



Universitetet
i Stavanger

Språk og vennskap

Om sammenhengen mellom språklig kompetanse og mestring
av vennskap hos små barn



Master i utdanningsvitenskap

profil spesialpedagogikk

Linda Refvik

Vårsemesteret 2015



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap
profil spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen/ ~~konfidensiell~~

Forfatter: Linda Refvik

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Inger Kristine Løge

Tittel på masteroppgaven: Språk og vennskap
Om sammenhengen mellom språklig kompetanse og mestring av vennskap hos små barn

Engelsk tittel: Correlation between language proficiency and mastering friendship among toddlers

Emneord:
-Sammenhengen mellom verbale
språkferdigheter og vennskap
- barn som er 2,9 år
- Kartleggingsverktøyet TRAS og ALLE
MED
- frekvens- og korrelasjonsanalyser

Antall ord: 30248
+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 12.06.2015
dato/år

Førord

Arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk er fullført. Det har vært en krevende, lærerik og interessant prosess. Det som gjenstår er å takke.

Først vil jeg takke rektor ved Kampen skole, Anne Kirsti Grytten som hadde tro på meg, og sendte anbefaling til Stavanger kommune om at jeg burde få tilbud om videreutdanning i spesialpedagogikk gjennom Kompetanse for kvalitet. Dernest må jeg takke Stavanger kommune som gav meg denne muligheten. Det har vært 2 lærerike år som har gitt inspirasjon til å fortsette arbeidet i skolen.

Så vil jeg takke Inger Kristine Løge, som sa seg villig til å være min veileder. Hadde ikke du sagt ja til det, hadde det ikke vært mulig for meg å skrive akkurat denne oppgaven. Takk for engasjementet du har vist for oppgaven min, og inspirasjon du har gitt til å fortsette arbeidet når det har blitt i mot.

Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» har gitt meg tilgang på et stort og unikt datamaterialet. Takk til Elin Reikerås, Lesesenteret, som gav meg tillatelsen til å bruke dette i min masteroppgave.

En spesiell takk til min kjære flinke mann, Carsten Falk Hammershøj for uvurderlig hjelp og støtte gjennom hele prosessen.

Så gjenstår det å takke mine to skjønne døtre, Alida og Anna, som har ventet tålmodig på at mamma skal bli ferdig med «leksene». Nå ser vi alle frem til en god, varm og leksefri sommer☺

Sammendrag

Forskning viser at barn helt ned i toårsalderen kan utvikle vennskap med jevnaldrende, og at språket er det viktigste redskapet vi har for å forstå oss selv og omverdenen. Språket er av avgjørende betydning både for sosial-, emosjonell- og intellektuelle utvikling, og lek ansees som den viktigste arena.

I denne oppgaven er det små barns vennskap med jevnaldrende som er undersøkt, og analysene viser at det er stor grad av vennskapskompetanse blant 2,9 åringer. Over halvparten mestrer vennskap utover det som er forventet av alderstrinnet 2-3 år. 20 % er på vei til å mestre vennsksrelasjoner med jevnaldrende for alderstrinnet 4-5 år.

Analysene viser at det er sammenheng mellom vennskapskompetanse og verbale språkferdigheter, og at dess mer avansert leken blir, dess viktigere er den verbale språklige kompetansen. De språklige ferdighetene som er av størst betydning for at barn skal bli værende i lek med andre barn over tid, er gode kommunikative og pragmatiske ferdigheter der de greier å få andres positive oppmerksomhet, godt ordforråd, god uttale og kunne bruke spørreord. Analysene viser at de sosiale ferdighetene som har størst betydning, er evne til å kunne samarbeide og vise empati.

I denne oppgaven er det blitt gjort kvantitative analyser av innsamla data fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet». Det er brukt data som ble samlet inn da barna var 2,9 år.

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning | 3 |
| 1.1 | Problemstilling | 5 |
| 1.2 | Oppbygging av oppgaven..... | 6 |
| 2 | Teoridel | 7 |
| 2.1 | Begrepet vennskap | 7 |
| 2.2 | Sosialisering..... | 9 |
| 2.3 | Vennskap og sosial kompetanse..... | 12 |
| 2.4 | Læring og lek i et utviklingspsykologisk perspektiv | 14 |
| 2.5 | Læring i et sosiokulturelt perspektiv..... | 17 |
| 2.6 | Språkets betydning for læring | 18 |
| 2.6.1 | Språkets utpekende funksjon | 20 |
| 2.6.2 | Språkets semiotiske funksjon | 20 |
| 2.6.3 | Språkets retoriske funksjon | 21 |
| 2.6.4 | Samtalen | 22 |
| 2.6.5 | Språklige komponenter | 22 |
| 2.7 | Forskning..... | 25 |
| 2.7.1 | Forskning om vennskap | 25 |
| 2.7.2 | Forskning om språkmestring og vennskap | 28 |
| 2.7.3 | Hvorfor er denne forskningen viktig..... | 29 |
| 3 | Metode | 30 |
| 3.1 | Design..... | 30 |
| 3.1.1 | Kvalitative og kvantitative forskningsdesign | 30 |
| 3.2 | Populasjon og utvalg | 33 |
| 3.3 | Instrument | 33 |
| 3.3.1 | TRAS..... | 34 |
| 3.3.2 | ALLE MED | 35 |
| 3.3.3 | Valgte vennsvarsvariabler | 36 |
| 3.3.4 | Valgte språkvariabler | 37 |
| 3.4 | Analyseprosessen..... | 39 |
| 3.4.1 | Frekvensanalyse..... | 39 |
| 3.4.2 | Korrelasjonsanalyse | 40 |
| 3.5 | Etiske hensyn | 42 |
| 3.6 | Reliabilitet | 42 |
| 3.7 | Validitet | 43 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4 | Resultat | 45 |
| 4.1 | Resultat fra frekvensanalyser vennskap | 45 |
| 4.1.1 | Lek | 46 |
| 4.1.2 | Sosial kompetanse..... | 47 |
| 4.2 | Resultat fra frekvensanalyser språkferdigheter | 49 |
| 4.2.1 | Kommunikasjon..... | 51 |
| 4.2.2 | Språkproduksjon | 52 |
| 4.3 | Resultat fra korrelasjonsanalyser | 54 |
| 4.3.1 | Sammenhengen mellom vennskap og språkferdigheter..... | 56 |
| 4.3.2 | Sammenhenger mellom vennskap, kommunikasjon og språkproduksjon | 56 |
| 4.3.3 | Sammenhenger mellom språkferdigheter, lek og sosial kompetanse | 57 |
| 4.3.4 | Sammenhenger mellom lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon | 57 |
| 4.3.5 | Sammenhengen mellom kommunikasjon og språkproduksjon | 58 |
| 4.3.6 | Sammenhengen mellom lek og sosial kompetanse..... | 59 |
| 4.3.7 | Sammenhenger mellom sum vennskapsvariabler og enkeltvariabler språkferdigheter..... | 59 |
| 4.3.8 | Sammenhenger mellom sum språkvariabler og enkeltvariabler vennskap | 60 |
| 4.3.9 | Sammenhengen mellom enkeltvariabler kommunikasjon og enkeltvariabler språkproduksjon | 61 |
| 4.3.10 | Sammenhenger mellom enkeltvariabler lek og enkeltvariabler sosial kompetanse | 62 |
| 4.3.11 | Sammenhenger mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter | 63 |
| 5 | Drøfting | 67 |
| 5.1 | Vennskap | 67 |
| 5.1.1 | Oppsummering | 69 |
| 5.2 | Språkferdigheter | 70 |
| 5.2.1 | Oppsummering | 73 |
| 5.3 | Sammenhengen mellom vennskap og språkmestring | 73 |
| 5.4 | Sammenhenger mellom lek og sosial kompetanse | 74 |
| 5.5 | Sammenhenger mellom vennskap og språklige ferdigheter | 76 |
| 5.6 | Sammenhengen mellom delområdene kommunikasjon og språkproduksjon | 77 |
| 5.7 | Sammenhenger mellom enkeltvariabler språk og enkeltvariabler vennskap | 78 |
| 5.7.1 | Ordforråd | 79 |
| 5.7.2 | Bruk av spørreord | 80 |
| 5.7.3 | Uttale | 81 |
| 6 | Oppsummering og avsluttende kommentarer | 82 |
| 6.1 | Videre forskning | 84 |
| 7 | Referanser | 85 |
| | Vedlegg | 90 |

1 Innledning

Forskning viser at det er en nær relasjon mellom språklig- og sosial utvikling (Säljö & Moen, 2001). Derfor blir utviklingen av språket noe av det viktigste i et barns liv. Språk handler om identitet og tilhørighet. Det er gjennom språket en lærer seg selv og andre å kjenne (Espenakk et al., 2011). Det er språket som gjør kommunikasjon mellom mennesker mulig, og det er i samspill med andre en lærer og utvikler seg.

Men, selv om barn har god språklig kompetanse er det nødvendigvis ikke slik at barnet har god sosial kompetanse. God sosial kompetanse trenger heller ikke bety at barnet har god språklig kompetanse. Likevel er det sammenhenger her der mestring på et område har betydning for mestring på det andre området. Forskning viser at det å utvikle et godt språk i barnehagen gir et godt grunnlag for god sosial mestring (Vedeler, 2007).

En viktig del av den sosiale mestringen er å etablere vennskap med jevnaldrende. Forskning viser at barn helt ned i 2 årsalderen er i stand til å lære sosiale-, intellektuelle- og følelsesmessige ferdigheter som gjør det mulig for dem å ha vennskapsrelasjoner (Ihlebak, 2007). Forskning tyder på at språkkompetanse en av de mest sentrale ferdighetene (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Det som har fanget min interesse for dette fagfeltet, er erfaringene jeg har gjort meg de årene jeg har jobbet i skolen. Det jeg har erfart er at i svært mange tilfeller er det de samme barna som strever faglig, som også strever sosialt. Mange mangler verbale språkferdigheter til blant annet å identifisere og gi uttrykk for tanker, følelser og meninger. Det gjør det ofte vanskelig for dem å forklare seg, i for eksempel konfliktsituasjoner. Noen reagerer med frustrasjon og sinne. Andre reagerer med taushet og passivitet. Min erfaring er at i mange tilfeller får dette følger for sosiale relasjoner til klassekamerater, og vansker med å få venner. Etter dette 2 årige masterstudiet har jeg forstått viktigheten av tidlig identifisering av vansker, og den viktige oppgaven barnehagen har, både når det gjelder å identifisere vansker hos små barn, og sette inn gode forebyggende tiltak.

Forskning viser at barn som ikke lærer de nødvendige sosiale-, emosjonelle- og språklige ferdighetene i barnehagen, er i risiko for å utvikle problemer med å få venner når de begynner i skole, som igjen kan føre til atferdsvansker og emosjonelle vansker (Bongo, 2009).

Det forskningen sier lite om, er hvilke spesifikke språkferdigheter som er viktige for den sosiale utviklingen. Den sier heller ikke mye om sammenhengen mellom vennskap og språk

hos små barn, og om hvilke spesifikke språkferdigheter som er viktige for etablering av vennskap mellom små barn i barnehagen.

Barns språklige- og sosiale utvikling har en sentral plass i styringsdokumentene for barnehagen. Rammeplanen for barnehagen sier at barnehagen har ansvar for å gi barn et rikt og variert språkstimulerende miljø, og at barn som er sene i språkutviklingen, eller står i fare for å utvikle språkvansker, har rett på tidlig hjelp. Rammeplanen sier videre at det er barnehagens ansvar å gi barn gode muligheter for sosial utvikling og etablering av vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2012-2013).

Viktigheten av at barn utvikler et godt språk er også av politisk interesse.

Kunnskapsdepartementet skriver i Stortingsmelding nummer 41 at tidlig kartlegging av barns språkferdigheter er viktig for å kunne sette inn tiltak tidlig. Det viser seg at forskjeller mellom barns språklige kompetanse ofte blir forsterket når barn begynner på skolen.

Stortingsmeldingen legger vekt på at kartlegging av barns språkkompetanse kan avdekke sen språkutvikling og språkvansker hos små barn, og at språk og sosial kompetanse er viktig for barns læring (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Stortingsmelding nummer 18 viser også til at barns språk er viktig for den intellektuelle, sosiale- og emosjonelle utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). I Stortingsmelding nummer 24 skrives det at det er viktig at barn på et tidlig tidspunkt i livet lærer hvordan en får venner og hvordan en beholder dem. Dette er verdifullt, både samfunnsmessig og ikke minst for individet. Venner gir både trygghet og sosial kompetanse, som er viktig for barnet hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

1.1 Problemstilling

Følgende problemstilling er valgt til denne masteroppgaven:

«Er det sammenheng mellom språklig kompetanse og mestring av vennskap hos små barn?»

Med utgangspunkt i denne problemstillingen vil sammenhengen mellom vennskapskompetanse og språkkompetanse hos barn som er 2,9 år undersøkes. Vennskap er et vanskelig begrep å definere, men de fleste definisjoner enes om at vennskap er gjensidige-, likeverdige relasjoner mellom jevnaldrende (Borge, 2009; Greve, 2009; Kvello, 2006). Språklige ferdigheter kan være både non-verbale og verbale ferdigheter, og små barn bruker mye non-verbal kommunikasjon i relasjoner til andre (Espenakk et al., 2011). I denne oppgaven er det små barns verbale kommunikasjonskompetanse og språkproduksjon som skal undersøkes og sees i sammenheng med vennskap.

Det vil bli utført kvantitative analyser, og det vil bli brukt allerede innsamlet data fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» (Lesesenteret, 2007-2018). I Stavangerprosjektet ble barns språklige- og sosiale kompetanse kartlagt gjennom strukturerte observasjoner, utført av barnehagepersonell i barnehagen, når barna var 2,9 år. Kartleggingsverktøyene som ble brukt var blant annet TRAS og ALLE MED. Datamaterialet har et omfang på 877 2,9 åringer når det gjelder mestring av språkferdigheter, og 1088 2,9 åringer når det gjelder mestring av sosiale ferdigheter. Det som ble observert var mestring, delvis mestring, ikke mestring.

Kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED er ikke laget for å kartlegge vennskap, så derfor blir variabler valgt på tvers av inndelingen av hovedområder i kartleggingsverktøyene, og på tvers av de to kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED. Kriteriet for valg av vennskapsvariabler er barn i lek og interaksjon med jevnaldrende, uten hjelp av voksne. Det samme gjelder valg av språkvariabler. Kriteriet for valg av språkvariabler er variabler der barn bruker det verbale språket i kommunikasjon med jevnaldrende, uten hjelp av voksne.

Det er vanskelig å finne kvantitative studier av vennskap mellom små barn, og hvilken betydning det verbale språket har for etablering av vennskap mellom små barn. Hensikten med dette studiet er å undersøke hva 2,9 åringer mestrer av vennskap og verbalt språk, og avdekke om det er spesifikk språklig kompetanse som er viktig for etablering av vennskap mellom små barn.

Dette studiet er viktig fordi forskning viser at vennskap er en viktig beskyttelsesfaktor, og at gode vennskap kan forhindre internalisering av sosiale- og emosjonelle vansker senere i livet. Kan en avdekke de språklige- og sosiale vanskene og sette inn gode tiltak på et tidlig tidspunkt i livet, helst før fylte 5 år, er det med på å redusere sjansene for at vansker utvikler seg videre og får konsekvenser for voksenlivet (Kvillo, 2006). Dersom pedagoger hjelper barn til å utvikle et godt og funksjonelt språk, gjør det barn bedre i stand til å takle eventuelle sosiale- og emosjonelle vansker senere i livet (Kvillo, 2006).

1.2 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av 6 deler. Del 1 er innledningen der det gjøres rede for tema og valg av problemstilling. Her er det også gjort kort rede for hva som legges i begrepene vennskap og språkkompetanse, og hvorfor dette studiet er viktig. I del 2 gjøres det rede for teorier og forskning som ligger til grunn for å kunne svare på problemstillingen. I del 3 presenteres teorier om metoder, valg av metoder i dette studiet, og begrunnelser for valg av variabler og analysene som vil bli gjort i SPSS. Her vil også de to kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED bli presentert. I del 4 presenteres resultat fra analysene som er gjort i SPSS. Drøfting av funn fra analysene, sett i lys av teori og tidligere forskning, presenteres i del 5. De praktisk pedagogiske konsekvensene funnene bør få for arbeidet i barnehagen vil bli presentert underveis i drøftingsdelen. I del 6 gis det en konklusjon og sammenfatning av dette studiet.

2 Teoridel

I denne delen av oppgaven gjøres det først rede for begrepet vennskap. Deretter vil det, med utgangspunkt i kognitiv utviklingsteori og det sosiokulturelle perspektiv, bli belyst hva slags sosial- og språklig kompetanse som er av betydning for å kunne utvikle vennskap. Det er tatt utgangspunkt i at vennskap er knyttet til det å ha relasjoner til jevnaldrende, og at lek er barns viktigste læringsarena.

Både Piaget og Vygotskijs teorier, som det er tatt utgangspunkt i, enes om at læring skjer når barnet er i aktivitet, i interaksjon med andre, og ved å bruke språket (Frønes, 2006).

For at det skal kunne oppstå et gjensidig likeverdig forhold mellom to jevnaldrende, det som karakteriserer vennskap, er det en forutsetning at det kommuniseres, og samtaler mellom barn regnes som den sterkeste artefakt. Språket regnes som det mest sentrale redskapet (Gjems & Løkken, 2011).

Til slutt gjøres det rede for hva forskning sier om vennskap og språk, og sammenhengen mellom vennskap og språk.

2.1 Begrepet vennskap

Begrepet vennskap ble definert første gang for flere tusen år siden, og er i dag definert i de fleste kulturer (Kvello, 2006). I denne delen av oppgaven gjøres det rede for de ulike definisjonene, og hva de har felles.

Det er ennå ingen som har lyktes med å utvikle en fullgod teori om vennskap. Den som har gjort et forsøk og som, i følge Kvello regnes som den fremste, er Harry Stack Sullivan (Kvello, 2006).

Det Sullivan vektlegger i sin interpersonelle teori, er innflytelsen som jevnaldrende har på hverandre. Hans perspektiv er psykiatri og psykologi, der han trekker veksler mellom biologi og sosiologi (Sullivan, Perry, & Gawel, 1953). Det som skiller Sullivan fra nyere forskning, er at han mente at barn under 6 år hadde begrensa evner til å inngå i relasjoner til jevnaldrende (Dunn & Bruner, 2004)

En har vel ikke lyktes gjennom forskning å komme med konklusjoner og presise definisjoner av begrepet vennskap. Det som er vanskelig, er blant annet å skjelne mellom vennskap og sosial aksept (Kvello, 2006).

En av de eldste definisjonene av vennskap er kanskje Aristoteles; som definerte 3 ulike typer vennskap. Han bygget sin definisjon på nyttefunksjonen-, gleden- og dyd ved vennskap, der dyd regnes som den mest varige formen for vennskap, preget av gjensidighet og likeverd, og der de som inngår i forholdet er i likevekt når det gjelder evner og interesser, og at vennskapet er frivillig (Kvello, 2006).

De som har forsket på vennskap har hatt ulike utgangspunkt. Greve (2009) har en livsverdensontologisk tilnærming i sin forskning, mens den mest tradisjonelle forskningen har en sosiokulturell tilnærming, eller en utviklingspsykologisk tilnærming. Dette gir oss ulike perspektiv på hva vennskap kan være.

Anne Greve (2009) har i sine studier forsøkt å forstå vennskap ut fra barns livsverdener. Hun har en dialektisk tilnærming til vennskapsbegrepet, og i det legger hun at vennskap er komplekst og mangesidig. Vennskap er både nærhet, intimitet, glede, humor og fellesskap på den ene siden, og konfrontasjoner, konflikter og utestenging på den andre. Hun har sett på den helhetlige måten barn er sammen på, «et felles vi» som hun kaller det. Hennes studium viser at barn, helt ned i to-årsalderen, uttrykker vennskap på mange forskjellige måter og for at dette skal skje, må der være felles møtepunkt for barn. Hun avgrenser heller ikke vennskap til bare å være mellom to personer. I likhet med andre forskere på området, fremhever hun at vennskap er frivillig og noe annet enn relasjoner til familiemedlemmer. I likhet med mange andre forskere, sier også Greve (2009) at vennskap er mer enn relasjoner til jevnaldrende.

Carollee Howes (1987), som tilhører den utviklingspsykologiske forskningstradisjonen, definerer vennskap som et gjensidig forhold mellom to jevnaldrende. Hun har, i likhet med Greve (2009), studert små barn i lek og vennsapsrelasjoner. Hun kategoriserer den sosiale utvikling og barns utvikling av vennskap i stadier fra spedbarn til eldre barn. Denne vennsapskompetansen blir utviklet i de sosiale systemene som barnet er en del av, der de viktigste arenaene for de minste barna er familie og barnehage.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv defineres vennskap som en sosial ferdighet knytta til behovet for trygghet, stabilitet og nære relasjoner, der gode vennskap sees som en viktig beskyttelsesfaktor. På den andre siden kan vennskap i noen tilfeller være en risikofaktor (Kvello, 2006). Det er i tilfeller der venner påvirker hverandre negativt, er konfliktfylte og på lang sikt kan føre til kriminell atferd. Hos jenter kan vennskap virke negativt dersom en i intimiteten er for fokusert på hverandres personlige problemer og negative følelser (Borge, 2010). Bilenberg (1999) gjennomførte en stor trivselsundersøkelse blant danske barn. Der

kom det frem, at fravær av vennskap var et av de mest alvorlige faresignalene. Vennskap var også noe av det som viste seg å ha mest effekt på trivsel.

En er også opptatt av å skille mellom vennskap, ulike former for relasjoner og popularitet (Kvello, 2006). Mange forskere velger derfor å definere vennskap som en frivillig dyadisk relasjon mellom to personer (Doll, Murphy, & Song, 2003). I tillegg ansees denne dyaden å være frivillig. Det er også viktig å skille mellom vennskap og sosial aksept, som mer handler om hvor vidt en er akseptert i en gruppe med jevnaldrende ut fra kriterier som for eksempel om en er likt eller ikke likt (Ladd, 1999). Det er dermed ikke sagt at begrepet ikke kan brukes på gruppenivå, som for eksempel i vennegrupper (Kvello, 2006).

Whaley and Rubenstein (1994) definerer vennskap ut fra 5 dimensjoner: 1. Hjelp hverandre, for eksempel med å sende klosser til en som bygger. 2. Intimitet, ved å være fysisk nær eller ekskludere andre. 3. Være stille sammen. 4. Være lojale mot hverandre, ved for eksempel å forsvare hverandre overfor andre. 5. Likhet i hva de er interessert i, liker, mener og felles verdier. Måten de viser likhet på er gjennom imitasjon.

Hva som menes med nære og dype vennskap er subjektive opplevelser og vanskelig å definere teoretisk. Men, en kan finne eksempler på fravær av disse dimensjonene, og på den måten få innsikt i hva vennskap har å si for et menneske (Kvello, 2006). Vennskap er et abstrakt begrep, og er nær knytta til en følelsesmessig relasjon. For at det skal være vennskap må begge parter oppleve hverandre som venner. Det holder derfor ikke å konkludere med at barn er venner fordi de leker sammen (Borge, 2009).

Det som er felles i alle forsøk på å definere vennskap, er at vennskap er nære, gjensidige, likeverdige relasjoner til andre, og at vennskap er frivillig. I forskningslitteraturen er det stort sett snakk om vennsksapsrelasjoner til jevnaldrende.

2.2 Sosialisering

Målet med all pedagogisk virksomhet er utvikling og læring. Læring og utvikling kan sees ut fra både psykologiske- og sosiologiske teorier. Sosialisering kan forstås som de prosessene som skjer der barnet utvikler seg til et selvstendig individ og inn i et samfunn og en kultur. De mest sentrale psykologiske teoriene om individets utvikling, er den kognitive utviklingsteorien og psykoanalysen. Hensikten med disse teoriene har ikke vært å utvikle en sosialiseringsteori, men de har stor betydning i teori om sosialisering (Frønes, 2006).

Sosialisering handler både om hvordan individet utvikler seg, og hva individet utvikler seg til. Det sentrale spørsmålet blir da hvilke egenskaper individet bør utvikle (Frønes, 2006).

I et sosiokulturelt perspektiv handler læring om hva individet og kollektivet bringer med seg og bruker senere i livet (Säljö & Moen, 2001). Målet med sosialisering er et aktivt og selvstendig samfunnsmedlem, der en har et godt liv i felleskap med andre. En viktig sosialiseringsarena er blant annet barnehagen og jevnaldrende en møter der (Kvello, 2013).

De mest grunnleggende ferdighetene og innsiktene tilegner en seg faktisk i miljøer som ikke har som hovedhensikt å formidle kunnskap. For eksempel i samtaler og aktiviteter med venner, og alle andre sammenhenger der en er i interaksjon med andre (Säljö & Moen, 2001).

De to tradisjonene som har dominert de vitenskapelige studiene av læring, og som har hatt stor betydning for både forskningen og praksisen, er det sosiokulturelle perspektivet og kognitivismen (Säljö & Moen, 2001).

Det elementet inne kognitivismen som har hatt mest å si er konstruktivismen, som har som utgangspunkt at menneske konstruerer forståelse gjennom aktiviteter med omgivelsene. Det handler om at menneskets intellekt står i sentrum, og hvordan mennesker tilegner seg kunnskap i samspill med miljøet (Säljö & Moen, 2001). I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i Piagets teori, slik den er beskrevet i nyere litteratur (Frønes, 2006; Hagtvet, 2004; Kvello, 2013; Lyster, 2010; Vedeler, 1997).

I et sosiokulturelt perspektiv tar en hensyn til hvordan omgivelsene rundt er, hvilke ressurser som er der og hvilke krav som stilles. Mennesket defineres som et kulturelt vesen, og de intellektuelle evnene er ikke begrenset av biologi og mental utrustning (Säljö & Moen, 2001). I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i Vygotskijs teori, slik den er beskrevet i nyere litteratur (Dysthe, 2001; Hagtvet, 2004; Kvello, 2013; Lyster, 2010; Säljö & Moen, 2001; Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978; Vygotskij, Kozulin, Hanfmann, & Vakar, 2012).

Piaget har ikke studert vennskap i den forstand, men forskningen hans har hatt stor betydning for den pedagogikken som barnehager i Norge bygger på. Det gjelder spesielt synet på barnets identitetsutvikling, tilknytning og evner til å kommunisere. I følge Piaget er det gjennom et aktivt og samspill med jevnaldrende at barnet øker sin kommunikative kompetanse, og lærer å ta andres perspektiv (Greve, 2009).

Innen den sosiokulturelle tradisjonen legges det vekt på at det er kommunikasjonen og interaksjonen mellom mennesker som er det avgjørende for læring. Vygotskij hadde heller ikke noe spesielt fokus på vennskap, men i likhet med Piaget anser han det sosiale samspillet som den viktigste faktoren når det gjelder den kognitive utviklingen. Et viktig tegn på utvikling, i følge Vygotskij, er imitasjon (Vygotskij et al., 2012).

Både i Piaget- og Vygotskijs teorier er det enighet om at læringen er avhengig av at individet er aktiv i læringsprosessen, og at læring og ny kunnskap bygger på den kunnskapen og lærdommen en har fra før, og at det er dette som fører til utvikling. En ser nye sammenhenger, får en større forståelse med bakgrunn i det en vet og kan fra før. Målet er hele tiden å komme til et høyere mestringsnivå. Dette skjer i samhandling med andre (Kvello, 2013).

Den kognitive utviklingsteorien til Piaget bygger på at utviklingen fra barn til voksen følger visse generelle prinsipper når det gjelder kognitiv utvikling. Hans teori bygger på at individets kognitive utvikling følger en hierarkisk rekkefølge. Rekkefølgen kan ikke endres, men hastigheten og innholdet på utviklingen kan modifiseres ved hjelp av omverdenen. Det individet søker, er en balanse mellom kravene fra omgivelsene rundt, og individets indre kognitive strukturer som erkjennelse, tolkning og følelser. Individet deltar aktivt, og forsøker å tilpasse seg omgivelsene. Utviklingen er en modningsprosess, men vel så viktig er det at omgivelsene rundt individet tar ansvar for å utfordre barnet. Piagets teori er ikke en sosialiseringsteori, men den gir en viktig grunnforståelse av hvordan individet gjennom kognitive prosesser får en større forståelse til å mestre sosiale ferdigheter (Frønes, 2006).

Den intellektuelle utviklingen forklarer Piaget som gjensidige og aktive tilpasningsprosesser mellom miljøet og individet, der drivkraften er individets egenaktivitet. Barnet jobber mot å tilpasse seg miljøet (akkomodasjon), og erfaringene en får fra miljøet tilpasser en til seg selv (assimilasjon). Gjennom modning og erfaring utvikler en seg til stadig høyere nivåer (Vedeler, 1997).

Et spebarn er fullstendig prisgitt sine nære omsorgspersoner, som har ansvar for å gi barnet blant annet omsorg. I følge den britiske psykiater Winnicott, slik det er forstått av Ylander (2002), er det i samspillet mellom spebarnet og omsorgsperson at det skjer en prekoding i barnets hjerne når det gjelder språk, kommunikasjon, tenkning og sosiale aspekter. Derfor er tilknytningen til nære omsorgspersoner utrolig viktig, og av avgjørende betydning for senere tilknytning til jevnaldrende (Pianta, 1999).

2.3 Vennskap og sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om ferdigheter, holdninger og kunnskap som en trenger når en samhandler med andre. Med andre ord handler det om et samspill mellom hva en tenker, føler og gjør i sosiale situasjoner. Sosial kompetanse utvikles gjennom initiativ, sensitivitet og positiv gjensidighet. Dette danner blant annet grunnlaget for vennskap og andre sosiale relasjoner, og er en forutsetning for å mestre utfordringer en møter på i livet (Ogden, 2015).

Et sosialt kompetent barn har lett for å få venner, virker trygg og får andre til å føle seg vel. De holder på med ting de får til, og er sammen med personer som bekrefter dem. Når sosialt kompetente barn vil ha kontakt og få nye venner, finner de raskt felles interesser. De er samarbeidsvillige og oppmerksomme, og de kommuniserer på en tydelig måte. De venter med å ta opp vanskelige tema til de er blitt godt kjent, og de legger vekt på å være hjelpsomme og komme med positive kommentarer. De er raske til å oppfatte reglene som gjelder i lek og aktiviteter, og de jobber seg gradvis inn i gruppa ved å unngå å virke dominerende (Ogden, 2015).

Det en ser når en observerer barns lek, er at for noen barn glir samspillet og leken med andre barn lett, mens andre strever. I faglitteraturen har en gjennom ulike forklaringsmodeller prøvd å belyse hvilke faktorer som må være til stede for at barn kan knytte sosial kontakt og vennskap (Broström, Thorbjørnsen, & Pedersen, 2000).

Det finnes mange undersøkelser som støtter hypotesen om at det er kvaliteten på den tidlige mor- barn relasjonen som er av størst betydning når det gjelder hvordan barn utvikler sosiale relasjoner til jevnaldrende. Noe som blant annet tilknytningsteorien til Bowlby og Ainsworth, omtalt i Broström (2000), bekrefter. Samtidig hevdes det at dette bare er en av mange faktorer som spiller inn.

Den sosiale nettverksmodellen har som utgangspunkt at barn lærer forskjellige ting av forskjellige personer, og toner ned betydningen av mor-barn relasjonen. Den representerer et positivt syn ved å betrakte alle personer i barnets nettverk som viktige, og at nær slekt, lærere, andre voksne og gode erfaringer sammen med jevnaldrende har mye å si for å utvikle positive gode vennsapsrelasjoner senere i livet. Likevel er det stor enighet om at negative relasjoner, som vedvarer over tid tidlig i livet, kan få alvorlige følger (Broström et al., 2000).

Temperamentsmodellen vektlegger de genetiske disposisjonene som barnet er født med som grunn. Flere forskere mener at det er aspekter ved temperamentet som virker inn på de

muligheter en har for å kunne danne gode vennskap. Det er grunn til å tro at det ikke finnes nok forskning som kan anta at dette stemmer (Broström et al., 2000).

En demografisk forklaringsmodell vektlegger samspillet av faktorer i oppvekstmiljøet som grunn. Forklaringsfaktorene som vektlegges er kjønn, sosialøkonomisk status og nummer i søskenflokk (Broström et al., 2000).

Siden vennskap består av komplekse størrelser, har vel ikke forskningen lyktes helt med å finne en god forklaring. Det er nærliggende å tro at det finnes flere og komplekse forklaringer, og det er derfor viktig å se på sammenhengen mellom flere faktorer (Broström et al., 2000).

For å kunne inngå og delta i et sosialt liv i barnehagen, kreves det at barnet utvikler sosial kompetanse, der det sentrale er å kunne samarbeide og kommunisere. Dette skjer i interaksjon med andre, der jevnaldrende er av stor betydning, på grunn av at relasjonen mellom jevnaldrende er likeverdige til forskjell fra voksne-barn relasjoner (Broström et al., 2000).

Definisjonen av begrepet sosial kompetanse er i noen sammenhenger kulturbetinget. Et eksempel er undersøkelsen der foreldre fra ulike land ble bedt om å gi sine definisjoner av hva de forstod som sosial utvikling. Danske foreldres forståelse, var at sosial utvikling er å kunne utvikle og etablere kontakt med andre, knytte vennskap og løse problemer i fellesskap. Amerikanske foreldre derimot, hadde fokus på korrekt atferd og gode manerer (Broström et al., 2000).

Det er en enighet i de forskjellige definisjonene, at de viktigste indikatorene som inngår i sosial kompetanse er å kunne fungere hensiktsmessig i en gruppe, kunne inngå i tette relasjoner og vennskap og mestre de gjensidige relasjonene (Broström et al., 2000).

Harter (1982) bruker begrepet opplevd kompetanse, der komponentene kognitiv kompetanse, fysisk kompetanse og sosial kompetanse inngår. Med kognitiv kompetanse menes det å kunne tolke og forstå de sosiale signalene og situasjonene en befinner seg i, analysere dem, og ta i bruk de mest hensiktsmessige sosiale ferdigheter og strategier som ulike situasjoner krever. Fysisk kompetanse relateres til sosiale ferdigheter en må ha, som en rår over og tar i bruk i sosiale situasjoner. Her inngår det også et motivasjonelt perspektiv, som handler om at en har en positiv selvoppfatning, som gjør at en har tro på at en kan, og at en har lyst til å inngå i relasjoner med andre (Harter, 1982).

Eksempler på denne kompetansen er at en har utviklet ferdigheter der en har evne til å samarbeide, kunne følge anvisninger, hjelpe andre, kunne ta kontakt med andre, vente på tur, ha selvkontroll, kunne inngå kompromisser, lytte til andre, vise respekt og empati for andre, vise ansvarlighet, kunne lytte til andre og selvhevdelse (Gresham et al., 2010).

2.4 Læring og lek i et utviklingspsykologisk perspektiv

I de fleste studier av vennskap er det foretatt observasjoner av barn i lek.

Lek regnes som barns viktigste læringsarena for alle områdene i livet, og bør ha en sentral plass i all pedagogisk virksomhet (Lillemyr, 2014).

Lek har dessuten verdi i seg selv. Den er frivillig, og lek forbindes med glede (Vedeler, 2007). Det er gjennom lek det utvikles vennskap, tilhørighet og sosial tilknytning. Både i norsk og internasjonal utdanning er en opptatt av prinsippet om livslang læring, og det er i den forbindelse et sterkere fokus på barnehage som læringsarena og aspektet lek-læring (Lillemyr, 2014).

Fra en pedagogisk synsvinkel, er det gjennom lek at barnet lærer seg selv å kjenne og utvikler identitet. Dessuten stimulerer leken den generelle læringen og utviklingen, og gir pedagoger informasjon og hvor i utviklingen og læringen barnet er. Leken foregår som regel sammen med andre, noe som gjør at barnet lærer å samhandle og kommunisere. Gjennom lek utvikles barnets relasjoner til andre, følelsen av tilhørighet og sosiale kompetanse (Lillemyr, 2011). Når små barn mestrer det å leke harmonisk sammen med jevnaldrende, er det 6 kognitive-, emosjonelle- og atferdsmessige ferdigheter som ligger til grunn: At barnet har evne til å ha felles oppmerksomhet med andre, kan regulere følelsene sine, kan imitere andre, forstår sammenhengen mellom årsak og virkning, har språkkompetanse (Hay et al., 2004).

Det er derfor nyttig å kunne gjenkjenne forskjellige former for lek, både når det gjelder form og uttrykk. Leken blir ofte kategorisert etter form og alder, men en skal alltid huske at dette er «tommefingerregler». Hensikten er ikke å si hva barn skal leke, og hvordan de skal leke på bestemte tidspunkt, men gi oss kunnskap om at leken avspeiler barnets generelle utvikling, og at en gjennom analyser av barns lek kan få innsikt i barnets generelle utvikling (Lillemyr, 2014).

Det er en tendens blant pedagoger i barnehager til å kalle alt det barn gjør for lek. Det er i følge Ditte Winter-Lindquist (2014) feil. Det hun har observert i sine studier i danske

barnehager, er at mange barn faktisk ikke leker. Det mange barn gjør i stede for å leke, er å vente, observere andre, bare se på andres lek, kikke rundt etter noen å være med og lignende. Derfor er det viktig å observere barns lek i lys av hva slags type leke-kompetanse som er aldersadekvat og som kan forventes at et barn har (Winther-Lindqvist, 2014).

De to første årene av barnets liv kalles den sensomotoriske perioden. Det er her grunnlaget for den videre utviklingen dannes. Denne utviklingen skjer, i følge Piaget, gjennom lek og imitasjon. Det er gjennom imitasjon barnet tilpasser seg miljøet, og gjennom leken tilpasses virkeligheten til en selv. Imitasjon er dessuten av stor betydning når en skal lære språk. Gjennom å imitere stemmer, finner en lydene i språket (Vedeler, 1997). Teorien til Piaget har som hensikt å avdekke de allmenne utviklingstrekkene (Frønes, 2006).

Vedeler (1997) har gjennom sine observasjoner, i samsvar med Piagets utviklingstrinn, delt den sensomotoriske perioden inn i 6 utviklingstrinn.

1. trinn; 0-1 måneder. Aktiviteten hos barn er først og fremst styrt av reflekser, men en kunne allerede observere at barn reagerte på mennesker i nære omgivelser.
2. trinn; 1-4 måneder. Barn viser en mer aktiv interesse for mennesker i nære omgivelser. Strekker seg etter ting, og undersøker gjenstander ved å putte i munnen.
3. trinn; 4-8 måneder. Barn begynner på dette trinnet å imitere, gripe og undersøke gjenstander.
4. trinn; 8-12 måneder. På dette trinnet begynner barn å få bedre kroppsbeherskelse, bruke sine egne ord, oppdage når ting blir borte, og ta initiativ til lek med voksne.
5. trinn; 12-18 måneder. Barn blir stadig flinkere til å imitere. Mange begynner å gå, de kan lete etter ting som er borte, de er flinke med ord, kan «late som», og har utviklet et større repertoar når det gjelder samlek med voksne.
6. trinn; 18 måneder- 3 år. Her viser barn at de er i stand til symbollek og kunne forestille seg hendelser. Dette gjenspeiler seg blant annet i barnets språk.

Det er mange undersøkelser som støtter Piagets utviklingsteori. Men, den senere forskning har vist at barns språklige- og sosiale ferdigheter, og evne til å sanse, er større en det Piagets forskning viste. Derfor er hans teori blitt tilpasset ny forskning og nye teorier (Vedeler, 1997).

Den første leken starter på stallebordet. Etter hvert som barnet blir større, utvikler leken seg til å bli mer kroppslig tumlelek. Gjennom kroppslig lek, imitasjon og mye latter, oppstår

relasjoner mellom barn. På denne måten utvikles følelsen av gruppetilhørighet og vennskap (Løkken, 1996).

Fra 9-13 måneders alder begynner barn å bli opptatt av de fysiske leketøyene. Barn sitter gjerne først ved siden av hverandre og parallell-leker, og etter hvert oppdager de hverandre og begynner å leke med hverandre. For at barn skal kunne oppdage hverandre, er nettopp denne parallell-leken viktig. Det er gjerne i denne perioden en ser de første tegn på samarbeid (Løkken, 1996). Barnet har fokus på de konkrete gjenstandene, hva de kan brukes til, og hvilken betydning de har. Denne formen for lek medfører en økt verbalisering og oppmerksomhet mot andres handlinger med gjenstander. Leken bærer preg av imitasjon av andre og gjentakelse. Fra 2 års alder blir barn mer og mer opptatt av hverandre og det å bruke gjenstandene til å leke sammen (Winther-Lindqvist, 2014).

Det er fra 1 årsalderen den første late-som-om leken viser seg. Barnet går da inn i roller, der barnet later som en er annen person enn seg selv, og later som en gjør noe. Denne type lek avtar frem mot 30 måneders alder, og blir da gjerne erstattet med at de tar i bruk ting som erstatning for noe annet. Late-som-om-lek krever at barnet har fantasi (Vedeler, 1987).

2-4 års alderen er rolle-lek det sentrale. Tema for leken er ofte hentet fra hverdagslivet, og problemstillingene i leken er kjente for barna. Eksempler på denne type lek er å gå på arbeid, lage mat, legge dukkene. Denne type lek gir anledning til å kunne imitere og skape sine egne erfaringer, ved å imitere flere roller og perspektiv i lekehandlingene (Winther-Lindqvist, 2014).

Fra 3 års alderen blir leken stadig mer fantasifull og verbal, i takt med barnets språklige utvikling. Gjenstandene tillegges ny symbolsk betydning. I fellesleken blir de sosiale forhandlingene avgjørende når det gjelder hvilke roller og posisjoner barna får i leken (Winther-Lindqvist, 2014).

Det som er avgjørende for om barn klarer å delta i rolle-lek med andre, er hvor barnet er i språkutviklingen. Rolle-lek krever at en greier å formidle fantasiene og intensjonene sine til andre, og at en forstår andres fantasier og intensjoner. Gjennom rollelek blir barn stilt overfor forskjellige sosiale oppgaver, som gjør at de utvikler både løsningsstrategier og kommunikativ kompetanse (Vedeler, 2007). Gjennom rolle-lek lærer barn å ta andres perspektiv (Goswami, 2008).

Med konstruksjonslek menes puslespill, lek med klosser, forming av ulike typer materialer til etter hvert større konstruksjoner og byggverk. Rammen rundt konstruksjonene for 3-6 åringer må være et fiktivt univers, dersom en skal kunne kalle aktiviteten for lek (Winther-Lindqvist, 2014).

Det barn ofte gjør i konstruksjonslek, er å skape noe som de på forhånd har en forestilling om. Denne type lek kan være både individuell og i grupper. Det en ser, er at barn bruker språket til å styre og planlegge hva de skal gjøre (Vedeler, 2007).

Regellek er lek med klart definerte regler, som en forventer at deltakerne skal følge. Dersom noen ønsker å endre reglene, forventes det at alle som er med i leken er enig (Vedeler, 2007). Regellek er vanlig fra 5 årsalderen, og krever at barn både kan innordne seg, og ikke minst, forstå reglene (Winther-Lindqvist, 2014).

2.5 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det er først i de senere tiårene at det sosiokulturelle perspektivet har fått gjennomslag i det pedagogiske fagfeltet. Når begrepet sosiokulturelt perspektiv blir brukt, er det fordi det ikke finnes sosiokulturelle læringsteorier, men det finnes forskjellige retninger (Dysthe, 2001).

Opprinnelsen til det sosiokulturelle perspektivet er en blanding av teoriene til Dewey, Mead og Vygotskij. Men, det sosiokulturelle perspektivet har også delvis utgangspunkt i kognitivismen og konstruktivismen (Dysthe, 2001).

Mange studier viser at konteksten har mye å si for menneskets utvikling, handlinger og læring. Ordet kontekst er hentet fra latin og betyr «å veve sammen». Ordet karakteriserer på en god måte den sosiokulturelle forståelsen, der alle sider ved menneskets utvikling er integrert i hverandre, vevde sammen, og i denne «veven» er det læringen foregår (Dysthe, 2001).

I et sosiokulturelt perspektiv er samspillet mellom miljøet og individet i fokus, og hvordan individet og miljøet utnytter de kognitive og fysiske ressursene, for å utvikle kollektiv kunnskap (Säljö & Moen, 2001).

Både biologisk og fysisk har ikke mennesket som art utviklet seg særlig de siste tusener av år. Men likevel har det skjedd en forandring når det gjelder intellektuelle- og fysiske ferdigheter. Kunnskapen vi har tilegnet oss kan ikke, ut fra et sosiokulturelt perspektiv, forklares ut fra at nervesystemet vårt har endret seg, men av forhold som ligger utenfor

kroppen, og som har med redskapene vi tar i bruk å gjøre. Med redskap forstås de ressurser en tar i bruk som er både intellektuelle og praktiske. Menneskets unike redskap er språket (Säljö & Moen, 2001).

Det er ved bruk av språket at vi skaper mening. Språket brukes til lagre kunnskap og forståelse. Når en tolker en hendelse, bruker en allerede lagrede begreper. Forutsetningen for at nye hendelser skal føre til ny kunnskap og ny erfaring, er at en har begreper og kategorier som en kan ordne opplevelsene ut i fra. På denne måten får en erfaringer som en bruker ved senere anledninger. Disse begrepene kan videre oversettes til fysiske handlinger. Menneskets kunnskap er med andre ord språklig. Språket gjør en i stand til å dele erfaringer med andre. Det utveksles informasjon, en spør andre, gir og tar imot råd og veiledning, og utveksler på denne måten kunnskap og ferdigheter. Det en mottar fra andre, tolkes ut fra egne begrep og termer. Det omsettes til fysiske handlinger, som igjen diskuteres og analyseres, og skaper forutsetninger for nye aktiviteter. Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at de sosiokulturelle ressursene blir skapt og ført videre gjennom kommunikasjon (Säljö & Moen, 2001).

I et sosiokulturelt perspektiv er menneskets kompetente atferd, det vil si måten en oppfører seg på, tenker, kommuniserer og oppfatter virkeligheten på, et resultat av sosiokulturelle prosesser og erfaringer, og kan i liten grad forklares ut fra instinkter og genetiske disposisjoner (Säljö & Moen, 2001).

I følge Vygotskij er det to nivå i menneskets utvikling: Den biologiske modningen og det sosiale samspillet individet har med omverdenen. Den biologiske basen utgjør bare allmenne forutsetninger og er ikke avgjørende for hvordan en blir som menneske. Det som er avgjørende, er utviklingen som skjer innen den sosiokulturelle konteksten (Vygotskij et al., 1978).

2.6 Språkets betydning for læring

Det er vanskelig å enes og finne en god definisjon på hva språk er. Når en skal studere barns språkutvikling er det derfor nyttig å ta utgangspunkt i en vid forståelse av begrepet, som inkluderer alle sider ved kommunikasjon og det språklige samspillet (Bjørlykke, 1989). Noen definisjoner vektlegger språket som et strukturert system av talelyder, eller sekvenser av lyder som brukes i mellommenneskelig kommunikasjon. Språket brukes også til å kategorisere

gjenstander og hendelser i menneskets omgivelser. En fellesnevner for de fleste forsøk på å definere begrepet, er koblingen mellom språk og kommunikasjon (Tetzchner, 2008).

I et sosiokulturelt perspektiv oppfattes tilegnelse av språk som et resultat av sosial interaksjon, som er avhengig av individets kognitive, sosiale og kulturelle kunnskapsstrukturer (Bjørlykke, 1989).

Språk er en grunnleggende faktor i de aller fleste læringsprosesser, og det viktigste medierende redskapet en har i samspillet med andre (Bjørlykke, 1989).

Språket er et verktøy for tanker, handlinger, kommunikasjon og samhandling. Språket utvikles, og er viktig for all utvikling. Derfor er det grunn til å anta at språkvansker hemmer all utvikling. Noen barn strever med å ta i bruk språket som verktøy i sin tankevirksomhet og i språklig samhandling med andre (Lyster, 2010).

Den språklige utvikling varierer fra barn til barn. Derfor er det viktig å være klar over at et godt og stimulerende miljø gir gode utviklingsmuligheter for alle barn, og kan bidra til å minske variasjonen (Lyster, 2010).

Piaget og Vygotskij hadde ulike syn på hvordan en lærer, men de var enig om at læring var avhengig av aktivitet hos den som skal lære. Det som skjer når en lærer, er at det skjer en endring i individet. En oppdager nye sammenhenger og får en ny forståelse. Piaget hevdet at alt nytt som læres, læres med utgangspunkt i det en har lært fra før. Vygotskij hevdet at det en lærer skjer gjennom samhandling med noen som kan mer enn en selv. Selv om teoriene til Vygotskij og Piaget, i følge Lyster, hadde ulike syn på læring, ser en også at de på mange måter overlapper hverandre. Det er ikke snakk om et enten eller, men heller et både og (Lyster, 2010).

Tilegnelse av språk skjer i et samspill mellom biologiske-, kognitive-, sosiale- og kulturelle faktorer. Siden utviklingen er avhengig av så mange forhold, vil det være store variasjoner innen det vi regner som normalutviklingen. Likevel er det mange fellestrekk for barns språkutvikling, både innenfor ett og samme språk og mellom språk (Lyster, 2010).

Miljøet er av avgjørende betydning når det gjelder barns utvikling av ordforråd, og hvor ofte barn får bruke språket (Lyster, 2010).

Tradisjonelt har det vært antatt at kognitiv utvikling, utvikling av oppmerksomhet, læring, hukommelse, resonering, språk og begrep har begynt når babyen har forlatt mors liv. Nyere

forskning viser at fosteret har et aktivt liv, og at utvikling starter allerede i mors liv. Det siste fremskrittet innen kognitiv nevrovitenskap betyr at en er inne i en ny epoke når det gjelder å forstå kognisjon hos barn. Kognitiv psykologi forklarer kognisjon via konsepter og ideer som holdes i tankene via kognitive representasjoner (Goswami, 2008).

Innen kognitiv nevrovitenskap har en tatt i bruk nye teknikker som gjør det mulig å skanne hjernen og se at nettverk av neuroner er aktive i hjernen når kognitive representasjoner er aktive i minnet/hukommelsen (Goswami, 2008).

Mennesket er fra fødselen av et kommunikativt vesen, som er opptatt av samspill med andre. Det responderer på omgivelsene, og tar selv initiativ til å ville samhandle og kommunisere (Trevvarthen, 2009).

Det viktigste medierende verktøyet er som sagt språket. Sæljø & Moen (2001) har beskrevet 3 viktige funksjoner som språket har: en utpekende- eller induktiv funksjon, en semiotisk funksjon og en retorisk funksjon.

2.6.1 Språkets utpekende funksjon

Språklige kategorier, eller lagrede begreper, gjør individet i stand til å benevne eller peke på ting som er i omgivelsene våre. Et individ kan gjerne peke med fingeren på gjenstander, dyr og lignende, og på den måten vise at en vet hva det er uten å bruke ord. Språket blir først et kraftfullt redskap når en kan benevne og beskrive tingene og gjenstandene uten å bruke pekefinger. Det gir en anledning til å kommunisere om tingene med andre, uavhengig av om tingen eller gjenstanden er der. Peking med fingeren gjør at en er avhengig av å være på samme sted og ha samme synsvinkel som den en kommuniserer med. Det kommunikative redskapet som språket er, gjør individet i stand til å forstå og analysere alt som er språklige i sin natur: politikk, vitenskap, dikt, oppskrifter og lignende (Sæljø & Moen, 2001). Vi bruker ord og uttrykk for å forklare hva vi retter oppmerksomheten mot (Dysthe, 2001).

2.6.2 Språkets semiotiske funksjon

Språket brukes ikke bare til å beskrive fenomener og objekter. De språklige kategoriene en tilegner seg, og som gjør at en kan delta i sosialt samspill, er med på å forme måten en tenker på. I følge Vygotskij, resonerer en ved hjelp av «indre tale». Språket er både et individuelt og et kollektivt redskap, og fungerer som et bindeledd mellom individets tenking, interaksjon og mellom kulturer (Sæljø & Moen, 2001). På denne måten brukes språket til å uttrykke meninger, vurderinger og holdninger og ved å ta i bruk ironi, sarkasme, tonefall og humor,

har en til hensikt å oppnå noe ved måten en bruker språket på. Koblingen mellom språk og tenkning medierer, i følge Vygotskij i Dysthe (2001), verden for oss, og gjør på den måten språket til et sosialt fenomen.

Når en bruker språket i hverdagslige interaksjoner, gjøres det uten at en er bevisst de leksikale definisjonene av ordene en bruker. Vi tillegger ordene vi bruker en subjektiv betydning. Dette gjør det hverdagslige språket annerledes enn det institusjonelle (Säljö & Moen, 2001).

2.6.3 Språkets retoriske funksjon

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, er vi født som kommuniserende individ. Vi tar i bruk språket som et middel for å holde ved like og videreutvikle den sosiale kontakten individet vil ha med personer i omgivelsene. Ved å lære seg språk, lærer individet å anvende den språklige ressursen til å skape kontakt med andre, og griper på den måten inn i sine egne omgivelser. Det å bli et sosiokulturelt individ er å lære seg å kommunisere. Både den kommunikative-, den sosiale-, emosjonelle- og kognitive utviklingen for individet er derfor avhengig av de utfordringene omgivelsene gir en, og de interaktive forutsetningene som er der. Det er ved å kommunisere, det vil si gjør noe aktivt selv ved å anvende språket, en formes som individ og er med på å påvirke hvordan andre blir. Det er gjennom å kommunisere at en utvikler moral og etikk. Et aspekt en skal ta hensyn til, er sammenhengen mellom språkets referensielle funksjon og den retoriske funksjonen. Dette er to funksjoner som brukes samtidig. Hvordan et utsagn blir oppfattet, er avhengig av den kommunikative praksisen. En kan oppleve at en ytring i en sammenheng, kan bety noe helt annet i en annen sammenheng. En må derfor lære å uttrykke seg forskjellig i ulike kommunikative sammenhenger (Säljö & Moen, 2001).

Perioden fra barnet begynner i barnehagen og frem til det begynner på skolen, er en viktig ordlæringsperiode. Det er i denne perioden grunnlaget for livslang læring legges. Før barnet tilegner seg språklige symbol, kommuniserer det med andre språkformer, som for eksempel å vinke når det vil si adjø, svare ved å imitere. På denne måten viser barnet at det deltar i her og nå situasjoner. Dette er interaktiv atferd, og begrensningene ligger i at barnet ikke kan følge opp kommunikasjonen med å bruke språket for å uttrykke egne ønsker, tanker og meninger. Når barnet har tilegnet seg språklige symboler, må barnet klare å knytte egne språklige ytringer til det samtalepartneren sa, og på en måte som passer med innholdet og formen (Gjems & Løkken, 2011).

2.6.4 Samtalen

En samtale kan defineres som den språklige interaksjonen som skjer når to eller flere personer har det samme mentale og perseptuelle fokuset. De som samtaler deler på denne måten en følelse av fellesskap. Forutsetningene for at dette skal finne sted, må være at de som deltar må være innenfor rekkevidde, slik at en både berører-, ser- og hører hverandre. Selv om det ikke hele tiden sies noe, byr denne type fellesskap på gjensidighet og interaksjon mellom deltakerne. Samtalen er med på å forsterke dette. I følge Halliday (1993) er språklige aktiviteter gjennom samtaler, og de prosessene som skjer der, den betingelsen som har mest å si når det gjelder å gjøre erfaringer om til kunnskap. Linell (1998) hevder at i en samtale utvikles-, deles-, avdekkes- og testes egen og andres forståelse. Gjennom samtaler lærer en språk, og en tilegner seg kunnskap om omgivelsene rundt seg.

Det er viktig at barn tilegner seg et vokabular som representerer både breddekunnskap, det vil si at de forstår og kan bruke mange ord, og dybdekunnskap, der barnet ved å bruke ordene kan gjøre rede for begreper. Språket som barnet tilegner seg, er av betydning når de skal delta i lek, både når det gjelder utvikling av leketema, og for å kunne inngå i vennsrelasjoner. Forståelse om seg selv og andre får en når en deltar i aktiviteter med andre. På den måten bygger en kunnskap, og det er samtalen som regnes som den sterkeste artefakt, og språket er det mest sentrale redskapet (Gjems & Løkken, 2011).

2.6.5 Språklige komponenter

Målet med språklæring er at barn skal tilegne seg språklig kompetanse, det vil si at de skal lære både det å forstå og anvende språket, og tilpasse språket etter den situasjonen de er i (Ofstedal, 2003).

Deler enn de språklige ferdighetene inn i ulike dimensjoner, kan en se den språklige utviklingen i lys av den fonologiske-, morfologiske- og den syntaktiske utviklingen. Videre kan en se på språkutviklingen i lys av ordforråd, språkforståelse, språkbruk og dialogutviklingen. Språkutvikling og språkforståelse har både en impressiv side, som handler om språkforståelse, og en ekspressiv side, som handler om å utvikle talespråket (Ofstedal, 2003).

Det er av stor betydning at barnet er aktiv, og at det er et godt samspill rundt barnet når barnet skal tilegne seg språk (Espenakk et al., 2011).

Bloom and Lahey (1978) viser hvordan de ulike komponentene når det gjelder språkets form, innhold og bruk overlapper hverandre i forventet språklig utvikling. Denne modellen viser språkets ulike aspekter. I utviklingsprosessen foregår det et samspill mellom språkets form, - innhold og – bruk. En kan se på hver komponent hver for seg, men en kommer ikke bort fra at komponentene er avhengig av hverandre.

Med språkets form forstås ferdigheter knytta til språkets fonologi, det vil si lydsystem. Det en tar hensyn til her, er den grammatiske siden ved ord, hvordan en bygger og bøyer ord, og hvordan en bygger ordstrukturer og syntaks (Lyster, 2010). Fonologisk utvikling handler om å lære lydene og lydkombinasjonene som blir snakket i et språk (Goswami, 2008). Syntaktisk utvikling refereres til hvordan en setter sammen ord til ytringer, og der måten en plasserer ordene i forhold til hverandre er av betydning. Barn lærer først separate ord, for deretter å sette sammen to ord og etter hvert flere ord i ytringene sine (Oftedal, 2003).

Språkets innhold, forstått som den semantiske utvikling, handler om å utvikle ordforråd og forståelse for hva ord betyr (Goswami, 2008). Barns ordforråd er ikke bare avhengig av å oppfatte og lagre fonologiske strukturer/lydstrukturer, men også det å kunne knytte mening til disse strukturene, og lagre disse lydpackene i leksikon i hjernen, som ord som representanter for mening. Etter hvert skal en også forstå at ord får en annen mening når det endres i form, ved å legge til eller trekke fra lyder eller stavelser, og når det bøyes. Dette handler om å oppdage ordenes morfologiske oppbygging (Lyster, 2010).

Det er vanskelig å skille mellom språkets innhold og den pragmatiske siden ved språket, det vil si hvordan en bruker språket i samspill med andre mennesker (Hagtvet, 2004).

Setningsforståelsen og den grammatiske forståelsen er avhengig av ordforståelsen, og ordforståelsen er avhengig av at det utvikles begreper som gjør en i stand til å holde ordne på ordene i det indre leksikon i hjernen. Videre må ord og begreper som læres brukes. Dette handler om at barn må utvikle gode kommunikasjonsferdigheter. Barn skal være både mottaker og avsender i kommunikasjonssituasjoner (Lyster, 2010). For at kommunikasjonen skal kalles vellykket, må en derfor lære både å tolke konteksten det kommuniseres i, ha et godt ordforråd, god setningssyntaks og setningsforståelse i kommunikasjonsprosessen (Hagtvet, 2004)

Det er en vanlig oppfatning at språkforståelsen, det å forstå det andre sier, er det som er grunnlaget for utviklingen av eget muntlig språk (Goswami, 2008).

Det som først skjer i språkutviklingen er at det utvikles og lagres fonologiske representasjoner i hjernen. Før en anvender ord, lagres lydstrukturene av ord. Etter hvert lærer en at ved å bytte ut et fonem i et ord, gis ord en helt annen mening. Etter fødsel og frem til individet er ett år, doubles størrelsen av hjernen. Det som i hovedsak kan forklare det, er veksten av tilkoblinger mellom nevroner. Nettverkene og banene som etableres er av stor betydning, og danner grunnlag for persepsjon, oppmerksomhet, læring og hukommelse. Med andre ord, de sensoriske systemene, som for eksempel de visuelle og auditive (Goswami, 2008).

Barn lager sine første lyder, som ikke er gråt, når de er 2-3 måneder gamle. Når barn er 6 måneder begynner barnet å bruke språket ved å bable, og det en hører er vokale lekelyder (Tetzchner, 2008). Når barnet nærmer seg et år, varierer bablingen mer, og dette kan betraktes som en forløper til barnets første ord (Salameh & Nettelbladt, 2013). Fra barnet er 1-2,5 år høres flere innslag av konsonanter i bablingen, og barnet begynner å si ord som pappa, mamma, dame, mann (Espenakk, 2011).

Barnet har oppnådd fonologisk kompetanse når det greier både det å diskriminere lyder og identifisere lyder. Det vil si at de greier først å høre forskjellene når andre snakke, for deretter å gjøre forskjellene når de selv snakker. Bortsett fra r-lyden, er de fleste av lydene i talespråket noen lunde på plass i 4 årsalderen. I seks årsalderen er det grunn til å forvente full mestring (Tetzchner, 2008).

Det er stor forskjell på hvor fort barn tilegner seg ord, men de aller fleste barn har sagt sine første ord når de er mellom 7-17 måneder (Tetzchner, 2008). Rundt et års alderen vil de fleste barn forstå ord for det de har i nærheten av seg. Når barnet nærmer seg 2 år, akselererer ordproduksjonen, og mange begynner å sette sammen ord til 2 ords-ytringer. Denne ordspurten, som den kalles, kan inntreffe fra barn er 1-3 år. Når barn er mellom 2,5-3 år, er det opptatt av å utforske nærmiljøet, og de stiller mange spørsmål. (Espenakk et al., 2011).

Det er en stor utvikling når det gjelder ordforråd, og ytringene øker både i lengde og kompleksitet. De begynner å bøye ord, og de begynner å ta i bruk funksjonsord som preposisjoner, artikler og konjunksjoner når de snakker (Asmervik, Ogden, & Rygvold, 1999) Det er også i denne alderen mange begynner å systematisere ordene sine i overordnede-, underordnede- og sideordnede begreper, og ordforrådet fortsetter å øke raskt frem mot 5 års alderen. Fler undersøkelser viser at barns ordforråd fra de er 18 mnd. til de er 3 år øker fra ca 50–1000 ord (Hagtvet, 2004). Det hevdes at ordforrådutviklingen til barn i førskolealder er

kjernen i både barns kommunikasjonsutvikling og i den skolefaglige utvikling når barnet blir eldre (Lyster, 2010).

Ut fra et kommunikasjonssynspunkt, er de språklige segmentene fonem, morfem, ord og setning bare midler en tar i bruk i kommunikasjonsprosessen. Det som er vel så viktig, er intensjonen en har med det en sier. Allerede i 2 årsalderen har barn utviklet evne til å bruke språket instrumentelt, interaksjonelt og ekspressivt. Med instrumentelt forstås, at en har til hensikt å påvirke andre til å mene, gjøre, kunne noe. Interaksjonelt vil si at barn helt ned i to-årsalder er i stand til, gjennom samtale med en annen, å skape intimitet. Ekspressivt handler om å bruke språket til å uttrykke reaksjoner og følelser. I tre års alderen er barn i stand til å bruke flere av disse funksjonene samtidig, og forsterke uttrykkene sine ved hjelp av non-verbal kommunikasjon, og ved å bruke intonasjon og stemmeleie (Hagtvet, 2004).

2.7 Forskning

2.7.1 Forskning om vennskap

Det finnes en del forskning om vennskap blant jevnaldrende, men da mest om eldre barn. Denne masteroppgaven omhandler vennskap mellom små barn, det vil si 2,9 åringer. På grunn av oppgavens omfang, er det derfor forskning om vennskap blant små barn som vil være i fokus.

En har lenge trodd at vennskap ikke har hatt noen særlig betydning for så små barn, og at relasjoner i familien er det som har betydd mest. Dette har snudd i de senere år, og noen av grunnen til dette kan være at vi i dag har tilnærmet full barnehagedekning, og at nesten alle 2 åringer nå går i barnehagen. Her kan barn velge blant jevnaldrende hvem de vil være med, som er et av de viktigste kjennetegnene ved utvikling av vennskap (Borge, 2009).

Som allerede nevnt, er det vanskelig å definere vennskapsbegrepet, og noe av grunnen til dette er at forskningen som er gjort innen feltet har hatt ulike utgangspunkt og blitt gjort i ulike kontekster. Mye av forskningen er blitt gjort i utlandet, og vi vet at barnehage i Norge er annerledes en barnehage i både USA og England, både med hensyn til type institusjoner, mål og hensikt med institusjonen, utdanningsnivå i personalet og lignende. Dette kan også være noe av grunnen til at en kommer frem til forskjellige svar hva angår vennskap mellom små barn. Dette er det viktig å ta hensyn til når en sammenligner norske og utenlandske studier (Greve, 2007).

Anne Greve (2009) ved høyskolen i Oslo, har i sin doktorgradsavhandling studert vennskap mellom barn helt ned i 2 års alderen. Hun sier at det er viktig å studere vennskap, fordi det er en viktig dimensjon i et menneskeliv. Vennskap skaper blant annet grunnlaget for trivsel og tilhørighet.

Greve (2007) har i sin forskning foretatt videoobservasjon av 10 barn i alderen 1-3 år. Hun har sett på hvordan disse barna kommuniserer, uten nødvendigvis et verbalt språk. Hun har sett på barns helhetlige væremåte og evnen til å uttrykke seg både verbalt og nonverbalt gjennom kroppsspråk. Hun har sett på den helhetlige måten barn er sammen på. «Et felles vi», som hun kaller det. Hennes studier viser at barn helt ned i to-årsalderen uttrykker vennskap på mange forskjellige måter.

Sylvie Rayna (2001), fransk psykolog, har ikke studert vennskap direkte, men barns sosiokognitive og kommunikative kompetanse med utgangspunkt i Piagets kognitive utviklingsteori. Hun har observert barn under 3 år i franske dagsenter, og har i sine studier funnet at barn helt ned i 7 måneders alder viser samhörighet med jevnaldrende, og kommuniserer med hverandre gjennom imitasjon.

Den amerikanske psykologen Carollee Howes (1987), har heller ikke studert vennskap spesielt, men har i sine kvantitative studier av barns sosiale kompetanse. Det hun har funnet, er at små barn har den kompetansen som skal til for å kunne være i interaksjon med jevnaldrende og inngå vennsksrelasjoner. Hun sier at vennskap kjennetegnes ved to barns gjensidig preferanser. Hun har også gjennom sin forskning funnet ut at vennskap mellom små barn er ustabile, og at vi mangler metoder for å måle nærhet mellom venner.

Judy Dunn (2004) har gjennom sine studier observert og intervjuet små barn om deres nære relasjoner i tre forskjellige kontekster: sammen med mor, søsken og jevnaldrende. Hun har et utviklingspsykologisk utgangspunkt for sin forskning, og er opptatt av å studere vennskap mellom jevnaldrende i lys av barns utvikling av sosiale kompetanse. Det hun finner i sin forskning, er blant annet at allerede i småbarnsalderen har barn en forståelse og følsomhet overfor andre barn, og at denne forståelsen og dybden i intimiteten øker med alderen. Hun fant også at vennskap mellom små barn kan karakteriseres som ustabile. Hun fant også at samspill og konflikter mellom venner var annerledes enn mellom barn som ikke var venner. Barn har blant annet lettere for å tilgi venner, og sette til side egne ønsker til fordel for felles lek med en venn. Dunn (2004) fremhever at vennskap mellom små barn kjennetegnes ved hengivenhet og gleden ved å være sammen, og den omsorgen og støtten som de gir hverandre.

Ihlebak (2007) fant i sitt hovedfagstudium, at barn i 2-3 årsalderen kan lære å kontrollere og regulere følelser og oppmerksomhet, noe som innebærer at de er kan lære intellektuelle, følelsesmessige og sosiale ferdigheter som er nødvendige i vennsksrelasjoner.

Barnehagestudiet «Det første vennskap», viser at 60 % av barna i alderen 2-6 år, som deltok i studiet, hadde en bestevenn, og at en bestevenn reduserer risiko for problematferd (Borge, 2009).

Marion Dowling (2010) står bak en rekke utviklingsprogram, som blir brukt i britiske «barnehager», som er basert på de funn hun har gjort i case-studier når hun har studert barns personlige, sosiale og emosjonelle utvikling fra de er 0-6 år. Hun har funnet at allerede som 3 åringer omtaler barn hverandre som venner. De søker hverandre og bruker mye tid sammen i barnehagen. Gjennom lek og aktiviteter lærer barna av hverandre og får erfaringer både på å bli akseptert og bli avvist, noe som bidrar til å utvikle både intellektuelle- og sosiale ferdigheter. (Dowling, 2010) fremhever viktigheten av at personalet i en barnehage legger til rette for lek og samarbeidsaktiviteter for barn, slik at barn lærer hvordan de blant annet skal ta vare på vennskap.

Borgunn Ytterhus (2002) har heller ikke studert vennskap spesielt, og definerer heller ikke hva hun mener med begrepet. I stede bruker hun begrepet lekekamerat, som er den personen en tilfeldigvis leker med i her og nå situasjoner. Hennes forskning dreier seg om det sosiale samværet i barnehagen, og om sosiale inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, som er de samme mekanismene som gjør seg gjeldene i vennsksrelasjoner. Det Ytterhus (2002) finner i sine studier, er at barn i alderen 3-6 år er stadig på jakt etter jevnaldrende lekbare venner, og at de gjennom leken utvikler en forståelse av seg selv og andre og skaper mening som styrer aktiviteten. Denne søken fortsetter de med til de enten blir avvist, eller forstår at den de søker er opptatt. Det hun observerte, var at de barna som oftest ble avvist, var de med relasjonelle samhandlingsvansker, de som ikke forstod konteksten, eller taklet nærhet. Det førte til at de oftere brøt påbudregler og havnet i vanskelige sosiale situasjoner. Gutter, uten en stilt diagnose og uten noen synlig utviklingshemming, ble oftest rammet.

I 2-årsalderen lærer de fleste barn å kontrollere og regulere følelser og oppmerksomhet. Dette gjør barn i stand til å lære intellektuelle, følelsesmessige og sosiale ferdigheter, som er ferdigheter en trenger for å danne vennskap (Ihlebak, 2007). Forskning viser at barn som har en forsinket utvikling på disse områdene, vil være i en risikosituasjon når de begynner på

skolen, både når det gjelder å få venner, utvikle atferdsvansker og følelsesmessige vansker (Bongo, 2009).

Studiet «Det første vennskapet» er et longitudinelt studium som belyser viktigheten av det første vennskape og den betydningen det har for barns fungering i barnehage og senere i skolen. En har fulgt barn fra 33 barnehager og 16 skoler fra de var 2-6 år. Et av funnene er at en bestevenn reduserer risikoen for overaktivitet og konsentrasjonsvansker (Borge, 2009).

2.7.2 Forskning om språkmestring og vennskap

Det er lite forskning innen området «språk og vennskap», spesielt når det gjelder majoritetspopulasjonen. Det finnes noe forskning på området på blant annet barn med diagnoser, spesifikke språkvansker og sosiale- og emosjonelle vansker (Redmond & Rice, 1998).

En tenker gjerne at sjenerte barn har vanskeligere for å få venner, enn utadvendte barn. Kristiansen and Gravdal (2008) har i sitt hovedfagstudium sett på om det er noen sammenheng mellom sjenanse, vennskap og språk, og fant at sosial sjenanse hadde ingen betydning for 2-6 åringer, dersom de mestret å kommunisere med andre. I følge Borge (2009) er det avgjørende for de sjenerte barna at de har et godt språk og en prososial atferd mot sine jevnaldrende.

I et kvantitativt studie av Hebnes (2010), der hun brukte data fra Stavangerprosjektet, viser det seg at når barn er 2, 9 år, er det en sammenheng mellom uttale og atferd, og at dette har noe å si for blant annet barns lekekompetanse.

Det forskningen finner, er at språk er en viktig faktor for å «forstå verden» (Säljö & Moen, 2001), og at manglende ordforråd og språklig forståelse kan føre til atferdsvansker (McCabe & Marshall, 2006).

Språk er viktig for både den intellektuelle-, sosiale- og emosjonelle utviklingen (Hagtvet, 2004; Neuman, Newman, & Dwyer, 2011). Forskning viser at manglende ordforråd og samtalekompetanse fører til dårligere faglig utvikling (Dickinson & Tabors, 2001).

Det finnes en del forskning både når det gjelder språk/kommunikasjon, sosial kompetanse og relasjoner, men det er vanskelig å finne kvantitativ forskning i Norge som ser på om det er noen sammenheng mellom språk/kommunikasjon og vennskapskompetanse blant de yngste barna.

Det forskningen viser, er at barn helt ned i 2-3 årsalderen er i vennskapsrelasjoner med jevnaldrende, og en vet noe om kvaliteten ved disse vennskapsrelasjonene. Forskning viser også, at barn trenger både emosjonell-, sosial- og språklig kompetanse for å inngå vennskapsrelasjoner. Et viktig spørsmål i denne oppgaven er, om språkvansker har en større forklaringskraft enn det som kommer frem i eksisterende forskning. I tilfelle, hva slags type språklig kompetanse har størst betydning?

2.7.3 Hvorfor er denne forskningen viktig

Det er behov for forskning som er knyttet til det å observere barn tidlig i utviklingen, i naturlige samspill med jevnaldrende og voksne, for å se om der er sammenhenger mellom forskjellige utviklingsområder (Aldgate, 2006; Vedeler, 2007). Kartlegginger, som for eksempel systematisk observasjon utført av pedagoger som kjenner barnet, slik som i Stavangerprosjektet «Det lærende barnet», kan være en måte å identifisere barn som har vansker og bidra til at gode tiltak settes inn så tidlig som mulig. Dette er viktig for å hindre at ikke problemene blir for omfattende. Forskning viser at risikoutsatte barn kan identifiseres med ganske god sikkerhet i barnehagen (Ogden, 2015). Forskningen er også entydig når det gjelder språkets betydning for all faglig og sosial utvikling (Bishop, 2014).

3 Metode

I denne delen av oppgaven gis det først en generell presentasjon av kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign, og kvalitetene ved de ulike metodene.

Deretter presenteres det ferdige kvantitative designet fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet», som brukes i denne masteroppgaven. Det som presenteres er utvalg, instrument, analysevariabler og analyseprosessene. Til slutt drøftes etiske retningslinjer, validitet og reliabilitet.

3.1 Design

Med forskningsdesign menes den skissen/planen som utarbeides i forkant av en undersøkelse, og som viser hvordan en har tenkt å gjennomføre den. Utgangspunktet for valg av design er problemstillingen i forskningsprosjektet. Når problemstillingen er utformet, har en tatt stilling til hva en skal ha fokus på i undersøkelsen, en har tenkt på hvem de aktuelle informantene kan være, og hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Thagaard, 2013). Det er forskningsspørsmålet som avgjør hva en ønsker å forske på. Hvordan en vil gjøre det, avgjør valg av design. Det andre elementet som avgjør valg av design er den teoretiske innrammingen. Med det menes egne erfaringer og førforståelse rundt temaet, og eksisterende forskningsbasert kunnskap rundt tematikken (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

En skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode, og det som i hovedsak skiller disse metodene er hvordan en registrerer data, og hvordan data analyseres. I kvalitative metoder opererer en med tekst, mens en i kvantitative metoder opererer med tall (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

Det er en større forståelse i dag for at de to forskningstradisjonene har både sterke og svake sider, og at de derfor kan utfylle hverandre (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011).

3.1.1 Kvalitative og kvantitative forskningsdesign

Noe av det som karakteriserer kvalitative forskningsdesign er nærhet mellom forsker og det forsker skal studere. Målet er ofte å forklare, forutsi og forstå sosiale fenomener og strukturer (Thagaard, 2013). Et kvalitativt design brukes ofte i sammenhenger der en ønsker å studere fenomener som ikke er lett tilgjengelige, og der det er en fordel at en kjenner feltet en skal studere. De mest vanlige kvalitative design er intervju og deltakende observasjon (Silverman, 2011). Den kvalitative forskningen har fått stadig større plass innen det

samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet. Det som trekkes frem som positivt med disse designene er at forsker deltar i forskningsfeltet, i en kontekst, i interaksjon med de menneskene en studerer. En snakker med-, tolker- og har mulighet til å få tak i meninger bak handlinger og sette dette inn i en helhetlig forståelse (Thagaard, 2013).

I kvalitative forskningsdesign brukes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. Intervjuene, eller observasjonene er både kontekstbundne og verdiladet. Datainnsamlingen er ofte styrt av samtalen mellom forsker og deltaker. Forskers erfaringsbakgrunn, og måten forsker tolker på, påvirker datainnsamlingen. Dette utgjør en utfordring når det gjelder pålitelighet innen det kvalitative forskningsfeltet. Det er derfor mer riktig å snakke om troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som mål på kvaliteten på kvalitativ forskning. Det er heller ikke et enten eller når det gjelder reliabilitet og validitet, men et både og. Det vil si at en må bruke andre kriterier enn i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010).

I kvantitative forskningsdesign opererer en med tall og, det foretas statistiske analyser etter spesielle prosedyrer. En tar i bruk statistiske teknikker, og en må tolke/analysere data (Johannessen et al., 2010). I kvantitative design samles data inn på forskjellige måter. En måte er ved hjelp av strukturert observasjon. I Stavangerprosjektet «Det lærende barnet», der data til denne masteroppgaven er hentet fra, er data blitt hentet inn ved hjelp av strukturert observasjon.

Det som karakteriserer strukturert observasjon er at det på forhånd er avgjort hva som skal observeres og hvordan observasjonene skal registreres. Det en skal observere er gjerne detaljspesifisert, både når det gjelder hva som skal observeres og hvordan observasjonene skal registreres. Hensikten med det, er å sikre at den som observerer skal konsentrere seg om å observere det som er viktig i forhold til problemstillingen og den teoretiske innrammingen. Dette er også en måte å sikre at observasjonsresultatene er uavhengige av hvem det er som har foretatt observasjonene. Ofte er det flere observatører. Analysene av data skjer i etterkant, og kan utføres av andre enn observatøren (Kleven et al., 2011). I kvantitative design kalles oftest det som undersøkes variabel, og de som undersøkes kalles enheter. Variablene klassifiseres i målenivåer, som er av betydning for hvordan data blir analysert. Det skilles mellom fire målenivåer. I Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er målingene gjort ut fra ordinalnivå. Det vil si at verdiene på ordinalvariablene er rangert i en bestemt rekkefølge, og at de gjensidig utelukker hverandre og uttrykker graden av noe (Johannessen et al., 2010).

Ved å bruke kvantitative forskningsdesign kan en gjøre både grunnforskning, der målet er å utvikle ny kunnskap og ny teori, eller anvendt forskning, der en ønsker å belyse et problem. Teorien er det som i begge tilfeller hjelper en til å finne de gode forskningsspørsmålene, og som leder forskningsprosessen, samtidig som målet er at en gjennom forskningen kommer frem til ny valid teori (Kleven et al., 2011).

Når en i kvantitativ forskning benytter hypotesetestende forskning, har en et kritisk utgangspunkt til allerede eksisterende teori, der målet med forskningen er å finne ut om denne teorien stemmer eller ikke. Fordelen med det kvantitative forskningsdesignet er at en kan rekonstruere tidligere studier og etterprøve disse. Svakheten med kvantitative design er at en forholder seg til tall og statistikk og ikke menneskene. Dette kan gjøre at en mister mye verdifull kunnskap på veien, som ikke fanges opp i de statistiske analysene (Kleven et al., 2011).

Som allerede nevnt, brukes data fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» i denne masteroppgaven, et ferdig kvantitativt design der data er samlet inn ved hjelp av strukturert observasjon. Ved hjelp av allerede innsamla data velges det ut variabler som, i følge mine vurderinger, i lys av teori og tidligere forskning, er med på å gi svar på problemstillingen i oppgaven. Det vil bli foretatt statistiske analyser for å se den prosentvise fordelingen og spredningen for 2,9 åringene når det gjelder mestring innen områdene vennskap og språkferdigheter, og analyser som kan si noe om der er noen sammenheng mellom språklige ferdigheter og vennskap. Språklige ferdigheter, definert i denne oppgaven, er verbale språkferdigheter som viktig i interaksjon og samtaler mellom barn. Dette er ferdigheter som både krever kommunikative ferdigheter og språkproduksjonsferdigheter. Når det gjelder data som kan si noe om vennskap, er det valgt variabler der det i observasjonsutsagnene kommer frem at det er barn i lek med andre barn, og sosiale kompetanse som er viktig i interaksjoner med andre barn.

Dataene som brukes i denne oppgaven, er som sagt, hentet inn ved hjelp av strukturert observasjon. Observasjonene er gjort i naturlige situasjoner i barnehagen av pedagoger som kjenner barnet godt (Bagnato, 2007). For å sikre kvaliteten på datainnsamlingen, har kompetanseheving av fagpersonell vært en sentral del av Stavangerprosjektet. Det er blitt holdt en rekke kurs, både når det gjelder barns utvikling og hvordan observasjonene skal utføres og registreres. To av kartleggingsverktøyene som er brukt i Stavangerprosjektet er

TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) (Espenakk et al., 2003) og ALLE MED (observasjon av sosial og emosjonell utvikling) (Løge et al., 2006).

Det er datamaterialet fra disse som er benyttet i denne oppgaven. Skjemaene som brukes i kartleggingsmaterialene til TRAS og ALLE MED er delt inn i kategorier med aldersinndeling og observasjonsutsagn innen hver aldersdeling. I tillegg er det utviklet materiell der det foreligger presisering av innhold i observasjonsspørsmål og observasjonsutsagn. Dette materialet gjør det tydelig for den som observerer om en skal krysse av for om barnet har mestring, delvis mestring, ikke mestring. For å kunne foreta statistiske analyser av observasjonene er de tallfestet med tallkoder som forteller grad av mestring innen de enkelte områdene. 0=ikke mestring, 1=delvis mestring, 2= mestring. Tallverdiene er lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. I den videre analyseprosessen vil dataprogrammet SPSS brukes når det foretas frekvens- og korrelasjonsanalyse.

3.2 Populasjon og utvalg

Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er et tverrfaglig og longitudinelt studium, og et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune. Leder for prosjektet er Elin Reikerås, Lesesenteret (Lesesenteret, 2007-2018).

Målet med Stavangerprosjektet er å generere ny kunnskap om utviklingsfaktorer og ferdigheter hos barnehagebarn som har betydning for senere lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Prosjektet startet i 2007, og en regner med å avslutte det i 2018. Det deltar over 1350 barn i prosjektet, født i tidsrommet 1.7.2005 – 31.12.2007 (Lesesenteret, 2007-2018).

Bruk av statistikk kan gi kunnskap om forholdet i utvalget, men det kan også gi kunnskap om forhold i populasjonen.

3.3 Instrument

I de to første kartleggingene, da barna var 2,9 og 4,9 år, ble det brukt 4 forskjellige observasjonsmateriell: MIO, EYMSC, ALLE MED og TRAS. I denne masteroppgaven vil data fra første innsamling bli brukt. Barna var da 2,9 år. Data fra observasjonsmaterialet TRAS og ALLE MED vil bli benyttet.

I TRAS og ALLE MED er begrepene språk og sosial kompetanse operasjonalisert i observerbare delkomponenter.

For at dataanalysen i større grad skal stemme med problemstillingen i denne masteroppgave, er det valgt observasjonsutsagn fra kategoriene samspill og kommunikasjon, det blå området i TRAS og variabler fra uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon, det grønne område i TRAS. Fra ALLE MED er det valgt observasjonsutsagn fra områdene språk, lek, sosio/emosjonell og trivsel. Datamaterialet er ikke lagd for å måle det som skal måles i denne oppgaven. Derfor er det lagd nye kategorier på tvers av områdene i TRAS og ALLE MED. Valgte variabler er delt i hovedområdene vennskap og språkferdigheter. Deretter er vennskapsvariablene delt inni delområdene lek og sosial kompetanse. Språkvariablene er delt inn i delområdene kommunikasjon og språkproduksjon.

Observasjonsutsagn fra alderstrinnet 1-2 år og 5-6 år i ALLE MED er utelukket. En av grunnene til det er at TRAS ikke dekker disse alderstrinnene, og at det er henter data fra TRAS og ALLE MED- kartlegginger da barna var 2, 9 år. Det er også valgt registreringer for alderstrinnet 3-4 år og 4-5 år for å unngå takeffekt. Med det menes, at en forventer at barn har tilnærmet full mestring innen det som forventes for alderstrinnet de er på og gjerne utover det som måles. For å få et reelt bilde av mestringsnivået er derfor tatt med registrerte målinger på både 3-4- og 4-5 årstrinnet.

Data fra målinger på alderstrinnet 2-3 år kan bidra til å avdekke barn som er i risiko for å utvikle sosiale- og språklige vansker. Mestring av ferdigheter på høyere alderstrinn bidrar i større grad å gi svar på problemstillingen i denne masteroppgaven.

3.3.1 TRAS

TRAS er et observasjonsmaterieell utviklet for bruk i barnehage. Det består av et observasjonsskjema og en håndbok. Observasjonsskjema brukes til å kartlegge barns språkutvikling, og er ikke en test. TRAS er heller ikke normert, så en observerer utviklingen ut fra en antakelse om at de ulike områdene er aldersrelatert. Til innsamling av data til Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» ble 2003 utgaven av TRAS benyttet (Espenakk et al., 2003).

TRAS er utviklet med tanke på tidlig intervensjon, slik at barn som strever blir tidlig identifisert. Intensjonen med materialet er også å øke kunnskapen når det gjelder språk og språkutvikling (Espenakk et al., 2003).

Håndboken gir veiledning om hvordan skjema skal brukes. Den gir en innføring i 8 delområder: samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet,

uttale og ordproduksjon. Den kommer også med forslag til tiltak. Observasjonsskjema er delt inn i 3 alderstrinn, og det er 3 observasjonsspørsmål til hvert trinn. Disse spørsmålene tar ikke for seg hele barnets utvikling, men de mest sentrale områdene med tanke på videre utvikling og forebygging (Espenakk et al., 2003).

Observasjonsmateriellet er utformet som en sirkel som er delt inn i 8 «kakestykker». Hvert av kakestykkene skal forestille de 8 delområdene. Aldersinndelingen er delt inn slik at observasjoner for de i alderen 2-3 år er innerst i sirkelen, 3-4 år i midten og 4-5 år ytterst. For hvert av spørsmålene observerer og registrerer en i sirkelen om barnet har mestring, delvis mestring, eller ikke observert mestring (Espenakk et al., 2003).

Fra TRAS er det valgt variabler fra delområdene samspill og kommunikasjon, det blå området, og uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon, det grønne området.

3.3.2 ALLE MED

ALLE MED er et observasjonsverktøy som brukes for å kartlegge barns sosiale-, emosjonelle-, språklige- og motoriske kompetanse. Det består av et observasjonsskjema og et veiledningshefte. Skjemaet er utformet som en sirkel som er delt inn i seks «kakestykker» der hvert «kakestykke» dekker 6 områder ved barns utvikling. De seks områdene er: lek, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansing/motorikk, språk, sosio/emosjonell. Skjema er delt inn etter alderstrinn: 1-2 år, 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år. Til hvert av alderstrinnene er det tre observasjonsutsagn. Sirkelen fylles inn fra innerst til ytterst, der mestring fra 1-2 år registreres innerst i sirkelen og 5-6 år ytterst. En fyller ut om barnet har mestring, delvis mestring, ikke mestring (Løge et al., 2006).

ALLE MED er i likhet med TRAS ingen test, men et observasjonsverktøy som kan si noe om barnets mestring innen de nevnte områdene. Data som er hentet inn er viktig informasjon om barnet, og kan være utgangspunkt for foreldresamarbeid, det pedagogiske arbeidet i barnehagen, samarbeid med andre faggrupper, og til bruk i forskning for å generere ny kunnskap om barns utvikling (Løge et al., 2006).

Observasjonsutsagnene som er valgt fra ALLE MED er fra hovedområdene lek, sosio/emosjonell, trivsel og språk.

3.3.3 Valgte vennskapsvariabler

Tabell 1 viser oversikt over valgte vennskapsvariabler, hvor i TRAS eller ALLE MED variablene er hentet fra, og hvilket delområde den enkelte variabel er definert å tilhøre i denne masteroppgaven.

| Alderstrinn: | Variabler | Hentet fra: | Tilhører delområdet: |
|--------------|---|---|---|
| 2-3 år: | Viser barnet interesse for å leke sammen med andre? Tar barnet initiativ til kontakt med andre? Liker å være i lag med andre barn? | Samspill TRAS Sosio/emosjonell ALLE MED Trivsel ALLE MED | Lek Sosial - kompetanse Sosial - kompetanse |
| 3-4 år: | Klarer barnet å få andres positive oppmerksomhet mot noe de selv er opptatt av? Tar kontakt med andre Viser empati f.eks. trøster noen som gråter Leker med andre barn Blir tatt kontakt med av andre | Samspill TRAS Sosio/emosjonell, ALLE MED Sosio/emosjonell ALLE MED Lek ALLE MED Trivsel ALLE MED | Sosial - kompetanse Sosial - Kompetanse Sosial-kompetanse Lek Sosial-kompetanse |
| 4-5 år | Kan barnet delta i samlek med andre over tid? Deltar barnet i rollelek? Samarbeider med andre barn Deltar i regeltekst Har knytta vennskapsbånd | Samspill TRAS Samspill TRAS Sosio/emosjonell ALLE MED Lek ALLE MED Trivsel ALLE MED | Lek Lek Sosial-kompetanse Lek Sosial-kompetanse |

Tabell 1: Oversikt over valgte vennskapsvariabler.

Vennskapsvariablene er delt i delområdene lek og sosial kompetanse. Delområdet lek består av variabler fra samspill, det blå området i TRAS og området lek fra ALLE MED.

Delområdet sosial kompetanse består av variabler valgt fra samspill, det blå området i TRAS, valgte variabler fra områdene sosio/emosjonell og trivsel fra ALLE MED.

Begrunnelse for valg av vennskapsvariabler

Det er valgt observasjonsvariabler som kan fortelle noe om barns evne til å danne vennskap med jevnaldrende, og som kan avdekke barn i relasjon med hverandre, uten at voksne styrer eller kontrollerer aktiviteten/leken.

Det er valgt variabler fra Samspill-delen i TRAS, fordi det er variabler som har i seg både et relasjonelt og et språklig aspekt, og der observasjonene er gjort der barn leker og gjør felles

aktiviteter sammen, uten voksenstyring. Det er nettopp i slike situasjoner at barn utvikler felles språk og felles erfaringer, som er viktig for utvikling av vennskap (Espenakk et al., 2011).

Grunnen til at det er valgt variabler fra hovedområdet lek, er fordi leken kan si noe om barns måter å være sammen på. Barn bruker det meste av tiden sin til lek, og den avspeiler barns språklige-, intellektuelle- og sosiale utvikling (Lillemyr, 2011).

Grunnen til at det er valg variabler fra delområdene sosio/emosjonell og trivsel er at det kreves forståelse, evner og ferdigheter på det emosjonelle plan for at barn skal kunne møte de utfordringene livet byr på. Etter hvert som barnet blir eldre, forventes det at barnet reagerer og handler hensiktsmessig ut fra situasjoner. Forskning viser at det er en sammenheng mellom barns emosjonelle forståelse og sosiale utvikling, og blant annet kvaliteten på sosiale relasjoner til jevnaldrende og vennskap (Andersen, 2010).

3.3.4 Valgte språkvariabler

| Alderstrinn: | Variabler | Hentet fra: | Tilhører delområdet: |
|--------------|---|--|--|
| 2-3 år: | Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ? Uttrykker barnet seg som oftest forståelig? Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig? Bruker barnet 2-3 ords setninger? Har barnet begynt å stille spørsmål? | Kommunikasjon TRAS Uttale TRAS Uttale TRAS Språk ALLE MED Setningsproduksjon ALLE MED | Kommunikasjon Språkproduksjon Språkproduksjon Språkproduksjon Språkproduksjon Språkproduksjon |
| 3-4 år: | Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjon? Kan barnet være i dialog over kortere tid? Bruker barnet spørreord som hvem, hva, hvor? Kan barnet bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge? Uttalen er forståelig for ukjente | Kommunikasjon TRAS Kommunikasjon TRAS Ordproduksjon TRAS Setningsproduksjon TRAS Språk ALLE MED | Kommunikasjon Kommunikasjon Språkproduksjon språkproduksjon Kommunikasjon |
| 4-5 år | Kan barnet lett gjøre seg forståelig? Stiller barnet hvordan og hvorfor spørsmål? Kan barnet bruke setninger som viser til noe som har hendt, skal hende? Bruker barnet fordi-setninger? Forteller en historie med en viss sammenheng | Kommunikasjon TRAS Setningsproduksjon TRAS Setningsproduksjon TRAS Setningsproduksjon TRAS Språk ALLE MED | Kommunikasjon Språkproduksjon Språkproduksjon Språkproduksjon Språkproduksjon Kommunikasjon |

Tabell 2: Oversikt over valgte språkvariabler.

Tabell 2 viser oversikt over valgte språkvariabler, hvor i TRAS eller ALLE MED variablene er hentet fra, og hvilket delområde den enkelte variabel er definert å tilhøre i denne masteroppgaven.

Språkvariablene er delt inn i hovedområdene kommunikasjon og språkproduksjon. Alle valgte variabler fra kommunikasjon i det blå området i TRAS, og en variabel fra området språk i ALLE MED utgjør hovedområdet kommunikasjon. Alle valgte variabler fra det grønne området i TRAS, to variabler fra delområdet språk i ALLE MED utgjør hovedområdet språkproduksjon.

Begrunnelse for valg av språkvariabler

Verbal kommunikasjon er det sentrale i valg av språkvariabler i denne masteroppgaven.

Oversatt fra latin betyr kommunikasjon det å *gjøre noe sammen*. Forutsetningen for å kunne gjøre noe sammen er at de som er sammen forstår hverandre, og har et felles mål.

Kommunikasjon er interaksjon mellom to eller flere mennesker, der kontakten er gjensidig. Denne kontakten kan være både verbal og non-verbal. Etter hvert som barnet blir eldre, blir den verbale kommunikasjonen den viktigste. Kommunikasjon handler om å ta kontakt med andre, og respondere når andre tar kontakt. Dette er grunnleggende forutsetninger for å kunne utvikle sosialt fellesskap med andre, som er forutsetningen for å kunne danne vennskap med jevnaldrende (Horn & Færevaa, 2011).

Problemstillingen i denne masteroppgaven er å finne ut om det er noen sammenheng mellom vennskap og språklige ferdigheter, forstått som verbale språkferdigheter. Som nevnt innledningsvis i teoridelen, er det tatt utgangspunkt Piaget og Vygotskijs teorier, som begge enes om at læring skjer når barnet er i interaksjon med andre, og ved å bruke språket (Säljö & Moen, 2001). Vennskap karakteriseres som et gjensidig og likeverdig forhold mellom to personer, og for at vennskap skal kunne oppstå, forutsettes det at det kommuniseres, og samtalen mellom barn regnes som den sterkeste artefakt (Gjems & Løkken, 2011). Derfor er det valgt variabler der det i observasjonsutsagnene kommer frem, at det er et verbalt språk barnet bruker i interaksjoner med andre barn.

De språklige observasjonsutsagnene som er valgt har derfor fokus på barns pragmatiske ferdigheter. Disse variablene er valgt fordi det er av interesse å finne ut om det er noen sammenheng mellom barnets bruk av språket i ulike situasjoner og til ulike formål, og barns samtalekompetanse, det vil si at en deltar i samtaler, og vet hva og hvordan man deltar for å

oppnå en god dialog. Barnets mestring til å kunne kommunisere er avhengig av at barnet kan gjøre seg forstått. Det å kunne kombinere ord i setninger, og det å kunne stille spørsmål er viktig for å kunne gjøre seg forstått og for å kunne oppklare uklarheter. To-ordsmestring er et viktig steg i retning av å kunne produsere tilleggsmening til ord, noe som er viktig for utviklingen den pragmatiske kompetansen og samtalekompetansen (Løge, 2011).

3.4 Analyseprosessen

I analyseprosessen brukes data fra Stavangerprosjektet, som allerede var lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Her er observasjonene fra TRAS og ALLE MED gjort om til tallkoder der 0 betyr at det ikke er observert noen mestring, 1 betyr delvis mestring og 2 mestring. Informantene i utvalget er anonymisert, og Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er godkjent av NSD (Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste). Det gjør at det ikke trengst ytterligere godkjenning for denne masteroppgaven.

Det vil bli foretatt frekvensanalyser og korrelasjonsanalyser av data fra de valgte observasjonsutsagnene i ALLE MED og TRAS.

3.4.1 Frekvensanalyse

I kvantitative metoder foreligger dataene på en slik måte at de kan telles. Det gjør at de kan analyseres statistisk, og en kan gi tallmessige beskrivelser. I en frekvensanalyse analyseres enkeltvariablene hver for seg ved hjelp av tabeller og figurer, og på den måten kan en finne ut statistiske mål som gjennomsnitt og standardavvik. Variablene er på ordinale målenivå, det vil si det er få verdier (0, 1, 2) (Johannessen et al., 2010).

Det vil bli foretatt frekvensanalyser fra observert mestring for alderstrinnet 2-3 år, 3-4 og 4-5 år innen hovedområdene vennskap og språkferdigheter, delområdene lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon. Det vil også bli foretatt frekvensanalyser for å se på fordelingen på alle valgte enkeltvariabler innen alle fire delområdene.

Innen delområdet lek er det mulig å skåre totalt 10 poeng, og innen delområdet sosial kompetanse er det mulig å skåre til sammen 16 poeng. Totalt er det mulig å skåre 26 poeng innen hovedområdet vennskap. For å oppnå denne poengsummen, må en ha full mestring innen alle alderstrinn, innen begge delområdene lek og sosial kompetanse.

Innen delområdet kommunikasjon er det mulig å skåre totalt 12 poeng. Innen delområdet språkproduksjon er det mulig å skåre totalt 18 poeng. Totalt er det mulig å skåre 30 poeng

innen hovedområdet språkferdigheter. For å oppnå denne summen, må en ha full mestring innen alle alderstrinn, innen begge delområdene kommunikasjon og språkproduksjon.

Frekvensanalysene vil gi informasjon om observert mestringen for alle 2,9 åringen som deltar i undersøkelsen innen hovedområdene vennskap og språkferdigheter og på den enkelte valgte variabel innen hvert delområde.

Frekvensanalysene vil også gi informasjon om observert mestring innen alderstrinnet 2-3 år, og om det er observert mestring utover det som forventes for alderstrinnet. Frekvensanalysen vil også kunne si om det er 2,9 åringer som mestrer, eller er i ferd med å mestre, ferdigheter som forventes på alderstrinnet 3-4 år og 4-5 år. En vil kunne finne både gjennomsnittsverdier og variasjoner i fordelingen ved å finne standardavvik.

3.4.2 Korrelasjonsanalyse

For å undersøke sammenhengen mellom to variabler i kvantitative studier, brukes blant annet korrelasjonsanalyse. Korrelasjon betyr samvariasjon, og korrelasjonsmålet som brukes er Pearsons correlation coefficient, forkortet til Pearson r. Pearson r er et parametrisk analyseredskap, og brukes for å teste om det er sammenhenger mellom variabler. Pearson r sier noe om type samvariasjon og styrken på samvariasjonen. Pearson r er en standardisert verdi som kan variere mellom -1 og +1. Korrelasjonene kan illustreres i et koordinatsystem. Er verdien 0, er det et uttrykk for at det ikke er noen samvariasjon. -1 uttrykker at det er en positiv samvariasjon. -1 betyr også at det er en samvariasjon, men at en skårer høyt på den ene variabelene og lavt på den andre. Er korrelasjonene +1, vil en i et koordinatsystem se en lineær linje som stiger fra venstre mot høyre, og er korrelasjonen -1 vil en få en lineær linje som faller fra venstre mot høyre (Johannessen et al., 2010).

Ved bruk av parametriske analyser anbefales det at variabelene er mest mulig uavhengige av hverandre. Når en velger variabler fra to forskjellige kartleggingsverktøy, som er gjort i denne masteroppgaven, oppfyller en dette kravet (Pallant, 2013).

Det finnes ikke noe fasit for hva som er høy korrelasjon. Det er avhengig av hva en undersøker. Når det gjelder korrelasjonsanalyser innen det samfunnsvitenskapelige fagfeltet, regnes korrelasjoner $r = 0,10 - 0,29$ som svake, $0,30 - 0,49$ regnes som moderate, $0,50 - 1,00$ regnes som sterke korrelasjoner (Pallant, 2013).

Kriteriene for å kunne bruke korrelasjonsanalyse, og Pearson r, er oppfylt i datamaterialet fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet». Utvalget er normalfordelt, størrelsen på utvalget er stort, og variablene er målt på intervall-/forholdstallsnivå (Johannessen et al., 2010).

For å kunne si noe om funnene en har gjort i korrelasjonsanalysen er representative for populasjonen, bruker en p-verdien. P-verdi er et tallmessig uttrykk som angir signifikantnivået. Denne verdien påvirkes av størrelsen på utvalget, og i Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er utvalget så stort at sannsynligheten for at p-verdien er < 0.01 er stor. Det denne verdien forteller oss når den er 0,0, er at det er kun 1 % sjanse for at en tar feil når en sier at det er samvariasjon mellom to variabler (Johannessen et al., 2010).

Grunnen til at det blir foretatt korrelasjonsanalyser i denne oppgaven er for å se om det er noen sammenheng mellom små barns vennsapsrelasjoner og språkferdigheter, her forstått som verbale språkferdigheter. Det er også interessant å se om det er korrelasjoner mellom delområdene lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon og hvor sterke/svake disse korrelasjonene er. Videre er det interessant å se om der er korrelasjoner mellom enkeltvariabler innen områdene lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon.

Det vil bli foretatt følgende korrelasjonsanalyser

Sammenhengen mellom hovedområdene vennskap og språkferdigheter.

Sammenhenger mellom hovedområdet vennskap og delområdene kommunikasjon og språkproduksjon.

Sammenhenger mellom hovedområdet språkferdigheter og delområdene lek og sosial kompetanse.

Sammenhenger mellom alle fire delområdene.

Sammenhengen mellom delområdene kommunikasjon og språkproduksjon. Sammenhengen mellom delområdene lek og sosial kompetanse.

Sammenhenger mellom vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter. Sammenhenger mellom språkferdigheter og enkeltvariabler vennskap.

Sammenhenger mellom enkeltvariabler kommunikasjon og enkeltvariabler språkproduksjon.

Sammenhenger mellom enkeltvariabler lek og enkeltvariabler sosial kompetanse.

Sammenhenger mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter.

Dette er analyser som vil kunne gi svar på problemstillingen i denne masteroppgaven.

Analysene vil også kunne si noe om der er grunn til å tro at det er større grad av sammenheng mellom vennskap og spesifikke språklige ferdigheter, og eventuelt hvilke språkferdigheter dette er.

3.5 Ethiske hensyn

Det er viktig at forskning både er samfunnsnyttig og etisk forsvarlig, og at retningslinjene som er utarbeidet av «De forskningsetiske komiteene» NESH 2006 følges. Dette er retningslinjer som sikrer god vitenskapelig praksis, og blant annet ivaretar menneskeverdet. Hensikten med disse retningslinjene er å bevisstgjøre forsker og samfunn på de problemstillingene en kan møte på i hele forskningsprosessen, i startfasen, underveis og i etterkant når resultater skal presenteres. Et annet viktig etisk hensyn er å ivareta forskningens sannhet, og at resultater en kommer frem til presenteres samvittighetsfullt (Kunnskapsdepartementet, 2005-2006).

Bak Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er det blitt brukt mye tid og arbeid på å sikre at alle fasene i forskningsprosessen er gjort på en faglig og etiske riktig måte. Både de som leder prosjektet og barnehagepersonalet, som har gjort observasjonene, har gjort et grundig faglig arbeid, som har sikret at datamaterialet er blitt behandlet og fremstilt på en nøyaktig og samvittighetsfull måte.

3.6 Reliabilitet

Innen forskning brukes begrepet reliabilitet når en snakker om forskningens pålitelighet. Dette er et grunnleggende spørsmål i all forskning, og er knyttet til nøyaktighet i behandlingen av data, bruk av data og måten en har samlet inn bearbeidet data på (Johannessen et al., 2010).

Det er også viktig at utvalget er fri for randomiseringsfeil, det vil si at utvalget er tilfeldig og på den måte representativt for populasjonen (Pallant, 2013).

Reliabiliteten kan testes på forskjellige måter. En måte å teste reliabiliteten på er ved det som kalles test-retest. Da gjentas samme undersøkelse på den samme gruppen på to forskjellige tidspunkt. Det ansees som høy reliabilitet dersom resultatene viser det samme i begge undersøkelsene. Bruk av lukka spørsmål gjør det lettere å konvertere svarene om til

tallverdier, slik at en kan benytte SPSS, og det øker sjansene for at to målinger gir samme resultat (Pallant, 2013).

En annen måte er å la flere forskere undersøker det samme, og se om de kommer frem til det samme resultatet. Dette har fått betegnelsen interreliabilitet (Johannessen et al., 2010).

I observasjonsmaterialene TRAS og ALLE MED er det benyttet lukka spørsmål der svarene er gjort om til verdiene 0 (ikke mestring), 1 (delvis mestring), 2 (mestring). Det gjør det mulig å gjøre gjentatte målinger og sikre reliabiliteten.

Observasjonene som er i TRAS og ALLE MED er gjort av forskjellige mennesker. Det vil kunne medføre en viss fare for at materialet har blitt brukt forskjellig, fordi en har oppfattet og tolket observasjonsutsagnene og begrepene forskjellig. Det medfører at en ikke kan utelukke faren for at det er blitt gjort målefeil. Men, for å hindre dette, er det blitt gjennomført mange kurs for de som har deltatt i innsamlingsarbeidet, der bruk av kartleggingsverktøyene og gjennomføring av Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er blitt grundig gjennomarbeidet. Dette er gjort med den hensikt å få en felles forståelse av prosjektet og bruken av observasjonsmaterialet, og dermed sikre reliabiliteten.

Utvalget består av barn fra forskjellige barnehager og etter hvert skoler i Stavanger. Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» henvendte seg brett til de ulike barnehagene i de forskjellige bydelene, for nettopp å sikre at utvalget ble tilfeldig og representativt for barn i kommunen. Barna som er med, er de som gikk i barnehager som ville være med på prosjektet, og deretter foreldre som svarte ja på henvendelsen fra Stavangerprosjektet. Utvalget er så stort at resultat fra forskning basert på datamateriell fra Stavangerprosjektet vil kunne ha overføringsverdi, og tilføre ny kunnskap om alle barn i Norge.

3.7 Validitet

Når en innen forskning bruker begrepet validitet, er det i betydningen gyldighet eller relevans. Data en har hentet inn i forbindelse med for eksempel Stavangerprosjektet, er ikke selve virkeligheten, men den representerer virkeligheten. Spørsmålet blir da hvor god denne representasjonen er. Spørsmålet en må stille seg er om data en har er relevante, og om måleinstrumentet en bruker måler det en har tenkt å måle. De tre formene for validitet er: begrepsvaliditet, intern- og ekstern validitet (Johannessen et al., 2010).

Begrepsvaliditet handler om at det er en god relasjon mellom det en skal undersøke og de konkrete dataene. Dette forutsetter en god begrepsoperasjonalisering. I denne masteroppgaven er begrepene vennskap og språkferdigheter operasjonalisert ved hjelp av anerkjente teorier og forskning. Dette danner grunnlaget for datamaterialet som er brukt, det vil si valg av variabler fra TRAS og ALLE MED.

Indre validitet er knytta til kartleggingsverktøyet, i dette tilfelle TRAS og ALLE MED, og om disse instrumentene måler det som en har som hensikt å måle. Med andre ord instrumentets troverdighet og gyldighet (Johannessen et al., 2010).

TRAS og ALLE MED bygger på allmennkjente og aksepterte teorier innen pedagogikk, utviklingspsykologi og språkvitenskap. Materiellet er blitt prøvd ut i flere pilotprosjekt, og i forbindelse med disse utprøvingene er det gjort flere justeringer og statistiske vurderinger. Dette er faktorer som er med på å styrke den indre validiteten.

Ytre validitet dreier seg om funnene en har kommet frem til i analysene kan generaliseres til populasjonen. Det vil si, at resultatene og sammenhengene en kommer frem til ikke er tilfeldige, men signifikante og representative (Johannessen et al., 2010).

Materialet i Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er hentet fra 1350 barn. Det gjør at datamaterialet er stort, og alle målingene som er gjort i studiet er signifikante på 0,001 nivå. Dette styrker den ytre validiteten, og gjør at en kan generalisere funnene til å gjelde hele populasjonen.

4 Resultat

I denne delen av oppgaven vil resultater fra analyserte data bli presentert. Tallmaterialet som presenteres er hentet fra det statistiske programmet SPSS. Resultatene blir fremstilt i tabeller og figurer fra SPSS, og i tilfeller der disse ble for omfattende, vil resultatene bli presentert i selvlagde tabeller.

Først presenteres resultatene fra frekvensanalyser. Hensikten med frekvensanalysene er å se spredningen av observert mestring innen de to hovedområdene vennskap og språkferdigheter, og mestring av enkeltvariabler innen delområdene lek, sosiale ferdigheter, kommunikasjon og språkproduksjon til de 2,9 åringene som er med i undersøkelsen.

Det er et ønske å finne svar på mestringskompetansen når det gjelder vennskap og verbale språkferdigheter til barn som er 2,9 år, og se om analysene kan gi svar på om 2,9 åringene mestrer ut fra det som forventes av alderstrinnet 2-3 år, og om der eventuelt er barn som ikke mestrer ut fra sitt alderstrinn. Videre er det interessant å se om det er observert mestring hos 2,9 åringene utover det som er forventet av alderstrinnet 2-3 år. Er der 2,9 åringene som mestrer ferdigheter på de neste trinnene, 3-4 år og 4-5 år? Det er også av interesse å finne ut hva små barn mestrer i forhold til de valgte variablene, for å se om der er spesifikke vennsaps- og språkferdigheter som skiller seg ut når det gjelder mestring, delvis mestring og ikke mestring.

Deretter vil korrelasjonsanalysene presenteres. Hensikten med korrelasjonsanalysene er å teste hypotesen om at det er en sammenheng mellom gode språkferdigheter, her forstått som verbale språkferdigheter og vennskap, observert gjennom lek og i interaksjon med jevnaldrende. På grunn av oppgavens omfang, presenteres de korrelasjonene som er fra moderate til sterke $r > 0,3$.

4.1 Resultat fra frekvensanalyser vennskap

I TRAS og ALLE MED er variabler valgt, der det kommer frem i observasjonsutsagnene, at voksne ikke er deltakende, eller støttende, med den hensikt å hjelpe barnet til å mestre relasjoner til andre barn. Tabell 3 viser hvordan utvalget fordeler seg når det gjelder observert mestring for 2,9 åringene når det gjelder vennskap.

| Kategorier vennskap | Mestring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn) | Mestring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn) | Mestring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn) |
|------------------------|---|---|---|
| Mestring | 90 % (979) | 16,7 % (182) | 0,1 % (1) |
| Delvis mestring | 10 % (108) | 48,7 % (532) | 6,2 % (67) |
| Ikke mestring | 0 % (0) | 34,7 % (379) | 93,8 % (1025) |

Tabell 3: Resultatene av frekvensanalysene og hvordan utvalget fordeler seg når det gjelder vennskap.

I første kolonne i tabell 3 ser en at det er observert nærmest full mestring ut fra det som forventes av alderstrinnet. 90 % (979 barn) av 2,9 åringene viser interesse for å leke med andre barn, tar initiativ til kontakt med andre barn, og liker å være i lag med andre barn. 10 % (108 barn) skårer fra delvis mot full mestring av disse ferdighetene. Av de 1087 barna som ble observert, var det ingen barn i kategorien ikke mestring. Det var mulig å skåre til sammen 6 poeng i dette området.

I andre kolonne i tabell 3 ser en at det er observert at 16,7 % (182 barn) har full mestring innen neste alderstrinn (3-4 år). 48,7 % (532 barn) har fra delvis mot full mestring. Det vil si at godt over 50 % av 2,9 åringene klarer i stor grad å få andres positive oppmerksomhet mot noe de selv er opptatt av, vise empati, leke med andre, og de blir tatt kontakt med av andre barn. 34,7 % (379 barn) hadde ingen mestring innen området. 1093 barn deltok, og det var mulig å skåre til sammen 10 poeng i denne kategorien.

Tredje kolonne i tabell 3 viser at det er observert mestring, delvis mestring hos 6,3 % (68 barn) innen alderstrinnet 4-5 år. Det er observert at disse 2,9 åringene er på vei til å ha samlek med andre barn over tid, delta i rolle- og regellek, samarbeide med andre barn, og knytte vennskap ut fra det som forventes for alderstrinnet 4-5 år. 1092 barn deltok, og det var mulig å skåre til sammen 10 poeng i dette området.

4.1.1 Lek

| Variabler lek: | mestring | Delvis mestring | Ikke mestring |
|--|------------------|--------------------|------------------|
| Viser barnet interesse for å leke sammen med andre? (2-3 år) | 96,2 % (1052) | 3,3 % (36) | 0,5 % (5) |
| Leker med andre barn (3-4 år) | 57,4 % (627) | 9,9 % (108) | 32,8 % (358) |
| Kan barnet delta i samlek med andre over tid? (4-5 år) | 7,2 % (79) | 6,3 % (69) | 86,5 % (947) |
| Deltar barnet i rollelek? (4-5 år) | 5 % (55) | 6,4 % (70) | 88,6 % (970) |
| Deltar i regellek (4-5 år) | 2,1 % (23) | 5,6 % (61) | 92,3 % (1009) |

Tabell 4: Resultat av frekvensanalyser for enkelte variabler lek.

Ser en på fordelingen på enkeltvariabler lek, vist i Tabell 4: Resultat av frekvensanalyser for enkelte variabler lek. tabell 4, viser den at variabelen med høyest skåre er den som er aldersrelatert, det å vise interesse for å leke sammen med andre. Det er observert mestring hos 96,2 % (1052 barn), og delvis mestring hos 3,3 % (36) barn. 0,5 % (5 barn) viser ingen interesse for å leke sammen med andre.

Tabell 4 viser at det er observert høy mestring hos mange 2,9 åringene også på neste trinn, 3-4 år. Det er observert at 57,4 % (627 barn) mestrer det å leke med andre barn, og 9,9 % (108 barn) er på vei til å mestre denne ferdigheten. 32,8 % av 2,9 åringene (358 barn) mestrer ikke det å leke med andre barn ut fra det som forventes av alderstrinnet 3-4 år.

Når det gjelder observert mestring av lek, sammen med andre barn, for 2,9 åringene på alderstrinnet 4-5 år, er det å delta i samlek over tid den variabelen med høyest skåre. Det er observert at mellom 10-15 % av 2,9 åringen har fra delvis mot full mestring av ferdigheter som er ment for alderstrinnet 4-5 år. Dette er ferdigheter som samlek med andre over tid, det å delta i rollelek og regellek. Dette er krevende lekeferdigheter som noen 2,9 åringer er i ferd med å mestre.

Dette kan bety, at tilnærmet alle 2,9 åringene som deltok i undersøkelsen, viser interesse for å leke sammen med andre. En skal være spesielt oppmerksomme mot de 3-4 % av 2,9 åringene ikke viser interesse, eller viser bare delvis interesse for å leke med andre barn. 70 % leker sammen med andre barn, noe som en forventer at barn skal mestre når de er 3-4 år. 10-15 % er på vei til å mestre avanserte lekeferdigheter sammen med andre barn som er ment for alderstrinnet 4-5 år.

4.1.2 Sosial kompetanse

| Variabler sosial kompetanse: | mestring | Delvis mestring | Ikke mestring |
|---|------------------|-----------------|-----------------|
| Tar barnet initiativ til kontakt med andre? (2-3 år) | 94,8 % (1036) | 4,4 % (48) | 0,8 % (9) |
| Liker å være i lag med andre barn (2-3 år) | 96,1 % (1047) | 2,7 % (29) | 1,2 % (13) |
| Klarer barnet å få andres positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av? (3-4 år) | 42,6 % (467) | 12,9 % (141) | 44,5 % (487) |
| Tar kontakt med andre (3-4 år) | 61,6 % (673) | 6,8 % (74) | 31,7 % (346) |
| Viser empati (3-4 år) | 42,5 % (464) | 15,6 % (170) | 42 % (459) |
| Blir tatt kontakt med av andre barn (3-4 år) | 57,9 % (633) | 8,1 % (88) | 34 % (372) |
| Samarbeider med andre barn (4-5 år) | 8 % (87) | 8,7 % (95) | 83,3 % (911) |
| Har knyttet vennskapsbånd (4-5 år) | 13,2 % (144) | 6,3 % (69) | 80,5 % (880) |

Tabell 5: Resultat fra frekvensanalysene av enkeltvariabler sosial kompetanse og hvordan utvalget fordeler seg.

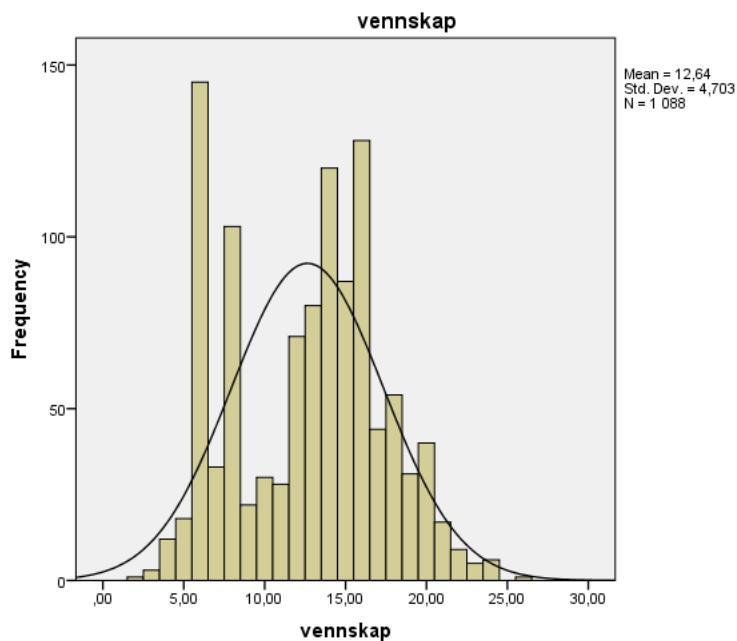
Tabell 5 viser at det er observert tilnærmet full mestring ut fra det som forventes for alderstrinnet 2-3 år når det gjelder sosial kompetanse. Det er observert at 94,8 % (1036 barn) tar initiativ til kontakt med andre, og det er observert delvis mot full mestring av denne ferdigheten hos 4,4 % (48 barn). Det er observert at 96,1 % (1047 barn) liker å være i lag med andre barn. 2,7 % (29 barn) har delvis mot full mestring av denne ferdigheten. Det er observert at 0,8 % (9 barn) ikke tar initiativ til kontakt med andre barn, og 1,2 % (13 barn) viser ikke at de liker å være i lag med andre barn.

Når det gjelder observert mestring for alderstrinnet 3-4 år, er det langt flere 2,9 åringene som mestrer, er på vei til å mestre, ferdigheter innen dette alderstrinnet, enn de som ikke mestrer. Nærmere 60 % av 2,9 åringene mestrer det å få andres positive oppmerksomhet mot noe de selv er opptatt av og vise empati. Nærmere 70 % blir i stor grad tatt kontakt med av andre barn. Variabelen vise empati, er den variabelen med lavest skåre. Hos 42 % (459 barn) av 2,9 åringene er det ikke observert mestring i å vise empati. Når det gjelder de to andre variablene for alderstrinnet 3-4 år, det å bli tatt kontakt med av andre, og det å selv ta kontakt med andre barn, ser en, i likhet med de andre variablene for alderstrinnet, en markert deling der en enten mestrer eller ikke mestrer.

Når det gjelder forventa mestring for alderstrinnet 4-5 år, er det observert at nærmere 17 % av 2,9 åringene mestrer det å samarbeide. Det er observert at nærmere 20 % av 2,9 åringene mestrer, eller er på vei til å mestre, vennskapsrelasjoner ut fra det som forventes av alderstrinnet 4-5 år.

Dette kan bety at de aller fleste 2,9 åringene tar initiativ til kontakt med andre, og viser at de liker å være i lag med andre barn. En skal likevel være oppmerksom mot de 4-6 % av 2,9 åringene som tar bare tar delvis-, eller ingen initiativ til kontakt med andre, og viser i liten grad at de liker å være med andre barn. Resultatene fra analysene kan også bety at godt over halvparten av 2,9 åringene har sosial kompetanse som en forventer for alderstrinnet 3-4 år, og nærmere 20 % har sosial kompetanse som forventes av alderstrinnet 4-5 år.

Oppsummering vennskapskompetanse



Figur 1: Fordeling av utvalget for hovedområdet vennskap.

Histogrammet i figur 1 viser at det er en normalfordeling av utvalget. Det deltok 1088 barn i undersøkelsen. Det var mulig å skåre totalt 26 poeng innen området vennskap.

Gjennomsnittsskåren er 13 poeng og standardavviket er 5, noe som viser at det er stor spredning i utvalget når det gjelder observert mestring innen området vennskap. De aller fleste 2,9 åringene mestrer det som er forventet ut fra alderstrinnet 2-3 år. Hos et lite antall 2,9 åringene, er det ikke observert mestring av vennskapsferdigheter ut fra alderstrinnet 2-3 år.

Dette er barn en må ha stor oppmerksomhet mot. Videre viser analysene at det er observert mestring av vennskap hos godt over halvparten av 2,9 åringene utover deres alderstrinn, på 3-4 års alderstrinnet, og det er observert at nærmere 20 % av 2,9 åringene er i ferd med å mestre vennsapsrelasjoner ut fra det som forventes på alderstrinnet 4-5 år. Dette kan indikere at vi har mange 2,9 åringene med høy vennskapskompetanse.

4.2 Resultat fra frekvensanalyser språkferdigheter

Språkvariabler som er valgt fra TRAS og ALLE MED i denne masteroppgaven, er variabler der det er gjort observasjoner av hvordan barna bruker det verbale språket til å gjøre seg forstått, og der språket brukes til å være i dialog med andre. I likhet med vennsapsvariablene, var kriterier for valg av variablene, at det i observasjonsutsagnene kommer frem at voksne ikke er deltakende, eller støttende, for å hjelpe barnet til å mestre disse ferdighetene.

| Kategorier | Mestring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn) | Mestring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn) | Mestring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn) |
|------------------------|---|---|---|
| Mestring | 65 % (570) | 10,8 % (95) | 0 % (0) |
| Delvis mestring | 32,9 % (288) | 40,3 % (355) | 3,4 % (30) |
| Ikke mestring | 2,1 % (19) | 49 % (431) | 96,7 % (851) |

Tabell 6: Fordeling av utvalget på observert mestring når det gjelder språkferdigheter.

I den første kolonnen i tabell 6 ser en at det er observert mestring av språkferdigheter hos 65 %, ut fra det som forventes av alderstrinnet. Dette er observasjoner som tilsier at 570 2,9 åringer mestrer det å henvende seg verbalt på eget initiativ, og de bruke 2-3 ordssetninger. De uttrykker seg som oftest forståelig, uttalen av ord er vanligvis tydelig, og barnet har begynt å stille spørsmål. Hos 32,9 % (288 barn) er det observert delvis- mot full mestring av disse ferdighetene, og hos 2,1 % (19 barn) er det observert ingen mestring ut fra det som er forventet av alderstrinnet. Det var mulig å skåre 10 poeng på dette trinnet, og det deltok 877 barn i undersøkelsen.

Andre kolonne i tabell 6 viser observert mestring for neste alderstrinnet (3-4 år). Hos 10,8 % av 2,9 åringene er det observert mestring utover eget trinn. Det vil si at 95 av barna i undersøkelsen bruker språket relevant i forhold til situasjoner, de kan være i dialog over tid og bruke spørreord som hva, hvem og hvor. Uttalen er forståelig for ukjente, og barnet kan bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge. Det er observert at 40,3 % (355 barn) har fra delvis, mot full mestring av disse ferdighetene, hos 49 % (431 barn) er det ikke observert mestring av ferdigheter på 3-4 års trinnet. Det var mulig å skåre 10 poeng på dette trinnet, og 881 barn er observert i undersøkelsen.

I kolonne nummer tre i tabell 6 ser en fordelingen av utvalget når det gjelder observert mestring av ferdigheter for alderstrinnet 4-5 år når det gjelder språkferdigheter. Det er observert at 3,4 % av 2,9 åringene (30 barn) er på vei til å mestre det å gjøre seg lett forståelig, stille hvordan og hvorfor spørsmål, og bruke setninger som viser til noe som har hendt eller skal hende. De kan til en viss grad bruke fordi-setninger, og fortelle en historie med en viss sammenheng. Dette er språkferdigheter som en ikke forventer at 2,9 åringer skal mestre. Det var mulig å skåre 10 poeng på dette trinnet og 881 barn ble observert.

Dette betyr at de aller fleste 2,9 åringene mestrer eller er i ferd med å mestre verbale språkferdigheter ut fra det som forventes av alderstrinnet. En skal likevel være oppmerksom mot de 10 % av 2,9 åringene som har delvis mestring av disse ferdighetene. Det er viktig at

disse barna ikke blir hengende etter i sin språkutvikling. Videre viser resultat fra analysene at ca. 50 % mestrer verbale språkferdigheter for neste trinn, 3-4 år og en liten del, 3-4 % mestrer verbale språkferdigheter for alderstrinnet 4-5 år.

4.2.1 Kommunikasjon

| Variabler kommunikasjon: | mestring | Delvis mestring | ikke mestring |
|--|------------------|--------------------|------------------|
| Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ? (2-3 år) | 95,2 % (1041) | 3,3 % (36) | 1,5 % (16) |
| Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen? (3-4 år) | 52,4 % (574) | 10,5 % (115) | 37,1 % (406) |
| Kan barnet være i dialog over tid? (3-4 år) | 44,6 % (488) | 14,9 % (163) | 40,5 % (444) |
| Uttalen er forståelig for ukjente (3-4 år) | 44,2 % (389) | 11,9 % (105) | 43,9 % (387) |
| Kan barnet gjøre seg lett forståelig? (4-5 år) | 10,1 % (111) | 4,7 % (51) | 85,2 % (933) |
| Fortelle en historie med en viss sammenheng (4-5 år) | 5,7 % (50) | 4,7 % (41) | 89,7 % (790) |

Tabell 7: Fordelingen på den enkelte variabel innen området kommunikasjon.

Tabell 7 viser, at den kommunikasjonsvariabelen som har høyest skåre, er det å henvende seg verbalt på eget initiativ. Her er det observert mestring ut fra det som forventes på alderstrinnet 2-3 år, og det er observert mestring hos 95,2 % (1041) av 2,9 åringene. Det er observert delvis mot full mestring hos 3,3 % (36 barn) av denne ferdigheten. Analysen viser at det er ikke observert mestring hos 1,5 % (16 barn) når det gjelder ferdigheten det å henvende seg verbalt til andre.

Den variabelen med høyest skåre for observert mestring for neste alderstrinn (3-4 år) innen område kommunikasjon, er det å bruke språket relevant i forhold til situasjon. Her er det observert mestring hos 52,4 % (574 barn), og 10,5 % (115 barn) er på vei til å mestre denne ferdigheten. Det er skåret tilnærmet likt på de to andre variablene innen dette alderstrinnet. Det er observert at 44,6 % (488 barn) mestrer det å være i dialog over tid, og 14,9 % (163 barn) er på vei til å mestre dette. Det er observert at 44,2 % (389 barn) har en uttale som er forståelig for ukjente, og 11,9 % er på vei til å mestre dette. Analysene viser at det er langt færre 2,9 åringer som ikke mestrer disse ferdighetene, enn de som mestrer, eller er på vei til å mestre.

For variabler som omfatter alderstrinnet 4-5 år, er det å gjøre seg lett forståelig den kommunikasjonsvariabelen som skårer høyest. Det er observert at 10,1 % (111 barn) mester, eller er på vei til å mestre, denne ferdigheten, og det er observert at 4,7 % (51 barn) mestrer, eller er på vei til å mestre, det å fortelle en historie med en viss sammenheng.

Dette betyr at de aller fleste 2,9 åringene har verbale kommunikative ferdigheter ut fra det som forventes av alderstrinnet. Likevel skal en merke seg de 4-5 % som har delvis og ikke mestring av disse språkferdighetene. Resultat fra analysene viser også at over 50 % av 2,9 åringene har verbale kommunikative ferdigheter som er forventet på alderstrinnet 3-4 år, og 10-15 % har verbale kommunikative ferdigheter som er forventet for alderstrinnet 4-5 år. Det er med andre ord stor verbal kommunikativ kompetanse hos en stor del av 2,9 åringene.

4.2.2 Språkproduksjon

| Variabler språkproduksjon: | Mestring | Delvis mestring | Ikke mestring |
|--|-----------------|-----------------|------------------|
| Bruker barnet 2-3 ordssetninger (2-3 år) | 92,6 % (813) | 3,8 % (33) | 3,6 % (32) |
| Uttrykker ofte barnet seg forståelig (2-3 år) | 84,5 % (924) | 12,5 % (137) | 2,9 % (32) |
| Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig? (2-3 år) | 75,8 % (828) | 18,7 % (204) | 5,6 % (61) |
| Har barnet begynt å stille spørsmål? (2-3 år) | 87,2 % (953) | 6,4 % (70) | 6,4 % (70) |
| Bruker barnet spørreord som hva, hvem, hvor? (3-4 år) | 37,4 % (410) | 10,3 % (113) | 52,2 % (572) |
| Kan barnet bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge? (3-4 år) | 50,1 % (549) | 5,8 % (64) | 44 % (482) |
| Stiller barnet hvordan- og hvorfor spørsmål? (4-5 år) | 3,8 % (42) | 2,7 % (30) | 93,4 % (1023) |
| Kan barnet bruke setninger som viser til noe som har hendt, skal hende? (4-5 år) | 3,8 % (42) | 3,5 % (38) | 92,7 % (1015) |
| Bruker barnet fordi-setninger? (4-5 år) | 1,3 % (14) | 0,5 % (6) | 98,2 % (1075) |

Tabell 8: Fordelingen på enkeltvariabler innen område språkproduksjon.

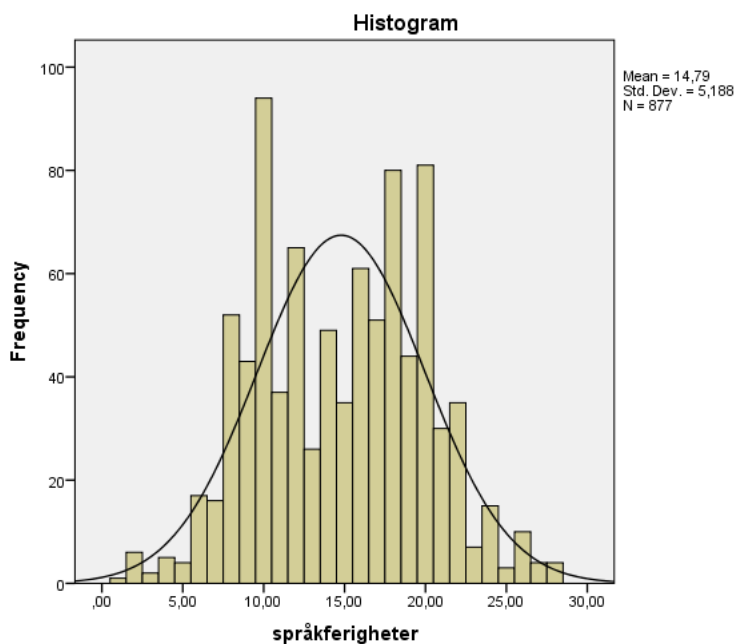
Når det gjelder forventet språkproduksjon for alderstrinnet 2-3 år, er det observert tilnærmet full mestring av språkferdigheten, det å bruke 2-3 ordssetninger. Resultat fra analysene viser at det er observert ikke mestrer hos 3,6 % (32 barn). Over 90 % (1061 barn) mestrer, eller er på vei til å mestre, det å uttrykke seg forståelig. Her er det observert ikke mestring hos 2,9 % (32 barn). Resultat fra analysene kan tyde på at det å uttrykke seg forståelig er en mer krevende ferdighet enn det å bruke 2-3 ordssetninger. Det er observert at 12,5 % har delvis mestring av denne ferdigheten, og ikke mestring er observert hos 2,9 % (32 barn). Analysene viser også at det er observert at over 90 % (1023 barn) mestrer, eller er på vei til å mestre, det å stille spørsmål, og det er observert at 6,4 % (70 barn) ikke mestrer det å ha begynt å stille spørsmål. Tydelig uttale av ord er den variabelen med lavest skåre inne alderstrinnet 2-3 år. Her er det observert mestring hos 75,8 % (828 barn), og 18,7 % (204 barn) er på vei til å mestre denne ferdigheten. Det er observert ingen mestring hos 5,6 % (61 barn).

Tabell 8 viser at det er observert at nærmere 50 % av 2,9 åringene i utvalget mestrer, eller er i ferd med å mestre, utover sitt alderstrinn (3-4 år) på det å kunne bruke spørreordene hvem, hva, hvor. 50- 60 % mestrer, eller er i ferd med å mestre, det å bruke setninger på inntil 4 ord i rett rekkefølge. Det er observert ingen mestring av disse ferdighetene hos ca. 50 % av 2,9 åringene.

Analysene viser også, at det er observert mestring hos noen 2,9 åringer også på neste trinn, 4-5 år. Ca 6 % mestrer, eller er på vei til å mestre, det å stille hvordan og hvorfor spørsmål. 7 % mestrer, eller er på vei til å mestre, det å bruke setninger som viser til noe som har hendt, eller skal hende, og 2 % mestrer, eller er på vei til å mestre, det å bruke fordi-setninger. Dette er språkproduksjonsferdigheter som en ikke forventer at en skal mestre før en er 4-5 år.

Dette kan bety, at det aller fleste 2,9 åringene mestrer, eller er i ferd med å mestre, språkproduksjonsferdigheter som er forventet for alderstrinnet 2-3 år. Det er samtidig verdt å merke seg, at en liten andel ikke mestrer disse ferdighetene. Det er viktig at disse barna følges godt opp i barnehagen, så de ikke blir hengende etter i språkutviklingen. Resultat fra analysene viser også, at det er en større andel barn i kategorien delvis mestring innen alle variablene, og at analysene kan tyde på at uttale og det å uttrykke seg forståelig er de ferdighetene som er mest krevende for 2,9 åringer å mestre.

Oppsummering språkferdigheter



Figur 2: Fordeling av utvalget for hovedområdet språkferdigheter.

Histogrammet i figur 2 viser at det er en normalfordeling av utvalget. Det ble observert mestring av alle variabler hos 877 barn. Det er mulig å skåre totalt 30 poeng inne området språkferdigheter. Gjennomsnittsskåre er 15 poeng, og standardavviket er 5. Standardavviket viser i hvor stor grad enhetene avviker fra gjennomsnittet, og som en ser i figur 2, er det stor spredning blant 2,9 åringene når det gjelder språklige ferdigheter innen områdene kommunikasjon og språkproduksjon. Det vil si, at det er store avstand mellom de barna som har lav mestring av verbale språkferdigheter, og de barna som har høy mestring av disse ferdighetene. Dette kan utgjøre en stor utfordring for barnehagen, som har ansvar for å stimulere alle barn ut fra sitt nivå.

Analysene kan tyde på, at de fleste 2,9 åringene mestrer, eller er i ferd med å mestre, språkferdigheter ut fra sitt alderstrinn 2-3 år. Ferdighetene å uttale ord tydelig, og uttrykke seg forståelig, er de ferdighetene som har lavest skåre på alderstrinnet 2-3 år, noe som kan tyde på at dette er krevende ferdigheter å mestre. En ser også at en del barn har ingen mestring innen språkferdigheter ut fra det som forventes av alderstrinnet. Dette er barn som en må ha ekstra oppmerksomhet mot. Det er også viktig å ha oppmerksomhet mot de barna som har delvis mestring av en del av språkferdighetene. Det er viktig at disse barna drives videre, så de ikke blir hengende etter i sin språkutvikling. Analysene viser at over 50 % av 2,9 åringene mestrer, eller er i ferd med å mestre, språkferdigheter på neste trinn, 3-4 år, og 10- 15 % mestrer kommunikative ferdigheter for alderstrinnet 4-5 år. 2-4 % mestrer språkferdighetene innen delområdet språkproduksjon for alderstrinnet 4- 5 år. Disse resultatene kan tyde på at en stor del av 2,9 åringer har god språklig kompetanse, utover sitt alderstrinn, når det gjelder å kommunisere og bruke språket relevant i relasjoner med jevnaldrende.

4.3 Resultat fra korrelasjonsanalyser

Hensikten med korrelasjonsanalysene er å få svar på problemstillingen i denne oppgaven:

«Er det sammenheng mellom språklig kompetanse og mestring av vennskap hos små barn?»

Språklig kompetanse er i denne oppgaven avgrenset til verbale språkferdigheter der 2,9 åringene, som er med i undersøkelsen, anvender det verbale språket i interaksjon med jevnaldrende, uten at voksne er deltakende, eller på noen måte hjelper eller støtter.

Et annet mål med korrelasjonsanalysene er å mulig finne svar på om der er spesifikke verbale språkferdigheter som utmerker seg som viktigere enn andre i vennsapsrelasjoner mellom små barn.

Tabell 9 viser resultat av sammenhengen mellom hovedområdene vennskap og språklige ferdigheter.

Hovedområdene vennskap og språkferdigheter er delt inn i 4 delområder. Vennskap er delt inn i delområdene lek og sosial kompetanse, og språkferdigheter er delt inn i delområdene kommunikasjon og språkproduksjon. Tabell 10 viser sammenhengen mellom vennskap og delområdene kommunikasjon og språkproduksjon, tabell 11 viser sammenhengen mellom språkferdigheter og delområdene lek og sosial kompetanse, og tabell 12 viser sammenhenger mellom alle fire delområdene.

Det er foretatt korrelasjonsanalyser mellom delområdene kommunikasjon og språkproduksjon og mellom delområdene lek og sosial kompetanse. Resultater fra analysene presenteres i tabell 13 og Tabell 14.

Det er foretatt korrelasjonsanalyser av sum vennskapsvariabler og enkeltvariabler språkferdigheter, og sum språkferdigheter og enkeltvariabler vennskap. Det som presenteres i tabell 15 og tabell 16 er de resultatene der korrelasjonene er fra moderate til positiv sterk.

Resultat fra korrelasjonsanalyser mellom enkeltvariabler innen delområdene kommunikasjon og språkproduksjon, og inne delområdene lek og sosial kompetanse presenteres i tabell 17 og tabell 18. Det er de moderate og strekt positive korrelasjonene som presenteres.

Det er foretatt korrelasjonsanalyser mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter. I tabell 19 presenteres de korrelasjonene som er fra moderate til positiv sterke.

Alle korrelasjonskoeffisientene med to stjerner har et signifikansnivå på 0,01, noe som forteller at korrelasjonene er representativ for hele populasjonen. $N = 877$ betyr at utvalget utgjør 877 2, 9 åringer.

I presentasjonen av resultater er det tatt utgangspunkt i Pallant (2013) sine anbefalinger.

4.3.1 Sammenhengen mellom vennskap og språkferdigheter

| | | Språkferdigheter |
|----------|---------------------|------------------|
| vennskap | Pearson Correlation | ,493** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 877 |

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

Tabell 9: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom vennskap og språklige ferdigheter.

Tabell 9 viser at det er sammenheng mellom sum vennskap (målt som lek og sosialkompetanse) og sum språkferdigheter (målt som verbal kommunikasjon og språkproduksjon). Forholdet mellom de to hovedområdene ble undersøkt med Pearson produkt moment korrelasjonskoeffisient (r). Tabell 9 viser at det er moderat/sterk positiv korrelasjon mellom vennskap og språklige ferdigheter ($r = 0,493^{**}$).

Dette kan bety at det å ha gode språkferdigheter er viktig i vennsapsrelasjoner allerede når barn er 2,9 år.

4.3.2 Sammenhenger mellom vennskap, kommunikasjon og språkproduksjon

| | | Kommunikasjon | Språk- produksjon |
|----------|---------------------|---------------|----------------------|
| vennskap | Pearson Correlation | ,627** | ,302** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 877 | 877 |

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

Tabell 10: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom vennskap og delområdene kommunikasjon og språkproduksjon.

Tabell 10 viser at det er en sterkere korrelasjon mellom vennskap og kommunikasjon ($r = 0,627^{**}$) enn mellom vennskap og språkproduksjon ($r = 0,302^{**}$).

Korrelasjonen mellom vennskap og kommunikasjon ansees som meget positiv sterk og korrelasjonen mellom vennskap og språkproduksjon ansees som lav/moderat. Dette kan bety at kommunikative språkferdigheter er viktigere i vennsapsrelasjoner enn språkproduksjon for 2,9 åringer.

4.3.3 Sammenhenger mellom språkferdigheter, lek og sosial kompetanse

| | | Lek | Sosial kompetanse |
|------------------|---------------------|--------|-------------------|
| språkferdigheter | Pearson Correlation | ,460** | ,450** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 877 | 877 |

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

Tabell 11: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom språkferdigheter og delområdene lek og sosial kompetanse.

Tabell 11 viser at det er en moderat/sterk positiv korrelasjon mellom både språkferdigheter og lek, og mellom språkferdigheter og sosial kompetanse. Korrelasjonskoeffisientene er omtrent lik ($r=0,460^{**}$) mellom språkferdigheter og lek, og ($r=0,450^{**}$) mellom språkferdigheter og sosial kompetanse).

Dette kan bety at språkferdigheter er viktig for 2,9 åringer, både for å mestre lek sammen med andre barn, og for å forstå det sosiale samspillet som er mellom barna i barnehagen.

4.3.4 Sammenhenger mellom lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon

| | | kommunikasjon | språkproduksjon |
|-------------------|---------------------|---------------|-----------------|
| lek | Pearson Correlation | ,570** | ,296** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 880 | 877 |
| Sosial kompetanse | Pearson Correlation | ,593** | ,257** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 |
| | N | 877 | 877 |

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

Tabell 12: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom delområdene lek, sosial kompetanse, kommunikasjon og språkproduksjon.

Tabell 12 viser at det er en positiv sterk korrelasjon mellom delområdene lek, sosial kompetanse og kommunikasjon. Korrelasjonen mellom lek og kommunikasjon er $r=0,57^{**}$,

og mellom sosial kompetanse og kommunikasjon er korrelasjonen $r=0,59^{**}$. Korrelasjonen mellom lek og språkproduksjon er lav ($r=0,296^{**}$). Det samme er korrelasjonen mellom sosial kompetanse og språkproduksjon ($r=0,257^{**}$).

Igjen ser en at kommunikative ferdigheter kan ha større betydning enn språkproduksjon både når det gjelder lek og sosial kompetanse for 2,9 åringer.

Resultat fra analysene kan tyde på at verbale kommunikative ferdigheter er viktigere enn språkproduksjon for vennsksrelasjoner mellom 2,9 åringer.

4.3.5 Sammenhengen mellom kommunikasjon og språkproduksjon

| | | språkproduksjon |
|---------------|---------------------|--------------------|
| kommunikasjon | Pearson Correlation | ,695 ^{**} |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 877 |

^{**}. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 13: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom kommunikasjon og språkproduksjon

Tabell 13 viser at det er en positiv sterk korrelasjon mellom delområdene kommunikasjon og språkproduksjon. Pearson $r= 0,695^{**}$

Det kan bety at selv om kommunikative ferdigheter er viktigere en språkproduksjon i vennsksrelasjoner for 2,9 åringer, viser denne analysen at kommunikative ferdigheter er avhengig av språkproduksjonskompetansen.

4.3.6 Sammenhengen mellom lek og sosial kompetanse

| | | Sosial kompetanse |
|-----|---------------------|-------------------|
| lek | Pearson Correlation | ,774** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 1088 |

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

Tabell 14: Tabellen viser resultat fra analyse av sammenhengen mellom lek og sosial kompetanse

Tabell 14 viser at det er en positiv sterk korrelasjon mellom delområdene lek og sosial kompetanse. Pearson $r = 0,774^{**}$

Dette kan tyde på at lekekompetanse, i forståelsen av å kunne lek sammen med andre barn, er avhengig av at en har sosial kompetanse.

Selv om resultat fra analyser viser at det er en sterkere sammenheng mellom vennskap og verbal kommunikasjon, enn mellom vennskap og språkproduksjon, viser resultat fra korrelasjonsanalysen mellom kommunikasjon og språkproduksjon, at 2,9 åringer verbale kommunikasjonskompetanse er avhengig av språkproduksjonskompetanse. Den sterke korrelasjonen mellom lek og sosial kompetanse kan tyde på, at 2,9 åringer som mestrer lek sammen med andre, er avhengig av å ha god sosial kompetanse.

4.3.7 Sammenhenger mellom sum vennskapsvariabler og enkeltvariabler språkferdigheter

Det er gjort korrelasjonsanalyse for å undersøke om der er sammenhenger mellom sum vennskapsvariabler og enkeltvariabler språkferdigheter. Korrelasjonene presenteres i tabell 15. Det er de moderate til positivt sterk korrelasjonene som presenteres.

| | språkferdigheter | Pearson r |
|--------------|--|-----------|
| Sum vennskap | Bruker språket relevant | 0,346** |
| | Kan være I dialog over tid | 0,337** |
| | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,675** |
| | Forteller en historie med en viss sammenheng | 0,359** |
| | Bruker spørreord | 0,312** |
| | Kan bruke setninger på 4 ord | 0,313** |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Tabell 15: Tabellen viser de sterkeste korrelasjonene mellom sum vennskapsvariabler og enkeltvariabler språkferdigheter.

Resultat fra analyser, vist i tabell 15, viser at den variabelen som skiller seg mest ut med en korrelasjonskoeffisient på $r=0,675^{**}$ er *uttalen er forståelig for ukjente*. Dette ansees som en positiv sterk korrelasjon til sum vennskap.

Korrelasjoner der $r > 0,3$, og som ansees som moderate mot sterke, er korrelasjonene mellom sum vennskap og variablene *bruke språket relevant* ($r=0,346^{**}$), *fortelle en historie med en viss sammenheng* ($r=0,359^{**}$). Variablene *kan lett gjøre seg forståelig*, *braker spørreord og kan bruke setninger på 4 ord*, korrelerer moderat med sum vennskap ($r=0,3$).

Dette kan bety at det er en sterk sammenheng mellom vennsksrelasjoner og det å kunne ha et så godt verbalt språk at andre barn forstår hva en sier. Det verbale språket må være så godt at selv de som ikke kjenner barnet forstår hva barnet sier. En indikator på hvor godt språk en må ha, er at en kan fortelle en historie med en viss sammenheng. Språket må også være relevant, og en må ha så gode språkferdigheter at en kan ha en dialog med andre barn over tid. Det mest interessante funnet, er den sterke korrelasjonen som er mellom vennskap og uttale. Det kan tyde på at det å ha en så god uttale at ukjente forstår hva en sier, og der det heller ikke er noen voksne som korrigerer eller hjelper, er den språklige ferdigheten som har størst betydning for vennskap mellom små barn.

4.3.8 Sammenhenger mellom sum språkvariabler og enkeltvariabler vennskap

Det er gjort korrelasjonsanalyse for å se om det er noen sammenheng mellom sum språkvariabler og enkeltvariabler vennskap. Variablene som presenteres er der korrelasjonene er fra moderat mot positiv sterk. Korrelasjonene er presentert i tabell 16.

| | vennskap | Pearson r |
|----------------------|---|-----------|
| Sum språkferdigheter | Klarer å få andres positive oppmerksomhet | 0,682** |
| | Delta i samlek med andre barn over tid | 0,432** |
| | Delta i rollelek | 0,409** |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Tabell 16: Tabellen viser de sterkeste korrelasjonene mellom sum språkvariabler og enkeltvariabler vennskap.

Variabelen som skiller seg ut er *klarer å få andres positive oppmerksomhet* med korrelasjonskoeffisient $r=0,682^{**}$. Variablene *delta i rollelek*, og *delta i samlek med barn over tid*, er også variabler som viser fra moderat mot sterk korrelasjon med korrelasjonskoeffisienter på henholdsvis $r=0,409^{**}$ og $r=0,409^{**}$.

Dette kan tyde på at disse språkferdigheter er viktige både for å oppnå kontakt med andre barn på en positiv måte, og det å være i samlek med andre barn over tid. Analyser viser også at gode språkferdigheter er spesielt viktig for rollelek.

4.3.9 Sammenhengen mellom enkeltvariabler kommunikasjon og enkeltvariabler språkproduksjon

Sum språkvariabler er delt inn i to delområder, der den ene delområdet er kommunikasjonsvariabler og den andre er språkproduksjonsvariabler. Variablene som presenteres i tabell 17 er de variablene som korrelerer fra moderat mot sterk.

| Kommunikasjonsvariabler | språkproduksjonsvariabler | Pearson r |
|---------------------------------|--|---|
| Vender seg verbal til andre | Uttrykker seg forståelig Har begynt å stille spørsmål | 0,3215** 0,389** |
| Bruker språket relevant | Uttrykker seg forståelig Uttalen av ord er tydelig Bruker spørreord Kan bruke setninger på 4 ord | 0,351** 0,323** 0,639** 0,751** |
| Kan være i dialog over tid | Uttrykker seg forståelig Uttalen av ord er tydelig Bruker spørreord Kan bruke setninger på 4 ord | 0,323** 0,346** 0,638** 0,723** |
| . Kan lett gjøre seg forståelig | Bruker spørreord Kan bruke setninger på 4 ord Stiller hvordan og hvorfor spørsmål Kan bruke setninger om hva som er hendt Bruker fordi-setninger | 0,373** 0,358** 0,516** 0,592** 0,332** |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Tabell 17: Tabellen viser de sterkeste korrelasjonene mellom enkeltvariabler i delområdene kommunikasjon og enkeltvariabler i delområde språkproduksjon.

Korrelasjonene som skiller seg ut som veldig sterke, er korrelasjonene *kan være i dialog over tid*, og *kan bruke setninger på 4 ord*, som har en korrelasjonskoeffisient på $r=0,751^{**}$, *kan være i dialog over tid*, og *bruke spørreord*, med en korrelasjonskoeffisient på $r=0,638^{**}$, *bruke språket relevant*, og *kan bruke setninger på 4 ord*, med en korrelasjonskoeffisient på $0,751^{**}$, *kan bruke språket relevant* og *bruke spørreord*, med korrelasjonskoeffisient på $r=0,639^{**}$.

Andre korrelasjoner med $r > 0,5$ er mellom variablene *kan gjøre seg lett forståelig*, og *stiller hvordan og hvorfor spørsmål* ($r=0,516^{**}$), *gjøre seg kan lett forståelig*, og *kan bruke setninger om hva som har hendt* ($r=0,592^{**}$).

Variabler som korrelerer med korrelasjonskoeffisient $> 0,3$ er, *vende seg verbalt til andre*, og *har begynt å stille spørsmål* ($r=0,389^{**}$), *bruke språket relevant*, og *uttrykke seg forståelig* ($r=0,351^{**}$), *kan være i dialog over tid*, og *uttalen av ord er tydelig* ($r=0,346^{**}$), *kan lett gjøre seg forståelig*, og *bruke spørreord* ($r=0,373^{**}$), *kan lett gjøre seg forståelig*, og *bruke setninger på 4 ord* ($r=0,358^{**}$).

Variabler som korrelerer moderat ($r=0,3$) er variablene *vender seg verbalt til andre*, og variablene *uttrykker seg forståelig*. Det sammen gjør variabelen *bruke språket relevant*, som

har en moderat korrelasjon til variabelen *uttalen av ord er tydelig*. Variabelen *kan være i dialog over tid* korrelerer moderat med variablene *uttrykker seg forståelig*.

Dette kan bety at det er stor grad av sammenheng mellom det å ha et godt ordforråd, god uttale, og kunne bruke spørreord når en vil ha verbal kontakt med andre. Analysene viser også at ordforrådet, god uttale, og det å bruke spørreord er viktig for å kunne samtale om noe som er relevant, og for at samtalen skal kunne vare et stykke tid.

4.3.10 Sammenhenger mellom enkeltvariabler lek og enkeltvariabler sosial kompetanse

I tabell 18 presenteres korrelasjoner mellom enkeltvariablene i delområdene lek og sosial kompetanse. Korrelasjonene som presenteres er de som korrelerer fra moderat mot sterkt.

| Sosial kompetanse | lek | Pearson r |
|---|--|-----------|
| Initiativ til kontakt med andre | Interesse for å leke sammen med andre | 0,612** |
| Klarer å få andres positive oppmerksomhet | Delta i samlek med andre barn over tid | 0,335* |
| | Delta i rollelek | 0,308** |
| Tar kontakt med andre | Leker med andre barn | 0,848** |
| | Blir værende i leken | 0,678** |
| Viser empati | Leker med andre barn | 0,668** |
| | Blir værende i leken | 0,581** |
| Samarbeider med andre barn | Leker med andre barn | 0,311** |
| | Blir værende i leken | 0,395** |
| Blir tatt kontakt med av andre barn | Leker med andre barn | 0,824** |
| | Blir værende i leken | 0,683** |
| Har knyttet vennskapsbånd | Leker med andre barn | 0,353** |
| | Blir værende i leken | 0,421** |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Tabell 18: Tabellen viser de sterkeste korrelasjonene mellom enkeltvariablene i delområde sosial kompetanse og lek.

Korrelasjonene som skiller seg ut som meget sterke, det vil si $r > 0,5$, er korrelasjonene mellom variablene *tar kontakt med andre*, og *leker med andre barn* med en korrelasjonskoeffisient $r = 0,848^{**}$, *blir tatt kontakt med av andre barn*, og *leker med andre barn*, $r = 0,824^{**}$, *tar kontakt med andre*, og *blir værende i leken* med $r = 0,678^{**}$, *blir tatt kontakt med av andre barn*, og *blir værende i leken* med $r = 0,683^{**}$, *viser empati*, og *leker med andre barn* med $r = 0,668^{**}$, *initiativ til kontakt med andre*, og *interesse for å leke sammen med andre* med en korrelasjonskoeffisient på $r = 0,612^{**}$, *vise empati*, og *blir værende i leken* $r = 0,581^{**}$.

Variabler som korrelerer fra moderat mot sterkt er, *klarere å få andres positive oppmerksomhet*, og *delta i samlek med andre over tid* med $r = 0,335^{**}$, *samarbeide med andre barn*, og *bli værende i leken* med $r = 0,395^{**}$, *har knyttet vennskapsbånd*, og *leker med andre barn* med $r = 0,353^{**}$.

Variablene som har en moderat/lav korrelasjon, det vil si $r = 0,3$, er korrelasjonene mellom variablene *klarer å få andres positive oppmerksomhet*, og *delta i rollelek*, *samarbeider med andre barn*, og *leker med andre barn*.

Dette kan bety at det er sterk sammenheng mellom det å være interessert i å leke sammen med andre, og selv ta initiativ til kontakt. Sosiale ferdigheter, ut fra analysene av valgte variabler, som ser ut til å ha noe å si for hvor vidt 2,9 åringer leker med andre barn, og blir værende i leken, er evne til samarbeid, og det å kunne vise empati. Det er også en sammenheng mellom barn som selv blir tatt kontakt med, og hvor vidt de leker med andre, og blir værende i leken. Analysene viser også at det er sammenheng mellom det å knytte vennskap, og det å bli værende i leken.

4.3.11 Sammenhenger mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter

Tabell 19 viser korrelasjoner mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter. Korrelasjonene som presenteres er de korrelasjonene som er fra moderat mot sterk.

| vennskap | språk | |
|---|--|---------|
| Interesse for å leke sammen med andre | Vender seg verbalt til andre | 0,322** |
| Klarer å få andres positive oppmerksomhet | Bruker språket relevant | 0,722** |
| | Klarer å være i dialog over tid | 0,673** |
| | Kan lett gjøre seg forståelig | 0,345** |
| | Bruker spørreord | 0,585** |
| | Kan bruke setninger på 4 ord | 0,624** |
| Delta i samlek med barn over tid | Klare å være i dialog over tid | 0,333** |
| | Kan lett gjøre seg forståelig | 0,578** |
| | Kan bruke setninger på 4 ord | 0,309** |
| | Stiller hvordan og hvorfor spørsmål | 0,364** |
| | Kan bruke setninger om hva som har hendt | 0,485** |
| Deltar i rollelek | Klare å være i dialog over tid | 0,310** |
| | Kan lett gjøre seg forståelig | 0,579** |
| | Stiller hvordan og hvorfor spørsmål | 0,455** |
| | Kan bruke setninger om hva som har hendt | 0,487** |
| Tar kontakt med andre | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,685** |
| Viser empati | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,6** |
| Leker med andre barn | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,688** |
| Samarbeider med andre barn | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,326** |
| | Forteller en historie med sammenheng | 0,549** |
| Deltar i regellek | Forteller en historie med sammenheng | 0,391** |
| Blir tatt kontakt med av andre barn | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,697** |
| Har knyttet vennskapsbånd | Uttalen er forståelig for ukjente | 0,324** |
| | Forteller en historie med sammenheng | 0,472** |

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Tabell 19: Tabellen viser de sterkeste korrelasjonene mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter.

Den språkvariabelen som korrelerer flest ganger med vennskapsvariablene er, *uttalen er forståelig for ukjente*. Analysen viser også, at variabelen *kan lett gjøre seg forståelig* er en variable som korrelerer ofte med vennskapsvariabler. Vennskapsvariablene som korrelerer flest ganger med språkvariablene er, *klarer å få andres positive oppmerksomhet, og delta i samlek med andre over tid*. Førstnevnte vennskapsvariabel korrelerer sterkest med, *kan bruke setninger på 4 ord*. Variabelen *delta i samlek med barn over tid*, korrelerer sterkest med variabelen *kan lett gjøre seg forståelig*.

Dette kan bety at uttale er en viktig språklig ferdighet å mestre når små barn skal leke sammen, og kanskje spesielt når en skal leke sammen over tid. Det å ha et godt ordforråd, og kunne gjøre seg lett forstått, er viktig for å kunne fange andres interesse og få andre med på leken, noe som er en forutsetning for relasjoner og lek mellom barn.

De sterkeste positive korrelasjonene er det mellom vennskapsvariabelen *klarer å få andres positive oppmerksomhet* og språkvariablene *bruker språket relevant*, $r=0,722^{**}$, *klarer å være i dialog over tid*, $r=0,673^{**}$, *kan bruke setninger på 4 ord*, $r=0,624^{**}$, *bruker spørreord*, $r=0,585^{**}$

Dette kan bety, at skal en greie å få andres positive oppmerksomhet, og holde på denne over tid, må en ha et språk som er relevant i forhold til de situasjonene barnet er i. En må dessuten ha et godt ordforråd, og mestre det å stille spørsmål.

Andre positive sterke korrelasjoner er det mellom vennskapsvariabelen *delta i samlek med andre barn over tid*, og språkvariablene *kan lett gjøre seg forståelig* ($r=0,578^{**}$), *kan bruke setninger om hva som har hendt* ($r=0,485^{**}$), *stiller hvordan og hvorfor spørsmål* ($r=0,364^{**}$).

Dette kan bety at de samme språklige ferdighetene som er viktig for å få andres positive oppmerksomhet, også er viktige for å kunne opprettholde lek over tid.

Det er også sterke positive korrelasjoner mellom vennskapsvariabelen *deltar i rollelek*, og språkvariablene *kan lett gjøre seg forståelig* ($r=0,579^{**}$), *kan bruke setninger om hva som har hendt* ($r=0,487^{**}$), og *stiller hvordan og hvorfor spørsmål* ($r=0,455^{**}$).

Dette kan bety at det igjen er de samme språklige ferdighetene som er viktige for å kunne delta rollelek.

Det er sterke korrelasjoner mellom språkvariabelen *uttalen er forståelig for ukjente*, og vennskapsvariablene *tar kontakt med andre* ($r=0,685^{**}$), *viser empati* ($r=0,6^{**}$), *leker med andre barn* ($r=0,688^{**}$), *blir tatt kontakt med av andre barn* ($r=0,697^{**}$).

Et interessant funn i disse korrelasjonene er at uttale igjen viser seg å være en viktig språklig ferdighet en må mestre. Resultat fra analysene viser her, at uttale er viktig for å få kontakt med andre, selv bli tatt kontakt med og leke med andre. Det er også en sterk sammenheng mellom uttale og det å vise empati, noe som kan bety at barn bruker språket når de trøster og viser at de bryr seg.

En av vennskapsvariablene er, *har knytta vennskapsbånd*. Det som er observert, er hva som forventes av vennskapsrelasjoner på alderstrinnet 4-5 år. Variabelen har moderat korrelasjon til språkvariablene *uttalen er forståelig for ukjente*, og *forteller en historie med en viss sammenheng* ($r=0,472^{**}$).

Dette kan bety at det er sammenheng mellom vennskap og språkvariabler som krever et godt ordforråd.

De sterke korrelasjonene som er mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter, bekrefter det en ser i alle korrelasjonsanalysene: At det er sammenhenger mellom det som skal til for kunne etablere vennskap og være i vennskap, og det å kunne bruke språket.

Korrelasjonene mellom enkeltvariabler vennskap og enkeltvariabler språkferdigheter viser, at det er sammenheng mellom det å ta kontakt med andre, selv bli tatt kontakt med, det å få positiv oppmerksomhet fra andre, ferdigheter som er viktig for begynnende vennskap, og språkferdigheter der enn har god uttale, et språk som er relevant, forståelig, ja så godt at ukjente forstår hva en sier. Språkferdighetene må være så gode at en kan bruke 4 ord i setninger, mestre å bruke spørreord, fortelle historier, og fortelle om noe som har hendt. Korrelasjonene kan tyde på at barn som har så gode språkferdigheter i større grad mestrer det å ta kontakt med andre, de blir i større grad tatt kontakt med av andre, og de får i større grad positiv oppmerksomhet fra andre. De blir også i større grad værende i samlek med andre over tid, og de mestrer i større grad rollelek.

Interessante funn i korrelasjonsanalysene

Korrelasjonsanalysene viser at det er sammenheng mellom vennskap og verbale språkferdigheter hos små barn. Selv om analysene viser at det er sterkere sammenheng

mellom vennskap og verbale kommunikasjonsferdigheter, viser analyser at det er en sterk sammenheng mellom verbale kommunikasjonsferdigheter og små barns språkproduksjonskompetanse. Dette er noe korrelasjonsanalysene mellom enkeltvariabler bekrefter. De mest interessante funnene er den sterke sammenhengen det er mellom vennskapsvariabler og språkproduksjonsvariabelen uttale. Interessante funn er også sammenhengene mellom vennskap og språkproduksjonsvariablene, det å bruke spørreord og ordproduksjon.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil de viktigste funnene fra de bearbejdede resultater, som kom frem i frekvens- og korrelasjonsanalysene, bli drøftet. Funnene vil bli sett i lys av tidligere presentert teori og forskning. De pedagogiske konsekvensene funnene bør ha, presenteres underveis i drøftingen.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er som følger: «*Er det sammenheng mellom språklig kompetanse og mestring av vennskap hos små barn?*»

5.1 Vennskap

Resultatene fra frekvensanalysene tyder på at 2,9 åringene har god vennskapskompetanse. De som er med i undersøkelsen, har tilnærmet full mestring ut fra det som forventes av alderstrinnet når det gjelder mestring av vennskap. Det betyr at barn på alderstrinnet 2-3 år liker å være i lag med andre barn, og de viser tydelig at de har glede og utbytte av dette (Løge et al., 2006). I denne alderen er det også vanlig at en foretrekker å leke med et bestemt barn, noe som viser at barnet er i utvikling (Færevaa, 2011). Det forventes også på dette alderstrinnet at barn tar kontakt med andre på en positiv måte. Noen barn prøver å få kontakt på negative måter ved å dytte, ta leker fra andre og lignende. Mange har et ønske om å være med andre, men forholder seg passive (Færevaa, 2011).

Dette er funn som sammenfaller med tidligere forskning om vennskap mellom små barn. Anne Greve (2009) har gjennom sine studier observert vennskap blant barn helt ned i 2 årsalderen. Det hun har observert gjennom sine studier, er at barn mellom 0-3 år søker felleskap med jevnaldrende, og at de har kompetanse til å være deltakere i sosiale interaksjoner med jevnaldrende, noe Greve mener er forutsetningen for å kunne etablere vennskap. De samme funnene har Carollee Howes (1987) gjort i sine kvantitative studier av små barn i amerikanske barnehager.

2-3 årsalderen er også en periode der behovet for å være en del av fellesskapet øker. Det viser stadig større interesse for lek, kommunikasjon og samspill med andre barn. Dette ansees som en naturlig medfødt evne som driver barnet fremover (Goswami, 2008).

Resultat fra analysene viser også at 10 % av 2,9 åringene har delvis mestring av vennskap ut fra sitt alderstrinn. Det kan være at det her er barn som er sene i utviklingen av vennskapskompetanse, og trenger ekstra oppmerksomhet, slik at de ikke stagnerer i utviklingen. En tror gjerne at alle barn leker, men ved å kjenne til forskjellige former for lek

og lekeutviklingen, ville en lettere oppdage de barna som ikke leker, men bare driver rundt, uten å ha noen å være med eller snakke med (Winther-Lindqvist, 2014). For at barn ikke skal bli hengende etter i den naturlige utviklingen, er det viktig at omgivelsene rundt tar ansvar (Frønes, 2006).

Funn i frekvensanalysene viser at omkring halvparten av 2,9 åringene mestrer, eller er i ferd med å mestre, vennskapsferdigheter for alderstrinnet 3-4 år. Dette er 2,9 åringene som mestrer, eller er i på vei til å mestre, det å få andres positive oppmerksomhet mot noe de selv er opptatt av. Dette er en ferdighet som er knyttet til det å uttrykke seg på en slik måte at en greier å fange andres interesse og oppmerksomhet, som medfører at en får andre barn med i leken (Færevaag, 2011). De mestrer, eller er i ferd med å mestre, det å vise interesse for å leke med andre barn, ta initiativ til kontakt, og vise at de liker å være i lag med andre barn.

Det er viktig at den positive oppmerksomheten som disse 2,9 åringene har mot andre barn opprettholdes og drives videre. Dette er ferdigheter som er viktige i videre etablering av vennskap med jevnaldrende. Grunnen til at noen ikke mestrer dette, kan skyldes utrygghet, eller at barnet er utydelig i uttrykksmåten, eller ikke helt vet hvordan en skal greie å fange andres oppmerksomhet på en positiv måte (Færevaag, 2011). En skal blant annet være oppmerksomme mot barn som gir opp når de får avslag fra andre barn, for dette kan lede barnet inn i en negativ spiral, som gjør at barnet gir opp å nå sosiale mål, også i andre sammenhenger (Vedeler, 2007).

Over 50 % av 2,9 åringene viser empati. Dette viser de ved at de kan trøste hvis de ser noen gråte, eller hente en voksen som kan gjøre det. Dette er barn som oppfatter hvordan andre barn har det (Løge et al., 2006). Dette er ferdigheter som gir et godt grunnlag for å utvikle god sosial kompetanse, som igjen er viktig for å kunne utvikle vennskap (Gresham et al., 2010). Noen psykologer hevder at empati er en medfødt egenskap, som i likhet med andre medfødte evner, kan øves opp og utvikles. Det er derfor viktig å være oppmerksom mot de barna som ikke mestrer dette og hjelpe de videre i prosessen. Empati er sentralt i alle relasjoner og spesielt i vennskapsrelasjoner (Vedeler, 2007).

Over 60 % av 2,9 åringene i undersøkelsen mestrer eller er i ferd med å mestre det å ta kontakt med andre på en positiv måte, og de blir selv tatt kontakt med. Dette er barn som andre barn søker kontakt med, og barn som blir anerkjent og regnet med av de andre barna. De opplever ofte at noen andre barn venter på dem når de kommer i barnehagen (Løge et al., 2006).

Forskning viser at det å få anerkjennelse fra jevnaldrende er viktig for å føle seg trygg, og er

en viktig resiliensfaktor, forstått som beskyttelsesfaktor. Barnehagealder er en god periode for resiliensbyggende tiltak der barn kan lære ferdigheter som er viktig for vennskap. Små barn er blant annet avhengig av oppmerksomhet og sosial ros. Det styrker resiliensprosesser og barnets selvbilde (Borge, 2010).

Det motsatte av beskyttelsesfaktor er risikofaktor, som betegner økt fare for å utvikle vansker. Når barn ikke viser interesse for å være i samspill med andre, er det en risiko for at barnet vil streve med å etablere vennskap med jevnaldrende, som igjen kan få konsekvenser for barns sosiale-, emosjonelle- og intellektuelle utvikling (Kvello, 2012). En av de viktigste samfunnsoppgavene er å gi små barn en god start på livet, der de blant annet lærer å etablere og beholde vennskap. Det gir barnet trygghet, og er et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse. Tilnærmet full barnehagedekning, som vi har i Norge i dag, gir barnehager en unik mulighet her (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

Nærmere 70 % av 2,9 åringene leker i stor grad med andre barn ut fra det som forventes av alderstrinnet 3-4 år. Når barn mestrer det å leke sammen med jevnaldrende, har de allerede ervervet seg viktige kognitive-, sosiale- og emosjonelle ferdigheter som for eksempel språkferdigheter, regulering av følelser, det å forstå sammenhenger og lignende (Hay et al., 2004). Lek regnes også som den viktigste læringsarena, og det er gjennom lek at blant annet vennskap utvikles. Gjennom lek utvikles relasjoner og sosial kompetanse (Lillemyr, 2014).

Frekvensanalysene viser også at det er omkring 20 % av 2,9 åringene som er på vei til å mestre vennskap som er forventet på alderstrinnet 4-5 år. Dette er 2,9 åringer som har en definert bestevenn, og som savner bestevennen når den er borte. Dette er 2,9 åringer som anser det som mer viktig å være med bestevennen, enn å få viljen sin når det gjelder aktivitetsvalg (Løge et al., 2006). 2,9 åringer som mestrer vennskap på dette trinnet, er funn som forteller at det er stor spredning i 2,9 åringers vennskapskompetanse, noe barnehagepersonellet må ta høyde for. Funnet forteller også at en relativ stor del av 2,9 åringene som er med i undersøkelsen, mestrer vennskap på et høyt plan. Dette er barn som mestrer mye, og det er viktig at disse barna ikke blir overlatt til seg selv, men at barnehagen tar ansvar for at også disse barna får god oppfølging.

5.1.1 Oppsummering

Funnene i frekvensanalysene viser at majoriteten av 2,9 åringene i undersøkelsen har god vennskapskompetanse, og har det som Harter (1982) definerer som god opplevd kompetanse. Dette er kompetanse som kommer til uttrykk ved at barn viser interesse for å inngå i

relasjoner med andre, og de evner å ta i bruk hensiktsmessige sosiale ferdighetene og strategiene for å oppnå kontakt. Analysene viser også at det er stor spredning i utvalget, og at 10 % av 2,9 åringene har delvis mestring innen det som forventes av alderstrinnet. Det er barnehagens oppgave å oppdage om dette er barn som er i ferd med å utvikle vansker, og sette inn forebyggende tiltak for å hindre at disse barna utvikler problemer, som kan få konsekvenser for barnet senere i livet (Ogden, 2015). Det er også viktig at barnehagen ivaretar de barna som har god vennskapskompetanse, slik at de ikke stagnerer i den videre utviklingen.

5.2 Språkferdigheter

Som allerede nevnt innledningsvis i oppgaven, finnes det mange forskjellige definisjoner av hva språk er. I denne oppgaven er det koblingen mellom språk og kommunikasjon som er vektlagt (Tetzchner, 2008). I tråd med det sosiokulturelle perspektivet, er språket det mest medierende redskapet en har i samspill med andre (Bjørlykke, 1989). Språket er verktøy for tanker, handlinger og kommunikasjon med andre. Språket bidrar til å utvikle oss som individ (Lyster, 2010).

Det kan være store variasjoner hvordan språkutviklingen er fra barn til barn, det som forstås som aldersadekvat språkutviklingen, men det er mange fellestrekk. Det som er viktig, er at det legges til rette for gode utviklingsmuligheter, fordi forskning viser at vansker med språkutviklingen kan hindre all utvikling (Lyster, 2010).

Resultat fra frekvensanalysene viser at de fleste 2,9 åringene mestrer, eller er på vei til å mestre, det som forventes ut fra alderstrinnet 2-3 år. 65 % har full mestring, 33 % har delvis mestring, og 2 % har ingen mestring innen sitt alderstrinn.

Det som forventes når det gjelder kommunikative ferdigheter når en er 2,9 år, er at en kan på eget initiativ bruke det verbale språket til å ta kontakt med andre. 96 % av 2,9 åringene mestrer eller er på vei til å mestre denne ferdigheten. En forventer ikke at uttalen av ord er riktig (Horn & Færevaa, 2011). I et sosiokulturelt perspektiv tar en i bruk språket for å få kontakt med andre. På den måten griper en inn i sine egne omgivelser, og språket bidrar til å forme den man blir (Säljö & Moen, 2001). Språket kan også ansees som et resultat av denne interaksjonen (Bjørlykke, 1989).

Over 80 % av 2,9 åringene har, eller er på vei til å ha, et språk som gjør at andre forstår en. Det er vanlig i denne alderen å erstatte og forenkle lyder i ord, men likevel er de opptatt av å

formidle og bruke språket til å gjøre seg forstått (Espenakk, 2011). Over 90 % har, eller er på vei til å ha, en uttale som vanligvis er tydelig. Dersom barnet bytter om på, eller erstatter for mange lyder i et ord, kan det være vanskelig å forstå hva barnet sier (Espenakk, 2011). Tilnærmet alle barna som er med i undersøkelsen bruker, eller er på vei til å bruke, 2-3 ordssetninger. Dette gir barnet mulighet til å uttrykke spesielle sider ved situasjoner, som for eksempel «bilen borte», «der bilen» (Løge et al., 2006). Videre viser analysene at over 90 % av 2,9 åringene har begynt, eller er på vei til, å kunne stille spørsmål. De bruker ikke nødvendigvis spørreord, men tonefall, der tonefallet stiger som en indikator på at det er et spørsmål (Løge et al., 2006). Det er vanskelig å finne noen systematisk oversikt som beskriver utviklingen i måter å stille spørsmål på hos norske barn. Det en har observert, er at ja og nei spørsmål uttrykkes som oftest ved intonasjon hos små barn. Etter hvert bruker barn en kombinasjon av subjekt og verbal i kombinasjon med intonasjon, som for eksempel «kommer du?» Etter hvert begynner barn å ta i bruk spørreordene hva og hvor, sammen med intonasjon, som for eksempel «hva der?» (Tetzchner, 2008).

Funn viser at 3-6 % av 2,9 åringene ikke har mestring innen alderstrinnet 2-3 år. Dette er barn en skal ha spesiell oppmerksomhet på. En skal også være ekstra oppmerksom mot de barna som har delvis mestring innen dette området. Resultat fra analysene viser blant annet at nærmere 20 % av barna bare har delvis god uttale, og 10-15 % har delvis mestring i å uttrykke seg forståelig. Det er viktig at disse barna ikke stopper opp i sin språkutvikling. Det kan ofte være vanskelig å avgjøre om en langsom språkutvikling er naturlig, eller om det er grunn til bekymring. Men, forskning viser at god språkstimulering fører til god språkutvikling. Derfor er det viktig at barnehagepersonalet er oppmerksomme på barn som ikke mestrer disse ferdighetene, og legger til rette for et godt språkstimulerende miljø i barnehagen (Lyster, 2010). Et lite språkstimulerende miljø i denne alderen kan få store konsekvenser for barnets sosiale- og emosjonelle utvikling og skolefaglig utvikling senere i livet (Lyster, 2010).

Analyser av enkeltvariabler for alderstrinnet 2-3 år, viser høyere mestringsskåre på alle enkeltvariablene, enn når alle variablene er transformert til en variabel. En forklaring på dette kan være, at det ikke er de samme barna som har skåret full mestring på enkeltvariablene innen området språkferdigheter. Det kan for eksempel være et barn som har skåret full mestring på det å bruke 2-3 ordssetninger, og ikke mestring på det å henvende seg verbalt på eget initiativ. Dette kommer ikke frem i frekvensanalysene.

Ser en på mestring på alderstrinnet 3-4 år, ser en at omtrent 50 % av 2,9 åringene mestrer, eller er på vei til å mestre, språkferdigheter som er på neste trinn. Ser en på enkeltvariablene, viser analysene at nærmere 60 % mestrer, eller er i ferd med å mestre, de kommunikative ferdigheter som å være i dialog over tid, bruke språket relevant i forhold til situasjon, og de har en så god uttale at den er forståelig for ukjente. Nærmere 50 % av 2,9 åringene mestrer, eller er på vei til å mestre, det å bruke spørreord som hva, hvem og hvor, og nærmere 60 % bruker, eller er på vei til å bruke, setninger med inntil 4 ord i riktig rekkefølge. Dette er barn som en antar har et stort vokabular, og de har ofte samtaleferdigheter som gjør at de kan starte samtaler, komme med kommentarer underveis i samtalen, stille spørsmål og svare. De har ofte en fornemmelse av hva om passer seg å si i forskjellige situasjoner (Horn & Færevaa, 2011). De er også på vei til å produsere mer komplekse setninger, og gi uttrykk for hvordan ting henger sammen (Løge, 2011).

Det er viktig at barnehagen legger til rette for samtaler mellom barn. Dette er ofte spontane, ikke planlagte, hverdagssamtaler, der barn snakker sammen om dagligdagse ting. Disse er viktige læringsarenaer, både når det gjelder kunnskapskonstruksjon og språklæring. Vygotskij hevder at hverdagssamtalene er det beste medierende redskapet vi har (Gjems & Løkken, 2011). Et interessant spørsmål er hvordan barnehagen møter denne utfordringen i hverdagen, dersom mye av aktiviteten er frilek og selvvalgte aktiviteter.

Analysene viser også at det er noen 2,9 åringer som mestrer, eller er i ferd med å mestre, ferdigheter forventet på 4-5 årstrinnet. Ca 7 % mestrer, eller er på vei til å mestre, det å stille hvordan og hvorfor spørsmål, og bruke setninger som viser til noe som har hendt eller skal hende. Dette er ferdigheter som henger tett sammen med ordproduksjon, språkforståelse og kommunikasjonskompetanse. Dette er barn som kan kombinere ord til setninger, og kan det å produsere tilleggsmeninger til ord (Løge, 2011). Små barn som stiller hvordan og hvorfor spørsmål, har et godt utviklet språk der de spør etter informasjon som gjelder semantiske relasjoner i setninger (Tetzchner, 2008). 10-15 % av 2,9 åringer mestrer, eller er i ferd med å mestre, kommunikative ferdigheter som det å lett gjøre seg forstått, og det å kunne fortelle en historie med en viss sammenheng. Barn som mestrer disse ferdighetene, har i stor grad mestring når det gjelder uttale, syntaks og semantikk. De er i mindre grad avhengig av utenomspråklig stimulering og liker å leke med ord (Espenakk et al., 2003). Dette er avanserte språkferdigheter, som en i TRAS-kartleggingen forventer av 4-5 åringer. Analysene viser at det er barn som er 2,9 år som er på vei til å mestre dette (Løge, 2011)

5.2.1 Oppsummering

Det som kommer tydelig frem i frekvensanalysene, er at det er stor spredning i 2,9 åringers verbale språkferdigheter. De aller fleste mestrer, eller er i ferd med å mestre, det som forventes av alderstrinnet, men en skal likevel være oppmerksom på at en stor del av 2,9 åringene, som deltok i undersøkelsen, har delvis og ingen mestring innen sitt trinn. Er det grunn til å tro at grunnen til dette skyldes variasjon i ordsurten hos 2,9 åringene? For de fleste inntreffer den når barnet er mellom 1-2 år. Hos noen inntreffer den før og hos andre senere. I siste fase av ordsurten tilegner barnet seg ca 400-700 ord. Det mest vanlige er at barn fra de er 1,5-6 år tilegner seg i gjennomsnitt 10 nye pr dag (Wagner, 2011). Er det grunn til å bekymre seg for at det kan være andre grunner til at noen 2,9 åring ikke mestrer de språkferdighetene som er for trinnet? Skyldes det sen utvikling, eller et lite språkstimulerende miljø? Det er uansett viktig at barnehagen legger til rette for et godt språkstimulerende miljø (Lyster, 2010).

Folkehelseinstituttet hadde en undersøkelse som viste at barn som ved treårsalderen, i følge sine mødre, hadde sen språkutvikling, greide ca. 50 % av dem å nå igjen sine jevnaldrende i løpet av et par år. For de resterende 50 %, som ikke greide dette, utgjorde den forsinkede språkutviklingen en risiko for å utvikle andre tilleggsvansker, blant annet fordi det å kommunisere med andre blir vanskelig (Ogden, 2015). Det er derfor en viktig oppgave barnehagen har når det gjelder å oppdage de som har vansker, forebygge og hindre at disse barna utvikler problemer (Ogden, 2015). Samtidig er det barnehagens oppgave å møte de barna som har gode språklige ferdigheter.

5.3 Sammenhengen mellom vennskap og språkmestring

Dette studiet bekrefter at det er en moderat, mot sterk sammenheng mellom vennskap og verbal språkmestring. Selv om små barn i stor grad anvender non-verbal kommunikasjon, viser denne undersøkelsen at over 50 % av 2,9 åringene som er med i undersøkelse mestrer, eller er i ferd med å mestre, vennskapskompetanse og verbal språkkompetanse på alderstrinnet 3-4 år. 20 % er på vei til å mestre vennskap på alderstrinnet 4-5 år. Dette gir grunn til å tro, at det å ha god verbal språkkompetanse er en viktig faktor for å kunne etablere vennskap med jevnaldrende.

Det er vanskelig å finne forskning som sier noe om sammenhengen mellom vennskap og verbale språkferdigheter hos små barn. Det som forskning sier, er at det er sammenheng mellom sosial og språklig utvikling, og at språket er det viktigste redskapet vi har for å

kommunisere med andre (Säljö & Moen, 2001). Etablering av vennskapsrelasjoner med jevnaldrende ansees som en viktig sosial ferdighet, og funn i dette studiet og annen forskning viser at barn helt ned i 2 årsalderen mestrer dette (Greve, 2009; Ihlebæk, 2007). Vennskap handler om å utvikle sosial kompetanse som gjør at en tilegner seg ferdigheter, kunnskap og holdninger som en trenger i interaksjon med andre (Ogden, 2015).

Språket ansees som det viktigste redskapet en har for utvikling av sosiale ferdigheter, og det er gjennom språket en lærer seg selv og andre å kjenne (Espenakk et al., 2011). Derfor er barnehagealderen en viktig språklæringsperiode, og en god språkutvikling i denne perioden er viktig for god sosial utvikling (Vedeler, 2007). I et utviklingspsykologisk perspektiv, skjer denne utviklingen hos individet gjennom en aktiv interaksjon med miljøet (Vedeler, 1997). Det essensielle er at individet søker en balanse mellom krav fra omgivelsen, individets indre kognitive strukturer, og forsøk på å tilpasse seg omgivelsene. Utviklingen ansees både som en modningsprosess hos individet, men samtidig ligger der muligheter i omgivelsene rundt barnet til å legge til rette for en positiv utvikling (Frønes, 2006).

5.4 Sammenhenger mellom lek og sosial kompetanse

Funn i dette studiet viser at det er en sterk sammenheng mellom lek sammen med andre barn og sosiale ferdigheter. Årsaken til denne sterke korrelasjonen skyldes ikke den indre konsistensen i observasjonsmaterialene, siden variablene i delområdene lek og sosial kompetanse i denne oppgaven er valgt på tvers av områdeinndelingen innad i både TRAS og ALLE MED og på tvers kartleggingsverktøyene.

For å mestre relasjoner til jevnaldrende, og det sosiale livet ellers i barnehagen, kreves det at barnet tilegner seg sosial kompetanse (Broström et al., 2000). Forskning viser at den sosiale kompetansen utvikles best gjennom lek sammen med andre barn (Lillemyr, 2014; Vedeler, 1997). Dette er noe korrelasjonsanalysene i denne oppgaven kan bekrefte.

En kan på mange måter si at leken avspeiler barns utvikling på alle områder, og den genererer læring. Den foregår som regel sammen med andre, noe som gjør at en må kommunisere og samhandle for at leken skal bli opprettholdt. Lek forbindes med glede, og det er her følelsen av tilhørighet med jevnaldrende utvikles (Lillemyr, 2014). Forskning viser at barn som leker harmonisk sammen med andre jevnaldrende, har utviklet ferdigheter som blant annet evnen til å vise oppmerksom mot andre (Hay et al., 2004) Dette er noe de fleste barn mestrer fra 2 års alderen (Winther-Lindqvist, 2014). Forskning viser også at sosialt kompetente barn lettere får venner (Ogden, 2015).

Når Kvello (2006) fikk eldre barn til å nominere de tre viktigste egenskapene ved en god venn, var det egenskaper en forbinder med å kunne stole på som fikk flest skåre, sammen med å være snill/greie, vennlig og støttende ved å gi positiv og oppmuntrede tilbakemeldinger, god til å lytte, og at venner snakker sammen.

Ser en på korrelasjoner mellom enkeltvariabler lek og sosiale ferdigheter, er dette korrelasjoner som på mange måter er med på å bekrefte at dette er viktige sosiale ferdigheter også i vennsrelasjoner mellom små barn.

Funn i denne masteroppgaven viser at der er sterke sammenhenger mellom sosial kompetanse som empati, og det å leke med andre barn, og ikke minst bli værende i lek. Det er også sterk sammenhenger mellom det å vise interesse for å ville leke, og selv ta kontakt med andre. En annen sosial ferdigheter som er fremtredende, er at en har en atferd som gjør at en greier å få andres positive oppmerksomhet rettet mot seg, og det å kunne samarbeide med andre barn. Korrelasjonsanalysen viser at lek sammen med andre barn er viktig for at små barn skal kunne knytte vennskapsbånd.

Empati handler om at en har evner til å leve seg inn i det andre føler og tenker, og å ta andres perspektiv (Kvello, 2013). Det å kunne leke sammen med andre barn, og bli værende i leken, er krevende. Det betyr at de som leker sammen greier å ha felles oppmerksomhet mot noe, de samarbeider, og de viser tydelig at de har interesse av hverandre (Færevaag, 2011). Det er mange barn som kan vise at de har lyst til å leke med andre barn, men de greier kanskje ikke å fange de andres positive oppmerksomhet. Grunnene til at de mislykkes kan skyldes utrygghet, at de ikke greier å gjøre seg forstått, eller ikke helt har skjønnet hvordan de skal gå frem for å fange andres positive interesse. Det er viktig at barnehagepersonell greier å identifisere de barna som strever med dette, og gi de gode redskap som gjør at de kan mestre disse ferdighetene (Færevaag, 2011).

I søken etter svar på problemstillingen i oppgaven, ble variabler fra kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED valgt, der kriterier for valg var, at det kom tydelig frem i observasjonsutsagnene, at det som ble kartlagt var barn i relasjon med barn, uten hjelp fra voksne. I følge Vygotskij (1978) mestrer en også med voksenhjelp, det vil si med støtte fra en kompetent annen, men grunnen til valg av variabler er at barn strekker seg lenger og mestrer mer når voksne er deltakere i spillet mellom barn (Færevaag, 2011). Selvfølgelig er det pedagogisk hensiktsmessig at voksne er støttende i de daglige aktivitetene i barnehagen, men i en kartleggingsammenheng gir det ikke et reelt bilde av hva barnet virkelig mestrer (Færevaag, 2011). Forskjeller mellom voksen-barn relasjoner og barn-barn relasjoner er også,

at i barn-barn relasjoner er relasjonen mer likeverdig, noe som er en forutsetning for vennskap (Broström et al., 2000). Valg av variabler samsvarer derfor i stor grad med de definisjonene som er av begrepet vennskap, som vektlegger de nære gjensidige relasjonene mellom jevnaldrende (Greve, 2009).

5.5 Sammenhenger mellom vennskap og språklige ferdigheter

I et sosiokulturelt perspektiv, som er et sentralt utgangspunkt i oppgaven, ansees det å være en nær forbindelse mellom sosial- og språklig utviklingen. Menneskets atferd, måte å tenke og kommunisere på, anes som et resultat av de sosiokulturelle prosessene som skjer i samspill med andre (Säljö & Moen, 2001). Er det da også nærliggende å tro at det også er en forbindelse mellom vennskap og språklig utvikling?

Funn i denne oppgaven viser at det er en sterk sammenheng mellom vennskap og kommunikasjon, og en moderat sammenheng mellom vennskap og språkproduksjon.

Resultat fra analysene viser at det er en sterkere sammenheng mellom lek og kommunikasjon, enn mellom lek og språkproduksjon. Det er også en sterkere sammenheng mellom sosial kompetanse og kommunikasjon, enn det er mellom sosial kompetanse og språkproduksjon.

Grunnen til dette kan være at små barn har et bredt repertoar de kan ta i bruk når de vil ha kontakt og kommunisere med jevnaldrende. De bruker, som allerede nevnt, mye non-verbal kommunikasjon og imitasjon i sin kommunikasjonsform (Greve, 2009). De stiller heller ikke så store krav til hverandre verbalt, og samtalene mellom små barn bærer ofte preg av «her og nå» språk og situasjonen de er i (Hagtvet, 2004).

Forskning viser at etter hvert som barn blir eldre, stilles det større krav til å kommunisere verbalt når en leker. Lek kan kategoriseres etter form, og etter barnas alder, men i likhet med språkutviklingen, kan det også her være stor spredning i utviklingshastigheten (Lillemyr, 2014). Forskning viser at fra 3 årsalderen blir leken mer verbal, og barna forhandler i større grad om hvilke roller og posisjoner den enkelte skal ha i leken (Winther-Lindqvist, 2014).

Funn i denne oppgaven viser at det er en sterk sammenheng mellom verbale språkferdigheter og det å klare få andres positive oppmerksomhet. En av forutsetningene for å mestre dette, i følge observasjonsmateriellet TRAS, er blant annet å kunne uttrykke seg tydelig (Færevaa, 2011). Det å uttrykke seg tydelig handler om hvor barnet er i den fonologiske utviklingen. Det kan være stor individuelle forskjeller, der noen snakker tydelig allerede i 2 årsalderen, mens andre er både 5 og 6 år før de snakker tydelig. Det finnes lite forskning på norske barns

fonologiske utvikling. En av de få er Trondheimsundersøkelsen, der det kom frem at de fleste 4 åringer mestrer de aller fleste lydene som er i det norske språket (Espenakk, 2011). Det er grunn til å tro at barn som greier å få andres positive oppmerksomhet, der de blant annet får andre med i leken, mestrer det sosiale samspill med jevnaldrende. Dette samspillet har både et relasjonelt aspekt, et språklig aspekt, og et handlingsaspekt (Færevaag, 2011).

Funn i analysene viser at det er en moderat/sterk sammenheng mellom språkferdigheter og det å delta i samlek med andre over tid, og det å delta i rollelek. Forskning bekrefter dette. Det som er avgjørende for om barn mestrer avansert form for lek som rolle-lek, er hvor de er i språkutviklingen. Dette er lek som krever stor kommunikativ kompetanse (Vedeler, 2007). Forskning viser, at det er grunn til å tro, at barn som mestrer å leke avbalansert og fredelig sammen med andre har språkkompetanse (Hay et al., 2004).

5.6 Sammenhengen mellom delområdene kommunikasjon og språkproduksjon

I et sosiokulturelt perspektiv er det i samspill med andre at en lærer og utvikler seg. Ved hjelp av språket tenker og kommuniserer vi, og språket er bindeleddet mellom individet og verden omkring. Språket gir oss anledning til å sette ord på tanker og følelser, definere og løse problemer, og sette navn på ting rundt oss (Säljö & Moen, 2001).

Kommunikasjon og språklig samspill er et godt utgangspunkt når en skal studere barns språkutvikling (Bjørlykke, 1989). Forskning viser at det er store forskjeller fra individ til individ når det gjelder språkutvikling, men det er fellestrekk både innen samme språk og mellom forskjellige språk (Lyster, 2010).

Funn i denne undersøkelsen viser at det er en sterkere sammenheng mellom vennskap og kommunikasjonsferdigheter, enn mellom vennskap og språkproduksjon. Samtidig viser det seg å være en sterk sammenheng mellom verbal kommunikasjon og språkproduksjon.

Til tross for takeffekt, og at mange 2,9 åringer fortsatt kommuniserer mye non-verbalt, er det en moderat sammenheng mellom variabler på 2-3 årstrinn. Funnene fra analysene viser at det er en sammenheng mellom kommunikasjonsvariablene å kunne vende seg verbalt til andre, og det å ha begynt å stille spørsmål. Som allerede nevnt, bruker små barn ikke nødvendigvis spørreordene når de stiller spørsmål, men med tonefallet indikerer de at de stiller spørsmål, gjerne kombinert med 2-3 ordssetning (Løge et al., 2006).

Funn fra frekvensanalysen viser at over halvparten av 2,9 åringene, som er med i undersøkelsen mestrer, eller er på vei til å mestre, språkferdigheter som er forventet på alderstrinnet 3-4 år. Det er sterke sammenhenger mellom det som forventes av kommunikasjonsferdigheter og språkproduksjon på alderstrinnet 3-4 år. Der er sterke sammenhenger mellom kommunikasjonsferdigheter som det å ha et relevant språk, og det å være i dialog over tid, og språkferdigheter der en har et godt ordforråd, mestrer å uttrykke seg forståelig med god uttale, og at en kan stille spørsmål.

Dette er funn som bekrefter Bloom og Laheys modell (1978), som viser aspektene ved språket, og at de ulike språkkomponentene som har med språkets form, innhold og bruk overlapper hverandre i språkutviklingen. Lyder skal bli til ord, som etter hvert skal settes sammen til ytringer, som skal brukes i samspill med andre. Ordene en bruker skal også representere mening, og etter hvert skal en forstå at et ord får forskjellige meninger når formen på ordet endres. I følge Hagtvedt (2004) er det vanskelig å skille mellom den pragmatiske siden ved språket og språkets innhold, og i en kommunikasjonsprosess er barnet både sender og mottaker. Derfor kan en si at det er nær forbindelse mellom de kommunikative og pragmatiske ferdighetene (Hagtvet, 2004).

Forskning viser at dersom et barn ikke utvikler et godt ordforråd, kan det lett bli hengende etter, og en vil etter hvert ikke kunne følge opp kommunikasjon med andre barn (Gjems & Løkken, 2011). Etter hvert som språkforståelsen og evnen til å uttrykke seg øker, blir barnet mer aktiv, og det stilles større krav til kommunikasjonsferdighetene (Hagtvet, 2004). Derfor er det viktig at barnehagen legger til rette for gode samtaler mellom barn, der barn gis anledning til å bruke språket. Det er på den måten en bygger kunnskap om seg selv og andre (Gjems & Løkken, 2011). Gjennom samtaler, der barna er aktive, ivaretas både språkets impressive side, språkforståelse og språkets ekspressive side, som handler om å utvikle talespråk (Oftedal, 2003).

5.7 Sammenhenger mellom enkeltvariabler språk og enkeltvariabler vennskap

Det er ikke vanskelig å finne teorier og forskning som bekrefter den nære forbindelsen mellom lek og sosiale ferdigheter, og det meste av forskningen om vennskap er også i forhold til sosiale ferdigheter. Språklige ferdigheter blir, i mange tilfeller, nevnt som en del av forklaringen på hvorfor noe barn utvikler sosiale vansker, og hvorfor noen har vansker med å etablere blant annet vennskap. Ikke som selve forklaringen. Heller ikke innen språkforskning er det så stort fokus på at språkvansker kan føre til sosiale vansker og vansker med å etablere

vennskap med jevnaldrende. I denne oppgaven har det vært ønskelig å finne ut om det er grunn til å tro at verbale språklige ferdighetene kan ha en større forklarelseskraft enn det som kommer frem i eksisterende litteratur, og om de verbale språkligferdighetene har betydning for å etablere vennskap mellom små barn.

Er det noen spesifikke språkferdigheter som er viktigere enn andre i vennsapsrelasjoner blant 2,9 åringer og eventuelt hvilke?

Viktige funn som er gjort i denne oppgaven, når det gjelder vennskap mellom små barn, er at det verbale språket er viktig for å greie å få positiv oppmerksomhet fra andre, og det verbale språket er viktig for at barn skal kunne mestre lek sammen med andre barn over tid.

De mest interessante funnene, som er verdt å merke seg i denne masteroppgaven, er sammenhengen mellom vennskap og språkferdighetene ordforråd, uttale, og det å kunne bruke spørreord.

5.7.1 Ordforråd

Tiden før barnet begynner på skolen er en viktig ordlæringsperiode, og det er her en legger grunnlaget for resten av livet (Gjems & Løkken, 2011). Ordforrådet som barn utvikler i førskolealder regnes som den viktigste faktor i barns kommunikasjonsutvikling og i senere skoleutvikling (Lyster, 2010). Fra 2 årsalderen skjer det en enorm utvikling av ordforrådet, både når det gjelder antall lærte ord, og forståelsen av hva ord betyr. Etter en langsom innlæring av ord, det første- og deler av andre leveår, kommer de aller fleste barn i en ordspurtsfase, der spesielt tilegnelsen av funksjonsord er stor. Som allerede nevnt, kommer ordspurten hos noen barn tidligere, og hos noen senere (Wagner, 2011). I denne undersøkelsen er barna 2,9 år, og det er rimelig å forvente at alle etter hvert er i denne fasen.

Det er grunn til å tro at barna i denne undersøkelsen, som mestrer vennsapsferdigheter for alderstrinnet 3-4 år, har tilegnet seg et godt ordforråd. For å kunne være i dialog med andre jevnaldrende kreves det god språkforståelse, noe som forutsetter at en har et godt ordforråd og god syntaks- og setningsforståelse, samtidig som en skal kunne tolke konteksten en er i (Hagtvet, 2004). Goswami (2008) peker på det sammen som Hagtvet (2004) og funnene i dette studiet, at det er sammenheng mellom økt språklig mestring som ordproduksjon og språkforståelse, og mer avansert samspill som for eksempel rollelek og annen lek som barna er i over lenger tid. Vedeler (1997) hevder at det verbale språket ikke er det primære verktøyet i samspillet mellom små barn, men da har hun ikke tatt høyde for at et stort antall barn, over 50 % viser dette studiet, kan mestre utover sitt eget alderstrinn, både når det gjelder verbale

språkferdigheter og vennskap. Forskning viser faktisk at barn helt ned i 2 årsalderen har utviklet evner til å bruke språket både instrumentelt, ekspressivt og interaksjonelt (Hagtvet, 2004).

Når en tilegner seg språklige symboler, vil samtalen med jevnaldrende i større grad være relevant, og tilpasset innholdet i samtalen. Barn som derimot er i ferd med å utvikle språkvansker, vil etter hvert ha problemer med å uttrykke egne tanker, følelser og meninger (Gjems & Løkken, 2011). Det må understrekes at det ikke er tilstrekkelig med et godt ordforråd, dersom en ikke har en forståelse av hva ordene betyr. Dersom en ikke forstår hva ord betyr, vil en heller ikke forstå hva andre sier, og det blir vanskelig å kommunisere med andre (Goswami, 2008).

5.7.2 Bruk av spørreord

Det kan tyde på at det er viktig at barn lærer å stille spørsmål, og etter hvert bruke spørreord i samtaler med jevnaldrende. Funn i denne oppgaven viser at det å bruke spørreord er viktig i vennsksrelasjoner som krever at en mestrer avansert lek som rollelek, og annen lek som strekker seg over tid. Det er også grunn til å tro, at det å bruke spørreord er en indikator på at en har et godt ordforråd og gode samtaleferdigheter (Horn & Færevaa, 2011). En skal derfor være oppmerksom på om barn blir ved med å bruke tonefall når de stiller spørsmål.

Hvorfor er det viktig at barn mestrer det å kunne stille spørsmål i samspills- og kommunikasjonsprosesser med andre barn? En av grunnene kan være, at barn som stille spørsmål er barn som undrer seg og vil oppklare hvis noe er uklart (Wagner, 2011), og de vil kunne bruke setningsuttrykk som gjør dem i stand til å få vite mer om hvordan ting henger sammen (Løge, 2011).

Det å kunne stille spørsmål, og bruke spørreordene «hva», «hvordan» og «hvorfor», kan som sagt bety at en har et godt ordforråd som gjør at en både har lengre og mer komplekse setninger, og at en kan snakke om noe som ikke nødvendigvis er i nærheten (Espenakk et al., 2003).

Det er vanskelig å finne noen teori som beskriver utviklingen i måter barn stiller spørsmål på, men det en har funnet er at spørreordene hva og hvor opptrer før hvorfor og når. Det hevdes at det er den kognitive og lingvistiske kompleksiteten som bestemmer rekkefølgen. Spørreordene hvorfor og når henger sammen med den semantiske relasjonen i setningen, og er derfor langt vanskeligere enn spørreordene hva og hvor (Tetzchner, 2008).

Det er vanskelig å finne noe særlig støtte i teori og forskning når det gjelder sammenhengen mellom det å kunne bruke spørreord og venns­kapsrelasjoner mellom små barn. Det er grunn til å tro at dette er et område det er forsket lite på.

5.7.3 Uttale

Interessante funn i dette studiet kan tyde på at et barn som har god uttale vil ha lettere for å inngå i venns­kapsrelasjoner med jevnaldrende. Resultat fra analysene viser at god uttale er viktig både i etableringsfasen av vennskap, der en skal oppnå kontakt med andre, og i leken sammen med andre. Funn tyder på at uttale er viktig også for utviklingen av viktige sosiale ferdigheter, som det å vise empati og kunne samarbeide.

Hebnes (2010) fant i sitt studium at det er sammenheng mellom uttale og barns lekekompetanse. Trondheimsundersøkelsen, som det er referert til tidligere i oppgaven, er en av de få undersøkelsene som er gjort (Espenakk, 2011). Utover det er det vanskelig å finne teori og forskning som belyser sammenhengen mellom uttale og vennskap mellom små barn. Dette kan kanskje virke litt paradoksalt, når det viser seg at uttaleproblematikk er en av de største årsakene til at pedagoger i barnehager henviser barn til kommunens PP-tjeneste (pedagogiske psykologisk rådgivningstjeneste). Det kan tyde på at uttaleproblematikken blant norske barn er det området innen språkforskningen det er minst kunnskap om (Espenakk, 2011).

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Funn fra dette studiet viser at det er en moderat mot sterk sammenheng mellom vennskap og språkferdigheter allerede når barn er 2,9 år. Det er en sterkere sammenheng mellom vennskap og kommunikative ferdigheter, enn det er mellom vennskap og språkproduksjon når barna er 2,9 år. Forklaringen kan være at barn som er 2,9 år fortsatt benytter mye non-verbal kommunikasjon når de leker og er i interaksjon med jevnaldrende. Analysene viser også at over 50 % av 2,9 åringene mestrer, eller er på vei til å mestre, vennskap og språkferdigheter på trinnet 3-4 år, og 20 % er på vei til å mestre vennskap på alderstrinnet 4-5 år. Analysene viser også at dess mer avansert lek disse 2,9 åringene mestrer, dess større krav stilles det til barnets språkferdigheter for at barnet skal kunne forbli i leken over tid. Foruten de kommunikative ferdigheter, er det barnets ordforråd, uttale og det å mestre å bruke spørreord som har flest og sterkest korrelasjon til vennskap.

Hensikten med denne oppgaven har vært å finne ut om det er noen sammenheng mellom vennskap og verbale språkferdigheter blant små barn, i dette tilfelle barn som går i barnehage og som er 2,9 år. Det er tatt utgangspunkt i utviklingspsykologisk og sosiokulturell teori, slik de er forstått i nyere litteratur, både når begrepet vennskap er blitt belyst og hvilke språkferdigheter som er viktige i vennsksrelasjoner.

Det finnes ikke noen eksakt definisjon av begrepet vennskap, men de fleste er enig om at vennskap er nære gjensidige relasjoner mellom to personer, og i de fleste tilfeller mellom to jevnaldrende (Greve, 2009). Forskning viser at barn helt ned i to-årsalderen har vennsksrelasjoner med jevnaldrende (Greve, 2009).

Spørsmålet i denne masteroppgaven er om verbale språkligferdigheter har noen betydning i disse vennsksrelasjonene, og eventuelt hvilke språkferdigheter som er viktige.

Vennskap blant barna, som er med i undersøkelsen, er basert på de observasjonene der barn leker naturlig sammen med andre barn, uten at voksne er deltakende. I lek, sammen med andre barn, er samtaler mellom barn blitt observert. Det som er blitt observert er hvordan barn bruker det verbale språket til å komme i kontakt med sine jevnaldrende, og hvordan de bruker det verbale språket for å opprettholde leken. Det som er blitt observert, er hvordan barn kommuniserer verbalt, og hvilke språkferdigheter som er viktig for at leken og kommunikasjonen skal bli opprettholdt over tid.

I forskningslitteraturen er det sosial kompetanse som ofte fremheves som den viktigste faktor i vennsksrelasjoner. Språkferdigheter nevnes, men blir ikke fremhevet som en vesentlig

forklaring i tilfeller der barn strever med å få venner (Frønes, 2006; Greve, 2009; Kvello, 2006; Ogden, 2015). Målet med denne oppgaven var å løfte frem språkets betydning i etablering av vennskap mellom små barn.

Det er blitt valgt et ferdig kvantitativt design i denne masteroppgaven. Allerede innsamlet data fra Stavangerprosjektet «Det lærende barnet» er benyttet. Tallmaterialet som er blitt brukt er fra strukturerte observasjoner, gjort av barnehagepersonell, som kjente barnet godt, da barna som er med i Stavangerprosjektet var 2,9 år. Tallmaterialet fra kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED er benyttet. Observasjonene som ble gjort ble tallfester, der 0= ingen mestring, 1=delvis mestring og 2=full mestring.

Hverken TRAS eller ALLE MED er kartleggingsverktøy som primært er ment for å observere mestring av vennskap, og sammenhengen mellom vennskap og språkferdigheter. Derfor er variabler valgt på tvers av kategoriseringen i TRAS og ALLE MED, og det er laget nye delområder med variabler fra begge kartleggingsverktøyene for å belyse problemstillingen.

Funnene i denne masteroppgaven tyder på at det er stor vennskapskompetanse og språkkompetanse blant et stort antall 2,9 åringer. Funnene tyder også på at det verbale språket er av betydning for 2,9 åringer i etableringen av vennskap. Funn tyder også på at de pragmatiske ferdighetene får større betydning dess mer avansert leken blir. Dette bekreftes også av tidligere forskning (Vedeler, 1997).

Korrelasjonsanalysene viser blant annet, at det er sterk sammenheng mellom vennskap og ordforråd. Andre interessante funn som korrelasjonsanalysene i denne oppgaven viser, og som det er forsket lite på, er sammenhengene mellom vennskap og uttale, og mellom vennskap og det å kunne bruke spørreord.

Funn fra frekvensanalysene viser at de fleste barn mestrer vennskap ut fra det som forventes av aldrestrinnet 2-3 år, en liten andel er på vei til å mestre ut fra sitt alderstrinn. Analysene viser at de fleste 2,9 åringer, som er med i undersøkelsen, mestrer, eller er på vei til å mestre, de verbale språkferdighetene som forventes av aldrestrinnet 2-3 år. Hos et lite antall barn er det observert ingen språklig mestring. Frekvensanalysene viser at det er observert delvis mestring og ingen mestring hos et større antall barn når det gjelder språkferdigheter enn vennskapsferdigheter. Dette er en utfordring barnehagepersonalet må ta på alvor. Et godt språklig stimulerende miljø er viktig for at barn ikke skal utvikle vedvarende språkvansker (Bishop, 2015). Det er viktig at disse barna blir spesielt i varetatt så de ikke stagnerer eller blir hengende etter i sin språkutvikling, og dermed risikerer å stå i fare for å utvikle

problematferd, og blant annet, ikke mestre det å etablere venns­kaps­relas­joner til jevnaldrende (Kv­ello, 2012; Ogden, 2015).

Det å legge til rette for et godt og stimulerende språklig miljø i barnehagene, er viktig fordi barna er i en alder der de er i en rivende utvikling. Bli­er en hengende etter her, viser forskning at det kan bli vanskelig å ta inn forspranget senere i livet. Tidlig innsats er avgjørende både for lese- og skriveutviklingen når barnet begynner på skolen, og for etablering av gode vennskap, som en god beskyttelsesfaktor for sosiale og emosjonelle vansker senere livet (Kv­ello, 2012).

6.1 Videre forskning

En naturlig utvidelse av dette studiet hadde vært å foretatt partiell og multiple analyser, for i større grad å bekrefte at de spesifikke språklige ferdighetene ordforråd, uttale og det å bruke spørreord er av stor betydning for hvorfor det er vanskelig for noen barn å etablere vennskap.

Det hadde også vært interessant å undersøke om det verbale språket er viktigere i venns­kaps­relas­joner mellom jenter enn mellom gutter. Dette gjelder både utvalget i denne oppgaven, men også hos eldre barn.

Et interessant funn er sammenhengen mellom «det å kunne bruke spørreord» og vennskap. Det hadde vært interessant å undersøke om barn som stiller spørsmål har bedre skoleprestasjoner enn andre barn, og om de er mer sosial kompetente enn barn som ikke stiller spørsmål.

Funn fra korrelasjonsanalysene viser at det er sammenheng mellom uttale og vennskap blant 2,9 åringene. Det hadde vært interessant å undersøke om uttalevansker har konsekvenser for senere skolefaglig utvikling og sosial utvikling.

Det hadde også vært interessant å undersøke hvilke tiltak barnehager setter i gang når de oppdager at barn har vansker med venns­kaps­relas­joner med jevnaldrende.

7 Referanser

- Aldgate, J. (2006). *The developing world of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Andersen, B. G. P., Francisco Rosnay, Marc de. (2010). Emosjonell kompetanse hos små barn *Barnas barnehage 2* (pp. 136-159). Oslo: Gyldendal.
- Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (1999). *Innføring i spesialpedagogikk* (3. utg. ed. Vol. 12). Oslo: Universitetsforl.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention : best practices*. New York: Guilford Press.
- Bilenberg, N. (1999). The Child Behavior Checklist (CBCL) and related material: standardization and validation in Danish population based and clinically based samples. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 100, 2-52. doi: 10.1111/j.1600-0447.1999.tb10703.x
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children* (Classic ed. ed.). London: Psychology Press.
- Bjørlykke, B. (1989). *Språkutvikling og språklæring: språkssystem og kommunikasjon hos barn i førskulealder* (Vol. 44). Oslo: LNU/Cappelen.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bongo, M. S. A. (2009). Hvordan påvirker antisosial og prososial atferd forløpet av ADHD-symptomer over tid?: en longitudinell studie av 368 barn. Oslo: M.S.A. Bongo Universitetet i Oslo Psykologisk, institutt.
- Borge, A. I. H. (2009). Vennskap. *Skolepsykologi nr. 4*.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broström, S., Thorbjørnsen, K. M., & Pedersen, K. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforl.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub. Co.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *J. Sch. Psychol.*, 41(2), 113-130. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00029-3
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development* (3rd ed. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Dunn, J., & Bruner, J. S. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Malden, Mass: Blackwell.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Espenakk, U. (2011). Uttale. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (Vol. s.83-87). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Grove, H., Løge, I. K., & mfl. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. (2011). TRAS Observasjon av språk i daglig samspill. In E. F. Horn, Margaret Klepstad (Ed.): Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

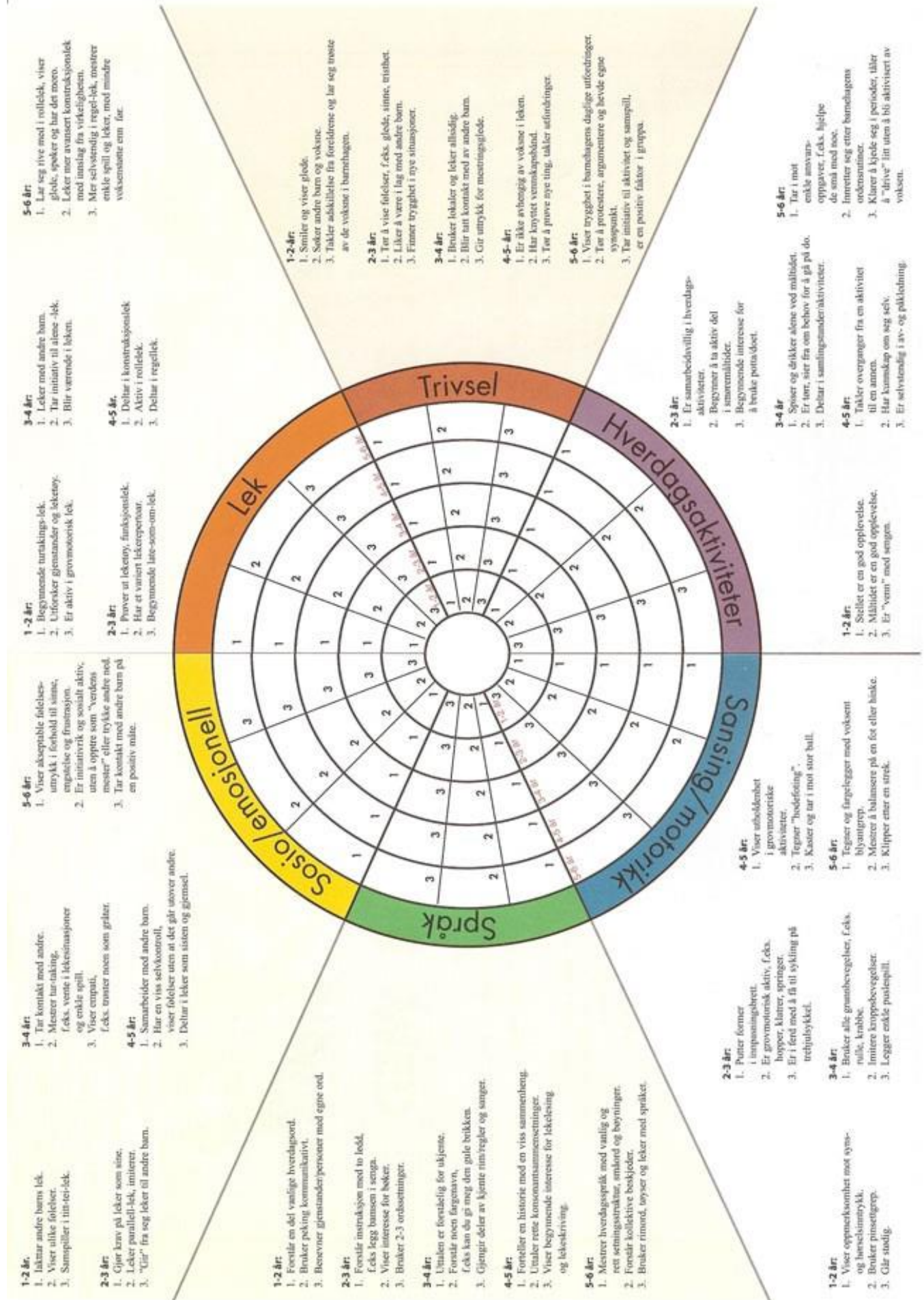
- Færevaag, M. K. (2011). Samspill. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaag, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (Vol. s. 39-45). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Collins, T., Dart, E., Rasetshwane, K., Truelson, E., & Grant, S. (2010). Developing a change-sensitive brief behavior rating scale as a progress monitoring tool for social behavior: an example using the social skills rating system--teacher form.(Report). *School Psychology Review*, 39(3), 364.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (2007 nr 18), Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning, Oslo.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. doi: 10.1016/0898-5898(93)90026-7
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Hebnes, A. C. (2010). Samanhengen mellom språkleg og sosial meistring : har språkleg meistring noko å seie for den sosiale kompetansen hos små barn? : University of Stavanger, Norway.
- Horn, E., & Færevaag, M. K. (2011). Kommunikasjon. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaag, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (Vol. s. 47-51). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. doi: 10.1016/0273-2297(87)90014-1
- Ihlebak, M. (2007). "Du får komme i bursdagen min!": om sammenhengen mellom oppmerksomhetsevne og popularitet blant 2-6-åringer. Oslo: M. Ihlebæk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kristiansen, M., & Gravdal, T. (2008). Sjenanse og vennskap : betydningen av språk, perspektivtaking og prososialitet : en studie av 597 barn i 33 barnehager. Oslo: M. Kristiansen.
- Kunnskapsdepartementet. (2005-2006). *Ot.prp. nr. 58 Om lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/otprp-nr-58-2005-2006-/id187808/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?docId=STM200820090041000DDDEPIS&ch=1&q=>.

- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?docId=STM201220130024000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: empiri- og teorijennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldre[n]de og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. (2006:29), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Kvello, Ø. (2012). *Sosialiseringsbegreper*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2012.
- Kvello, Ø. (2013). *Barnas barnehage : 2 : Barn i utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W. (1999). PEER RELATIONSHIPS AND SOCIAL COMPETENCE DURING EARLY AND MIDDLE CHILDHOOD. *Annual Review of Psychology*, 333.
- Lesesenteret. (2007-2018). *Stavangerprosjektet*. Universitet i Stavanger. Retrieved from <http://lesesenteret.uis.no/stavangerprosjektet/>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. In T. H. Rasmussen (Ed.), *På sporet etter lek* (pp. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, S.-A. H. (2010). Barns språkutvikling. In Ø. Kvello (Ed.), *Barnas barnehage 2 Barn i utvikling* (Vol. s. 65-96). Oslo: Gyldendal.
- Løge, I. K. (2011). Setningsproduksjon. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., Myklebust, R., . . . Universitetet i Stavanger Senter for, a. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. Klepp st.: Info vest.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Top. Early Child. Spec. Educ.*, 26(4), 234-246.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on reschoolers' word knowledge and conceptual development: a cluster-randomized trial.(Report). *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249.
- Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. In E. O. Gabrielsen, Marit Petersen, Dahle, Anne Elisabeth, Slaaun, Astrid, Gabrielsen, Nina Nøttaasen (Ed.), *Lese- og skriveutvikling* (Vol. s. 43-71). Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rayna, S. (2001). The Very Beginnings of Togetherness in Shared Play Among Young Children Le tout de'buts du sentiment de e Togetherness f dans le Jeu Partage' chez les Jeunes Enfants Los Inicios del Sentimiento de Unio'n en Los Juegos Compartidos Entre Menores. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109-115. doi: 10.1080/713670685
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children with SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 688-700.
- Salameh, E.-K., & Nettelbladt, U. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn : Del 2 : Pragmatik - teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Sullivan, H. S., Perry, H. S., & Gawel, M. L. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2008). *Barns språk* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Trevarthen, C. (2009). The Intersubjective Psychobiology of Human Meaning: Learning of Culture Depends on Interest for Co-Operative Practical Work—and Affection for the Joyful Art of Good Company. *The International Journal of Relational Perspectives*, 19(5), 507-518. doi: 10.1080/10481880903231894
- Utdanningsdirektoratet. (2012-2013). *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelekSP : spesialpedagogikk* (Vol. 7). Oslo: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår : Observasjon av lek og kommunikasjon i de første utviklingsår*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S., Kozulin, A., Hanfmann, E., & Vakar, G. (2012). *Thought and language* (Rev. and expanded ed. ed.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wagner, Å. K. H. (2011). Ordproduksjon. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (Vol. s. 91-97). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Whaley, K., & Rubenstein, T. S. (1994). How toddlers "do" friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care settings. *Journal of Social and Personal Relationships*.

- Winther-Lindqvist, D. (2014). Den sociale fantasilegs forandrende potentialer-symbolske og reale identiteter i børnehaven. In T. H. Rasmussen (Ed.), *På spor etter lek* (pp. 85-102). Bergen Fagbokforlaget.
- Ylander, F. (2002). *Winnicot* (Vol. 5). Stockholm: Svenska psykoanalytiska föreningen.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forl.

Vedlegg 1



Vedlegg 2

SAMSPEL

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse for å leika saman med andre?
 2. Ønsker barnet å "hjelpa til" med ulike gjremål?
 3. Tek barnet initiativ til kontakt med andre?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet følgja reglar i lek som vert leia av vaksne?
 2. Klær barnet å få andre til å vera positivt merkisame på noko dei sjølv er opptatte av?
 3. Kan barnet følgja instruksjonar ved å imitera andre si atferd?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet delta i samleik med andre barn over tid?
 2. Deilek barnet i rolleleik?
 3. Følgjer barnet "sosiale speleregjar"?

KOMMUNIKASJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet behov for å uttrykkja seg ut i frå eige initiativ? (Doms: *Mimikk, gestar, ord.*)
 2. Venet barnet seg verbalt til andre ut i frå eige initiativ?
 3. Kan barnet vera i dialog om noko i kortare tid?

- Alder 3 - 4 år**
1. Brukar barnet språkleg relevantt i samvar med situasjonen?
 2. Kan barnet vera i dialog over liti tid?
 3. Kan barnet formulere ønska sine verbalt?

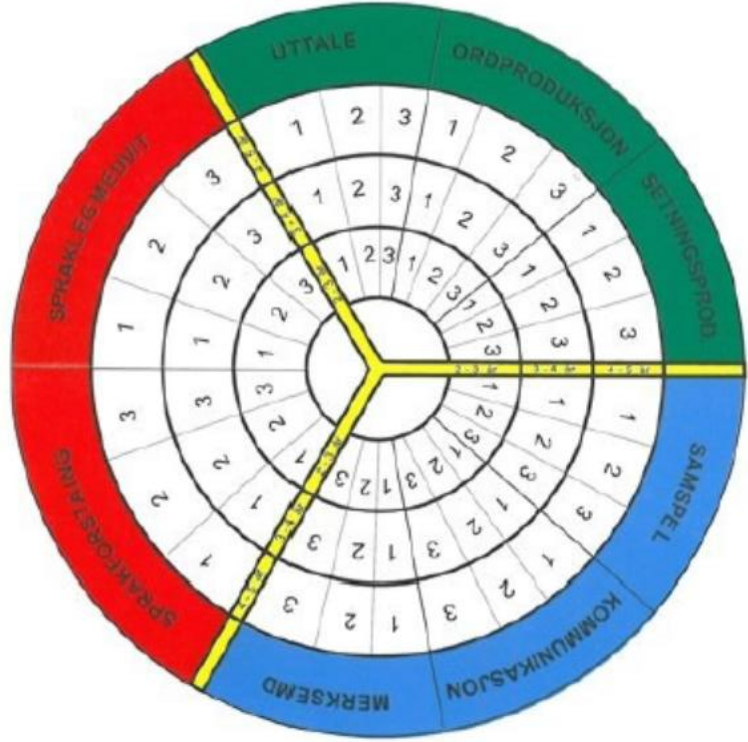
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet fortelja ei historie med ein viss samheng?
 2. Kan barnet lett gjera seg forståeleg?
 3. Kan barnet fortelja gåter/vitar?

MERKSEMD

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet *retta* merksemda mot ei oppgåve?
 2. Kan barnet *halda fast* ved merksemda mot noko i kortare tid?
 3. Likar barnet å bli lese for?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet halda fast på ein sjølvvald aktivitet?
 2. Kan barnet sjå på plussen sin utan å gå i frå han når ein venar at dei skal stija i ro?
 3. Kan barnet verna på tur utan å misa merksemda?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet halda merksemda mot noko over lengre tid?
 2. Kan barnet leika utan å forstyrre/avbryta andre?
 3. Kan barnet leika eller delta i friv aktivitetar på ein adekvat måte?



UTTALE

- Alder 2 - 3 år**
1. Utrykkjer barnet seg til vanleg forståeleg?
 2. Kan barnet uttala ord med *n, n* og *p, b, t, d*? (Doms: *Mama, nose, pappa, bil, tann, dinn.*)
 3. Er barnet sin uttale av ord som oftast forståeleg?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet uttala ord med *k* og *g* rett? (Doms: *Ki, kake, gut, tog.*)
 2. Brukar barnet lydane *s, f, v* rett i byrjinga av ord?? (Doms: *Sot, fjell, vett.*)
 3. Kan barnet uttala alle stavingane i ord? (Doms: *Paraply, sleifane, hollkopter.*)

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet uttala konsonantanslutningar i ord? (Doms: *Trapp, klode, veide, fisk.*)
 2. Kan barnet uttala *s*-lyden rett?
 3. Kan barnet uttala *r*-lyden rett? (I samvar med dialekt.)

ORDPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Brukar barnet ord frå dagleglivet? (Doms: *Bull, mjolk, sto, stol.*)
 2. Brukar barnet verb?
 3. Brukar barnet pronomen som viser til barnet sjølv? (Doms: *Eg, meg, min, mitt.*)

- Alder 3 - 4 år**
1. Brukar barnet fargenavn?
 2. Brukar barnet spørjeord som *Avn, Avn, Avn*?
 3. Har barnet begynt å bruka overomgrep? (Doms: *Dyr, mat, leiker.*)

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet bruka fleirvalsform av substantiv? (Doms: *Bil-bilar/ans, gav-gestar/ans.*)
 2. Brukar barnet fortidsform av verb? (Doms: *Kjøpte, har kjøpt.*)
 3. Kan barnet bruka ord som seier noko om form, storleik, ansat?

SETNINGSFORSTÅING

- Alder 2 - 3 år**
1. Brukar barnet 2-3 ordstyringar?
 2. Har barnet begynt å stilla spørsmål? (Ved tonefall/ord)
 3. Brukar barnet styringar der *nei* eller *ikkje* foretekem?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet bruka setningar på innlitt 4 ord i rett rekkefølge?
 2. Brukar barnet setningar med preposisjonar? (Doms: *I på, under, til, over.*)
 3. Kan barnet binda saman setningar med til domes og *nei*?

- Alder 4 - 5 år**
1. Stillar barnet *korleis-* og *kvifor-*spørsmål?
 2. Kan barnet bruka setningar som viser til noko som *har hendt, skal hendt*?
 3. Brukar barnet *fordi*-setningar?

SPRÅKLEG MEDVIT

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse når de ser i biletebøker?
 2. Deilek barnet med interesse i rim og regler?
 3. Likar barnet å vera med i songleikar?

- Alder 3 - 4 år**
1. Hugsar barnet rim, regler eller songleikar som ofte vert brukt?
 2. Kan barnet leika/bruka med språk?
 3. Høyrer barnet skilnad på ord som *bil-pol, mus-lus, katt-hatt*?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet rivna på eigen hand?
 2. Viser barnet interesse for teikneskriving?
 3. Kan barnet skriva namnet sitt?

SPRÅKFORSTÅING

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet peika ut daglegdase gjenstandar?
 2. Kan barnet følgja ein instruksjon som: *Legg glassen i skjå, legg bunnene i skjå.*
 3. Kan barnet finna rett gjenstand ved at verbet vert nytta? (Doms: *Ha meg det vi kan teikna med.*)

- Alder 3 - 4 år**
1. Forstår barnet uttrykk som innneheld preposisjonar? (Doms: *Set bilen bak bilen, Legg boka på bordet.*)
 2. Forstår barnet minst 3-4 fingenamn?
 3. Forstår barnet bruk av nokkande setningar? (Doms: *Gjev meg den som tåke er gal.*)

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet sortere ting i kategoriar? (Doms: *Klode, moblar, leikar.*)
 2. Forstår barnet gradbøying av ein del adjektiv? (Doms: *Mindre, kortare, lengste, større.*)
 3. Kan barnet fortelja noko om kvifor ting er? (Doms: *Kva er ei bok?*)