

Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring

Hilde Hofslundsengen, Sigrid Bøyum og Kjersti Sandnes Haukedal

Sammendrag

Hensikten med studien var å undersøke sammenhenger mellom språklige hjemmemiljø og fler-språklige barnehagebarns andrespråkferdigheter. Utvalget bestod av 71 barn med norsk som andrespråk (gjennomsnittsalder: 5,2 år; 33 jenter og 38 gutter). Språklig hjemmemiljø ble undersøkt med spørreskjema til foreldrene, mens andrespråkferdighetene ble undersøkt ved hjelp av et testbatteri. Resultatene viste signifikante sammenhenger mellom andrespråkvokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet. Det var stor variasjon i hvor mye foreldrene leste for barna og hvor mange barnebøker de hadde hjemme. I halvparten av hjemmene leste de høyt på begge språk, noe som hadde signifikant positiv sammenheng med barnas andrespråkvokabular og fonembevissthet. Foreldrenes utdanning hadde sammenheng med tid til høytlesing og antall barnebøker på førstespråket. Barnas alder, men ikke kjønn, korrelerte med andrespråkferdighetene. Samlet viser resultatene at høytlesing hjemme påvirker fonembevissthet, men at det som sterkest predikerte barnas andrespråkferdigheter var hvor lenge barna hadde gått i barnehage.

Nøkkelord: Hjemmemiljø; andrespråk; barnehage; språkstimulering; høytlesing

The impact of home literacy environment on kindergarten children's second language learning

Abstract

The aim of the study was to investigate the relationship between kindergartners' second language skills and home literacy environment. 71 children with Norwegian as their second language participated in the study (mean age 5.2 years; 33 girls and 38 boys). We investigated second language skills with a set of language tests and assessed the home literacy environment by use of a questionnaire to the parents. The results showed close relationships between second language vocabulary, narrative and phoneme awareness skills. We found large variation in how much time parents devoted to shared book reading and how many children's books they had at home. In half of the homes, parents read aloud in both languages. This correlated positively with the child's second language skills. Parental education level was significantly related to the number of children's books in the first language and to time devoted to shared book reading. The children's age, but not gender, was related to second language skills. Taken together, our results show that shared book reading at home was related to phoneme awareness skills; however, kindergarten attendance was the strongest predictor of the children's second language skills.

Introduksjon

Hjemmemiljøet som foreldre tilbyr barna sine er antagelig den viktigste språklæringsarenaen for barn (Burgess, Hecht, og Lonigan 2002; Manolitsis, Georgiou og Tziraki 2013; Niklas og Schneider 2013). Mange flerspråklige barn utvikler og vedlikeholder førstespråket i hjemmet, samtidig som andrespråket tilegnes på språklæringsarenaer utenfor hjemmet slik som i barnehagen (Paradis 2007). Ferdighetene barnet har i andrespråket vil kunne påvirke hvordan barnet inngår i sosialt samspill og lek i barnehagen, og hvordan barnet senere vil utvikle leseforståelse og klare seg skolefaglig (Karlsen, Lyster og Lervåg 2017; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). Det har vist seg at både førstespråk- og andrespråkferdighetene til flerspråklige barnehagebarn ligger under det man kan forvente ut ifra alder (Paradis 2007). Vokabularutviklingen til barna kan gjenspeile hvor mye språkstimulering barnet har fått på hvert språk. Resultatene fra en metastudie har vist at flerspråklige barn oftere har vanskeligheter med leseforståelse (Melby-Lervåg og Lervåg 2014), og forfatterne foreslo som tiltak å styrke andrespråkvokabular i barnehagen.

Barnehagen som språklæringsarena og arbeid med språk sees på som en av barnehagens viktigste områder (St.meld. nr. 41 2008–2009). I barnehagen er det faglige arbeidet en del av alle hverdagsaktivitetene, hvor barnas egne interesser, valg og medvirkning er i sentrum for aktivitetene (Haukedal og Hofslundsengen 2011; Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud og Børte 2017). Dette vil også prege barnehagen som språklæringsarena for barn som lærer norsk som andrespråk. I norske barnehager utgjør barn med norsk som andrespråk 18 prosent av alle barnehagebarn (Statistisk sentralbyrå 2019). Det er i liten grad undersøkt hvordan andrespråkutviklingen hos norske barnehagebarn har sammenheng med det språklige hjemmemiljøet. Et unntak er den longitudinelle studien med norsk-pakistanske barn hvor påvirkningen fra det språklige hjemmemiljøet ble undersøkt (Karlsen, Geva og Lyster 2016; Karlsen, Lyster og

Lervåg 2017). Hensikten med vår studie var å få mer kunnskap om sammenhenger mellom barnehagebarns andrespråkferdigheter og deres språklige hjemmemiljø. Sammenhengen mellom hjemmemiljø og andrespråk ble undersøkt i et utvalg barn mellom tre og fem år som hadde 22 ulike førstespråk og norsk som andrespråk.

Første- og andrespråklæring hos barnehagebarn

I dag ser mange på språklæring som et gjensidig forhold mellom medfødte ferdigheter og faktorer i miljøet (Mitchell, Myles og Mardsen 2013). Frekvensen av språklig stimulering kan ha betydning for barns andrespråklæring, i tillegg til generell språkutvikling, motivasjon og morsmålstransfer (Raghildstveit 2017). Morsmålstransfer har tradisjonelt basert seg på to teoretiske forståelser: 1) At det er en gjensidige underliggende språkferdighet som begge språk bygger på (Cummins 2000) og 2) at strukturelle likheter mellom språkene kan påvirke andrespråklæringen (Berggren og Tenfjord 2005). I den første forståelsen av transfer kan et godt utviklet førstespråk ha en gunstig effekt på utviklingen av andrespråket (Cummins 2000). Førstespråket er viktig for barns andrespråklæring, og barna som får støtte på førstespråket klarer seg bedre enn de som ikke får det. Barnets erfaringer i det ene språket er med på å styrke utviklingen av det andre, ettersom språkferdighetene i første- og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre (Cummins 2000). Dersom den underliggende språklige kompetansen er solid, vil denne kompetansen kunne brukes uavhengig av språk. Det er imidlertid ikke automatikk i at ferdigheter og begreper kan overføres fra ett språk til et annet (Bøyesen 2014). Det er en forutsetning for overføring at barnet blir tilstrekkelig eksponert for andrespråket og er motivert til å lære det. Kunnskap og erfaringer på førstespråket må kobles med andrespråket slik at de kan bygge på hverandre (Bøyesen 2014).

I den andre forståelsen av transfer handler det om at barnet bruker den tilgjengelige informasjon

nen det allerede har om språk når det skal lære seg andrespråket (Berggren og Tenfjord 2005). Hjernen sammenligner språk for å finne mønster. Sørland (2016) skriver at dersom første- og andrespråket er ganske like, er strukturene lettere å kjenne igjen, og mer informasjon kan overføres fra førstespråket. Transfer fra førstespråket er ofte gjenkjennbart i barnets mellomspråk, altså det språket barnet har mens det er på vei til å tilegne seg andrespråket. Da lager barnet hypoteser, basert på førstespråket, som det prøver ut i andrespråket. For eksempel kan strukturelle fellestrekk mellom førstespråk og andrespråk ha betydning for hvilke strategier barnet bruker når det skal lære seg andrespråket, og det er ofte et mønster i mellomspråket basert på førstespråket (Mitchell, Myles og Mardsen 2013; Sørland 2016). På den måten er mellomspråket ofte systematisk, selv om det også er preget av å være ustabil og varierende fra dag til dag.

Selv om begge de to teoretiske modellene om språklig transfer har blitt undersøkt i flere studier, er det ikke enighet om hvor stor betydning overføring fra førstespråket til andrespråket har. Andrespråklæring er komplekse prosesser og en rekke faktorer virker inn. I en metastudie av Melby-Lervåg og Lervåg (2011) ble det funnet en signifikant sammenheng mellom førstespråk og andrespråk i vokabularferdigheter og fonologisk bevissthet. Resultatene fra denne studien viser at det kan skje en overføring fra førstespråk til andrespråk og vice versa, selv om sammenhengen er liten. Det kan være lettere å lære nye ord på andrespråket når begrepene allerede finnes i det språklige leksikonet.

Sammenhenger mellom hjemmemiljøet og barns andrespråklæring

Språkmiljø i hjemmet kan for eksempel måles gjennom hvor ofte barna inngår i språkaktiviteter med foreldrene slik som i samtaler (Hart og Risley 1992) og høytlesing (Burgess et al. 2002). Longitudinelle studier har vist at høytlesing hjemme har en signifikant sammenheng med barnas vokabular (Burgess et al. 2002; Hood, Conlon og Andrews 2008). I en undersøkelse med 43000

tiåringer (Hemmerechts, Agirdag og Kavadias 2017) ble det funnet forskjeller i hvor mye foreldrene leste for barna basert på sosioøkonomisk status (foreldrenes utdanning). Foreldre med høy utdanning leste mye for barna før de startet på skolen, mens foreldre med lav utdanning leste mer for barna etter skolestart og da i tilknytning til at barnet hadde svake leseferdigheter. Det kan slik sett se ut som foreldre med høy utdanning er mer proaktive med språkstimulering i hjemmet enn foreldre med lav utdanning.

Språkmiljø i hjemmet er også undersøkt hos flerspråklige barn (Scheele, Leseman og Mayo 2010). Scheele et al. (2010) undersøkte hjemmemiljøet hos 159 barn i Nederland, hvorav 101 av barna hadde nederlandsk som andrespråk. Hjemmemiljøet ble undersøkt med et spørreskjema til foreldrene om høytlesing, samtaler, synging, historiefortelling og om barnet så på pedagogiske program på TV. Resultatene viste at de flerspråklige barna ble lest mindre for og deltok i færre muntlige samtaler enn de enspråklige barna. Selv om barnas kognitive ferdigheter ikke var forskjellig mellom gruppene, hadde de enspråklige barna et bedre nederlandsk vokabular enn de flerspråklige barna. Forskjellene i vokabular i første og andre språket hadde sammenheng med hjemmemiljøet. Flerspråklige barn fra familier med lav sosioøkonomiske bakgrunn (målt med foreldrenes utdanning) hadde lavest språkferdigheter på begge språk. I en annen studie som sammenlignet hvor mye foreldrene støttet språkutviklingen til australske og tyske barnehagebarn (Niklas, Taylor og Schneider 2015) fant ikke forskerne forskjeller i hjemmemiljø mellom landene. Hele to tredjedeler av foreldrene rapporterte at de leste for barna daglig, men igjen var det forskjeller i hvor mye stimulering barna fikk basert på foreldrenes utdanning. Det kan tyde på at hjemmemiljø ikke nødvendigvis varierer utfra nasjonalitet, men heller ut fra sosioøkonomisk status. Burgess et al. (2002) presiserer at det i seg selv ikke handler om hvor foreldrene kommer fra eller hva de arbeider med, men hvor aktivt barna blir stimulert språklig hjemme.

Samlet ser det ut som om sosioøkonomisk status har betydning for hvor mye foreldrene støtter barna gjennom aktiviteter som høytlesing.

I en norsk studie om vokabularutvikling hos 257 femåringer, hvor 66 av barna hadde norsk som andrespråk viste resultatene at antall bøker i hjemmet predikerte barnas andrespråkvokabular i barnehagen og utvikling av vokabulardybde et år senere (Karlsen et al. 2017). Mors utdanning var derimot ikke relatert til hverken første- eller andrespråkvokabular i denne studien. I en annen artikkel med de samme flerspråklige barna ble det undersøkt hvordan tid i barnehagen, antall bøker hjemme og individuelle språkferdigheter påvirket andrespråkferdighetene (Karlsen et al. 2016). Resultatene viste at tid i barnehagen hadde positiv betydning for barnas andrespråkferdigheter både i barnehagen og på skolen et år senere. Å ha barnehageplass lot til å øke barnas muligheter til å utvikle sine norskspråklige ferdigheter.

Foreldres utdanning har også vist seg å påvirke hvordan de snakker med barna. Foreldre med høy utdanning bruker gjennomsnittlig flere ord i samtaler med barna enn foreldre med lav utdanning (Hart og Risley 1992). I en metastudie med flerspråklige barn (Melby-Lervåg og Lervåg 2014) var språkforståelse svakest hos barna som kom fra et hjem med lav sosioøkonomisk status. En årsak kan være at foreldre med høyere utdanning bruker mer situasjonsuavhengig språk og på den måten støtter språkferdigheter barna trenger på skolen. I en longitudinell studie som fulgte 19 flerspråklige barn fra de var fem år til de ble syv år (Golberg, Paradis og Crago 2008) var mors utdanningsnivå det som best predikerte barnas vokabularutvikling. Barna til mødre med høyere utdanning hadde høyere vokabularskår og større ordforråd enn de andre barna.

Hvilket språk som blir mest brukt hjemme har også blitt undersøkt. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) fant at i hjem der det bare ble brukt førstespråket som hjemmespråk hadde barna lavere andrespråkforståelse enn i hjem

hvor begge språk ble benyttet. I studien til Golberg et al. (2008) ble det derimot funnet at bruk av andrespråket hjemme ikke påvirket andrespråket til barna positivt. Det ble poengtert at en forklaring kunne være at foreldrenes andrespråkferdigheter var mangelfulle. I denne studien ble det funnet en moderat negativ korrelasjon ($r = -.53$) mellom mors utdanning og bruk av andrespråk hjemme. Mødre med høyere utdanning brukte i større grad førstespråket hjemme enn mødre med lavere utdanning. Karlsen og Lykkenborg (2012) bringer inn en annen dimensjon relatert til hjemmespråk og andrespråkforståelse. De har undersøkt hvilket språk norsk-pakistanske foreldrene brukte i samtaler med barna sine og når de leste bøker sammen med dem. Førstespråket ble brukt mest i hjemmet, men andrespråket ble også brukt hjemme blant annet i sammenheng med at barna startet i barnehagen. Undersøkelsen indikerte at barns aktive deltakelse i majoritetssamfunnet påvirket språk i hjemmet, og resulterte i at norsk oftere ble et hjemmespråk. Samlet sett later det til at hva som er et godt læringsmiljø i hjemmet for andrespråk hos barnehagebarn er et komplekst fenomen som kan påvirkes av en rekke faktorer.

Barnehagen som arena for andrespråklæring

Barnehagekvalitet kan ha betydning for barns utvikling. I en stor longitudinell undersøkelse ble det funnet at høy kvalitet i barnehagen hadde positiv påvirkning på barnas sosiale og intellektuelle utvikling (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart 2004; Stephen et al. 2011). Utvalget bestod av over 3000 barn hvor 11 prosent var flerspråklige. Som elleveåringer gjorde barna som hadde gått i barnehage med høy kvalitet det signifikant bedre skolefaglig, men utviklingen til de flerspråklige barna ble ikke undersøkt spesielt.

Kvalitet i den norske barnehagen er undersøkt i den longitudinelle MoBa-studien hvor over 19000 barn deltok (Lekhal, Zachrisson, Wang, Schjølberg og von Soest 2010).

Resultatene her viste positiv sammenheng mellom barnehageplass ved halvannet års alder og barnets språk ved treårsalder. Barn som gikk i barnehage hadde sjeldnere forsinket språkutvikling enn barn som ikke gikk i barnehage (Lekhal et al. 2010). 1568 av barna hadde norsk som andrespråk, og resultatene viste at blant disse barna var det en større andel som hadde forsinket språkutvikling enn blant barna som hadde norsk som førstespråk. Heller ikke i denne studien ble barnehagens betydning for de flerspråklige barna undersøkt spesielt.

Effekten av språkmiljøet i barnehagen for andrespråkutvikling ble imidlertid undersøkt i en longitudinell studie om samtalekvalitet i samlingsstund (Aukrust og Rydland 2011). Utvalget bestod av 25 barn fra 18 forskjellige barnehager som hadde tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Samlingsstunder ble videofilmet og barnehagelærernes språk ble analysert. Resultatet viste at de flerspråklige barna som ble eksponert for mange og ulike ord i samlingsstunden i barnehagen hadde et signifikant større vokabular på andrespråket i første klasse. Undersøkelsen viste også at det var forskjeller mellom barnehagelærerne i hvor mange begreper som ble brukt, forklaring av begreper og hvor komplekse samtaler de hadde med de flerspråklige barna. Samlet tyder dette på at språklæringsmiljøet i barnehagen er sentralt for andrespråkutvikling, men at læringsutbytte kan variere etter hvor god kvaliteten på språkmiljøet er.

Det er også studier som undersøker flerspråklige læringsmiljø og flerspråklige praksiser (Alstad 2016). Flerspråklige barn kan for eksempel være språkeksperter overfor barn og personale i barnehagen spesielt i sammenhenger der ikke alle involverte kan de språkene som er representert (Alstad 2016 s. 50). Det er imidlertid også funnet at barnehagen i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser og at en enspråklig norm ofte ligger til grunn for språkarbeidet. Det vesentlige er altså ikke hvorvidt en bruker førstespråk eller ikke, men at en bruker de ressursene som er tilgjengelige i språkmiljøet (Alstad 2016).

Studiens mål

Hensikten med vår studie var å undersøke sammenhengen mellom barnehagebarns språklige hjemmemiljø og andrespråkferdigheter. Mer presist ønsket vi å undersøke: Hvordan er sammenhengen mellom språklig hjemmemiljø (målt som tid til høytlesing, antall bøker og hvilket språk som brukes hjemme) og barnas andrespråkferdigheter (målt som vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet). Vi ønsket å undersøke om foreldrenes utdanning, barnets alder og kjønn, og hvor lenge barnet hadde hatt barnehageplass, hadde sammenheng med andrespråkferdigheter i et utvalg av barnehagebarn med ulike førstespråk.

Metode

Utvalg

Utvalget bestod av 71 flerspråklige barn med gjennomsnittsalder på 5,2 år (range 3,4–6,5 år). Det var 38 gutter og 33 jenter med i utvalget. Barna hadde gjennomsnittlig bodd i Norge i tre år, men botiden i Norge varierte fra sju måneder til over seks år. Foreldrene rapporterte at 39 av barna hadde bodd i Norge siden fødselen. I utvalget inngikk foreldre som var flyktninger og arbeidsinnvandrere, og det ble ikke skilt mellom disse gruppene.

Førstespråket ble brukt som hovedspråk hjemme for 48 av barna, mens 23 av barna brukte både førstespråket og andrespråk som hovedspråk hjemme. Ingen av barna brukte norsk som hovedspråk hjemme. I utvalget var det 22 ulike førstespråk representert. Førstespråket til 45 av barna tilhørte den indoeuropeiske språkfamilien: Fire av disse hadde et førstespråk som regnes for å ligne norsk, som engelsk og nederlandsk. Det var 33 av barna som hadde spansk, polsk, russisk, rumensk, litauisk, bulgarsk, latvisk, slovensk og slovakisk som førstespråk. 16 av disse hadde polsk som førstespråk. Åtte av barna hadde persisk og kurdisk som førstespråk. I utvalget hadde 26 av barna et førstespråk som tilhørte en annet språkfamilie enn den indoeuropeiske:

arabisk, ungarsk, tigrinja, somali, tamilsk, thai, kirundi og cebuano.

Barna hadde barnehageplass i 16 ulike barnehager på Vestlandet. Åtte av barnehagene var plassert i småbyer, mens åtte hadde en mer landlig plassering. En av barnehagene hadde baseinndeling, mens de resterende femten hadde avdelingsstruktur. Tre av barnehagene hadde to avdelinger, fire barnehager hadde tre avdelinger, fem av barnehagene hadde fire avdelinger, og to hadde fem avdelinger. Barnehagene hadde ulike satsingsområder som friluftsliv, natur, kosthold, lek, fysisk aktivitet, sosial kompetanse og kropp. Tre av barnehagene hadde mangfold som satsningsområde og to barnehager hadde kommunikasjon og språk som satsingsområde. I alle 16 barnehagene var det utdannet barnehagelærere på avdelingen, i tillegg til assistenter og fagarbeidere.

Testmateriell og prosedyre

Det ble samlet inn data ved hjelp av spørreskjema til foreldre og individuell kartlegging av barnas andrespråkferdigheter.

Spørreskjema til foreldrene om hjemmemiljøet

Hjemmemiljøet ble undersøkt ved hjelp av spørreskjema til foreldrene (appendiks I). Spørreskjema ble oversatt til foreldrenes førstespråk for å unngå språklige misforståelser. Skjemaet var todelt. Første del hadde spørsmål om bakgrunnsopplysninger, og deretter var det en del med spørsmål om lesevaner i hjemmet. Bakgrunnsopplysningene inkluderte foreldrenes utdanningsnivå, hva som var hovedspråket hjemme, antall måneder barnet hadde gått i barnehage og antall måneder barnet hadde bodd i Norge. Foreldrenes utdanningsnivå ble undersøkt gjennom at de markerte sitt høyeste utdanningsnivå på en skala (ungdomsskole = 1; videregående = 2; høyere utdanning bachelor nivå = 3; høyere utdanning master nivå = 4). Foreldre ble rangert hver for seg. Hovedspråk hjemme ble inndelt i «førstespråk som hjemmespråk» (=

0), «både første- og andrespråk hjemme» (= 1), og «andrespråk som hjemmespråk» (= 2). Det var imidlertid ingen av foreldrene som rapporterte at de bare brukte andrespråket hjemme.

I den andre delen av skjema om lesing i hjemmemiljøet, ble det spurt om hvor mange ganger i uka det ble lest for barnet og hvor mye tid som ble brukt til lesing hver gang (antall minutter). Basert på dette ble total lesetid for uken beregnet. Det ble undersøkt hvilket språk det ble lest på hjemme. Dette spørsmålet ble dummykodet til tre variabler: leser bare på førstespråk, leser på første og andrespråk, leser bare på andrespråk. I tillegg ble foreldrene bedt om å skrive antall barnebøker de hadde hjemme på førstespråket og på andrespråket.

Kartlegging av andrespråkferdigheter

Det ble benyttet tre språktester for å undersøke barnas andrespråkferdigheter: Reseptivt vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet. Dette er internasjonale språktester som er oversatt til norsk. Alle testene er mye brukt for å kartlegge språk hos barnehagebarn.

Reseptivt vokabular

Barnas reseptive vokabular ble målt ved hjelp av den norske versjonen av British Picture Vocabulary Scale II (BPVS; Dunn, Dunn, Whetton, og Burley 1997; norsk oversettelse) Lyster, Horn og Rygvold 2010). I denne testen ble barna bedt om å velge et av fire bilder som best illustrerte testordet som ble gitt muntlig. Testordene i denne testen representerer ulike områder som eksempelvis dyr, handlinger, og følelser. Testordene har en økende vanskelighetsgrad og måler breddevokabular, men det kreves ikke at barnet skal si målordet ekspressivt.

Narrative ferdigheter

Det ble brukt en norsk oversettelse av en narrative test om en buss (Bus Story; Renfrew 1997). Testmaterialet bestod av en bildebok uten tekst. Først ble barnet fortalt en historie muntlig av testleder mens det ble sett på hvert bilde i bilde-

boken. Deretter ble barnet bedt om å gjenfortelle historien med hjelp av bildene. Barnets fortelling ble tatt opp på bånd, transkribert, og deretter gitt en skår etter hvor mye informasjon barnet hadde fått med fra den originale historien.

Fonembevissthet

Vi brukte delprøven lydlikhet fra en norsk utgave av «The Comprehensive Test of Phonological Processing» (Furnes og Samuelsson 2009; Wagner, Torgesen og Rashotte 1999). I denne testen fikk barna se et bilde og høre et testord for deretter å bli bedt om å peke på det bildet (ett av tre bilder) som startet eller sluttet med den samme lyden som testordet. Eksempelvis sa testleder: «Hvilket ord begynner med samme lyd som pus? Gris, hatt eller pil?».

Prosedyre og analyse

Forespørsel om deltakelse i prosjektet ble sendt ut til barnehageansvarlige i fem kommuner på Vestlandet, som videresendte informasjon om prosjektet til aktuelle barnehager. Barna og deres foreldre ble rekruttert via barnehagene. Studien ble meldt NSD og informert samtykke ble innhentet fra foreldre, barnehagelærere og styrere før datainnsamling startet. For å sikre at foreldrene forstod hva deltakelse innebar for barna og dem selv, ble samtykkeskjema og informasjon oversatt til ulike språk. Barnas andrespråkferdigheter ble kartlagt individuelt i barnehagene av artikkelforfatterne i løpet av en økt som varte fra 20–40 minutter. Barna som ønsket det hadde med seg barnehagelærer som trygghet under testene. Spørreskjema til foreldrene ble administrert ved hjelp av barnehagelærerne. Datamaterialet ble kodet av artikkelforfatterne og uenighet eller uklårheter i kodingen ble diskutert med alle. I analysene ble det brukt SPSS 24 for å gjøre Spearman bivariate korrelasjoner (fordi alle variablene ikke var kontinuerlige) og Stata 15.1 for å gjøre en robust regresjonsanalyse med de tre andrespråkmålene som uavhengig variabler.

Resultater

Tabell 1 viser de deskriptive dataene fra studien. De deskriptive målene på barnas andrespråkferdigheter viser at vokabularkunnskap og narrative ferdigheter varierte mye i utvalget, og videre at fonembevissthet var begrenset. Den gjennomsnittlige skåren på reseptivt vokabular i vårt utvalg var i samme størrelsesorden som de flerspråklige barnehagebarna (gjennomsnitt 32,15, SD 11,33) i studien til Karlsen et al. (2016, s. 411). Dette var langt under den gjennomsnittlige skåren til de enspråklige barna i studien (gjennomsnitt 57,56, SD 14,34; Karlsen et al. 2016).

Barna ble lest for i gjennomsnitt 1 time og 52 minutter i løpet av uken. Det var stor variasjon i hvor lenge det ble lest for barna: fire av hjemmene leste ikke for barna, mens et av hjemmene leste syv timer i uken. I 30 av hjemmene rapporterte foreldrene at de leste kun på barns førstespråk, i 32 av hjemmene ble det lest på begge språk, og i ni av hjemmene leste foreldrene bare på andrespråket. Det var flere bøker på barnas førstespråk enn andrespråk. I gjennomsnitt hadde hvert hjem 16 bøker på førstespråk og ti bøker på andrespråket. Imidlertid var det stor variasjon i antall bøker i hjemmene. I 14 av hjemmene rapporterte foreldrene at de ikke hadde bøker på førstespråket, mens ti av hjemmene hadde over 40 bøker på førstespråket. Ingen bøker på andrespråket ble rapportert i ni hjem, mens bare fire hjem hadde flere enn 40 bøker på andrespråket. I seks hjem var det ingen barnebøker.

Foreldrenes høyeste utdanningsnivå varierte. 20 prosent av foreldrene hadde utdanning på ungdomsskolenivå, 54 prosent hadde fullført videregående som høyeste utdanning, og 26 prosent hadde høyere utdanning fra høgskole eller universitetet. Utvalgets utdanningsnivå var noe lavere enn landsgjennomsnittet, som viser at 33 prosent av den norske befolkningen har høyere utdanning og 38 prosent har videregående som høyeste utdanning (Statistisk sentralbyrå 2016).

Tabell 1.

Hjemmemiljø, tid i barnehage og språktester: gjennomsnitt, standard avvik, og reliabilitet råskåre

Variabel (maksimum)	Gjennomsnitt	SD	Range	α
Andrespråkferdigheter				
BPVS (144)	32,76	14,34	2-68	,945
Narrativ	7,24	5,67	0-28	,827
Fonembevissthet (20)	2,87	3,34	0-15	,854
Hjemmemiljø				
Tid høytlesing (min/uke)	111,68	78,36	0-420	
Antall bøker S1	15,81	19,16	0-80	
Antall bøker S2	9,71	14,64	0-100	
Leser S1	0,42	,49	0-1	
Leser S1 og S2	0,45	,50	0-1	
Leser S2	0,13	,36	0-1	
Foreldres utdanning				
Mors utdanning (4)	2,13	,79	1-4	
Fars utdanning (4)	2,07	,70	1-4	
Tid i barnehage (mnd)	31,82	15,42	6-62	
Botid (mnd)	38,21	19,94	7-77	

Note. S1 = førstespråk. S2 = andrespråk. α = cronbachs alfa, reliabilitet (verdi over $\alpha = ,80$ er regnet som god intern test-konsistens).

Tabell 2 viser korrelasjoner mellom andrespråkferdigheter, variabler i hjemmemiljøet, og bakgrunnsvariabler. Det var medium til sterke signifikante korrelasjoner mellom de tre andrespråkvariablene. Vi fant en positiv sammenheng mellom foreldre som leste høyt på begge språk og barnas andrespråkvokabular og fonembevissthet. Det var en negativ sammenheng mellom høytlesing bare på morsmål og andrespråkferdighetene, men det var derimot ikke signifikant sammenheng mellom høytlesing på andrespråket og andrespråkferdighetene. Det var heller ikke signifikant sammenheng mellom andrespråkferdighetene og hjemmespråk. Det var en liten, men signifikant sammenheng mellom tid brukt til høytlesing og barnas fonembevissthet.

Videre var det en liten, men signifikant korrelasjon mellom antall bøker på førstespråk og andrespråk. Det var sammenheng mellom høytlesing på morsmål og antall bøker på morsmål, og mellom høytlesing på begge språk og antall bøker på andrespråket. Det var en medium signifikant sammenheng mellom foreldrenes utdanning og antall bøker på før-

stespråket, og liten signifikant sammenheng mellom foreldres utdanning og tid brukt til høytlesing. Det vil si at foreldre (særlig mor) med høyere utdanning har flere bøker på førstespråket. Foreldres utdanning hadde derimot ikke direkte betydning for barnas andrespråkvokabular.

Analysene viste en korrelasjon mellom hjemmespråk og kun lesing på morsmål, det vil si at der morsmålet var hovedspråk hjemme, så ble det også lest på morsmålet. På sammen måte var det en sammenheng mellom bruk av andrespråk hjemme og andrespråk som lesespråk.

Som forventet var det medium signifikante sammenhenger mellom barnets alder, hvor lenge han eller hun hadde gått i barnehagen, botid i Norge og andrespråkferdigheter. Det var en svært høy korrelasjon mellom botid og tid i barnehagen, noe som viser at barna startet i barnehagen tidlig dersom de var født i Norge eller om de var født rett etter at familien bosatte seg i Norge. Kjønn hadde ikke signifikant sammenheng med noen av språkvariablene eller hva som ble tilbudt i hjemmemiljøet.

Tabell 2.

Korrelasjoner mellom andrespråkferdigheter, språklig hjemmemiljø, og bakgrunnsvariabler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Vokabular	-														
2. Fonem- bevissthet	,61**	-													
3. Narrativ	,74**	,56**	-												
4. Tid høytlesing	,04	,26*	,13	-											
5. Leser S1	-,35**	-,28*	-,17	,16	-										
6. Leser S1 og S2	,28**	,36**	,17	,03	-,78**	-									
7. Leser S2	,10	-,11	,01	-,28*	-,33**	-,35**	-								
8. Bøker S1	,07	,22	,20	,58**	,26*	,03	-,42**	-							
9. Bøker S2	,20	,22	,22	,20	-,25*	,26**	-,01	,33**	-						
10. Hjemme språk	,17	,04	,01	-,08	-,47**	,22	,37**	-,2**	,03	-					
11. Mors utdanning	,04	,01	,11	,25*	-,08	,02	,09	,46**	,21	,08	-				
12. Fars utdanning	,22	,20	,23	,30*	-,12	,12	-,01	,41**	,27**	,01	,47**	-			
13. Alder	,44**	,38**	,58**	,03	-,05	,12	-,11	,26*	,17	,01	,01	,09	-		
14. Tid bhg	,51**	,47**	,69**	,14	-,21	,13	,11	,23	,21	-,02	,14	,20	,47**	-	
15. Kjønn	,06	,11	-,15	,11	-,01	,05	-,07	,07	,05	,04	,10	-,04	-,03	,03	-
16. Botid	,49**	,48**	,65**	,07	-,19	,15	,06	,18	,26	,02	,09	,15	,47**	,85**	,13

Note. S1 = førstespråk. S2 = andrespråk. Utd = utdanning. Bhg = barnehage. * = $p < ,05$, ** = $p < ,01$.

For å undersøke mer presist hva i det språklige hjemmemiljøet som predikerte barnas andrespråkferdigheter gjennomførte vi regresjonsanalyser med de tre andrespråkvariablene (vokabular, narrative ferdigheter og fonembevissthet) som avhengig variabel i hver sin modell (tabell 3). Fordi utvalget i vår studie var lite ble det lagt inn forklaringsvariabler basert på signifikante sammenhenger i korrelasjonsanalysen: Tid brukt til høytlesing hjemme, lesing på S1 og S2, hjemmespråk, barnets alder og tid barnet hadde gått i barnehagen. Det ble foretatt en visuell sjekk av histogram, standardisert residualplot og scatterplot av standardisert residual og predikert verdi av avhengig variabel. Det var ingen tegn til multikollinearitet mellom de predikerende variablene i modellene (korrelasjonene var langt under ,80; VIF langt under 10 og toleransestatistikk godt over 0,2; Field 2011). Analyser av standardiserte residualer viste ingen case med verdi over 3 for vokabular, men en case hadde verdi 3,7 i fonembevissthet og en annen case hadde verdi 3,5 i narrative ferdigheter, noe

som antydte statistiske 'uteliggere'. De avhengige variablene var alle kvantitative og kontinuerlige, men blant de uavhengige variablene var hjemmespråk og lesespråk (leser på begge språk) dummykodet. Det ble utfra dette valgt å bruke en robust regresjonsmodell.

I regresjonsmodellene ble henholdsvis 35 prosent av variasjonen i andrespråkvokabular, 28 prosent av ferdigheter i fonembevissthet og 49 prosent av narrative ferdigheter forklart. Resultatene viste at den eneste variabelen fra språkmiljøet hjemme som predikerte andrespråket var tid til høytlesing. Mer tid til høytlesing og lesing på begge språk hjemme, hadde en signifikant påvirkning på fonembevissthet i norsk hos barna. For vokabular var det bare tid i barnehagen som hadde signifikant sammenheng. Det vil si at barnets andrespråkvokabular var større jo lengre han eller hun hadde gått i barnehagen (en måned mer i barnehagen gav 0,38 poeng høyere skåre på vokabulartesten). Tid i barnehagen hadde sammenheng med fonembevissthet og narrative ferdigheter også. Barnets alder slo ut som en signifikant predik-

tor for narrative ferdigheter. Jo eldre barnet var, desto bedre skår på gjenfortelling. Alder

predikerte derimot ikke vokabular eller fonembevissthet.

Tabell 3.

Prediktorer av vokabular, fonembevissthet og narrative ferdigheter på andrespråket

	Robust coef.	95% CI	β	p
Reseptivt vokabular				
R² = ,35, F (6, 65) = 6,41				
Konstant	-2,55	[-27,31, 22,19]		
Tid høytlesing	0,01	[-0,03, 0,03]	,01	,88
Lesespråk	5,62	[-0,43, 11,68]	,20	,07
Hjemmespråk	2,77	[-3,46, 9,01]	,09	,38
Alder	0,32	[-0,09, 0,74]	,19	,13
Tid i barnehagen	0,36	[0,12, 0,59]	,38	,01
Fonembevissthet				
R² = ,23, F (5, 65) = 7,42				
Konstant	-2,83	[-7,31, 1,65]		
Tid høytlesing	0,01	[0,001, 0,016]	,21	,02
Lesespråk	1,77	[0,19, 3,35]	,27	,03
Hjemmespråk	-0,27	[-1,75, 1,20]	-,03	,71
Alder	0,03	[-0,05, 0,11]	,08	,47
Tid i barnehagen	0,06	[0,02, 0,11]	,31	,01
Narrative ferdigheter				
R² = ,48, F (5, 61) = 7,73				
Konstant	-11,98	[-21,52, -2,45]		
Tid høytlesing	0,01	[-0,01, 0,02]	,07	,42
Lesespråk	0,54	[-1,43, 2,52]	,04	,59
Hjemmespråk	0,36	[-1,68, 2,39]	,03	,73
Alder	0,21	[0,06, 0,36]	,32	,01
Tid i barnehagen	0,16	[0,09, 0,24]	,46	,001

Note. CI = Konfidens intervall. β = standardisert beta

Diskusjon

Hensikten med studien var å undersøke sammenhenger mellom andrespråkerferdigheter og språklige hjemmemiljø for flerspråklige barnehagebarn. Resultatene fra korrelasjonsmatrisen viste signifikante positive sammenhenger mellom reseptivt andrespråkvokabular og fonembevissthet og at barna ble lest for på flere språk hjemme, og mellom fonembevissthet på andrespråket og tid brukt til høytlesing hjemme. Vi fant derimot ingen signifikante sammenhenger mellom barnas andrespråk-

ferdigheter og hva som ble tilbudt i språkmiljøet i form av antall bøker eller hva som ble brukt som hjemmespråk. Det kan ha sammenheng med at studien er liten, som igjen påvirker signifikans, eller med måten vi har undersøkt hjemmemiljøet på (via spørreskjema). Vi fant heller ikke forskjeller i andrespråkerferdigheter eller språkmiljø hjemme utfra barnets kjønn. Når andrespråkerferdighetene og det språklige hjemmemiljøet ble undersøkt i regresjonsmodeller, fant vi at tid til høytlesing og høytlesing

på begge språk hadde signifikant sammenheng med fonembevissthet, noe som kan tyde på høytlesing øker barnas oppmerksomhet mot lyder i språket og gjør barna mer oppmerksom på forholdet mellom skrift og lyd. Hvilket språk som ble brukt hjemme predikerte ikke andrespråkferdighetene. Samlet ser det ut som om språkmiljøet i hjemmet kan ha noe påvirkning på barnas andrespråkferdigheter, men at tid i barnehage og barnas alder er det som predikerer andrespråket best.

Internasjonalt er det flere studier som har sett på forhold knyttet til sosioøkonomisk status (målt som utdanning, yrke eller inntekt), barns språklige hjemmemiljø og barnas språk (Burgess et al. 2002; Hart og Risley 1992). Det er derimot færre studier som har undersøkt dette blant flerspråklige barn, og resultatene har vært sprikende (Golberg et al. 2008; Karlsen et al. 2017; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). I likhet med Karlsen et al. (2017) viste ikke vår studie signifikante sammenhenger mellom foreldrenes utdanning og barnas andrespråkferdigheter. Det var derimot en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og hvor mange bøker de hadde på barnas førstespråk, og mellom foreldrenes utdanning og tid til høytlesing. Dette kan tyde på at foreldre med høyere utdanning er mer opptatt av høytlesing, og da særlig på førstespråket. Det er også i samsvar med studien til Hemmereichs et al. (2017) om at foreldre med høyere utdanning er mer opptatt av lesing i barnehagealder. Sett i lys av en felles underliggende språkferdighet som base for begge språk (Cummins 2000), ville høytlesing hjemme kunne styrke barnas begrepsapparat og dermed ha en positiv påvirkning på barnas andrespråk. I motsetning til Karlsen et al. (2017) fant vi ikke en signifikant sammenheng mellom antall bøker og andrespråkferdigheter. I vårt utvalg hadde barna 22 ulike førstespråk og det var stor variasjon i hvor mye foreldrene rapporterte at de leste hjemme. Dette kan skyldes kulturelle lesevaner, tilgang på bøker på ulike språk og økonomi. Seks av foreldrene rappor-

terte også at de ikke hadde noen barnebøker hjemme. I vårt skriftspråkfokuserte samfunn er dette et viktig funn da det understreker betydningen av at barnehagen arbeider målrettet med høytlesing for alle barn. Barnehagelærer kan ikke ta som en selvfølge at alle hjem har barnebøker og at alle barn blir lest for hjemme.

Et hovedfunn i vår studie er at antall måneder barnet hadde gått i barnehagen hadde sterk sammenheng med vokabular, fonembevissthet og narrative ferdigheter. Barna i utvalget gikk i 16 barnehager med ulike faglige profiler og de arbeidet trolig ulikt med språkstimulering. Likevel predikerte tiden barnet var i barnehagen andrespråkferdighetene, noe som understreker barnehagens betydning som språkstimuleringsarena for flerspråklige barn. Dette funnet er i samsvar med den norske studien til Karlsen et al. (2016), som også fant at tid i barnehagen predikerte narrative ferdigheter helt opp i første trinn. Barn i barnehagen inngår i språklig samspill hele dagen, fra hverdags situasjoner som måltid, garderobe og lek til de mer formelle læringssituasjonene som samlingsstund og temaarbeid. Det er likevel slik at selv om barnehageplass ser ut til å være positivt for andrespråkferdigheter, viser ikke resultatene våre at barnehageplass alene gir barna aldersadekvate andrespråkferdigheter. Vi vil også påpeke at resultatene viser svært høy korrelasjon mellom botid og tid i barnehagen, noe som tyder på at norskspråket læres også andre steder enn i barnehagen, slik som på butikken, i aktiviteter i nabolaget og i andre situasjoner hvor andrespråket blir brukt.

I Rammeplanen blir det presisert at barnehagen skal støtte barnas andrespråkutvikling (KD 2017), men mandatet til barnehagen er ganske vidt og legger få føringer på hvordan dette skal gjøres. De siste års økning av antall flerspråklige barn i barnehagen utfordrer barnehagelæreres enspråklige pedagogiske strategier hvor det bare arbeides med norskspråket. Skal barnehagen legge til rette for at språklæring skal bygge på det barna allerede kan, må barnehagelæreren ha kunnskap om barnas førstespråk

og knytte andrespråket til barnas eksisterende språklige erfaringer og ferdigheter. Da vil transfer knyttet til begrepslæring og ordforråd kunne styrkes, gjennom at støtte på førstespråket virker positivt inn på andrespråket (Cummins 2000, 2007). På den måten vil også barnehagen kunne ta i bruk tospråklige strategier. Dette vil eksempelvis kunne være at barnet møter samme sanger og bøker både på morsmål og andrespråket, og at ord og tekster utforskes på ulike språk. Denne språklige utforskningen vil kunne forsterke det flerspråklige læringsmiljøet hvor alle tilgjengelige språklige ressurser blir tatt i bruk (Alstad 2016).

Lillejord et al. (2017) mener at noen barnehagelærere overlater andrespråklæring til tilfældigheter i den tro at språket kommer av seg selv uten ekstra innsats. En annen årsak til at barnehagens språkopplæring ofte overlates til tilfældighetene, kan være at vår nordiske barnehagemodell bygger på barnas valgmulighet og interesser som grunnlag for deltakelse i aktiviteter, og at dette kan påvirke språkarbeidet. Dette vil kunne slå uheldig ut for de flerspråklige barna som i liten grad har erfaring med boklesing. Ikke alle barna i vår undersøkelse hadde barnebøker hjemme, og det kan tenkes at denne aktiviteten var fremmed for dem og at de derfor i liten grad tok initiativ eller viste interesse for dette i barnehagen. Lillejord et al. (2017) skriver videre at det er spesielt viktig at alle barnehagelærere har et ansvar for at barn som lærer norsk som andrespråk er språklig aktive. For å øke kvaliteten på språkarbeidet må barnehagelærer ha nok kunnskap om hva og hvordan hun skal støtte flerspråklig utvikling (Lillejord et al. 2017), og utvikle tverrspråklige praksiser (Alstad 2016). For eksempel har to norske studier vist at dialogisk lesing kan være godt egnet til å styrke barnas andrespråklæring i barnehagen (Hofslundsengen, Bøyum og Haukedal 2017; Rogde, Melby-Lervåg og Lervåg 2016). Dette er planlagte språkstimuleringsiltak som ser ut til å kunne øke andrespråklæringen i barnehagen ytterligere. Videre vil systematisk arbeide med

voksenrollen som språkmodell i form av et rikt vokabular og hyppige begrepsforklaringer, i tillegg til å sørge for at de flerspråklige barna inngår i mer komplekse samtaler (Aukrust og Rydland 2011) kunne være en måte å heve kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen.

Studiens begrensinger

Studien har flere begrensinger. Det er et relativt lite antall barn som er undersøkt, noe som medfører en fare for at sammenhenger ikke blir signifikante, særlig med komplekse analyser. For eksempel er det sammenheng mellom vokabular og alder i korrelasjonsanalysen, men i regresjonen blir dette forholdet ikke signifikant. På bakgrunn av dette har vi valgt å bruke en robust regresjonsanalyse for å sikre et mest mulig riktig resultat. Vi vil også påpeke at sammenhengen mellom språkbruk og andrespråk er et sammensatt fenomen, noe som kan medføre at våre konklusjoner kan bli for enkle, og eventuelle generaliseringer må foretas med stor forsiktighet. Barnas språkferdigheter på førstespråk er ikke undersøkt, noe som kunne gitt et mer helhetlig bilde av språkutviklingen. Våre data viser bare andrespråkferdigheter på et bestemt tidspunkt. Det kan være at faktorer i hjemmemiljøet hadde vist seg å ha større betydning om vi hadde fulgt barnas andrespråkutvikling over tid. En begrensning med studien er at informasjonen om språkmiljøet ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema til foreldrene. Svarene kan være påvirket av sosialt ønskede svar, noe som kan medføre at foreldrene har overestimert faktorer som tid til høytlesing og antall bøker. Spørreskjema hadde også en grov inndeling i svaralternativ for hovedspråk hjemme (morsmål, andrespråk eller begge), som ikke fanger opp nyanser. Det er sannsynlig at begge språk til en viss grad også brukes hjemme, og kanskje brukes ulikt mellom søsken og foreldre. Våre spørsmål om høytlesing hjemme har også bare handlet om tid brukt til lesing, og ikke om hvordan foreldrene leser, for eksempel hvilke spørsmål foreldre stiller underveis i lesingen eller om det også er sam-

taler om bokstaver og skrift. I tillegg har vi ikke undersøkt barnehagens didaktiske språkarbeid, som høytlesing, samtalestøtte og språkgrupper, noe som også kunne vært sentralt i forståelsen av andrespråkutviklingen.

Konklusjon

Selv om språklig hjemmemiljø er regnet som den mest sentrale læringsarenaen for små barn ser det ut til at læringsmiljøet i barnehagen i større grad har betydning for flerspråklige barns andrespråksferdigheter. Når barnehagen er hovedarena for flerspråklige barns læring av norsk som andrespråk, er det sannsynlig at de får mindre språklig stimulering på andrespråket enn enspråklige barn som møter førstespråket både hjemme og i barnehagen (Aukrust og Rydland 2011; Melby-Lervåg og Lervåg 2014). Dette kan innebære at de flerspråklige barna må lære seg andrespråket raskere og mer effektivt enn det enspråklige barn må, fordi de møter det på færre arenaer. Mengden språklig stimulering kan slik sett være en av årsakene til at barna i vår undersøkelse hadde bedre andrespråksferdigheter jo lengre de hadde gått i barnehagen.

Studiens implikasjoner for foreldre med flerspråklige barn er først og fremst at barnehageplass er sentralt for andrespråkutviklingen, og at høytlesing på begge språk hjemme er positivt for andrespråket. En annen praktisk implikasjon av studien er at barnehagelærere må få mer kunnskap om barns flerspråklige

utvikling og den betydningen andrespråkstimulering i barnehagen har. Gjennom fokus på dialogisk lesing, lek og samtaler i barnehagen blir barna eksponert for andrespråket. Våre funn viser at barnehageplass kan ha en positiv betydning for andrespråket, men det trengs mer forskning om hvordan barnehagen kan utfylle det språklige hjemmemiljøet, og fylle rollen som språklig hovedarena for flerspråklige barn. For barnehagebarn kan hjemmemiljøet og barnehagemiljøet være språklæringsarenaer som sammen styrker barnets helhetlige språklæring.

Med mange ulike førstespråk i barnegruppen kan det være vanskelig for barnehagelæreren å støtte barnas flerspråklige utvikling i praksis. Gjennom å utvikle flerspråklige strategier der en utforsker de ulike språkene som finnes i barnegruppen kan man skape anerkjennelse og interesse for ulike språk (Alstad 2016). Den økende andelen flerspråklige barn i norske barnehager må også få konsekvenser for hvordan barnehagelærerutdanningen behandler tema om flerspråklige barn, særlig med tanke på at de andrespråksferdighetene som barna tilegner seg i barnehagen kan ha stor innvirkning på hvordan de vil klare seg senere i skolen.

Takk

Takk til professor Arne Lervåg, Universitetet i Oslo, for kommentarer og hjelp med statistiske analyser.

Appendiks I. SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvor lenge har barnet bodd i Norge? _____
2. Hva slags utdanning har du/dere? Sett kryss på høyest fullførte utdanning.
Mor: Far:
 grunnskole
 videregående skole
 høgskole/universitetsutdanning bachelor
 høgskole/universitetsutdanning master
3. Hva er barnets morsmål? _____
4. Hvor lenge har barnet gått i barnehage? _____ måneder
5. Hvor lenge har barnet bodd i Norge? _____ måneder
6. Er norsk eller morsmålet hovedspråket hjemme?
 Norsk Morsmål Begge

Lesevaner i hjemmet

1. Hvor mange ganger i en typisk uke leser dere til barnet?
0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ ganger
Hvor mye tid bruker dere på høytlesing for barnet hver gang? _____ min
Hvilket språk leser dere på? _____
2. Hvor mange barnebøker har dere hjemme på morsmål? _____
3. Hvor mange barnebøker har dere hjemme på norsk? _____

Referanser

- Alstad, G. T. 2016. *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen. Forskningsperspektiver og barnehagepraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aukrust, V. G. og Rydland, V. 2011. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(4): 198–207.
- Berggren, H. og Tenfjord, K. 2005. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. og Lonigan, C. J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37(4): 408–426.
- Bøyesen, L. 2014. Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket – En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04: 286–297.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matter Ltd.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2): 221–238.

- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. og Burley, J. 1997. *British picture vocabulary scale (version 2) [Vokabulartest for barn]*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Field, A. 2011. *Discovering statistics using SPSS*. Third edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Furnes, B. og Samuelsson, S. 2009. Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading* 32(3): 275–292.
- Golberg, H., Paradis, J. og Crago, M. 2008. Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics* 29: 41–59.
- Hart, B. og Risley, T. R. 1992. American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environment. *Developmental Psychology* 28(6): 1096–1105.
- Haukedal, K. S. og Hofslundsengen, H. 2011. Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle lærings situasjoner. *FoU i praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. og Kavadias, D. 2017. The relationship between parental involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review* 69(1): 85–101.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. og Haukedal, K. S. 2017. Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research* 3(2): 1–16.
- Hood, M., Conlon, E. og Andrews, G. 2008. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology* 100(2): 252–271.
- Karlsen, J. og Lykkenborg, M. 2012. Språkbruksmønsteret i norsk-pakistanske familier. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 7(1): 53–83.
- Karlsen, J., Geva, E. og Lyster, S. A. 2016. Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics* 37(5): 1117–1145.
- Karlsen, J., Lyster, S. A. og Lervåg, A. 2017. Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten-school transition. *Journal of Child Language* 44(2): 402–426.
- KD 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjølberg, S. og von Soest, T. 2010. Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Journal Early Child Development and Care* 181(8): 1007–1019.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. og Børte, K. 2017. *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. 3: Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lyster, S. A., Horn, E. og Rygvold, A. L. 2010. Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II. *Spesialpedagogikk* 09: 35–43.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K. og Tziraki, N. 2013. Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly* 28(4): 692–703.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2011. Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading* 34(1): 114–135.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2014. Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin* 140(2): 409–433.
- Mitchell, R., Myles, F. og Mardsen, E. 2013. *Learning Second Language Theories*. 3 utgave. Oxon, UK: Routledge.
- Niklas, F. og Schneider, W. 2013. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology* 38(1): 40–50.

- Niklas, F., Taylor, C. og Schneider, W. 2015. Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research* 71: 75–85.
- Paradis, J. 2007. Early bilingual and multilingual acquisition. I: P. Auer og L. Wei., red. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Tyskland: Walter de Gruyter GmbH & co.: 15–44.
- Ragnhildstveit, S. 2017. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d). Bergen: AIT Bjerch AS. Universitetet i Bergen.
- Renfrew, C. 1997. *Bus story test – A test of narrative speech [Språktest for barn]*. Bicester, England: Winslow Press.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. 2016. Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 9(1): 150–170.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. og Mayo, A. Y. 2010. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 31(1): 117–140.
- St. meld.nr. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå 2016. Befolkningens utdannelsesnivå, 1. oktober 2015. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>
- Statistisk sentralbyrå 2019. Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stephen, C., Ang, L., Brooker, L., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., og Taggart, B. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of early childhood research* 9(2): 109–124.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., og Taggart, B. 2004. The Effective provision of pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. *RESEARCH Brief online* 2004.
- Sørland, K. 2016. Norsk som andrespråk. I: M. Rønning, K. Sørland og O. Vaagen, red. *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Oslo: Cappelen Damm: 189–227.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. og Rashotte, C. A. 1999. *The comprehensive test of phonological processes (CTOPP) [Språktest for barn]*. Austin, TX: PRO-ED.

Forfatterpresentasjon

Hilde Hofslundsen, førsteamanuensis, er utdannet barnehagelærer og har PhD i spesialpedagogikk. Hun underviser om barns språkutvikling ved barnehagelærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Hennes forskningsinteresser er barns flerspråklige utvikling, tidlig skriving, språk- og kommunikasjonsvansker. E-post: Hilde.Hofslundsen@hvl.no

Sigrid Bøyum, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, er utdannet allmennlærer og har hovedfag i sosiologi. Hun arbeider ved barnehagelærerutdanningen og underviser i fagene samfunnsfag, organisasjonskultur og ledelse. Hennes forskningsinteresser er barn og språk, kultur og mangfold, foreldresamarbeid, kjønn og reproduksjon av ulikhet. E-post: Sigrid.Boyum@hvl.no

Kjersti Sandnes Haukedal, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet, og har arbeidet med barnehagelærerutdanning siden 1993. Hun er utdannet barnehagelærer og har mastergrad i organisasjon og ledelse. Hennes forskningsinteresser er ledelsesfeltet i barnehage og skole, barnehagen som læringsarena og utdanningspolitikk. E-post: Kjersti.Haukedal@NLA.no