdesign er en form for korrelasjonelle design. Utviklingsdesign kan for eksempel være *kryss-seksjonelle design*, *longitudinelle design* og *kohort-sekvensielle design*. Felles for disse er at de representerer en spesiell form for design hvor deltakernes alder blir brukt som en kvasi-uavhengig variabel. Alder kan ikke tilfeldig fordeles og må derfor betraktes som en korrelasjonell variabel, og alle tolkninger rundt slutninger man gjør, mellom alder og atferd, bør fokusere på samvariasjon, ikke kausalitet (Bordens & Abbott, 2011: 348).

I *kryss-seksjonelle design* (også kalt tverrsnittundersøkelser) velges deltakere fra hver aldersgruppe (kohort) man vil studere. Man lager altså grupper basert på deres alder når studiene startet. Samme deltaker blir kun testet én gang og dermed kun ved én alder. Denne måten å samle data på kan gi nyttig informasjon om utvikling på relativt kort tid, men man kan også møte på flere problemer. I tillegg til tredjevariabel problemet og retningsproblemet, kan ulike generasjoner ha ulike opplevelser og erfaringer, kalt generasjonseffekter, som kan føre til ulike resultater. Disse resultatene vil ikke nødvendigvis være gyldige for alle. Dette problemet kan være spesielt stort hvis det er stor aldersdifferanse mellom deltakerne. Er

differansen mindre kan også generasjonseffekten være svakere og mindre betydningsfull (Bordens & Abbott, 2011: 349-350).

Studien til Aukrust (2008) har et kryss-seksjonelt design. Elevene, alle fra samme kohort, ble kun testet én gang. Resultatene kan dermed være påvirket av ulike problemer. Studien diskuteres ytterligere i kapittel 4.

Longitudinelle design følger den samme gruppen over en tidsperiode og tester de flere ganger. Problemet med retningsproblemet og generasjonseffekter er dermed mindre relevant her. Man kan imidlertid støte på generasjonsulikheter, slik at resultatene fra én generasjon ikke gjelder for andre generasjoner. Man risikerer også at deltakerne gjør det bedre på testene ettersom de har blitt testet flere ganger og kan ha lært av de tidligere målingene hva som måles. En slik retest-effekt kan motvirkes ved å bruke ulike former av en test for å måle atferd på ulike tider eller ved å bruke ulike tester som måler samme atferd på ulike tider. Man kan også møte på det som kalles en historie trussel, det vil si at hendelser uavhengige av tiltaket påvirker avhengig variabel (Lund, 2002a: 117; Bordens & Abbott, 2011: 350-352). Longitudinelle design risikerer også frafall fra studien, og er frafallet stort risikerer man å få skjeve utvalg som vil gå utover den ytre validiteten til studien. Slike studier er i tillegg ofte både ressurs- og tidskrevende. De kan imidlertid være svært nyttige og aktuelle. Longitudinelle studier egner seg svært godt til å se utviklingsforandringer og dette kan gjøre det verdt all tid og ressurser (Bordens & Abbott, 2011: 352). I denne oppgaven vil slike studier være viktige for å se hvordan muntlige språkferdigheter og leseforståelse forholder seg til hverandre og for å se om tidlige språkferdigheter predikerer senere leseforståelse.

Studien ”*The Home-School Study of Language and Literacy Development*” (Snow, Tabors & Dickinson, 2001), er en longitudinell studie som har fulgt en gruppe barn over en tidsperiode, og flere ganger målt de på ulike områder. Muntlige språkferdigheter og leseforståelse ble bl.a. undersøkt og kartlagt ved flere anledninger. Studien blir grundigere gjennomgått i kap. 4.

Kohort-sekvensielt design kombinerer kryss-seksjonelt og longitudinelt design for å kunne evaluere andre faktorer, for eksempel generasjonseffekter, som kan påvirke avhengig variabel. Ved å sammenligne deltakere fra ulike kohorter ved samme alder kan man potensielt identifisere generasjonseffekter. Slike forskningsdesign er nyttige for å undersøke forandringer i utvikling, samtidig som man har en mulighet til å oppdage eventuelle

kohorteffekter. Effektene forsvinner ikke, men de kan identifiseres og tas hensyn til i tolkningen av dataene (Bordens & Abbott, 2011: 353).

Et eksempel på en studie med kohort-sekvensielt design er studien til Sénéchal og LeFevre (2002), som diskuteres ytterligere i kapittel 4. De inkluderte i sin studie to kohorter som de fulgte fra barnehagealder til og med 1. klasse. Og én kohort som de fulgte fra 1. klasse til og med 3. klasse. Alle kohortene ble testet i forhold til reseptivt ordforråd, lytteforståelse, begynnende leseferdigheter, mens skolekohorten i tillegg ble testet i forhold til leseforståelse.

2.2.4 Meta-analyser

Meta-analyse er et verktøy for å sammenligne resultater mellom flere uavhengige studier, det er en syntesedanning av forskningsresultater (Bordens & Abbott, 2011: 249; Christophersen, 2002). Slutninger fra én enkelt studie kan være preget av usikkerhet grunnet ulike design, metoder og utvalg, og ulike måter å måle begreper på, og kan sjelden betraktes som det endelige svaret på en problemstilling (Christophersen, 2002: 287). En meta-analyse kan både sammenligne og kombinere resultater fra ulike studier via et sett statistiske prosedyrer (Bordens & Abbott, 2011: 252). På denne måten kan man oppsummere hovedtendenser og gi et helhetlig bilde av et fagområde, som kan være nyttig for videre praktisk arbeid og forskning (Melby-Lervåg, 2011: 49).

En svakhet ved meta-analyser er at studiene man inkluderer er ulike og vil på noen karakteristikk variere. Dette kan skape usikkerhet når man slår de sammen. Studier på samme emne kan ha brukt forskjellige metoder og analyseteknikker, og kvaliteten til studiene kan også være varierende. Og meta-analysen blir aldri bedre enn de studiene som er inkludert (Melby-Lervåg, 2011: 49). Et viktig kjennetegn ved meta-analyser er kontroll av tredjevariabler. Når man tar hensyn til slike åpner man for å belyse hvorfor resultater fra de enkelte undersøkelsene er ulike (Christophersen, 2002: 306).

Begrepet effektstørrelse brukes i meta-analyser, både om differansen mellom to gjennomsnitt og om korrelasjonen mellom to variabler (Christophersen, 2002: 298). I denne oppgaven vil effektstørrelse bli brukt om korrelasjonen mellom to variabler, mens målet for differansen mellom to gjennomsnitt vil kalles effektdifferanse. Den standardiserte skalaen Cohens d blir

brukt som et mål på effektdifferanse, mens den standardiserte skalaen Pearsons r brukes som uttrykk for effektstørrelser. Ved å bruke en standardisert skala kan man sammenligne resultater fra ulike studier selv når testene de har brukt har ulike poenggivning og skala (Melby-Lervåg, 2011: 44).

I denne oppgaven vil meta-analysen ”*Developing Early Literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*” av the National Early Literacy Panel (NELP) (2008) gjennomgås i senere kapitler. Også meta-analysen “*The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis*” (Elleman m.fl., 2009) vil beskrives og diskuteres i senere kapitler.

2.3 Validitet

Uavhengig om designet på forskningen er korrelasjonelt eller eksperimentelt er det viktig å vurdere forskningens validitet. Validitet handler om hvor sikre eller gyldige forskningens slutninger er (Cook & Campbell, 1979). Validitetssystemet til Cook og Campbell er et system for kausale undersøkelser, det vil si undersøkelser som er interessert i årsaksslutninger. Systemet omfatter fire (ulike) typer validitet; *statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet* (Cook & Campbell, 1979). Dette er fire kvalitetskrav i forbindelse med kausale undersøkelser som skal øke vår sannsynlighet for å oppnå sikre slutninger. Jeg vil nå beskrive hver enkelt validitetstype og si litt om mulige feilfaktorer, også kalt trusler, man kan møte på.

2.3.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om to punkter i forhold til kausale slutninger; den første handler om i hvilken grad årsaken er relatert til effekten. Vi kan feilaktig konkludere med at de ikke samvarierer når de faktisk gjør det (Type I-feil), eller feilaktig konkludere med at de samvarierer når de ikke gjør det (Type II-feil). Sannsynligheten for å gjøre en type I-feil bestemmes av signifikansnivået, mens sannsynligheten for å gjøre en type II-feil bl.a. bestemmes av testens statistiske styrke (Lund, 2002a: 114). Dess strengere signifikansnivå

man setter, jo større sikkerhet har man mot å gjøre type I-feil, men man øker imidlertid sannsynligheten for type II-feil (Lund & Christophersen, 1999: 106).

Det andre punktet handler om hvor sterk sammenhengen mellom årsak og effekt er. Vi kan både overestimere eller underestimere styrken på effekten, i tillegg til størrelsen på konfidensintervallet (Shadish, Cook & Campbell, 2002: 42).

God statistisk validitet vil si at den sammenhengen eller tendensen man har funnet er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002a: 114). At sammenhengen er statistisk signifikant vil si at man, med en gitt sikkerhet, kan si at resultatet ikke er fått ved en tilfeldighet og at man ville fått tilsvarende resultat ved en ny måling. Cohen (1992) har foreslått følgende regler for tolkning av effektstørrelser; liten: $d=0,20$, medium: $d=0,50$ og stor: $d=0,80$. At sammenhengen bør være rimelig sterk blir imidlertid en skjønnsmessig vurdering i forhold til hvor sterk "rimelig sterk" bør være og dette kan variere innenfor ulike forskningsfelleskap og – områder. Det er vanskelig å vurdere størrelsen på en effekt uavhengig av substans (Christophersen, 2002: 306).

Mulige trusler mot statistisk validitet kan være brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. Statistisk validitet sier ingenting om den eventuelle kausale sammenhengen mellom variablene, kun om sammenhengen er statistisk signifikant og styrken på sammenhengen (Lund, 2002a: 114-116). Den statistiske validiteten kan være god uten at de tre andre validitetstypene er det, men dersom den statistiske validiteten er dårlig vil de andre validitetstypene også være det, og det vil være mindre meningsfylt å snakke om dem. God statistisk validitet betraktes derfor av Cook og Campbell nærmest som en nødvendig betingelse for de andre validitetstypene (Lund, 2002a: 105-106).

2.3.2 Indre validitet

Indre validitet blir av Lund definert som "...en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer" (2002a: 106). I eksperimentell forskning vil det si i hvilken grad variasjon av uavhengige variabel, og bare den, er årsak til forandring på avhengig variabel. I korrelasjonell forskning vil det si å vise at forandringer i avhengig variabel forholder seg til forandringer på uavhengig variabel og ikke forandringer i andre ytre variabler som endrer seg

(Bordens & Abbott, 2011: 114). Indre validitet er truet når andre variabler kan gi alternative forklaringer til resultatet i studien (Lund, 2002a: 116). Mulige trusler mot indre validitet som er identifisert er: *retningsproblemet, historie, modning, testing, instrumentering, seleksjon, frafall, statistisk regresjon og atypisk kontrollgruppeatferd* (Lund, 2002a: 110; Bordens & Abbott, 2011: 116; Shadish, Cook & Campbell, 2002: 55; Cook & Campbell, 1979: 51-55). Generelt sett kan man si at ekte eksperimentelle design har best indre validitet, korrelasjonelle design har dårligst, mens kvasi-eksperimentelle design befinner seg mellom disse to. Dette er pga. graden av kontroll man har over andre variabler (Lund, 2002c: 219).

2.3.3 Begrepsvaliditet

Mange av de pedagogiske begrepene vi er interessert i er teoretiske konstruksjoner og ikke direkte målbare. Vi må dermed bestemme oss for hva som vil være gode indikatorer på begrepet og måle disse. Dette kan det være knyttet stor grad av usikkerhet til, og vi risikerer å måle noe annet enn det vi er interessert i (Kleven, 2002a: 142-143). Begrepsvaliditet er knyttet til i hvilken grad målene for begrepene vi bruker er representative indikatorer for innholdet i begrepene, og i hvilken grad de er usmittet av andre begreper (Kleven, 2002a: 142).

Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i tilfeldige - og systematiske målefeil (Kleven, 2002a: 151). Tilfeldige målefeil jevner seg ut i det lange løp, det gjør ikke systematiske målingsfeil. Systematiske målefeil kan både være at vår operasjonalisering bare får med seg noe av begrepet vi er interessert i, og at det får med seg noe som er irrelevant for begrepet. Man risikerer dermed å få et skjevt bilde av det begrepet man skal måle, både fordi man får med noe som ikke hører til begrepet, eller fordi man mangler noe av begrepet (Kleven, 2002a: 152).

2.3.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad man, med rimelig sikkerhet, kan generalisere resultatene til å gjelde flere enn det utvalget og/eller i den settingen de ble samlet inn i. Man

ønsker gjerne å kunne generalisere til eller over andre relevante individer, situasjoner og tider (Bordens & Abbott, 2011: 118; Lund, 2002a: 121).

Ønsket om god ytre validitet kan ofte gå på bekostning av god indre validitet, fordi en økning av generaliseringsmuligheter minsker graden av kontroll av andre variabler (Bordens & Abbott, 2011: 119). Forskeren må altså vurdere hvor ønskelig det er at resultatet skal være gjeldene for flere enn de som deltok i forskningen, mot ønske å kunne utelukke andre ytre faktorer for å sikre kausale slutninger. Andre trusler som kan vanskeliggjøre generalisering kan være *interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider, individhomogenitet og ikke-representative individutvalg* (Lund, 2002a: 110).

3 Leseforståelse

Leseforståelse er avgjørende for kunnskapstilegnelse, og kan sies å være selve kjernen i utdanningsvirksomhet og deltagelse i et moderne kunnskapssamfunn (Bråten, 2007a: 9). En signifikant del av barns eksponering for, og tilegnelse av, ordforråd og andre språkferdigheter skjer gjennom lesing. De barn som uten store vansker tilegner seg leseferdigheter leser mer, og er dermed eksponert for ulike former kunnskap, ord, og andre språkferdigheter. Dette får ikke de barna som strever med lesing, og deres problemer blir forsterket (Lonigan 2007: 15; Biemiller, 2003; Cunningham & Stanovich, 1997: 934). Men hva vil det egentlig si å kunne lese, og hvilke tidlige ferdigheter er viktige for leseforståelse?

Dette kapitlet tar for seg ulike perspektiver på leseforståelse, spesielt perspektivet som er den teoretiske rammen for denne oppgaven, ”the simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). I dette perspektivet, består leseforståelse av to komponenter, avkodning og språkforståelse. Det vil først redegjøres kort for avkodningskomponenten, og deretter for språkforståelse. Språkforståelse er en sammensatt komponent, og jeg vil gjøre rede for hvilken betydning grammatiske ferdigheter, dekontekstualisert språk, voksnes språk til barn og ordforråd kan ha for språkforståelsen. Det vil bli lagt spesiell vekt på ordforråd og ordforrådets betydning for leseforståelse, fordi ordforråd har vist seg å være svært viktig for senere leseforståelse (bl.a. Vellutino, 2003, 2005; Dickinson, Snow & Tabors, 2001; Melby-Lervåg, 2011; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Lervåg & Aukrust, 2010). Og som et grunnlag for mer komplekse muntlige ferdigheter (NELP, 2008).

3.1 Ulike perspektiver på leseforståelse

Snow og Sweet definerer leseforståelse som ”...the process of simultaneously *extracting* and *constructing* meaning” (2003: 1). De ser altså på lesing som en prosess hvor man både må vite at sammensatte bokstaver representerer ord som kan oversettes til lyd, og samtidig skape en meningsfull representasjon av informasjonen som blir presentert. Begge disse aktivitetene er nødvendige i leseprosessen. I tillegg erkjenner de at både teksten selv og leseaktiviteten påvirker hvor vellykket lesingen blir. Leseren som skal utføre denne prosessen bringer med seg kognitive evner, kunnskap og erfaringer, og Snow og Sweet (2003) påpeker at lesing ikke

er noe statisk. Leseren, teksten og aktiviteten kan aldri vurderes uavhengige av hverandre når man skal evaluere hvor vellykket lesingen er. Evnene til leseren må alltid vurderes i forhold til teksten som skal leses og leseaktiviteten, dvs. grunnen til at man leser, selve leseprosessen og konsekvensene av lesingen (Snow & Sweet, 2003: 2-3). Disse tre faktorene, leseren, teksten og leseaktiviteten, er i kontinuerlig interaksjon med hverandre i en sosiokulturell kontekst som både former leseren og selv blir formet (Snow & Sweet, 2003: 2).

Snow og Sweet (2003) presenterer faktorer som ikke bør neglisjeres når man tar for seg leseforståelse, men omfanget av denne oppgaven begrenser hvor mange faktorer som kan omtales og undersøkes. Perspektivet på lesing til Snow og Sweet (2003) er i overensstemmelse med perspektivet på lesing vi finner i "the simple view of reading".

Gates beskriver lesing som en kompleks aktivitet "...of patterns of higher mental processes...[that]...can and should embrace all types of thinking, evaluating, judging, imagining, reasoning, and problem-solving (referert i Hoover & Gough, 1990: 127). Hoover og Gough (1990) hevder imidlertid at alle disse evnene kan utvikles og mestres også av mennesker som ikke kan lese. De er ikke begrenset til kun å gjelde lesing, men handler i grunn om all bruk av språk. Hoover og Gough anser dermed at disse prosessene kan ses som komponenter av språkforståelsen (1990: 151). De mener leseren bruker disse evnene i forhold til skrevne symboler i stedet for lydsignaler, og at lesing kun består av to komponenter, *avkodning* og *språkforståelse*, og at de begge er nødvendig for suksessfull lesing. De er ikke uenige i at lesing er en kompleks prosess, men foreslår en enklere forståelse av lesing, "the simple view of reading". Gough og Tunmer fremstiller leseprosessen som et gangestykke, hvor lesing er produktet av avkodning og språkforståelse, altså slik:

Lesing = avkodning x språkforståelse

(Etter Gough & Tunmer, 1986: 7)

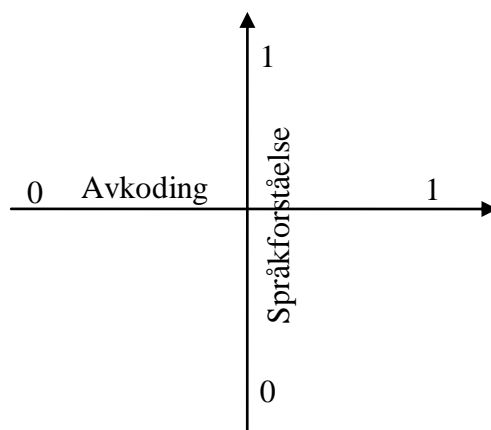
Kritikere av "the simple view of reading" fremhever ofte, at selv om avkodning og språkforståelse er avgjørende for leseforståelse, er det i tillegg en rekke andre faktorer og prosesser som spiller inn. De mener "the simple view of reading" overforenkler leseprosessen og ikke legger nok vekt på andre faktorer, for eksempel motivasjon, arbeidsminne prosesseringshastighet, leseflyt, lesestrategier eller kildekunnskap, som kan ha betydning for

leseforståelse (Hoffman, 2009: 59-60; Strømsø & Bråten, 2006: 334). Enkelte av disse faktorene vil ha betydning også barn i småskolen, mens andre vil få større betydning for eldre skolebarn.

Uavhengig av om andre variabler bidrar unikt til leseforståelse, så er ”the simple view of reading” en anerkjent forståelsesramme for lesing, som har blitt mye benyttet i forskning. For å skape en bedre og dypere forståelse av lesing, vil jeg nå se nærmere på ”the simple view of reading”.

3.2 “The Simple View of Reading”

”The simple view of reading” ble i 1986 foreslått av Gough og Tunmer som en modell for å klargjøre rollen avkoding spiller for lesing og leseferdigheter. De fremhever at de ikke vil underminere rollen avkoding spiller i leseprosessen, men at avkoding i seg selv ikke er nok for vellykket lesing, språkforståelse er også nødvendig. Både avkoding og språkforståelse er nødvendige, og ingen er i seg selv tilstrekkelige, i oppgaven med å lese.



Figur 1. Modell som illustrerer forholdet mellom avkoding og språkforståelse

Hver variabel varierer fra verdien 0 (ingen ferdigheter) til 1 (perfekte ferdigheter), og dersom den ene variabelen har verdien 0 vil leseforståelsen være lik null. Det er altså ikke tilstrekkelig å kun mestre den ene (Hoover & Gough, 1990: 128).

Avkoding er som sagt evne til å rask og nøyaktig kjenne igjen, og omkode skrift til lyder, som til sammen danner ord, mens språkforståelse blir forstått som evnen til å forstå muntlig språk (Hoover & Gough, 1990: 130-131). Disse to faktorene er uavhengige av hverandre, men de er begge nødvendige for en vellykket leseforståelse. Svikt i den ene vil påvirke lesingen, slik man ser hos dyslektikere og de med forståelsvansker. Dyslektikere sliter med å avkode, men har (inntil et visst punkt) adekvat forståelse. Mange med dysleksi vil imidlertid utvikle forståelsvansker, fordi en ikke-automatisert avkoding vil ta opp mye tid og energi. Hos de med forståelsvansker finner man at de har normale avkodingsferdigheter, men problemer med språkforståelsen (Hulme & Snowling, 2009: 90). Gough og Tunmer påpeker imidlertid at disse vanskene ofte opptrer sammen, svake avkodere er ofte svake på språkforståelse, og de med svak språkforståelse har ofte svake avkodingsferdigheter, denne lesevansken kaller de ”garden variety” (1986: 8-9).

Rollen de ulike komponentene spiller for leseforståelse forandrer seg imidlertid med leseutviklingen. Hoover og Gough (1990) fant i en studie større korrelasjon mellom språkforståelse og leseforståelse i 3 og 4 klasse, enn i 1. og 2. klasse. I 1 og 2. klasse var det størst korrelasjon mellom avkoding og leseforståelse. Disse resultatene tyder på at språkforståelse blir viktigere for leseforståelsen ettersom avkodingen er blitt mer automatisert og opptar mindre av de kognitive funksjonene man bruker når man avkoder (Hoover & Gough, 1990: 139). Lignende funn er også funnet i andre studier (f.eks., Hulme & Snowling, 2009: 94; Storch & Whitehurst, 2002: 943; Gough, Hoover & Peterson, 1996: 8).

Jeg vil nå gå dypere inn på de ulike komponentene avkoding og språkforståelse, for å skape en bedre forståelse av hva leseforståelse egentlig er. Størst vekt vil bli lagt på språkforståelseskomponenten fordi jeg i denne litteraturstudien først og fremst er interessert i å se i hvilken grad ulikheter i muntlige språkferdigheter kan forklare senere leseforståelse.

3.3 Avkoding

Avkoding handler om å identifisere en rekkefølge av skrevne tegn som et ord, og hente fram ordets lyd fra hukommelsen (Bråten, 2007b: 45). Leseren må altså omkode grafem til fonem. Et fonem er lydsystemets minste meningskillende enhet, mens grafem er fonemets skriftegn (Valvatne & Sandvik, 2002: 57, 241). Å ”knekke” lesekode handler dermed om å forstå

forbindelsene mellom fonem og grafem – det alfabetiske prinsipp (Hagtvat, 1996: 133). Et fonem er ikke i seg selv meningsbærende, men bidrar til å gi mening til de ordene det er en del av (Hagtvat, 2004: 64). Barnet må for eksempel forstå at ordet *pus* består av fonemene /p/ /u/ /s/, og at man får et annet ord hvis man bytter ut første fonem med et annet fonem, for eksempel /m/. Bevisstheten om at ord består av mindre enheter, og evnen til å dele og manipulere med lydene i språket kalles fonologisk bevissthet, og forskere er enige om at fonologisk bevissthet er svært viktig for vellykket avkodning (f. eks. Vellutino, 2003; Høien & Lundberg, 2000; Olausson, 1996; Hagtvat, 2004; Lervåg, Bråten & Hulme, 2009). Flere forskere har vist at barn som i 5-6-årsalderen har en språklig bevissthet om at ord kan deles inn i fonem, får en bedre lese- og skriveutvikling enn jevnaldrende barn som har en lite utviklet fonologisk bevissthet (Hagtvat, 2004: 67; Lyster, 2011; Bradley & Bryant, 1983).

Vellutino (2003) mener ordavkodning handler om fire komponenter. Det første handler om bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift. Dette innebærer bl.a. en forståelse om at skrevne ord representerer talte ord, at skrevne ord består av bokstaver og at bokstavene både har et navn og en lyd, og at de representerer enkeltlyder (fonemer) i talte ord. Den andre komponenten handler om alfabetisk kunnskap, dvs. kunnskap om hvordan skille mellom bokstavene i skrevne ord, forbinde bokstav med lyd, og kunne lydere (fonologisk avkode) seg fram i ord ved å trekke sammen lydene som ordet består av. Tredje komponent, kunnskap om staving, krever at barnet legger merke til alle elementene i ordet i riktig rekkefølge. Å gjenkjenne hele ord, den fjerde komponenten, innebærer at barnet gjenkjenner hele ordet umiddelbart i stedet for å lydere seg gjennom det (Vellutino, 2003: 54-56). Slik helordslesing er viktig for at barnet skal bli en god leser med god leseflyt, fordi helordslesing krever mindre bevisst oppmerksomhet. Bevisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs og jo mer avkodningen opptar den, dess mindre blir det til overs for å forstå teksten (Bråten, 2007b: 47-49).

Språk varierer i hvilken grad skriftspråket har en konsistent eller inkonsistent ortografi. I det ligger det at forholdet mellom lyd (fonem) og skrift (grafem) enten er konsekvent eller ikke (Seymour, 2005: 300). Enklere sagt, om ordet uttales slik det skrives. Norsk beskrives som et skriftspråk med relativt konsistent ortografi. Engelsk regnes som et skriftspråk med inkonsistent ortografi. Veldig mye av forskningen på barns lese- og skriveutvikling er gjort på engelskspråklige barn, og slike språkforskjeller er viktige å huske på når man forsøker å overføre forskningsresultater utført på engelskspråklige barn til norskspråklige barn.

Forskjellene i språkenes ortografi kan ha betydning for den begynnende leseopplæringen fordi barn med språk med høy grad av konsistent ortografi tilegner seg avkodingsferdigheter raskere enn barn som tilhører skriftspråk med høy grad av inkonsistent ortografi (Caravolas, 2005: 341; Lervåg & Aukrust, 2010: 613). Stemmer en slik antagelse kan det se ut til at språkforståelse tidligere påvirker leseforståelse i mer konsistente skriftspråk. Lervåg og Aukrust fant i en norsk studie at språkforståelse predikerte leseforståelse allerede fra 2. klasse (2010: 616). Barn som lærer seg å lese på et inkonsistent skriftspråk bruker i gjennomsnitt lenger tid på å lære seg å avkode enn barn som lærer det på et konsistent skriftspråk (Seymour, 2005: 311). Det kan dermed se ut til at variabelen språkforståelse i norsk leseopplæring på et tidligere tidspunkt vil få mer innflytelse enn når leseopplæringen er på engelsk.

Sammenhengen mellom avkodingsferdigheter, også kalt koderelaterte ferdigheter, og leseforståelse ser ut til å være spesielt sterk i begynnelsen av barneskolealderen når barnet skal lære seg å lese. Problemer med å oppnå flytende ordavkodning regnes for å være den viktigste og vanligste årsaken til dårlig leseforståelse i den begynnende leseopplæringen (Bråten, 2007b: 47; Vellutino, 2003: 53; Hoover & Gough, 1990: 139). Når avkodingen er automatisert vil imidlertid språkforståelsen spille en større rolle for leseforståelsen (Hoover & Gough, 1990).

3.4 Språkforståelse

Språkforståelse er evnen til å hente ut meningsbærende informasjon fra ord, og basert på dette, lage tolkninger om setninger og tekst (Hoover & Gough, 1990: 131). Språkforståelse krever høyere kognitive ressurser, hvor leseren bl.a. skal hente ut mening av teksten, og knytte det som leses til egne erfaringer og referanserammer (Gough & Tunmer, 1990: 130; Høien & Lundberg, 2000: 41; Vellutino, 2003: 51). Individuelle forskjeller i språkforståelse påvirkes dermed av forskjeller i kunnskap, evner, erfaringer, motivasjon, mål og hensikten med lesingen. Språkforståelse kan også være påvirket av hjem og familiebakgrunn, skolehistorie og jevnaldrende (Vellutino, 2003: 51-52; Heath, 1982). Vi ser dermed at språkforståelse kan ses på som en samlekomponent, som inneholder og påvirke av mange variabler. Det vil nå redegjøres for noen av disse. Jeg vil først gjøre rede for hvilken

betydning grammatiske ferdigheter, dekontekstualisert språk og voksnes språk til barn kan ha for språkforståelse. Deretter vil jeg gjøre rede for ordforrådets betydning.

3.4.1 Grammatiske ferdigheter

Utviklingen av grammatiske ferdigheter setter fart fra 2-3 års alderen, og de fleste barn utvikler i løpet av et par år et relativt komplekst system av ”språkregler”. Grammatikk handler bl.a. om syntaks og morfologi (Hagtvet, 2004: 78). Syntaks er læren om setningsstrukturer og blir fra 3 til 5 års alderen mer og mer kompleks. Korrekt setningsstruktur kan ha stor innflytelse på meningsinnholdet i setningen, og barn begynner tidlig å bruke rekkefølgen på ord til å uttrykke ulike meninger (Hagtvet, 2004: 83). Et eksempel kan være ”Han slo jenta” vs. ”Jenta slo han”. Det kan være store forskjeller mellom hvor godt et barn mestrer bruk av setningsstrukturer, men førskolebarn og svake lesere har vist seg å ha lav syntaktisk bevissthet (Hagtvet, 1996: 45). Det vil si at de bl.a. har vansker med å oppdage og korrigere ytringer med feil setningsstruktur. Slik manglende syntaktisk kompetanse kan også føre til at barnet har problemer med å forstå andre eller det de leser. Eksperimentelle studier har vist at barn helt opp til 10-årsalderen feiltolket reversible passivsetninger, for eksempel ”Hans ble forstått av Petter”. Slike passivsetninger kan være forvirrende fordi det kan være vanskelig å tolke hvem som gjør hva (Tetzchner m. fl., 1993: 269). Så selv om barn mestrer den grunnleggende syntaksen i morsmålet, er det fortsatt mye som kan være vanskelig for de å forstå. Dette er viktig å huske på bl.a. når man velger bøker for høytlesing i barnehagen. Setningsstrukturen må ikke være for vanskelig.

Morfologi handler om hvordan ordene lages og bøyes. Morfemet er den minste betydningsbærende enheten i språket, og kan deles inn i rotmorfemer og grammatiske morfemer. De grammatiske morfemene kan igjen skilles i bøyingsmorfem og avledningsmorfem (Hagtvet, 2004: 64-65). Rotmorfem er grunnord i språket vårt, og kan opptre alene som et eget ord. ”Båt” er et eksempel på et rotmorfem. Legges ”-en” til, markerer det en spesifikk båt, og ”-en” er et bøyingsmorfem. Dersom avledningsmorfemet ”u-” legges til rotmorfemet dannes et nytt ord, ”ubåt”. De fleste barn mestere i 4-årsalderen å bruke grunnleggende regler for orddanning og ordbøying, selv om variasjonene på hvor godt de mestres kan være store (Hagtvet, 2004: 79).

Slik grammatisk bevissthet kan være med å fremme leseferdigheter, fordi leseren er i bedre stand til å overvåke innholdsforståelsen sin, og oppdage ukjente ord ved å bruke den grammatiske konteksten i teksten som støtte (Carlisle & Rice, 2002: 117). Barn som har mødre som ofte stiller dem spørsmål og som repeterer eller utvider deres tale viser en raskere syntaktisk utvikling. Også barn som hører komplekse setningsstrukturer fra sine mødre, produserer og forstår selv mer komplekse ytringer (Hoff, 2006: 169). Foreldre kan dermed være med å styrke barnas grammatiske bevissthet. Det vil ikke være urimelig å tro at det samme vil gjelde for barnehagepersonalet. Det vil derfor være viktig at personalet er bevisst språket sitt, og bruker et rikt og variert språk i samtaler med og rundt barna.

3.4.2 Dekontekstualisert språk og voksnes språk til barn

Viktig for språkforståelse er evne til å forstå språk som ikke er direkte knyttet til den konteksten det blir ytret eller lest i. Språket vi bruker i muntlig hverdagssamtale og språket vi møter i skrevne tekster er ofte forskjellig. Wold (1996) argumenterer imidlertid mot å sette et absolutt skille mellom muntlig og skriftlig språk. Hun mener man må se på muntlige og skriftlig språk som fleksible systemer, som kan brukes til ulike tider, situasjoner og formål (Wold, 1996: 87). Litteraturen bruker ulike begreper for å fremheve skille mellom muntlig og skriftlig språk, men innholdet i begrepene er stort sett det samme. Wold (1996) viser til begrepene kontekstavhengig og kontekstuavhengig (dekontekstualisert) språk. Cummins (2000) skiller mellom *Basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *Cognitiv academic language proficiency* (CALP). Mens Hagtvet (2004) bruker begrepsparet situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk. Alle disse inndelingene handler om i hvilken grad man er avhengig av konteksten eller ikke, for å kunne forstå innholdet i det som blir sagt eller skrevet (Wold, 1996: 63).

Jo mer språklig eksplisitt man har gjort den informasjonen som er nødvendig for å forstå et budskap, jo mer dekontekstualisert kan man si at ytringen, samtalen eller teksten er. Kontekstavhengig språk tar for gitt felles informasjon, og bygger videre på det ikke-språklig eksplisitte, gjennom for eksempel et felles her-og-nå, felles historie, felles oppmerksomhet m.m. (Wold, 1996: 64). I en samtale mellom to personer vil mye av meningen man forsøker å formidle skje gjennom gester og ansiktsuttrykk. I tillegg vil situasjonen og omgivelsene samtalen foregår i være med når man skal tolke det som blir sagt. Slike her-og-nå samtaler

kan derfor sies å være eksempler på kontekstavhengig språk. En tekst i en lærebok kan representere et eksempel på kontekstuavhengig språk. Meningen bak språket ligger i ordene som er skrevet, og er uavhengig av det som skjer rundt deg i umiddelbar kontekst (Wold, 1996: 63-64). Selv om det er slik at skriftspråket ofte er mer dekontekstualisert enn det muntlige språket (Hagtvet 2004: 68), er grad av dekontekstualisering i prinsippet ikke knyttet til modalitet (Wold, 1996: 72). Et kjærlighetsbrev kan være svært kontekstavhengig pga. felles opplevelser, historier og rollerelasjoner. Mens en akademisk forelesning kan være et eksempel på muntlig kontekstuavhengig språk. Det er den sosiale og emosjonelle nærheten mellom taler/skribent og lytter/leser, sammen med hvor nært de er i tid og rom, som er bestemmende for hvor situasjonsuavhengig språket er (Hagtvet, 2004: 69)

Dekontekstualisert bruk av språket blir i skolen høyt verdsatt (Bernstein, 1971; Heath, 1983; Cummins, 2000). Det er imidlertid funnet store forskjeller i hvor stor grad dekontekstualisering preger språkbruken i ulike kulturer og miljøer. Bernstein (1971) hevdet allerede i 1960-årene at barn som behersket skolens språkkode, det han kalte utvidet språkkode (elaborated code), gjorde det bedre, og ble mer verdsatt av skolen, enn de barna som ikke mestret dette språket. Dette knyttet han til sosioøkonomisk status, og påpekte at en begrenset språkkode (restricted code) oftere var å finne i arbeiderklassen, mens språket i middelklassen var preget av en utvidet språkkode. Han observerte at barn fra arbeiderklassen oftere fikk dårligere skoleresultater enn middelklassebarn, og at de var underrepresenterte på høyere trinn i utdanningssystemet. Dette forklarte han med at barn fra middelklassen lærte en språkform, gjennom sosialisering i hjemmet, som var mer verdsatt på skolen enn den språkformen barn fra arbeiderklassen lærte. Slik utvidet språkkode er kjennetegnet av et stort ordforråd, korrekt og komplekse grammatikk og setningsoppbygning, altså mer dekontekstualisert språkbruk. Middelklassebarna lærte å bruke språket som et verktøy i skolesammenheng. Arbeiderklassebarna lærte et språk som var preget av å være mer kontekstavhengig, og mindre likt det språket som ble verdsatt på skolen (Bernstein 1971; Beck, 2007: 247)

Heath (1982) fant lignende funn i sin etnografiske studie av tidlig språksosialisering i tre ulike subkulturer i USA. Hun undersøkte språkdata fra ulike hjemmesituasjoner i disse kulturene og undersøkte bl.a. hvordan det påvirket deres skolegang. De tre kulturene, Maintown, Roadville og Trackton, ble valgt ut fordi de på flere områder var ulike og verdsatte ulike dimensjoner

ved språket. Selv om dette er en eldre studie, viser den hvordan språkerfaringer i tidlig førskolealder har betydning for senere skolegang, og det gjør den fortsatt aktuell.

Maintown representerte svarte og hvite middelklassefamilier. Barna var fra fødsel av omgitt av bøker og foreldrene brukte mye tid på å involvere barna i boklesingsaktiviteter. Barna ble på den måten godt kjent med dekontekstualisert språk og abstrakte begreper. Foreldrene var bevisste sammenhengen mellom bokaktiviteter og senere akademisk suksess. Det ble derfor brukt tid på å navngi handlinger og konkrete, stille åpne spørsmål og foreldrene lagde linker mellom ny og gammel kunnskap. Når Maintownbarna begynte på skolen gjorde de det godt, og de kunne bruke de ferdighetene de hadde tilegnet seg i hjemmet (Heath, 1982: 52-56).

Barna fra Roadville kom fra hvit arbeiderklasse og var i likhet med barna fra Maintown vant med å bli lest for. Lesingen fant imidlertid kun sted i forbindelse med leggetid og høytlesningen var preget av en aktiv lesere og en passiv lytter. Foreldrene inviterte ikke barna til å tenke rundt og videre utover teksten, men stilte spørsmål fra teksten de forventet barnet kunne svare på. Kunnskap fra bøkene ble ikke relatert til andre hendelser, så leseopplevelsen ble ikke utvidet fra den konkrete boken. Heath (1982) fant at disse barna klarte seg godt de første årene på skolen. Deres skoleprestasjoner begynte imidlertid å svike når de begynte i fjerde klasse, bl.a. fordi de ikke hadde lært hvordan man skulle reflektere rundt tekster, eller tilegne seg dekontekstualiserte språkferdigheter. Skolen stilte nå andre krav enn tidligere, og barna fra Roadville hadde ikke tilegnet seg de nødvendige ferdighetene for å møte disse kravene.

Tracktonbarna kom fra svart arbeiderklasse og vokste opp i et miljø tilpasset voksne. Foreldrene brukte ikke barnetilpasset tale og det eksisterte ikke skriftspråklige aktiviteter. Det var lite samtaler mellom barn og voksne, og språket var i stor grad knyttet til kontekst. Etter hvert som barna ble større begynte de å fortelle historier om ting og hendelser i livet deres, men de måtte være frempå og jobbe hardt for å få ordet. Når disse barna begynte på skole var de ukjente med hva-spørsmål og skårte ofte dårlig på leseforberedende prøver. Krav og forventninger fra skolen lå langt fra det de møtte hjemme, og Heath (1982) observerte at skolegangen ble svært krevende. Mange ga tilslutt opp og konsentrerte seg kun om sosialisering med jevnaldrende (Heath, 1982: 70).

Forskjeller i kommunikasjonsstiler hjemme ser ut til å ha stor effekt på skolemessig utvikling, og har altså innflytelse på hva slags ord barna lærer. Noen barn får støtte hjemmefra til å lære

ord for gjenstander, mens andre lærer ord for personer, handlinger eller følelsesmessige reaksjoner, altså ord som er viktige når man samhandler med andre. Dette setter de i ulik grad i stand til å møte kravene fra skolen.

3.4.3 Ordforråd

Barn lærer fra de er født av å bidra med språklige symboler, og de har en intens periode med språktilegnelse de første fire-fem årene av sitt liv. For å kunne bidra med språklig informasjon i en samtale må barnet klare å knytte det de selv sier til det partneren har sagt, på en måte som passer, både form og innholdsmessig. Det barnet sier, en ytring, kan defineres som en meningsbærende enhet, og kan bestå av et eller flere ord. Pauser, intonasjoner og meningsinnholdet i det som blir sagt avgrenser ytringen (Gjems, 2011a: 21). Ordforrådet kan ses på som språkets byggeklosser, og når barnet kommer til skole og barnehage med ulikt antall byggeklosser, kommer de med ulike forutsetninger for videre læring (Lyster, Horn & Rygvold, 2010).

Utvikling av ordforråd

Kunnskap om hva ord betyr er knyttet til kunnskap om verden, og er nødvendig for å forstå hendelser og fenomener i omgivelsene (Gjems, 2011a: 28). Den største utfordringen i førskolebarns språklæring ligger ikke i læring av lyder, men læring av begreper og hva disse begrepene referer til (Gjems, 2011a: 28). Å koble ord og referent sees på som et avgjørende skritt i prosessen med å lære seg begrepsinnholdet i ordet (Valvatne & Sandvik, 2002: 74). Konkrete hverdagsbegreper er gjerne navn på ting og hendelser man kan sanse, mens overordnende begreper er avhengig av et semantisk basert meningssystem. De er abstrakte og finnes kun i språket vi bruker for å snakke om dem (Gjems, 2011a: 29). Hverdagsbegrepene lærer man når man samhandler og gjør seg erfaringer med andre, mens overordnede begreper er abstrakte og må læres gjennom språket i interaksjon med mer erfarne språkbrukere. Vokabularutvikling krever at barnet beveger seg fra den konkrete representasjonen til et mer abstrakt tankenivå, hvor begrepet ikke bare referer til en konkret ting eller hendelse (Bishop,

1997: 98). Barnet må for eksempel lære at begrepet "hund" referer til en stor gruppe ulike hunder, ikke bare nabohunden.

Når barnet blir eldre utvider det sitt erfaringsområde, og det utvikler seg sosialt, emosjonelt, kognitivt og språklig. Det lærer nye og vanskeligere ord, og får en mer utdypet og nyansert forståelse av hva ordene betyr. Barnet oppdager samtidig nye sammenhenger mellom ord, og dette kan igjen virke inn på ordforståelsen (Valvatne & Sandvik, 2002: 77).

Ved å analysere talen de hører lærer barn ord, og utviklingen og størrelsen av ordforrådet vil i stor grad reflektere hvor mange ord barnet hører fra menneskene rundt seg (Hoff, 2006: 163; Biemiller, 2006: 43; Huttenlocker m. fl., 1991: 236; Harris, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2011: 50; Hagtvatn, 2004: 119). Omsorgspersoner som bruker mange ulike ord, og grammatisk komplekst språk når de snakker med barna sine, bidrar med å fremme barnas ordforråd (Hoff, 2006: 165). Hoff (2006) fant at kompleks tale er gunstigere for vokabularutviklingen enn forenklet tale. Dette betyr imidlertid ikke at foreldre skal slutte å tilpasse språket sitt til barnas nivå. Den kompleksiteten Hoff fant, fant sted i naturlige settinger med barnerettet tale (2006: 165-166). Den komplekse talen ble altså forklart og brukt på en måte som var forståelig for barnet. Bruken av lengre og mer komplekse setninger så også ut til å fremme utviklingen av barnas vokabular. Dette kan være fordi andre ord eller setningsstrukturen ga ledetråder om hva ordet kan bety (Hoff, 2006: 166).

Biemiller (2005) mener det kritiske for å lære ord er å lære meningen til rotmorfemene (root words). Rotmorfemer er, som vi så tidligere, ord som kan opptre alene som et selvstendig ord. Han estimerer at det gjennomsnittlige antall rotmorfemer i slutten av andre klasse er ca. 6000 ord, og at det deretter øker med ca. 1000 ord per år til ca. 10000 ved slutten av sjette klasse. Han påpeker imidlertid at forskjellene mellom barn kan være store, og at mange barn tilegner seg ord i saktere og hurtigere tempo (Biemiller, 2005: 226-227). I Slonim og Biemillers studie (2001) kunne barna i den laveste vokabularkvartilen i slutten av 2.klasse ca. 4000 rotmorfem. Mens 2.klassingene i den høyeste kvartilen i gjennomsnitt forsto ca. 8000 ord. De svakeste elevene i 2. klasse kunne bare like mange ord som et gjennomsnittlig barn kan i barnehagen. Denne forskjellen i ordforråd dekkes normalt ikke inn igjen, og de svake barna fortsetter å være svake (Biemiller & Slonim, 2001; Biemiller, 2005; Stanovich, 1986; Lervåg & Aukrust, 2010).

Forskjeller i ordforråd viser seg allerede før barna starter på skolen. Forskjellene består ikke bare i kunnskap om hva ordene betyr, men og i den bakgrunnskunnskapen man trenger for å forstå beskjeder som inneholder disse ordene (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005: 240-241). En årsak til at de individuelle forskjellene i barns ordforråd øker ettersom barnet blir eldre kan være påvirkningen fra leseferdigheter. Bøker gir tilgang til et mer variert språk enn det man møter i hverdagspråket. Et barn som sliter med å lese går dermed glipp av en viktig mulighet til å lære nye ord (Bishop, 1997: 108). Å forstå meningen til ukjente ord ut i fra teksten er kun mulig dersom de fleste av de andre ordene er forstått, og en viss grad av tekstforståelse er oppnådd. Nagy og Scott (2000) estimerte at en leser må kunne minst 90 % av ordene i en tekst for å kunne forstå den (referert i Perfetti, Landi & Oakhill., 2005: 240).

Biemiller påpeker også, at det ser ut til å være flere barn som blir gode avkodingslesere, enn det er barn som blir gode forståelseslesere (2005: 225). Og studien til Biemiller og Slonim (2001) fant at fra 3.klasse kunne 95 % av elevene lese flere ord enn de kunne definere (referert i Biemiller, 2005: 223).

Ulike sider ved ordforrådet

Når ordforråd undersøkes er det vanlig å dele det inn i ulike områder, og jeg vil her gjøre rede for skille mellom bredde- og dybdevokabular, og reseptivt og ekspressivt ordforråd. Dette er ulike sider ved ordforrådet som på hver sin måte er viktige.

Barn må utvikle et vokabular med både bredde- og dybdekunnskap. Breddevokabular handler om hvor mange ord barnet forstår og kan si, mens dybdevokabular handler om hvordan barnet kan bruke ordene for å forklare et begrep (Gjems, 2011a: 22). Barn kan lagre et ord i sitt mentale leksikon, og sånn sett øke vokabularbredden, uten å fullstendig forstå hva ordet betyr. Med tiden, og gjennom erfaring med og bruk av ordet, vil barnet begynne å forstå mer av meningen og innholdet i ordet. Barnet utvikler på den måten sitt dybdevokabular. Vekst i ordforrådet handler dermed om å legge til nye fonologiske representasjoner og knytte de sammen med tilhørende semantisk kunnskap, i vårt språklige leksikon (Ouellette, 2006: 555). For å oppnå en god leseforståelse er både bredde- og dybdevokabular nødvendig. Dette har ulike studier vist. Biemiller (1999) fant i en studie en korrelasjon på hele $r= 0,81$ mellom størrelse på ordforråd og leseforståelse hos barn i 1-5.klasse (referert i Biemiller, 2005:224).

Dette tyder på at det er en sterk sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Når han kontrollerte for hvilket trinn elevene gikk på økte korrelasjonen til $r=0,86$. Den totale leseforståelsen økte, men ikke mye. Størrelse på ordforråd forklarte altså mer av variansen i leseforståelse enn hvilken klasse elevene gikk i (referert i Biemiller, 2005: 224). Biemiller målte kun breddevokabular i sin studie, mens Ouellette (2006) i en annen studie skilte mellom dybde- og breddevokabular, og så på hvilke effekt de ulike sidene ved ordforråd kunne ha for leseforståelse. Dybdevokabularet, slik det ble målt av Ouellette, predikerte leseforståelse hos 60 typisk utviklede 4. klassinger (Ouellette, 2006: 562). Dette viser altså at både dybde- og breddevokabular ser ut til å ha betydning for leseforståelse.

Et annet skille som er vanlig å trekke når det kommer til ordforråd er skille mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd. Reseptivt ordforråd er ordene barn forstår når det hører eller leser det. Det ekspressive ordforrådet er ord barnet selv kan produsere (Kamil & Hiebert, 2005: 3).

Det er metodiske problemer knyttet til å vurdere størrelsen på et barns ordforråd. Og det er uenighet blant forskere når det kommer til hvor mange ord barn i førskolealder kan. De fleste undersøkelser er gjort på det reseptive ordforrådet, fordi det kan være vanskelig å finne ut akkurat hvor mange ord et barn kan, f.eks. ved observasjon (Valvatne & Sandvik, 2002: 82). Ved testing av det reseptive ordforrådet blir f.eks. barnet presentert for et utvalg ord, og man prøver deretter å finne ut om barnet forstår ordene. F.eks. ved at barnet skal peke på bildet som hører til ordet. Grunnet metodologiske problemer med å vurdere størrelsen på barns ordforråd er det naturlig at forskningen spriker når det kommer til resultatene. Man bør derfor være forsiktig med å stole for mye på eksakte tall, og undersøke hvilke sider ved ordforrådet som er målt. Noen måler det reseptive ordforrådet, mens andre måler det ekspressive, resultatene kan sprike og ikke være sammenlignbare. Ulike undersøkelser samstemmer imidlertid når det gjelder tempoet i ordlæringen, det er høyt både hos førskolebarn og skolebarn, og det er økende (Valvatne & Sandvik, 2002: 83; Biemiller, 2005).

Hvilke ord skal læres?

Rekkefølgen barn tilegner seg ord i, ser ut til å være mer bestemt av størrelsen på barnets ordforråd enn hvilken klasse det går i (altså alder). Hvorfor det er slik, og hvorfor ord blir lært i en viss rekkefølge vet man imidlertid ikke (Biemiller, 2005: 232-233). Det ser imidlertid ut

til, at hvis man ønsker å legge til rette for vokabularvekst, bør man fokusere på ord fra den rekkefølgen som bidrar til generell økning av ordforrådet. Det finnes to ulike, og tildels overlappende tilnærminger for å velge ord å fokusere på. Biemiller (2005) på den ene siden, mener man bør fokusere på språkets rotmorfemer, og at man bør lære bort ord som er delvis lært av barn med større vokabular. Har man et barn med lite ordforråd bør man derfor fokusere på de ordene som mellom 30 og 70 % jevnaldrende barn kan. For å finne slike ord, for eksempel for en 1.klasse, foreslår Biemiller (2005) å bruke ord som mellom 30 og 70 % av ”vanlige” 2. klassinger kan. Det er viktig å velge ut ord som verken er for lette eller vanskelige. Ofte blir for vanskelige ord valgt når man skal velge ut ord (Biemiller, 2005: 226, 234).

Beck og McKeown (2005) tenker noe annerledes enn Biemiller (2005), og mener at de vanligste ordene fra utviklingstrinnet over barnet vil barnet uansett lære gjennom vanlig pensum og input fra læreren, og at det derfor er unødvendig å fokusere på disse ordene. De mener at selv om barn kommer til skolen med ulike utgangspunkt utvikler de alle vokabularet sitt, og Beck og McKeown tror den veksten befinner seg blant disse 30-70 % ordene Biemiller (2005) er opptatt av (2007: 193). Beck og McKeown mener derfor at ordene man bør fokusere på er mer sofistikerte ord, ord de kaller ”Tier 2” ord (2007: 194). De vil fokusere på ord elevene mest sannsynlig ikke lærer direkte gjennom pensum og ordinær hverdagsundervisning. Beck og McKeown skiller mellom Tier 1, Tier 2 og Tier 3 ord. Tier 1 ord er vanlige ord som man finner i ordforrådet hos de fleste, for eksempel ”seng”, ”opp”, ”gutt”, ”jente”, ”løpe” osv. Fordi de fleste kan slike ord når de begynner på skolen, mener Beck og McKeown de er unødvendige å lære bort (2007: 195). Tier 3 ord er sjeldnere ord som ikke brukes ofte, eller som er knyttet til et spesielt felt. Slike ord vil mange ikke ha noen nytte av å lære, og de er kanskje best å lære hvis behovet oppstår. Det vil for eksempel være mer naturlig å lære hva ordet ”isotop” betyr hvis man jobber med atomer i en naturfagstime. Ordet er kontekstspesifikt og læres for å utvikle elevenes kunnskapsbase, ikke for å utvide elevenes generelle språkkunnskaper. Tier 2 ord er ord som ofte brukes av modne språkbrukere. Ordene har universell nytte og er, i motsetning til Tier 3 ord, ikke knyttet til en bestemt kontekst. Tier 2 ord kan også være ord som har flere meninger ut i fra hvilken situasjon de blir brukt i (Beck & McKeown, 2007: 195).

Flere av ordene Beck og McKeown (2007) har valgt ut som Tier 2 ord overlapper med ord Biemiller (2005) mener er viktige, for eksempel ”rage”, ”command”, ”obstacle” osv. Andre

av hans ord ville de ikke valgt, enten fordi de er for spesielle eller fordi de mest sannsynlig er kjent for barnet eller blir forklart når de dukker opp. Selv om Biemiller (2005) kan ha rett i at barn lærer ord i en bestemt rekkefølge, betyr det ikke nødvendigvis at de skal bli lært i en bestemt rekkefølge. Beck og McKeown mener at det ikke finnes noen grunn til at barn med små ordforråd skal lære ord på lavere nivåer før de lærer mer sofistikerte ord (2007: 194).

I valg av ord bør man imidlertid velge ord som har praktisk signifikans for barnet. Hvilke ord som har dette bør bestemmes av førskolelærere, lærere og læreplanen (Biemiller, 2005: 235-237). Det er viktig at ordene ikke blir for vanskelige. I en høytlesningssituasjon er det vanskeligere for barnet å spørre om ord det ikke forstår enn hvis man leser teksten selv. Ettersom barna blir eldre kan mer av ansvaret overlates til dem selv, i forhold til å undersøke hva ukjente ord betyr. Dette ansvaret ligger hos den voksne i arbeid med yngre barn.

3.5 Arbeid med språkforståelse i barnehage

Barnehagen er en arena som skal forberede barna på den formelle og uformelle læringen som skal foregå i skolen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) slår i tillegg fast at barnehagen aktivt skal arbeide med barnas språkutvikling. Barnehagen er en arena hvor barn, etter egne forutsetninger, vil delta og observere ulike former for samtaler, både mellom barn, mellom voksne og voksne, og mellom voksne og barn. De vil dermed kunne tilegne seg kunnskap om ulike samtaleformer, for eksempel narrativer (historier), forklaringer og beskrivelser. De vil kunne møte på både kontekstavhengig og kontaktuavhengig språk, i tillegg til at det vil være forventet at de forstår og produserer eget språk. Barnehagen som læringsarena er et sted hvor barn vil høre mange ord, og hvor de kan gjøre seg erfaringer med å formidle hva de selv vil, kan, vet, ønsker, tror og har opplevd. Dette avhenger imidlertid av at de møter ansatte med et bevisst forhold til språk, som aktivt inviterer de med og som inspirerer de til å delta, sette ord på, og dele sine erfaringer, tanker og følelser. Biemiller mener at minst 2 nye rotmorfemer per dag kan læres og beholdes av barn i barnehage til 2.klasse (Biemiller, 2005: 227). Dersom man får til dette kan det påvirke barnas ordforråd slik at forskjeller i størrelse på ordforråd er mindre enn hva som er tilfellet hos mange i dag.

Gjems påpeker at førskolelærerutdanningen må bli flinkere til å fokusere på hverdagsamtalene og hverdagsaktivitetene i barnehagen som mulige og viktige

læringsarenaer for både språk- og kunnskapstilegnelse (2011b: 65). Hvilke muligheter for språkstimulerende aktiviteter man kan finne i barnehagen, og barnehagen som språkstimulerende arena vil drøftes ytterligere i kapittel 6.

3.6 Oppsummering

Det sier seg selv at ordforråd er nødvendig for forståelse. Vet man ikke hva de enkelte ordene betyr hindrer det vår forståelse. Samtidig kan man skape noe mening av en tekst selv når mange av ordene ikke gir mening. Den grammatiske oppbygningen og konteksten rundt det som blir sagt eller lest, kan støtte vår forståelse. Dette kan hjelpe oss å konstruere meninger av de ukjente ordene.

Dette kapitlet har beskrevet ulike faktorer som ligger til grunn for leseforståelse, hvordan de utvikles, og hvilken betydning de har for senere leseforståelse. Leseforståelse ble, i tråd med synet i ”the simple view of reading”, beskrevet å bestå av to komponenter, avkoding og språkforståelse. Avkoding ble identifisert til å ha størst betydning i den begynnende leseopplæringen, mens språkforståelse så ut til å spille en større rolle når avkoding er automatisert og evne til å trekke ut mening av teksten blir viktigere. Vi så at språkforståelse ser ut til å påvirkes av barnets grammatiske ferdigheter, mestring av dekontekstualisert språk, hvordan voksne samtaler med barnet og ikke minst barnets ordforråd. Ordforråd ble identifisert som en grunnleggende komponent for språkforståelse.

Neste kapittel vil undersøke første del av oppgavens problemstilling: *I hvilken grad kan tidlige muntlige ferdigheter forklare senere leseforståelse?* For å undersøke dette vil det bli diskutert relevante korrelasjonelle studier. Som vi har sett i dette kapitlet, ser det ut til at tidlige muntlige språkferdigheter, som grammatikk, dekontekstualisert språk, og ordforråd har betydning for senere leseforståelse. Kapittel 4 vil forsøke å belyse i hvilken grad disse ferdighetene påvirker leseforståelse. Kapittel 5 vil ta for seg andre del av problemstillingen *...hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?* Effekten av ulike språkstimulerende intervensjonsprogrammer vil drøftes og problematiseres i forhold til en norsk barnehagekontekst.

4 I hvilken grad forklarer muntlige språkferdigheter i barnehagealder senere leseforståelse?

Grammatiske ferdigheter, dekontekstualisert språk, voksnes språk til barn og ordforråd i førskolealder ble i forrige kapittel identifisert som mulige viktige faktorer for forskjeller i senere leseforståelse. Hvorvidt disse faktorene faktisk kan forklare senere leseforståelse vil i dette kapitlet diskuteres. Relevante studier kommer til å presenteres og drøftes, for å belyse og besvare første del av oppgavens problemstilling: *I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse?* For å kunne besvare denne problemstillingen benyttes korrelasjonell forskning.

Jeg vil først undersøke en meta-analyse som analyserte korrelasjonell forskning for å belyse sammenhengen mellom språkferdigheter i førskolealder og leseforståelse i skolen. Deretter vil jeg gå dypere inn i forskningen, og undersøke enkeltstudier som både har undersøkt sammenhengen mellom språkferdigheter i førskolealder og leseforståelse i skolen, og hva slags påvirkning voksnes språk til barn kan påvirke deres utvikling av muntlige språkferdigheter.

I korrelasjonell forskning forsøker man å finne ut hvorvidt to (eller flere) variabler korrelerer, dvs. samvarierer, og deres eventuelle retning, styrke og form. Problemstillingens uavhengige variabel – *tidlige muntlige språkferdigheter i barnehage* – vil studeres og undersøkes i forhold til i hvilken grad den korrelerer med problemstillingens avhengige variabel – *senere leseforståelse i skolen*. Konklusjonene som trekkes i korrelasjonell forskning er begrenset, og man kan ikke med sikkerhet fastslå kausalitet, grunnet mangel på kontroll og manipulasjon. Disse manglene fører til, som tidligere redegjort for i kapittel 2, to hovedproblemer – retningsproblemet og tredjevariabel problemet.

Retningsproblemet er problematisk i korrelasjonelle studier fordi man ønsker å finne kausale sammenhenger, og man vet ikke alltid hva som påvirker hva. Dersom man undersøker om språkforståelse kan forklare leseforståelse ved ett gitt punkt, slik som i kryss-seksjonelle studier, har man ikke grunnlag for å si at det faktisk er språkforståelse som påvirker leseforståelse. Det kan være leseforståelse som påvirker språkforståelse. I longitudinelle og

kohort-sekvensielle studier løser man dette ved å undersøke deltakerne flere ganger, og man kan dermed kontrollere for tidlige ferdigheter på avhengig variabel, og undersøke om det faktisk er uavhengig variabel som kan forklare endring på avhengig variabel. På denne måten kan man være sikrere på at det er språkforståelse som påvirker leseforståelse, og ikke leseforståelse som påvirker språkforståelse.

Det er imidlertid fortsatt viktig å kontrollere om det kan være andre variabler, såkalte tredjevariabler, som påvirker variablene man er interessert i og undersøke. Det er vanlig å bruke teori om andre faktorer som kan ha påvirkning, for å forsøke å kontrollere for tredjevariabler. Slike faktorer kan f.eks. være IQ, foreldres utdanning, sosioøkonomisk bakgrunn og alder. Det er imidlertid viktig å huske på at det kun er de variablene man innlemmer i forskningen som man faktisk kan kontrollere for. Vi skal nå se nøyer på noen korrelasjonelle studier som har undersøkt sammenhengen mellom tidlige muntlige språkferdigheter i førskolealder og senere leseforståelse.

4.1 Sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter i førskolealder og senere leseforståelse

For å samle resultater fra ulike studier, og skape et helhetlig bilde av forskningsfeltet, benyttes ofte meta-analyser. Et av målene til meta-analysen til The National Early Literacy Panel (NELP) (2008) var å identifisere hvilke evner og ferdigheter hos unge barn (fra fødsel til 1. klasse), som kunne forklare senere lese-, skrive-, og staveferdigheter. Meta-analyser blir, som tidligere nevnt, ikke bedre enn de studiene de undersøker, og forskerne i NELP (2008) påpeker selv at et signifikant problem med gjennomføringen av analysene var kvaliteten til de originale studiene. Ulike design, utvalg, og andre karakteristika ved de enkelte studiene gjorde det vanskelig å trekke sikre slutninger. Meta-analyser kan imidlertid være nyttige for å få et helhetlig bilde av fagområde, og forskningsresultatene på feltet.

Meta-analysen beskriver hvordan forholdet mellom flere variabler kan forklare senere leseforståelse, men jeg vil først og fremst forholde meg til analysene knyttet til språkforståelse og leseforståelse.

For å beskrive sammenhengen mellom variablene brukes Pearsons r (Pearsons produkt-moment-koeffisient). Denne effektstørrelsen krever minimum 3 studier for å beskrive en evt. korrelasjon. NELP valgte å regne gjennomsnittlige korrelasjoner som er 0,50 eller større som sterke, korrelasjoner mellom 0,49 og 0,30 som moderate, og korrelasjoner fra 0,29 og under som svake (2008: 57). Kvadratet av r , r^2 , kalles felles varians eller forklart varians, og er et vanlig mål på hvor suksessfull en forklaring er. Den sier med andre ord hvor stor del av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares av variasjon i den uavhengige variabelen (Kleven, 2002b: 270). Hvis korrelasjonen mellom uavhengig og avhengig variabel er 0,30, forklarer uavhengig variabel 0,09, altså 9 % av variansen i avhengig variabel.

I analysen av variabler som kan forklare leseforståelse, fant forskerne at både fonologisk bevissthet og språkforståelse (målt ved muntlig språkferdigheter) korrelerte moderat med leseforståelse, henholdsvis $r = 0,44$ og $r = 0,33$ (NELP, 2008: 62). Dette kommer frem i tabellen under:

Uavhengig variabel	Gjennomsnitts r	Antall studier	Antall barn
Fonologisk bevissthet	0,44	20	2461
Språkforståelse	0,33	30	4015

Tabell 1 Variabler som forklarer leseforståelse. Etter NELP, 2008: 62.

r = Pearsons produkt-moment-koeffisient

Den ytre validiteten i undersøkelsen ser ut til å være god, fordi den inneholder flere studier med store utvalg. Dette øker sannsynligheten for at resultatene er pålitelige og gyldige for også andre barn. Det ville imidlertid vært interessant å vite hvor lang tid det var mellom målingene av uavhengig (fonologisk bevissthet og språkforståelse) og avhengig variabel (leseforståelse), fordi korrelasjonen ser ut til å avta med tiden (NELP, 2008: 58, 78). Stemmer dette vil lang vs. kort tid mellom målingene kunne ha påvirkning på resultatet. Det kommer ikke tydelig fram i rapporten, men det kan se ut til at studiene ble utført innenfor en relativt kort utviklingsperiode (NELP, 2008: 63). Om bilde ville sett likt ut dersom leseforståelse ble testet senere er dermed usikkert. Det kan se ut til at sammenhengen ville vært svakere.

Studiene, inkludert i analysen, undersøkte språkforståelse hos barna i starten av barnehagegangen og de samme ferdighetene i slutten av barnehagegangen. Få av studiene undersøkte disse ferdighetene også når barna var eldre. Dette betyr at forholdet mellom forklaringsvariablene og leseforståelse er begrenset av operasjonaliseringen av leseforståelse, og hvordan den kan måles hos yngre barn. Målingene av leseforståelse ble begrenset av barnas manglende avkodingskunnskaper. Konseptet leseforståelse ble dermed vanskelig å måle. Andre studier har vist, og "the simple view of reading", at lesing i sin tidlige fase være mer avhengig av avkodning enn språkforståelse (NELP, 2008: 64), og dette kan være med på å forklare hvorfor fonologisk bevissthet har en høyere korrelasjon med leseforståelse enn språkforståelse, slik vi så i tabell 1. Det kan være at studiene som undersøkte fonologisk bevissthet var gjort på eldre barn. I tillegg kan språkets ortografi spille inn. Studiene brukt i denne meta-analysen er studier gjort på hovedsakelige engelskspråklige barn. Som vi så i kapittel 3 er engelsk et språk med høy grad av inkonsistent ortografi, og barn som skal lære seg å avkode på et språk med inkonsistent ortografi bruker lenger tid på å tilegne seg avkodingsferdigheter, enn barn som skal lære å avkode på et språk med høy grad av konsistent ortografi (Seymour, 2005). Dette er viktig å huske på om man skal overføre disse resultatene til norske forhold. Det er grunn til å tro at dersom studiene var utført på skriftspråk med høy grad av konsistent ortografi, ville språkforståelseskomponenten på et tidligere tidspunkt, fått en sterkere korrelasjon med leseforståelse, enn det den har i denne meta-analysen.

Forskerne i NELP (2008) var interessert i å se om variablene kunne forklare noe av sammenhengen med leseforståelse avhengig av når de ble målt. Det var lite forskjell i effektstørrelsen for variablene, i forhold til om de ble målt i tidlig eller senere barnehagealder. Når det gjaldt mål på leseforståelse fra 1. og 2. klasse var det få studier som hadde målt språkforståelse i barnehagen. Resultatene fra de som hadde gjort det, tyder imidlertid på at språkforståelse målt i 1. eller 2. klasse er en sterkere forklaringsfaktor for senere leseforståelse, enn språkforståelse målt i barnehagen. Dette kan imidlertid også komme av vansker med å oppnå valide mål av leseforståelse i barnehage (NELP, 2008: 72). Den ytre validiteten til disse resultatene var i tillegg dårligere pga. få studier, og det er dermed usikkert om resultatene kan generaliseres til andre enn de barna som ble testet.

Forskerne var overrasket over at språkforståelsesvariablen ikke var sterkere korrelert med leseforståelse, slik man hadde funnet i andre studier (f.eks. Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch

& Whitehurst, 2002). Dette kan være fordi mange av studiene opererte med ett samlet mål på språkforståelse (målt som muntlige språkferdigheter). Språkforståelse er imidlertid en sammensatt variabel, og forskerne i NELP (2008) var interessert i å undersøke om det var visse sider ved språkforståelse som var sterkere eller svakere korrelert med leseforståelse. NELP (2008) analyserte først språkforståelse som en samlev variabel bestående av ulike komponenter (f.eks. ordforråd, lytteforståelse, syntaks, osv). For å vurdere disse ulike komponentene separat, ble de kodet i ulike subkategorier, og man analyserte de på nytt for å undersøke hvordan de samvarierte med leseforståelse. Dette kommer fram i tabellen under:

Leseforståelse	
Muntlige språkferdigheter	Gjennomsnitt <i>r</i>
Samlet språkforståelse	0,70
Grammatiske ferdigheter	0,64
Reseptiv språkforståelse	0,63
Ekspressiv språkforståelse	0,59
Definerende ordforråd	0,45
Lytteforståelse	0,43
Ekspressivt ordforråd	0,34
Reseptivt ordforråd	0,25

Tabell 2. Ulike muntlige språkferdigheter som forklarer leseforståelse. Etter NELP, 2008: 75

r = Pearsons produkt-moment-koeffisient

Som tabellen viser korrelerer ulike former for språkforståelse og grammatisk ferdigheter høyt med leseforståelse. Definerende ordforråd, lytteforståelse og ekspressivt ordforråd korrelerer moderat, mens reseptivt ordforråd korrelerer svakt. Med definerende ordforråd menes evnen til å definere ord. Å måle forskjellige aspekter ved språkforståelse separat gir oss en bedre forståelse av hvordan ulike ferdigheter påvirker leseforståelse. De studiene som

brukte et samlet mål på språkforståelse (målte både vokabular, syntaks og lytteforståelse med samme test) hadde en sterkere korrelasjon med leseforståelse (NELP, 2008: 74). Det er imidlertid ikke klart om dette var pga. sammensetningen av ferdigheter som ble målt eller om det er økt reliabiliteten i språkforståelsesmålet. Ikke alle enkeltstudiene har oppgitt reliabiliteten, men trolig vil studier som har store sammensatte språkmål ha større reliabilitet, pga. flere variabler (items). Reliabiliteten til måleinstrumentet handler om hvor sikkert, eller pålitelig, målingen er (Kleven, 2002a: 154). Dersom man måler det samme flere ganger og får det samme resultatet hver gang, kan man si at måleinstrumentet er reliabelt.

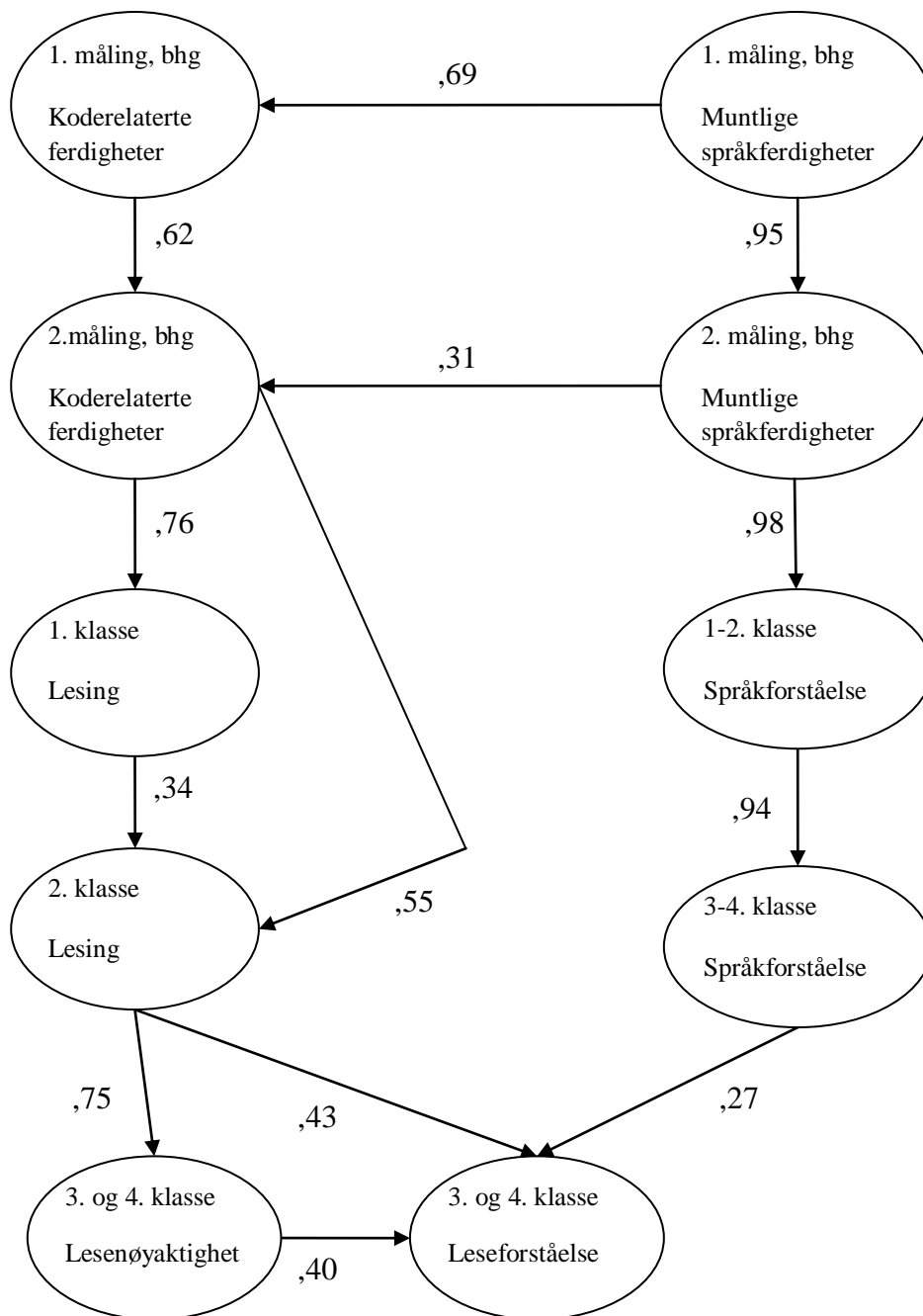
Vi ser altså at reseptivt, og delvis ekspressivt ordforråd har en relativt svak korrelasjon med leseforståelse. Mål på mer komplekse muntlige språkferdigheter, som grammatiske ferdigheter, definerende ordforråd og lytteforståelse ser ut til å forklare mer av leseforståelse enn ordforråd alene (NELP, 2008: 74). Dette er viktige funn i forhold til satsningsområder for tidlig språkutvikling og småbarnspedagogikk. Det ser ut til at fokus på kun ordforrådsutvikling, vil være mindre fruktbart for utvikling av lesing, skriving og muntlige språkferdigheter enn et bredere fokus. Flere andre studier bekrefter at sammensatte mål på språkforståelse kan forklare senere leseforståelse, og at bl.a. ordforråd og grammatiske ferdigheter målt i barnehage kan være med å forklare leseforståelse i skolealder (Sénéchal, Oullette & Rodney, 2006). Et godt utviklet ordforråd er imidlertid viktig for flere av de mer komplekse muntlige språkferdighetene. Ordforråd danner grunnlaget for bl.a. grammatisk kunnskap, definerende ordforråd og lytteforståelse, og er derfor viktig for god språk- og literacy utvikling (NELP, 2008: 75). Arbeid med ordforråd bør derfor ikke overses, selv om det i denne studien forklarte en mindre del av leseforståelse enn andre muntlige språkferdigheter.

Meta-analyser kan kritiseres fordi de kun undersøker enkle bivariante variabler. Enkeltstudier kan gi større teoretisk dybde fordi de undersøker flere variabler samtidig, og fordi man også kan se på samspillet mellom variablene. Man kan f.eks. undersøke om enkelte variabler kan forklare mer av en sammenheng enn andre variabler. Dette kan hjelpe oss å forstå utviklingen av f.eks. språk eller leseforståelse bedre.

Den longitudinelle studien til Storch og Whitehurst (2002) undersøkte sammenhengen mellom koderelaterte ferdigheter og muntlige språkferdigheter, i forhold til lesing. 626 barn ble fulgt fra barnehagen (4-årsalderen) til og med 4. klasse. Deres språk og literacy ferdigheter (kunnskap om lesing og skriving) ble målt seks ganger, to ganger i løpet av

barnehagen, og en gang i året fra 1. til 4. klasse. Koderelaterte ferdigheter, også kalt avkodingsferdigheter, er bl.a. kunnskap om skrift, grafemer, grafem-fonem forbindelser og fonologisk bevissthet. Muntlige språkferdigheter er bl.a. kunnskap om ord, ordstilling, grammatikk, og narrativer. Narrativ kunnskap er evne til å lage en historie selv og/eller gjenfortelle en historie man har hørt.

Funnene i studien illustreres i figuren nedenfor. Pilene indikerer der det ble funnet signifikante forhold mellom variablene, mens tallene indikerer graden av sammenheng mellom variablene. 1 vil bety perfekt sammenheng, mens 0 står for ingen sammenheng.



Figur 2. Forholdet mellom ulike ferdigheter målt i barnehagealder, og ferdigheter målt i skolealder. Tilpasset etter Storch og Whitehurst, 2002: 939

Bhg= barnehagealder

Funnene i studien kan oppsummeres i 4 punkter. Først viser figuren at forholdet mellom muntlige språkferdigheter og koderelaterte ferdigheter var sterkt i førskoleårene, men at det ble svakere over tid.

For det andre, kunne man se en kontinuitet i både de koderelaterte og muntlige språklige områdene. Innen det muntlige området kunne 90 % av variansen i barnets muntlige

språkferdigheter, ved andre gangs måling, forklares av språkferdighetene ved første måling. 96 % av variansen i språkforståelse i 1-2. klasse kunne forklares av andre gangs måling av muntlige språkferdigheter i barnehagen, og 88 % av variansen i språkforståelse i 3-4. klasse kunne forklares av språkforståelse i 1-2. klasse. Kontinuiteten i de koderelaterte ferdighetene var lignende, men ikke like sterke.

Det tredje punktet viste at leseferdigheter i 1-2.klasse var direkte relatert til barnets koderelaterte ferdigheter i barnehagen. Leseferdighetene i 1-2.klasse ble imidlertid målt med oppgaver som både krever avkodingsnøyaktighet og forståelsesferdigheter, og kan derfor ikke regnes som helt ”rene” mål på avkodingsferdigheter. Muntlige språkferdigheter ser derfor ut til å påvirke leseferdigheter i den begynnende leseopplæringen på en indirekte måte.

Det fjerde punktet går ut på at leseforståelse i 3-4.klasse ble påvirket av tre faktorer: barnets tidlige leseerfaringer, barnets nåværende avkodingsnøyaktighet og barnets nåværende språkferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002: 940).

Disse funnene støtter antakelsen om at koderelaterte og muntlige språkferdigheter har ulik betydning i ulike deler av leseutviklingen. Avkodning spiller størst rolle i den begynnende lesetilegnelsen, mens språkforståelse får større betydning når avkodningen er automatisert og formålet med lesing er å lese for å lære, ikke å lære å lese. Leseforståelse i 3. og 4.klasse predikeres altså både av språkforståelse og avkodingsferdigheter. Dette er i overensstemmelse med beskrivelsen av leseforståelse i kapittel 3.

Kunnskapen man i barnehagealder har om skrift og fonologisk bevissthet, ser ut til å spille en avgjørende rolle når barnet skal lære å lese (Storch & Whitehurst, 2002: 943). Forskningen til Storch og Whitehurst (2002) viser imidlertid også at man ikke må la fokuset på fonologisk bevissthet gå på bekostning av andre språkferdigheter. De påpeker, at selv om fonologisk bevissthet spiller en mer synlig og direkte rolle i den tidlige lesetilegnelsen, ser det ut til at fonologisk bevissthet, i hvert fall delvis, er bestemt av barnets muntlige språkferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002: 943).

Storch og Whitehurst (2002) påpeker også begrensninger ved sin egen studie, og viser til at ikke alle former for koderelaterte og muntlige språkferdigheter ble målt. Andre mål kan gi andre resultater, Det kan for eksempel være at dersom man inkluderte en test for auditiv språkforståelse eller grammatisk sensitivitet, ville det styrke påvirkningen av muntlige

språkferdigheter på leseforståelsen (Storch & Whitehurst, 2002: 944). De nevner også at barna i studien kommer fra familier med svært lav inntekt, og på enkelte tester ser de ut til å gjøre det konsekvent dårligere enn det nasjonale gjennomsnittet. Dette er viktig å ha i minnet om man ønsker å generalisere resultatene til barn med annen sosioøkonomisk bakgrunn (jf. ytre validitet i kap.2).

Muter, Hulme, Snowling og Stevenson (2004) undersøkte hvorvidt fonologiske ferdigheter, grammatiske ferdigheter, bokstavkunnskap og ordforråd kunne forklare avkodning og leseforståelse de 2 første årene med leseopplæring. Og dersom de kunne det, i hvilken grad de hadde innflytelse. 90 barn ble gjennom en 2 års lang longitudinell studie testet ved tre ulike tidspunkter, når barna i gjennomsnitt var 5, 6 og 7 år.

Ordforråd, grammatisk bevissthet og tidlige ordgjenkjenningsevner forklarte til sammen 86 % av forskjellene i leseforståelsesferdigheter ved 3. testing, altså når barna var ca. 7 år.

Grundigere analyse viste at senere leseforståelse var mer avhengig av ordforråd og grammatisk kunnskap enn kontekstuaavhengig ordgjenkjenning. Resultatene fra denne studien viste at utvikling av avkodning og leseforståelse i de 2 første årene med leseinstruksjon blir påvirket av ulike underliggende språklige faktorer. Avkodningsferdigheter viste seg å være avhengig av barnets fonologiske ferdigheter - spesielt bokstavkunnskap og fonemsensitivitet. Mens leseforståelse var mer påvirket av forskjeller i ordforråd og grammatiske ferdigheter (Muter m.fl., 2004: 675). Disse funnene samsvarer med resultatene i studien til Storch og Whitehurst (2002).

The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2005) var også interessert i å undersøke hvilke rolle muntlige språkferdigheter spiller i lesetilegnelsen. I deres longitudinelle studie, fulgte de 1137 amerikanske barn med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn fra de var 3 år til og med 3. klasse. De fant en sterk sammenheng mellom tidlig språk og utviklingen av leseforståelsesferdigheter, både direkte og indirekte (NICHD, 2005: 434). Resultatene deres var imidlertid litt annerledes enn resultatene til Storch og Whitehurst (2002). NICHD (2005) fant at muntlige språkferdigheter i barnehagealder direkte påvirket koderelaterte ferdigheter i 1. klasse, ikke indirekte ved å påvirke fonologisk bevissthet slik Storch og Whitehurst (2002) mente å finne. Spriket i resultatene gir rom for interessante tolkninger, og NICHD (2005) påpeker at det finnes flere mulige forklaringer på avvikene. Bl.a. kan måten ferdighetene ble testet spille inn. Storch og Whitehurst (2002) hadde flere tester av ordforråd enn andre muntlige språkferdigheter, og dette kan ha vært med

på å gjøre deres språkkomponent mer farget av barnas ordforråd enn den NICHD (2005) hadde. Utvalget til NICHD (2005) var i tillegg mer mangfoldig enn utvalget til Storch og Whitehurst (2002), og det kan dermed være at utvalget brukt i studiene i utgangspunktet var ulike, og det var kanskje med på å generere ulike resultater. Styrken på sammenhengen NICHD fant, var imidlertid svak ($\beta = 0,10$) (2005: 434). Dette kan komme av det store antallet deltakere i studien. Statistisk styrke blir bl.a. påvirket av utvalgsstørrelse, og et stort utvalg øker sannsynligheten for å få en signifikant sammenheng, selv når denne er svært svak (Lund & Christophersen, 1999: 106).

4.2 Hvilken påvirkning kan voksnes bruk av språk ha for utvikling av muntlige språkferdigheter hos barn?

Barn møter ulike former for språk i samhandling med voksne og dette kan påvirke deres språkutvikling. I det forrige kapittelet ble bl.a. forskjeller i dekontekstualisert språk og voksnes bruk av språk med barn identifisert som mulige forklaringer på forskjeller i språkforståelse. I denne delen vil dekontekstualisert språk og hvordan voksne snakker med barn bli undersøkt, og det vil bli drøftet hvilken påvirkning slikt språk kan ha på barns utvikling av muntlige språkferdigheter, spesielt ordforråd. Hjemmet er en viktig arena for tilegnelse av språklige ferdigheter og for hva slags språk barnet kommer med til barnehagen. Hjemmemiljø kan også påvirke skoleutvikling, slik vi så i kapittel 3. Fokuset i denne oppgaven er imidlertid hva barnehagen og de ansatte kan gjøre for å styrke barns språk. Vektleggingen vil derfor være på hvilken rolle barnehageansatte kan spille i språkstimulering, selv om studier som har undersøkt samtaler mellom foreldre (hovedsakelig mødre) og barn også vil drøftes.

Det er vanskelig å finne studier som utelukkende undersøker sammenhengen mellom dekontekstualisert språk og ordforråd. Som regel er også andre mål på muntlige språkferdigheter inkludert. Man tenker at dekontekstualisert språk, ordforråd og grammatiske ferdigheter både påvirker hverandre, og blir påvirket av det samme. Møte med et rikt og avansert språk ser ikke ut til bare å påvirke evnen til dekontekstualisering, men også ordforrådet og grammatiske ferdigheter. Ulike interaksjoner barnet har, støtter ulike aspekter

ved barnets språkutvikling, men språk- og literacy utvikling ser ut til å være så sammenkoblet at støtte innenfor ett område også påvirker andre aspekter ved barnets språklige og litterære ferdigheter (Dickinson, 2001: 276).

Studien *Home-School study of language and development* (Snow, m.fl., 2001) er en longitudinell studie som fulgte 74 barn fra familier med lav inntekt, fra de var ca. 3 år, og til de gikk ut av ungdomsskolen. Forskerne fokuserte på barnas literacy utvikling, det vil si hvordan barn blir lese- og skrivekyndige. De var spesielt interessert i barnas erfaringer, hjemme og i barnehage, med utvidede samtaler (extended discourse). Dette er samtaler som krever at deltakerne utvikler en forståelse utover det som skjer her og nå. Og at de mestrer bruken av flere ytringer for å bygge en språklig struktur, slik man gjør ved forklaringer, narrativer og i late-som-prat (Snow, m.fl., 2001: 2). Som vi så i kapittel 3 har andre kalt slikt språk dekontekstualisert, situasjonsuavhengig og kontekstuavhengig.

Forskerne fant ulike kjennetegn ved kommunikasjonsstilen til førskolelærerne til barna som skårte høyt på *Early Childhood Environment Rating Scales* (ECERS) språkmålinger. Når de var sammen med barna individuelt eller i liten gruppe, brukte de flere lavfrekvente ord (mindre vanlige ord) i samtaler med barna, de snakket mindre selv og lyttet mer til barnas egne utsagn under frilek. Barnas kommentarer og språk ble utvidet, for eksempel ved å vise interesse, stille spørsmål som oppfordret barna til å klargjøre hva de mente, og de kommenterte positivt barnas innsats (Dickinson, 2001: 258-259). Også når barna var i større grupper fant forskerne egenskaper ved førskolelærernes kommunikasjonsstil som virket positivt inn på barnets språkutvikling. Dette gjaldt bl.a. at de analyserte bøkene når de leste for barna, og evnet å fange og holde på hele gruppens oppmerksomhet. De hadde også flere kognitivt utfordrende samtaler med barna, for eksempel ved å snakke om ideer eller om ords betydning. Hvordan førskolelærerne strukturerte tiden hadde også innvirkning på barnas senere vekst. Det var en positiv sammenheng mellom tiden førskolelærerne planla aktiviteter i liten gruppe og individuelt, og barnas utvikling (Dickinson, 2001: 260-261). De barna som viste god utvikling hadde flere aktiviteter i liten gruppe og individuelt med førskolelærer. Det ser ut til at tett oppfølging fra førskolelærere påvirker barns utvikling positivt. Dette er tankevekkende når man ser hvilken mangel det er på førskolelærere i norske barnehager.

Forskerne fant imidlertid at førskolelærerne var relativt ukonsekvente i sin kommunikasjonsstil i ulike settinger. En førskolelærer som brukte mange lavfrekvente ord i frilek, hadde ikke høyere sannsynlighet for også å gjøre det samme under måltidene. De fant

også at førskolelærere som ofte brukte én effektiv verbal strategi i en setting, ikke nødvendigvis brukte andre effektive strategier i samme setting, for eksempel både bruke lavfrekvente ord OG utvide barnas ytringer. Basert på disse resultatene, blir utfordringene for videre praksis å bevisstgjøre førskolelærere på sin kommunikasjonsstil, og hva som er en god kommunikasjonsstil i forhold til barns språkutvikling. Man må også få til en måte å overføre effektive kommunikasjonsstiler til flere av områdene man møter på i en barnehagehverdag.

Ansatte som hadde ekstra utdanning, brukte flere lavfrekvente ord under frilek, og engasjerte til flere analytiske samtaler under boklesing. De hadde også mer innbydende bokområder, som inviterte til leseaktiviteter, og fikk høyere språkskårer på ECERS. Det ser dermed ut til at hva slags utdanning de ansatte har, spiller en viktig rolle for hvordan de prater med barna i ulike settinger i løpet av dagen. Forskjeller i hvordan førskolelærerne forholdt seg til barna, planla tidsbruken, organiserte lokalet og støttet skriveaktiviteter så ikke bare ut til å være påvirket av utdanningsnivå, men også av institusjonelle, kulturelle og språklige variabler (Dickinson, 2001: 268). Forskerne vurderte mulighetene for at familiene og språkferdighetene til barna kunne påvirke samtalen i barnehagen og den lokale utformingen av rammeplanen. Det kan for eksempel være slik at foreldre med høyere inntekt og utdanning velger å sende barna sine til barnehager som vektlegger boklesing og bruk av variert vokabular. Foreldre kan også påvirke de ansatte ved å uttrykke ønsker om at barna deres skal lære seg visse kunnskaper og ferdigheter. Kanskje spesielt i private barnehager, hvor foreldre betaler mer for plassen enn i kommunale barnehager, kan personalet føle seg ekstra påvirket til å tilfredsstille foreldrenes ønsker. Hvorvidt dette faktisk var tilfelle undersøkte ikke denne forskningen. Dette vil muligens være mindre aktuelt i Norge, hvor forskjellene prismessig er mindre mellom kommunale og private barnehager, enn i amerikanske barnehager. Det vil imidlertid kunne tenkes at dersom de private barnehagene kan tilby bedre lønnsordninger og andre frynsegoder enn de kommunale barnehagene, vil de kunne trekke til seg flere førskolelærere, og dermed fremstå som mer attraktive for foreldre som vektlegger stor pedagogitet.

Home-School study of language and development er som sagt longitudinell, og forskerne fant positive og stabile korrelasjoner mellom språk- og literacyferdigheter i barnehagen, og barnas ferdigheter i 4. og 7. klasse. Den sterkeste sammenhengen fant de mellom barnets ordforråd i barnehagen og barnets ordforråd i 4. klasse. Ordforråd i barnehagealder var også sterkt korrelert med leseforståelse i både 4. og spesielt i 7. klasse. Resultatene fra denne studien viste at hvor stort ordforråd barn har i barnehagen kan være en sterk indikator for hvordan

ordforrådet og leseforståelsen deres vil være senere (Tabors, m.fl., 2001: 315). Forskerne fant også, når de så på påvirkning fra både hjem og barnehage, at en svært god barnehage, i en viss grad, kan kompensere for hjem som er svært dårlige på å støtte språk- og literacytilegnelse (Tabors, m.fl., 2001: 326). I hvert fall på områdene som ble testet i denne studien. Dette taler for at man bør fortsette å anbefale barnehage som et godt pedagogisk tilbud for barn, og at enkelte barnegrupper fortsatt bør prioriteres når barnehageplassene fordeles.

Home-School studien fant at førskolelærerne, i deres utvalg, engasjerte språklig sterke barn oftere i interaksjoner som fremmer langvarig utvikling. De gjorde det i mindre grad med barn som var språklig svake. Det kunne virke som de var mer opptatt av, for eksempel under en boklesing, å stille spørsmål som skulle sikre grunnleggende forståelse, enn å utfordre barna til å reflektere rundt historien (Dickinson, 2001: 269, 271). Barn som var språklig svake gikk dermed glipp av mange muligheter til å fremme språkutviklingen sin. Hvordan ser dette ut i norsk barnehage? Glemmer personalet der å kognitivt utfordre de barna de vurderer som språklig svake? Fokuserer de heller på å sikre en enkel forståelse? Eller utfordres barna uavhengig av språknivå?

Aukrust (2008) undersøkte i en norsk studie hvordan visse aspekter ved samtaler i klasserommet kunne påvirke elevenes muntlige språkferdigheter (målt ved reseptivt ordforråd og lytteforståelse) og literacy ferdigheter (målt ved de koderelaterte ferdighetene - fonologisk sensitivitet og bokstavkunnskap). Hun analyserte samtaler i 1.klasse, som foregikk i hele gruppen, og undersøkte antall: ord, typer ord, utfordrende samtaler og samtaler om språk. Hun fant at antall ord, typer ord og utfordrende samtaler påvirket barnas muntlige ferdigheter, men hun fant ingen sammenheng mellom samtalen i klasserommet og koderelaterte ferdigheter. Heller ikke antall samtaler om språk hadde sammenheng med koderelaterte ferdigheter. Både tettheten av ulike typer ord og utfordrende samtaler kunne forklare mer av forskjeller i elevenes reseptive ordforråd enn utdanningen til mødrene deres (Aukrust, 2008: 309).

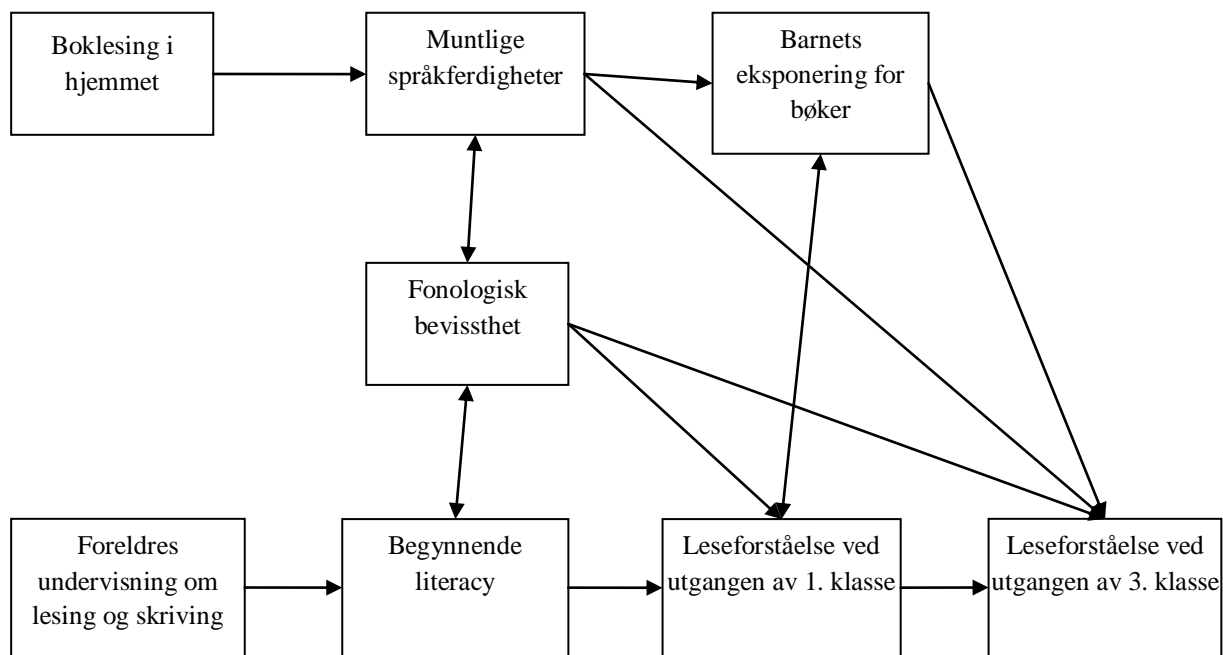
Aukrust (2008) påpeker noen begrensninger ved denne studien. Utvalget var lite (kun 26 barn) og designet var kryss-seksjonelt, med de begrensninger det medfører. Elevene ble bl.a. kun testet én gang, og retningsproblemet kan dermed være aktuelt. Vi vet ikke om elevenes muntlige språkferdigheter påvirket samtalen i klassen, eller om samtalen i klassen påvirket elevenes muntlige språkferdigheter. Aukrust (2008) fant som sagt ingen sammenheng mellom samtaler om språk og koderelaterte ferdigheter. Dette kan være fordi hun kun undersøkte samtaler som foregikk i gruppesettinger. Barna kan være eksponert for andre former for

samtaler i andre settinger som er mer støttende i forhold til tilegnelse av koderelaterte ferdigheter. Kanskje tradisjonell tavleundervisning er mer brukt når elevene skal lære å knekke lesekoden? Måten samtaler om språk ble identifisert på, var i tillegg svært bred og inkluderende. Aukrust mener at dersom fokuset hadde vært smalere i forhold til en bestemt type samtale, kunne man kanskje ha funnet en sammenheng mellom samtaler om språk og koderelaterte ferdigheter (2008: 309).

Lærerne senket kravene for de elevene som var svake språklig når språklige bidrag var nødvendige, og aksepterte og tok hensyn til deres motvilje for å snakke foran hele klassen (Aukrust, 2008: 311). Dette samsvarer med funnene *Home-School* studien. I likhet med *Home-School* studien fant Aukrust (2008) at det ikke var forenklet språk og samtaleformer som var mest utviklingsstøttende, men et utfordrende, rikt og variert språk. De klasserommene som tilbød dette støttet bedre elevenes muntlige språkferdigheter (Aukrust, 2008: 310). Det ser imidlertid ut til at de elevene som kunne profittert mest på slik støtte ikke var de som fikk det.

At barn som får erfaring med et rikt ordforråd og utfordrende samtaler viser bedre utvikling i sine muntlige språkferdigheter, men ikke i sine koderelaterte ferdigheter, er i overensstemmelse med resultatene i Sénéchal og LeFevre (2002) sin studie.

Sénéchal og LeFevre (2002) gjorde en kohort-sekvensiell studie med 168 barn, hvor de undersøkte relasjonene mellom tidlige literacyerfaringer i hjemmet, muntlige språkferdigheter (målt ved reseptivt ordforråd og lytteforståelse), begynnende leseferdigheter og leseforståelse. Barna, og deres familier, ble fulgt fra barna var 4 år og gikk i barnehage, til de gikk ut av 3. klasse. De to barnehagekohortene ble testet i barnehagealder og i slutten av 1. klasse, mens skolekohorten ble testet i 1. klasse og i slutten av 3. klasse. Literacyerfaringer i hjemmet, ble målt ved barnets eksponering for boklesing, og i hvilken grad foreldrene oppga at de underviste barna sine direkte om lesing og skriving. Funnene fra studien vises i figuren under:



Figur 3. Forholdet mellom tidlige literacy erfaringer i hjemmet og barnets senere ferdigheter. Etter Sénéchal og LeFevre, 2002: 456.

Pilene i figuren viser sammenhengene som var statistisk signifikante, etter at det ble kontrollert for variabler som nonverbal intelligens, alder, foreldrenes utdanning og skrifteksponering. Figuren viser at det var tydelige sammenhenger mellom tidlige literacyerfaringer og senere lesing. Ulike typer literacyerfaringer førte imidlertid til ulike resultater. Boklesing påvirket barnas reseptive språkutvikling, mens foreldrenes undervisning om lesing og skriving påvirket barnas begynnende literacyferdigheter. Slik begynnende literacy medierte barnas lesing i 1. klasse, mens forholdet mellom boklesing i hjemmet og lesing i 3. klasse var mediert av barnets muntlige språkferdigheter i førskolealderen (Sénéchal & LeFevre, 2002: 455). Dette er i tråd med "the simple view of reading", hvor språkforståelse blir mer viktig når barnet har lært å avkode. Studien til Sénéchal og LeFevre (2002) har trolig kun fanget visse aspekter ved de ulike uformelle literacy erfaringene barn har. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatet. Det kan f.eks. være at kvaliteten, kvantiteten og de ulike formene for interaksjoner mellom foreldre og barn i boklesingsaktiviteter, ikke tydelig nok er fanget opp og skilt fra hverandre (Sénéchal & LeFevre, 2002: 456). Det kan også ha vært andre variabler, som det ikke er kontrollert for, som har påvirket resultatet, f.eks. barnets interesse for bøker.

Funnene fra denne studien tyder på at eksponering for bøker i hjemmet har en viktig indirekte rolle i utviklingen av leseferdigheter. Boklesing støtter barnets muntlige språkferdigheter, og muntlige språkferdigheter viser (i denne studien) en sterk sammenheng med senere leseforståelse. En implikasjon fra denne studien kan dermed være å anbefale foreldre og ansatte i barnehager å fokusere på boklesing og boklesings støttende funksjon for senere leseforståelse. Hvor effektiv boklesing og boklesingsintervensjoner egentlig er, vil undersøkes i neste kapittel.

Andre studier har også undersøkt språket mellom foreldre og barn, og differensiert mer, enn det Sénéchal og LeFevre (2002) gjorde, mellom ulike former for samtaler som blir benyttet i ulike samhandlinger og situasjoner.

Weizman og Snow (2001) undersøkte samtaler mellom mødre og barn under flere ulike settinger (bl.a. måltider, boklesing og lek), og undersøkte sammenhengen mellom karakteristikker ved dette språket og barnets ordforråd i førskolealder og 2. klasse. Mødrenes språk ble analysert og kategorisert i forhold til kvantitet – antall ord de brukte – og kvalitet – bruken av avanserte, lavfrekvente ord. Ord Beck og McKeown (2007) ville kalt Tier 2 ord. Dette førte til to hovedfunn. Det første var at det var store ulikeheter i forhold til hvor mange ord barna fikk høre. Og det andre var at forskerne fant en sterk sammenheng mellom eksponering for lavfrekvente ord under måltid- og lekesamtaler og senere vokabularskårer. Dette var tilfelle selv om barnet fikk høre få lavfrekvente ord.

Mødrene produserte generelt få avanserte ord, og når de gjorde det, var det større sannsynlighet for at de gjorde det under måltider og lek, enn ved boklesing. Når de brukte slike ord, var det i tillegg større sannsynlighet for at de forklarte ordene, og slik støttet barnets læring. Det var imidlertid store forskjeller fra barn til barn hvor mange ord, også avanserte ord, de hørte. Dette er viktige funn når man tenker på den utviklingen, og de ulikhetene dette kan skape over tid. De barna som hører flest avanserte, lavfrekvente ord, og får støtte i å forstå dem, vil ha større sannsynlighet for selv å utvikle et godt ordforråd, og senere, en god leseforståelse (Weizman & Snow, 2001: 276). Studien til Weizman og Snow (2001) viste altså at det ikke bare er viktig hvor mange ord barn hører, men også kvaliteten på disse ordene, og støtte i å forstå dem. Dette bekreftes også av andre studier (for eksempel Hoff, 2006; Biemiller, 2006). Ulik tidlig eksponering kan dermed være med på å opprettholde Matteus-effekten (Stanovich, 1986), og bidra til å skape ulikheter mellom barn allerede før de har begynt på skolen. Kan barnehagen være med å utjevne slike språkforskjeller? Barn som

hjemme hører få avanserte, lavfrekvente ord har kanskje i en barnehage med kvalifiserte, engasjerte voksne mulighet til å utvikle sitt ordforråd? Eller vil økt fokus på dette i barnehagen være med å forsterke eller vedlikeholde forskjellene mellom barn? Dvs. at barn som hører slike ord hjemme OG i barnehagen, har mulighet til å øke sitt vokabular mer enn de som kun får slik ordstimulering i barnehagen?

Weizman og Snow (2001) fant også at mødre brukte flere avanserte ord under måltider og i lek enn ved boklesing. Hvorfor var det slik? En mulig forklaring kan være at mødre i denne studien hadde lav sosioøkonomisk bakgrunn. Som vi så i kapittel 3 kan slik bakgrunn ha betydning for hvordan man snakker til, og leser, for barn. Det kan også være at boklesing ikke var en prioritert aktivitet i disse familiene, og at forskerne dermed hadde et svakere grunnlag for å analysere språket i slike situasjoner. En eventuell sammenheng med senere vokabularskårer kan dermed også ha blitt svakere. Foreldreutvalget i studien til Sénéchal og LeFevre (2002) hadde trolig høyere sosioøkonomisk bakgrunn, og dette kan ha vært med på å forklare hvorfor boklesing i denne studien hadde en sterkere sammenheng med barnas muntlige språkferdigheter.

Leseforståelse, ble ikke testet under denne studien, men forskerne går ut i fra, gitt den sterke sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse funnet i andre studier (f.eks. Biemiller & Slonim, 2001), at de barna med et godt utviklet vokabular vil utvikle god leseforståelse (Weizman & Snow, 2001: 278). Grunnet studiens korrelasjonelle design kan vi imidlertid ikke være sikre. Som vi har sett under gjennomgangen av andre studier i dette kapittelet, kan det være andre viktige tidlige muntlige språkferdigheter som kan være med å påvirke senere leseforståelse mer enn ordforråd alene. Forskerne ser ut til å være enige om at språkforståelse er viktig for senere leseforståelse, og at ordforråd er en viktig del av språkforståelse. De er derimot usikre på hvor stor del ordforråd alene kan forklare senere leseforståelse.

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet er det presentert korrelasjonell forskning som viser hvilke muntlige språkferdigheter i førskolealder som påvirker senere leseforståelse. Ut fra problemstillingen: *I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse?* ser det ut til at grammatiske ferdigheter, lytteforståelse og ordforråd er spesielt viktige områder for

leseforståelse. Boklesing, og foreldre og førskolelæreres bruk av språk, gjennom kognitivt utvidede samtaler og avanserte lavfrekvente ord, ble også identifisert som viktige erfaringer for utvikling av senere ordforråd, og mest sannsynlig andre muntlige språkferdigheter. Det kan dermed ha betydning for senere leseforståelse.

Studiene har vist at muntlig språkferdigheter er spesielt viktig etter den tidlige tilegnelsen av leseferdigheter, selv om noen også mener å finne at muntlige språkferdigheter påvirker tidlige koderelaterte ferdigheter.

Neste kapittel vil undersøke effekten av ulike språkstimulerende intervensjonsprogrammer. Jeg vil først gå gjennom ulike meta-analyser for å kartlegge og undersøke hovedtendensene på feltet. Deretter vil jeg drøfte ulike språkstimulerende intervensjoner. Først intervensjoner som ved å forsterke barnets muntlige språkferdigheter forsøker å påvirke leseforståelsen. Så intervensjoner som gjennom boklesing forsøker å påvirke barnets ordforråd

5 Hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?

Dette kapittelet vil forsøke å besvare oppgavens andre del av problemstillingen: *...hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?* For å kunne svare på dette, undersøkes ulike eksperimentelle studier. Eksperimentelle studier er, som vi så i kapittel 2, gode når vi skal identifisere mulige kausale forhold. Dette er fordi man kan kontrollere for ytre, forstyrrede variabler og fordi man manipulerer én eller flere uavhengige variabler. Ofte kan en eksperimentell studie ta form som en treningsintervensjon, hvor ulike utvalg deltar i ulike undervisningsopplegg.

De utvalgte intervensjonene, går ut på trening av muntlige språkferdigheter, som antas å være viktige for senere leseforståelse. I kapittelet vil først ulike meta-analyser brukes for å kartlegge og vise hovedtendensene på feltet. Meta-analyser kan imidlertid være lite detaljerte og generelle, og for å få en nærmere beskrivelse av hvordan en intervensjon kan være, vil enkeltintervensjoner beskrives. Enkeltstudier kan gi oss større teoretisk dybde og avsløre mekanismer som ligger bak sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter og leseforståelse. Disse intervensjonene kan deles inn i to grupper. Intervensjoner som gjennom språkforsterkende trening forsøker å påvirke leseforståelse, og intervensjoner som via boklesing forsøker å positivt påvirke muntlig språkferdigheter (spesielt ordforråd). Med boklesing menes situasjoner hvor bøker blir lest høyt av førskolelæreren, og barnet deltar med å forstå ukjente ord og som medforteller av historien. Jeg velger å ikke bruke begrepet høytlesing, fordi jeg oppfatter at høytlesing har et element av passivitet i seg og jeg ønsker å fremheve barnets aktive deltakelse i lesingen. Dette fordi samspillet og dialogen med barnet ser ut til å være det mest læringsfremmende i lesing av bøker for barn (Olaussen, 1996: 96)

For å besvare oppgavens problemstilling, og for å kunne påvise en kausal sammenheng, hadde det optimale vært eksperimentelle studier, der et tilfeldig utvalg blir tilfeldig fordelt, og gitt trening i grammatiske ferdigheter, dekontekstualisert språk, lytteforståelse og ordforråd i førskolealder. Leseforståelse skulle vært kontrollert for i førskolealder og siden målt i skolealder. Utvalget skulle vært målt opp mot en kontrollgruppe, som også var målt på de samme tidspunktene. Dette så vi i kapittel 2 ville vært optimalt for å påvise kausale forhold.

Slike studier finnes det imidlertid svært få, om noen av. De fleste eksperimentelle studier ser på endringer i disse ferdighetene først i skolealder. Bl.a. fordi leseforståelse er vanskelig å måle i barnehagealder, fordi de færreste barn ikke har lært å avkode ennå. Vi mangler altså studier som direkte undersøker effekten av stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehagealder på leseforståelse i skolealder.

Jeg vil i min oppgave vise til både ekte og kvasi-eksperimentelle studier. Som vi så i kapittel 2, er hovedforskjellen mellom slike design graden av kontroll over andre, ytre variabler. Ekte eksperimentelle design fordeler forsøksindividene tilfeldig over de ulike forsøksbetingelsene, og eventuelle ukjente tredjevariabler vil da også bli tilfeldig fordelt. Det vil det ikke bli i kvasi-eksperimentelle design, fordi man ikke fordeler deltakerne tilfeldig på de ulike programmene. En likhet mellom de to designene er at de begge bruker intervensjon og manipulasjon av uavhengig variabel (-er) (Lund, 2002c: 219).

Studier bruker begrepet effektstørrelse (effect size), både om hvor stor differansen mellom to gruppegjennomsnitt er, og om styrken på korrelasjonen mellom to variabler. I denne oppgaven vil effektstørrelse bli brukt om korrelasjonen mellom to variabler, mens målet på differansen mellom to gjennomsnitt vil bli kalt effektdifferanse. Den korrelasjonelle forskningen som ble presentert i kapittel 4 brukte Pearsons r for å uttrykke effektstørrelsen mellom variabler. I eksperimentelle studier, brukes som oftest Cohens d for å vise effektdifferanser mellom gruppegjennomsnitt. Begge disse skalaene er standardisert. Cohen foreslo at verdiene 0,20, 0,50 og 0,80 skulle representere henholdsvis liten, medium og stor effekt (referert i Christophersen, 2002: 305). Ulike forskningsmiljøer praktiserer dette imidlertid noe ulikt. Cohens d er brukt som mål på effektdifferanse hvis ikke annet er oppgitt. d -verdien regnes som statistisk signifikant hvis $p \leq 0,05$. Det betyr at hvis $p \leq 0,05$ kan man med rimelig sikkerhet si at en effekt faktisk er til stedet, og ikke til stedet grunnet tilfeldigheter. Dette er imidlertid i stor grad avhengig av størrelsen på utvalget.

5.1 Effekten av språkstimuleringstiltak i førskolealder på muntlig språkferdigheter

Meta-analyser kan være nyttige for å få et helhetlig bilde av et fagområde, spesielt når det er omfattende, og for å oppsummere hovedtendenser på et felt (Melby-Lervåg, 2011: 49). Jeg vil

derfor nå diskutere meta-analysen til NELP (2008), og se hvorvidt språkstimuleringstiltak i førskolealder kan forbedre muntlige språkferdigheter.

NELP (2008) hadde visse kriterier for å inkludere en studie i sine analyser. Studiene måtte være utført på barn i alderen 0-5 år, og ha brukt et design, som ville tillate at resultatene fra intervensjonen kunne sammenlignes med resultatene fra en annen intervensjonsgruppe eller kontrollgruppe. Designet kunne enten være ekte eller kvasi-eksperimentelt. Totalt 27 studier tilfredsstilte disse kravene. Av disse igjen var det 19 som hadde muntlige språkferdigheter som et eget mål. Studiene var imidlertid svært ulike og varierte i forhold til hvordan muntlig språk ble målt, intervensjonslengde, og alderen på barna som deltok. Resultatet fra meta-analysen viste imidlertid at språkforsterkende intervensjoner forbedret barnas språkutvikling. NELP klassifiserte effektdifferanser litt annerledes enn Cohen (1992), og regner effektdifferanser under 0,30 som svake, mellom 0,50 og 0,79 som moderate og over 0,80 som sterke (2008: 16). Den gjennomsnittlige effektdifferansen til studiene var 0,63, og dette regnes som en moderat sterk effekt (NELP, 2008: 214).

Studiene hadde ulike mål for hvilke muntlige språkferdigheter ble målt, men kan grovt kategoriseres i 2 grupper. Den første gruppen hadde hovedfokus på å forsterke ulike former for språkforståelse (kalt sammensatt språkforståelse), og den andre fokuserte på å forsterke ordforråd. Kategorien sammensatt språkforståelse, besto av studier som studerte intervensjoners effekt på ulike språklige områder, for eksempel ekspressivt ordforråd, lytteforståelse og fonembevissthet, i tillegg til mer sammensatte mål for muntlige språkferdigheter, som muntlig språk og språkferdigheter (ikke ytterligere spesifisert). Metodene som ble brukt til gjennomføringen av oppleggene varierte, fra direkte undervisning til interaktiv lek mellom voksen og barn. Studiene med fokus på styrking av ordforråd varierte også. Effekten av disse treningsintervensjonene ble målt ved å undersøke barnets ekspressive eller reseptive ordforråd. Resultatene fra de ulike intervensjonsprogrammene oppsummeres i tabellen under:

Intervensjon	Gjennomsnittlig <i>d</i>	Antall studier	<i>p</i> =
Sammensatt språkforståelse	0,80	8	<0,0002
Styrking av ordforråd	0,54	10	<0,0002

Tabell 3. Effektdifferanse til ulike typer språkforsterkende intervensjoner. Etter NELP, 2008: 216.

d = Cohens d ; p = sannsynlighet (probability)

Resultatet viser at intervensjonene som fokuserte på sammensatt språkforståelse hadde en sterk gjennomsnittlig effektdifferanse ($d=0,80$). Styrking av ordforråd viste også en moderat effektdifferanse ($d=0,54$). Styrking av ordforråd alene så altså ikke ut til å ha like stor effekt som når andre variabler ble inkludert. NELP (2008) påpeker at dette resultatet kan komme av de strenge kriteriene for å inkludere studier i analysen. Med andre kriterier kunne resultatet vært annerledes (NELP, 2008: 215).

Forskerne i NELP (2008) påpekte at likheter og forskjeller mellom studiene var vanskelig å oppdage grunnet begrensede beskrivelser av de ulike intervensjonene. Det var dermed vanskelig å avgjøre om én type intervensjon var mer vellykket enn andre. Intervensjonene overlappet i tillegg ofte når forskerne forsøkte å gruppere dem. Dette gjorde det vanskelig å avgjøre uavhengige effekter i de ulike studiene (NELP, 2008: 217). Noen differensieringer var imidlertid mulige å gjøre. bl.a. mellom hvilken aldersgruppe intervensjonen var ment for. Resultatene oppsummeres i tabellen under:

Alder	Gjennomsnittlig d	Antall studier	p =
3,5-5 år	0,54	15	<0,0001
0-3 år	1,07	4	0,0006

Tabell 4. Effektdifferanse for språkforsterkede intervensjoner i forhold til alder. Etter NELP, 2008: 218

d = Cohens d ; p = sannsynlighet (probability)

Forskerne fant at de intervensjonene som rettet seg mot barn under 3 år var mer effektive enn de som var rettet mot eldre barn. Effektdifferansene for begge grupper var signifikante, men effektdifferansen til studiene hvor barnegruppen var 0-3 år var betydelig høyere enn for studier hvor barnegruppen var mellom 3,5 og 5 år. Dette kan tyde på at tidlig språktrening kan gi flere fordeler enn senere språktrening, og at tidlig intervensjon har større effekt på å forsterke barns muntlige språkferdigheter.

Meta-analysen viste at trening på språk har effekt, og kan være med å påvirke barns muntlige språkferdigheter. En bredere fokusering på muntlige ferdigheter ser ut til å ha større effekt enn intervensjoner som kun fokuserer på styrking av ordforråd. Analysen viste også at jo tidligere i barnehagen man gjennomfører intervensjonen, jo bedre utbytte har barna av den. Når det gjaldt studier på små barn synes datagrunnlaget å være noe tynt med få studier. Dette er en svakhet fordi enkeltstudier av varierende kvalitet kan ha påvirket den gjennomsnittlige effektdifferansen. Effekten kan dermed ha blitt høyere enn den ville vært med flere studier. Mange av studiene som ble inkludert i meta-analysen brukte enkle pretest-posttest design, og det kom ofte ikke tydelig frem om gruppene som ble målt i utgangspunktet, var like eller ulike (NELP, 2008: xii).

Studiene brukte ulike tester for å måle de ferdighetene, og det kommer ikke klart frem om forskerne i NELP tillot både standardiserte og spesialiserte tester. Med spesialiserte tester menes tester som er utviklet spesielt for det enkelte studie. De vil ofte inneholde ord som er brukt i treningsprogrammet. Det er dermed usikkert om resultatene kommer fra treningsintervensjonen eller om de kan være påvirket av egenskaper ved måleinstrumentet. Spesialiserte tester har en tendens til å fange større intervensjonseffekter enn standardiserte tester, bl.a. fordi de oftere inneholder ord treningsintervensjonen har fokusert på (Elleman, m.fl., 2009: 34). Det er derfor av interesse hva slags test som ble benyttet.

NELP (2008) har ikke med et eget mål for leseforståelse, og vi kan dermed ikke si noe om hvilken intervensjon som har størst effekt for senere leseforståelse. Vi kan kun si noe hvilke intervensjoner som har størst effekt i forhold til de språkmål som var inkludert i studien. Som vi så i forrige kapittel ser det ut til at muntlige språkferdigheter kan forklare senere leseforståelse. Det er derfor grunn til å tro at en intervensjon som forbedrer muntlige språkferdigheter, også vil kunne forbedre senere leseforståelse. Dette har imidlertid ikke NELP (2008) undersøkt direkte. Studiene NELP (2008) brukte er rettet mot unge barn, og til tider svært unge barn. Et gyldig og pålitelig mål av leseforståelse hos barn, som ikke har begynt med lesingens tekniske aspekt, avkoding, er ikke mulig å få til, fordi barna ikke har lært å avkode ennå.

5.2 Effekten av språkstimuleringstiltak i skolealder på senere leseforståelse

Elleman, Lindo, Morphy og Compton (2009) gjorde en meta-analyse hvor de undersøkte intervensjonsstudier med fokus på vokabularinstruksjon, og hvordan slike treningsstudier har effekt på ordforråd og leseforståelse. De skilte mellom intervensjoner som brukte standardiserte og spesialiserte tester. Dette gjorde de for å undersøke hvor mye testen man bruker for å måle resultatene har å si for intervensjonenes effekt. De fokuserte på barn fra 1.klasse og helt opp i slutten av ungdomsskolen. Studiene de inkluderte fokuserte enten på å øke ordforrådet eller økning i den generelle leseforståelsen. Metoden de brukte var en form for vokabularinstruksjon i klasserommet. De studiene som brukte standardiserte tester varte i gjennomsnitt lengre, inneholdt flere fokusord, og fokuserte mer på å øke generell ordkunnskap, enn de studiene som brukte spesialiserte tester. Elevene i studiene var enspråklige (engelskspråklige), og både studier som studerte barn med kjente lesevansker og barn med normal leseutvikling ble inkludert i meta-analysen. De inkluderte også studier hvor elevene ikke skulle lese, men lytte til en tekst og deretter svare på spørsmål. Slike tester måler egentlig ikke leseforståelse, men lytteforståelse. Dette svekker den indre validiteten, fordi man måler sammenhengen mellom ordforråd og lytteforståelse, ikke mellom ordforråd og leseforståelse, som er det man egentlig er interessert i. Det er uklart hvor mange studier dette gjaldt. Studiene måtte, i likhet med kriteriene NELP (2008) hadde, enten ha ekte eller kvasi-eksperimentelt design, og en form for kontrollgruppe. 37 studier tilfredsstilte disse kravene og ble tatt med i analysen.

Resultatene fra meta-analysen viste at vokabularinstruksjon var en effektiv måte å øke elevenes leseforståelse når det ble målt med spesialiserte tester ($d=0,50$), men mindre effektive når målingen ble foretatt med standardiserte tester ($d=0,10$). Kun effektdifferansen ved bruk av spesialiserte tester var signifikant. Når man målte elevenes økte ordforråd fant man at vokabularinstruksjon hadde effekt ved bruk av spesialiserte tester ($d=0,79$). Det var fortsatt en effekt dersom man brukte standardiserte tester, men effekten var svakere ($d=0,29$). Effektene var i begge tilfeller statistisk signifikant.

Effekten på leseforståelse var større der eleven hadde en kjent lesevanske ($d=1,23$), enn der eleven ikke hadde det ($d=0,39$). En slik forskjell fant man ikke på resultatene for ordforråd. Begge gruppene økte sitt ordforråd, elever med kjent lesevanske 0,84, og elever med normal

leseutvikling 0,79. Dette var resultatene med bruk av spesialiserte tester. Ingen av studiene brukte standardiserte tester for å undersøke resultatene til elever med lesevansker. Funnene fra meta-analysen til Elleman m.fl. kan oppsummeres slik:

Målt:	Standardiserte tester			Spesialiserte tester, alle elevene			Spesialiserte tester, normal leseutvikling			Spesialiserte tester, lesevanske		
	<i>d</i>	<i>p</i>	k	<i>d</i>	<i>p</i>	k	<i>d</i>	<i>p</i>	k	<i>d</i>	<i>p</i>	k
Leseforståelse	0,10	0,08	16	0,50	<.01	28	0,39	<.01	23	1,23	<.01	5
Ordforråd	0,29	<.01	14	0,79	<.01	22	0,79	<.01	18	0,84	0,002	4

Tabell 5. Effekter etter vokabularintervensjoner. Etter Elleman m. fl., 2009: 31

d = Cohens *d*; *p* = sannsynlighet (probability); k = antall studier

Funnene fra spesialiserte tester tyder dermed på at vokabulartrening kan øke leseforståelse hos elever, spesielt de elevene med en kjent lesevanske. Det må imidlertid påpekes at flere av studiene gjort med elever med lesevansker var utført av samme forskningsteam. Egenskaper ved intervensjonenes design, utvalg, implementering eller testing kan dermed ha påvirket resultatene. Det er dermed ikke sikkert man ville fått samme resultater dersom man forsøkte å gjenskape studiene.

Elleman og de andre forskerne (2009) kunne, i likhet med forskerne i NELP (2008), ikke anbefale én bestemt type intervensjon. Intervensjonene var så varierte når det kom til metode, mål og egenskaper ved elevene, at det ikke var mulig å avgjøre hvilken av intervensjonene som hadde best effekt på leseforståelse. Hvor mye tid som ble brukt på de ulike programmene varierte, fra 1 år til under 15 timer. Meta-analysen kan dermed kritiseres for å tillate for store spenn i tiden brukt på intervensjon. Dette er spesielt viktig fordi hvor mye tid man bruker på treningen har vist seg å ha påvirkning på effekten av opplegget (Clarke, m.fl., 2010). Den

eneste tendensen forskerne klarte å finne, var at de intervensjonene som aktivt brukte diskusjoner, hadde en større effektdifferanse på målingene av ordforråd (Elleman m.fl., 2009: 35).

Meta-analysen var derfor vanskelig å gjennomføre pga. manglende, grundige beskrivelser av studiene. Det kom ikke alltid tydelig frem hvordan ferdighetene var målt, og om det faktisk var samme ferdighet som var målt på tvers av studiene. Begrepene kan være operasjonalisert ulikt, og som vi så i kapittel 2, kan det være en trussel mot studiens begrepsvaliditet. Fordi svært mange av studiene i tillegg brukte spesialiserte tester kan det svekke forskningens ytre validitet, fordi man ikke med sikkerhet fastslår at økningen i leseforståelse og ordforråd ville vært den samme med andre ord. Hovedvekten av studiene var i tillegg gjort på elever i 3 til 5. klasse og mer forskning, på både eldre og yngre barn, er derfor nødvendig før man kan generalisere resultatene.

Den totale positive effekten av vokabularintervensjonene på leseforståelse gjør allikevel at forskerne fremhever viktigheten av å lære elever nye ord for å styrke deres forståelse av tekst, spesielt for elever med lesevansker (Elleman m.fl., 2009: 37). Selv om en positiv effekt på ordforrådet er vanskelig å fange opp av standardiserte tester, betyr det ikke at vokabularintervensjoner er bortkastet. Om så elevene kun forbedrer sitt ordforråd i forhold til de tekstene det er jobbet med, er det verdt det. De vil ha økt sitt ordforråd, og det er viktig både i forhold til videre utvikling av ordforrådet og utviklingen av andre muntlige språkferdigheter. Standardiserte tester vil uansett fange opp vekst fra korttidsintervensjoner, selv om testene blir forbedret (Elleman, m.fl., 2009: 33-34).

Et spørsmål man kan stille seg er om effekten av intervensjonene ville vært større dersom intervensjonene hadde fokusert på andre muntlige språkferdigheter, som grammatikk, lytteforståelse og dekontekstualisert språk, i tillegg til vokabular? Meta-analysen til NELP (2008) viste nettopp at intervensjoner med et bredere, mer sammensatt, mål på språkforståelse hadde større effekt enn treningsprogram som kun fokuserte på ordforråd. Gjennomgangen av korrelasjonelle studier i kapittel 4 viste også at et bredere mål på språkforståelse kunne forklare mer av senere leseforståelse, enn mål på ordforråd alene. Gitt disse resultatene er det grunn til å spekulere i om intervensjoner med fokus på språkforståelse kan ha større effekt på leseforståelse, enn intervensjoner med fokus på vokabular.

Meta-analyser alene kan, som nevnt tidligere, gi et for lite detaljert bilde av hvordan språkforsterkende intervensjoner kan gjennomføres. Jeg vil derfor nå diskutere ulike intervensjoner nærmere, og undersøke hvordan en slik språkforsterkende intervensjon kan være. Enkeltintervensjoner kan være med på å gi oss en større teoretisk dybde, ved at man kan kontrollere for ulike variabler, og dermed si noe om hvor mye de ulike variablene kan forklare. Man kan også undersøke om det er ulike variabler som medierer andre. På den måten kan bilde av fenomenet bli både rikere og dypere. Jeg vil først undersøke intervensjoner med et bredere fokus på å trene muntlige språkferdigheter, og deretter intervensjoner som, via boklesing, har som mål å styrke barnets ordforråd.

5.3 Språkforsterkende intervensjoner

Jeg har valgt ut noen studier som ser på ulike former for trening, i forsøk på å forsterke barnas muntlige ferdigheter. De har altså et bredere mål på språkferdigheter enn f.eks. intervensjoner som kun har som mål å styrke barnas ordforråd. Som meta-analysen til NELP viste i forrige kapittel, kan sammensatt språkforståelse forklare mer av forskjeller i senere leseforståelse enn ordforråd alene (2008: 74). Disse studiene kan tydeligere enn meta-analyser, vise oss hvordan og hvor mye ulike variabler påvirker, og hva det er ved intervensjonen som har effekt.

Bowyer-Crane, m.fl. (2008) undersøkte, gjennom et ekte eksperiment, effekten av to ulike, skolebaserte intervensjonsprogram, for barn med svake muntlige språkferdigheter ved skolestart – dvs. svakt ordforråd og svake verbale ferdigheter. Målet med studien var å undersøke og vurdere effekten av to tidlige intervensjonsprogram som skulle fremme ferdigheter, som ble vurdert viktige for leseforståelse. 152 språksvake elever ble, etter en språkscreening, valgt ut og tilfeldig fordelt på et av de to programmene. Det ene programmet, P+R (Phonology with Reading), ga trening i bokstav-lyd kunnskap, fonologisk bevissthet og aldersadekvate leseferdigheter. Det andre programmet, OL (Oral Language), ga trening i ordforråd, lytteforståelse, å trekke slutninger og lage narrativer. Barn begynner i Storbritannia tidligere på skolen enn vi gjør i Norge, derfor var gjennomsnittalderen til barna 4,09 år. Begge gruppene fikk 20 uker med daglig trening, enten i liten gruppe eller individuelt. De ble testet før, midt i, og etter intervensjonen, i tillegg til at de ble testet 5 måneder senere. Elevene ble testet med både standardiserte og spesialiserte tester.

Resultatene viste at begge programmene bedret aspekter ved muntlig språk og leseferdigheter hos barna, men de forbedret ulike aspekter. P+R programmet hadde moderat til sterk effekt på elevenes fonologiske bevissthet og avkodingsferdigheter, mens OL programmet viste moderat til sterk effekt på elevenes ordforråd og grammatiske ferdigheter. Disse effektene holdt seg i stor grad på samme nivå 5 måneder senere. Studien hadde ingen passiv kontrollgruppe så det er vanskelig å fastslå helt sikkert effekten av de ulike intervensjonene. Med passiv kontrollgruppe menes en gruppe som ikke har fått noen form for trening eller øving utover ordinær undervisning. Forskerne mente P+R gruppen kunne fungere som en aktiv kontrollgruppe, men fordi trening på avkoding kan påvirke leseforståelse er dette en mindre god kontrollgruppe. Forskerne testet imidlertid 564 av utvalgets klassekamerater på avkoding av enkeltord, 5 måneder etter intervensjonen var gjennomført, og sammenlignet de med intervensjonsgruppens resultater. 50 % av elevene i P+R gruppen skårte nå kun ett standardavvik under klassekameratens gjennomsnitt, og 7,1 % av elevene hadde over gjennomsnittlige skårer. Elevene i OL gruppen fortsatte å gjøre det dårlig, men de hadde heller ikke mottatt noe trening i avkodingsferdigheter. Klassekameratene, som nå fungerte som en passiv kontrollgruppe, ble ikke testet på ferdigheter knyttet til språkforståelse. Det er dermed usikkert hvor stor framgang elevene i OL gruppen hadde i forhold til dette.

Funnene fra denne studien tyder på at intervensjonsprogrammer kan være nyttige for språklig svake barn allerede fra de tidlige skoleårene. Bowyer-Crane, m.fl. (2008) foreslår at OL programmet kan innføres allerede før skolestart, for å redusere antall barn med risiko for utvikling av lesevansker, og at de som fortsatt har vansker etter skolestart kan tilbys en kombinasjon av begge programmene. På den måten kan de dra nytte av trening på både avkodingsferdigheter og språkforståelsesferdigheter (Bowyer-Crane, m.fl., 2008: 430).

En annen studie som fokuserte på å bedre barns leseforståelsesvansker ved å styrke deres språkforståelse, er studien til Clarke, Snowling, Truelove og Hulme (2010). Gjennom et ekte eksperiment evaluerte de 3 ulike måter man kan bedre barns leseforståelsesvansker. Med leseforståelsesvansker menes vansker med å forstå det man avkoder, men at avkodingen i seg selv er adekvat i forhold til alder. De hadde altså svak språkforståelse.

Barn fra 23 ulike skoler ble screenet i forhold til leseforståelsesvansker, og 160 barn, i 8-9 års alderen ved 20 ulike skoler, ble valgt til å være med. De ble tilfeldig plassert på 4 ulike intervensjoner. En gruppe fikk trening med spesielt fokus på tekstforståelse (TC), en annen fokuserte på muntlige språkferdigheter (OL), og en tredje gruppe fikk en kombinasjon av

disse to (COM). I tillegg var det en passiv kontrollgruppe, som kun fikk ordinær undervisning. TC gruppen fokuserte på metakognitive strategier, resiprok undervisning, å trekke slutninger og narrativer. All undervisning foregikk i forhold til skrevet tekst. OL gruppen fokuserte på ordforråd, muntlig resiprok undervisning, figurativt språk og muntlige narrativer. Resiprok undervisning handler om 4 strategier for å øke elevenes forståelse av det de leser eller hører. Strategiene er å oppklare ukjente ord, oppsummere, stille spørsmål og predikere hva som skjer videre i teksten (Palinscar, 2003: 101). Figurativt språk kan være regler, vitser, sammenligninger og metaforer. COM gruppen integrerte alle de 8 komponentene fra TC og OL programmene, men gikk gjennom treningskomponentene fortere enn de andre gruppene for å rekke alt. Hver intervensjon hadde 3 halvtimes økter hver uke i 20 uker. Gruppene ble testet med en kombinasjon av standardiserte og spesialiserte språktester før, under, rett etter og 11 måneder etter intervensjonene. Testene målte leseforståelse og ordforråd.

Alle gruppene forbedret sin leseforståelse i forhold til kontrollgruppen, men det var OL intervensjonen, dvs. gruppen som fokuserte på muntlig språk, som hadde størst effekt. Denne gruppen forbedret også leseforståelsen sin mest i perioden mellom posttest og testingen 11 måneder senere. Både OL og COM gruppen viste signifikant bedring i ekspressivt vokabular og leseforståelse, sammenlignet med kontrollgruppen. De statistiske analysene viste i tillegg at vokabular fungerte som en mediator for de forbedrede forståelsesferdighetene gruppene viste. Variasjoner i ordforrådskårer ved 3. måling kunne forklare all effekten av COM intervensjonen, og delvis effekten av OL intervensjonen på leseforståelse 11 måneder senere (4. måling). Elevene i COM gruppen brukte mindre tid på hver treningskomponent, og de brukte halvparten av tiden sin på samme opplegg som OL gruppen. Tiden man bruker på treningen ser altså ut til å spille en avgjørende rolle for hvordan effekt treningen har. Endring i leseforståelse kunne i stor grad forklares av størrelse på ordforråd. Økt ordforråd viste dermed god effekt på leseforståelse (Clarke m. fl., 2010: 1113).

En av grunnene til at COM intervensjonen ikke viste større effekt kan komme av problemer med implementeringen. Lærerne som skulle gjennomføre undervisningen hadde problemer med å få tid til alle komponentene de skulle gjennomføre, og undervisningen var til tider noe kaotisk. Barna som deltok i studien var i tillegg språklig svake, det samme gjelder barna i studien til Boywer-Crane m. fl. (2008). Det er dermed ikke sikkert barn med normal språkutvikling vil ha like stor effekt av en slik intervensjon, som barn som sliter med svak

språkforståelse. Eller kanskje de ville hatt enda større utbytte av det? Studiene kan ha generaliseringsvansker med resultatene fordi det er usikkert om effektene vil være de samme hvis barna ikke har en språkvanske. Det kan vi imidlertid ikke vite sikkert før vi har mer forskning.

I motsetning til studien til Bowyer-Crane m.fl. (2008) fokuserte ikke Clarke m. fl. (2010) på avkodingsferdigheter og trening på å forbedre disse. Primærvansken til deres utvalg var forståelsesvansker, og intervensjonenes fokus var å trene språkforståelse, ikke avkodning. Clarke m.fl. (2010) konkluderte med at leseforståelsesvansker (i hvert fall delvis) gjenspeiler underliggende svakheter i å bruke å forstå muntlig språk, og at språkforståelse kan forbedres gjennom tilpasset undervisning. De mener en implikasjon fra denne studien bør være at barn med svake muntlige språkferdigheter tidlig må identifiseres og få hjelp. Ikke bare hjelp til å bedre språkferdighetene deres, men også for å forebygge senere leseforståelsesvansker (Clarke m. fl., 2010: 1115).

Studiene var også ulike i forhold til barnas alder i utvalget. Bowyer-Crane og kollegaene (2008) undersøkte barn i 4 års alder, mens Clarke og kollegaene (2010) testet ferdighetene til elever som var 8-9 år. Intervensjoner kan altså implementeres fra barn er ganske unge, selv om enkelte deler av intervensjonene i Clarke m.fl. sin studie (2010) muligens må tilpasses for å kunne gjennomføres med yngre barn. Dette åpner for muligheten til å iverksette tiltak før vanskene blir for store, og som trolig vil ha en forebyggende effekt. Det er imidlertid uklart om intervensjoner med et mer direkte fokus på ordforråd (Clarke, m. fl., 2010), kan produsere samme effekt hos unge barn, som intervensjoner med fokus på muntlige språkferdigheter (Bowyer-Crane, m.fl., 2008). Vi vet i tillegg ikke om ordforråd hos yngre barn kan mediere senere leseforståelse på samme måte som hos eldre barn. Vi trenger forskning som følger barn fra barnehagen og inn i skolealder, for å se om trening på ordforråd i barnehage medierer senere leseforståelse.

5.4 Boklesingsintervensjoner

Som vi så i kapittel 4, viste studien til Sénéchal og LeFevre (2002) at barns erfaringer med boklesing påvirket deres muntlige språkferdigheter, som igjen kunne forklare senere leseforståelse. Meta-analysen til NELP tyder også på at boklesingsintervensjoner kan ha en

signifikant, positiv påvirkning ($d=0,57$) på barns muntlige språkferdigheter (2008: 155). Boklesing er i tillegg en aktivitet de fleste barnehager bruker, og som de fleste barn har et forhold til. Det er derfor valgt å undersøke hvilken effekt boklesingsintervensjoner har.

Som vi har sett tidligere, fant meta-analysen til NELP (2008) at mer komplekse muntlige språkferdigheter, som grammatiske ferdigheter, definerende ordforråd og lytteforståelse, og sammensatte mål på språkforståelse var bedre forklaringsfaktorer for senere leseforståelse enn ordforråd alene. Forskerne i NELP (2008) var derfor interessert i å undersøke om boklesingsintervensjoner hadde ulik effekt avhengig av hva som ble testet, sammensatt språkforståelse eller ordforråd. Det viste seg at effektdifferansen for intervensjoner som testet ordforråd nesten var dobbelt så stor i forhold til intervensjoner som testet sammensatt språkforståelse ($d=0,60$ vs. $d=0,35$) (NELP, 2008: 157). Boklesing hadde altså større effekt på ordforråd enn sammensatt språkforståelse.

Jeg har derfor valgt å fordype meg i studier om boklesing som har hovedfokus på å styrke ordforrådet alene. Den ene studien hadde et interaktivt fokus, dvs. at barnet aktivt deltar i lesingen. Slik boklesing kalles ofte dialogisk lesing (Whitehurst, m.fl., 1988), og man ønsker med en slik lesestil å fremme barnets aktive rolle i lesingen, fremfor passiv lytting. NELP (2008) fant at bokintervensjoner med et dialogisk fokus hadde høyere effektdifferanse enn bokintervensjoner uten slikt fokus (2008: 159).

Den andre studien undersøkte ulike metoder for å lære nye ord gjennom boklesing, og hvilken av disse metodene som hadde størst effekt på barnas ordforråd. Mange som jobber i barnehage er vant med å lese for barn, men ofte bærer denne formen for lesing preg av at den voksne leser høyt, mens barna sitter stille og hører på. Ved dialogisk lesing ønsker man å endre rollene, ved at barna er med å fortelle historien, like mye som den voksne. Den voksne går da inn i rollen som aktiv lytter, og stiller spørsmål, utvider barnas ytringer og oppfordrer til å beskrive historien mer detaljert og avansert (Whitehurst, m. fl.: 1988). Hargrave og Sénéchal (2000) var interessert i å undersøke om effekten boklesing (storybook reading) hadde på tilegnelse av ordforråd, var avhengig av hvor deltakende barna var i boklesingen. Forskerne testet om effekten var større når barna var aktive deltakere i boklesingen, og sammenlignet den med barn som var passive deltakere i en tradisjonell høytlesingssituasjon. 36 barn i alder 3-5 år med svakt ordforråd, ble trukket ut fra 2 ulike barnehager. Den ene barnehagen implementerte dialogisk lesing, mens den andre barnehagen opprettholdt sin gamle måte å lese for barna. Intervensjonene foregikk i grupper på 8 barn og 1 førskolelærer

og varte i totalt 4 uker. I løpet av intervensjonsperioden gikk gruppene gjennom og leste de samme bøkene to ganger. Alle barna ble testet på deres reseptive ordforråd før intervensjonene begynte, med bruk av en standardisert test. Førskolelærerne ble kurset i dialogisk lesing før oppstart, og de lærte ulike teknikker som de skulle bruke når de leste for barna. Disse teknikkene dreide seg om å stille hva, hvor, hvem, hvilken og hvordan spørsmål og å gi respons til barna. Å respondere på barna betydde både å gi muntlige tilbakemeldinger og være sensitiv i forhold til barnas ønsker og interesser. Muntlige tilbakemeldinger på barnas ytringer kunne bl.a. være å besvare et riktig svar med et nytt spørsmål, rose, oppmuntre og gjenta det barnet sa. I tillegg lærte førskolelærerne hvordan de skulle være sensitive overfor barna, og følge opp barnas blikk, gester og kroppsspråk. Når den voksne og barna var blitt bedre kjent med metoden, skulle førskolelæreren fortsette å stille åpne spørsmål og utvide barnas kommentarer. En viktig faktor som ikke måtte glemmes, var at boklesingen skulle være gøy.

Barna som ble utsatt for dialogisk lesing, forbedret sitt ekspressive ordforråd. Samme forbedring var det ikke hos barna, som ble lest for på vanlig måte. Selv om de lærte nye ord, fant man ingen signifikant økning i deres ekspressive ordforråd. Dataene viste for øvrig at det ikke var en statistisk økning mellom resultatene på pretest og posttest når det gjaldt reseptivt ordforråd, og dette gjaldt for begge gruppene. Det ekspressive og reseptive ordforrådet ble begge målt med standardiserte tester. Som vi har sett, kan standardiserte tester være mindre sensitive for endringer ved korttidsintervensjoner (Elleman, m.fl., 2009). Denne intervensjonen varte som sagt bare i 4 uker, og det regnes som relativt kort. Det kan være man hadde funnet en signifikant økning i ordforrådet deres, dersom man hadde brukt en spesialisert test. Ordforrådet til barna i utvalget lå i gjennomsnitt 13 måneder etter i kronologisk alder på den standardiserte testen av ekspressivt ordforråd. Etter 4 uker med lesing hadde barna i barnehagen, som gjennomførte dialogisk lesing, en gjennomsnittlig økning på 4 måneder. De hang fortsatt etter, men dialogisk lesing så likevel ut til å ha hatt en betydelig effekt (Hargrave & Sénéchal, 2000: 86).

Dialogisk lesing lærte altså barna flere nye ord, enn vanlig boklesing. Dette stemmer overens med andre studier (f.eks. Lonigan & Whitehurst, 1998). I studien til Hargrave og Sénéchal (2000) var antall barn i hver lesegruppe større og intervensjonsperioden kortere enn mange andre treningsprogram. Til tross for mange barn i hver lesegruppe og kort treningstid, hadde intervensjonen effekt. Dette kan være både tids- og kosteffektivt. Programmet vil være lettere

gjennomførbart enn andre treningsprogram som foregår i mindre grupper og over lengre tid. Det kan kanskje brukes forebyggende for barn som trenger oppfølging og stimulering. Eller som en naturlig del av barnehagehverdagen slik at alle barn får nytte godt av effekten det kan ha.

Resultatene fra Hargrave og Sénéchal kan være påvirket av to faktorer. Oppmøte i de to barnehagene var forskjellig. Barna i barnehagen som tilbød dialogisk lesing var oftere i barnehagen, enn barna som ble lest for på vanlig måte (17 vs. 15 dager). Hvor mye dette kan ha påvirket er usikkert. Lengden på leseøktene varierte også. Førskolelærerne som drev med dialogisk lesing brukte lengre tid på å lese, snakke om og forklare ord enn de førskolelærerne som leste på vanlig måte. Dette var en kvasi-eksperimentell studie og barna ble ikke tilfeldig fordelt i de to barnehagene. Det kan derfor være ukjente tredjevariabler som kan ha påvirket resultatet. Om, og eventuelt hvordan, dette kan ha påvirket er ukjent, og bør undersøkes ved videre forskning. Forskerne mener uansett at resultatene fra studien er viktige, fordi de har vist at førskolebarn med svakt ordforråd kan lære ord introdusert i bøker, enten ved å lytte eller aktivt delta under boklesingen (Hargrave & Sénéchal, 2000: 88).

Coyne, McCoach og Kapp (2007) undersøkte forskjellene mellom utvidet (extended) og integrert (embedded) instruksjon, og tilfeldig (incidental) eksponering for fokusord under boklesing, og hvilken effekt det hadde på barnas ordforråd. Utvidet instruksjon, hvor fokusord ble definert, forklart og brukt i ulike kontekster, viste seg å ha størst effekt på elevenes ordforråd, spesielt i forhold til de mer komplekse fokusordene. Integrert instruksjon hadde også effekt på elevenes ordforråd, men ikke i like stor grad. Integrert instruksjon definerte og forklarte fokusordene, men utvidet ikke ordenes betydning utover den konteksten de ble brukt i. Ved tilfeldig eksponering ble ikke fokusordene forklart. Totalt 63 barn deltok i denne studien. De var tilfeldig valgt fra 2 ulike skoler og tilfeldig fordelt på de ulike forsøksbetingelsene. Før undervisningsoppleggene, ble de testet med en standardisert test, og etter undervisningsoppleggene ble de testet med spesialiserte tester. Den samme historien ble i løpet av en uke lest for gruppene tre ganger, men fokusordene ble som sagt vektlagt ulikt av de forskjellige intervensjonene. Dette viste seg å ha betydning for hvor mange ord elevene lærte. Og det var elevene som fikk utvidet instruksjon som lærte flest nye ord.

Coyne og kollegaene (2007) erkjenner at utvidet instruksjon kan være omfattende, og argumenterer for vokabularinstruksjon med flere nivåer. De mener først og fremst at alle lærere bør lese bøker som inneholder variert og komplekst språk for elevene sine. Deretter

mener de at lærene bør bruke integrert instruksjon på noen av de viktigste og ukjente ordene i bøkene. Dette bør være ord det er sannsynlig at elevene ikke kan fra før, men som kan være nyttige å vite om på skolen. Beck og McKeown (2007) ville kalt dette Tier 2 ord. Tilslutt mener Coyne m. fl. (2007) at lærerne bør bruke utvidet instruksjon på en annen del av ord fra bøkene. Disse ordene vil kunne ligne på ordene man forklarer i integrert instruksjon, men de er spesielt viktige for å forstå ideer og konsepter ved historien. Det vil f.eks. være essensielt å forstå hva *følelser* er, dersom man leser en bok om følelser. Coyne m. fl. (2007) mener integrert instruksjon kan være med å hjelpe å skape en begynnende forståelse av et ord og ordets mening. Dette kan fungere som et grunnlag for å lette utviklingen av mer komplekse og komplette representasjoner av ord. Integrert instruksjon kan også være en effektiv bruk av tid. Lærerne som forklarte ord i utvidet instruksjonsmetode brukte i gjennomsnitt 5 min på å forklare hvert ord, mens lærene i den integrerte instruksjonsmetoden i gjennomsnitt brukte 1 min per ord. Alle barn vil imidlertid ikke ha bruk for like grundig gjennomgang av ordene. Mange av ordene vil mange barn kunne fra før. Skal imidlertid ord forstås på en mer grunnleggende og dypere måte er det nødvendig med utvidet instruksjon, og de elevene som står i fare for språk- og lesevansker vil antageligvis trenge intensiv vokabularinstruksjon (Coyne, m.fl., 2007: 86).

Coyne m. fl. (2007) undersøkte ikke om instruksjon av ord hadde effekt for læring av nye, ukjente ord. Testene som ble brukt som posttester, innholdt fokusordene. De undersøkte derfor kun effekten på ord elevene allerede hadde møtt på og/eller blitt forklart tidligere. Dette er en svakhet ved forskningen, og en trussel mot forskningens ytre validitet. Det kan være egenskaper ved fokusordene, ikke selve undervisningsopplegget som var med å generere resultatet. Det diskuteres også om direkte instruksjon av ord er den beste metoden for å utvikle barns ordforråd. Noen forskere mener at antall ord barn naturlig må lære er så stort at direkte instruksjon ikke vil føre til en signifikant økning av barnets ordforråd (Anderson & Nagy, 1992). Nyere forskning derimot har vist at det antallet rotmorfemer elever tilegner seg i løpet av et år kan læres, gjennom direkte undervisning, og dermed gi barn en mulighet til å lære en signifikant del av ord de må kunne (Biemiller, 2001). Rotmorfemer er, som vi så i kapittel 3, ord som kan opptre alene som et eget ord, for eksempel bil, syng eller hus. Flere forskere har funnet at et førskolebarn potensielt kan lære minst 2 nye ord hver dag (f.eks. Biemiller, 2003; Sénéchal, 1997), og dersom man hadde klart å frigjøre et slikt potensial, kunne gapet mellom ordsterke og ordsvake barn blitt betydelig mindre (Biemiller, 2005).

Når voksne gir barn muligheter til å være en aktiv del av lesingen, ved å bruke engasjerende teknikker (som å stille spørsmål til teksten eller oppfordre til å være med å fortelle historien), får barnet et større språkutbytte, enn når boken bare blir lest opp for barnet (Zevenbergen & Whitehurst, 2003: 178). Prinsippene som ligger bak dialogisk lesing krever at den voksne har tett oppfølging med barnet, er sensitiv overfor barnets behov og overvåker barnets forståelse. Dette kan legge begrensninger på hvor stor lesegruppen kan være. Spesielt utfordrende kan dette være i forhold til yngre barn. Oppmerksomheten og konsentrasjonen til en gruppe 3-åring kan ofte være mindre enn hos en gruppe 8-åring. Dette kan være en av grunnene til at studier ofte har gjennomført treningsprogrammer i relativt små grupper. Det kan være vanskelig å engasjere en stor gruppe barn i samtaler, som skal være utfordrende, men forståelige for barna, når de befinner seg på ulikt språknivå og har ulike erfaringer med å lese bøker. De vil dermed trenge ulik støtte i å forstå ukjente ord. Noen barn vil trenge at mange ord blir forklart, mens andre barn vil trenge færre forklaringer. Gruppesammensetningene bør derfor ikke være tilfeldig, men et resultat av refleksjon rundt hvem som passer sammen språklig sett. Det kan tenkes at dialogisk lesing oppleves som en morsom og interessant aktivitet, som igjen kan øke motivasjonen for å lese flere bøker, og dermed lære flere nye ord.

Selv om dialogisk boklesing ser ut til å ha større effekt enn vanlig høytlesing er det fortsatt behov for flere studier som undersøker i hvilken grad effekten er ulik for dialogisk lesing og ”vanlig” lesing. Vi trenger i tillegg flere studier som ser på overføringseffekten fra dialogisk lesing via språkforståelse til senere leseforståelse. Og overføringseffekten av lærte ord til nye og ukjente ord. Vi trenger også studier som undersøker om treningseffektene i barnehage holder seg, når barnet har begynt på skolen.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har undersøkt andre del av problemstillingen: *...hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?* Meta-analyser kunne fortelle oss at språkforsterkede intervensjoner har en positiv effekt på barns muntlige språkferdigheter og deres leseforståelse, dette gjelder også intervensjoner som har et spesielt fokus på ordforråd. Det var imidlertid et begrenset antall studier som kvalifiserte til å inkluderes i meta-analysene. Uklare beskrivelser av studiene hindret i tillegg mulighetene for å skille ut og undersøke

hvilke faktorer og egenskaper ved programmene som kan være spesielt viktige. For å skape en dypere forståelse av språkforsterkende treningsintervensjoner ble så språkforsterkende- og boklesingsintervensjoner diskutert. Språkforsterkende intervensjoner hadde stor effekt både på barns muntlige språkferdigheter og deres leseforståelse. Programmene er imidlertid omfattende og krever mye tid og resurser. De kan dermed være vanskeligere å implementere enn f.eks. boklesingsintervensjoner. Boklesingsintervensjoner viste at barn lærer nye ord fra boklesing, spesielt når barnet deltar aktivt i lesingen og når ukjente ord blir grundig forklart og overført til andre settinger. Flere studier er nødvendig for å sikkert kunne si hvilken type trening og egenskaper ved denne treningen som har størst effekt. Vi trenger i tillegg studier som følger barn fra barnehagealder og inn i skolen, for å se om effektene fra språkstimulering i barnehagen holder seg, og hvordan dette påvirker leseforståelsen.

Det neste kapitlet vil oppsummere og utdype de funnene vi har kommet fram til, og beskrive hvilke mulige pedagogiske implikasjoner dette kan få for veiledningsarbeid med barnehageansatte.

6 Diskusjon og pedagogiske implikasjoner

Både korrelasjonelle og eksperimentelle studier er brukt som grunnlag for drøfting av problemstillingen: *I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse, og hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?*

Denne litteraturstudien har avslørt flere funn i forhold til sammenhengen mellom tidlige muntlige språkferdigheter og senere leseforståelse, og språkstimulering i barnehage. Tidlige muntlige språkferdigheter kan forklare forskjeller i leseforståelse, etter at den tidlige tilegnelsen av leseferdigheter er skjedd. Forskningen er imidlertid ikke enig i, i hvor stor grad muntlige språkferdigheter kan forklare forskjeller i lesing, men det ser ut til at det er en sterk sammenheng mellom tidlige muntlige språkferdigheter og senere leseforståelse hos barn (NELP, 2008; Storch & Whitehurst, 2002; Muter, m. fl., 2004; NICHD, 2005).

Jeg har funnet at både språkforsterkende intervensjoner, og intervensjoner som fokuserer på å styrke barns ordforråd via boklesing, har effekt på barns muntlige språkutvikling (NELP, 2008; Bowyer-Crane, m.fl., 2008; Coyne, m.fl., 2007; Hargrave & Sénéchal, 2000) og deres senere leseforståelse (Elleman, m.fl., 2009; Clarke, m.fl., 2010). Gode effekter forutsetter imidlertid at man bruker nok tid, på relativt omfattende tiltak. Som vi skal se kan dette føre til implementeringsvansker.

Disse, og andre hovedfunn, vil i dette kapittelet oppsummeres, utdypes og problematiseres. Det vil også diskuteres hvilke mulige pedagogiske implikasjoner dette kan ha for arbeid med barn i barnehage.

6.1 I hvilken grad kan tidlige muntlige språkferdigheter forklare senere leseforståelse?

Både avkoding og språkforståelse kan forklare senere leseforståelse, men de ser ut til å ha ulik betydning i ulike faser av leseutviklingen (NELP, 2008; Storch & Whitehurst, 2002; Muter,

m.fl., 2004). Avkodning, og ferdigheter viktig for avkodning, f.eks. fonologisk bevissthet, ser ut til å forklare mer av forskjeller i leseforståelse i den begynnende leseopplæringen, mens språkforståelse blir viktigere når avkodningen er blitt mer automatisert (Storch & Whitehurst, 2002). Muntlige språkferdigheter ser altså ut til å være spesielt viktige etter den tidlige tilegnelsen av leseferdigheter. Disse funnene stemmer overens med det teoretiske rammeverket "the simple view of reading". Når man undersøker sammenhengen mellom muntlige språkferdigheter og leseforståelse, kan det derfor være av interesse å inkludere hvilken tid testingen er foretatt på. Dersom testingen er foretatt i den begynnende leseopplæringen, kan man forvente at sammenhengen med leseforståelse vil være svakere enn hvis testingen er foretatt i senere leseutvikling.

En bred og sammensatt forståelse av muntlige språkferdigheter kan i større grad forklare forskjeller i senere leseforståelse, enn en smalere forståelse av muntlige språkferdigheter. Studier som f.eks. kun målte ekspressivt ordforråd, kan i mindre grad forklare endringer i leseforståelse, enn studier som hadde flere mål på språkferdigheter (f.eks. grammatiske ferdigheter, lytteforståelse og ekspressivt ordforråd). Mer avanserte muntlige språkferdigheter, som grammatiske ferdigheter og definerende ordforråd, kan også forklare mer av leseforståelse enn ordforråd alene (NELP, 2008). Hvordan muntlige språkferdigheter er operasjonalisert, har dermed betydning for hvor stor sammenheng man finner mellom språkferdigheter og leseforståelse. Dette er viktig å ta hensyn til, spesielt hvis man skal sammenligne resultater mellom ulike studier. Man må undersøke hvordan forskerne har operasjonalisert begrepene de er interessert i å måle. Dvs. hva de faktisk har målt, versus det de sier de har målt. Sier forskerne at de skal måle språkforståelse, men kun har testet ekspressivt ordforråd er det en systematisk målefeil, fordi de bare får med noe av det begrepet de er interessert i. Begrepsvaliditeten blir dermed svak. Det kan også være at den indre validiteten blir svak, fordi man undersøker andre sammenhenger enn de man sier man undersøker. Dersom man har brukt en samlevariabel som inneholder mange ulike mål på språkforståelse kan det være at enkelte av disse korrelerer svakere med leseforståelse og dermed trekker graden av sammenheng ned. Det er derfor av interesse å vite hva som egentlig er målt.

Flere språkvariabler er viktige for leseforståelse, muntlige språkferdigheter bør derfor ikke ses som uavhengige av hverandre. Selv om ordforråd alene kunne forklare mindre av variasjonen i leseforståelse enn f.eks. grammatiske ferdigheter eller en samlevariabel av språkforståelse,

er det viktig å huske på at ordforråd er et nødvendig grunnlag for andre muntlige språkferdigheter. Uten et godt utviklet ordforråd vil man mest sannsynlig se mangler i andre mer komplekse språkferdigheter. Det er derfor grunn til å argumentere for at arbeid med ordforråd bør vektlegges sammen med de andre komponentene.

Funn fra forskningen viste at stabiliteten i muntlige språkferdigheter, fra barnehagealder til midten av skolealder, er stor (Storch & Whitehurst, 2002; NICHD, 2005). Det betyr, at har man gode språkferdigheter i slutten av barnehagen, har man mest sannsynlig gode språkferdigheter i skolealder. Og tilsvarende om man har svake ferdigheter. Hvilke ferdigheter man har i barnehagealder kan dermed ha konsekvenser for videre utvikling. Det vil bli spesielt viktig når lesing fra 3-4.klasse øker kravene for språkforståelse. Slik kontinuitet er viktig å ta hensyn til, fordi vi ser at på språklige områder fortsetter de svake elevene å være svake, spesielt elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Dette betyr at man tidlig må begynne med å hjelpe de barna som er språklig svake, slik at de ikke forblir svake. Forskningen viser dessverre at forskjeller fra skolealder holder seg, og blir større, hvis ikke barnet får spesiell oppfølging (Biemiller, 2005). I pedagogisk forskning kan man sjeldent eller aldri si noe om hvordan ting faktisk blir, eller hvordan barn med sikkerhet vil utvikle seg. Vi kan kun predikere og si at med en gitt sannsynlighet, eller sikkerhet, ser det ut til at noe blir på en bestemt måte. Effekttørrelser kan imidlertid både over- og underestimeres. Vi kan dermed aldri være sikre på at det vi tror kommer til å skje, faktisk skjer. Alle forskningsresultater må tolkes med forsiktighet.

Dette gjelder også for konsekvensene av hvordan foreldre og førskolelærer prater med barn. Både type samtaler og kvaliteten på de samtale og ordene voksne bruker i samtaler med barn har betydning for utvikling av deres ordforråd (Dickinson, 2001; Aukrust, 2008; Weizman & Snow, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002;), og mest sannsynlig andre muntlige språkferdigheter. Dette betyr ikke at alle barn som hører få lavfrekvente ord vil få et dårlig utviklet ordforråd. Det er store forskjeller i hvor mange slike ord barn får høre (Weizman & Snow, 2001), og dette kan være med å skape ulikheter mellom barn. Det ser imidlertid ut til at bruken av både kognitivt utfordrende samtaler og lavfrekvente ord sammen positivt påvirker barns språkutvikling.

Et problem med mange av studiene referert til i oppgaven, spesielt meta-analysene, er at det ikke kommer tydelig fram hvor lang tid det var mellom hver testing. Tid er en faktor som kan ha påvirket resultatet, fordi korrelasjonen ser ut til å bli svakere jo lengre tid det er mellom

målingene (NELP, 2008: 58). Vi vet heller ikke om utvalgene er representative. I meta-analysen til NELP (2008) kommer det ikke alltid frem om studiene er gjort på barn med normal språkutvikling eller med en kjent språkvanske, og hvilken sosioøkonomisk bakgrunn barna har. Dette er alle faktorer som kan påvirke gyldigheten og generaliseringsmulighetene til resultatene, slik vi så i kapittel 2. I forhold til overføring av resultatene til norske forhold må det også bemerkes at disse studiene var gjort på engelskspråklige barn, og det engelske språket har en høyere grad av inkonsistent ortografi enn det norske. Det er altså mindre samsvar mellom hvordan man skriver og uttaler ordene på engelsk enn på norsk. Barn med engelsk som førstespråk bruker i gjennomsnitt lengre tid på å automatisere avkodingen enn barn med mer konsistente skriftspråk (Seymour, 2005). Det er derfor grunn til å tro at språkforståelse tidligere blir viktig for norske barn enn engelske barn, fordi de raskere mestrer avkodingsferdigheter. Engelskspråklige barn begynner imidlertid tidligere på skolen, de begynner tidligere med leseopplæring, og har derfor lengre tid på å automatisere avkodingen enn norske barn.

I flere av studiene var det en tendens til at de barna som ble oppfattet som språklig svake ble mindre eksponert for den type samtaler som var mest utviklende (Aukrust, 2008; Dickinson, 2001). De barna som kunne trengt det mest var altså ikke de som fikk det. Man kan spørre seg om lærere og førskolelærere er seg bevisst, hvilke typer samtaler som er mest utviklingsstøttende? Hvordan er dette bilde i norsk barnehagekontekst? Barnehageansatte bør være seg bevisst den rollemodellen de er for barna, både språklig og atferdsmessig. Det er viktig at de har kunnskap om hva som støtter barns språkutvikling og deres påvirkning på barnas språklæring. Mange som jobber med barn har ingen (pedagogisk) faglig bakgrunn. Barnehageassistentene tilbringer mye tid sammen med barna, og er der i alle hverdagssituasjoner, i tillegg til de mer planlagte og strukturerte situasjonene, som f.eks. boklesing. Det er derfor viktig at ikke bare førskolelærerne, men også assistentene har kunnskap om språkutvikling og språkstimulering. Spesielt fordi situasjoner som boklesing ble funnet som en viktig arena for utvikling av muntlige språkferdigheter (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Alle disse funnene er gjort via korrelasjonelle studier, og som vi så i kapittel 2 har korrelasjonelle studier et svakt design når man er ute etter å påvise kausale sammenhenger. Vi kan derfor ikke være sikre på at gode muntlige språkferdigheter i barnehagen gir god leseforståelse i skolealder. Det kan være andre ukjente tredjevariabler vi ikke har kontrollert

for, som påvirker resultatene våre. Vi må derfor forsøke å utelukke andre alternative forklaringer, og argumentere for at vår tolkning av resultatene og retning på sammenhengen mellom variablene, er den riktige. Helt sikre kan vi imidlertid aldri være.

6.2 Hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?

Kapittel 5 belyste problemstillingens andre del: *...hvilke tiltak i barnehage har best effekt for stimulering av muntlige språkferdigheter?* Både studier med ekte og kvasi-eksperimentelle design ble brukt for å besvare problemstillingen. Som tidligere nevnt er eksperimentelle studier bedre egnet, enn korrelasjonelle studier, til å påvise kausale sammenhenger. Dette fordi man aktivt kan gå inn og manipulerer med variabler, og kontrollerer for andre variabler. Det er dermed en høyere grad av kontroll over de variablene man studerer, og vi kan være sikrere i våre slutninger. Som vi så i metodekapittelet (kapittel 2) har kvasi-eksperimentelle studier et svakere design i forhold til å kunne påvise kausale sammenhenger. De blir allikevel benyttet fordi man kan undersøke effekten av en variabel i mer naturlige settinger, og dette øker mulighetene for å generalisere resultatene. Generaliseringsmulighetene blir imidlertid begrenset, fordi mange av studiene er foretatt på språksvake barn, og det er usikkert om resultatene vil være gyldige for barn med normal språkutvikling. Det er også ofte uklart hvilken sosioøkonomisk bakgrunn barna i studiene hadde. Dersom bakgrunnen deres kun refererte til et spesielt sosialt lag, kan det være usikkert om resultatene kan gjelde for barn uansett bakgrunn. Egenskaper ved utvalget kan påvirke resultatene slik at forskningens ytre validitet blir svekket.

Det finnes mange ulike språkstimulerende treningsprogram, og for å få et overblikk over feltet, ble meta-analyser benyttet. Meta-analyser er gode når data fra ulike studier skal sammenlignes. Svakheten er imidlertid at analysene kan bli for generelle og uklare på hva det er ved intervensjonene som faktisk har effekt. Enkeltintervensjoner ble derfor også undersøkt for å få en dypere teoretisk og praktisk forståelse.

Meta-analysene fortalte oss at språkfosterkende intervensjoner har positiv effekt på barns muntlige språkferdigheter (NELP, 2008) og leseforståelse, spesielt for barn med en kjent lesevanske (Elleman, m. fl., 2009). Det ser altså ut til å nytte med systematisk språktrening.

Effekten av slike treningsprogram er av en slik størrelse at de signifikant påvirker muntlige språkferdigheter og leseforståelse. Det ser også ut til at effekten er størst når treningen starter i tidlig alder, her er imidlertid datagrunnlaget noe tynt.

Fordi beskrivelsene av studiene ofte ikke var detaljerte nok var det vanskelig for meta-analysene å avgjøre om det var andre kjennetegn ved intervensjonene som påvirket og skapte større effekt enn andre. Elleman og kollegene (2009) kunne imidlertid undersøke om type test, dvs. om det var brukt en spesialisert eller standardisert test, hadde noe å si for resultatene. Spesialiserte tester hadde større sannsynlighet for å avsløre en effekt, enn standardiserte tester. Om hele denne effekten stammer fra treningsopplegget eller om type test har påvirket resultatet, er vanskelig å si. Fordi spesialiserte tester ofte inneholder ord barna er kjent med fra treningen, kan slike tester være en trussel mot den ytre validiteten. Det kan være at resultatet ville vært et annet dersom man hadde brukt andre ord. Ved å bruke en standardisert test kan man være sikrere på at det er intervensjonen som påvirker, og ikke egenskaper ved testen som er brukt. Et problem med standardiserte tester er imidlertid at de ofte ikke fanger opp effekter fra korttidsintervensjoner (Elleman, m. fl., 2009: 34). Det er begrenset hvor mange nye ord barna lærer i løpet av en treningsperiode, og det er ikke sikkert kunnskapen de har ervervet seg er lik, eller lar seg overføre til ord man møter på en standardisert test. Det hadde vært interessant å se om resultatene fra studiene hadde vært de samme dersom elevene ble testet med standardiserte tester. Evt. kunne man gjøre studier, der barna blir testet med både spesialiserte og standardiserte tester.

Det er uenighet blant forskerne om direkte instruksjon av enkeltord lar seg overføre til ukjente ord eller ikke. Noen mener det er mer fruktbart å utforske ordene, f.eks. meningsrelasjoner, ords flere betydninger, morfologisk struktur o.l., og dermed lære barn kunnskap, som de kan støtte seg til i tilegnelse av tilfeldige ord fra kontekst. Mens andre igjen mener man må lære barn en viss type ord. Biemiller (2005), f.eks., mener elever må lære grunnleggende rotmorfemer. Han påpeker at mange ord vil kunne forstås, eller forstås ut i fra konteksten, dersom barna kan rotmorfemer og stavelser som kan legges til rotmorfemene for å endre deres betydning (Biemiller, 2005: 225). Dette mener han er mulig fordi rotmorfemer er grunnord i språket vårt. Det gjennomsnittlige barnet tilegner seg flere hundre ord hvert år før det begynner på skolen. Barn med begrenset ordforråd vil dermed måtte tilegne seg mange hundre ord ekstra i tillegg til dem de ellers må lære, for å kunne komme på nivå med sine

jevnaaldrende (Biemiller, 2006). For å utjevne forskjeller mellom barn, blir det derfor viktig å øke barnets evne til å tilegne seg ord på egen hånd, ikke bare å forbedre deres ordforråd.

Ikke alle studier viser hvor lang tid det var mellom intervensjonene og målingene. Dersom det var kort tid mellom intervensjon og testing, og testen var spesielt utviklet for å teste om barnet hadde lært ord det har vært snakket om i undervisningsopplegget, kan resultatene være preget av systematiske målefeil. Det kan være man måler man hukommelse fremfor en faktisk effekt av intervensjonsprogrammet. Fordi man mangler oppfølgingstester som undersøker effekten av treningsintervensjonen en god stund etter intervensjonsslutt, kan man ikke være sikre på at effekten varer.

Tid synes å være en viktig faktor i forhold til effekten av intervensjonen. Hvor mye tid man bruker på treningsopplegget har betydning for resultatet (Clarke, m. fl., 2010; Coyne, m. fl., 2007). De oppleggene som bruker relativt mye tid på å trene og undervise barna om ord og andre muntlige språkferdigheter, viser seg å ha størst effekt. Slike opplegg er imidlertid omfattende, og krever både ressurser og kompetanse. Mindre omfattende opplegg har mindre effekt, men er lettere å gjennomføre. Hvilke opplegg man velger blir dermed et vurderingsspørsmål, hvor man må vurdere hva barna har behov for, og hva som er gjennomførbart i praksis.

Boklesing, spesielt dialogisk lesing, viste seg å ha god effekt på barnas ordforråd (Hargrave & Sénéchal, 2000; Coyne, m. fl., 2007), og denne type intervensjon er mindre omfattende enn mange av de andre intervensjonene omtalt i oppgaven. De fleste barnehager har allerede en praksis og en kultur for høytlesing. De er derfor kjent med å lese for barn, og har kanskje allerede faste rutiner for lesestunder. Det man må jobbe med da, er *måten* de leser på.

Forskning har vist at barnehageansatte ofte har problemer med å gjennomføre slike opplegg (Marulis & Neuman, 2010). Kanskje føler de seg ikke fortrolige nok med metoden, og trenger mer øvelse i å innføre og internalisere treningsstrategiene? Det kan derfor viktig å sikre at de ansatte kjenner opplegget godt nok, og at de har forstått hvorfor det er riktig å gjøre, som de blir anbefalt. Det er viktig å ha et motivert personalet fordi det er de som ofte skal gjennomføre språktreningen. Det kan kanskje være nødvendig med tett oppfølging, slik at gjennomføringen blir slik den er ment å være.

Disse resultatene viser at det nytter å jobbe med språk i barnehage, og at man kan forbedre barns muntlige språkferdigheter. For å kunne være enda sikrere på hva som fungerer best, og

hvordan språkferdigheter påvirker hverandre, trenger vi imidlertid mer forskning. Vi har studier som viser at språktrening for barnehagebarn og skolebarn har effekt på deres muntlige språkferdigheter. Vi har også studier på skolebarn som viser at språktrening på muntlige språkferdigheter har positiv effekt på deres leseforståelse. det vi mangler er eksperimentelle studier som, over flere år, følger barn som mottar språktrening i barnehagen og effekten av denne treningen på deres leseforståelse i skolealder. Slike direkte studier har jeg ikke funnet. Mest trolig vil effekten fra treningsstudier i barnehage ha positiv effekt på barnas leseforståelse i skolen, fordi vi har sett at trening på muntlige språkferdigheter i skolen har effekt på leseforståelse og fordi effekten på muntlige språkferdigheter i barnehagealder ser ut til å holde seg på muntlige språkferdigheter i skolealder. Vi vet imidlertid ikke dette sikkert, fordi vi mangler studier som ser på sammenhengen og effekten av stimulering av muntlige språkferdigheter i barnehage og leseforståelse i skolealder.

Vi trenger også flere studier som undersøker intervensjoner i forhold til barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og hvilken effekt ulike undervisningsopplegg har på deres språkutvikling. Det er også behov for mer arbeid med å designe mer effektive språkstimulerende intervensjoner, og vi trenger mer kunnskap om hvilke ord man skal fokusere på, hvor mange ord, og hvilke strategier som er best egnet for å skape meningsfull instruksjon. Vi trenger videre å undersøke kvaliteten til spesialiserte tester og deres pålitelighet og validitet. Hvis det er slik at spesialiserte tester er mer sensitive i forhold til å fange opp forandringer i språkferdigheter, må man også være sikrere på at de faktisk kan predikere bedre muntlige språkferdigheter. Selv om mer forskning er nødvendig er de foreløpige funnene av en slik størrelse at det etter min mening får betydning for pedagogisk praksis.

6.3 Pedagogiske implikasjoner

Ut i fra funnene i denne oppgaven vil en rekke tiltak være relevante for å bedre barns muntlige språkferdigheter, dette gjelder spesielt med tanke på deres senere leseutvikling. Den graden av muntlige språkferdigheter barnet kommer med til skolen holder seg relativt stabil (Storch & Whitehurst, 2002; Tabors, m. fl., 2001). Og det kan bety at dersom man begynner på skolen med svake språkferdigheter, vil man mest sannsynlig gå ut av skolen med svake

språkferdigheter. Det er derfor viktig at man tidligst mulig prøver å stimulere utviklingen av språkferdigheter, slik at barna er best mulig rustet for skolegang. Funnene kan også tyde på at det kan være nyttig å starte tidlig med språkstimulering. Hvor tidlig, trenger man imidlertid mer forskning for å kunne svare sikkert på.

Ved å stille barna utfordrende og utforskende spørsmål, og ved å invitere dem til å snakke om opplevelser og fenomener som ikke direkte er knyttet til den konkrete konteksten, støttes deres språklæring. Både den språklæringen som skjer her og nå, og den senere lese- og skriveopplæringen. Slike kognitivt utvidede samtaler er med på å stimulere både deres grammatiske ferdigheter og evne til å bruke å forstå dekontekstualisert språk. Dette er ferdigheter som vil være spesielt viktige når barnet begynner på skolen og skal lære å lese og skrive. Spesielt viktig vil det være når kravene til forståelse blir strengere i 3-4.klasse.

Hvilke type ord man bruker har betydning for barns utvikling av muntlige språkferdigheter. Avanserte, lavfrekvente ord påvirker barns språkutvikling positivt. Dette er viktig å bringe inn i samtaler med barn. En overforenkling av ordene og samtalene man har, vil være mindre gunstig for barnets utvikling enn samtaler og ord barnet må strekke seg etter og anstrenge seg for å forstå. Det vil være viktig med støtte fra den voksne. Ord som blir grundig forklart, og brukes i ulike sammenhenger, huskes og forstås bedre enn ord som blir brukt uten forklaring, eller med veldig forenklede forklaringer (Coyne, m. fl., 2007). Det vil derfor være viktig at barnehagepersonalet bevisstgjør seg måten de snakker med barna.

Den voksne bør kontinuerlig reflektere over om barna får tilstrekkelig med utfordringer. Dette er en balansegang, hvor man på den ene siden skal gjøre det utfordrende nok for barnet, mens man på den andre siden ikke må gjøre det for vanskelig. Det finnes ingen fasitsvar for hvordan man gjør dette. Det som vil være riktig for ett barn, kan være feil for ett annet. Dette krever at de ansatte er sensitive for barnets mestringsnivå og behov, har kunnskap om hvert enkelt barn, og hva barnet mestrer språklig sett. Det er også viktig at barnehagen prioriterer å bruke tid på språk, fordi tiden man bruker på muntlige språkferdigheter, ser ut til å ha betydning for hvilken effekt aktivitetene har på utviklingen av ferdighetene (Clarke, m. fl., 2010). Treningsintervensjoner som er tidskrevende og har et omfattende og bredt fokus, er intervensjoner som har vist seg å ha stor effekt. Trening på sammensatte språklige ferdigheter kan imidlertid være vanskelig å implementere og få til i praksis. Et mindre omfattende og tidskrevende program har kanskje mindre effekt, men større sannsynlighet for å bli gjennomført.

Boklesing er i de fleste barnehager en naturlig del av hverdagen, og som vi har sett, viste boklesing å ha en positiv effekt på barnas ordforråd (Hargrave & Sénéchal, 2000; NELP, 2008). Dette bør barnehagen utnytte, og skape en kultur for lesing. Et forslag er å innføre faste rutiner for lesestunder i barnehagen. Dette betyr at alle barna i løpet av dagen, eller i hvertfall i løpet av uken, har nær kontakt med boklesing. Ikke bare de barna som selv tar initiativ til lesing. Det anbefales å ha fokus på hvordan man leser. Dialogisk lesing er en teknikk som de ansatte kan få opplæring i, og denne teknikken innebærer bl.a. at barna blir en aktiv medforteller av historien. Denne måten å lese på kan gi større effekt i forhold til utvikling av barnas ordforråd enn vanlig lesing (Hargrave & Sénéchal, 2000). For at dette skal være gjennomførbart bør gruppen man leser i, ikke være for stor. Man må også tilpasse seg de barna man leser med. Noen barn vil kunne trenge mye støtte, mens andre vil trenge mindre. Et forslag kan være differensierte lesegrupper.

Jo mer omfattende intervensjonen er, jo vanskeligere vil det være å gjennomføre den slik den er ment å være. Et svært omfattende opplegg vil kreve tid og ressurser, både økonomisk og i forhold til bemanning, som kan være vanskelig å få til. Kanskje er det mer realistisk å få til et opplegg som er mindre omfattende? Kanskje er det også lettere å motivere de ansatte i forhold til et slikt opplegg, i stedet for et opplegg som ville ført til at de var færre voksenpersoner i løpet av dagen? Det er mange ulike faktorer som spiller inn og påvirker om et treningsopplegg blir vellykket eller ikke. Det er derfor viktig å reflektere rundt hvilke faktorer som må være på plass for at intervensjonen skal kunne ha ønsket effekt. Eller argumentere for å gjøre dialogisk lesing til en naturlig del av barnehagens kultur og rutiner.

Under boklesing, har det også god effekt på ordforråd å forklare ukjente eller uklare ord (Coyne, m. fl., 2007). Både at man forklarer ordene, sikrer at barna forstår ordene, og at ordene blir brukt i ulike kontekster. Et forslag er å innføre dagens (evt. ukens) ord.

Barnehagen kan hver dag ha et fokusord som man f.eks. synger om, leser om, lager fortellinger om, tegner, eller bare snakker om. Poenget er å fokusere på nye ord. Kanskje man kan finne et bilde av det? Kanskje man ser det når man er på tur, eller kanskje man kan gå på tur til det? Her må de ansatte bruke fantasien. Det er imidlertid viktig at ordene man velger er sentrale for barna, og gjerne at de har potesial for generalisering til andre ord (Melby-Lervåg, 2011).

Studier har vist at mange av de ansatte i barnehager ikke hadde nok kunnskap om språkets innflytelse på barnets læring (Dickinson, 2001). Hvordan ser dette ut i norske barnehager?

Barnehagene har vært mye i media den siste tiden fordi de mangler mange kvalifiserte førskolelærere (Westerveld, 2012), og i dagens førskolelærerutdanning er det påpekt at studentene må få mer og bedre kunnskap om bl.a. språk og språkutvikling, spesielt i forhold til de minste barna (NOKUT, 2010: 92). I veiledning med barnehageansatte er det derfor viktig å informere og opplyse om hva som er språkstimulerende aktiviteter, og hvordan den enkelte barnehage kan innføre slike aktiviteter i hverdagen. Ansatte bør i tillegg få muligheten til veiledning og oppfølging i forhold til sin egen rolle. Dette kan f.eks. skje gjennom kollegaveiledning. Alle de ansatte bør ha kunnskap om normal og avvikende språkutvikling, for å tidlig kunne identifisere barn som har behov for ekstra oppfølging. Kanskje kan man gjennom tidlig identifisering og stimulering unngå at barnet utvikler store vansker som det må slite mer resten av livet? Mulighetene er der, spesielt når man vet at et rikt språkmiljø i barnehage kan sette i gang prosesser i tilegnelsen av muntlige språkferdigheter som, over tid, kan resultere i et mer utviklet språk. Det er imidlertid viktig å fortsette å studere forbindelsene mellom rike språkmiljøer og muntlige språkferdigheter, både i et umiddelbart og langsiktig perspektiv.

6.4 La ord komme i fokus

I en ideell verden, og basert på tilgjengelig forskning, hva beskriver en språkstimulerende barnehage? Den ideelle barnehagen er en barnehage hvor det er en kultur for å jobbe med språk, og hvor språkstimulering er en naturlig del av hverdagen. Kompetente og engasjerte ansatte har faste rutiner for boklesing og språktimer, i tillegg til at de ser, og utnytter, de naturlige situasjonene som oppstår i løpet av en dag til å fokusere på språk. De vet at både tid og intensitet er viktig for at barna skal få størst mulig utbytte av språkstimuleringen. De har kunnskap om språkutvikling, og de er seg bevisst sin egen rolle som språkaktiverende voksne. Barna er aktive deltakere i lesestundene, de er med på å drive fortellingene fremover, og den voksne støtter og utfordrer ved å vise interesse og stille spørsmål. I den ideelle barnehagen blir barna møtt på, og stimulert etter egne forutsetninger, og lek med ord og språk oppleves som gøy av både barn og voksne.

Den ideelle barnehagen er en barnehage som lar ord komme i fokus.

Litteraturliste

- Anderson, Richard C., & William E. Nagy (1992): "The vocabulary conundrum". I: *American Educator*, 16 (4), 14-18, 44-47
- Aukrust, Vibeke Grøver (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings - og forskningsdepartementet.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2008): "Turkish-speaking first graders in Norway acquiring second language vocabulary, listening comprehension and literacy skills". I: *Scandinavian journal of educational research*, vol. 52, no. 3, s. 293-314
- Beck, Christian W. (2007): "Utviklingen av Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på den senere periode". I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 3, s. 245-256
- Beck, Isabel L. & Margaret G. McKeown (2007): "Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals". I: *Vocabulary Acquisition. Implications for reading comprehension*. Richard K. Wagner, Andrea E. Muse & Kendra R. Tannenbaum (red.). New York: The Guilford press
- Bernstein, Basil (1971): "A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability". I: *Class, codes and control*. Basil Bernstein (red.): London: Routledge & Kegan Paul.
- Biemiller, Andrew (2001): "Teaching Vocabulary: Early, Direct, and Sequential". *American Educator* (25), s.24-29.
- Biemiller, Andrew (2003): "Vocabulary: Needed if more children are to read well". I: *Reading Psychology*, 24: 3-4, s. 323-335
- Biemiller, Andrew (2005): "Size and sequence in vocabulary development: implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction". I: *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. Elfrieda H. Hiebert & Michael L. Kamil (red.). New Jersey: Lawrence Erlbaum

- Biemiller, Andrew (2006): "Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning". I: *Handbook of early literacy research Volume 2*. David K. Dickinson & Susan B. Neuman (red.). New York: the Guilford press
- Biemiller, Andrew & Naomi Slonim (2001): "Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition". I: *Journal of educational psychology, vol. 93, nr. 3, s. 498-520*
- Bishop, Dorothy, V. M. (1997): *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology press
- Bordens, Kenneth S & Bruce B. Abbott (2011): *Research design and methods. A process approach. Eighth edition*. New York: McGraw Hill
- Bowyer-Crane, Claudine, Margaret J. Snowling, Fiona J. Duff, Elizabeth Fieldsend, Julia M. Carroll, Jeremy Miles, Kristina Götz & Charles Hulme (2008): "Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention". I: *Journal of child psychology and psychiatry*. 49 (4), s. 422-432
- Bradley, L & P. E. Bryant (1983): "Categorizing sounds and learning to read – a causal connection". I: *Nature*. 301 (5899), s. 419-421
- Bråten, Ivar (2007a): "Leseforståelse – innledning og oversikt". I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Bråten, Ivar (2007b): "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak". I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Caravolas, Markéta (2005): "The nature and causes of dyslexia in different languages". I: *The science of reading: a handbook*. Margaret J. Snowling & Charles Hulme (red.). Malden: Blackell publishing

- Carlisle, Johanne F. & Melinda S. Rice (2002): "Sentence comprehension instruction". I: *Improving reading comprehension. Research-based principles and practices*. Johanne F. Carlisle & Melinda S. Rice (red.). Maryland: York press, inc.
- Christophersen, Knut-Andreas (2002): "Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Clarke, Paula, J., Margaret J. Snowling, Emma Truelove & Charles Hulme (2010): "Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial". I: *Psychological Science*, 21, s. 1106-1116.
- Cohen, Jacob (1992): "A power primer". I: *Psychological Bulletin. Volume 112. No. 1, s. 155-159*
- Cook, Thomas D. & Donald T. Campbell (1979): *Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coyne, Michael D., Betsy D. McCoach & Sharon Kapp (2007): "Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure". I: *Learning disability quarterly*, Vol. 30, no. 2, s. 74-88
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningham, Anne E., & Keith E. Stanovich (1997): "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later". I: *Developmental psychology*. 33 (6), s. 934-945
- Dickinson, David, K. (2001): "Putting the pieces together: impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten". I: *Beginning literacy with language*. David K. Dickinson & Patton O. Tabors (red.). Baltimore: Brookes Publishing
- Elleman, Amy, M., Enida J. Lindo, Paul Morphy og Donald L. Compton (2009): "The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis". I: *Journal of research on educational effectiveness*, 2, s. 1-44

- Gjems, Liv (2011a): "Innledningskapittel". I: *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gjems, Liv (2011b): "Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena". I: *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gough, Philip B. & William E. Tunmer (1986): "Decoding, Reading and Reading Disability". I: *Remedial and Special Education*, 7, s.6-10
- Gough, Philip B., Wesley A. Hoover & Cynthia L. Peterson (1996): "Some observations on a simple view of reading". I: *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions*. C. Cornoldi & J. Oakhill (red.). New Jersey: Laurence Erlbaum
- Hagtvet, Bente Eriksen (1996): "Skrivelyst og språklig bevissthet. Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den senere skriftspråklige utviklingen". I: *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Astri Heen Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Hagtvet, Bente, E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hargrave, Anne C. & Monique Sénéchal (2000): "A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading". I: *Early childhood research quarterly*, 15, no. 1, s. 75-90
- Harris, Justin, Roberta Michnick Golinkoff & Kathy Hirsh-Pasek (2011): "Lessons from the crib for the classroom: how children really learn vocabulary". I: *Handbook of early literacy research. Volume 3*. Susan B. Neuman & David K. Dickinson (red.). New York: the Guilford press
- Heath, Shirley Brice (1982): "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". I: *Language in Society*. Vol. 11, no. 1, s. 49-76

- Hoff, Erika (2006): "Environmental supports for language acquisition". I: *The handbook of early literacy research. Volume 2*. David K. Dickinson & Susan B. Neuman (red.). New York: the Guilford press
- Hoffmann, James. V. (2009): "In Search of the "Simple View" of Reading Comprehension". I: *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Susan E. Israel & Gerald G. Duffy (red.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hoover, Wesley A. & Philip B. Gough (1990): "The Simple View of Reading". I: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2: s. 127-160
- Hulme, Charles & Margaret J. Snowling (2009): *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Huttenlocher, J., Harhgt, W., Bruk, A., Seltzer, M., & Lyon, T. (1991): "Early Vocabulary Growth – Relation to Language Input and Gender". I: *Developmental Psychology*, 27(2), s. 236-248.
- Høyen, Torleiv & Ingvar Lundberg (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kamil, Michael L. & Elfrieda H. Hiebert (2005): "Teaching and learning vocabulary. Perspectives and persistent issues". I: *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice*. Michael L. Kamil & Elfrieda H. Hiebert (red.). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Kleven, Thor Arnfinn (2002a): "Begrepsoperasjonalisering". I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Kleven, Thor Arnfinn (2002b): "Ikke-eksperimentelle design". I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet (2009): "Analyse av barnehagestatistikk - status for utbygging og ventelister pr. 20. september 2009".
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Sluttrapport_analyse%20av%20barnehagetall%20per%2020.09.09.pdf. Lesedato: 14.05.2012

- Kunnskapsløftet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/>. Lesedato: 23.05.2012
- Kvernbekk, Tone (2002): ”Vitenskapsteoretiske perspektiver”. I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Lervåg, Arne & Vibeke G. Aukrust (2010): “Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners”. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- Lervåg, Arne, Ivar Bråten & Charles Hulme (2009): ”The Cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study”. I *Developmental Psychology*. 45 (3) 764-781.
- Lonigan, Christopher J. (2007): ”Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children”. I: *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension*. Richard K. Wagner, Andrea E. Muse & Kendra R. Tannenbaum (red.). New York: Guilford press
- Lonigan, Christopher J. & Grover J. Whitehurst (1998): “Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds” I: *Early childhood research quarterly*, 13 (2), s. 263-290
- Lund, Thorleif (2002a): ”Metodologiske prinsipper og referanserammer”. I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Lund, Thorleif (2002b): ”Ekte eksperimentelle design”. I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Lund Thorleif (2002c): ”Kvasi-eksperimentelle design” I *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub
- Lund, Thorleif og Knut-Andreas Christophersen (1999): *Innføring i statistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

- Lyster, Solveig-Alma Halaas (2011): *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lyster, Solveig-Alma, Halaas., Erna Horn & Anne-Lise Rygvold (2010): "Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II)". I: *Spesialpedagogikk*, 09 (2010) s. 35-43.
- Marulis, Loren M. & Susan B. Neuman (2010): "The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis". I: *Review of educational research*, Vol. 80, No. 3 s. 300-335.
- Melby-Lervåg, Monica (2011): "Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss?". I: *Spesialpedagogikk*. Nr. 2/2011
- Muter, V., Charles Hulme, Margaret J. Snowling, & J. Stevenson (2004): "Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal study". *Developmental Psychology*, 40(5), s. 665- 681.
- National Early Literacy Panel, the (NELP) (2008): *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. The national institute for literacy (NIFL)
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2005): "Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading". I: *Developmental psychology*, vol. 41, no. 2, s. 428-442
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Olaussen, Bodil Stokke (1996): " "Les for meg du!". Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere". I: *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Astri Heen Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag

- Ouellette, Gene P. (2006): "What 's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension". I: *Journal of educational psychology*, vol. 98, nr. 3, s. 554-566.
- Palinscar, Annemarie S. (2003): "Collaborative approaches to comprehension instruction". I: *Rethinking reading comprehension*. Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (red.). New York: The Guilford press
- Perfetti, Charles, A., Nicole Landi & Jane Oakhill (2005): "The acquisition of reading comprehension skill". I: *The science of reading: a handbook*. Margaret J. Snowlmg & Charles Hulme (red.). Malden: Blackell publishing
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>. Lesedato: 14.02.2012
- Sénéchal, Monique (1997): "The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary". I: *Journal of child language*, 24, s. 123-138
- Sénéchal, Monique & Jo-Anne LeFevre (2002): "Parental involvement in the development of children 's reading skill: A five-year longitudinal study". I: *Child development*, vol. 73, no. 2, s. 445-460
- Sénéchal, Monique, Gene Oullette & Donna Rodney (2006): "The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading". I: *Handbook of early literacy research 2*. David K. Dickinson & Susan B. Neuman (red.). New York: the Guilford press
- Seymour, Philip H. K. (2005): "Early reading development in European orthographies". I: *The science of reading: a handbook*. Margaret J. Snowlmg & Charles Hulme (red.). Malden: Blackell publishing
- Shadish, William R., Thomas D. Cook & Donald T. Campbell (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company

- Snow, Catherine E. & Anne Polselli Sweet (2003): "Reading for Comprehension". I *Rethinking reading comprehension*. Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (red.). New York: The Guilford press
- Snow, Cathrine E., Patton O. Tabors & David K. Dickinson (2001): "Language development in the preschool years". I: *Beginning Literacy With Language*. David K. Dickinson & Patton O. Tabors (red.). Baltimore: Brookes Publishing.
- SSB, Statistisk sentral byrå (2011): "Barnehagar, barn og tilsette, etter fylke, 2010". URL: http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/tabeller/barnehage/bhage0200.html. Lesedato: 10. 02.2012
- Stanovich, Keith. E. (1986): "Matthew effekts in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". I: *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407
- Storch, Stacey A. & Grover J. Whitehurst (2002): "Oral language an code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model". I: *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 6, s. 934-947
- Strømsø, Helge & Ivar Bråten (2006): "Lesing av Web-tekster". I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 04, s. 332-344
- Tabors, Patton O., Catherine E. Snow & David K. Dickinson (2001): "Homes and schools together: Supporting language and literacy development". I: *Beginning literacy with language*. David K. Dickinson & Patton O. Tabors (red.). Baltimore: Brookes Publishing
- Tetzchner, Stephen von, Julie Feilberg, Bente Hagtvatn, Harald Martinsen, Per Egil Mjaavatn, Hanne Gram Simonsen og Lars Smith (1993): *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Valvatne, Helene & Margareth Sandvik (2002): *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Vellutino, Frank R. (2003): "Individual differences as source of variability in reading comprehension in elementary school children". I *Rethinking reading comprehension*. Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow (red.). New York: The Guilford press

- Weizman, Zehava Oz & Catherine E. Snow (2001): "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning". I: *Developmental Psychology*, vol. 37, no. 2. S. 265-279
- Westerveld, June (2012): "Mangler 6000 førskolelærere"
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Mangler-6000-forskolelarere-6787216.html>.
Lesedato: 30.03.2012
- Whitehurst, G. J., F.L. Falco, C. Lonigan, J.E. Fischel, B.D. DeBaryshe, M.C. Valdez-Menchaca & M. Caulfield (1988): "Accelerating language development through picture book reading". I: *Developmental psychology*, 24, s.552-558
- Whitehurst, Grover J. & Christopher J. Lonigan (1998): "Child development and emergent literacy". I: *Child development*, 69, 3, s. 848-872
- Wold, Astri Heen (1996): "Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk". I: *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Astri Heen Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Zevenbergen, Andrea A. & Grover J. Whitehurst (2003): "Dialogic readings: A shared picture book reading intervention for preschoolers". I: *On reading books to children. Parents and teachers*. Anne van Kleeck, Steven A. Stahl & Eurydice B. Bauer (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum