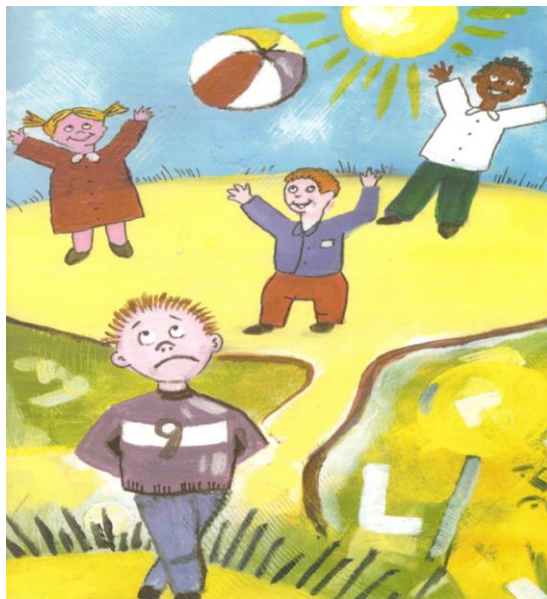




Universitetet  
i Stavanger

# SPRÅK OG ÅTFERD

Om sammenhengen mellom språk og sosial fungering  
hjá 4,9 áringane



**Benedikte Mannsverk Brenden**  
**Masteroppgáva i spesialpedagogikk**  
**Det humanistiske fakultet**  
**Vårsemesteret 2009**



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
Masteroppgåva i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Benedikte Mannsverk Brenden

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Inger Kristine Løge

Tittel på masteroppgaven: Språk og Åtferd.  
Om sammenhengen mellom språk og sosial fungering

Engelsk tittel: The association between language and social functioning in 4,9 year old children.

Emneord:  
-Samanhengen mellom språk og sosial fungering.  
-Observasjonamaterial "Alle med" og TRAS  
-Førskulebarn  
-Kommunikasjon  
-Språkforståing

Sidetall: 93  
+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 18.mai.2011  
dato/år

## Forord

To år ved Universitetet i Stavanger er nå over, og blir avslutta med ei masteroppgåva på temaet språk og åtferd. Interesse for språk kom til på den første eksamen når eg valte å skriva om språket sine funksjonar. Etter å ha hatt førelesning med Inger Kristine Løge på temaet språk og åferd var eg sikker i min sak at masteroppgåve måtte handla om temaet språk og åtferd.

Prosessen med oppgåva har vore lærerik og spennande, og engasjementet mitt for språk og åtferd hjå førskulebarn har berre auka etter kvart som oppgåva har teke form. Dette halvåret har til tider vore utfordrande, men med god rettleiing og støtte frå venner og sambuar har eg komme i mål.

Eg vil først takka min rettleiar, førsteamanuensis Inger Kristine Løge, som har vore med meg gjennom heile prosessen med oppgåva. Takkar for god rettleiing, støtte, gode råd og eit stort engasjement for temaet i oppgåva mi.

Stavangerprosjektet "Det lærende barnet" har stilt med datamaterial til oppgåva. Eg vil difor retta ein stor takk til ansvarsgruppa som består av: Ann-Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Elin Reikerås og Synnøve Iversen, for tillating til å nytta datafilene frå prosjektet.

I tillegg vil eg takka venner og familie som har støtta meg og hatt trua på meg gjennom eit travelt halvår, og til saman dei to åra på studiet.

Ein spesiell takk går til Brede, min aller kjæraste sambuar, som har støtta meg, oppmuntra meg og stilt oppnår det har vore ekstra behov for hjelp. Takk for tolmod og for å holda ut med ein sambuar som har okkupert leilegheita med bøker, artiklar og alt som høyrer til oppgåveskrivinga.

Stavanger, mai 2011

Benedikte Brenden

## Samandrag

Språk er eit verktøy eller reiskap ein nyttar for å kunne handle i og forstå omverda ifølgje Säljö (2001), og barnet si språktileigning skjer i eit komplisert samspel mellom biologiske, kognitive og sosiale faktorar (Lyster, 2010). Basisferdigheitene knytt til språkutviklinga er for dei fleste barn etablert ved fireårsalderen, og det er i hovudsak ordforrådet og kommunikasjonsferdigheiter som utviklar seg frå dette alderstrinnet (Lyster, 2010).

Barnehagen har ei viktig oppgåve med å følgja barn si utvikling av ordforråd og språkforståing. Det viser seg at barn med dårleg utvikla ordforråd og språkforståing ofte kjem til kort i leik med jamaldrande i barnehagen, og dei kan òg risikera å få problem seinare i skulesamanheng (Å. K. Wagner, 2003).

Forsking viser at det er ein samanheng mellom språk og åtferd, kor barn med språkvanskar viser meir internalisert åtferd og har dårlegare sosial kompetanse enn barn utan språkvanskar (Marton, Abramoff, & Rosenzweig, 2005; McCabe & Marshall, 2006). Det viser seg at barn med vanskar i kommunikasjon er mindre attraktive i leik, og blir tatt mindre kontakt med av jamaldrande (Fujiki & Brinton, 1994). Barn som blir ekskludert frå leik og sosiale interaksjonar trekkjer seg ofte bort frå sosialt krevjande situasjonar som resultat av desse erfaringane, og ser ut til å ha dårlegare sosial sjølvkjensle (Marton, et al., 2005; McCabe & Marshall, 2006; Stanton-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007).

Det er lite forsking på samanhengen mellom språk og åtferd hjå normalpopulasjonen, og det er eit behov for å få auka kunnskapen på dette området. Auka kunnskap vil kunne hjelpe oss med å lettare sjå dei barna som utviklar vanskar, eller står i fare for å utvikla vanskar. Den forskinga som allereie ligg føre på området er for det meste forsking på førskulebarn der ein spesifikk språkleg vanske ligg til grunn når ein ser på sosiale vanskar, eller barna har sosiale og emosjonelle vanskar der ein i tillegg kan finna språklege vanskar (Redmond & Rice, 1998). For å betre kunne oppdaga dei barna som strevar med språket trengst det meir kunnskap om samanhengen mellom språk og åtferd hjå barn utan ein diagnose.

I denne masteroppgåva har eg gjort ei kvantitativ undersøking av 239 barn på 4,9 år som er med i Stavangerprosjektet "Det lærende barnet". Data til prosjektet var allereie innhenta ved bruk av observasjonsmaterialet "Alle med" og observasjonsmaterialet TRAS.

Observasjonsmateriala har som mål å observera barn si meistring innan språklege og sosiale

utvikling og avdekka eventuelle vanskar. Målet for min studie var å sjå på om grad av språkleg meistring hadde noko å seia for barn si sosiale fungering ved alderen 4,9 år. Områda kommunikasjon og språkforståing i TRAS blei valt for å visa barn si meistring i språk, medan sosio/emosjonell, leik og trivsel i "Alle med" blei valt for å visa barnet si meistring i sosial fungering. Statistikkprogrammet SPSS vart nytta i analyseprosessen, og frekvensanalysar, korrelasjonsanalysar og variansanalysar vart nytta til å frambringa resultat frå datamaterialet.

Funna frå studien viser at dei fleste barna har nesten full eller full språkleg meistring når dei er 4,9 år. Barna meistrar betre språkforståing enn kommunikasjon. Dei fleste viser òg at dei har full meistring på sosial fungering for sitt eige alderstrinn, og rundt halvparten meistrar meir enn kva som er forventa ut frå deira alder. I korrelasjonsanalysane kjem det fram at det er ein høg samanheng mellom samla språk (kommunikasjon og språkforståing) og sosial fungering (sosio/emosjonell, leik og trivsel). Dette stemmer med forskning på området. Trivsel har ein noko lågare samanheng med språk enn kva variabelen sosio/emosjonell og leik har. Dette kan tyde på at det er andre faktorar i tillegg til språk (kommunikasjon og språkforståing) som kan gjenspegla barna sin trivsel. I variansanalysane vart det undersøkt om det hadde noko tyding for barns sosiale fungering om barn hadde dårleg, middels eller god språkleg meistring. Resultata synte signifikante forskjellar mellom gruppene i sosial fungering når dei var delt inn etter dårleg, middels og god språkforståing, medan det ikkje var noko forskjell mellom barn med middels og god kommunikasjon. Kvifor det var forskjellar mellom alle tre nivåa i språkforståing og ikkje i kommunikasjon vil bli forklart i slutten av drøftinga.

## Innholdsliste

1.0	INNLEIING .....	3
1.2	Oppbygging av oppgåva .....	5
2.0	TEORIDEL .....	6
2.1	Overordna perspektiv på læring og utvikling .....	6
2.2	Språk som medierande middel .....	7
2.3	Språkutvikling .....	7
2.3.1	Språket sine komponentar .....	8
2.3.2	Semantisk utvikling .....	8
2.3.3	Semantiske vanskar .....	10
2.3.4	Pragmatisk utvikling .....	10
2.3.5	Pragmatiske vanskar .....	12
2.4	Desentrering .....	12
2.5	Sosial utvikling .....	13
2.5.1	Sosiale ferdigheiter .....	14
2.5.2	Sosial kompetanse .....	14
2.5.2.1	Samarbeid .....	14
2.5.2.2	Sjølvkontroll .....	15
2.5.2.3	Sjølvehvding .....	16
2.5.2.4	Empati .....	16
2.5.2.5	Å vera ansvarleg .....	17
2.6	Leik .....	17
2.6.1	Rolleleik .....	17
2.6.2	Regelleik .....	18
2.6.3	Konstruksjonsleik .....	19
2.7	Vennskap og trivsel .....	20
2.8	Samanheng mellom språk og sosiale fungering .....	21
2.8.1	Kormobiditet mellom språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar .....	22
3.0	METODE .....	27
3.1	Design .....	27
3.2	Populasjon og utval .....	28
3.3	Datakjelde .....	29
3.4	Instrument for innsamling av data .....	29
3.5	Observasjonsmaterialet TRAS .....	29
3.6	Val av variablar i TRAS .....	30
3.6.1	Variabelen språkforståing .....	31
3.6.2	Variabelen kommunikasjon .....	31
3.7	Observasjonsmaterialet "Alle med" .....	32
3.8	Val av variablar i "Alle med" .....	33
3.8.1	Variabelen sosial fungering .....	33
3.8.2	Variabelen leikeferdigheit .....	34
3.8.3	Variabelen trivsel .....	35
3.9	Analyseprosessen .....	37
3.9.1	Frekvens analyse .....	37
3.9.2	Korrelasjonsanalyse .....	38
3.9.3	Variansanalyse .....	39
3.10	Framgangsmåte .....	40
3.11	Etiske omsyn .....	40
3.12	Reliabilitet og validitet .....	40

3.12.1	Reliabilitet .....	41
3.12.2	Validitet .....	42
3.13	Generaliserbarheit .....	42
4.0	RESULTAT .....	43
4.1	Frekvens analyse.....	43
4.1.1	Språkleg meistring.....	43
4.1.2	Kommunikasjon .....	45
4.1.3	Språkforståing .....	46
4.1.4	Sosial fungering.....	48
4.1.5	Sosio/emosjonell fungering.....	48
4.1.6	Leikeferdigheit .....	50
4.1.7	Trivsel.....	52
4.2	Korrelasjonsanalyse.....	54
4.2.1	Korrelasjon mellom språkleg meistring og sosial fungering.....	54
4.2.2	Delområda innan språk korrelert med sosial fungering .....	55
4.2.3	Språk korrelert med delområda i sosial fungering .....	56
4.2.4	Itemnivå i språk korrelert med variablar i sosial fungering .....	57
4.2.5	Itemnivå i språk korrelert med itemnivå i sosial fungering.....	58
4.3	Post-hoc variansanalyse.....	60
4.3.1	Forskjellar i sosial fungering etter ulik språkleg meistring.....	61
4.3.2	Forskjellar i delområda i sosial fungering etter ulik språkleg meistring.....	63
4.3.3	Forskjellar i sosial fungering etter ulik språkforståing.....	64
4.3.4	Forskjellar i sosial fungering etter ulik meistring i kommunikasjon. ....	67
5.0	DRØFTING.....	71
5.1	Funn frå frekvensanalyse.....	71
5.1.1	Språkleg meistring.....	71
5.1.2	Sosial fungering.....	74
5.1.3	Sosio/emosjonell fungering.....	75
5.1.4	Leik.....	76
5.1.5	Trivsel.....	77
5.2	Samanhengar mellom språk og sosial fungering.....	79
5.2.1	Gruppeforskjellar i sosial fungering .....	80
5.2.2	Gruppeforskjellar i sosial fungering etter ulik språkleg meistring.....	81
5.2.3	Forskjellar på dei tre variablane innan sosial fungering. ....	81
5.2.4	Variabelen sosio/emosjonell .....	81
5.2.5	Variabelen leik .....	82
5.2.6	Variabelen trivsel .....	83
5.2.7	Gruppeforskjellar i sosial fungering ut frå ulik språkforståing .....	84
5.2.8	Gruppeforskjellar i sosial fungering etter ulik meistring i kommunikasjon ....	86
5.2.9	Forskjellar mellom språkforståing og kommunikasjon.....	87
6.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTTANDE KOMMENTARAR .....	90
6.1	Kva kunne ha vore gjort annleis .....	93
7.0	KJELDELISTE .....	94
	Vedlegg:    1. TRAS observasjonsskjema	
	2. "Alle med" observasjonsskjema	

## 1.0 INNLEIING

Språket er eit verktøy eller reiskap ein nyttar for å kunne handle i og forstå omverda ifølge Säljö (2001). Språket er viktig for kunnskapsbygging, for å samla erfaringar og kommunisera desse til kvarandre. Med desse orda frå Säljö (2001) fortel det oss kor viktig språket er for menneska, og ein vil tru at dersom barn har vanskar med språket vil dette få konsekvensar på andre områder i deira liv.

Då eg starta på mastergradsstudiet handla den første oppgåva mi om språk og språkets funksjon. Dette vekte spesielt interessa mi for språkutvikling hjå barn, og etter kvart som me var innom tema om minoritetsspråklege, sosio/emosjonelle vanskar og samanhengen mellom språk og åtferd vart det klart for meg kva masteroppgåva skulle handla om. I teorien om samanhengen mellom språk og åtferd tenkte eg sjølv tilbake på åra i barnehagen som pedagogisk leiar, og eg kunne lett hugse at det ikkje berre var vanskane med språket hjå barnet som gav utfordringar. Mange av desse barna hadde vanskar i det sosiale, og når eg tenkjer tilbake kan eg hugsa at det var lite rolleleik og mykje konstruksjonsleik hjå desse barna.

Det har i dei seinare åra blitt ein auka interesse for samanhengen mellom språk og åtferd, men mykje av den nyaste forskinga er i hovudsak retta mot barn med spesifikke språkvanskar eller sosio/emosjonelle vanskar, der eit av vanske områda blitt avdekkta i tillegg. Mykje forskning omtalar barn med diagnosar, medan det er lite å finne på normalpopulasjonen. Eg ynskjer i mi oppgåve å bidra til å auka kunnskapen om normalpopulasjonen si språkutvikling sett i samheng med sosial fungering. Dette er viktig for å tidleg kunne oppdaga språkvanskar hjå førskulebarn. Det har synt seg at vanskar med språket i førskulen gir negative konsekvensar i skulen. Tidleg intervensjon er difor viktig for å kunne snu den negative spiralen som forskinga syner at barn med språkvanskar kan få.

Temaet om samanhengen mellom språk og åtferd er i tillegg til min eigen personlege interesse, svært politisk aktuelt. Kunnskapsdepartementet skriv i stortingsmelding nummer 41 (2008-2009) at det er viktig med tidleg kartlegging av språket for å kunna sette inn tiltak tidleg, og at forskjellar i språkleg kompetanse ved skulestart fortsett og til dels blir forsterka i skulen. Stortingsmeldingane legg og vekt på kartlegging av barns språk for å kunne avdekke forsinka språk og viser til at språk og sosial kompetanse er viktige områder innan barns læring, og kor det er viktig å sette inn tidleg tiltak hjå dei barna som har ein vanske (St.mld. nr



16 (2006-2007)). Språkkartleggingsverktøy skal vurderast, og eit utval er sett ned for å sjå på dette (St.mld. nr 18 (2010-2011)). Dei viser òg til at barn sitt språk er viktig for barn intellektuelle, sosiale og emosjonelle utvikling (St.mld. nr 23 (2007-2008)). Språk har komme i fokus for mange stortingsmeldingar, og viktigheita av språkstimulering, kartlegging og tidleg innsats for å førebyggja at denne vansken ikkje blir forsterka eller gir andre tilleggsvanskar er i fokus.

Temaet for masteroppgåva er samanheng mellom språkleg meistring og sosial fungering hjå barn i alderen 4,9 år. Til omgrepet språkleg meistring har eg valt å sjå på språket sitt innhald og bruk. Språket sitt innhald refererar til ord og forståinga av ord, medan bruk av språket er evna til å kunne bruka språket som eit kommunikasjonsmiddel. I omgrepet sosial fungering ligg sosial og emosjonell meistring, leikemeistring og trivsel. For å kunne bruka språk må barna ha kunnskap om korleis dei skal formulera seg for å bli forstått, og at dei oppfattar det andre seier. Språktilegninga og sosialiseringprosessen er på denne måten sterkt infiltrert i kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig (Hagtvet, 2002).

Observasjonsmateriala TRAS (Espenakk, et al., 2003) og "Alle med" (Løge, et al., 2006) er nytta for innsamling av data til å belysa problemstillinga. Eg har fått data frå Stavangerprosjektet "det lærende barnet". TRAS er tidleg registrering av språk. Data frå TRAS ligg til grunn for informasjon om meistring av språk. "Alle med" er eit observasjonsverktøy som tek føre seg både språk, sosial fungering og motoriske ferdigheiter. I "Alle med" er det nytta data for observasjon av sosio/emosjonell, leik og trivsel. Sjølv om "Alle med" observerar språk, er TRAS valt for å innhente informasjon om Språkleg meistring. TRAS har meir detaljert observasjon om språk, og det gir mulegheit til å gå meir spesifikk inn i områder innan språk.

Med utgangspunkt i desse to observasjonsmateriala og mi interesse for samanhengen mellom språk og sosial fungering, er problemstillinga som eg ynskjer å svara på:

***Har grad av språkleg meistring noko å seia for barns sosiale fungering?***

I TRAS er områda kommunikasjon og språkforståing valt. Kommunikasjon er bruken av språk, og det talaren seier må tolkast saman med konteksten for at mottakaren skal forstå meininga med ytringa (Vedeler, 2007). Språkforståing er språkets innhald, og viser til kva språklege utsegn handlar om og forståing av ord og uttrykk (Vejleskov, 2007). Det er grunn til

å rekna med at basisferdigheitene knytt til språkutviklinga skal vera etablert i fireårsalderen i følge Lyster (2010). Barna skal då ha god språkforståing, god uttale, og dei meistrar det basale innan grammatikk og setningsoppbygging. Ordforrådet og kommunikasjonsferdigheiter er det som i vesentleg grad utviklar og utvidar seg etter fireårsalderen ifølge Lyster (2010). Dette er grunnlaget for val av aldersgruppa 4,9 år. Ein forventar at barna har dei grunnleggande ferdigheitene, og det er spanande å sjå om det er store forskjellar i sosial fungering mellom barn som har tileigna seg meistring i kommunikasjon og språkforståing for aldersnivået 4-5 år, og dei som ikkje har eller i mindre grad har det.

I denne oppgåva ser eg på kva språk har å seia for barn sine sosiale ferdigheiter. Språk er her språkforståing og kommunikasjon. Sosio/emosjonell, leik og trivsel, og utgjer sosial fungering i denne oppgåva. Teorigrunnlaget som funna skal drøftast med utgangspunkt i er teori om språkutvikling med språkets innhald og bruk, språkvanskar, sosial kompetanse, leik og trivsel og vennskap. For å kunne sei noko om funna mine stemmer over eins med tidlegare forskning er det òg naudsynt å ha med forskning på samanheng mellom språk og åtferd.

## **1.2 Oppbygging av oppgåva**

Oppgåva består av 6 delar. I oppgåva sin første del er ei innleiing kor eg fortel kvifor tema og problemstilling er valt, og kva som inngår i omgrepet språk og sosial fungering. Del to tek føre seg teorien og forskning som ligg til grunn for å kunne svara på problemstillinga. Del 3 er ein presentasjon av val av metode, teori og grunngeving for val av analysar i SPSS. Dei to observasjonsmateriala vil òg bli presentert i denne delen. Del 4 er ein presentasjon av resultat frå analysane som er nytta i SPSS. Drøfting av funn frå analysane i saman med teori og tidlegare forskning blir presentert i del 5. Problemstillinga vil bli svart på, med å drøfta funn frå analysane saman med teori. Del 6 er avsluttinga kor eg vil oppsummera svara på problemstillinga og omtala kva eg ville gjort annleis ut i frå den erfaringa som eg sit att med etter oppgåva er ferdig.

## **2.0 TEORIDEL**

I denne delen vil eg presentera teori om språk og sosial utvikling og forskning som er gjort på samanhengen mellom desse to områda. Først vil eit overordna syn på læring og utvikling bli presentert. Etter dette vil språkutvikling bli presentert. Teori om språkets innhald og bruk er valt på grunnlag av kva eg vil presentera i analysane. Sosial utvikling omfattar teori om sosial kompetanse, leik og vennskap og trivsel. Denne teorien er òg valt på grunnlag av analysane som seinare vil bli drøfta. Sidan oppgåva har som mål å sjå på samanhengen mellom språk og sosial fungering vil forskning på dette området bli presentert. Det føreligg for det meste forskning på barn med diagnoser, spesifikke språkvanskar eller åtferdsvanskar, medan eg ynskjer å undersøkje samanhengen mellom språk og sosial fungering hjå normalpopulasjonen. Dette gjer at forskinga ikkje kan overførast direkte til mine funn, men at ein kan bruke forskinga til å belysa mine funn.

### **2.1 Overordna perspektiv på læring og utvikling**

I dagens diskusjon om læring går det viktigaste skiljet ifølge Bråten (2002) mellom eit grunnleggande kognitivt og eit grunnleggande sosialt perspektiv. Det kognitive perspektivet beskriv sidene ved individet si tenking og kunnskap, men tek ikkje omsyn til dei sosiale omgjevnadane, menneskeleg samhandling og kva det vil seia å vera deltakar i eit sosialt fellesskap. Det sosiale perspektivet har på den andre sida teke omsyn til dei sosiale omgjevnadane, menneskeleg samhandling og sosialt fellesskap, men utan meir detaljerte analysar om individets tenking og forståing. Eit mellomstandpunkt i skjeringa mellom det kognitive og sosiale perspektivet vil vera å betrakta læring som noko som skjer inne i hovudet, men òg i samhandling med fellesskap med andre menneske. Det vil seia at menneska utviklar eller konstruerar forståing på ulike områder, og aukar sin kompetanse til å gjera ting som dei ønskjer eller treng å gjera (I. Bråten, 2002).

Læring og utvikling har vore gjenstand for ulik tolking innanfor ulike teoriar. To sentrale teoretikarar innanfor dette feltet er Piaget og Vygotsky (Lyster, 2010). Piaget hevda at alt nytt som ein lærer, skjer på bakgrunn av det ein kan, ved at ein knyt det ein skal læra til den kunnskapen ein allereie sit inne med. Vygotsky hevdar at læringa skjer gjennom samhandling med nokon som er meir kompetent enn den som lærer. Ein meir kompetent vil hjelpa barnet gjennom den næraste utviklingssona, og det som barnet gjer ilag med den meir kompetente vil den seinare klara aleine (Lyster, 2010).

Den teoretiske ramma for mastergradsoppgåva tek utgangspunkt i at utvikling og læring skjer i samhandling med andre menneske, og vil ha eit sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling.

## **2.2 Språk som medierande middel**

Språket er eit verktøy eller reiskap ein nyttar for å kunne handle i og forstå omverda ifølge Säljö (2001). Menneska sitt viktigaste medierande reiskap er dei ressursane som finst i språket. Mediering betyr at mennesket ikkje står i direkte, umiddelbar og ufortolka kontakt med omverda. Tvert imot handterer me den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle reiskap som utgjer integrerte delar av våre sosiale praksisar (Säljö, 2001).

I eit sosiokulturelt perspektiv står kommunikasjon og språkbruk heilt sentralt, og utgjer bindeleddet mellom barnet og omgjevnadane. Gjennom kommunikasjon om det som skjer i leik og interaksjon, vil barnet blir delaktig i korleis menneska oppfattar og forklarar dei ulike fenomen som dei omgir seg med. I dei språklege kodifiserte uttrykka finst dei uttrykka og den verda av tydingsinnhald som barnet tek til seg, og som dei seinare kan nytta for å etablere kontakt med andre. Dette inneber at barnet tenkjer med og gjennom intellektuelle reiskap i form av språklege uttrykk som dei har møtt og tatt til seg i samspel med andre (Säljö, 2001). Säljö (2001. s.69) skriv at: *Kommunikasjon er bindeleddet mellom det indre (tenking) og det ytre (interaksjonen).*

I eit sosiokulturelt perspektiv er utvikling ei sosialisering inn i ein verden av handlingar, førestillingar og samspelsmønster som er kulturelle og som eksisterar i og gjennom kommunikasjon, og som difor er forskjellige i ulike samfunn og i ulike miljø (Säljö, 2001). Språket er den mest unike delen i menneskeleg kunnskapsbygging og i vår evne til å samle erfaringar og kommunisera desse til kvarandre.

## **2.3 Språkutvikling**

Barnet si språktileigning skjer i eit komplisert samspel mellom biologiske, kognitive, kulturelle og sosiale faktorar. På grunn av at mange forhold bestemmer korleis eit barn utviklar språket sitt, vil det vera variasjonar innanfor den såkalla normale utviklinga (Lyster, 2010). Basisferdigheitene knytt til språkutviklinga er for dei fleste barn etablert i fireårsalderen. Barna har da god språkforståing, god uttale, og dei meistrar det basale innan

grammatikk og setningsoppbygging. Ordforrådet og kommunikasjonsferdigheiter er det som i vesentleg grad utviklar og utvidar seg etter fireårsalderen ifølge Lyster (2010).

### **2.3.1 Språket sine komponentar**

Språket består av ulike delar eller komponentar. Alle desse er sentrale når ein skal arbeide med barnet sitt språk og vurderer språket og den utviklinga barnet går gjennom. Lyster (2010) viser til Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell som illustrerer korleis ulike komponentar i språket overlappar kvarandre når språket har ein forventa progresjon. Språkets komponentar er: form, innhald og bruk. Eg skal i denne oppgåva fokusere på innhald og bruk, medan form ikkje vil komma i fokus for denne oppgåva. Språket si form som grammatikk og andre formmessige uttrykk er likevel viktig, men på grunn av oppgåva sitt omfang er fokuset lagt på innhald og bruk.

### **2.3.2 Semantisk utvikling**

Språket sitt innhald viser til kva språklege utsegn handlar om, tydinga av ord og uttrykk. Semantisk utvikling er forståing og bruk av ord og uttrykk. Barn vil etter kvart som dei vert sosialisert inn i språket danne seg omgrep om ulike fenomen. Dei vil utvikle ordforråd og ei forståing av ordets tyding (Vejleskov, 2007).

Barn seier sine første ord rundt 1-års alderen (Tetzchner, 2001). Utpeikande ord (eg, du, den, det, han, i dag) og innhaldsord (særleg substantiv og vanlege verb) er ifølge Wagner (2003) dei første orda barna tek i bruk. Deretter vil funksjonsord (preposisjonar som 'på', 'til', 'i', hjelpeverb som 'skal', 'vil', 'kan' konjunksjonar som 'og', 'eller', 'men', 'for') bli tatt i bruk. Mot slutten av det andre leveåret byrjar aukinga i ordforrådet å gå fortare, og dette er starten på vokabularspurten (Tetzchner, 2001). I denne alderen vil barna byrja å sette ord saman til ytringar, men der dei fleste 2-ords ytringane som regel er ubøygde (skal bamse sitte her, ja. Det var lurt!) (Tetzchner, 2001; Å. K. Wagner, 2003). Etter kvart vil barna byrja å kategorisere gjenstandar som har fellestrekk som for eksempel lik farge, lik form, bruksområde og liknande. Katten vil bli kalla pus eller katt, for seinare å komma inn under kategorien dyr. (Bjørlykke, 1989). Det er ueinigheit om korleis omgrep blir lært. Trekkteoriane (Hagtvet, 2002) antek at barna først kategoriserer ord ut ifrå få omgrepskjenneteikn og fellestrekk, som gjer at dei første orda får ei vidare tyding enn vaksenspråket. Alle dyr med fire bein blir kalla pus. Deretter antek trekkteoriane at omgrepa

blir meir differensierte gjennom underkategorisering og nye kjenneteikn. Trekkteoriane meiner at utviklinga går frå det generelle til det spesielle. Den andre teorien om korleis barn lærer omgrep, er prototypeteoriane (Hagtvat, 2002). Dei hevdar at utviklinga startar i det konkrete og utviklar seg frå det spesielle til det generelle. Omgrepa vil derfor i starten ha eit trongare tyding enn vaksenspråket (Hagtvat, 2002). Det er for eksempel berre familien sin katt som blir kalla pus, medan andre kattar ikkje blir oppfatta som pus.

Ordforrådet er viktig, og ifølgje Lyster (2010) er det kjernen i barns vidare kommunikasjonsutvikling og i deira skulefaglege utvikling. Wagner, Uppstad et al. (2008) viser til to forhold som er spesielt viktige med tanke på seinare leseferdigheiter. Det er språkleg medvit og ordforråd. Ordforrådet kan truleg forklara forskjellar blant elevar når det kjem til vidare leseutvikling og leseforståing og er den komponenten som er viktigast.

I fire-femårsalderen kjem barna opp på eit anna nivå i ordlæringa. Dei er då iferd med å tileigna seg den metaspråklege kompetansen ved at dei kommenterar eller reagerar på bruken av ord (Bjørlykke, 1989). Metaspråkleg kompetanse inneber at barna betraktar språket "utanfrå" eller "ovanfrå". Dette utviklast hovudsakleg i førskulealder og i skulealder ifølgje Hagtvat (2002). Det kan vera at barn er spesielt språkleg bevisste på setningar og orda si meining og struktur. Før tre års alderen har barn vanskar med å omtala ord på ein situasjonsuavhengig måte. Dei forklarar ofte ord med kjenslene dei knyt til ordet, og ikkje den kulturelle tydinga. Dette endrar seg i alderen mellom tre og eit halvt og fire år. Barn i fire års alderen gir meir utførlege beskrivingar av orda si meining. Avanserte metaspråklege beskrivingar som overomgrep, antonym og synonym er mest vanleg for barn i alderen 5-6 år. (Hagtvat, 2002). Gåter og vitsar set krav til metaspråkleg bevisstheit ved bruk av homonyme ord. Dette inneber at barna må kunna forstå at likelydande ord tilhøyrer ulike semantiske kategoriar, og at det difor får ulik meining, noko som er viktig for å kunna skjøna poenget i dei fleste vitsar (Hagtvat, 2002). Barn i skulealder har ifølgje Tetzchner (2001) vanskar med å forstå tvetydinge setningar, og at ord kan ha to eller fleire tydingar alt etter kva for samanheng det står i. Dette kan derfor tyda på at meistring av gåter og vitsar, som set krav til kunnskap om homonyme ord, er ein avansert språkleg ferdigheit for førskulebarn.

Den meininga ord og ytringar får i ein bestemt situasjon, blir som oftast skapt av den situasjonen språket blir brukt i, og av kommunikasjonsparten si førforståing. Ei ytring kan derfor gi ulik meining i ulike kontekstar og hjå menneskjer med ulik erfaring. Etter kvart som

barna blir eldre og det blir stilt krav til å snakke med situasjonsuavhengig språk, krev det at barna meistrar ein rett bruk av deiktiske uttrykk. Deiktiske uttrykk er personlege og påpeikande pronomen ("han", "dette"), stadsadverb ("der", "her"), og bestemte artiklar ("den", "det", "de"). Korrekt bruk av deiktiske uttrykk er heilt avgjerande ved produksjon og forståing av tekstar. Dei deiktiske uttrykka har som regel ein tilbakevisande funksjon, og dei bind saman delar av tekstar til ein heilskap (Hagtvet, 2002). Forteljarkunnskap hjå førskulebarn krev difor kunnskap om deiktiske uttrykk i tillegg til metaspråkleg bevisstheit.

### **2.3.3 Semantiske vanskar**

Karakteristisk for barn med semantiske vanskar er ifølge Sjøvik (2007) at dei har eit snevert ordforråd som ofte er kombinert med eit svært enkelt meiningsinnhald. Dei har vanskar med språkforståinga og med å tileigna seg nye og spesifikke omgrep. Som konsekvens av dette vil dei difor ha problem med å uttrykka sine tankar, idear og kjensler på ein nyansert måte (Sjøvik, 2007). Hagtvet (2002) skriv at språkforståinga er sjølv grunnlaget for vidare språkutvikling, men språkforståing kan vera vanskeleg å avdekke dersom barnet har god uttale av ord. Språktestar kan difor vera eit nyttig hjelpemiddel dersom ein skal gjera systematiske kartleggingar av barns språkforståing. Manglande omgrepsforståing i førskulealder og tidleg skulealder kan ifølge Høigård (1999) føra til mykje personleg frustrasjon og gi negative følgjer for den vidare sosiale og kognitive utviklinga. Blant anna kan det slå ut i fagvanskar seinare i skulen. Forsking syner at barn med vanskar i språkforståing kan ha mentale vanskar i tillegg til akademiske vanskar (D. Cantwell & Baker, 1991). Barn med språkvanskar har høgare skore på psykiatriske sjukdommar, ADHD, meir åtferdsforstyrningar, meir medisinske lidingar, litt fleire sosiale ulemper, lågare intelligensnivå, og lågare evne til gjennomføring enn barn utan språkvanskar. Dette gir barna både psykiatriske og akademiske dysfunksjonar (D. Cantwell & Baker, 1991).

### **2.3.4 Pragmatisk utvikling**

Vedeler (2007) omtalar bruk av språk som språkpragmatikk. Språkpragmatikk blir omtalt som språket sin funksjon, det vil seia: kva intensjon talaren har med ytringa si. Ein kommuniserar med ein intensjon om noko, eit mål eller om noko vi ynskjer å oppfylle. Kanskje ynskjer ein å dele ei oppleving med andre, eller ein ynskjer å få andre til å gjera noko for oss, gi oss noko, eller ein vil gjerne fortelja noko. Det ein seier, ytringane våre, må tolkast inn den konteksten den blir uttalt i (Vedeler, 2007). Ord og ytringar er ifølge Hagtvet (2002) handlingar i eit

samspel mellom menneske. Dei har ulike funksjonar i ulike samanhengar, og måten orda blir brukt på gjengir dei intensjonane talaren har med ytringa.

Blant dei første funksjonane finn ein ytringa si instrumentelle, interaksjonelle og ekspressive funksjonar. Desse blir utvikla i dei to første leveåra. Den instrumentelle funksjonen har til intensjon å påverka mottakaren til å gjera, kunna eller meina noko. Den interaksjonelle funksjonen omhandlar forholdet mellom samtalepartane, medan den ekspressive funksjonen blir brukt til å uttrykka eigne kjensler og reaksjonar. Dette er som regel etablert i tre års alderen. Seinare kjem fleire språkfunksjonar til. Språket blir etter kvart brukt til å forhandla, for eksempel til å etablere einigheit. Det blir brukt metakommunikativt, for eksempel når barnet ber ein kommunikasjonapartar som uttrykker seg uklart, om å gjenta ei ytring dei ikkje forstod (Hagtvat, 2002). Dette er grunnleggjande ferdigheiter som ein skal læra innanfor den kulturen ein veks opp i. Færvang (2003) skriv at viktige sider ved pragmatisk språkkompetanse, og som bør utviklast før skulestart, er evna til å starta ein samtale, gi samtalen eit tydeleg tema, vera med i turtaking og avslutta ein samtale.

Dialogen sin grunnstruktur vert etablert tidleg. Det er ferdigheiter som for eksempel evna til å gi ifrå seg initiativ, å skapa felles merksemd, naturlege vekslingar i samtalen og naturlege avsluttingar av samtalen (Hagtvat, 2002). Frå tre til fem års alderen får dialogen ei større djupn, og ein forventar at barna bidreg relevant til samtalens innhald, og at det dei seier er relevant til replikken som er sagt (Hagtvat, 2002). Dei blir òg i denne alderen flinkare til å uttrykka seg på situasjonstilpassande måtar ved for eksempel aukande bruk av høflegheitsfrasar. Meistring av meir avansert språkbruk er viktig for at dei skal bli inkludert i eit sosialt fellesskap av eldre barn (Hagtvat, 2002).

Etter kvart som barn blir meir språkleg kompetente, blir dei mindre avhengige av haldepunkt frå dei situasjonane der orda blei lært, og barna brukar orda i stadig nye situasjonar (Tetzchner, 2001). Barn i tre til sjuårsalderen utviklar òg eit språk frå ein kommenterande og situasjonsavhengig språk mot eit forteljande språk med aukande situasjonsuavhengigheit (Hagtvat, 2002). I ei forteljning må barna kunne framstilla all informasjon i teksten munnleg utan å støtta seg på konteksten (Hagtvat, 2002).

Med pragmatisk kunnskap omhandlar det ei aukande fornemning av korleis ein skal formulera seg for å bli forstått slik ein vil, i ulike situasjonar. Det krev òg at ein oppfattar det



som den andre prøver å uttrykka. Språktilegninga og sosialiseringsprosessen er på denne måten sterkt infiltrert i kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig (Hagtvet, 2002).

### **2.3.5 Pragmatiske vanskar**

Pragmatiske vanskar er vanskar med bruken av språket. Det kan vera vanskar med å tolka den sosiale konteksten og forstå/eller tilpassa seg dei kulturbestemte reglane som gjeld i dei aktuelle situasjonane. Vanskane kan vera knytt til det å kunne tileigna seg språkfunksjonar og språkhandlingar, for eksempel vanskar med å ta og oppretthalda kontakt med andre ved hjelp av språket, å leika med språket, og å innhenta kunnskap ved hjelp av språket. Vanskane kan òg vera knytt til sjølve dialogen. Barnet meistrar for eksempel ikkje turtaking eller andre krav som ligg til det å vera ein dialogpartner. Det kan òg ha vanskar med å tilpassa seg mottakaren, eller å gi til kjenne når det forstår eller ikkje forstår. Bruk og tolking av kroppsspråk kjem òg inn under pragmatiske vanskar (Hagtvet, 2002).

Barn med pragmatiske vanskar blir ofte opplevd som vanskeleg å snakke med (Høigård, 1999). Sjøvik (2007) skriv at pragmatiske vanskar vil virka inn på samspelet mellom menneske, og har stor tyding for samhandling med andre barn i leik og andre aktivitetar. I litteraturen kjem det fram at barn med kommunikasjonsvanskar har risiko for læreavanskar (D. P. Cantwell & Baker, 1987). Hjå dei barna som har språkvanskar, er det dei som har ein språkvanske, og ikkje talevanske, som i størst grad har tilleggsavanskar (D. P. Cantwell & Baker, 1987). I utvikling av kommunikativ kompetanse syner det seg at det å kunne setta seg inn i andre sin situasjon, er den enkeltfaktoren som mest effektivt kan predikera endringar i barns utvikling av kommunikativ kompetanse. Det viser seg at barn med god evne til å setta seg inn i andre sin situasjon har betre kommunikative evner enn dei barna som har vanskar med å setta seg inn i andre sine situasjonar (Resches & Pereira, 2007).

## **2.4 Desentrering**

Piaget har omtalt utviklinga frå egosentrisk til stadig tiltakande desentrering, og til etter kvart å ta andre sitt perspektiv (S. Bråten, 2004). Desentrering er heilt sentralt i Piaget sin teori, og omhandlar det å kunna ta andre sitt perspektiv. Det handlar om å kunne sette seg inn i andre sin fantasi og førestillingsverden, og til å kunna etterlikna og skjønna mentale prosessar hjå andre. Denne meistringa blir òg kalla Theory of mind (teorien om sinnet). Frå barnet er ca. fire år kan det byrja å merka seg at andre har feilaktige oppfatningar, og blir klar over at det

går an å lure eller bli lurt av andre. Barn blir i fire til seks års alderen i stand til å kunna forklara og sei på førehand andre sine mentale reaksjonar. Dette kjem til syne ved at barn kan førestilla seg andre sine tankar og kjensler (S. Bråten, 2004). Goswami (2008) viser til forsøk med 3 og 4 åringar kor det viser seg at 4 åringane er betre enn 3 åringane til å forstå at andre kan ha ei anna oppfatning enn dei sjølve. Det viser seg at kompetansen med å setta seg inn i kva andre tenkjer utviklar seg mykje i alderen 3 til 6 år (Goswami, 2008).

Desentrering er ein føresetnad for god kommunikasjon, samstundes som det dannar basis for problemløysing, empati og evna til å objektivera eigne kjensler (Hagtvet, 2002). I følgje Bishop (1997) krev pragmatisk kompetanse at barn er bevisste på andre sine ønskjer, tru og kunnskapar. Å forme mentale representasjonar markerar eit markant steg i kognitiv utvikling, som gjer at barn tenkjer på ting som før var utenkjeleg. Vanskar med mentale representasjonar kan vera ein faktor som påverkar barn si sosiale forståing (Bishop, 1997).

Tekstmeistring føreset at barnet kan desentrera. Med desentrering meiner ein at barnet må ta omsyn til mottakarens føresetnadar og bakgrunnskunnskapar når det seier noko. Det inneber òg at barnet oppdagar om mottakaren misforstår, og at det har strategiar for å oppklara misforståingar. Desentrering inneber at ein må gå ifrå ein eg-sentrert til ein mottakarsentrert språkbruk (Høigård, 1999). Det har vist seg at barn som har god meistring i å ta nadre sitt perspektiv gir meir presis informasjon i kommunikasjon med andre, og er flinkare til å gjera seg forstått uavhengig av den litterære kunnskapen (Resches & Pereira, 2007).

Eit godt språk styrar ikkje berre læringa og utviklinga til barnet. Det styrar òg åtferda, skapar sosiale nettverk og gir ein tryggleik som påverkar barnet reint emosjonelt (Lyster, 2010).

## **2.5 Sosial utvikling**

Sosial meistring er ifølgje Vedeler (2007) alfa og omega i kvart menneske si utvikling, uansett kva føresetnader ein kjem til verda med. Eit barn kan komma til verda med gode evner og vera ressurssterk i ein sosialt velfungerande familie. Men dersom barnet ikkje lærer sosiale ferdigheiter og utviklar sosial kompetanse, vil det likevel komma til kort. Vedeler (2007) viser til Welsh og medarbeidarane (2001), som fant ut at sosial kompetanse hadde tyding for skulefaglege prestasjonar.

### **2.5.1 Sosiale ferdigheiter**

Sosiale ferdigheiter er sosial åtferd som blir sett på som passande i ein situasjon, og som blir akseptert av andre og gir ønska resultat i form av ei vellukka handling. Sosiale ferdigheiter er noko positivt, noko som inneber at ein er dyktig og lukkast i sosiale samanhengar (Vedeler, 2007). Ogden (2009) viser til Schneider (1993) som beskriv sosiale ferdigheiter som delkomponentar i sosial kompetanse. Det består først av kunnskapar om kva ein skal gjera i ein sosial situasjon, som sosial-perseptuell og sosial-kognitive ferdigheiter som gjer det muleg for barnet å avgjera når den bestemte åtferda skal utførast, samt å velja mellom ferdigheitene. For det andre består det av sjølvkontroll-ferdigheiter som gjer det muleg å koordinera åtferda med eit mentalt kart over kva som bør gjerast.

### **2.5.2 Sosial kompetanse**

Ogden (2009. s. 196) definerar sosial kompetanse som:

*Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.*

Ogden (2009) delar sosial kompetanse inn i fem kompetansedimensjonar som vidare vil bli forklart:

#### **2.5.2.1 Samarbeid**

Samarbeid er å dele med andre, hjelpa andre og følgja reglar og beskjedar (Elliott & Gresham, 2002). Det dreiar seg om både samarbeid med jamaldrande og vaksne. Samarbeid med vaksne handlar om barns ferdigheiter til å følgje beskjedar eller reglar i heimen eller på barnehagen/skulen. Manglande samarbeid er det vanlegaste problemet når barn har ein konfliktfylt samspel med den vaksne (Ogden, 2009). Konflikhtar mellom barn er ofte lærerike, og berre i dei færreste tilfella utviklar det seg til fiendtlig eller aggressiv interaksjon. Det er mange og ulike strategiar barn nyttar for å oppnå det dei vil, både gode og mindre gode meistringsstrategiar. Hos barn som er gode konfliktløysarar kan dette oppfattast som ein ressurs. Det gjeld for eksempel barn som er flinke til å foreslå kompromiss eller finn alternative løysingar, som gir grunnlag for sine forslag, er imøtekommande, og aksepterar innspel frå andre (Vedeler, 2007). Klar kommunikasjon og felles forståing for å komma fram

til løysingar er viktig under konflikhtar, medan emosjonsregulering kan vera ei utfordring (Vedeler, 2007). Samarbeidsferdigheiter er òg viktig for læringa. Samarbeid mellom likeverdige barn inneber at dei får ein større innsikt i sin eigen og andre si ressonering samstundes som dei må tilpassa seg ulike perspektiv på det dei samarbeidar om (Tetzchner, 2001).

### **2.5.2.2 Sjølvkontroll**

Å kunne venta på tur, inngå kompromiss og reagera eigna på erting, handlar om at barnet har sjølvkontroll (Elliott & Gresham, 2002). Sjølvkontroll føreset at barn er bevisste på sine egne kjensler og kan kontrollera sterke kjensler i situasjonar der dei blir utsett for freistingar, frustrasjonar og nederlag. Barna må kunna kontrollera sin impulsivitet og tenkje før dei handlar. Sjølvkontroll regulerar forholdet mellom kjensler og åtferd, og kan omtalast som impuls kontroll (Ogden, 2009). Kjensleregulering er ikkje berre å ha kontroll over negative kjensler, men og kunna gi uttrykk for glede og sinne på situasjonstilpassande måtar (Ogden, 2009).

Kvello (2010a) skriv at emosjonsregulering inngår saman med for eksempel åtferdsregulering og tankeregulering i det overordna omgrepet sjølvregulering. God sjølvregulering er avgjerande for å lukkast i samspel med andre og vera ein del av eit sosialt fellesskap. Ein person må læra seg å fanga opp emosjonar i seg sjølv og reflektera over dei, for å kunna finna ut kvifor kjenslene blir vekta i ein. Dersom ein ikkje skjønar kjenslene sine vil vedkommande prøva å halda kjenslene på avstand, endra dei, forneakta eller fortrenge dei.

Emosjonsregulering er viktig for å gi dei kjenslene ein har eit passande uttrykk. Barn må læra å styra uttrykka både i form, stad, situasjon og kraft på sosialt passande måtar. Ein skal kunna regulera kjenslene sine utan å overkontrollera dei. Overkontrollering fører til at ein blir stiv, lite fleksibel og kunstig. Underregulering av kjensler inneber at ein er umoden, ubetenksom, egoistisk, impulsiv og overveldande, og ein kan virka skremmande på andre (Kvello, 2010a). Det viktigaste for å fanga opp, forstå og handtera kjensler er språket. Både språk og andre symbol er knytt til dei høgare kognitive funksjonane ifølge Kvello (Kvello, 2010a). Det er òg ei allmenn erfaring at barn som har dårleg utvikla språk, er meir utagerande enn barn med god språkleg kompetanse (Kvello, 2010a). Forsking viser at barn som har mange kjensleord og kan gjenkjenne kjensler, ofte blir betre likt av jamaldrande (Solheim, 2010).

Forskning syner at spesielt fram til barn er fem år gamle, er ei tid som skapar eit viktig grunnlag for barn si emosjonsregulering. Spesielt aldersspennet frå tre til fem år ser ut til å vera ein viktig fase for barnet si sjølvregulering av kjensler (Kvelling, 2010a).

### **2.5.2.3 Sjølvhevdning**

Sjølvhevdning omhandlar det å be andre om informasjon, presentera seg sjølv og reagera på andre sine handlingar (Elliott & Gresham, 2002). Desse ferdigheitene handlar om å ta sosial kontakt og initiativ ved blant anna å invitera andre eller å delta uoppfordra i gruppeaktivitetar. Det handlar om å lett kunne få venner og å kunna omtala seg sjølv i positive vendingar når det er naturleg, men òg om å kunna reagera når reglar i barnehagen og skulen verkar urettferdige eller dei andre barna stiller urimelege krav. Det omhandlar å kunna uttrykka seg uavhengig av autonomi og blir ofte vektlagd i arbeid med å førebygga sosial isolasjon og tilbaketrekking (Ogden, 2009). Det omhandlar åtfærd som blir positivt vurdert av andre. Sjølvhevdning handlar om individuelle verdiar kor barna fremjar sine egne meiningar, behov og rettigheitar på ein sosial effektiv og positiv måte (Ogden, 2009), og står imot gruppepress. Barn som fremjar sine meiningar, behov og rettigheitar vil gi eit miljø som er prega av respekt og toleranse, og av relasjonar der barna blir møtt på ein open og anerkjennande måte (Lamer, 1997). Lamer (2010) skriv at vekt på sjølvhevdning og leik som delområder av sosial kompetanse har gjennom forskning vist seg å bidra til å førebygga sosial isolasjon, einsemd og tilbaketrekking.

### **2.5.2.4 Empati**

Empati er å visa omtanke og ha respekt for andre sine kjensler og synspunkt (Elliott & Gresham, 2002). Lamer (2010) skriv at empati og rolletaking er innleving i andre sine kjensler, tankar og informasjonsbehov og forståing av andre sine perspektiv og roller. Dette har ein kognitiv komponent som omhandlar det å kunna sjå ting frå andres synsvinkel og ein emosjonell komponent som omhandlar det å kunna leva seg inn i korleis andre har det (Ogden, 2009). Mykje talar for at empati utgjer kjernen i gode og forpliktande vennskap der kjenneteiknet er gjensidig forståing og innleving. Empati føreset merksemd og evna til sosial desentrering, og gir seg utslag i uttrykk for omtanke og respekt for andre sine kjensler og synspunkt. Sosial sensitivitet er ifølgje Ogden (2009) i slekt med empatiomgrepet. Sosial sensitivitet omhandlar ferdigheiter i å kunna lesa og fortolka dei sosiale signala i andre si åtfærd, om å vera merksam på gruppenormer og sosiale reglar, om rolletaking og å trekka sosiale slutningar (Ogden, 2009). Det er viktig ifølgje Lamer (2010) å vera klar over at barn

kan visa empati og ta andre sine roller svært tidleg. Forløparen til rolletakingsevna syner seg allereie frå 8-9 månaders alder. Rolletaking utviklar seg gradvis frå ein enkel til ein stadig meir komplisert dersom barna blir stimulert til å ta andre sine roller i sitt daglege samspel.

#### **2.5.2.5 Å vera ansvarleg**

Å kunna kommunisera med vaksne og visa respekt for eigendelar og arbeid handlar om å vera ansvarlegt (Elliott & Gresham, 2002). For å kunne utvikla desse ferdigheitene må barn få mulegheit til å organisera eiga tid og planlegga eigne aktivitetar sjølv. Tillitt er difor ein føresetnad for å vera ansvarleg. Barn som er omgitt av reglar og kontroll på alle kantar har få mulegheiter til å kunna utvikla ferdigheita med å ta ansvar. Ein må kunna stola på at barnet er i stand til å ta ansvar for eigne ting og halde avtalar (Ogden, 2009).

## **2.6 Leik**

Leik kan definerast som ein aktivitet som er tilfredsstillande i seg sjølv, aktivitet for aktiviteten si skuld. Leik er frivillig, og blir knytt til glede og frivilligskap (Vedeler, 2007). Leiken er den viktigaste læringsarenaen for alle områder i livet (Høigård, 1999). Observerar ein barn i ulike aldrar og med ulik modning, kan ein registrera karakteristiske former for leik i ulike aldersperiodar. Typisk leik for eldre barnehagebarn og for skulebarn er rolleleik, regelleik og konstruksjonsleik (Vedeler, 2007). Eg vil no forklara kva som ligg i dei tre ulike typar av leik som er karakteristiske for eldre førskulebarn.

### **2.6.1 Rolleleik**

Rolleleik handlar om at barnet tek ei rolle kor det let som det er ein annan (Vedeler, 2007). I rolleleiken let barnet som det er ein annan person eller at det har ein anna person sin identitet og eigenskapar. Det let som stad, tid, ting, omgjevnader, personar eller at rekkefølga på handlingar er annleis enn verkelegheita her og no (Vedeler, 2007). Barnet er ein annan, og snakkar og oppfører seg i tråd med sin rollepersonlegdom (Høigård, 1999). Rollane og handlingane i leiken blir som regel henta frå erfaringa barna har gjort (førstehandserfaringar) og erfaringar gjennom bøker, tv og fortalt stoff (andrehandserfaringar) (Høigård, 1999). Rolleleiken kan vera både åleineleik eller som sosial leik ilag med andre barn rundt eit felles tema (Vedeler, 2007). Frå tre års alder blir barnet i aukande grad i stand til sosial rolleleik ifølge Vedeler (1987), men at fordeling av roller i tilknytning til eit leiketema skjer først frå fire års alderen. Barn lærer roller og handlingsmønster av andre barn. Tema for gruppeleiken er

som regel: familieliv, yrkesliv, fare og dramatikk eller eventyr, litteratur, film og underholdningsverda (Høigård, 1999).

Språkbruk hjå barn kan under rolleleik delast inn i to typar. Den eine typen er ytringar som blir sagt i rolla, og den andre er regimerknader som oftast blir uttalt i preteritum. Ytringar som blir sagt i rolla kan for eksempel vera: ”jeg må på jobb nå, så du må i barnehagen”. Regimerknader kan for eksempel vera: ” du var liksom ungen, og eg var mora” (Vedeler, 2007). Barn kan ifølgje Høigård (1999) læra slike kodar for rolleik allereie i tre års alderen. Fram mot 6 års alderen blir barna stadig flinkare til å utvikla leiken i samspel med kvarandre. Dei inkluderar leikekameratane sine idear og førestillingar i sin eigen førestillingsverden, som igjen blir formidla tilbake. Leiken sitt tema og handling blir på denne måten haldt ved like. Samstundes blir barna si evne til å sjå bort frå det subjektive ”her og no” vidareutvikla, og dei kan førestilla seg korleis noko tek seg ut frå ein annan synsvinkel. Dette handlar om evna til å ta andre sitt perspektiv og kunna dekontekstualisera (Vedeler, 1999).

God rolleleik er avhengig av at barna til dels har felles erfaringar og temakunnskap om det dei leikar. Dette er viktig for at ein skal leika ut det som er relevant til rolla. Dersom ein ikkje gjer det, kan det resultera i at leiken bryt saman (Vedeler, 1999). Ein finn meir rolleleik hjå dei barna som har mykje varierte erfaringar og kontakt med vaksne sin aktivitet og kultur. Desse barna har òg mest variasjon i rolleleiken. Barn med sosiale og emosjonelle vanskar leikar lite rolleleik. Dei er gjerne passive i leiken, eller dei er ukonsentrerte eller rastlause slik at leiken ofte går i stå. Dette resulterer i at stadig nye impulsar hos enkelte barn gir auka vekst og utvikling gjennom leiken, medan andre sakkar meir og meir ut (Høigård, 1999).

I skulealder blir rolleleiken stadig meir realistisk, samstundes som den blir meir kompleks og fantasifull med stadig betre utvikla forteljarskunnskap og språkleg kompetanse. Sidan ein i rolleleiken er avhengig av å bruka språket på ein meir litterær og eksplisitt måte, fordi leiken føregår i fantasiverda, gjer det at barna vil utvikla ein forteljarkompetanse som set krav til velformulerte ord og setningar (Vedeler, 1999).

### **2.6.2 Regelleik**

Leik med klart definerte reglar som det blir forventat at deltakarane følgjer, blir kalla regelleik (Vedeler, 2007). Dersom reglane skal endrast må alle deltakarane bli einige om det. Regelleik

kan vera ulike former for spel, songleikar, motoriske leikar og idrettsleikar som fotball (Vedeler, 2007). Frå seks års alderen byrjar barna for alvor å leika regelleikar, og som ved all leik dreiar det seg om noko ein gjer friviljug, med glede, og fører til at barna kan utfalda seg og føla meistring (Høigård, 1999).

Språket er viktig i regelleik, men på ein annan måte enn i rolleleiken. Barna snakkar om reglar og om kva som skal gjelde før leiken tek til. Barna lærer mykje om å delta i eit sosialt fellesskap gjennom å delta i forklaringar, utforming av leikereglar og forhandlingar. Reglane kan vera formulerte som faste uttrykk, og leiken kan bruka faste uttrykk. Det krev difor at barna klarar å nytta faste uttrykk for å kunne ha denne leikekompetansen (Høigård, 1999).

I tillegg spelar regler, ellingar, remser og songar ei viktig rolle i mange av regleleikane. Dei blir overlevert munnleg frå barn til barn utan vaksne sin påverknad og påverknad, og dei spelar ei viktig rolle for barn si sosiale utvikling. Språkbruken knyt barna saman i eit fellesskap (Høigård, 1999). Regelleiken har òg karakteristiske sosiale utfordringar, med spesiell vekt på det å kunna, å forstå og å følgja felles reglar. Samstundes må deltakarane vera fleksible, kunne forhandla og samarbeida. Dei må i tillegg kunna venta på tur, forholde seg til kvarandre, og løysa konflikhtar. Ikkje minst må deltakarane i regelleik læra at det er viktig å både vera ein god tapar og ein god vinnar (Vedeler, 2007). Regelleik stiller krav til at barna må handla på tvers av deira impulsar. Barna opplever konflikt med leiken sine reglar og kva som barna sjølv helst kunne tenkt seg. Regelleik føreset at ein innordnar seg det sosiale fellesskapet og lagspel (Vedeler, 1999). Vedeler (1999) viser til Sutton-Smith (1965) som skriv at regelleik inneheld sosial læring i form av; å læra og vera lydige ved å underordna seg reglar og normer, læra seg å tapa og vinna, og læra seg at ein kan vinna ved hjelp av trening, fysiske dugleikar, kløkt og vera uthaldande.

### **2.6.3 Konstruksjonsleik**

Konstruksjonsleik vil seia: manipulering av miljø og objekt eller materialar for å skapa noko ein på førehand har ei førestilling om (Vedeler, 2007). Det føregår som regel individuelt, men òg i grupper. Ved nokre høver kan det vere naudsynt at fleire deltek for at ein skal få til å bygge for eksempel ein gard, bilbane osv. (Vedeler, 2007). Konstruksjonsleiken hjå små barn har karakter av parallell-leik og parallell-tale, medan det hjå større barn er meir samhandling både fysisk og verbalt. Konstruksjonsleik bidreg likevel ikkje i så stor grad til dialog mellom



barna. Det blir brukt mange replikkar for å styra si eiga handling (egosentrisk tale). Talen dreiar seg hovudsakleg om kven som skal få bruka dei aktuelle gjenstandane, frå spørsmål om å få låna noko til den meir aggressive trusselen eller kranlinga om bruksretten til gitte attraktive gjenstandar (Høigård, 1999). Konstruksjonsleiken set òg krav til førestillingsevna, men krev kanskje meir av planlegging, romsans, motoriske ferdigheitar og teknisk problemløysing enn rolleleik. Det er viktig at barna har eit felles fokus på målet, felles forståing, gjensidig planlegging og gjensidig teknisk problemløysing (Vedeler, 2007). Konstruksjonsleik føreset planlegging, problemløysing og kreativ førestillingsevne, i tillegg til teknisk og finmotorisk ferdigheit (Vedeler, 1999).

Frå eit språkutviklingssynspunkt er likevel konstruksjonsleiken verdifull, fordi barna gjer alle dei grunnleggande førstehandserfaringar med forskjellige slags materiale. Alle dei sentrale omgrepskategoriane me opererer med, har sitt utspring her. Barna erfarar grunnomgrep som form, farge, storleik, vekt og materialkvalitet, dei gjer erfaringar med tall og mengde, dei oppdagar forskjellige slags likskapar mellom gjenstandar, noko som er utgangspunktet for seriering. Seriering vil sei evna til å ordna objekt i seriar ut ifrå ein bestemt dimensjon som for eksempel storleik, vekt eller høgd (Høigård, 1999).

## **2.7 Vennskap og trivsel**

Barnehagen er den viktigaste arenaen for etablering av vennskap mellom barn (Kvelling, 2010b). Når barna i barnehagen byrjar å delta i leike- og kameratgrupper, kjem det nye sosiale utfordringar. Fellesskap med jamaldrande krev fleire typar sosiale ferdigheitar enn relasjonar med vaksne (Vedeler, 2007). Dowling (2010) skriv at barn i tre års alderen omtalar andre barn som venner, men det er som regel ikkje før i fire års alderen at vennskap blir meir stabile og basert på felles erfaringar over ein periode av tid. Barna leitar etter kvarandre i barnehagen, og brukar mykje tid saman. Barn som har erfaring med å skaffe og oppretthalde vennskap vil få erfaringar med både avvisning og aksept. Dei er på denne måten meir erfarne i korleis dei kan halde på vennskap. Eit barns evne til å danne vennskap vil ikkje berre forbetra deira personlege utvikling, men òg utviklinga av intellektet. Barn som har gode vennskap med andre barn vil òg kunna læra av det andre barnet. Dette vil føre til at det er mogeleg for eit barn å læra av eit anna meir kompetent barn (Dowling, 2010). Dowling (2010. s:44) skriv at: *“What a child learns to do in co-operation with others he eventually learns to do alone”*. Dette fortel oss kor viktig det er for barna å samarbeida og leika med andre barn. Vedeler

(1987) viser til Rubin (1982) som hevdar at vennskap er ein av dei mest sentrale ingrediensane i barns liv allereie frå tre års alderen, og nokre gonger enda tidlegare, og opp gjennom heile ungdomstida. Det kan vera vanskeleg å etablere vennskap. Barn som ikkje får til å etablere vennskap kan indikerar at barnet har karakteristika som dei andre barna reagerer negativt på (Kvelling, 2010b). Desse karakteristika syner seg å vera dynamikken i dei psykiske vanskanane som kan utviklast, for eksempel aggressivitet, liten interesse for å inngå samspel med andre osv. Desse karakteristika kan forsterkast på grunn av både biologiske og genetiske forhold eller samspels erfaringar (Kvelling, 2010b).

Eit felles mål for barn som er saman om leik eller aktivitet, er å halda ved like og utvikla leiken. Dette er avhengig av gode informasjonsprosessar og etablering av ei felles forståing. Det er òg avhengig av emosjonell regulering. Barn sine kjensler er positivt viktige for utøving av prososial åtferd og empati, men kan vera negative i samband med aggressiv og destruktiv åtferd. I barnehagealder aukar barn sin kapasitet for å kunna takla og tilpassa kjenslene sine til endringar i situasjonar og betingingar, noko som òg har samband med utvikling av språk og kognisjon hos barna. Sjølvstende, sjølvstyring og kjensle av å tilhøyra gruppa er naudsynt for god sosial tilpassing (Vedeler, 2007).

## **2.8 Samanheng mellom språk og sosiale fungering.**

Føremålet med denne oppgåva er å sjå på samanheng mellom språk og sosial fungering. Eg ynskjer å bidra til å auka kunnskapen om samanhengar mellom språk og åtferd hjå normalpopulasjonen hjå barna i 4-5 års alderen. Det vil vera relevant å presentera nyare forskning på området innan samanheng mellom språk og åtferd. Det byrjar å komme meir kunnskap på dette området, men mykje av den kunnskapen som ligg føre er forskning på skuleborn eller born med ein diagnose. Mesteparten av forskinga er gjort på førskulebarn der ein spesifikk språkleg vanske ligg til grunn når ein ser på sosial fungering, eller barna har sosiale og emosjonelle vanskar der ein òg kan finna språklege vanskar i tillegg (Redmond & Rice, 1998).

McCabe (2005) viser til fleire studiar som har funne mellom 50-70% samanheng mellom språkvanskar og åtferdsvanskar. Ein er likevel ikkje sikker på om det er språkvanskanane som gjer at det er ein stor samanheng mellom språkleg meistring og sosial fungering eller om det kan vera ein underliggende vanske som ligg til grunn. Ofte har barn med språklege vanskar

andre vanskar i tillegg, og det kan vera vanskeleg å tilskriva språkvanskane som forklarande faktor på sosio/emosjonelle vanskar og åtferdsvanskar (Redmond & Rice, 1998). Cantwell og Baker (1991) skriv at språk spelar ei viktig rolle på andre områder som for eksempel; utvikling, problemløysing, leik, strukturering av omgjevnadane, sosialisering, etablering av sjølvoppfating eller sjølvbilde, læra å lesa, og det å skaffe seg ei utdanning.

### **2.8.1 Kormobiditet mellom språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar**

McCabe (2005) har studert samanhengen mellom spesifikke subtypar av SLI (speech language impairment) og sosial kompetanse og åtferdsregulering hjå barn i alderen 3 år og 3 månader til 5 år og 3 månader. Det vart sett på fire subtypar av SLI; ekspressive, receptive, pragmatikk og artikulasjon. Resultata synte at barn med større språklege vanskar hadde signifikant meir åtferdsproblem og dårlegare sosial kompetanse enn barn med berre artikulatoriske vanskar og barn utan vanskar. Dette tyder på at ein ikkje kan knyta artikulatoriske vanskar til dårleg sosial kompetanse og åtferdsvanskar slik som ein kan med barn som har ekspressive, receptive og pragmatiske språkvanskar. Det viser seg imidlertid syntaktiske og morfologiske vanskar er vedvarande enn semantiske vanskar i studien til Rice, Taylor og Zubrick (2008).

Språkvanskar er ofte assosiert med åtferdsvanskar, men kva type språkvanskar og spesifikke åtferdsproblem finn ein hjå barna. Van Daal, Verhoen og van Balkom (2007) undersøkte fireåringar med språkvanskar for å finne ut kva faktorar innan språkvanskane dei kunne knyte til åtferdsvanskar. Dei fire faktorane var; uttale, syntaks, semantikk og fonologi. Tre av faktorane var assosiert med åtferdsproblem, medan uttale var den faktoren som ikkje synte noko assosiasjon med åtferdsvanskar. Fonologi og semantikk var dei to faktorane som hadde høgast korrelasjon med åtferdsproblem. Her vart internalisert åtferd òg assosiert til faktorane semantikk og fonologi. Noko som syner at vanskar med fonologi og semantikk kan predikera åtferdsvanskar betre enn syntaktiske vanskar, medan talevanskar ikkje syner noko samanheng med åtferdsvanskar.

I studien til McCabe (2005) og Daal, Verhoen og Balkom (2007) finn dei at uttale og uttalevanskar ikkje hadde noko innverknad på barn si sosiale deltaking. Funna til Hebnes (2010) kan tyda på at denne samanhengen kan vera annleis når barna er yngre. I studien til hennas viser det seg å vera ein samanheng mellom uttale og åtferd hjå barn i alderen 2,9 år.

Det viser seg at uttale har mykje å seia for barn sin leikekompetanse og trivsel i barnehagen. Desse funna kan tyda på at uttale har ein samanheng med åtferd hjå yngre barn, medan det ikkje er noko samanheng mellom uttale og åtferd hjå eldre førskulebarn.

Marton, Abramoff et al. (2005) har sett på forholdet mellom sosial pragmatikk, sosial sjølvkjensle og språk hjå barn med spesielt nedsett språk (SLI) og barn utan denne vansken hjå barn i alderen 7-10 år. Resultat frå studien viste at barn med nedsett språk hadde signifikant dårlegare sosial kognitiv kunnskap enn deira jamaldrande. Dei synte òg dårlegare sosial, men ikkje akademisk sjølvkjensle. Dei brukte ofte upassande forhandling og konfliktløysande strategiar. Det viser seg at den sosiale pragmatiske vansken førekjem samstundes som deira nedsette språk, og ikkje som resultat av nedsett språk.

Pragmatiske vanskar har òg blitt undersøkt hjå Resches og Pereira (2007). Desse forfattarane ser på utviklinga av referensiell kommunikative ferdigheiter og ferdigheiter i å kunne setta seg inn i kva andre tenkjer, hjå førskuleborn i alderen 3 år og 4 månader til 5 år og 9 månader. Referensiell kommunikative ferdigheiter er evna til å forklara og beskriva noko presist. Resultata frå studien syner at kompetansen i å kunna setta seg inn i kva andre tenkjer er sterkt assosiert med kommunikative ferdigheiter. Barn som klarde å løysa oppgåva kor dei måtte setta seg inn i kva andre tenkte, ser ut til ha ein meir utvikla sosial kunnskap, enn dei barna som ikkje klarar å setta seg inn i kva andre tenkjer. Desse ferdigheitene er viktige for å fungera bra i situasjonar med sosial interaksjon.

McCABE og Marshall (2006) har undersøkt sosial kompetanse hjå førskulebarn med språkvanskar, og funna viser at barn med språkvanskar ikkje søker interaktiv leik, og at dei oftare enn barn utan språkvanskar ignorerer invitasjonar frå andre barn. Barn med språkvanskar hadde òg større vanskar med å fullføre oppgåver, og var meir avhengige av hjelp frå ein vaksen. Dette stemmer over eins med andre studiar som syner at det er vanleg for barn med språkvanskar at dei trekker seg vekk frå sosialt krevjande situasjonar, og heller støttar seg til vaksne.

Stanton-Chapman, Justice et al. (2007) har sett på samanhengen mellom språkvanskar og sosial kompetanse og åtferdsvanskar hjå barn mellom 4 år og 6 år og 1 mnd. (48 mnd. - 61 mnd.). Det kom fram at barn med SLI hadde meir internalisert åtferdsvanskar enn barn utan SLI, medan det ikkje var nokon forskjell med tanke på eksternalisert åtferdsvanskar. Den

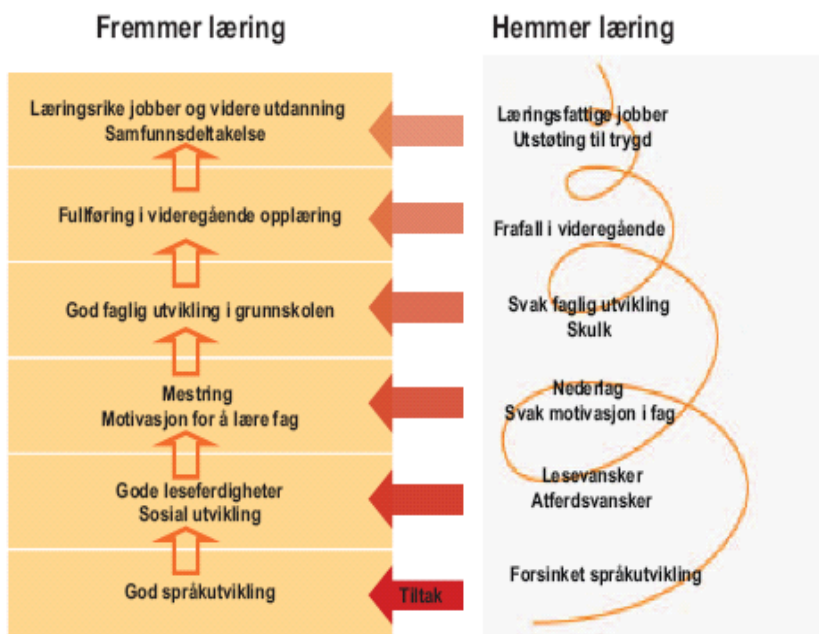
internaliserte åtferdsvansken som vart oftast observert var tilbaketrekking. Barn med SLI hadde òg mindre utvikla sosial kompetanse samanlikna med barn utan SLI på same alder. Språkvanskane synes å gi vanskar i kommunikasjon som fører til aukande ekskludering frå sosiale interaksjonar. Dette gjer at barna går glipp av å tileigna seg sosial kompetanse innan ein slik kontekst.

McCabe og Meller (2004) har sett på korleis nedsett språk påverkar sosial kompetanse hjå 71 barn i alderen 3 år og 10 månader til 5 år og 7 månader. Resultata synte at barn med nedsett tale og språk hadde dårlegare sjølvkontroll og sjølvkjensle, og meir internalisert åtferd enn barn utan nedsett språk. Barna med nedsett språk viste òg ein signifikant forskjell frå barna utan nedsett språk når det kom til semantiske feil, men ikkje i syntaktiske feil. Barn med nedsett språk synte fleire forsinka kompetansar som vanskar med: sjølvkontroll, sjølvkjensle, evna til å vera sosial, forståing av kjensle kunnskap, og forståing av informasjon i kontekst.

Sosial kompetanse har synt seg å vera viktig for å lukkast akademisk og sosialt på skulen. Fantuzzo, Sekino et al. (2004) har sett på kva barns kompetanse i leik med andre har å seia for deira sosiale fungering i skulen. Barna var frå 3 år og 6 mnd. til 5 år og 8 mnd (8 mnd. til 68 mnd.) er med i undersøkinga. Resultata synte at barn som hadde høg grad av leikeinteraksjonar med andre barn hadde meir kompetent kjensleregulering i klasserommet. Når ein såg på kompetansen til leik med andre i førskulen, og korleis desse barna klarte seg i slutten av 1.klasse, viste det seg at ein positiv engasjement i leik i førskulen var assosiert med lav aggressivitet, umerksemd, å vera sky, og tilbaketrekking i slutten på 1.klasse. Barna som var meir aktive i leik med andre, starta sjeldan kranglar, forstyrre ikkje andre og var meir merksame. Det var òg mindre truleg at desse barna synte dårleg åtferd i klasserommet, og dei var meir involverte i aktivitetar utan oppmuntring frå læraren. Her kan ein sjå korleis barn sine sosiale ferdigheiter i førskulealder påverkar dei i skulealder.

Qi, Kaiser og medarbeidarar (2006) har sett på korleis barns åtferd er under lærarstyrte og elevstyrte aktivitetar hjå 3 og 4 åringar. Resultata syner at barn med dårleg språk var observert til å ha signifikant meir forstyrrende åtferd og negative responsar, færre deltakingar i interaksjonar med andre, og kortare varigheit i engasjement enn barn med godt språk. Dette indikerer i følgje forfattarane på at barn med lågare språklege evner har større risiko for problemåtferd og dårleg sosial ferdigheiter enn barn med høgare språklege evner.

Språklege ferdigheiter ser òg ut til å påverka både barns sosiale kompetanse, og dei skulefaglege prestasjonane. Cantwell og Baker (1991) skriv at meistring av språk er naudsynt for suksess i utdanning. Kunnskapsdepartementet (2006-2007) skriv i stortingsmelding nummer 16 at småbarnsalderen er ein viktig periode for utvikling av evna til kommunikasjon, omgrepsforståing og ordforråd. Forsking viser at barn som har god språkutvikling før skulestart, har betre sosial utvikling og betre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinka språkutvikling har. Leseutviklinga påverkar motivasjonen, som igjen påverkar fagleg læring (St.mld. nr 16 (2006-2007)).



Figur: Stortingsmelding nummer 16 (2006-2007. s.10) viser faktorar som fremjar og hemmar læring

I stortingsmelding nr.16. (2006-2007. s.10) står det at: ”Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral”. Dette fortel kor avgjerande det er at barna har ei språkutvikling og sosial utvikling som er aldersadekvat for at dei skal kunna koma inn i ein positiv utviklingsspiral som fremjar læring.

I den forskinga som føreligg fram til no syner det ein samanheng mellom språkvanskar og sosio/emosjonelle og åtferdsvanskar. Artikulasjonsvanskar ser ut til å ikkje ha noko samanheng med åtferdsvanskar hos eldre barn og skulebarn, medan fonologiske, semantiske og syntaktiske vanskar gjer utslag i vanskar innan internalisert åtferd og åtferdsvanskar. Det kan sjå ut som eksternalisert åtferdsvanskar kjem til syne i yngre alder, medan internalisert åtferdsvanskar blir eit resultat av erfaringar med akademisk og sosialt nederlag over tid. Barn

med språkvanskar tek mindre kontakt med andre barn, og er ikkje like ofte i interaktiv leik som barn utan språkvanskar. Forskinga syner at kor ofte barn er i interaktiv leik påverkar korleis barna fungerer i skulen, der barn som har mykje erfaring med interaktiv leik i førskulealder har ein betre åtferd i klasserommet. Dette fortel oss kor viktig det er å setja fokus på språkvanskar, og ikkje sjå det som ein vanske som kjem og optrer aleine utan samanhengar med andre vanskar. Tidleg intervensjon er òg avgjerande for å forhindre at barna skal få negative erfaringar gjennom nederlag og manglande meistringskjensle.

### **3.0 METODE**

I denne delen vil det bli presentert korleis data frå prosjektet har kome fram. Metode og dei ulike instrumenta som er nytta for innsamling av data vil bli forklart. Kva analysar som er brukt for å svara på problemstillinga til masteroppgåva vil bli presentert. Til slutt vil reliabilitet og validitet bli gjennomgått.

#### **3.1 Design**

Forskingsmetode er framgangsmåtar og teknikkar for å svara på vitenskaplege spørsmål og problemstillingar, og er naudsynt for å utføra forskning til bruk i denne masteroppgåva (Ringdal, 2009). Design eller forskingsstrategi er ei grov skisse på korleis ei undersøking skal utformast (Ringdal, 2009). Forskingsmetodane som vanlegvis vert nytta er kvanitativ eller kvalitativ metode. Kvalitativ forskingsstrategi er basert på rik og djup informasjon om eit lite tal analyseiningar, og registrerar data som tekst. Kvantitativ forskingsstrategi går i breidda ved å registrera samanliknbar og strukturert informasjon i eit stort utval der datamatrixene blir fylt med tal som deretter blir analysert ved hjelp av statistiske analyseteknikkar (Ringdal, 2009). Eit klart skilje mellom desse to metodane er at årsaksforklaringar er sentrale i kvantitativ metode, medan å søka etter meining og formålsforklaringar er typisk for den kvantitative metoden. Forskaren ynskjer å stilla spørsmål for å avleia hypotesar frå ein eller fleire teoretiske perspektiv som er relevante for det som blir studert. Dette blir kalla ein deduktiv forskingsstrategi. Variablane blir sett på som målingar av omgrep som er henta frå teorien.

Ein kvalitativ forskingsstrategi er på den andre sida ofte induktiv. Det vil sei at forskaren først set seg inn i informantane sin situasjon, og på det grunnlaget prøver å finne nøkkelomgrep som ein kan nytta for å forstå informantane sin situasjon eller handlingar (Ringdal, 2009).

Kvantitativ forskingsstrategi med bruk av statistiske analysar vil bli nytta for å studera samanhengen mellom språkleg meistring og sosial fungering. Det er mogeleg å studera samanhengane mellom språk og sosial kompetanse sidan måleinstrumenta som blir nytta rangerar ferdigheitene innan dei ulike områda, og ved innlegging i SPSS blir dei gjort om til talverdiar. I denne oppgåva vil eg sjå på samanhengar, og tendens til samanhengar mellom språkleg meistring og sosial fungering.



Data som blir nytta i analysen er innhenta ved at meistring til barna blir observert. Det er nytta observasjon der personalet i barnehagen vurderar barna sine ferdigheitar innan språk og sosiale ferdigheitar. Observasjonane tek utgangspunkt i personalet sin kjennskap til barnet, og dette dannar grunnlaget for resultatane av observasjonane. Observasjonane er standardiserte ved at observatøren har eit skjema der det blir registrert bestemte handlingar som blir forklart av eit sett variablar med definerte kategoriar (Ringdal, 2009). Observasjonsspørsmåla i skjemaet byggjer på teori, og ein vil på denne måten kunne observera meistring innanfor språk og sosiale ferdigheiter som gir relevant kunnskap for problemstillinga til denne masteroppgåva.

Ein kombinasjon av både observasjon som kvalitativ forskingsstrategi og kvantitativ forskingsstrategi gjennom analysar av observasjonane er positivt med tanke på at datamaterialet blir tilført både breidde ved bruk av mange informantar, og at observasjonar er prega av djupn og rik informasjon om informantane.

### **3.2 Populasjon og utval**

Data materialet som blir brukt i denne masteroppgåva er frå den andre datainnhentinga i Stavanger Prosjektet "Det lærende barnet", og barna er 4,9 år. Prosjektet er eit tverrfagleg samarbeid mellom universitetet i Stavanger og Stavanger kommune. Prosjektet sitt mål er å bidra til aukande kunnskap om barn si utvikling frå 2 ½ år til 10 år innanfor språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse i førskulealder, og lesing, skriving og rekning i skulealder. Barna er født i perioden 1.juli 2005 – 31.desember 2007. Prosjektet blir leia av ei tverrfagleg plan/forskargruppe som har høg kompetanse innanfor dei ulike områda med Ann-Mari Knivsberg som prosjektleiar (Toft). Ansvarsgruppa har stått for organiseringa av innsamling og innlegging av data i statistikkprogrammet SPSS. Observasjonane er gjort av personalet i barnehagen, gjennom leik og aktivitetar i daglege situasjonar. Det er i førekant av observasjonane haldt kurs for personalet om korleis ein kan observera barnet si utvikling i språk, matematikk, rørsle og sosiale ferdigheitar. Observasjonane er gjennomført i ein tre månaders periode frå barnet er 4,6 år til 4,9 år. Den første innsamlinga av data for aldersgruppa 4,9 år tok til i 2010.

Første fase av prosjektet som omfattar førskulebarn er innhenting av informasjon om barn i alderen 2,9 år og 4,9 år. I denne masteroppgåva vil data frå andre settet bli brukt i analysane. Barna vil deretter bli observert når dei er 7,9 og 9,9 år. Studien sine observasjonsskjema

observerar ferdigheitar som seinare er viktige for barn sine ferdigheiter i lesing, skriving og rekning. Å tidleg kunna oppdaga barn som strevar, for å deretter å kunna setta inn tidleg hjelp, i tillegg til å auka kompetansen hjå fagpersonane som møter barna, er eit viktig mål med studien. Mitt fokus for bruk av desse dataa vil vera å sjå på samanhengane mellom språkleg og sosial fungering hjå 4,9 åringane i dette prosjektet.

Utvalet består av 239 barnehagebarn frå Stavanger, og skjema er fylt ut når dei er 4,9 år. Både kommunale og private barnehagar deltek i prosjektet. Nesten 1300 er påmeldt til prosjektet, og det var kome inn data for 239 barn i alderen 4,9 år då eg tok til med analysane mine.

### **3.3 Datakjelde**

I Stavangerprosjektet vert det brukt fire ulike observasjonsmaterieell for innsamling av data. Data frå to av desse observasjonsskjemaa ligg til grunn for masteroppgåva mi. Det er data frå observasjonsmaterialet TRAS (Espenakk, et al., 2003) og "Alle med" (Løge, et al., 2006). Gjennomføringane av observasjonane er som nemnt gjennomført av personalet i dei ulike barnehagane som deltek i prosjektet.

Observasjonsskjema frå TRAS og "Alle med" som var ferdigutfylte blei returnert til Stavanger prosjektet, der resultatata frå observasjonane blei lagt inn i statistikk programmet SPSS. Resultat frå 239 4,9 åringane er lagt inn i SPSS, og ligg derfor klar til bruk for statistisk analyse i denne masteroppgåva.

### **3.4 Instrument for innsamling av data**

TRAS og "Alle med" er begge eit observasjonsmaterial for å observera barn sine språklege og sosiale ferdigheiter. I denne masteroppgåva er det valt ut nokre områder i TRAS og "Alle med". Det vil bli gitt ein kort presentasjon av desse to observasjonsmateriala, og kva for områder som har bidrege til dataa som vil bli analysert ved bruk av SPSS.

### **3.5 Observasjonsmaterialet TRAS**

TRAS (Tidleg Registrering Av Språkutvikling) er eit samarbeidsprosjekt mellom Bredtvet kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo), Senter for atferdsforskning og Senter for leseforskning (begge dåverande Høgskulen i

Stavanger). TRAS-materialet består av TRAS observasjonsmaterieil og ei handbok. Handboka inneheld ei innføring i dei forskjellige delområda i TRAS samstundes som det er forslag til tiltak (Espenakk, et al., 2003).

TRAS-skjemaet er eit observasjonsmaterieil som er utforma som ein sirkel med 8 delområder. Delområda er: Samspel, kommunikasjon, merksemd, språkforståing, språkleg medvit, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. Innan kvart delområde blir det observert barnet si meistring i alderen 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år. Kvart delområde består av tre spørsmål som omhandlar barn si språklege meistring. Desse spørsmåla tek føre seg det ein veit er mest sentralt for vidare utvikling, og vil på denne måten ikkje famna om heile utviklinga (Espenakk, et al., 2003). For kvar av spørsmåla innanfor sirkelen observerar ein om barnet har meistring, byrjande meistring eller inga observert meistring.

### **3.6 Val av variablar i TRAS**

Områda som blir nytta frå TRAS er språkforståing og kommunikasjon. Data frå den yttarste sirkelen (4-5 år) vil bli nytta i analysen for å få fram meistringa hjå 4,9 åringane. Data frå den innarste (2-3 år) og den midtarste (3-4 år) sirkel vil ikkje bli tatt med på grunn av behov for å avgrensa omfang av oppgåva. Data frå observasjonsmaterialet vil få ein takeffekt hjå 4,9 åringane sidan meistring for 4-5 år er det høgste nivået for meistring som vil bli observert. Dette inneber at barn som har meistring ut over det som blir observert i TRAS skjemaet ikkje vil komme med i funna. Ein vil likevel tru at barna vil ha meistring ut over det som blir observert. Dersom ein ser på Stangeland (2009) si masteroppgåve der observasjon av barna ved 2,9 år blir nytta, syner det at mange barn har meistring ut over sitt alderstrinn.

Språkforståing og kommunikasjon vil danna grunnlaget for variabelen språkleg meistring. Språkforståing er ein viktig føresetnad for at barna skal kunna bruka språket aktivt. Språkforståinga er sjølv grunnlaget for vidare språkutvikling ifølge Horn (2003), og ein vellukka kommunikasjon er avhengig av at kommunikasjonspartane har ei felles forståing av samhandlinga. Eg har på dette grunnlaget valt å nytta språkforståing og kommunikasjon som variabelen på språkleg meistring.

På grunn av oppgåva si avgrensing har eg ikkje valt å ta med fleire områder innanfor TRAS-sirkelen.

### **3.6.1 Variabelen språkforståing**

#### Alder 4-5 år

1. Kan barnet sortera ting i kategoriar?
2. Forstår barnet gradbøying av ein del adjektiv?
3. Kan barnet fortelja noko om kva ting er?

Språkforståing omhandlar å forstå andre sin tale (Horn, 2003). Forståinga er eit resultat av kjenslemessige reaksjonar som både er allmenne og private. Personlege erfaringar og situasjonen orda blir presentert i spelar difor ei stor rolle for korleis ein forstår ord og ytringar (Horn, 2003).

Variablane som dannar grunnlaget for språkforståing er observasjonsspørsmåla i yttarste sirkel (4-5 år). Her blir det observert om barna kan sortera objekt i kategoriar som f.eks klede, møblar eller leikar. Meistring av klassifisering i overordna og underordna omgrep og korleis dei ulike omgrepa føreheld seg til kvarandre blir observert. Korleis barna forstår adjektiv, og bøyinga av desse, er sentralt på spørsmål to, medan det i spørsmål tre vert det observert om barnet kan forklara kva ting er. Dette krev at barnet er i stand til å ta eit utanfor perspektiv i forhold til språket, og meistring av dette vil seia at barnet har nådd eit nytt språkleg medvitsnivå (Horn, 2003).

### **3.6.2 Variabelen kommunikasjon**

#### Alder 4-5 år

1. Kan barnet fortelja ei historie med ein viss samanheng?
2. Kan barnet lett gjera seg forståeleg?
3. Kan barnet fortelja gåter eller vitsar?

Kommunikasjon omhandlar bruk av språket, språkpragmatikk. Språket har ein funksjon ved at den som talar har ein intensjon med det ein seier. Med aukande alder vil språket bli meir situasjonsuavhengig, og det vil få ein meir forteljande sjanger. Det vert stilt krav til å lesa situasjonen som språket inngår i. Det å vita kva som er passende å seia i ulike situasjonar vil vera ein stor del av kompetansen for språket i bruk.

Variablane som dannar grunnlaget for kommunikasjon er observasjonsspørsmåla i den yttarste sirkelen (4-5 år). Observasjon av barn si meistring til å fortelja ei historie med ein viss samanheng står sentralt i det første spørsmålet. Meistring av dette krev at barnet kan bruka språket situasjonsuavhengig utan støtte i konteksten. Å ha kunnskap om ei forteljing si oppbygging er òg viktig, noko som inneber at barnet skal ha ei innleiing, eit mellomparti og ei avslutting på historia. Spørsmål 2 observerar evna til å gjera seg forståeleg. Desentrering er her ein viktig føresetnad for å kunna gjera seg forstått. Barnet må ta omsyn til at den personen som det snakkar med ikkje har den same kunnskapen om det som blir fortalt, og som krev at barnet forklarar seg frå eit utanfrå perspektiv. Spørsmål 3 avdekkar barn si evne til å forstå dobbel meiningar i språket gjennom gåter og vitsar. Denne sjangeren krev at ein forstår meir enn det som bokstavleg blir sagt. Gåter og vitsar kan ha doble tydingar, noko som krev at ein må kunne forstå at eit ord kan ha to tydingar, eller ein må kunna ta eit utanfrå perspektiv frå situasjonen.

### **3.7 Observasjonasmaterialet ”Alle med”**

Observasjonsmaterialet ”Alle med” er utarbeida i eit samarbeid mellom barnehagesektoren og PPT i Eigersund kommune og Senter for atferdsforskning ved Inger Kristine Løge. ”Alle med” består av eit veiledingshefte (Løge, et al., 2006) og eit observasjonsskjema (sirkel). Observasjonsskjemaet dekkjer 6 utviklingsområder som fordelar seg på ; språkutvikling, sosio-emosjonell utvikling, leikeutvikling, trivsel, kvardagsaktivitetar og sansemotorisk utvikling. Formålet med observasjonsskjemaet er å gi informasjon om barnet si utvikling, ved å avdekka vanskar og for å synleggjera framgang og meistring. Det er tre observasjonsutsegn til kvar alderstrinn innanfor dei 6 utviklingsområda. Aldersområda som blir observert er; 1-2 år, 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år. I ”Alle med” er det 2 aldersområder som blir observert i tillegg samanlikna med observasjonsskjemaet TRAS. Dette er alderstrinnet 1-2 år og 5-6 år. Kwart observasjonsutsegn gir, som på lik linje med TRAS, observasjon av meistring, byrjande meistring eller inga meistring innanfor området det avdekkar.

Områda som blir nytta i analysane er sosio-emosjonell utvikling, leikeutvikling og trivsel. Desse områda har eg valt å definera som sosio/emosjonell fungering, leikeferdigheiter og trivsel. Dei andre områda er valt bort på grunn av oppgåva sitt omfang, og omsyn til å belysa problemstillinga til masteroppgåva.

### **3.8 Val av variablar i ”Alle med”**

Observasjonsutsegn frå aldersområdet 4-5 år og 5-6 år under sosio/emosjonell ferdigheit, leikeferdigheit og trivsel vil bli nytta i analysen. Ein kan med dette utgangspunktet samanlikna meistring i alderstrinnet 4-5 år i TRAS skjemaet med meistring i alderstrinnet 4-5 og 5-6 år i ”Alle med” skjemaet. Ved å ta med dei to yttarste sirklane i ”Alle med” vil ein få ei større spreiding ut over det som er forventa ut i frå alderen.

Dei tre utviklingsområda i ”Alle med” skjemaet blei valt fordi desse områda ser ut til å seia noko om barns sosiale kompetanse der trivsel og leikeferdigheiter er avgjerande for korleis dei fungerer sosialt.

#### **3.8.1 Variabelen sosial fungering**

Variabelen som danner grunnlaget for sosial fungering er sosio/emosjonell, leik og trivsel for aldersgruppa 4-5 år og 5-6 år. I denne alderen får gruppa større tyding, og det å vera med i ei gruppe, vera aktiv og ha venner er viktig for trivselen. Barna får betre kontroll på kjenslene sine og vil kunna oftare kontrollera kjensleutbrot.

#### **Sosio/emosjonell 4-5 år**

##### Alder 4-5 år

1. Samarbeider med andre barn.
2. Har en viss selvkontroll, viser følelser utan at det går ut over andre.
3. Deltar i leker som sisten og gjemsel.

Det første observasjonsutsegn er om barnet samarbeidar med andre barn. Dette er ein av fire delområder innanfor sosial kompetanse, og som omhandlar at barn hjelper kvarandre, gjer avtalar og samarbeidar om leik og oppgåver (Løge, et al., 2006). Dette er viktig for læringa og for å kunne få venner og oppretthalda vennskap. Det andre observasjonsutsegn observerar om barnet har ein viss sjølvkontroll og viser kjensler utan at det går ut over andre (Løge, et al., 2006). Dette inneber at barnet må kunna regulera kjenslene sine på ein passende måte, og kor det viser seg at å sette ord på kjensler kan vera med på å regulera sinne. I det tredje og siste observasjonsutsegn vert det observert om barnet deltek i leikar som sisten og gjømsle. Kan barnet innordna seg som ein i gruppa i leikesituasjonar inne og ute der det er 3-5 barn? Dette krev at barnet må kontrollera sine eigne ynskjer, og innordna seg etter andre.

## **Sosio/emosjonell 5-6 år**

### Alder 5-6 år

1. Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold til sinne, engstelse og frustrasjon.
2. Er initiativrik og sosial aktiv, utan å opptre som ”verdensmester” eller trykke andre ned.
3. Tar kontakt med andre barn på en positiv måte.

Det første observasjonsutsegn observerar om barnet viser akseptable kjensleuttrykk med tanke på sinne, å vera engsteleg og frustrert. Det å kunna beherska og ha kontroll over sitt eige sinne er avgjerande for å lukkast i samspel med andre, og for å vera ein del av fellesskapet (Kvelling, 2010a). Det andre observasjonsutsegn observerar i kva grad barnet er initiativrik og sosial aktiv, utan å opptre som verdsmeistar eller å trykkja andre ned. Gresham og Elliott (2002) omtalar dette som positiv sjølvheving. Det å hevda seg sjølv positivt, men utan at ein brukar andre negativt for å sjølv få eit positivt utbytte av situasjonen. Det tredje og siste observasjonsutsegn for 5-6 år observerar om barnet tek kontakt med andre barn på ein positiv måte. Å kunne ta kontakt med andre barn på ein positiv måte er viktig for at barn skal få kunne delta i leik, og få erfaringar med å etablera venskap med andre barn.

Dette er viktig å vera merksame på at barn har elementære sosiale ferdigheitar som gjer at dei meistar det å vera ein del av gruppa (Løge, et al., 2006). Derfor blir kjensleregulering, positiv sjølvheving og empati viktig for at dei skal kunne fungera godt sosialt. Desse observasjonsutsegnene seier noko om barnet si meistring innanfor området sosio/emosjonell fungering, og vil ofte vera prega av tidlegare erfaringar frå samspel og evna til å vera bevisste på seg sjølv og andre. Det er her viktig å vera observante for problemåtferd som både internalisert og eksternalisert åtferd.

### **3.8.2 Variabelen leikeferdigheit**

Variabelen som dannar grunnlaget for leikeferdigheit er aldersområdet 4-5 år og 5-6 år. I denne alderen har rolleleiken og symbolsk tenking fått større plass i barnet si intellektuelle fungering. Barna har fått ferdigheitar innanfor språk og tenking som gjer leiken meir utfordrande enn den har vore tidlegare.

### **Leikeferdigheiter 4-5 år**

#### Alder 4-5 år

1. Deltar i konstruksjonslek.
2. Aktiv i rollelek.
3. Deltar i regellek.

Dei tre observasjonsutsegna observerar om barnet deltek i konstruksjonsleik, er aktiv i rolleleik og om det deltek i regelleik. For å kunne meistra rolleleik krev det at barnet kan ta eit meir utanfrå perspektiv, og at det kan ta ulike roller. Regelleik krev at barnet forstår og kan innretta seg etter felles reglar som gjerne går på tvers av eigne ynskjer. Regelleik og rolleleik stiller i tillegg større krav til språk enn kva konstruksjonsleik gjer. Dei tre ulike leikeformane vil i ein del tilfelle gå over i kvarandre ifølge Løge, Leidland og medarbeidarar (2006).

### **Leikeferdigheiter 5-6 år**

#### Alder 5-6 år

1. Lar seg rive med i rollelek, viser glede, spøker og har det moro.
2. Leker mer avansert konstruksjonslek med innslag fra virkeligheten.
3. Mer selvstendig i regel-lek, mestrer enkle spill og leker, med mindre voksenstøtte enn før.

Dei tre observasjonsutsegna observerar meir avansert rolleleik, konstruksjonsleik og regelleik. Rolleleiken er prega av meir sjølvstende og språklege virkemiddel til å styra leiken med regimerknader. Konstruksjonsleiken krev i denne alderen at barna leikar det dei har erfaringar med frå kvardagslivet, og barnet si eiga førstehandserfaring i ulike situasjonar kjem til syne i konstruksjonsleiken. Regelleiken krev at barna er mindre avhengig av vaksne, og at barnet kan følgja reglane og føl turtaking.

### **3.8.3 Variabelen trivsel**

Variabelen som dannar grunnlaget for trivsel er observasjonspunkta for aldersområdet 4-5 år og 5-6 år. Trivsel er den viktigaste indikatoren i følgje Løge, Leidland et al. (2006) på at barnet har god utvikling og gode kvardagar i barnehagen.



## **Trivsel 4-5 år**

### Alder 4-5 år

1. Er ikke avhengig av voksne i leken.
2. Har knyttet vennskapsbånd.
3. Tør å prøve nye ting, takler utfordringer.

Det er tre observasjonsutsegna som observerar trivselen til barnet. Det første observasjonsutsegna observerar om barnet er avhengig av voksne i leiken. Set barnet i gang leik og aktivitetar utan at den voksne må vera med er det eit teikn på at barnet er trygg i barnehagen. Om barnet har knytt venskapsband er observasjonsutsegn nummer to. Ein kan sjå at aktivitetsvala ikkje er like styrande enn det tidlegare har vore, og vennskap får større tyding for val av aktivitet. Barna er bevisste på kven som er deira bestevenn, og dei leikar allsidig og forpliktande. Det tredje observasjonsutsegnet som seier noko om barnets trivsel er om barnet torer å prøve nye ting og taklar utfordringar. Er barnet så trygt i barnehagen at det likar å få nye utfordringar, og torer å prøve og feile? Desse tre observasjonsutsegnene seier om barnet trivst (Løge, et al., 2006). Her spelar òg sjølvkjensle og tidlegare relasjonar til voksne ei vesentleg rolle for kor sjølvstendig barnet er.

## **Trivsel 5-6 år**

### Alder 5-6 år

1. Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer.
2. Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt.
3. Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppa.

Når barnet er komen i alderen 5-6 år vil dei som regel ha funne sin plass i barnehagen og i barnegruppa. Dei taklar daglege utfordringar og taklar meir samansette situasjonar. Det første observasjonsutsegn er om barnet syner tryggleik i barnehagens daglege utfordringar. Dette krev at barnet har sjølvkjensle til å ta nye utfordringar og teste ut det ukjente. Det andre observasjonsutsegn observerar om barnet torer å protestera, argumentera og hevda eigne synspunkt. Dette omtalar Ogden (Ogden, 2009) som sjølvheving med individuelle verdiar, som er med på å bidra til eit tolerant miljø med respekt for kvarandre. Det siste observasjonsutsegn observerar barnet si evne til å ta initiativ til aktivitetar og samspel, og om barnet er ein positiv faktor i gruppa. Eit trygt barn som trivest, vil vera aktiv og i sosial

interaksjon med andre barn. Barnet bør ta initiativ og komma med forslag og invitera andre barn med.

### **3.9 Analyseprosessen**

Det vil i dette kapitlet bli gjennomgått kva analysar som er nytta, og kvifor desse er valt. Omgrep som er knytt til dei ulike analysane vil bli forklart.

Resultata frå observasjonsmaterialet TRAS og ”Alle med” var lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Meistring på dei ulike delområda var rangert i talkodar frå 0-2, der ingen meistring er 0, delvis meistring er 1, og full meistring er 2. Alle informantane er anonymiserte, og prosjektet ”det lærende barnet” er godkjent frå NSD (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste). Dette inneber at ein ikkje treng nokon ekstra godkjenning for denne masteroppgåva sidan det allereie ligg føre.

Det vil bli nytta frekvensanalyse, korrelasjonsanalysar og variansanalysar av data frå dei valte områda i TRAS og ”Alle med”, og det vil bli vidare forklart litt om kvar av desse analysane.

#### **3.9.1 Frekvens analyse**

Svardal (2009) skriv at eit hovudpoeng med kvantitative dataanalysar er at kompleks informasjon blir redusert til ei forenkla beskriving, enten i form av tal, tabellar eller grafar. Dersom det er få variabelverdiar og mange einingar, vil ei frekvensfordeling gi ei god oversikt over dataa (Ringdal, 2009). Ei frekvensfordeling er ei ordna liste over variabelen sine verdiar og frekvensar, tal einingar som har same variabelverdi (Ringdal, 2009). Data frå språkleg meistring og sosiale ferdigheiter vil bli presentert i frekvensanalyse. Det vil òg data frå kommunikasjon, språkforståing, sosio-emosjonelle ferdigheitar, leikeferdigheitar og trivsel. Det er tre variabelverdiar på kvar eining med poengsum 0 (ingen meistring) 1 (delvis meistring) og 2 (fulle meistring).

Frekvensfordeling fortel oss kva sentraltendens og spreining det er på utvalet (Ringdal, 2009). Sentraltendens i denne frekvensanalysen blir presentert med gjennomsnitt som er den mest kjente og det meste målet på sentraltendens i følgje Ringdal (2009). Gjennomsnitt er sårbart for ekstremverdiar.

Spreiingsmål forklarar spreining, eller variasjon i fordelinga (Ringdal, 2009). Standardavvik er det mest kjente og mest nytta mål på spreining, og vil bli nytta i denne analysen.

### 3.9.2 Korrelasjonsanalyse

Det vil bli nytta parametriske analysar for å få fram resultat frå observasjonane. Parametriske testar nyttar den fullstendige informasjonen som ligg i kontinuerlege variablar, men er sårbare for ekstremverdiar. Dette gjer seg mest gjeldande i små utval,  $< 30$ , noko som talar for at ikkje-parametriske testar bør nyttast ved små utval (Ringdal, 2009). Ikkje-parametriske testar bygger på rangar eller frekvenstabellar og har mindre teststyrke enn parametriske alternativ. Analysane vil nytta kontinuerlege variablar, og vil derfor ta i bruk parametriske testar fordi den gir betre teststyrke, og parametriske testar er mest brukt i samfunnsvitenskapen.

Parametriske testar antek at populasjonen som utvalet er henta frå er normalfordelt. Likevel er dei fleste testar robuste nok dersom utvalet ikkje er normalfordelt. Med store nok utval.  $30+$ , vil ikkje grupper som ikkje er normalfordelte skapa noko store problem (Pallant, 2007). Sidan mitt utval er over 30 vil eg derfor nytta meg av parametriske analysar.

Det vil bli nytta korrelasjonsanalysar for å sjå om det er noko statistisk samanheng mellom språkleg meistring og sosial fungering. Korrelasjon tyder statistisk samanheng mellom to variablar, og blir nytta når ein ynskjer å finne ut om det er samvarians mellom to variablar (Ringdal, 2009; Svartdal, 2009). Korrelasjon seier ikkje noko om årsak - verknad, men om grad av samvariasjon. Korrelasjonsmål gir eit uttrykk i tal for styrken og nokre gonger òg retninga i samanhengen. Korrelasjonskoeffisienten har verdiar mellom  $-1$  og  $+1$ , og verdiane som går mot desse ytterpunkta vil vera sterke (Svartdal, 2009). Svartdal (2009) viser til Cohen (1977) som føreslår at korrelasjonskoeffisienten innanfor sosialvitenskap bør tolkast slik:

$r = 0,10 - 0,29 =$  liten effektstørrelse

$r = 0,30 - 0,49 =$  medium effektstørrelse

$r = 0,50 -$  og større = stor effektstørrelse

Når ein gjennomfører ein korrelasjonsanalyse er ein i tillegg til styrken på korrelasjonen interessert i om korrelasjonen er signifikant. Signifikansnivået ( $p$ ) er eit talmessig uttrykk på kor sannsynleg det er at ein observert samvariasjon kan oppstå tilfeldig (Svartdal, 2009). Den vanlegaste signifikansnivået er  $0,05$  (5%) (Ringdal, 2009). Dette indikerar at der er 5% sjans

for at samvariansen er feil. Signifikansnivået er avhengig av utvalstørrelsen, noko som vil sei at det er større sjanse for at konklusjonen er sikrare dersom utvalet er stort.

### 3.9.3 Variansanalyse

Variansanalyse er ein statistisk teknikk som ein nyttar for å samanlikna fleire gruppegjennomsnitt samstundes (Svartdal, 2009). I denne analysen vil variabelen språkleg meistring bli manipulert i tre nivå kor samanlikninga derfor er mellom tre grupper.

Variansanalyse deler den totale variansen inn i to typar varians: systematisk varians og feilvariens. Systematisk varians er den variansen som kjem av manipulasjonen av å dele språkleg meistring inn i tre nivå. Feilvariens er den variansen som ikkje kjem av manipulasjonen av språkleg meistring, og som difor skyldast andre ting (Svartdal, 2009). Deretter bli desse to kjeldene til varians samanlikna og ein får eit resultat som seier oss kor mykje språkleg meistring kan forklara variansen på den avhengige variabelen. I variansanalyse blir variansen uttrykt med F, som handlar om forholdet mellom systematisk varians og feilvariens (Svartdal, 2009). Ein stor F ratio indikera at det er større varians mellom gruppene, som kjem av den uavhengige variabelen, enn kva det er innan gruppa.

Variansanalyse testar om ein gitt hypotese er sann eller ikkje. Det blir i denne variansanalysen testa om nullhypotesen er sann. Med det meiner ein om ein kan forkaste hypotesen om at forskjellane ein observerar er tilfeldig. Dersom nullhypotesen blir forkasta tyder det likevel ikkje på at forskingshypotesen er sann (Svartdal, 2009). Eit signifikansnivå på ,05 tyder på at det er 5% sjanse for at nullhypotesen er feil. Ein kan likevel forkasta ein nullhypotese som eigentleg er rett, og at det ein har komme fram til likevel ikkje stemmer. Dette blir òg kalla type 1 feil (Svartdal, 2009). Dette kan ein justera med å setta signifikansnivået til ,01 noko som inneber at det er 1% sjanse for at nullhypotesen er feil. På den andre sida er det her fare for type 2-feil som går ut på at ein beheld ein nullhypotese som eigentleg er feil. Løysinga på å hindre desse type feila er å ha eit stort utval som gjer at det er mindre sjanse for å få dei ulike type feila (Svartdal, 2009).

Det vil bli nytta post-hoc variansanalyse som blir brukt når ein har ein uavhengig gruppevariabel med tre eller fleire grupper, og ein avhengig kontinuerleg variabel (Pallant, 2007).

### **3.10 Framgangsmåte**

Det første som blei gjort i korrelasjonsanalysen var å sjå om det var ein samanheng mellom språkleg meistring og sosial fungering. Deretter såg ein på om det var ein samanheng mellom kommunikasjon og delområda for sosial fungering, og språkforståing og delområda for sosial fungering. Til slutt vart observasjonsutsegn for områda språk og sosial fungering korrelert.

Etter å ha sjekka om det var korrelasjon, blei språkleg meistring delt inn i tre områder. Det blei føreteke ei post-hoc variansanalyse for å sjå om grad av språkleg meistring var avgjerande for grad av sosial fungering hjå barn i alderen 4,9 år. Først blei språkleg meistring delt inn i tre nivå som tilsvara tre grupper med liten, middels og god språkleg meistring. Desse tre gruppene sine gjennomsnitt i sosial fungering blei samanlikna for å sjå om det var ein signifikant forskjell i gjennomsnitt, og om forskjellane var av tyding.

Deretter blei språkforståing og kommunikasjon, kvar for seg, delt inn i tre nivå for å sjå om det var signifikante forskjellar i desse gruppene innanfor sosial fungering.

Til slutt blei dei tre gruppene sine gjennomsnitt samanlikna innanfor sosio/emosjonell fungering, leikeferdigheiter og trivsel.

### **3.11 Etske omsyn**

Observasjonane er tekne i naturlege omgjevnader for barna, kor det ikkje blir oppfatta som noko observasjonssituasjon. Pedagogisk personale i barnehagen har teke observasjonane, slik at det ikkje er framande vaksne som har innhenta denne type informasjon. Alle barna er anonymisert, og kan på denne måten ikkje identifiserast. Mykje av tidlegare forskinga er prega av rappotering frå foreldre eller testsituasjonar og observasjonar føretekte av utanforståande. Desse observasjonane er gjort i naturlege omgjevnader i barnehagen av personale som kjenner barna, og bidreg på denne måten med unik informasjon.

### **3.12 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet går ut på at gjentatt måling med same måleinstrument gir same resultat, medan validitet går ut på at ein faktisk målar det ein vil måla. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet (Ringdal, 2009).

### 3.12.1 Reliabilitet

Ved piloteringa av både ”Alle med” og TRAS har det blitt teke korrelasjonsanalysar og faktoranalysar for å styrka reliabiliteten. Begge observasjonsskjema har blitt pilotert slik at dei er blitt bearbeida og utprøvd før dei er tatt i bruk. Det er blitt presentert korrelasjonar for alderstrinna samla og for alderstrinna oppdelt i tre underområder. Faktoranalysar brukar ein til å finne ut om eit teoretisk omgrep er eindimensjonalt eller om det kan splittast i fleire underdimensjonar (Ringdal, 2009). For å vurdere reliabiliteten kan ein òg testa grad av samsvar eller korrelasjon mellom to gjentatte målingar av same variabel (Ringdal, 2009). Dette er gjort i TRAS ved at to førskulelærarar observerte same barn, og korrelasjonane mellom desse to observasjonane blei rekna ut, òg kalla interrater reliabilitet ifølgje Svardal (2009). Korrelasjonane er positive, men ikkje veldig høge. Dette forklarar forfattarane med at observasjonane er prega av skjønn, og at TRAS handboka ikkje var laga som støtte til observasjonane da observasjonane blei utført. ”Alle med” har og føreteke korrelasjonar, og endringar som er gjort på grunnlag av faglege og statistiske vurderingar.

Reliabiliteten kan og bli påverka av den kvalitetsmessige kontrollena av dataa. De går på nøyaktigheita av registrering av dataa, søking etter feil og eventuell retting av desse (Ringdal, 2009). Ein må ved bruk av dataa sjekka for målefeil med å sjå etter ekstremverdiar som kan vera feil, og på denne måten påverka resultatata frå analysane slik at funna kan bli feil, eller misvisande.

Reliabiliteten er i første rekke avhengig av at feilfaktorar og subjektivt skjønn i minst muleg grad påverkar dataa. Det er derfor ønska å ha mest mogeleg strukturerte registreringsreglar med fastlagde svarkategoriar (Befring, 2007). I både TRAS og ”Alle med” er det faste svarkategoriar, med tre graderingar. Svara vil likevel i ein viss grad vera prega av skjønn sidan det er ulike førskulelærarar som fyller ut skjema etter deira eigen vurderingsevne. Likevel vil kursing av førskulelærarane på førehand av observasjonane, og ei rettleiande handbok vera med på å påverka grad av skjønnsmessig vurdering hjå observatørane.

Nyttar ein mål med lav reliabilitet i analysar vil samanhengane mellom variablane bli svakare enn om ein hadde mål med høg reliabilitet (Ringdal, 2009).

### **3.12.2 Validitet**

Måler TRAS og "Alle med" skjemaet det som det er tenkt å måla? Når ein omtalar validitet kan ein dele det inn i fleire typar validitet: omgrepsvaliditet, umiddelbar validitet (face validity), innhaldsvaliditet (content validity, nomologisk validitet (Ringdal, 2009).

Omgrepsvaliditet omhandlar om ein måler det teoretiske omgrepet ein ynskjer å måla. Umiddelbar validitet er å gi ein skjønsmessig vurdering om indikatorane, spørsmåla, fangar inn det teoretiske omgrepet. Innhaldsvaliditet går meir presist på om utvalet av indikatorar gir ein rimeleg dekning av ein hypotetisk populasjon av indikatorar, altså om måla dekkjer dei viktigaste aspekta av omgrepet (Ringdal, 2009). I TRAS materialet er måla validierte ved å samanlikna dei med andre utanlandske materiell med korleis dei er bygde opp. TRAS har eit teoretisk grunnlag ved at utviklinga av materialet er basert på allment gyldige teoriar som er komne fram av forskning. Ved umiddelbar validiering av TRAS har ein under pilotiering endra materialet ved tilbakemelding frå ei brei samansatt brukargruppe som sikrar at ein målar det ein skal måle med bruk av "sunn fornuft" (Espenakk, et al., 2003).

Dersom variablane har lav validitet vil det resultera i at me måler noko anna enn det som er tenkt. Dette vil føra til at ein trekkjer feil konklusjonar (Ringdal, 2009).

### **3.13 Generaliserbarheit**

Generaliserbarheit går ut på om funna frå studien er gyldig for populasjonen utvalet er henta frå, og omfunna er gyldige for andre situasjonar og settingar (Svartdal, 2009). For at ein skal kunne foreta statistisk generalisering må populasjonen vera trekt slik at det representerar populasjonen. Ein må nytta sannsynlegheitsutvelging med enkel tilfeldig trekking (Ringdal, 2009). Utvalet er frå eit bestemt geografisk område, Stavanger, noko som gjer at ein ikkje kan generalisera det til resten av landet. Utvalet, som går i barnehagen, gjer at ein ikkje kan generalisera det til alle barn i Stavanger. Nokre av dei private barnehagane er med i prosjektet, medan andre ikkje er det, dette resulterer i at det ikkje kan generaliserast til barnehagebarn i Stavanger kommune. Likevel kan resultatane frå analysane bidra med relevant informasjon om førskulebarn si meistring, og som kan sei noko om tendens til samanhengar mellom språkutvikling og sosiale ferdigheiter og samanhengar innanfor kvart område hjå barn i alderen 4,9 år.

## **4.0 RESULTAT**

I det følgjande vil eg presentera frekvensfordeling, korrelasjonar og variansanalysar frå data som kjem frå TRAS og ”Alle med”. Dei ulike analysane er henta frå statistikkprogrammet SPSS.

Først vil det bli presentert ein frekvensanalyse av språkleg meistring som omfattar variablane kommunikasjon og språkforståing, og deretter vil kvart område bli presentert kvar for seg. Sosial fungering vil bli presentert, og sosio/emosjonell, leik og trivsel vil etterpå bli presentert kvar for seg i ei frekvensanalyse. Dette vil bli gjort greie for i kapittel 4.1. I kapittel 4.2 vil det bli presentert resultat frå korrelasjonsanalysar for å undersøkje samvariasjonen mellom språkleg meistring og sosial fungering hjå 4,9 åringane. Det vil bli nytta korrelasjonsanalysar for å finne ut kor mykje variablane kommunikasjon og språkforståing samvarierer med variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel, og enkeltvariablar innan språk og sosial fungering. Til slutt, i kapittel 4.3, vil ei post-hoc variansanalyse bli nytta for å sjå om det er nokre gruppeskilnader i sosial fungering når ein delar barna inn etter liten, middels og god språkleg meistring.

Analysane tek utgangspunkt i 239 barn i alderen 4,9 år. Det er ingen barn som manglar (missing) i analysane. Statistiske omgrep som er nytta i presentasjonen av resultatata vil bli forklart undervegs.

### **4.1 Frekvens analyse**

Frå observasjonsmaterialet ”Alle med” og TRAS er resultat frå observasjonsutsegn for alderstrinnet 4-5 år i TRAS og 4-5 og 5-6 år i ”Alle med” nytta. Aldersgruppa 4-5 år i TRAS vart nytta som utgangspunkt for analysane for å kunne sjå om det har noko å seia at barna meistrar, meistrar litt eller ikkje meistrar dei språkferdigheitene som er forventa ut frå deira alder. I ”Alle med” er det mogeleg å nytta informasjon frå alder 5-6 år i tillegg til 4-5 år. Dette er gjort for å få meir informasjon om 4,9 åringane si sosiale fungering.

#### **4.1.1 Språkleg meistring**

Språkleg meistring viser resultat for områda kommunikasjon og språkforståing i TRAS. Det kjem fram frå denne frekvensfordelinga at spreinga er frå 0 poeng (ingen meistring) til 12 poeng (full meistring). 6,3% av barna fekk mellom 0-5 poeng, og har lita eller inga



observert meistring innan språk. Barna har lita eller inga meistring i å bruka situasjonsavhengig språk og det å kunna ta eit ytre perspektiv i språkleg samanheng.

Hjå 30,5% av barna er det observert full språkleg meistring, noko som tilseier at hjå desse barna er det blitt observert full meistring på dei 6 observasjonsutsegna innan kommunikasjon og språkforståing. 71,9 % av alle barna har mellom 10-12 poeng som tilsvarar nesten full og full språkleg meistring innanfor alderstrinnet 4-5 år. 21,8% har mellom 6 og 9 poeng, noko som er ein middels meistring innan alderstrinnet 4-5 år.

I histogrammet (figur 1) kan ein sjå at

normalfordelinga er venstreskeiv.

Gjennomsnittet innan språkleg meistring er 10 med eit standardavvik på 2,5. Dei fleste av barna har full eller nesten full språkleg meistring.

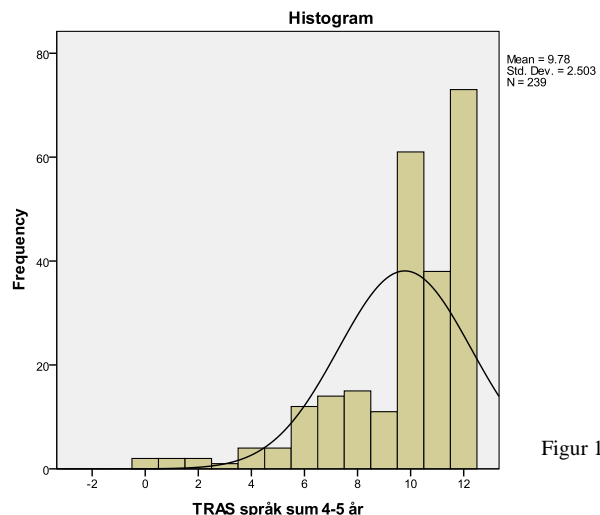
Oppsummering:

I utvalet kan ein sjå at dei fleste barna har nesten full eller full språkleg meistring. Likevel er det nokre barn som har liten språkleg meistring innanfor det som er forventa ut frå deira alder. Gjennomsnittet ligg på 10 poeng og tilsvarar at dei har nesten full språkleg meistring som omhandlar det å kunna ta eit ytre perspektiv og støtta seg mindre på konteksten ved bruk av språket.

**Språkleg meistring aldersnivå 4-5 år**

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	.8	.8
1	2	.8	1.7
2	2	.8	2.5
3	1	.4	2.9
4	4	1.7	4.6
5	4	1.7	6.3
6	12	5.0	11.3
7	14	5.9	17.2
8	15	6.3	23.4
9	11	4.6	28.0
10	61	25.5	53.6
11	38	15.9	69.5
12	73	30.5	100.0
Total	239	100.0	

Tabell 1.  
Tabellen viser spreing i språkleg meistring i utvalet. Kolonna til venstre syner poengsummar, frequency viser antall barn, og percent viser antall barn i prosent.



Figur 1

## 4.1.2 Kommunikasjon

Frekvensanalyse for kommunikasjon er nytta for å visa korleis utvalet fordelar seg på observerte ferdigheiter i kommunikasjon.

Innan området kommunikasjon i TRAS kan barna få frå 0 til 6 poeng. 16,3% av barna fekk mellom 0-3 poeng på variabelen kommunikasjon. Funna tyder på at barna har ingen eller byrjande meistring i å fortelja ei historie med ein viss samanheng, å gjera seg lett forståeleg og det å kunna fortelja gåter eller vitsar. Å meistre ferdigheitene innan kommunikasjon inneber at barna må kunna ta eit utanfråperspektiv, og fortelja ei historie utan å støtta seg på konteksten.

31,8% har full meistring på kommunikasjon. 83,9% har mellom 4-6 i poengsum, noko som tilsvarar nesten full eller full meistring innan kommunikasjon ut frå alderstrinnet 4-5 år.

Gjennomsnittet i meistring i kommunikasjon er 4,5 med eit standardavvik på 1,4. Her kan ein sjå at utvalet er tilnærma normalfordelt.

### Resultat frå enkelt itemnivå:

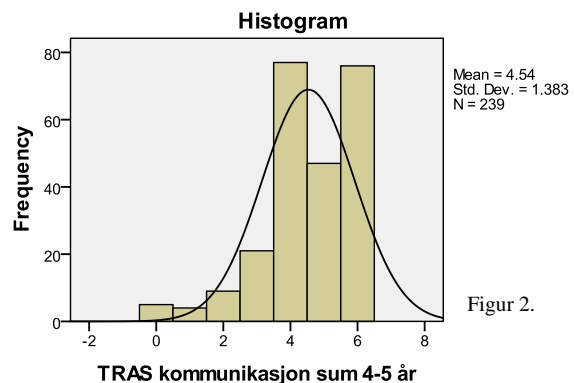
<i>Oversikt Kommunikasjonsmeistring</i>			
	<i>"Kan barnet fortelja ei historie med ein viss samanheng?"</i>	<i>"Kan barnet lett gjera seg forståeleg?"</i>	<i>"Kan barnet fortelja gåter/vitsar?"</i>
Ingen meistring	3,3 %	2,9 %	45,2 %
Litt meistring	10,9 %	12,1 %	20,5 %
Full meistring	85,8 %	84,9 %	34,3 %

Tabell 3 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på kommunikasjon. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, lita og full meistring på observasjonsutsegna.

Tabell 3 syner at ca. 85% lett kan gjera seg forstått og kan fortelja ei historie med ein viss samanheng. Ca. 3% meistrar ikkje dette. 34,3% meistrar det å kunne fortelja gåter og

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	2.1	2.1
	1	4	1.7	3.8
	2	9	3.8	7.5
	3	21	8.8	16.3
	4	77	32.2	48.5
	5	47	19.7	68.2
	6	76	31.8	100.0
Total		239	100.0	

Tabell 2.  
Tabellen syner spreinga i kommunikasjon i utvalet. Kolonna til venstre syner poengsummar, frequency syner antall barn og percent syner antall barn i prosent



Figur 2.

vitsar, medan 45,2% ikkje meistrar dette. Det er av stor interesse at nesten halvparten av barna ikkje klarar å fortelje gåter eller vitsar. Det kan sjå ut som ferdigheitene som ligg til det å kunna fortelja gåter og vitsar er vanskeleg, og at det krev ferdigheiter som litt under halvparten av barna ikkje har utvikla i alderen 4,9 år. Det å kunne fortelja viser og gåter krev at barna kan ta eit språkleg utanfråperspektiv, kor dei har kunnskap om homonyme og likelydande ord.

### Oppsummering:

Resultatet viser at dei fleste barna (83,9%) har nesten full eller full observert meistring innan kommunikasjon for alderstrinnet 4-5 år. Det er nokre få barn som ikkje har noko observert meistring innan det som er forventa ut frå deira alder. Dette tilseier at dei fleste barna har byrjande meistring i å ta eit utanfråperspektiv når dei brukar språket, men at ikkje alle har full meistring. På dei tre observasjonsutsegna er det observasjonsutsegnet "Kan barnet fortelja gåter eller vitsar" som skil seg ut. Her er det berre 1/3 av barna som har full meistring, medan nesten halvparten ikkje har noko meistring. Det kan sjå ut som at det er denne enkeltvariabelen som skil barna mellom 10-12 poeng på variabelen kommunikasjon. Kan det vera at dette observasjonsutsegnet er for vanskeleg for alderen, eller observerar det andre ferdigheiter enn kommunikasjonsferdigheiter? Det å kunne fortelja gåter og vitsar krev språkleg bevisstheit der barnet tek eit utanfråperspektiv språkleg i tillegg til å ha god kunnskap om ordet og ordets kulturelle tyding.

### 4.1.3 Språkforståing

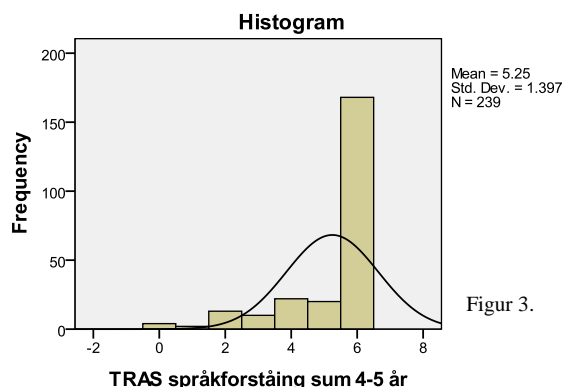
Frekvensfordeling er nytta for å syna spreing og fordeling på språkforståing. Resultata frå språkforståing er noko annleis enn resultata frå kommunikasjon, og blir presentert i tabell 4. Innan språkforståing i TRAS kan ein få mellom 0-6 poeng. 12,1% av utvalet scorar mellom 0-3 poeng. Dette tyder på at dei har lita eller inga meistring i å forstå kategorisering, gradbøying av ein del adjektiv eller å fortelja kva ting er. I 70,3 % av utvalet har full meistring i språkforståing, noko som tilseier at barna kan desentrera og ta

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0	4	1.7	1.7
1	2	.8	2.5
2	13	5.4	7.9
3	10	4.2	12.1
4	22	9.2	21.3
5	20	8.4	29.7
6	168	70.3	100.0
Total	239	100.0	

Tabell 4.  
Tabellen syner spreinga i språkforståing i utvalet. Kolonna til venstre syner poengsummar, frequency syner antall barn og percent syner antall i prosent.

eit språkleg utanfrå perspektiv. 87,9% scorar mellom 4-6 poeng, noko som tilseier at desse barna har nesten full og full meistring innan språkforståing.

Utvalet er venstreskeiv med ein hale mot venstre. Gjennomsnittet er 5 poeng, med eit standardavvik på 1,4. Dei fleste av barna har full meistring på språkforståing.



Figur 3.

### Resultat frå enkelt itemnivå:

<i>Oversikt meistring i språkforståing</i>			
	<i>"Kan barnet sortera ting i kategoriar?"</i>	<i>"Forstår barnet gradbøying av ein del adjektiv?"</i>	<i>"Kan barnet fortelja noko om kva ting er?"</i>
Ingen meistring	5 %	5,9 %	8,8 %
Litt meistring	12,1 %	10,5 %	13,4 %
Full meistring	82,8 %	83,7 %	77,8 %

Tabell 5 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på språkforståing. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Tabell 5 viser at noko over 80% av barna kan sortera ting i kategoriar og forstår gradbøying av adjektiv, medan noko under 80% kan fortelja noko om kva ting er. Ca 5 % har ingen meistring i å sortera i kategoriar eller forstår ikkje gradbøying av ein del adjektiv, medan nesten 9% kan ikkje fortelja noko om kva ting er. Dette viser at det er ferdigheiter knytt til det å kunne "fortelja kva ein ting er" som flest av barna ikkje klarar. Det å kunne fortelja kva ein ting er krev ferdigheiter om ord og at barna kan ta eit språkleg utanfråperspektiv ved å fortelja den kulturelle tydinga til kva ein ting er. Barna må i tillegg kunne tilpassa det som blir sagt til mottakaren slik at ein forklarar tingen tydeleg.

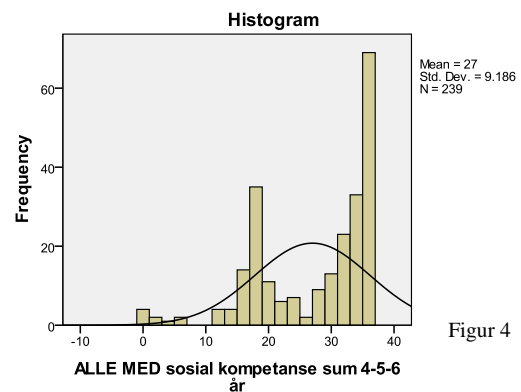
### Oppsummering:

Hjå mange barn er det observert full språkleg meistring, og hjå 87,9 % er det observert mellom 4-6 poeng i språkforståing. Dette tilseier at dei fleste har full eller nesten full meistring. Det er ein større prosent av barna som har full meistring innan språkforståing samanlikna med det å bruka språket. Det kan sjå ut som det å kunna fortelja noko om kva ting er, er den enkeltvariabelen innan språkforståing som er vanskelegast. Det er fleire barn som har full meistring på språkforståing (70,3%) samanlikna med full meistring på

kommunikasjon (31,8%). Gjennomsnittet til utvalet er noko høgare på språkforståing enn på kommunikasjon.

#### 4.1.4 Sosial fungering

Frekvensfordeling er nytta for å syne spreing og fordeling i sosial fungering. Eg har valt å utelata å ta med tabell med frekvensfordeling innan sosial fungering. Dette er fordi tabellen ikkje gir noko ekstra informasjon om korleis resultata fordelar seg. Eg har valt å presentera histogrammet i staden, som viser fordelinga.



Figur 4

Sosial fungering består av områda sosio/emosjonell, leik og trivsel i ”Alle med”. Spreinga er frå 0 poeng til 36 poeng. Det kjem til syne to toppar i fordelinga som er på poengsum 18 og 36. Desse to poengsummane kan indikera full meistring på dei tre variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel ved aldersnivået 4-5 år, og full meistring ved aldersnivået 5-6 år. Dette er det vanskeleg å sei noko om, og resultat frå frekvensanalyse på kvar variabel sosio/emosjonell, leik og trivsel vil gi oss informasjon om dette. Gjennomsnittet er 27, med eit standardavvik på 9. Normalfordelinga er venstreskeiv med ein hale mot venstre.

#### 4.1.5 Sosio/emosjonell fungering

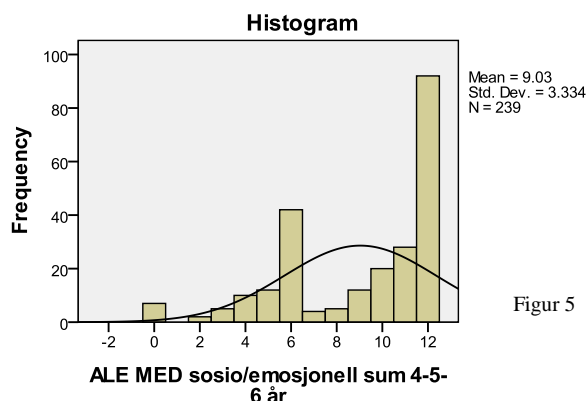
Frekvensfordelinga syner korleis utvalet fordelar seg på sosio/emosjonell fungering på alderstrinnet 4-5 og 5-6 år. Utvalet scorar mellom 0-12 poeng. 5,9 % av barna scorar mellom 0-3 poeng, noko som tilsvarar ingen eller liten meistring på sosio/emosjonelle ferdigheiter. Dette tyder på at barna har ingen eller byrjande meistring i å samarbeida med andre barn, i sjølvkontroll og deltaking i sisten og gjømsle. 38, 5% har full meistring i sosio/emosjonell fungering for alderstrinnet 4-5-6 år.

ALLE MED sosio/emosjonell sum 4-5-6 år

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	2.9	2.9
2	2	.8	3.8
3	5	2.1	5.9
4	10	4.2	10.0
5	12	5.0	15.1
6	42	17.6	32.6
7	4	1.7	34.3
8	5	2.1	36.4
9	12	5.0	41.4
10	20	8.4	49.8
11	28	11.7	61.5
12	92	38.5	100.0
Total	239	100.0	

Tabell 6  
Tabellen viser spreinga i sosio/emosjonell fungering. Kolonna til venstre viser poengsummar, frequency viser antall barn og percent viser antall i prosent.

Normalfordelinga er venstreskeiv med ein hale til venstre. Gjennomsnittet er 9 med eit standardavvik på 3.



Figur 5

### Resultat frå enkelt itemnivå:

<i>Oversikt Sosio/emosjonell meistring 4-5 år</i>			
	<i>"Samarbeider med andre barn"</i>	<i>"Har ein viss sjølvkontroll, viser kjensler utan at det går ut over andre"</i>	<i>"Deltar i leikar som sisten og gjømsle"</i>
Ingen meistring	3,3 %	4,2 %	6,3 %
Litt mesistring	7,9 %	14,6 %	11,3 %
Full meistring	88,7 %	81,2 %	82,4 %

Tabell 7 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på variabelen sosio/emosjonell. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultata frå tabell 7 viser at nærmare 90 % av barna meistrar å samarbeida med andre. 3,3 % av barna meistrar ikkje dette, noko som kan gi negative konsekvensar for leik og sosial interaksjon med andre barn. Noko over 80 % har sjølvkontroll og deltek i leikar som sisten og gjømsle. Å delta i leikar som sisten og gjømsle er det observasjonsutsegnet som flest barn ikkje meistrar, og viser at 6,3 manglar meistring i denne ferdigheita. 4,2% av barna har ingen observert meistring i sjølvkontroll. Det å delta i leikar som sisten og gjømsle krev sjølvkontroll og forståing av reglar knytt til leiken, og vil derfor vera ei ferdigheit som er meir avansert enn dei to andre observasjonsutsegna.

<i>Oversikt Sosio/emosjonell meistring 5-6 år</i>			
	<i>"Viser akseptable kjensleuttrykk i forhold til sinne, engstelse og frustrasjon"</i>	<i>"Er initiativrik og sosial aktiv, utan å opptre som "verdensmeister" eller trykka andre ned"</i>	<i>"Tek kontakt med andre barn på ein positiv måte"</i>
Ingen meistring	33,1 %	34,7 %	30,1 %
Litt mesistring	18 %	13,4 %	7,9 %
Full meistring	49 %	51,9 %	61,9 %

Tabell 8 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på kommunikasjon. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultat frå tabell 8 viser at det å ta kontakt med andre på ein positiv måte blir meistra av 61,9% av barna. Det å kunne ta kontakt med andre på ein positiv måte er viktig for å kunne få vera med i leik. 30,1 % av barna har ikkje meistring på dette området, og vil kunna ha vanskar med å komme inn i leik utan å kunna ta kontakt med andre på ein positiv måte. Rundt halvparten av barna kan regulera kjenslene sine knytt til sinne, å engstelse og frustrasjon, og er initiativrike og sosialt aktive. Litt over 30 % av barna meistrar ikkje å ha kjenslekontroll og vera sosialt aktive og initiativrike.

### Oppsummering:

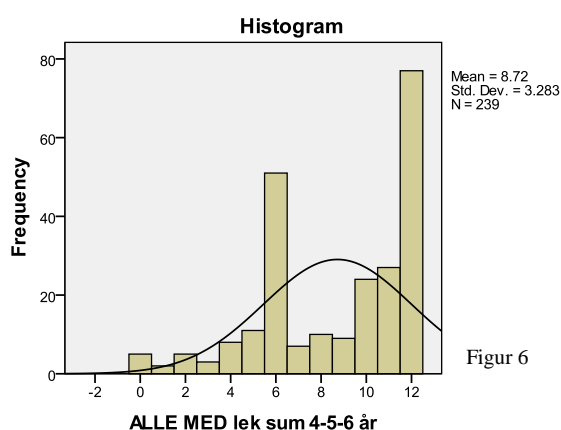
Over 80 % av barna har full meistring for observasjonspunkta på alderstrinnet 4-5 år på sosio/emosjonelle ferdigheitar. Det observasjonsutsegnet som flest barn ikkje meistrar er å delta i leikar som sisten og gjømsle. Litt over 50 % av barna har meistring på observasjonsutsegna på sosio/emosjonelle ferdigheiter 5-6 år. Det å kunne ta kontakt med andre barn på ein positiv måte er det observasjonsutsegnet som flest barn klarar, medan det å ha kjenslekontroll og vera sosial aktiv er det berre halvparten av barna som har full meistring.

#### 4.1.6 Leikeferdigheit

Utvalet kan få mellom 0-12 poeng. 6,3% av barna fekk mellom 0-3 poeng på leikeferdigheit. Det indikerar at dei har liten eller inga meistring innan rolleleik, regelleik eller konstruksjonsleik. 5 barn (2,1%) har inga observert meistring på nokon av dei tre typane leik. Det at 5 barn ikkje har noko observert leikeferdigheit er svært bekymringsfullt sidan dei tre typane leik er viktige for barn i alderen 4-5 år, og ingen meistring på nokon av områda gjer at barna vil gå glipp av mykje viktig læring som går føre seg i dei tre typane leik. 32,2% av alle barna har full meistring på leikeferdigheitar for alderstrinnet 4-5-6 år. Desse barna leikar meir avansert konstruksjonsleik, er meir sjølvstendige i regelleik og lar seg riva med i rolleleiken.

ALLE MED lek sum 4-5-6 år			
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0	5	2.1	2.1
1	2	.8	2.9
2	5	2.1	5.0
3	3	1.3	6.3
4	8	3.3	9.6
5	11	4.6	14.2
6	51	21.3	35.6
7	7	2.9	38.5
8	10	4.2	42.7
9	9	3.8	46.4
10	24	10.0	56.5
11	27	11.3	67.8
12	77	32.2	100.0
Total	239	100.0	

Tabell 9  
Tabellen viser spreinga i sosio/emosjonell fungering i utvalet. Kolonna til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn og percent viser antall i prosent



Normalfordelinga er venstreskeiv med ein hale mot venstre. Gjennomsnittet er 9 med eit standardavvik på 3.

### Resultat frå enkelt itemnivå:

<b>Oversikt leikemeistring 4-5 år</b>			
	<i>"Deltek i konstruksjonsleik"</i>	<i>"aktiv i rolleleik"</i>	<i>"deltek i regelleik"</i>
Ingen meistring	4,2 %	5,4 %	5,9 %
Litt mesistring	5,9 %	8,4 %	12,1 %
Full meistring	90 %	86,2 %	82 %

Tabell 10 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på leikemeistring. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultata frå leikemeistring viser at dei fleste barna meistrar dei tre ulike leikeformene. Konstruksjonsleik er den leiken flest av barna meistrar, medan regelleik er den leikeforma som færrest meistrar.

<b>Oversikt leikemeistring 5-6 år</b>			
	<i>"Lar seg riva med i rolleleik, viser glede, spøkar og har det moro"</i>	<i>"Leikar meir avansert konstruksjonsleik med innslag frå verkelegheita"</i>	<i>"Meir sjølvstendig i regel-leik, meistrar enkle spel og leikar, med mindre vaksenstøtte enn før"</i>
Ingen meistring	33,9 %	44,8 %	40,6 %
Litt mesistring	5,4 %	10 %	16,3 %
Full meistring	60,7 %	45,2 %	43,1 %

Tabell 11 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på leikemeistring. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultata frå tabell 11 viser at over 60 % av barna lar seg riva med i rolleleik, og er det observasjonsutsegnet som flest barn har meistring innan. Både det å kunna leika meir avansert konstruksjonsleik og vera meir sjølvstendig i regelleik er det om lag halvparten som har full



meistring i. Det viser seg at mange av 4,9 åringane har full meistring og byrjande meistring både for avansert konstruksjonsleik og regelleik. Nokre fleire barn meistrar å la seg riva med i rolleleik.

### Oppsummering:

Resultata frå leik viser at over 80 % av barna meistrar dei tre typane for leik. 90 % av barna meistrar konstruksjonsleik, medan færre barn meistrar regelleik. For avansert konstruksjonsleik og regelleik er det rundt halvparten av barna som meistrar. Medan det å la seg riva med i konstruksjonsleik er det fleire som meistrar enn meistring av avansert konstruksjonsleik og det å vera meir sjølvstendig i regelleik.

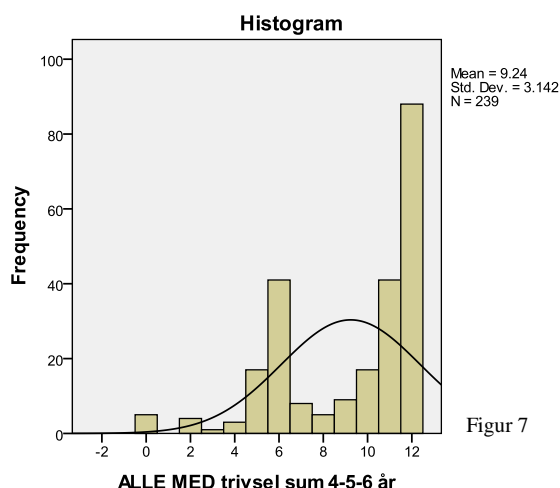
### 4.1.7 Trivsel

Frekvensfordelinga fortel korleis meistring for trivsel fordelar seg på utvalet. Utvalet scorar mellom 0-12 poeng. 4,2% av barna scorar mellom 0-3 poeng. Desse barna har liten eller inga meistring i å vera uavhengige av vaksne i leik, i å knyta vennskapsband og å prøva nye ting og takla utfordringar. 36,8 % av barna har full meistring på observasjonsutsegna 4-5-6 år, og er sjølvstendige i leik, har knytta vennskapsband, er trygg og taklar utfordringar. Dei tør å protestera, argumentera og hevda eigne meiningar og er ein positiv faktor i aktivitetar og samspel. 61,1 % av barna har mellom 10-12 poeng, og har nesten full og full meistring på observasjonsutsegna.

**ALLE MED trivsel sum 4-5-6 år**

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 0	5	2.1	2.1
2	4	1.7	3.8
3	1	.4	4.2
4	3	1.3	5.4
5	17	7.1	12.6
6	41	17.2	29.7
7	8	3.3	33.1
8	5	2.1	35.1
9	9	3.8	38.9
10	17	7.1	46.0
11	41	17.2	63.2
12	88	36.8	100.0
Total	239	100.0	

Tabell 12  
Tabellen viser spreinga i trivsel i utvalet. Kolonna til venstre viser poensummar, frequency viser antall barn og percent viser antall barn i prosent



Normalfordelinga er venstreskeiv med ein hale til venstre. Gjennomsnittet er 9 med eit standardavvik på 3. Gjennomsnittet ligg over kva som er forventa ut frå alderstrinnet 4-5 år.

### Resultat frå enkelt itemnivå:

<i>Oversikt meistring i trivsel 4-5 år</i>			
	<i>"er ikkje avhengig av vaksne i leiken"</i>	<i>"har knytt vennskapsband"</i>	<i>"tør å prøva ut nye ting, taklar utfordringar"</i>
Ingen meistring	4,1 %	3,8 %	6,7 %
Litt meistring	6,2 %	3,3 %	19,2 %
Full meistring	91,6 %	92,9 %	74,1 %

Tabell 13 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på trivsel. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultata frå tabell 13 syner at over 90% av barna ikkje er avhengige av vaksne i leiken og har knytt vennskapsband. Det er færre (74,1%) av barna som tør å prøva ut nye ting, og som taklar utfordringar. 6,7 % av barna tør ikkje å prøva nye ting, og taklar ikkje utfordringar. Det å kunne prøva ut nye ting og takla utfordringar set krav til at barna er trygge på seg sjølv og omgjevnadane.

<i>Oversikt meistring i trivsel 5-6 år</i>			
	<i>"viser tryggleik i barnehagens daglege utfordringar"</i>	<i>"tør å protestera, argumentera og hevda eigne synspunkt"</i>	<i>"tek initiativ til aktivitet og samspel, er ein positiv faktor i gruppa"</i>
Ingen meistring	29,3 %	30,5 %	31,6 %
Litt meistring	8,4 %	14,2 %	14,6 %
Full meistring	62,3 %	55,2 %	52,7 %

Tabell 14 viser korleis utvalet fordelar seg i prosent på trivsel. Resultata er rekna ut ved frekvensanalysar, og blir presentert etter, ingen, litt og full meistring på observasjonsutsegna.

Resultata frå tabell 14 viser at 62,3 % av viser tryggleik i barnehagens daglege utfordringar. Rundt halvparten av barna tørr å protestera, argumentera og hevda sine synspunkt, og tek initiativ til aktivitetar og samspel og er ein positiv faktor i gruppa. Omkring 1/3 av barna viser ikkje tryggleik i barnehagens daglege utfordringar, torer ikkje å protestera, argumentera og hevda eigne synspunkt, eller tek ikkje initiativ til aktivitet og samspel. Desse barna har ei er dårlege i sjølvhevding, noko som er ein av komponentane i sosial kompetanse.

### **Oppsummering:**

Trivsel er den variabelen som har høgast meistring i utvalet 4,9 år samanlikna med sosio/emosjonelle ferdigheit og leikeferdigheit. Av dei enkeltvariablane innan aldersområdet 4-5 år har barna ca 90% meistring i å knyte vennskap og i det å vera uavhengige av vaksne i leiken. Det er 74% som tør å prøva nye ting og taklar utfordringar. Dette viser at barna brukar lengre tid å meistre utfordringar som set krav til at barna har god sjølvkjensle, og er trygge i omgjevnadane sine. Resultata frå aldersområdet 5-6 viser òg at mange av barna har meistring for områda som krev god sjølvkjensle og pågangsmot, medan møte med daglege utfordringa er det observasjonsutsegnet som flest meistrar for alderstrinnet 5-6 år.

## **4.2 Korrelasjonsanalyse**

Korrelasjonsanalysar ser på samheng mellom to variablar. Det er nytta korrelasjonar med Pearson der det er kontinuerlege variablar, medan Spearman korrelasjon er brukt ved korrelasjon mellom observasjonsutsegn. Korrelasjonsanalysar er nytta for å vurdere kor sterk samvariasjonen er mellom språk og sosial fungering og delområda innan dei to områda (Pallant, 2007; Ringdal, 2009).

### **4.2.1 Korrelasjon mellom språkleg meistring og sosial fungering**

For å vurdere om det er noko samheng mellom språkleg meistring og sosial fungering blei dette undersøkt med ein korrelasjonsanalyse. Språkleg meistring omfattar språkforståing og kommunikasjon for alderstrinnet 4-5 år, og sosial fungering omfattar leik, trivsel og sosio/emosjonell utvikling for alderstrinna 4-5 og 5-6 år. Ved å summere fleire ordinale variablar kan desse bli brukt i ein Pearson korrelasjonsanalyse (Pallant, 2007).

Forholdet mellom språk, kommunikasjon og språkforståing (målt med TRAS) og sosial fungering (målt med "Alle med") blei undersøkt med Pearson produkt moment korrelasjonskoeffisient. Det blei føreteke analysar i førekant for å forsikra normalfordeling, linearitet og homogenitet.

Det er ein sterk, positiv korrelasjon mellom variabelen språk og sosial fungering 4-5 år,  $r = .572$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ , med høg grad av språkleg meistring assosiert med høg grad av sosial fungering 4-5 år.

		Sosial fungering sum 4-5 år	Sosial fungering sum 5-6 år	Sosial fungering sum 4-5-6 år
Språk sum 4-5 år	Pearson Correlation	.572**	.376**	.510**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	239	239	239
Kommunikasjon sum 4-5 år	Pearson Correlation	.478**	.316**	.428**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	239	239	239
Språkforståing sum 4-5 år	Pearson Correlation	.551**	.360**	.490**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	239	239	239

Det er ein moderat, positiv korrelasjon mellom

variabelen språk og sosial fungering 5-6 år,  $r = .376$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ , med moderat grad av språkleg meistring assosiert med moderat grad av sosial fungering 5-6 år.

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 15 viser korrelasjon mellom språk og sosial fungering og enkeltvariablane kommunikasjon og språkforståing korrelert med sosial fungering.

Dette viser at språkleg meistring korrelerar høgare med ferdigheitene innan sosial fungering 4-5 år enn sosial fungering 5-6 år. Det kan derfor tyda på den språklegare meistringa i større grad er assosiert med sosiale ferdigheiter i 4-5 års alderen. På grunnlag av at korrelasjonane viser at språk er høgast assosiert med sosial fungering 4-5 år, vil sosial fungering 4-5 år bli tatt med i dei vidare analysane.

#### 4.2.2 Delområda innan språk korrelert med sosial fungering

Resultata frå korrelasjonsanalysane mellom kommunikasjon og språkforståing (tabell 15) viste ulik grad av korrelasjonsstyrke, og blir difor presentert. Kommunikasjon og sosial fungering 4-5 år viser ein moderat, positiv korrelasjon,  $r = .478$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ , med moderat grad av kommunikasjon assosiert med moderat grad av sosial fungering.

Språkforståing korrelerar noko høgare enn kommunikasjon med sosial fungering. Det syner seg at det er ein høg, positiv korrelasjon mellom variabelen språkforståing og sosial fungering 4-5 år,  $r = .551$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ , med høg grad av språkforståing assosiert med høg grad av sosial fungering.

### Oppsummering:

Språk korrelerar høgast med sosial fungering 4-5 år. Dette tyder at grad av språkleg meistring samvarierer med grad av meistring i sosial fungering for alderstrinnet 4-5 år. Det er moderat samvariasjon mellom språkleg meistring og meistring i sosiale ferdigheiter ved alderstrinnet 5-6 år. Dette tyder på at det er ein høgare samvariasjon mellom språk og sosial fungering for variablane for alderstrinnet 4-5 år enn 5-6 år. Det synes å vera av større interesse å sjå på korrelasjonane mellom språk og sosial fungering 4-5 år enn 5-6 år, og eg har difor valt å vidare presentera funn frå alderstrinnet 4-5 år. Grad av meistring i språkforståing samvarierer noko høgare med sosial fungering enn kommunikasjon.

### 4.2.3 Språk korrelert med delområda i sosial fungering

Korrelasjonsanalyse vart òg

nyttå for å undersøkjå samvariasjonen mellom språkleg meistring og delområda innan sosial fungering. Resultata viste ein høg, positiv korrelasjon mellom variabelen språk og

		Correlations		
		Sosio/emosjonell sum 4-5 år	Leik sum 4-5 år	Trivsel sum 4-5 år
Språk sum 4-5 år	Pearson Correlation	.547**	.575**	.474**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	239	239	239

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 16 viser språk korrelert med variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel 4-5 år.

sosio/emosjonell 4-5 år,  $r = .547$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ , med høg grad av språk assosiert med høg grad av sosio/emosjonell fungering.

Leik er den variabelen innan sosial fungering som korrelerar høgast med språk. Korrelasjonen er ein høg, positiv korrelasjon,  $r = .575$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ . Høg meistring av språk er assosiert med høg grad av leikeferdigheiter.

Trivsel korrelerar noko lågare, men det er likevel ein moderat, positiv korrelasjon mellom variabelen språk og trivsel,  $r = .474$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ . Moderat grad av språkleg meistring er assosiert med moderat grad av trivsel.

### Oppsummering:

Språkleg meistring for barn i alder 4,9 år samvarierer høgast med leik, og noko lågare med trivsel. Høg meistring av språk er assosiert med høg grad av leikeferdigheiter og sosio/emosjonelle ferdigheiter. Språkleg meistring er moderat assosiert med trivsel.

#### 4.2.4 Itemnivå i språk korrelert med variablar i sosial fungering

Denne korrelasjonsanalysen er presentert for å visa kva observasjonsutsegn innan språk som korrelerar høgast med sosial fungering 4-5 år, og enkeltvariablane sosio/emosjonell, leik og trivsel. Det vil òg bli presentert eit enkeltobservasjonsutsegn som har ein låg korrelasjon med alle tre enkeltvariablar innan sosial fungering. To av variablane som har høg moderat samvariasjon med sosial fungering vil bli presentert. Dette er for å synleggjera korleis dei språklege enkeltobservasjonsutsegna korrelerar med sosial fungering, og enkeltvariablane innan sosial fungering.

Spearman rangkorrelasjon er nytta sidan observasjonsutsegna tilsvarar variablar på ordinal nivå. Alle korrelasjonane er signifikante,  $p < 0,01$ ,  $n = 239$ .

		Sosial fungering 4-5 år				
		Sosial fungering	Sosio/emsojonell	Leik	Trivsel	
Språk	Kommunikasjon	"Kan fortelja ei historie"	.441**	.457**	.456**	.357**
		"Kan fortelja gåter/vitsar"	.348**	.245**	.273**	.259**
	Språkforståing	"Kan sortera ting i kategoriar"	.445**	.441**	.434**	.285**
		"Kan gradbøying av ein del adjektiv"	.429**	.427**	.443**	.266**
		"Kan fortelja noko om kva ting er"	.504**	.485**	.478**	.382**

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tabellen (17) viser korrelasjonar mellom enkeltvariablane innan sosial fungering og observasjonsutsegn innan språk.

Den enkeltvariabelen som har den høgaste korrelasjonen med sosial fungering er knytt til språkforståing. I korrelasjonane kjem det fram at observasjonsutsegnet "Kan fortelle noko om hva ting er" har ein høg, positiv korrelasjon med sosial fungering 4-5 år,  $r = .504$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ . Det er ein høg moderat samvariasjon mellom observasjonsutsagnet og

sosio/emosjonell fungering ( $r = .485$ ) og leikeferdigheit ( $r = .478$ ) og ein låg moderat korrelasjon mellom observasjonsutsegnet og trivsel ( $r = .382$ ). Dette fortel at enkeltvariabelen ”kan fortelle om hva ting er” er høgt assosiert med sosial fungering. Enkeltvariabelen er òg høgt moderat assosiert med sosio/emosjonell fungering og leik, medan det er ein låg moderat assosiasjon med trivsel.

Dei enkeltvariablane som syner høg moderat korrelasjon med sosial fungering er to observasjonsutsegn knytt til språkforståing og eitt observasjonsutsegn knytt til kommunikasjon. Det er ein høg moderat korrelasjon mellom sosial fungering og ”*kan sortera ting i kategoriar*” ( $r = .445$ ), ”*kan gradbøying av en del adjektiv*” ( $r = .429$ ) og ”*Kan fortelle en historie*” ( $r = .441$ ).

Den enkeltvariabelen som korrelerar lågast med sosial fungering er knytt til utviklinga av kommunikasjon. Enkeltvariabelen ”*Kan fortelje gåter og vitsar*” har ein lav moderat, positiv korrelasjon med sosial fungering,  $r = .348$ ,  $n = 239$ ,  $p < .000$ . Enkeltvariabelen korrelerar lågt, positivt med variablane sosio/emosjonell ( $r = .245$ ), leik ( $r = .273$ ) og trivsel ( $r = .259$ ).

### **Oppsummering:**

Resultata viser at det er ein samvariasjon mellom det å kunne fortelja kva ein ting er og sosial fungering. Den har ein høg moderat samvariasjon med sosio/emosjonell fungering og leik, medan den samvarierer ikkje like høgt med trivsel. Funna viser at det å kunne fortelja gåter og vitsar har ein noko lågare samvariasjon med alle tre variablane innan sosial fungering, noko som gir oss informasjon om at det å kunne gåter og vitsar er lågare assosiert med sosio/emosjonell fungering, leikefungering og trivsel.

Ferdigheiter med å ta eit ytre perspektiv i språkleg samheng ser ut til å samvariera høgt moderat med sosial fungering, det same gjeld det å fortelja ei historie, som krev at barnet kan desentrera og ta eit ytre perspektiv.

### **4.2.5 Itemnivå i språk korrelert med itemnivå i sosial fungering**

Det vart teke ein korrelasjon mellom alle enkeltvariablane i språk og sosial fungering. Dette blei gjort for å sjå kven av observasjonsutsegna innan sosial fungering som var høgast korrelert med dei valte observasjonsutsegna innan språk. Det er valt å presentera dei korrelasjonane som viste ein høg moderat,  $r = .40$  korrelasjon mellom observasjonsutsegna. Resultata viste at det vart ein enkeltvariabel frå kommunikasjon, og alle enkeltvariablane frå

språkforståing som vart med i presentasjon av korrelasjonen. To av enkeltvariablane i sosio/emosjonell, og alle variablane i leik er presentert i analysen. Ingen observasjonsutsegn frå variabelen trivsel er presentert i analysen sidan den gav ein noko lågare korrelasjon med observasjonsutsegna i språk.

Spearman rangkorrelasjon er nytta sidan observasjonsutsegna tilsvarar variablar på ordinal nivå. Alle korrelasjonane er signifikante,  $p < 0,01$ ,  $n = 239$ .

		Sosial fungering					
		Sosio/emosjonell		Leik			
		"Samarbeidar med andre barn"	"Deltak i leikar som sisten og gjømsle"	"Deltak i konstruksjonsleik"	"Aktiv i rolleleik"	"Deltak i regelleik"	
Språk	Kommunikasjon	"Kan fortelja ei historie"	.438**	.450**	.400**	.449**	.399**
	Språkforståing	"Kan sortera ting i kategoriar"	.288**	.474**	.326**	.393**	.396**
		"kan gradbøying av ein del adjektiv"	.342**	.454**	.391**	.353**	.449**
		"Kan fortelja om kva ting er"	.472**	.443**	.315**	.450**	.468**

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

**Tabellen (18) viser høg moderat korrelasjonar ( $r = .40$ ) mellom observasjonsutsegn innan sosial fungering og observasjonsutsegn innan språk.**

Variabelen Sosio/emosjonell fungering har to observasjonsutsegn som korrelerar høgt moderat, positivt, med to observasjonsutsegna innan språk. Observasjonsutsagnet "Samarbeidar med andre barn" korrelerar høgt moderat med enkeltvariabelen "Kan fortelle om hva ting er" ( $r = .472$ ) og "kan fortelle en historie" ( $r = .438$ ).

Enkeltvariabelen "Deltak i leker som sisten og gjømsel" som er knytt til sosio/emosjonell fungering korrelerar høgt moderat med enkeltvariabelen "Kan fortelle en historie" ( $r = .450$ ), "Kan sortere ting i kategorier" ( $r = .474$ ), "Kan gradbøying av en del adjektiv" ( $r = .454$ ), og "Kan fortelle om hva ting er" ( $r = .443$ ).

Det er 3 enkeltvariablar som er knytt til utviklinga av leikeferdigheiter hjå aldersnivået 4-5 år. Enkeltvariabelen "deltar i konstruksjonslek" korrelerar høgt moderat, positivt med enkeltvariabelen "Kan fortelle en historie" ( $r = .400$ ).

Enkeltvariabelen "Aktiv i rollelek" korrelerar høgt moderat med "Kan fortelle en historie" ( $r = .449$ ) og "Kan fortelle om hva ting er" ( $r = .450$ ).



Den siste enkeltvariabelen som er knytt til leikeferdigheit i alderen 4-5 år "deltar i regelleik" er høgt moderat korrelert til "Kan gradbøying av en del adjektiv" ( $r = .449$ ) og "Kan fortelle om hva ting er" ( $r = .468$ ).

### **Oppsummering:**

Den kompetansen som inngår i å samarbeida og delta i sisten og gjømsle er høgt moderat assosiert med observasjonsutsegn som krev evne til å ta eit språkleg utanfrå perspektiv og bruk av eit kontekstuavhengig språk. Alle typar leik er høgt moderat assosiert med observasjonsutsegn som krev at barnet kan bruka språk som ikkje er kontekstavhengig og evna til å ta eit språkleg utanfrå perspektiv. Regelleik er i tillegg høgt moderat assosiert med det å kunna gradbøying av adjektiv noko som betyr at regelleik krev at barna kan bruka ord som lang og kort, liten og stor. Dette er språkbruk som blir nytta i instruksjonar i regelleik, og som er naudsynt å kunna for å kunne skjønna reglane som føl denne type leik. Trivsel har lågare assosiasjon med dei språklege observasjonsutsegna. Ferdigheiter i å fortelja gåter og vitsar gir òg lågare assosiasjonar til observasjonsutsegn innan sosial fungering.

### **4.3 Post-hoc variansanalyse**

Post-hoc variansanalyse er nytta for å finne ut om det er nokon forskjell i sosial fungering hjå barna når ein ser på korleis dei meistrar språket. Språkleg meistring er delt inn i tre grupper i samla språkleg meistring, og enkeltområda kommunikasjon og språkforståing. Barna er delt inn i tre grupper basert etter grad av språkleg meistring. Sjølv om utvalet på dei tre gruppene innan språkleg meistring ikkje er normalfordelte har utvalet i dei tre gruppene meir enn 30 personar, noko som gjer at ein kan nytta parametriske analysar på utvalet (Pallant, 2007). Variablane språkforståing og kommunikasjon er noko venstreskeiv, men to av gruppene har langt over 30 barn medan ei gruppe har 29 barn. Eg vurderar likevel parametriske analysar som det beste alternativet å bruke sidan utvalet er stort, og parametriske analysar er meir robuste for store utval. Variablane er kontinuerlege, og tilfredstiller difor kravet til variablane i parametriske analysar. Signifikansnivået er senka ved enkelte post-hoc analysar for å unngå type 1 feil. Type 1 feil er når ein antek at analysane er signifikante utan at dei eigentleg er det (Pallant, 2007).

### 4.3.1 Forskjellar i sosial fungering etter ulik språkleg meistring

Utvalet blei delt inn i tre grupper etter kor mykje dei scora på språkleg meistring. Gruppe 1 hadde 0-7 poeng, gruppe 2 hadde 8-11 poeng, og gruppe 3 hadde 12 poeng. For å sjå om dei tre gruppene hadde ulik grad av meistring i sosial fungering vart det nytta post-hoc variansanalyse. Testen for homogenitet av variansen var .884, noko som tyder på at det er homogenitet i scoringane for kvar av dei tre gruppene. For at det skal vera homogenitet i scorane for kvar av dei tre gruppene krev det eit signifikansnivå over .05 (Pallant, 2007).

#### Descriptives

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-7 poeng	41	18.15	9.002	1.406	15.31	20.99	0	36
8-11 poeng	125	28.44	7.998	.715	27.02	29.86	0	36
12 poeng	73	29.49	8.317	.973	27.55	31.43	2	36
Total	239	27.00	9.186	.594	25.83	28.17	0	36

Tabell 19

Til venstre er dei tre gruppene fordelt etter poeng, N viser antall i kvar gruppe, Mean viser gjennomsnitt for kvar gruppe, Std.D viser standardavvik, Std.E viser standardfeil, 95% Conf. Interval for Mean viser spreinga i kvar gruppe med 95% av konfidensintervallet, Minimum viser lågaste poeng i gruppa, og maximum viser høgaste poeng i gruppa

#### ANOVA

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3926.827	2	1963.414	28.684	.000
Within Groups	16154.169	236	68.450		
Total	20080.996	238			

Tabell 20

Sum of squared viser kvadratsummane mellom og innad gruppene, Df er friheitsgradene, mean square er sum of square delt på friheitsgrader for kvar gruppe, F fortel oss om nullhypotesen er sann eller ikkje. Sig. fortel signifikansnivået.

For å kunne avgjera om det er ein signifikant forskjell mellom gruppene ved  $p = .05$  må ein finne den kritiske verdien ved F (høg F ratio indikera at det er stor varians mellom gruppene som kjem av den uavhengige variabelen språk). Det finn ein ut ved å sjå på utvalsstørrelsen,  $n = 239$ , og tal klasse,  $k = 3$ . Dette gir 2 og 236 friheitsgrader for teljar og nevnar (Ringdal, 2009). Eit oppslag i F-tabellen bak i boka (Ringdal, 2009. s. 495) gir ein kritisk verdi på 3,00. Her er  $F = 28,7$ , og ein kan forkaste nullhypotesen om at det ikkje er noko gruppeforskjellar i sosial fungering.

Tabellen Multiple Comparison fortel oss i mellom kva slags grupper det er ein signifikant forskjell.

#### Multiple Comparisons

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

Tukey HSD

(I) TRAS språk poengsum 3 delt	(J) TRAS språk poengsum 3 delt	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-7 poeng	8-11 poeng	-10.294*	1.489	.000	-13.81	-6.78
	12 poeng	-11.347*	1.615	.000	-15.16	-7.54
8-11 poeng	0-7 poeng	10.294*	1.489	.000	6.78	13.81
	12 poeng	-1.053	1.219	.663	-3.93	1.82
12 poeng	0-7 poeng	11.347*	1.615	.000	7.54	15.16
	8-11 poeng	1.053	1.219	.663	-1.82	3.93

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

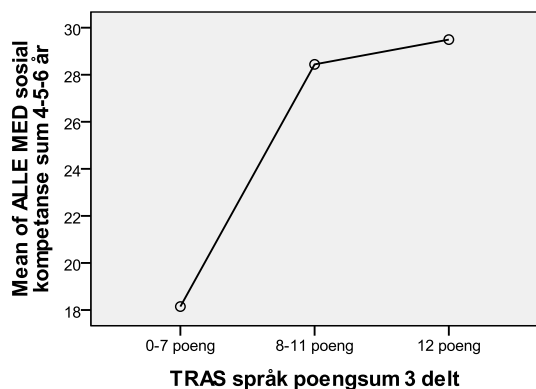
Tabell 21

Dei to kolonnene til venstre syner dei tre gruppene innan språk. Mean difference viser forskjell i gjennomsnitt mellom dei to gruppene, Sig. syner om gruppegjennomsnitt er signifikante. confidence interval viser konfidensintervallet til kvar av gruppene.

Einvegs variansanalyse mellom grupper blei nytta for å utforska språkleg meistring (målt med TRAS) si påverknad på grad av sosial fungering (målt med "Alle med"). Utvalet blei delt inn i tre grupper etter grad av observert språkleg meistring ( Gruppe 1: 0-7 poeng; Gruppe 2: 8-11 poeng; Gruppe 3: 12 poeng). Det var ein statistisk signifikant forskjell med  $p < .05$  i "Alle med" scorane for alle tre gruppene  $F(2, 236) = 28.7, p = .000$  (Tab.20). Forskjell i gjennomsnitt mellom gruppene var stor. Effektstørrelsen, kalkulert etter eta squared, var .20. Post-hoc samanlikning med bruk av Turkey HSD test viste at gjennomsnitt for gruppe 1 ( $M = 18,15, SD = 9,002$ ) var signifikant frå gruppe 2 ( $M = 28,44, SD = 7,998$ ) og gruppe 3 ( $M = 29,49, SD = 8,317$ ). Gruppe 2 var ikkje signifikant i gjennomsnitt frå gruppe 3 (Tab.19 og 21).

Effektstørrelsen blir rekna ut ved å dela sum of squares for mellom gruppene (3926.827) med total sum av squared (20080.996) (Tab.20), og ein får effektstørrelse .20. Effektstørrelsen er rekna som liten ved nivå .01, middels ved .06 og stor ved .14 ifølge Pallant (2007).

Effektstørrelse blir nytta for å sjå om det er ein reell stor forskjell i gruppegjennomsnitt. Små forskjellar kan bli signifikante i store utval utan at det nødvendigvis gir noko praktisk eller teoretisk signifikans (Pallant, 2007). Med ein effektstørrelse på .20 vil det bety at språk kan forklara 20% av gruppeforskjellane i sosial fungering (Pallant, 2007).



Figur 8

Gjennomsnittsdigrammet viser gjennomsnitta for dei tre gruppene i sosial fungering. Det er ein stor forskjell mellom dei barna som fekk mellom 0-7 poeng på språkleg meistring og dei som fekk 8-12. Gjennomsnittet for sosial fungering hjå gruppe 1 er 18 poeng, medan gruppe 2 fekk 28 poeng og gruppe 3 fekk 29 poeng. Resultata syner at det er avgjerande for barna om dei har låg eller høg meistring språkleg. Barna som har dårlegare observert språkleg meistring fekk signifikant dårlegare meistring på sosial fungering enn kva barna med middels og god språkleg meistring. Det viser seg at språkleg meistring forklarar 20% av variansen i sosial fungering.

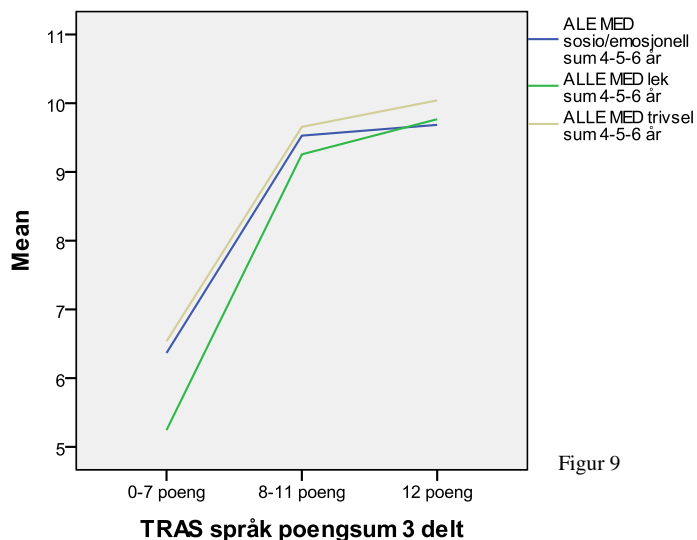
### Oppsummering:

Det viser seg at dersom barna har ei språkleg meistring med mindre enn 7 poeng, gir dette signifikante forskjellar i korleis dei scorar på sosial fungering samanlikna med barn som scorar over 7 poeng. Barn som har middels språkleg meistring er ikkje noko signifikant forskjellig frå dei med full språkleg meistring når det kjem til sosial fungering. Her ligg forskjellane mellom dei med dårleg språkleg meistring og dei med middels og god språkleg meistring.

### 4.3.2 Forskjellar i delområda i sosial fungering etter ulik språkleg meistring

Det vart nytta post-hoc variansanalyse for å sjå om det gav noko anna informasjon om ein delte sosial fungering inn i sosio/emosjonell, leik og trivsel. Dette gav ikkje noko anna resultat i gruppegjennomsnitt enn analysen der ein hadde sosio/emosjonell, leik og trivsel samla i ein variabel. Eg har difor ikkje valt å ta med denne analysen.

Sjølv om alle dei tre post-hoc analysane gir dei same resultata på sosio/emosjonell, leik og trivsel er det likevel ein liten forskjell mellom desse tre variablane i gruppegjennomsnitt. Det kan ein sjå i figuren med linjediagrammet der alle tre variablar er framstilte.



Figur 9

Resultata viser at det er ein større forskjell mellom gruppe 2 og 3 når det kjem til lek og trivsel, medan det ser ut til å ikkje vera noko forskjell mellom desse to gruppene i sosio/emosjonelle ferdigheiter. Korleis barna meistrar språket synes å forklara variansen i både sosio/emosjonell, lek og trivsel like mykje, men at forskjellane i sosial fungering blir forklart ut frå enten om barna har dårleg eller middels/god språkleg meistring. Her forklarar gruppeforskjellane i språk 20% av variansen i sosial fungering.

### 4.3.3 Forskjellar i sosial fungering etter ulik språkforståing.

Eg har valt å dela språkleg meistring inn i språkforståing og kommunikasjon for å sjå om denne inndelinga kan gi noko anna resultat enn ved å ha dei samla i ein variabel. Post-hoc variansanalyse blei nytta for å utforska om det var ulik meistring av sosiale ferdigheiter med utgangspunkt i ulik grad av meistring innan språkforståing.

Testen for homogenitet av variansen var .528, noko som tyder på at det er homogenitet i scoringane for kvar av dei tre gruppene. For at det skal vera homogenitet i scorane for kvar av dei tre gruppene krev det eit signifikansnivå over .05 (Pallant, 2007).

Signifikansnivået er senka til  $P = .025$  for å unngå type 1 feil.

## Descriptives

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-3 poeng	29	16.97	9.840	1.827	13.22	20.71	0	36
4-5 poeng	42	24.36	7.430	1.147	22.04	26.67	12	36
6 poeng	168	29.39	8.092	.624	28.15	30.62	0	36
Total	239	27.00	9.186	.594	25.83	28.17	0	36

Tabell 22

Til venstre er dei tre gruppene fordelt etter poeng, N viser antall i kvar gruppe, Mean viser gjennomsnitt for kvar gruppe, Std.D viser standardavvik, Std.E viser standardfeil, 95% Conf. Interval for Mean viser spreinga i kvar gruppe med 95% av konfidensintervallet, Minimum viser lågaste poeng i gruppa, og maximum viser høgaste poeng i gruppa

## ANOVA

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4170.536	2	2085.268	30.931	.000
Within Groups	15910.460	236	67.417		
Total	20080.996	238			

Tabell 23

Sum of squared viser kvadratsummane mellom og innad gruppene, Df er frihetsgradene, mean square er sum of square delt på frihetsgrader for kvar gruppe, F fortel oss om nullhypotesen er sann eller ikkje. Sig.fortel oss signifikansnivået.

For å kunne avgjera om det er ein signifikant forskjell mellom gruppene ved  $p = .025$  må ein finne den kritiske verdien ved F. Eg nytta same framgangsmåte som ved analysen om forskjellar i sosial fungering etter ulik språkleg meistring. I denne analysen blei  $F = 31$ , og ein kan forkaste nullhypotesen om at det ikkje er noko gruppeforskjellar i sosial fungering med utgangspunkt i ulik meistring i språkforståing.

Tabellen Multiple Comparison fortel oss mellom kva slags grupper det er ein signifikant forskjell.

### Multiple Comparisons

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

Tukey HSD

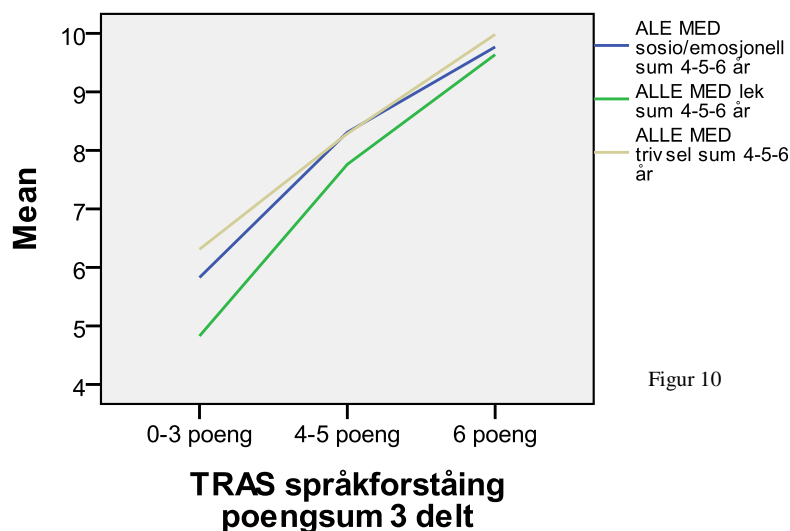
(I) TRAS språkforståing poengsum 3 delt	(J) TRAS språkforståing poengsum 3 delt	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	97,5% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-3 poeng	4-5 poeng	-7.392 <sup>*</sup>	1.982	.001	-12.59	-2.19
	6 poeng	-12.421 <sup>*</sup>	1.651	.000	-16.75	-8.09
4-5 poeng	0-3 poeng	7.392 <sup>*</sup>	1.982	.001	2.19	12.59
	6 poeng	-5.030 <sup>*</sup>	1.416	.001	-8.75	-1.31
6 poeng	0-3 poeng	12.421 <sup>*</sup>	1.651	.000	8.09	16.75
	4-5 poeng	5.030 <sup>*</sup>	1.416	.001	1.31	8.75

\*. The mean difference is significant at the 0.025 level.

Tabell 24

Dei to kolonnene til venstre syner språkforståing delt inn i tre grupper. Sig. fortel om forskjellane mellom gruppene er signifikante. Confidence intervall fortel oss kva som er konfidensintervallet kvar gruppe.

Barn si observerte meistring blei delt inn i tre grupper etter deira meistring innan språkforståing (Gruppe 1: 0-3 poeng; Gruppe 2: 4-5 poeng; Gruppe 3: 6 poeng). Det var eit statistisk signifikant forskjell på nivå  $p = .025$  i "Alle med" hjå dei tre gruppene:  $F(2, 236) = 30.9$ ,  $p = .000$  (Tab. 23). Forskjell i gjennomsnitta mellom gruppene var stor. Effektstørrelsen, kalkulert med eta squared, var .21. Post-hoc analysen, med bruk av turkey HSD testen, viste at gjennomsnittscoren for gruppe 1 ( $M=16,97$ ,  $SD=9,84$ ) var signifikant forskjellig frå gruppe 2 ( $M=24,36$ ,  $SD=7,43$ ) og 3 ( $M=29,39$ ,  $SD=9,186$ ). Det var òg ein signifikant forskjell mellom gruppe 2 og 3 (Tab. 22 og 24).



Figur 10

Linjediagrammet syner tydeleg at det er ein forskjell mellom gjennomsnitta for dei tre gruppene når dei er delt inn etter grad av observert språkforståing.

Variabelen sosio/emosjonell, leik og trivsel dannar variabelen sosial kompetanse. Ved å framstille dei tre variablane i eit linjediagram kan ein sjå at alle tre variablar har forskjellige gruppegjennomsnitt. Alle tre variablar synte signifikante forskjellar i gjennomsnitt på eit signifikansnivå på .025. Dette indikerar at det er ein forskjell på korleis dei tre gruppene scorar i gjennomsnitt på sosial fungering dersom ein deler utvalet for språkforståing inn i tre grupper fordelt etter grad av observert meistring. Med ein effektstørrelse på .21 vil ulike grupper innan språkforståing forklara 21% av variansen i sosial fungering.

### **Oppsummering:**

Resultata frå post-hoc variansanalysen viser at det er ein signifikant forskjell mellom alle tre gruppene i sosial fungering når dei er delt inn etter grad av meistring i språkforståing. Dei som fekk under 3 poeng på språkforståing fekk lågare gruppegjennomsnitt på sosial fungering og dei tre variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel enn kva dei to andre gruppene fekk. Det er, til forskjell frå post-hoc variansanalysen for variabelen samla språk, forskjell i gruppegjennomsnitt for gruppe 2 og 3 for kor mange poeng dei fekk på sosial fungering og dei tre variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel. Resultata viser at dei barna som har full meistring i språkforståing fekk signifikant høgare gruppegjennomsnitt i sosial fungering og variablane sosio/emosjonell, leik og trivsel enn gruppa med barn med middels meistring i språkforståing.

#### **4.3.4 Forskjellar i sosial fungering etter ulik meistring i kommunikasjon.**

Post-hoc variansanalysen med grupper i kommunikasjon gav ein noko anna informasjon enn kva post-hoc variansanalysen i grupper i språkforståing, og vil derfor bli presentert.

Testen for homogenitet av variansen var .950, noko som tyder på at det er homogenitet i scoringane for kvar av dei tre gruppene. For at det skal vera homogenitet i scorane for kvar av dei tre gruppene krev det eit signifikansnivå over .05 (Pallant, 2007).

Signifikansnivået er senka til  $P = .025$  for å unngå type 1 feil.



### Descriptives

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-3 poeng	39	19.18	9.096	1.456	16.23	22.13	0	34
4-5 poeng	124	28.09	8.403	.755	26.59	29.58	0	36
6 poeng	76	29.22	8.441	.968	27.29	31.15	2	36
Total	239	27.00	9.186	.594	25.83	28.17	0	36

Tabell 25

Til venstre er dei tre gruppene fordelt etter poeng, N viser antall i kvar gruppe, Mean viser gjennomsnitt for kvar gruppe, Std.D viser standardavvik, Std.E viser standardfeil, 95% Conf. Interval for Mean viser spreinga i kvar gruppe med 95% av konfidensintervallet, Minimum viser lågaste poeng i gruppa, og maximum viser høgaste poeng i gruppa

### ANOVA

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2908.031	2	1454.015	19.982	.000
Within Groups	17172.965	236	72.767		
Total	20080.996	238			

Tabell 26

Sum of squared viser kvadratsummane mellom og innad gruppene, Df er frihetsgradene, mean square er sum of square delt på friheitsgrader for kvar gruppe, F fortel oss om nullhypotesen er sann eller ikkje. Sig. fortel oss signifikansnivået.

For å kunne avgjera om det er ein signifikant forskjell mellom gruppene ved  $p = .025$  må ein finne den kritiske verdien ved F. Dette vart gjort på same måte som i dei to føregåande analysane. I denne analysen viste  $F = 20$ , og ein kan forkaste nullhypotesen om at det ikkje er noko gruppeforskjellar i sosial fungering.

Tabellen Multiple Comparison fortel oss mellom kva slags grupper det er ein signifikant forskjell.

### Multiple Comparisons

ALLE MED sosial kompetanse sum 4-5-6 år

Tukey HSD

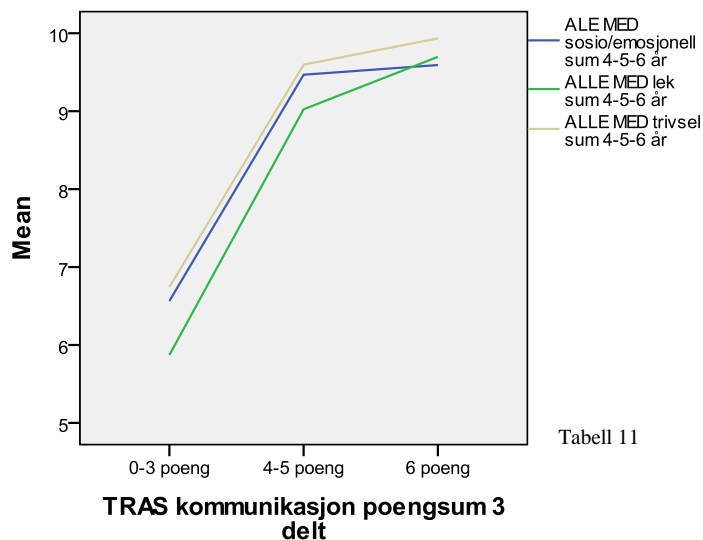
(I) TRAS kommunikasjon poengsum 3 delt	(J) TRAS kommunikasjon poengsum 3 delt	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	97,5% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-3 poeng	4-5 poeng	-8.909*	1.566	.000	-13.02	-4.80
	6 poeng	-10.044*	1.680	.000	-14.45	-5.64
4-5 poeng	0-3 poeng	8.909*	1.566	.000	4.80	13.02
	6 poeng	-1.135	1.243	.632	-4.40	2.13
6 poeng	0-3 poeng	10.044*	1.680	.000	5.64	14.45
	4-5 poeng	1.135	1.243	.632	-2.13	4.40

\*. The mean difference is significant at the 0.025 level.

Tabell 27

Dei to kolonnene til venstre syner språkfortåing delt inn i tre grupper. Sig fortel om forskjellane mellom gruppene er signifikante. Confidence intervall fortel oss konfidensintervallet for kvar gruppe.

Post-hoc variansanalyse blei nytta for å finne ut om korleis grad av meistring innan kommunikasjon hadde påverknad på barns sosiale kompetanse. Observerte meistring innan kommunikasjon blei delt inn i tre grupper etter grad av meistring i kommunikasjon (Gruppe 1: 0-3 poeng; Gruppe 2: 4-5 poeng; gruppe 3: 12 poeng). Det var ein statistisk signifikant forskjell på nivå  $p = .025$  hjå dei tre gruppene  $F(2, 236) = 20, p = .000$  (Tab.26). Forskjellen i gjennomsnitt mellom gruppene var stor. Effektstørrelsen, kalkulert med eta squared, var .14. Post-hoc analysen, med bruk av turkey HSD test, viste at gjennomsnittscoren for gruppe 1 ( $M=19,18, SD=9,096$ ) var signifikant forskjellig frå gruppe 2 ( $M=28,09, SD=8,403$ ) og 3 ( $M=29,22, SD=8,441$ ). Det var ingen signifikant forskjell mellom gruppe 2 og 3 (Tab. 25 og 27).



Tabell 11

Dei tre variablane sosio/emosjonell, lek og trivsel synte det same resultatet som den samla variabelen sosial kompetanse. Ut frå linjediagrammet kan ein sjå at det er forskjellar i gjennomsnitt, men gjennomsnitt i gruppe 2 og 3 er likevel ikkje signifikante.

### Oppsummering:

Når ein deler språkforståing inn i tre grupper etter grad av meistring kjem det fram at desse tre gruppene har ein signifikant forskjell i gjennomsnitt på sosial fungering. Dette er òg tilfellet om ein ser på gjennomsnitt i gruppene på dei tre variablane sosio/emosjonell, lek og trivsel kvar for seg. Når ein deler meistring av kommunikasjon inn i tre grupper er det gruppe 1 som er signifikant forskjellig i gjennomsnitt frå gruppe 2 og 3. Her er det ikkje noko signifikant forskjell mellom gruppe 2 og 3 i sosial fungering. Resultata kan tyda på at for dette utvalet har det ikkje noko å seia for gruppegjennomsnitt i sosial fungering om barna har middels eller full meistring i kommunikasjon. Dette gjeld òg for enkeltvariablane sosio/emosjonell, lek og trivsel. Det viser seg noko anna på analysen for meistring av språkforståing. Her er det signifikante forskjellar i alle tre gruppene, medan det er noko annleis for gruppene når dei er delt inn etter grad av meistring i kommunikasjon og samla språkleg meistring. Det kan derfor sjå ut som at ulik grad av meistring innan språkforståing gir større gruppeforskjellar i sosial fungering og enkeltvariablane sosio/emosjonell, lek og trivsel enn kva kommunikasjon og samla språk gjer. Er det slik at språkforståing har mest tyding for korleis barn fungerer sosialt, eller kan det vera andre grunnar som gir desse resultatata?

## **5.0 DRØFTING**

I denne delen vil dei viktigaste funna frå resultatata bli drøfta saman med relevant teori. Det vil kunne svara på problemstillinga til masteroppgåva som lyder som følgjande:

*Har grad av språkleg meistring noko å seia for barns sosiale fungering?*

Først vil resultat frå språk og sosial fungering vil bli drøfta, i tillegg til enkeltvariablane innan språk og sosial fungering. Etter dette vil ein drøfta funna frå korrelasjonsanalysane og variansanalysane saman, der dei viktigaste funna om samanheng mellom språk og sosial fungering vil bli belyst. Her vil det òg bli trekt inn enkelte resultat frå frekvensanalysane kor dei er med på å forklare resultatata frå variansanalysane.

### **5.1 Funn frå frekvensanalyse**

Funn frå frekvensanalysane for språkleg meistring og sosial fungering vil bli forklart i lys av relevant teori. Funna viser at dei fleste barna har nesten full eller full språkleg meistring. Litt fleire barn har full meistring på språkforståing enn på kommunikasjon. I sosial fungering er meistring innan alderstrinnet 5-6 år tatt med i tillegg til alderstrinnet 4-5 år. Her viser resultatata at ca. halvparten av barna har full meistring i alderstrinnet 4-5-6 år, medan mellom 80% og 90% av barna har full meistring på alderstrinnet 4-5 år.

#### **5.1.1 Språkleg meistring**

I fireårsalderen antek ein at barna har tileigna seg dei basale ferdigheitene innan språket, og at det er hovudsakleg ordforrådet og kommunikasjonsferdigheitene som blir vidareutvikla (Lyster, 2010). I resultatata frå frekvensanalysen (tab. 1 s.45) har 72 % av barna har nesten full eller full meistring innan språk. Dette tyder på at dei fleste barna har meistring i å ta eit språkleg utanfråperspektiv, og har evna til å nytta eit der-og-da språk i staden for eit her-og-no språk der ein i mindre grad støttar seg på konteksten. Eit språk som går frå eit her-og-no språk til eit der-og-da språk viser at barna i større grad kan tilpassa språket til mottakaren. Denne ferdigheita er òg viktig i for å meistra forteljarkunnskapen, kor barn må kunne framstilla all informasjon utan å støtta seg på konteksten. Funna stemmer over eins med teori om språkutviklinga som viser at ferdigheiter med å bruka situasjonsuavhengig språk blir utvikla mellom 3 til 7 års alderen (Hagtvet, 2002), medan ferdigheiter i å betrakta språket ”utanfrå” og ”ovanfrå” ved kategorisering blir tileigna i fire-femårsalderen (Bjørlykke, 1989). Evna til å ta andre sitt perspektiv er viktig for kommunikasjon og utviklar seg mykje mellom tre og seksårsalderen (Goswami, 2008).

Resultata viser at det er 6,3 % av barna som har ingen eller lita språkleg meistring. Desse barna vil kunne oppleve å komma til kort i samhandling og kommunikasjon ved at dei ikkje meistrar å bruka eit situasjonsuavhengig språk, men må støtta seg på konteksten. Med manglande ferdigheit til å ta andre sitt perspektiv vil desse barna i tillegg ha vanskar med å tilpassa samtalen sin til mottakaren og ha vanskar med å lese situasjonen som språket inngår i. Dei vil ha eit meir snevert ordforråd ved manglande omgrep som kategoriserar ord, og kan difor ha større vanskar med å uttrykka seg. Dette kan ein sjå i samheng med teori om språkvanskar som viser at barn med språkvanskar ofte har eit snevert ordforråd og vanskar med bruk av språk fordi dei ikkje klarar å tolka den sosiale konteksten språket inngår i (Hagtvet, 2002).

Når ein ser på dei to variablane som ligg til grunn for den samla variabelen språk kan ein sjå at resultata for språkforståing har eit høgare gjennomsnitt enn for kommunikasjon. Dette stemmer over eins med kva teorien fortel oss. Meistring i forståing av språk kjem før meistring i det å kunne bruka språket (Longoria, Page, Hubbs-Tait, & Kennison, 2009). Fleire av barna har evna til å sjå språket frå eit overordna perspektiv ved å kunne kategorisera og forstå gradbøying, noko som er eit høgare nivå i ordlæringa enn berre å kunne forstå eit enkelt ord som symbol. Ikkje like mange barn har evna til å forklara kva ein ting er, noko som er ein ferdigheit som set krav til metaspråkleg kompetanse ved at barna ikkje forklarar ord frå kjenslene dei har til ordet, men ved hjelp av kunnskapen om ordet og den kulturelle tydinga (Hagtvet, 2002). Likevel er det nesten 80 % som har full meistring på desse tre observasjonsutsegna som kartlegg barna si språkforståing. Dette kan ein sjå i samheng med teorien som fortel oss at desse ferdigheitene blir utvikla i tre til seksårsalderen (Bjørlykke, 1989; Hagtvet, 2002).

12.1 % av barna har ingen eller lita meistring i språkforståing. Barn med dårleg meistring i språkforståing vil ha snevert ordforråd i form av manglande overomgrep, og vanskar med å fortelja kva ting er. Vanskar på desse områda vil gjera at barnet vil ha færre ord til å gjera seg forstått med, og det vil vera vanskeleg å forstå desse barna. Språkforståinga er sjølve grunnlaget for vidare språkutvikling (Hagtvet, 2002), ein vil kunne anta at barn som har vanskar med språkforståinga kjem til kort i kommunikasjon. Kommunikasjon er viktig for sosial interaksjon med andre barn, og manglar på desse områda vil kunne påverka barn i både leik og andre aktivitetar. Dette kan ein sjå i samheng med teori (Å. K. Wagner, 2003) som

fann ut at barn som har dårleg utvikla ordforråd og språkforståing ofte til kort i leik med jamaldrande i barnehagen.

Eitt av observasjonsutsegna som kartlegg kommunikasjonen til barna, skil seg ut. Det er heile 45 % som ikkje har observert meistring i å fortelja gåter og vitsar, og 20 % av barna har byrjande meistring. Det å kunna fortelja gåter og vitsar krev at barna har ein høg grad av metaspråkleg bevisstheit. Det er vanleg i følgje teorien (Gombert, 1992; Hagtvvet, 2002) at barna ikkje meistrar dette før inn i skulealder, og kan difor forklara kvifor mange barn i alderen 4,9 ikkje meistrar dette. Gåter og vitsar er ofte prega av homonyme ord og ord med doble meiningar, noko som ofte barn i skulealder kan ha vanskar med å forstå (Tetzchner, 2001).

På dei to andre observasjonsutsegna innan kommunikasjon (fortelja ei historie og lett gjera seg forståeleg) meistrar over 80% av barna ferdigheiter som krev evna til å ta motakaren sitt perspektiv og å bruka språket situasjonsuavhengig. Barna klarar å lesa situasjonen som språket inngår i, og veit kva som er passande å seia i ulike situasjonar. Dette er ein kompetanse som er viktig for å bli sosialt akseptert, og som kan sjåast i samanheng med teorien som viser til at språktileigninga og sosialiseringprosessen er sterkt infiltrert i kvarande og påverkar kvarandre gjensidig (Hagtvvet, 2002)

16,3% av barna har ingen eller lita meistring i kommunikasjon. Dette tyder på at barna har vanskar med å kunne fortelja noko utan å støtta seg på konteksten, og at dei har manglande ferdigheiter til å kunne ta mottakarens perspektiv. Det å kunne ta andre sitt perspektiv er eit markant steg i kognitiv utvikling, og vanskar med dette vil påverka barn si sosiale forståing. Dette kan resultera i at det blir vanskeleg for mottakaren å forstå kva som blir sagt sidan barnet ikkje tilpassar talen sin til mottakaren, og dei vil heller ikkje forstå at mottakaren ikkje forstår kva som dei prøver å formidla. Dette vil kunne resultera i at andre barn ikkje ynskjer å prate med dei, og at dei ikkje blir invitert med i leik. Dette stemmer med teori som har funne at barn som har pragmatiske vanskar er mindre attraktive leikekameratar, og ofte blir oversett når dei prøver å kommunisera med barn utan språkvanskar (Fujiki & Brinton, 1994).

### **Oppsummering:**

Funna frå resultata mine viser at dei fleste barna meistrar observasjonsutsegna for alderstrinnet 4-5 år. Fleire av barna meistrar språkforståing enn kommunikasjon, noko som

stemmer over eins med teori som seier at meistring av språkforståing kjem før bruken av språk (Longoria, et al., 2009), og at språkforståinga er sjølve grunnlaget for vidare språkutvikling (Hagtvet, 2002). I språkutviklinga er utviklinga av språkleg medvit eit anna nivå i ordlæringa kor ein betraktar orda meir ”ovanfrå” og ”utanfrå”, og dette utviklast i hovudsak i sein førskulealder og skulealder (Hagtvet, 2002). Resultata viser at mange av barna ikkje er komne til dette nivået i ordlæringa, ved at dei ikkje meistrar det å kunne fortelja gåter eller vitsar. Det ser ut som det kan vera noko vanskeleg for barn i alderen 4,9 år, eller det kan vera at barnehagen ikkje legg opp til læring av homonyme og likelydande ord slik at barna får lite av utfordringar til å læra seg denne kompetansen i barnehagealder. Det at ca. 6,3% av barna har lita eller inga språkleg meistring ved alderen 4,9 år kan ein sjå i samanheng med forskning som har funne ut at mellom 5-7% av barn har språkvanskar (Espenakk, et al., 2003; Lindsay, Dockrell, & Strand, 2007), og nokre språkforskarar hevdar at så mange som 10-15% har forsinka språkutvikling eller språkvanskar i tidleg alder (Espenakk, et al., 2003).

Det at 6,3 % av barna har lita eller inga språkleg meistring ved aldersnivået 4-5 år når dei nesten er 5 år, vil ha tyding for skulestart. Desse barna startar i grunnskulen med manglande evne til å kunne ta eit språkleg utanfråperspektiv, og manglande meistring i bruk av situasjonuavhengig språk. At barna ikkje har verken evna til å kommunisera ved bruk av situasjonuavhengig språk eller kan ta eit utanfråperspektiv språkleg vil gi barna ein stor fagleg bakdel når dei startar i skulen. I skulen blir det å kunne ta i bruk språket på ein meir forteljande måte viktigare, og vil kunne gi store skilnader i akademiske resultat. Dette stemmer med forskning som finn at barn vanskar i språkforståing og kommunikasjon kan gi lærevanskar i skulen (D. Cantwell & Baker, 1991; D. P. Cantwell & Baker, 1987).

### **5.1.2 Sosial fungering**

God sosial fungering hjå barn er avgjerande for at barn ikkje skal komma til kort i utviklinga (Vedeler, 2007). I ”Alle med” er det variablane sosio/emosjonell fungering, leik og trivsel i både aldersnivået 4-5 og 5-6 som ligg til grunn for variabelen sosial fungering. Ut frå histogrammet (fig.4 s.49) ser ein at det har to toppar. For å sjå korleis utvalet fordelar seg er det naudsynt å gå inn på kvar variabel for sosio/emosjonell, leik og trivsel.

### 5.1.3 Sosio/emosjonell fungering

Studiar av tidlegare utvikling har vist at i 4-5 års alderen får gruppa ei større tyding, og meistring i sosio/emosjonelle ferdigheiter vil kunne påverka trivselen til barnet (Løge, et al., 2006). Resultata viste at 58,6% av barna har nesten full og full meistring i desse variablane når dei er 4,9 år gamle. Funna tyder på at dei fleste kan samarbeida med andre barn, noko som er viktig for læringa (Tetzchner, 2001). Samarbeidsferdigheiter er òg viktig i leik og samhandling med andre, der barna må innordna seg i rolleleik og kunna samarbeida (Vedeler, 1999).

Funna tyder på at dei fleste har god sjølvkontroll. God sjølvregulering er avgjerande for å lukkast i samspel med andre og for å kunna vera ein del av eit sosialt fellesskap (Kvello, 2010b). For å kunna delta i leikar som sisten og gjømsle krev det at barna har både samarbeidsevner og sjølvkontroll, i tillegg vil det krevja språklege ferdigheiter for å forstå det som blir sagt, og å gjera seg forstått. Barn som deltek i leikar og samhandlar med andre barn, vil kunne danne vennskap og bli meir uavhengige av vaksne. Det å danne vennskap og vera uavhengig av vaksne er viktig for å trivast i barnehagen, og det viser seg at vennskap er ein av dei mest sentrale ingrediensane frå 3 års alderen og opp gjennom heile ungdomstida (Vedeler, 1987). Barn som kan å regulera kjenslene sine vil difor lettare kunne danne vennskap, som igjen gir dei fleire sosiale ferdigheitar enn kva relasjonar med berre vaksne gir (Vedeler, 2007).

5,9 % av barna har inga eller lita meistring i ferdigheitene for sosio/emosjonell fungering. Dårleg meistring i samarbeid og sjølvregulering gir konsekvensar for samspel med andre barn. Manglande samarbeid kan ofte føra til konflikhtar (Ogden, 2009), og manglande sjølvregulering kan gjera at barnet blir opplevd som enten skremmande eller lite fleksibelt. Barn med manglande sjølvkontroll og samarbeid vil ha vanskar med å delta i sisten og gjømsle leikar sidan dei ikkje kan dela med andre, hjelpa andre og følgja reglar og beskjedar, eller kan venta på tur og inngå kompromiss (Elliott & Gresham, 2002). Barn må ha samarbeidsferdigheiter og sjølvkontroll for å kunne samhandla med andre barn på ein positiv måte. Manglar på dette vil kunne føre til at barna vil ha vanskar med aktivitetar som krev meistring av sjølvkontroll og samarbeid.

Det å vera med i ei gruppe, vera aktiv og finna venner er viktig for trivselen til barnet (Tetzchner, 2001). Meistring eller manglande meistring på enkeltvariablane innan



sosio/emosjonell fungering vil derfor kunne påverka meistringa på variablane leik og trivsel. Barn som har vanskar med å samarbeida med andre vil kunna få vanskar med leik, og barn som har manglande sjølvkontroll vil kunna bli aggressive og mindre attraktive i leikesituasjonar. Forsking viser at barn som har erfaring med leikeinteraksjonar i førskulen har mindre aggressivitet, meir merksemd, er mindre sky og trekk seg mindre tilbake ved slutten av 1.klasse (Fantuzzo, et al., 2004). Det ser difor ut for at kva sosiale ferdigheiter barna har i førskulen vil påverka dei seinare i skulen. Barn som har erfaring med å samhandla med andre barn vil få øving i sosial kompetanse som seinare kjem til syne i skulealder. Barn som ikkje har erfaring med leik vil gå glipp av viktig læring av sosial kompetanse, og viser seg i at dei har dårlegare sosial kompetanse i skulen.

#### **5.1.4 Leik**

Det er viktig at barn meistrar ulike leikeformer, at dei leikar med ulikt materiell og at dei aksepterar og innordnar seg reglar i leiken (Løge, et al., 2006). Resultata viste at mellom 80% og 90% av barna hadde full meistring i dei tre leikeformene; konstruksjonsleik, rolleleik og regelleik når dei er 4,9 år. For å kunna meistra desse leikeformene krev det at barna har forskjellige ferdigheiter. Rolleleiken krev samarbeidsevne, sjølvkontroll, språkkunnskapar i form av forteljarkunnskap, innleving i ulike rollar som barnet har kunnskap om, og det å kunna ta eit utanfråperspektiv i dei forskjellige rollane som blir spelt ut (Høigård, 1999; Vedeler, 2007).

Barn som har meistring i ulike leikeformer får delta i samhandling med andre barn, og sidan leik er viktig for læringa vil dei gjennom leiken kunna utvikla ferdigheiter med å samarbeida, innordna seg etter reglar, ta eit utanforperspektiv, utvikla språket, og liknande. Barna vil gjennom leiken danne vennskap og gjera seg uavhengige av vaksne etter kvart som dei sjølv løyser konflikhtar og kan inngå kompromiss med andre barn. Leik øver opp evna til å ta andre sitt perspektiv og til å kunna dekontekstualisera (Vedeler, 1999).

Resultata viste at 6,3% av barna har inga eller lita meistring ved alder 4,9 år i dei ulike leikeformene. Det kan tyda på at dei har lita evne til å ta eit utanfråperspektiv ved at dei ikkje kan sjå bort frå her og no situasjon som det krev at ein skal kunna gjera i rolleleik. Desse barna får ikkje øva opp evna til forteljarkunnskap og utvikla ein lika god språkleg kompetanse som dei barna som deltek i rolleleik, og det viser seg at barn med sosiale og emosjonelle

vanskar likar lite rolleleik, og er ofte passive , ukonsentrerte og rastlause som gjer rolleleiken vanskeleg (Høigård, 1999). Barn som ikkje meistrar dei tre ulike leikeformene vil ha vanskar med å danne vennskap, og utan å kunne leika saman med andre barn vil dei gå glipp av viktig læring som går føre seg i leiken. Dei vil gå glipp av utvikling av forteljarkunnskap som rolleleiken har, og dei vil ikkje få øve seg i fellesskap og lagspelet som regelleiken føreset (Vedeler, 1999).

Konstruksjonsleiken er bra for ordinnlæringa med kategorisering og gradbøying (Høigård, 1999), og manglande meistring i leik kan på denne måten resultera i at barna får mindre erfaring med kategorisering og innlæring av nye ord. Dei barna som ikkje leikar regelleik vil kunne gå glipp av innlæring av reglar, ellingar, remser og songar. I tillegg øver regelleiken opp evna til å vera i eit fellesskap og innordna seg reglar. Barn som ikkje meistrar regelleik vil kanskje vera dei barna som har problem med desse ferdigheitene, og som gjer at dei kjem til kort i denne type leik. Utan å forstå regler og kunne innordna seg etter reglane vil barna ha vanskar med å delta i regelleik.

### **5.1.5 Trivsel**

Trivsel er i Abrahamsen (1996) i Løge, Leidland og medarbeidarane (2006) den viktigaste indikatoren på at barnet har god utvikling og gode kvardagar i barnehagen. Resultata viste at 61,1% av barna i alderen 4,9 år hadde nesten full og full meistring i trivsel. Mellom 91% og 93% av barna var sjølvstendige i leiken, har knytt vennskap til andre barn, medan 74,1% av barna taklar utfordringar og likar å prøve ut nye ting. Barnehagen er ein viktig arena for etablering av vennskap, og barn som har evna til å danna vennskap vil forbetra både sine intellektuelle og personlege utvikling (Kvelling, 2010b).

I vennskap vil barna læra og utvikla seg saman med andre barn. Dei kan sjå korleis det andre barnet løyser konflikter eller handterer utfordringar, og får på denne måten fleire handlingsalternativ i vanskelege situasjonar som dei sjølve skal handtera ved seinare anledningar. Språket vil bli utvikla i samhandling med andre barn der dei øver på å gjera seg forstått, og kor dei forhandlar og kjem til einigskap med vennene sine. Etablering av vennskap gjer òg barna i stand til å kunne danne nye vennskap sidan dei har gode kunnskapar om korleis ein skal både danna og holda på venner.

Resultata viste at 4,2% av barna i alderen 4,9 år hadde inga eller lita meistring i trivsel. Barn som har vanskar med å etablere vennskap ser ut til å ha karaktertrekk som å vera aggressive og ha lita interesse for å inngå i samspel med andre barn (Kvillo, 2010b). Lita evne til å inngå samspel vil gjera at barna får lita erfaring med å danne vennskap. Empati er viktig for å kunna etablere vennskap (Ogden, 2009), og ein vil gjennom vennskap med andre kunna lære seg å ta omsyn til andre og kunne samarbeida. Barn som manglar meistring i å etablere vennskap vil gå glipp av læring av empati, og det viser seg at empati er forløparen til rolletakingsevna (Lamer, 2010).

Sjølvhending på ein positiv måte er avgjerande for å kunne danne vennskap, og for å kunne hevde sine eigne meiningar (Ogden, 2009). Barn som manglar ferdigheiter i sjølvhending vil ha manglar med å kunne sjå kva som er passende væremåte i dei ulike situasjonane. Dette krev evne til desentrering, og kor ein kan sjå kva åtferd som er passende utan å hevda seg på ein negativ måte. Barn som klarar å hevda seg på ein positiv måte vil bli likt av andre barn, medan dei barna som ikkje klarar å hevda seg positivt vil kunne bli opplevd som å ha lite ferdigheiter i å vite kva åtferd som er passende. Lamer (2010) skriv at vekt på sjølvhending og leik som delområder av sosial kompetanse har gjennom forskinga vist seg å bidra til å førebygga sosial isolasjon, einsemd og tilbaketrekking.

Barn som har manglande meistring i leik utan støtte frå vaksne, og som har vanskar med å danne vennskap vil enten kunne trekka seg unna fordi dei opplever manglande meistring i å danne vennskap og inngå i leik, eller dei kan bli opplevd som urolege og krevjande i si åtferd. Den forstyrrende åtferda kan føra til at barna blir utestengt frå samleik med andre barn (Løge, et al., 2006).

### **Oppsummering:**

Mellom 70% og 90% av barna har full meistring på sosial fungering for alderen 4-5 år, medan mellom 30% og 60% har meistring for alderstrinnet 5-6 år. Mange av barna meistrar difor meir enn kva som er forventa ut frå alderen 4,9 år, medan mellom 3% og 6% av barna ikkje har meistring i ferdigheiter som er forventa at dei skulle hatt når dei nærmar seg 5 år.

Dette kan bety at mange av desse barna manglar viktig kompetanse for å lukkast akademisk og sosialt på skulen (Fantuzzo, et al., 2004). Barn som manglar kjensleregulering, ikkje kan å samarbeida med andre vil ha vanskar i samspel med andre. Forsking viser at kva erfaring du

har frå leik i førskulealderen påverkar den sosiale kompetansen i skulealder der liten leikeerfaring i førskulealderen er assosiert med dårlegare sosial kompetanse i førskulealder (Fantuzzo, et al., 2004). Barn som har vanskar med kjensleregulering og samarbeid vil kunne bli forstyrrende i klasserommet ved at dei ikkje klarar å samarbeida om oppgåver, og har vanskar med å regulera kjenslene sine dersom dei må innordna seg etter felles reglar som går på tvers av deira egne ynskjer.

Forsking viser at barn som har mykje erfaring frå interaktiv leik i førskulen har betre sosial kompetanse i skulen (Fantuzzo, et al., 2004), noko som er viktig for skulefaglege prestasjonar. Barna med lita eller inga meistring innan leik vil på denne måten få mindre erfaring innan sosial kompetanse som vil gjera at dei møter skulen med mindre ferdigheiter enn dei barna som har god meistring innan leik.

Dei fleste har oppretta vennskap og er ikkje avhengige av vaksne i leiken. Vedeler (1987) viser til Rubin (1982) som hevdar at vennskap er ein av dei mest sentrale ingrediensane i barns liv allereie frå tre års alderen. Å mangla ferdigheiter med å etablere vennskap når dei er nesten 5 år kan gi konsekvensar i skulen. Mange barn byrjar i skulen utan å kjenna nokon, og utan ferdigheiter med å kunne etablere vennskap vil skulekvardagen bli utfordrande. Dei vaksne frå barnehagen er ikkje med over i skulen, og barna må etablere kjennskap til nye lærarar. Barn som har vanskar med å danne vennskap har som regel karaktertrekk som dei andre barna reagerar negativt på, og desse karaktertrekka ser ut til å vera grunn til at barna blir aggressive og viser lita interesse for å inngå samspel med andre (Kvelling, 2010b). Dei barna som i ein alder av nesten 5 år ikkje har lært seg å danne og holda på vennskap vil difor stilla med ein stor bakdel når dei kjem inn i skulen samanlikna med dei barna som har gode erfaringar med dette.

## **5.2 Samanhengar mellom språk og sosial fungering**

Funn forskning har vist at det er ein samheng mellom språk og åtferd (McCabe, 2005). Resultata frå korrelasjonsanalysen mellom språk og sosial fungering samsvarar med desse funna. Det var ein sterk, positiv korrelasjonen mellom språk og sosial fungering 4-5 år ( $r = .572$ ) når barna er 4,9 år. Funna samsvarar med Fujiki og Brinton (1994) som viser til Prizant og Wetherby (1990) som har observert at det finnest ein lik påverknad mellom aspekta av sosial og språkleg utvikling og kor aspekta er avhengige av kvarandre. Dette kjem av at ein

reknar med at sosial erfaring påverkar utviklinga av språket, og språklege ferdigheiter påverkar den sosiale omgivnaden på ein lik dynamisk måte.

Erfaring er viktig for å utvikla sosiale og språklege ferdigheitar, og lite deltaking i sosiale situasjonar vil kunne påverka både den sosiale og språklege utviklinga til barnet (Fujiki & Brinton, 1994). Vanskar med språket vil føra til vanskar i kommunikasjon og vanskar med å forstå kva som blir sagt. Det har vist seg i Studien til Mackie og Law (2010) at dersom ein kontrollerar for dei vanskane som følgjer språkvanskane syner det seg at sjølv språkvansken ikkje lenger kan predikera like sterkt kjensle og åtferds problem. Det kan sjå ut som det er vanskane som følgjer språkvanskane som predikerar kjensle og åtferdsproblem.

Som eksempel på dette kan ein tenka seg eit barn med kommunikasjonsvanskar. Dette barnet har problem med å kommunisera med andre barn. Som følge at dette blir samhandling med andre barn vanskeleg, og dette kan fører til at barnet trekker seg bort frå sosiale situasjonar eller barnet blir ekskludert frå leik. Dette resulterer i at barnet får dårleg sosial sjølvkjensle eller blir meir utagerande når dei blir ekskludert. Dette viser at det er ikkje språkvanskane som fører til dårleg sosial sjølvkjensle og utagering, men erfaringa med å komma til kort i samhandlinga og det å bli ekskludert. På denne måten er språket eit indirekte problem. Forskinga viser at dette stemmer, ved at barn med språkvanskar har meir internalisert åtferd som resultat av å ikkje bli inkludert i sosiale interaksjonar (McCabe & Marshall, 2006; McCabe & Meller, 2004; Stanton-Chapman, et al., 2007).

I vurderinga av samanhengar var det òg av interesse å sjå om ulik grad av språkleg meistring kunne gjenspegla noko signifikante gruppeforskjellar i sosial fungering hjå barn i alderen 4,9 år. Resultat frå post-hoc variansanalyse og korrelasjonsanalysar vart nytta for å finne svar på dette.

### **5.2.1 Gruppeforskjellar i sosial fungering.**

For å kunne sei om det er noko forskjell i sosial fungering hjå barn i alderen 4,9 år vart barna del inn i tre grupper etter grad av språkleg meistring. Funn frå variansanalysar for samla språkleg meistring og variablane kommunikasjon og språkforståing er tidlegare presentert. Her vil desse funna bli drøfta ilag med teori og sjåast i samheng med korrelasjonane og frekvensanalysane.

### **5.2.2 Gruppeforskjellar i sosial fungering etter ulik språkleg meistring**

Resultat frå post-hoc variansanalysen (tab. 21 s.63 ) viste at det var ein signifikant forskjell i sosial fungering mellom dei barna som scora lågt (gruppe 1) og dei som scora middels og høgt (gruppe 2 og 3) på samla språkleg meistring. Gruppe 1 hadde 18 poeng i gjennomsnitt på sosial fungering medan gruppe 2 hadde 28 poeng og gruppe 3 hadde 29 poeng. Dette kan sjåast i samanheng med forskning som finn at barn med språkvanskar har dårlegare kvalitet og kvantitet på sosial samhandling med andre barn (Gallagher, 1996). Barn med dårlegare språk vil ha større vanskar med sosial samhandling fordi dei ikkje har like godt ordforråd og klarar ikkje å tilpassa språket i den sosiale konteksten på ein like god måte som barn med godt språk. Dette gjer den sosiale samhandlinga dårleg, og kan føra til at dei trekker seg vekk eller oftare blir ekskludert frå sosiale situasjonar. Dette stemmer med Stanton-Chapman, Justice et. al. (2007) som fann ut at barn med språkvanskar i større grad trekkjer seg vekk frå sosiale situasjonar, og blir i større grad ekskludert frå sosiale interaksjonar.

### **5.2.3 Forskjellar på dei tre variablane innan sosial fungering.**

Variansanalyse for dei tre områda sosio/emosjonell, leik og trivsel gav ikkje noko anna informasjon enn kva den samla variabel sosial fungering. Resultat frå linjediagrammet (tab.9 s.65) viser korleis dei tre gruppene fordelar seg på kvar variabel. Gruppe 1 har signifikant lågare gjennomsnitt på dei tre variablane enn gruppe 2 og 3.

### **5.2.4 Variabelen sosio/emosjonell**

Sosio/emosjonell utvikling skjer i utvikling med andre barn og vaksne, og erfaringar barnet tileignar seg opp gjennom oppveksten har mykje å sei for korleis deira seinare sosiale og emosjonelle fungering blir (Pianta, 1999). I mine funn for barn i alderen 4,9 år er det ein sterk samanheng mellom språk og sosio/emosjonell fungering ( $r = ,547$ ) (tab.16 s.57). Barn som har dårleg språk vil ha større vanskar med å uttrykka kjenslene sine, og språk er viktig for å fanga opp, forstå og handtera kjenslene (Kvillo, 2010a). Dei vil bli mindre attraktive å samarbeida med sidan dei manglar kjensleregulering, og dei vil på denne måten ikkje meistra like godt å samarbeida som barn med godt språk og god kjensleregulering. Dette stemmer med forskning som viser at barn som har mange kjensleord og kan gjenkjenna kjensler, ofte blir betre likt av jamaldrande (Solheim, 2010).

Dersom barna ikkje kan regulera kjenslene sine, og ikkje kan samarbeida vil dette kunne føra til vanskar med å få venner og holda på vennskap. Med ei kjensle av å ikkje meistra å samarbeida og danna vennskap kan barna få ei internalisert åtferd som resultat av manglande meistringskjensle på desse områda. Med internalisert åtferd vil barna trekkja seg unna sosiale situasjonar, og gjer at dei får mindre læring på dei områda som dei i utgangspunktet har dårlegast meistring. Dette kan fort bli ein negativ spiral kor barn med dårleg språkleg ferdigheit trekkjer seg unna situasjonar med sosial interaksjon fordi dei har erfaring med å bli avvist. Dette stemmer med forskning som fann at barn med dårleg språk har dårlegare sjølvkontroll og sjølvkjensle, og meir internalisert åtferd (McCabe & Meller, 2004).

Resultata frå korrelasjonane (tab.16 s.57) bekreftar òg at det er ein høg samanheng mellom språk og sosio/emosjonell fungering ( $r = .547$ ). Barn som har betre språkleg meistring vil kunna lettare gjera avtalar og samarbeida om lek og oppgåver. På denne måten får dei utvikla språket sitt i samhandling med andre barn samstundes som dei utviklar seg sosialt. Forsking har vist at barn med lågare språklege ferdigheiter har større risiko for problemåtferd og dårlegare sosiale ferdigheiter enn barn med høgare språklege evner (Qi, et al., 2006), og sosial og emosjonell kompetanse er viktig for å lukkast i skulesamanheng (Miller, et al., 2003). Forsking viser òg langtidsverknader mellom åtferdsproblem og kva ein oppnår på skulen (Bracken & Fischel, 2007). Barn som kjem over i skulen med dårleg språklege ferdigheiter vil komma til kort i oppgåver som krev ferdigheiter med å gjera avtalar og forhandla. Manglande erfaring med samarbeid vil gjera barna i mindre stand til samarbeid på skulen. Dette gir dei ein sosial bakdel som vil kunna påverka deira skulefaglege utvikling.

### **5.2.5 Variabelen lek**

Linjediagrammet (fig. 9 s.65 ) viser forskjellige gjennomsnitt i leikemeistring mellom barn med dårleg språkleg meistring (gruppe 1) og barn med middels og god språkleg meistring (gruppe 2 og 3). Resultat frå korrelasjonsanalysane (tab. 16 s.57 ) viser at språk samvarierer høgt med lek ( $r = .575$ ). Å kunna meistra lek på alderstrinnet 4-5-6 år krev større språklege og kognitive ferdigheitar enn kva lek tidlegare har gjort. Barn må kunne nytta eit situasjonsuavhengig språk i dei ulike rollane i lek, og dei må kunna ta andre sitt perspektiv når dei spelar rollane i leiken. Manglande evne til å bruka eit situasjonsuavhengig språk og det å kunna ta andre sitt perspektiv vil på denne måten kunne gjera leiken vanskeleg, om ikkje umogeleg. Vanskar på desse områda har vist seg å resultera i at barna ofte øydelegg og

forstyrrar andre sin leik (Løge, et al., 2006), og at dei unngår å søka interaktiv leik (McCabe & Marshall, 2006).

Leik krev at barn skal kunna samarbeida. Barn som har god språkleg meistring vil kunne forhandla og løysa konflikhtar og på denne måten kunne halda fram med leiken. Barn som har dårleg språk vil på den andre sida ha vanskar med forhandlingar og konfliktløysing, og som kan føra til større problem med samarbeid. Dette vil gjera det vanskeleg å vedlikehalda og utvikla leiken, noko som er eit felles mål for barn som er saman om leik eller aktivitet (Vedeler, 2007). Barn som mislukkast i dette vil bli mindre attraktive i leik og ofte oppleva avvisningar frå andre barn. Dette stemmer med forskning som viser at barn med språkvanskar har dårlegare sosial sjølvkjensle som er eit resultat av avvisning frå jamaldrande når dei mislukkast i sosial interaksjon (Marton, et al., 2005).

### **5.2.6 Variabelen trivsel**

Barnehagen er den viktigaste arenaen for etablering av vennskap mellom barn (Kvello, 2010b). Vennskap blir som regel etablert i tre års alderen, men det er ikkje før i fire års alderen at vennskap blir meir stabile og basert på felles erfaringar over ein periode av tid (Dowling, 2010). Resultat frå linjediagrammet (fig. 9 s.65) viser at barn som har dårlegare språkleg meistring (gruppe 1) har dårlegare meistring i trivsel enn barn med middels og god språkleg meistring (gruppe 2 og 3). Barna med dårleg språk har dårlegare meistring i å danna vennskap er mindre sjølvstendig i leik og mindre trygg til å prøva ut nye ting.

Barn som er dårleg i språk vil kunne ha vanskar med samarbeid, og som resulterer i lite erfaring med leik. Barn som har dårleg samarbeidsferdigheiter har vist seg å vera mindre sosialt aktive, og for å kunne danna vennskap må barna kunne samhandla og leika med andre barn. Dette krev at barna kan visa omtanke og respekt for andre sine kjensler og synspunkt, og er ein kognitiv komponent som handlar om å sjå ting frå andre sin synsvinkel (Lamer, 2010; Ogden, 2009). Empati, som er evna til å setta seg inn i kva andre tenkjer, er viktig i etablering av vennskap, og føreset merksemd og sosial desentrering.

Meistring av kommunikasjon set òg krav til sosial desentrering. For å kunna føra ein dialog og for å ha passande forhandlingar og løysa konflikhtar, må barn kunna desentrera. Utan evna til sosial desentrering vil kommunikasjonen og etablering av vennskap bli vanskeleg.



Dette kan ein sjå i samanheng med forskning som fann at barn med dårlegare språk hadde dårlegare sosial kognitiv kunnskap, og at dei ofte brukte upassande forhandling og konfliktløysande strategiar (Marton, et al., 2005). Resches og Pereira (2007) fann òg ut at barn med betre evne til å kunne førestilla seg andre sine mentale representasjonar har betre pragmatiske ferdigheiter, noko som synleggjer at sosial desentrering er viktig for å kunne kommunisera godt med dei andre barna. Meistring i å kunne kommunisera er knytt til samarbeidsferdigheiter og leik, og som er avgjerande for å etablere vennskap.

Meistring i trivsel krev at barna ikkje er avhengige av vaksne i leik og tek initiativ til aktivitetar og samspel. Å ikkje vera avhengige av vaksne føreset at barna sjølv klarar å oppklara ueiningskap og at dei klarar å meistre ferdigheitene i leik. Barn som har språkvanskar vil ha vanskar med samarbeid og leik, og ei kjensle av manglande meistring vil føra til at dei er meir avhengige av vaksne, og at dei trekkjer seg vekk frå sosialt krevjande situasjonar. Dette stemmer med forskning som har funne ut at barn som har språkvanskar er meir avhengige av vaksne i leiken og tek ikkje initiativ til leik (McCabe & Marshall, 2006). Desse funna støttar òg mine funn frå resultatata frå korrelasjonane (tab. 16 s.57) som viser ein høg moderat samanheng mellom språk og trivsel ( $r = .474$ ).

Funna kan tyda på at barn som har dårleg språkleg meistring vil ha større vanskar med å etablere vennskap sidan dei trekkjer seg bort frå sosialt krevjande situasjonar, og dei vil i større grad støtta seg på vaksne som gjer dei mindre sjølvstendige i det å ta initiativ til aktivitetar og samspel. Samanhengen mellom språk og trivsel er difor mykje avhengig av kva språket har å sei for samarbeid og leik, som vidare påverkar trivselen til barnet. Derfor ser det ut som samanhengen mellom språk og trivsel er påverka indirekte gjennom barns ferdigheiter sosialt, emosjonelt og i leik.

### **5.2.7 Gruppeforskjellar i sosial fungering ut frå ulik språkforståing**

Resultat frå variansanalysen (tab. 24 s.67), er barna delt inn i tre grupper etter grad av meistring i språkforståing, og funna viser ein signifikant forskjell mellom alle tre gruppene for barna ved alder 4,9 år. Dei barna som har låg meistring av språkforståing (gruppe 1) har lågare sosial fungering enn barn med middels meistring i språkforståing (gruppe 2). Resultata

syner òg at barn som har god språkforståing (gruppe 3) har betre sosial fungering enn barna med middels (gruppe 2) og dårleg (gruppe 1) språkforståing.

Resultat frå analysane (tab. 15 s.56) viser at det er ein høg moderat korrelasjon ( $r = .490$ ) mellom språkforståing og sosial fungering. Dette stemmer med forskning som Lindsay, Dockrell et al. (2007) viser til i sin artikkel, der studiar av Beitchman, Wilson et al. (1996) fann ut at vanskar med språkforståing har ein sterk styrke i å kunne predikera vanskar innan sosial, åtferd og kjensle vanskar. I denne studien, som studerar barn mellom 8-12 år, kjem det fram at åtferdsproblema i skulen er relatert til tidlegare språkvanskar, og at dette er eit vedvarande problem i perioden frå 8 til 12 år.

Det er viktig å kunne forstå det som blir sagt for å kunne delta i det sosiale. Når barna blir eldre går språket frå å vera situasjonsavhengig til å bli meir situasjonsuavhengig. Denne overgangen gjer at orda må bli forklart i sin heilskap utan støtte frå konteksten. Barnet må kjenna til ordet og forstå det, og i det mest avanserte metaspråklege nivået kunna forklara kva ein ting er. Barn med vanskar i språkforståinga vil ikkje ha vanskar med bruk av situasjonsuavhengig språk som gjer samarbeid, leik og sosial interaksjon med jamaldrande vanskeleg. I samarbeid og leik må barna ha kunnskap om ord og godt ordforråd for å gjera seg forstått, og barn som ikkje har desse ferdigheitene vil kunne få vanskar i forhandlingar, konfliktar og i leik kor ein brukar situasjonsuavhengig og meir avansert språkbruk. Dette kan ein sjå i samanheng med Longoria, Page og medarbeidarane (2009) som viser til forskinga til Gertner, Rice og Hadley (1994) som fann at barn som hadde betre språkforståing var meir sosialt aksepterte av andre enn dei barna som ikkje var like flinke.

Resultat frå samanheng mellom observasjonsutsegn i språkforståing og dei tre variablane i sosial fungering 4-5 år (tab. 17 s.58), viser at det å kunne "fortelja kva ein ting er" er den variabelen innan språkforståing som korrelerar høgast med dei tre variablane sosio/emosjonell ( $r = .485$ ), leik ( $r = .478$ ) og trivsel ( $r = .382$ ) 4-5 år. Det å kunna fortelja kva ein ting er krev at barna har ein metaspråkleg kompetanse ved å kunne ta eit "ovanfrå" og "utanfrå" perspektiv på ord (Hagtvet, 2002). Dette er eit anna nivå i ordlæringa, og blir som regel ikkje etablert før i tre og eit halv til fire års alderen.

Resultat frå frekvensanalysen (tab.5 s.48) viser at 77,8% av barna har meistring i å fortelja kva ein ting er, medan 13,4% har byrjande meistring og 8,8% ikkje har noko meistring. Det å

kunna fortelja kva ein ting er krev at barna gir meir utførlege beskrivingar av orda si meining med utgangspunkt i ordet si kulturelle tyding i staden for den kjenslemessige tydinga som er meir vanleg for yngre barn (Hagtvet, 2002). Barna må kunne bruke eit situasjonsuavhengig språk kor dei ikkje støttar seg på konteksten, og dei må gi tydelege forklaringar. Dette krev evna til desentrering, kor barna går frå eit eg-sentrert til eit motakkarsentrert språkbruk (Høigård, 1999).

Barn som meistrar dette har ferdigheiter som er viktige for både samarbeid og lek. Meistring i desse ferdigheitene vil kunne føra til etablering av vennskap og skapa sjølvstende. Barn som manglar desse ferdigheitene vil få vanskar i samarbeid og lek, og som vidare vil kunna påverka mulegskap til etablering av vennskap og sjølvstendig lek.

Dette kan sjåast i samanheng med forskning som viser at barn som har større meistring i å kunne førestilla seg kva andre tenkjer, gir meir presis informasjon i kommunikasjon med andre (Resches & Pereira, 2007). Ferdigheiter med å førestilla seg kva andre tenkjer ser ut til å vera ein god indikator på sosial kunnskap, som vidare er viktig for å kunne vera i sosiale situasjonar med sosial interaksjon.

Funna tyder på at barn som har god språkforståing har god evne til desentrering, og difor òg kan ha betre sosial fungering. Barn som har dårlegare språkforståing manglar evna til desentrering, som er evna til å ta eit utanfråperspektiv, og vil difor kunne få lågare sosial fungering. Det er blitt påpeika i teorien at det er viktig å ha ferdigheiter i å desentrering for å kunne kommunisera på ein god måte (Bishop, 1997).

### **5.2.8 Gruppeforskjellar i sosial fungering etter ulik meistring i kommunikasjon**

Resultat frå variansanalysen (tab. 27 s.70) viser at det er ein signifikant gruppeforskjell i sosial fungering mellom dei som har dårleg meistring (gruppe 1) og dei som har middels og god meistring (gruppe 2 og 3) i kommunikasjon. Barn som har gode ferdigheitar i kommunikasjon kan bruka språket meir situasjonsuavhengig, og kan lesa situasjonen som språket inngår i. Dei har evna til desentrering, som òg er viktig for meistring i sosial fungering.

Barn med dårleg meistring i kommunikasjon vil bruka språket situasjonsavhengig kor dei støttar seg på konteksten, og vil ha vanskar med å kunne tilpassa seg mottakaren. Lite ferdigheiter i desentrering vil kunne påverka samarbeid mellom barn fordi barn med kommunikasjonsvanskar ikkje klarar å tilpassa språket til mottakaren. Leik kan òg bli vanskeleg sidan spesielt rolleleik krev evna til desentrering i dei ulike rollene som blir leika.

Utvikling av sosial kompetanse og kommunikativ kompetanse er nært relatert (Fujiki & Brinton, 1994), og resultat frå mine funn stemmer med forskning som viser at barn med pragmatiske vanskar har meir vanskar med sosial kompetanse og meir åtferdsvanskar enn barn utan språkvanskar (McCabe, 2005).

Resultat frå korrelasjonsanalysane (tab. 15 s.56) viser at det er ein samvariasjon mellom kommunikasjon og sosial fungering. Språktileinginga og sosialiseringsprosessen ser ut til å vera sterkt infiltrert i kvarandre og påverka kvarandre gjensidig. Barn som har god meistring i kommunikasjon vil kunna formulera seg slik at dei blir forstått i ulike situasjonar, og dei vil kunna oppfatta det som andre prøver å uttrykka. Dei klarar å tilpassa språkbruken til situasjonen ved å lesa konteksten som språket er ein del av. Dei barna som har dårlege kommunikasjonsevner vil få større vanskar i dialog og samarbeid med andre barn, og som vidare vil kunna resultera i vanskar i leik og mindre meistring i trivsel.

Dette kan ein sjå i samanheng med Bishop (1997) som fann ut at barn med dårleg kommunikasjonsevner har ein tendens til å bli neglisjert og ekskludert av andre, noko som diskriminerar dei til å kunna læra alderspassande ferdigheiter i sosiale interaksjonar. Barn som blir ekskludert får mindre mogleg til å delta i leik og sosial interaksjon, og dette resulterer i mindre sosial erfaring som er med på å svekka den sosiale kompetansen til barna.

### **5.2.9 Forskjellar mellom språkforståing og kommunikasjon**

Resultata frå variansanalysane til språkforståing (tab. 24 s.67) og kommunikasjon (tab. 27 s.70) viser at det ein signifikant gruppeforskjell i sosial fungering mellom dei med middels (gruppe 2) og god (gruppe 3) språkforståing, medan det ikkje viste noko forskjell i desse to gruppene i kommunikasjon. Dette tyder på at det er ikkje noko signifikant forskjell mellom dei barna som har komme til eit høgare metaspråkleg bevisstheitsnivå og dei som ikkje har det. Gåter og vitsar set krav til høgare metaspråkleg bevisstheit, og resultat frå

frekvensanalysen (tab. 3 s.46 ) viser at nesten halvparten av barna ikkje har meistring på denne variabelen, og berre 65% har full meistring.

Det ser ut som det er meistring på dette observasjonsutsegnet som hovudsakleg skil gruppe 2 og 3 i variansanalysen på kommunikasjon. Meistring i å kunne fortelja gåter og vitsar set krav til høg metaspråkleg bevisstheit ved bruk av homonyme ord. Dette inneber at barna må kunna forstå at likelydande ord tilhøyrer ulike semantiske kategoriar, og at det difor kan få ulik meining i ulike situasjonar, noko som er viktig for å kunna skjønna poenget i dei fleste vitsar (Hagtvet, 2002).

Det at nesten halvparten av barna ikkje meistrar å fortelja gåter og vitsar kan ein sjå i samanheng med at avanserte metaspråklege beskrivingar som overomgrep, antonym og synonym er mest vanleg for barn i alderen 5-6 år. (Hagtvet, 2002). Barn i skulealder har ifølge Tetzchner (2001) vanskar med å forstå tvetydinge setningar, og at ord kan ha to tydingar.

Resultat frå korrelasjonsanalysen (tab. 17 s.58) mellom observasjonsutsegnet ”kan fortelja gåter og vitsar” og sosial fungering viser ein låg moderat korrelasjon ( $r = .348$ ). Dette tyder på at det å ha ferdigheitar i å meistra eit høgare metaspråkleg nivå er lavt moderat assosiert med sosial fungering. Dette observasjonsutsegnet har ikkje den sosiale komponenten som dei to andre observasjonsutsegna i kommunikasjon. Her er det meir snakk om eit reint språkleg utanforperspektiv, medan det sosiale utanforperspektivet er meir fråverande. Kan dette vera med på å forklara kvifor det å kunne fortelja gåter og vitsar i mindre grad enn dei to andre observasjonsutsegna innan kommunikasjon korrelerar med sosial fungering?

Det er lite forskning som føreligg på samanheng mellom språkleg bevisstheit og sosial fungering. Metaspråkleg bevisstheit, med bruk av språkleg humor, er kompleks og blir sett på som til liten nytte for barn ifølge Gombert (1992). Kanskje vil dette nivået innan metaspråkleg bevisstheit ha meir å sei når barna blir eldre, og fleire meistrar denne ferdigheita. Dersom humor med bruk av gåter og vitsar blir mykje nytta i kameratgrupper, og nokre barn ikkje meistrar dette vil det kanskje i større grad kunne påverka deira sosiale fungering. Det er vanskeleg å sei noko om samanhengen mellom det å kunna fortelja gåter og vitsar og samanhengen med sosial fungering. Ein kan anta at hjå førskulebarn vil ikkje denne ferdigheita vera like viktig for deira sosiale fungering, sidan det er få barn som meistrar dette, og det manglar den sosiale komponenten som kommunikasjon elles har.

Dette kan tyda på at meistring av gåter og vitsar, som set krav til kunnskap om homonyme ord, er ei avansert språkleg ferdigheit for førskulebarn og at resultat frå lågare korrelasjonar mellom enkeltvariabelen og sosial fungering gjer at det ikkje blir signifikante forskjellar mellom gruppene i variansanalysen. Resultata kan òg komme av at gruppe 2 har ein relativt høg skore på sosial fungering, og at ein på denne måten oppnår takeffekt i sosial fungering.

Alle variablane på resultat frå frekvensanalysen i språkforståing (tab. 5 s.48) har jamt over høg meistring, medan det i resultata frå frekvensanalysen i kommunikasjon (tab. 3 s.46 ) er eit enkelt observasjonsutsegn som påverkar variansanalysen slik eg ser det, i den grad at det ikkje blir noko signifikant forskjell mellom gruppe 2 og 3 på kommunikasjon.

Enkeltvariabelen ”kan fortelja gåter og vitsar” ser ut til å vera den faktoren som gjer at det er manglande signifikante gruppeforskjellar mellom gruppe 2 og 3 i sosial fungering og mellom i samla variabel språk (tab. 21 s.63).

Det å kunne fortelja gåter og vitsar krev at barna har ein metaspråkleg kompetanse kor dei betraktar språket ”utanfrå” og ”ovanfrå”. Det krev evne til å ta eit språkleg utanfråperspektiv, men ikkje til å ta eit sosialt utanfråperspektiv. Det kan difor sjå ut som dette observasjonsutsegnet i mindre grad kartlegg kommunikasjon, men meir språkleg medvit. Kanskje skulle dette observasjonsutsegnet ha tilhøyrt variabelen språkleg medvit i TRAS, og ikkje kommunikasjon.

Resultat frå analysane viser at det er klare samanhengar mellom korleis barna meistrar språket og korleis deira sosiale fungering er. Både kommunikasjon og språkforståing kan forklara mykje av variansen i gruppeforskjellane i sosial fungering, kor språkforståing forklarar ein større varians enn kommunikasjon. Resultata syner imidlertid at eit av observasjonsutsegna som observerar kommunikasjon i realiteten kanskje observerar språkleg medvit i større grad, og ein kan derfor ikkje med sikkerheit seia at språkforståing har mest tyding for sosial fungering. Det som likevel er tydeleg er at barn som har låg meistring på språk har lågare meistring på sosial fungering enn kva barn med høg språkleg meistring.

## 6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTANDE KOMMENTARAR

I denne masteroppgåva har det blitt sett på samanhengen mellom språkleg meistring og sosial fungering. TRAS er nytta som observasjonsmaterieil for å få informasjon om barns språklege meistring, og ”Alle med” er nytta som observasjonsmaterieil for å innhente informasjon om barns sosiale fungering. Observasjonsspørsmåla til språkforståing og kommunikasjon i TRAS ligg til grunn for den samla variabelen språk, medan sosio/emosjonell, leik og trivsel i ”Alle med” ligg til grunn for variabelen sosial fungering.

Hovudfunna frå drøftinga er følgjande:

- Dei fleste barna har full meistring på språk. Fleire av barna har full meistring på språkforståing, medan kommunikasjon har noko lågare meistring. Meistring i forståing av språk kjem før meistring i det å bruka språket (Longoria, et al., 2009) og funna mine stemmer difor med teori. Meistring i kommunikasjon tyder på at barna har evna til å tilpassa kommunikasjonen til mottakaren med å desentere, og har ferdigheiter med å ta i bruk eit situasjonsauvhengig språk utan å støtta seg på konteksten. Meistring i språkforståing tyder på at barna kan å ta eit ”ovanfor” og ”utanfrå” perspektiv på språket ved å kategorisera og å gradbøyinga. I tillegg må barna ha eit godt ordforråd og kjennskap til ord når dei fortel noko om kva ting er. Evna til desentrering ser ut til å vera sentral i det å kunne meistra kommunikasjon og språkforståing. Dette støttar funn frå forskinga som viser ein samheng mellom evna til desentrering og kompetansar som er viktig for kommunikasjon (Resches & Pereira, 2007).
- Eit funn som var av interesse var at nesten halvparten av barna ikkje har meistring i å fortelja gåter og vitsar. Dette er eit observasjonsutsegn som krev at barnet er kommen til eit høgt metaspråkleg nivå, og det kan sjå ut som dette er ein ferdigheit som er for avansert for mange av barna i alderen 4,9 år. Det er ofte ikkje før inn i skulealder at barna meistrar denne ferdigheita, og til og med skulebarn har vanskar med denne ferdigheita (Gombert, 1992; Tetzchner, 2001).
- Dei fleste barna hadde full meistring på sosial fungering. På alderstrinnet 4-5 år har mellom 70 og 90% full meistring, medan det på alderstrinnet 5-6 år er mellom 40 og 60% som hadde full meistring. Trivsel har det høgaste gjennomsnittet, og både det å

kunne danne vennskap og ikkje vera avhengige i leiken er det 90% av barna som meistrar. Dette er viktig for trivselen at barna har venner og er sjølvstendige i leik, og forskning har funne ut at barn som er interaktive i leik lukkast betre i skulen (Fantuzzo, et al., 2004).

- På samanheng mellom språk og sosial fungering viste det ein høg, positiv korrelasjon der språk er positivt assosiert med sosial fungering. Dette stemmer med forskinga på området som viser samanheng mellom språk og åtferd (McCabe, 2005; Redmond & Rice, 1998). Leik er den variabelen som har høgast korrelasjon med språk. Leiken er viktig for å utvikla forteljarkompetanse og ferdigheit med å ta eit utanfråperspektiv. Forteljarkompetansen krev at barnet har godt ordforråd og kan bruka eit situasjonsuavhengig språk. Å gå frå eit kommenterande og situasjonsavhengig språk til eit meir forteljande språk skjer i tre til sju års alderen (Hagtvet, 2002). Barn som ikkje har ferdigheiter innan språk vil kunne få problem i leik og samhandling med andre fordi dei manglar ferdigheiter med å kommunisera og forstå og gjera seg fortått. Dette krev ferdigheiter med å kunna desentrera, og er viktig for å kunne tilpassa samtalen sin til mottakaren, samarbeida og for å kunne ta andre roller i leik. Dette stemmer med forskning som viser at barn som har språkvanskar blir ekskludert frå leiken, og at dei sjølv vel å trekke seg bort frå sosialt krevjande situasjonar (McCabe & Marshall, 2006; Stanton-Chapman, et al., 2007).
- I variansanalysen blei barna delt inn i tre grupper etter språkleg meistring. Gruppe ein omfatta dei barna med ingen eller låg meistring, gruppe to var dei barna med middels meistring, medan gruppe 3 var dei barna med full meistring. Resultata frå variansanalysane viste at barn med lågare meistring i samla språk, kommunikasjon og språkforståing hadde lågare sosial fungering enn barn med høg meistring på samla språk, kommunikasjon og språkforståing. Dette viser at språkleg nivå påverkar sosial fungering. Det viste ein signifikant forskjell mellom dei med låg og høg språkleg meistring på både sosio/emosjonell, leik og trivsel. Dette kan ein sjå i samanheng med korrelasjonsanalysane mine som viste samanhengar mellom språk og sosial fungering, og forskning som viser samanhengar mellom språk og åtferd (McCabe, 2005).
- Det som var spesielt av interesse i resultata frå variansanalysane var at språkforståing viste signifikante forskjellar mellom alle tre gruppene medan på samla språk og



kommunikasjon viste det ingen signifikante forskjellar mellom dei barna med middels meistring og dei med full meistring. Det ser ut som det er meistring av gåter og vitsar som skil desse to gruppene, og frå korrelasjonsanalysane viste det seg at det å fortelja gåter og vitsar hadde ein låg samanheng med variablane innan sosial fungering. Det å kunna fortelja gåter og vitsar krev at barnet er språkleg bevisst, og det er lite forskning å finna på samanhengen mellom språkleg bevisstheit og sosial fungering. Ein kan anta at for å meistra observasjonsutsegnet krev det eit språklege utanfråperspektivet, men ikkje i like stor grad eit sosialt utanfråperspektivet. Dette kan gjera at det er ein låg samanheng mellom observasjonsutsegnet og sosial fungering. Gombert (1992) viser til at denne ferdigheita har lite nytte for seg i barnehagen, og kan slik eg ser det kanskje kunne få større tyding når barna blir eldre.

- Funna viser ein samanheng mellom språk og sosial fungering, og dette stemmer med forskning. Dette belyser kor viktig det er med gode språkferdigheiter for barn. Dei barna som ikkje meistrar språket vil kunne komme til kort i leik og sosial interaksjon, og forskning viser ein samanheng mellom språkvanskar og internalisert åtferd og dårleg sosial sjølvkjensle (Marton, et al., 2005; McCabe & Marshall, 2006). Kunnskapsdepatementet (St.mld. nr 16 (2006-2007)) skriv at god språkutvikling fremmar gode leseferdigheiter og sosial utvikling som fører til meistring og god fagleg utvikling i skulen, medan forsinka språkutvikling kan føra til lesevanskar og åtferdsvanskar som vidare kan få barna til å føla nederlag og gi svak fagleg utvikling.

Med funna frå denne masteroppgåva synleggjer dette kor viktig det er at personalet i barnehagen har kunnskap om språkutvikling, og samanhengar mellom språk og åtferd. Kunnskapsdepartementet har omtalt at det er viktig å observera og kartlegga barn sine språklege ferdigheiter, og har sett ned eit utval for å sjå på ulike verktøy som kan brukast i barnehagen til å avdekka barn som treng ekstra hjelp og støtte.

Det er viktig med kvalifisert personale, og nok kvalifisert personale i barnehagane. Når ein veit kor fort utviklinga går hjå førskulebarn, og kva det har å seia for den vidare utviklinga dersom barn har forsinka utvikling, er det nødvendig med fokus på språk og tidleg innsats i barnehagen. Det er lita forskning på samanhengen mellom språk og åtferd hjå normalpopulasjonen, og ein treng difor å få meir forskning på dette området slik at ein får betre kunnskap til å gi tidleg hjelp og rett hjelp til dei barna som treng det.

## **6.1 Kva kunne ha vore gjort annleis**

I ettertid, når eg er ferdig med oppgåva, ser eg at ting kanskje kunne ha vore gjort annleis i oppgåva. I korrelasjonsanalysane kunne det vore av interesse å sett nærmare på samanhengen mellom språk og sosial fungering for alderstrinnet 5-6 år i tillegg til 4-5 år. Dette vart valt bort i mine analysar på grunn av at funna frå samanhengane mellom språk og sosial fungering 4-5 år såg ut til å vera av større interesse.

Det kunne òg ha vore av interesse å sett nærmare på språkferdigheiter som krev evna til å ta eit utanfråperspektiv både språkleg og sosialt og samanhengen det har med sosial fungering.

Eg er nøgd med at eg har valt å ta variansanalysar for å finne ut om ulik meistring kan gi forskjellar på sosial fungering. Dette gir ein rikare informasjon enn kva vanleg korrelasjon gjer, men korrelasjonen og frekvensanalysen var nødvendig for å kunne tolka funna frå variansanalysen på ein god måte. Val av tema er eg svært nøgd med, og ser at temaet er svært politisk aktuelt. Det er naudsynt å få meir forskning på normalpopulasjonen, men med eit politisk fokus på språk og samanhengar mellom språk og seinare skulefagleg utvikling vil nok det ligga vilje til å gi økonomiske midlar til forskning på området.

## 7.0 KJELDELISTE

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bjørlykke, B. (1989). *Språkutvikling og språklæring: språkssystem og kommunikasjon hos barn i førskulealder* (Vol. 44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. (2007). Relationships between Social Skills, Behavioral Problems, and School Readiness for Head Start Children. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 10(2), 109-126.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. s. 11-30). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.
- Cantwell, D., & Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorder*. Washington: American Psychiatric Press.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1987). *Developmental speech and language disorders*. New York  
London  
The Guilford Press.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. Los Angeles: SAGE.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Espenakk, U., Frost, J., Færvaag Klepstad, M., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., et al. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An Examination of the Contributions of Interactive Peer Play to Salient Classroom Competencies for Urban Head Start Children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323-336.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and Language Impairment in Children. In R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 123-143). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Færvang, M. K. (2003). TRAS-håndbok. In U. Espenakk (Ed.), *Pragmaikk - bruk av språk*. Bergen: TRAS - gruppen.

- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactional approaches to child language intervention. In J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Eds.), *Language, Learning, and Behavior Disorders. Developmental, Biological, and Clinical Perspectives*.
- Gombert, J. È. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hebnes, A. C. (2010). *Samanhengen mellom språkleg og sosial mestring : har språkleg meistring noko å deie for den sosiale kompetansen hos små barn?* Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Horn, E. (2003). Språkforståelse. In U. Espenakk, J. Frost, M. Færvaag Klepstad, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. Solheim Gees & Å. K. Wagner (Eds.), *TRAS-håndboka*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Kvello, Ø. (2010a). Personlighetsutviklingen: Barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. In Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010b). Sosialisering i barnehagen: Å rustes til å lykkes som samfunnsmedlem. In Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Lamer, K. (2010). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. In Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal Patterns of Behaviour Problems in Children with Specific Speech and Language Difficulties: Child and Contextual Factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828.
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. M. (2009). Relationship between Kindergarten Children's Language Ability and Social Competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919-929.
- Lyster, S.-A. H. (2010). Barns språkutvikling. In Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st.]: Info vest.

- Mackie, L., & Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. [Article]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 397-410.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social Cognition and Language in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.
- McCabe, P. C. (2005). Social and Behavioral Correlates of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children with Specific Language Impairment: Correspondence among Informant Ratings and Behavioral Observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The Relationship between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D., et al. (2003). Brief Functional Screening for Transition Difficulties Prior to Enrolment Predicts Socio-Emotional Competence and School Adjustment in Head Start Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(6), 681-698.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., & Milan, S. (2006). Children's Behavior during Teacher-Directed and Child-Directed Activities in Head Start. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 97-110.
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI. [Article]. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(3), 688.
- Resches, M., & Pereira, M. P. (2007). Referential Communication Abilities and Theory of Mind Development in Preschool Children. *Journal of Child Language*, 34(1), 21-52.
- Rice, M. L., Taylor, C. L., & Zubrick, S. R. (2008). Language Outcomes of 7-Year-Old Children with or without a History of Late Language Emergence at 24 Months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(2), 394-407.

- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Sjøvik, P. (2007). *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforl.
- Solheim, E. (2010). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen-fokus på de minste barna. In Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.mld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>.
- St.mld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/4/2/1.html?id=639544>.
- St.mld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer*. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>.
- St.mld. nr 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Stangeland, E. (2009). *Mellom linjene: Om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn*. Stavanger: Universitetet i stavanger.
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98-109.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toft, T. E. Stavangerprosjektet-Det lærende barnet Retrieved 23.02, 2011, from <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=5321>
- van Daal, J., Verhoeven, L., & van Balkom, H. (2007). Behaviour Problems in Children with Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1139-1147.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforl.

- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Vejleskov, H. (2007). *Sprogbrug og sprogtilegnelse hos børn*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Wagner, Å. K. (2003). TRAS-håndbok. In U. Espenakk, J. Frost, M. Færvaag Klepstad, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. Solheim Gees & Å. K. Wagner (Eds.), *Generelt om språkutvikling* (pp. 139 s.). [Bergen]: TRAS-gruppen.
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömquist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1. TRAS observasjonsskjema

### UTTALE

**Alder 2-3 år**

1. Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?
2. Kan barnet uttale ord med *m, n, r* og *p, b, d, t*? (Eks.: *Mamm, niese, pappa, bil, lamm, dame*.)
3. Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?

**Alder 3-4 år**

1. Kan barnet uttale ord med *k* og *g* riktig? (Eks.: *Ku, kake, gutt, tog*.)
2. Bruker barnet lydene *s, f, v* riktig i begynnelsen av ord? (Eks.: *Sol, flag, vatt*.)
3. Kan barnet uttale alle stavelsene i ord? (Eks.: *Paraply, elegant, hekkopier*.)

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet uttale konsonantsammensetninger i ord? (Eks.: *Trapp, klokke, veske, fisk*.)
2. Kan barnet uttale s-lyden riktig?
3. Kan barnet uttale e-lyden riktig? (1 samsvar med dialekt.)

### ORDPRODUKSJON

**Alder 2-3 år**

1. Bruker barnet ord fra dagliglivet? (Eks.: *Bull, melk, sko, stol*.)
2. Bruker barnet verb?
3. Bruker barnet pronomen som viser til barnet selv? (Eks.: *Jeg, meg, min, mitt*.)

**Alder 3-4 år**

1. Bruker barnet farge navn?
2. Bruker barnet spørreord som *hva, hvem, hvor*?
3. Har barnet begynt å bruke overbegrep? (Eks.: *Dyr, mat, leker*.)

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet bruke flertallsform av substantiv? (Eks.: *Bil-biler/ene, gutt-gutter/ene*.)
2. Bruker barnet fortidsform av verb? (Eks.: *Kjøpte, har kjøpt*.)
3. Kan barnet bruke ord som angir *form, størrelse, antall*?

### UTTALE

**Alder 2-3 år**

1. Viser barnet interesse for å leke sammen med andre?
2. Ønsker barnet å "hjelppe til" med ulike gjøremål?
3. Tar barnet initiativ til kontakt med andre?

**Alder 3-4 år**

1. Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?
2. Klarer barnet å få andres positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av?
3. Kan barnet følge instruksjoner ved å imitere andres atferd?

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet delta i *samlék* med andre barn over tid?
2. Deltar barnet i rolleleker?
3. Følger barnet "sosiale spilleregler"?

### OPPMERKSOMHET

**Alder 2-3 år**

1. Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ? (Eks.: *Mimikk, gester, ord*.)
2. Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ?
3. Kan barnet være i dialog om noe i kortere tid?

**Alder 3-4 år**

1. Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen?
2. Kan barnet være i dialog over litt tid?
3. Kan barnet formulere sine ønsker verbalt?

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?
2. Kan barnet lett gjøre seg forståelig?
3. Kan barnet fortelle gåter/viser?

### OPPMERKSOMHET

**Alder 2-3 år**

1. Kan barnet *rette* oppmerksomheten mot en oppgave?
2. Kan barnet *holde* oppmerksomheten mot noe i kortere tid?
3. Liker barnet å bli lest for?

**Alder 3-4 år**

1. Kan barnet holde fast ved en selvvalgt aktivitet?
2. Kan barnet sitte på plassen sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro?
3. Kan barnet vente på tur uten å misse oppmerksomheten?

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe over lengre tid?
2. Kan barnet leke uten å forstyrre/avbryte andre?
3. Kan barnet leke eller delta i frie aktiviteter på en adekvat måte?

### SPRÅKFORSTÅELSE

**Alder 2-3 år**

1. Kan barnet peke ut dagligdagse gjenstander? (Eks.: *Legg bamsen i sengen*.)
2. Kan barnet følge en instruksjon som: *Legg klossen i esken*?
3. Kan barnet finne riktig gjenstand ved at verbet nevnes? (Eks.: *Vis meg det vi kan legne med*.)

**Alder 3-4 år**

1. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner? (Eks.: *Sett bilen bak nesten*. *Legg boken på bordet*.)
2. Forstår barnet minst 3-4 farge navn?
3. Forstår barnet nektende setninger? (Eks.: *Gi meg den som ikke er gul*.)

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: *Klar, malder, leker*.)
2. Forstår barnet gradbøying av en del adjektiv? (Eks.: *Mindre, kortere, lengre, større*.)
3. Kan barnet fortelle noe om hva ting er? (Eks.: *Hva er en bok?*)

### SPRÅKFORSTÅELSE

**Alder 2-3 år**

1. Viser barnet interesse når dere ser i bildebøker?
2. Deltar barnet med interesse i rim og regler?
3. Liker barnet å være med i sangleker?

**Alder 3-4 år**

1. Husker barnet rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte?
2. Kan barnet leke/lovse med språket? (Eks.: *Sett bilen bak nesten*.)
3. Hører barnet forskjell på ord som *bil-pil, mus-hus, katt-hatt*?

**Alder 4-5 år**

1. Kan barnet rime på egen hånd?
2. Viser barnet interesse for lekeskriving?
3. Kan barnet skrive navnet sitt?

### SETNINGSPRODUKSJON

**Alder 2-3 år**

1. Bruker barnet 2-3 ordsvinger?
2. Har barnet begynt å stille spørsmål? (Ved tonefall/ord.)
3. Bruker barnet yringer der *nei* eller *ikke* forekommer?

**Alder 3-4 år**

1. Kan barnet bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge?
2. Bruker barnet setninger med preposisjoner? (Eks.: *I på under, bak over*.)
3. Kan barnet binde sammen setninger med f.eks. *og, men*?

**Alder 4-5 år**

1. Stiller barnet *hordan-* og *hvorfor-*spørsmål?
2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som *har* hendt, *skal* hendt?
3. Bruker barnet *fortid*-setninger?





## Vedlegg 2. "Alle med" observasjonsskjema

