

# **Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt**

**Vibeke Grøver Aukrust  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo**

**Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet**

## **Forord**

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet høsten 2005. Utgangspunktet for oppdraget var et ønske fra departementets side om å få en gjennomgang av foreliggende forskning på feltet språkstimulering og livslang læring. Det ble fra departementets side uttrykt ønske om et oppdatert kunnskapsgrunnlag i forbindelse med et mer langsiktig arbeid rettet mot sammenhenger mellom tidlig språklige erfaringer og senere læringsbetingelser. Målsettingen med rapporten er å gi en framstilling av hva internasjonal forskning pr i dag har generert av kunnskap på feltet.

Utdannings- og forskningsdepartementet har finansiert arbeidet med denne rapporten.

Oslo, 6. desember 2005

Vibeke Grøver Aukrust

Professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

# Innhold

## Sammendrag

### **Kapittel 1. Innledning**

- Utfordring og problemutforming
- Problemutformingens begrunnelse
- Utvalg av forskningslitteratur – hva slags studier kan bidra til å kaste lys over problemstillingen?
- Forskningsmetodiske utfordringer
  - Utvalgsproblemer: Hvem er det forsket på?
- Rapportens oppbygging

### **Kapittel 2. Å lese og lære av tekster – faktorer bak variasjon og stabilitet**

- Hva er lesing?
- Variasjon i leseferdigheter
  - Teksten – kilde til variasjoner mellom lesere
  - Selve leseaktiviteten – kilde til variasjoner
  - Leseren og forhold som virker inn på variasjon
- Stabilitet i leseferdigheter
- Oppsummering – faktorer som forklarer variasjon og stabilitet i leseferdigheter

### **Kapittel 3. Hvilke språklige ferdigheter i førskolealder understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn?**

- Fonologisk bevissthet i førskolealder og leseferdigheter
- Talespråk i førskolealder og leseforståelse
  - Syntaks
  - Genreferdigheter og diskursive ferdigheter
  - Vokabular
  - Harvard University's Home-School Study of Language and Literacy
  - Cunningham og Stanovich: relasjoner mellom lesing ved skolegangens begynnelse og slutt
- Sammenhenger mellom affektiv kvalitet i barnets samhandling med andre og språklig læring
- Hvordan framtrer sammenhengene mellom fonologisk bevissthet og lesing og mellom vokabular og lesing for tospråklige barn?
- Oppsummering – Hvilke språklige ferdigheter i førskolealder understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn?

### **Kapittel 4. Konklusjoner og forskningsbehov**

- Språk og livslang læring: hovedfunn og metodiske vurderinger
- Utvalg- og gyldighetsproblemer
- Hvilke spesifikke aspekter ved barns språk i førskolealder er sentrale i et langsiktig perspektiv?
- Forskningsbehov

## Litteratur

## Sammendrag

Læring i kunnskapssamfunnet er mediert gjennom språklige og symbolske ressurser. God tekstforståelse er en forutsetning for å tilegne seg kunnskap og lære innenfor de fleste virksomhetsområder. Rapporten søker å belyse sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og livslang læring gjennom følgende problemstilling: Hvilke språklige erfaringer i førskolealder forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn?

Barns og ungdoms kompetanse i tekstbasert læring bestemmes av en rekke ulike faktorer knyttet til leseren, til teksten og til selve leseaktiviteten, samt den sosiale og kulturelle kontekst lesingen inngår i. Ungdoms leseferdigheter viser stor variasjon fra person til person og betydelig stabilitet hos den enkelte når tidlige utviklingsfaser sammenlignes med senere.

Barn som får optimale muligheter for å utvikle sin fonologiske bevissthet (bevissthet om det språklige lydsystemet) og sitt talespråk (forståelse av språklig mening) før skolestart er best rustet til å utvikle seg til å bli dyktige tekstbrukere. Fonologisk bevissthet er viktig for begynnerlesing. Talespråket i førskolealder viser flere relasjoner til moden leseforståelse. Det mest robuste funnet gjelder sammenhenger mellom vokabular ved overgangen fra barnehage til skole og senere leseforståelse. Barns vokabular i barnehagealder fremmes når barnet eksponeres for et rikt vokabular i kontekster med mye fortolkningsstøtte og inviteres til å delta i kognitivt utvidende samtaler om tema som interesserer barnet, inkludert samtaler over bøker og andre tekster. Slike språklige erfaringer utvikler de sidene ved barnets talespråk som er viktige for tekstforståelse på senere utviklingstrinn for både første- og andrespråkbrukere.

Barns vokabular viser relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. Det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, vil påbegynne læringsforløp som understøtter senere læring.

Rapporten identifiserer avslutningsvis følgende forskningsbehov: forskning på sammenhenger mellom tidlig språkutvikling og senere tekstbasert læring for ulike grupper av barn, forskning på lærerutdanning og profesjonsutvikling og forskning på sammenhenger mellom språk og motivasjon. Tekstbasert læring hos ungdom og voksne krever en rekke språklige ferdigheter, men også motivasjon for slik læring.

# Kapittel 1. Innledning

## *Utfordring og problemutforming*

Utfordringen fra Utdannings- og forskningsdepartementet har vært å gi en oversikt over forskning på sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og livslang læring. Begrepet 'livslang læring' viser til vår evne til læring, personlig utvikling og forandring ut over skoleårene og gjennom livet. Mens begrepet opprinnelig ble forstått som tilbakevending til utdanning for kunnskapsmessig oppdatering, er det i dag bred enighet om at begrepet viser til ungdom og voksnes forutsetninger for læring i mange ulike sammenhenger, ikke minst i arbeidslivet (Nyen & Skule, 2005). Livslang læring har derfor ikke bare å gjøre med lærings- og utviklingsmuligheter innenfor utdanningssystemet, men også utenfor. En viktig oppgave for skole og utdanning er å utvikle barn og unges kapasitet og motivasjon slik at de kvalifiseres for livslang læring (OECD, 2001).

Forskningen på effekter av tidlig språkstimulering har på den andre siden sett på hvordan tidlige språklige erfaringer kan danne grunnlaget for senere moden og strategisk tekstforståelse og for å behandle tekster i den hensikt å skulle lære og tilegne seg kunnskap fra dem. Derimot har forbindelsen mellom tidlig språkstimulering og livslang læring i seg selv ikke blitt etablert i forskningsmessig sammenheng. I vårt samfunn er god tekstforståelse en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og lære innenfor de fleste virksomhetsområder fordi moderne kunnskap i stor grad blir mediert gjennom språklige og symbolske ressurser.

Denne rapporten søker å møte utfordringen om å gi en forskningsoversikt over feltet tidlig språkstimulering og livslang læring ved å svare på følgende mer spesifikke problemstilling:

### **Hvilke språklige erfaringer i førskolealder forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn?**

De siste 20-30 årene har en rekke studier forsøkt å identifisere hvilke forutsetninger for lesing og tekstmestring som skapes i førskolealderen. De fleste av disse studiene har fokusert overgangen mellom barnehagealder og skolens begynneropplæring, mens bare et fåtall studier har behandlet sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og tekstforståelse hos ungdom/voksne. I norsk sammenheng er forskningsfeltet som knytter seg til språklig læring i overgangen mellom barnehage og skole tidligere presentert i læreboken 'Språkstimulering.

Tale og skrift i førskolealderen' (Hagtvet, 2002). Internasjonalt er forskningsfeltet blant annet presentert og vurdert i to større konsensusrapporter, utarbeidet av bredt sammensatte ekspertkomitéer i regi av National Research Council i USA. Den ene rapporten 'Preventing reading difficulties in young children' (1998) ble ført i pennen av Snow, Burns og Griffin og drøfter hvordan tidlig språkstimulering kan forebygge senere lesevansker hos barn. Den andre rapporten 'Eager to learn. Educating our preschoolers' (2001) ble utarbeidet av Committee on early Childhood Pedagogy med Bowman, Donovan og Burns som redaktører. Denne rapporten vurderer mer allment sammenhenger mellom tidlig stimulering og læring i barnehagen. Rapporten 'Reading for understanding' utarbeidet for det amerikanske 'Office of Educational Research and Improvement' gir en oversikt over kunnskapsstatus og identifiserer forskningsbehov. Også denne rapporten er utarbeidet av en bredt sammensatt fagkomité under ledelse av professor Catherine Snow (2002).

Forskning på sammenhenger mellom tidlig språklig læring og senere tekstforståelse har bidratt til å integrere to forskningsfelt som tradisjonelt ikke har hatt mye kontakt med hverandre, førskolepedagogikk og leseforskning, og har resultert i økt bevissthet om hvordan sosiale forhold og språkstimulering i barnehagealderen kan legge grunnlaget for tekstforståelse på langt senere utviklingsnivåer. Forskningsfeltet kombinerer kognitive, psykologiske, sosiolingvistiske og mer overordnede sosiokulturelle tilnærminger til læring i forsøket på å forstå de mange komplekse relasjoner som befinner seg mellom ulike komponenter i tidlig språk, ulike komponenter i moden lesing, og varierende relasjoner mellom språk og lesing over tid.

God tekstmestring er en nødvendig, men imidlertid ikke tilstrekkelig forutsetning for livslang læring. Livslang læring omfatter også motivasjonelle aspekter. PISA-undersøkelsen viser at motivasjon for å lese og tid brukt på å lese er viktige skiller mellom svake og sterke lesere i 15 års alder. Norske elever brukte mindre tid på fritidslesing og hadde mer negative holdninger til lesing enn OECD gjennomsnittet, særlig gjaldt dette guttene (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). Elever kan være dyktige og strategiske lesere uten at de nødvendigvis bruker sin lesekompetanse til utdanning og fortsatt læring. Ofte vil det imidlertid være en sammenheng mellom kompetanse til å lese med forståelse og kritikk og motivasjon for å lese. Forbindelsen mellom tidlig språkstimulering og motivasjon og engasjement for å lære er forskningsmessig behandlet når det gjelder yngre barn, og vi skal vende tilbake til noen av disse studiene senere i rapporten, men det er foreløpig få studier som har sett på sammenhengen mellom tidlige språklige erfaringer og ungdom og voksnes motivasjon for kunnskapstilegnelse. Av den grunn er rapporten avgrenset til å gi en oversikt

over sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og det vi kan betrakte som en forutsetning for livslang læring; kompetanse i å forstå og bruke tekster for å lære og tilegne seg kunnskap.

### *Problemutformingens begrunnelse*

Sammenhenger mellom tidlig språkutvikling og senere læringsforutsetninger synes viktig å fokusere av flere grunner:

1. Det er et økende krav til kompetanse i å behandle komplekse og multiple tekster på ungdomstrinnet og videregående opplæring. I kunnskapssamfunnet er høy leseferdighet viktig, både for den enkelte og for samfunnet.
2. Fagspesifikk læring forutsetter generelle ferdigheter i tekstforståelse.
3. Det er stor spredning mellom elever fra ulike demografiske grupper mht å mestre språklige ressurser.
4. Det ser ut til å være betydelig stabilitet i leseferdigheter gjennom barne- og ungdomsårene. Ferdighetene ved utløpet av grunnskolen ser ut til å predikeres av språklige ferdigheter allerede i barnehagen. Det blir derfor viktig å se på hva barnehagen kan gjøre for å gi alle barn en god start språklig, også de barna som får begrensede språklige erfaringer hjemme.
5. En rekke studier de siste to tiårene har vist at barn i førskolealder har større forutsetninger for å lære enn tidligere antatt (e.g. Bowman et al., 2002).
6. Internasjonale oversikter viser at lite direkte oppmerksomhet har blitt rettet mot å hjelpe lærere til å utvikle kunnskap og ferdigheter de trenger for å fremme leseforståelse, sikre faglæring gjennom lesing og møte de forskjellige elevene utviser når det gjelder ferdigheter i leseforståelse. (Snow, 2002, s. xii). Det er ikke grunn til å forvente at situasjonen er annerledes i Norge.

Barn som har et godt språk ved skolestart ser ut til å profitere mer på skolens språklige opplæringstilbud enn barn som har et svakt språk ved skolestart. Det forholdet at barn med et godt utviklet språk ved skolestart i større grad ser ut til å videreutvikle sitt språk i løpet av skolegangen er omtalt som Matteus-effekten (Stanovich, 1986). Matteus-effekten har trolig en rekke forklaringer og speiler demografiske betingelser som foreldreutdanningsnivå og majoritet/minoritetsstatus. I Norge kan det se ut til at forskjeller i læringsutbytte som skyldes elevenes sosiale bakgrunn har økt fra 1992 til 2002 (Bakken, 2004). Spørsmålet er om Matteus-effekten kan dempes eller fjernes gjennom et godt pedagogisk tilbud i

barnehagealder. Er det dokumentasjon for å anta en demping av denne effekten om vi legger betingelsene for språklæring optimalt til rette i barnehagealderen og dermed sikrer at flest mulig barn møter skolen med det repertoaret av språklige ferdigheter som lesing forutsetter – og uavhengig av de språklige ressurser barna får tilgang på i sitt hjemmemiljø? En slik intensjon uttrykkes for eksempel i 'Kultur for læring' (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som slår fast at 'God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerestater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker' (s. 11).

### *Utvalg av forskningslitteratur – hva slags studier kan bidra til å kaste lys over problemstillingen?*

Fire typer studier er relevante å legge til grunn for å kaste lys over problemstillingen for denne rapporten:

1. Longitudinelle studier over lang tid. Dette forskningsdesignet står i en særstilling med hensyn til å kunne si noe om hvilke tidlige språklige erfaringer som kvalifiserer barn for mer moden leseforståelse på sikt. Fordi slike studier er svært ressurskrevende, finnes det få av dem. De mest sentrale studiene er presentert av Catherine Snow's forskergruppe ved Harvard University (Dickinson & Tabors, 2001; Snow, Porche, Tabors & Harris, 2005) og Keith Stanovich' forskergruppe i Canada (Cunningham & Stanovich, 1997).
2. Kortere longitudinelle studier. Slike studier vil oftest følge barn over noen få år, for eksempel fra de er 3 – 4 år og inn i de første skoleårene (e.g. Storch & Whitehurst, 2002). En norsk studie av barn med tyrkisk som førstespråk i norske barnehager hadde et slikt korttids longitudinelt design. Barna ble observert årlig tre ganger, fra de var 4 år og gikk i barnehage til de gikk ut av 1. klasse (Rydland & Aukrust, 2005, Aukrust, 2004, Aukrust, under vurdering). Lundberg, Frost og Petersen (1988) er eksempel på en annen longitudinell studie i Skandinavia der barna ble fulgt fra barnehagen og ut 2. klasse.
3. Korrelasjonsstudier med ulike grupper barn, e.g. studier av forholdet mellom språk og lesestrategier hos sterke og svake lesere, kan også si noe om forholdet mellom språklige ferdigheter og lesing. Hagtvets (2003) norske studie er et eksempel på en slik studie.



4. Antropologiske og kvalitative studier som har sett på sammenhengen mellom de språklige erfaringer barn får i henholdsvis hjem og barnehage/ skole ut fra dimensjoner som sammenfall og diskrepans i slike språklige erfaringer, i hvilken grad barn erfarer at hjemmets språkbruksmåter blir anerkjent og bygget på i barnehage/ skole osv. Den mest kjente antropologiske studien som har drøftet barns skolefaglige læring i lys av kontinuitet eller diskontinuitet i språkbruksmønstre i hjem og barnehage/skole, ble levert av Heath (1983). Slike studier kan gi verdifulle beskrivelser av barns språklige erfaringer i ulike sosiale og kulturelle kontekster, men kan i mindre grad bidra med å forklare årsaken til at noen barn blir effektive, strategiske og kritiske lesere, mens andre barn strever med å lese selv enkle tekster.

Denne rapporten drar veksler på samtlige fire typer studier, men i forsøket på å svare på problemstillingen vil de longitudinelle studiene som forsøker å analysere sammenhenger over tid mellom tidlige språklige ferdigheter og senere tekstforståelse stå mest sentralt.

#### *Forskningsmetodiske utfordringer*

Å utforske sammenhenger mellom barns språklige erfaringer i barnehagealder og deres leseforståelse som unge og voksne er et felt fylt av metodiske utfordringer og problemer. Når det gjelder tidlig språkstimulering knytter det seg fortsatt mange spørsmål til hva som virker på kort sikt og hva som virker på lang sikt. Det er for det første vanskelig å identifisere hva som virker når en rekke faktorer samvirker. Barns oppvekstforhold har preg av å komme i 'pakker'. Mange faktorer samvarierer, og dette gjør det vanskelig å identifisere betydningen av hver enkelt faktor. Barn som vokser opp i hjem med få bøker og lite lesing har også ofte foreldre som snakker til dem med et enklere språk. Selv om to dimensjoner, for eksempel omfanget av tale barnet hører i førskolealder og barnets leseferdigheter mange år senere korrelerer, kan det skyldes at begge dimensjoner er relatert til en tredje underliggende dimensjon, for eksempel foreldreutdanning eller foreldrenes levevilkår. Selv om forskeren anvender metoder som skal kontrollere for slike forhold, vil ukjente faktorer kunne påvirke sammenhengene som identifiseres. Catts, Fey, Zhang & Tomblin (1999) fant for eksempel at talespråk i førskolealder forklarte 13 % av variasjonen i senere leseforståelse, men når kognitive evner ble lagt inn som kontroll faktor, ble prediksjonen betydelig redusert.

Språklige erfaringer som ikke viser noen korrelasjon med samtidige språklige ferdigheter hos barnet kan vise seg viktige på sikt og korrelere høyt med senere leseferdigheter. Effekten av språkstimulering kan først vise seg over tid, - vi vet at *tid* er en viktig dimensjon og at det tar tid å utvikle for eksempel barns kunnskap om ordmening

(McLaughlin et al., 2005). I forskning på sammenhenger mellom tidlig språk og senere leseforståelse må vi derfor skille mellom samtidige og prediktive relasjoner. Når det gjelder prediktive relasjoner er det viktig å skille mellom sanne prediktorer av senere kompetanse og tidlige indikasjoner på senere kompetanse. Sanne prediktorer er de tidlige lese-relaterte ferdighetene som kan forklare forskjeller i leseforståelse på et senere tidspunkt selv om samtidige relasjoner ikke er tilstede. Dickinson og Tabors (2001) fant for eksempel høye korrelasjoner mellom vokabular i barnehagealder og leseforståelse i 4. klasse. Men det var også høye samtidige korrelasjoner mellom vokabular i 4.klasse og lesing i 4. klasse. Vokabular i barnehagealder og i 4. klasse korrelerte høyt (slik mange studier finner). I dette tilfellet kan vi ikke si at vokabular i barnehagealderen er en direkte årsak til leseferdighet i 4. klasse, men det er rimelig å betrakte vokabular i barnehagealder som en indikator på senere leseferdigheter.

En grunn til at det er vanskelig å si noe om langtidseffekter av tidlig språkstimulering, er knyttet til 'sleeper-effekter'. Denne effekten har å gjøre med at sammenhenger som ikke er tydelige umiddelbart eller etter kort tid, kan bli det senere. Korrelasjonene mellom barns vokabular i barnehagealder og deres senere leseforståelse blir sterkere etter hvert som barn blir eldre (Snow et al., 2005). Dette kan være et uttrykk for at vokabular har en 'sleeper-effekt' på lesing hos unge voksne. Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting og Fischel (1999) studerte effekten av at barn fikk erfaringer med dialogisk lesing (samtaler over tekst) i barnehagen, og fulgte barna ut 2. klasse for å vurdere effekten av språkstimuleringsprosjektet. Forskerne fant ikke de sammenhengene mellom tidlige erfaringer og senere leseferdighet i 2. klasse som de hadde forventet. De påpeker imidlertid muligheten for en sleeper-effekt: effekten av språkstimuleringen kan vise seg å bli viktigere etter hvert, selv om den ikke slo ut i 2. klasse. Det kan med andre ord dreie seg om *mønstre av diskontinuitet på kort sikt og kontinuitet på lang sikt* (talespråk i førskolealder viser en mer diskontinuerlig relasjon til leseferdigheter i 1. og 2. klasse og en mer kontinuerlig relasjon til leseferdigheter i 5. klasse), men også om kontinuitet på kort sikt, men diskontinuitet på langt sikt (fonologisk bevissthet i barnehagen predikerer leseferdigheter i begynnerundervisningen, men ikke på sikt).

Korrelasjons- og regresjonsanalyser på gruppenivå vurderer sannsynligheten for at det er sammenhenger mellom dimensjoner som språkstimulering i barnehagealder og tekstforståelse på høyere klassetrinn. Longitudinelle undersøkelser, som Harvard University's Home-School studie, viser betydningen av også å ha blick på individuelle unike utviklingsforløp. Bare slik kan vi ha mulighet for å identifisere det mangfoldet av språklige,

kognitive og motivasjonelle-emosjonelle faktorer som bidrar til at barn gjør språklige ressurser i hjem og barnehage til sine og også utvikler motivasjon til å bruke dem. Dette antyder hvor kompleks rammen rundt spørsmålet om tidlig språkstimulering og livslang læring er.

*Utvalgsproblemer: Hvem er det forsket på?*

Et kjennetegn ved studier som har sett på sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og senere kompetanse, er at utvalget av barn ofte er lite. Dette har å gjøre med at det er ressurskrevende å frambringe et gyldig bilde av hva slags språklige erfaringer barn får i sitt dagligliv og over tid. Slike tidkrevende forskningsstrategier fører nesten alltid til at antallet barn, barnehager og skoler som deltar blir beskjedent, og særlig gjelder dette dersom barna skal følges opp over lang tid. Over tid oppstår også problemene med frafall knyttet til at barn flytter eller av andre grunner faller ut av undersøkelsen. Det lave antallet barn fører til at det blir vanskeligere å vurdere gyldigheten av funn og konklusjoner. At flere studier har funn som peker i samme retning bidrar imidlertid til å styrke konklusjonene og kan redusere problemene knyttet til små utvalg.

De aller fleste studiene denne rapporten bygger på er gjennomført i engelsktalende land. Bruken av internasjonal forskning er forbundet med problemer når målsettingen er å forstå sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og læring senere i livet på måter som også er relevante i Norge.

Mange av de internasjonale studiene har tatt utgangspunkt i særskilte demografiske populasjoner, for eksempel barn fra lavinntektsfamilier (gjelder særlig amerikanske studier). Det er ikke grunn til å tro at familieinntekt i samme grad representerer et differensierende skille i Norge når det gjelder tilgang på språklig, sosial og kulturell kapital. Foreldrenes velstand og inntekt har vist liten korrelasjon med elevprestasjoner i Norge (Hvistendahl & Roe, 2004; Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). Dette er som forventet i et land med sterk økonomi og vekt på sosial og økonomisk utjamning, både i samfunnet og i skolen. Derimot har andre faktorer relatert til sosioøkonomisk bakgrunn vist positiv korrelasjon med elevprestasjoner både i Norge og i andre OECD land: sosial og kulturell kommunikasjon i hjemmet, kulturelle aktiviteter og kulturell eiendom. Det er også mulig at sammenhenger mellom tidlige språklige erfaringer og senere læring er tydeligere for noen grupper barn. For eksempel kan det se ut til at individuell variasjon når det gjelder kunnskap om ordmening forklarer mer av variasjonen i tekstforståelse på senere utviklingstrinn hos barn med foreldre med lite utdanning (NICHD Early Child care Research Network, 2005a).

Norge skiller seg også fra USA og England ved å ha en kortere immigrasjonshistorie. Vi vet ikke på hvilken måte denne sosiohistoriske rammen rundt norsk utdanning kan virke inn på de språklige erfaringer norske minoritetsbarn gjør i barnehage og skole sammenlignet med barn som vokser opp i samfunn med en lengre tradisjon for kulturell kompleksitet, og hvilken betydning det kan ha for deres motivasjon til å utvikle sin kunnskap som språk- og tekstbrukere i et livslangt perspektiv. Mens det meste av den internasjonale forskningen på andrespråkbrukere med minoritetsbakgrunn i barnehage og skole har sett på barn som har spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk og dermed skal lære to verdensspråk med mange likheter seg imellom, opplever minoritetsbarn i Norge ofte en større avstand mellom morsmålet og opplæringspråket norsk, både talespråklig og skriftspråklig (for diskusjon, se Hvenekilde, 1998). Tospråklige barn i Norge står dermed overfor andre utfordringer enn de barna vi pr i dag vet mest om basert på internasjonale studier.

Norsk utdanning på barnehagenivå og i grunnskolens begynneropplæring har lagt vekt på betydningen av barns frie og egeninitierte lek som grunnlag for tidlig læring. Leken har en helt sentral plass i norsk barnehagepedagogikk, og den er også framhevet i skolens begynneropplæring. Skandinavisk pedagogikk betoner barns rett til å initiere og styre sin aktivitet i større grad enn i mange andre land (Aronsson & Sandin, 1996). Også norsk småskolepedagogikk har blitt beskrevet som lite formell og med et kommunikasjonsorientert perspektiv på språk- og leseopplæring. I en case studie av undervisning på 3. klassesnivå i Norge og Nederland blir det framhevet at læring i det norske klasserommet sammenlignet med det nederlandske var 'playful and contextualized, emphasizing incidental learning, but activities also often seemed unplanned, and there often was much noise in the classroom' (Bezemer, Kroon, Pastoor, Ryen & Wold, 2004, s. 183). Norske barnehager har tradisjonelt vektlagt barns sosiale og emosjonelle utvikling og har i mindre grad enn i mange andre land definert seg som skoleforberedende. Det har vært viktig å ivareta den tidlige barndommens egne verdi, uten å se på den som en forberedelse for noe annet. Dette kommer også til uttrykk i 'Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren (Barne- og familiedepartementet, 2005) som viser til skillet mellom barn som 'human beings' og barn som 'human becomings' og understreker viktigheten av ikke å betrakte barn i lys av det de skal bli, men i lys av det de er som små barn.

Selv om det aller meste av forskningen på sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og senere kompetanse i å tilegne seg tekstbasert kunnskap er internasjonal og overveiende gjennomført i engelsktalende land, er det ikke grunn til å tro at disse sammenhengene framstår avgjørende annerledes i Norge. Det er ikke grunnlag for å gjøre

internasjonal forskning på slike sammenhenger uinteressant for oss ut fra et 'vi er annerledes perspektiv', men det er samtidig viktig å ha i minne de forbeholdene som er nevnt ovenfor når gyldigheten og anvendelsen av forskningsresultater skal vurderes.

### *Rapportens oppbygging*

Rapporten legger hovedvekten på å presentere forskning på språklige erfaringer i barnehagealder som ser ut til å støtte barns tekstforståelse og tekstbaserte læring på lang sikt. Den er bygget opp på følgende måte:

1. Hva kjennetegner moden leseforståelse? Hvilke faktorer kan forklare variasjon og stabilitet i leseforståelse?
2. Hvilke erfaringer i barnehagealderen understøtter barns tilegnelse av de språklige ferdigheter som peker fram mot senere moden lesing?
3. Konklusjoner og forskningsbehov

## Kapittel 2. Å lese og lære av tekster – faktorer bak variasjon og stabilitet

I Norge har 18 % av 15-åringene så store problemer med å lese at de ikke kan bruke lesing som et redskap for å tilegne seg kunnskap (Hvistendahl & Roe, 2004). Disse elevene befinner seg på Nivå 1 eller under i PISA-undersøkelsens 5-delte rangering av ulike lesenivåer. Så mange som 35 % av de minoritetsspråklige elevene befinner seg på dette nivået. Omtrent den samme prosentandelen elever vil støte på problemer med å bruke tekster for å lære, til tross for at de har visse grunnleggende leseferdigheter. De befinner seg på Nivå 2 i denne 5-delte rangeringen og kan identifisere enkel informasjon, trekke enkle slutninger basert på teksten, og bruke noe bakgrunnskunnskap for å forstå den. Dette kapitlet behandler faktorer som kan bidra til å forklare individuelle variasjoner og stabilitet i utviklingen av leseforståelse.

Hovedkonklusjonene er som følger:

*Barns og ungdoms kompetanse i tekstbasert læring bestemmes av en rekke ulike faktorer. Disse faktorene kan sees i sammenheng med både leseren, med teksten og med selve leseaktiviteten, samt den sosiale og kulturelle kontekst lesingen inngår i. Ungdoms leseferdigheter viser stor variasjon fra person til person og betydelig stabilitet hos den enkelte når tidlige utviklingsfaser sammenlignes med senere.*

Å lese er en kompleks aktivitet og utviklingen av evnen til å lese er sammenvevd med en rekke andre psykologiske faktorer som oppmerksomhet, minne, språk og motivasjon. Lesning er imidlertid ikke bare en kognitiv psykologisk aktivitet, men også en sosial aktivitet. Forhold ved leseren og de sosiale og kulturelle sammenhenger leseren inngår i, forhold ved teksten og ved selve leseaktiviteten og hensikten med lesingen virker inn på forståelsen av det leste (Snow & Sweet, 2003). Nedenfor skal vi gå nærmere inn på noen slike forhold som kan forklare variasjonene i leseforståelse og tekstbasert læring. La oss først se nærmere på hva lesing er.

*Hva er lesing?*

Da en gruppe leseforskere i USA for en tid siden ble bedt om å definere hva lesing med forståelse er, kom de fram til følgende definisjon: '...defining the term reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through

interaction and involvement with written language' (Snow, 2002, s. xiii). De to verbene, å hente ut og konstruere, er sentrale i definisjonen av lesing og må sees i relasjon til hverandre. At lesing har å gjøre med å hente ut mening gjennom interaksjon med teksten innebærer at enhver konstruksjon av mening i teksten ikke er gyldig. Å lese er ikke fri konstruksjon av tekstmening, teksten bærer noe i seg som gjør noen fortolkninger mer gyldige enn andre. På den andre siden dreier lesing seg ikke bare om å hente ut, men også om en aktiv meningsskappingsprosess. Teksten blir bærer av mening for leseren gjennom at leseren aktivt tilskriver mening til denne.

Å være en god leser innebærer både å ha tekniske leseferdigheter forbundet med ordavkodning (å identifisere lyder, forbinde lyder med bokstaver, kunne trekke sammen til ord) og det innebærer å forstå meningen i det skrevne. Mens ordavkodning er utfordringen i begynneropplæringen, er det å forstå det leste den sentrale utfordringen så snart ordavkodning er automatisert. Internasjonale framstillinger antyder en overgang fra 'å lære å lese' ('learning to read') til 'å lese for å lære' ('reading to learn') fra og med ca 4. klasse. På dette trinnet møter elevene i større grad informasjonsbærende tekster og leser for å lære og tilegne seg kunnskap. Selv om mange vil mene at god leseopplæring skal fokusere på forståelse allerede fra starten av, er det når ordavkodning er automatisert at evnen til å *forstå* tekstene skiller sterke og svake lesere. En god leser forstår, tolker og vurderer det vedkommende leser. Å være en god leser dreier seg dermed om mer enn å inneha teknisk leseferdighet, selv om det selvfølgelig er en forutsetning. Stortingsmeldingen 'Kultur for læring' (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) peker mot denne kompleksiteten i å være språkbruker og leser når den slår fast at mål for de grunnleggende ferdigheter på ulike nivåer er:

'Å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig er evnen til å uttrykke og fortolke tanker, følelser og fakta i både skriftlig og muntlig form (lytte, snakke, lese og skrive), og kunne bruke språket i et bredt spekter av sosiale sammenhenger: i skole og i arbeid, i hjem og i fritid.' (s. 33).

Den dyktige leser skal kunne lese en rekke ulike typer tekster med letthet og interesse, skal kunne lese for ulike formål, og skal kunne lese med forståelse selv når materialet verken er lett å forstå eller i seg selv interessant. Internasjonale leseundersøkelser (e.g. PISA) identifiserer lesing som elevens evne til å hente ut kunnskap fra teksten, kunne trekke slutninger basert på denne informasjonen, og kunne reflektere over og vurdere teksten i relasjon til andre tekster og til egen tidligere kunnskap og erfaringer. Det er stor variasjon i ungdoms og voksnes leseforståelse. La oss se nærmere på forhold som kan bidra til å forklare denne variasjonen.

## *Variasjon i leseferdigheter*

### *Teksten – kilde til variasjoner mellom lesere*

Livslang læring i kunnskapssamfunnet forutsetter kompetanse til å lese ulike typer tekster og kritisk vurdere relevans og gyldighet av teksten i forhold til formålet for lesingen av teksten. Tekster er ikke lette eller vanskelige i seg selv. De blir lette eller vanskelige i møtet mellom leser og tekst og farget av hensikten med lesingen. Kjennetegn ved teksten (struktur, krav til bakgrunnskunnskap etc.) kan ha stor innvirkning på i hvilken grad leseren forstår den. Internasjonale leseundersøkelser som for eksempel PISA har tatt hensyn til at teksten i seg selv er en viktig kilde til variasjon i lesing (PISA skiller mellom narrative tekster og fagtekster).

Under lesingen vil leseren danne seg oppfatninger av hva slags tekst det dreier seg om. Disse oppfatningene blir viktige for den mening leseren tilskriver teksten. Leserens danner seg for eksempel et bilde av tekstens overflatekode, dvs. danner seg et bilde av tekstens ordbruk og setningenes oppbygning, vokabular og syntaks. Leserens vil også danne seg et bilde av meningsinnholdet i teksten, dvs. de påstander eller ideer den bærer. Leserens tilskrivning av mening til teksten vil også farges av tekstens pragmatiske kommunikasjon, hva teksten forteller om forholdet mellom forfatter og leser, og det vil farges av leserens oppfatning av hvilken diskursstruktur eller genre teksten representerer (fortelling, fagtekst, reklame, forholdet mellom informasjon som forutsettes kjent i teksten og ny informasjon osv). Når leseren arbeider med digitale tekster, møter han eller hun særskilte utfordringer knyttet til å håndtere hypertext, multiple kilder til informasjon og til å vurdere relevans og gyldighet.

Det meste av forskningen på forløpere for barns tekstforståelse har tatt utgangspunkt i narrative tekster (e.g. McCabe & Peterson, 1991). En mindre gruppe studier har vurdert om eksponering for faglige tekster i barnehagealderen understøtter barns utvikling av leseforståelse i forhold til slike tekster. Gode lesere ser ut til å ha mer kunnskap om genre og tekstoppbygging og bruke denne kunnskapen bedre når de leser (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

Griffin, Hemphill, Camp og Wolf (2004) så på sammenhenger mellom fem år gamle barns forståelse av informasjonsbærende tekster som ble lest for dem og deres leseferdigheter ved 8 års alder. Barnas evne til å få tak på innholdet i informative tekster ved 5 år predikerte leseforståelse ved 8 år. En annen studie har vist at barn som ble eksponert for bøker i en faglig eller informasjonsorientert genre i barnehagen, begynte å inkludere trekk fra fagbokspråk når



de leke-leste bøker (Duke & Kayes, 1998). Barn kan også lære noe om 'vitenskapelige' genre ved å inviteres til å delta i kognitivt utvidende samtaler ('extended discourse') som små. I en studie av samtaler mellom barn i 5 og 9 års alder og deres mødre fant en at grad av 'science talk' i mødrenes tale til barna predikerte barnas leseforståelse ved 11 års alder (Tenenbaum, Snow, Roach & Kurland, 2005). Denne undersøkelsen viste også at barnas kjønn virket inn på i hvilken grad de ble eksponert for 'science talk' i ung alder. Mødre hadde mer slik tale overfor gutter enn overfor jenter.

### *Selve leseaktiviteten – kilde til variasjoner*

Lesing er en aktivitet som må sees i lys av at den har et formål eller en hensikt. Utviklingen av de ferdigheter som støtter leseforståelse (ferdigheter involvert i ordavkoding og forståelsesprosesser) kan hos ulike barn føre til ulike mønstre av styrker og vansker. Vi vet at presisjon og flyt i ordavkoding og variasjon i slike ferdigheter er viktig for mer avansert leseforståelse. Å lære å lese innebærer å lære at skrevne ord består av bokstaver, bokstaver viser til lyder, skrift går fra venstre til høyre (i vår kultur). Høyere nivå prosessering av tekst som å anvende bakgrunnskunnskap eller trekke slutninger fungerer i liten grad før barnet har tilegnet seg avkodingsferdigheter.

Barn som har vansker med ordavkoding vil med nødvendighet få vansker med tekstprosessering på høyere nivå. Dette kan ikke understrekes sterkt nok. Likevel, automatisert ordavkoding er en nødvendig men ikke tilstrekkelig forutsetning for leseforståelse. Språkforståelse er en kritisk variabel, både barnets vokabular og annen språklig kunnskap som for eksempel syntaktisk kunnskap og diskursiv kunnskap. Også kognitive og metakognitive ferdigheter som oppmerksomhets- og minnefunksjoner og motivasjon virker inn (Palincsar, 2003; Pressley, 2000). For en mindre gruppe lesere ser det ut til at leseproblemer skyldes svikt i fonologiske ferdigheter som ikke er et resultat av lite erfaring eller svak opplæring (Snow et al., 1998).

Studier, både av barn og voksne, viser at individuelle forskjeller i språkforståelse forklarer mer av variasjonen i leseforståelse enn individuelle forskjeller når det gjelder ordavkoding hos lesere som har tilegnet seg nok presisjon og flyt til å fange opp i skrevet form det de normalt ville forstått som tale (Stanovitch, 1991; Vellutino et al., 1991). Dette er et robust funn i mange undersøkelser, og er en viktig bakgrunn for at sammenhenger mellom barns språklige erfaringer i førskolealder og deres senere evne til å prosessere og lære av ulike og komplekse tekster kan trekkes opp. Disse studiene skal vi vende tilbake til i neste kapittel, men først skal vi se nærmere på hvordan kjennetegn ved leseren og den sosiale og kulturelle

kontekst leseren befinner seg i, kan virke inn på leserens forutsetninger for å forstå og lære av tekster.

### *Leseren og forhold som virker inn på variasjon*

Sosiokulturell tilhørighet bidrar til å produsere lesere som interagerer med tekst på ulike måter. Ungdom og voksnes kompetanse i å bruke tekster for å lære korrelerer med demografiske faktorer (OECD, 2001). Barns tilhørighet til ulike sosiale grupper som skiller seg fra hverandre gjennom dimensjoner som sosial klasse, etnisitet og morsmål, kan ha vesentlig innflytelse på deres leseutvikling. La oss først se på en gruppe internasjonale studier og deretter vurdere hvordan spørsmål om kontinuitet og diskontinuitet mellom hjem og barnehage/skole kan virke inn på norske elevers forutsetninger for å tilegne seg tekstforståelse.

Et robust funn i internasjonal forskning er at barn fra høyere sosioøkonomiske lag eksponeres for 'skole-lignende' språkbruk og tekstbaserte samtaler allerede i tidlig alder hjemme. De har fått mer av de erfaringer som antas å føre fram til kompleks tekstprosessering og er med andre ord bedre forberedt til å møte skolens leseopplæring og tekstbaserte læring (Heath, 1983). Små barn fra lavere sosioøkonomiske lag har færre anledninger til å samhandle med voksne over bøker og leke med ord, og de hører mindre tale (Hart & Risley, 1995; Pan et al., 2005; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt & Munsterman, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Noen studier har undersøkt om forskjeller i barns tekstbaserte læring reflekterer at ulike grupper har hatt ulike språklige erfaringer i tidlig utviklingsperiode, for eksempel at noen barn i sitt hjemmemiljø har fått erfaring med språk- og samtaleformer som ikke anvendes i barnehagens og skolens samtaler og tekster, mens andre barn nettopp gjenfinder hjemmets språklige og tekstlige repertoar i barnehage og skole. Flere studier tyder på at slike sosiokulturelle faktorer kan hjelpe oss å forstå forskjeller mellom lesere når det gjelder hva de selv definerer som forståelse og hva slags tekster de blir interessert i og får erfaring med. Noen barn opplever en manglende sammenheng mellom de skriftspråklige aktiviteter de finner meningsfulle hjemme og aktivitetene de møter på skolen, mens andre barn umiddelbart opplever skole-tekster som noe de er godt kjent med fra sitt hjemmemiljø. Hicks (1991) observerte for eksempel to barn med ulike etnisk og sosial hjemmebakgrunn i klasserommet. Mens det ene barnet hadde lært hjemme at det å fortelle en engasjerende historie om noe var like viktig som å fortelle hva som faktisk hadde skjedd, hadde det andre barnet lært å legge vekt på mer faktiske redegjørelser, noe som ble belønnet på skolen. Begge barna utviste et

sofistikert genrerepertoar, men det var bare det ene barnets repertoar som ble invitert på skolen.

Spørsmål om kontinuitet og diskontinuitet mellom språkbruksformer i hjem og barnehage eller hjem og skole gjelder begge veier. Dersom forholdet kjennetegnes av kontinuitet, er det også mulig for barnet å bringe skolens språkbruksformer med seg hjem. Schechter og Bayley (2002) har påvist at avhengig av grad av kulturelt sammenfall mellom skole og hjem kan meksikanske immigrantbarn i USA i varierende grad bringe skolens språkbruksformer med seg hjem, 'doing school at home'.

Selv om skolen representerer nye samtale og språkbruksformer for alle elever, vet vi at noen elever har større læringsutfordringer og opplever større grad av diskontinuitet i språk og tekstformer enn andre. Amerikansk antropologisk forskning har sett på hvordan det går med leseforståelse hos elever som ikke har europeisk-amerikansk middelklassebakgrunn. Cazden (2001) har studert språkbruk i klasserommet og hvordan språkbruksmønstre virker inn på hva som regnes som kunnskap og hva som framtrer som læring via tekst. Hun viser at elevene hjemmefra har ulik erfaring med å delta i dialogsekvenser der læreren spør om noe hun alt vet for å kontrollere om eleven vet det.

Heaths (1983) antropologiske forskning i ulike lokalsamfunn viste at barn fra et lokalsamfunn ble oppmuntret til å rette oppmerksomheten mot bokstaver og bøker hjemme. Barna fikk dermed en fortrolighet med tekster og med måter å nærme seg tekster på som forberedte dem godt for senere opplæring på skolen. Barna fra et annet lokalsamfunn som overveiende bestod av afroamerikansk arbeiderklasse, kjente ikke i samme grad skolens språkbruksmåte og måte å nærme seg tekster på. Lærerne identifiserte barna i det sistnevnte lokalsamfunnet som barn med språk og lesevansker. Sosialpsykologiske studier har sett på hvordan barn blir posisjonert som 'gode lesere' i klasserommet. Personen må ha egenskaper som er gjenkjennbare for andre som innehar samme posisjon (McDermott & Varenne, 1995). Mehan (1988) har vist at lærere kategoriserer elevens vansker, og at disse kategoriene igjen har stor betydning for hvordan de tolker elevens atferd og læring. Valdés (1995) har beskrevet hvordan immigrantbarn fra Mexico i USA ble lært opp hjemme til å vise respekt for andre ved ikke åpenlyst å demonstrere sine kunnskaper, mens lærerne på skolen nettopp forventet at de skulle vise hva de kunne. De ulike forventningene barna møtte i hjem og skole var uheldig fordi lærerne ofte oppfattet barna som skolefaglig svakere enn de var og plasserte dem i leseopplæringstilbud der de i liten grad fikk utnyttet sine ressurser (for norske observasjoner av at minoritetsspråklige barns vansker med språk- og leseforståelse blir identifisert som noe annet, se Pihl, 2005; Wold, 2004).

Internasjonale studier har utforsket sammenhenger mellom minoritet og majoritet i amerikansk skole. Studiene har påvist stor diskrepans mellom hjem og barnehage/skole for noen barn når det gjelder språkbruk og når det gjelder barns muligheter for å identifisere seg med de språklige ressurser de møter i barnehage og skole uten at deres tilknytning til egen familie trues. Det er mulig at avstanden i kommunikasjonskultur mellom hjem og barnehage/skole er mindre i Norge. Aukrust (2001) fant for eksempel forskjeller i måten norske og amerikanske pedagoger samhandlet med barn. Norske pedagoger overlot mer initiativ i samtaleforhandlingen til barna enn pedagogene i de mer 'skolske' amerikanske barnehagene. Det er derfor mulig at barna i de norske barnehagene opplevde mindre diskrepans mellom hjemmeinteraksjon og barnehageinteraksjon enn jevnaldrende barn i de amerikanske barnehagene. Tilsvarende hadde norske familier med et 3-årig barnehagebarn langt flere samtaler om barnehagen mens de spiste middag enn tilsvarende familier i USA (Aukrust & Snow, 1998). Det kan tyde på at norske barn opplever en større grad av kontakt og kontinuitet mellom hjem og barnehage når det gjelder samtaleinnhold og -mønstre enn tilsvarende amerikanske barn. En komparativ studie av foreldreforestillinger om barnehagekvalitet og forholdet mellom barnehage og skole i Norge, USA, Tyrkia og Sør-Korea viste at norske foreldre til sammenligning med foreldre fra de andre samfunnene prioriterte kontinuitet og varige emosjonelle relasjoner over skoleforberedende kunnskap i barnehagen (Aukrust, Edwards, Kumru, Knoche & Kim, 2003). Disse studiene tyder på at ulike samfunn har tradisjon for ulik grad av distanse eller nærhet mellom barns hjem og barnehagen. Barn og familier som deltok i de nevnte undersøkelsene var alle etnisk norske. Studier av minoritetsspråklige barn i norske barnehager og klasserom kan tyde på at språklig og kulturelt mangfold i barnegruppen i liten grad ble sett og nyttiggjort som ressurs av pedagogene (Aukrust & Rydland, 2005; Lien, Lidén & Vike, 2001; Seeberg, 2003; Tuveng & Wold, 2005). Lidén (2000) har diskutert klasserommet som møtested for ulike kunnskapstradisjoner og påpekt at mens noen barn opplever at kunnskap de tilegner seg utenfor skolen er nyttig i klasserommet, er det andre barn som i liten grad formidler hva de holder på med utenfor skolen og hva slags kunnskapstradisjoner de er innvevd i. Dette gjorde at flere av disse barna framstod som noen som manglet kompetanse, mens det de hadde og kunne forble usett (s. 218).

Selv om det trolig er andre mønstre av kontinuitet og diskontinuitet språklig og kulturelt mellom barnehage og hjem i Norge enn i mange lokalsamfunn i for eksempel USA, vet vi at demografiske faktorer slår sterkt igjennom i elevenes tekstforståelse og generelle skolefaglige prestasjoner. Sentrale demografiske faktorer i Norge og de øvrige skandinaviske

landene er i følge PISA-undersøkelsen sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og immigrantstatus (Linnakylä, Malin & Taube, 2004). I norsk sammenheng er det tendenser til at hjemmebakgrunn henger sterkere sammen med skoleprestasjoner for jenter enn for gutter (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). Det kan være mange forklaringer på at slike demografiske faktorer virker inn på lesing ved 15 års alder. Barn fra lavere sosioøkonomiske lag hører mindre tale i dagliglivet hjemme, blir mindre eksponert for bøker og for et avansert og akademisk vokabular (Hart & Risley, 1995; Pan et al., 2005).

Familielevelstand har vist seg å ha mindre forbindelse til leseforståelse for både minoritet og majoritet i Norge enn tilfellet er i en del andre land (Hvistendahl & Roe, 2004). Kulturell kommunikasjon hjemme (definert som hvor ofte foreldre diskuterte politikk, sosiale spørsmål, litteratur og TV programmer med barna og hvor ofte de lyttet til klassisk musikk sammen) viste en relativt sterk korrelasjon med prestasjon for både minoritets- og majoritets elever. I tillegg var det en viss korrelasjon mellom det som var definert som sosial kommunikasjon hjemme (om foreldre diskuterte barnas skolearbeid, hvor ofte de hadde middag sammen, hvor ofte foreldrene brukte tid på å snakke med barna) og minoritets elevenes lesing. Foreldreutdanning korrelerte høyere med minoritets elevenes prestasjon enn med majoritets elevenes i PISA. Dette funnet er skiller seg fra Krange og Bakken (1998) og Støren (2005) som fant at sosial bakgrunn syntes å ha større innflytelse på majoritets elevenes prestasjoner enn på minoritets elevenes. En studie av barn med tyrkisk som hjemmespråk og norsk som barnehage- og skolespråk fant at mors utdanning var en av de faktorene som sterkest predikerte barns norskspråklige kompetanse og deres begynnende ordavkodning i 1. klasse (Aukrust, under vurdering). Dette er interessant sett på bakgrunn av at barna ikke snakket norsk med sine mødre. Tilsvarende observasjon av sammenhenger mellom andrespråklæring og mødrenes utdanningsbakgrunn er gjort i Nederland i forhold til barn med tyrkisk som familiespråk (Leseman, 2000). Det kan se ut til å mødre med mer utdanning understøtter barns læring av ferdigheter som bidrar til deres sosiale mobilitet i det nye samfunnet. Sammenhenger mellom mors utdanning og barns læring og sosiale mobilitet er drøftet av LeVine, LeVine, Richman, Uribe, Correa og Miller (2003).

Vi vet at andrespråklesere som gruppe har mindre vokabular og større problemer med å forstå tekster som forutsetter bakgrunnskunnskap (Garcia, 2000). Dyktige andrespråklesere har vist seg å ha et helhetlig syn på lesing og bruke strategier og kunnskap de har tilegnet seg på det ene språket til å øke sin forståelse når de leser på det andre språket. De bruker også tospråklige strategier, bruk av kognater (ord som ligner hverandre på begge språk), kodeblanding (bruke begge språk for eksempel i samme ytring) og kodeveksling (veksle

mellom språkene ut fra ulike kommunikative hensyn). De mindre dyktige leserne bruker ikke krysslingvistiske overføringsstrategier og opplever oftere at de bør holde sine to språk separate for å unngå å bli forvirret (Jiménez, García & Pearson, 1996). Med andre ord, opplæringsmiljøer som omfatter minoritetsbarn kan støtte barnas leseferdigheter om barna opplever at de fleksibelt kan bruke sin språkkunnskap på begge språk. Internasjonale studier (Mets & Hauwe, 2003; Koole, 2003; Pollock, 2004) så vel som studier av norske skoler og barnehager (Aukrust & Rydland, 2005; Lien, Lidén & Vike, 2001; Seeberg, 2003; Tuveng & Wold, 2005) har konkludert med at lærere er varsomme med å rette oppmerksomhet mot språklig og kulturell kompleksitet i klasserommet, men at de dermed kanskje heller ikke utnytter den ressurs slik kompleksitet representerer.

I sammenfatning kan vi slå fast at en rekke forhold bidrar til barns kompetanse i å forstå og bruke tekster for å skaffe seg kunnskap. Faktorer knyttet til teksten, aktiviteten, leseren og den større kontekst bidrar til å forklare individuelle forløp og variasjon når det gjelder å lese for å lære.

Et annet robust funn i leseforskningen knytter seg til den store graden av stabilitet fra tidlige til sene utviklingsnivåer når det gjelder det enkelte barnets leseferdigheter, og dette skal vi se nærmere på nedenfor.

### *Stabilitet i leseferdigheter*

Flere internasjonale studier har funnet høy stabilitet mellom barns språklige ferdigheter i barnehagen eller 1. klasse og deres leseferdigheter på langt høyere klassetrinn. Disse skal vi vende tilbake til nedenfor. Når det gjelder språk og lesing i overgangen mellom barnehage og skole har en rekke studier dokumentert stabilitet i form av at barn som har et godt utviklet språk ved skolestart når det gjelder fonologisk bevissthet eller vokabular, blir bedre lesere i 1. og 2. klasse. Lonigan, Burgess og Anthony (2000) studerte betydningen av avkodningsferdigheter for lesing. Forskerne fulgte barn fra tidlig barnehagelader til første klasse. De fant at barnas språklige ferdigheter i barnehagealder predikert lesing i 1. klasse og konkluderer med at 'The results of this study demonstrate that the developmental origins of a large component of children's reading skills in kindergarten and first grade can be found in the preschool period.' (s. 612).

Også Spira, Bracken og Fischel (2005) fant stor grad av stabilitet. Forskergruppen fulgte barn fra første klasse til fjerde klasse. Samtlige barn var identifisert som svake lesere. Resultatene viste at skillet mellom de som hadde framgang som lesere og de som ikke hadde det, var etablert i 2. klasse. Individuelle språklige forskjeller målt før skolestart, i

'kindergarten', bidro til å forklare hvem som gjorde framgang og hvem som ikke gjorde det. Juel (1988) rapporterte for eksempel at det var 88 % sannsynlighet for at et barn som var en svak leser i 1. klasse ville være det i 4. klasse.

Aram (2005) dokumenterte individuell stabilitet når det gjaldt sammenhenger mellom fonologiske ferdigheter i førskolealder og lesing i 2. klasse hos en gruppe israelske barn. Hun understreker i sin konklusjon betydningen av å fremme språklig bevissthet i barnehagen, særlig hos barn som i liten grad blir lest for og kjent med bøker hjemme. Språklige ferdigheter i barnehagen predikerte lesing i 2. klasse også når det ble kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn hjemme. I denne studien, som i mange andre, predikerte fonologisk bevissthet i barnehagen mer av leseferdighetene i 1. og 2. klasse enn barnas muntlig talespråk (her vokabular).

To studier, som vi skal vende tilbake til på et senere punkt i rapporten, fulgte barn fra 1. klasse til 11. klasse (Cunningham & Stanovich, 1997) eller helt fra 3 års alder og ut 'high school' (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 2005). Begge studier fant betydelig grad av stabilitet mellom 1. klasse og avsluttende skolegang, også etter at det var kontrollert for elevenes kognitive evner. Snow et al. fant at barnas vokabular i førskolen korrelerte med barnas leseforståelse i 4. klasse, i 7. klasse og i 10. klasse, også etter kontroll for demografiske faktorer. Faktisk ble sammenhengene mellom vokabular i førskolen og barnas leseforståelse sterkere jo eldre barna ble.

Denne stabiliteten kan trolig relateres til en rekke faktorer. Noen av dem er individuelle og kan ha å gjøre med vokabularkunnskap, kognitive strategier og motivasjon for å lese hos den enkelte. Det interessante er imidlertid at stabiliteten også kommer fram i studier som tar hensyn til for eksempel kognitive evner. Det kan tyde på at kvaliteter ved den tidlige opplæringen er avgjørende faktorer i stabiliteten.

En forklaring er at vokabular og andre sider ved talespråket i barnehagealder er en sensitiv indikator på bredere opplæringsstøtte i barnets miljø, og at det er denne bredere opplæringsstøtte som slår igjennom og gjør at vokabular predikerer senere prestasjoner i så sterk grad. Uansett dreier det seg ikke om at barnehagebarns språklige ferdigheter har en slags mystisk virkning på leseforståelse på et langt senere tidspunkt. Det dreier seg mer om en betydelig stabilitet i ordkunnskap over tid, og en tett gjensidig relasjon mellom ferdigheter som er knyttet til talespråk og lesing. Stanovich har foreslått at det han kaller Matteus-effekten kan forklare den høye graden av stabilitet mellom tidlige språklige ferdigheter og lesing på mye senere utviklingstrinn: Dersom et barn begynner i 1. klasse uten de språklige ferdigheter skolen forventer, vil barnet være forvirret og frustrert og ha lite nytte av den

opplæring som blir gitt. Dersom læreren ikke lykkes i å individualisere sitt opplæringstilbud, vil barnet blir hengende etter klassekameratene gjennom skoleårene, selv om det opprinnelige problemet kunne vært løst gjennom god opplæring. Svake lesere som har problemer med avkoding blir eksponert for mindre tekst enn jevnaldrende dyktige lesere og blir presentert for mindre stimulerende lesemateriale. Barn som leser slik skolen forventer, leser ofte mer og fortsetter også å utvikle sitt vokabular og sin kunnskap om verden gjennom lesing. Tidlige språklige ferdigheter kan derfor betraktes som en indikator, men ikke prediktor i streng forstand, av senere leseforståelse.

### *Oppsummering – faktorer som forklarer variasjon og stabilitet i leseferdigheter*

Kapitlet har tegnet bilder både av variasjon mellom lesere og stabilitet i det enkelte barn og unges leseferdigheter fra barnehage og skolens begynnerundervisning til høyere klassetrinn. Utviklingen av lesing som psykologisk og sosial prosess må sees i lys av forhold ved leseren, ved teksten, og ved selve aktiviteten å lese. Disse tre komponentene virker gjensidig inn på hverandre og er farget av den større sosiokulturelle kontekst de forekommer innenfor. De bidrar til å forklare variasjoner mellom barn og unge i moden leseforståelse.

Hos den enkelte lærende har det vist seg å være betydelig grad av stabilitet mellom tidlige språklige ferdigheter og senere leseforståelse. I neste kapittel skal vi særskilt se på studier som vurderer hvilke aspekter ved barns tidlige språklige erfaringer og ferdigheter som predikerer ulike aspekter ved deres lesing i ulike faser av utviklingen mot moden lesing. Den dokumenterte stabiliteten når det gjelder sammenhenger mellom tidlige språklige ferdigheter og senere tekstprosessering viser betydningen av at barn før de begynner på skolen har fått mulighet for å utvikle de språklige ferdigheter skolen forutsetter i sin leseopplæring.



### **Kapittel 3. Hvilke språklige ferdigheter i førskolealder understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn?**

To brede grupper av språklige ferdigheter i førskolealder er identifisert som viktige for lesing: fonologisk bevissthet og talespråk, særlig vokabular. I dette kapitlet skal vi gjennomgå forskning som trekker opp sammenhenger mellom disse to hovedgruppene av språklige ferdigheter i førskolealder og lesing på ulike nivåer. Hovedkonklusjonen er:

*Fonologisk bevissthet er viktig for å forklare forskjeller i lesing i begynneropplæringen, men er mindre viktige for å forklare individuelle forskjeller i lesing når barn skal lese tekster som inneholder ord og informasjon de ikke kjenner fra før. Talespråk, særlig vokabular, i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse. Den affektive kvalitet rundt samhandlingen er viktig for små barns læring. Vokabular ser ut til å være særskilt viktig i tospråklige barns lesing.*

Kapitlet er bygget opp i forhold til følgende underpunkter:

1. Fonologisk bevissthet i førskolealder og leseferdigheter
2. Talespråk i førskolealder og leseforståelse
3. Sammenhenger mellom affektiv kvalitet i samhandling med barnet og språklig læring
4. Hvordan framtrer sammenhengene mellom fonologisk bevissthet og lesing og mellom vokabular og lesing for tospråklige barn?

Før vi ser nærmere på relasjoner mellom fonologisk bevissthet og lesing og mellom talespråk og lesing, trenger forholdet mellom disse to hovedkomponentene i førskolebarnets språk en kommentar i seg selv. Hva leter forskere etter når de forsøker å identifisere kontinuitet eller diskontinuitet i utviklingen av språklige ferdigheter fra tidlig barnealder til leseforståelse på høyere klassetrinn? Det er klart at det er snakk om en eventuell heterotypisk kontinuitet. Fire-åringler leser vanligvis ikke, så en eventuell kontinuitet må gjelde prediksjon av virkelige leseferdigheter fra lese-relaterte ferdigheter i førskolealder. Å svare på spørsmål om hvilke deler av barnets språk i førskolealder som er forløpere for hvilke aspekter ved lesing i hvilke perioder av barns og unges utvikling, vanskeliggjøres av at det er høy korrelasjon mellom de to settene av språklige ferdigheter som på ulike måter viser relasjoner til lesing: settet av

ferdigheter som inngår i fonologisk bevissthet og settet av ferdigheter som inngår i å ha et godt talespråk. Noen undersøkelser antyder også at disse ferdighetene ikke bare samvarierer, men også direkte påvirker hverandre (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003; Snow et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Det er for eksempel antydnet at fonologisk bevissthet kan understøtte barns vokabularlæring fordi evnen til å analysere lydene i språket kan bidra til ordlæring (Dickinson et al., 2003). Barn med høy fonologisk bevissthet kan bruke denne som en ressurs for å oppfatte og skille mellom ordmening. Andre har pekt på at pilen også kan tegnes opp den motsatte vei og hevdet at et godt utviklet vokabular kan hjelpe barnet i å oppdage de enkeltlydene språket består av og derigjennom støtte utviklingen av ferdigheter det trenger for å lære å lese (Walley, Metsala & Garlock, 2003). Det kan være viktig å skille mellom direkte og indirekte effekter av språklige ferdigheter på lesing. Dickinson et al. (2003) finner at fonologisk bevissthet har en direkte effekt på lesing i 1. og 2. klasse, og at vokabular har en indirekte effekt på tidlig lesing ved å ha innvirkning på fonologiske bevissthet.

#### *Fonologisk bevissthet i førskolealder og leseferdigheter*

Fonologisk bevissthet viser til barns evne til å rette oppmerksomheten mot språkets lyder til forskjell fra språkets mening. Fonologisk bevissthet har også blitt omtalt som kode-relaterte ferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002) eller som fonologisk sensitivitet. Den sistnevnte termen ble innført av Stanovich (1992) som mente at bevissthetsbegrepet var villedende. Fonologisk sensitivitet eller bevissthet viser til en dimensjon som inkluderer alt fra enkel sensitivitet rettet mot brede fonologiske enheter til dyp sensitivitet rettet mot mindre fonologiske enheter. Fonologisk bevissthet er det langt vanligste begrepet og brukes her om de ferdigheter som er knyttet til å legge merke til at ord er like eller forskjellige lydmessig, kunne oppfatte rim, telle stavelser og så videre.

Det er i dag allment akseptert at fonologisk bevissthet er relatert til den tidlige lesingen. Sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseprestasjoner i begynneropplæringen er den mest utforskede og best dokumenterte innen forskningsfeltet (Dickinson et al., 2003; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998). Den teoretiske og empiriske relasjonen mellom fonologisk bevissthet og det å lære å lese er påpekt i en amerikansk konsensusrapport om forebygging av lesevansker hos små barn (Snow et al., 1998). Sammenhengene mellom fonologisk bevissthet og lesing er også dokumentert ved at intervensjon rettet mot å utvikle

barns fonologiske bevissthet i førskolealder ser ut til å ha gunstig effekt på lesing (Snow et al, 1998). Når barn lærer å lese videreutvikles deres fonologiske bevissthet slik at vi kan snakke om en gjensidig påvirkning mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter. Utviklingen av fonologisk bevissthet starter tidlig. En fjerdedel av alle 2-åringer og en tredjedel av alle 3-åringer dokumenterer fonologisk bevissthet i form av riming (Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998). Noen 2- og 3-åringer kunne også trekke sammen lyder til ord. Utviklingsmessig ser fonologisk bevissthet ut til å bevege seg langs et kontinuum fra oppmerksomhet mot store språklige enheter til mindre enheter.

Fonemisk bevissthet er én type fonologisk bevissthet. Barn har fonemisk bevissthet når de oppfatter at tale består av sekvenser av fonemer. Fordi fonemer er den lydenheten som er nøkkelen til å forstå det alfabetiske prinsipp (at fonemer er forbundet med grafemer), er fonemisk bevissthet sentral for å lære å lese. En rekke studier dokumenterer betydningen av at barn kan manipulere lydene i det talte språket når de leser (e.g. Frost, 2001). Noen hevder at barns oppmerksomhet eller sensitivitet overfor ulike språklige enheter best kan betraktes som en enkelt underliggende evne heller enn en rekke former for sensitivitet (fonemisk, stavelsesbasert, rytme-relatert, global) og at det er barnets sensitivitet overfor språkets lydstruktur som er avgjørende (Anthony & Lonigan, 2004). Andre har argumentert for at det dreier seg om distinkt atskilte former for språklig bevissthet og at det bare er fonemisk bevissthet som er direkte relatert til lesing (Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997).

Speece, Ritchey, Cooper, Roth og Schatschneider (2004) konkluderte med at det er barns evne til å rette oppmerksomheten mot ords lydstruktur uavhengig av ordenes mening som er avgjørende for den tidlige lesingen og ikke barns forståelse av språklig mening slik det kommer til uttrykk i for eksempel vokabular. Studien undersøkte hva slags språklige ferdigheter ved utgangen av barnehageårene som best predikerte leseferdigheter i 1. og 2. klasse. Mål på fonologisk bevissthet, bokstav-lyd kunnskap og tempo i bokstavavkodning forklarte unik varians i leseferdigheter, mens talespråk og vokabular ikke gjorde det. De antyder selv at sammenhengene mellom talespråk og leseferdigheter kanskje ville framtre tydeligere når barn blir eldre og forståelse blir viktigere for lesing enn avkodingspresisjon og -flyt i seg selv.

Sammenfattende kan vi slå fast at fonologisk bevissthet er viktig for den første leselæringen. Noen studier tyder på at fonemisk bevissthet fortsetter å korrelere med leseskårer i barneskoleårene (NICHD, 2005a; Snow et al., 2005). I følge andre studier ser det ikke ut til at fonologisk bevissthet predikerer unik variasjon i leseforståelse hos eldre barn og voksne når ordavkodningen er automatisert (e.g. Storch & Whitehurst, 2002). Vi skal ikke

bruke mer plass på dette omfattende forskningsområdet her, men rette oppmerksomheten mot de delene av barns talespråk i førskolealder som ser ut til å bidra til unik prediksjon av leseforståelse på høyere klassetrinn.

### *Talespråk i førskolealder og leseforståelse*

Flere studier har vist at barns talespråk i førskolealder predikerer senere leseforståelse (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al, 2005; Spira et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Talespråket består av mange ulike dimensjoner. Det er særlig syntaks, genre- og diskursiv kunnskap og vokabular som ser ut til å være viktige for leseforståelse. La oss se nærmere på de ulike aspektene ved talespråket:

*Syntaks.* Flere studier finner at barns syntaktiske kunnskap i førskolealder er relatert til senere leseferdigheter (Dickinson & McCabe, 2001; Muter et al., 2004; Scarborough, 2001; Storch & Whitehurst, 2002). En studie som så særskilt på lek i førskolealder, konkluderte med at det var syntaktisk kompleksitet som predikerte senere lesing (Craig, Connor & Washington, 2003).

*Genreferdigheter og diskursive ferdigheter.* Når barn leser, vil tekstgenren være med på å bestemme hvordan de oppfatter teksten. Talespråklige ferdigheter i førskolealder omfatter blant annet evnen til å kunne lage fortellinger, utvikle forklaringer, bidra med definisjoner. Barns deltakelse i slike samtaler har i den engelskspråklige litteraturen blitt beskrevet som deltakelse i 'extended discourse'. 'Extended discourse', eller det vi på norsk kan snakke om som kognitivt utvidende samtaler, dreier seg om samtaler som er utvidende i to betydninger av ordet. For det første går de over flere samtaler og etablerer dermed en samtalekontekst som er omfattende nok til å kunne gi barnet fortolkningsstøtte i forhold til ukjente ord. For det andre er de utvidende i den forstand at de viser til tema ut over det umiddelbare her-og-nå: hendelser i fortid og framtid, logiske relasjoner, årsaksrelasjoner osv. Talespråklige ferdigheter som utvikles gjennom deltakelse i slike kognitivt utvidende samtaler ser ut til å være forløpere for å kunne lese mer komplekse tekster og kunne identifisere og fortolke tekster i lys av genre.

Flere studier har dokumentert at narrativ kompetanse i førskolealder legger grunnlaget for senere leseforståelse (Georgakopoulou, 2002; Pellegrini, Galda & Dresden, 1991; Purcell-Gates, 1988; Wells, 1986). Sammenhengen mellom narrativ kompetanse og lesing er imidlertid ikke entydig, men filtreres gjennom kulturelle mønstre. For afroamerikanske barn med en annen fortellertradisjon enn euroamerikanske barn har for eksempel narrativ kompetanse ikke vist seg å predikere lesing slik det gjør for mange andre (Vernon-Feagans,

Hammer, Miccio & Manlove, 2001). Barns erfaring med å delta i forklaringer i førskolealder har vært koblet til deres senere skriftspråklige kompetanse (Beals, 2001). Gjennom å delta i og produsere fortellinger, forklaringer og definisjoner i dagliglivet får barn også utviklet sine diskursive ferdigheter: kunne ta hensyn til samtalepartner, ta hans eller hennes perspektiv i situasjonen, vurdere hva samtalepartner har av før-kunnskaper og bakgrunnskunnskap og hva han eller hun trenger å vite for å kunne følge med på fortellingen eller forklaringen, kunne sjekke den andres forståelse og justere sin tale på det grunnlaget. Slike diskursive ferdigheter kan bidra til å gjøre barn oppmerksomme på at tekster inneholder informasjon om forholdet mellom forfatter og leser som er nødvendig å ta hensyn til for å forstå teksten.

Barns erfaring med bøker og late-som-lesing tyder på at de gradvis blir oppmerksomme på og får kontroll over språkmønstre i bøker (Purcell-Gates, 1988). Griffin et al. (2004) så på sammenhenger mellom barns evne til å få tak på informasjon i informative tekster lest for dem ved 5 års alder og deres leseforståelse ved 8 års alder, og fant at ferdigheter i å oppfatte informasjon i tekster ved 5 år predikerte leseforståelse tre år senere. Forskergruppen hevder at barna i dette tilfellet lærte noe om å rette oppmerksomheten mot informasjon som kan være kritisk for leseforståelse. De foreslår at de diskursive ferdigheter som predikerer lesing i 8 års alder, ikke nødvendigvis faller sammen med andre talespråklige ferdigheter. Deres studie dokumenterte relasjoner mellom spesifikke muntlige diskursive ferdigheter og spesifikke aspekter av lesing. Kontroll med makrostrukturer i teksten, erfaring med narrativ evaluering og oppmerksomhet mot informasjon kan støtte utviklingen av leseferdigheter, hevder Griffin et al.

*Vokabular.* En rekke studier dokumenterer at vokabular i førskolealder predikerer senere leseforståelse (Dickinson & Tabors, 2001; Dickinson et al, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2005a; Sénéchal & LeFevre, 2002; Snow et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2002; Walley et al., 2003). Dette er det mest robuste og best dokumenterte funnet når det gjelder sammenhenger mellom talespråk i førskolealder og senere leseforståelse. Barns vokabular kan beskrives på mange måter, både som bredde og dybde. En vanlig måte å undersøke *bredden* i barns vokabular på er å vise barnet bilder, navngi et av dem og be barnet peke ut det tilhørende bildet. Barnet ser eksempelvis ulike bilder hvorav bare ett illustrerer en hund og blir bedt om å peke på hunden. *Dybden* i barns vokabular kan undersøkes ved å be barnet bruke sine egne ord for å forklare hva en 'hund' er. Et barn som på spørsmålet om hva en hund er svarer 'stor' eller 'gå tur' viser en form for forståelse av ordet, men denne forståelsen har mindre dybde enn et barn som svarer at hunder er dyr. En annen inndeling gjelder skillet mellom reseptivt vokabular (hva barnet forstår av andres tale) og ekspressivt

vokabular (hvilke ord barnet selv kan bruke). Barnet som korrekt peker ut bildet av hunden viser reseptivt vokabular (forståelse av ordet) mens barnet som kan definere hva en hund er med egne ord dokumenterer ekspressivt vokabular. De fleste studier av sammenhenger mellom barns vokabular i førskolealder og barns leseforståelse på høyere klassetrinn har sett på bredden i barnets vokabular (det reseptive vokabular), det vil si hvor mange ord barnet kan peke ut basert på en viss forståelse av hva ordet viser til.

Det er store individuelle forskjeller i omfanget av barns vokabular allerede i tidlig førskolealder (Hart & Risley, 1995). Avstanden mellom barn som kjenner mange ord og barn som kjenner få øker gjennom førskolealderen (De Temple & Snow, 2003; Hart & Risley, 1995). Disse forskjellene reflekterer at noen barn eksponeres for mange ord i sitt oppvekstmiljø og at de hører disse ordene i samtalekontekster som gir mye fortolkningsstøtte, mens andre barn hører færre ord og hører ordene brukt i sammenhenger som gir lite fortolkningsstøtte (Aukrust, under vurdering; Bornstein, Haynes & Painter, 1998; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Pan et al., 2005; Tabors, Snow, & Dickinson, 2001; Weizman & Snow, 2001). Det er få utviklingsområder som korrelerer høyere med sosioøkonomisk bakgrunn enn omfanget av barns vokabular. Den nære sammenhengen mellom vokabular og sosioøkonomisk bakgrunn kan gjøre det vanskelig å identifisere den unike betydningen av vokabular for barns leseforståelse, selv om de fleste studier kontrollerer for foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn når de undersøker longitudinelle relasjoner mellom barns vokabular i førskolealder og senere tekstforståelse.

Vokabular er den enkeltdimensjonen ved førskolebarns språk som i størst grad korrelerer med barns senere leseforståelse, også når undersøkelsen kontrollerer for demografiske faktorer og kognitive evner hos barnet (Dickinson & Tabors, 2001; Scarborough 2001; NICHD Early Child care Research Network, 2005a). Vokabular har både en *prediktiv* og en *samtidig* relasjon til lesing (Snow et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2002).

Den *samtidige* relasjonen mellom vokabular og leseforståelse i skolealder er ikke overraskende ('samtidig' betyr her at vokabular og leseforståelse blir målt på omtrent samme tid). Det virker umiddelbart rimelig at barn som kjenner mange ord lettere vil kunne forstå tekster som nettopp inneholder mange og kompliserte ord og mye informasjon. Og motsatt: at barn som leser med forståelse vil videreutvikle sitt vokabular raskere enn barn som strever med å lese tekster de egentlig ikke forstår og derfor også får lite hjelp til å forstå nye ord i lys av de meningssammenhenger de opptrer innenfor. Slike prosesser som for noen barn fører til

at de leser mye og for andre barn fører til at de leser lite, bidrar til å øke avstanden mellom barn på måter som samvarierer med demografiske faktorer (særlig foreldrenes utdanning).

Den *prediktive* relasjonen dreier seg om at et barns vokabular i førskolealder kan forklare variasjonen i barns leseforståelse mange år senere. Korrelasjonene mellom vokabular i førskolealder og leseforståelse i skolealder er sterke, og blir faktisk sterkere i løpet av skoleårene. Korrelasjoner som øker når intervallet mellom prediktor (vokabular) og resultat (leseforståelse) øker, er ikke vanlig i studier av læring og utvikling, men undersøkelser påpeker nettopp slike sammenhenger for tidlig vokabular og leseforståelse (Snow et al., 2005).

Hvordan skal vi forstå de dokumenterte sammenhengene mellom vokabular i førskolealder og tekstforståelse på høyere klassetrinn? Selv om vi her har å gjøre med en 'sleeper-effekt' i den forstand at sammenhengene mellom vokabular i førskolealder og lesing blir tydeligere når barnet blir eldre, dreier det seg ikke om at barnehagealderen overraskende slår inn når tekstene barn arbeider med blir mer komplekse omtrent fra 4. klasse av. Én mulig forklaring på disse sammenhengene er at oppvekstmiljøer som stimulerer barns vokabular også støtter utviklingen av en rekke andre utviklingsoppgaver, vokabular blir en indikator på den generelle læringsstøtte barnet har fått. En annen forklaring kan være at et godt utviklet vokabular i tidlig alder 'avfyrrer' en mer akselererende vokabularvekst senere, og at relasjonen mellom vokabular i førskolealder og senere leseforståelse er indirekte. Da tenker vi oss en sammenheng fra tidlig vokabular til senere vokabular og at det er dette senere vokabularet som direkte forklarer samtidig leseforståelse på høyere klassetrinn.

Pr i dag vet vi ikke om vokabular står i en særstilling når det gjelder å predikere senere leseforståelse, eller om det er talespråk i bred forstand (altså både vokabular, syntaks og diskursive ferdigheter) som utviser slike relasjoner til senere forståelse. Å besvare spørsmålet om det er spesifikke aspekter ved talespråket eller talespråket i bred forstand som har betydning i det lange løp vanskeliggjøres også av at det er høy grad av sammenfall mellom ulike aspekter ved barns talespråk. La oss se på noen eksempler på dette:

Når vi bruker sjeldne ord, er det oftest innenfor lengre ytringer med en annen syntaktisk struktur enn korte ytringer. Vi vet også at barn lærer nye ord bedre når de forekommer innenfor samtalekontekster som gir mye fortolkningsstøtte (Aukrust, under vurdering; Hoff, 2003; Pan et al., 2005). Weizman & Snow (2001) fant at omfanget av sjeldne ord og i hvilken grad slike ord var forankret i støttende interaksjon ved 5 år hjemme predikerte barnas vokabular i 'kindergarten' (ett år etter) og i 2. klasse (3 år etter). Avgjørende var den grad av informasjon om ordenes mening som var tilgjengelig i samtalen, om det ble

gitt direkte informasjon, indirekte informasjon (mulig å hente ut ordmening gjennom samtalekontekst) eller ingen informasjon. For det andre dreide det seg om hva slags type støtte som ble gitt i samtalen: fysisk støtte (om det var et objekt, bilde el) eller kommunikativ støtte (repetisjon av barneytringen, spørsmål etc). Penno, Wilkinson og Moore (2002) sammenlignet to grupper barn i en intervensjonsstudie rettet mot barn fra 5 års alder. Den ene gruppen ble eksponert for nye ord i fortellinger som ble lest høyt for dem, men uten at de fikk noen forklaring på hva ordene betydde. Den andre gruppen fikk i tillegg forklaringer på hvilken mening nye ord hadde. Begge gruppene av barn lærte nye ord i løpet av intervensjonen, men effekten var størst for de barna som fikk eksplisitt hjelp til å forstå de nye ordene. Undersøkelsen tyder på at støtte til forståelse har innflytelse på læring. Denne studien viste også at barn som i utgangspunktet kunne flest ord lærte flere nye ord i løpet av intervensjonsstudien enn barn som kunne få ord. Det kan tyde på at noen barn har mer virksomme strategier for ordlæring enn andre barn. Når barn leser tekster som inneholder flere ukjente ord trer noen av de samme mekanismene i kraft: barn tilskriver teksten en mening basert på blant annet en mer eller mindre presis forståelse av tekstens ord og de syntaktiske og kommunikative (mellom forfatter og leser) sammenhengene ordene befinner seg innenfor. Dickinson og McCabe (2001) oppsummerer forskning på sammenhenger mellom talespråk i førskolealder og avansert lesing ved å framheve følgende erfaringer som avgjørende: 'extended, connected discourse that communicates meaning using varied, precise vocabulary and syntax rather than reliance on extensive shared knowledge' (s. 187). Barn med lite eksponering for slike samtaler mangler bredden i vokabular og genre og diskursiv kunnskap som kreves for mer avansert lesing.

Når det gjelder spørsmålet om tidlig språkstimulering, er det viktig å være klar over at barns vokabular viser en overraskende grad av relativ stabilitet fra barnehagealderen av og gjennom skolealderen (Cunningham & Stanovich, 1997; Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al, 2005; Spira et al., 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Spira et al. fulgte opp en gruppe barn fra førskolen til 4. klasse og fant at forskjellen på sterke og svake lesere var etablert alt i 2. klasse. Barnas språklige ferdigheter før de begynte på skolen bidro i vesentlig grad til å forklare hvilke barn det var som overkom begynnervansker i lesing og hvilke som ikke gjorde det. De fant at leseferdigheter i 4. til 5. klasse var relatert til barns talespråklige ferdigheter før de begynte på skolen og konkluderte med at barnehagens språkstimulering så ut til å være avgjørende for hvilke barn det var som utviklet vansker med å lese på sikt. Det kan se ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk vil komme inn i læringsforløp som understøtter læring senere i livet.



For nærmere å belyse sammenhenger mellom talespråk i førskolealder og senere leseforståelse skal vi se grundigere på to sentrale undersøkelser på forskningsfeltet. Den første studien, the Home-School Study of Language and Literacy, under ledelse av professor Catherine Snow og hennes forskningsgruppe ved Harvard University, er den mest omfattende studien som noen gang er gjennomført på dette forskningsfeltet. Den andre studien ble gjennomført av Cunningham og Stanovich og publisert i 1997. Felles for begge studier er at de følger opp barn fra henholdsvis barnehagen og 1. klasse og ut videregående skole.

#### *Harvard's Home-School Study of Language and Literacy - en longitudinell studie*

Home-School studien ble påbegynt i 1987 med målsetting om å se på sammenhenger mellom barns språklige og sosiale miljøforhold i hjem og barnehage og deres leseutvikling og skolefaglige utvikling i løpet av skolegangen til de gikk ut av 'high school'. Den gang, på slutten av -80-tallet, var antagelsen om at språk i førskolealderen var viktig for lesing og læring på langt sikt basert på forskergruppens intuisjon mer enn på empirisk dokumentasjon (Dickinson & Tabors, 2001). Vi har sett ovenfor at slike sammenhenger i dag er godt dokumentert gjennom flere studier, men fortsatt står Home-School studien i en særstilling når det gjelder omfanget av data som ble samlet inn og analysert. Imens er barna analysene bygger på blitt voksne og har gått ut av high school.

Først kort om studiens oppbygging: Ved oppstart omfattet undersøkelsen 74 barn (dette tallet ble noe redusert fram mot high school pga flytting). Alle barna var i utgangspunktet fra lavinntektsfamilier, men i løpet av oppveksten var det noen foreldre som fikk bedre levevilkår gjennom utdanning og arbeid. Barna ble besøkt årlig når de var 3, 4, 5 og 6 år gamle, og når de gikk i 4. klasse, 7. klasse og 10. klasse. I førskolealderen ble det samlet inn et omfattende årlig datamateriale både i hjem og barnehage som omfattet språkdata (ulike testoppgaver rettet mot å kartlegge fonologisk bevissthet, før-lesing, vokabular, ferdigheter i å lage fortellinger, forklaringer og definisjoner), barnets språklige samhandling i hjemmet ble observert i form av video- eller lydopptak av familiens samtaler når de spiste middag, når foreldre og barn leste bøker sammen og lekte med lekeobjekter. Tilsvarende observasjoner ble foretatt i barnehagen der både barnet og pedagogen bar små mikrofoner som fanget opp alt som ble sagt i daglige situasjoner som måltidet, samlingsstunden, lek og omsorgssituasjoner som stell på badet. Det ble gjennomført omfattende intervjuer med både mor og førskolelærer rettet mot å kartlegge bredden i barnets språklige erfaring, eksponering for skrift og bøker, mors og førskolelærers egen språk- og læringshistorie gjennom oppveksten, deres lesevaner som voksne osv. I skolealderen ble det samlet data på talespråk,

særlig vokabular, leseferdigheter, skolefaglige prestasjoner og motivasjon og ambisjoner for eget liv som voksne (Dickinson & Tabors, 2001).

I gjennomgangen av denne undersøkelsen skal vi se på noen hovedfunn som særlig knytter seg til 1) graden av stabilitet i språk- og leseutviklingen gjennom skoleårene, 2) forholdet mellom hjem og barnehage når det gjelder å bidra til barnets utvikling av språk- og leseferdigheter, og 3) betydningen av motivasjon.

1) *Stabilitet i utviklingen.* En hovedkonklusjon var at barnas språklige ferdigheter når de begynte på skolen (ved avslutningen av 'kindergarten', førskolen) forklarte en hel del når det gjaldt hvor de endte opp 10 år senere. The Home-School Study bidrar med andre ord til bildet av høy stabilitet mellom tidlige og sene språkrelaterte ferdigheter. En rekke betingelser, både av individuell og opplæringsmessig art kan virke inn på relasjonen mellom vokabular før skolestart og leseforståelse fem til 10 år senere. Det *er* derfor overraskende er at denne sammenhengen mellom ferdigheter før skolestart og på høyere klassetrinn er så sterk. Sammenhengene mellom talespråklige og skriftspråklige ferdigheter i førskolen ('kindergarten') og vokabular og leseforståelse i 4. og 7. klasse var sterke – og enda sterkere i 10. klasse. Det framgår at barnas vokabular i førskolen var en kraftfull prediktor for vokabular 5, 8 år og 11 år senere, også ved kontroll for demografiske faktorer og kognitive evner. Dette kan betraktes som et uttrykk for Matteus-effekten: at opprinnelig vokabularnivå angir et utviklingsforløp som blir bestemmende for hvor barnet ender. I denne studien fant en at barnas avkodings-relaterte ferdigheter i førskolen (fonologisk bevissthet) også viste sammenhenger med barnas leseforståelse og vokabular 5 og 8 år senere.

Barna gikk på et mangfold av skoler med varierende kvalitet, fra 'inner city' skoler i Boston til beskyttede høykvalitetsskoler, og noen gikk på private katolske skoler. Til tross for den store variasjonen i opplæringen elevene mottok, så det ikke ut til at kvaliteter på opplæringen i skolen var avgjørende for elevenes leseresultater. Skolene så ikke ut til å reorganisere individuelle utviklingsforløp i den grad en kunne ønske etter skolestart og i den betydning at elever som hadde svakt utviklede avkodingsferdigheter og et svakt talespråk ved skolestart tok igjen det forspranget andre hadde oppnådd i løpet av barnehageårene. Hjemmeforholdene fortsatte å spille en avgjørende rolle for leseferdighetene slik de hadde gjort i førskolealder. Barn som startet ut med større vokabular og bedre avkodingsferdigheter endte opp med bedre leseforståelse fem, åtte og elleve år senere. Forskergruppen kommenterer at de finner resultatet bekymringsfullt, men også at mange sosiologiske studier tidligere har pekt på den reproduksjon av ulikhet som finner sted på skolen (e.g. Rothstein, 2004)

Disse funnene gjaldt sammenhenger på gruppenivå når tidlig utvikling ble sammenlignet med senere utvikling. Selv om korrelasjonene på gruppenivå var høye, avdekket forskergruppen også betydningen av både hjemme- og skolemiljø for individuelle utviklingsforløp. Når de analyserte læring i lys av det enkelte barn (kvalitative case studier), identifiserte de faktorer som bidro til å forme individuelle utviklingsforløp og skolekarrierer: kvaliteten på det pedagogiske tilbud barna fikk på skolen, de erfaringer de fikk sammen med sine foreldre og andre voksne, relasjoner de hadde til jevnaldrende og holdninger de utviklet til skole og utdanning. Bildet av stabilitet som kan tegnes på gruppenivå brytes noe opp når individuelle utviklingsforløp trekkes inn.

Det oppmuntrende funnet i denne studien er at barn som fikk et godt barnehagetilbud så ut til å profitere i betydelig grad på det. Barn som vokste opp i hjem med få språklige ressurser, men mottok et godt barnehagetilbud og dermed startet på skolen med andre forutsetninger enn barn som hadde mottatt et dårlig barnehagetilbud, så ut til å påbegynne andre læringskarrierer i skolen. Følgende forhold i barnehage og hjem så ut til å være viktige med hensyn til å gi barnet en god start språklig før det begynte på skolen (Dickinson & Tabors):

- I hjemmet: skriftspråklig støtte (lese bøker med foreldre, oppøvelse av før-lese ferdigheter, foreldrenes vokabular i samtaler med barnet)
- I barnehagen: lærernes vokabular i samtaler med barnegruppen, at lærerne inviterte til kognitivt utvidende samtaler ('extended discourse')

Med andre ord: et godt barnehagetilbud så ut til å støtte barns språklige utvikling på måter som satte dem i stand til å nyttiggjøre seg skolens språk- og leseopplæring. Barnets språklige kompetanse ved skolestart virket inn på hvor de endte opp 10 år senere (analysert på gruppenivå). Noen individuelle utviklingsforløp (gode skoler, gode jevnaldningsrelasjoner, støtte til å utvikle positive holdninger til skolen) brøt opp dette bildet av stabilitet på gruppenivå.

2. *Forholdet mellom hjem og barnehage.* Forskergruppen diskuterte også den relative betydningen av hjem og barnehage for barnets språklige utvikling i førskolealderen (Dickinson & Tabors, 2001). Barn som blir språklig utfordret både i hjem og barnehage har åpenbart en mer optimal situasjon enn de barna som ikke blir språklig utfordret noe sted. Men hvordan gikk det med de barna som har et godt språkmiljø hjemme og et dårlig i barnehagen ('hjem høy' – 'barnehage lav') eller motsatt: et svakt språkmiljø hjemme og et godt i barnehagen ('hjem lav' – 'barnehage høy')? Barn fra 'hjem høy' – 'barnehage høy'-kategorien hadde språk som lå godt over gjennomsnittet. Motsatt hadde barn fra 'hjem lav'-

'barnehage lav' språk som lå under gjennomsnittet. Barn som kom fra et 'hjem høy' – 'barnehage lav' miljø lå svakt over gjennomsnittet. Barn fra et 'hjem lav' – 'barnehage høy' lå høyere (men lavere enn barn som opplevde god språklig kvalitet begge steder). Disse funnene viser at både hjem og barnehage er viktige for barns språklige utvikling. De tyder på at barn som kommer fra hjem med lite språklige ressurser kan utvikle et godt språk dersom de opplever et stimulerende språkmiljø i barnehagen (rikt vokabular i pedagogenes tale til barna, barna inviteres til å ta del i kognitivt utvidende samtaler). Dette er et tydelig funn i Harvard's Home-School Study: at gode barnehager kan bidra til å skape læringsforløp som fører fram mot leseforståelse og skolefaglige prestasjoner for barn som kommer fra miljøer med lite språklige ressurser. Dette funnet er sammenfallende med Lonigan, Farver, Menchetti, Phillips og Chamberlain (2005), men er overraskende sett i forhold til undersøkelser som har konkludert med at hjemmefaktorer har større innflytelse på språklig læring i løpet av de første skoleårene (Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991). Dette har også vært konklusjonen i NICHD Early Child care Research Network-studier (1996 og 2005b) som har funnet at kjennetegn ved barnet selv og ved barnets familie i størst grad predikerte barns språklige og kognitive utvikling. Barnehagen hadde et mindre, men signifikant bidrag til barnets språklige utvikling. Kvaliteten på voksen-barn interaksjonen (varme relasjoner og språkstimulering) var relatert til bedre språkutvikling hos barnet ved 15, 24, og 36 måneder. Denne studien omfatter dermed yngre barn enn Harvard' Home-school Study.

3) *Betydningen av motivasjon.* Selv om forskergruppen på Harvard fant klare sammenhenger mellom barns tale- og skriftspråklige ferdigheter ved skolestart og deres leseforståelse i 10. klasse, var det ikke slik at barnas ferdigheter ved skolestart korrelerte like høyt med deres skolefaglige læring allment. Skoleprestasjoner forutsetter mer enn gode leseferdigheter, de forutsetter også motivasjon for å bruke dem i skolearbeidet. Elever som har store vansker med leseforståelsen vil få problemer med å tilegne seg tekstbasert kunnskap. Å kunne lese med forståelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for læring i et livsløps perspektiv. Nedenfor skal vi komme inn på studier som har sett på hvordan barns motivasjon for å forholde seg til tekst utvikles i barnehagealderen, men først skal vi se nærmere på en annen longitudinell studie.

*Cunningham & Stanovich: relasjoner mellom lesing ved skolegangens begynnelse og slutt*

Cunningham og Stanovich (1997) studerte sammenhenger mellom barns lesing i 1. klasse og i 11. klasse. Dette er en mindre omfattende studie enn studien Snow og kollegaer står bak (Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 2005), men er like fullt en av de få studiene

som har fulgt en gruppe barn gjennom hele skolegangen med tanke på å identifisere hvordan tidlige språklige ferdigheter kan danne grunnlaget for å forholde seg til og bruke tekster i voksen alder. Førsteklasselesing (på samme måte som lesing i 3. og 5. klasse) predikerte lesing og allmennkunnskap i 11. klasse også når det ble kontrollert for barnas kognitive evner. Denne studien avdekket med andre ord det samme mønsteret av stabilitet som Snow og kollegaer har rapportert på. Cunningham og Stanovich tolker resultatene i retning av Matteus-effekten: Svake lesere som har problemer med avkoding blir eksponert for mindre tekst enn jevnaldrende og blir presentert for mindre stimulerende lesemateriale. Barn som tidlig var sterke lesere ble eksponert for mer tekst og mer interessante tekster og videreutviklet gjennom det sin leseforståelse og sin allmennkunnskap. I denne studien predikerte leseferdigheter i 3. og 5. klasse lesing i 11. klasse enda tydeligere enn det lesing i 1. klasse gjorde. Cunningham og Stanovich konkluderer med at: 'early success at reading acquisition is one of the keys that unlocks a lifetime of reading habits. The subsequent exercise of this habit serves to further develop reading comprehension ability in an interlocking positive feedback logic' (s. 940). Deres undersøkelse peker i retning av at barn som strever med ordavkoding og må bruke mange av sine kognitive ressurser på tekniske sider ved lesingen istedenfor på mer avanserte kognitive prosesser som tekstintegrering og forståelse opplever lite belønning og motivasjon som lesere. 'Thus, reading for meaning is hindered, unrewarding reading experiences multiply, and practice is avoided or merely tolerated without real cognitive involvement' (Cunningham & Stanovich, s. 935).

Cunningham og Stanovich, så vel som andre leseforskere, har dermed vært opptatt av betydningen av motivasjon for læring i et livsløpsperspektiv. PISA-studien har vist at motivasjon for å lese og tid brukt på å lese er viktige skiller mellom svake og sterke lesere. Leseinteresse ble målt basert på elevenes rapportering av hvor mye tid de brukte på lesing, interesse for lesing og mangfold og innhold i lesingen. Norske elever brukte mindre tid på fritidslesing og hadde mer negative holdninger til lesing enn OECD gjennomsnittet (Lie et al., 2001). Det er sammensatte årsaker til at ungdom i 15 års alder utviser lite motivasjon for å lese. Noen studier har sett særskilt på hvordan barns motivasjon for å lese og lære av tekst vokser ut av det tidlige affektive samspillet med omsorgspersoner. La oss se nærmere på noen slike studier.

### *Sammenhenger mellom affektiv kvalitet i barnets samhandling med andre og språklig læring*

Barns språklige og kognitive utvikling i barnehagen er farget av den emosjonelle kvaliteten av barnets relasjon til voksne i barnehagen. Dette er en av konklusjonene i Bowman

et al.'s (2001) gjennomgang av kjennetegn ved kvalitet i barnehagen. Barn trenger responsive voksne som oppmuntrer deres interesse for å lære og som gir oppmerksomhet til hvordan det enkelte barn lærer. Selv om de fleste studier av voksen-barn tilknytning har omfattet foreldrene, vet vi at kvaliteten på barns tilknytning til voksne i barnehagen også er viktig for deres utvikling på både kort og lang sikt. Barn som opplever trygge relasjoner til voksne i barnehagen, ser ut til å være mer i stand til å utnytte de læringsmuligheter de finner der (Howes & Smith, 1995), danne positive relasjoner til andre barn (Howes, Matheson & Hamilton, 1994) og er bedre forberedt til skolen (Pianta & Steinberg, 1992). NICHD Early Child care Research Network (1996) fant at kvaliteten på voksnes relasjoner til små barn i barnehage var positivt relatert til barnets språkutvikling fram mot 3 års alder.

Flere studier har sett på i hvilken grad førskolebarns affektive relasjoner til voksne de leser bøker sammen med har innvirkning på barnets språkutvikling. De fleste studiene har observert barnet i samhandling med foreldrene, men det er ikke grunn til å tro at læring i barnehagen i mindre grad er influert av relasjonskvaliteten. Flere studier tyder på at den affektive kvalitet barn erfarer når de leser bøker sammen med sine foreldre i barnehagealder predikerer barnets senere lesemotivasjon. Sénéchal og Lefevre (2002) fant at foreldrenes involvering når de leste bøker sammen med sine førskolebarn forklarte ulike aspekter ved barnas leseferdigheter i småskolen. Foreldrene som ofte leste for sine barn hadde barn med et bedre utviklet vokabular og bedre lytteforståelse når de ble lest for og disse ferdighetene var igjen relatert til barnets lesing i 3. klasse. Foreldre som var mer opptatt av å lære sine barn bokstaver når de satt sammen om en tekst, hadde barn som dokumenterte bedre ordavkodingsferdigheter. Disse barna hadde også bedre leseferdigheter i slutten av 1. klasse. De forskjellige veiene fram til leseforståelse har røtter i ulike aspekter av barns tidlige erfaringer sammen med voksne. Det barn og foreldre sammen rettet oppmerksomheten mot når de leste, resulterte i ulike typer kompetanse hos barna. En forklaring kan være at barn lettere lærte det voksne og barn sammen rettet affektiv oppmerksomhet mot.

Sonnenschein og Munsterman (2002) fant i en studie av foreldrelesing med fem år gamle barn at den affektive kvaliteten på lesingen med barnet var det som best predikerte barnets motivasjon for å lese. Barns eksponering for bøker og tekst sammen med voksne viser relasjoner til deres språklæring, men de affektive relasjonene lesingen skjer innefor virker inn på om barnet *ønsker* å lese.

Bus (2001) har i en serie av artikler diskutert betydningen av den emosjonelle relasjonen barn har til personer de leser sammen med. Den språklige og kognitive læring som finner sted når små barn samhandler med voksne over tekst er rammet inn av den

relasjonskontekst læringen skjer innenfor. Barn med en trygg tilknytning viste større grad av glede og engasjement under lesingen enn barn med utrygg tilknytning. Bus konkluderer med at studiene 'illustrate how the emotional relationship between parent and child can embrace or inhibit interactive routines that offer literacy learning opportunities' (s. 51).

'Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren' slår fast at 'ikke bare språklige og intellektuelle sider skal få oppmerksomhet, men også barnets kropp, følelser og sosiale relasjoner' (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 24). Det er solid grunnlag for å hevde at optimal språklig læring hos barn i førskolealder finner sted innenfor rammen av trygge relasjoner kjennetegnet av tilknytning og varme (se også Bowman et al., 2001, for oversikt over foreliggende forskning).

### *Hvordan framtrer sammenhengene mellom fonologisk bevissthet og lesing og mellom vokabular og lesing for tospråklige barn?*

Studiene som er referert ovenfor har overveiende tatt utgangspunkt i barn som lærer å lese på sitt morsmål. En rekke barn i norske barnehager har et annet talespråk enn norsk hjemme og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Mange av disse barna skal også lære å lese på norsk som andrespråk, mens andre barn, avhengig av prioriteringer og muligheter på den enkelte skole, får tilbud om begynnende leseopplæring på førstespråket.

Det finnes mange former for tospråklighet (for en oversikt se Tabors & Snow, 2001). Her skal vi ta utgangspunkt i barn som blir tospråklige fordi de bruker ett språk hjemme og et annet i barnehagen. Vi vet at barn som skal lære å lese på et språk de ikke mestrer, har økt risiko for å utvikle lesevansker (Snow et al., 1998). Det dreier seg ikke om at barn ikke *kan* lære å lese på et språk de kjenner dårlig (noe mange barn gjør rundt om i verden), men om en økt risiko for noen barn. Dersom barn skal bli flytende lesere på norsk (eller andre skriftspråk som er bygget opp etter det alfabetiske prinsipp), må de ha grep på fonemiske distinksjoner som blir grafisk representert i det språket de skal lese. Skal de forstå at lesing er å konstruere mening i forhold til tekst, er det å lese på et språk de ennå ikke mestrer forbundet med økt risiko. Barna står overfor en dobbel utfordring: i tillegg til å lære et nytt språk skal de også lære den skriftlige versjonen av dette språket. Av den grunn kom en bredt sammensatt amerikansk ekspertkomité med følgende enstemmige anbefaling (Snow et al., 1998):

- 1) Dersom minoritetsspråklige barn ikke snakker majoritetsspråket, men snakker et språk det er utarbeidet opplæringsmateriale i og det finnes lokalt tilgjengelige lærere som snakker barnets språk, bør barna lære å lese på sitt førstespråk. Samtidig må de få

opplæring i majoritetsspråket som talespråk og gradvis få støtte til å utvide sine leseferdigheter til majoritetsspråket.

- 2) Minoritetsspråklige barn som ikke snakker majoritetsspråket, og som av ulike grunner ikke kan få leseopplæring i sitt førstespråk, bør få støtte til først å utvikle majoritetsspråket som talespråk. Systematisk leseopplæring på majoritetsspråket bør først tilbys når barnet har nådd et visst nivå av kompetanse i dette språket.

Selv om konklusjonen er tydelig, etterlater den mange spørsmål om hvordan og når andrespråklesing skal introduseres. La oss tenke oss at barnet mottar leseopplæring på førstespråket - hvor tidlig kan andrespråklesing introduseres med liten risiko? Hvor mye ferdighet kreves på et språk før leseopplæring kan gis trygt på det språket? Hvor lang periode kan en sette av til å lære barnet opplæringspråket som talespråk før skriftspråket innføres – uten at den forsinkede skriftspråkopplæring i seg selv er uheldig for barnet? Slike spørsmål har vi foreløpig et svakt forskningsmessig grunnlag for å svare på.

Den amerikanske komitéens anbefalinger er blant annet basert på studier av sammenhenger mellom fonologisk bevissthet og lesing og mellom vokabular og lesing for tospråklige barn. La oss se nærmere på noen studier:

Når det gjelder fonologisk bevissthet og avkoding, er det flere studier som peker på at tospråklige barn har en bedre utviklet fonologisk bevissthet i førskolealder enn barn som eksponeres for ett språk (Bialystok Luk & Kwan, 2005; Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999). En forklaring på dette kan være at barn som hører og lærer to språk oppmuntres til å rette oppmerksomheten mot forskjeller og likheter i lydsystemene i de to språkene og til å utvikle og nyansere sine hypoteser om forholdet mellom språkets fonologi og språkets mening sammenlignet med barn som lærer ett språk.

Bialystok har i mange år forsket på tospråklige barns fonologiske bevissthet. I en fersk studie (Bialystok et al., 2005) ble fire grupper begynnerlesere sammenlignet. Barna i tre av gruppene var tospråklige og disse gruppene representerte ulike kombinasjoner av språk og skriftsystem, mens barna i den fjerde gruppen var enspråklige (engelsk). Resultatene viste en generell lesefordel for de tospråklige barna som lærte to alfabetiske eller stavelsesbaserte skriftsystem. Barna overførte strategier for avkoding bygget opp i det ene språket til det andre. Noen skriftspråk, som kinesisk, er ikke alfabetisk eller stavelsesbasert, men har morfemer som den grunnleggende språklige enhet og disse assosieres med skriftlige symboler som indikerer både semantiske og fonologiske egenskaper. Bialystock et al. påpeker at disse relasjonene krevde andre ferdigheter fra barnas side og gjorde det mindre lett å overføre avkoding fra et språk til et annet. I hvilken grad tospråklighet fremmet begynnerlesing, og



ikke bare fonologisk bevissthet, så ut til å avhenge av relasjonen mellom språkssystemene og skriftsystemene.

I norsk sammenheng har Hvenekilde (1998) rettet oppmerksomheten mot hvordan kjennetegn ved førstespråket og forhold mellom tale og skrift på førstespråket kan virke inn på å lære å lese norsk som andrespråk. Hun viste at tyrkiske og vietnamesiske elever så ut til å anvende ulike strategier når de leste norsk, og reiste spørsmål om innflytelsen fra førstespråket. Tyrkisk har tettere forbindelser mellom talespråk og skriftspråk enn vietnamesisk. En lesestrategi som går ut på å identifisere grafemer og fonemer og trekke dem sammen er derfor mer nærliggende for elever med tyrkisk som førstespråk. Hvenekilde viste at de vietnamesiske elevene så ut til å anvende en annen lesestrategi enn de tyrkiske (mindre fokus på avkoding og sammentrekning), men antyder at denne strategien kanskje likevel i lengden gjorde dem til raskere lesere.

I konklusjon så langt kan vi slå fast at tospråklighet verken som talespråk eller skriftspråk er en enkel dimensjon med en enkel effekt på læring. Flere undersøkelser antyder at tospråklige barn har en bedre utviklet fonologisk bevissthet, men at forholdet mellom barnets første og andrespråk som skriftspråk vil virke inn på leseutviklingen. Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli og Wolf (2004) gjennomførte en studie av tospråklige barn som lærte spansk og engelsk og konkluderte med at dersom fonologisk bevissthet ble stimulert på ett av språkene, overførte barnet ferdigheten til det andre språket. En kjent studie av Collier og Thomas (1989) fant at barn som hadde 2 eller 3 års skole i hjemlandet før de immigrerte til i USA greide seg bedre på skolen enn barn som immigrerte til USA rett før de begynte på skolen. Forklaringen kan være at den første gruppen barn hadde lært avkoding på sitt morsmål før de skulle lære å lese på engelsk.

Et annet hovedfunn gjelder sammenhenger mellom tospråklig vokabular og lesing. Minoritetsspråklige barn har vanligvis et mindre vokabular på opplæringspråket enn enspråklige barn (Bialystok et al., 2005; Carlisle et al., 1999; Verhoeven, 2000). Det ser ut til at vokabularkunnskap er særlig utslagsgivende for om andrespråkbrukere blir sterke eller svake lesere (Droop & Verhoeven, 2003; Proctor et al., 2005). Flere studier tyder på at barn overfører avkodingsferdigheter fra det ene språket til det andre, men at de i mindre grad overfører vokabularkunnskap fra det ene språket til det andre (e.g. Aarts & Verhoeven, 1999; Carlisle et al. 1999; Geva & Verhoeven, 2000). I hvilken grad barn kan nyttiggjøre seg sin førstespråkkompetanse når de skal lese på andrespråket, vil avhenge av forholdet mellom de to språkene (for eksempel hvor nærliggende det er å bruke kunnskap om ordmening i førstespråket for å gjette ordmening i andrespråket) og i hvilken grad barnet får støtte til å

oppdage likheter og forskjeller mellom språkene (Garcia, 2003). Studier av litt eldre andrespråklesere (4. og 5. klasse) tyder også på at *kvaliteten* av ordkunnskap er viktig; det ser ut til å være få sammenhenger mellom vokabularbredden i barns språk (hvor mange ord på hvert språk barnet har omtrentlig forståelse av), mens det ser ut til å være flere sammenhenger mellom språkene når det gjelder vokabulardybde (presis og nyansert ordkunnskap). De strategiene som ser ut til å hjelpe barn til å utvikle orddybde på et språk, ser ut til å kunne overføres til det andre språket og understøtte utvikling av orddybde også der – forutsatt at barnet har en viss vokabularbredde på begge språk (Carlo et al., 2004).

Fordi vi vet at barns språklige kunnskap omkring skolestart ser ut til å ha innvirkning på hva slags læringsforløp barn gjennomløper (og med det forbeholdet at ikke alle individuelle utviklingsforløp følger slike gruppetendenser), blir det å utvikle et godt talespråk på norsk svært viktig for minoritetsspråklige barn som skal lære å lese på norsk. For barn som skal lære norsk i barnehagen er kvaliteten på språkmiljøet avgjørende. En norsk studie (Aukrust, under vurdering) undersøkte sammenhenger mellom det talespråket minoritetsspråklige barn i norske barnehager hørte og barnas språklige utvikling. Undersøkelsen så på kjennetegn ved språket barna hørte i samlingsstunden og barnas samtidige og senere språklige utvikling. Nærmere bestemt ble det undersøkt om omfanget av tale barnet hørte (hvor mange ord) og omfanget av forklaringer (kognitivt utvidende samtaler) barnet overhørte eller selv deltok i viste relasjoner til barnets vokabularutvikling på norsk. Studien konkluderte med at det talespråket barna hørte i barnehagen når de var 4 og 5 år gamle viste relasjoner til barnets vokabular i 1. klasse. Barna profiterte på å høre mange ulike ord og på å høre ord brukt innenfor kognitivt utvidende samtaler. Kvaliteter ved språkmiljøet barn erfarte både når de var 4 og 5 år gamle forklarte noe av variasjonen i vokabular i 1. klasse. Det samtidige språkmiljøet i 1. klasse viste også relasjoner til barnets vokabular, men disse sammenhengene var mindre sterke. Resultatene peker mot at talespråklæring (særlig vokabular) er en langsom og krevende prosess for barn, og at kvaliteten ved språkmiljøet er avgjørende. Spørsmålet om *varighet* av språkstimulering er lite utforsket, men en studie av McLaughlin et al. (2005) fant samme resultat: det var først etter flere år at intervensjon (stimulering av vokabular) så ut til å få varig betydning for en gruppe minoritetsspråklige barna. Andrespråkbrukeren skal fungere sammen med førstespråkbrukere som starter mange hestehoder foran og fortløpende plukker opp flere nye ord fordi de er eksponert for dem i flere sammenhenger både innenfor og utenfor barnehagen/skolen. Selv om mange tror at små barn lærer et nytt talespråk raskt, vet vi i dag at dette er en prosess som tar lang tid også for yngre barn. Kvaliteten på den opplæringen barnet får (rikt vokabular, delta i kognitivt utvidende

samtaler) er avgjørende for å lære andrespråket på en slik måte at det kan støtte barnet som mer avansert leser senere.

Det er mange likhetstrekk mellom første- og andrespråklesere. Også andrespråkllesing kan sees i lys av de faktorene som ble trukket opp i kapittel 2: kjennetegn ved leseren (sosial bakgrunn, interesser, kunnskap), aktiviteten (muligheter for å bruke sin kunnskap om ordmening, bakgrunnskunnskap, kodeblandingsstrategier), teksten (i hvilken grad leseren møter tekster som inviterer til bruk av bakgrunnskunnskap, vekker interesse) og den institusjonelle og større sosiokulturelle kontekst leseren befinner seg innenfor. Vi vet for eksempel at dyktige tospråklige lesere fleksibelt bruker kodeblandingsstrategier når de leser (Garcia, 2003), men at opplæringsmiljøer varierer mht i hvilken grad de inviterer og anerkjenner slike strategier (for diskusjon, se Jørgensen & Kristjánsdóttir, 1998).

Andrespråklesere møter større utfordringer enn førstespråklesere når det gjelder å danne seg en oppfatning av tekstens meningsinnhold og anvende bakgrunnskunnskap for å forstå teksten. Det er også vanskeligere å motivere et barn til å lære avkoding på et språk barnet forstår dårlig. Enda mer alvorlig for lesing på lang sikt er det at svak språkforståelse på andrespråket hindrer barnet i å utvikle seg til en strategisk og kritisk leser som bruker et variert språklig repertoar for å identifisere tekstens mening og bruke det for å tilegne seg kunnskap ('lese for å lære'). Det er av den grunn den amerikanske ekspertkomitéen anbefalte at barn lærer å lese på sitt førstespråk, alternativt lærer andrespråket som talespråk *før* det lærer andrespråket som skriftspråk. Mange barn er i stand til å lære å lese - og etter hvert også lese for å lære - under mindre gunstige betingelser, men denne anbefalingen er rettet mot å redusere risiko for barn som er sårbare.

### *Oppsummering – Hvilke språklige ferdigheter i førskolealder understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn?*

Sammenfattende kan vi slå fast at fonologisk bevissthet er viktig for begynnerlesing, men at fonologisk bevissthet ikke ser ut til å predikere unik variasjon i leseforståelse hos eldre barn og voksne når ordavkodingen er automatisert.

Barns talespråk i førskolealder viser flere relasjoner til moden leseforståelse. Det mest robuste funnet gjelder sammenhenger mellom et rikt vokabular ved overgangen fra barnehage til skole og senere leseforståelse. Selv om sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse er etablert i flere studier, er det særlig to longitudinelle studier (Cunningham & Stanovich, 1997; Dickinson & Tabors, 2001; Snow et al., 2005) som på overbevisende måter har dokumentert disse sammenhengene. Barns vokabular i barnehagealder ser ut til å fremmes når

1) barnet hører et rikt vokabular, og 2) inviteres til å delta i kognitivt utvidende samtaler om tema som interesserer barnet og som tilbyr barnet ulike former for fortolkningsstøtte når det gjelder ukjente ord. Slike språklige erfaringer ser ut til å utvikle de sidene ved barnets talespråk som er viktige for tekstforståelse på senere utviklingstrinn for både første- og andrespråkbrukere.

Barns vokabular viser en overraskende grad av relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. Det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, enten hjemme eller i barnehagen, vil påbegynne læringsforløp som understøtter senere læring ('sleeper effect' av vokabular i barnehagealder). Barn som vokste opp i hjem med få språklige ressurser, men mottok et godt barnehagetilbud så ut til å dra særskilt nytte av barnehagen. Tabors et al. (2001) sammenfatter resultater fra the Home-School study på følgende måte:

'Our results demonstrate that children do begin literacy with language and that enhancing their language development by providing them with rich and engaging language environments during the first 5 years of life is the best way to ensure their success as readers.' (s. 334).

Det siste kapitlet skal sammenfatte hovedkonklusjonene i foreliggende kunnskapsoversikt og bruke disse som utgangspunkt for å identifisere kunnskapsbehov.

## Kapittel 4. Konklusjoner og forskningsbehov

### *Språk og livslang læring: hovedfunn og metodiske vurderinger*

Innledningsvis i rapporten ble spørsmål om sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og livslang læring avgrenset til å gjelde de sammenhenger vi har mest kunnskap om per i dag: barns tidlige språk og deres forutsetninger for å lese og lære av tekster på høyere klassetrinn. I denne rapporten har vi sett at *kvaliteten av de språklige erfaringer barn får i førskolealder peker fram mot og bidrar til tekstforståelse på høyere klassetrinn*. Sammenhengene mellom tidlige og sene språklige ferdigheter hos barn og unge er stort sett etablert gjennom ulike former for korrelasjons- og regresjonsanalyser. I det sistnevnte tilfellet kontrolleres det for effekten av faktorer som et forventet å virke inn på relasjonen mellom to variabler. Høy korrelasjon betyr ikke at det ene fenomenet kan betraktes som en forløper for det andre eller at det er en direkte forbindelse mellom fenomenene (se diskusjoner i foregående kapitler). Metodiske innvendinger til tross, det forholdet at en rekke resultater peker i samme retning gir grunnlag for å konkludere med at det foreligger sammenhenger mellom kvaliteten av det språklige miljøet barn tilbys i førskolealder og senere tekstforståelse. Barn som får optimale muligheter til å utvikle fonologisk bevissthet (bevissthet om det språklige lydsystemet) og talespråket (forståelse av språklig mening) før skolestart, er best rustet til å utvikle seg til dyktige tekstbrukere, til å bli lesere som bruker spesifikke og adekvate lesestrategier i forhold til ulike typer tekster og til å kunne bruke tekstene til å tilegne seg kunnskap. Leseforståelse er bestemt av gjensidige og komplekse relasjoner mellom leseren, aktiviteten, teksten og den større sosiokulturelle kontekst lesingen finner sted innenfor (Snow & Sweet, 2003). Med økende alder virker i tillegg ikke-språklige faktorer, som den enkeltes motivasjon for å lese, sterkere inn på sammenhenger mellom tidlige språkferdigheter og senere tekstbasert læring.

Et overraskende funn knytter seg til *graden av stabilitet i barns språklige ferdigheter gjennom skolealderen*. Barns vokabular viser relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. Det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, vil påbegynne læringsforløp som understøtter senere læring. Bare to av de presenterte undersøkelsene fulgte informantene fra skolestart til utløpet av skolegangen (Cunningham & Stanovich, 1997; Snow et al., 2005). Begge er korrelasjonsstudier, og begge er basert på et lite utvalg barn. Det

foreligger imidlertid flere studier som har fulgt barn over et kortere tidsspenn (fra sen barnehagealder og til 3. eller 4. klasse), og disse rapporterer på samme grad av stabilitet. Et oppmuntrende trekk er at barnehager som tilbyr et godt språkmiljø, ser ut til å kunne snu læringsforløp slik at barn starter sin skolegang med andre forutsetninger enn de ellers ville gjort. Forskergruppene bak de to mest omfattende longitudinelle studiene advarer begge mot en vente-og-se holdning overfor barn med et svakt utviklet språk. De påpeker begge betydningen av at barn får tilstrekkelig læringsstøtte til å påbegynne læringsforløp som gjør at de kan profitere på Matteus-effekten (se foran) i stedet for å rammes av den.

Tidlig språkstimulering handler dermed om å gi barn forutsetninger for å lære å lære. Dette var også konklusjonen i den meget omfattende studien av sammenhenger mellom barnehageerfaringer og de tidlige skoleårene, gjennomført av NICHD Early Child Care Research Network, som konkluderte med at 'Language provides more than a foundation for reading per se. It offers a foundation for learning to learn' (NICHD, 2005a, s. 440). Ferske styringsdokumenter uttrykker tilsvarende synspunkter, men på et mer allment grunnlag. Stortingsmeldingen 'Kultur for læring' understreker at 'god stimulering i tidlig oppvekst er viktig for læringen senere i livet' (2004, s. 103), og lov om barnehager slår fast at 'barnehager anses som samfunnets første bidrag til å støtte livslang læring' (Barne- og familiedepartementet, 2005b). En fersk OECD rapport (Mortimore et al., 2005) anbefaler at det barnehagepedagogiske tilbudet i Norge prioriteres ut fra hensynet om lik rett til utdanning. Vi har i denne rapporten sett at empirisk forskning gir støtte til vektleggingen av den tidlige barndoms betydning når det gjelder sammenhenger mellom tidlig språk og senere leseforståelse.

Språklig læring er vevet inn i kognitiv, sosial og emosjonell læring hos små barn. Motivasjonen til å bli språk- og tekstbruker forutsetter at barnet får språklige og tekstlige erfaringer i relasjoner preget av varme og omsorg. I den relativt ferske kunnskapsoversikten som evaluerte kjennetegn ved barnehagekvalitet (gjennomført av den bredt sammensatte Committee on early Childhood Pedagogy), konkluderes det med at språklæring bør være sentralt i ethvert barnehagepedagogisk program av flere grunner: små barn har et stort potensial for språklæring, språklæring er innvevd i andre sentrale utviklingsoppgaver og gir kompetanse som peker framover:

'Language development should be a key feature of all early childhood programs both because the preschool years hold enormous potential for language development and because language, cognitive development, and social development are integrated in complex ways and are critical for survival in society' (Bowman et al., 2001, s. 170).

### *Utvalg- og gyldighetsproblemer*

Flere av de mest sentrale studiene ovenfor er gjennomført med barn som levde i pressede livssituasjoner, for eksempel i lavinntektsfamilier slik barna i Harvard's Home-School Study gjorde (se også drøfting av utvalgsproblemer i Kapittel 1). Dette gjelder imidlertid ikke alle studiene. Cunningham og Stanovich rapporterer ikke på utvalgets sosiale bakgrunn og har derfor trolig ikke rekruttert fra et bestemt sosialt lag. Er det slik at sammenhenger mellom talespråk (særlig vokabular) og senere tekstforståelse er tydeligere for barn fra noen demografiske grupper enn for andre? Noen studier har antydnet dette (e.g. Droop & Verhoeven, 2003; NICHD, 2005a). Generelle effektstudier har funnet at barn som lever i pressede livssituasjoner tydeligere profiterer på opphold i barnehage, e.g. Hubbs-Tait et al. (2002) som fant at sammenhenger mellom barnehagedeltakelse og barnas vokabularutvikling var moderert av familierisiko (e.g. fattigdom, depresjon hos mor etc) slik at barn fra høyrisikofamilier profiterte mer. I en studie gjennomført i Tyskland fant Spiess, Büchel og Wagner (2003) sammenhenger mellom barnehage tilbud og skoleprestasjoner på 7. trinn for immigrantbarn, men ikke for andre barn. Ritblatt et al. (2001) observerte at barnehage tilbud over minst to år hadde en gunstig effekt på språklig utvikling hos barn fra lavinntektsfamilier. De observerte at familiene gjennom langtidskontakt med barnehagen forandret sitt fritidsmønster. Foreldrene gjorde flere aktiviteter sammen med barna og leste mer for dem. Studien viser dermed at barnehager også kan ha en indirekte betydning for barns språklige utvikling gjennom endringer i språkbruksmønstre i barnets familie, og den viser hvor komplisert det er å identifisere noe som en effekt av noe annet. Foreløpig har vi ikke nok kunnskap til å vite om funnene som gjelder sammenhenger mellom tidlig talespråk og senere tekstforståelse først og fremst gjelder for noen grupper av barn eller mer allment og uavhengig av om barnet i førskolealder har et godt eller lite utviklet talespråk. Home-School studien pekte på at det var avgjørende for barns språklige utvikling å erfare minst ett godt språkmiljø, enten barnet fant dette hjemme eller i barnehagen. Det er solid dokumentasjon for å hevde at barn som får lite språklig stimulering hjemme profiterer på barnehage tilbud (e.g. Bowman et al., 2001).

### *Hvilke spesifikke aspekter ved barns språk i førskolealder er sentrale i et langsiktig læringsperspektiv?*

Fonologisk bevissthet ser ut til å være særlig viktig for den første leselæringen, mens talespråklige kvaliteter predikerer mer av den senere variasjonen i tekstprosessering. Studiene

trekker ulike konklusjoner i spørsmålet om fonologisk bevissthet og talespråk er relatert til hverandre på høyere klassetrinn, men i barnehagealderen ser det ut til at disse settene av ferdigheter er relatert. Dette forholdet har pedagogiske implikasjoner fordi det antyder at optimal stimulering av barns språk dreier seg om å utvikle *bredden i språklig kompetanse*. Det dreier seg både om å understøtte barnets utvikling av språklig bevissthet (rette oppmerksomhet mot språkets lydstruktur) og barnets vokabular, bakgrunnskunnskap, genre- og diskursive kunnskap. Internasjonal litteratur advarer mot drill av språklige enkeltferdigheter (se for eksempel NICHHD, 2005a; Storch & Whitehurst, 2002). Dickinson og McCabe uttrykker at

'We suggest that this perspective on development has implications for interventions because, if literacy-related skills emerge as interrelated systems, then optimal interventions will be those that bolster all relevant abilities rather than focusing only on a single skill area.' (2001, s. 186).

I denne rapporten har vi sett at 1) fonologisk bevissthet, 2) vokabular og bakgrunnskunnskap, 3) deltakelse i kognitivt utvidende samtaler ('extended discourse') og 4) erfaring med ulike typer tekst og bøker i barnehagealderen peker fram mot senere kompetanse i å 'lese for å lære'. En og samme erfaring i barnehagen kan bidra til utvikling av ulike ferdigheter. Eksempelvis: å lese bøker med barn kan gi grunnlag for utvidende samtaler om temaer i teksten, kan bidra til at samhandlingen mellom voksne og barn medieres gjennom bruk av nye ord ingen av dem ville ha som del av sitt spontane repertoar, teksten kan gi fortolkningsstøtte for nye ord og kan være et utgangspunkt for å stimulere fonologiske bevissthet. Det ser blant annet ut til at boklesingsstrategier med småbarn som fremmer samtale over teksten og inviterer barnets innspill og spørsmål til teksten, fremmer barnets vokabularutvikling (Hargrave & Sénéchal, 2000). Det ser også ut til at erfaring med tekstmangfold i førskolealder (e.g. informative tekster, narrative tekster) bidrar til bredde i barns vokabular og i bruk av bakgrunnskunnskap som forståelsesstrategi (Duke & Kayes, 1998; Griffin et al., 2004).

Andrespråkbrukere ser ut til å profitere på den samme form for opplæring som førstespråklesere; oppøving i fonologisk bevissthet, eksponering for et rikt vokabular innenfor rammen av fortolkningsstøtte, mulighet for å benytte forståelsesstrategier som forutsetter bruk av bakgrunnskunnskap, deltakelse i kognitivt utvidende samtaler og erfaring med tekst og bøker. Barnehagemiljøer som anerkjenner barns tospråklighet kan bidra til å understøtte senere leseforståelse (for eksempel ved aksept for at gode språkbrukere er fleksible kodebyttere, tilbud om tekster barnet kan kjenne seg igjen i og som inviterer til bruk av bakgrunnskunnskap som forståelsesstrategi) (for diskusjon, se Garcia, 2003). Barn kan bli



kompetente andrespråkbrukere gjennom mange ulike typer opplæringsprogrammer. Noen av disse innebærer at barnet også blir en dyktig språk- og tekstbruker på sitt førstespråk. Vi vet at barn profiterer på å få den første leseopplæring på et språk de kjenner godt fordi det understøtter barnets bruk av forståelsesstrategier i forhold til teksten. Uansett opplæringsform er det viktig at pedagogen i barnehagen kjenner barnets språkhistorie og språksituasjon. Tospråklige barn som skal lære å lese, enten på det ene eller begge språk, vil bringe ferdigheter og oppfatninger om språk med seg. Pedagogen må vite hvilke ferdigheter og oppfatninger det dreier seg om slik at hun kan bygge på dem for å skape en best mulig læringssituasjon for det enkelte barn (Snow et al., 1998).

### *Forskningsbehov*

#### *Forskning på sammenhenger mellom språklige ferdigheter og 'å lese for å lære'*

Språkopplæring i barnehagen som skal kvalifisere barn for læring på sikt og gi dem evne til å bli modne tekstbrukere, må ha blick for komplekse og gjensidige relasjoner mellom lesere, tekster, målrettede aktiviteter og kulturelle og institusjonelle kontekster. Gitt det vi i dag vet om forskjeller mellom demografiske grupper, forskjeller mellom barn som tilhører samme demografiske gruppe og forskjeller i det enkelte barn når det gjelder preferanser, styrker og vansker, trenger vi mer kunnskap om hvilke språklige erfaringer og ferdigheter som fremmer læring for hvilke barn under hvilke vilkår. Her skal det bare antydes noen problemstillinger vi trenger mer kunnskap om:

- Hva kjennetegner forholdet mellom talespråk og lesing for ulike grupper minoritetsspråklige barn i Norge?
- Hva kjennetegner forholdet mellom lesing på første- og andrespråket for ulike grupper minoritetsspråklige barn?
- Vi vet at gutter er svakere lesere enn jenter ved 15 års alder i Norge (Kjærnsli et al., 2004). Kan forskjellene delvis forklares med utgangspunkt i gutters og jenters språklige og tekstlige erfaringer, for eksempel hva slags samtaler de inviteres til å delta i og hva slags tekstrepertoar de får erfaring med slik en studie av Tenenbaum et al., (2005) kan antyde, eller har forskjellen å gjøre med motivasjon og kjønnede livsprosjekter i ungdomsalderen uten at disse i seg selv er av språklig art?
- Noen studier antyder at tidlige språklige ferdigheter kvalifiserer barn for kunnskapstilegnelse og problemløsning på områder vi vanligvis ikke tenker på

som språklige. NICHD rapporten reiser spørsmålet om sammenhenger mellom språk og matematisk tenkning i tidlig barnealder: 'even if there is no direct connection between mathematical concept learning and language, some posit that expressive language and metalinguistic competence might play a role in early mathematical thinking (NICHD, 2005, s. 440). Hva er forholdet mellom talespråk og fagspesifikk læring på skolen?

#### *Forskning på språk og motivasjon i et livsløpsperspektiv*

Når barn beveger seg over i skolens ungdomstrinn og videregående skole blir forbindelsen mellom leseforståelse og skolefaglige prestasjoner svakere. Lesing blir ikke den eneste kvalifikasjon for å greie seg på skolen: grad av motivasjon for å lese og lære blir viktig. I en nylig publisert rapport om minoritets elever kommenterer Støren (2005) at minoritets elevene strekker seg langt for å fullføre videregående skole, og at lav sosioøkonomisk status hos foreldrene ikke ser ut til å redusere skoleprestasjoner i samme grad som for majoritets elevene. Innsats, engasjement og motivasjon ser ut til å kunne bidra til 'en fremtidig suksesshistorie'.

Vi trenger mer kunnskap om...

- Hva kjennetegner forholdet mellom språklige ferdigheter, motivasjon og tekstbasert læring for majoritets- og minoritets elever?
- ... og for jenter og gutter?

#### *Forskning på lærerutdanning og profesjonsutvikling*

Internasjonale evalueringer viser at det har blitt rettet lite direkte oppmerksomhet mot å hjelpe lærere til å utvikle de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å fremme språkutvikling og leseforståelse, sikre faglæring gjennom lesing og møte de forskjellige elevene utviser når det gjelder språklige ferdigheter og leseforståelse (se foran). Det er ikke grunn til å forvente at situasjonen er annerledes i Norge. Vi har behov for mer kunnskap om

- Hvilket kunnskapsgrunnlag trenger lærere når det gjelder språkutvikling og når det gjelder sosiolingvistiske og kulturelle betingelser som virker inn på språkutvikling og senere leseforståelse?
- Hvilke kritiske komponenter i profesjonsutdanning kvalifiserer lærere for å skape gode språkmiljøer i barnehagen for ulike grupper av barn?
- Hvilke kritiske komponenter i veiledning av lærere fører til vedvarende forandringer i praksis?

## Litteratur

- Aarts, R. & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377-393.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, 259-289.
- Aronsson, K. & Sandin, B. (1996). The sun match boy and plant metaphors: A Swedish image of a 20<sup>th</sup> Century Childhood. I C.P. Hwang, M. E. Lamb & I. E. Sigel (Red.), *Images of childhood*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- August, D. & Hakuta, K. (1998). *Educating language-minority children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Aukrust, V. G. (2001). Talk-focused talk in preschools – culturally formed socialization for talk? *First Language*, 21, 57-82.
- Aukrust, V. G. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6, 393-412.
- Aukrust, V.G.(under vurdering). *Young children acquiring second language vocabulary in preschool group time: does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?*
- Aukrust, V. G. & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27, 221-246.
- Aukrust, V.G., Edwards, C.P., Kumru, L., Knoche, L. & Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 481-494.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2005). *Talking about ethnic and linguistic diversity in preschool classrooms*. Paper presentert på konferansen 'Childhoods 2005. Children and youth in emerging and transforming societies'. Oslo: Universitetet i Oslo
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4, 83-91.
- Barne- og familiedepartementet (2005a). *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren.
- Barne- og familiedepartementet (2005b). Om lov om barnehager. Ot.prp.nr.72.

- Beals, D. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. I D.K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Bezemer, J., Kroon, S., Pastoor, L., Ryen, E. og Wold, A.H. (2004). *Language teaching and learning in a multicultural context. Case studies from primary education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus Press.
- Bialystock, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bornstein, M.H., Haynes, M.O., & Painter, K.M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-393.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers. Committee on Early Childhood Pedagogy*. Washington, DC: National Academy Press.
- Broberg, A.G., Wessel, H., Lamb, M.E., & Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. I L. Verhoeven & C. E. Snow (Red.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J.F., Beeman, M., Davis, L.H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.
- Carlo, M.S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C.E., Dressler, C. & Lippman, D.N. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39, 188-206.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Study of Reading*, 3, 331-361.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heineman: Portsmouth, NH
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Jour. of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.

- Craig, H.K., Connor, C. M. & Washington, J. A. (2003). Early positive predictors of later reading comprehension for African American students: A preliminary investigation. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 14*, 31-43.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck & S.A. Stahl (Eds.), *On reading books to children. Parents and teachers*. Mahwah: Lawrence.
- Dickinson, D. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 186-202
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001) (Red.). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school aged children. *Journal of Educational psychology, 95*, 465-481.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N. & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics, 25*, 323-347.
- Duke, N. K., & Kays, J. (1998). 'Can I say 'Once upon a time'?: Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 295-318.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly 38*, 78-103.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing, 14*, 487-513.
- Garcia, G. E. (2000). Bilingual children's reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah: Erlbaum.
- Garcia, G. E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. I A.P. Sweet & C.E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Georgakopoulou, A. (2002). Greek children and familiar narratives in family contexts: En route to cultural performance. I S. Blum-Kulka & C.E. Snow (Red.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Geva, E. & Verhoeven, L. (2000). Introduction: The development of second language reading in primary children – research issues and trends. *Scientific Studies of reading*, 4, 261-266.
- Graesser, A., McNamara, D. & Louwrese, M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? I Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Red). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24, 123-147.
- Hagtvet, B. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hagtvet, B. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday life of young American children*. Baltimore: Brooks.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities. I A. McCabe & C. Peterson (Red.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-78.
- Howes, C., Matheson, C. & Hamilton, C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C. & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hubbs-Tait, L., Culp, A., Huey, E., Culp, R., Starost, H., & Hare, C. (2002). Relation of Head Start attendance to children's cognitive and social outcomes: moderation by family risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 539-558.
- Hvenekilde, A. (1998). Literacy training for linguistic minorities in Norway. I A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Red.), *Literacy development in a multilingual context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian Minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307-318.
- Jiménez, R.T., García, G. & Pearson, P. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. *Reading research Quarterly*, 31, 90-112.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-47.
- Jørgensen, J. N., & Kristjánsdóttir, B.S. (1998). Acquisition of literacy in multilingual contexts in Danish Schools. I A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Red.), *Literacy development in a multilingual context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A.(2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koole, T. (2003). The interactive construction of heterogeneity in the classroom. *Linguistics and Education*, 14, 3-26.
- Krange, O. & Bakken, A. (1998). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39: 381-410.
- Leseman, P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of multilingual and multicultural development*, 21, 93-112.
- LeVine, R. A., LeVine, S.E., Richman, A., Uribe, F.M.T., Correa, C.S., & Miller, P. M. (2003). Women's schooling and child care in the demographic transition: A Mexican case study. I R. Levine (Red.), *Childhood socialization*. Hong Kong: The university of Hong Kong comparative education research centre.
- Lidén, H. (2000). *Barn – tid – rom – skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr.polit.avhandling, sosialantropologisk institutt, NTNU.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet fro framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Lien, M.E., Lidén, H. & Vike, H. (2001) (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. (2004). Factors behind low literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 231 – 249.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year olds children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.

- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of Parent and eTeacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613.
- Lonigan, C., Farver, J., Menchetti, J., Phillips, B., & Chamberlain, S. (2005). *Impacting the development of children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum*. Paper presented at the SRCD (society for research in child development) conference, Atlanta, April, 2005
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 22*, 237-56.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991) (Ed.). *Developing narrative structure*. Hillsdale: Erlbaum.
- McLaughlin, B., August, D., Snow, C., Carlo, M., Dressler, C., White, C., Lively, T. & Lippman, D. (2005). Vocabulary Improvement and reading in English-Language learners: An intervention study. I E. Hiebert & M. Kamil (Red.), *Teaching and learning Vocabulary*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McDermott, R. & Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly, 26*, 324-248.
- Mehan, H. (1988). Educational handicaps as a cultural meaning system. *Ethos, 16*, 73-91
- Mets, B. & Hauwe, J. van den (2003). Masked heterogeneity in a multilingual classroom. *Linguistics and Education, 14*, 51-68.
- Mortimore, P., Field, S. & Beatriz, B. (2005). Equity in Education. OECD Thematic Review. Norway country note. Revised draft.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology, 65*, 370-398.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*, 665-681.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*, 960-980.



- NICHD Early Child Care Research Network (2005a). Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading. *Developmental psychology*, 41, 428-442.
- NICHD Early Child Care Research network (2005b). Predicting individual differences in attention, memory and planning in first graders from experience at home, child care, and school. *Developmental Psychology*, 41, 99-114.
- Nyen, T. & Skule, S. (2005). Livslang læring i norsk arbeidsliv. I M. Raabe, O. Raaum, P.O. Aamodt, N. M. Stølen & A.M.R. Holseter (Red), *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*.
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Singer, J. & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.
- Pellegrini, A.D., Galda, L. & Dresden, J. (1991). A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English*, 25, 219-235.
- Penno, J., Wilkinson, I.G., & Moore, D. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. I R.C. Pianta (Red.), *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives. New Directions for child development*, 57, p. 61-80. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pihl, J. (2005). Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pollock, M. (2004). Race wrestling: Struggling strategically with race in educational practice and research. *American Journal of Education*, 111, 25-67.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research, Volume III* (s. 545-562). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.

- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.
- Ritblatt, S. N., Brassert, S.M., Johnson, R., & Gomez, F. (2001). 'Are two better than one?' The impact of years in head start on child outcomes, family environment, and reading at home. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 525-537.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools. Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Washington, DC: Columbia University.
- Rydland, V. & Aukrust, V. G. (2005). Lexical repetition in second language learners' peer play interaction. *Language Learning*, 55, 229-274.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy development*. New York: Guilford.
- Schatsneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C., & Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal analysis. *Journal of educational Psychology*, 96, 265-282
- Schechter, S. R. & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice. Mexicanos en el Norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Doctoral dissertation, University of Bergen.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research Quarterly*, 32, 96-116.
- Sénéchal, M. og LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute.
- Snow, C. E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F., Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., Harris, S. J. (2005). *Literacy is not enough: predicting long term academic success for the students of the Home-School Study of language and literacy development*. Manuscript under vurdering.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truitt, V.G. og Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development & Care, 127-128*, 111-118.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318-337.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P. & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 312-332.
- Spieß, C.K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 255-270.
- Spira, E., Bracken, S., & Fischel, J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. I R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Red.), *Handbook of reading research: Volume II* (side 418-452). New York: Longman.
- Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. I P.B. Gough, L.C.Ehri, & R. Treiman (Red.), *Reading acquisition* (ss. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Storch, S. A., Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn I norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? I M. Raabe, O. Raaum, P.O. Aamodt, N. M. Stølen & A.M.R. Holseter (Red.), *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. I R. Barr, M. L. Kamil, P.Mosenthal & P. D. pearson (Red.), *Handbook in Reading Research, Vol. 2*. New York: Longman.

- Tabors, P. O. & Snow, C. E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook in research in ealy literacy*. New York: Guilford Publications.
- Tabors, P., Snow, C. E., and Dickinson, D. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 313-334). Baltimore: Paul Brooks.
- Tenenbaum, H., Snow, C.E., Roach, K., & Kurland, B. (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 26, 1-19.
- Tuveng, E. & Wold, A. H. (2005). The collaboration of teacher and language-minority children in masking comprehension problems in the language of instruction: A case study in an urban Norwegian school. *Language and Education*, 19, 513- 536.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30*.
- Valdez, G. (1996). Con respeto. *Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Vellutino, F. R., Scalon, D.M., Small, S.G., & Tanzman, M.S. (1991). The linguistic basis of reading ability: converting written to oral language. *Text*, 11, 99-133.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific studies of reading*, 4, 313-330.
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C., Miccio, A. & Manlove, E. (2001). Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children. I S. Neuman & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook for research on early literacy*. New York: Guilford
- Walley, A. C., Metsala, J. L., Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 5-20.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G.J., Zevenbergen, A., Crone, D., Schultz, M., Velting, O., Fischel, J. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.

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