



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2014  Åpen
Forfatter: Ellen Hagland Hansen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Førsteamanuensis Inger Kristine Løge	
Tittel på masteroppgaven: Språksterke barn i barnehagen Sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små språksterke barn.  Engelsk tittel: Advanced stages of language development and language skills in toddlers. The association between language and social functioning in toddlers.	
Emneord: <ul style="list-style-type: none"><li>- Språksterke barn under 3 år</li><li>- Sammenhengen mellom språk og sosial fungering</li><li>- Observasjonsmaterielle TRAS og "Alle med"</li></ul>	Sidetall: 76 + vedlegg: 3  Stavanger, 12.12.14

--	--

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende på mange måter.

En stor takk går til veilederen min, førsteamanuensis Inger Kristine Løge, som har fulgt meg tett opp gjennom skrivingen. Takk for god veiledning, all hjelp og tålmodighet.

Stavangerprosjektet ”Det lærende barnet” har stilt med datamateriell til oppgaven. Jeg vil derfor rette en stor takk til ansvarsgruppen, Ann-Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Synnøve Iversen og Elin Reikerås som prosjektleder, for tillatelse til å benytte datafilene fra prosjektet.

Takk til familie og venner som har heiet på meg gjennom denne travle tiden.

Haugesund, november 2014

Ellen Hagland Hansen

## Sammendrag

Både utenlandsk og norsk forskning viser at det er en sammenheng mellom språk og atferd  
vise til (Fujiki og Brinton, 1994; Rescorla, Ross, & McClure, 2007). Mye av forskningen som  
fins på dette feltet er utenlandsk og rettet mot barn som har språkvansker. Men fremdeles  
foreligger det lite kunnskap om sammenhengen mellom språk og sosial fungering for de  
språksterke barna i barnehagen. Dermed vil små, språksterke barns språklige og sosiale  
mestring være gjenstand for undersøkelse i min masteroppgave. Gjennom å fokusere på språk  
og atferd sett i en sammenheng, håper jeg å få økt kunnskap og frembringe ny kunnskap på  
dette området. Kan en registrere sammenheng mellom språklig og sosial kompetanse allerede  
hos barn som er i starten av sin språklige utvikling? Med utgangspunkt i hypotesen ”barn med  
god språkmestring har også god sosial fungering” var fokuset å besvare problemstillingen ”  
Har språksterke 2,9-åringene også høy sosiale fungering?”

I denne masteroppgaven har jeg gjort en kvantitativ undersøkelse hvor jeg har plukket ut 39  
språksterke barn på 2,9 år i et utvalg på 1095 barn som er med i Stavangerprosjektet ”Det  
lærende barnet”. Alle data til prosjektet var allerede innhentet ved bruk av  
observasjonsmaterialet TRAS og observasjonsmaterialet ”Alle med”, som har som mål å  
observere barns mestring innenfor språklig og sosial utvikling og avdekke eventuelle vansker  
eller styrker. Målet for min studie var å se om høy språkmestring hos barn ved alderen 2,9 år  
hadde noe å si for deres sosiale fungering. Områdene Språkforståelse, Språkbevissthet og  
Setningsproduksjon i TRAS ble valgt for å vise barns mestring i språk, mens lek og trivsel i  
”Alle med” ble valgt for å vise barnets mestring i sosial fungering. Statistikkprogrammet  
SPSS ble benyttet i analyseprosessen.

Resultatene fra T-tester og deskriptiv statistikk danner hovedgrunnlaget for de funnene som  
ble vektlagt når resultatene ble drøftet. De viktigste funn fra studien viser at felles for de  
språksterke barna er at de har mestring ut over sitt alderstrinn for språklig mestring observert  
med TRAS. Som gruppe kommer de språksterke 2,9 åringene også ut med en signifikant  
høyere gjennomsnittlig sosial fungering enn de andre barna i utvalget. Når en går inn og  
analyserer den sosiale mestringen ser det imidlertid annerledes ut. Ikke alle de språksterke 2,9  
åringene har like god sosial mestring som språkmestring. Ved vurdering av sosial mestring  
observert med ”Alle med” for denne gruppen barn, vises betydelig variasjon i resultatene. De  
språksterke barna i utvalget viser en tredeling av resultater når det gjelder sosialmestring.  
Dette vil behandles nærmere i oppgavens avsluttende del.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>7</b>
1.1 Oppgavens oppbygging.	9
<b>2 TEORI</b>	<b>10</b>
2.1 Overordnet perspektiv på læring og utvikling	10
2.2 Språk som medierende middel	10
2.3 Språkutvikling	11
2.3.1 Språkets komponenter	11
2.3.2 Hva karakteriserer de 2,9 år gamle barna med høyt språkpotensial?	12
2.3.3 Semantisk utvikling	14
2.3.4 Syntaktisk utvikling	15
2.3.5 Språklig bevissthet	17
2.4 Sosial utvikling	18
2.4.1 Sosiale ferdigheter	18
2.4.2 Sosial kompetanse	19
2.4.3 "Theory of mind"/Mentalisering	20
2.4.4 Lek	22
2.4.5 Vennskap og Trivsel	25
2.5 Sammenheng mellom språk og sosial fungering	26
2.5.1 Tidligere forskning	27
<b>3.0 METODE</b>	<b>29</b>
3.1 Design	29
3.2 Populasjon og utvalg	30
3.3 Datakilde	31
3.3.1 Missing	31
3.4 Instrument for innsamling av data	31
3.5 Observasjonsmaterialet TRAS	31
3.6 Valg av variabler i TRAS	32
3.6.1 Variabelen språkforståelse	32
3.6.2 Variabelen språklig bevissthet	33
3.6.3 Variabelen setningsproduksjon	35
3.7 Observasjonsmaterialet ALLE MED	36
3.8 Valg av variabler i ALLE MED	37
3.8.1 Variabelen lekeferdighet	37
3.8.2 Variabelen trivsel	37

<b>3.9 Analyseprosessen</b>	<b>38</b>
3.9.1 Deskriptiv statistikk	38
3.9.2 Sammenligning av gjennomsnitt	39
<b>3.10 Ethiske betraktninger</b>	<b>40</b>
<b>3.11 Reliabilitet og validitet</b>	<b>40</b>
3.11.1 Reliabilitet	41
3.11.2 Validitet	41
<b>4.0 RESULTATER</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Testresultat på TRAS for den språksterke gruppen og de andre</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Deskriptiv statistikk</b>	<b>46</b>
4.2.1 Barn med høyt språkpotensial for hele utvalget	47
4.2.2 Språksterke barn	48
4.2.3 Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språklig bevissthet	49
4.2.4 Testresultat på Alle Med for den språksterke gruppen og de andre	53
4.2.5 Sosialfungering	54
4.2.6 Lekeferdighet	56
4.2.7 Trivsel	58
<b>4.3 Sammenligning av grupper</b>	<b>60</b>
4.3.1 Forskjell i sosial mestring hos de språksterke	61
<b>5 DRØFTING</b>	<b>64</b>
<b>5.1 Gruppen språksterke og de andre</b>	<b>64</b>
<b>5.2 Funn fra Deskriptiv statistikk</b>	<b>65</b>
5.2.1 Språklig mestring (Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språklig bevissthet)	65
<b>5.3 Sammenheng mellom språk og sosiale ferdigheter</b>	<b>68</b>
5.3.1 Sosial fungering	68
5.3.2 Gruppeforskjeller i sosial fungering	69
5.3.3 De språksterke barnas mestring i Lek	70
5.3.4 Sammenhengen mellom språkmestring og Trivsel	72
<b>5.4 Hva betyr funnene med tanke på pedagogiske tiltak?</b>	<b>74</b>
<b>6 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b>	<b>77</b>
<b>7.0 REFERANSER</b>	<b>83</b>

<b>Vedlegg:</b>	<b>1. ALLE MED observasjonsskjema</b>
	<b>2. TRAS observasjonsskjema</b>
	<b>3. Kruskal Wallis Test</b>

# Språksterke barn i barnehagen

## Sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små språksterke barn.

### 1.0 INNLEDNING

Et godt språk og sosial samhandling kan sies å være to viktige komponenter i alle menneskers liv. En god språkutvikling for barn er avgjørende både for læring, sosiale relasjoner og vennskap. Barn med god språklig kompetanse vil ha gode forutsetninger for samspill med andre, deltakelse i lek, vennskap og læring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne studien handler om små barn med spesielt gode evner innen området språk sammenlignet med sine jevnaldrende. Analysene tar utgangspunkt i 39 barn på 2.9 år som har full mestring i den innerste sirkel 2-3 år og midterste sirkel 3-4 år på områdene språkforståelse, setningsproduksjon og språkbevissthet på TRAS. Disse 39 barna har jeg valgt å kalle språksterke. Totalt i utvalget er det 1095 barn på 2.9 år.

Utgangspunktet er å undersøke hvilken sammenheng det er mellom språklig mestring og sosial fungering hos de språksterke 2,9 åringene, med den antagelsen at dette er to områder som påvirker hverandre.

Ifølge teorien knyttes det nære bånd mellom språk og sosial fungering. Tidligere forskning som har studert forhold mellom språkvansker og atferdsvansker hos små barn (omtrent 3 år) viser en tendens til at sammenhengen er relativt moderat (Rescorla, Ross & McClure, 2007; Stangeland, 2009). Ifølge Hebnes (2010) vises en noe sterkere sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker. Resultatene viser at barns språkmestring kan ha betydning for deres sosiale kompetanse. Det er nærliggende å anta at barn som har et høyt språkpotensial også vil ha en høy sosial fungering når en ser hvilket gjensidig avhengighetsforhold det er mellom språk og sosial fungering.

De språksterke barna som det tas utgangspunkt i med denne oppgaven, er barn på småbarnsavdelingen med språklig kompetanse som de eldste barna i barnehagen. Barna i utvalget mitt viser et språk som er ganske avansert. Gjelder dette også på det sosiale området? Opplever barn med høyt språkpotensial at det går fint å samhandle med andre i hverdagsaktiviteter og lek i barnehagen?

Refleksjonene rundt språklig mestring og sosial fungering har resultert i følgende hypotese:

### **Barn med høyt språkpotensial har også høy sosial fungering**

Hypotesen er dannet ut fra forskning som finner at utviklingen av språklig og sosial kompetanse er nært relatert til hverandre.

Jeg syns barnehagefeltet er et veldig interessant felt å jobbe i og ønsker å bidra til kunnskapsutvikling innenfor temaet og peke på hvor viktig det er at kunnskap om språksterke barn får en plass i barnehagen.

Formålet med denne oppgaven vil være å se på hvilken sammenheng det er mellom språk og sosial fungering hos språksterke barn i barnehagen. I denne sammenheng vil det være relevant å presentere nyere forskning på området innen sammenhengen mellom språk og atferd.

Disse refleksjonene har ført til at jeg har valgt følgende problemstilling til min masteroppgave:

#### **”Har språksterke 2,9-åringer også høy sosiale fungering?”**

Problemstillingen er valgt med tanke på å oppnå økt forståelse av mulige sammenhenger mellom språk og sosial fungering hos språksterke barn i barnehagen.

Oppgaven vil være en kvantitativ undersøkelse, og jeg har fått tilgang til data gjennom Stavangerprosjektet ”Det lærende barnet” ([www.lesesenteret.uis.no](http://www.lesesenteret.uis.no)). Stavangerprosjektet har til rådighet et datamateriale på om lag 1095 barnehagebarn på 2.9 år. Datafilene som vil bli benyttet i denne oppgaven er innhentet ved bruk av observasjonsmateriellet **TRAS** (Espenakk, Frost, Færevaa, Grove, Horn, Løge, Solheim, Wagner, 2003) og observasjonsmateriellet **ALLE MED** (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen, Waldeland, Myklebust, 2006). Observasjonsmaterielle har som hensikt å observere barns språklige og sosiale utvikling, for å avdekke vansker, men også for å belyse mestring hos barn i barnehagealder. Områdene fra lekutvikling og trivsel fra ALLE MED, vil danne grunnlaget for variablene jeg velger for å reflektere sosial mestring. Fra TRAS velger jeg områdene språkforståelse, språkbevissthet og setningsproduksjon for å reflektere språklig mestring. Med



de språksterke barna mener jeg barn på 2.9 år som på disse tre områdene på TRAS har full mestring på alderstrinnet 2-3 år og 3-4 år.

### **1.1 Oppgavens oppbygging.**

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. I oppgavens første del, innledning, beskrives tema, problemstilling og tilgang til data. I del to blir det gjort rede for relevant teori til studien. Del tre er en presentasjon av hvilke metodiske valg som er gjort og beskrivelse av analyseprosessen. Observasjonsmaterialene TRAS og ALLE MED vil også bli presentert i denne delen. Del fire vil gi en presentasjon av resultatene fra analysene som ble gjennomført ved bruk av SPSS. I del fem vil drøfting av funn fra analysene sammen med teori og tidligere forskning bli presentert. I del seks vil problemstillingen bli besvart og de viktigste ”trådene” med tanke på studien vil bli tatt opp.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven ved å velge barn på 2.9 år som skiller seg ut språklig på TRAS og som har full mestring for innerste (2-3 år) og mellomste sirkel (3-4 år). Betyr det at barn med høy grad av språkmestring også har høy grad av sosial mestring? Kan det være at noen barn i så tidlig alder kan ha høy språklig mestring og lav sosial mestring? Hvor stor grad av sammenheng er det?

## 2 TEORI

I teoridelen vil jeg presentere teori om språk og sosial utvikling og forskning som er gjort på sammenhengen mellom disse to områdene. Et overordnet syn på læring og utvikling vil bli presentert først. I denne oppgaven rettes fokuset mot små, språksterke barn og kunnskap om den typiske språkutviklingen for alderen 2-5 år og de store variasjonene vi finner i førskolealderen. Sosial fungering omfatter teori om lek og trivsel og blir viktig for å kunne vurdere resultater fra analysene.

### 2.1 Overordnet perspektiv på læring og utvikling

*”Språklæring er en kreativ prosess der det enkelte barn på mange måter bygger opp språket fra grunnen av”* (Frost, Færevaag, Horn og Espenakk, 2011, s.10).

Innenfor ulike teoretiske retninger har forholdet mellom læring og utvikling vært gjenstand for ulik tolkning. Det eksisterer forskjellige teorier side om side og Piaget og Vygotsky er to sentrale teoretikere i denne sammenheng (Lyster, 2010).

Piaget setter sin fokus på at kognisjonen er det primære. Han hevder at alt nytt en lærer, skjer på bakgrunn av det en kan, ved at vi knytter det nye vi skal lære, til den kunnskapen vi sitter inne med. Derimot sier Piaget veldig lite om barnets samspill med sine sosiale omgivelser. Vygotsky tar utgangspunkt i at utvikling og læring skjer i samhandling med noen som er mer kompetente enn den som lærer, og som vil hjelpe barnet gjennom den nærmeste utviklingssonen (Lyster, 2010).

### 2.2 Språk som medierende middel

Ifølge Saljø (2001) er språket menneskets viktigste redskap til å skape kontakt med omgivelsene. Det at en kan bruke og forstå språket gjør at verden framstår som meningsfull (Saljø, 2001). Språket er et symbolsystem som barn lærer på ulike måter og i ulikt tempo.

I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom deltakelse og samhandling i sosiale praksiser, og språket er et viktig medierende redskap (Saljø, 2001). Språket kan brukes som verktøy for våre handlinger og tanker og er grunnlaget for både den videre språklige og kognitive utviklingen. De ressursene som finnes i språket, er kanskje menneskets viktigste medierende redskap. Ifølge Saljø (2001) betyr mediering at mennesket ikke står i direkte kontakt med omverden, men håndterer den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskap som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser.

I et sosiokulturelt perspektiv er språket et verktøy for kommunikasjon og språkbruk og en forutsetning for å få til samhandling med andre og inkludering i fellesskapet.

Vi bruker språket til å uttrykke oss i lek og interaksjon, og barnet blir delaktig i hvordan mennesket oppfatter og forklarer de ulike fenomener de omgir seg med. Det påvirker andre til å handle, og språket er grunnlaget for å motta kunnskap fra omverdenen. Språket er det sterke middelet for å lære og tenke, og etablere kontakt med andre. Barnet tenker med og gjennom intellektuelle redskap i form av språklige uttrykk som de har møtt og tatt til seg i samspill med andre (Saljø, 2001).

Gjennom språket har mennesket en unik og uendelig mulighet til kunnskapsbygging, å samle erfaringer og kommunisere disse til hverandre (Saljø, 2001).

## **2.3 Språkutvikling**

Mange språkteoretikere er i dag opptatt av at språkutviklingen foregår i et samspill mellom biologi, kognitive, kulturelle og sosiale faktorer. Bishop (2014) viser til Pinker (1984), som hevder at de fleste barn tilegner seg svært gode språklige ferdigheter i løpet av de første leveårene sine. Mye tyder på at barn er predisponert for å lære språk og for de aller fleste skjer tilegnelse av språk uten noen form for formell undervisning. Ifølge Lyster (2010) er det mange ulike forhold som bestemmer hvordan et barn utvikler språket sitt, og av den grunn vil det også være store variasjoner innenfor den såkalte normale utviklingen.

Hagtvet (2012) hevder at barns lek med språket kan være med på å styrke barnets identitetsdanning og selvfølelse. Språket brukes og forstås i ett- til to-årsalderen på en situasjonsavhengig måte, med klar forankring i "her og nå". Barn lærer språk ved å bruke det, i begynnelsen gjennom dialog, men allerede fra to-treårsalderen begynner de å eksperimentere med selve språket (IBID). I årene to til fem år skjer det et løft i barnets evne til å samtale om hendte, planlagte og tenkte virkeligheter (Hagtvet, 2012).

### **2.3.1 Språkets komponenter**

For å bli kompetente språkbrukere, må barnet beherske flere sider av språket.

Lyster (2010) viser til Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell som illustrerer hvordan komponentene i språkutviklingen; innhold, form og bruk, henger sammen og påvirker hverandre. Sammen er disse tre delene viktige i kommunikasjonen mellom mennesker og i et effektivt språk virker disse komponentene i samspill med hverandre.

Jeg vil se nærmere på områdene språkforståelse, språkbevissthet og setningsproduksjon, og områdenes innhold og form vil derfor komme i fokus i denne oppgaven. Bruk av språket vil si at en lærer seg å bruke og tolke språket i en sosialkontekst og er like viktig, men på grunn av oppgavens omfang er fokuset lagt på innhold og form. Områder som semantikk, syntaks og fonologi/språklig bevissthet vil bli presentert i denne oppgaven.

Språkmestring vil på dette grunnlaget defineres som språkforståelse, språkbevissthet og setningsproduksjon. De språksterke barna vil være de 2,9-åringene som har full mestring på den innerste sirkelen 2-3 år, midterste sirkelen 3-4 år og utover observert med kartleggingsverktøyet TRAS. Barn utvikler seg i ulik takt, og fagpersoner må kjenne normalutviklingen for å vurdere om et barn har høyt språkpotensial.

### **2.3.2 Hva karakteriserer de 2,9 år gamle barna med høyt språkpotensial?**

I dette avsnittet vil det bli presentert ulike betraktninger fra forskerhold rundt hva som kjennetegner språksterke barn.

VanTassel-Baska, Zuo, Avery & Little (2002) har beskrevet språklig talent som ”*in terms of precocity, intensity and complexity*”. Hun tenker på språklig talent som tidlige evner i å lese, skrive, snakke og lytte.

Ifølge Idsøe (2014) viser elever med akademisk talent høye evner/høyt potensial på et eller flere områder (eg. Matte, språk, naturfag...) når de sammenlignes med sine kronologisk jevnaldrende.

Følgende tegn på tidlig språkutvikling, og som kan ses hos førskolebarn, er hentet fra Porter (2005, s 10)

- Tidlig forståelse
- Evne til å dikte opp sanger eller historier spontant.
- Mulighet til å endre språk for mindre modne barn.
- Sofistikert sans for humor.

Skogen og Idsøe (2011, s88-89):

Språkutvikling:

- Kan begynne å si ord ved seks måneder og setninger ved ettårs alder.

- De kan føre samtaler ved 18-24 måneders alder.
- Lærer farger ved 18 måneders alder.
- Spør mye om begreper før treårs alder.

Lese og skrive:

- Kan lese fra treårs alder og samtidig skrive ord med store bokstaver.

Gardar, (2012) viser til Rydelius, (2006) som hevder at siden det er vanlig å møte barn ut fra deres kronologiske alder, vil en del barn preges av stress på grunn av over- eller understimulering. I barnehagen finnes nok en del av den samme tenkingen, slik at forventninger kan bli stilt ut fra barnets fysiske alder, uten å bli tilstrekkelig justert for mental kapasitet.

Bishop (1997) dokumenterer språkets betydning for senere utvikling både med tanke på sosial og faglig utvikling. Litteraturen har vært opptatt av å finne fram til eventuelle kognitive forutsetninger for tilegnelse av språk, og hvilken betydning den kognitive utviklingen har for tilegnelsen av ordforråd og ulike grammatiske strukturer (Tetzchner, Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn og Gram-Simonsen, 1997). Størksen, Ellingsen, Tvedt og Idsøe (2013), viser til forskning av Duncan m.fl., (2007) og McGinty & Justice, (2010), som finner at barn som har et velutviklet språk i tidlig alder, har bedre forutsetninger for senere læring enn barn som har en underutviklet språkforståelse. Fonologisk bevissthet og talespråk, særlig vokabular, er to språklige ferdigheter i førskolealderen som er identifisert som viktige for lesing. Forskning har funnet at barn som viser en tidlig utvikling av tale har større mulighet for å utvikle leseferdighet mye tidligere enn deres jevnaldrende (Gross, 1999). Frost (2011) viser til senere års forskning av Bryant m.fl. (1989), som har vist en klar sammenheng mellom størrelse på vokabular ved treårs alder og leseforståelsen ved seksårs alder.

Dersom et barn har gode språkferdigheter, vil dette ha en positiv effekt på læring og kognisjon. Et godt utviklet språk er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utvikling, også når det gjelder lesing og skriving. Barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse.

### 2.3.3 Semantisk utvikling

Semantikk er læren om ords og setningers betydning eller mening (Hagtvat, 2012).

Semantiske ferdigheter innebærer utvikling av ord og begrepsforståelse. Begrepsforståelse er avgjørende for å utvikle et godt språk.

Ordforrådet til et barn er ikke bare knyttet til evnen til å oppfatte og lagre lydstrukturer, det er også avhengig av at en mening kan kobles til disse lydstrukturene. Meningen må barnet kunne lagre i sitt ”indre leksikon” sammen med den ”lydpakken” som er symbolet på meningen (Lyster, 2010.)

Rundt ettårs alder begynner barn å si sine første ord og forståelsen for nye ord øker stadig. De første 50 ordene bygges opp over en forholdsvis lang periode. Mot slutten av andre leveår pleier ordspurten å komme i gang, der flere nye ord læres hver dag (Tetzchner, 2001). Ifølge Hagtvat (2012) er ordforrådet i tre-til-femårsalderen i svært hurtig utvikling. Språkforståelsen er i de første leveårene avhengig av situasjonen språket brukes i, og man kan forvente at barn mestrer språklige utsagn uten ikke-verbal støtte i fire-fem årsalderen (Ibid). Horn (2011) viser til Bloom (2002) som finner at i perioden 1 ½ - 6 årsalderen, regner man med at barna tilegner seg ni nye ord daglig. Barns semantiske ferdigheter blir stadig mer nyansert og utviklet opp mot skolealder, selv om ordforrådet regnes å utvikle seg gjennom hele livet (Hagtvat, 2012). Det er imidlertid store individuelle forskjeller mellom barn.

Data i forbindelse med en norsk standardisering av ordforståelsestesten British Picture Vocabulary Scale viser at variasjonene i barns ordforrådutvikling er tydelig tidlig i utviklingen (Lyster, Horn, Rygvold, 2010). Undersøkelsen viser at førskolebarn som har et stort vokabular, lærer seg nye ord fortere enn de som har et lite vokabular.

Talespråk, særlig et godt vokabular i førskolealder, viser seg å ha stor sammenheng med senere leseforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2010; Espenakk, 2011; Aukrust, 2005).

Hagtvat (2012) viser til en undersøkelse hvor hun beskriver flere milepæler ved utvikling av ordforrådet. Funnene viste at før treårsalderen klarte ikke barn å snakke om ord som selvstendige enheter, men forholdt seg til oppgaven på en privat og situasjonsuavhengig måte. Majoriteten av barna nådde denne milepælen i tre-og-et-halvtårsalder. Først mellom tre og et halvt og fire års alderen viste barna innsikt i bredden av ordets mening, og de var i stand til å gi beskrivelser av ordenes mening. Mer metaspråklige beskrivelser som overbegrep,

motsetninger og synonym ble bare brukt av de eldste barna på fem og seks år og disse barna var nå i ferd med å utvikle bevissthet om ordenes semantiske komponenter (IBID).

Den grammatiske utviklingen starter når barnet begynner å sette sammen ord til setninger. Noe som vanligvis skjer mellom 2-3 års-alderen (Hagtvvet, 2012).

#### **2.3.4 Syntaktisk utvikling**

Syntaks handler om hvordan ord settes sammen til meningsbærende setningsledd og setninger (Hagtvvet, 2012). Syntaktiske regler som gjelder i et språk gir setninger mening. På setningsplanet ligger mening i skjæringsfeltet mellom syntaks og semantikk. Syntaktiske regler regulerer hvordan ord kan knyttes sammen til ytringer og setninger, og hva som er akseptable ordkombinasjoner i et språk. Kompleksiteten i setningers syntaks vil variere hos både barn og voksne, hos 3-5 åringer finner en alle grader av kompleksitet representert (Ibid).

For mange teoretikere blir overgangen fra ettordsytringer til toordsytringer sett på som et sentralt skille i barns språkutvikling (Tetzchner mfl., 1997; Lyster, 2010). Denne kjennetegner et viktig steg i barnets grammatisk-syntaktiske utvikling, og barnet er på vei til å bygge opp kunnskap om hvordan ord settes sammen i en meningsbærende struktur. Når barnet har utviklet rundt ca. 50 ord, regner en med at barnet bruker de første ordkombinasjonene (Tetzchner m.fl., 1997). To- åringen bruker korte setninger med lite informasjon, men med trykkforskjeller og tonehøydeforskjeller mellom ordene.

I 3-4 årsalderen er det en sterk språklig utvikling, ikke minst på det syntaktiske området, med økende bruk av funksjonsord og med økt presisjon (Hagtvvet, 2012). Toåringen benytter innholdsord (substantiv, hovedverb og adjektiv) i to- til tre-ordsytringer.

Treåringen har stadig mer avanserte flerordsytringer. Setningsstrukturen (syntaksen) blir mer og mer kompleks, med under- og overordning av setningsledd. Lyster, (2010) viser til en rapport fra Folkehelseinstituttet, som viser at norske treåringene behersker ganske komplekse setninger, og at hele 95 prosent av treåringene har en setningslengde på tre til fire ord.

Gjennomsnittslengden på barns ytringer synes å være en svært god indikator på hvor langt barnet har kommet i sin språkutvikling (Ibid).

Ved fireårsalder benytter barna informasjonsrike setninger med kompleks struktur og mange bøyningssendelser og funksjonsord (for eksempel pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, artikler). Når de grunnleggende bøyningssendelser og småord som pronomen, preposisjoner og

konjunksjoner kommer på plass, har barnet mulighet til å uttrykke presise og nyanserte relasjoner mellom deltakere og hendelser (Hagtvet, 2012).

I tre- til –femårsalderen lærer barn hvordan de skal uttrykke sammenheng (kohesjon) mellom setninger. I tre-årsalderen innledes ofte setninger med ”og” eller ”åsså”. Etter hvert overtar andre konjunksjoner, som for eksempel årsaksangivelse (”fordi”), som tidsangivelse (”når”) eller som en betingelse (hvis) (Hagtvet 2012). Disse krever en kognitiv modenhet som gjør barnet i stand til å skjønne begrepskategoriene, og til å knytte disse mot funksjonsord (fordi, siden, hvis, dersom osv.)

I den språklige utviklingen med økt vokabular og lengre og mer nyanserte setninger, får barnet også mulighet til å gå utover den konkrete situasjonen, og barnet kan etterhvert snakke om opplevelser av betydning og om ting som ikke er tilstede. Barnet utvikler språket fra et situasjonsavhengig til et situasjonsuavhengig språk (Hagtvet, 2012). Fra at barnet i starten er avhengig av støtte i konteksten som ord og begreper forekommer i for å forstå det som blir sagt til å klare å sette ord på hendelser som ikke finnes i her-og-nå situasjonen.

Ved fire-års alder antar en at barna har tilegnet seg de basale ferdighetene innen språket, og at det hovedsakelig ordforrådet og kommunikasjonsferdighetene som blir videre utviklet (Lyster, 2010). Når barnet begynner å bruke flere ord i ytringene, stiller det økende krav til rask framhenting av vokabular, planmessig utforming av ytringen og krav til uttalekompetanse (Løge, 2011).

I 4-5-årsalderen forstår og bruker barn lengre og mer komplekse setninger (Hagtvet, 2012). Ordforrådet blir vanligvis rikere og ordrekkefølgen i setningen riktigere. Utviklingen av forståelse for og bruk av avanserte ord og lengre og mer komplekse setninger er i stor grad avhengig av miljøet rundt barna og erfaringene de får. I denne alderen kan vanligvis barna delta i lengre dialoger og fortelle egne fortellinger. Barn på 5-8 år har stort sett samme setningsoppbygging som en voksen (Ibid).

Løge (2011) viser til Goswami (2008) som finner at setningsutviklingen har en nær sammenheng med barnets vokabularutvikling, og barnets ordforråd er den beste predikatoren for utvikling av barnets grammatikalske kompleksitetskompetanse. Barn som har et stort



ordforråd, vil også ha et godt grunnlag for et komplekst språk, hvor det det også vil inngå setninger.

Aukrust (2005) viser til flere studier (Dickinson & McCabe, 2001; Muter et al. 2004; Scarbourogh, 2001; Storch & Whitehurst, 2002) som finner at barns syntaktiske kunnskap i førskolealder er relatert til senere leseferdigheter.

### **2.3.5 Språklig bevissthet**

Språklig bevissthet er et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket (Frost, 2011). Språkligbevissthet handler om at barn blir bevisst på at språk ikke bare handler om innhold (hva vi sier, hører, leser), men også hvordan språket er bygd opp av lyder, ord og setninger (språkets formside). Språklig bevissthet handler om å kunne ta distanse til språket og se det ”utenfra”, og det benyttes ofte synonymt med begrepet ”metalingvistisk bevissthet” (Hagtvet, (2012). Metakunnskap utvikles langsomt i løpet av førskole og skolealder, fra det prebevisste nivået hvor barn fornemmer språket som system til den avanserte form hvor barnets metakunnskap er bevisst tilgjengelig og uttrykkes i ord. Evnen til å kunne rette oppmerksomheten mot selve språket gjennom leking og tøysing med språket, rim og regler, klappe stavelser, lekeskrive etc. er noe av grunnlaget for den språklige bevisstheten (Ibid).

Barnets språklige bevissthet utvikler seg gradvis og mange barn begynner tidlig i sin utvikling å undre seg over og stille spørsmål om språket. Allerede i 2-3 års alderen kan barn høre om en ytring høres riktig eller ”tullete” (silly) når syntaksen er riktig eller gal (Tetzner, m.fl. 1997). I forskningsfeltet er det uenighet om når barn er i stand til å metakommunisere, og om det er mulig å registrere det så tidlig som hos barn under tre år.

Chaney, (1992) finner i en longitudinell studie at barn så små som tre år viser begynnende språklig metakompetanse. Barna klarer da å analysere språkstrukturen separat fra språkets mening. Hagtvet (2012) viser til at tre-til-femåringer stadig blir bedre til å betrakte språket som et objekt, blant annet ved å analysere ytringer og ord i mindre enheter. Hun viser også til annen forskning (Robinson og Robinson 1981) som finner at små barn er lite flinke til å metakommunisere før femårsalderen.

Chaney, (1992) studie hevder at et visst nivå av språklig bevissthet er en forutsetning for å lære å lese og skrive alfabetisk, da særlig fonemstrukturen i ord, og denne språklige kompetansen har fått posisjon som en viktig predikator.

Frost (2011) viser til den engelske språkforskeren Bryant og hans medarbeidere som fant at barn som var flinke til å huske rim og regler ved tre-årsalderen var de samme barna som viste god evne til å høre enkeltlyder i ord i fire-fem-årsalderen, og som igjen var gode til å lese i seks-årsalderen. Denne undersøkelsen sannsynliggjør at om barn er flinke til å rime i tre-fireårsalderen, vil det ha en positiv virkning på den senere leseutviklingen.

Språklig bevissthet innebærer at barnet har en god språkforståelse og et godt ordforråd, og barnet skal kunne reflektere over språket (Horn, 2011). Å lære seg grunnleggende språkforståelse og ordproduksjon er ikke avhengig av at barn har utviklet språklig bevissthet, men for å kunne reflektere over språket er barnet avhengig av god språklig kompetanse (Chaney, 1992).

Bishop (1997) ser på språk og språklig bevissthet som et interaktivt system, der den generelle språkutviklingen ses som en pådriver for bevisstgjøringen, mens bevisstgjøring bidrar til å løfte den generelle språkutviklingen til et nytt nivå. Ut fra dette kan det være grunn til å anta at barn med god språklig mestring også vil kunne ha begynnende språklig bevissthet.

## **2.4 Sosial utvikling**

Solheim (2010) viser til forskning (Palermo, Hanish, Martin, Fabes og Reiser, 2007) som understreker den helt spesielle rollen sosial tilpasning spiller for barns faglige fungering. Hun understreker allikevel at det viktigste for barn under tre år ikke er faglig læring, men å lære selvregulering av følelser og atferd, språk og sosial kompetanse og at disse ferdighetene legger grunnlaget for senere læring.

### **2.4.1 Sosiale ferdigheter**

Ogden (2001) beskriver at sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i sosial kompetanse. Han viser til Schneider (1993) som beskriver sosiale ferdigheter som delkomponenter i sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter består først av kunnskaper om hva en skal gjøre i en sosial situasjon, som sosial-perseptuelle og sosialkognitive ferdigheter som gjør det mulig for barnet

å avgjøre når den bestemte atferden skal utføres, samt velge mellom ferdighetene. For det andre består sosiale ferdigheter av selvkontroll-ferdigheter som gjør det mulig å koordinere atferden med et mentalt kart over hva som bør gjøres.

Mennesker er sosiale vesener fra naturens side og gjennom samspill lærer barnet først og fremst om felleskap. Ifølge Goswami (2008) er det å bli inkludert i fellesskapet en medfødt egenskap som driver barnet til kommunikasjon, lek og samspill med voksne og andre barn.

### **2.4.2 Sosial kompetanse**

Ogden (2001) definerer sosial kompetanse som:

*”Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, oppnå sosial aksept og for vennskap”.*

Ogden (2001) viser til Gresham og Elliott (1990) som skiller mellom fem ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati;

#### **2.4.2.1 Samarbeid**

Samarbeidsferdighetene dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder (Gresham og Elliot, 1990). Samarbeidsferdighetene dreier seg om både samarbeid med jevnaldrende og voksne. Samarbeid med voksne handler om barnets ferdigheter i å følge beskjeder eller regler hjemme eller i barnehagen/skolen. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når barn har et konfliktfylt samspill med voksne (Ogden, 2001).

Greve (2009) viser til utviklingspsykologen Judy Dunn som har registrert at barn mellom 18 og 30 måneder begynner å bli flinkere til å planlegge og samarbeide med andre, i tillegg til at de i større grad blir i stand til å kontrollere sine frustrasjoner og sitt sinne. Ifølge Dunn er begge deler viktig for å kunne utvikle vennsksapsrelasjoner

#### **2.4.2.2 Selvkontroll**

Selvkontrollferdighetene handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll (Gresham og Elliot, 1990). Selvkontroll forutsetter at barnet klarer å regulere emosjoner i situasjoner hvor de blir utsatt for fristelser, frustrasjoner og nederlag. Selvkontroll regulerer forholdet mellom følelser og atferd, og kan også omtales som impuls kontroll (Ogden, 2001).

Følelsesregulering er ikke bare et spørsmål om å holde igjen negative følelser, men innebærer også å kunne gi uttrykk for glede og sinne på situasjonstilpassede måter (Ogden, 2001). Greve (2009) trekker frem glede og humor som en viktig dimensjon ved vennskap.

#### 2.4.2.3 Selvhevdelse

Selvhevdelsesferdigheter omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress (Gresham og Elliot, 1990). Ferdigheter innenfor selvhevdelse omfatter å ta sosial kontakt og initiativ blant annet gjennom å invitere andre eller å delta uoppfordret i gruppeaktiviteter (Ogden, 2001). Ifølge Lamer (2010) er store deler av dagen i barnehagen satt av til lek og uformelt samvær, dermed utgjør lekeferdigheter og selvhevdelse en vesentlig del av den sosiale kompetansen som barna trenger for å mestre og delta i det sosiale miljøet i barnehagen. Selvhevdelse og lek som delområder av sosial kompetanse har vist seg å bidra til å forebygge sosial isolasjon, ensomhet og tilbaketrekking (IBID).

#### 2.4.2.4 Empati

Videre er empati å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham og Elliot, 1990). Empati har en kognitiv komponent som handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Ifølge Lamer (2010) er empati og rolletaking innlevelse i andres følelser, tanker, informasjonsbehov og forståelse for andres perspektiver og roller. Rolletaking utvikler seg svært tidlig fra en enkel (8-9 måneders alder) til en stadig mer komplisert evne dersom barna stimuleres til å ta andres rolle i sitt daglige samspill.

#### 2.4.2.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham og Elliot, 1990). En forutsetning for ansvarlighet er tillit, og forutsetter at barna får anledning til å vise ansvarlig atferd gjennom å få organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter (Ogden, 2001).

### **2.4.3 "Theory of mind"/Mentalisering**

Bishop (1997) definerer "Theory of mind" som evnen til å lese en annens tanker eller sette seg inn i den andres perspektiv. Et fullt utviklet "Theory of mind" krever at barnet har en kognitiv kapasitet til å bygge opp komplekse mentale representasjoner av andre menneskers holdninger (metarepresentasjoner). I tillegg kreves det at en får tilstrekkelig erfaring med sosial kontekst og atferd, for å lære hvordan andre mennesker reagerer i ulike situasjoner. Det gjør at en har evnen til å forstå andres mentale representasjoner, selv om disse er forskjellige fra ens egen (Bishop, 2014).

Det råder uenighet for når "Theory of mind" utvikles. I mange år aksepterte en Piaget sin påstand om at yngre barn stort sett er "egosentriske" og at de ikke er oppmerksomme på at andre har et ulikt mentalt perspektiv enn de selv. Bishop, (2014) viser til Wimmer and Perner, (1983) som har testet ut denne forståelsen og undersøkte barns evne til å vurdere andre personers falske tro (false belief). De fant at barn som var yngre enn tre og et halvt år ikke mestrer denne type oppgaven, mens etter fire års alder, kan de fleste barn utføre denne oppgaven. Evne til "false belief" blir sett på som klare bevis på "Theory of mind", det vil si evnen til å forstå andres mentale representasjoner, selv om disse er forskjellig fra ens egen (Ibid). Med denne "aldersgrensen" vil det med andre ord være flere barn i barnehagen som ikke har mulighet til å lese andres tanker eller sette seg inn i en annens sted. I forbindelse med denne masteroppgaven vil jeg se på forskning som er utarbeidet om "Theory of mind" hos språksterke yngre barn, for å se hva som gjelder hos dem.

I følge Bishop 2014 er det tre faktorer som bidrar til å utvikle Theory of mind. Det er at en møter en kompleksitet av mentale representasjoner, har en mestring av ikke-språklig kommunikasjon og sosial læring som spiller en sentral rolle i utvikling av "Theory of mind".

Ifølge Kvello (2010) defineres begrepet mentalisering av en rekke fagpersoner synonymt med begrepet "Theory of mind". Han henviser til definisjoner av TOM som bevisstheten om at en annen person ikke tenker, erfarer og føler likt med en selv. Konsekvensen er at personer derfor må kommunisere for å bli forstått. Kvello definerer mentalisering som bredere enn det som tradisjonelt er lagt til TOM til å handle om *et fokus på eget og andres sinn* (Kvello, 2010:21). Mentalisering handler om å ha et meta-blikk (utenfra-blikk) på seg selv og handler ikke om å registrere andres atferd eller handlinger, men om forståelse av seg selv og andre. På denne måten mener Kvello (2010) at mentalisering blir en forutsetning for selvvinnsikt og det å ha en klar identitet, og en forutsetning for å skape et smidig samspill med andre fordi en forstår andre mennesker. Mentalisering forutsetter god IQ fordi mentalisering er abstrakt tenking og blir først tydelig fra fire-årsalderen. Allerede i andre leveår vises evne til innlevelse i andre, mens mer stabile variasjoner i evne til empati vises sterkere fra tre- til fireårsalderen, når mentalisering begynner å utvikles (Kvello, 2010)

Språket er verktøy nummer én for å mentalisere, fordi det forutsetter at vi kan begrepssette fenomener for å bearbeide og analysere dem. Språk er et symbol og ligger derfor til abstrakt tenking. Kvello (2010) viser til forskere (Milligan, Astington og Dack 2007, Peterson 2004)

som hevder at barn som har et godt språk, ofte har god mentalisering. Kvello (2010) viser videre til forskning av Dunlosky og Graesser, (2009) som peker på at forståelse av intellektuelle stadier og prosesser som metakognitiv kunnskap eller «Theory of mind» er noen av de viktigste faktorene for barns intellektuelle utvikling.

#### 2.4.4 Lek

Leken har en verdimesig dimensjon der leken er viktig i seg selv, samtidig som den har en lærings- og utviklingsmessig dimensjon (Ruud, 2012). Leken kan utføres alene eller sammen med andre og spiller en viktig rolle i læring og utvikling. Lek og samspill med andre stiller store krav til kognitiv, språklig og motorisk utvikling. Den språklige utviklingen er viktigst, siden språket er et verktøy for samvær og samspill (Martinsen og Nærland, 2009). Vi vet i dag at leken kan stimulere barnets kompetanse på flere områder: Planlegging, samarbeid, konfliktløsning, språk og symbolisering/intellektet, fantasi og kreativitet og motoriske ferdigheter (Ruud, 2012). Å kunne få ta del i leken er grunnlaget for at barn skal trives og utvikle seg. Lek trener barnas sosiale ferdigheter – og gir dem mestringsfølelse og selvtillit.

Barns interesse for å samhandle med andre barn i lek starter svært tidlig (Ruud, 2010). Flere forskere hevder at barns interesse for hverandre og tidlige vennskap kan observeres allerede fra barna er ett år (Greve, 2009; Vedeler, 2007; Ruud, 2010).

Først mest som *parallellek*. Barna kan da sitte ved siden av hverandre og leke med like ting. I to-tre årsalderen vil barna samhandle med hverandre der de imiterer hverandres handlinger og veksler på å ta initiativ overfor hverandre. Når barna er tre til seks år, dreier leken seg etter hvert mer om samhandling om et felles tema der barna fordeler roller seg imellom. Barna blir stadig flinkere til å utvikle leken i samspill med andre fram mot seks-årsalderen (Ruud, 2010).

Man kan dele barns lek opp i ulike typer lek, i ulike aldersperioder. Disse vil lett gå over i hverandre, men vil i hovedsak være preget av det som karakteriserer et bestemt stadium.

##### 2.4.4.1 Late-som-lek

Allerede ved ett-årsalder viser barn tegn til ”late-som” lek, som vil si lek hvor barn later som en ting er noe annet enn det det er. (Vedeler, 1987; Martinsen og Nærland, 2009). Den tidlige late-som leken knyttes til handling, mens den senere går over til å bli mer av språklig karakter (Færeveaag, 2011). Jo bedre barn behersker språket, jo mer avansert blir late-som leken. Ifølge Vedeler (1987), skjer det i tre-årsalderen et skifte fra individuell til sosial late-som lek. Fra

denne alderen dreier leken seg etter hvert mer og mer om samhandling om et felles tema og barna fordeler roller seg imellom (Ruud, 2010). For å delta og fungere godt i en avansert felles symbol-og fantasilek må barna ha rimelig gode språkferdigheter, evne til å ta andres perspektiv og kunne kontrollere sine egne følelser og atferd (Martinsen og Nærland, 2009).

Ifølge Vedeler (2007) er rollelek, regeltek og konstruksjonslek typisk lek for eldre førskolebarn og skolebarn.

#### 2.4.4.2 Rollelek

Rollelek blir definert av Vedeler (2007) som at barnet tar en rolle hvor det later som om det er en annen. Rollelek kan være alenelek eller sosial lek hvor barna forholder seg til hverandre i samsvar med roller og tema. Fra tre-årsalderen blir barnet i økende grad i stand til sosial rollelek (Ibid). For å få til god rollelek trenger barna til dels felles erfaringer og temakunnskaper om det de leker.

Gjennom rolleleken får barnet erfaringer med situasjoner og gjenstander det allerede har møtt, noe som gir barnet en unik sjanse til å sette seg inn i andres tenke- og væremåte. I rolleleken må barnet velge tema, fordele roller og bestemme hva leken skal inneholde, med dette får begrepene større meningsinnhold, og både gode og mindre gode erfaringer kan bearbejdes (Horn, 2011). Fra fire- og fem-årsalderen dreier leken seg mer og mer om samhandling om et felles tema der barna fordeler roller seg imellom (Ruud, 2010).

En stor del av den sosiale rolleleken består av språklige ytringer mellom barna og krever dermed at barnet mestrer språket bra. Ifølge Vedeler (1987) er det to typer ytringer som dominerer, ytringer *om* rollen og ytringer *i* rollen. Ytringer *i* rollen er hva de ulike rollefigurene sier i leken. Ytringer *om* rollen i form av regibemerkninger eller informasjon om kontekst for leken. Bateson betegner ytringer om rollen som metakommunikasjon (Ruud, 2010). For å kunne bidra i den sosiale fantasileken må barna beherske disse to nivåene i leken. De språklige ytringen overtar mer og mer for handlingene ettersom barna blir eldre, og setter dermed høyere krav til barnas språkmestring. Samtidig blir barnets evne til å danne indre forestillinger som ikke er knyttet til den konkrete virkeligheten her og nå viktigere. Dette handler om evnen til å forstå at andre barn kan ha andre synspunkter enn det de selv har, og evnen til å ta en annens perspektiv (Ruud, 2010).

I sosial fantasilek, må barnet kunne forholde seg til andre, planlegge, samarbeide og utvikle ideer sammen. Deltakelse i sosial fantasilek vil være viktig både i skolen og senere i arbeidslivet (Ruud, 2012)

#### 2.4.4.3 Regellek

Regellek er lek med faste regler og det forventes at deltagerne følger reglene (Vedeler, 2007). Er det behov for å forandre på reglene må alle deltagerne være enige om det. Barna lærer ikke bare å følge regler i regellek, de lærer også for eksempel tallbegrep og telling. De får dessuten utviklet sin romforståelse og sine konstruksjonsmessige og kreative ferdigheter, samt ulike begreper som størrelse, form, mål, farge, form etc.

Regelleker er en mer avansert form for samlek og utvikles i fire-femårsalderen (Vedeler, 1987). Spillereglene dannes på bakgrunn av samarbeid med voksne eller barna seg imellom, noe som stiller krav til at barna behersker både språklige koder og sosiale spilleregler i lek og omgang med andre.

#### 2.4.4.4 Konstruksjonslek

Vedeler (2007) definerer konstruksjonslek som manipulering av miljø og objekt eller materialer for å skape noe en på forhånd har en forestilling om.

Hoven (1998) hevder konstruksjonsleken er en utvikling og utvidelse av den sensomotoriske aktiviteten og opptrer når barnet har oppnådd en viss evne til representasjon, som vil si barnets evne til å holde fast ved forestillinger om objekter, handlinger, hendelser, m.m.

Ferdigheten viser seg først og fremst i barnets verbale språk, og er nært beslektet med barnets evne til pretensjon (på liksom/fantasi, m.m.). ”På liksom”-utsagnene er viktige, ikke bare for å sette leken i scene, men også for å gjøre handlingene forståelige for de andre barna i gruppen. I denne leken er det materialet som er i fokus. Barna bruker ofte språket mindre, det er mer privat tale, egosentrisk tale og kontekstbundet språk enn i rollelek (Vedeler, 2007). Språket kan likevel ha en viktig funksjon, som redskap for å styre handlingen og planlegge virksomheten.

I denne leken kreves det både planlegging og evne til å bygge. Bygge- og konstruksjonslek støtter barnets behov for å skape og modellere og utvikler finmotorikk og fargelære, samtidig som konsentrasjonsnivået øker.



### 2.4.5 Vennskap og Trivsel

Forskning på barns trivsel i barnehagen er relativt ny. Det har vært lite empirisk forskning på dette området. Målet må være at alle barn skal trives i barnehagen. Det at barn trives godt i barnehagen er vel kanskje det beste og mest ønskelige mål på god barnehagekvalitet.

”Trivsel er den viktigste indikatoren på at barnet har god utvikling og gode hverdager i barnehagen”(Løge m.fl. 2006, s. 26).

Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen, og i samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen slår fast at vennskap er grunnlaget for både barns trivsel og meningsskaping. Å få utforske og leke sammen med andre barn, blir derfor sentralt for barns mulighet til å utvikle og ivareta vennsksapsrelasjoner og derav deres opplevelse av trivsel og medvirkning i barnehagen (Greve, 2009).

Greve (2009) viser til Howes som mener at vennskap blant annet er kjennetegnet ved at to barn gjensidig viser preferanse for hverandre. Howes kategoriserer barns sosiale utvikling og utvikling av vennskap i universelle stadier: I spedbarnsalderen viser barna sosial interesse overfor jevnaldrende og stadier er gjerne preget av felles fokus og utveksling av gjenstander. Tidligsmåbarnsalder er karakterisert av komplementær (utfyllende) og gjensidig samhandling. Tre-årsalderen blir beskrevet som moden småbarnsalder hvor relasjonene mellom jevnaldrende i større og større grad er basert på verbale meningsutvekslinger. Førskolealderen er karakterisert av sosial organisering av jevnaldergruppen.

Generelt er det en tendens til at barn som likner på hverandre, har en tendens til å søke hverandre og en tendens til å mislike barn som er forskjellige fra dem selv (Martinsen og Nærland, 2009). Når barna markerer ulikhet hos noen, markerer de samtidig nærhet og tilhørighet med andre.

Barn som ikke får til å etablere vennskap kan indikere at barnet har karakteristika som de andre barna reagerer negativt på (Kvelling, 2010). Disse karakteristika viser seg å være dynamikken i de psykiske vanskene som utvikles, for eksempel aggressivitet, liten interesse for å inngå i samspill med andre etc. Videre kan disse karakteristika forsterkes på grunn av både biologiske og genetiske forhold eller samspillserfaringer.

Resultater fra Ruud (2010) sin forskningsstudie viser til at en ikke kunne forstå ekskludering fra leken bare som en spesiell vanske, trekk eller egenskap hos det avviste og ignorerte barnet. Det var i like sterk grad et samspill mellom barnet og miljøet, der de andre barna og de

voksne på avdelingen kunne både bidra til at barnet viste en bestemt atferd, og de kunne også være med på å opprettholde og forsterke barnets måte å samhandle med de andre på. Ifølge Ruud samsvarer ikke alltid barn som blir avvist og ignorert med de typiske kategoriene eller stereotypiene man operer med når det gjelder hvilke av barna som blir avvist og ignorert. Det er bare ca. halvparten av barna som blir avvist og ignorert av sine jevnaldrende, som er aggressive, forstyrrende eller avvikende i sin sosiale samhandling (Ruud 2010).

Greve (2009) har skrevet en doktoravhandling om førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek. Hennes mål med studien var å bidra til å sette fokus på barn i 4-5 -årsalderen som ble avvist og ignorert i lek. En nyttig erfaring fra studien var at det ofte ikke skulle så mye til for å bryte en ond sirkel, og viktigheten av tidlig intervensjon. Funn viser at en viktig faktor er kvalifisert personale som har kunnskap både om hvordan de skal oppdage, kartlegge og intervenere for å forebygge at barn blir avvist og ignorert i leken.

Ifølge Greve starter barnas interesse for å samhandle med andre barn i lek svært tidlig. I hennes studie fra 2007 viser funn at to-tre-åringer danner vennskap med andre jevnaldrende (Greve, 2009).

Norges forskningsråd fremhever at det blant annet savnes kunnskap om hva som skjer mellom barn i jevnaldringsgruppen, særlig barn under tre år. Siden barn under tre år ikke har så godt utviklet verbalspråk, har disse barna ikke kommet inn under forskning som er basert på intervju av barna (Greve, 2009).

## **2.5 Sammenheng mellom språk og sosial fungering**

Formålet med denne oppgaven er å se på sammenhengen mellom språk og sosial fungering. Resultater fra forskning som har studert det samme forholdet, er for det meste gjort på eldre barn og barn som alt har påvist vansker.

Det er gjort noe forskning på språksvake barn, men lite når det gjelder de språksterke. Det kan være at den forskningen som foreligger ikke kan overføres direkte til mine funn, men den kan likevel være viktig for forståelse av sammenhengen mellom språk, sosial kompetanse og atferd.

### 2.5.1 Tidligere forskning

Tidligere forskning som har studert forhold mellom språkvansker og atferdsvansker hos små barn (omtrent tre år), viser en tendens til at sammenhengen mellom språkvansker og atferds- og sosio-emosjonelle vansker er relativt moderat (Rescorla m.fl., 2007; Stangeland, 2009). Hos Hebnes, (2010) vises en noe sterkere sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker.

I et pilotprosjekt så Løge og Thorsen (2000) på grad av språkmestring, språklig bevissthet, ikke-verbal mestring og sosial mestring hos barn fra tre til fem år. Resultater viser at barns språkmestring kan ha betydning for deres sosiale kompetanse. Funnene tyder på at barn som scorer høyt når det gjelder språkmestring også scorer høyt på sosial kompetanse. Funnene er i tråd med annen forskning på området.

Longoria, Page, Hubbs-Tait og Kennison (2009) har sett på forholdet mellom språkmestring og sosial kompetanse hos barnehagebarn mellom 4 og 5 år (4.81 år). Resultatet fra studien viste at det var en signifikant positiv sammenheng mellom barns språklige kompetanse og lærernes vurderinger av sosial kompetanse. Både reseptive og ekspressive aspekter ved språket hadde en positiv sammenheng med sosial kompetanse. Resultatene antydte at det å være i stand til å forstå hva som blir kommunisert til dem er like viktig i barnas nivå av sosial kompetanse som det å kunne uttrykke seg muntlig. Forskerne viser til tidligere funn (Gertner, Rice, & Hadley, 1994; Hubbs-Teit et al, 2002) som støtter en sammenheng mellom språkmestring og sosial kompetanse.

I de senere årene har det begynt å komme resultater fra studier som er rettet mot barn i førskolealderen. I sin undersøkelse fant Rescorla, m.fl. (2007) en signifikant sammenheng mellom forsinkelser i språk og tilbaketrukket atferd hos barn under tre år. De fant en moderat sammenheng som for andre studier for denne aldersgruppen. Resultatene fra deres studie kunne bekrefte deres hypotese om at små barn med språkforsinkelser vil delta mindre i lek og være mindre attraktive lekekamerater enn sine jevnaldrende. Siden det fortsatt er mye som gjenstår for å forstå forholdet mellom språk og sosial fungering hos små barn, avslutter de studien med å si at det er viktig med mer forskning på området.

I senere års forskning har det vært økt fokus på at barn med språkvansker utgjør en risikogruppe for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. (Fujiki & Brinton, 1994; Løge, 2011; Størksen m.fl., 2013).

Utviklingen av språklig og sosial kompetanse er nært relatert til hverandre ifølge forskning. Språklige erfaringer påvirker det sosiale miljøet og sosiale erfaringer påvirker språket på en dynamisk måte. Den forskningen som er presentert vedrørende de minste barna peker på at barn med språkvansker synes å streve i samspill med andre, men er tendensen den motsatte for språksterke barn? Er det slik at språksterke barn også synes å ha god sosial fungering?

#### 2.5.1.1 Kormobiditet mellom språksterke barn og sosial fungering

Aukrust (2005) belyser sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og livslang læring. I stortingsmelding nr. 16. står det at forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Leseutviklingen påvirker motivasjonen, som igjen påvirker faglig læring. ”Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette viser til hvor viktig det er at barna har en språkutvikling og sosial utvikling som er aldersadekvat for at de skal kunne komme inn i en positiv utviklingsspiral som fremmer læring.

Longoria, m.fl., (2009) viser til Hazen and Black (1989) som fant at barn som er i stand til å begynne, opprettholde og gjenoppta samtaler i ulike situasjoner viser seg å være mer sosialt dyktig og akseptert blant sine jevnaldrende. Samtidig er barn som har vansker med språkforståelse, pragmatikk, vokabular og ekspressivt språk mindre sosialt akseptert. Ifølge Rice m.fl. (1991) er barn med aldersadekvat språklig mestring foretrukne lekekamerater. Dette viser at barn med god språklig mestring har en fordel i sosial fungering, da særlig knyttet mot vennskap og bli inkludert i lek.

Tidligere studier har funnet en sammenheng mellom sosial kompetanse og ekspressivt og reseptivt språk. Longoria, m.fl. (2009) viser til Gertner, Rice, and Hadley (1994) som fant at vanskeligheter med ekspressivt språk er negativt akseptert blant jevnaldrende, spesielt i lekesituasjoner hvor barn må være verbalt kompetente. De har også funnet at vansker med reseptivt språk var en av de største indikatorer for barn som ikke var sosialt akseptert. Resultatene viste at barn med bedre reseptive språkferdigheter ble mer sosialt akseptert av sine jevnaldrende enn barn som ikke hadde disse ferdighetene.

### 3.0 METODE

I denne delen vil det bli gjort rede for studiens design og metode og de ulike instrumentene som er benyttet for innsamling av data. Deretter blir det presentert hvilke analyser som er brukt for å svare på problemstillingen i denne oppgaven. I siste del vil resultatenes validitet og reliabilitet bli drøftet, samt etiske problemstillinger som er relevante for dette prosjektet.

#### 3.1 Design

Forskningsdesign defineres som *”alt som knytter seg til en undersøkelse”* (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:73). Design vil si hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres for at forskningsspørsmålet eller problemstillingen skal kunne besvares (IBID). Metode betyr *”å følge en bestemt vei mot et mål”*, og handler om hvordan vi skal gå frem for å kunne besvare problemstillingen best mulig (Johannessen, m.fl., 2010:s 29). Ofte brukes begrepet ”metode” om fremgangsmåte. Forskningsmetodene som vanligvis benyttes er kvalitativ og kvantitativ metode. Den største forskjellen på disse metodene skiller seg særlig ved at kvalitativ forskning handler om karakteren eller egenskapene hos noe og har som formål å klargjøre et ”fenomens” karakter eller egenskaper. Mens kvantitativ forskning handler om mengden av denne karakteren eller disse egenskapene, og formålet er å fastslå mengden av det samme (Widerberg, 2011). Kvalitative studier er kjennetegnet av å gå mer i dybden og forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall informanter og det anvendes tekst, mens kvantitative metoder anvender tall (Ibid). Når det studeres kvantitativt på mennesker, kan man få et overblikk og se tendenser blant informantene gjennom statistiske analyser. Fortolkning innebærer å se hva tallene forteller, og slik sette det inn i en større sammenheng (Johannessen m.fl., 2010).

I kvalitative undersøkelser er fordelene at man har muligheten til å være åpen for ny informasjon og justere valg underveis. Det er ikke muligheter til å justere spørsmål og svar i etterkant av kvantitative undersøkelser. I kvalitativ metode kan ulempen være at forskerens personlige valg kan prege det som studeres i så stor grad at resultatene blir for subjektive.

I denne oppgaven har jeg valgt en kvantitativ forskningsstrategi siden jeg skal studere sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering ved å benytte statistiske analyser. Statistiske analyser vil kunne gi svar på spørsmål om grad av forekomst og sammenligning av ulike grupper.

Data som benyttes i denne oppgaven er hentet inn ved hjelp av observasjon, som er en kvalitativ forskningsstrategi. Gjennom observasjon vurderer personalet barnas språk og sosiale ferdigheter. Observasjonene av barna er innhentet over tid i deres daglige miljø, og tar utgangspunkt i personalets kjennskap til barnet (Bagnato, 2007).

Spørsmålene i skjemaene er forankret i teori og en har tallfestet observasjonene med tallkodene 0, 1 og 2. Hvert tall forteller om barnets mestring innenfor de enkelte områdene; ingen mestring, delvis mestring og full mestring. Observasjonsspørsmålene bygger på teori, og en vil kunne observere mestring innenfor språk og sosiale ferdigheter som gir relevant kunnskap for problemstillingen til denne masteroppgaven.

### **3.2 Populasjon og utvalg**

*Populasjon betyr befolkning* og er samlingen av alle enhetene en problemstilling gjelder for (Johannessen m.fl. 2010:240). Et utvalg vil si at man beskriver en andel av en større populasjon. Ideelt sett må utvalget være et representativt utvalg, der det er samvariasjon mellom utvalget og populasjonen (Ibid). Datamaterialet jeg har fått brukt i denne masteroppgaven fremkommer i tilknytning til Stavangerprosjektet "Det lærende barnet". Barna var 2,9 år da datainnsamlingen ble foretatt.

Målet med prosjektet er å *"bidra til økt kunnskap om barns utvikling fra 2 ½ år til 10 år innenfor og mellom områdene språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse i førskolealder, og lesing, skriving og regning i skolealder"* (<http://lesesenteret.uis.no>).

Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune og ledes av en tverrfaglig plangruppe som til sammen har høy kompetanse innenfor alle utviklingsområdene, med Elin Reikerås som prosjektleder. Disse har også stått for organiseringen av innsamling og innlegging av data i statistikkprogrammet SPSS. Prosjektet startet i 2007 og beregnes å avsluttes i 2017.

Metoden som brukes i innsamling av data vektlegger at barnas kompetanse observeres i naturlige situasjoner av personalet i barnehagen (Bagnato, 2007). I regi av plangruppen ble personalet kurset både i forhold til innsamling av data og i forhold til barnets utvikling i språk, matematikk, motorikk og sosiale ferdigheter. Nesten 1300 var påmeldt til prosjektet, og utvalget består av ca. 1095 barnehagebarn fra Stavanger, hvor alder på barna er 2,9 år ved utfylling av observasjonsskjemaene. Alle kommunale barnehager i Stavanger deltar i prosjektet, samt de private barnehagene som har meldt seg på.

### **3.3 Datakilde**

I Stavangerprosjektet er det brukt fire ulike observasjonsmaterielle for innsamling av data. Data fra to av disse observasjonsskjemaene ligger til grunn for denne masteroppgaven, henholdsvis ”TRAS (Espenakk m.fl., 2003) og ALLE MED (Løge, m.fl., 2006).

#### **3.3.1 Missing**

Det er ulike årsaker til at det er missing i et datamateriale. Det kan skyldes at respondentene ikke vil delta, har ved en feil hoppet over et spørsmål, sykdom og lignende. Det kan føre til utfordringer i analysene når det er manglende data i datasettet (Johannessen m.fl., 2010). Det var totalt 39 barn med i den språksterke gruppen. På grunn av noe mangelfull utfylling på observasjonsspørsmålene i ALLE MED, er det 1 av 39 barn som mangler i analyse av sosial fungering. Når jeg analyserer enkeltitems fra fire til seks år er det ingen missing.

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

Observasjonsmaterielle TRAS og ALLE MED har som hensikt å observere barns språklige og sosiale utvikling, for å avdekke vansker, men også for å belyse mestring hos barn i barnehagealder.

Områdene fra lekutvikling og trivsel fra ALLE MED, vil danne grunnlaget for variablene jeg velger for å reflektere sosial utvikling. Fra TRAS velger jeg områdene språkforståelse, språklig bevissthet og setningsproduksjon for å reflektere språklig kompetanse.

### **3.5 Observasjonsmaterialet TRAS**

TRAS er en metode for å kartlegge barns språkutvikling gjennom observasjon i barnehagen (Espenakk m.fl., 2003). Verktøyet er et utviklingssamarbeid mellom fem kompetansesentre: Bredtvet kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo) samt Senter for leseforskning og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

TRAS- materialet består av en fagbok, observasjonsskjema og en lydbok. I 2009 ble det også utarbeidet en idèperm som heter Tiltak til TRAS. Det fins dessuten et noteringsark med spørsmål som gir tilleggsinformasjon ved bruk overfor barn med flere språk. Det er i denne sammenheng laget en TRAS-sirkel uten inndeling relatert til kronologisk alder.

TRAS- skjemaet er et observasjonsmaterielle som omtaler åtte ulike områder innen språk. Delområdene er språkforståelse, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, språklig

bevissthet, oppmerksomhet, samspill og kommunikasjon. Innen hvert delområde blir det observert barnets mestring på alderstrinnene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år. Det er tre kriterier innen hver aldersgruppe i de åtte delområdene.

Feltene i TRAS-sirkelen skal fylles helt ut dersom barnet har full mestring. Hvis barnet mestrer av og til, skraveres feltet. Dersom barnet ikke mestrer, skal feltet stå tomt.

Hensikten med TRAS er å få kunnskap om barnets mestringskompetanse, slik at den språklige påvirkningen tilpasses barnets nivå.

### **3.6 Valg av variabler i TRAS**

Områdene som blir brukt fra TRAS er språkforståelse, språklig bevissthet og setningsproduksjon. Data fra den innerste sirkelen (2-3 år) og midterste sirkelen (3-4 år), vil bli brukt i analysen for å få frem mestring hos språksterke 2.9-åringene. Dette betyr at de barna som ikke har mestring utover sitt alderstrinn og full mestring på 3-4 år på de utvalgte områdene, ikke vil komme med i funnene. På grunn av oppgavens avgrensning har jeg ikke valgt å ta med flere områder innenfor TRAS sirkelen.

#### **3.6.1 Variabelen språkforståelse**

Språkforståelse er en viktig forutsetning for at barna skal kunne bruke språket aktivt og er selve grunnlaget for videre språkutvikling (Horn, 2011). Språkforståelse handler om å forstå andres tale. Språkforståelse er en kompleks og sammensatt ferdighet hvor forståelse er et resultat av følelsesmessige reaksjoner som kan være både allmenne og private. Tidligere erfaringer og situasjonen ordene blir presentert i spiller derfor en stor rolle for hvordan barnet etter hvert forstår betydningen av ord og ytringer og på den måten utvider sin språkforståelse (Horn, 2011).

#### Alder 2-3 år

1. Kan barnet peke ut dagligdagse gjenstander?
2. Kan barnet følge en instruksjon som (Eks.: legg bamsen i sengen)
3. Kan barnet finne riktig gjenstand ved at verbet nevnes? (Eks.: Vis meg den vi kan tegne med)

På spørsmål 1 og 2 har barnet støtte i de visuelle objektene, men relasjonsordene lar seg ikke fysisk peke på, og representerer derfor en større utfordring i tilegnelsen. I spørsmål 3 har ikke barnet lenger den visuelle støtten. Barn som viser full mestring for den innerste sirkelen 2-3



år, viser større språklig forståelse i situasjoner hvor det kreves at barnet kan støtte seg til det språklige utsagnet, og trenger i mindre grad visuell støtte i objektet det spørres etter. Barnet har begynt å få forståelse av handlingsord (verb) og koblingen av det til objektet, men trenger støtte fra konteksten og situasjonen for å meddele seg.

#### Alder 3-4 år

1. Kan barnet sortere ting i kategorier?
2. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner ?
3. Forstår barnet minst 3-4 fargenavn?

I den midterste sirkelen 3-4 år blir det observert om barnet kan klassifisering i overordnede og underordnede begreper, som å sortere objekt i kategorier (eks. klær, møbler, leker). Barna må her forstå hvordan ulike begrep forholder seg til hverandre. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner er sentralt på spørsmål to, mens det i spørsmål tre blir observert om barnet forstår minst 3-4 fargenavn. Både forståelse av preposisjoner og forståelse av fargenavn som angir en egenskap har en sammenheng med barns forståelse av relasjonsord. Relasjonsforståelse er å forstå ordene som er bundet sammen, slik at ordene er med på å definere hverandre.

#### Alder 4-5 år

1. Forstår barnet gradbøyning av en del adjektiv?
2. Forstår barnet negasjon i innføyde setninger?
3. Kan barnet fortelle noe om hva ting er?

I den ytterste sirkelen observeres om barnet forstår gradbøyning av adjektiv, eks.: mindre, kortere, største. Her viser det om barnet har tilegnet seg motsetninger og en forståelse av gradbøyning. Forstår barnet negasjoner i innføyde setninger, er sentralt i spørsmål 2, mens det i spørsmål 3 blir observert om barnet kan forklare hva ting er. Å snakke om ord eller forklare hva bestemte ord betyr krever at barnet er i stand til å ta et *utvendig perspektiv* (tenke seg til det) til språket. Ifølge Horn (2011) har barnet da nådd et nytt språklig bevissthetsnivå, som også er en forutsetning for senere lese- og skriveutvikling.

### **3.6.2 Variabelen språklig bevissthet**

Variabelen språklig bevissthet omhandler å kunne reflektere over språket.

### Alderen 2-3 år

1. Viser barnet interesse når dere ser i bildebøker?
2. Deltar barnet aktivt i rim og regler?
3. Deltar barnet i sangleker?

Spørsmålene for alderstrinnet 2-3 år går mye på barnets interesse og aktive deltakelse i aktiviteter som stimulerer den fonologiske utviklingen. Det skilles i de tre spørsmålene mellom deltakelse (eller interesse) og aktiv deltakelse (sp.2) (Frost 2011). I spørsmål 2 observeres om barnet tar initiativ i forbindelse med leken og aktivt prøver å delta, også språklig.

### Alder 3-4 år

1. Husker barnet rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte?
2. Kan barnet være med på å lage rim?
3. Kan barnet ved bruk av bilder høre forskjell på ord som hørs nesten like ut?

Observasjonene av språklig bevissthet 3-4 år viser begynnende mestring for å ta et språklig utenfor-perspektiv. Observasjon av barns mestring i å huske rim, regler og sangleker står sentralt i første spørsmål. Spørsmål 2 observerer evne til å lage rim, mens spørsmål 3 observerer om barnet hører forskjell på ord som høres nesten like ut. Mestring av dette krever at barnet viser begynnende rimeferdighet, og oppmerksomhet mot språkets form.

### Alder 4-5 år

1. Kan barnet rime på egen hånd?
2. Kan barnet lytte ut første lyd i ord?
3. Kan barnet skrive navnet sitt?

Mestring i variablene 4-5 år innenfor språklig bevissthet, viser begynnende fonologisk bevissthet og interesse for skriftspråket. Her observeres det i første spørsmål om barnet har begynnende mestring for å kunne rime på egenhånd, mens andre spørsmål observeres om barnet har interesse for å lytte ut første lyd i ord. Her observeres om barnet leker med språket og har metaspråklig bruk av språket. Barna har utviklet en fonologisk bevissthet som gjør dem i stand til å flytte oppmerksomheten fra språkets innhold og til språkets fonologiske eller

lydmessige form. Tredje spørsmål observerer om barnet kan skrive navnet sitt. I det siste spørsmålene blir det lagt relativ stor vekt på gryende skriftspråkutvikling.

### **3.6.3 Variabelen setningsproduksjon**

Variablene som danner grunnlaget for setningsproduksjon, handler om barnets utvikling i å kunne kombinere ord til setninger med ulik lengde og vanskegrad.

#### Alder 2-3 år

1. Bruker barnet 2-3 ordsytringer?
2. Har barnet begynt å stille spørsmål?
3. Bruker barnet ytringer hvor nei eller ikke forekommer?

I spørsmål 1 viser barnet at den begynnende og grunnleggende setningsutviklingen har startet. I spørsmål 2 observeres om barnet er kommet i gang med å stille spørsmål ved bruk av tonefall. Spørsmål 3 observerer om barnet kan uttrykke seg med ord når det er noe det ikke vil, som er en viktig mestring i det språklige og sosiale samspillet (Løge, 2011).

#### Alder 3-4 år

1. Kan barnet bruke setninger på inntil fire ord i riktig rekkefølge?
2. Bruker barnet setninger med preposisjoner?
3. Kan barnet binde sammen setninger med for eksempel *og, men*?

Observasjon av barns mestring i å bruke setninger på inntil fire ord i rett rekkefølge er første spørsmål for 3-4 år. Mestring av dette krever at barnet er begynt å ta i bruk funksjonsordene i ordkombinasjonene og at ordene kommer i rett rekkefølge i setningen. I spørsmål 2 observeres om barnet har begynt å bruke preposisjoner i setningene det bruker, mens i spørsmål 3 observeres om barnet kan binde sammen setninger med for eksempel *og, men*. Her viser barnet om det mestrer å lage sammenheng (kohesjon) mellom setninger (Hagtvet, 2012). En slik begynnende mestring i kombinasjon av setninger er også en begynnende utvikling av fortellerkompetanse hos barnet (Løge, 2011).

#### Alder 4-5 år

1. Stiller barnet *hvordan-* og *hvorfor-* spørsmål?
2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som *har* hendt, *skal* hende?

### 3. Bruker barnet *fordi*- setninger?

For alderen 4-5 år blir det observert om barnet stiller hvordan- og hvorfor-spørsmål. Dette krever at barnet bruker setningsuttrykk som gjør det i stand til å få vite mer om hvordan ting henger sammen og hvorfor ting eller handlinger er som de er. Spørsmål 2 observerer om barnet kan bruke setninger som viser til noe som har hendt eller skal hende. Barnet må beherske å gå ut over her og nå og bruke et mer variert og avansert språk. Barna må ha god nok innholdsforståelse av ord og ytringer til å skjønne meningen helt uten holdepunkter i situasjonen. Spørsmål 3 avdekker om barnet bruker *fordi*-setninger. Dette krever at barnet klarer å gi uttrykk for sin forståelse av hvordan ting henger sammen. Både det å kunne skape sammenheng i en fortellende tekst, og det å kunne bruke språket relativt uavhengig av den konkrete konteksten eller situasjonen det inngår i. Barna benytter setninger for å uttrykke egne tanker, følelser og ønsker.

#### **3.7 Observasjonsmaterialet ALLE MED**

Observasjonsmaterialet ALLE MED er blitt til gjennom et samarbeid mellom Egersund kommune og Senter for atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. Materialet er utgitt i 2006 og består av et skjema for registrering av observasjoner og et veiledningshefte (Løge, m.fl. 2006). Skjemaet er utformet som en sirkel og inndelt i seks ulike utviklingsområder: språk, sansing/motorikk, hverdagsaktiviteter, trivsel, lek og sosio-emosjonell utvikling. Skjemaet er delt inn i fem alderstrinn (1-2, 2-3, 3-4, 4-5 og 5-6 år), med tre spørsmål på hvert trinn. I ALLE MED er det to aldersområder som blir observert i tillegg sammenlignet med observasjonsskjemaet TRAS. Det er alderstrinnet 1-2 år og 5-6 år. På lik linje med TRAS, gis det poengsummer fra 0-2 poeng som reflekterer ikke mestring, delvis mestring og mestring.

Formålet med observasjonsskjemaet er å være et hjelpemiddel for barnehagen til å gi informasjon om barns utvikling, for å avdekke vansker, men også for å synliggjøre mestring og fremgang.

Områdene som benyttes i analysene er lek og trivsel. Jeg har valgt å definere disse områdene som lekeferdigheter og trivsel. På grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt bort de andre områdene.

### **3.8 Valg av variabler i ALLE MED**

Alderstrinnet 1-2 år er ikke observert i TRAS, og vil derfor ikke medregnes for lek og trivsel i ALLE MED. På bakgrunn av at barna i utvalget er språksterke, er alle observasjonsspørsmålene fra to til seks år ønsket med i analysen, for å få tilgangen til spredningen i analysen.

De to utviklingsområdene trivsel og lek i ALLE MED-skjema ble valgt fordi disse to ferdighetene er avgjørende for hvordan barna fungerer sosialt og sier dermed noe om barnas sosiale kompetanse.

#### **3.8.1 Variabelen lekeferdighet**

Området lekeutvikling i ALLE MED ser på hvordan barnets lek utvikler seg, fra begynnende late-som lek, til rollelek og regellek. For alderstrinnet to-tre år fanger observasjonsspørsmålene opp om barnet leker parallell-lek og prøver ut leketøy. I tillegg observeres om barnet har late-som lek, som er et tegn på om barnet utvikler symbolsk tenking, og at språkforståelse og sosiale ferdigheter utvikler seg som de skal.

I tre- fire-årsalderen blir samvær og vennskap med andre stadig viktigere (Løge m.fl., 2006). Det registreres også om barnet har språklige ferdigheter, hukommelse og forståelse nok til å bli værende i en lekesituasjon over tid.

For alderstrinnet fire - fem år observeres om barnet deltar i konstruksjonslek, er aktiv i rollelek og deltar i regellek. Rolle-leken og evnen til symbolsk tenkning har fått en større plass i barnets intellektuelle fungering. Disse tre lekeformene vil i en del tilfeller gli over i hverandre (Løge, m.fl. 2006). Observasjonsspørsmålene for alderstrinnet 5-6 år observerer mer avansert rollelek, konstruksjonslek og regellek.

#### **3.8.2 Variabelen trivsel**

Ifølge Løge m.fl. (2006) er trivsel den viktigste indikatoren på at barnet har god utvikling og gode hverdager i barnehagen. Mestring i trivsel som synes sentral mellom to og tre år, innebærer å kunne uttrykke følelser, like å være sammen med andre barn og finne trygghet i nye situasjoner.

I tre-fire-årsalderen har barn større evne til å omgås andre og forholdet til andre barn er av større betydning. Fortsatt spiller den voksne en viktig rolle for barnets trivsel (Løge m.fl. 2006). Når barna er fire- fem år får vennskap med andre barn større betydning for valg av aktiviteter, mens det tidligere var aktivitetsvalgene som var de mest styrende. Barnet er mer

bevisst på at bestemte barn er viktigere for dem enn andre og leken er mer allsidig og forpliktende. I fem- seks-årsalderen viser barna om de har funnet plassen sin i barnegruppen, ved at de tør å protestere og hevde egne synspunkt og om de viser trygghet i daglige utfordringer.

### **3.9 Analyseprosessen**

I dette kapitlet vil de statistiske analysene benyttet i oppgaven bli kortfattet redegjort for og hvorfor disse er valgt. Det vil avklares hvilke begreper som er knyttet til de ulike analysene.

I analyseprosessen blir dataene oppsummert ved hjelp av deskriptiv statistikk gjennom bruk av statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science) versjon 21. Mestring innen de enkelte områdene innenfor TRAS og ALLE MED var rangert i tallkoder fra 0-2, hvor ingen mestring er 0, delvis mestring er 1 og full mestring er 2. Alle informantene i utvalget er anonymisert, og prosjektet ”det lærende barnet” har fått godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste). Det var derfor ikke nødvendig med godkjenning for gjennomføring av denne masteroppgaven. Videre presenteres refleksjoner rundt begrepene validitet og reliabilitet når det gjelder mitt prosjekt, for at leseren skal være i stand til å vurdere prosjektets verdi.

Resultatene av data fra de valgte områdene i TRAS og ALLE MED blir tydeliggjort ved hjelp av beskrivende statistikk og t-tester.

#### **3.9.1 Deskriptiv statistikk**

For å gjøre tallmengdene håndterbare i kvantitative dataanalyser må dataene forenkles. Univariat analyse er den enkleste formen for statistisk analyse og viser hvordan enhetene fordeler seg på verdiene av én variabel (Johannessen m.fl., 2010), altså hvordan respondentenes svar fordeler seg. Deskriptiv statistikk beskriver enkeltvariablers egenskaper og gir en oversikt over hvordan enhetene fordeler seg på de ulike delene i datamaterialet. Tallene kan presenteres i frekvenstabeller (prosentfordelinger) og figurer. En kan se på statistiske mål for sentraltendens gjennom modus, median og/eller gjennomsnitt. En vil finne opplysninger om spredningen av tallene gjennom variasjonsbredde (min- og max-verdier), standardavvik (std.deviation), varians (variance), range (område for verdiene), og summen av alle skårene til den aktuelle variabelen (sum). Skewness og Kurtosis gir data om fordelingsformen til variabelen om den for eksempel er symmetrisk eller skjevfordelt. En

skewness som ligger innen intervallet pluss/minus én vil kunne betraktes som normalfordelt. Kurtosis sier noe om fordelings "høyde" (Johannessen m.fl., 2010).

De tabellene som blir brukt er visuelle hjelpemidler i analysen, som enkelt og effektivt beskriver og skaper forståelse for ulike variabler.

Gjennomsnittet er det statistiske målet som er mest brukt for å betegne det typiske for en fordeling (Johannessen m.fl., 2010). Standardavviket sier noe om hvor mye variasjon det er i forhold til gjennomsnittet og gjør det mulig å beregne variasjonen rundt gjennomsnittet mer nøyaktig.

Data fra språklig mestring og sosial mestring er variabler på ordinalnivå og vil bli framstilt ved hjelp av deskriptiv tabell. Det vil også data fra språkforståelse, språkligbevissthet, setningsproduksjon, lekeferdigheter og trivsel. Det er tre variabelverdier på hver enhet med poengsum 0 (ingen mestring), 1 (delvis mestring) og 2 (full mestring).

En frekvensfordeling forteller hva som er typisk for en fordeling (sentraltendens), spredningen på utvalget og formen på fordeling, om den er symmetrisk eller skjevfordelt. (Johannessen m.fl., 2010).

For å sammenligne gjennomsnittet mellom de språksterke og de andre, ble det utført t-test.

### **3.9.2 Sammenligning av gjennomsnitt**

Bivariat analyse undersøker sammenhenger mellom flere variabler. Fordelingen kan presenteres i form av krysstabeller, sammenligning av gjennomsnitt og korrelasjonsanalyse. T-test er testing av differanser mellom gjennomsnitt (Johannessen m.fl., 2010). T-test tester om forskjellen mellom to grupper er signifikant, hvor man beregner om forskjeller mellom gruppene er store nok til at de er verdt å merke seg, eller så små at de ikke er nevneverdige. Dette kalles også hypotesetesting. T-test for uavhengige utvalg brukes til å sammenligne gjennomsnittresultatene til to forskjellige grupper (Pallant, 2010).

En uavhengig-samples t-test brukes når du ønsker å sammenligne gjennomsnittsskår, på kontinuerlig variabler, for to ulike grupper av deltakere (IBID). For denne studien innebar det å regne ut om de språksterke og de andre barna i utvalget hadde signifikant forskjellig gjennomsnitt på språkmestring. Her blir utvalget gruppert i to grupper etter om de skårer fullt på de tre områdene språkforståelse, språklig bevissthet og setningsproduksjon for alderstrinnet 2-4 år i TRAS eller ikke. I tillegg ble t-test benyttet for å undersøke om det var

signifikante forskjeller i resultatene mellom sosial fungering i de to gruppene. Dette ble gjort for ALLE MED-resultatene samlet, og på delområdene lek og trivsel.

SPSS kalkulerer også Levens test for likhet i varians, som har som mål å kartlegge om det er homogenitet i variansen mellom gruppene. Det er ingen signifikant forskjell dersom Sig (2-tailed) $>0,05$  og man kan anta at det er lik varians mellom gruppene. Dette tilsvarer at Levens test for likhet i variansen (F-verdi) ikke er signifikant.

Dersom dette er tilfellet, benyttes t-verdien for likhet i varians til å sammenligne svarene. Ifølge Pallant (2010) skal man benytte seg av den separate t-test for å sammenligne dersom signifikantnivået er mindre enn 0,05.

De to uavhengige variablene (språksterke – de andre) skal sammenlignes på flere avhengige variabler (deltester). Vil det vise seg at resultatene varierer, og i så fall i hvilken grad? Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, er min hypotese at de to gruppene vil få ulik uttelling på resultatene. Grunnen til dette er antakelsen om at et godt språk vil føre til en bedre sosial mestring hos de fleste. Er tallet over 05. kan en si at det ikke er signifikante forskjeller mellom språksterke og den uavhengige gruppen.

### **3.10 Etske betraktninger**

Ifølge rammeplanen (s. 45-51) skal den pedagogiske virksomheten vurderes på en planlagt, systematisk og åpen måte (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig kan skriftlig dokumentasjon av enkeltmenneskers ferdigheter og utvikling skape en del etiske spørsmål. I Stavangerprosjektet brukes observasjonene på alle barn og verktøyene er utviklet med sikte på observasjon i en mest mulig naturlig barnehagesituasjon for barna (Bagnato, 2007). De voksne deler ansvaret for observasjon av barna seg imellom, noe som gir et godt grunnlag for viktige felles drøftinger. Observasjonene gjennomføres av personalet i barnehagen som kjenner barna, gjennom lek og aktivitet i daglige situasjoner, og bidrar på denne måten med unik informasjon. Observasjonene kvalitetssikres ved at uerfarne pedagoger og andre ansatte får anledning til å lære av de mer erfarne.

### **3.11 Reliabilitet og validitet**

Krav til måleinstrumenter er at de må være reliable (pålitelige) og at de må være valide (at de måler det de er tiltenkt å måle). Reliabilitet er et mål på hvor pålitelig et måleinstrument er. I praksis vil det si at et måleinstrument som har god reliabilitet, måler det samme hver gang det



brukes, uavhengig av hvem som administrerer målingen, eller hvem som blir testet (Bru, 2012). Høy reliabilitet er en betingelse for høy validitet.

### **3.11.1 Reliabilitet**

Reliabilitet er et uttrykk for et måleinstruments pålitelighet og nøyaktighet og at de innsamlede data bearbeides på en tilsvarende forsvarlig måte (Johannessen m.fl., 2010). Det fins forskjellige måter å teste datas reliabilitet på. Det ble gjennomført en reliabilitetsundersøkelse av både TRAS og ALLE MED for å styrke reliabiliteten. Begge skjema er blitt bearbeidet og utprøvd før de er tatt i bruk. Det er blitt presentert korrelasjoner for hvert alderstrinn, først for alle observasjonsområdene samlet, så oppdelt i tre undergrupper av områder. Observasjonsspørsmålene i TRAS og ALLE MED er lukkede spørsmål, og gir derfor mulighet til å gjøre flere målinger, og betegnes som ”test-retest-reliabilitet (Ibid). En annen framgangsmåte å teste reliabiliteten på, er at flere forskere undersøker samme fenomen (Johannessen m.fl., 2010). Dette er gjort i TRAS og metoden var å sammenligne to observatørens registreringer etter at de, uavhengig av hverandre, hadde observert samme barn. Korrelasjonene mellom disse to observasjonene ble regnet ut, og kalles ”interreliabilitet” (Johannessen m.fl., 2010).

Det er positive korrelasjoner mellom observasjonene, både samlet og for hver av de tre områdene, men korrelasjonene er imidlertid ikke veldig høye. Ifølge forfatterne kan dette forklares med både forhold rundt innsamling av opplysningene og med selve oppbyggingen av TRAS. Forhold rundt innsamlingen er at undersøkelsen ble gjennomført før TRAS-håndboken forelå som støtte til observasjonene. Forhold knyttet til oppbygging av TRAS forklarer forfatterne med at observasjonene er preget av skjønn i det å vurdere om en ferdighet er tilstede, og om den mestres, delvis eller ikke mestres.

Reliabiliteten kan også bli påvirket av kontrollen av data. Det går på at målene er stabile og robuste slik at resultatet ikke er var for små justeringer i instrumentet (Ertesvåg, 2012) Ved statistiske analyser kan det også forekomme målefeil som kan påvirke resultatene fra analysene, slik at funnene kan bli feil eller misvisende.

### **3.11.2 Validitet**

Validitet angir i hvilken grad et måleinstrument måler de egenskapene, evnene eller ferdighetene den er ment å måle. Validitet er ikke knyttet til selve måleinstrumentet, men til tolkingen av resultatene (Johannessen m.fl., 2010).

Hvor godt, eller relevant måler TRAS og ALLE MED-skjema det som det har tenkt å måle?. Tradisjonelt har forskere snakket om tre hovedformer for validitet: blant annet begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Ibid).

Et måleinstrument anses å ha begrepsvaliditet hvis det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og målingen (Johannessen m.fl., 2010).

Tiltak for å sikre begrepsvaliditet er å sammenligne med annen informasjon som antas å fange det samme fenomenet. Et måleinstrument anses å ha intern validitet hvis det kan påvise årsakssammenhenger i materialet. Et måleinstrument anses å ha ytre validitet hvis resultater fra en undersøkelse kan overføres i rom og tid (Ibid).

I TRAS-materiellet er målenes validitet begrunnet med at de har sett på utenlandske materiell med hensyn til hvordan de er bygd opp. Som teorigrunnlag for observasjonsmateriellet i TRAS henvises det til velkjente og aksepterte teorier innen språkvitenskap, småbarnspedagogikk og utviklingspsykologi. Ved begrepsvaliditet av TRAS henvises det til "face validity" (sunn fornuft), som vil si om det er rimelig å tro at observasjonsspørsmålene ved tilbakemelding gir informasjon om det en er ute etter å finne ut (Johannessen m.fl., 2010). Fagboken til TRAS inneholder en artikkel om en valideringsstudie av TRAS-materiellet (Horn, Espenakk, Ottem og Solheim, 2011) som ble gjennomført i 2006. TRAS blir i denne studien sammenlignet med TROG-R (Test for Reception Of Grammar revised 2001) og BPVS II (The British Picture Vocabulary Scale 1997), som begge er internasjonale tester som er standardisert for norske førskolebarn. Det vises til "moderate korrelasjoner". Artikkelen konkluderer med at funn peker i retning av at TRAS måler det den er ment å måle, nemlig ulike aspekter ved barns språklige ferdigheter. Innholdet i TRAS-materiellet har blitt endret og justert etter å ha blitt prøvd ut i pilotprosjektet, og etter statistiske vurderinger.

Statistisk validitet er et spørsmål om i hvilken grad funnene kan generaliseres til populasjonen (Johannessen m.fl., 2010). Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen. Dersom utvalget er trukket tilfeldig, er det stor sannsynlighet for at utvalget er representativt, og gjør det mulig å benytte statistisk teori for å gjøre statistiske generaliseringer. Slike utvalg kalles sannsynlighetsutvalg (Ibid).

Utvalget befinner seg i samme geografiske området, Stavanger, og blir kalt klyngeutvelgelse. Klyngeutvalg fører til mer statistisk utsikkerhet og dårligere presisjon, noe som gjør at en ikke kan generalisere det til resten av landet. Barna i utvalget går i barnehage, og gjør at en ikke kan generalisere det til alle barn i Stavanger. Bare noen av de private barnehagene er med i

prosjektet, noe som resulterer i at det ikke kan generaliseres til barnehagebarn i Stavanger kommune. Resultatene fra analysen kan likevel bidra med relevant informasjon om førskolebarns mestring, sammenhenger mellom språkmestring og sosiale ferdigheter og sammenhenger innenfor hvert området hos barn i alderen 2,9 år.

## **4.0 RESULTATER**

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra de valgte områdene i TRAS og ALLE MED bli tydeliggjort ved hjelp av t-tester og beskrivende statistikk. De ulike tabeller og fremstillinger som vises i oppgaven har jeg hentet fra statistikkprogrammet SPSS, for å komme frem til verdier for gjennomsnitt, standardavvik, varians, middelvei, minimum og maksimum. Det er også muligheter til å beregne skjevhet og spissitet for distribusjonen av data. De tabellene som blir brukt er visuelle hjelpemidler i analysen som enkelt og effektivt beskriver og skaper forståelse for ulike variabler. Siden variansen er så liten i den språksterke gruppen er det ikke mulig å foreta korrelasjonsanalyser i SPSS.

Først vil det bli presentert en t-test for å begrunne at den språksterke gruppen er signifikant forskjellig fra resten av gruppen på TRAS. Deretter blir det beskrevet hvordan de språksterke er blitt valgt ut og deres mestring på TRAS. Det vil bli presentert en deskriptiv analyse av språklig mestring som omfatter variablene språkforståelse, setningsproduksjon og språklig bevissthet, og deretter vil hvert område bli presentert hver for seg.

Videre sammenlignet jeg ALLE MED-resultatene i gruppen av språksterke og gruppen av ikke-språksterke med en T-test for å se om resultatene for den språksterke gruppen er signifikant forskjellig fra resten av gruppen. Sosial fungering vil bli presentert deskriptivt, og lek og trivsel vil etterpå bli presentert hver for seg i en frekvensanalyse. Tilslutt har jeg valgt å dele den språksterke gruppen inn i tre grupper basert etter grad av sosial mestring, da det ses en ulik grad av sosial mestring.

### **4.1 Testresultat på TRAS for den språksterke gruppen og de andre**

For å belyse om den språksterke gruppen er signifikant forskjellig fra resten av barna i utvalget når det gjelder språkfungering, er det foretatt en t-test. T-test for uavhengige utvalg ble anvendt, for å se om differansen mellom de gjennomsnittlige skårene som ble funnet var signifikante, og derfor muligens kunne gjelde for populasjonen. Men aller først ble "Levenes test for lik varians" gjennomført. En signifikant F-verdi ville tyde på at utvalgene hadde ulike varianser, som kunne gjelde for populasjonen. Da måtte t-verdien i raden under undersøkes i stedet. T-verdien ble vurdert som signifikant, dersom sannsynlighetsverdien lå under 05.

Tabell 1 viser data fra independent t-test og Levens test for like varianser.

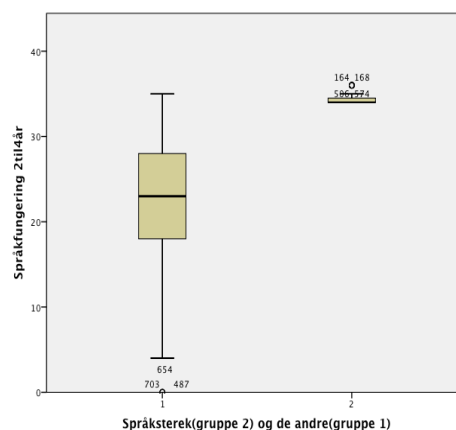
Deltest Språkfungering	Antall	Gjennomsnittsresultat	St.d	Standardavvik til gjennomsnittet	Sig
Språksterke 2-4 år	39	36	.000	.000	.000
De andre	1054	23.01	6.956	.213	
Språksterke 2-5 år	39	38.23	3.264	.523	.000
De andre	1054	23.46	7.627	.235	

Tabell 1 Sammenligning av gruppen språksterke og de andre i språkfungering.

En uavhengig t-test (tabell 1) viser at det eksisterer en signifikant forskjell i språkfungering (.000) mellom gruppen språksterke og de andre. Denne t-testen viser at de språksterke 2.9-åringene oppnådde et signifikant høyere gjennomsnittsresultat på språkfungering enn de andre. Differansen var 12,99 poeng mer. Det er ingen spredning hos de språksterke (St.d .000) på grunn av at gruppen oppnår full mestring innenfor utvalgsriteriet 2 til 4 år. Også når en tar med hele spredningen (2 til 5 år), får de språksterke et signifikant høyere gjennomsnittsresultat på språkfungering enn de andre.

### Boksplott

Boksplottet er en visuell framstilling av spredningen i scoren på språkfungering for de 2 gruppene, og den bekrefter at det er forskjeller mellom scorene på språkfungering for de språksterke og de andre barna i utvalget. De språksterke har mindre spredning enn resten av gruppen i forhold til språkmestring.



Figur 1, viser 2,9 åringene sin spredning i språkfungering for gruppe 1 de andre og gruppe 2 de språksterke. Den sorte streken inni boksen refererer til medianens verdi, dvs. den midterste tallverdien. De sorte strekene over og under boksen viser til laveste og høyeste score.

		N	Gjennomsnittsresultat	Std. Deviation	Standardavvik til gjennomsnittet	Sig.
Språkforståelse	Språksterke	152	25.08	5.971	.484	.000
	De andre	938	18.79	7.142	.233	
Setningsproduksjon	Språksterke	129	25.51	5.838	.514	.000
	De andre	961	18.89	7.144	.230	
Språklig bevissthet	Språksterke	106	24.85	6.282	.610	.000
	De andre	984	19.11	7.207	.230	

Tabell 2, Sammenligning av den språksterke gruppen og de andre på hvert delområde i TRAS: Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språkligbevissthet.

Analysen viser også at den språksterke gruppen skiller seg signifikant ut fra de andre på hvert delområde på TRAS: Språkforståelse (.000), Setningsproduksjon (.000) og Språkligbevissthet (.000). De språksterke oppnådde et høyere gjennomsnittsresultat enn de andre på hvert enkelt del-område med henholdsvis 6.29, 5.74 og 6,62 flere poeng. Samtidig varierer standardavviket blant de språksterke i mindre grad enn blant de andre. Det vil si at flere av de språksterke oppnådde resultater nært gjennomsnittsresultatet.

Ved oppdeling i hvert av områdene er det noe høyere antall barn som er språksterke. Dette blir nærmere omtalt i pkt, 4.2.1.

### **Oppsummert:**

En uavhengig t-test viser at det innenfor utvalgsriteriet 2 til 4 år eksisterer en signifikant forskjell i språkfungering mellom gruppen språksterke og de andre. Også når en tar med hele spredningen (2-5 år), de som har mestring utover 4 års nivå, får de språksterke et signifikant høyere gjennomsnitt enn de andre. Videre viser analysen at den språksterke gruppen skiller seg signifikant ut fra de andre også på hvert delområde på TRAS.

Funn fra t-test viser at de språksterke barna har språkferdigheter som ligger klart over gjennomsnittet for 2,9-åringene og en betydelig forskjell i språkfungering sammenlignet med den andre gruppen. Dette tyder på at de språksterke har langt høyere språkferdigheter sammenlignet med jevnaldrende observert med TRAS.

## **4.2 Deskriptiv statistikk**

Verdier for gjennomsnitt og median, viser tyngdepunktet i fordelingen, mens verdier for standardavvik, skjevhet, kurtosis, minimum og maksimum viser spredning. Deskriptiv analyse og frekvensanalyse er benyttet for å vise spredning og fordeling i språklig mestring og sosial mestring. Fra observasjonsmaterialet TRAS og ALLE MED er resultater fra observasjonsspørsmål for alderstrinnet 2- 5 år i TRAS og 2- 6 år i ALLE MED benyttet. Dette

er gjort for å få hele spredningen av 2,9-åringenes sosiale fungering. Fra ALLE MED velger jeg å ta bort aldersspennet 1-2 år for å starte på likt som TRAS. Aldersgruppen 2.9 år i TRAS ble benyttet som utgangspunkt for analysene for å kunne se om språksterke barn også har høy sosial mestring.

#### 4.2.1 Barn med høyt språkpotensial for hele utvalget

Når en ser på hvert enkelt område for seg i forhold til hele utvalget (Tabell 3), er det lettest for 2.9-åringene å oppnå full mestring på språkforståelse, hvor 153 barn av utvalget (1095) oppnådde full mestring på den innerste sirkelen 2-3 år og midterste sirkelen 3-4 år. Funnene viser at det er noen færre barn som oppnår full mestring innen setningsproduksjon (130 barn). På området språklig bevissthet er det enda mer komplisert å oppnå full mestring (107 barn). Når det stilles krav om full mestring for innerste og midterste sirkel for alle tre områdene, er det kun 39 barn som oppfyller de kravene med hensyn til TRAS. Alle de 39 språksterke 2,9-åringene i utvalget mestrer det som er forventet at en mestrer innen sitt alderstrinn 2-3 år og neste alderstrinn 3- 4 år på de tre utvalgte områdene. Grunnen til at det er færre som får mestring på alle tre områdene samlet, er at det er færre 2.9-åringene som får full mestring på språklig bevissthet.

	Språkforståelse		Setningsproduksjon		Språklig bevissthet			Språksterke	
Valid	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Valid	Frequency	Percent
12	114	74.5	84	64.6	93	86.9	36	23	59.0
13	8	5.2	6	4.6	10	9.3	38	4	10.3
14	13	8.5	15	11.5	4	3.7	40	2	5.1
15	1	.7	3	2.3			41	3	7.7
16	10	6.5	10	7.7			42	2	5.1
17	4	2.6	4	3.1			43	2	5.1
18	3	2.0	8	6.2			45	2	5.1
Total	153	100.0	130	100.0	107	100	48	1	2.6
							Sum	39	100.0
							Total		

Tabell 3 viser spredning i Språkforståelse, Setningsproduksjon, Språklig bevissthet og Språkligmestring totalt. Kolonnen til venstre Valid viser poengsummer, Frequency viser antall barn og Percent viser antall i prosent.

## 4.2.2 Språksterke barn

Totalscoren for språksterke barn består av samlet score fra henholdsvis språkforståelse, språklig bevissthet og setningsproduksjon. Det er 39 språksterke barn (3,5 % av utvalget på 1095 barn) som har minimum 36 poeng, noe som vil si at hos disse barna er det blitt observert full score på alle tre områdene på TRAS innenfor sitt alderstrinn 2-3 år og neste alderstrinn 3-4 år, samt mestring og begynnende mestring av ferdigheter knyttet til alderstrinnet 4-5 år.

For TRAS-variablene er det mulig å score 54 poeng på de utvalgte områdene som viser språklig mestring. I mitt utvalg scorer alle 2,9 åringene minimum 36 poeng, og behersker dermed alle ferdighetene som TRAS kartlegger opp til 4 år på de tre utvalgte områdene.

Ellers fordeler scorene seg oppover og et av barna har så høy score som 48 poeng. 16 av de språksterke 2,9-åringene har 38 poeng og opp. Det vil si at de har begynt å mestre områder for alderstrinnet 4-5 år.

Språklig mestring for de språksterke 2,9 åringene

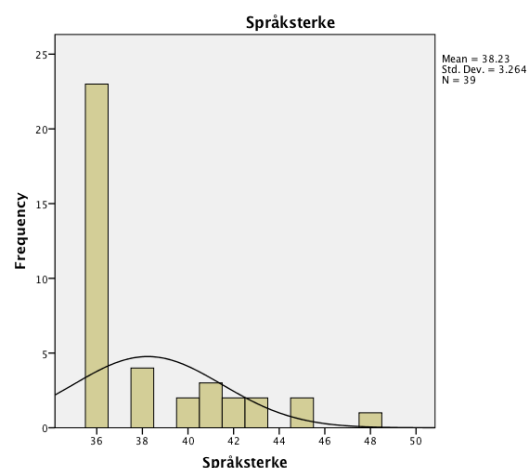
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
36	23	59.0	59.0
38	4	10.3	69.2
40	2	5.1	74.4
41	3	7.7	82.1
42	2	5.1	87.2
Valid 43	2	5.1	92.3
45	2	5.1	97.4
48	1	2.6	100.0
Tot al	39	100.0	

Tabell 4. Tabellen viser spredning i språklig mestring i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn, og percent viser antall barn i prosent.

Gjennomsnittsscoren for de språksterke 2,9 åringene er på 38 poeng og standardavviket er 3. Standardavviket viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet, og i dette utvalget er spredningen for språklig mestring liten. Normalfordelingen er venstreskeiv med en hale mot høyre.

### Oppsummering

I utvalget kan en se at alle de språksterke 2,9-åringene scorer minimum 36 poeng, og behersker dermed alle ferdighetene TRAS kartlegger opp til fire år på de tre valgte områdene. 16 barn har begynt å mestre områder innen alderstrinnet 4-5 år. Gjennomsnittet ligger på 38 poeng og noe som tyder på at de har mestring og begynnende mestring som omhandler det å ta et ytre perspektiv av språket, beherske å gå ut over her og nå og bruke et mer variert og avansert språk.



Figur 2. TRAS språksterke. Viser de språksterke 2,9 åringene sin spredning i språklig mestring innfor områdene Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språkligbevissthet



### 4.2.3 Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språklig bevissthet

Frekvensfordelingen er benyttet for å vise spredningen og fordelingen innen Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språklig bevissthet for de språksterke 2,9 åringene.

#### 4.2.3.1 Språkforståelse

Spredningen innenfor Språkforståelse i TRAS er fra 12 til 18 poeng, og alle barna scorer minimum 12 poeng. Det vil si at alle de språksterke 2,9-åringene har full mestring for sitt alderstrinn 2-3 år og neste alderstrinn 3-4 år.

Funnene tyder på at barna kan peke ut dagligdagse gjenstander, følge instruksjoner og finne rett gjenstand ved at verbet nevnes, noe som er sentrale ferdigheter for deres eget alderstrinn 2-3 år. Full score for alderstrinnet 3-4 år reflekterer mestring av i å sortere ting i kategorier, uttrykk som inneholder preposisjoner, det forstår minst 3-4 fargenavn. 11 barn scorer mellom 12 og 18 poeng. Det vil si at de har begynnende mestring eller full mestring i å forstå kategorisering, gradbøying av en del adjektiv eller å fortelle hva ting er. Ett barn har full mestring i språkforståelse, noe som vil si at barnet kan desentrere og ta et språklig utenfra-perspektiv.

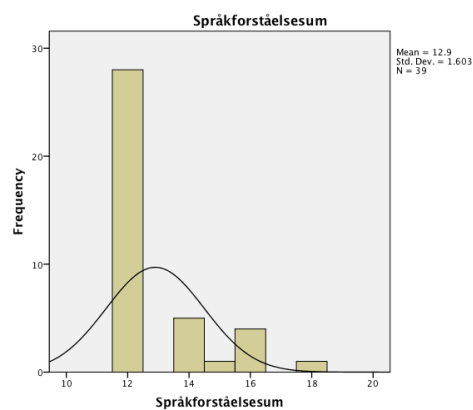
Språkforståelse

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 12	28	71.8	71.8
14	5	12.8	84.6
15	1	2.6	87.2
16	4	10.3	97.4
18	1	2.6	100.0
Total	39	100.0	

Tabell 5 viser spredningen i mestring av språkforståelse hos de språksterke 2,9 åringene. Kolonnen til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn, og percent viser antall barn i prosent.

Histogram

Gjennomsnittet er på 12,9 poeng, med et standardavvik på 1,6. Det kommer til syne en topp i fordelingen som er på 12 poeng. Denne poengsummen indikerer full mestring ved alderstrinnet 2-4 år.



Figur 3. TRAS Språkforståelse for språksterke 2,9 åringene

### Resultat fra enkelt itemsnivå:

Variabel Språkforståelse		Ingen mestring		Delvis mestring		Full mestring	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
4-5 år	"Forstår barnet gradbøyning av adjektiv?"	29	74,4%	3	7,7 %	7	17,9 %
	"Forstår barnet negasjoner i innføyde setninger?"	32	82,1 %	3	7,7 %	4	10,3 %
	"Kan barnet fortelle noe om hva ting er?"	35	89,7 %	1	2.6 %	3	7,7%

Tabell 6. Tabellen viser hvordan de språksterke 2,9-åringene fordeler seg i prosent på språkforståelse, i forhold til observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 4-5 år. Resultatene er regnet ut ved frekvensanalyser, og blir presentert etter, ingen, delvis og full mestring på hvert observasjonsutsagn.

Tabell 6 viser at sju av barna forstår gradbøyning av adjektiv, fire av barna forstår negasjoner i innføyde setninger, mens tre barn kan fortelle noe om hva en ting er. Faktisk er det tre barn som kan fortelle om hva ting er, noe som krever ferdigheter om ord og at barna kan ta et utenfor-perspektiv ved å fortelle den kulturelle betydningen av hva en ting er. Mestring av disse ferdighetene gjenspeiler i tillegg at barna må kunne tilpasse det som blir sagt til mottakeren slik at en forklarer tingen tydelig.

### Oppsummering:

Under området språkforståelse strekker poengsummen seg fra 12 poeng til 18 poeng. Hos alle barna er det observert full mestring for alderstrinnet 2-4 år, og hos 11 av barna er det observert mellom 12-18 poeng i språkforståelse. Dette tilsier at de har begynnende mestring og full mestring for alderstrinnet 4-5 år. Hos ett av barna er det observert 18 poeng i språkforståelse. Dette tilsier at barnet har full mestring.

### 4.2.3.2 Setningsproduksjon

Innenfor området Setningsproduksjon i TRAS får barna fra 12-18 poeng. Dette tyder på at de mestrer å bruke setninger på inntil fire ord i riktig rekkefølge, de bruker setninger med preposisjoner og kan binde sammen setninger med *f.eks.* og *men*. 11 av barna scorer mellom 12 og 18 poeng, noe som tilsier at disse barna har mestring og begynnende mestring innenfor språkforståelse for alderstrinnet 4-5 år. Tre av de språksterke 2,9-åringene har full mestring i Setningsproduksjon, noe som vil si at barna

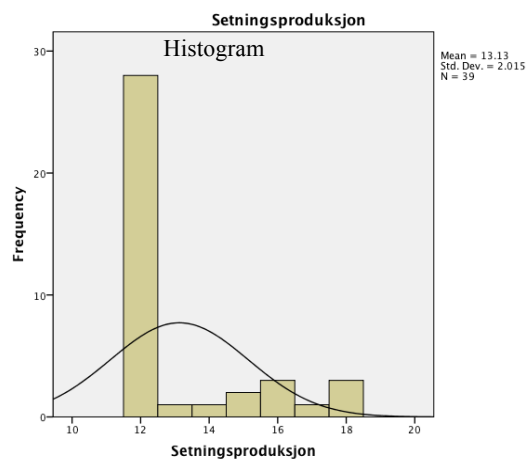
Setningsproduksjon

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
12	28	71.8	71.8
13	1	2.6	74.4
14	1	2.6	76.9
15	2	5.1	82.1
Valid 16	3	7.7	89.7
17	1	2.6	92.3
18	3	7.7	100.0
Total	39	100.0	

Tabell 7 viser spredningen i mestring av setningsproduksjon i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn, og percent viser antall barn i prosent.

kan vise til noe som har hendt, stille hvordan- og hvorfor-spørsmål og bruke fordi-setninger.

I histogrammet (figur 4) kan en se at gjennomsnittet i Setningsproduksjon er 13,13 med et standardavvik på 2. Det kommer til syne en topp i fordelingen som er på poengsum 12, og som indikerer full mestring ved aldersnivået 2-4 år.



Figur 4. TRAS Setningsproduksjon for språksterke 2,9 åringer

### Resultat fra enkelt itemsnivå:

Variabel Setningsproduksjon		Ingen mestring		Delvis mestring		Full mestring	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
4-5 år	"Stiller barnet hvordan- og hvorfor-spørsmål?"	28	71,8%	5	12,8 %	6	15,4 %
	"Kan barnet bruke setninger som viser til noe som har hent, skal hende?"	29	74,4 %	4	10,3 %	6	15,4 %
	"Bruker barnet fordi-setninger?"	32	82,1 %	3	7,7 %	4	10,3%

Tabell 8. Tabellen viser hvordan de språksterke 2,9 åringerne fordeler seg i prosent på setningsproduksjon, i forhold til observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 4-5 år. Resultatene er regnet ut ved frekvensanalyser, og blir presentert etter, ingen, delvis og full mestring på hvert observasjonsutsagn.

Resultat fra tabell 8 viser at seks av de språksterke 2,9-åringene mestrer å stille hvordan- og hvorfor-spørsmål og bruke setninger som viser til noe som har hendt eller skal hende.

Henholdsvis fem og fire av barna har begynnende mestring innenfor disse observasjonsutsagnene. Det indikerer at barna er i stand til å få vite mer om hvordan ting henger sammen og hvorfor ting eller handlinger er som de er. Samt å formidle noe som de har vært med på, har gjort eller skal være med på. Det er fire av barna som mestrer å bruke fordi-setninger, mens tre av barna har begynnende mestring. Dette viser at de har ferdigheter når det gjelder å gi uttrykk for sin forståelse av hvordan ting henger sammen.

### Oppsummering:

Hos alle barna er det observert full mestring for alderstrinnet 2-4 år, og hos 11 av barna er det observert mellom 12 og 18 poeng. Dette tilsier at de har begynnende mestring for alderstrinnet 4-5 år. Tre av barna har full språkmestring. Det er like mange barn som har

begynnende mestring for alderstrinnet 4-5 år på Språkforståelse (11 barn) og Setningsproduksjon (11 barn). Det er flere barn som har full mestring på Setningsproduksjon (tre barn) sammenlignet med full mestring på Språkforståelse (ett barn). Gjennomsnittet i utvalget er noe høyere på Setningsproduksjon enn på Språkforståelse.

Utviklingen av setningsproduksjonen foregår i et nært samspill med all annen utvikling, som utvikling av språkforståelse, ordproduksjon og kommunikasjonskompetanse (Løge, 2011).

#### 4.2.3.3 Språklig bevissthet

Innenfor området språklig bevissthet i TRAS scorer barna mellom 12 og 14 poeng. Det kommer til syne en topp i fordelingen på 12 poeng. Denne poengsummen indikerer at alle barna har full mestring for alderstrinnet 2-4 år. Dette tyder på at barna har begynt å rette oppmerksomheten mot språket,

samt leke og tøyse med språket, som er et uttrykk for utvikling av språklig bevissthet og begynnende utvikling mot rimeferdighet.

Sju av barna scorer mellom 12 og 14 poeng og viser begynnende mestring for alderstrinnet 4-5 år.

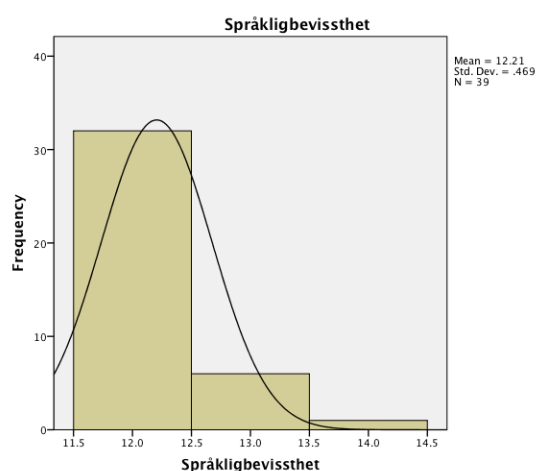
Språklig bevissthet

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 12	32	82.1	82.1
Valid 14	1	2.6	100.0
Total	39	100.0	

Tabell 9. Tabellen viser spredning i språklig bevissthet i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn, og percent viser antall barn i prosent.

Histogram

Det vil si at de har begynnende mestring for å vise interesse for skriftspråket og har begynnende mestring for å ta et språklig utenfor-perspektiv. Ingen av de språksterke 2,9-åringene hadde full mestring for å ta et språklig utenfor-perspektiv. Gjennomsnittsscoren er på 12,21 poeng, og standardavviket er .4, som viser at det er en liten spredning i utvalget.



Figur 5. Tras Språklig bevissthet for språksterke 2,9 åringer.

## Resultat fra enkelt itemsnivå:

Variabel Språklig bevissthet		Ingen mestring		Delvis mestring		Full mestring	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
4-5 år	"Kan barnet rime på egen hånd?"	35	89.7%	3	7.7%	1	2.6%
	"Kan barnet lytte ut første lyd i ord?"	37	94.9 %	2	5.1 %	0	0 %
	"Kan barnet skrive navnet sitt?"	38	97.4 %	1	2.6 %	0	0%

Tabell 10. Tabellen viser hvordan de språksterke 2,9-åringene fordeler seg i prosent på språklig bevissthet, i forhold til observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 4-5 år. Resultatene er regnet ut ved frekvensanalyser, og blir presentert etter, ingen, delvis og full mestring på hvert observasjonsutsagn.

Tabell 10 viser at ett barn mester og tre barn har begynnende mestring i å rime på egen hånd. Når det gjelder å vise mestring i å lytte ut første lyd i ord har hhv to og ett barn begynnende mestring. Det kan se ut som ferdighetene i å rime og vise interesse for skriftspråket er vanskelig og som veldig få av de språksterke 2,9-åringene har utviklet. Det å kunne rime krever at barna kan ta et språklig utenfor-perspektiv og tyder på at barna kan skifte oppmerksomhet fra vanlig samtale og begynne å lage rim på et bestemt ord som det har blitt oppmerksom på.

### Oppsummering:

Resultatene viser at alle barna i utvalget har interesse for aktiviteter som stimulerer språklig bevissthet og viser begynnende oppmerksomhet mot språket. Ett barn viser mestring og tre barn viser begynnende mestring for å kunne ta et språklig utenfor-perspektiv ved at det kan rime på egenhånd. Resultatene viser at det er liten forskjell i hvor langt de språksterke 2,9-åringene er kommet i utviklingen av språklig bevissthet. Alle barna viser interesse for språkaktiviteter og begynnende desentrering.

#### 4.2.4 Testresultat på Alle Med for den språksterke gruppen og de andre

Her undersøkes om det kan være forskjeller mellom språksterke og andre barn på det sosiale området. Jeg har valgt å sammenligne ALLE MED-resultatene i gruppen av språksterke og gruppen av ikke-språksterke med en T-test for å sammenligne gjennomsnittet når det gjelder sosialfungering.

For hver deltest ble det gjennomført sammenligninger mellom den språksterke gruppen og de andre med hensyn til sosial mestring. Dette ble gjort for å undersøke om de observerte forskjellene mellom gruppene var statistisk signifikante. Disse analysene ble gjennomført ved hjelp av Students t-test (Independent sample t-test).

	Sosial mestring 2-5 år	N	Gjennomsnittsresultat	Std. Deviation	Standardavvik til gjennomsnittet	Sig
Lek	Språksterke	38	12.42	3.133	.508	.000
	De andre	1052	9.31	3.618	.112	
Trivsel	Språksterke	38	13.26	3.210	.521	.000
	De andre	1052	10.14	3.984	.123	
Sum Sosialmestring	Språksterke	38	25.68	5.955	.966	.000
	De andre	1052	19.45	7.274	.224	

Tabell 11 Student T-test: Gjennomsnittlige resultater for de språksterke og de andre i utvalget på ALLE MED. Fra venstre mot høyre, viser kolonnene antall barn, gjennomsnitt og standardavvik, standardavvik til gjennomsnittet og signifikansnivå.

Tabellen (Tabell 11) viser gjennomsnittsresultatet for hver gruppe på de nevnte to deltestene lek og trivsel og totalsum. Her er antall språksterke 38 på grunn av at det på ALLE MED ikke er blitt fylt ut områdene lek og trivsel for ett av barna. Som vi ser oppnådde de språksterke et høyere gjennomsnittsresultat på hver deltest, henholdsvis 12.42, 13.26 og 25.68 poeng, mens de andre fikk et lavere gjennomsnittsresultat på henholdsvis 9.31, 10.14 og 19.45 poeng. Differansen i resultatene er stor i forhold til sum sosialmestring. Det betyr at de språksterke oppnår en høyere mestring når det gjelder sosial fungering i ALLE MED enn de andre. Ser en på lek og trivsel er det lite spredning på itemnivå. For gruppen språksterke er standardavviket når det gjelder sosialmestring på .966. Det betyr at selv om gruppen som helhet oppnådde et gjennomsnittsresultat på 25.68 poeng på denne deltesten, er spredningen i resultatene store. Av tabellen fremgår det at samtlige forskjeller i resultater mellom gruppene av de språksterke barna og de andre er signifikante ( $p < .05$ ), både på sum sosial mestring og hvert delområde trivsel og lek.

### **Oppsummering:**

Ut fra resultatene på t-test oppnår de språksterke et signifikant bedre resultat når det gjelder sosial fungering i ALLE MED enn de andre i gruppen. De scorer også utpreget bedre på deltestene trivsel og lek i ALLE MED. De språksterke barna er plukket ut til å være sterke og det er dermed ikke urimelig at de scorer høyt i språklig mestring på TRAS. Resultatene viser også at denne gruppen språksterke har en betydelig mestring over de andre når det gjelder sosial mestring ut fra observasjonsmateriellet ALLE MED.

### **4.2.5 Sosialfungering**

Deskriptiv statistikk er benyttet for å vise spredning og fordeling av sosial fungering hos de språksterke barna. Sosialfungering består av områdene lek og trivsel i ALLE MED. Innenfor

dette området er det mulig å score totalt 58 poeng. Scorene i utvalget fordeler seg på følgende måte:

Deskriptiv statistikk for sosialfungering for utvalget

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.deviation	Skewness	Kurtosis	Sig
Sosialfungering	38	11	43	27.03	7.380	-.131	.023	.000

Tabell 12 viser 2.9 åringene sin spredning av sosial mestring i ALLE MED, i forhold til observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 2 -6 år.

Tabellen (Tabell 12) viser hvordan de språksterke 2.9-åringene fordeler seg innen sosial fungering. Resultatene fra sosial fungering strekker seg fra 11 poeng og opp til 43 poeng og viser at fordelingen av resultatene i den språksterke gruppen varierer betydelig når det gjelder sosial mestring. Gjennomsnittet er 27 poeng og standardavviket er 7,3, som viser at spredningen mellom barnas scorere er stor. Standardavviket sier noe om hvor mye noen av barna i utvalget avviker fra gjennomsnittet. Dersom ett barn skårer 20 poeng og et annet barn skårer 34 poeng ligger begge to innenfor +/- et standardavvik. Skewness er et mål på symmetrien. Skjevheten er på -.131 og betyr at en overvekt av barna ligger høyt oppe på skalaen. Kurtose er et mål for hvorvidt dataene er toppet eller flate med tanke på en normalfordeling. Resultatene viser en positiv kurtoseverdi, som indikerer at fordelingen av dataene er plassert i midten med lange tynne haler. Jeg har valgt å ikke ta med tabell med frekvensfordeling innen sosial fungering. Dette er fordi tabellen ikke gir noen ekstra informasjon om hvordan resultatene fordeler seg. Jeg har valgt å presentere histogram istedenfor, som viser fordelingen.

Spredningen er fra 11 til 43 poeng. Det kommer til syne en topp i fordelingen på 24 poeng. Denne poengsummen kan indikere at noen av barna har full mestring på de to variablene lek og trivsel ved aldersnivået 3-4 år. 16 av barna scorer mer enn 24 poeng, noe som indikerer mestring og begynnende mestring på sosial fungering for aldersnivået 5-6 år. Dette er det vanskelig å si noe om, og resultatene fra frekvensanalyse på hver variabel lek og trivsel vil gi oss informasjon om dette.

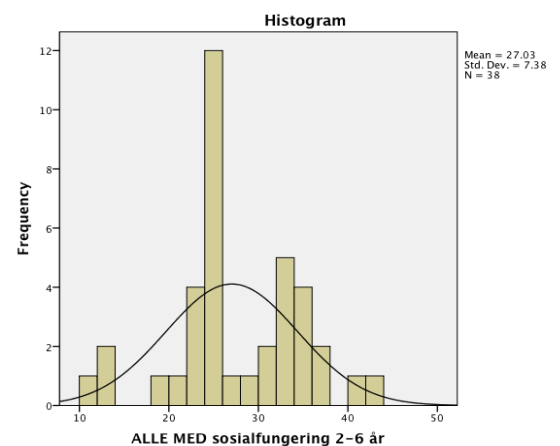


Fig. 6 Viser spredning i barn sin sosiale fungering, når det gjelder områdene lek og trivsel i ALLE MED når barna er 2,9 år.

## 4.2.6 Lekeferdighet

Deskriptiv statistikk for delområdet lek for utvalget

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.deviation	Skewness	Kurtosis
Lek	38	6	22	12.68	3.504	.095	.686

Tabell 13, viser 2,9 åringene sin spredning i mestring av området Lek i ALLE MED, ut fra observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 2-6 år.

Variablene fra delområdet lek i ALLE MED sier noe om ulike typer lek, og hvilke lekeferdigheter det er viktig å ha. Tabellen viser hvordan de språksterke barna fordeler seg på lekeferdighet på alderstrinnet 2 til 6 år. Totalt er det mulig å score 24 poeng på dette området. Utvalget scorer mellom 6 og 22 poeng. Gjennomsnittet er 12,68 med et standardavvik på 3,5, som reflekterer stor spredning mellom enhetene i utvalget. Skjevheten er på .095, og indikerer en positiv skjevhet med scorer gruppert til venstre. En positiv Kurtosis vil si at fordelingen er gruppert i sentrum med lange, tynne haler.

ALLE MED, lekeferdighet for de språksterke 2,9 åringene.

Ut av Frekvenstabellen (Tabell 14) kan en se at alle barna scorer minst 6 poeng. Det kan bety at barna har mestring innen sitt alderstrinn (2-3 år) når det gjelder lek. 60,5 % av barna scorer mellom 6 og 12 poeng. Av disse er det 31.6 prosent som får 12 poeng og viser full mestring i alle ferdighetene som observeres for alderen 3-4 år. Ca. 35 % av de språksterke barna scorer mellom 12 og 18 poeng og mestrer ferdigheter som observeres for alderen 4 - 5 år. Det er ca. 10 % av de språksterke 2,9-åringene som scorer mellom 18 og 22 poeng, som omfatter mestring og begynnende mestring av lekeferdigheter som regnes som sentrale ved fem – seks-årsalder, i henhold til observasjonsmateriellet ALLE MED.

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid 6	4	10.5	10.5
9	1	2.6	13.2
10	1	2.6	15.8
11	5	13.2	28.9
12	12	31.6	60.5
13	1	2.6	63.2
14	2	5.3	68.4
15	5	13.2	81.6
16	3	7.9	89.5
18	3	7.9	97.4
22	1	2.6	100.0
Total	38	100.0	

Tabell 14. ALLE MED lek sum 2-3-4-5-6 år. Tabellen viser spredning i lek i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, frequency viser antall barn og percent viser antall barn i prosent.



Resultater fra enkelt itemsnivå lek:

Variabel Lek		Ingen mestring		Delvis mestring		Full mestring	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
2-3 år	"Prøver ut leketøy, funksjonslek"	0	0 %	0	0 %	38	100 %
	"Har et variert lekerepertoar"	0	0 %	0	0 %	38	100 %
	"Begynnende late-som-om-lek"	0	0 %	1	2.6 %	37	97.4 %
3-4 år	"Leker med andre barn"	4	10.3 %	1	2.6 %	34	87.2 %
	"Tar initiativ til alene-lek"	6	15.4 %	2	5.1 %	31	79.5 %
	"Blir værende i leken"	4	10.3 %	9	23.1 %	26	66.7 %
4-5 år	"Deltar i konstruksjonslek"	27	69.2 %	4	10.3 %	8	20.5 %
	"Aktiv i rollelek"	25	64.1 %	6	15.4 %	8	20.5 %
	"Deltar i regellek"	28	71.8 %	7	17.9 %	4	10.3 %
5-6 år	"Lar seg rive med i rollelek, viser glede, spøker og har det moro"	34	87.2 %	3	7.7 %	2	5.1 %
	"Leker mer avansert konstruksjonslek med innslag fra virkeligheten"	38	97.4 %	0	0 %	1	2.6 %
	"Mer selvstendig i regel-lek, mestrer enkle spill og leker, med mindre voksenstøtte enn før"	38	97.4 %	1	2.6 %	0	0 %

Tabell 15. Tabellen viser hvordan de språksterke 2.9-åringene fordeler seg i prosent på lek mestring, ut fra observasjonsutsagn innenfor hvert alderstrinn. Resultatene er regnet ut ved frekvensanalyser, og blir presentert etter ingen, delvis og full mestring på hvert observasjonsutsagn.

Resultatet fra tabell 15 viser at nesten alle de språksterke 2.9-åringene har full mestring i sitt alderstrinn 2-3 år på lek. Det som er forventet for dette alderstrinnet når det gjelder dette området, er at barna prøver ut leketøy og funksjonslek, de har et variert lekerepertoar og har en begynnende late-som-lek. Det er kun 2.6 prosent (ett barn) som ikke har full mestring ennå, men har begynnende mestring av late-som-lek.

Ca. 87 % av barna mestrer å spørre om å få delta i andres lek. Nærmere 80 % mestrer å ta initiativ til å leke alene, mens nærmere 66,7 % av barna mestrer å være i lek over tid. Det er hhv 2.6 %, 5,1 % og 23 % som har delvis mestring innen alderstrinnet 3-4 år.

Over 30 % av de språksterke barna mestrer eller har begynnende mestring når det gjelder de tre ulike lekeformene som omfatter mer avanserte lekeferdigheter, for alderstrinnet 4-5 år. "Konstruksjonslek" og "rollelek" er de lekeformene flest av barna mestrer, mens "regel-lek" er den lekeformen færrest mestrer Disse ferdighetene regnes som sentrale lekeferdigheter ved 4-5 års alder, i henhold til observasjonsmateriellet i ALLE MED.

Det er faktisk noen 2.9-åringer (5,1 % av barna ) som lar seg rive med i rollelek og 7,7 % av barna som har begynnende mestring i denne ferdigheten. 2,6 % av barna har mestring i det å kunne leke mer avansert konstruksjonslek. Et barn viser begynnende mestring i å være mer selvstendig i regel-lek. Disse ferdighetene regnes som sentrale lekeferdigheter ved fem-seks-årsalder, i henhold til observasjonsmateriellet ALLE MED.

## Oppsummering:

Resultatene fra lek viser at det er variasjon i poengsum fra 6 til 22 poeng, noe som tyder på at det er stor variasjon i de språksterke barnas mestring av lekeferdighet. De aller fleste viser at de har mestring i de ferdigheter som regnes som viktige ved to-tre-årsalder i ALLE MED. Det er kun ett barn som ikke har full mestring innenfor sitt alderstrinn når det gjelder lek. Videre viser godt over halvparten av barna mestring eller begynnende mestring i å leke med andre barn, ta initiativ til å leke alene og være i lek over lengre tid, som regnes som sentrale ved tre-fire-års alderen i ALLE MED. Ca. 40 % av barna viser mestring for de tre typene for lek som omfatter mer avansert lekeferdighet. Til tross for at barna kun er i aldersgruppen 2.9 år, er det ca.10 % av barna som mestrer og har begynnende mestring av lekeferdigheter som regnes som sentrale ved fem-seksårs alderen, i henhold til observasjonsmateriellet ALLE MED.

### 4.2.7 Trivsel

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.deviation	Skewness	Kurtosis
Trivsel	38	5	24	14.34	4.522	.253	-.054

Tabellen (16) viser 2.9 åringene sin spredning i mestring av området Trivsel i ALLE MED, ut fra observasjonsutsagn innenfor alderstrinnet 2-6 år.

Tabellen (Tabell 16) viser hvordan mestring for trivsel fordeler seg på utvalget. Det er mulig å score 24 poeng innen området trivsel. Utvalget scorer mellom 5 - 24 poeng. Gjennomsnittet er 14.34 med et standardavvik på 4,5, som reflekterer stor spredning mellom enhetene i utvalget. Skewness på .253 indikerer en positiv skjevhet med score gruppert til venstre. Kurtios verdier på -.054 (under 0) indikerer en fordeling som er relativt flat og for mange enheter i ytterpunktene. Gjennomsnittet ligger over det som er forventet ut fra alderstrinnet 2.9 år.

Ut av tabellen (Tabell 17) kan en se at det er ett av barna som scorer 5 poeng, 7.9 % av barna (tre barn) scorer mellom 5 og 6 poeng. Det vil si at barna ikke har full mestring innenfor sitt alderstrinn når det gjelder trivsel. Det som er forventet for dette alderstrinnet er blant annet å vise følelser, like å være sammen med andre barn og at en har knyttet vennskapsbånd og viser trygghet i nye situasjoner.

42% (16) av barna har 12 poeng og full mestring

ALLE MED, trivsel for de språksterke 2,9 åringene

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	5	1	2.6
	6	2	7.9
	11	1	10.5
	12	16	52.6
	13	2	57.9
	14	2	63.2
	16	1	65.8
	17	1	68.4
	18	5	81.6
	19	2	86.8
	20	1	89.5
	21	2	94.7
	24	2	100.0
		38	100.0

Tabell 17, viser spredningen i trivsel i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, Frequency viser antall barn og Percent viser antall barn i prosent.

innenfor alderstrinnet 3-4 år, og bruker leker og lokaler allsidig, de blir tatt kontakt med av andre barn og de gir uttrykk for mestringsglede. Det er ca. 8 % av barna (tre) som har begynnende mestring innen denne aldersgruppen.

13,2 % (5) av barna har full mestring, 18 poeng og 15,8 % (6) har begynnende mestring på observasjonsutsagn for 4-5 år og er selvstendige i lek, har knyttet vennskapsbånd, er trygg og takler utfordringer. 5,3 % (2) av barna har full mestring og 13,3 % (5) har delvis mestring innen alderstrinnet 5-6 år. To av de språksterke 2.9-åringene har 24 poeng, og har dermed full mestring på alle observasjonsutsagnene innenfor alderstrinnet 5-6 år når det gjelder trivsel.

### Resultater fra enkeltitemsnivå

Variabel Trivsel		Ingen mestring		Delvis mestring		Full mestring	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
2-3 år	"Tør å vise følelser"	0	0 %	0	0 %	38	100 %
	"Liker å være i lag med andre barn"	0	0 %	0	0 %	38	100 %
	"Finner trygghet i nye situasjoner"	0	0 %	4	10.5 %	34	89.5 %
3-4 år	"Bruker lokaler og leker allsidig"	3	7.7 %	0	0 %	36	92.3 %
	"Blir tatt kontakt med av andre barn"	4	10.3 %	0	0 %	35	89.7 %
	"Gir uttrykk for mestringsglede"	4	10.3 %	0	0 %	35	89.7 %
4-5 år	"Er ikke avhengig av voksne i leken"	23	59.0 %	5	12.8 %	11	28.2 %
	"Har knyttet vennskapsbånd"	24	61.5 %	5	12.8 %	10	25.6 %
	"Tør å prøve nye ting, takler utfordringer"	25	64.1 %	6	15.4 %	8	20.5 %
5-6 år	"Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer"	28	71.8 %	5	12.8 %	6	15.4 %
	"Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt"	30	76.9 %	5	12.8 %	4	10.3 %
	"Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppa"	31	79.5 %	5	12.8 %	3	7.7 %

Tabellen 18 viser hvordan utvalget fordeler seg i prosent på trivsel. Resultatene er regnet ut ved frekvensanalyser, og blir presentert etter, ingen, delvis og full mestring på observasjonsutsagn for alderen 2 – 6 år.

Resultatene fra tabell 18 viser at alle de språksterke barna tør å vise følelser og liker å være i lag med andre barn. 89,5 % av barna finner trygghet i nye situasjoner, mens 10,5 % av barna har delvis mestring i forhold til dette observasjonsutsagnet. Dette er sentrale ferdigheter ved 2-3 årsalderen.

92,3 % av barna bruker lokaler og leker allsidig, 89,7 % blir tatt kontakt med av andre barn og gir uttrykk for mestringsglede. Det er hhv. 7,7 til 10 % som ikke mestrer disse ferdighetene, som er forventet ved 3-4 års- alderen.

28,2 % av barna er ikke avhengig av voksne i leken, og er et observasjonsutsagn som flest barn mestrer innen alderstrinnet 4-5 år. 25,6 % mestrer å knytte vennskapsbånd og 12,8 % har begynnende mestring med dette. 35,9 % har mestring eller begynnende mestring i å tørre å prøve nye ting og takle utfordringer, noe som setter krav til at barna er trygge på seg selv og omgivelsene.

Resultatene fra tabell 18 viser at det faktisk er 15,4 % av de språksterke 2.9-åringene som viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer og 12,8 % viser begynnende mestring i denne ferdigheten. Rundt 10 % tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkter, mens 12 % har begynnende mestring i denne ferdigheten. Disse barna er gode i selvhevdelse. Omkring 20 % har mestring eller begynnende mestring når det gjelder å ta initiativ til aktiviteter og samspill og er en positiv faktor i gruppen.

### **Oppsummering:**

Under området trivsel strekker poengsummen seg fra 6 -24 poeng. Det er en stor spredning blant de språksterke barna når det gjelder deres trivsel i barnehagen. Noen få av barna har ikke full mestring innen eget alderstrinn 2-3 år, mens andre ligger på 5-6-årsstadiet. Majoriteten av barna (ca. 90 %) mestrer det som er forventet for sitt alderstrinn 2-3 år og alderstrinnet 3-4 år når det er snakk om til trivsel.

Av de enkeltvariablene innen aldersområdet 4-5 år har barna ca. 40 % mestring og begynnende mestring i å knytte vennskap, i det å være uavhengig av voksne i leken og tørre å prøve nye ting og takle utfordringer. Dette viser at barna mestrer utfordringer som setter krav til at det har god selvfølelse og er trygge i omgivelsene sine.

Resultatene fra aldersområdet 5-6 år viser at over 20 % av barna har mestring og begynnende mestring for områder som krever god selvfølelse og pågangsmot, mens møte med daglige utfordringer er det observasjonsutsagnet som flest mestrer for alderstrinnet 5-6 år.

Det indikerer at noen av de språksterke 2.9-åringene viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer, de tør å protestere, argumentere og hevde egne meninger og er en positiv faktor i aktivitet og samspill. Dette er ferdigheter som regnes som sentrale ved fem-seksårs alderen, i henhold til observasjonsmateriellet ALLE MED.

### **4.3 Sammenligning av grupper**

Felles for de språksterke er at de har mestring ut over sitt aldersnivå for språklig mestring observert med TRAS. Som gruppe kommer de språksterke ut med en signifikant høyere

gjennomsnittlig sosial fungering enn de andre. Når en går inn og analyserer den sosiale mestringen ser det annerledes ut. Ved vurdering av sosial mestring observert med ALLE MED for denne gruppen barn, viser resultatene betydelige variasjoner.

De fleste barna har aldersadekvat mestring, men mange har ikke samme nivå av sosial mestring som av språkmestring. Fordelingen i gruppen er tredelt.

De aller fleste barna har sosial mestring i forhold til sin språkmestring. Men ikke alle de språksterke 2.9-åringene har like god sosial mestring som språkmestring. I denne delen har jeg valgt å dele utvalget språksterke inn i grupper etter hvor mye de skåret på sosial mestring. Deretter er det foretatt ikke-parametriske tester for å undersøke hvilken forskjell det er mellom gruppene.

#### 4.3.1 Forskjell i sosial mestring hos de språksterke

I arbeidet med totalscoren for sosialmestring hos den språksterke gruppen, ble det tydelig at det var tre ulike grupper av sosial mestring (Jf. Fig. 6 s. 50). De språksterke barna ble delt inn i tre grupper basert etter grad av sosial mestring. Gruppe 1 hadde 0 -12 poeng, gruppe 2 hadde 13-24 poeng og gruppe 3 hadde 25 + poeng. Utvalget i de tre gruppene innen sosialmestring er ikke normalfordelt og har mindre enn 30 personer, noe som gjør at en må benytte ikke-parametriske analyser på utvalget (Pallant, 2010). Både parametriske og ikke-parametriske tester er ulike tester som gjør det mulig å trekke slutninger som er basert på forskjeller mellom utvalg.

Som en ser av tabellen (Tabell 19) er det store forskjeller innen sosial mestring for de språkflinke. Det er tre barn (7.7 %) som ikke har mestring innenfor sitt alderstrinn 2-3 år. 51.3 % av barna har ikke oppnådd full mestring for neste alderstrinn 3-4 år med observasjoner fra ALLE MED. 48.7 % av de språksterke barna har mestring utover alderstrinnet 3-4 år.

Gruppe 3 har samsvar mellom språklig mestring på TRAS og sosial fungering i Alle Med, totalt 19 barn (48.7 % av utvalget).

Gruppe 2 har en sosialfungering som er ca. 1

ALLE MED. Sosial kompetanse for de språkflinke 2,9 åringene

	Alle med Sosial poengsum 3 delt	N	Percent	Cumulative Percent
Gruppe 1 2-3 år	0-12 poeng	3	7.7	7.7
Gruppe 2 3-4 år	13-24 poeng	17	43.6	51.3
Gruppe 3 4-5 år og 5-6år	25 +	19	48.7	100.0
Totalt		39	100.0	

Tabell 19. De to kolonnene til venstre viser de tre gruppene fordelt etter alder og poeng. N viser antall i hver gruppe. De to siste kolonnene viser hvordan utvalget fordeler seg i prosent på sosial fungering.

år under deres språkmestring på TRAS. I gruppe 2 er det 17 barn som skårer mellom 13 og 24 poeng totalt på sosial mestring (43.6 % av utvalget).

Gruppe 1 er en gruppe språkflinke barn som ikke har full sosial mestring for aldersnivå 2-3 år, og er to år under sin språklige mestring. Denne gruppen består av tre barn som representerer 7.7 % av utvalget. Avstanden mellom den gruppen som skårer best og den gruppen som skårer lavest på sosial mestring er over 13 poeng. Dermed skiller den gruppen seg ut.

For å teste om det er signifikant forskjell hos de språkflinke i gruppene av sosial fungering, velger jeg å benytte en ikke-parametrisk test.

Dette fordi dataene ikke tilfredsstillt kravene for å kunne gjennomføre parametriske tester.

En Kruskal-Wallis test (som benyttes for å sammenligne grupper) bekrefter at det er en forskjell i gjennomsnittet i gruppene.

Grupper av sosialfungering 3 delt	N	Mean Rank
0-12 poeng	3	2.00
13-24 poeng	17	12.00
25-43 poeng	18	29.50
Total	38	

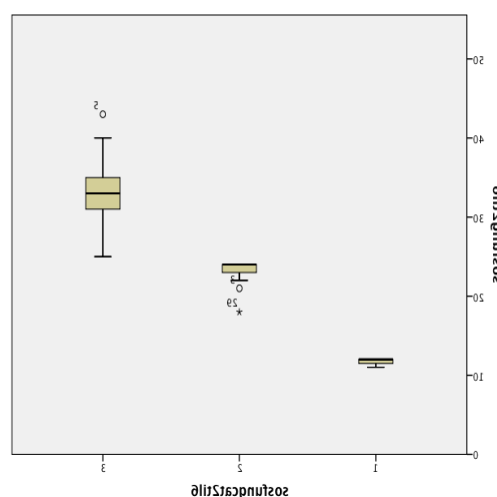
Tabell 20. Til venstre er de tre gruppene fordelt etter poeng. N viser antallet i hver gruppe.

Mean Rank forteller hvilken av gruppene som hadde den høyeste samlede rangeringen som tilsvarer den høyeste poengsummen på kontinuerlig variable/ Mean Rank for hver gruppe sammenlignes.

En Kruskal-Wallis Test avdekket en statistisk signifikant (.000) forskjell i sosialfungerings nivåer for de tre forskjellige gruppene. Dermed kan vi med sikkerhet si at dette utvalget viser en forskjell i de tre gruppenes gjennomsnitt for variabelen sosial fungering (se tabell 1, vedlegg 3). Dersom en sammenligner hver gruppe med hverandre (1 med 2, 1 med 3 og 2 med 3) finner en også en statistisk signifikant (.000) forskjell mellom gruppene (se tabell 2 og 3 vedlegg 3).

Figur 7 er et boksplott som viser spredningen i de tre gruppene. De ulike boksene representerer antall av besvarelsene som ligger midt i fordelingen. Den sorte streken inni boksen refererer til medianens verdi, dvs. den midterste tallverdien. De sorte strekene over og under boksen viser til laveste og høyeste score. Boksplottet er en visuell framstilling av spredningen i skårer på sosial mestring for de tre gruppene, og den bekrefter at det er forskjeller mellom skårene på det sosiale området for den språksterke gruppen.

Boksplott



Boksplott, Figur: 7 viser de tre gruppenes spredning i sosial mestring hos de språksterke 2,9 åringene.

**Oppsummering:**

De språkflinke barna har på hvert område høyere mestring på sosialt, lek og trivsel enn gjennomsnittet, men ikke i forhold til seg selv og resten av sin språkkompetanse.

De språksterke barna i utvalget viser en tredeling av resultater innen sosial mestring. Gruppe 3 er den gruppen som har lik sosial mestring som språkmestring og denne gruppen utgjør ca halvparten av utvalget (19 barn). Gruppe 2 er de som har en sosialfungering som er ca. et år under deres språkmestring på TRAS, og består av 17 barn (43,6 %). Gruppe 1 inneholder tre barn (7.7 % av utvalget) som har en sosialfungering som er hele to år under sin språklige mestring. Funnene avdekker en statistisk signifikant forskjell i sosial fungering hos de tre gruppene. Også dersom en sammenligner hver gruppe med hverandre, finner en signifikante forskjeller mellom gruppene.

## 5 Drøfting

I drøftingsdelen vil de viktigste funn fra resultatene bli drøftet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning. I denne masteroppgaven var hensikten å undersøke om det også er stor grad av sammenheng mellom språklig mestring og sosial mestring også for små, språksterke barn. Med utgangspunkt i følgende hypotese: **Barn med høyt språkpotensial har også høy sosial fungering** har jeg valgt å besvare problemstillingen; **Har de språksterke 2,9-åringene også høy sosial fungering?** Hypotesen besvares underveis, mens problemstillingen vil bli besvart i oppgavens avsluttende del.

Funn knyttet til resultater fra T-tester og deskriptive analyser vil bli drøftet i lys av teori. Først dokumenteres den språklige forskjellen hos den språksterke gruppen fra resten av gruppen (kontrollgruppen) og de språksterkes resultater på TRAS drøftes med utgangspunkt i teori. Deretter vil den sosiale fungeringen hos den språksterke gruppen i forhold til resten av gruppen belyses, før de viktigste funn fra de språksterkes resultater på ALLE MED belyses. De viktigste funnene fra sammenhengen mellom de språksterkes språklige mestring og sosiale mestring vil deretter belyses. Hvilke pedagogiske konsekvenser vil det ha? Helt til slutt komme en oppsummering og avsluttende kommentar, hvor essensen av funnene vil ses på med hensyn til videre forskning. Her vil også problemstillingen besvares.

### 5.1 Gruppen språksterke og de andre

Resultatene fra analysen ( Figur 1. s. 40. ) viser at de språksterke barna har språkferdigheter som ligger klart over gjennomsnittet for 2,9-åringene og har en signifikant forskjell i språkfungering sammenlignet med den andre gruppen. Funnene tyder på at de språksterke barna har et langt mer avansert og variert språk sammenlignet med jevnaldrende barn, og med tanke på dette funnet er det vanskelig å finne litteratur som kan bekrefte det.

Idsøe (2014) viser til forskningsresultater fra Duncan m.fl. (2007) som finner at barn med et velutviklet språk i tidlig alder har bedre forutsetninger for senere læring.

Kunnskapsdepartementet poengterer i Stortingsmelding nr. 16 at god språkutvikling i tiden før skolestart er av stor betydning for senere læring, samt at god språkutvikling har betydning for utviklingen av barns sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006). De språksterke barna viser også en signifikant høyere sosial fungering enn de andre barna i utvalget. Når en går inn og analyserer barnas sosiale fungering, viser resultatene at innad i gruppen språksterke er det stor spredning når det gjelder sosial mestring. De fleste barna har aldersadekvat sosial



mestring, men mange har ikke samme nivå av sosial mestring som av språk mestring. Variabelen sosial fungering viser en tredeling av resultatene.

## **5.2 Funn fra Deskriptiv statistikk**

### **5.2.1 Språklig mestring (Språkforståelse, Setningsproduksjon og Språklig bevissthet)**

De språksterke 2,9-åringene er plukket ut til å være språksterke, og resultatene viser at de har full mestring innen språk opp til fire-årsalderen og utover. Ved fireårsalder antar en at barna har tilegnet seg de basale ferdighetene innenfor språket, og at det hovedsakelig er ordforrådet og kommunikasjonsferdighetene som blir videreutviklet (Lyster, 2010).

Dette tyder på at de språksterke barna begynner å forstå et mer abstrakt språk, de vanligste ord og begreper mestres som gjør at de kan snakke om det meste i hverdagen og de har stadig mer avanserte flerordsytringer med underordning og overordning. De har stort sett riktig grammatikk og språket kan brukes i flere funksjoner- bydende, instrumentelt og interpersonlig (Hagtvet, 2012).

Klassifisering av over- og underbegreper sier noe om barnets semantiske kunnskap. En ser ut fra resultatene at alle de språksterke 2,9-åringene klarer å hente fram ord som tilhører bestemte semantiske kategorier som klær, møbler, leker og lignende og som forutsetter at barnets ordforråd er tilstrekkelig stort. Dette stemmer overens med amerikanske undersøkelser som viser til at ordforrådet til tre år gamle barn med godt ordforråd kan være tre ganger større enn tilfellet er for barn med et lite ordforråd (Hart & Risley, 1995).

De samme tendenser finner vi også i norske studier som bekrefter at førskolebarn som har et stort vokabular lærer seg nye ord fortere enn de som har et lite vokabular (Lyster m.fl. 2010 ). Løge (2011) viser til studier av Goswami (2008) som peker på at setningsutvikling hos barn har en nær sammenheng med barnets vokabularutvikling, og barnets ordforråd er den beste predikatoren for utvikling av barnets grammatikalske kompleksitetskompetanse. En kan anta at et stort ordforråd, vil være et godt grunnlag for et komplekst språk, hvor det også vil inngå setninger.

Bishop (1997) dokumenterer språkets betydning for senere utvikling både med tanke på sosial og faglig utvikling. Ordforrådsutviklingen i førskolen er en krumtapp for både språkkompetansen generelt og for barnets læring og videre utvikling spesielt. Chaney, (1992) viser til forskning (Chaney,1989; Evans et al.,1979; James & Blachman, 1987; McNinch,

1974; Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987:) som hevder at ordforrådet i førskolealderen har en sentral betydning for senere leseforståelse. Ifølge Hagtvvet, Lyster, Melby-Lervåg, Næss, Hjetland, Engevik, Hølland, Karlsen, Klem og Kruse (2011) er det en klar sammenheng mellom antall lærte begreper i førskolealder og leseferdigheter i ungdomsskolen.

Resultatene viser at barna begynner å bruke flere ord i ytringene. En slik begynnende mestring i kombinasjon av setninger er også en begynnende utvikling av fortellerkompetanse hos barnet (Løge, 2011). Dette tyder på at barna produserer mer komplekse setninger og begynner å gi uttrykk for hvordan ting henger sammen og bruker ord og setninger til å beskrive sine ønsker.

Funnene viser at de språksterke 2,9-åringene har utvidet språket sitt, og de begynner å forstå et mer abstrakt språk. Alle de språksterke barna viser mestring for ferdigheter som reflekterer begynnende oppmerksomhet mot formsiden av språket og begynnende rimeferdighet. Funnet tyder på at begynnende språklig metakompetanse kan registreres allerede hos 2,9-åringer. Det å kunne rime er en fonologisk ferdighet som flere forskere har vist til utvikles tidlig hos barn (Bishop 1997; Chaney 1992). Dette stemmer overens med forskning som Chaney, (1992) viser til, som mener å finne tegn til begynnende språklig metakompetanse allerede så tidlig som hos tre-åringer.

Chaney (1992), finner en sammenheng mellom tre-åringers språklige mestring og språklige bevissthet. Deres funn tyder på at barn med god språklig mestring også har en tendens til å ha begynnende språklig bevissthet. I henhold til Horn (2011) synes funnene å sammenfalle, da hun hevder at språklig bevissthet innebærer at barnet har god språkforståelse og et godt ordforråd. Dette synes å være en styrke som de språksterke 2,9-åringene kan inneha.

Barn som er språklig bevisste, har gjerne en gunstigere lese- og skriveutvikling enn barn med et lavt språklig bevissthetsnivå (Lyster 2010; Frost 2011; Hagtvvet 2012). Begynnende språklig bevissthet ved 2,9 år kan tyde på en positiv utvikling mot en mer avansert form for metakunnskap. Denne antakelsen styrkes av Bryants, m.fl. (1989) forskning som fant en utviklingslinje fra mestring av rim ved tre år via fonembevissthet og til lesing to år senere (Frost, 2011). Denne undersøkelsen sannsynliggjør at om barn er flinke til å rime i tre-fireårsalderen, vil det ha en positiv virkning på den senere leseutviklingen.

De språksterke barna har ennå ikke blitt tre år, men nesten halvparten (16 barn)(Tabell 4, s43) har mestring og begynnende mestring på alderstrinnet 4-5 år innen språk. Dette tyder på at de har begynnende mestring i å ta et språklig utenfraperspektiv og klarer i større grad å samtale om det som har hendt, planlagte og tenkte virkeligheter. Et språk som går fra et her-og-nå språk til et der-og-da språk viser at barna i større grad kan tilpasse språket til mottakeren. Denne ferdigheten er også viktig for å mestre fortellerkunnskapen, hvor barn må kunne fremstille all informasjon uten å støtte seg til konteksten. Dette kan ses i sammenheng med teorien som forteller at barns ferdigheter med å bruke situasjonsuavhengig språk utvikles mellom to og fem år (Hagtvat, 2012).

Resultatene fra (Tabell 6, s. 45) viser at det faktisk er fire av de språksterke 2,9 åringene som mestrer og har begynnende mestring i å fortelle noe om hva ting er. Det tyder på at de klarer å reflektere over ordet og beskrive det. Mine funn stemmer ikke overens med forskning som beskriver at mer metaspråklige ferdigheter (abstrakte begrep), som overbegrep og motsetninger blir bare brukt av 5- og 6-åringer (Hagtvat, 2012). Det er ett av de språksterke barna som mestrer å rime på egen hånd, mens tre barn har begynnende mestring i denne ferdigheten. Det å kunne rime på egen hånd har en høy grad av metaspråklig bevissthet. Ifølge teorien er det vanlig å ikke mestre dette før i overgangen barnehage og skole, dvs. i fem-sjuårsalderen, og i mindre grad når det gjelder yngre barn (Hagtvat, 2012).

I senere år har en mengde litteratur pekt på verdien av rim og regler som forberedelse til lese- og skriveopplæringen (Frost, 2011). Hagtvat, (2002) viser til flere forskere (Bradley & Bryant, 1983; Lundberg, 1982; Snowling, 1987;) som dokumenterer den sentrale rollen fonologisk bevissthet (og spesielt fonembevissthet) spiller for begynneropplæringen i lesing og skriving og viser til at det er klare sammenhenger mellom tidlige talespråklige og senere skriftspråklige ferdigheter(Ibid).

Mellom 7 og 11 (Tabell 8, s.46) av de språksterke barna vet hvordan setninger bindes sammen til tekst, noe som kan tyde på at barna har begynt bruke språket til å skape sammenheng mellom hendelser i tilværelsen. Funnene mine tyder på at noen av de språksterke 2,9-åringene begynner å planlegge aktiviteter ved hjelp av indre språk, og ønsker å forstå årsakssammenhengen i det som skjer.

## **Oppsummering:**

De språksterke barna i dette utvalget har tilegnet seg grunnleggende vokabular og grunnleggende grammatikk. Funnene viser at setningene hos de språksterke 2,9-åringene har økt i lengde og kompleksitet, og det meste av språket blir forstått av fremmede. De kan snakke om ting som ikke er i umiddelbar nærhet og kommer oftere med spørsmål.

Barna er blitt mer språklig bevisst og klarer i større grad enn tidligere å ta distanse til språket og se det ”utenfra” (Hagtvet, 2012). Enkelte viser til at en slik utvikling finner sted først fra fem-årsalderen ( IBID ). Den tidlige språkkompetansen kan bety at når de er sterke språklig som 2 ½-åring kan det være grunnlag for at de også raskere blir oppmerksom på språkets forside, som spiller en sentral rolle for begynneropplæringen i lesing og skriving (Hagtvet, 2002).

Det kan være mange grunner til at de språksterke barna ser ut til å mestre en språklig ferdighet før tre år som andre barn ikke mestrer før fire- fem års alderen. Det kan være at barna er språksterke/evnerike, spesielt motiverte, eller får god språkstimulering i barnehagen og hjemme.

## **5.3 Sammenheng mellom språk og sosiale ferdigheter**

Via et sosiokulturelt perspektiv på læring ser en at språklig og sosial utvikling er nært relatert til hverandre. Teorien viser til at det er en sammenheng mellom utvikling og læring av språk og atferd (Säljö, 2001; Longoria, 2009). Språk er en viktig forutsetning for å lykkes i samspill og lek (Færevaag, 2011). Det er store variasjoner i den tidlige språkutviklingen på samme måte som det er store variasjoner i hvor aktive barn er i å gå inn i samspill med andre.

### **5.3.1 Sosial fungering**

God sosial fungering hos barn er sentralt for at enkeltbarnet skal lykkes og trives, og for at det skal bli verdsatt som venn og likeverdig deltaker i samspillet med andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2008). I Norge har vi en barnehage- og skolekultur som er basert på sosiale relasjoner, fellesskap, lekeferdigheter, det å forholde seg til gruppen, empati, sosialkompetanse etc. Barn som vet hvordan de kan få venner og beholde venner, har trygghet og sosialkompetanse med seg resten av livet. Barn som oppmuntres til nysgjerrighet og til stadig å forstå og lære noe nytt, har et godt utgangspunkt for videre utvikling (Kunnskapsdepartementet 2012). Uten venner kan man få problemer i barnehagen som i skolen. Det å ikke være en del av det sosiale fellesskapet kan skape dårlig selvtillit og ha store konsekvenser for barnets utvikling.

Sosial kompetanse utvikles i god lek. Barna lærer hvordan man opprettholder gode relasjoner, hvordan man samarbeider og hvor egne og andres grenser går. De får utforske og bruke fantasien. Det å bli akseptert i samspillet med andre, jevnaldrende barn er knyttet til en god utvikling, mens det å ikke ha venner og bli mislikt og avvist av andre barn er en risikofaktor (Martinsen og Nærland, 2009).

Resultatene (Tabell 11, s. 49) viser at de språksterke barna har en sosial mestring som ligger klart over gjennomsnittet for 2,9 åringer og en signifikant høyere sosial mestring sammenlignet med resten av utvalget når en kartlegger i forhold til observasjonsmateriellet ALLE MED. Funnet synes å sammenfalle med forskning som peker på at det er sammenheng mellom språklig og sosial mestring (Longoria m.fl., 2009) Også tidligere norsk forskning viser at barns språkmestring kan ha betydning for deres sosiale kompetanse (Løge og Thorsen, 2000; Stangeland, 2009; Hebnes, 2010). I de senere årene har det begynt å komme resultat fra studier som også dokumentere denne sammenhengen hos små barn, rundt treårsalder (Rescorla, m.fl., 2007).

Resultatene (tabell 12, s.50) viser derimot at det er stor spredning i hvor komplekst samspill små språksterke barn kan gå inn i.

### **5.3.2 Gruppeforskjeller i sosial fungering**

Funnene viste tydelig en tredeling i sosial fungering (tabell 19, s.56) hos de språksterke 2,9-åringene. Dette kan bety at det er barn i barnehagen som ikke har samme grad av sosial mestring som av språkmestring innenfor sitt alderstrinn. Ifølge Espenakk (2011) kan det være grunn til bekymring når barna ikke viser mestring knyttet til sitt eget alderstrinn.

Resultatene fra de ikke-parametriske testene (Se vedlegg 3) viste at det var en signifikant forskjell i sosial fungering mellom de barna som scoret lavt (gruppe 1) i forhold til sin språkmestring, de som scoret middels (gruppe 2) og de som scoret høyt (gruppe 3) på samlet sosial fungering.

Det er variablene trivsel og lek i ALLE MED for aldersnivået 2-3, 3-4, 4-5 og 5-6 år som ligger til grunn for variabelen sosial fungering. For å se hvordan de språksterke barna fordeler seg innen sosial mestring, er det nødvendig å gå inn på hver variabel for lek og trivsel i ALLE MED.

### 5.3.3 De språksterke barnas mestring i Lek

Barnehagebarns samspill består mye av lek, og de ulike lekeformene stiller i forskjellig grad krav til sosial kompetanse. Lekeformene blir stadig mer krevende etter hvert som de utvikles. Resultatene viser (Tabell 15, s.52) at majoriteten av barna har mestring innenfor alderstrinnet 2-3 år og mestrer et variert lekerepertoar, prøver ut leketøy, og har en begynnende late-som lek. Dette stemmer overens med teori som er presentert tidligere, hvor disse ferdighetene er knyttet til tidlig lekeutvikling (Vedeler, 1987; Martinsen og Nærland, 2009). Late-som lek er et tegn på at barnet utvikler symbolsk tenking, og at språk, forståelse og sosiale ferdigheter utvikler seg som de skal.

Barna i utvalget er ennå små, men ut fra kartlegging med TRAS er det observert at alle barna kan leke og tøyse med språket, noe som kan tyde på at de har begynt å skifte perspektiv fra språkets innhold til språkets form. Det at barna er begynt å løsrive seg fra her- og nå-situasjonen, kan tyde på at språket deres er begynt å få en symbolsk karakter.

Funnene viser at i gruppe 1, er det ett barn som ikke har mestring innenfor dette området, og innenfor sitt alderstrinn, noe som kan tyde på at det er sen i sin utvikling av lekekompetanse og ligger ca. to år under sin språklige mestring. Funnene indikerer at det kan være et misforhold mellom språklig mestring og lekemestring for noen av barna. Dette funnet støttes ikke av teori som beskriver at evnen til å leke late-som-lek er i samsvar med utvikling av både talespråk og språkforståelse (Færevaa, 2011).

I tre-fire-årsalderen blir samvær og vennskap med andre barn stadig viktigere (Løge m.fl., 2006). Gode venner styrker den sosiale og kognitive utviklingen og er dermed en viktig faktor for videre utvikling (Færevaa, 2011). Resultatene viser (Tabell 15, s.52) at mellom 66 og 87 prosent av de språksterke barna har full mestring for alderstrinnet 3-4 år. Resultatene viser også at mellom 10 og 15 prosent av de språksterke 2,9-åringene (4-6 barn) har ingen mestring i lek, for dette alderstrinnet.

For å mestre disse lekeferdighetene kreves det at barnet har forskjellige ferdigheter som å komme inn i lek og å opprettholde den, noe som krever erfaring og øvelse. At barn blir værende i leken kan ha sammenheng med både trygghet, konsentrasjon, vilje og evne til å gi seg hen i leken (Ruud, 2010). Barnet bør også kunne mestre at lekens tema endrer seg underveis, eller at nye barn kommer med i leken uten at det forlater situasjonen. For at lek og samspill skal opprettholdes, er det viktig at det gjennom språket oppstår en felles forståelse mellom barna (Færevaa, 2011). For at de skal klare dette, må de ha sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, selvheldelse, ansvar og empati (Ogden, 2001).

Barna i gruppe 2 har en lekemestring som er et år under deres språkmestring og kan streve med ferdigheter som er viktige for både samarbeid og lek. Så langt har få studier undersøkt sammenhengen mellom små, språksterke barn og deres lekemestring. Når det gjelder dette funnet er det derfor vanskelig å finne litteratur som kan bekrefte mine funn. Det kan være forskjellige grunner til at noen barn faller utenfor lekefellesskapet i barnehagen. Noen barn blir jevnlig avvist fra lek eller ignorert, mens andre trekker seg ut av leken. Det kan også være utfordrende for et barn med høyt språkpotensial på en småbarnsavdeling, fordi det kan uttrykke seg med sine raske tanker og forstå mer enn sine jevnaldrende som ikke er kommet så langt i sin språkutvikling, og dermed bli utsatt for å misforstå andre eller bli misforstått selv.

Barna i gruppe 3 har en signifikant høyere sosial fungering enn barna i gruppe 1 og 2, og viser mestring og begynnende mestring i lek for alderstrinnet 4-5 og 6 år. I fire-fem-årsalderen har rolleleken og evnen til symbolsk tenking fått en større plass i barnets intellektuelle fungering (Løge, m.fl., 2006). Rolleleken øver opp evnen til fortellerkunnskap. For å mestre rolleleken kreves samhandling, imitasjon, verbal kommunikasjon, utholdenhet og ”late som” i forhold til objekter, handlinger og situasjoner (Vedeler, 1987). Fire av barna deltar i regellek som stiller store krav til koordinering av motoriske og språklige ferdigheter. Ifølge Hagtvet (2012) antas regellek å ha en betydelig utviklingsfremmende verdi - også når det gjelder skriftspråklig utvikling. De språksterke barna som mestrer de ulike lekeformene kan en anta vil ha lett for å danne vennskap med andre barn og få med seg den viktige læringen som foregår i leken. For å mestre de mer avanserte lekeferdighetene på dette alderstrinnet kreves det større språklige og kognitive ferdigheter en leken tidligere har gjort. Nå må barna bruke et situasjonsuavhengig språk i rollene i leken, og de må kunne ta andre sitt perspektiv i de ulike rollene og har dermed større mulighet for å skape en god lek.

Ifølge teorien utvikles regelleker henimot fire- fem-årsalderen, sosial rollelek fra femårsalderen (Vedeler, 1987) og konstruksjonslek blir stadig mer komplisert fra to-årsalder (Ulvlund, 2011). Det er faktisk to 2,9-åringene som lar seg rive med i rollelek og tre barn som har begynnende mestring i denne ferdigheten som er forventet innenfor alderstrinnet 5-6 år. I sosial rollelek må barnet kunne koordinere flere roller og ha omtanke for de andre barna sine roller og handlinger, noe som kan bety at noen av de språksterke 2,9 åringene beveger seg

bort fra egosentrisk tanke mot desentralisert tanke, som er egenskaper mer typisk for fem og seks-åringer.

De språksterke barna som mestrer de ulike lekeformene kan en anta får delta i samhandling med andre barn og gjennom leken vil de kunne utvikle evnen til å ta andres perspektiv, verbal kommunikasjon og sosiale spilleregler i lek, blant annet. Gjennom deltagelse i sosial rollelek får barnet sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring (Ruud, 2010). Noen leker krever erfaring og øvelse og det er mange ferdigheter barna skal mestre både for å komme inn i lek og for å opprettholde den.

Ett barn har mestring i det å kunne leke mer avansert konstruksjonslek og ett barn viser begynnende mestring i å være mer selvstendig i regellek. Ifølge Ulvund, (2011) er det sammenheng mellom konstruksjonslek og intelligens. Han viser til at barn som hyppig velger konstruksjonslek, ofte scorer høyere på intelligenstester. Dette trenger ikke å bety at konstruksjonslek gjør barn smarte, det kan også være at intelligente barn foretrekker denne formen for lek (IBID).

De språksterke barna i gruppe 3 består av barn som er yngre enn tre år, og funnene kan tyde på at yngre barn enn tre år kan gå inn i rollelek og regellek og mer avansert konstruksjonslek med innslag fra virkeligheten.

#### **5.3.4 Sammenhengen mellom språkmestring og Trivsel**

Det beste og mest ønskelige mål på god barnehagekvalitet må vel være at alle barn skal trives i barnehagen. *Trivsel er den viktigste indikatoren på at barnet har god utvikling og gode hverdager i barnehagen* (Løge, m.fl., 2006 s.26).

Funnene viser (tabell 18 s.54) at alle de språksterke barna tør å vise følelser og liker å være i lag med andre barn. Dette stemmer overens med tidligere forskning om at barns interesse for å samhandle med andre barn i lek starter svært tidlig. Ifølge Greve (2009) danner to-tre-åringer vennskap med andre jevnaldrende.

Resultatene viser at det er fire språksterke barn (gruppe 1) som kun har begynnende mestring for sitt alderstrinn på observasjonsutsagnet ”finner trygghet i nye situasjoner”. Det kan tyde på at de språksterke barna i gruppe 1 er usikre når de skal prøve ut nye ting, noe som er et viktig utgangspunkt for læring og utvikling og har en dårligere mestring i trivsel enn barn



med middels sosial fungering (gruppe 2) og god sosial fungering (gruppe 3).

Selvhevdelsesferdigheter er ifølge Ogden (2001) en vesentlig del av den sosiale kompetansen, blant annet å ta sosial kontakt, ta initiativ og delta uoppfordret i aktiviteter. Ifølge Lamer (2010) har denne ferdigheten vist seg å bidra til å forebygge sosial isolasjon, ensomhet og tilbaketrekning. Glede utvikles når vi føler oss trygge, og disse emosjonene fremmer utforskning og lek, noe som er nødvendig for vekst og utvikling (Ruud, 2012).

Funn fra resultatene viser at mellom 90 og 93 prosent av barna har mestring, mens mellom 7 og 10 prosent av de språksterke 2,9-åringene i gruppe 2 har ikke mestring i ferdigheter som er forventet for alderstrinnet 3-4 år når det gjelder trivsel. Dette kan tyde på at de språksterke barna i gruppe 2 har lavere mestring angående å bruke lokaler og leke allsidig, bli tatt kontakt med av andre barn og gi uttrykk for mestringsglede. Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel i barnehagen, og i samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Erfaringene barna får gjennom vennskap i førskolealderen gjør barna i stand til å danne nye vennskap videre i livet. Mestringsopplevelser bidrar til styrking av barnets selvtillit. All forskning er entydig på at vennskap, tilhørighet og trygghet er det viktigste utgangspunkt for læring og trivsel. Det å bli akseptert i samspeilet med andre, jevnaldrende barn er knyttet til en god utvikling, mens det å ikke ha venner og bli mislikt og avvist av andre barn er en risikofaktor (Kvelling, 2010; Martinsen og Nærland, 2009).

Folkehelseinstituttets Mor-Barn-studie (MoBa), bekrefter at de fleste barna trives, men at det er en mindre gruppe barn (4%) som ikke trives i barnehagen og omtrent 20 prosent mangler enn venn å leke med daglig (Kunnskapsdepartementet 2012). De fleste barna har det med andre ord bra, men en del barn opplever å ikke trives i barnehagen og finne seg til rette sosialt. Dette er på en arena de ikke kan velge bort, og at språksterke barn allerede på småbarnsavdeling ikke trives og strever med det sosiale vekker ekstra bekymring.

Av enkeltvariablene innen aldersområdet 4-5 år, har 35 til 40 prosent av de språksterke 2,9-åringene i gruppe 3 mestring i å danne vennskap, er selvstendig i lek og trygg til å prøve nye ting. Dette viser at barna mestrer utfordringer som setter krav til at de har god selvfølelse, og er trygge i omgivelsene sine. Barn som har godt språk vil kunne samarbeide med jevnaldrende og voksne, noe som resulterer i mer erfaring med lek. Greve (2009) viser til Dunn, som finner at både samarbeid og planlegging er viktig for å kunne utvikle

vennskapsrelasjoner. Dette krever at barna viser omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, og er en kognitiv komponent som handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det (Gresham og Elliot, 1990; Ogden, 2001; ). Ifølge Lamer (2010) er empati og rolletaking evnen til å forstå andres perspektiver og roller. Evnen til å forstå andres mentale representasjoner kaller Bishop (1997) for ”Theory of mind”, og er viktig i etablering av vennskap. Kvello (2010) bruker begrepet mentalisering som bredere enn TOM og handler ikke bare om å registrere andres atferd eller handling, men om forståelse av seg selv og andre. Mentalisering blir da en forutsetning for selvinnsett og det å ha en klar identitet, som er en forutsetning for å skape et smidig samspill med andre fordi en forstår andre mennesker. Dette stemmer overens med forskning Kvello (2010) viser til (Miligan, Astington og Dack 2007, Peterson 2004) som hevder at barn som har et godt språk, ofte har god mentalisering. Dette er en viktig faktor for barns intellektuelle utvikling og blir først tydelig fra fire-årsalder.

Funnene viser at over 20 % av barna har mestring og begynnende mestring for alderstrinnet 5-6 år. Det indikerer at noen av de språksterke 2,9-åringene viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer, de tør å protestere, argumentere og hevde egne meninger og er en positiv faktor i aktivitet og samspill. Dette støtter opp om Rice m.fl. (1991) sin forskning som fant at barn med god språklig mestring har en fordel i sosial fungering, da særlig knyttet mot vennskap og bli inkludert i lek.

#### **5.4 Hva betyr funnene med tanke på pedagogiske tiltak?**

Å legge til rette for barnets sosiale kompetanse og språk er kanskje en av barnehagens grunnleggende oppgaver og har betydning for hvordan barnet gjør det på skolen og for barnets senere sosiale kompetanse. Ut fra funn som kommer fram i denne masteroppgaven blir det synliggjort hvor viktig det er at personalet i barnehagen har kunnskap om små språksterke barn, og deres sosiale fungering.

Funnene viser at det er 39 (Tabell, 3 s. 42) av 2,9-åringene i utvalget (av 1095 barn) som er språksterke. Oftest er pedagogene i barnehagen ikke klar over at de har slike barn i gruppen. Men i nesten hver barnehage finnes disse barna, som klarer mye mer enn det som blir forventet på en småbarnsavdeling. Som pedagog kan en være oppmerksom på at det kan være noen få barn på småbarnsavdelingen som har denne mestringen. Faktisk ser det ut til at ved bruk av TRAS er det mulig å bli oppmerksom på de språksterke allerede når barna er 2 ½ år.

Barnets læringsmottakelighet og motivasjon for å lære er høy i de tidlige årene og legger grunnlaget for videre læring. Samtidig er småbarnsalderen sårbar. Ifølge Hagtvet (2012) kan nysgjerrighet og lærelyst som ikke blir møtt av interesserte voksne, lett erstattes med passivitet og likegyldighet. Samtidig utgjør småbarnsalderen en sensitiv periode når det gjelder emosjonell tilknytning, sansestimulering og språklig og intellektuell stimulering, og mangelfull stimulering i denne tidlige perioden kan gi alvorlige og negative konsekvenser for videre læring og utvikling (Hagtvet, 2012). Med tanke på det høye stimuleringspotensialet og hvor sårbar småbarnsalderen er, blir det spesielt viktig med bevisst satsing med kvalifisert personal og nok personal i barnehagene, når en vet hvor mye det har å si for barnets videre læring og utvikling.

Når barn ikke får til å etablere vennskap, kan det være en indikator på at barnet har karaktertrekk som de andre barna reagerer negativt på, som for eksempel aggressivitet eller liten interesse for å inngå i samspill med andre, etc (Kvelling, 2010b.)

Ruud (2010) viser til Cillessen og Mayeux (2004), som finner at det kun er halvparten av barna som blir avvist og ignorert av sine jevnaldrende som er aggressive, forstyrrende eller avvikende i sin sosiale samhandling. Det er vanskelig å fastslå at barna i mitt utvalg har spesielle vansker på enkelte sosiale områder. Det blir dermed viktig å observere de språksterke barnas sosiale fungering i lek og dagligdagse situasjoner, og supplere med observasjonsmaterialet ALLE MED. Det viktigste med en slik kartlegging er å finne ut hva slags vansker barnet har, for deretter å kunne sette inn riktige tiltak.

Barna i gruppe 1 viser en markert forsinkelse i sosiale ferdigheter i forhold til sine språkferdigheter, og er derfor den gruppen barn som trenger de mest omfattende pedagogiske tiltakene. Barna i gruppe 1 har en slik markert forsinkelse at det kan være nødvendig å henvise barnet videre til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste for grundigere utredning og utarbeiding av tiltak. Dette er barn som kan ha behov for hjelp og tilrettelegging for å utvikle en funksjonell sosial fungering. Barna i gruppe 2 er barn som viser en begynnende mestring av mange ferdigheter, så det skal kanskje ikke så mye til før ferdighetene mestres fullstendig. Barna i gruppe 3 har samsvar i språklig mestring og sosial mestring. Disse barna er først og fremst barn, men de er utstyrt med et potensial for å lære mye og lære raskt. Bør disse barna i gruppe 3 med høy språkmestring og høy sosial fungering klare å føye seg inn i systemet av 2 ½-åringers aktiviteter i barnehagen? Eller bør barna få tilrettelagt aktiviteter i barnehagen som passer barnet bedre? Gardar (2012) viser til Rydelius (2006) som mener, at på grunn av det er

vanlig å møte barn ut fra deres kronologiske alder, vil en del barn preges av stress på grunn av over- eller understimulering. I barnehagen finnes nok en del av den samme tenkingen, slik at forventninger kan bli stilt ut fra barnets fysiske alder, uten å bli tilstrekkelig justert for mental kapasitet.

Funnene tyder på at de språksterke 2,9-åringer har en stor spredning innad i gruppen når det gjelder sosial mestring. Det er viktig at de som arbeider med små barn har kunnskap om dette, slik at vi kan hjelpe og sette i gang tiltak for barn som står i fare for å utvikle en skjevutvikling innen språk og sosial fungering. Det er viktig å ta på alvor arbeidet med den sosiale mestringen til de språksterke barna, når en ser betydningen dette har for barnas muligheter til blant annet å danne vennskap og det å trives i barnehagen. Det er derfor viktig å starte så tidlig som mulig med observasjon og kartlegging av både språklig og sosial kompetanse, for tidlig å oppdage skjevutvikling. I og med at det er så stor spredning i de språksterke barnas sosiale mestring, er det viktig at det blir lagt til rette for opplegg som gir utfordringer både til de sterke barna som har samsvar i språkmestring og sosial mestring og for de barna som viser at de strever med det sosiale og har et misforhold mellom språkmestring og sosial mestring.

## 6 Oppsummering og avsluttende kommentar

Basert på forskning som viser at det er en sammenheng mellom språk og atferd for skole- og førskole barn, har jeg i denne oppgaven undersøkt hvilken sammenheng det er mellom språk og atferd hos språksterke 2,9-åringer.

Hovedfunn fra drøftingen er følgende:

Resultatene viste at de språksterke barna har språkferdigheter som ligger klart over gjennomsnittet for 2,9-åringer og en betydelig forskjell i språkfungering sammenlignet med den andre gruppen. Dette tyder på at de språksterke barna har langt høyere språkferdigheter sammenlignet med jevnaldrende observert med TRAS. Dette er språksterke 2,9-åringer som viser språklig mestring som begynner å ligne de abstrakte lingvistiske kategoriene som kjennetegner voksnes språk. Ved analysering av resultatene viser det seg at som gruppe kommer de språksterke også ut med en signifikant høyere gjennomsnittlig sosial fungering enn de andre, men ikke i forhold til seg selv og resten av sin språkkompetanse. Til tross for at barna gjennomsnittlig oppnår høye scorer, er det viktig å påpeke at sosial mestring observert ut fra ALLE MED for denne gruppen barn, viser betydelig variasjon i resultatene.

Svar på problemstilling

### **Har språksterke 2,9 åringer også høy sosial fungering?**

Problemstillingen knyttet til denne oppgaven var å få svar på om små språksterke barn også har høy sosial fungering, ved å studere sammenhengen mellom språk og sosial fungering.

Nå viser denne studien at majoriteten av de språksterke 2,9 åringene også har høy sosial fungering og tyder på at det kan være en sammenheng mellom språk og atferd. De fleste språksterke barna har en aldersadekvat sosial mestring, men mange har ikke samme nivå av sosial mestring som av språkmestring. Variabelen sosial fungering viser en tredeling av resultatene. Nå viser denne studien at vel halvparten av de språksterke barna har samme sosiale fungering som språkmestring, og viser dermed samsvar i språk og sosial fungering. Den andre halvparten deler seg i to grupper. Noen barn viser en begynnende mestring av mange ferdigheter, men er ikke kommet så godt i gang med sin sosiale utvikling. Disse barna har en sosial fungering som ligger et år under deres språkmestring, og har en ”mild” sosial forsinkelse. Mest bekymring er det for de språksterke barna som kun har begynnende mestring i ferdigheter som er forventet at de skulle hatt når de nærmer seg tre år. Dermed har

de en sosial fungering som er to år under sin språkmestring. Funnene kan tyde på at det kan være et misforhold mellom språkmestring og sosial mestring hos noen av de språksterke barna, og det er dermed grunn til å se nærmere på disse barnas sosiale utvikling.

Å få delta i leken er ikke bare viktig for å oppnå tilhørighet og vennskap i barnehagen, men også i et forebyggende perspektiv med tanke på å lykkes i skole og arbeidsliv (Ruud, 2010). Med bakgrunn av resultatene som er beskrevet ovenfor, er det grunn til å anta at noen av de språksterke barna i gruppe 1 (2 år under språkmestring) og 2 (1 år under språkmestring) strever både med å få tilgang til leken og det å fungere og samhandle godt med andre barn i lek. Funnene tyder på at disse barna kan mangle viktig kompetanse for å lykkes sosialt i barnehagen. Barna med mindre mestring i lek vil på den måten få mindre erfaring i sosial kompetanse, noe som vil gjøre at de møter skolen med mindre lekeferdigheter enn barna i gruppe 3 som har god mestring innenfor lek. Forskning har også vist at sosiale vansker i førskolealder ofte fører til vansker i skolealder (Kvillo, 2010). De barna som har sosiale vansker når de for eksempel er tre år, har større sannsynlighet for at denne vedvarer når de er åtte år (Ibid). Det er derfor viktig å ta de språksterke barnas sosiale fungering blir tatt på alvor når barna er små.

Forskning som har studert sammenhengen mellom språk og atferd hos yngre barn finner moderate sammenhenger (Rescorla m.fl., 2007; Stangeland, 2009). Funn fra mine resultater viser at noen av de språksterke barna strever med sosial fungering. Dette er vanskelig å finne støtte for i litteraturen, som viser at sammenhengen mellom språk og atferd er vel dokumentert (Longoria, 2009; Rescorla m.fl., 2007). Tidligere studier viser til at barn med et godt utviklet språk vil klare seg bedre med tanke på sosial samhandling. Selv om språket i de fleste tilfeller ser ut til å være med på å forklare det sosiale, ser det ikke ut til at det er noen entydig sammenheng mellom språklig mestring og sosiale forhold blant små språksterke barn i denne studien.

En mulig innfallsvinkel kan være at språksterke barn som går på småbarnsavdelinger og har en språkkompetanse som de eldste i barnehagen, kan oppleve det vanskelig å forholde seg til barn som ennå ikke har utviklet samme språkkompetanse som dem selv. De vil være ekstra sårbare for å miste mulighet for sosialt samspill og vennskap med andre barn med samme språkkompetanse. Dersom det hadde vært flere barn kunne de hatt et felleskap, men sannsynligheten for at det kun er få barn er stor, noe som fører til at de kan bli litt ensomme

og har få barn de kan identifisere seg med. Ifølge Hartup (1999) ser det ut til at barn som ligner hverandre, har en tendens til å søke hverandre og mislike barn som er forskjellige fra dem selv.

De språksterke barna i gruppe 3 viser samsvar mellom språkmestring, lekemestring og trivsel. En kan ut fra det funnet anta at noen av barna viser mestring og begynnende mestring for empati, selvhevdelse, selvkontroll og samarbeid, i samspill og lek med andre barn. De språksterke 2,9 åringene i denne gruppen har sosiale ferdigheter som er langt utover det som er forventet av dem. Det kan tyde på at et godt språk og begynnende metakompetanse kan være en kobling mellom språkmestring og samspill med andre. Longoria (2009) sin forskning, som tyder på at det var positiv sammenheng mellom barnehagebarns språkmestring og sosiale kompetanse, kan ses i sammenheng med disse funn. Ifølge Goswami (2008) skjer den språklige, sosiale og kognitive utviklingen parallelt, og i forhold til hverandre. Ut fra det overordnede perspektivet for utvikling og læring kan barnas høye språkmestring, deriblant begynnende utvikling av språklig bevissthet reflektere noe av den sosiale og kognitive modningen som barn med mer utviklet språk mestring har.

Forskning viser til at mange begavede barn har en bedre forståelse av nyansene i språket og har ofte et stort vokabular tidlig i utviklingen (Porter, 2005; Gross, 1999). Det kan være en mulighet for at dette også kan gjelde for noen av de barna som er med i det språksterke utvalget. Barna i min studie er ikke målt ut fra sin evnefunksjon, men de språksterke barnas høye språkmestring kan gi antydninger om at de kan være evnerike. Flere studier har vist at tidlig utvikling av språk kan være en indikator på intellektuelle evner (Porter, 2005; VanTassel-Baska, 2002; Gross, 1999). Dette er ofte en gruppe barn som ikke blir sett slik de skal. Per i dag har barnehagepersonell liten kompetanse på evnerike barn, og liten kompetanse på å kartlegge dem. Da kan det lett bli store misforståelser, da dette er barn som ikke følger A4 standarden. Det kan være en tendens til at pedagogene overser veldig flinke barn og at disse barna blir understimulert.

Når forskning finner at språksterke barn i gruppe 1, har store forsinkelser i sosiale ferdigheter, kan det være en risiko for at noen av disse barna, kan være barn med pragmatiske vansker og vansker i retning av høytfungerende autismespektrumforstyrrelse. Barn med pragmatiske vansker kan risikere å havne utenfor samvær med jevnaldrende barn. Longoria (2009) viser til forskningen til Hazen & Black (1989) som fant at barn som var i stand til å begynne,

oppretholde og gjenoppta samtaler i ulike situasjoner, viser seg å være mer sosialt dyktige og akseptert blant sine jevnaldrende. Samtidig peker de på at barn som blant annet har vansker med pragmatikk er mindre sosialt akseptert. Innen autismefeltet er det ofte vanskelig med de sosiale kodene, som alle andre barn plukker opp automatisk. Det er ikke alltid like lett å se om en 2 ½ -åring er innenfor normalområdet, spesielt ikke når det formelle språket utvikler seg som det skal.

Når forskning finner at treåringer med god språklig mestring også har en tendens til å ha begynnende språklig bevissthet (Chaney, 1992), kan dette synes å være en styrke som de språksterke 2,9 åringene i dette utvalget kan inneha. Dette er et spennende funn, da språklig bevissthet er kompetanse som knyttes til den senere lese- og skrive utviklingen (Hagtvet 2012). Forskning har også funnet at barn som viser en tidlig utvikling av tale har større mulighet for å utvikle leseferdighet mye tidligere enn deres jevnaldrende (Gross, 1999). Det er dokumentert at de språkflinkes mestring er viktig for lese- og skriveutviklingen. Hvordan blir leseutviklingen dersom opplegget ikke blir tilpasset barnets fungering og dersom barnet ikke trives?

Videre viser funn at det er noen 2,9 åringer som har mestring i å rime på egenhånd. Dette er et observasjonsutsagn som krever at barnet er kommet til en høy grad av metaspråklig bevissthet, og det kan faktisk se ut som dette er en ferdighet som noen 2,9 åringer innehar. I følge Chaney (1992) er ferdigheter som knytter seg til metaspråklig bevissthet, viktige både sosialt og akademisk. I følge teorien er det vanlig å ikke mestre dette før i overgangen barnehage og skole, dvs. i fem – sjuårsalderen (Tetzchner, 2001; Hagtvet, 2012). Hagtvet (2012) viser til at metaspråklig bevissthet er egenskaper som kan læres ved at barna i 3-4 årsalderen har omsorgspersoner som ofte stiller oppklarende spørsmål når barna uttrykker seg uklart, og dermed blir adoptert og internalisert av barna selv. Etter det jeg kjenner til er det få studier som har registrert metaspråklig bevissthet hos barn som er under 3 år.

Funnene fra denne masteroppgaven viser hvor viktig det er at personalet i barnehagen har kunnskap om språkutvikling, og sammenhenger mellom språk og atferd. Grupperingen av resultatene kan være en indikasjon på at det er mulig å fange opp barn som er språksterke og barn som er språksterke og henger etter med det sosiale og har behov for videre tiltak. Kunnskapsdepartementet (2006) peker på viktigheten av å observere og kartlegge barns språklige ferdigheter, for å avdekke barn som trenger ekstra hjelp og støtte. Forskning finner



at en viktig faktor er kvalifisert personale som har kunnskap både om hvordan de skal oppdage, kartlegge og intervensere for å forebygge at barn blir avvist og ignorert i leken (Greve, 2009). Ved bruk av TRAS kan en allerede på småbarnsavdelingen fange opp de språksterke barna. Bruk av ALLE MED kan være et viktig hjelpemiddel i tillegg til TRAS for å bli mer bevisste på om det er samsvar mellom barnets språkmestring og sosiale fungering. Denne grupperingen viser at det er 3 grupper med barn som kan ha behov for ulike tiltak og tilrettelegging. Men videre forskning er nødvendig for å undersøke om lignende forskning også finner samme resultater. Mitt utvalg er lite og tilfeldige målefeil kan ha bidratt til at resultatene ikke er helt reelle.

Dette er oppgavens funn oppsummert:

- De språksterke barna oppnådde et signifikant høyere gjennomsnittresultat sammenlignet med de andre barna i utvalget når det gjelder språklig mestring og på hvert enkelt område på TRAS; språkforståelse, språkbevissthet og setningsproduksjon.
- Denne gruppen språksterke barn har også en signifikant høyere sosial mestring enn de andre totalt.
- Det ser ut til å være et uavklart forhold mellom språklige og sosiale ferdigheter. Selv om flere av studiene pekte på sammenhenger mellom språklige og sosiale ferdigheter, viste resultatene at det var stor variasjon i de språksterke barnas sosiale ferdigheter. Resultatene viste en tredeling.
- Resultatene viste at ca. halvparten av gruppen har like god sosial kompetanse som språklig kompetanse (gruppe 3).
- En gruppe skiller seg ut innenfor sitt alderstrinn. Barna i gruppe 2 viser begynnende mestring av mange ferdigheter, men har ikke kommet så godt i gang med sin sosiale utvikling.
- I gruppe 1 finner jeg ”bekymringsbarna”. Disse barna ligger to år etter på sosial fungering i forhold til sin språkfungering, og det er dermed grunn til å se nærmere på disse barnas sosiale utvikling.

- Da funnene antyder at det er en stor variasjon i de språksterke barnas sosiale fungering, argumenteres det for viktigheten av kartlegging for å tidlig oppdage en skjevutvikling når det gjelder språk og sosial mestring.

## 7.0 Referanser

- Aukrust, V.G.(2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bagnato, S.J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention. Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (2014). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.
- Bru, E. (2012). *Analyse av kvantitative data*. Forelesing Kvantitativ metode høst 2012. Universitetet i Stavanger.
- Chaney, C.(1992). Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in 3-Year-Old Children. *Applied Psycholinguistics*. 13(4). 485-514.
- Ertesvåg, S.K. (2012). *Kvantitativ metode*. Forelesing 04.09.2012 og 20.09.12. Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U., Frost, J. Færevaa, M.K., Grove, H., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G. & Wagner, Å. K. H. (2003). *TRAS håndbok*. Stavanger: TRAS gruppen.
- Espenakk, U. J. (2011). Uttale. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s.83-90). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Frost, J., Færevaa, M.K., Horn, E., Espenakk, U. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det?. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 9-17). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 75-80). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. *Specific language impairments in children*, 123-143.
- Færevaa M.K., (2011). Samspill. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 39-45). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Gardar, L.A.(2012). *Evnerike barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Encyclopedia*. Vol.21, No 3, pp. 207-214.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Hagtvet, B.E. (2002). Tidlige forløpere til lesevansker. *Om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealderen og lese- og skriveutviklingen i skolen*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 2-3/2002. From [http://www.idunn.no/file/pdf/33193016/tidlige\\_forloperer\\_til lesevansker.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/33193016/tidlige_forloperer_til lesevansker.pdf)
- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Egevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. og Kruse, J. (2011): Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter- En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*. nr. 1, 2011.
- Hagtvedt, B. E. (2012). *Språkstimulering*. Tale og skrift i førskolealderen. Cappelen Forlag a.s.
- Hart, B. og Risley, R.T., (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: MD: Brookes. From <http://centerforeducation.rice.edu/slc/LS/30MillionWordGap.html>
- Hebnes, A.C. (2010). *Samanhengen mellom språklig og sosial mestring. Har språkleg mestring noko å seie for den sosiale kompetansen hos små barn?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Horn, E. (2011). Språkforståelse. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 65-72). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Horn, E., Espenakk, U., Ottem, E., Solheim, R.G. (2011). Validering av TRAS. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (red) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 19-23). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Hoven, G. (1998). *Veiledning til KALA*. Statped. Skriftserie nr. 2. Trøndelag kompetansesenter.
- Idsøe, E.C.(2014). *Elever med språk (literacy) talent i skolen*. Læringsmiljøsentret. Universitetet i Stavanger. From <http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=096a57dc71ab6ee4b0996aea17235d91>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
From  
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/barnehager/rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006). 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-16-206-2007-.html>.
- Kunnskapsdepartementet (2010). St.meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*.  
From  
<http://www.regjeringen.no/nb./dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/4/2/1.html?id=639544>
- Kunnskapsdepartementet (2012). St.meld. nr. 24 (2012-2013). Framtidens barnehage.  
From  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Kvello, Ø. (2010). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. In Ø. Kvello (Ed), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lamer, K. (2010). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. In Ø. Kvello (Ed), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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*. Vol 179 (7), s. 919-929.
- Lyster, S.-A.H. (2010). Barns språkutvikling. In Ø. Kvello (Ed.) (s65-98), *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lyster, S-A.H., Horn, E og Rygvold, A-L(2010): Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2010.
- Løge, I.K., (2011). Setningsproduksjon. I U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaag (red.) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 101-106. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Løge, I.K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A.H.S., Waldeland, T. & Myklebust, R.(2006). *Alle med: veiledningshefte*. (Klepp st): Info vest.
- Løge, I.K., Thorsen, A.A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd? Rapport fra et pilotprosjekt*. Senter for atferdsforskning, UIS. From  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Pilot%20språk-atferd.pdf>
- Martinsen, H. og Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Pallant, J. (2010). *SPSS, Survival Manual*. 4th edition. Open University Press.

Porter, L. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rescorla, L., Ross, G.S., & McClure, S. (2007). Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1063

Rice, M.L., Sell, M.A., & Hadley, P.A. (1991). Social Interactions of Speech, and Language-Impaired Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34 (6), 1299-1307.

Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med!*. Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen. Cappelen DAMM AS.

Ruud, E.B. (2012). *SOSIAL FANTASILEK, kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen DAMM AS.

Skogen, K. og Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Solheim, E. (2010). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen-fokus på de minste barna. I Kvello (Red), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (s. 98-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stangeland, E.B. (2009). *Mellom linjene. Om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.

Størkesen, I., Ellingsen, I.T., Tvedt, M.S., Idsøe, E.M.C. (2013). Norsk vokabulartest for barn mellom barnehage og skole. *Psykometrisk vurdering av en nettbasert test*. *Spesialpedagogikk* 0413.

<http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/SP%20Forskingsartikler%202013/Artikkel%200>

Saljø, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Tetzchner, S.V., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Gram-Simonsen, H., mfl. (1997). *Barns språk*. Ad Notam Gyldendal.

Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ulvlund, S.E. (2011). *Forstå barnet ditt*. Cappelen Damm.

Utdanningsdirektoratet (2008). from [www.udir.no](http://www.udir.no)  
<http://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-sosiale-relasjoner/2008/02/sprak-og-atferd-henger-sammen>

Utdanningsdirektoratet (2013). Språk i barnehagen. *Mye mer enn bare prat*. from [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Språkveileder/Udir\\_spraakveilederDIGITAL.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Språkveileder/Udir_spraakveilederDIGITAL.pdf?epslanguage=no)

VanTassell-Baska, J. Zuo, L., Avery, L.D. & Little, C.A. (2002). A Curriculum study of gifted student learning in the language art. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30-44.

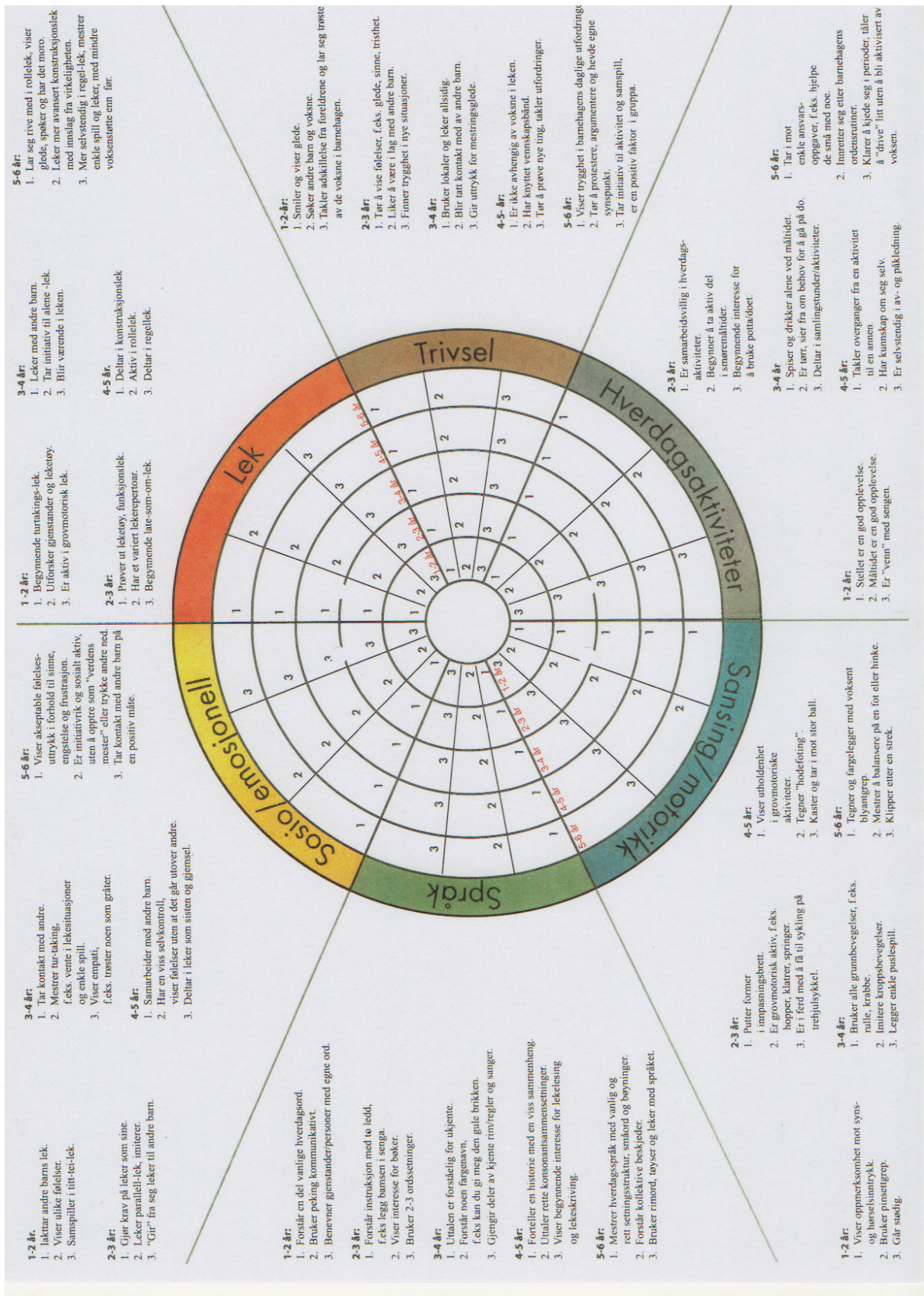
Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. (Oslo): Universitetsforlaget.

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.

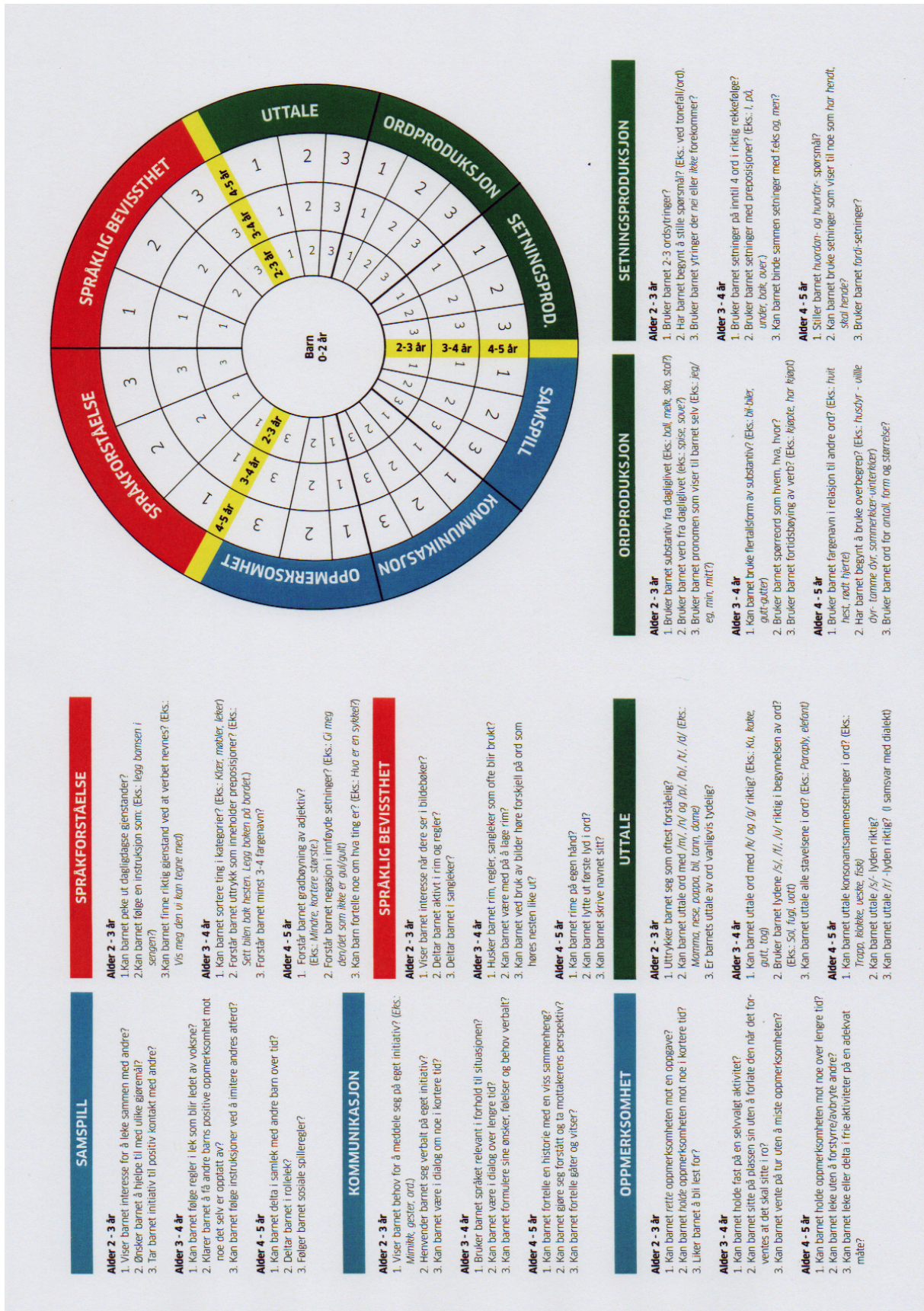
Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

<http://lesesenteret.uis.no/forskning/stavangerprosjektet>

# Vedlegg 1. "Alle med", observasjonsskjema







**SAMSPILL**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse for å leke sammen med andre?
  2. Ønsker barnet å hjelpe til med ulike gjøremål?
  3. Tar barnet initiativ til positiv kontakt med andre?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?
  2. Klarer barnet å få andre barns 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 samlek med andre barn over tid?
  2. Deltar barnet i rolleleik?
  3. Følger barnet sosiale spilleregler?

**KOMMUNIKASJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ? (Eks.: *Mimlek, 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 lengre tid?
  3. Kan barnet formulere sine ønsker, følelser og behov verbalt?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?
  2. Kan barnet gjøre seg forstått og ta motakerens perspektiv?
  3. Kan barnet fortelle gåter og visser?

**OPPERKSOMHET**

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet rytte 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 på en selvsagt 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 miste 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 dagligdags gjenstander?
  2. Kan barnet følge en instruksjon som: (Eks.: *legg barmen i sergen?*)
  3. Kan barnet finne riktig gjenstand ved at verbet nevnes? (Eks.: *Vis meg den vi kan tegne med!*)
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: *Klær, møbler, leker*)
  2. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner? (Eks.: *Sett bilen bak hesten. Legg boken på bordet.*)
  3. Forstår barnet minst 3-4 fargeavnavn?
- Alder 4 - 5 år**
1. Forstår barnet gradbøying av adjektiv? (Eks.: *Mindre, kortere størrelse.*)
  2. Forstår barnet negasjon i innføyde setninger? (Eks.: *Gi meg den/det som ikke er gul/gult.*)
  3. Kan barn fortelle noe om hva ting er? (Eks.: *Hva er en sykkel?*)

**SPRÅKLIG BEVISSTHET**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse når dere ser i bildebøker?
  2. Deltar barnet aktivt i rim og regler?
  3. Deltar barnet i sanglener?
- Alder 3 - 4 år**
1. Husker barnet rim, regler, sanglener som ofte blir brukt?
  2. Kan barnet være med på å lage rim?
  3. Kan barnet ved bruk av bilder høre forskjell på ord som høres nesten like ut?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet rime på egen hånd?
  2. Kan barnet lytte ut første lyd i ord?
  3. Kan barnet skrive navnet sitt?

**UTTALE**

- Alder 2 - 3 år**
1. Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?
  2. Kan barnet uttale ord med */m/, /n/ og /l/* og */p/, /t/, /k/* (Eks.: *Mamma, nese, pappa, bil, tann, dame*)
  3. Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet uttale ord med */r/ og /g/* riktig? (Eks.: *Ku, kake, gutt, tog*)
  2. Bruker barnet lydene */s/, /h/, /v/* riktige i begynnelsen av ord? (Eks.: *Sol, fugl, uatt*)
  3. Kan barnet uttale alle stavelsene i ord? (Eks.: *Paraphy, elefant*)
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet uttale konsonantsammensetninger i ord? (Eks.: *Trapp, kløkke, veske, fisk*)
  2. Kan barnet uttale */s/*-lyden riktig?
  3. Kan barnet uttale */r/*-lyden riktig? (I samsvar med dialekt)

**ORDPRODUKSJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet substantiv fra dagliglivet (Eks.: *ball, melk, sko, stort*)
  2. Bruker barnet verb fra dagliglivet (eks.: *spise, sove?*)
  3. Bruker barnet pronomen som viser til barnet selv (Eks.: *jag/ eg, mitt, mitt?*)
- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet flertallsform av substantiv? (Eks.: *bi-ller, gutt-gutter*)
  2. Bruker barnet spørreord som hvem, hva, hvor?
  3. Bruker barnet fortidsbøying av verb? (Eks.: *kjøpte, har kjøpt*)
- Alder 4 - 5 år**
1. Bruker barnet fargeavnavn i relasjon til andre ord? (Eks.: *hvit hest, rød hjerte*)
  2. Har barnet begynt å bruke overbepreg? (Eks.: *husdyr - ville dyr - tamme dyr, sommerklær - vinterklær*)
  3. Bruker barnet ord for *antall, form og størrelse*?

**SETNINGSPRODUKSJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet 2-3 ordsyrtringer?
  2. Har barnet begynt å stille spørsmål? (Eks.: *ved tonefall/ord.*)
  3. Bruker barnet yrtringer der nei eller ikke forekommer?
- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet setninger på imtill 4 ord i riktig rekkefølge?
  2. Bruker barnet setninger med preposisjoner? (Eks.: *i, på, under, bak, over*)
  3. Kan barnet binde sammen setninger med *Etks* og *men*?
- Alder 4 - 5 år**
1. Stiller barnet *hvorfor-* og *hvorfor-* spørsmål?
  2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som har hendt, skal hendt?
  3. Bruker barnet *fordi-*setninger?

Vedlegg 3. Kruskal Wallis Test – forskjell i gruppenes gjennomsnitt for variabelen sosialfungering

Tabell 1. Forskjell i de tre gruppenes gjennomsnitt for variabelen sosialfungering

Ranks		
	N	Mean Rank
2-3år	3	2.00
3-4år	17	12.00
4-6år	18	29.50
Total	38	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Sosialfungering
Chi-Square	30.532
df	2
Asymp.Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Tabell 2 og 3 viser forskjell i sosialfungering når en sammenligner hver gruppe med hverandre.

Tabell 2.

Ranks		
	N	Mean Rank
2-3år	3	2.00
3-4år	17	12.00
Total	20	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Sosialfungering
Chi-Square	8.769
df	1
Asymp. Sig.	.003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

sosialfungeringikategori

Tabell 3.

Ranks		
	N	Mean Rank
2-3år	3	2.00
4-6år	18	12.50
Total	21	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Sosialfungering
Chi-Square	7.402
df	1
Asymp. Sig.	.007

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

sosialfungeringikategori