

# Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd

*En studie av ordforrådet hos femåringer  
med enspråklig og tospråklig bakgrunn*

Anne-Mette Bjerkelund



Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskapelige Fakultet, Institutt for  
Spesialpedagogikk  
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2011

# Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd

*En studie av ordforrådet hos femåringer  
med enspråklig og tospråklig bakgrunn*

Anne-Mette Bjerkelund



Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskapelige Fakultet, Institutt for  
Spesialpedagogikk  
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2011

© Forfatter: Anne-Mette Bjerkelund

År:2011

Tittel: Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos enspråklige og tospråklige femåringer

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn, tema og formål

Nysgjerrighet rundt temaene tospråklighet og ordforrådsutvikling i førskolealder var utgangspunktet for å skrive denne oppgaven. Den er skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet til Forskergruppen *Child, Language and Learning* ved UiO, og delstudiet ”Språkutvikling hos minoritetsspråklige” har stått sentralt. Formålet med oppgaven var å øke kunnskapen om forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos femåringer med tospråklig bakgrunn. For å undersøke dette, var det hensiktsmessig å se det i forhold til en kontrollgruppe bestående av enspråklige femåringer med norsk som morsmål.

## Problemstilling

**Hvilket forhold er det mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos femåringer i Norge, med henholdsvis enspråklig og tospråklig bakgrunn?**

Ut fra denne problemstillingen ble det utledet følgende tre forskningsspørsmål, som er blitt undersøkt i denne oppgaven:

- Hvordan er sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos tospråklige femåringer med norsk som andrespråk og urdu eller panjabi som morsmål, sett i forhold til kontrollgruppen?
- Hvor mye av variasjonen i det ekspressive ordforrådet kan forklares av det reseptive ordforrådet?
- Kan en bakgrunnsvariabel som *Mors høyeste utdanning* forklare noe mer av variasjonen i forhold til ekspressive ordforrådsferdigheter hos de to gruppene?

## Metode

Forskningsopplegget har en kvantitativ metodisk tilnærming. Det er anvendt et ikke-eksperimentelt design. Det tospråklige utvalget bestod av 66 femåringer fra Oslo- området med pakistansk bakgrunn, og det enspråklige utvalget bestod av 214 femåringer fra en kommune i Østlandsområdet. Begge utvalgene bestod av barn uten kjente språk - eller andre

utviklingsmessige vansker. Kartleggingsverktøyet bestod av et omfattende testbatteri, der tre av testene var aktuelle for denne studien. For det reseptive ordforrådet ble den standardiserte testen *British Picture Vocabulary Scale, BPVS* (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997), benyttet. For det tospråklige utvalget ble det i tillegg benyttet en morsmålsutgave av *BPVS* på urdu eller panjabi. For kartlegging av det ekspressive ordforrådet ble breddetesten *Bildebenevning* fra *WPPSI-III* og dybdetesten *Ordforråd* fra *WPPSI-r* benyttet. Det ble videre anvendt bakgrunnsinformasjon fra et *spørreskjema* til foreldrene som var tilknyttet forskningsprosjektet.

## **Analyse**

For å kunne besvare forskningsspørsmålene, ble det benyttet deskriptiv og analytisk statistikk. Datamaterialet ble lagt inn i analyseprogrammet SPSS, og det ble foretatt korrelasjons - og regresjonsanalyser for å se på forholdet mellom variablene. Dette ble gjort med henblikk på å undersøke hvor mye det reseptive ordforrådet kunne forklare variansen i det ekspressive.

## **Resultater**

Resultatene viste en sterkere sammenheng mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige enn hos de enspråklige femåringene. Variasjonen i det ekspressive ordforrådet ble delvis forklart av variasjonen i det reseptive ordforrådet. Den forklarte variasjonen var imidlertid større for de tospråklige enn for de enspråklige. Videre viste resultatene at det ikke var noen sammenheng mellom reseptivt ordforråd på urdu / panjabi og norsk ekspressivt og reseptivt ordforråd. Samlet kan disse resultatene blant annet indikere at reseptivt ordforråd på norsk driver det ekspressive ordforrådet på norsk.

# Forord

Først vil jeg rette en takk til forskergruppen Child, Language and Learning ved UiO, fordi jeg fikk anledning til å delta som forskningsassistent og fikk tilgang til noe av datamaterialet fra prosjektet, som er utgangspunktet for denne oppgaven. Takk for god opplæring og fine samlinger underveis! Dernest vil jeg rette en takk til min veileder Janicke Karlsen, som har fulgt meg underveis, for gode innspill, hjelp og inspirasjon i løpet av hele prosessen. En takk også til bi -veileder Sol Lyster for lærerik og inspirerende veiledning i forhold til analysedelen.

Videre vil jeg takke min nærmeste familie for tålmodighet og forståelse i hele skriveprosessen. Likeledes vil jeg også takke venner, medstudenter og naboer som har bidratt med oppmuntrende vennlighet og støtte. Her vil jeg spesielt nevne min venninne Elisabeth S. og mine to naboer Berit og Kirsten.

Det har vært en lærerik og spennende vandring !

Oslo i juni, 2011,

Anne-Mette Bjerkelund

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Begrepsavklaring .....	3
1.3	Oppgavens oppbygning .....	4
<b>2</b>	<b>Norsk- pakistanere i Norge.....</b>	<b>5</b>
2.1	Etnisitet og minoritet .....	5
2.2	Språkhistorisk bakgrunn .....	6
2.3	Urdu og panjabi .....	6
2.3.1	<i>Ordforråd .....</i>	<i>7</i>
2.3.2	<i>Uttale og prosodi.....</i>	<i>7</i>
<b>3</b>	<b>Teori og empiri .....</b>	<b>9</b>
3.1	Språkutviklingen i førskolealder .....	9
3.2	Tospråklighet .....	10
3.2.1	<i>Definisjoner på tospråklighet.....</i>	<i>10</i>
3.2.2	<i>Hva er et morsmål?.....</i>	<i>12</i>
3.2.3	<i>Hva er et andrespråk?.....</i>	<i>13</i>
3.2.4	<i>Tospråklig utvikling.....</i>	<i>14</i>
3.3	Ordforråd .....	18
3.3.1	<i>Reseptivt og ekspressivt ordforråd.....</i>	<i>19</i>
3.3.2	<i>Bredden og dybden i ordforrådet.....</i>	<i>22</i>
3.3.3	<i>Ordforrådsutvikling i førskolealder .....</i>	<i>24</i>
3.4	Funn fra tidligere forskning.....	25
3.4.1	<i>Språkerdigheter og språkutvikling hos tospråklige barn.....</i>	<i>25</i>
3.4.2	<i>Ordforråd og ordforrådsutvikling hos tospråklige barn.....</i>	<i>26</i>
3.4.3	<i>Mødrenes utdanningsbakgrunn sett i forhold til språkutviklingen hos førskolebarn .....</i>	<i>28</i>
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>31</b>
4.1	Design.....	31
4.2	Utvalg .....	31

4.3	Gjennomføring.....	33
4.4	Testmateriellet .....	34
4.4.1	<i>BPVS - reseptivt ordforråd.....</i>	35
4.4.2	<i>Bildebenevning( fra WPPSI-III) - ekspressivt breddevokabular.....</i>	35
4.4.3	<i>Ordforråd ( fra WPPSI- r)- ekspressivt dybdevokabular.....</i>	35
4.5	Analysemetode .....	36
4.6	Validitet .....	37
4.7	Reliabilitet .....	38
4.8	Etiske refleksjoner .....	40
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>42</b>
5.1	Deskriptiv analyse .....	43
5.1.1	<i>Deskriptiv analyse av språkvariablene som brukes for kartleggingen av de enspråklige femåringene .....</i>	44
5.1.2	<i>Deskriptiv analyse av språkvariabler som brukes for kartleggingen av de tospråklige femåringene.....</i>	45
5.1.3	<i>En sammenlignende vurdering av resultatene fra kartleggingen av de enspråklige og de tospråklige femåringene .....</i>	47
5.1.4	<i>Deskriptiv statistikk av bakgrunnsvariabel: Mors høyeste utdanning.....</i>	47
5.2	Korrelasjoner .....	49
5.2.1	<i>Korrelasjoner mellom språkvariablene .....</i>	49
5.2.2	<i>Korrelasjonen mellom bakgrunnsvariabel og språkvariabler.....</i>	51
5.2.3	<i>Sammenligning av korrelasjonsresultatene for de to utvalgene .....</i>	53
5.3	Regresjonsanalyse .....	53
5.3.1	<i>Ekspressivt dybdevokabular i det enspråklige utvalget .....</i>	55
5.3.2	<i>Ekspressivt breddevokabular i det enspråklige utvalget.....</i>	56
5.3.3	<i>Ekspressivt dybdevokabular i det tospråklige utvalget.....</i>	56
5.3.4	<i>Ekspressivt breddevokabular i det tospråklige utvalget .....</i>	57
5.4	Hovedfunn .....	58
<b>6</b>	<b>Drøfting av resultatene .....</b>	<b>60</b>
6.1	Undersøkelsens validitet og reliabilitet .....	60
6.1.1	<i>Statistisk validitet .....</i>	60
6.1.2	<i>Indre validitet.....</i>	63
6.1.3	<i>Begrepsvaliditet.....</i>	64



6.1.4	<i>Ytre validitet</i> .....	65
6.2	Undersøkelsens funn sett i forhold til teori og empiri.....	67
6.2.1	<i>Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos enspråklige og tospråklige femåringer</i> .....	67
6.2.2	<i>Forholdet mellom mødrenes utdanningsbakgrunn og ordforrådsferdigheter hos femåringer</i> .....	75
6.3	Oppsummering og avslutning.....	77
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>80</b>

# 1 Innledning

I språkutviklingsprosessen er utviklingen av ordforrådet grunnleggende for å kunne bruke språket som et kommunikasjonsmiddel. Ordene kan sees på som byggeklossene i språket. Når et barn begynner å uttrykke sine første ord, er det en stor begivenhet i barnets og familiens liv. Likeledes er tilegnelsen av nye ord det første man fokuserer på ved innlæring av et nytt språk, enten det er i en skolesituasjon eller i mer uformelle eller naturlige omgivelser. De fleste har vel opplevd nødvendigheten av å pugge gloser for å lære seg et fremmedspråk?

Forholdet mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet ved tilegnelsen av et språk er videre et tema som er av interesse i den forbindelse. Det er nærliggende å anta at reseptivt ordforråd er større enn ekspressivt av flere årsaker, blant annet fordi en kan tenke seg at det kan være vanskeligere å uttale de nye ordene riktig enn å lagre dem i hukommelsen. Dette finnes det ikke et entydig svar på. Nation (2001) hevder at det er enklere å lære seg et ord reseptivt enn ekspressivt, men at det i følge forskning ikke er klart hvorfor det er slik.

I denne oppgaven er fokus rettet mot femåringenes ordforrådsutvikling. I fire- femårsalderen er første fase av språkutviklingen som regel avsluttet, og det språklige grunnlaget er etablert. Femåringen mester bruken av vanlige ord og begreper (Hagtvet, 2004), men er samtidig i en stadig utvikling.

En undring rundt temaet ordforrådsutvikling hos tospråklige førskolebarn var utgangspunktet for problemstillingen i denne oppgaven. Hvordan kan en tospråklig oppvekst virke inn på ordforrådsutviklingen hos minoritetsspråklige femåringer i det norske samfunnet? Det vil ikke være et entydig svar på et så omfattende spørsmål, men disse tankene var noe av bakgrunnen for interessen av å bli med i delstudiet til forskergruppen Child, Language and Learning (CLL, Universitetet i Oslo, 2010): *Språkutvikling hos minoritetsspråklige*.

Barna i prosjektet som denne studien bygger på, har en minoritetsspråklig bakgrunn, der foreldrene hovedsakelig snakker urdu og panjabi hjemme. Da urdu og panjabi er beslektede språk (Thiesen, 2003), regnes de i denne sammenhengen som *en* språkgruppe, sett i forhold til norsk. De minoritetsspråklige femåringene i denne studien har et ordforråd som består av ord fra urdu og / eller panjabi og norsk. I tillegg finnes det engelske lånord i alle tre språkene. Kan det være en overlapping mellom ordforrådene i de ulike språkene, på grunnlag av denne informasjonen? Kan ord med samme opprinnelse, d.v.s. kognater, og lånord fra de ulike

språkene gi en overføringsverdi i forhold til ordforrådsutviklingen? Kan disse faktorene ha betydning for forholdet mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet? Dette er tanker av interesse som leder fram til problemstillingen for denne oppgaven.

I forbindelse med spørsmål rundt hvilke faktorer som virker inn på ordforrådsutviklingen generelt hos førskolebarn, er det videre av interesse om foreldrenes utdanningsbakgrunn kan være av betydning. Det er derfor tatt med informasjon om mødrenes utdanningsbakgrunn, for å undersøke om en slik kontrollvariabel kan forklare noe mer av variasjonen i ekspressivt ordforråd hos femåringene.

## 1.1 Problemstilling

Temaet for denne studien er, som nevnt i innledningen, å se på sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos enspråklige og tospråklige femåringer. Hypotesen som er utgangspunktet for problemstillingen, er antakelsen om at det reseptive ordforrådet kan være større enn det ekspressive, og om det kan være sannsynlig at det ekspressive ordforrådet drives av det reseptive. Videre blir det undersøkt om forholdet er det samme hos enspråklige og tospråklige femåringer. De enspråklige femåringene er en kontrollgruppe i denne studien. I lys av denne informasjonen og disse tankene blir problemstillingen som følger:

### **Hvilket forhold er det mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos femåringer i Norge, med henholdsvis enspråklig og tospråklig bakgrunn?**

Det ble utledet følgende tre forskningsspørsmål, som er blitt undersøkt i denne oppgaven:

- Hvordan er sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos tospråklige femåringer med norsk som andrespråk og urdu eller panjabi som morsmål, sett i forhold til kontrollgruppen?
- Hvor mye av variasjonen i det ekspressive ordforrådet kan forklares av det reseptive ordforrådet i de to gruppene?
- Kan en bakgrunnsvariabel som *Mors høyeste utdanning* forklare noe mer av variasjonen i forhold til ekspressive ordforrådsferdigheter hos de to gruppene?

## 1.2 Begrepsavklaring

I litteraturen om ordforrådsutvikling og tospråklighet finnes det mange ulike betegnelser. Her vil fokus være på hvilke begreper som er relevante i forhold til problemstillingen. De ulike definisjonene av begrepene blir utdypet i teoridelen. Her blir først noen kjente og aktuelle betegnelser nevnt og kort forklart.

Siden det er ordforrådet som står i fokus i denne oppgaven, handler naturlig nok *språk* i denne sammenhengen om ordenes bruk som kommunikasjonsmiddel. Språk i en videre betydning, som også omfatter kroppsspråk og ansiktsuttrykk, er et tema som ikke er aktuelt å gå nærmere inne på her, selv om disse faktorene også spiller en stor rolle i kommunikasjon mellom mennesker.

Når det handler om *ordforråd*, brukes betegnelsene reseptivt og ekspressivt ordforråd. Med reseptivt ordforråd menes det indre, "passive" ordforrådet et barn har tilegnet seg, fordi det å være reseptiv betyr å være mottakelig for noe. Men når vi lytter, forstår, tenker og leser, kan det sies at vi "produserer" mening. Derfor brukes ikke betegnelsen passivt ordforråd i denne sammenheng. Reseptivt ordforråd vurderes som et mer dekkende begrep. Med ekspressivt ordforråd menes det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig. Betegnelsen produktivt ordforråd blir ikke brukt som alternativ til ekspressivt, fordi det er mulig å produsere språket både reseptivt og ekspressivt; det er to ulike sider av språklig aktivitet.

Når det handler om hvilket språk et barn bruker, er fokus rettet mot begrepene *morsmål*, *førstespråk*, *andrespråk*, *enspråklig*, *majoritetsspråklig*, *tospråklig* og *minoritetsspråklig*.

Med *morsmål* menes her det språket det nyfødte barnet først møter i sitt hjem, enten hos den ene eller begge foreldrene, og som det lærer helt fra fødselen av. Betegnelsene *morsmål* og *førstespråk* brukes som det samme i denne oppgaven. Med *andrespråk* menes her det språket barnet lærer seg etter morsmålet og som regel etter treårs –alderen (Berggreen & Tenfjord, 1999).

*Enspråklig bakgrunn* i denne sammenhengen vil si at et barn får norsk som sitt morsmål, fordi det vokser opp i en familie i Norge, der begge foreldrene snakker majoritetsspråket norsk. Begrepet *majoritetsspråklig* vil her bety det samme som *enspråklig*. Ordet *majoritet* betyr *flertall*, og med *majoritetsspråklig* menes her de barna som har norsk som sitt morsmål.

*Tospråklig bakgrunn* i denne oppgaven handler om de barna som har et annet morsmål enn norsk, det vil si urdu eller panjabi, og norsk som sitt andrespråk. Betegnelsene *minoritetsspråklig* og *tospråklig* vil i denne oppgaven vise til den samme gruppen. Da denne studien har fokus på ordforrådsutvikling, beskriver imidlertid betegnelsen *tospråklig* best dette utvalget. Begrepet *minoritetsgruppe* er likevel tatt med som et tema i del 2, for å se på bakgrunnen til det tospråklige utvalget.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

I dette kapittelet ble problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert. Det ble videre gjort rede for temaet som er utgangspunktet for undersøkelsen. Derneft ble klargjort hvilke begreper som var aktuelle å belyse.

I kapittel 2 vil en kort innføring om norsk- pakistanere i Norge bli presentert, med en kort beskrivelse av språkene urdu og panjabi.

I kapittel 3 presenteres relevant teori og empiri på områdene tospråklighet og ordforråd.

I kapittel 4 blir metoden for denne undersøkelsen presentert og beskrevet.

I kapittel 5 presenteres resultatene, som avrundes med en oppsummering av undersøkelsens hovedfunn.

I kapittel 6 blir resultatene først drøftet i forhold til validitetsteori. Deretter blir de vurdert opp mot teori og relevante funn fra tidligere forskning.

I kapittel 7 avsluttes oppgaven med noen oppsummerende tanker i forhold til tema og funn i denne oppgaven.

## 2 Norsk- pakistanere i Norge

Det norske samfunnet har i løpet av de siste fire tiårene utviklet seg til å bli et mangfoldig samfunn, som består av mange grupper med blant annet ulik etnisk bakgrunn. På 1970- tallet kom det store grupper med innvandrere til Norge fra det asiatiske kontinentet. I følge Statistisk Sentralbyrås nettside, er befolkningen med pakistansk bakgrunn i Norge pr. 1. januar 2011 på mer enn 35.000 personer og den tredje største innvandrerguppen i Norge (SSB, 2011). De tospråklige femåringene som er med i prosjektet som denne studien bygger på, er en etnisk gruppe med pakistansk bakgrunn. Av den grunn vil begrepene etnisitet og minoritet bli belyst i første avsnitt. De fleste pakistanere har panjabi som sitt morsmål, men de regner likevel urdu som sitt førstespråk(Thiesen , 2003). Grunnen til dette finnes i de pakistanske språkernes historiske og kulturelle bakgrunn. I avsnitt 2.2 og 2.3 vil en kort innføring i disse språkernes bakgrunn bli presentert, som videre avrundes med fokus på ordforråd og uttale.

### 2.1 Etnisitet og minoritet

Ordet *etnisitet* betyr etnisk identitet eller tilhørighetsforhold (ordnett.no). En etnisk gruppe er en folkegruppe med felles opprinnelse, som opplever å ha en gruppesamhörighet basert på felles kjennetegn, som bl.a. språk, rase og religion (Engen & Kulbrandstad,2004). Både majoriteten i et land og minoritetsgruppene har sin egen etniske bakgrunn. Forutsetningen for å regnes som en *minoritetsgruppe* er bl. a. at etnisiteten er en annen enn den hos majoriteten i landet. Begrepet minoritet kan defineres slik: ” En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk”. (Skutnabb- Kangas, 1994, ref. i Engen & Kulbrandstad, 2004).

Definisjonen av minoritet er tatt med for å klargjøre noe av den bakgrunnen de tospråklige barna vokser opp med. Norsk- pakistanere, særlig dem som er født i Norge, vil muligens oppleve tilhørighet til flere grupper i samfunnet. Hvilken gruppe den enkelte vil identifisere seg mest med, vil, i tillegg til språkferdighet, antakelig være avhengig av bosted og utdanning, samt religiøs og sosial tilknytning. Det å identifisere seg med to ulike etniske grupper kan sannsynligvis både være en berikelse og en utfordring for den språklige utviklingen. Følelsen

av gruppesamhørighet med majoriteten i samfunnet kan ha betydning for om en minoritetsgruppe opplever seg integrert eller ikke. Her vil språk- kunnskapene antakelig spille en vesentlig rolle.

## 2.2 Språkhistorisk bakgrunn

For å forstå den språklige bakgrunnen til de tospråklige med urdu og panjabi som morsmål, er det nyttig å se litt på de pakistanske språkenes historie. I følge Thiesen (2003) kan urdu og panjabi kalles for søsterspråk, med en del felles trekk. Sett i forhold til problemstillingen er det først og fremst relevant å se på likheter og forskjeller med tanke på ordforråd og uttale knyttet opp mot norsk. Redegjørelsen vil kun bli en kort skisse.

I middelalderen var persisk, og delvis også tyrkisk, administrasjonsspråket på det indiske sub-kontinentet. Dette var på grunn av samkvem mellom Iran og den muslimske overklassen. De forskjellige språkene som underklassen snakket, gikk under betegnelsen hindi, som betyr indisk. Da kontakten med Iran opphørte på slutten av 1500 – tallet, ble hindi etter hvert skriftspråk, med arabisk skrift. Hindi fortrente etter hvert persisk, men beholdt mange persiske og arabiske lånord. Omkring år 1800 oppstod en bevegelse blant hinduene: Hindi-språket ble ”hinduisert”, som betydde at persiske og arabiske lånord ble erstattet med ord fra sanskrit. India ble engelsk koloni i år 1858. Etter hvert ble hindi delt i to: Hindi med indisk skrift for den hinduistiske kulturen og urdu med arabisk skrift for den muslimske kulturen (Thiesen, 2003). I 1947 ble Britisk India delt i to stater, India og Pakistan. I Pakistan ble engelsk beholdt som det offisielle administrasjonsspråket ved siden av urdu. Urdu ble gjort til nasjonalspråk i Pakistan, men det hadde sitt opphav i India. Det ble ikke tatt språklige hensyn ved delingen til to stater. Dessuten var mer enn 14 millioner mennesker blitt drevet på flukt under delingen og hadde følgelig ulik språklig bakgrunn. Dette førte til at urdu, som skulle være pakistanernes riksspråk, for mange mennesker måtte læres som et fremmedspråk (Kristiansen, 1990).

## 2.3 Urdu og panjabi

Urdu er i dag Pakistans nasjonalspråk. Det er undervisningsspråket i offentlige skoler i Pakistan, og det brukes i presse, radio og TV . Det tilhører den indoariske gren av de indoeuropeiske språkene. Det er litt under 54 millioner mennesker som taler det, og over 500

millioner mennesker som forstår det (Thiesen, 2003). Grunnen til det er at panjabi som nevnt står nær urdu. Det kan sammenlignes med forholdet mellom dansk og norsk landsmål (Thiesen, 2003). Panjab er en av Pakistans fire provinser. I denne delstaten er panjabi et offisielt språk, og der skrives det med et eget indisk alfabet. Panjabi er i dag morsmål for to tredjedeler av Pakistans ca. 140 millioner mennesker, og snakkes av 25 millioner panjaber i India. I Pakistan brukes språket ikke offisielt; det har lav status og anvendes ikke som skriftspråk (Thiesen, 2003).

Selv om panjabi er morsmålet til omtrent to tredjedeler av Pakistans befolkning, bruker de fleste urdu som sitt skriftspråk og oppfatter urdu som sitt førstespråk. Grunnen til det kan først og fremst være at urdu er det offisielle språket i Pakistan og dermed har høy status, mens panjabi regnes som nevnt, som et lavstatus- språk. Andre grunner kan være at urdu og panjabi står hverandre nær, slik at de fleste pakistanere forstår begge språkene.

### 2.3.1 Ordforråd

Urdu og panjabi tilhører som nevnt den indoariske gruppen av de indoeuropeiske språkene, med det gammelindiske språket sanskrit som opphav. Dette innebærer at de kan regnes som fjerne slektninger med norsk. Dette kan merkes ennå ved enkelte ord, som tallordet/ *dâ*/ - to. Språkene har også felles lånord, for eksempel: *håtall*- hotell, *padjama*- pyjamas, *saikall*- sykkel, *såfah* - sofa. Lånord fra engelsk finnes det en mengde av i urdu og panjabi: *Jorapp* (Europe), *laeberiri* (library) *pensill* (pencil) o.s.v (Engen & Kulbrandstad, 2004). I det norske språket har vi også lånord fra engelsk, selv om det kan være andre ord enn dem vi finner i urdu og panjabi. Dette kan være en felleskilde til ordforrådsutvikling ved både norsk, urdu og panjabi, når de tospråklige barna lærer seg norsk. Det kan likevel være en utfordring for tospråklige med pakistansk bakgrunn å tilegne seg det norske ordforrådet, fordi det norske språket inneholder en mengde begreper som ikke kan overføres til det pakistanske samfunnet og omvendt (Kristiansen, 1990). Ord som handler om arbeidsliv, for eksempel *arbeidstilsyn*, *lønnsslipp*, og *feriepenger* kan ikke oversettes, fordi de finnes ikke på urdu eller panjabi. Motsatt har de for eksempel mange flere slektskapsord i Pakistan, enn vi har på norsk.

### 2.3.2 Uttale og prosodi

Uttalen har stor betydning for utviklingen av det ekspressive ordforrådet. I følge Engen & Kulbrandstad (2003), har tospråklige med pakistansk bakgrunn ofte problemer med



konsonantforbindelsene på norsk. Det er aldri mer enn en konsonant foran vokalen i en stavelse på urdu, mens det kan være to på panjabi. Panjabi er et tonespråk, akkurat som norsk, dvs. at det har erstattet de stemte aspirerte klusiler *bh, dh, gh* etc. som finnes i urdu, med ustemte, uaspirerte klusiler *p, t, k*, etc. Dette gjør det lettere for de tospråklige med pakistansk bakgrunn å tilegne seg den norske uttalen (Thiesen, 2003).

Når det gjelder vokalene, har urdu og panjabi et langt enklere vokalsystem enn det norske. Urdu har et enkelt femvokalsystem, som består av /i/, /e/, /a/, /o/, /u/, mens panjabi i tillegg har /æ/. Det finnes to diftonger på urdu: /ai/ og /au/. På panjabi er disse blitt til /æ:/ og /o:/. Språkene har to sett av alle vokalene, nasalerte og unasalerte. Det finnes ingen lyder på urdu og panjabi som tilsvarer de fremre, rundede vokalene på norsk: /ø/, /u/, /y/. Dette kan være forklaringen på hvorfor pakistanske barn for eksempel kan si: *åredobber* (øredobber), *buskar* (besøker) *binner* (begynner) *Begdoi* (Bygdøy), *sikel* (sykkel) (Kristiansen, 1990). Lang og kort vokal er derimot noe som er kjent for dem med urdu og panjabi som morsmål. For dem med panjabi som morsmål er prosodien på norsk lettere å lære enn for dem med urdu-bakgrunn. Forskjellen på intonasjonen i for eksempel *bønder* og *bønner*, *følge* og *føllet* som blir en meningsbærende faktor, er kjent i dialekter fra Nord –Panjab.

Kort oppsummert kan en likhet ved ordforrådet på norsk og urdu eller panjabi være at begge språkene har lånord fra engelsk. Det er likevel en del begreper på norsk som ikke brukes i de pakistanske språkene og omvendt. Når det gjelder uttale, er lang og kort vokal kjent for dem med urdu eller panjabi som morsmål, selv om språkene har et enklere vokalsystem enn det norske. Prosodien er lettere å lære for dem med panjabi som morsmål. Konsonantforbindelser er ikke så enkelt å lære seg på norsk for dem med pakistansk bakgrunn, fordi det aldri er mer enn *en* konsonant foran vokalen i hver stavelse på urdu.

## 3 Teori og empiri

For å se på femåringenes ordforrådskunnskaper i sammenheng med typiske språkferdigheter for alderen, innledes dette kapittelet med en kort beskrivelse av språkutviklingen i førskolealder. Deretter blir de to hovedtemaene i denne oppgaven, tospråklighet og ordforråd, belyst ut fra teori og nyere empiri på feltet.

### 3.1 Språkutviklingen i førskolealder

Barn utvikler seg på forskjellige, individuelle måter. Språkutviklingen er avhengig av mange faktorer, blant annet arveanlegg og sosiokulturell bakgrunn, samt kvaliteten på språkstimuleringen. Å uttrykke seg muntlig er avhengig av barnets hørsel, stemme, taleorganer, fonologiske bevissthet, arbeidsminne, kognitive evner og motivasjon. Forskning har imidlertid vist at det finnes visse kjennetegn ved den typiske språkutviklingen i barndommen ( Hagtvet, 2004, Tetzchner, 1993).

Den aller første kommunikasjonen mellom barnet og den voksne foregår gjennom kroppsspråket. Blikk – kontakt og ansiktsuttrykk, kombinert med at barnet hører den voksnes stemme og opplever trygghet og nærhet, kan sies å være utgangspunktet for språkutviklingen. Når barnet er rundt seks måneder, begynner det å bable, først med vokale lekelyder, senere med konsonant- vokal- stavelser som ligner på hverandre. Bablingen blir etter hvert mer avansert og går over til ord. De fleste barn sier sine første ord i perioden mellom åtte og sytten måneders alder. I løpet av barnets andre leveår skjer en voldsom økning i ordlæringsaktiviteten. To - ords og fler ords – ytringer kommer også fram i denne perioden.

Rundt tre - års alderen setter barnet flere ord sammen og syntaksen utvikles (Tetzchner, 1993, Valvatne, 2007). I førskolealderen som regnes fra tre til seksårsalder er dette et karakteristisk trekk, likeledes at ordforrådet hele tiden utvides og uttale og grammatikk etter hvert mestres ( Tetzchner, 1993, Golden, 2009).Det språklige grunnlaget er som regel lagt i løpet av de tre - fire første årene av barnets liv(Hagtvet, 2004).Femåringene har vanligvis utviklet det dagligspråket som er nødvendig for å forstå og gjøre seg forstått i kommunikasjon med andre. De er stadig mer mottakelig for språklig kunnskap og opplevelser gjennom sanger, sangleker, rim og regler, vitser, tulleord, gjennom å bli lest for, i det hele tatt kreativitet og lekenhet i forhold til språket. Det å kunne et språk i førskolealder innebærer også at barnet har den

sosiale kompetansen i språket. Muntlig bruk og forståelse av språket i dagligtale blir her det vesentlige.

Begrepsdannelsen er et vesentlig tema i språkutviklingsprosessen. I følge Vygotskij (Kozulin,1986, Bielenberg & Roster,2001),bruker barn i førskolealderen en *egosentrisk tale* for å tenke høyt, men etter hvert som språket gradvis blir internalisert, går den egosentriske talen over til en indre tale. Dette har betydning for begrepsutviklingen. Sansematerialet og ordet er begge viktige for begrepsdannelsen, men det å lære seg ord og forbinde dem med gjenstander, fører ikke i seg selv til at det dannes begreper. Han sier videre at ekte og fullstendig begrepsdannelse først begynner ved starten av puberteten. Da denne oppgaven handler om femåringenes ordforrådsutvikling, vil begrepsforståelse bli tatt opp i sammenheng med reseptivt ordforråd under avsnittet om ordforråd, 3.3.

## 3.2 Tospråklighet

Tospråklige barn i Norge kan ha svært ulik språklig bakgrunn. De kan komme fra familier der majoritetsspråket – norsk - er det språket den ene av foreldrene snakker, mens den andre snakker et minoritetsspråk, eller de kan komme fra en familie der foreldrene har hvert sitt minoritetsspråk, for å nevne et par eksempler blant alle de mulighetene som finnes. I dette kapitlet vil det bli satt fokus på tospråklighet sett i forhold til gruppen femåringer med bakgrunn fra Pakistan som bor i Norge.

### 3.2.1 Definisjoner på tospråklighet

I litteraturen finnes mange ulike definisjoner på tospråklighet. De kan være vide og omfattende, moderate eller smale. Hvilken definisjon som velges, kommer an på hvilket fokus som er aktuelt i forhold til det tospråklige utvalget som finnes i studien. Det kommer også an på om definisjonen skal beskrive den optimale målsetningen for tospråklighet eller om den skal beskrive den språklige situasjonen et minoritetsspråklig førskolebarn befinner seg i.

En enkel definisjon på tospråklighet som kan gjelde for de fleste som regnes som tospråklige, er det å *veksle mellom bruken av to språk i sitt daglige liv* (Weinreich, 1953, Grosjean, 1994,ref. i Engen, 2004), noe som også kan kalles balansert tospråklighet. Eksempel på en smal definisjon er den klassiske definisjonen *A native – like control of two or more languages* (Bloomfield 1933,56,ref. i Skutnabb- Kangas 1981) .Eksempel på en vid

definisjon : *At man i det minste forstår det fremmede språket uten at man selv kan snakke det* (Pohl, 1965, Diebold, 1964).

Hvilken definisjon passer best for det tospråklige utvalget i denne studien? Skutnabb Kangas (1980) har forsøkt å kombinere de tre kriteriene kompetanse, funksjon og holdninger i en sammenfattende definisjon av hva tospråklighet kan være, med henblikk på de minoritetsspråklige barna. Denne definisjonen kan muligens være dekkende for de norsk-pakistanske femåringenes situasjon:

“Tospråklig er den som har en mulighet til å fungere på to (eller flere) språk, enten i enspråklige eller tospråklige samfunn, i enhet med de sosiokulturelle krav til et individs kommunikative og kognitive kompetanse som disse samfunnene og individene selv stiller, på samme nivå som innfødte talere, samt en mulighet til å identifisere seg positivt med begge (eller alle) språkgruppene (og kulturene) eller deler av dem.”

(Min oversettelse fra svensk).

Da de tospråklige femåringene er i en stadig språklig utvikling, kan definisjonen sees på som en målsetning og et program for denne aldersgruppen. *Kompetanse* handler om det språket barnet behersker best. Det innebærer hvilke krav som settes til de fire språkferdighetene tale, forstå, lese og skrive. I førskolealderen gjelder kompetansen først og fremst de to ferdighetene tale og forståelse, som i denne studien er representert ved forholdet mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet. *Funksjon* handler om det språket som brukes mest. For minoritetsspråklige barn i Norge vil det være avhengig av konteksten. Første – og andrespråket brukes ofte i forskjellig kontekst. Mens morsmålet for det meste brukes i hjemmemiljøet, blir det mest naturlig å bruke norsk i barnehagen og etter hvert på skolen. Det er også mulig at et minoritetsspråklig barn som eventuelt er født i Norge og vokser opp her, har bedre språkferdigheter i norsk enn i urdu eller panjabi. Det er igjen avhengig av den kompetansen barnet har i andrespråket. Dersom barnet har eldre søsken som går på skolen, vil nok også norsk i noen grad være det naturlige språket i hjemmemiljøet. Hvilket språk barnet bruker mest er igjen avhengig av de to andre kriteriene kompetanse og holdninger, som er nært knyttet til sosiokulturell bakgrunn. *Holdninger* handler om hvilket språk barnet identifiserer seg mest med, både når det gjelder den tospråkliges egen oppfatning av sin kompetanse i og sitt forhold til språkene. Positiv holdning til et språk henger ofte sammen med den holdningen personen selv har til kulturen som språket er knyttet til. Andre personers holdninger til personens bruk av begge språkene kan også virke inn på den språklige

identiteten. Tospråklige kan identifisere seg med begge språkene og kulturene. De kan også identifisere seg mer med den ene framfor den andre kulturen og følgelig også være mer knyttet til det ene enn det andre språket (Engen & Kulbrandstad, 2004, Skutnabb- Kangas, 1981). Her er det mange årsaker som kan spille inn. Det vil sannsynligvis være lettere å identifisere seg med to ulike språk fra omtrent samme europeiske kultur, enn det vil være å identifisere seg med begge språkene, der det ene er knyttet til europeisk kultur, som norsk, og det andre er knyttet til en asiatisk kultur, som pakistansk. Undersøkelsen av Lervåg og Lervåg (2009), som er beskrevet i avsnitt 3.4.1, belyser bl.a. hvilken betydning det har om førstespråket er europeisk, asiatisk eller afrikansk, ved innlæring av et europeisk andrespråk. Sosiokulturelle og sosiolingvistiske forskjeller vil også ha betydning.

Da tospråklighet handler om morsmål og andrespråk, blir disse begrepene tatt opp i de to neste avsnittene.

### 3.2.2 Hva er et morsmål?

Opprinnelsen til ordet er ”det språket som moren snakker”. Skutnabb – Kangas (1981), mener at dette er et ganske godt kriterium, dersom man tolker ordet ”mor” som den personen som først etablerer et regelmessig, langvarig språklig kommunikasjonsforhold til barnet. Morsmålet kan dermed også defineres som ”det språket barnet lærer først”, det som også kalles førstespråket. Dette kan sies å være det viktigste kriteriet for å definere begrepet morsmål.

Det finnes i tillegg mer populære kriterier, som i følge Skutnabb - Kangas (1981) ikke er så gode definisjoner: *Morsmålet er det språket man tenker på, drømmer på og regner på*. Det er usikre kriterier, mener hun, fordi det etter en stund er mulig å gjøre dette på det nye språket, også. Det kommer an på personlighetsfaktorer i forhold til hvor raskt man går over til å tenke eller drømme på et nytt språk.

Definisjonen på morsmål fra NOU 1995, beskriver ganske dekkende den situasjonen de tospråklige femåringene i denne studien befinner seg i. ”Et tospråklig minoritetsbarns morsmål er et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet”. Ut fra denne definisjonen kan det være mulig å ha to morsmål. Det kommer an på hvilken definisjon som velges. Skutnabb- Kangas (1981) hevder også at det er mulig å ha to morsmål, hvis utgangspunktet er definisjonen *det språket*

*moren snakker*. Foreldrene kan ha to ulike morsmål og følgelig snakke med barnet på hvert sitt morsmål. Barn som vokser opp med to språk i familien fra fødselen av, er *simultant tospråklige*. I følge Romaine (1999) er det ulike oppfatninger om hva denne betegnelsen innebærer. Noen mener at grensen for simultan tospråklighet settes ved fødselen av, mens andre mener at treårsalderen kan regnes som en grense for å kalle det for simultan tospråklighet. Det betyr at om det nyfødte barnet først bare møter ett språk fra sine foreldre eller omsorgspersoner, for deretter i for eksempel ett - eller toårsalderen å møte et nytt språk, vil det kunne regnes som simultant tospråklig likevel, fordi språket ikke regnes som fullt utviklet før etter tre - årsalderen. Det er selvsagt store variasjoner og individuelle forskjeller her. Morsmålet kan også endres i løpet av livet. Skutnabb - Kangas mener at alle kriteriene utenom opprinnelseskriteriet, dvs. det språket som moren snakker, gir mulighet for endring, spesielt når det gjelder funksjonsdefinisjonen. Derfor er det viktig å ikke se på morsmålet eller tospråkligheten som en stabil eller uforanderlig tilstand. Det er en prosess, der stadige endringer er mulige. En vid definisjon av begrepet *morsmål* ligger til grunn for en slik tolkning. I de tilfellene der barna vokser opp med to parallelle språk fra fødselen av, kan man også i følge Valvatne (2007) si at barnet har "tospråklighet som morsmål".

### 3.2.3 Hva er et andrespråk?

Med betegnelsen *andrespråk* menes det språket som læres etter førstespråket eller morsmålet. Det nyfødte barnet hører ett språk, men senere lærer det et nytt språk. Hva menes med *senere* i denne sammenhengen? Tidspunktet for når barnet møter andrespråket blir vesentlig. I følge Berggreen og Tenfjord (1999) er det vanlig innen forskningslitteraturen å sette skillet ved treårsalderen. Dersom det lærer to språk før det er tre år, betyr det at barnet har to morsmål, og, som tidligere nevnt, er simultant tospråklig. Mange minoritetsspråklige barn som vokser opp i Norge i dag har norsk som sitt andrespråk, sett ut fra denne definisjonen. Det første språket de omgir seg med er for eksempel urdu. I førskolealderen, ofte etter treårsalderen, møter de det norske språket for alvor. Dette skjer når de begynner i barnehagen og / eller får lekekamerater i nærmiljøet. De barna som ikke begynner i barnehage, møter kanskje ikke det norske språket før i fem - seksårsalderen når de begynner på skolen. Majoritetsspråket norsk blir andrespråket. Barnet lærer da språkene trinnvis, og dette kalles *suksessiv tospråklighet*. Andrespråket er ikke et fremmedspråk, slik som f.eks. engelsk blir for barn som har norsk som morsmål og bor i Norge. Andrespråklæring er noe annet enn fremmedspråklæring. Definisjonen er avhengig av læringskonteksten (Berggreen

& Tenfjord, 1999). Et fremmedspråk læres hovedsakelig i et klasserom, mens et andrespråk læres både i et klasserom og i naturlige sosiale sammenhenger store deler av døgnet utenfor klasserommet. Berggreen og Tennfjord (1999) mener videre at det likevel er vanskelig å sette et så klart skille mellom andrespråksinnlæring og fremmedspråksinnlæring. Engelsk er for eksempel et språk som de aller fleste forholder seg til også utenfor klasserommene i Norge i dag.

### 3.2.4 Tospråklig utvikling

Innlæringen av barnets to språk kan foregå på mange måter, og variasjonen er spesielt stor for innlæringen av andrespråket (Mc Laughlin, 1990). Når barnet lærer seg begge språkene uten formell undervisning, i et hjemmemiljø der foreldrene har hvert sitt morsmål, oppstår en sammensmeltet representasjon av de to språkene i hjernen. Dette kan kalles for *naturlig tospråklig utvikling*. En motsetning til denne måten å tilegne seg språkene på, er å lære seg de to språkene i to ulike kontekster, noe som kalles *skoletospråklig utvikling*. Ordene fra de to språkene holdes adskilt i hjernen, og hvert ord har sin egen mening. Ord fra det nye språket læres via ord fra førstespråket, ved at ordene oversettes. Slik blir det dominerende språket som et filter for innlæringen av det nye språket (Skutnabb- Kangas, 1981, Romaine, 1995). Det kan virke noe kategorisk beskrive språktilegnelsen i to så adskilte ”båser”; det vil naturlig nok være glidende overganger. Naturlig og skoletospråklig utvikling kan sees i tråd med forskjellen mellom naturlig tilegnelse og læring. Forskjeller i evnen til å lære seg et nytt språk er blitt viet liten oppmerksomhet i nyere forskning (McLaughlin, 1990). Krashens monitor teori (1981, ref. i McLaughlin, 1990), handler om denne forskjellen. Tilegnelse er i motsetning til læring en naturlig og ubevisst prosess. Videre har mennesker ulik evne til å kontrollere bevisst læring. Forskjellene i språkproduksjonen viser seg i forskjellige reaksjoner på læring, forskjeller i evnen til å lære seg regler og til bevisst muntlig bruk av språket. Krashen (1981) anser språklige evner som en prediktor for å lykkes med andrespråklæring, både som barn og voksen.

The Bristol Language Project (Wells, 1981, 1985 ref. i McLaughlin, 1990) satte fokus på om barn som var raske til å lære seg førstespråket var tilsvarende raske til å lære seg andrespråket. Prosjektet viste blant annet at det var en enormt stor variasjon når det gjaldt hvor raskt barn tilegnet seg førstespråket. Ved oppfølging når barna var tenåringer fant Skehan (1986, ref. i McLaughlin, 1990), at de som hadde en rask utvikling i førstespråket, hadde en tilsvarende

rask utvikling i andrespråket, og at foreldrenes utdanning og bakgrunn også virket sterkt inn. Anlegg for å lære et andrespråk på skolen er avhengig av både språkprosesseringskapasiteten og familiepåvirkning og bakgrunn. Nyere forskning viser funn som tyder på at viderekommende bruker andre strategier enn nybegynnere i et språkprogram. Viderekommende samler ord i begreper og temaer, mens nybegynnere samler de samme ordene alfabetisk (Mc Keithen, Reitman, Reuter & Hirtle, 1981 ref. i McLaughlin, 1990). De viderekommende her var personer som hadde lært seg flere språk og hadde nytte av en overføringsverdi som nybegynnere ikke har opparbeidet seg.

I tråd med dette kan tospråklig utvikling videre sees i sammenheng med sosio - demografiske spørsmål (Bakken, 2003). Den sosiokulturelle bakgrunnen som prediktor for språkutvikling sett i forhold til tospråklige barn har vært viet stor oppmerksomhet innen forskningen. Forskning på individuelle forskjeller og hjemmebakgrunn (Mac Nab, 1979, ref. i Mc Laughlin, 1990) viste, at barn som kommer fra hjem der de blir oppmuntret i læring generelt og språkinnlæring spesielt, plukker lettere opp andrespråket og blir balansert språklige. McLaughlin (1990) konkluderte med at kunnskapsutvikling i ett språk påvirker kunnskap i et annet språk, og at familiebakgrunn og miljø også påvirker barnets læringsstrategier på skolen.

Et annet eksempel er hentet fra en studie, gjort i USA av Uchikoshi (2006), som undersøkte hvilke prediktorer som kunne være de beste for engelsk ordforrådsutvikling hos tospråklige førskolebarn med engelsk som andrespråk. Kriterier som førskoleerfaring, TV - og lesevaner i hjemmet, bibliotekbesøk og foreldrenes utdanningsbakgrunn ble undersøkt i forhold til barnets ordforrådskunnskaper. Undersøkelsen viste det samme som gjelder for enspråklige barn (Tabor et al., 2001, ref. i Uchikoshi, 2006), at satsing på gode lese- og TV- vaner i hjemmet kombinert med språklige aktiviteter i barnehagen kunne styrke de tospråklige barnas ordforrådsutvikling i både første- og andrespråket.

Videre viste funn fra samme undersøkelse at tospråklige barn på 5.6 år skåret på nivå med enspråklige engelsktalende barn på 3.2 år i reseptivt ordforråd og 3.0 år i ekspressivt ordforråd når det gjaldt andrespråket. Et halvt år senere hadde aldersnivået på skåringene økt til henholdsvis 4.5 år og 3.9 år. I tillegg til å vise forskjellen mellom de to gruppene, viste denne undersøkelsen også at ordforrådsutviklingen går raskt i denne alderen.



## Tospråklighet og kognisjon

Det har lenge vært drøftet innen forskningen hvilken rolle tospråklighet har i forhold til den kognitive utviklingen hos barnet. Kan tospråklig oppvekst fremme en god kognitiv utvikling, eller er det den kognitive utviklingen som fremmer god tospråklig funksjon? Vygotskij (Øzerk, 1996) hevdet at det første var tilfelle, nemlig at det fantes en kausal sammenheng mellom tospråklighet og kognitiv utvikling. Mc Laughlin (1990) retter også fokuset mot språkferdigheter og kognitive evner i forholdet mellom første - og andrespråket. Han hevder bl.a. at kognitive evner er avgjørende for utviklingen av tospråklige ferdigheter, og han bygger på funn fra en rapport som kalles *Development of Bilingual Proficiency* ( Volume 111, ved Harley, Allen, Cummins & Swain, 1987, ref. i McLaughlin, 1990) .

Det finnes mange eksempler på studier de siste tiårene som har ønsket å finne svar på forholdet mellom tospråklighet og intelligens. En allmenn oppfatning kunne tidligere være en forestilling om at intelligensen (IQ) var en viktig faktor ved det å beherske og lære et andrespråk. Forskning har vist at måten språktilegnelsen foregår på kan være en nødvendig komponent ved evnen til å lære andrespråk (Carroll, 1981, ref. i McLaughlin, 1990). Når det gjelder IQ, spiller den verbale intelligensen en viktigere rolle i en formell, litteraturorientert språkundervisning på høyere utdanningsnivå enn i mer praktisk rettede språkkurs. Dette kan være årsaken til at intelligens korrelerer lavere med muntlig språkbruk hos de yngre enn hos de eldre tospråklige barna (Genesee & Hamayan, 1980, ref. i McLaughlin, 1990). Forholdet mellom intelligens og muntlig språkbruk har generelt lavere korrelasjon hos yngre barn. En undersøkelse fra Canada på 1960- tallet viste at tospråklige skåret bedre enn enspråklige både på verbale og nonverbale tester (Peal og Lambert, 1962, ref. i Øzerk, 1996). Begge gruppene hadde velutviklede språk, og den tospråklige gruppen kunne sies å være balansert tospråklig. Øzerk hevder at positive resultater vil være avhengig av om språktilegnelsen foregår additivt eller subtraktivt. Dersom læringsforholdene legges til rette for en *additiv tospråklig utvikling*, innebærer det at utviklingen av morsmålet ikke blir hindret, samtidig med at barna får gode sosiale og pedagogiske betingelser for utvikling av andrespråket. *En subtraktiv tospråklig utvikling* vil derimot innebære det motsatte. Utviklingen av andrespråket skjer da på bekostning av morsmålet (Øzerk, 1996). Hvilken av disse læringsbetingelsene som skal gjelde i et flerkulturelt samfunn som Norge har utviklet seg til å bli i dag, har vært og er et stort politisk samfunnsspørsmål, der de lærde strides. Det er dessuten flere komponenter som spiller inn, blant annet om barnet er født i Norge eller ikke. Språksituasjonen for andre – og tredje generasjons innvandrere vil naturlig nok bli en annen enn for nyankomne til landet.

Det finnes, som allerede nevnt, flere kognitive teorier om tospråklighet og læreforutsetninger. To av dem kalles isfjellteorien og toterskelteorien, og disse to vil her bli presentert.

### **Isfjellteorien**

Cummins (1981, ref. i Engen & Kulbrandstad, 2004), kalte denne teorien “Common Underlying Proficiency Model” (CUP). Denne teorien for tospråklighet beskrives som et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under. De to toppene illustrerer de to ulike språkene, og den felles basisen som ligger under er den samme bakenforliggende kognitive mekanismen som styrer tankene. Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan skje på ett eller flere språk, fordi alle språkene står i forbindelse med den samme sentrale prosessoren. De fire språkferdighetsområdene tale, forståelse, lesing og skriving på første- eller andrespråket bidrar til å utvikle hele det kognitive systemet. Men dersom ett eller begge språkene ikke fungerer adekvat, vil det virke negativt på både kognitiv funksjon og skoleprestasjoner (Baker, 2001, ref. i Engen & Kulbrandstad, 2004). Isfjellteorien kan til en viss grad forklare mange av de motstridende funnene som er gjort innen forskningen av tospråklighet. Men den er ikke tilstrekkelig for å forklare alle.

### **Toterskelteorien**

Toterskelteorien, “The threshold hypothesis”, går ut på å tolke tospråklighet og kognisjon i forhold til en øvre og en nedre terskel (Cummins, 1984, ref. i Romaine, 1995). Hver terskel markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser for barnet. Den nedre terskelen representerer det nivået et barn må nå for å unngå negative konsekvenser av sin tospråklighet, og den øvre terskelen representerer det nivået et barn må nå for å høste fordeler. Tospråklige barn kan grupperes etter tre prestasjonsnivåer: På det laveste nivået befinner de seg som har utilstrekkelig kompetanse og ligger på et lavt nivå i begge sine språk, sammenlignet med enspråklige i sin aldersgruppe. Dette kan ha negative kognitive konsekvenser for språkutviklingen. Mellom tersklene befinner de seg som har aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk, men ikke i begge. Dette har verken negative eller positive konsekvenser. Over den øvre terskelen finner vi dem som har en tilnærmet balansert tospråklighet. De har aldersadekvat kompetanse i to eller flere språk, og høster positive virkninger av sin tospråklighet, sammenliknet med enspråklige (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Cummins (1984, ref.i Romaine, 1995) bygget videre på isfjellteorien og toterskelteorien ved å dele tospråklig kompetanse inn i to nivåer: *Overflatekompetanse* ( BICS) , og *underliggende kognitiv kompetanse*(CALP). I følge empiri kan minoritetsspråklige barn utvikle gode kommunikasjonsevner i sitt andrespråk i løpet av to år. Med gode kommunikasjonsevner menes her bl.a. å ha gode fonologiske evner, dvs. å kunne snakke med god flyt og uttale, som en førstespråksbruker. Dette lærer barna ganske fort i samkvem med jevnaldrende. De kan ha gode ferdigheter på overflaten i sitt andrespråk, slik at de snakker såkalt flytende på andrespråket. Det kan kalles et overflatespråk, som brukes som kommunikasjonsmiddel i dagliglivet. Samtidig foregår kanskje tankevirksomheten på morsmålet, som da blir et dybdespråk. For å inneha et godt dybdespråk på andrespråket, kreves mer tid. Det kan ta bortimot sju år å utvikle andrespråket på samme nivå som jevnaldrende enspråklige studenter. Språkopplæring i klasserommet kan bidra til å styrke de tospråkliges resultater på testene.

### 3.3 Ordforråd

Som nevnt i innledningen kan ordforrådet sees på som byggeklossene i et språk. Hvor stort ordforråd trenger man for å kunne anvende et annet språk? Dette spørsmålet kan vurderes ut fra det totale antallet ord som finnes i språket, antallet ord som brukes i dagligtale, og antallet ord som er nødvendig for å bli forstått. De første ordene man trenger å kunne for å forstå og gjøre seg forstått, er ofte såkalte *høyfrekvente ord*. Det er innholdsord og funksjonsord, dvs. substantiv og verb. For å kunne ha god språklig kommunikasjon, kan en relativt lite n mengde høyfrekvente ord være nok for å gjennomføre en enkel samtale, i følge Nation (2001). Forskning antyder imidlertid at det er spesielle ordforrådsnivåer som bør nås for å kunne bestemme om den som lærer et språk lykkes i å bruke og forstå språket eller ikke. En terskel på 2000 høyfrekvente ord kan være nødvendig for å forstå 90 % av ordene som brukes i en samtale (Nation,2001). Laufer (1992), anslår at en terskel på 3000 høyfrekvente ord er nødvendig for å forstå en tekst som ikke er forenklet. Videre foreslo Hirsh og Nation (1992, ref. i Webb, 2008), at kunnskap om 5000 ord er nødvendig for å ha gode leseferdigheter. Akademiske og tekniske ord er mer *lavfrekvente ord* og blir sjeldnere brukt i dagligtalen. Samtidig som det er kjent at akademiske ord korrelerer høyt med senere skoleprestasjoner, er det viktig å forsikre seg om at de høyfrekvente ordene først og fremst er innlært ved testing av ordforråds kunnskap (Nation, 2001). For de tospråklige barna vil det antakelig være av stor betydning om de høyfrekvente ordene er kjente begreper på begge språk, noe som gir

overføringsverdi og kan styrke begrepsutviklingen. Ved innlæringen av høyfrekvente ord kan det være nyttig å samle innholdsordene i grupper som representerer ulike kjente temaer. Dette er kjent i fremmedspråksopplæringen i skolen, der temaer som ”I butikken”, ”I skolegården”, ”På gården” osv. gir gjenkjenning av begreper på tvers av språkene. I en mer uformell kontekst vil sannsynligvis barna erfare disse tematiske ordgrupperingene på en naturlig måte. Femåringene er gjerne midt i denne prosessen, der de ikke kan alle ordene ennå.

### 3.3.1 Reseptivt og ekspressivt ordforråd

I denne oppgaven er fokuset rettet mot reseptivt og ekspressivt ordforråd, som kan sies å være de to hovedområdene i forhold til ordforrådskunnskapen. For å belyse dette temaet, vil det først være naturlig å spørre seg: Hva vil det si å kunne et ord?

Generelt sett betyr det å kunne et ord det å kunne formen, betydningen og bruken av ordet. I første omgang handler det om å kunne si ordet muntlig, eller uttale det riktig, noe som kan ses på som begynnelsen til ordkunnskapen. Etter hvert betyr det også å kunne bokstaver og lydere ordet, noe som femåringene kan være veldig motiverte for å lære. Ord er imidlertid ikke isolerte enheter, de passer inn i systemer og på ulike nivåer. Det er dermed flere grader av det å kunne et ord.

Formen av ordet handler om morfologi, og det gjelder både muntlig og skriftlig bruk. Betydning dreier seg om semantikk, og det innebærer å kjenne til referanser, begreper og assosiasjoner til ordet. Bruken av ordet handler om pragmatikk, hvordan ordet brukes i ulike sammenhenger, hvordan det er sammensatt eller bygget opp, og hvilke grammatikalske funksjoner ordet har (Nation, 2001). Formen er både reseptiv og ekspressiv kunnskap om ordet. Bruken er den ekspressive siden av ordet, mens betydningen dreier seg om den reseptive siden. Forutsetningen for å kunne et ord vil derfor være å ha tilstrekkelig kunnskap både på det ekspressive og det reseptive området, det vil si både å produsere og å kunne forstå. De tre aspektene form, betydning og bruk i forhold til ordkunnskapen, glir over i hverandre (Golden, 2009). Selv om det er nær sammenheng mellom disse to sidene av ordforrådskunnskapen, kan det være nyttig å se nærmere på hvert av områdene for seg.

**Det reseptive ordforrådet** handler om å forstå betydningen av ordene. Det omfatter det ordforrådet som tilegnes gjennom lytting og lesing og som gjør det mulig å forstå språket i kommunikasjon med andre. I følge forskning er gjennomsnittsalderen for en begynnende

ordforståelse i overkant av ett år (Tetzchner, 2001, ref. i Valvatne, 2007). Med begynnende ordforståelse menes det her at barnet reagerer på en meningsfylt måte når det hører ordet. Reseptiv kunnskap om et ord betyr å kunne gjenkjenne og forstå ordet når det høres og leses, å kunne kjenne betydningen både spesifikt og i forskjellige sammenhenger, å kunne kjenne andre ord som relateres til og utledes av ordet, og å kunne synonymmer (Nation,2001).Det å kunne betydningen av ordet, dreier seg om nødvendigheten av å forstå begrepet som ligger bakom ordet, og å kunne ha referanser og assosiasjoner til begrepet det dreier seg om. Ved innlæringen av et nytt språk er det mulig til en viss grad å gjøre seg forstått og forstå noe ved å kunne enkeltord. Det vil imidlertid kunne oppstå misforståelser, dersom ordene ikke blir satt inn en meningsfull sammenheng, noe som er en videre utvikling ved praktisk bruk av ordene.

**Det ekspressive ordforrådet** innebærer å kunne uttrykke seg gjennom språket ved å tale eller skrive, for å formidle et budskap til andre(Nation, 2001). Ekspressiv kunnskap om et ord betyr å ha en korrekt uttale og betoning av ordet, korrekt skrivemåte og staving, å kunne bruke ordet i riktig form og bøyningsmønster, og å kunne forklare betydningen av ordet. Videre betyr det å kunne anvende ordet i forskjellige sammenhenger, å kjenne til synonymmer og antonymer til ordet og å kunne plassere ordet riktig i en setning. Det betyr også å kunne bruke ord som passer sammen og bruke dem på en passende måte. I litteraturen kalles det ekspressive ordforrådet også noen ganger for det produktive ordforrådet. Produksjon av ord kan imidlertid også foregå i tankene våre, dersom det å tenke regnes som å produsere tanker, derfor brukes betegnelsen ekspressiv her.

Det virker generelt sett som om det er enklere å lære seg et ord reseptivt enn ekspressivt, men i følge Nation (2001), er det, ut fra forskning på feltet, ikke klart hvorfor det er slik. Det finnes flere mulige forklaringer på dette. For det første er mengden av kunnskap om et ord vesentlig. Det å uttrykke seg muntlig vil antakelig kreve en mer nøyaktig kunnskap om formen og bruken av ordet, enn det å høre eller lese ordet og forstå betydningen av det. En annen forklaring kan være spørsmålet om hvor ofte ordet blir brukt. Under vanlige språkinnlæringsforhold brukes de reseptive ferdighetene mer enn de ekspressive. En tredje forklaring kan være tilgjengeligheten til ordet. Ved innlæring av et ord på et nytt språk kan det på et tidlig stadium hende at det bare er *en* forbindelse mellom ordet og oversettelsen av det samme ordet på morsmålet som er kjent. Etter hvert som kunnskapen økes, vil synonymmer til ordet og nyanser i betydningen av ordet integreres i det reseptive ordforrådet. Forbindelsen mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet vil da styrkes. En fjerde forklaring kan

være motivasjonsfaktoren. Den som skal lære det nye ordet kan være umotivert, av ulike grunner, til å bruke ordkunnskapen i praksis. Lav motivasjon kan henge sammen med barnets sosio - kulturelle bakgrunn, og med hvilket språk som blir brukt mest av foreldrene hjemme, for å nevne noen mulige årsaker. Barnet kan kjenne til og forstå mange ord som det ikke er blitt naturlig ennå å bruke i en kommunikasjonssituasjon. Det kreves en viss anstrengelse for å lære seg å bruke nye ord. Det vil være lettere å lære et ord som har et bøyningsmønster som barnet kjenner til fra før(Nation,2001). Denne overføringsverdien er noe som har spesielt stor betydning for barn som lærer seg et andrespråk. Dersom morsmålet og andrespråket har en lignende oppbygning og fonologi , vil dette antakelig gjøre innlæringen av andrespråket lettere og være med på å øke motivasjonen for den som skal lære seg et nytt ord. Språk med felles kognater og låneord gir sannsynligvis overføringseffekter mellom begreper på første – og andrespråket (Lervåg & Lervåg, 2009), noe som kan bidra til å forenkle innlæringen av flere språk.

### **Studier av forskjellen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd**

Den første undersøkelsen som satte fokus på forskjellen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd, i følge Webb (2008), ble utført av Morgan og Oberdeck (1930). Tospråklig reseptiv og ekspressiv ordforrådsstørrelse ble målt på universitetsstudenter som lærte tysk som andrespråk. Målingene ble utført på fem nivåer basert på ordfrekvens. Resultatene viste at på lavere nivå økte reseptiv kunnskap raskere enn ekspressiv kunnskap. På høyere nivå var det motsatte tilfelle, ekspressiv kunnskap økte raskere enn reseptiv kunnskap, men oppnådde ikke samme nivå som reseptiv kunnskap. Noe av kritikken mot validiteten i denne undersøkelsen gjaldt bl.a. at det var mulighet for gjetting på den reseptive testen, og at resultatene dermed ikke var pålitelige nok. En nyere undersøkelse, utført av Laufer & Paribakht (1998), i følge Webb(2008), støttet funnene fra undersøkelsen fra 1930. Den viste samme tendens, nemlig at det reseptive ordforrådet var større enn det ekspressive. I denne undersøkelsen ble også testformatene undersøkt for bias i favør av reseptiv kunnskap, der resultatene kunne diskuteres. Fordi det kunne være større muligheter for bias i reseptive undersøkelser, var disse måle- instrumentene mer diskutabile. De ekspressive måleinstrumentene var imidlertid mer krevende, fordi testpersonen måtte kunne mer grammatikk enn i den reseptive versjonen. Måleinstrumentene for reseptivt og ekspressivt ordforråd var ikke helt sammenlignbare, fordi det i den reseptive målingen var gjenkjenning og det å velge riktig ord som var poenget, mens i den ekspressive målingen var det å repetere og huske ordene. I en av de ekspressive testene

skulle testtakeren sette inn riktig ord i en setning, der første bokstav ble oppgitt. Noen forskere anslår at slike tester i virkeligheten egentlig tester det reseptive ordforrådet. Fordi den reseptive testen gir muligheter for å kunne svare korrekt uten noen kunnskap og produktiv kunnskap som ortografi ikke blir testet, kan den ekspressive testen regnes som en strengere og mer krevende testing av reseptiv kunnskap (Webb, 2008).

### **3.3.2 Bredden og dybden i ordforrådet**

I forrige avsnitt ble fokus rettet mot spørsmålet om hva ordkunnskap innebærer. I tillegg til å kunne et ord reseptivt og ekspressivt, dreier ordkunnskap seg om bredde og dybde, som tas opp i dette avsnittet. Bredden handler om størrelsen på ordforrådet, mens dybden går ut på begrepsforståelsen av ordene. I denne studien benyttes tre kartleggingsinstrumenter for å måle ordforråds kunnskapene til femåringene, to for breddevokabular og ett for dybdevokabular. Disse testene blir beskrevet i metoddelen, kapittel 4. Kartlegging av bredde og dybde handler med andre ord om å få kjennskap til overflatespråket og dybdespråket hos barnet.

I følge Ouellette (2006), er forskjellen mellom bredden og dybden i muntlig ordforråd hentet fra modeller som beskriver det mentale leksikon. Bredden handler om den fonologiske siden av språkkunnskapen, mens dybden er den semantiske siden. Ordforrådslageret består av lagret fonologi, dvs. lagrede lydmonstre og semantiske representasjoner i form av ordenes mening og betydning (Levelt, Roelofs & Meyer, 1999, ref. i Ouellette, 2006). Observasjoner av barn i tidlig barndom viser at barn kan lagre et ord i sitt leksikon og legge det til sitt breddevokabular, uten fullt ut å forstå betydningen av ordet. Når barnets ordforråds kunnskaper utvides over tid, blir ordbetydningen fordypet (Lahey, 1988, ref. i Ouellette, 2006).

I Canada gjorde Wesche og Paribakht (1996) en kartleggingsstudie av andrespråk og ordforråds kunnskap, med fokus på dybden sett i forhold til bredden. Bakgrunnen for denne studien var at det er liten forståelse for den prosessen som foregår når en person tilegner seg ordforråds kunnskaper i et andrespråk. Forskningen er, i følge forfatterne, ofte deskriptivt presentert, med liten forbindelse til teoretiske modeller for språktilegnelse. Det som mangler, er studier av utviklingen over tid, hvor godt ordene er kjente og hvor ulikt kunnskapsnivået kan være i forhold til de oppgitte ordene. Forfatterne hevdet videre at forskning på tospråkighet hovedsakelig har konsentrert seg om breddevokabular, bl.a. fordi dette er lettere å måle.

## Kartlegging av bredde

Ved innsamling av testmateriale for måling av breddevokabular benyttes ord fra frekvenslister og ordbøker. Ordkunnskapen på gitte nivåer kan brukes som indeks for barnets totale ordforråd. Ordkunnskap her innebærer ofte at hvert ord kun har *en* betydning, og synonymkunnskap blir ikke testet. Det er bare mulig å skille mellom ingen kunnskap og litt kunnskap om et ord. Ordforråd blir sjelden testet med lytteoppgaver, så breddetesten *BPVS* (Dunn, Dunn, Whetton & Burly, 1997) er et unntak. Breddetester er nyttige, men har også en rekke begrensninger. De måler for eksempel ikke hvor godt de oppgitte ordene er kjente for testpersonen (Read 1988, ref. i Wesche & Paribakht, 1996). Det kan for eksempel være mulig å gjette riktige ord, og det er viktig å ta med som bakgrunn ved vurderingen av testresultatene.

## Kartlegging av dybde

For å forstå ordene som brukes i vanlige samtalsituasjoner, er det viktig å ha tilfredsstillende ordforrådskunnskaper. Viderekommende trenger dybde og hurtighet for lett tilgjengelighet og systematisering av ordforrådskunnskapen. De trenger kunnskaper om språkets mønstre, om avledninger av ord og forholdet mellom ord, sammensetninger av ord, verbenes bøyningmønstre, og substantivenes klasser og kjennetegn. Som nevnt i avsnitt 3.2.1, er form, betydning og bruk vesentlige aspekter ved ordforrådskunnskapen.

Dale (1965) ref. i Wesche og Paribakht (1996) gjorde en inndeling i fire nivåer ved det å kunne et ord:

1. Jeg har aldri hørt ordet før.
2. Jeg har hørt ordet, men vet ikke hva det betyr.
3. Jeg kan gjenkjenne ordet i sammenhengen - det har noe å gjøre med....
4. Jeg kan ordet. Det betyr....

Ut fra denne bakgrunnen utarbeidet Wesche og Paribakht et kartleggingsverktøy kalt *VKS*, *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht & Wesche, 1993a, 1993b). Hensikten var å kartlegge ulike nivåer for gjenkjenning av oppgitte ord. Det ble utviklet ved undersøkelser av ordforrådsutvikling hos tospråklige barn med engelsk som andrespråk. En av fordelene ved denne testmetoden var, i følge forfatterne, muligheten for å kartlegge kunnskap på et dypere plan opp mot nylig tilegnet kunnskap hos testpersonene. De fleste tester som måler ordforråd,



og særlig ja/ nei – utgavene, baserer seg på testpersonens noe usikre kunnskap om de oppgitte ordene, uten mulighet for verifikasjon. Hovedmålsetningen ved denne testmetoden var å kartlegge de ulike nivåene ved ordinnlæringsprosessen.

### **3.3.3 Ordforrådsutvikling i førskolealder**

Ordlæringen går forholdsvis langsomt hos barnet den første tiden, men etter hvert som det lærer nye ord, går utviklingen stadig raskere, og den akselererer fram mot skolealder.

Forskning har vist at barnet i ett - til to års - alderen kan inneha et ordforråd på rundt 50 ord, og når barnet har nådd dette nivået, sies det gjerne at det har kommet til “ordforrådsspurten” . Denne spurten skjer gjerne mot slutten av barnets andre leveår; noen barn begynner tidligere, andre senere (Wagner, Strømqvist og Uppstad, 2008, Valvatne og Sandvik, 2007). Ordforrådet øker i denne perioden fra gjennomsnittlig 7 -11 til 22-37 nye ord pr. måned, men det er viktig å poengtere at det er store individuelle forskjeller her. Undersøkelser har konkludert med at barn lærer i gjennomsnitt ni ord pr. dag fra de er halvannet til seks år (Carey, 1978, ref. i Tetzchner, 1993). Andre undersøkelser konkluderer med å anslå en ordforrådsutvikling i tidlig barndom på gjennomsnittlig tusen ord i året. Dette gjaldt for barn med engelsk som førstespråk, men er også mulig å oppnå for dem med engelsk som andrespråk, noe langt fra de fleste oppnår (Nation, 2001). Ulike studier viser svært ulike tall, noe som synliggjør at målinger kan sies å være omtrentlige.

Innholdet i ordforrådet er vanligvis knyttet til barnets dagligliv og nære omgivelser, som navn på mennesker som står dem nær, ord for mat, kroppsdelar, klær, dyr og ting i huset. Det kan også være hilingsord og ord som brukes ved måltider. Innholdsordene, som substantiver og verb, er som oftest de ordene som er best representert blant de 50 første ordene (Valvatne, m.fl. 2007).

### **Hva forventer vi at femåringer skal kunne av ordforråd?**

I tre -til - femårsalderen skjer en hurtig utvikling av ordforrådet. Det er imidlertid betydelige individuelle og sosiale forskjeller i denne perioden. Barn som hører mange ord, lærer mange ord (Hagtvet, 2004). Undersøkelser har vist at barn som vokser opp i hjem der foreldrene har lav utdanning og der det snakkes mindre hjemme, hadde et mindre ordforråd enn barn fra hjem med høyere utdannede foreldre ( Hart & Risley, 1995, ref. i Hagtvet, 2004). Det forventes at et barn i femårsalderen skal ha inneha et ordforråd som er tilstrekkelig til både å

forstå og gjøre seg forstått på språket i dagligdagse situasjoner. Det skal kunne kjenne til og bruke ord innenfor mange ulike områder og kategorier, som er aktuelle for barnets dagligliv i kommunikasjon med både jevnaldrende og voksne.

Det nøyaktige antallet ord barnet kan, er nesten umulig å måle (Golden, 2009). Det er dessuten avhengig av hvordan begrepet ord defineres. For eksempel: Er ulike bøyingsformer av ordet, ett eller flere ord? Regnes egennavn som ord? Det som er viktig, er hvor mange av de høyfrekvente ordene, dvs. innholdsord og funksjonsord, barnet har tilegnet seg.

## **3.4 Funn fra tidligere forskning**

I denne delen presenteres aktuelle funn fra nyere forskning innen feltet tospråklighet og ordforrådsutvikling hos barn. Noen av undersøkelsene handler om barn i både førskole og skolealder og har dermed også satt fokus på bl. a. leseutvikling. Selv om dette ikke er så aktuelt for problemstillingen i denne oppgaven, så er stoffet likevel relevant, fordi femåringene er i en overgangsfase, der de er i ferd med å begynne på skolen. Likevel er det ikke leseforståelsen som står i fokus her, men hva funnene sier om ordforrådskunnskaper og tospråklighet. Det er videre også sett på undersøkelser angående betydningen av mødrenes utdanningsnivå, sett i forhold til barnets språkferdigheter.

### **3.4.1 Språkferdigheter og språkutvikling hos tospråklige barn**

#### **Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse**

Lervåg og Lervåg (2009) gjorde gjort en meta - analyse av empiriske studier som omhandler muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige barn i førskole- og skolealder. Resultatene fra studien viste at tospråklige elever hadde svakere muntlige ferdigheter på undervisningsspråket enn dem som hadde undervisningsspråket som morsmål. Derimot var resultatene det motsatte når det gjaldt ordavkodingsferdigheter. Her skåret de tospråklige bedre enn de enspråklige, særlig ved lavere alder. De lærte seg å lese teknisk litt hurtigere enn de enspråklige. En forklaring på dette kan være at de fikk en bedre oversikt over språkets bestanddeler – dvs. metalingvistiske og fonologiske ferdigheter. Dette har størst innvirkning på den begynnende fasen i lesinnlæringen. Enspråklige skåret imidlertid bedre enn tospråklige på leseforståelse. Her hadde det betydning om førstespråket var europeisk, afrikansk eller asiatisk. Det var færre språkforskjeller mellom de tospråklige og de enspråklige dersom

førstespråket var europeisk, enn hvis det var afrikansk eller asiatisk. Forklaringer på dette kan være at språk med felles kognater og låneord gir overføringseffekter mellom begreper på første -og andrespråket. En annen årsak kan være sosiokulturelle og sociolingvistiske forskjeller. En tredje forklaring kan være den sosio – økonomiske faktoren, dvs. foreldrenes utdannings- og yrkesbakgrunn. Funnene viste at tospråklige mestret ordavkodning bedre enn muntlig bruk av språket. Det var derfor små forskjeller mellom tospråklige og enspråklige barn i det å teknisk kunne lese på undervisningsspråket, mens det var betydelige forskjeller i de enspråkliges favør når det gjelder forståelsen av det de leser. Dette kan ha sammenheng med den reseptive ordforrådsstørrelsen.

### **3.4.2 Ordforråd og ordforrådsutvikling hos tospråklige barn**

I en norsk artikkel om minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling presenterte Monsrud, Thurmann- Moe og Bjerkan (2010) resultater fra utprøvingen av morsmålsbaserte versjoner av British Picture Vocabulary Scale 11, *BPVS -11*(Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Bakgrunnen var at det ofte kan være vanskelig å avgjøre om et minoritetsspråklig barn kan ha behov for språkpedagogisk støtte eller for spesialundervisning på grunnlag av språkvansker. Studier har vist at de tospråklige barna kan gjøre samme typen feil som enspråklige barn med spesifikke språkvansker (Paradis og Crago, 2000, Håkansson, 2001, ref. i Monsrud et al., 2010). Av denne grunnen kan det være nyttig å kartlegge de tospråkliges ordforråd både på andrespråket og på morsmålet. Funn tyder på at forsinket utvikling av ordforrådet på morsmålet kan være en konsekvens av å vokse opp med minoritetsspråklig bakgrunn( Verhallen, 1994, ref. i Monsrud et al., 2010).Årsaker kan være begrenset tilgang til bøker, TV- programmer, aviser og kulturelle tilbud på morsmålet og opplevelsen av at morsmålet har lav status i storsamfunnet. Fordi det ikke er sikkert at barnets kompetanse på morsmålet er større enn på andrespråket, er det viktig å kartlegge ordforrådet på begge språk, derfor ble både den norske og den morsmålsbaserte utgaven av BPVS 11 benyttet i kartleggingen. Språkgruppene besto av barn i alderen 6-12 år med morsmålene albansk, somali, tamil, tyrkisk, urdu/ panjabi og vietnamesisk. Resultatene viste en jevn progresjon i ordforrådsutviklingen både på norsk og morsmål hos alle gruppene, og her spilte alderen en vesentlig rolle. Resultatene i de ulike språkgruppene var mer samlet når det gjaldt den norske utgaven enn for de morsmålsbaserte utgavene. Årsaker til dette kan være oversettingen og tilpassingen av morsmålsutgavene, fordi det forekommer språklige forenklinger i ulik grad i de ulike språkene, og at noen minoritetsgrupper er mer opptatt av språkstimulering på

morsmålet enn andre. Dessuten har alle minoritetsgruppene forholdsvis lik tilknytning til det norske språket gjennom norsk skole. Hvor lenge familien har bodd i Norge er en faktor som også antas å være av stor betydning. Der det er tradisjoner for å hente ektefelle fra hjemlandet, vil naturlig nok morsmålet stå sterkt, selv om familien har bodd i Norge i flere generasjoner.

Resultatene fra utprøvingen viste at det ikke behøvde å være en overlapping mellom ordforrådet på morsmål og norsk. Minoritetsspråklige barn har ordforråd som består av ord fra to språk. For noen vil det være ord på hverdagsspråk de kan best på morsmål, mens faglige ord vil kunne være best på norsk. Begge ordforrådene til sammen vil kunne utgjøre flere ord sammenlignet med størrelsen på de enspråkliges ordforråd.

### **Ordforrådets størrelse og begrensninger hos enspråklige og tospråklige førskolebarn**

Konklusjonen i den norske undersøkelsen om overlapping, som ble beskrevet i forrige avsnitt, står i motsetning til en studie fra U.S.A., som konkluderte med at det fantes beviser for en overlapping i ordforråd hos tospråklige barn. Denne overlappingen kunne være forskjellig fra barn til barn (Umbel, Pearson, Fernandez, & Oller, 1992, Saunders, 1982, ref. i Allman, 2005). Forklaringen på dette er at språkene læres og brukes i ulike kontekster, men noen temaer går på tvers av de ulike kontekstene. Sagt på en annen måte betyr det at barna kan noen ord bare på morsmålet, noen ord bare på andrespråket og noen ord kan de på begge språkene.

Undersøkelsen, som ble gjort i U.S.A. (Allman, 2005), studerte enspråklige førskolebarn med henholdsvis engelsk og spansk som morsmål og tospråklige førskolebarn med både engelsk - og spansktalende foreldre. Hensikten var å finne forskjeller mellom reseptiv og ekspressiv ordforrådsstørrelse hos enspråklige og tospråklige førskolebarn, som snakket engelsk og spansk. Det ble satt fokus på forventet ordforråds – overlapping, ordforrådsutvikling og tidspunkt for tospråklig tilegnelse. Måleinstrumentene som ble brukt, var de standardiserte testene *Leiter –R* (Roid & Miller, 1995, 1997) *BPVS*, (Dunn & Dunn, 1997) *Bildebenevning* (Brownell, 2000 & Brownell, 2001), samt et spørreskjema til foreldrene.

Funnene viste at de tospråklige førskolebarna skåret lavere enn de enspråklige i andrespråket. Det kan være flere årsaker til dette, men her ble det pekt på to mulige hovedårsaker: De tospråklige barna kunne muligens ha midlertidig mindre ordforråd i hvert språk, fordi de på det nivået de var hadde vanskeligheter med å lagre ord fra to språk samtidig i hukommelsen

(Bialystok, 2001 ref. i Allman, 2005) ,og fordi de ble omgitt med færre ord på hvert språk i omgivelsene sine. De spansktalende enspråklige i engelsktalende omgivelser hadde de laveste begrepskunnskapene. Da denne gruppen nettopp hadde begynt å lære engelsk, var de i den største risikogruppen for både språklig og kognitiv forsinket utvikling, spesielt i forhold til begrepsutviklingen. Det ble understreket at for å unngå lærevansker i skolealder, burde denne gruppen barn følges opp så tidlig som mulig. Funnene understøttet tanken om at de simultant tospråklige barna har fordeler i sin tospråklige utvikling sammenlignet med dem som lærer andrespråket etter treårsalderen. Dette er også i tråd med Cummins to hypoteser(2000), toterskelhypotesen og teorien om overflate - og dybdespråk. De støttet også Bialystoks antakelser (2001) som går ut på at tospråklige har et totalt større ordforråd enn enspråklige, men som samtidig har et mindre ordforråd i hvert av språkene. Av den grunn skårer de tospråklige ikke over sitt alders -og utviklingsnivå med henblikk på begrepsutviklingen. Dette kom fram i målingen av de tospråkliges begrepskunnskaper, som var på samme nivå med de engelsktalende, enspråklige jevnaldrende. Balansert tospråklighet gir fordeler i de tospråkliges favør, fordi det muliggjør tilegnelsen av språk i to ulike kontekster. En språklig påvirkning fra to forskjellige språk vil gi positiv effekt på ordforrådsutviklingen og styrke den kognitive utviklingen hos barnet.

Overlappning av ordforråd mellom første og andrespråket ble beskrevet i to ulike studier ovenfor. I den norske undersøkelsen, gjennomført av Monsrud et al.,( 2010) ble det antatt at det ikke var noen overlappning mellom morsmålet og andrespråket. I motsetning til dette ble det i den amerikanske undersøkelsen av de tospråklige barna med spansk som morsmål bekreftet at en overlappning mellom ordforrådene i de to språkene var tilfelle. Mulige årsaker til to såpass ulike funn kan være at det vil bli en større overlappning der språkene har nærmere tilknytning til hverandre, både språklig, kulturelt og geografisk, noe som også ble antydnet i meta - undersøkelsen til Lervåg og Lervåg (2009). Det engelske språket inneholder for eksempel ord med latinsk opprinnelse og vil dermed stå nærmere spansk, mens urdu og norsk har mindre til felles.

### **3.4.3 Mødrenes utdanningsbakgrunn sett i forhold til språkutviklingen hos førskolebarn**

En studie, utført i U.S.A. av Dollaghan,Campbell,Paradise,Feldman,Janosky,Pitcairn & Kurs-Lasky (1999), satte fokus på mødrenes utdanningsbakgrunn sett i forhold til kartlegging av

tidlig spontan tale og språk hos typisk utviklede, enspråklige førskolebarn. Målet var å undersøke om resultatene fra fire målinger av 240 treåringers spontane tale og språk var ulike, målt opp mot mødrenes utdanningsnivå. Variablene for spontan tale var *minste ytringslengde*, *antall ulike ord*, *totalt antall ord* og *antall korrekte konsonanter* målt i prosent. Den normerte testen for reseptivt ordforråd, *BPVS -R*, (=PPVT-R), ble benyttet som referanse, for å sammenligne med resultatene for spontan tale. Mødrenes utdanningsbakgrunn ble inndelt i en skala på tre nivåer, 1=mindre enn grunnskole, 2= grunnskole, 3= høyskole/ universitet.

Funnene i denne undersøkelsen viste at økende utdanningsnivå hos mødre korrelerte signifikant med fire av målene for spontan tale og språkproduksjon, samt med den standardiserte ordforrådstesten *BPVS*, men ikke i forhold til barnets korrekte produksjon av konsonanter. I konklusjonen ble det understreket at det ikke er mulig å forklare alle årsakene til effekten av mødrenes utdanningsbakgrunn. Resultatene fra denne undersøkelsen synliggjør behovet for å undersøke betydningen av mødrenes utdanningsbakgrunn og andre sosiodemografiske variabler, sett i forhold til alle målinger for barns språk.

Det er uvisst innen forskning angående spontan tale og interaksjonen mellom barn og voksne, om målene for spontan tale er følsomme for sosiodemografiske bias, slik som det er rapportert angående standardiserte tester. De fleste studier på dette feltet har vært utledet fra barn med en sosioøkonomisk status fra middel –og overklasse miljøer. Antakelsen om at data fra disse forholdsvis privilegerte barna validitetsmessig kan brukes i evaluering av språklige evner fra mindre privilegerte barn, er sjelden blitt undersøkt. Dette understreker behovet for studier av sosiodemografiske faktorer i forhold til barns språkutvikling. Mange sosiodemografiske variabler er blitt koblet med barns utvikling generelt, som for eksempel familieinntekt, foreldrenes utdanning, rase og etnisitet. I USA er det stor variasjon når det gjelder resultatene angående disse temaene, og det blir hevdet at det er ekstremt vanskelig å stadfeste i hvilken grad de spesifiserte variablene har innvirkning på barnets utvikling (Dollaghan et al., 1999).

-----0-----

De temaene som er blitt presentert i dette kapittelet, danner grunnlaget for drøftingen av resultatene i denne undersøkelsen. Det har vært hensikten å fokusere på viktige sider ved språkutviklingen i førskolealder, spesielt for femåringene. Videre har det vært vesentlig å belyse kjennetegnene ved tospråklighet og tospråklighetsutvikling. Da ordforrådet står sentralt i denne oppgaven, har det vært viktig å se på hva reseptive og ekspressive

ordforrådsfunksjoner, samt bredde- og dybdevokabular innebærer. For å kunne drøfte resultatene opp mot relevant empiri på feltet, har det sist, men ikke minst vært viktig å presentere undersøkelser som har tatt opp lignende temaer som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

## 4 Metode

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av forskningsdesign, utvalg og hvordan innsamlingen av data ble gjennomført. Videre blir de aktuelle testene fra testbatteriet kort beskrevet, før analysemetodene som ble brukt presenteres. Refleksjoner omkring validiteten og reliabiliteten vil også tas med her; dette blir imidlertid tatt grundigere opp i drøftingsdelen. Med utgangspunkt i tolkningen av resultatene, blir det ved avslutningen av dette kapittelet redegjort for noen refleksjoner rundt etiske aspekter knyttet til planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen.

### 4.1 Design

Masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet til forskergruppen Child, Language and Learning (CLL) ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Dette innebærer tilgang til testresultater fra forholdsvis store utvalg. Studien har derfor en kvantitativ metodisk tilnærming. Forsknings- prosjektet anvender et ikke- eksperimentelt design, som betyr at man prøver å beskrive tingenes tilstand slik den er. Barnas ordforrådskunnskaper og språklige ferdigheter blir beskrevet slik det er i datamaterialet, gjennom testene som ble brukt. Det er ikke gjort noen forsøk på å manipulere, påvirke eller endre noe ved dette datamaterialet. (Kleven, 2002.) Det er hensiktsmessig å velge denne metoden og dette designet, fordi det kan gi de beste svarene i forhold til problemstillingen. Designet kan også sies å ha et deskriptivt - analytisk design, som også kalles et korrelasjonsdesign, fordi det tar sikte på å studere korrelasjoner mellom variabler eller variabelgrupper ( Gall, m.fl. 2007, ref. i Befring, 2007). Variablene her er testene *BPVS*, *Bildebenevning* og *Ordforråd*, som representerer henholdsvis reseptivt og ekspressivt ordforråd, og dybden i ordforrådet. Utvalgsgruppene er de enspråklige og tospråklige femåringene, samt mødrene deres. Oppgaven bygger på en induktiv metode, som betyr å ta utgangspunkt i empirien, dvs. datamaterialet fra testingen. Datamaterialet drøftes i lys av relevant teori og empiri.

### 4.2 Utvalg

Studien bygger på tre utvalg hentet fra forskningsprosjektet til CLL: De minoritetsspråklige, dvs. tospråklige femåringene og kontrollgruppen som består av de majoritetsspråklige, dvs. enspråklige femåringene, samt mødrene til barna fra begge utvalgene. Utvalgene av barn var



hentet fra barnehager i Oslo og omegn. Begge utvalgene bestod av femåringer som gikk i barnehage da testingen ble gjennomført, og det skulle være barn uten kjente språk – eller andre utviklingsmessige vansker.

**Det tospråklige utvalget** bestod av 66 femåringer med urdu eller panjabi som morsmål og norsk som sitt andrespråk. Alle, unntatt to av de minoritetsspråklige femåringene er født i Norge, i følge opplysninger fra spørreskjemaet til foreldrene. Utvalget skulle representere en populasjon på alle femåringer i Oslo- området som hadde urdu eller panjabi som morsmål. Selv om ett av utvalgskriteriene var at barna skulle være uten kjente språkvansker, så kan dette være noe mer uvisst når det gjelder de tospråklige barna. De kan på et tidlig stadium i språkutviklingen ha vansker med andrespråket som noen ganger kan forveksles med spesifikke språkvansker (Monsrud, 2010). Dessuten er barna i en språklig utviklingsfase når de er i førskolealder og det kan derfor være vanskelig å vite om der forsinket i språkutviklingen på grunn av andrespråkstilegnelse eller om andre årsaker kan være av betydning.

**Det enspråklige utvalget**, som utgjorde kontrollgruppen, bestod av 214 barn i samme alder. Dette utvalget skulle representere en populasjon på alle femåringer i en østlandskommune, som hadde norsk som morsmål og ikke noe annet språk som ble brukt til daglig. Denne kontrollgruppen var femåringer i 2007, altså tre år før de tospråklige. Kontrollgruppen skulle representere bredden av en femårings typiske språkutvikling, og det var derfor viktig at den var mest mulig representativ for det som skulle undersøkes.

Den geografiske bakgrunnen til de to utvalgene kunne muligens ses på som noe ulik, da utvalget av tospråklige barn hovedsakelig kom fra mer sentrale bystrøk, mens utvalget av enspråklige barn kom fra småbymiljø i en østlandskommune utenfor Oslo. Denne kommunen kan regnes som en gjennomsnittskommune når det gjelder de sosioøkonomiske forholdene. Disse forholdene vil være varierende, omtrent som i landet for øvrig. Sistnevnte kommune har i de senere årene satt fokus på språkutvikling hos barn fra fireårsalderen. Dette vil muligens være en forskjell i forhold til barn som vokser opp i Oslo.

De foreldrene som lot barna sine være med i kartleggingen, mottok et spørreskjema, med spørsmål som dannet grunnlaget for en del bakgrunnsvariabler for undersøkelsen. I denne studien er informasjon fra to av spørsmålene fra dette spørreskjemaet benyttet, for å beskrive

det tospråklige utvalget, *Mors høyeste utdanning* og *Barnets dominante språk*. Disse bakgrunnsvariablene vil bli beskrevet grundigere i resultatdelen.

**Mødrene til femåringene** utgjorde et slags tredje utvalg. Her vil nevnes størrelsen på utvalgene av mødre, som dannet grunnlaget for bakgrunnsvariabelen *Mors høyeste utdanning*: Det var 48 svar fra mødre i det tospråklige utvalget og 190 svar fra mødre i det enspråklige utvalget på dette spørsmålet.

Årsakene til å velge *Mors høyeste utdanning* som bakgrunnsvariabel i denne oppgaven bygger på noenlunde de samme grunnene som ble oppgitt i undersøkelsen fra U.S.A. som ble beskrevet i teoridelen. Dollaghan et al. (1999) oppgav flere grunner til hvorfor variabelen *mors utdanningsbakgrunn* ble valgt i denne studien. Den første årsaken var at nyere funn anslår at familiens inntekt og foreldrenes utdanningsnivå har en mer signifikant innflytelse på utviklingsferdigheter hos barn, enn rase og etnisitet. Den andre årsaken var, at funn anslår at foreldrenes utdanning og familieinntekt assosieres med variasjoner i miljøet og barnas opplevelser og erfaringer. Videre ble det hevdet at dersom de to variablene for foreldrenes utdannings – og inntektsnivå ble sammenlignet, ville den førstnevnte variabelen være mindre kontroversiell å måle. Grunnen til å velge mors framfor fars utdanningsbakgrunn var bl.a. at disse to variablene korrelerer høyt. Variabelen *Mors høyeste utdanning* blir beskrevet nærmere i resultatdelen, fordi den blir benyttet som bakgrunnsvariabel og uavhengig variabel i regresjonsanalysen.

### 4.3 Gjennomføring

Ved innsamlingen av data til studiet av de minoritetsspråklige barna, ble et omfattende testbatteri benyttet. Det bestod av to deler, som ble gjennomført for hvert barn over to dager. Det tok ca. en og en halv time å gjennomføre hver del. Testbatteriet bestod av 14 ulike tester\*, som skulle dekke de fleste områdene ved språkutvikling i førskolealder: Reseptivt og ekspressivt ordforråd, dybdevokabular, prosessering, reseptiv og ekspressiv grammatikk, nonverbale evner, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, leseferdighet og benevningshastighet.

(\*BPVS er her regnet som to ulike tester, norsk og urdu- utgave).

I tillegg til forskningsprosjektets leder, var vi tre masterstudenter som var med på å gjennomføre kartleggingen. Den foregikk i løpet av oktober og november måned 2010. Opplæring i regler og rutiner ved utføringen av testingen ble på forhånd gjennomgått av prosjektlederen. Gjennomføring av en prøvetesting i forkant, for å være godt forberedt til testgjennomføringen og på skåringen av testene, var også noe som ble utført før selve kartleggingen startet ”ute i felten”. Den samme rekkefølgen av testene ble fulgt under gjennomføringen som under øvingen. Med tanke på at barna skulle oppleve en trygg og motiverende testsituasjon, ble en avkrysningstabell vist fram i forkant av testingen, der de ulike testene var symbolisert ved hjelp av tegninger. Slik kunne barna selv følge med på hvor langt vi var kommet i testforløpet. De fikk videre en liten belønning i form av et pappkort, der de skrev sitt navn og fikk lime inn et selvvalgt klistremerke begge testdagene, etter fullført testing. Etter andre testdag fikk de også en liten premie, som takk for innsatsen. Alle disse momentene var viktige for at testsituasjonen skulle bli så likt gjennomført som mulig for alle barna, og for at validiteten og reliabiliteten i forhold til undersøkelsen skulle styrkes. Kontrollgruppen fulgte en lignende prosedyre.

## 4.4 Testmateriellet

I testbatteriet som studien bygger på, var det tre tester som målte femåringenes ordforråd:

- BPVS –testen (The British Picture Vocabulary Scale) som måler reseptivt ordforråd og bredden i ordforrådet.
- Ordforråds – testen ( hentet fra WPPSI-r testene ), som måler ekspressivt ordforråd og dybden i ordforrådet
- Bildebenevnings testen (hentet fra WPPSI- III testene), som måler ekspressivt ordforråd og bredden i ordforrådet

For å kunne besvare problemstillingen, var det naturlig å se på data fra disse tre testene. Språktesten *BPVS* ble gjennomført på både norsk og urdu eller panjabi. Første testdag ble den gjennomført på norsk og andre testdag på urdu eller panjabi. Enkelte av de tospråklige barna sa at de snakket pakistansk og fikk da høre litt på begge språkene før de bestemte seg for hvilket som var det de snakket hjemme. Testene *Bildebenevning* og *Ordforråd* ble begge gjennomført kun på norsk og i løpet av andre testdag. Ved gjennomføringen av testene som målte ekspressivt ordforråd og dybdevokabular, dvs. bildebenevning og ordforråd, ble det tatt

lydbåndopptak i tillegg til at testleder gjorde notater i protokollen. Dette ble gjort for å sikre at barnas svar ble korrekt skåret og for å høyne reliabiliteten.

#### **4.4.1 BPVS - reseptivt ordforråd**

*British Picture Vocabulary Scale II*, (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997) er en bildebasert test, som måler det reseptive ordforrådet og bredden i ordforrådet hos barn fra 3-21 år. Den består av 144 oppgaver fordelt på tolv oppgavesett. Testleder leser opp et ord, og barnet skal peke på ett av fire bilder. Etter åtte feilsvar eller flere innenfor et ordsett på tolv ord, avbrytes testingen. Da det er ett poeng for hvert riktige svar, blir maksimal testskåre 144 poeng.

Den norske utgaven er standardisert for norske forhold. Testen er også oversatt og bearbeidet fra den opprinnelige( engelske) og norske utgaven og tilpasset minoritetsspråket. Ved oversettelsen til urdu og panjabi er det tatt hensyn til så lik tilnærming som mulig til originalversjonen (engelsk), selv om det ikke alltid har vært mulig å finne ord som tilsvare det norske eller engelske ordet. Det er forsøkt i finne ord som er så tilnærmet like som mulig (Monsrud, m.fl. 2010). Utgaven på urdu og panjabi er snakket inn på en lydfil, som barnet lytter til i testsituasjonen. Testen gjennomføres på samme måten som på norsk, ved at barnet får høre ett og ett ord og peker på det bildet som det mener skal passe til ordet. I og med at testen ble gjennomført på norsk første dagen, er den kjent for barnet når den presenteres på morsmålet andre dagen.

#### **4.4.2 Bildebenevning( fra WPPSI-III) - ekspressivt breddevokabular**

Denne testen er en deltest, hentet fra testbatteriet *Wechsler Preschool Primary Scale of Intelligence -III(WPPSI- III)*, som er en bildebasert test beregnet på barn fra 4-7 år. Den måler det ekspressive ordforrådet og breddevokabular. Den består av 38 enkeltbilder med økende vanskelighetsgrad, der barnet skal fremsi det ordet som bildet forestiller. Barnet kan skåre 1 eller 0 poeng pr. bilde. Maksimal testskåre er 38 poeng. Barnets svar blir tatt opp på lydbånd i tillegg til notater i protokollen.

#### **4.4.3 Ordforråd ( fra WPPSI- r)- ekspressivt dybdevokabular**

Denne testen er en deltest, hentet fra testen *Wechsler Preschool Primary Scale of Intelligence - Revised. (WPPSI- r)* som er beregnet for aldersgruppen 3-7 år. Den måler ekspressivt

ordforråd og dybdevokabular. Testen består av 25 ord med økende vanskelighetsgrad. Barnet skal forklare ordet ved hjelp av assosiasjon til det aktuelle ordet. Eksempel : Hva er en hatt? Svar: Noe du har på hodet. De tre første ordene blir presentert ved hjelp av bilder. Deretter blir de påfølgende 22 ordene presentert muntlig av testlederen. I testmanualen står det flere forslag til riktige svar, og svarene kan skåres med 2,1, eller 0 poeng. Maksimal testskåre er 47 poeng. Barnets forklaringer blir notert så ordrett som mulig og blir tatt opp på lydbånd.

## 4.5 Analysemetode

Det ble benyttet både deskriptiv og analytisk statistikk i denne oppgaven. Datamaterialet ble lagt inn i dataprogrammet *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences for Windows)*. Det er et dataprogram for statistisk behandling av data innen samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer. Variablene som ble brukt for målinger, var reseptivt ordforråd ved *BPVS*-testen og ekspressivt bredde -og dybdevokabular ved testene fra *WPPSI -r* og *WPPSI-III* . I tillegg ble en bakgrunnsvariabel benyttet. Den var hentet fra spørreskjemaet til foreldrene og ble kalt *Mors høyeste utdanning*.

Analysene bygger på tre forskningsspørsmål:

- 1.)Hvordan er sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos tospråklige femåringer med norsk som andrespråk og urdu eller panjabi som morsmål, sett i forhold til den norske kontrollgruppen?
- 2.) Hvor mye av variansen i det ekspressive ordforrådet kan forklares av det reseptive ordforrådet i de to gruppene?
- 3.)Kan en bakgrunnsvariabel som *Mors høyeste utdanning* forklare noe mer av variansen i forhold til ekspressive ordforrådsferdigheter hos de to gruppene?

Det ble benyttet korrelasjonsanalyse for å søke etter svar på hvordan sammenhengen mellom variablene kunne være. Det ble videre benyttet regresjonsanalyse for å se på forklaringsvariansen mellom variablene.

## 4.6 Validitet

Validiteten handler om gyldigheten av de slutningene som trekkes fra en undersøkelse (Befring, 2007, Shadish, Cook og Campell, 2002). Det er sentralt å se på om resultatene kan sies å være gyldige, sett i forhold til problemstillingens spørsmål. Validitetsbedømmelser er aldri absolutte, så validiteten dreier seg om den tilnærmede sannheten ved en slutning. Den sier noe om egenskapene ved en slutning og ikke ved designet eller metoden (Shadish, Cook og Campel, 2002). Denne studien har til hensikt å undersøke forholdet mellom de ulike sidene ved ordforrådskunnskapene hos femåringer. Testene som er benyttet er alle standardiserte tester, noe som styrker validiteten i testingen. Validitetsvurderinger kan sees ut ifra fire validitetskrav, utarbeidet av Cook og Campel (1979, ref. i Lund, 2002): Statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. I det følgende beskrives kort de fire validitetskravene og reliabilitetsbegrepet. Begrepene blir tatt grundigere opp i drøftingsdelen.

Statistisk validitet handler om slutninger sett i relasjon til hverandre, dvs. om de aktuelle variablene korrelerer, og om hvor sterkt de korrelerer. Sagt på en annen måte dreier det seg om i hvilken grad det kan trekkes slutninger som ikke er et resultat av tilfeldige målefeil. I denne studien har fokus vært rettet mot sammenhengen mellom reseptive og ekspressive ordforrådskunnskaper, og om disse variablene korrelerer på samme måte hos enspråklige og tospråklige femåringer. Det kan oppstå feil på to måter ved konklusjonene av målingene, såkalte type -1 feil og type- 2 feil. Type- 1 feil innebærer at vi konkluderer feil ved å si at det er korrelasjon og signifikans når det ikke er det, og type- 2 feil betyr at vi konkluderer feil ved å si at det ikke er korrelasjon eller signifikans, når det er det (Shadish, Cook og Campell, 2002).

Indre validitet innebærer at den observerte korrelasjonen mellom to variabler viser det variablenes måling hadde til hensikt å vise, og at det ikke finnes andre forklaringer angående forholdet (Shadish, Cook og Campbell, 2002). Sagt på en annen måte: I hvilken grad påvirkning eller endring av avhengige variabler skyldes uavhengige variabler. I denne studien handler dette forholdet først og fremst om i hvor stor grad det ekspressive ordforrådet drives eller påvirkes av det reseptive ordforrådet. Videre blir det undersøkt om den sosiodemografiske bakgrunnen, representert ved mødrenes utdanningsnivå, er med på å påvirke dette forholdet. Fordi det er en antagelse om slike årsakssammenhenger i denne studien, kan det ses på som et kausalt, ikke- eksperimentelt design, der forholdet mellom årsak og virkning er forholdet mellom uavhengig og avhengig variabel (Gall, Gall, & Borg,

2007). Her handler dette om forholdet mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet, som måles i regresjonsanalysen, i kapittel 5.

Begrepsvaliditet defineres som ”graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det gjennom de indikatorene som benyttes”(Kleven, 2002). Det å måle et pedagogisk eller abstrakt begrep som ordforråd, vil alltid være vanskeligere enn å måle mer konkrete begreper, som for eksempel høyde og vekt (Shadish, Cook og Campell,2002). Begrepene som måles i denne studien, det ekspressive og reseptive ordforrådet, er definert og avgrenset i teoridelen. En vurdering av begrepsvaliditeten innebærer her å finne ut om testene måler det de har til hensikt å måle; nemlig barnets reseptive og ekspressive ordforråd slik det er beskrevet i teoridelen. Måler de bredden og dybden i ordforrådet? Kan det være trusler eller feilfaktorer mot validiteten, for eksempel fordi testene er laget ut ifra vestlige språk og vestlig kultur? En nyansert kartlegging fører til en styrket begrepsvaliditet (Kleven, 2002). Kartleggingen av begrepet blir mer nyansert ved å nærme seg begrepet fra ulike sider, noe som er gjort ved å benytte et omfattende testbatteri. Kartleggingen av språkutviklingen hos femåringene var omfattende og dekket de fleste språkområder( Se beskrivelse i avsnitt 4.3.). I denne studien er reseptivt og ekspressivt breddevokabular ,samt ekspressivt dybdevokabular de tre aspektene ved ordforrådskunnskap som er valgt ut for å svare på problemstillingen.

Ytre validitet handler om å se på om resultatene fra undersøkelsen av utvalgene kan overføres til å gjelde hele populasjonen. Kan resultatene generaliseres til andre personer, tider, steder? (Gall et al.,1996, ref. i Vedeler, 2009) .Kan vi ut ifra våre utvalg generalisere og si at resultatene også gjelder for alle tospråklige femåringer med pakistansk bakgrunn i Norge og alle enspråklige femåringer med norsk som morsmål i Norge? Begge utvalgene var forholdsvis store, noe som styrker muligheten for overførbarhet til populasjonen. Selv om femåringene i de to utvalgene hadde en noe ulik bagrunn, var det likevel utvalgsriterier som var felles for begge gruppene. Det var femåringer som gikk i barnehage på testtidspunktet, og de hadde ingen kjente språk –eller andre utviklingsmessige vansker.

## **4.7 Reliabilitet**

Reliabilitet betyr pålitelighet. I forskningssammenheng brukes begrepet reliabilitet når spørsmålet om graden av presisjon eller målefeil skal vurderes(Befring, 2007). I hvilken grad

er dataene i denne studien fri for tilfeldige målingsfeil? Som tidligere beskrevet, foregikk gjennomføringen av testingen etter grundig gjennomgåtte rutiner i forkant for alle testledere og testdeltakere. Selv om testlederne la vinn på å gjennomføre testingen på samme måte ut ifra samme regler og stoppkriterier, vil gjennomføringen likevel bli noe ulik, avhengig av person, tidspunkt, sted og dagsform hos de medvirkende. For å styrke reliabiliteten, blir ofte en måling gjennomført to eller flere ganger, også kalt test- retest - metoden (Befring, 2007). Dette har ikke vært mulig å gjennomføre innenfor rammene av denne studien.

Testmateriellet som er brukt som måleinstrumenter i denne studien, er alle standardiserte tester, noe som i utgangspunktet styrker reliabiliteten i undersøkelsen. Det er i tillegg mulig å måle testenes indre reliabilitet i en undersøkelse, ved å benytte måleinstrumentet Cronbach's Alpha .Dette blir gjort i *SPSS*, ved at hver test blir delt og innbyrdes korrelert på alle de måtene som er mulig. Cronbach 's Alpha forteller oss dermed hvordan den gjennomsnittlige korrelasjonen er mellom alle items i hver test. For å undersøke reliabiliteten i testene som benyttes som variabler i denne studien, er det utført en slik leddanalyse, som viser testenes indre konsistens. Det blir undersøkt om alle items i hver test måler den samme underliggende meningen, d.v.s. om hvert enkelt item korresponderer med hverandre (Pallant, 2010, Befring, 2007). Cronbachs Alpha bør være høy og ligge over .7, for å vise en god korrelasjon.



Tabell 1

*Reliabilitetstesting med Cronbach's Alpha av testene som ble brukt i kartleggingen*

Testene	Tospråklige femåringer	Enspråklige femåringer
Norsk BPVS	.96	.91
Urdu BPVS	.95	
Bildebenevning (WPPSI)	.74	.70
Ordforråd (WISC-111)	.73	.71

Ut fra disse resultatene kan vi se at reliabiliteten i testene er høy i begge utvalgene, og at den er litt høyere hos de tospråklige enn de enspråklige femåringene. Når reliabilitetsmålingen viser høye tall, tilsier det at vi kan stole på resultatene.

## 4.8 Ethiske refleksjoner

I all forskning skal forskeren arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH 2006). Dette ble gjort ved at barnets beste var i fokus under hele testingen. Et egnet grupperom i barnehagen ble benyttet, barnet deltok frivillig og fikk anledning til å ta pauser, dersom nødvendig. Hvert barn ble registrert i testprotokollen med et testnummer, og navnelistene ble levert tilbake til prosjektleder og makulert når testingen var gjennomført. I SPSS- filen forekommer ingen navn; barna ble kun registrert med testnummer, fødselsdato og geografisk sted. De formelle etiske hensyn som frivillighet, anonymitet og informert samtykke ble ivaretatt gjennom forskningsprosjektet til forskergruppen CLL. Foreldrene fikk i forkant all nødvendig informasjon om prosjektet på sitt morsmål, i tillegg til norsk. Skriftlig samtykke fra foresatte var en forutsetning for å kunne utføre testingen. Testpersonen og deres foresatte hadde den fulle frihet til å avbryte testingen, som ble basert på frivillighet. Prosjektet var godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Regler for taushetsplikt i forhold til personopplysninger om barna som

deltar i undersøkelsen ble fulgt og sletting av alt datamateriale vil bli gjennomført, i følge den avtalen jeg som forsker- assistent har undertegnet. I henhold til NESH (2006), har barn og unge som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse. I det norske samfunnet kan minoritetsspråklige barn i tillegg betraktes som en gruppe med annen etnisk bakgrunn enn majoriteten. Det stilles derfor krav til forskere om å ta hensyn til ulike etniske grupper som en type utsatt gruppe. Forskningen skal ha til hensikt å komme gruppen til gode, og man bør være forsiktig med å komme med urimelige generaliseringer (Ingierd & Fossheim, 2010).

Som testleder var mitt ansvar å inspirere og motivere barnet til å få fram sine faktiske kunnskaper. Det var en grunnleggende forutsetning for å kunne gjennomføre prosjektet, at barnet opplevde en trygg og motiverende atmosfære i test- situasjonen, som gav mestringfølelse. Det var viktig å ta hensyn til behov som kunne oppstå underveis. Dersom et barn eller de foresatte ikke hadde ønsket at vi fullførte testingen, ville det vært naturlig å undersøke årsaken, selv om frivillighetsprinsippet skulle respekteres. Dette for å forsikre oss om at det ikke var oppstått en misforståelse, eller om de foresatte ikke hadde fått den informasjonen de skulle ha fått. Det kunne da bli tatt opp med pedagogisk leder, som forhåpentlig kunne løse dette på best mulig måte, for eksempel gjennom samtale med de foresatte og barnet. Andre hensyn kunne være at pedagogisk personell og foreldre ønsket informasjon angående resultater i forhold til det enkelte barn. Dette hadde vi ikke anledning til å gi, og i en slik situasjon skulle vi henvise videre til prosjektansvarlige. Da testingen forløp uten at det oppstod noen slike situasjoner, ble disse forhåndsreglene ikke aktuelle å gjennomføre.

Som testleder hadde jeg videre ansvar for å behandle testresultatene på en redelig og objektiv måte, uten å forsøke å manipulere eller trikse med tall og informasjon for å oppnå et ”ønsket” resultat. Jeg forpliktet meg til å bruke god henvisnings- skikk, uten plagiat av andres tekster, ideer og forskningsresultater (NESH, 2006).

## 5 Resultater

I dette kapittelet blir undersøkelsen beskrevet og resultatene av analysene blir presentert. Både i den deskriptive og den analytiske delen presenteres resultatene fra kartleggingen av de enspråklige femåringene først. Deretter presenteres de tilsvarende dataene fra kartleggingen av de tospråklige femåringene, for videre å sammenligne disse. Denne rekkefølgen er valgt, fordi studien ser på forholdet mellom reseptivt ordforråd og norsk ekspressivt ordforråd. Det enspråklige utvalget, som er kontrollgruppe i denne studien, kan sees på som en gjennomsnittlig norm for norske femåringers ordforrådskunnskaper.

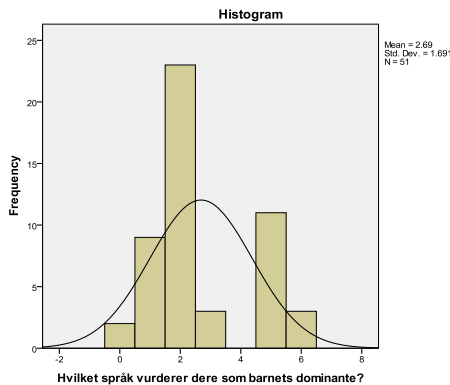
Ved deskriptive statistikk blir kvantitative data bearbeidet, presentert og tolket (Befring, 2007). Det er en systematisk organisering og presentasjon av tallmaterialet fra de to utvalgene i studien. Ved analytisk statistikk undersøkes det om den deskriptive kartleggingen kan si noe om populasjonen generelt (Jonsborg og Sørensen, 2010). For å finne styrken på forholdet mellom variablene reseptivt og ekspressivt ordforråd i utvalgene, blir det benyttet korrelasjonsanalyse. Først presenteres resultatene som viser sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de to utvalgene hver for seg. Deretter blir de to utvalgene sammenlignet, og det blir presentert forskjeller og likheter ved de to utvalgene. Til slutt blir det vurdert om resultatene er signifikante i forhold til populasjonen generelt.

Regresjonsanalyse benyttes for å se på om det er det reseptive ordforrådet som driver det ekspressive. I tillegg til språkvariablene, er det lagt inn en bakgrunnsvariabel som kontrollvariabel. Denne er kalt *Mors høyeste utdanning*. Dette er gjort med henblikk på å undersøke om mødrenes utdanningsnivå i de to utvalgene kan predikere noe av variansen ved resultatene for det ekspressive ordforrådet hos femåringene. Informasjonen om utdanningsnivået hos mødrene blir behandlet som bakgrunnsstoff og brukes som kontrollvariabel i regresjonsanalysen, for å undersøke om utdanningsbakgrunn kan forklare noe av variansen i forhold til ekspressivt ordforråd. Tidligere forskning på dette feltet har sett på dette forholdet, noe som er belyst i empiri -delen. En utfyllende drøfting av resultatene blir beskrevet i kapittel 6.

### **Bakgrunnsinformasjon angående de tospråklige barnas dominante språk**

Et av spørsmålene fra spørreskjemaet til de tospråkliges foreldre var: ”Hvilket språk vurderer dere som barnets dominante ?” Det var seks mulige alternative svar: 1= norsk, 2= urdu, 3=

panjabi, 4 = annet, 5 = både urdu og norsk, 6 = både panjabi og norsk. Det var totalt 51 svar og 15 personer fra undersøkelsen som ikke har besvart dette spørsmålet. Fordelingen vises i histogrammet under.



Histogrammet viser at de fleste, 23 personer (ca. 45%), oppgav urdu som barnets dominante språk. Det var 11 personer (ca. 22%), som oppgav både urdu og norsk. Norsk ble oppgitt som dominant i følge 9 svar (ca. 18%). Når det gjaldt panjabi, var det 3 personer (ca. 6%) som oppgav dette som det dominante og 3 personer (ca. 6%), som oppgav panjabi og norsk. Det var 2 personer som svarte 0 og ingen som svarte et annet språk. Årsakene til at det var forholdsvis få personer som oppgav panjabi som det dominante språket kan være mange, bl.a. språkernes ulike status, både i Norge og etter pakistansk tradisjon, og hvordan foreldrene tolket spørsmålet. Informasjonen om barnets dominante språk er kun tatt med som bakgrunnsstoff, og er dermed ikke tatt med i noen av de statistiske analysene. Det vil imidlertid bli brukt for å forklare resultatene i drøftingen.

## 5.1 Deskriptiv analyse

I den deskriptive analysen presenteres en tabell for hvert utvalg, som viser gjennomsnittskårer, standardavvik, skjevhet, kurtosis og Cronbachs Alpha -verdier. Skjevhet - og kurtosis - verdier forteller noe om fordelingene til de ulike variablene. Skjevheten viser om fordelingen er skjev eller symmetrisk. Positive verdier betyr høyreskjev fordeling og negative verdier betyr venstreskjev fordeling. Kurtosis viser om fordelingen er spissere eller mer flattrykt enn normalfordelingen. En skjevhets - eller kurtosis - verdi som viser 0, indikerer en symmetrisk normalfordeling, som betyr at kurven er symmetrisk og jevn. Skjevhets - og kurtosisverdier som viser -1 til 1 betyr små avvik fra normalfordelingen, og jo større verdier, dess større avvik (Jonsborg & Sørensen, 2010, Christophersen, 2009).

### 5.1.1 Deskriptiv analyse av språkvariablene som brukes for kartleggingen av de enspråklige femåringene

Utvalget med norsk som morsmål bestod av 214 femåringene, med omtrent lik kjønnsfordeling. Det var 106 av barna som var gutter og 107 av dem som var jenter. Aldersspennet i dette utvalget lå på 55- 70 måneder begge testdager.

I tabellen nedenfor presenteres resultatene fra testingen av de enspråklige femåringene.

Tabell 1

*Frekvenstabell for variablene som brukes fra testingen av de enspråklige femåringene.*

Tester	N	Gj.snitt	Stand. avvik	Skjevhet	Kurtosis	Cronb.Alpha
Norsk BPVS	214	56.86	11.489	.231	.096	.91
Bildebenevn.	213	21.31	3.603	.312	.215	.70
Ordforråd	214	21.11	5.597	-.281	.412	.71

Bildebenevning = WPPSI-111 , Ordforråd = WPPSI-r

Tabell 1 viser at gjennomsnittet for skårene ved målingen av det reseptive ordforrådet for de enspråklige femåringene (målt med *norsk BPVS*), ligger på 57 skårer av 144 mulige, som utgjør 39,6% av totalskåre. At prosenten er forholdsvis lav er noe som er forventet, da BPVS-testen kan utføres på ungdom opp til 21 års alder. Skjevhet og kurtosis viser en tilnærmet normalfordeling med en positiv skjevhet på .231. og kurtosis på .096. Videre viser målene for det ekspressive ordforrådet, *Bildebenevning*, et gjennomsnittresultat på 21 skårer av 38 mulige, som utgjør 55% av totalskåre, og for *Ordforråd* er gjennomsnittet 21 skårer av 47 maksimalt, noe som utgjør 45% av totalskåre. Resultatene viser en positiv skjevhet ( .312 ) på *Bildebenevning*, og en negativ skjevhet ( -.281 ) på *Ordforråd*. Målingene viser at resultatene er innenfor akseptable rammer. Reliabiliteten ligger på et høyt og tilfredsstillende nivå, noe som også er vist i kapittel 4.7.

### **5.1.2 Deskriptiv analyse av språkvariabler som brukes for kartleggingen av de tospråklige femåringene**

Utvalget med urdu eller panjabi som morsmål bestod av 65 femåringer, der 32 av dem var gutter og 33 av dem var jenter, som også var en jevn kjønnsfordeling. Når det gjelder aldersspennet i det tospråklige utvalget, lå det på 57- 70 måneder den første test- dagen og på 57- 72 måneder den andre test- dagen. Årsaken til at aldersspennet var større for den andre testdagen, var at et par av de tospråklige barna i en periode var bortreist, på ferie i Pakistan.

I tabellen nedenfor presenteres data fra testingen av de tospråklige femåringene. Tabellen viser en oversikt over antallet barn som gjennomførte testingen på hver variabel, testenenes gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, kurtosis, og Cronbach 's Alpha verdier.

Tabell 2

*Frekvenstabell for variablene som anvendes fra testingen av de tospråklige femåringene*

Tester	N	Gj.snitt	Stand. avvik	Skjevhet	Kurtosis	Cronb.Alpa
Norsk BPVS	65	32.23	11.562	.070	-.210	.96
Urdu BPVS	65	21.48	9.928	.330	-.516	.95
Bildebenevn.	65	12.37	5.445	-.089	-1.081	.74
Ordforråd	65	13.05	6.767	.106	-.382	.73

Bildebenevning = WPPSI-r, Ordforråd = WISC-111

Tabell 2 viser at resultatet fra målingen av det reseptive ordforrådet, *norsk BPVS*, har et gjennomsnitt som ligger på 32 skårer av 144 mulige, som utgjør 22% av totalskåre. På morsmålsutgaven av BPVS er gjennomsnittet lavere, 21 skårer av 144 mulige, dvs. 14,6%. Resultatene bekrefter det inntrykket vi fikk under testingen, at det reseptive ordforrådet på morsmålet var mindre enn det var på norsk, sett ut fra slik det måles i testen BPVS. Dette kan ha flere forklaringer, enten at de tospråklige barna har et lite ordforråd på morsmålet, at de ble testet på urdu, men hører panjabi hjemme, eller at de kan andre innholdsord på morsmålet enn på norsk.

Resultatene for det ekspressive ordforrådet viser her et gjennomsnitt på 12 skåre av 38 mulige for breddevokabular (*Bildebenevning*), noe som utgjør 32% av totalskåre. Videre viser det et gjennomsnitt på 13 skårer av 47 mulige for dybdevokabular (*Ordforråd*), som utgjør 28% av totalskåre. Tallene for skjevheten viser at resultatene for norsk reseptivt ordforråd har en tilnærmet symmetrisk og jevn fordeling, da verdien på .070 ligger nær en verdi på 0. Videre viser tallene for skjevheten positiv fordeling med høyreskjevhet ved *urdu BPVS* (.330). *Ordforråd* (.106), mens *Bildebenevning* har en negativ og venstreskjev fordeling (-.089). Kurtosis viser en flat fordeling ved alle målingene. Reliabiliteten er høy ved alle målingene, både for reseptivt og ekspressivt ordforråd, og den er høyest ved målene for reseptivt ordforråd. Da reliabilitetsmålingene viser høye verdier, økes sannsynligheten for at

undersøkelsen er fri for tilfeldige målefeil. Alle målingene viser tallverdier som kan sies å være innenfor akseptable rammer.

### **5.1.3 En sammenlignende vurdering av resultatene fra kartleggingen av de enspråklige og de tospråklige femåringene**

Når det gjelder det reseptive ordforrådet hos de enspråklige femåringene, ligger gjennomsnittresultatet betydelig høyere enn hos de tospråklige, henholdsvis 39,6% og 22% av totalskåre. Den store forskjellen i ordforråds kunnskap kan sies å være et forventet resultat, slik det også kommer fram i tidligere forskning (Bialystok, 2001, ref. i Allman, 2005).

Målingen av det ekspressive ordforrådet viser også et gjennomsnitt i de enspråkliges favør, både når det gjelder bredde- og dybdevokabularet. Resultatene for det ekspressive bredde- og dybdevokabularet ligger på henholdsvis 55% og 45% av totalskåre hos de enspråklige og på mellom 32% og 28% av total skåre for de tospråklige. At målingene av norske språkvariabler viser best resultater i de enspråkliges favør er ikke et overraskende funn.

Reliabiliteten har noe lavere verdier hos de enspråklige enn hos de tospråklige. Mulige årsaker til dette tas opp i drøftingsdelen, kapittel 6.

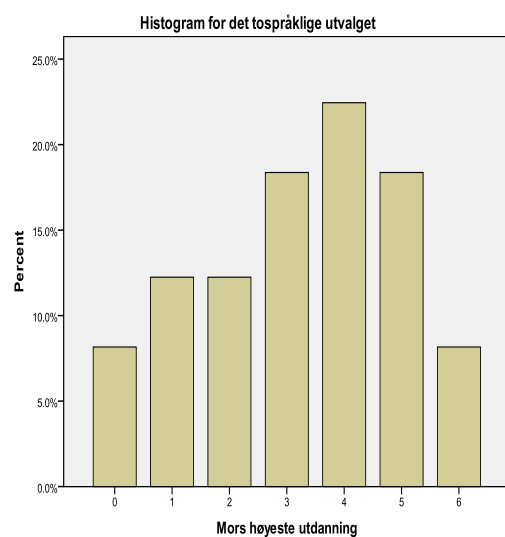
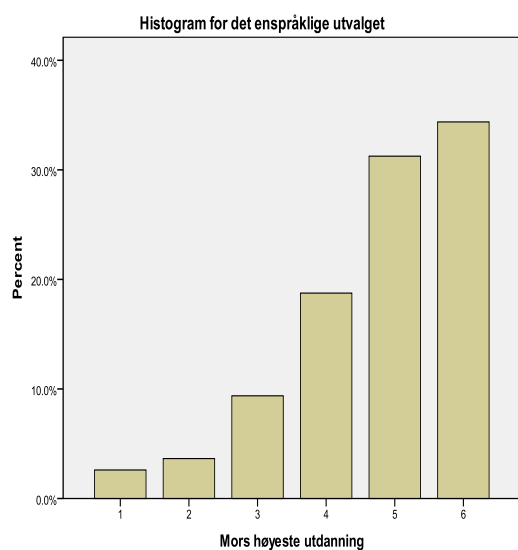
### **5.1.4 Deskriptiv statistikk av bakgrunnsvariabel: Mors høyeste utdanning**

Denne variabelen gjelder for begge utvalgene; både for de tospråklige og de enspråklige femåringene. Som nevnt i metoddelen, ble et spørreskjema utdelt til foreldrene. Ett av spørsmålene gjaldt mødrenes utdanningsbakgrunn. Det var 89% av foreldrene i det enspråklige utvalget og 75% av foreldrene i det tospråklige utvalget som besvarte dette spørsmålet. Grunnen til at denne variabelen er valgt, er at det er interessant å undersøke om mors utdanningsbakgrunn kan ha innvirkning på ordforråds kunnskapene hos femåringene. Dette har vært gjort i andre, lignende undersøkelser fra USA, som ble presentert i teori- og empiridelen (Dollaghan et al., 1999). For mødrene til de tospråklige femåringene er utdanningen deres fra Pakistan og Norge slått sammen til en variabel. Da utdanningssystemene i Norge og Pakistan kan være ulike, vil tallene i skalaen for variabelen være omtrentlige. De to variablene for mødrene med pakistansk bakgrunn ble likevel slått sammen til en variabel, slik at den skulle bli så tilnærmet lik den tilsvarende variabelen til



mødrene i kontrollgruppen. Noen av de pakistanske mødrene er enten født i Pakistan eller har bodd både i Pakistan og Norge, og noen av dem har følgelig utdanning fra begge landene.

Mødrene skulle krysse av hvilken utdanningsbakgrunn de hadde på en skala fra 0- 6, der 0 = ingen skolegang, 1= annen utdanning, 2= grunnskole/ folkeskole, 3= videregående/ yrkesfag, 4= videregående/ allmennfag, 5= høyskole / universitet mindre enn fire år og 6= høyskole/ universitet mer enn fire år. Variabelen er på ordinalnivå og kan rangeres, selv om det ikke er lik avstand mellom verdiene. De uavhengige variablene i regresjonsanalysen bør imidlertid være på intervallnivå. En ordinalvariabel med en skala på mer enn fem verdier kan likevel brukes som en intervallvariabel i de samme statistiske analysene som intervall -og -forholdstallsvariabler(Johannessen, 2003). Det er naturlig at ett utdanningsnivå bygger videre på det foregående, og en inndeling av utdanning kan vanskelig deles inn på en annen måte enn ved slike nivåer. Inndelingen vil derfor behandles som en skala på intervallnivå i analysene. Det kan diskuteres om en ordinalvariabel med en skala fra 0-6 blir pålitelig nok som bidrag til å forklare variasjonen i den avhengige variabelen, fordi det er større muligheter for at resultatene viser tilfeldigheter. Det kan likevel forsvares at variabelen brukes som en intervallvariabel, da skalaen kan sies å ha en naturlig progresjon, både innen ett utdanningsnivå og mellom de ulike nivåene. Utdanningsnivå er brukt som eksempel på uavhengig variabel i flere bøker om statistikk(Jfr. Krokkan, 1995, Johannessen, 2003). Histogrammet for mors høyeste utdanning hos de enspråklige vises til venstre og for de tospråklige til høyre under. Søylen viser resultatene målt i % av antall svar.



Histogrammene viser at utdanningsbakgrunnen generelt er lavere hos mødrene fra det tospråklige utvalget sammenlignet med kontrollgruppen. Det var en større prosent som hadde besvart dette spørsmålet hos kontrollgruppen (89%) enn hos de tospråklige(75%), noe som er viktig å ta med i vurderingen av denne bakgrunnsvariabelen. Likevel er det verdt å legge merke til at ca. 7% av dem som svarte i det tospråklige utvalget ikke hadde noen utdanning i det hele tatt. I kontrollgruppen var det ca. 35 % som svarte at de hadde universitets- eller høyskoleutdanning på mer enn fire års varighet.

## 5.2 Korrelasjoner

Korrelasjon betyr samvariasjon (Ask, 2006, Krokan, 1995) og korrelasjonskoeffisienten er tallet som beskriver styrken og den lineære retningen på forholdet mellom to variabler ( Gall, Gall & Borg, 2007,Pallant, 2010). I dette avsnittet presenteres først korrelasjonene mellom språkvariablene for reseptivt og ekspressivt ordforråd, tabell 3 og 4, og resultatene av disse målingene for begge utvalgene blir deretter sammenlignet.

Videre presenteres korrelasjonene mellom bakgrunnsvariabelen for mødrenes utdanningsnivå og språkvariablene, tabell 5 og 6. Da antallet fra det enspråklige utvalget er 19 % mindre enn for språkvariablene, og fra det tospråklige utvalget 25 % mindre enn for språkvariablene, presenteres nye korrelasjonstabeller for å gjøre det mer oversiktlig.

### 5.2.1 Korrelasjoner mellom språkvariablene

I tabellene nedenfor presenteres forholdet mellom testene som måler reseptivt og ekspressivt ordforråd hos henholdsvis de enspråklige og de tospråklige femåringene. Ut fra tallene i tabellen ser vi styrken på forholdet mellom variablene. Da variablene er på intervallnivå og er kontinuerlige, benyttes korrelasjonskoeffisienten Pearsons  $r$ . En  $r$ - skåre måler verdier fra -1 til +1, med andre ord en positiv eller negativ korrelasjon. En  $r$ - skåre på 0 betyr at det er ingen sammenheng mellom variablene, mens en  $r$  skåre på 1 betyr at verdien av en variabel kan predikeres nøyaktig ved å vite verdien på den andre variabelen (Pallant, 2010).

Tabell 3

*Korrelasjoner mellom språkvariablene fra kartleggingen av de enspråklige femåringene*

Variabel	1	2	3
1. Norsk BPVS	-		
2. Bildebenevning	.495**	-	
3. Ordforråd	.441**	.541**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå med tohalet test.

Resultatene fra Tabell 3 viser en moderat korrelasjon mellom språkvariablene hos de enspråklige barna. Det er en noe sterkere korrelasjon mellom ekspressivt bredde - og dybdevokabular, *Bildebenevning* og *Ordforråd* (.541\*\*). Det er også en noe sterkere korrelasjon mellom de to målene for breddevokabular, *Norsk BPVS* og *Bildebenevning* (.495\*\*). Lavest korrelasjon er det mellom reseptivt breddevokabular og ekspressivt dybdevokabular, *Norsk BPVS* og *Ordforråd* (.441\*\*). Alle korrelasjonene målt i det enspråklige utvalget er signifikante på .01- nivå. Når resultatene er signifikante, så øker det sannsynligheten for at de er representative for populasjonen og frie for målefeil.

Tabell 4

*Korrelasjoner mellom språkvariabler fra kartleggingen av de tospråklige femåringene*

Variabel	1	2	3	4
1.Norsk BPVS	-			
2.Urdu BPVS	.209	-		
3.Bildebenevning	.722**	.083	-	
4.Ordforråd	.585**	.181	.716**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå med tohalet test

Resultatene i tabell 4 viser at det er sterk korrelasjon mellom reseptivt og ekspressivt norsk ordforråd hos de tospråklige barna. *Norsk BPVS* og *Bildebenevning*, som begge måler breddevokabular, viser den sterkeste korrelasjonen (.722\*\*). Mellom reseptivt ordforråd og ekspressivt dybdevokabular, målt ved testen *Ordforråd*, er forholdet moderat til sterkt (.585\*\*). Mellom de to testene som måler bredde og dybde i ekspressivt ordforråd, er korrelasjonen sterk (.716\*\*). Derneest viser tabell 4 at morsmålsutgaven av testen BPVS, på urdu eller panjabi, har ingen korrelasjon både i forhold til reseptivt og ekspressivt ordforråd på norsk. Den er ikke signifikant med noen av de norske språktestene. Tabellen viser at forholdet mellom reseptivt ordforråd på morsmålet og breddevokabularet på norsk ligger omtrent på 0 (.083) som betyr så godt som ingen korrelasjon, og det ligger svært lavt i forhold til dybdevokabularet på norsk (.181). Resultatene for målingen av morsmålstestene er interessante funn, som blir belyst videre i drøftingsdelen. De norske språkvariablene som er målt i det tospråklige utvalget er signifikante på .01-nivå, og risikoen for type -1 og type -2 feil er liten.

## 5.2.2 Korrelasjonen mellom bakgrunnsvariabel og språkvariabler

For å kontrollere at denne variabelen kan brukes i de videre analysene, er det gjort korrelasjonsanalyser mellom variabelen *Mors høyeste utdanning* og språkvariablene i begge grupper.

N= 214 for *norsk BPVS* og *Ordforråd*, N= 213 for *Bildebenevning* og N= 192 for *Mors høyeste utdanning*.

Tabell 5

*Korrelasjoner mellom språkvariablene og Mors høyeste utdanning fra kartleggingen av de enspråklige femåringene*

Variabel	1	2	3	4
1. Norsk BPVS	-			
2. Bildebenevning	.495**	-		
3. Ordforråd	.441**	.541**	-	
4. Mors h. utdanning	.081	.191**	.174*	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå med tohalet test. \* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivå med tohalet test.

Tabell 6

*Korrelasjoner mellom språkvariabler og Mors høyeste utdanning fra kartleggingen av de tospråklige femåringene*

Variabel	1	2	3	4
1. Norsk BPVS	-			
2. Urdu BPVS	.209	-		
3. Bildebenevning	.722**	.083	-	
4. Ordforråd	.585**	.181	.716**	-
5. Mors h. utdanning	.184	.155	.156	.237

\*\* Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå med tohalet test

Korrelasjonsmålingen mellom variabelen *Mors høyeste utdanning* og språkvariablene viser svært lave verdier i forhold til alle språkvariablene. Dette gjelder for begge utvalgene. For de enspråklige barna var mors utdanningsnivå signifikant både sett i forhold til ekspressivt bredde- og dybdevokabular, for *Bildebenevning* (.191\*\*) på .01- nivå og for *Ordforråd* (.174\*) på .05 –nivå, men ikke signifikant i forhold til reseptivt ordforråd *norsk BPVS* (.0).

For de tospråklige barna korrelerte ikke *Mors høyeste utdanning* signifikant med noen av språkvariablene.

### 5.2.3 Sammenligning av korrelasjonsresultatene for de to utvalgene

Målingene viser at det generelt er en betydelig høyere korrelasjon mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige barna enn det er hos de enspråklige. Videre viser analysen at korrelasjonene for alle de norske språkvariablene er signifikante for populasjonen generelt i begge utvalgene, bortsett fra *urdu BPVS*. Da målingene viser at det er ingen samvarians mellom *urdu BPVS* og de norske testene, blir denne variabelen ikke benyttet videre i regresjonsanalysen. Disse funnene er vesentlige i denne studien, og mulige årsaker vil bli satt i fokus under drøftingen i kapittel 6.

Selv om korrelasjonen er lav for bakgrunnsvariabelen *Mors høyeste utdanning* når den måles opp mot språkvariablene, så viser tallene signifikante verdier for ekspressivt ordforråd i det enspråklige utvalget. Dette er ikke tilfelle i det tospråklige utvalget. Det er likevel mulig at mødrenes utdanningsbakgrunn kan forklare deler av variansen i ekspressivt bredde - og dybdevokabular hos de to gruppene. Dette vil undersøkes i neste avsnitt, der fokus vil være på å forklare variasjonen i barnas ekspressive ordforråd.

## 5.3 Regresjonsanalyse

En av de mest brukte statistiske teknikkene i pedagogisk forskning er regresjonsanalyse. Den brukes for bestemme korrelasjonen mellom en avhengig variabel, også kalt kriterievariabel, og kombinasjonen mellom to eller flere uavhengige eller prediktive variabler (Gall, Gall & Borg, 2007). Regresjonsanalyse benyttes i denne studien for å finne ut om den uavhengige variabelen for reseptivt ordforråd, testen *norsk BPVS*, kan forklare variasjonen i resultatene fra de to avhengige variablene for ekspressivt bredde - og dybde –vokabular, *Ordforråd* og *Bildebenevning*. Da det er to avhengige variabler som representerer ekspressivt ordforråd,

behandles disse hver for seg. Først undersøkes forklaringseffekten den uavhengige variabelen, *norsk BPVS*, har på dybdevokabularet og deretter på breddevokabularet. Hypotesen er at det er det reseptive ordforrådet som driver det ekspressive. Som kontrollvariabel for begge utvalgene blir bakgrunnsvariabelen *Mors høyeste utdanning* benyttet, for å se om korrelasjonen mellom uavhengig og avhengig variabel blir påvirket av en tredje variabel. Kontrollvariabelen legges inn før den uavhengige variabelen for reseptivt ordforråd, *norsk BPVS*, for å se på årsaksforholdet mellom variablene. Dette blir gjort for å undersøke hvor mye av variasjonen som forklares av reseptivt ordforråd utover det *Mors høyeste utdanning* forklarer.

I tabellene 5 - 8 presenteres to modeller i hver tabell. Testen *norsk BPVS* er den uavhengige variabelen i begge modellene og i alle tabellene. I den første modellen i hver tabell analyseres det unike bidraget som *norsk BPVS* har på ekspressivt ordforråd, før kontrollvariabelen *Mors høyeste utdanning* legges inn i en ny modell. Det er derfor to modeller for regresjonsanalyse. Tabellene 5 og 7 viser ekspressivt dybdevokabular, for hvert utvalg, målt ved testen *Ordforråd*. Tabellene 6 og 8 viser ekspressivt breddevokabular, for hvert utvalg, målt ved testen *Bildebenevning*. I den andre modellen i hver tabell blir det undersøkt om bakgrunnsvariabelen *Mors høyeste utdanning*, i tillegg til variabelen for reseptivt ordforråd, bidrar til å forklare mer av variansen.

### 5.3.1 Ekspressivt dybdevokabular i det enspråklige utvalget

I tabell 7 presenteres to modeller. *Ordforråd fra WPPSI- r* er den avhengige variabelen.

Tabell 7. Regresjonsanalyse som viser forklaringseffekten av reseptivt ordforråd på ekspressivt dybdevokabular hos de enspråklige femåringene

Modell 1. Uavhengig variabel: Norsk BPVS

Modell 2. Kontroll- variabel: Mors høyeste utdanning, uavhengig variabel: Norsk BVPS

Steg	Variabel	R square	R square change	p- Verdi
Modell 1: N= 213				
1.	Norsk BPVS	.194	.194	.000
Modell 2: N= 191				
1.	Mors høyeste utdanning	.030	.030	.016
2.	Norsk BPVS	.217	.186	.000

Tabell 7 viser at norsk BPVS forklarer 19,4% av variasjonen i forhold til ekspressivt dybdevokabular hos de enspråklige femåringene. *Mors høyeste utdanning* er signifikant på 5%- nivå, og forklarer 3% av variasjonen. Etter at kontrollvariabelen *Mors høyeste utdanning* er lagt inn, blir forklaringsprosenten for *norsk BPVS* lavere, 18,6%. Effekten av kontrollvariabelen viser at mødrenes utdanningsbakgrunn kan ha en viss betydning for ferdigheter innen ekspressivt dybdevokabular hos de enspråklige femåringene, men at reseptivt ordforråd forklarer en betydelig del.



### 5.3.2 Ekspressivt breddevokabular i det enspråklige utvalget

I tabell 8 presenteres to modeller, og testen *Bildebenevning fra WPPSI-III* er den avhengige variabelen.

Tabell 8. Regresjonsanalyse som viser forklaringseffekten av reseptivt ordforråd på ekspressivt breddevokabular hos enspråklige femåringer

Modell 1. Uavhengig variabel: Norsk BPVS

Modell 2. Kontrollvariabel: Mors høyeste utdanning. Uavhengig variabel: Norsk BPVS

Steg	Variabel	R square	R square change	p-verdi
Modell 1: N= 212				
1.	Norsk BPVS	.245	.245	.000
Modell 2. N= 190				
1.	Mors høyeste utdanning	.036	.036	.008
2.	Norsk BPVS	.240	.204	.000

Tabell 8 viser at det reseptive ordforrådet forklarer 24,5 % av variasjonen av de enspråklige femåringenes ekspressive breddevokabular. *Mors høyeste utdanning* er signifikant på .01-nivå og forklarer 3,6% av variasjonen. Etter at kontrollvariabelen er lagt inn, endres forklaringsprosenten for norsk BPVS til 20,4%. Dette viser at mødrenes utdanningsbakgrunn også her kan ha en viss påvirkning i forhold til ferdigheter innen ekspressivt breddevokabular hos enspråklige femåringer, men at det er det reseptive ordforrådet som forklarer den største delen av variasjonen.

### 5.3.3 Ekspressivt dybdevokabular i det tospråklige utvalget

I de to neste analysene rettes fokus mot de tospråklige femåringenes resultater. I tabellene 9 og 10 nedenfor presenteres resultatene for de tospråklige femåringene etter samme mønster som presentasjonen for de enspråklige femåringene. I tabell 7 presenteres to modeller, og den avhengige variabelen er testen *Ordforråd fra WPPSI-r*.

Tabell 9.Regresjonsanalyse som viser forklaringsseffekten av reseptivt ordforråd på ekspressivt dybdevokabular hos tospråklige femåringer

*Modell 1.Uavhengig variabel: Norsk BPVS*

*Modell 2.Kontrollvariabel : Mors høyeste utdanning, uavhengig variabel :Norsk BPVS*

Steg	Variabel	R square	R square change	p-verdi
Modell 1:N= 64				
1.	Norsk BPVS	.342	.342	.000
Modell 2:N= 48				
1.	Mors høyeste utdanning	.056	.056	.101
2.	Norsk BPVS	.376	.320	.000

Tabell 9 viser at det reseptive ordforrådet forklarer 34 % av variasjonen i forhold til ekspressivt dybdevokabular hos de tospråklige femåringene. *Mors høyeste utdanning* korrelerer ikke signifikant i denne målingen, som også ble vist i korrelasjonspresentasjonen av kontrollvariabelen. Den kan derfor ikke forklare noe mer om årsaksforholdet mellom variablene. Med tanke på at det er 75% (N=48) av mødrene i det tospråklige utvalget som har besvart spørsmålet om utdanning, er dette et resultat som må ses i forhold til det lave antallet.

### 5.3.4 Ekspressivt breddevokabular i det tospråklige utvalget

I tabell 10 presenteres to modeller og testen Bildebenevning fra WPPSI-111 er den avhengige variabelen.

Tabell 10.Regresjonsanalyse som viser forklaringseffekten av reseptivt ordforråd på ekspressivt dybdevokabular hos tospråklige femåringer

*Modell 1. Uavhengig variabel: Norsk BPVS*

*Modell 2. Kontrollvariabel : Mors høyeste utdanning. Uavhengig variabel: Norsk BPVS*

Steg	Variabel	R square	R square change	p-verdi
Modell 1:N= 64				
1.	Norsk BPVS	.521	.521	.000
Modell 2:N= 48				
1.	Mors høyeste utdanning	.024	.024	.284
2.	Norsk BPVS	.570	.545	.000

Tabell 10 viser at reseptivt ordforråd forklarer 52% av variasjonen i forhold til ekspressivt breddevokabular hos de tospråklige femåringene.Mødrenes utdanningsnivå korrelerer ikke signifikant i denne målingen.

## 5.4 Hovedfunn

Målet for denne studien var å undersøke hvilket forhold det kan være mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos femåringer i Norge, med henholdsvis enspråklig og tospråklig bakgrunn. Selv om mødrenes utdanningsnivå ikke er nevnt i problemstillingen, er dette tatt med for å belyse bakgrunnen hos de to utvalgene. Grunnen til det er både fordi den kan sies å være en relevant tredjevariabel som kan gjøre forklaringene av konklusjonene mer nyanserte i forhold til problemstillingen (Christophersen, 2002),og fordi mødres utdanningsnivå er undersøkt i forhold til språkvariabler i tidligere empiri,som ble belyst i kapittel 3 (Dollaghan et al., 1999). Hovedfunnene, som vil bli drøftet i kapittel 6, kan oppsummeres i fem punkter:

- Forskjellene mellom de to gruppene er gjennomgående store. De tospråklige femåringene skårer lavere enn de enspråklige på alle testene
- Resultatene viser at det er en sterkere sammenheng mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige enn hos de enspråklige femåringene
- Når det gjelder forholdet mellom ordforrådet på norsk og urdu/ panjabi, viser undersøkelsen at morsmålstesten for reseptivt ordforråd, *urdu BPVS*, ikke korrelerer signifikant med noen av de norske testene. Det er altså ingen sammenheng mellom ordforråd på førstespråket og ordforråd på andrespråket
- Regresjonsanalysen viser at variansen i det ekspressive ordforrådet delvis blir forklart av variansen i det reseptive ordforrådet. Den forklarte variansen var imidlertid større for de tospråklige enn for de enspråklige
- Mødrenes utdanningsnivå forklarer ingen del av variasjonen i ekspressive ordforrådskunnskaper hos de tospråklige femåringene, men forklarer en liten del av variasjonen hos kontrollgruppen

# 6 Drøfting av resultatene

De viktigste funnene i denne undersøkelsen ble presentert i resultatdelen, kapittel 5. I dette kapitlet vil resultatene først bli drøftet i lys av validitetsteori, for deretter å bli vurdert i forhold til teori og empiri .

## 6.1 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

### 6.1.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om de slutningene som kan trekkes ut fra statistiske målinger som viser sammenhengen mellom uavhengige og avhengige variabler. Satt på en annen måte innebærer dette om de statistiske målingene kan sies å være signifikante i forhold til populasjonen og ikke et resultat av tilfeldigheter. I en undersøkelse er en god statistisk validitet en betingelse for de andre kvalitetskravene (Lund, 2002).

Språkvariablene for reseptivt og ekspressivt ordforråd i denne studien er hentet fra standardisert internasjonalt testmaterieell med normerte skalaer, noe som kan styrke den statistiske validiteten. Når det gjelder de norske språkvariablene, viste resultatene i denne undersøkelsen signifikante verdier på .01-nivå (med tohalet test ) både for det enspråklige og det tospråklige utvalget. Målingsfeil kan oppstå ved signifikanstesting. Det er viktig å vurdere om det feilaktig er konkludert med signifikante verdier, når det i virkeligheten ikke er signifikant; såkalt type -1 feil. Videre er det også av betydning å undersøke det motsatte, om det ikke er konkludert med korrelasjon og signifikans når det i virkeligheten er det, såkalt type -2 feil (Shadish, Cook & Campbell, 2002). I denne studien er begge utvalgene relativt store, slik at sannsynligheten for målefeil kan reduseres. Målingene av de norske språkvariablene viste både signifikante verdier og sterk korrelasjon, noe som kan tyde på at det sannsynligvis ikke kan være type- 1 feil i målingene. Dette innebærer at det er en større sannsynlighet for at undersøkelsens resultater kan overføres til å gjelde for populasjonen generelt, som betyr at de kan være representative for femåringer fra andre, lignende utvalg i Norge. Dette kan styrke den statistiske validiteten i dette prosjektet.

Videre kom det fram at det var sterkest korrelasjon mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige barna, noe som var en klar tendens både i korrelasjons – og

regresjonsanalysen. Dette kan også styrke den statistiske validiteten, og sannsynligheten for type- 1 feil kan sies å være liten.

Resultatene for morsmålsutgaven av *BPVS*, på urdu eller panjabi, viste ingen signifikante verdier og svært lav korrelasjon i forhold til de norske språkvariablene. Målefeil som kan vurderes i forhold til dette resultatet, ville være å si at det var signifikant når det ikke var tilfelle, såkalt type -2 feil. Det er lite sannsynlig at det kan ha oppstått målefeil her, fordi korrelasjonen viste svært lave verdier når morsmålsutgaven ble målt opp mot de norske ekspressive variablene ( $r = .209$ ,  $.083$  og  $.181$ ). Dette kan muligens være i overensstemmelse med den norske undersøkelsen av minoritetsspråklige skolebarn, som ble beskrevet i avsnitt 3.4 i teoridelen, selv om aldersnivået i utvalget lå noe høyere (Monsrud et al., 2010). Den viste at det ikke nødvendigvis var en overlapping mellom ordforrådet på morsmål og norsk, når barna kan ord fra to språk (Monsrud et al. 2010). I samme undersøkelse viste morsmålsutgavene av *BPVS* (på flere språk, blant annet urdu), en moderat korrelasjon på  $r = .53$  målt opp mot norske ord fra screeningtesten *Begreper fra Språk 6-16* (Ottem, 2007, ref. i Monsrud et al., 2010). Sett i lys av denne informasjonen er det sannsynlig at det ikke har oppstått type-2 feil og den statistiske validiteten i forhold til disse resultatene kan sies å være styrket.

Ved målingene av bakgrunnsvariabelen *Mors høyeste utdanning* vurdert opp mot språkvariablene, er det mer aktuelt å se på om målefeil av Type – 2 kan være tilfelle. For det enspråklige utvalget korrelerte denne variabelen ikke signifikant med reseptivt ordforråd, og for det tospråklige utvalget korrelerte den ikke signifikant verken med reseptivt eller ekspressivt ordforråd. Videre viste korrelasjonsmålingene svært lave verdier for begge gruppene i forhold til alle språkvariablene. Selv om målingene i denne undersøkelsen viste lav korrelasjon og liten eller ingen signifikans, kan det likevel hende at det kan være en sammenheng mellom mødrenes utdanningsbakgrunn og ordforråds kunnskaper hos tospråklige femåringer i Norge. Det kan dermed være muligheter for type- 2 feil, som beskrevet over. Dette resultatet kan muligens redusere den statistiske validiteten noe i denne undersøkelsen.

En mulig årsak til at det kan være trusler mot validiteten kan være at ikke alle mødrene i utvalgene hadde svart på dette spørsmålet. Det var 11% av mødrene i det enspråklige utvalget og 25% av mødrene i det tospråklige utvalget som ikke besvarte spørsmålet om utdanningsbakgrunn. Da en såpass stor andel av mødrene i det tospråklige utvalget ikke besvarte dette spørsmålet, kan det sies å virke inn på den statistiske validiteten. Det kan være

mange mulige årsaker til at såpass mange mødre ikke hadde besvart spørsmålet. En grunn kan for eksempel ha vært at noen ikke fikk levert spørreskjemaet til barnehagepersonalet, og en annen årsak kan ha vært å ha unnlatt å svare på spørsmålet av ulike grunner. Dette innebærer at resultatene kunne ha blitt annerledes, dersom 100 % av mødrene i begge utvalgene hadde besvart spørsmålet. Når det gjelder det tospråklige utvalget, kan dessuten svarene være mer usikre, da to variabler for utdanning, henholdsvis for utdanning i Norge og Pakistan ble slått sammen til en variabel. Tallene i skalaen kan være noe omtrentlige, og denne variabelen vil derfor muligens ikke være helt sammenlignbar med variabelen til foreldrene fra kontrollgruppen.

Variabelen *Mors høyeste utdanning* viste kun signifikante verdier for det enspråklige utvalget i forhold til ekspressivt ordforråd, og sterkest signifikans når det gjaldt ekspressivt breddevokabular. En annen årsak til at det kan være tilfeldige målefeil slik at resultatene kan inneholde mulige trusler, kan være vurderingen om variabelen kan sies å være på intervallnivå. Variabelen kan rangeres, men det er ikke lik avstand mellom verdiene, noe som ble belyst i resultatdelen, avsnitt 5.1.4. En ordinalvariabel med en skala på mer enn fem verdier kan brukes som en intervallvariabel (Krokan, 1995, Johannessen, 2003). Det finnes videre flere undersøkelser i litteraturen der utdanningsnivå er brukt som variabel i lignende statistiske analyser. Ett eksempel som det kan være naturlig å sammenligne med, er en studie fra USA, nevnt i empiri- delen (Dollaghan et al., 1999). Variabelen *Mors høyeste utdanning* ble i denne undersøkelsen lagt inn som en skala med kun tre verdier. I denne undersøkelsen korrelerte mødrenes utdanningsbakgrunn signifikant med flere språkvariabler, blant annet med reseptivt ordforråd målt ved *BPVS*. Dette gjaldt for enspråklige treåringer. For de enspråklige femåringene i denne mastergradsundersøkelsen viste det seg at mødrenes utdanningsbakgrunn korrelerte signifikant med det ekspressive, men ikke med det reseptive ordforrådet. Hva som kan være årsakene til at denne variabelen bare korrelerte signifikant med ekspressivt ordforråd hos de enspråklige femåringene, kan være avhengig av mange aspekter. Resultatene her kan skyldes tilfeldigheter.

## 6.1.2 Indre validitet

Indre validitet omhandler muligheten for å trekke slutninger om årsaksforholdet mellom to variabler, sett i forhold til den observerte korrelasjonen. Da denne studien har et ikke-eksperimentelt design, vil det være muligheter for flere kausalrelasjoner og følgelig vanskelig å trekke helt sikre konklusjoner om årsaksforhold (Kleven, 2002). Selv om designet ikke er kausalt, har det likevel vært naturlig å se på eventuelle kausale slutninger, fordi det er en antagelse om en forklaringseffekt, på bakgrunn av teori og empiri. Tidligere forskning har vist at størrelsen på det ekspressive ordforrådet indikerte størrelsen på det reseptive ordforrådet, og at det reseptive ordforrådet både er større og enklere å tilegne seg enn det ekspressive (Webb, 2008).

I denne studien ble fokus rettet mot om det kunne være en årsakssammenheng mellom det reseptive og det ekspressive ordforrådet hos femåringene i de to utvalgene. Med det andre forskningsspørsmålet var det ønskelig å finne svar på om hvor mye det reseptive ordforrådet som kunne forklare av variansen i det ekspressive ordforrådet. Det ble derfor brukt regresjonsanalyse for å undersøke hvilken forklaringseffekt variabelen for det reseptive ordforrådet hadde på variablene for det ekspressive bredde - og dybdevokabularet. Testen *BPVS* ble brukt som uavhengig variabel for å finne ut om det reseptive ordforrådet var årsaken eller drivkraften til det ekspressive ordforrådet. Trusler i forhold til indre validitet kan dreie seg om retningsproblemet, og det er derfor viktig å først vurdere om retningspilen for årsak - virkning kan snus eller ikke (Kleven, 2002). Det kunne ha vært interessant å se videre på om det finnes undersøkelser som har funnet at det ekspressive ordforrådet påvirker det reseptive. ”Den som hører mange ord, lærer mange ord” (Hagtvet, 2004), men er det nødvendigvis sikkert at den som hører mange ord, også sier mange ord? Eller forstår man ord bedre ved å si dem?

I følge Kleven (2002), kan det forekomme en årsaksrelasjon mellom to variabler, selv om det ikke er en statistisk sammenheng mellom dem. Det kan være en skjult tredjevariabel som forklarer mer av variansen. I lys av dette kan det videre diskuteres om kontrollvariabelen *Mors høyeste utdanning* var den beste variabelen for å se på om det er andre forhold som påvirker det ekspressive ordforrådet til femåringene. Mødrenes utdanningsbakgrunn var ikke signifikant i forhold til de tospråkliges ekspressive ordforråd, hverken når det gjaldt bredde - eller dybdevokabular.



Andre variabler som også kunne ha vært aktuelle, var nonverbal IQ, fonologisk bevissthet, reseptiv og ekspressiv grammatikk eller benevningshastighet. Disse variablene var områder som også ble kartlagt under testingen, noe som ville vært naturlig å gå videre med, dersom tidsrammen for oppgaven hadde hatt større omfang.

### 6.1.3 Begrepsvaliditet

I et forskningsprosjekt som undersøker teoretiske begreper, som i dette tilfelle ordforråd, vil det være vesentlig å definere og klart avgrense hvilke begreper som skal måles. Å vurdere begrepsvaliditeten vil si å se på om uavhengig og avhengig variabel måler de relevante begrepene som skal undersøkes (Lund, 2002). I denne studien vil det først og fremst bety å se på om de tre testene som er valgt ut som variabler virkelig måler de begrepene som problemstillingen hadde til hensikt å finne svar på, og hvilke mulige trusler som kan finnes i forhold til en god begrepsvaliditet (Kleven, 2002). De viktigste begrepene her er reseptivt og ekspressivt ordforråd, med underliggende temaer som bredde- og dybdevokabular.

Mulige trusler mot begrepsvaliditeten kan sees i forhold til hva testene måler eller ikke måler. Målingen av reseptiv ordforrådskunnskap ved testen *BPVS* viser først og fremst bredden i det reseptive ordforrådet. Ved oppgaver der barnet peker på bilder, vil det imidlertid alltid være en mulighet for gjetting (Wesche & Paribakht, 1996, Webb, 2008), noe som kan sees på som en svakhet ved denne typen tester, og dermed en mulig trussel mot begrepsvaliditeten. Av denne grunnen kan en stille seg spørrende til om målingen av reseptivt ordforråd kan bli noe overfladisk, slik at dette kan være med på å redusere begrepsvaliditeten.

Videre er testene standardiserte etter norske forhold. De er tilpasset ulike språk og er dermed ikke helt identiske på de forskjellige språkene. Det vil derfor også være aktuelt å vurdere om utvalget av ord er representativt for ordforrådet til de aktuelle barna som blir testet, selv om testen er tilpasset norske forhold. Dette vil spesielt gjelde for de tospråklige barna, som kan ha et annet sett med begreper i sitt reseptive ordforråd på morsmålet (Bialystok, 2001, Monsrud, 2010).

Målingen av ekspressivt ordforråd i denne studien har til hensikt å måle to ulike sider ved ekspressive ordforrådskunnskaper, inndelt i de to temaene bredde –og dybdevokabular. Disse to sidene er representert ved de to måle- instrumentene *Bildebenevning* og *Ordforråd*. Bildebenevningstester ligner måleinstrumenter for reseptivt ordforråd ved at de berører

underliggende ord- spesifikke fonologiske representanter (Wise et al., 2007). Det kan dermed være muligheter for at denne typen tester måler flere sider ved ordforrådskunnskapene til barna. I tillegg til fonologisk bevissthet, er resultatene på denne typen tester også avhengig av korttids - og langtidsminne. Testen *Ordforråd* er mer krevende enn testen *Bildebenevning*, fordi den krever et høyere nivå når det gjelder semantiske evner. Å definere ord krever både språklige og metaspråklige evner. De lave resultatene på *Ordforråd*stesten viser at det for denne aldersgruppen kan være vanskelig å måle dybdevokabular. Det å definere et begrep er et område som utvikles i skolealderen, etter hvert som både semantisk kunnskap og evnen til å abstrahere utvikles videre (Vygotkij,2001,Hagtvat, 2004) .Dersom det hadde blitt valgt en annen variabel i undersøkelsen, som målte nonverbale evner, d.v.s. IQ, ville det muligens ha kommet fram andre resultater i forhold til begrepene bredde - og dybdevokabular. Intelligens og dybdevokabular er variabler som ofte blir målt opp mot hverandre, da det dreier seg om forståelse. Det har vært forsket en del på temaene IQ og tospråklighet, noe som kunne ha vært aktuelt å gå videre med (McLaughlin, 1990, Øzerk, 1996).

#### **6.1.4 Ytre validitet**

Når den ytre validiteten i denne undersøkelsen skal vurderes, dreier det seg om å se på om resultatene fra målingene kan overføres til å gjelde populasjonen generelt. Kan resultatene generaliseres til andre personer, tider og steder? Er resultatene overførbare til å gjelde for alle enspråklige femåringer med norsk som morsmål og for alle tospråklige femåringer med pakistansk bakgrunn i Norge? (Gall, et al. 1996, ref. i Vedeler, 2009). For å vurdere dette, og hvilke eventuelle trusler som kan oppstå mot en god ytre validitet, er det vesentlig å se på utvalgsriteriene som ble benyttet i denne undersøkelsen.

Da utvalgene er forholdsvis store, er muligheten for å representere populasjonen styrket, noe som kan bidra til å styrke den ytre validiteten. Begge utvalgene besto av femåringer fra barnehager i Oslo og omegn, uten kjente språk- eller andre utviklingsmessige vansker. Kontrollgruppen, som bestod av femåringer med norsk som morsmål var hentet fra en østlandskommune nær Oslo, med en gjennomsnittlig norsk, sosiodemografisk bakgrunn, og kan sies å være representativ for et gjennomsnitt av femåringer i Norge med norsk som morsmål. Det tospråklige utvalget, som bestod av femåringer med urdu og panjabi som morsmål, var hentet fra Oslo- området. Det er sannsynlig at dette utvalget er representativt for alle femåringer med denne bakgrunnen i Norge, fordi de fleste tospråklige med pakistansk

bakgrunn er bosatt i Oslo- området (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det er imidlertid uvisst hvor mange av foreldrene til barna i det tospråklige utvalget som valgte å si nei til å la barnet være med på undersøkelsen, og i så fall hva som da var årsaken til det. Dersom det tospråklige utvalget hadde hatt et annet morsmål, som for eksempel vietnamesisk eller spansk, ville det antakelig ha vært naturlig å hente utvalg fra andre deler av landet, også. Et annet moment, som kan være mer uklart når det gjelder det tospråklige utvalget, er om barna kunne ha språkvansker, noe som kan være lettere å kartlegge hos de enspråklige. Dette kan være en mulig trussel mot den ytre validiteten.

I kartleggingsarbeidet la testlederne i prosjektet vekt på å gjennomføre testingen så likt som mulig, slik at det kunne oppnås bortimot de samme resultatene, uavhengig av testleder, tid og sted. Testlederne som gjennomførte kartleggingen hadde fått samme opplæring og fulgte samme stoppkriterier og rutiner i testsituasjonen. Likevel vil selve testgjennomføringen bli noe ulik, både fra dag til dag og fra person til person. Ingen personer er like, dessuten vil testlederens formidlingsevne og dialekt, dagsform og erfaring kunne påvirke resultatet.

For at testsituasjonen skulle bli så god som mulig for femåringene, ble de praktiske forholdene i barnehagene lagt til rette på en så hensiktsmessig måte som mulig. Barna i begge utvalgene ble testet i kjente omgivelser i et grupperom i barnehagen, noe som skulle skape en trygg og kjent situasjon for barnet. I noen tilfeller ble selve testsituasjonen i korte perioder likevel forstyrret av støy fra tilstøtende rom, selv om dette hørte til unntakene. Totalt lydisolerte rom forekommer antakeligvis heller ikke i barnehager generelt. Ville resultatene ha blitt annerledes om barna for eksempel hadde blitt testet hjemme? Dette vil kun bli et hypotetisk spørsmål, og noe som ikke hadde latt seg gjennomføre ved gjennomføringen av testingen i såpass store utvalg.

Forhold ved testpersonene, det vil si femåringene i testsituasjonen vil også være ulik, på grunn av for eksempel motivasjon, tretthet og trygghetsfølelse. Tidspunkt for testingen i løpet av dagen var et moment som kunne ha betydning for den ytre validiteten. De barna som ble testet like før lunsjtid, kunne for eksempel være mindre konsentrerte, fordi de kunne være sultne. Det var derfor en del av testrutinene å gi barnet mulighet til å ta korte drikke- og fruktpauser i slike tilfeller. I de fleste tilfeller hadde barnehagepersonalet imidlertid lagt forholdene til rette for at barnet hadde spist i forkant av testtidspunktet.

De fysiske forholdene som nevnt over vil alle kunne være mulige trusler mot den ytre validiteten.

Da ikke alle foreldrene besvarte spørsmålet om utdanningsbakgrunn, ble utvalgene noe mindre representative når det gjaldt denne sosiodemografiske variabelen. Som tidligere nevnt er det derfor diskutabelt om variabelen *Mors høyeste utdanning* var pålitelig nok som bidrag til å forklare variasjonen i ekspressivt ordforråd. Da målingene i denne forbindelsen kan være et resultat av tilfeldigheter, vil resultatene kun ses på som en antydning. Dette er et tema som hadde vært interessant å gått videre inn i, dersom undersøkelsens omfang hadde vært større.

## 6.2 Undersøkelsens funn sett i forhold til teori og empiri

For å kunne svare på problemstillingen, ble det sett på følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan er sammenhengen mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos tospråklige femåringer med norsk som andrespråk og urdu eller panjabi som morsmål, sett i forhold til kontrollgruppen?
- Hvor mye av variasjonen i det ekspressive ordforrådet kan forklares av det reseptive ordforrådet?
- Kan en bakgrunnsvariabel som *Mors høyeste utdanning* forklare noe mer av variasjonen i forhold til ekspressive ordforrådsferdigheter hos de to gruppene?

Disse tre spørsmålene blir utgangspunktet for drøftingen av resultatene opp mot teori og tidligere empiri.

### 6.2.1 Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos enspråklige og tospråklige femåringer

Det første forskningsspørsmålet gikk ut på å finne ut hvilken sammenheng det var mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige femåringene med urdu og panjabi som morsmål, sett i forhold til den norske kontrollgruppen. **Resultatene viste at det var en**

**sterkere sammenheng mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige enn hos de enspråklige femåringene.** Dette kom fram både i korrelasjons - og regresjonsanalysen. Den reseptive testen *BPVS* korrelerte høyere med den ekspressive dybdetesten *Ordforråd* i de tospråkliges favør. Resultatene viste videre at det var sterkere sammenheng mellom *BPVS* og *Bildebenevning* enn *BPVS* og *Ordforråd* i begge gruppene. Den reseptive ordforrådstesten *BPVS* korrelerte enda sterkere med den ekspressive breddetesten *Bildebenevning* i de tospråkliges favør. *BPVS* og *Bildebenevning* er begge breddetester, så resultatene er som forventet når det gjelder dette resultatet.

En mulig forklaring kan være at de tospråklige femåringene i dette prosjektet har et mindre reseptivt ordforråd på norsk enn de enspråklige, men at de samtidig har et samlet større reseptivt ordforråd på begge språkene til sammen. Dette er i overensstemmelse med teori og forskning på reseptiv ordforrådsstørrelse. Bialystok (2001), antok at tospråklige muligens kunne ha et midlertidig mindre ordforråd i hvert språk, men samtidig et samlet større reseptivt ordforråd enn de enspråklige (Bialystok, 2001, ref. i Allman, 2005). Sagt på en annen måte kan det handle om på hvilket stadium barna er i sin språkutvikling. Dette kan muligens også være i overensstemmelse med toterskelteorien (Cummins, 1984, ref. i Romaine, 1995). Da femåringene fremdeles er i en språklig utvikling, kan det hende at de befinner seg mellom de to trinnene, der de kan ha en aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk, men ikke i begge. Dette kan videre også være i overensstemmelse med isfjellteorien (Cummins, 1981, ref. i Engen & Kulbrandstad, 2004).). Som nevnt i teoridelen går den blant annet ut på at dersom ett eller begge språkene ikke fungerer adekvat, vil dette videre virke negativt inn på kognitiv funksjon.

Disse forklaringene kan videre være i samsvar med andre studier angående ordforrådsstørrelsen som mulig forklaring på denne sammenhengen. En studie viste at det reseptive ordforrådet på andrespråket hos tospråklige studenter var større enn det ekspressive (Webb, 2008). Samme undersøkelse viste at størrelsen på det reseptive ordforrådet indikerte størrelsen på det ekspressive ordforrådet. Forholdet mellom størrelsen på reseptivt og ekspressivt ordforråd minket når ordfrekvensen minket (Webb, 2008). Den høye korrelasjonen kan bety at de bruker det ordforrådet de har. Dette indikerer at det reseptive ordforrådet er enda viktigere hos de tospråklige enn hos de enspråklige. Det reseptive ordforrådet må økes for at det ekspressive ordforrådet skal øke. Dette stemmer overens med funn gjort i Canada. Forskerne fant at årsaken til at tospråklige barn hadde mindre ordforråd

på det språket de kunne best, enn de enspråklige, var at de tospråklige hadde mindre kontakt med hvert av språkene sine enn det de enspråklige hadde med sitt ene språk (Arnberg, 1988, ref. i Valvatne, 2007). Som nevnt er det et vesentlig aspekt hvor tilgjengelig ordene er og hvor ofte de blir brukt.

I tillegg til forklaringen om størrelsen på det reseptive ordforrådet, kan ordtilegnelsen også være en sannsynlig årsaksfaktor. En studie som ble beskrevet i teoridelen, viste at det reseptive ordforrådet var større enn det ekspressive ved innlæringen av et nytt språk, noe som varierte (Laufer og Paribakht, 1998, ref. i Webb, 2008). Det kan hende at de tospråklige femåringene lettere lærer seg nye ord reseptivt enn ekspressivt. Det handler om hvilken ordkunnskap de tospråklige femåringene har. Det kan være enklere å lære seg et ord reseptivt enn ekspressivt, selv om det ikke er noen tydelig forklaring på hvorfor det er slik, i følge forskning (Nation, 2001). Ekspressivt ordforråd krever en mer nøyaktig kunnskap enn reseptivt ordforråd. Det kan hende at de tospråklige femåringene ikke får praktisert norsk språk i stor nok grad. Resultatene er da i samsvar med denne teorien.

Et annet aspekt ved ordforråds kunnskapen som kan være en mulig forklaring på resultatene, kan være kunnskapen om innholdet i ordforrådet. Hva slags ord kan barnet? Kjenner barnet kun en betydning av ordet, eller kjenner det til synonymer og forbindelser mellom ord? Dette henger sammen med forskjellen mellom bredde- og dybdekunnskap om ord. Sagt på en annen måte dreier det seg om hvordan overflatespråket og dybdespråket er utviklet hos de tospråklige femåringene, noe som muligens kan forklares med de to kognitive teoriene om tospråklighet, Isfjellteorien og Toterskelteorien (Cummins, 1981, 1984, & Romaine 1995). Det kan igjen være mulig at det henger sammen med at femåringene er på et nivå i sin språkutvikling der de kun har overflatekompetanse i ett eller begge språkene. Barn kan snakke flytende på et andrespråk i løpet av to år, men det kan to bortimot sju år å utvikle dybdespråket. Det er altså mulig å ha tilsynelatende gode ferdigheter på andrespråket samtidig som dybdespråket ikke er ferdig utviklet. Det reseptive ordforrådet på andrespråket kan muligens dermed være mer begrenset, også fordi de tospråklige femåringene antakelig hører andrespråket i et begrenset tidsrom i løpet av dagen. Det er videre i overensstemmelse med Bialystoks tanker (2001, ref. i Allman 2005), om kognisjon og tospråklighet.

Begrepsutviklingen er avhengig av den kognitive utviklingen som igjen virker inn på bredde- og dybdevokabularet. Dette kan stemme overens med Vygotskijs tanker (2001), om begrepsutviklingen, som først modnes i puberteten. Observasjoner av barn i tidlig barndom

viser at barn kan lagre et ord i sitt leksikon, breddevokabularet, uten fullt ut å forstå betydningen av ordet. Når barnets ordforråds kunnskaper utvides over tid, blir ordbetydningen fordypet (Lahey, 1988, ref. i Ouellette, 2006). Det kan tyde på at disse barna trenger flere og mer varierte erfaringer med begrepene.

**Resultatene viste at forskjellene mellom de to gruppene var gjennomgående store. De tospråklige femåringene skåret lavere enn de enspråklige på alle testene.**

Resultatene kan sies å være som forventet når det gjelder dette spørsmålet. Tidligere forskning har vist at det ser ut til at tospråklige ofte skårer lavere enn enspråklige på ordforrådstester (Ben Zeev, 1977b, Doyle, Champagne & Segalowitz, 1978, ref. i Allman, 2005). Dette stemmer også med undersøkelsen som ble presentert i empiridelen (Allman, 2005), som studerte ordforrådsstørrelsen til enspråklige og tospråklige førskolebarn. Det kan være interessant å sammenligne de tospråklige femåringene med pakistansk bakgrunn i Norge med de enspråklige spansktalende førskolebarna i USA, der engelsk var majoritetsspråket. Denne studien, viste at tospråklige førskolebarn skåret lavere enn de enspråklige i andrespråket som var majoritetsspråket engelsk (Allman, 2005). De minoritetsspråklige, enspråklige barna med spansk som morsmål hadde de laveste begrepskunnskapene. De hadde nettopp startet å lære engelsk og var i følge Allman (2005) i største risikogruppe for språklig og kognitiv forsinket utvikling, spesielt i forhold til begrepsutviklingen.

Selv om det dreide seg om helt annen språklig og etnisk bakgrunn i den nevnte undersøkelsen enn for femåringene med pakistansk bakgrunn i Norge, kan det likevel være interessant å sammenligne disse funnene med de aktuelle funnene i denne mastergradsundersøkelsen. Forklaringen kan muligens være i overensstemmelse med den situasjonen noen av de tospråklige femåringene kan befinne seg i. Hvilke språkvaner de har hjemme kan for eksempel være avgjørende for språkutviklingen (Uchikoshi, 2006). Det er imidlertid en rekke aspekter som spiller inn for å kunne trekke konklusjoner i forhold til resultatene her, så det blir kun antydninger. Tidspunktet for begynnende tilegnelse av norskkunnskaper kan ha betydning. Kan de minoritetsspråklige femåringene regnes som suksessivt eller simultant tospråklige? Det kan være avhengig av om de er født i Norge, om de er andre - tredjegerasjons innvandrere, om de har eldre søsken som snakker norsk og om hvilket språk som er barnets og familiens dominante, for å nevne noen mulige årsaker. Alle de tospråklige femåringene i denne undersøkelsen var født i Norge, unntatt to av dem, i følge opplysningene

fra spørreskjemaet. Det øker sannsynligheten for å kunne si at de kan være simultant tospråklige, avhengig av nevnte faktorer ovenfor.

**Når det gjaldt forholdet mellom ordforrådet på norsk og urdu eller panjabi, viste undersøkelsen at morsmålstesten for reseptivt ordforråd, *urdu BPVS*, ikke var signifikant med noen av de norske testene.**

I lys av bakgrunnsinformasjonen om barnets dominante språk, beskrevet i resultatdelen, kan dette resultatet sies å være et overraskende funn. Det var en forholdsvis stor andel av foreldrene oppgav urdu som det dominante språket. I følge svarene fra spørreskjemaet, oppgav 45% av foreldrene at barnets dominante språk var urdu, og 22% oppgav både urdu og norsk. Det var kun en liten andel, til sammen 12%, som oppgav panjabi eller panjabi og norsk som barnets dominante språk. I følge Thiesen (2003), er panjabi det språket de fleste pakistanere snakker. Årsakene til at foreldrene oppgav urdu som det dominante språket kan være flere. For det første kan det være at det ble oppgitt, fordi språket er Pakistans offisielle språk og blir oppfattet som førstespråk, videre fordi panjabi er et språk med lavere status. Dessuten har språkene mange fellestrekk, som nevnt i kapittel 2. Uansett hvilket av de to språkene som er barnets dominante, så gir besvarelsene en antydning om at mer enn halvparten av barna snakker et pakistansk språk hjemme. Med dette i tankene, var det noe oppsiktsvekkende at de tospråklige femåringene skåret lavere på *urdu BPVS* enn på *norsk BPVS*.

Resultatet kan muligens bekrefte at det er liten eller ingen overlapping av ordforråd mellom de to språkene, noe som betyr at barna kan noen forskjellige begreper på hvert språk og eventuelt noen felles begreper på begge språk. Det er mulig at femåringene har et typisk ordforråd i barnehagen og et annet sett med ord hjemme. Forholdet mellom ordforrådet på norsk og urdu kan være slik at de lærer noen ord på det ene språket og andre ord på det andre språket, og at det er liten overføringsverdi mellom språkene. Ved innlæring av ord på et nytt språk kan forbindelsen mellom ordet og oversettelsen av det være først bare en betydning. Senere i utviklingen læres flere betydninger og synonymkunnskap (Nation, 2001).

Resultatet kan være i overensstemmelse med funn fra en tidligere undersøkelse angående minoritetsspråklige barn i Norge (Monsrud et al., 2010), nevnt i teoridelen, som viste at det ikke behøvde å være en overlapping mellom det reseptive ordforrådet på morsmål og norsk. Dette står i motsetning til forskning fra U.S.A., som bekreftet at det fantes en overlapping



mellom de to ordforrådene hos tospråklige barn, når språkene ble lært i to ulike kontekster (Umbel, Pearson, Fernandez & Oller, 1992, ref. i Allman, 2005) Dette kunne imidlertid variere fra barn til barn.

Monsrud et al. (2010), fant videre at de ulike morsmålsutgavene av *BPVS* korrelerte moderat (0.53) med norsk ordforråd målt ved den standardiserte testen *Begreper* fra screening- testen *Språk 6-16* (Ottem, 2007). Dette resultatet skilte seg noe fra funnet i denne masteroppgaven. En årsak kan være at utvalget bestod av barn i 6-12 års alderen, og dette kan bekrefte tidligere forklaringer om betydningen av hvilken språkutviklingsfase barnet befinner seg i, fordi femåringene er i en tidligere språkutviklingsfase enn barn i skolealderen (Hagtvet, 2004).

I studien fra USA med de spansktalende minoritetspråklige førskolebarna nevnt ovenfor, ble lavere eksponeringsfrekvens oppgitt som en annen mulig medvirkende årsak (Bialystok, 2001, ref. i Allman, 2005). Det betyr at barnet blir omgitt med færre ord på hvert språk i sitt miljø. Ordfrekvensen har dermed sammenheng med i hvilken kontekst språkene læres og hvilke ord de lærer på hvilket språk. Dette gjelder spesielt de femåringene som omgir seg med norsk dagligtale i mindre grad, blant annet fordi de for eksempel ikke har barnehageerfaring når de begynner i første klasse på skolen. De pakistanske femåringene i dette prosjektet gikk imidlertid alle i barnehage i den perioden som testingen foregikk. Hvor lenge de hadde gått i barnehage, varierte. Det er likevel sannsynlig at de tospråklige barnas ordkunnskap er mer begrenset enn hva som er tilfelle for de enspråklige, som omgir seg med norsk hele tiden. Det er mulig at ordforrådstilegnelsen på norsk først og fremst skjer i barnehagen og blant jevnaldrende. Den samme mulige årsaken som gjaldt for de andre funnene, kan også gjelde her: De tospråklige barna hører norsk i et begrenset tidsrom i løpet av dagen og får dermed verken hørt eller brukt språket så mye som de enspråklige. En mulig årsak er dermed at de har for liten trening i å bruke språket.

Når det gjelder språklige omgivelser og eksponeringsfrekvens, kan tilgjengelighet til bøker og undervisningsprogrammer på TV, i tillegg til hjemmebakgrunn og førskoleerfaring være mulige forklaringer (McLaughlin 1990, Uchikoshi, 2006). Dette dreier seg om holdninger og identitet, som ble utdypet i avsnittet om tospråklighet. Hvilke holdninger er det til språkene i hjemmet? Hvilket av de to språkene identifiserer femåringene seg mest med? Finnes det negative holdninger i storsamfunnet til å opprettholde morsmålet? Eller finnes det negative holdninger i nærmiljøet til å utvikle andrespråket? Dette er vesentlige sider ved tospråklige

femåringers språkutvikling, som det også ble fokusert på i definisjonen av tospråklighet (Skutnab- Kangas, 1981).

I det andre forskningsspørsmålet ble det spurt om hvor mye av variasjonen i det ekspressive ordforrådet som kan forklares av det reseptive ordforrådet.

**Resultatene fra regresjonsanalysen viste at variansen i det ekspressive ordforrådet ble forklart av en større del av variansen i det reseptive ordforrådet for begge utvalgene, og størst i de tospråkliges favør**

Det kan være forskjeller i spredningen i de to gruppene som kan påvirke reseptivt ordforråd i regresjonsanalysene. De tospråklige kan sannsynligvis ha et mindre antall ord å forholde seg til, og de enspråklige har en større variasjon. Funnene kan sies å være i samsvar med tidligere forskning. I denne forbindelsen er det interessant å nevne en undersøkelse fra U.S.A. som blant annet målte tospråklige og enspråklige femåringers reseptive og ekspressive ordforråd, for å finne ut hvilke tiltak som kunne fremme ordforrådsutviklingen (Uchikoshi, 2006). Ved første gangs testing skåret de tospråklige femåringene i den nevnte undersøkelsen mer enn to år under de enspråklige jevnaldrendes nivå. Etter språkutviklingstiltak i barnehagen skåret de et halvt år senere bare ett år under sine jevnaldrende. Undersøkelsen bekreftet at tidlig innsats for å fremme ordforrådsutviklingen gav gode resultater.

**Variasjonen i det enspråklige utvalget**

Norsk BPVS forklarte 19,4% av variasjonen i ekspressivt dybdevokabular i det enspråklige utvalget. Videre kunne 3% av variasjonen forklares av variabelen *Mors høyeste utdanning* .

Nesten 25% av variasjonen i det ekspressive dybdevokabularet kan forklares av det reseptive vokabularet og mødrenes utdanningsnivå til sammen. Det betyr at det er ca 75% av variasjonen som har andre årsaker. Det kan være faktorer som IQ, motivasjon, oppmerksomhet, arbeidsminne, fonologisk bevissthet, kognitive evner og sosio - mosjonell bakgrunn. Det kan også være andre sider ved hjemmemiljøet enn foreldrenes utdanning, dvs. språkvaner som for eksempel tilgang til bøker og lesevaner i hjemmet, TV- vaner, snakkes det mye hjemme, eldre søsken og så videre. Sosioøkonomisk bakgrunn er en faktor som har innvirkning (Bakken,2003).

Norsk BPVS forklarte 24,5% av variasjonen i ekspressivt breddevokabular i det enspråklige utvalget. Videre kan 3,6% av variasjonen forklares av variabelen *Mors høyeste utdanning*.

### **Variasjonen i det tospråklige utvalget**

Norsk BPVS forklarte 34,2% av variasjonen i ekspressivt dybdevokabular hos det tospråklige utvalget. Norsk BPVS forklarte 52,1% av variasjonen i ekspressivt breddevokabular i det tospråklige utvalget. *Mors høyeste utdanning* korrelerte ikke signifikant i disse målingene og kan derfor ikke forklare noe mer om årsaksforholdet mellom variablene. Forskjellen i utvalgsstørrelse var dessuten større her enn i det enspråklige utvalget. 25% av foreldrene svarte ikke på spørsmålet om utdanning.

Resultatene viser at mer enn halvparten av variasjonen i ekspressivt breddevokabular forklares av det reseptive ordforrådet hos de tospråklige femåringene. Hva kan være mulige årsaker til at det reseptive ordforrådet forklarer en betydelig større andel av det ekspressive bredde- og dybdevokabularet hos de tospråklige enn hos de enspråklige femåringene? Antakelig vil flere av de allerede nevnte årsakene i forbindelse med de andre resultatene også gjelde for dette resultatet. Som nevnt kan ordforrådet på norsk være et annet enn ordforrådet på morsmålet. I sammenheng med dette, kan en annen mulig årsaksfaktor være at testene i utgangspunktet er vestlige og standardiserte etter norske forhold. Det reseptive og ekspressive norske ordforrådet inneholder muligens derfor samme typen ord hos de tospråklige femåringene. Dette kan bekreftes ved informasjonen om urdu og panjabi, beskrevet i kapittel 2, at det er en del begreper i urdu og panjabi som ikke finnes på norsk og omvendt (Kristiansen, 1990).

### **Likheter ved begge utvalgene**

Den reseptive testen *BPVS* korrelerte høyere med den ekspressive bredde- og dybde- testen *Bildebenevning* enn med den ekspressive dybde- testen *Ordforråd*, på grunn av at de to førstnevnte testene måler bredde. Dette gjaldt for begge gruppene. Det betyr også at andre årsaker enn reseptivt ordforråd forklarer mer av variansen i dybdevokabularet. Det kan muligens forklares av IQ. Dybdevokabular er mer avhengig av reseptivt ordforråd fordi det er kognitivt ladet.

Oppsummering: Det er sannsynligvis en kombinasjon av en rekke faktorer som er årsakene til resultatene for de tospråklige femåringene i denne undersøkelsen. Årsaker som her er antydnet er den reseptive ordforrådsstørrelsen, liten overlapping mellom språkene, midlertidig mindre ordforråd på hvert språk på grunn av språkutviklingsfasen femåringene er i og lavere eksponeringsfrekvens, som henger sammen med effekten av språklige omgivelser (Allman, 2005).

## **6.2.2 Forholdet mellom mødrenes utdanningsbakgrunn og ordforrådsferdigheter hos femåringene**

Et vesentlig aspekt ved barns språkutvikling vil være hvilke språkstimulerende forhold barnet omgir seg med, noe som gjelder både enspråklige og tospråklige barn. Som beskrevet i teoridelen, er det dokumentert i tidligere forskning at barn som kommer fra hjem der en faktor er at foreldre har lite utdanning, muligens kan utvikle et mindre ordforråd enn jevnaldrende (Hagtvet, 2004). Foreldrenes utdanningsbakgrunn og andre språkstimulerende forhold ved hjemmet vil være relevante faktorer som kan påvirke barnas språkferdigheter (Bakken, 2003). Økende utdanningsnivå hos mødre var signifikant med målinger for spontan tale, språkproduksjon og reseptivt ordforråd, i følge en studie utført i USA i forhold til enspråklige treåringene (Dollaghan et al. 1999), som ble beskrevet i teori- og empiridelen. Disse momentene har relevans for problemstillingen i denne oppgaven når det gjelder femåringenes språklige bakgrunn.

I tråd med dette hadde det tredje forskningsspørsmålet som utgangspunkt å se på ett av aspektene ved femåringenes sosiokulturelle bakgrunn. Hensikten var å undersøke om en bakgrunnsvariabel som *Mors høyeste utdanning* kunne forklare mer av variasjonen i forhold til ekspressive ordforrådsferdigheter hos femåringene i begge gruppene.

**I motsetning til tidligere forskning nevnt ovenfor, viste resultatene i dette mastergradsprosjektet at mødrenes utdanningsnivå ikke korrelerte, eller korrelerte lavt med alle språkvariablene i begge gruppene.** Denne variabelen kan med andre ord sies å forklare en svært liten prosent av variasjonen i ordforrådet hos begge utvalgene. En av årsakene til så forskjellige resultater kan være metodiske ulikheter i undersøkelsene. Resultatene vil sannsynligvis variere avhengig av utvalgstørrelse, språkgrupper, barnas aldersnivå, sosiokulturell bakgrunn, tid og sted, for å nevne noen faktorer. I undersøkelsen fra U.S.A. (Dollaghan et al., 1999), bestod utvalget av enspråklige treåringene, mens fokuset her er

både enspråklige og tospråklige femåringer. Videre kan antallet besvarelser fra foreldrene på spørsmålet om utdanningsbakgrunn ha vært utslagsgivende for resultatene. Antallet besvarelser fra mødrene var det samme som antallet barn i utvalget ( N=240/240), noe som ikke gjelder her. Antallet mødre som besvarte spørsmålene er lavere enn antallet barn som var med i testingen i hvert av utvalgene. Det var henholdsvis 11% av mødrene i det enspråklige utvalget og 25% av mødrene i det tospråklige utvalget som ikke besvarte dette spørsmålet. Den spesielt lave deltakelsen i det tospråklige utvalget er imidlertid i tråd med andre undersøkelser omkring sosiodemografiske forhold som det er naturlig å sammenligne seg med. I følge *Norsk Institutt for forskning om oppvekst og aldring*, NOVA- rapporten fra 2003, blir det pekt på at offisiell statistikk ofte ”mangler utdanningsopplysninger for en del personer, særlig blant innvandrere” ( Lødding 2003, ref. i Bakken ,2003).

Resultatene når det gjaldt mødrenes utdanningsnivå var noe ulik i de to gruppene. Variabelen korelerte ikke signifikant med reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige femåringene, mens det var signifikant i forhold til de enspråkliges ekspressive ordforråd. At det var ulikheter mellom gruppene, er ikke et uventet resultat, da det var en betydelig større andel mødre med høyere utdanning i det enspråklige enn i det tospråklige utvalget. Videre kan en mulig årsak til de ulike resultatene kan være forskjellen mellom mødrenes og fedrenes utdanningsnivå i det tospråklige utvalget. I NOVA- rapporten nevnt ovenfor (Bakken ,2003), ble en spørreundersøkelse blant ungdom presentert, der det kom fram at det blant majoritetsspråklig ungdom ikke var noen forskjell mellom mors og fars utdanningsnivå. Blant minoritetsspråklig ungdom viste det seg imidlertid at mødrene hadde noe lavere utdanning enn fedrene. Selv om fedrenes utdanningsnivå ikke er tatt med i denne undersøkelsen, kan resultatet ses i lys av denne informasjonen. Det er mulig at resultatene for det tospråklige utvalget ville blitt et annet om fedrenes utdanningsbakgrunn også var tatt med.

En annen mulig medvirkende årsak kan være hvilket språk som er mødrenes dominante språk. Mødrene snakker sannsynligvis urdu eller panjabi med barna, mens det er norske tester i undersøkelsen. Dersom *urdu BPVS* hadde korrelert signifikant med de norske språktestene, kunne det ha vært interessant å vurdere denne morsmålstesten opp mot mødrenes utdanning.

Som nevnt, forklarte *Mors høyeste utdanning* signifikant varians når det gjaldt det ekspressive ordforrådet hos de enspråklige femåringene. Dette er i overensstemmelse med den nevnte undersøkelsen fra USA (Dollaghan et al. 1999). Den viste at mødrenes utdanningsnivå korrelerte signifikant med fire ulike språkvariabler for spontan tale, som vil si ekspressivt

språk, hos enspråklige førskolebarn. Videre korrelerte denne bakgrunnsvariabelen også signifikant med den standardiserte testen *BPVS*, som måler det reseptive ordforrådet. Det sistnevnte er et funn som står i motsetning til resultatene for de enspråklige femåringene i denne oppgaven, der korrelasjonen mellom mødrenes utdanningsnivå og det reseptive ordforrådet ikke var signifikant.

Mange sosiodemografiske variabler er blitt koblet med barns utvikling generelt, men i forhold til språkutvikling er det behov for mer forskning på feltet (Dollaghan et al., 1999). I tråd med tidligere forskning viser også denne undersøkelsen behovet mer forskning for å undersøke hvilken betydning mødrenes og eventuelt fedrenes utdanningsbakgrunn har for språkutviklingen hos førskolebarn med ulik bakgrunn i Norge.

### **6.3 Oppsummering og avslutning**

Forskning angående pedagogiske spørsmål vil kunne gi noen resultater som kan indikere eller antyde noen svar. Resultatene kan sammenlignes med, eller bygge videre på tidligere funn, og enten bekrefte eller stå i motsetning til disse. Undersøkelser lik denne som er beskrevet her, er derfor viktig å se i lys av tidligere empiriske funn og teori på feltet.

Denne oppgaven ble innledet med en problemstilling der det ble stilt spørsmål om hvordan forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos enspråklige og tospråklige femåringer i Norge kunne være.

Som nevnt i forbindelse med validitetsspørsmålene i forhold til undersøkelsen, vil det alltid være vanskeligere å måle abstrakte begreper som ordforråd, enn mer konkrete begreper (Shadish, Cook og Campell, 2002). Dette kan muligens ses på som en svakhet ved en slik undersøkelse. Videre kan en svakhet ved undersøkelsen være at antallet mødre i begge grupper som hadde svart på spørsmålet om utdanningsnivå var betydelig lavere enn antallet barn i begge grupper. Det hadde vært interessant å undersøke om denne bakgrunnsvariabelen ville ha korrelert signifikant med språkvariablene, dersom det hadde vært like mange mødre som barn i hvert utvalg som hadde svart på spørsmålet ( $N= 66/66$  og  $N= 214/214$ ).

Styrken ved undersøkelsen var at utvalgsstørrelsen var stor for begge utvalgene, og at testbatteriet var omfattende, noe som ga tilgang til et stort datamateriale. Videre var testene som ble benyttet standardiserte tester, tilpasset norske forhold. Reliabilitetsmålingen av

testene viste høye Cronbach 's Alpha verdier, som innebar at den indre konsistensen i testene var god, og vi kunne stole på resultatene. Dette gjaldt også for morsmålsutgaven, *urdu BPVS*. Undersøkelsen var med andre ord pålitelig.

Med disse tankene som bakgrunn er det likevel mulig å kunne hevde at denne undersøkelsen har gitt noen svar.

Kort oppsummert kan svarene på problemstillingen formuleres som følger: Resultatene viste en sterkere sammenheng mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd hos de tospråklige enn hos de enspråklige femåringene. Variasjonen i det ekspressive ordforrådet ble delvis forklart av variasjonen i det reseptive ordforrådet. Den forklarte variasjonen var imidlertid større for de tospråklige enn for de enspråklige. Videre viste resultatene at det ikke var noen sammenheng mellom reseptivt ordforråd på urdu / panjabi og norsk ekspressivt og reseptivt ordforråd. Samlet kan disse resultatene blant annet indikere at reseptivt ordforråd på norsk driver det ekspressive ordforrådet på norsk hos de tospråklige femåringene. Funnene bekrefter teori og tidligere empiri innen tospråklighetsforskningen. Dette gjaldt blant annet toterskelteorien som handlet om språkferdigheter på ulike nivåer i utviklingen og teoriene om overflate – og dybde- kompetanse (Cummins 1981, 1984 & Romaine, 1995).

## **Veien videre**

I kapittelet om tospråklighet ble det presentert en definisjon av Skutnabb- Kangas (1980), som ble nevnt å kunne sees på som en målsetning og et program for de tospråklige femåringene i denne undersøkelsen. Den pekte på nødvendigheten av å kunne fungere på to språk og ha god kompetanse for å være balansert tospråklig. Videre satte den fokus på positiv identifikasjon med begge språkgruppene. Det er mange faktorer som er viktige for å kunne oppnå denne målsetningen. Her skal kun nevnes styrking av språkopplæringen med tidlig innsats i barnehage og skole. Dette temaet ble også understreket som vesentlig i undersøkelsen fra U.S.A. av de minoritetsspråklige førskolebarna (Allman, 2005). For å unngå mulige lærevansker i skolealder, ble det hevdet at denne gruppen barn burde følges opp så tidlig som mulig, noe som kan sies å være like aktuelt for norske førskolebarn.

Denne masteroppgaven har satt fokus på barn i femårsalderen, som kan ses på som en spennende periode på mange områder, både når det gjelder språkutvikling generelt og ordforrådsutvikling spesielt. Det kunne ha vært interessant å ha vært med på å gjennomføre

testing av de samme barna med de samme testene når barna er seksåringer og da sammenlignet resultatene. Barna er da blitt første - klassinger og har begynt med lese- og skriveopplæring. Ville vi fått andre resultater ett år senere?

Tidlig innsats for å fremme norskopplæringen er et tema som det satses mye på i første-klasse i grunnskolen i dag. Styrking av språkopplæringen med hovedvekt på ordforrådsutvikling, vil være vesentlig for å oppnå gode resultater, blant annet i begynnende leseopplæring og leseforståelse. Dette er og vil fortsatt være et viktig område å satse videre på, spesielt for de tospråklige, men også for de enspråklige fem - og seks - åringene.



# Litteraturliste

Allman, B.(2005). Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. ISB4.pp.58-77. Cascadilla Press, Somerville, MA. U.S.A.

American Psychological Association (2010).*Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington D C. Sixth Edition.

Bakken, A.(2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 15/2003.

Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.

Berggreen, H. & Tenfjord, K.(1999/2010). *Andrespråksopplæring* .Oslo: Gyldendal Akademisk, 8.opplag.

Bø, I. & Helle, L.(2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Child, Language and Learning's hjemmeside,( 2010). *Child, Language & Learning: About us*. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk, UIO.

Christophersen, K.-A.(2009). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub

De Vaus, D. (2002). *Surveys In Social Research. 5<sup>th</sup> Edition*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.

Dollaghan, C.A.,Campbell ,T.F, Paradise, J.L Feldman, H.M. et al.(1999).Maternal Education and Measures of Early Speech and Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol. 42*. pg. 1432- 1443. Hentet 06.05.2011 fra <http://jslhr.highwire.org/cgi/content/abstract/42/6/1432>

Dunn, L.M., Dunn, L.M., Whetton, C.,& Burly, J.(1997). *The British Picture Vocabulary Scale. (BPVS)* Second Edition. London: NFER- NELSON

Egeberg, E.(red.)(2007).*Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J.P & Borg, W.R.(2007). *Educational Research. An introduction. Eighth Edition*. U.S.A: Pearson International Edition.
- Golden, A. (2004).*Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv*. Oslo: Ad notam, Gyldendal.
- Hagtvet, B. E.(2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hylland Eriksen, T.(red.),(2001).*Flerkulturell forståelse* .Oslo: Universitetsforlaget, kap.12. m.m.
- Ingierd, H.& Fossheim, H.J.(2010). *Etniske grupper*. Lastet ned 13.11.-10 fra De nasjonale Forskningsetiske Kommiteer.[http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning - pa – bestemte - grupper/ Etniske- grupper/](http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Etniske-grupper/)
- Johannessen, A.(2003).*Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jonsborg, L. og Sørensen, P.M.(2010).*Statistikk for masterstudenter*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UIO.
- Karrebæk, M. S. (red.)(2006). *Tosprogede born i det danske samfund*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, K.(1990). Hindu-urdu og panjabi- norsk kontrastiv grammatikk.
- Hvenekilde,A.(Red.) *Med to språk* (195- 232).Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G., Sveen, A. (red.)(2005). *Språk- en grunnbok* Oslo:Universitetsforlaget.
- Krokan, A. (1995). *Forstå statistikk. Statistiske metoder for samfunnsfag og humaniora*. Otta: Kolve Forlag.
- Lervåg, A. & Melby- Lervåg, M.(2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 93,(4//2009),s.264- 279*.

- Lund, T.(red.)(2002).*Innføring i forskningsmetodologi* Otta: Unipub AS.
- Lyster, S.A.H.(2002). *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsrud, M.-B.,Thurmann-Moe, A.-C.& Bjerkan, K.M.(2010) Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk, årgang 75 (09-2010)*,s.44- 51.
- Nation,I.S.P.(2001).*Learning vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi* Oslo: [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- Ouellette, G.P.(2006).What’s Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*2006 (Vol.98 ,No.3) 554-566.
- Pallant, J. (2010): *SPSS Survival Manual* . England: Open University Press, McGraw- Hill Education
- Romaine,S.(1995). *Bilingualism*. U.S.A.:Blackwell Publishing
- Salameh, E.- K.(2010). *Språkstørning i kombination med flerspråkighet* Skånes universitetssjukhus: artikkel i” Specialpedagogisk tidsskrift- att undervisa”, nr.3, 2010.
- Sand, T. (red.) Bøyese, L., Grande, S.Ø., Stålsett, U.E., Øzerk, K.Z.(1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Shadish,W.R., Cook,T.D., & Campbell,D.T.(2002).*Experimental and Quasi- Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston- New York, U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Skutnabb - Kangas, T.(1981). *Tvåspråkighet* .Lund: Liber Læromedel.
- Tabors, P. O.(1997). *One Child, two languages*. Baltimore,Maryland: Paul.H. Brookes Publishing Co.

Thiesen, F.(2003).Om språkforholdene i Pakistan 1- Urdu, Pakistans nasjonalspråk. *Og: Om språkforholdene i Pakistan 11- Pakistans regional – og lokalspråk. Språknytt, 2003*(nr.3), opplag 4.1-11. Hentet 02.mars 2011, fra <http://www.sprakrad.no>

Tetzchner, S.v, Feilberg,J.,Hagtvvet,B.,Martinsen,H.,Mjaavatn,P.E.,Simonsen,H.G.,Smith,L. (2008). *Barns språk* 6.opplag, Oslo: Gyldendal akademisk.

Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition* vol.9(1), pp.33-49. Hentet fra nettet 03.05.2011.

Valvatne, H. og Sandvik, M.(2002). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Vedeler, L.(2.opplag 2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotskij,L. rev./ red. Kozulin, A.(1986,Norsk utg.:2001/2008): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wagner, Å.K.H., Strømquist, S.& Uppstad, P.H.(2008). *Det flerspråklige mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget.

Webb, S.(2008).Receptive and Productive Vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition. Vol.30*(1), pp. 79-95 .Cambridge University Press, U.S.A. 0272-2631/08 .SSLA 30.

Wechsler, D.(2002). WPPSI- 111: *Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. 3.rd edition. Manual. Svensk versjon ved Eva Tidemann 2005 ed. Psychological Corp: Harcourt Assessment. Bearbeidet til norsk for forskningsformål ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Wechsler, D.(1989) WPPSI- R: *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation: Harcourt Assessment. Norsk versjon ved Rostad, A.M. & Hoven, G. (2002).

Wesche, M. & Paribakht, S.(1996).Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, Vol.53 ( No.1, October 1996). Vocabulary Learning and Teaching in a Second Language.

Wise, J.C. Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W. &Wolf, M.(2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities . *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50,4(August 2007)pp.1093-1109.

Øzerk, K. Z. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s.160- 189). Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag as.