



Universitetet
i Stavanger

MELIONA LINJENIE



Om sammenhengen mellom
språk og sosial fungering
hos små barn

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Elisabeth Brekke Stangeland
Vårsemesteret 2009



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Elisabeth Brekke Stangeland

.....
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Førsteamanuensis Inger Kristine Løge

Tittel på hovedoppgaven: Mellom Linjene.

Om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn

Engelsk tittel: On the association between language and social functioning in toddlers

Emneord:

- Sammenheng mellom språk og sosial
fungering

- Barn under tre år

- Metakompetanse

- Observasjonsmaterielle

TRAS og «Alle med»

Sidetall: 73

+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 26. mai 2009

Forord

Arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk har vært en spennende og lærerik prosess som nå er fullført. Det er mange som fortjener berømmelse for å ha bidratt med uvurderlig hjelp og støtte, og jeg vil benytte anledningen til å rette oppmerksomhet til noen av dere.

Jeg vil rette en takk til min veileder førsteamanuensis Inger Kristine Løge, ved Senter for Atferdsforskning, som har fulgt meg gjennom hele prosessen, fra de første tankene om prosjektets utforming til det ferdige resultatet. Takk for inspirasjon, engasjement og medmenneskelig støtte.

Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet» har stilt til rådighet et grundig og omfattende datamateriale. Jeg vil takke ansvarsgruppen bestående av: Ann-Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Elin Reikerås og Synnøve Iversen, for tillatelse til å benytte datafiler fra prosjektet. Jeg gleder meg til å følge med på det som kommer til å springe ut fra dette prosjektet.

En takk går også til mine medstudenter, for gode samtaler og fint fellesskap.

I tillegg til mine gode venner og familie, som har vært der for meg hele tiden, vil jeg rette en ekstra oppmerksomhet til Ingrid og far, som har stilt opp som «dagmammaer» når jeg manglet barnehageplass. Takk for at dere har tatt dere så godt av det kjæreste jeg har.

En spesiell takk går til Dagfinn, min kjære mann, som har støttet og oppmuntret gjennom hele prosessen. Takk for tålmodighet og uvurderlig hjelp.
Eyra og Linnea, nå skal vi ta oss en god sommerferie.

Sammendrag

Forskning viser at det er en sammenheng mellom språk og atferd. Språklige vansker assosieres i utstrakt grad med blant annet atferdsproblematikk og svak sosial kompetanse (Rice, Sell, & Hadley, 1991). Ut fra dette har det vært økende interesse for å studere hva som kan synes å knytte de to områdene sammen. Barn med språklige vansker synes å ha vansker med å forstå innholdet i og meningen bak det som blir sagt. Språkvansker relateres også til vansker med å «lese» den sosiale konteksten (sosial kognisjon) (Bishop, 1997). Begge områdene synes å omhandle vansker med å forstå andres intensjon, både språklig og sosialt. Ut fra forskning og teori om barns utvikling av forståelse for at andre tenker og at de kan tenke annerledes enn en selv (theory og mind), kan det tyde på at denne kompetansen kan være en innfallsvinkel til å forstå sammenhengen mellom språk og sosial fungering (Ibid.). Forståelsesgrunnlaget for at utviklingen av theory of mind kan være et bindeledd mellom språk og sosial fungering har vært utgangspunkt for denne masteroppgaven.

Innen forskning som har studert forholdet mellom språk og atferd, har oppmerksomheten i stor grad vært rettet mot skole- og førskole barn. Per i dag foreligger det lite kunnskap om sammenhengen mellom språk og sosial fungering for små barn, dermed har små barns språklige og sosiale utvikling vært gjenstand for undersøkelse i denne mastergrad-studien.

Oppmerksomheten har blitt rettet mot sammenhengen mellom språk og sosial fungering for barn som er i starten av sin språklige utvikling. Kunnskap om forholdet mellom språk og sosial fungering for små barn i normalpopulasjonen, kan gi indikasjoner om hvilke tiltak som bør settes inn når vansker oppdages og når disse bør iverksettes. Med utgangspunkt i hypotesen «barn med god språklig mestring har også god sosial fungering» var fokus å besvare problemstillingen; hvilke spesifikke styrker kan identifiseres hos språksterke 2,9 åringer?

Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet», stilte til rådighet et datamateriale bestående av 288 barnehagebarn på 2,9 år. Data var på forhånd innhentet i regi av Stavanger prosjektet. Datafilene som ble benyttet i denne oppgaven er innhentet ved bruk av observasjonsmateriellet «Alle med» og observasjonsmateriellet TRAS. Observasjonsmaterielle har som hensikt å observere barns språklige og sosiale utvikling, for å avdekke vansker, men også belyse mestring hos barn i barnehagealder. Områdene sosio-emosjonell utvikling og lekeutvikling fra «Alle med», danner grunnlaget for variablene som ble valgt for å reflektere sosial utvikling. Fra TRAS ble områdene ordproduksjon, språkforståelse og språklig bevissthet valgt for å reflektere språklig kompetanse.

Statistikk programmet SPSS ble benyttet i analyseprosessen.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene danner hovedgrunnlaget for de funnene som ble vektlagt når resultatene ble drøftet. De viktigste funnene fra denne mastergrad-studien er at det er en moderat sammenheng mellom språklig mestring og sosial fungering for små barn. Funnet tyder på at det også er andre forhold enn ordproduksjon og språkforståelse, som kan gjenspeile små barns sosiale samspill med andre. Videre synes begynnende utvikling av metakompetanse være en innfallsvinkel til å forstå noe av sammenhengen mellom språk og sosial fungering for barn mellom to og tre år. Dette vil behandles nærmere i oppgavens avsluttende del.

Innhold

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 INNLEDNING..... | 1 |
| 1.1 Avgrensning..... | 4 |
| 1.2 Oppgavens oppbygning..... | 5 |
| 2 TEORI..... | 6 |
| 2.1 Overordnet Perspektiv på Læring og Utvikling | 6 |
| 2.2 Språkutvikling | 9 |
| 2.2.1 Semantisk Utvikling..... | 9 |
| 2.2.1.1 Semantiske vansker..... | 10 |
| 2.2.2 Syntaktisk utvikling | 11 |
| 2.2.2.1 Syntaktiske vansker..... | 12 |
| 2.2.3 Fonologisk Utvikling | 12 |
| 2.2.3.1 Fonologiske vansker | 13 |
| 2.2.4 Språklig Bevissthet | 13 |
| 2.3 Sosial Utvikling..... | 15 |
| 2.3.1 Sosial Fungering | 15 |
| 2.3.2 Sosiale Ferdigheter..... | 16 |
| 2.3.2.1 Samarbeid..... | 16 |
| 2.3.2.2 Selvkontroll..... | 17 |
| 2.3.2.3 Empati..... | 17 |
| 2.3.2.4 Selvhevdelse..... | 18 |
| 2.3.3 Sosial Desentrering..... | 19 |
| 2.3.4 Lek..... | 21 |
| 2.3.4.1 Late-som lek..... | 21 |
| 2.3.4.2 Rolle-lek..... | 22 |
| 2.4 Sammenhengen mellom Språk og Sosial fungering..... | 23 |
| 2.4.1 Tidligere forskning | 23 |
| 2.4.1.1 Kormorbiditet mellom språkvansker og sosioemosjonelle- og atferds vansker hos eldre barn..... | 23 |
| 2.4.1.2 Kormorbiditet mellom språkforsinkelser og sosioemosjonelle- og atferdsvansker hos små barn | 25 |
| 3 METODE..... | 27 |
| 3.1 Design..... | 27 |
| 3.2 Populasjon og Utvalg..... | 28 |
| 3.3 Datakilde..... | 29 |
| 3.4 Instrument for innsamling av data..... | 30 |
| 3.4.1 Observasjonsmateriellet TRAS..... | 30 |
| 3.4.1.1 Valg av variabler i TRAS..... | 30 |
| 3.4.1.2 Variablene som inngår i Språklig Mestring..... | 31 |
| Språklig mestring 2-3 år..... | 31 |
| Språklig mestring 3-4 år..... | 32 |
| Språklig mestring 4-5 år..... | 32 |
| 3.4.2 Variablene som inngår i Språklig Bevissthet..... | 32 |
| Språklig bevissthet 2-3 år..... | 32 |
| Språklig bevissthet 3-4 år..... | 33 |
| Språklig bevissthet 4-5 år..... | 33 |
| 3.4.3 Observasjonsmateriellet «Alle med»..... | 33 |
| 3.4.3.1 Valg av variabler i «Alle med»..... | 33 |
| 3.4.4 Variabelen Sosial Fungering | 34 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4.4.1 Sosial Fungereing..... | 34 |
| 3.4.4.2 Sosial kompetanse..... | 34 |
| 3.4.5 Variabelen Lekeferdighet | 34 |
| 3.5 Analyseprosessen..... | 35 |
| 3.5.1 Frekvens analyse..... | 35 |
| 3.5.2 Korrelasjons analyser..... | 35 |
| 3.5.3 Fremgangsmåte..... | 37 |
| 3.6 Etske Hensyn..... | 38 |
| 3.7 Reliabilitet og Validitet..... | 39 |
| 3.7.1 Reliabilitet..... | 39 |
| 3.7.2 Validitet..... | 40 |
| 4 RESULTATER..... | 41 |
| 4.1 Frekvens analyse..... | 41 |
| 4.1.1 Språklig mestring | 42 |
| 4.1.2 Språklig Bevissthet..... | 44 |
| 4.1.3 Sosial fungering..... | 45 |
| 4.1.4 Lekeferdighet..... | 46 |
| 4.1.5 Oversikt over områdene | 48 |
| 4.2 Korrelasjonsanalyser..... | 49 |
| 4.2.1 Korrelasjon mellom områdene språklig mestring og sosial kompetanse..... | 49 |
| 4.2.1.1 Partiell korrelasjon | 49 |
| 4.3 Resultater Språklig mestring, Lekeferdighet og Språklig bevissthet..... | 51 |
| 4.3.1 Sammenheng mellom alle delområdene..... | 52 |
| 4.3.2 Korrelasjoner mellom summen for Språklig mestring og enkeltvariabler..... | 53 |
| 4.3.2.1 Sosial Fungereing..... | 53 |
| 4.3.2.2 Språklig bevissthet..... | 54 |
| 4.3.2.3 Lekeferdighet..... | 54 |
| 4.3.3 Språklig bevissthet og Lekekompetanse..... | 54 |
| 5 DRØFTING AV FUNN..... | 56 |
| 5.1 Funn fra Frekvensanalysene..... | 56 |
| 5.1.1 Språklig mestring..... | 56 |
| 5.1.2 Sosial fungering..... | 58 |
| 5.1.3 Språklig Bevissthet..... | 58 |
| 5.1.4 Lekeferdighet..... | 58 |
| 5.2 Er det en sammenheng mellom språklig mestring og sosial fungering?..... | 59 |
| 5.2.1 Sammenhengen mellom språklige faktorer og sosiale faktorer..... | 59 |
| 5.2.2 Sammenhengen mellom Språklig mestring og Språklig bevissthet..... | 59 |
| 5.2.3 Sammenhengen mellom Sosial fungering og Lekeferdigheter..... | 60 |
| 5.2.4 Sammenhengen mellom Språklig mestring og Sosial fungering..... | 60 |
| 5.2.5 Sammenhengen mellom språk og sosiale ferdigheter..... | 62 |
| 5.2.6 Sammenhengen mellom Språklig bevissthet og Lekeferdigheter..... | 63 |
| 5.2.6.1 Sammenheng mellom observasjonutsagn..... | 65 |
| 5.2.6.2 Blir værende i leken | 65 |
| 5.2.6.3 Tar initiativ til alene-lek..... | 67 |
| 6 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER..... | 69 |
| 7 Litteraturliste..... | 74 |
| Vedlegg: I. «Alle med» observasjon skjema | |
| II. TRAS observasjon skjema | |

1 INNLEDNING

I demokratiets spede begynnelse var det ikke så viktig hvem som hadde rett, det var den som hadde det sterkeste argumentet som *fikk* rett. Språket er en mektig kilde til kunnskap og makt, men i hvilken grad spiller det noen rolle å mestre språket for barnehagebarn?

Gjennom mine studier, først psykologi og nå spesialpedagogikk, har jeg fått økt interesse for forskning som søker å sette deler av menneskers fungering i sammenheng med fungering på andre områder. Utvikling og mestring avhenger av mange interagerende prosesser. Vi vet at vondt i magen ikke nødvendigvis reflekterer kun somatiske forhold, da vondt i magen kan være et uttrykk for forhold som mistriivsel og stress. Tiltak bør i slike tilfeller settes inn på flere områder for å avhjelpe vansken. Det er likevel ikke uvanlig at tiltak for manglende mestring på et område, for eksempel språklige vansker, ofte rettes kun mot det såkalte vanskeområdet. Undersøkelser av hvilke områder som synes å henge sammen, kan bidra til teoribasert kunnskap som kan anvendes i arbeid med mennesker som har utviklet vansker, eller står i fare for å utvikle vansker. Når jeg etter endt utdanning skal jobbe videre med barn med spesielle behov, ønsker jeg å tilegne meg kunnskap som kan gi bedre forutsetninger for å sette inn målrettede tiltak. Da språk er et område som opptar meg særlig, var det et naturlig valg for meg å sentrere min mastergrad-oppgave på språk.

Språkutviklingen er grunnleggende for så vel barns personlige utvikling, som deres sosiale utvikling og kulturalisering (Tetzchner, 2001). Språkkunnskaper er også viktige for å verne egen identitet og for muligheten til å forstå og respektere andres identitet (Wagner, Upstad, & Strömquist, 2008). Studier viser at barn som strever språklig også strever i sosialt samspill med jevnaldrede. Forsinket språkutvikling ledsages gjerne av sosiale vansker og lav selvoppfatning (Baker & Cantwell, 1982). En rekke studier har pekt på at det synes å være en sammenheng mellom språk og sosial fungering, men hva er det som knytter områdene sammen? Kan sammenhengen mellom språk og sosial fungering også registreres hos barn som er i begynnelsen av sin språklige utvikling? Hovedtema for denne oppgaven er å undersøke sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering.

Barns språk antas å ha nådd viktige milepæler og er godt utviklet i fire til fem års alder (Tetzchner mfl., 1993). Derfor har også denne aldersgruppen vært av særlig interesse for språkforskningen. Det er imidlertid blitt gjort lite forskning knyttet til yngre barn. Da språklig mestring synes å være viktig

for personlig og sosial utvikling, er det av interesse å studere denne utviklingen allerede når barna begynner å produsere språk. De fleste barn har kommet i gang med den store ordspurtten ved midten av tredje leveår. Ordspurt referer til når utvidelsen av vokabularet skyter fart, som en konsekvens av at barnet får innsikt i at objekter har et navn (Tetzchner, 2001). Dersom barnet har god språklig forståelse, og ordforrådet er tilstrekkelig stort, kan barnet bruke språket som verktøy for kommunikasjon med andre. Språklig mestring handler om å *forstå* og *bruke* det talte språket. Det vil si at barnet har et tilstrekkelig ordforråd til å produsere språk og forstå betydningen av ordene som inngår i ordforrådet (Ibid.). Begrepet språklig mestring vil i denne oppgaven referere til barnets språkforståelse og ordproduksjon. Med utgangspunkt i at det skjer en akselerert språklig utvikling mellom 2-3 år, har jeg valgt å studere sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos barn som er 2,9 år.

I denne oppgaven refererer sosial fungering til at barnet er i samspill med andre barn og voksne og at det fungerer i den konteksten det befinner seg i (Goswami, 2008). Sosial kompetanse referer til å kunne tilpasse seg sine omgivelser og begynnende mestring av sosiale ferdigheter (Ogden, 2001). Sosiale ferdigheter defineres som: sosialt akseptable lærte ferdigheter som setter en person i stand til effektiv samhandling med andre og unngå sosialt uakseptable responser (Gresham & Elliott, 1990). Sosial kompetanse skiller seg fra sosial fungering i den forstand at sosial kompetanse omfatter en mer bevisst tilpassing til sine omgivelser. Atferd som reflekterer at barnet er sosialt kompetent er mestring av ferdighetene selvhevdelse, selvkontroll, empati, ansvar og samarbeid (Ertesvåg, 2003).

Begrepene *ferdigheter* og *evner* forbindes gjerne med kompetanse knyttet til intelligens eller begavelse. I denne oppgaven brukes begrepene med utgangspunkt i et utviklingsperspektiv. Det vil si at ferdigheter og evner reflekterer at barnet har tatt visse *utviklingsmessige* steg som har ledet til innsikt eller modning (Goswami, 2008). Ferdigheter og evner er derfor ikke ensbetydende med genetiske predisposisjoner og biologiske forutsetninger, men utviklingsmessige milepæler.

Forskning peker på at barn med språklige vansker synes å streve i samspill med andre, men er tendensen den motsatte for barn med godt utviklet språk? Dersom barn med god språklig mestring også synes å ha god sosial fungering, er det av interesse å undersøke om det er mulig å registrere hva som ligger til grunn for denne sammenhengen.

Avgjørende for å fungere godt med sine omgivelser, er at barnet utnytter sine sosiale, språklige og

kognitive ferdigheter for å handle akseptabelt i den konteksten det befinner seg i (Ogden, 2001). Dersom *utnyttelse* av ferdigheter er avgjørende, kan dette være en mulig innfallsport til forståelsen av en eventuell sammenheng mellom språk og sosial fungering. Å kunne tilpasse seg sine omgivelser handler om å vite *hva en skal gjøre og si til hvem og når*. I denne mastergrad-oppgaven vil det kognitive grunnlaget for individets evne til å ta et annet perspektiv enn sitt eget, betegnes med desentrering (Flavell, Miller, & Miller, 2002). Forståelse av omgivelsene og andre menneskers intensjoner, motiver, følelser og tanker betegnes som *sosial desentrering*, mens evne til å ta et språklig utenforperspektiv vil omtales som *språklig desentrering/språklig bevissthet*. Det vil si at barna klarer å ta et perspektiv som er uavhengig av ens eget perspektiv, et såkalt *utenforperspektiv* eller *metakompetanse*. Olofsson (1993) mener at barnets utvikling avspeiles og stimuleres gjennom leken, både på områder som berører språklig-, kognitiv-, og sosial utvikling. Hva og hvordan barna leker kan reflektere noe av barnas kognitive utvikling og ferdigheter. Lekeferdigheter er derfor et område av interesse å undersøke.

Aldersgruppen som inngår i denne oppgaven, er i starten av sin språklige og sosiale utvikling, og de aller fleste vil ha begrenset forutsetning for fullt ut kunne ta et andreperspektiv (Tetzchner mfl, 1993). Det er imidlertid av interesse å undersøke om det kan registreres begynnende evne til desentrering og metakompetanse hos små barn.

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

2,9 åringer med god språklig mestring har også god sosial fungering

Hypotesen er dannet ut fra forskning som finner at barn med språkvansker synes å ha vansker i samspill med andre (Bishop, 1997) og forskning som finner at barn med spesifikke språkvansker synes å ha dårligere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende (Fujiki & Brinton, 1994; Hayden & Pukonen, 1996).

Dersom det er hold i hypotesen, ønsker jeg å undersøke hva som synes å koble områdene sammen. Problemstillingen for oppgaven vil være:

Hvilke spesifikke styrker kan identifiseres hos språksterke 2,9 åringer?

Utgangspunktet for problemstillingen er å undersøke hvilke sammenhenger som eventuelt finnes mellom språklig mestring og sosial fungering hos 2,9 åringer.

Jeg har fått tilgang til et datamateriale på 288 barnehagebarn på 2,9 år, hvor observasjonene er samlet inn med henholdsvis observasjonsmateriellet TRAS (Espenakk mfl, 2003) og «Alle med» (Løge mfl, 2006). Datamaterialet er innhentet av Stavanger Prosjektet «det lærende barnet», der ansvarsgruppen for prosjektet består av Ann-Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Elin Reikerås og Synnøve Iversen.

TRAS er et observasjonsmaterieell som kartlegger barns språklige utvikling, og «Alle med» retter seg mot kartlegging av barns sosiale og emosjonelle utvikling. Ved å kombinere data fra disse innfallsvinklene håper jeg å få informasjon som kan svare på min hypotese og problemstilling.

1.1 Avgrensning

Det blå området i TRAS, som kartlegger pragmatiske ferdigheter, er ikke blitt tatt med i analysene. Pragmatiske ferdigheter refererer til barnets kommunikative ferdigheter. Da det er språkets innholdsside (ordproduksjon og språkforståelse) som er gjenstand for undersøkelse i denne studien, valgte jeg å la pragmatikk falle bort fra mine analyser. Uttale og setningsproduksjon fra det grønne området er også utelatt fordi jeg har valgt å definere språkmestring ut fra språkforståelse og produksjon.

Områdene *Lek* og *Sosioemosjonell utvikling* («Alle med») var et naturlig valg for å undersøke barnas sosiale fungering og evne til desentrering. De øvrige områdene i «Alle med» er utelatt med hensyn til oppgavens omfang.

Eventuelle funn som støtter min hypotese, om at barn med god språklig mestring også har god sosial fungering, vil lede til mange mulige utfall som vil være av stor interesse å studere. Med hensyn til de retningslinjer som er satt i forhold til oppgavens omfang, har jeg valgt å fokusere på styrker som muligens kan vise seg ved å studere sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering. Funn vil kunne gi indikasjoner med hensyn til praktiske tiltak rettet mot barn med språkvansker. Jeg har valgt å kommentere bruk av observasjonsmaterielle som er benyttet for innsamling av data i lys av funn og resultater. Valget er gjort på grunnlag av at TRAS og «Alle med» er lett tilgjengelige observasjonsverktøy som i utstrakt grad benyttes av barnehager i hele landet. Konkrete tiltak i forbindelse med pedagogiske aktiviteter vil ikke berøres i denne oppgaven av hensyn til behov for avgrensning.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne master-oppgaven er delt opp i seks hoveddeler. I oppgavens første del er oppgavens tema og målsetting presentert. Begreper, definisjoner og avgrensninger er her introdusert. Videre tar del 2 for seg teori og forskning som synes relevant for å besvare hypotese og problemstilling. Del 3 beskriver analyseprosessen og belyser hvilke metodiske valg som er gjort. Her introduseres observasjonsmaterielle som er benyttet som innsamlings instrument og hvilke variabler som inngår i analysene. Metodedelen avsluttes med argumentasjon vedrørende reliabilitet og validitet.

Opgavens del 4 omfatter dokumentasjon av analysemetoden og resultater fra analysene som ble gjennomført ved bruk av SPSS.

I del 5 av oppgaven drøftes de viktigste funnene fra analysene i lys av teori og tidligere forskning. Her drøftes også bevarelsen av hypotesen. Funnene fra analysene om sammenhenger (korrelasjon) er viet størst plass i drøftingen. Problemstillingen vil besvares i del 6: «Oppsummering og avsluttende kommentar».

2 TEORI

I denne delen vil det teoretiske grunnlaget for å studere sammenhengen mellom språk og sosial fungering presenteres. I denne oppgaven studeres små barn i starten av sin språklige utvikling og kunnskap om hva som kjennetegner to til tre åringers språklige utvikling. Sosial fungering blir derfor viktig for å kunne vurdere resultater fra analysene.

I første kapittel av teoridelen (2.1) presenteres den overordnede teoretiske rammen for utvikling og læring, slik at leseren kan få kjennskap til hvilket teoretisk utgangspunkt eventuelle funn vil drøftes ut fra.

For å etablere et godt fundament for å forstå en eventuell sammenheng mellom språk og sosial fungering, er det behov for mer inngående kunnskap om hva som er typisk språklig og sosial utvikling i slutten av tredje leveår. I kapittel 2.2 presenteres språklige funksjonsområder der vansker tilknyttet hvert av områdene vil belyses.

Kapittel 2.3 belyser barns sosiale utvikling, sosiale ferdigheter som synes å være viktige for å fungere godt sosialt samt barns lekeutvikling. Sosial fungering og lek er områder som går over i hverandre og områdene kan vanskelig ses separat. Kapittel 2.2. og 2.3, som tar for seg henholdsvis språk og sosial utvikling, vil gi et bilde av hva som er rimelige forventninger i forhold til språklig mestring og sosial fungering for barn mellom to og tre år.

Denne delen avsluttes med en oversikt over tidligere forskning knyttet til sammenhengen mellom språk og atferd (2.4). Da det er lite forskning som har studert sammenhengen mellom språk og atferd hos små barn, har jeg valgt å presentere noe av den forskningen som er blitt gjort knyttet til eldre barn. Jeg har også valgt å gå noe mer i dybden av de få studiene som omfatter små barn med språkforsinkelser. Funn fra forskningen som presenteres kan ikke direkte overføres til min studie, da disse studiene har sentrert seg rundt språklige vansker. Men det er mulig at funn fra tidligere studier kan gi kunnskap som øker forståelsen av sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn i normalpopulasjonen.

2.1 Overordnet Perspektiv på Læring og Utvikling

Den teoretiske rammen for dette mastergrad studiet tar utgangspunkt i at utvikling og læring skjer i samhandling med andre mennesker (Vygotskij, 1962). Individet påvirker og påvirkes av sine

omgivelser, språklige, sosiale og kognitive mekanismer må forstås som interagerende for å danne et fullstendig bilde av utvikling og læring (Bandura, 1986).

Ulike skoleretninger har teorisert læring og utvikling, men tilnærmingene har ofte vært enten rent kognitive eller rent sosiale. Innen kognitiv teori er individuelle prosesser vektlagt og de sosiale prosessene som er med å forme individet har gjerne blitt utelatt. Motsatt har man innen det sosiale perspektivet vektlagt nettopp de sosiale omgivelsene, menneskelig samhandling og deltakelse i et sosialt fellesskap, uten at analyser av individuell tenkning og forståelse har blitt sett på som viktig eller interessant (Bråten, 2002). Ved å utelate enten individuelle- eller sosiale prosesser blir forklaringene om læring og utvikling noe endimensjonale.

Skoleretninger innenfor syn på språkutvikling strekker seg fra ytterpunkt, som at mennesket har en medfødt kunnskap om generelle regler for språk. Her hevdes det at språk er en forutbestemt egenskap som er nedfelt i nervesystemet. Lingvisten Chomsky er kanskje den fremste talsmannen for dette synet (Tetzchner, 2001). Et annet ytterpunkt er at utvikling og læring bare kan gå for seg gjennom skiftende partiell deltakelse i den sosiale praksis som finner sted (Wenger & Lave, 1999).

Det er blitt gjort forsøk på å forene individ- og sosialt orienterte tilnærminger, ved å se utvikling og læring som noe som skjer både «inne i hodet, men også utenfor, i samhandling og fellesskap med andre mennesker» (Bråten, 2002, s. 12). Dette betyr at mennesker kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap, i mange ulike sammenhenger.

Med dette utgangspunktet er det blitt pekt på at målet med læringsforskning, bør være å forstå både de individuelle og de sosiale prosessene som konstituerer læring og utvikling, og ikke minst forholdet mellom dem (Ibid.). Utgangspunktet for min mastergrad studie heller i retning av denne forståelsen.

Barnet tilegner seg store mengder informasjon om verden ved bare å observere sine omgivelser. På samme måte utvikles språket ved at barnet blir snakket til og lyttet til (Goswami, 2008). Å tilegne seg språk er imidlertid ikke en passiv prosess. Mennesket fødes inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Vi gjør oss erfaringer sammen med andre allerede fra fødselen, og vi hjelpes til å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås gjennom dette samspillet. Omverdenen fortolkes for barnet gjennom lek og andre former for samspill med personene som omgir det (Säljö, 2001).

Sosial interaksjon er nødvendig for å lære det språket som snakkes i den kulturen barnet befinner seg i samt lære de regler for samhandling som regnes som akseptable i den konteksten man er tilknyttet. Tilegnelse av språk synes å styres av menneskets medfødte driv til kommunikasjon, tilknytning og sosial interaksjon, og opplevelsen av fellesskap der språket blir en intrigert del av samspeillet er avgjørende for utviklingen av språk (Rye, 2007).

Personer i barnets omgivelser snakker til barnet om hendelser som skjer her-og-nå, og den situasjonelle konteksten bidrar til at ordene etter hvert gir mening for barnet (Goswami, 2008).

I Vygotskij sin teori om kognitiv utvikling, vektlegges den sosiale konteksten og kulturen barnet befinner seg i, for å forklare kognitiv utvikling (Vygotskij, 1962). Videre pekte han på at språket spiller en sentral rolle i organiseringen av høyere psykologiske funksjoner. I den senere tid er det blitt rettet oppmerksomhet mot at språktilegnelse synes å være avhengig av de samme læringsmekanismene som er underliggende for høyere psykologiske funksjoner, eller det man også kaller kognisjon (Goswami, 2008).

Kognisjon refererer til høyere mentale prosesser og foregår på et psykologisk plan. Eksempler på kognisjon er kunnskap, tenkning, forestilling, konseptualisering, symbolisering og resonnering (Flavell, S. A. Miller, & P. H. Miller, 2002). Hver av de kognitive prosessene spiller en viktig rolle for utviklingen av hver av de andre prosessene, og de påvirker og påvirkes av hverandre. Den kunnskap man har, påvirker og påvirkes av hvordan man oppfatter. Hvordan man kategoriserer eller klassifiserer det man oppfatter, påvirker hvordan en tenker og slik fortsetter prosessen.

Også kognitiv utvikling er nært knyttet til samhandling med andre. I både tilegnelse og bruk av språket inngår kognitive prosesser. Gjennom imitasjon, assosiasjon, gjentakelse, oppdagelse av årsakssammenhenger og ved å lage analogier, tilegner barnet seg språk og kunnskap om den fysiske og psykologiske verden (Goswami, 2008).

Utgangspunktet for å studere sammenhengen mellom språk og sosial kompetanse støtter seg til kunnskapen om at ferdigheter innenfor disse områdene utvikles parallelt og i forhold til hverandre (Ibid.). Verdifull informasjon om barnets kognitive utvikling kan avdekkes ved å studere barns atferd og språk (Bloom & Lahey, 1978).

Språklige og sosiale ferdigheter læres gjennom støtte og stimulering fra voksne eller mer kompetente barn (Vygotskij, 1962). Ut fra dette får også tilnærmingen til vansker et mer positivt fortegn, da man tenker seg at negativ utvikling kan snus. For at tiltak skal ha tiltenkt virkning må tiltakene bygges på kunnskap om hvilke områder som henger sammen og hvilke områder som bør

stimuleres. Tidligere forskning peker på at det finnes en sammenheng mellom språk og atferd, og at stimulering av språk og atferd bør skje simultant for at tiltakene skal ha effekt (Fujiki & Brinton, 1994).

2.2 Språkutvikling

Språket utgjør en helhet, samtidig som det består av mange komponenter som inngår i denne helheten. Komponentene i språket utvikles vanligvis parallelt men ikke nødvendigvis samtidig (Tunmer, Herriman, Pratt, 1984). Alle komponentene i språkutviklingen henger nøye sammen, men for å studere hver enkelt del hver for seg er det vanlig å dele områdene i form, innhold og bruk, etter modellen til Bloom & Lahey (1978). I denne oppgaven vil områdene som er sentrale for utviklingen av ordproduksjon og språkforståelse granskes nærmere, og områdene form og innhold er derfor valgt. Ordproduksjon og språkforståelse kan ikke utvikles uavhengig av hverandre fordi barnet må bearbeide ord og strukturerer for å kunne lære å bruke dem (Bloom & Capatides, 1993). Språklig mestring vil på dette grunnlaget defineres som språkforståelse og ordproduksjon. Områdene som vil bli presentert er semantikk, syntaks og fonologi. Jeg har valgt å utelate området pragmatikk, da dette kommer utenfor oppgavens fokus. Under hvert av hovedområdene vil konsekvenser av vansker på det aktuelle området belyses.

2.2.1 Semantisk Utvikling

Semantisk kompetanse handler om utvikling av ordforråd og forståelse for betydningen av ordene som inngår i ordforrådet (Goswami, 2008). Barn forstår vanligvis enkeltord rundt ett års alder og forståelsen for nye ord øker stadig. Ved 18- 20 måneder forstår de fleste barn så mange ord at det er vanskelig å registrere hvor mye de kan (Tetzchner, 2001). Nye ord og begreper tilegnes hver eneste dag. Barn sier gjerne sitt første enkeltord mellom 12 og 18 måneder, og lærer tidlig navn på objekter. Dette henger sammen med at voksne ofte snakker med barnet om objekter og personer i her-og-nå situasjonen (Goswami, 2008). Den språklige forståelsen er i begynnelsen situasjonsavhengig. Det vil si at barnet er avhengig av støtte i konteksten som ord og begreper forekommer i for å forstå hva som blir sagt. Etter hvert lærer også barnet navnet på handlinger og mer abstrakte begreper.

Språkforståelsen representerer en øvre grense for hva barnet kan produsere av ord, men barnet kan imidlertid forstå mange ord uten at det er i stand til å produsere dem. Vanligvis vil barn som anses sene til å ta i bruk språket, utvikle seg normalt så sant de har aldersadekvat forståelse av ord og setninger (Gjærum & Ellertsen, 2002).

I slutten av andre leveår begynner økningen i tilegnelse av ord å gå fortere. Når vokabularet er på omlag 50- 100 ord begynner ordproduksjonen for alvor å ta av (Ibid.). Det skjer en relativt rask økning av ord i barnets vokabular, der flere nye ord lærers hver dag (Tetzchner mfl, 1993). Denne prosessen betegnes gjerne som ordspurten. Prosessen er individuell og for noen går den svært fort, mens for andre går den mer gradvis. Den raske tilegnelsen forklares med at barnet plutselig får en innsikt i at ting har et navn, som kan være et uttrykk for generell endring i kognitive ferdigheter (Ibid).

Ved 2 års alder er ordforrådet på omlag 200 og 300 ord (Bruun, 1981). I takt med utvidelsen av ordforrådet, øker også den språklige forståelsen. Ordforrådet avspeiler barns kunnskap om verden, deres engasjement, interesser og ønsker (Bloom & Capatides, 1993). I begynnelsen av språkutviklingen består ordforrådet av utpekende ord («jeg», «denne», «der»), innholdsord (ord som refererer til gjenstander, personer, hendelser) og funksjonsord (uttrykker grammatiske forhold mellom setninger eller leddene i setninger, som «på» «men» «er»). De utpekende ordene er alltid knyttet til konteksten, og den språklige forståelsen støttes av selve konteksten (Ibid.). Funksjonsord er i utgangspunktet abstrakte og barnet trenger støtte i konteksten for å forstå innholdet i disse ordene. Ved semantisk mestring vil barnet ha god forståelse for både innholdsord og funksjonsord. Barnet er ikke lenger fullstendig avhengig av at ord og begreper opptrer i en kontekst for å forstå innholdet av det som blir sagt (Wagner, 2003a). For små barn er mestring av situasjonsuavhengig språk en utviklingsprosess, der meningsinnholdet for ord i større grad blir uavhengig av det konkrete objektet. Bevisstheten om at ords betydning også kan knyttes til objekter som ikke er i den umiddelbare situasjonen, innebærer utvikling av det å kunne ta andres perspektiv (Løge, 1999).

Når barnet mestrer situasjonsuavhengig språk, kan det referere til fenomener og hendelser som ikke finnes i her-og-nå situasjonen, som for eksempel hytteturen sist helg. Barnet må kunne bruke andre verbformer enn bare infinitiv og presens. Videre må det kunne bruke andre ord enn de som er knyttet til her-og-nå situasjonen, samt ha et mottakerperspektiv (Wagner, 2003b). Mottakerperspektiv, at barnet tilpasser fortellingen med en forståelse av at den andre ikke var til stede, vil være en evne som først er utviklet i skolealder (Wagner, 2003a).

2.2.1.1 Semantiske vansker

Semantiske vansker fortøner seg slik at forståelsen og produksjonen av språk går senere. Det viser seg at barn med språkvansker bruker og forstår færre ord enn sine jevnaldrende. Dette kan tyde på

at barna har vansker med å koble sammen meningsinnholdet og objektet (Bishop, 1997). Når barn lærer nye ord må de tilegne seg kunnskap om hva ordet betyr, og de må oppfatte de fonologiske mønstrene som ordet består av.

Bishop (1997) finner at barn med språkvansker er senere og mer unøyaktige i å produsere ord enn sine jevnaldrede. Studier viser at barn med språkvansker synes å ha språklig mestring som har mange likhetstrekk med språk mestringen til to år yngre barn med normal språkutvikling (Rice mfl, 1991). I henhold til Rice mfl. (1991) tyder dette på at vansker med å lære ord kan være vedvarende for barn med språkvansker. Bishop (1997) oppsummerer en del forskning og peker på at mesteparten av dokumentasjonen, som finnes om barn med semantisk-pragmatiske vansker, viser at disse barna er tilbøyelige til å misforstå andre personers meninger (beliefs).

2.2.2 Syntaktisk utvikling

Syntaktisk kompetanse referer til å organisere ordrekkefølge, for å skape mening og forstå meningen i en setning (Tetzchner mfl, 1993). Syntaktiske regler regulerer hvordan ord kan knyttes sammen til ytringer og setninger, og hva som er akseptable ordkombinasjoner i et språk. I det tredje leveåret skjer den syntaktiske utviklingen raskt (Ibid.). Det er imidlertid stor variasjon mellom barn i hvor hurtig denne utviklingen går. Noen barn viser god syntaktisk mestring ved 18- 28 måneder, mens andre vil vise den samme mestringen mellom 30-42 måneder. Denne spredningen synes å være innenfor det som kalles normalutvikling (Gjærum & Ellertsen, 2002). Det er vanlig at barn bruker telegramstil når de begynner å kombinere ord til setninger. Telegramstil er når barnet bruker to-tre ord uten grammatiske bøyninger som f.eks. «mamma kjole» isteden for «mamma sin kjole» (Tetzchner mfl., 1993)

Ved 3 års alder mestrer de fleste barn de vanligste morfologiske og syntaktiske reglene i sitt eget språk. Denne utviklingen skjer i takt med den stadig økende tilegnelsen av ord (Goswami, 2008; Tetzchner, 2001). Morfologiske regler referer til hvordan ord bøyes i entall og flertall, og hvordan nye ord kan lages ved å sette sammen morfemer (språkets minste meningsbærende enheter), som for eksempel brann og bil til brannbil. På dette tidspunktet har mange barn tilegnet seg de abstrakte lingvistiske kategoriene som kjennetegner voksnes språk (Tomasello, 1992). Det vil si at språket inneholder verb, substantiv, pronomen, og etter hvert også begrep om størrelse, form og farge.

Etter hvert som språket blir mer komplekst, blir barnet større grad i stand til å spesifisere sitt språklige budskap. Det blir lettere for omgivelsene å respondere på barnets utsagn, fordi det blir

mer tydelig og målrettet. Tomasello (1992) mener at det som driver språktilegnelsen er barnas evne til å finne fram intensjonen bak andres handlinger. Å forstå andres intensjoner setter barnet i stand til mer effektiv kommunikasjon med andre.

Den beste predikatoren for grammatisk kompleksitet er vokabular størrelse/omfang (Fenson, 1994). Det vil si at dersom barnet har et stort ordforråd, vil det være grunnlag for et relativt kompleks språk, der det også vil inngå setninger. Barn som kombinerer ord til setninger, har en viss forståelse for sine omgivelser, som også henger sammen med kognitive aspekt. Barns sosiale og kognitive kunnskap ligger til grunn for setningsdannelse (Matthews, Lieven, & Tomasello, 2007).

2.2.2.1 Syntaktiske vansker

Barn som har syntaktiske vansker, synes å ha vansker med å konstruere setninger. Det kan dreie seg om ha vansker med å meddele seg språklig, eller problemer med å forstå den intenderte meningen i språklige utsagn. Dersom ordrekkefølgen ikke holder seg til de syntaktiske reglene i språket, kan meningsinnholdet blir vanskelig å forstå eller bli helt borte (Rygvold, 2008). Vanskene kan henge sammen med at ordforrådet er utilstrekkelig, i forhold til å forstå innhold i lengre setninger, og for å sette sammen ord til setninger. Rice mfl. (1991) fant at det var en sterk tendens til at barn med språk- og talevansker ikke ga verbale svar til andre barn og voksne, språket ble ikke benyttet som respons.

2.2.3 Fonologisk Utvikling

Fonologisk utvikling handler om å lære lydene og lydkombinasjonene i språket som snakkes innenfor kulturen barnet befinner seg i (Tetzchner, mfl. 1993). Prosessen skjer gjennom at fonologiske representasjoner av lydstrukturen i individuelle ord, lagres i hjernen (Goswami, 2008). Fonologisk utvikling referer også til hvordan språklyder uttales, og hvordan de skiller ords mening fra hverandre. Ord skifter raskt betydning ved å endre et fonem, som for eksempel *mus - hus*, og *pil - bil*. Prosessen med å lære alle fonemene (lydene) i språket tar tid, og det er ikke uvanlig at barn har noe varierende uttale. Full mestring av fonemene er ikke fullt etablert før omkring i 6 års alder (Gjærum & Ellertsen, 2002). Det hevdes at den store økningen i tilegneshastighet av språket, som skjer i forbindelse med ordspurten, kan skyldes en reorganisering i barns oppfattelse av talelyder (Tetzchner, 2001). Det er et skille mellom oppfattelse av *egen* og *andres* tale. Små barn vil selv kunne uttale ord feil, som *due* isteden for *drue*, men når andre sier det samme ordet feil vil de gjerne korrigere den andre « Det heter ikke due, det heter due!». Tetzchner mfl. (1993) hevder at forskjellen mellom oppfattelse av egen og andres tale, er knyttet til den samtidige produksjonen og

oppfattelsen av talelyder. Barn med store uttalevansker synes å ha problemer med å forstå hva de selv sier, når det blir presentert på lydbånd (Ibid.). Rye og Hundevadt (1995) mener at det foregår en interaksjon mellom fonologisk persepsjon og fonologisk produksjon i den begynnende språkutviklingen. Det vil si at barnets oppfattelse av lydene i språket og produksjon av språklydene, påvirkes og utvikles gjensidig (Rye & Hundevadt, 1995).

2.2.3.1 Fonologiske vansker

Fonologiske vansker omfatter problemer med å uttale språklydene og oppfatte hvordan språklydene skiller ordmeninger fra hverandre, som for eksempel pus og mus. Årsaken til at barn kan ha vansker med språklydene kan være feil i taleapparatet, men i mange tilfeller vil ikke vansken dreie seg om et lydproduksjonsproblem. Artikulasjons problemer synes i mange tilfeller å være bare toppen av «isfjellet» (Bloom & Capatides, 1993). Mange barn med artikulasjonsproblemer (fonologiske vansker) synes også å ha vansker knyttet til semantikk (innhold) og syntaks (form)(Bishop, 1997). Goswami (2008) mener at det er individuelle forskjeller mellom barn, i hvor godt mentale representasjoner for lyder og lydstrukturer er lagret i hjernen. Dersom kvaliteten på representasjonene er dårlige kan dette få konsekvenser for både forståelse og produksjon av språk.

2.2.4 Språklig Bevissthet

Et område som er viet særlig oppmerksomhet knyttet til den fonologiske utviklingen er fonologisk bevissthet. Denne evnen er satt i forbindelse med den senere lese- og skrive utviklingen (Høien, 2000). Fonologisk bevissthet, som her etter vil omtales som språklig bevissthet, er et område som er av interesse i undersøkelsen av hvilke styrker små barn med språklig mestring kan ha, ettersom språklig bevissthet synes å utvikles i forhold til språklig mestring (Løge, 1999).

Løge (1999) mener at små barn vil kunne ha forutsetning for å ha noe språklig bevissthet, og at denne utviklingen vil foregå samtidig med de andre prosessene i språkutviklingen. Dersom skillet mellom barn med god språklig bevissthet, og barn med manglende språklig bevissthet gjør seg utslag i forhold til den senere lese- og skrive utviklingen, er språklig bevissthet et interessant kompetanse område å undersøke ved 2,9 år.

Språklig bevissthet er evne til å bevisst kunne reflektere over og manipulere lyder og lydstrukturer i språket (Ibid.). Tegn på begynnende språklig bevissthet er når barnet kan rime og leke med språket, som for eksempel «kake bake rake lake». etter hvert vil barnet kunne dele opp ord, som reflekter begynnende forståelse for språkets forside. Flere studier har pekt på det sterke forholdet mellom

språklig bevissthet og den senere lese- og skriveutviklingen, og ferdigheten har fått posisjon som en viktig predikator (Chaney, 1992; Høien, 2000). En forutsetning for å kunne lese er at barnet forstår at det er et forhold mellom lyden (fonemet) og bokstaven (grafemet). Forskning viser at begynnende språklig bevissthet og syntaktisk mestring ved 3 års alder, synes å være predikater for den senere lese og skrive utviklingen (Scarborough, 1990). Dette støttes av Chaney (1992) som i en longitudinell studie finner at begynnende metalingvistiske ferdigheter ved 3 år, nærmere bestemt fonologisk bevissthet, har en signifikant sammenheng med deres kunnskap om skrift på et senere tidspunkt. Hun mener å registrere at barn ved 3 år har metalingvistisk kapasitet (Chaney, 1992).

For å kunne lytte ut lyder i ord, må barnet ha kunnskap om at ordet kan deles opp i mindre abstrakte deler. Det er store individuelle forskjeller mellom barn, på kvaliteten av de lagrede fonologiske representasjonene i hjernen (Goswami, 2008). Goswami (Ibid) hevder at de individuelle forskjellene i kvalitet, kan være en innfallsport til å forstå den videre lese og skriveutviklingen. Språklig bevissthet omhandler å kunne ta et språklig utenforperspektiv fordi barnet må kunne skifte perspektiv fra ordets innhold (semantikk), til ordets lydside (form). Å kunne gjøre et perspektivskifte kalles desentrering, som knyttes til kognitive funksjoner (Flavell, Miller & Miller, 2002). Desentrering i denne sammenheng refererer til at barnet klarer å ta et perspektiv som ikke er knyttet til her-og-nå situasjonen.

Tunmer m. fl. (1984) mener at barnets tilegnelse av grunnleggende språkforståelse og produksjonsprosess er påvirket av utviklingen av språklig bevissthet, og at utviklingen av språklig bevissthet samtidig virker inn på språkutviklingen. Med utgangspunkt i dette forståelsesgrunnlaget tenker man seg at det er en gjensidig påvirkning mellom læring av grunnleggende forståelse- og produksjons prosesser og språklig bevissthet. Det er ikke dermed sagt at ferdighetene utvikles samtidig (Tunmer, Herriman, & Pratt, 1984).

Løge (1999) fant i sin doktorgrads avhandling at det var mulig å registrere begynnende språklig bevissthet hos noen barn med normal språklig utvikling ved 4-årsalder, men at det var ikke mulig å registrere språklig bevissthet hos 4-åringene med språkvansker. Resultatene støtter antakelser om at språklig bevissthet utvikles som en integrert del av språkutviklingen. Det er først når barn med språkvansker har en språkmestring på nivå med 3-4 åringene at en kan regne med en begynnende mestring av språklig bevissthet (Ibid.).

For å kunne ta et språklig utenforperspektiv, må barnet inneha god mestring innenfor begge

områdene; språkforståelse og produksjon. Tilegnelse av grunnleggende språkforståelse og ordproduksjon er ikke avhengig av at barnet har utviklet språklig bevissthet, men for å begynne kunne reflektere over språket er barnet imidlertid avhengig god språklig kompetanse (Chaney, 1992).

Dersom utvikling av språklig bevissthet er en integrert del av språkutviklingen, kan det være grunn til å anta at barn med god språklig mestring også vil kunne ha begynnende språklig bevissthet. Det er imidlertid usikkert om begynnende språklig bevissthet kan registreres hos barn som er i midten av sitt tredje leveår, da det er uenighet rundt om barn i denne alderen i det hele tatt er i stand til desentrering.

2.3 Sosial Utvikling

I 2 års alder begynner barn å bli mer selvstendige og de ønsker å «gjøre selv!». Fra å leke ved siden av andre barn, begynner også interessen for å leke *sammen* med andre å øke. I dette kapittelet vil sosial utvikling presenteres. Videre vil ferdigheter som knyttes til sosial kompetanse belyses. Kunnskap om sosial kompetanse og hvilken påvirkning denne har på lek vil være sentralt når data skal analyseres og drøftes.

2.3.1 Sosial Fungering

Fra å være avhengig av en voksen til enhver tid, får barnet et økende behov for å være mer selvstendig. Lek og samspill med andre barn begynner å bety mer og barnet vil gjerne bruke mer tid sammen med andre barn. Menneskets behov for å være sammen med andre og bli inkludert i fellesskapet er en medfødt egenskap som driver barnet til kommunikasjon, lek og samspill med voksne og andre barn (Goswami, 2008).

Alle kulturer har sine uskrevne regler for hva som anses for akseptert atferd, og når disse reglene brytes reagerer gjerne omgivelsene med sanksjoner. Det vil si at for å bli inkludert i fellesskapet er man avhengig av visse «kjøreregler» for å handle adekvat i forhold til de reglene som kulturen man befinner seg i, felles er blitt enige om. En må i første omgang ha kunnskap om hva som er akseptabel og uakseptabel atferd. I andre omgang må barnet også kunne utnytte sin kunnskap for å tilpasse seg forventningene fra omgivelsene. Når barnet forstår og tilpasser seg omgivelsenes sosiale koder kalles dette sosial kompetanse.

Gresham og Elliot (1990) har definert sosial kompetanse som et evaluerende begrep basert på vurderinger av at personen har utført noe på en adekvat måte. Sosial kompetanse gjenspeiles blant

annet gjennom atferd og reflekterer barnets forståelse for sine omgivelser. Det barn sier og gjør reflekterer det de forstår (Bloom & Capatides, 1993). Det er imidlertid stor variasjon fra barn til barn i forhold til hvor aktivt de deltar i samhandling med andre. Det er individuelle forskjeller i barnas sosiale behov og utvikling (Goswami, 2008).

2.3.2 Sosiale Ferdigheter

Sosiale ferdigheter er sosialt akseptable lærte ferdigheter, som setter en person i stand til effektiv samhandling med andre, og unngå sosialt uakseptable responser (Elliott & Gresham, 1991).

Ogden (2001) har fremstilt de viktigste ferdighetene som synes å henge sammen med god sosial fungering. For å ha mulighet til å sette inn gode og målrettede tiltak for barn med manglende sosial kompetanse, har man fra et praktisk ståsted tatt utgangspunkt i så kalt «sosial ferdighetslæring». Ferdigheter som synes å maksimere sosial forsterkning er blitt identifisert, for å kunne vite på hvilke områder barn med atferdsvansker kan ha behov for hjelp og stimulering. Denne kunnskapen kan også benyttes for å vurdere sosial utvikling hos barn med normal utvikling. Elliot og Gresham (1991) har definert sosiale ferdigheter som spesifikk atferd som et individ viser for å utføre en oppgave kompetent.

Ferdighetene som Elliot og Gresham (Ibid.) har vurdert som viktige ferdigheter i forhold til sosial kompetanse, er selvkontroll, selvhverdelse, samarbeid, empati og ansvarlighet. For å mestre sosiale ferdigheter, må barna inneha en viss forståelse av seg selv og andre. Sosial kompetanse er en utviklingsprosess som omfatter barns evne til å finne sin plass og tilpasse seg normer og forventninger (Ertesvåg, 2003). For å kartlegge disse ferdighetene har Elliot og Gresham utviklet *Social Skills Rating Scale* (1991), og i henhold til kartleggings materialet, skal ansvarlighet hos små barn observeres av foreldrene, da dette er en ferdighet som blir vurdert i forhold til situasjonen i familien. På bakgrunn av dette vil ansvarlighet utelates her.

2.3.2.1 Samarbeid

Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe hverandre og følge regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990). Det er blitt registrert allerede ved 2 års alder at barn er i stand til å forstå andres ønsker, som for eksempel at et annet barn vil ha en leke (Onishi & Baillargeon, 2005). Videre kan barna handle på andres behov ved å tilby leken (Goswami, 2008). For å dele er barnet ikke nødvendigvis avhengig av å mestre språket, da handlingen knyttes til situasjonen og konteksten. En forløper for samarbeid er når barn leker ved siden av hverandre og leker det samme, såkalt parallell lek (Bruun, 1981). Parallell lek stiller ikke krav til språklig kompetanse i samme grad, som lek som

inneholder bestemte regler eller mer komplisert rolle-lek. Det vil si at barn kan samarbeide uten at det kreves godt talespråk.

2.3.2.2 Selvkontroll

Å kunne vente på tur og reagere adekvat på erting er uttrykk for selvkontroll (Gresham & Elliott, 1990). Selvkontroll er viktig for å regulere emosjoner, det vil si at en klarer å styre sinne og frustrasjon. Små barn er gjerne styrt av impulser og manglende evne til å vurdere mulige konsekvenser er ikke uvanlig. Selvkontroll regulerer forholdet mellom følelser og atferd og kan også omtales som impulskontroll (Ogden, 2001). Impulskontroll vil si at barnet kan utsette sine behov ved å vente på tur eller vente på hjelp. Små barn vil være avhengige av voksne for å regulere sine emosjoner, og den første emosjonsreguleringen vil for de fleste barn være et samarbeid med voksne eller eldre barn (Tetzchner, 2001). Etter hvert viser barna bedre evne til å kontrollere sine emosjoner på egenhånd.

Videre omhandler selvkontroll evne til å vise akseptable følelsesuttrykk, og unngåelse av sosialt uakseptable reaksjoner. En undersøkelse av Eisenberg mfl. (1997) registrerte at det var forskjell mellom 4-5 åringer som kun protesterte språklig, og barn som tok igjen når de opplevde pressende situasjoner. Barna som kun brukte språket hadde en tendens til å søke støtte, og finne fram til mulige måter å mestre situasjonen på når de ble sinte. Disse barna ble sjelden opplevd som aggressive. Barn som ikke brukte språket var aggressive, viste liten evne til mestring av pressende situasjoner og søkte sjelden støtte hos andre når de ble sinte (Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997). Dette kan tyde på at språklig mestring kan ha en regulerende effekt hvordan barnet håndterer sinne og andre emosjoner.

En studie gjort av Carlson og Moses (2001) viser at evne til selvkontroll og evne til å ta et andreperspektiv begge er relatert til alder, verbale ferdigheter og kjønn.

2.3.2.3 Empati

Empati inneholder en kognitiv og en emosjonell komponent (Ogden, 2001). Den emosjonelle delen av empati omfatter at barnet er i stand til å «føle med» og leve seg inn i en annens situasjon. Den kognitive komponenten omfatter evne til å se ting fra en annens synspunkt, som for eksempel forstå hvorfor noen er triste. Å ta en annens synspunkt handler om å mentalt ta en annens rolle. Stotland (1969) mener at det er et kritisk skille mellom den kognitive rolletakings prosessen, som inngår den kognitive komponenten, og den emosjonelle responsen i å leve seg inn i andres følelser. Kognitiv empati er å gjenkjenne andres følelser, mens den emosjonelle formen for empati innbefatter at barnet deler den andres følelser (Stotland, 1969).

Empati synes å spille en viktig rolle for utviklingen av gode og forpliktende vennskap, da denne egenskapen blant annet handler om å kunne ta hensyn, lytte til venner og gi uttrykk for medfølelse når andre har det vondt (Ogden, 2001). For å leve seg inn andres situasjon og ta en annens synsvinkel, krever det at barnet kan skifte perspektiv fra ens eget, til å forstå den andres perspektiv. Det vil si at barnet er i stand til å forstå at den andre tenker og føler, og kunne sette seg inn i den andres situasjon (Goswami, 2008).

I praksis vil empati gjerne komme til uttrykk gjennom omtanke og respekt for andres følelser. Spørsmålet om små barn kan ha evne til å empati er det ikke full enighet om. Diskusjonen omhandler om små barn innehar de kognitive ressursene som kreves for å sette seg inn i en annens situasjon (Flavell mfl, 2002). Piaget hevdet at barn ikke har forutsetning for å sette seg inn i andres situasjon før i 6-7 års alder (Ibid.).

Goswami (2008) mener at barnets forståelse av andres behov og ønsker, gir en begynnende bevissthet om hvordan andres indre intensjoner styrer deres atferd. Det argumenteres for at det skjer et «teoriskifte» rundt 3 års alder. Ved 3 års alder kan barn forstå hvorfor to aktører med samme behov (desire), men med motstridene oppfattelse (beliefs), kan handle og reagere ulikt på det samme utfallet (Ibid.). Dersom små barn har en begynnende forståelse for andres behov og oppfattelse, gir det grunn til å tro at små barn også kan ha empati, på både emosjonelt og kognitivt nivå.

Empati er vanskelig å måle for andre fordi barnet kan handle empatisk uten at det kan ta den andres perspektiv. Dersom små barn viser interesse for andres ting eller ønske om å trøste, er dette imidlertid noe som kan betraktes som et prososialt handlingsmønster, som kan være forløper til utvikling av empati. Det er rimelig å forvente at barn kan vise interesse for andres ting, oppfatte hvordan andre har det, og trøste noen som er lei seg, ved 3-4 års alder (Løge mfl, 2006).

2.3.2.4 Selvhevdelse

Selvhevdelse innebærer å ta sosial kontakt med andre på en positiv måte, og invitere andre med i lek. Videre er selvhevdende barn initiativrike og kan gi uttrykk for det de mener og føler (Ogden, 2001). Men selvhevdelse kan også få en negativ dreining dersom andre blir rakkert ned på, og barnets atferd virker negativ inn på miljøet. Selvhevdelse er en kompetanse dersom den blir oppfattet positivt av andre (Ogden, 2001). De andre ferdighetene som er forbundet sosial

kompetanse er alle knyttet til atferd som bidrar til konformitet og tilpasning til omgivelsene. Å hevde seg selv, sine meninger, behov og rettigheter på en sosialt effektiv og positiv måte, er et uttrykk for uavhengighet og opprettholdelse av autonomi. I følge lærervurderinger synes manglende selvhevdelse kjennetegne elever med internaliserte problemer (Ogden, 1998). Annen forskning viser det samme i forhold til barn med språkvansker (van Daal, Verhoeven, & van Balkom, 2007).

2.3.3 Sosial Desentrering

Ferdighetene selvkontroll, empati og samarbeid er ferdigheter som synes å kreve at barnet, i større eller mindre grad, er i stand til å ta et annet perspektiv enn ens eget (Ogden, 2001).

Piaget er kanskje den mest kjente teoretikeren innenfor kognitiv utviklingsteori, og store deler av hans teori anerkjennes også i dag. Noe av kritikken av Piagets stadie teori har vært at små barns ferdigheter er blitt undervurdert, og eldre barns ferdigheter er blitt overvurdert. Aldersgruppen som har kommet «dårligst ut» i forhold til undervurdering er treåringen (Flavell mfl, 2002). Piaget tenkte seg at tre åringers tenkning er begrenset ved at den er egosentrisk og avgrenset til det som kan ses med det blotte øye. Begrunnelsen for dette synet var at han mente at barn på det preoperasjonelle stadiet (2-7 år) ikke kan ta hensyn til flere aspekter samtidig, og da heller ikke tilpasse seg mer enn et perspektiv om gangen. Piaget kalte denne tenkningen for egosentrisk. Det motsatte av egosentrisme er desentrering.

Desentrering er når barnet forstår at verden fortøner seg forskjellig for forskjellige mennesker (Carpendale & Lewis, 2006). En mer spesifikk betegnelse for denne forståelsen kalles også Theory of mind (teori om sinnet), som er evne til å dedusere andre menneskers mentale tilstand, på tross av at de er andreledes enn eget perspektiv (Bishop, 1997). Å forstå andres mentale tilstand setter individet i stand til å forutse atferd og handlinger, på basis av det som antas å være den andres behov (Goswami, 2008). Dersom barnet kan forutse den andres atferd, vil det ha mulighet til å tilpasse egen atferd i forhold til det som anses som sosialt akseptabelt.

For å kunne referere til ikke-tilstedeværende fenomener eller å forestille seg hendelser, må man være i stand til å forme mentale representasjoner (Bishop, 1997). Mentale representasjoner er annerledes enn de representasjonene man har for fysiske objekter og hendelser. Representasjon vil si å la noe inntre i stedet for noe annet. Vedeler (1987) forklarer representasjon ved begrepet symbolisering. Metarepresentasjon kan forklares som en representasjon for en representasjon, eller symbol for et symbol (Ibid.).

En fullt utviklet teori om sinnet, krever ikke bare at barnet har kognitiv kapasitet til å bygge opp

komplekse mentale representasjoner. Barnet må også bli utsatt for et tilstrekkelig antall eksempler av sosiale kontekster og handlingsmønstre, for å lære hvordan mennesker reagerer i ulike situasjoner (Bishop, 1997).

Det er grunn til å anta at små barn ikke har tilstrekkelig erfaring, eller tilstrekkelig *komplekse* mentale representasjoner for å ha fullt utviklet Theory og mind, derfor har jeg valgt å kalle den begynnende utviklingen av Theory of mind for *sosial desentrering*. Når barnet forstår at andre også tenker, og at andre kan tenke annerledes enn det en selv gjør, skiftes perspektivet fra en selv til å også kunne forstå andre (Goswami, 2008). I dette mastergrad studiet vil begrepet sosial desentrering brukes som betegnelse for begynnende evne til å skifte perspektiv fra seg selv, til å forstå andres perspektiv. I begrepet ligger at barnet kan utnytte sin sosiale forståelse/metakompetanse i interaksjon med sine omgivelser. Sosial desentrering forutsetter kapasitet for å danne metarepresentasjoner i form av at barna kan forstå sine omgivelser og forstå et annet perspektiv enn ens eget. Vansker med å forme mentale representasjoner kan være en faktor som påvirker barnets forutsetninger for å forstå sine omgivelser (Bishop, 1997).

Opgaver som er blitt brukt for å måle barns Theory of mind/andreperspektiv, har antagelig vært for kompliserte å forstå for de aller minste barna. Når oppgavene er blitt gjort mer tilgjengelige, viser det seg at barn klarer disse oppgavene tidligere enn det som har vært antatt for denne aldersgruppen (Wimmer & Perner, 1983). Nyere forskning har pekt på at små barn kan vise tegn til begynnende utvikling av kognitive ressurser knyttet til mer abstrakte forhold (Matthews mfl, 2007).

En studie av Onishi & Baillargeon (2005) viser at noen barn helt ned i 15 måneder, viser tegn til begynnende evne til metarepresentasjon, som er en forutsetning for sosial desentrering. I studien forventet barna at aktøren skulle lete etter en gjenstand der aktøren sist hadde sett den, på tross av at barna visste at gjenstanden lå et annet sted. Wimmer & Perner (1983) fant at barn rundt 3 ½ år ikke klarte tilsvarende oppgave («false belief»), men at de fleste 4 åringer mestret slike oppgaver.

Med dette utgangspunktet er det grunn til å anta at tegn til begynnende sosial desentrering kan registres hos små barn. Sosial desentrering synes være sentral for god sosial kompetanse, da flere av ferdighetene som er knyttet til sosial kompetanse forutsetter evne til å ta et andreperspektiv. Dersom det er mulig å registrere tegn til begynnende sosial desentrering hos små barn, vil det være grunn til å anta at denne ferdigheten kan registreres ved å studere sosial fungering.

2.3.4 Lek

Leken er en aktivitet som barn bruker store deler av sin tid på. Hva og hvordan barn leker, utvikles og forandrer seg i takt med den øvrige utviklingen (Vedeler, 1987). Gjennom lek og samspill med andre, blir barnet bevisst sin egen person og blir dermed i stand til å gi uttrykk for følelser, hva det liker og ikke liker, samtidig som barnets selv, blir utviklet i forskjellige selv-andre forhold (Wagner, 2003a). Barnet lærer etter hvert å oppføre seg forskjellig overfor ulike personer, noe som også er viktig for utviklingen av sosial kompetanse (Ibid.). I tillegg til at leken er en arena for læring, utvikling og glede, kan lekekompetanse gjenspeile barnets språklige, sosiale og kognitive utvikling (Olofsson, 1993).

2.3.4.1 Late-som lek

Ved ettårsalder viser den første late-som leken seg. Leken på dette tidspunktet referer alltid til barnet selv, som for eksempel at barnet leker at det drikker eller spiser (Vedeler, 1987). Late som-lek forutsetter at barnet kan forestille seg uavhengig av det konkrete objektet, det vil si, gå utover her-og-nå situasjonen. Etter hvert begynner barnet å bruke objekter i late-som leken, der for eksempel en banan simulerer en telefon. Fra treårsalder synes det å foregå et skifte fra individuell late-som lek, til sosial late-som lek. Barn leker gjerne sosial late-som lek når de parkerer bilene på samme sted (parallell lek), eller at de leker at de lager mat, dekker bordet og spiser maten (sekvensiell kombinasjon av atferds elementer) (Ibid.). Wagner (2003a) hevder at ved treårsalder er leken mer handlingsrettet enn talebasert, som for eksempel ved parallell lek.

McCune-Nicolich (1981) peker på at evne til å leke late-som lek, viser samsvar med utvikling av både talespråk og språkforståelse. I deres studie finner de paralleller mellom den språklige utviklingen og utviklingen av late-som lek. Et eksempel er at ordkombinasjoner ofte skjer i forbindelse med sekvensiell late-som lek (å lage mat og så mate dukken). I den samme studien hevdes det at barn kan planlegge leken på et mentalt nivå ved toårsalder, men at det her vil være store individuelle forskjeller. Planlagt late-som lek referer til at barnet ser for seg hvordan leken skal være, før den igangsettes. For eksempel kan barnet planlegge at bordet skal være garasjen til bilen, og at det trenger et teppe som kan legges over bordet, slik at garasjen får en dør. I gjennomføringen av leken brukes språket aktivt for å oppnå det som barnet har sett for seg. Det er en sterk sammenheng mellom late som lek og språket, da begge ferdighetene handler om å skape mentale symboler (McCune-Nicolich, 1981). Vygotskij (1962) argumenterte for at en av språkets symbolske funksjoner er at barnet kan distansere seg fra her-og-nå situasjonen og generere planer og sannsynlige utfall. Det er nærliggende å anta at symbolsk tenkning er en ferdighet som går på

tvers av mange områder som lek, språk, sosial fungering og fantasi. Leslie (1987) mener imidlertid at utviklingen av symbolsk tenkning heller bør forstås som kapasitet for metarepresentasjon. Videre pekte Leslie (Ibid.) på at kapasitet for metarepresentasjon er kjernen i utviklingen av å forstå andres tanker og motiver.

2.3.4.2 Rolle-lek

En definisjon av rolle-lek er «atferd hvor barnet simulerer en annen persons eller vesens identitet eller karakteregenskaper» (Vedeler 1987. s.30). Barn leker gjerne ut erfaringer fra hverdagen som mor-far-og-barn, doktor og liknende. Ved treårsalder begynner barnet å bli i stand til sosial rolle-lek (Lamer, 1981). I følge Piaget kan det være en sammenheng mellom mestring av rolle-lek, og barnets økende evne til desentrering. Det er imidlertid ikke før i fireårsalder at rollene i leken er tilknyttet et leketema. Om barnet klarer å delta i rolle-lek med andre barn henger imidlertid sammen med hvor i språkutviklingen barnet er (Vedeler, 1987). Lamer (1981) har blant annet studert sosial rolletaking i lyset av egosentrisme og desentrering, og finner at noen barn i treårsalder kan ha evne til å ta sosiale roller, men at få treåringer har denne evnen. Det er flere fireåringer som klarer å ta sosiale roller enn treåringer (Lamer, 1981).

For å kunne delta i sosial rolle-lek, krever det at barna har to typer språklig samspill med hverandre. Den ene formen er adekvat kommunikasjon i forhold til den rollen barnet spiller. Det vil si at de ytrer seg i forhold til den rollen de spiller, eller forteller den andre hva de nå leker. Den andre formen er at barna kommuniserer *om* rollen og setter scenen for leken, ved å for eksempel å si «nå var det liksom natten» (Ibid.). Dersom barnet har manglende språklig mestring er det sannsynlig at kommunikasjonsproblemene som oppstår, resulterer i at interessen for leken avtar og dermed oppløses. Guralnick (2004) hevder at dersom barn ikke har felles forståelse for oppgaven eller aktiviteten de holder på med vil samspillet brytes opp.

Leslie (1987) hevder at kapasitet for metarepresentasjon synes å være essensielt for forståelsen av barns evne til late-som lek og barns språk. Vedeler (1987) mener at det å forstå at andre mennesker kan ha tanker, ønsker og behov som er forskjellig fra ens egne, har en direkte relevans for evnen til å gå inn i sosial rolle-lek. For at leken ikke skal oppløses må barnet også kunne regulere sin egen atferd hensiktsmessig, ved blant annet å kunne vente på tur, tre inn og ut av roller, og forstå hva som er lek og hva som er «virkelig» (Ibid.). På dette grunnlaget er det god grunn til å vektlegge evne til desentrering som en kompetanse, som er viktig både språklig og sosialt.

2.4 Sammenhengen mellom Språk og Sosial fungering

Da formålet med denne master-oppgaven er å studere sammenhengen mellom språk og sosial fungering, vil resultater fra forskning som har studert det samme forholdet presenteres. Tradisjonelt sett er språklige forhold og atferdsmessige forhold blitt studert i tilknytning til vansker (Baker & Cantwell, 1982). Kjennetegn og karakteristikk hos barn med språkvansker, er gjerne fremkommet fra studier av barn som er henvist til språk klinikker. Tilsvarende har forskning på området atferdsvansker, fremkommet fra studier av barn som er henvist til barne psykiatriske klinikker. Mesteparten av forskningen som har undersøkt sammenhengen mellom språklig og sosial fungering, har tatt utgangspunkt i barn med språk- og talevansker, eller barn med sosiale- og atferdsmessige vansker.

Etter det jeg kjenner til, finnes det lite forskning som har undersøkt forholdet mellom språk og sosial fungering hos barn under tre år i normalpopulasjonen. Forskning som har studert forholdet mellom språkvansker og atferdsvansker hos små barn (omtrent tre år) viser en tendens til at sammenhengen mellom språkvansker og atferds- og sosioemosjonelle vansker, er relativt moderat. Jeg har valgt å belyse noen av funnene fra de få artiklene jeg fant knyttet til de minste barna.

Den tidligere forskning som vil presenteres i dette kapittelet, vil på tross av et noe annerledes utgangspunkt enn formålet med min studie, kunne være et viktig bidrag til forståelsen av sammenhengen mellom språk og sosial fungering i normalpopulasjonen. Forskningsresultatene kan også bidra til å øke forståelsen av hva som synes å knytte språklige og sosiale forhold sammen.

2.4.1 Tidligere forskning

Forskning knyttet til sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker hos barn i førskolealder (omkring fire-fem år), viser ulik grad av sammenheng enn resultater fra forskning som har studert yngre barn (omkring treårsalder). Jeg har derfor valgt å presentere noe av den forskning som er blitt gjort med utgangspunkt i henholdsvis eldre barn og barn under tre år.

2.4.1.1 Kormorbiditet mellom språkvansker og sosioemosjonelle- og atferds vansker hos eldre barn

Benner, Nelson og Epstein (2002) har presentert en gjennomgang av tidligere forskning knyttet emosjonelle og atferdsmessige «disorders» (forstyrrelser). Resultatene fra studiene som gjennomgås, viser at barn med diagnoser knyttet til sosiale og emosjonelle forhold også har betydelige språkvansker. Omlag tre av fire barn med diagnoser knyttet til sosioemosjonelle vansker

hadde også språkvansker. Forskningen viser at 71 prosent av barna med kormorbiditet (språkvansker i tillegg til sosioemosjonelle vansker) hadde språkvansker knyttet til pragmatikk, 64 prosent viste ekspressive vansker og 56 prosent viste reseptive vansker (Benner, Nelson, & Epstein, 2002). Dette viser at det er en tydelig sammenheng mellom språkvansker og sosioemosjonelle- og atferdsvansker.

Den mest kjente forskningen knyttet til språkvansker og atferd, viser et sprang i forekomst fra 20 prosent til 65 prosent, i forhold til at atferdsvansker opptrer i tillegg til språkvansker (Rinaldi, 2003). Dette synes å stemme overens med resultatene fra den forskningen jeg har gjennomgått.

Fujiki & Brinton (1994) finner at barn med språkvansker har vansker i samhandling med sine jevnaldrende. Dette funnet bekreftes av Rice, Sell & Hadley (1991) som peker på at barn med aldersadekvat språklig mestring er foretrukne lekekamerater. De fant også at forsøk på språklig samhandling ble langt oftere ignorert fra barn med språklige vansker enn barn med aldersadekvat språkutvikling. Videre hadde barna med språkvansker en tendens til ikke å svare (verbalt) når de ble tatt kontakt med, de ga ikke språklig respons tilbake til andre barn og voksne. Dette viser at barn med språklige vansker også har en tendens til å ha sosiale vansker, da særlig knyttet mot vennskap og bli inkludert i lek.

En studie gjennomført av van Daal, Verhoeven & Balkom (2007) studerte forholdet mellom språkvansker og atferdsvansker, i et utvalg bestående av fem åringer med spesifikke språkvansker. Resultatene viser at 40 prosent av barna med språkvansker også hadde alvorlige atferdsmessige vansker. I studien ble semantiske, fonologiske og syntaktiske vansker studert i forhold til atferdsvansker. Resultatene viser at det er forskjell i forhold til hvilke atferdsproblemer som assosieres med vansker knyttet til de enkelte språkfaktorene (semantikk, syntaks og fonologi). Van Daal mfl. (2007) finner et relativt sterkt forhold mellom fonologiske vansker og samtlige av dimensjonene for atferdsvansker (blant annet aggresjon, sosiale problemer og tilbaketrukkethet), men finner imidlertid en relativt svak sammenheng mellom talevansker og atferdsvansker. Funnene fra denne studien viser at talevansker kun kan ses i en svak forbindelse med atferdsvansker, men at språklige vansker knyttet til fonologiske aspekt har en sammenheng med utagerende atferd.

Stanton-Capman, Justice, Skibbe, Grant (2007) studerte forholdet mellom språkvansker og sosial fungering. Utvalget bestod av barn med språkvansker og en kontroll gruppe med normal språkutvikling. Barna var mellom 48 og 61 måneder gamle. Resultatene viser at det er en forskjell

mellom de to gruppene i forhold til sosiale ferdigheter (selvhevdelse, selvkontroll, samarbeid, empati og ansvar) men ingen forskjell i forhold til atferdsproblemer. Det vil si at barna med språkvansker viste mindre kompetanse med hensyn til sosiale ferdigheter enn barn med normal språklig utvikling, men at språkvanskene ikke kunne ses i forhold til atferdsproblemer. Språkvansker ikke kan med andre ord ikke forklare atferdsproblemer på dette alderstrinnet.

Resultatene fra forskning knyttet til eldre førskolebarn, viser at det er en sammenheng mellom språkvansker og vansker knyttet til sosial fungering. At det er en sammenheng mellom språk og atferd, må anses å være vel dokumentert.

2.4.1.2 Kormorbiditet mellom språkforsinkelser og sosioemosjonelle- og atferdsvansker hos små barn

En studie fra 1998 viser at barn (24-32 måneder gamle) med forsinket språkutvikling viste atferdsmessige vansker i forhold til leke- og rydde situasjoner (Caultield, Fischel, DeBaryshe, & Whitehurst, 1989) Disse barna hadde en sterkere tendens til å gråte, hyle, slå og kaste leker, enn barn med normal språklig utvikling. Barna med forsinket språkutvikling viste også signifikant lavere scorer på kognitive målinger enn sine jevnaldrende. Resultatene viser at barn med forsinket språkutvikling har større vanskeligheter med å tilpasse seg strukturerte situasjoner i barnehagen, samt lavere kognitiv modning enn barn med typisk språkutvikling.

I en studie ble forholdet mellom atferdsvansker, og verbale og ikke-verbale ferdigheter, hos 4000 tvillingpar i alderen 2-4 år, undersøkt (Plomin, Price, Eley, Dale, & Stevenson, 2002). Korrelasjonene mellom atferdsvansker var signifikant sterkere for ikke-verbale ferdigheter, enn for verbale ferdigheter, men korrelasjonene var moderate. Dette viser en tendens til at barn som ikke viser verbale ferdigheter har en større tendens til å ha atferdsmessige vansker enn barn med verbale ferdigheter.

Rescorla, Ross & McClure (2007) fant at det er en signifikant sammenheng mellom språk forsinkelser og tilbaketrukket atferd hos barn under 3 år, men sammenhengen er tilsvarende moderat som for andre studier for denne aldersgruppen. Rescorla mfl. (Ibid) anser resultatene fra studien å kunne bekrefte deres hypotese om at «toddlers» med språkforsinkelser ville delta mindre i lek, og være mindre attraktive lekekamerater enn sine jevnaldrende. Studien avsluttes med en refleksjon om at det på tross av svake korrelasjoner mellom språk og atferd på dette alderstrinnet, vil være behov for mer forskning på dette området. Dette fordi det ennå er mye som gjenstår for å

forstå forholdet mellom språk og sosial fungering hos små barn med språkforsinkelser.

Som Fujiki og Brinton (1994) påpeker; selv om forskning viser at det er et forhold mellom sosiale problemer og språkvansker, er dette feltet så komplekst av det ikke kan bli beskrevet av enkle årsakssammenhenger. Den forskningen jeg har gjennomgått vedrørende de minste barna viser at det er en sammenheng mellom språkvansker/-forsinkelser og atferdsmessige vansker. Men at sammenhengen mellom språk og sosiale vansker likevel synes være gjennomgående svakere hos de minste barna enn hos de eldre (5 år og oppover).

3 METODE

I denne delen vil det fokuseres på hvordan prosjektets data er fremkommet. Det vil gjøres rede for metode og de instrument som er benyttet for å samle informasjon knyttet til problemstillingen.

Da dette prosjektet retter seg mot å undersøke statistiske sammenhenger ønsker jeg å dokumentere analyseprosessen og analysevariablene som er benyttet (Ringdal, 2007). For at leseren selv skal kunne vurdere resultatenes troverdighet og gyldighet, vies siste kapittel til omtale av analysenes reliabilitet og validitet.

3.1 Design

Metode betyr «måte å gå frem på» og i denne sammenheng; måte å gå fram på for å formulere troverdig kunnskap (Svartdal, 1998). Det er høye dokumentasjonskrav for hvordan kunnskap er etablert innen all vitenskap. Forskning metodene som vanligvis benyttes er henholdsvis kvalitativ og kvantitativ forskningstrategi. Kvalitativ forskningsstrategi er basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter. Kvantitativ metode registrerer sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg (Ringdal, 2007). De to tilnærmingene skiller seg særlig på spørsmål om generalisering og årsakssammenhenger. I forskning hvor kvalitativ tilnærming benyttes, er hensikten sjelden å generalisere. Hensikten er å finne mening og formålsforklaringer. Innenfor denne tradisjonen tenker man seg at den sosiale verden konstrueres og at sosiale fenomener er i kontinuerlig endring. Kvalitativ forskning har som hensikt å være nøytral og beskrive sosiale forhold mest mulig slik som de er. Da forskningen gjøres av mennesker er det ikke å komme utenom at resultater og funn vil farges av forskerens perspektiv. Det ligger både fordeler og ulemper i at forskningen preges av subjektivitet. Fordelene er at blant annet forskeren kan følge opp interessante «tråder», for eksempel i intervjusituasjonen. Dette er ikke mulig i kvantitativ metode. Ulempen med kvalitativ metode er at forskerens perspektiv kan prege det som studeres i så stor grad at resultatene blir for subjektive.

Innen kvantitativ forskning søker man gjerne å finne årsaksforklaringer. Mennesker er i stadig utvikling og endring og det er individuelle forskjeller mellom oss. Dermed er årsaksforklaringer sjelden ensbetydende. Når studier av mennesker gjøres kvantitativt, rangeres det som studeres i tallverdier som videre analyseres statistisk. Statistiske analyser kan gi innblikk i forholdet mellom gitte variabler. Man kan ikke lese årsaken til at variabler påvirker hverandre ut fra datamatriser.

Kvantitativ forskning tar derfor gjerne utgangspunkt i eksisterende teori og tester om denne stemmer eller ikke, såkalt deduktiv metode (Ringdal, 2007). Fordelen med dette forskningdesignet, er at studier kan rekonstrueres og etterprøves. Forskerens perspektiv kan ikke dominere datamatrixene, og det er opp til den enkelte å vurdere om de er enige i forskerens tolkning av data og funn. Svakheten med kvantitativ forskning er at det er lite åpning for den subjektive vurderingen, og møtet med mennesker, dermed kan verdifull kunnskap gå tapt fordi det ikke fanges opp av de statistiske analysene.

I dette mastergrad-studiet benyttes kvantitativ forskningstrategi da jeg ønsker å studere forhold mellom språklig mestring og sosial fungering ved bruk av statistikk. Sammenhengen mellom språk og sosial kompetanse lar seg studere statistisk, da måleinstrumentene som er benyttet, rangerer ferdigheter innen de aktuelle områdene med poengsummer og tallverdier. Statistisk metode kan frembringe kunnskap om forhold i utvalget, men kanskje også gjenspeile forhold i populasjonen.

Data som benyttes denne mastergrad studien, er innhentet gjennom observasjon som baserer seg på kvalitativ forskningsstrategi. Observasjonene er gjort av personal i barnehagene, som kjenner barna som observeres. Det er brukt observasjonsverktøy som strukturerer observasjonene. Vurderingen av barnas mestring er ikke sporadisk, men preget av personalets kunnskap om barnet. Dersom barnet har en dårlig dag, kan observasjonen avbrytes å gjøres på et senere tidspunkt. Kombinasjonen av kvantitativ og kvalitativ metode er positivt, da datamaterialet blir tilført bredde i form av at grunnlaget for de rangerte tallverdiene er basert på mer jordnære forhold.

Da jeg ikke har vært en del av prosessen med å samle inn data, kommer jeg heller ikke til å komme inn på observasjon som metode, men heller referere til litteratur som behandler tema mer inngående (Løkken & Søbstad, 2006)

3.2 Populasjon og Utvalg

Datamateriale jeg har fått tilgang til, er det første settet med 2,9 åringer som er fremkommet i tilknytning Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet». Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet», er et tverrfaglig samarbeid mellom Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger. Prosjektet ble startet i 2007 og beregnes å avsluttes i 2017. Ann-Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Elin Reikerås og Synnøve Iversen har hovedregi for prosjektet, med Ann-Mari Knivsberg som prosjektleder. Ansvarsgruppen har stått for organisering av innsamling, og innleggelse av data i statistikk programmet SPSS. Gjennomføring av observasjonene ble gjort av personalet i

barnehagene. Kurs i forbindelse med hvordan observasjonene skulle gjennomføres ble holdt i regi av ansvarsgruppen for «Stavanger Prosjektet, det lærende barnet».

Stavanger prosjektets fokus er barns utvikling fra 2 ½ til 10 år. Utvalget består av to og et halvt årskull barn i Stavanger kommune (født i perioden 1. juli 2005 – 31. desember 2007). Neste datainnsamling for denne gruppen blir ved alder 4,9 år.

Et av målene for studien er å «bidra til økt kunnskap om barns utvikling fra 2 1/2 til 10 år innenfor, og mellom områdene språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse i førskolealder, og lesing, skriving og regning i skolealder» (<http://lesesenteret.uis.no/>). Erkjennelsen av at det er behov for mer forskning knyttet til tidlig utvikling, og mulige sammenhenger mellom ulike utviklingsområder, er noe av det som har drevet studien fram.

Utvalget består av 288 barnehagebarn fra Stavanger, hvor alder på barna er 2,9 år ved utfylling av observasjons skjemaene. I prosjektet deltar alle kommunale barnehager i Stavanger kommune, samt de private barnehagene som har meldt seg på. For at barna skal inngå i prosjektet må foreldrene ha gitt samtykke til deltakelse.

For at resultater kan generaliseres til populasjonen er det visse krav som stilles i forhold til geografiske forhold og om utvalget er tilfeldig utvalgt (Ringdal, 2007). Utvalget må kunne representere den øvrige populasjonen, i dette tilfellet alle 2,9 åringer i Norge. Utvalget som benyttes i min mastergrad studie oppfyller ikke alle kravene som stilles til generalisering. Barna i utvalget går i barnehage. Den geografiske plasseringen er Stavanger og kan dermed ikke sies å være hundre prosent representativt for alle 2,9 åringer i Norge. Det er imidlertid grunn til å tro at funn som gjøres med utgangspunkt i dette utvalget, kan ha en viss relevans for den øvrige populasjonen.

3.3 Datakilde

I Stavanger Prosjektet brukes fire ulike observasjonsmateriell for innsamling av data. To av disse, henholdsvis TRAS (Espenakk mfl, 2003) og «Alle med» (Løge mfl, 2006), har som formål å observere barns språklige og sosiale utvikling. Data innhentet ved bruk av disse observasjonsmaterielle, utgjør grunnlaget for analysene i denne oppgaven. Den praktiske gjennomføringen av observasjonene er gjort av personalet i de ulike barnehagene som deltar i studien.

De ferdig utfylte TRAS og «Alle med» skjemaene fra barnehagene, ble sendt tilbake til Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet». Resultatene fra de ferdig utfylte skjemaene ble lagt inn i statistikk programmet SPSS. De ferdige datafilene ble stilt til disposisjon for gjennomføring av denne master-

oppgaven.

3.4 Instrument for innsamling av data

Da datamaterialet er fremkommet ved bruk av TRAS og «Alle med», vil det gis en kort presentasjon av de to materialene. TRAS og «Alle med» er begge observasjonsverktøy som kan benyttes for å observere barns språklige og sosiale utvikling, samt oppdage barn som står i fare for å utvikle vansker. Utvalgte områder fra «Alle med» og TRAS er valgt for å reflektere språklig mestring og språklig bevissthet, sosial fungering og lekeferdighet. TRAS er blitt brukt i forhold til språklig mestring og språklig bevissthet, og «Alle med» er brukt for å få kunnskap om leke- og sosiale ferdigheter.

3.4.1 Observasjonsmateriellet TRAS

TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er et observasjonsmaterielle som er utarbeidet av Bredtvet og Eikelund kompetansesenter, Senter for leseforskning og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Materiellet består av to deler, en håndbok og et observasjonsskjema. Håndboken beskriver utvikling på ulike alderstrinn, og kommer med forslag til aktiviteter som kan gjennomføres for å stimulere barns språkutvikling.

Observasjonsskjemaet består av åtte delområder som knyttes til språkutviklingen. Delområdene kartlegger språkforståelse og språklig bevissthet (rødt område), uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon (grønt område), og samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (blått område). Innenfor hvert delområde observeres mestring på alderstrinnene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år, og det er tre observasjonsutsagn knyttet til hvert alderstrinn. Spørsmålene i skjemaet favner ikke om hele utviklingen innenfor hvert alderstrinn, men de tar for seg de områdene som er mest sentrale for videre utvikling. Tilsvarende synliggjør observasjonsmateriellet også mestring og fremgang. TRAS er ikke en test, men et verktøy til å registrere om barnet har utviklet en ferdighet, om barnet er i ferd med å utvikle en ferdighet, eller om det enda ikke har begynt sin utvikling på det aktuelle området (TRAS håndbok, 2003). Observasjonsskjemaet er utformet som en sirkel (TRAS-sirkelen) der det fylles inn om barnet har *mestring* (2 poeng), *begynnende mestring* (1 poeng) eller *ingen mestring* (0 poeng).

3.4.1.1 Valg av variabler i TRAS

Variablene som benyttes fra TRAS er ordproduksjon, språkforståelse og språklig bevissthet. Jeg har

valgt å benytte observasjonsutsagn hentet fra alle alderstrinnene, det vil si 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år, for både språkforståelse og ordproduksjon, og for språklig bevissthet. Begrunnelsen for dette er knyttet hypotesen og problemstillingen for denne master-oppgaven, og det er derfor behov for å kartlegge hele spredningen av mestring i utvalget. Med dette utgangspunktet unngås takeffekt, som vil kunne begrense informasjon om barnas mestring utover sitt eget alderstrinn, som ville vært på 2-3 års nivå. Da TRAS har som hensikt å avdekke potensielle vansker, er det rimelig å anta at de aller fleste barna i utvalget vil ha full mestring på alderstrinnet 2-3 år.

Områdene ordproduksjon og språkforståelse danner grunnlaget for variabelen jeg har valgt å kalle Språklig Mestring. Områdene ble valgt på bakgrunn av teori som peker på at språkforståelse henger nøye sammen med språkproduksjon, der veien til fullt utviklet språk består i en stadig justering av forståelsen av ord og begreper (Wagner, 2003a). Videre utvikles ordproduksjon og forståelse parallelt og i forhold til hverandre (Bloom & Lahey, 1978)

Da problemstillingen søker å identifisere eventuelle styrker hos barn med godt utviklet språk, er delområdet språklig bevissthet inkludert i analysene. Forskning viser at tre til fireåringers kjennskap til rim og regler, er et sterkt predikat for leseferdighet i skolealder (Shaywitz, 2003).

På grunn av behov for å avgrense oppgavens omfang, har jeg valgt å ikke komme inn på de andre områdene i TRAS. TRAS-sirkelen, med alle spørsmål til hvert ferdighetsområde er lagt ved som vedlegg, slik at leser har tilgang til observasjonsutsagnene som danner grunnlag for variablene som benyttes (vedlegg 2).

3.4.1.2 Variablene som inngår i Språklig Mestring

Ordproduksjon har å gjøre med den gradvise læringen av hvordan ord lages og bøyes (morforlogi), samt med utvikling av ordforrådet (Wagner, 2003b). Å forstå spørsmål og beskjeder er viktig for at barnet kan samhandle med sine omgivelser på en god måte. Barn som ikke har aldersadekvat forståelse for språket, vil kunne falle utenfor i lek og samhandling med andre barn.

Språklig mestring 2-3 år

Denne variabelen består av ordproduksjon og språkforståelse 2-3 år, TRAS.

Språklig mestring 2-3 år observerer hovedsakelig ordforråd, og i hvilken grad ordforrådet består av sentrale elementer for språk, slik som objekt-ord, verb og pronomen. Barn som viser full mestring for alderstrinnet 2-3 år, begynner å ha større språklig forståelse i situasjoner der oppfordringen krever at barnet kan støtte seg til det språklige utsagnet, og i mindre grad trenger visuell støtte i

objektet det spørres etter. Det vil si at barnet kan forstå spørsmålet ved hjelp av sin begrepsforståelse.

Barnet trenger imidlertid støtte fra konteksten og situasjonen for å meddele seg, men forstår mer enn det selv kan uttrykke.

Språklig mestring 3-4 år

Språklig mestring 3-4 år består av ordproduksjon og språkforståelse 3-4 år i TRAS.

Denne variabelen reflekterer en semantisk mestring, som i teoridelen knyttes sammen med en utviklingsprosess der meningsinnholdet for ordet i større grad blir uavhengig av det konkrete objektet, det vil si situasjonsuavhengighet (Tomasello, 1992). Barna kan fargenavn, bruker spørreord og overbegreper. Observasjonsutsagnene for språkforståelse på alderstrinnet 3-4 år, reflekterer syntaktisk forståelse, der barnet kan forstå setninger med preposisjoner, samt nektende setninger. Full mestring for variabelen språklig mestring 3-4 år, reflekterer god semantisk og syntaktisk forståelse. Barnet trenger mindre støtte i konteksten for å uttrykke seg, og behersker mer komplekse setninger.

Språklig mestring 4-5 år

Variabelen består av språkforståelse 4-5 år og ordproduksjon 4-5 år fra TRAS

Språklig mestring innenfor 4-5 år, reflekter en kompleks semantisk og syntaktisk språklig mestring. Språkstrukturen er langt på vei hierarkisk, og barnet kan kategorisere ord og begreper. Barnet kan bruke funksjonsord, og forstår endel gradbøyninger av adjektiv. Vokabularet består av flertallsformer for substantiv, fortidsform av verb, og begrep om form, størrelse og antall.

3.4.2 Variablene som inngår i Språklig Bevissthet

Variabelen språklig bevissthet består av observasjonsutsagn fra alle aldertrinnene, 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år, som observeres i TRAS. Språklig bevissthet omhandler å kunne reflektere over språket.

Observasjonsutsagnene som er tilknyttet språklig bevissthet observerer spredningen fra å vise interesse for aktiviteter som stimulerer den fonologiske utviklingen, til begynnende mestring for å ta et språklig utenfor perspektiv.

Språklig bevissthet 2-3 år

Språklig bevissthet 2-3 år, omfatter *interesse* for å lese i billedbøker, rim og regler og deltakelse i

sangleker. Mangel på interesse for språket, kan få konsekvenser for blant annet begrepsdannelsen. Variablene reflekterer interesse for aktiviteter som *stimulerer* den fonologiske utviklingen.

Språklig bevissthet 3-4 år

Språklig bevissthet 3-4 år reflekterer begynnende utvikling av språklig bevissthet, og begynnende ferdigheter for å ta et språklig utenfor perspektiv. Her observeres det om barnet kan huske rim og regler, og sangleker som blir brukt, kunne leke og tøyse med språket, og høre forskjell på ord som pil-bil, hus-mus. Mestring for variablene innenfor dette området viser begynnende rimeferdighet, og oppmerksomhet mot språkets form. For å kunne ta et språklig utenfor perspektiv er det nødvendig med god språklig mestring (Løge, 1999).

Språklig bevissthet 4-5 år

Mestring for variablene innenfor dette området, reflekterer begynnende fonologisk bevissthet og interesse for skriftspråket. Her observeres det om barnet har begynnende mestring for å kunne rime på egenhånd, har interesse for lekeskriving og at det kan skrive navnet sitt. Å kunne identifisere enkeltlyder i ord mestres vanligvis ikke fullt ut før i femårsalder (Frost, 2003).

3.4.3 Observasjonsmateriellet «Alle med»

Observasjonsmateriellet «Alle med» er utarbeidet i et samarbeid mellom Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger og Eigersund kommune. «Alle med» består av et observasjonskjema (vedlegg 1) og et veiledningshefte (Løge, mfl, 2006). Observasjonskjemaet dekker seks ulike utviklingsområder: Sosioemosjonell utvikling, leke utvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansemotorisk utvikling og språkutvikling. Formålet med observasjonskjemaet er å gi informasjon om barns utvikling, både for å avdekke vansker men også synliggjøre mestring og fremgang. I «Alle med», som i TRAS, følger det tre observasjonsutsagn til hvert alderstrinn for området som observeres. Det som er annerledes i «Alle med» er at det også observeres utvikling for alderstrinnene 1-2 år og 5-6 år, i tillegg til alderstrinnene 2-3 år, 3-4 år, og 4-5 år. Poengsummene forholder seg som i TRAS, med poengsummer fra 0-2 poeng som reflekterer ikke mestring, delvis mestring og mestring.

Områdene som benyttes i analysene er sosioemosjonell utvikling og lekeutvikling. Disse områdene har jeg valgt å definere som henholdsvis Sosial fungering og Lekeferdigheter. Områdene som er utelatt, er hovedsakelig valgt bort på grunnlag av hensyn til oppgavens omfang.

3.4.3.1 Valg av variabler i «Alle med»

Alle observasjonsutsagn fra henholdsvis sosial fungering og lekeferdighet vil benyttes i analysen,

med unntak observasjonsutsagn knyttet til 1-2 år. Begrunnelsen for at observasjonsutsagn knyttet til 1-2 år ikke medregnes, er at alderstrinnet 1-2 år ikke observeres i TRAS. For å få et likt utgangspunkt ble observasjonsutsagn knyttet til 1-2 år for sosioemosjonell utvikling, og 1-2 år for lekeutvikling, valgt bort.

Observasjonsutsagnene for sosioemosjonell utvikling og lekeutvikling i «Alle med», ble valgt fordi disse områdene synes å fange opp sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse, og sentrale lekeferdigheter.

3.4.4 Variabelen Sosial Fungering

Området sosioemosjonell utvikling i «Alle med» reflekterer spredningen fra enkel interaksjon, som å gi fra seg en leke til et annet barn, til mer avansert samspill som krever språklige og sosiale ferdigheter. Alle observasjonsutsagn fra området sosioemosjonell utvikling danner variabelen Sosial fungering i mine analyser (med unntak av observasjonsutsagn knyttet til 1-2 år).

3.4.4.1 Sosial Fungering

Sosial mestring som synes sentral mellom to og tre år, innebærer å kunne gjøre krav på leker som er sine, leke parallell-lek og gi fra seg leker til andre barn. Det som observeres er om barna er i kontakt med andre barn, og om de viser tegn til begynnende samarbeid og selvhevdelse.

To – tre åringer som har begynnende utvikling av sosiale ferdigheter som samarbeid og selvhevdelse viser en god sosial utvikling (Gresham & Elliott, 1990). Det stilles i liten grad av krav til språklige ferdigheter for å mestre disse formene for interaksjon, da samspillet primært dreier seg om å gjøre noe felles, men ikke nødvendigvis sammen. Området reflekterer det som er definert som god sosial fungering for denne mastergrad studien.

3.4.4.2 Sosial kompetanse

Innenfor området sosioemosjonell utvikling i observasjonsmateriellet «Alle med», er det mulig å fange opp mestring av sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse. Mestring av tur-taking (selvkontroll), empati, samarbeid og ta kontakt på en positiv måte, reflekterer mestring av sosiale ferdigheter som stiller krav til barnets språklige og sosiale kompetanse. Ferdighetene er gjort rede for i teoridelen (kapittel 2.3.2). Mestring av disse ferdighetene regnes som begynnende sosial kompetanse.

3.4.5 Variabelen Lekeferdighet

Området Lekeutvikling i «Alle med» reflekterer spredning fra begynnende late-som lek, til mer

avansert rolle- og regel lek. Alle observasjonsutsagn (med unntak av observasjonsutsagn knyttet til 1-2 år) utgjør variabelen jeg har valgt å kalle Lekeferdigheter. Observasjonsutsagnene fanger opp informasjon om barnet leker ved siden av andre (parallell lek) eller om det leker parallell-lek sammen med andre. I tillegg til at det observeres bestemte typer lek, som late-som lek, rolle-lek og regel-lek, observeres også ulike ferdigheter som er sentrale for å gå inn i mer avansert lek med andre. Initiativ til alene-lek, initiativ til å lek med andre og bli værende i leken, regnes som ferdigheter som reflekter lekekompetanse.

Vanligvis leker ikke barn rundt tre års alder avansert rolle-lek, men på bakgrunn av teori om at lekeferdigheter reflekterer blant annet språkutvikling, er alle observasjonsutsagn, fra 2-6 år ønsket med i analysen, for å få tilgang til spredningen i utvalget (Olofsson, 1993).

3.5 Analyseprosessen

Fremgangsmåte i forbindelse med analyseprosessen vil gjøres rede for i dette kapitlet. Begreper knyttet til de ulike statistiske prosedyrene vil her avklares.

De ferdig transkriberte dataene fra Stavanger prosjektet var på forhånd lagt inn i statistikk programmet SPSS. Mestring for de ulike områdene i TRAS og «Alle med» var gjort om til tallkoder, der 0 er ikke mestring, 1 er delvis mestring og 2 er mestring.

I datafilene var alle informanter anonymisert, og godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsfaglige Datatjeneste) forelå for Stavanger Prosjektet «det lærende barnet». Videre godkjenning om tillatelse for gjennomføring av dette mastergrad-studiet, var derfor ikke nødvendig.

3.5.1 Frekvens analyse

For å undersøke normalfordeling, frafall og avvik, ble det foretatt standard prosedyrer knyttet til inspeksjon av variabler. Deskriptiv statistikk beskriver hvordan observasjoner fordeler seg i utvalget, og jeg ville undersøke hvordan variablene fordelte seg på én variabel (univariat analyse) (Johannessen, 2008). Variablene Språklig mestring, Språklig bevissthet, Sosial fungering og Lekeferdighet er variabler på ordinalnivå med mange verdier, og dermed var det, i henhold til metodeteorien, grunnlag for å foreta en univariat analyse i form av frekvensfordelinger (Ibid.). Standardavvik og gjennomsnitt ble benyttet for å undersøke spredningen i utvalget.

3.5.2 Korrelasjons analyser

Videre ble det foretatt en rekke korrelasjonsanalyser på ulike nivå.

I kvantitativ forskning brukes begrepet korrelasjon synonymt med sammenheng, som indikerer at det er et forhold mellom to variabler (Pallant, 2007). Sammenheng er imidlertid ikke ensbetydende med at den ene variabelen forårsaker den andre (Ringdal, 2007). Det er derfor ikke mulig å trekke sikre slutninger om årsakssammenheng ut fra tilfeldige sammenhenger mellom to variabler.

En korrelasjon mellom to variabler indikerer at en bestemt verdi på den ene variabelen, ordner seg parvis med en verdi for den andre variabelen (Ibid.). Når det forskes på menneskelig aktivitet er det mange utenforliggende faktorer som kan virke inn på hverandre. Mennesker er i utvikling, og individuelle forskjeller, modning og andre utenforliggende faktorer, kan påvirke hvordan mennesker handler. Dermed må det stilles strenge krav til når man kan hevde at det er en sammenheng mellom to variabler.

Pearson correlation coefficient, som er benyttet i analysene, er et parametrisk analyse redskap for teste sammenhenger mellom variabler. Parametriske analyser er mer finmaskede enn ikke-parametriske. Ringdal (2007) forklarer dette med at ikke-parametriske analyser bygger på færre og enklere forutsetninger, mens de parametriske analysene benytter den fullstendige informasjonen som ligger i variablene, og har derfor mer teststyrke. For å benytte parametriske analyser anbefales det at variablene skal være mest mulig uavhengige av hverandre (Pallant, 2007). Ved å bruke variabler fra to forskjellige observasjonsmateriell oppfylles dette kravet i analysene som er gjort i tilknytning denne oppgaven. For få tilgang til mest mulig fullstendig informasjon, valgte jeg å benytte parametrisk analysetest også i forbindelse med variabler fra samme observasjonsmateriell. Ringdal (2007) hevder at det er i små utvalg ($n > 30$), at parametrisk statistikk blir problematisk, da slike utvalg er mer sårbare for ekstremverdier. Da utvalget som benyttes i denne studien er stort ($n = 288$), finner jeg teoretisk støtte for valget av analyse redskap (Ringdal, 2007, Pallant, 2007 og Johannesen, 2007).

I vitenskapelige publikasjoner benyttes begreper som statistisk signifikans. Dette betyr at sammenhengen i utvalget kan generaliseres til populasjonen (Ringdal, 2007). Innen litteratur om forskningmetode, skilles det mellom statistisk generalisering knyttet til *estimering* og *statistisk hypotesetesting* (Ibid.). Statistisk hypotesetesting, som er utgangspunktet for denne mastergrad studien, består i å gjøre slutninger om populasjonen på grunnlag av data fra et utvalg. Nullhypotesen er at det ikke er sammenheng mellom språklig mestring og sosial fungering, og dersom det er en korrelasjon mellom språklig mestring og sosial fungering, kan nullhypotesen forkastes. Dersom nullhypotesen kan forkastes, styrkes troen på at det er en sammenheng mellom

språklig mestring og sosial fungering i populasjonen.

Signifikansnivået er sannsynligheten for å forkaste en sann nullhypotese og dermed trekke en feilaktig konklusjon (Ringdal, 2007). Signifikanstest ved korrelasjonsanalyser er forhåndsinnstilt i programmet SPSS, og markeres med Two-tailed i feltet Test of Significance i dialogboksen. Dersom $p=0,01$ vet vi at korrelasjonskoeffisienten (r-verdien), er statistisk signifikant, noe som ofte markeres med to stjerner bak koeffisienten. Dette indikerer at det er 99 prosent sikkerhet for at sammenhengen som måles, ikke er tilfeldig (Johannessen, 2007). Dersom en korrelasjon ikke er signifikant presenteres dette som i.s eller n.s (*not significant*). Signifikansnivå betyr imidlertid ikke at sammenhengen er *teoretisk* signifikant.

Det skilles mellom statistisk signifikans og teoretisk signifikans i metode litteraturen (Ibid). Hvis en korrelasjon er statistisk signifikant, må styrkeforholdet mellom variablene vurderes. I hvilken grad styrken på samvariasjonen er forskningsmessig interessant, avhenger av hva man forventer på bakgrunn av teori og tidligere forskning. En moderat eller svak korrelasjon kan for eksempel være forskningsmessig interessant fordi et annet utfall var forventet.

Det finnes imidlertid ingen fasit på hva som er en høy korrelasjon. Innen samfunnsvitenskapelige undersøkelser regnes korrelasjonskoeffisienter (Pearsons r) opp til ,20 som en svak samvariasjon, korrelasjon fra ,30- ,40 regnes som middels sterk eller moderat, og dersom $r= ,50$ eller høyere, regnes det som en svært sterk samvariasjon (Johannessen, 2007).

En positiv korrelasjon innebærer at dersom den ene variabelen øker, vil den andre også øke. Dersom korrelasjonen er negativ vil variabelens retning sprike fra hverandre, det vil si at når den ene øker vil den andre reduseres. Styrken på korrelasjonskoeffisienten, kan gi et bilde av om det er mange, eller få utenforliggende faktorer som påvirker forholdet mellom to variabler. En sterk koeffisient tyder på at det er få utenforliggende forhold som forklarer samvariasjonen. Dersom korrelasjonen er moderat, er det en sammenheng mellom de to variablene, men det er også andre faktorer som spiller inn (Johannessen, 2007).

3.5.3 Fremgangsmåte

Nivå 1

Første nivå i korrelasjonsanalysene var å undersøke hvilke sammenhenger det var mellom summen

for variabelen Språk mestring og summen for variabelen Sosial fungering. Den samme prosedyren ble gjort for summen av de samlede scorene for variabelen Språklig bevissthet og summen for variabelen Lekeferdigheter. Videre ble alle kombinasjonene testet ut, det vil si at det ble sjekket for sammenheng mellom summen for henholdsvis Språk mestring, Sosial fungering, Språklig bevissthet og Lekeferdigheter, i ulike kombinasjoner.

Partiell analyse

Det ble foretatt en partiell korrelasjonsanalyse for å undersøke hvilke forhold som påvirker sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering. Partiell korrelasjonsanalyse gjør det mulig å kontrollere for effekten av verdier som en tror kan påvirke sammenhengen mellom to variabler (Pallant, 2007). Prosedyren innebærer at utvalgte verdier kontrolleres for, for å få informasjon om graden av effekt de utvalgte verdiene har på samvariasjonen mellom to variabler. Pearson zero order korrelasjon viser effektstørrelsen mellom to variabler når det blir kontrollert for en tredje variabel. Variablene som reflekterer Språklig mestring på aldertrinnene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år i TRAS, ble etter tur kontrollert for. Den samme prosedyren ble gjort for alderstrinnene 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år i variabelen Sosial fungering.

Nivå 2

Det neste nivået var å undersøke hvilke sammenhenger det var mellom summen for Språklig mestring; og samtlige enkeltvariabler (observasjonsutsagn) fra henholdsvis Sosial fungering, Lekeferdighet og Språklig bevissthet.

Nivå 3

Siste nivå var å undersøke hvilke sammenhenger det var mellom alle enkeltvariabler (observasjonsutsagn) knyttet til Lekeferdigheter, og samtlige av enkeltvariabler knyttet til Språklig bevissthet.

3.6 Etiske Hensyn

Etiske regler og teorier gir retningslinjer som bør vurderes når data behandles. I henhold til Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), stilles det etiske forpliktelser til forskningsprosessen og behandling av data. Et ufravikelig krav innen forskning er at man ikke betrakter en informant bare som et middel for å oppnå ny kunnskap, men som et mål i seg selv. I respekt for barna og deres foreldre har jeg lagt vekt på å fremstille resultatene samvittighetsfullt.

Fra Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet» sin side, ligger det mye arbeid, tid og faglig

kompetanse nedlagt i organisering og gjennomføring for å fremstille det endelige datamaterialet. Videre har barnehagepersonellet som har gjennomført observasjonene, brukt mye av sin tid i en hektisk barnehagehverdag, til å bidra med verdifull informasjon om barna i barnehagen. Når datamaterialet er blitt behandlet er det lagt vekt på å fremstille data nøyaktig og samvittighetsfullt, og i tråd med metodisk teori, for at grunnlaget for analysene reflekterer de innsamlede data.

3.7 Reliabilitet og Validitet

Når det skal vurderes i hvilken grad man kan ha tillit til resultatene fra en undersøkelse, snakker man om høy eller lav reliabilitet, og høy eller lav validitet (Svartdal, 1998). Reliabilitet refererer til om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir tilsvarende resultat hver gang, mens validitet handler om en faktisk måler det en vil måle. En forutsetning for høy validitet, er at det er høy reliabilitet (Ringdal, 2007).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for hvor pålitelige målingene som gjennomføres er. Når reliabiliteten av målinger skal vurderes er man opptatt av i hvilken grad data påvirkes av tilfeldige målefeil (Svartdal, 1998). Den klassiske testteorien bygger på det empiriske synet om sanne verdier. Det vil si at dersom det foretas gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet vil resultatene være de samme hver gang (Ibid). Jeg har benyttet et ferdig innsamlet datamateriale, og dermed må jeg sette meg inn i hvordan disse dataene er samlet inn, for å undersøke eventuelle måle feil.

Observasjonsmaterialet «Alle med» og TRAS er benyttet ved innsamling av data. Det er lettere å gjøre gjentatte målinger dersom måleinstrumentet har minst mulig åpne spørsmål (Ringdal, 2007). Alle spørsmål knyttet til ferdighetene som observeres i TRAS og «Alle med» er rangert med poengsummene 0 (ikke mestring), 1 (delvis mestring) og 2 (full mestring), som er lukkede kategorier. Det vil si at i utgangspunktet er det mulig å foreta gjentatte målinger. Observasjonene som er gjort ved bruk av TRAS og «Alle med» er imidlertid gjort av forskjellige mennesker. Fortolkning av måten man bruker materialet, og forståelsen av begreper, kan være ulik fra person til person, og fra barnehage til barnehage. Her ligger en mulig kilde til målefeil. Alle som har vært involvert i innsamlingsarbeidet har imidlertid fått innføring i bruk og gjennomføring, av Stavanger Prosjektet «Det lærende barnet», og forhåpentligvis har dette bidratt til en felles forståelse av bruk av observasjonsmateriaellene.

Det kan også forekomme tilfeldige målefeil ved bruk av statistiske analyser. En målefeil som kan

påvirke resultatene er at noen av enhetene i analysen frafaller (Ringdal, 2007). Det er derfor hensiktsmessig å undersøke om frafallet er tilfeldig eller systematisk. I datamaterialet som ble benyttet var det ingen frafall.

3.7.2 Validitet

Forskningsprosjektet må også vurderes i forhold til validitet. Validitet er synonymt troverdighet og gyldighet (Ringdal, 2007). I forskning må man ta stilling til om data er relevante, og det må vurderes i hvilken grad måleinstrumentet som benyttes, måler det har til hensikt å måle (Svartdal, 1998). Knyttet til denne studien må det tas stilling til om observasjonsmaterielle måler det de faktisk har som hensikt å måle.

Indre validitet

Indre validitet går ut på å kunne noe sikkert om årsakssammenheng i materialet (Ibid.). Dersom det foreligger allment aksepterte teorier, som er fremkommet av forskning, er dette et sterkt argument for validitet (Solheim, 2003).

TRAS og «Alle med» bygger på velkjente og aksepterte teorier innen språkvitenskap, småbarns pedagogikk og utviklingspsykologi. TRAS og «Alle med» er ikke tester, og dermed heller ikke normert og standardisert. Innholdet i materielle er imidlertid blitt justert etter flere omganger med utprøving av materielle i diverse pilotprosjekter og gjennom statistiske vurderinger. Områdene som observeres i TRAS og «Alle med» bygger på tanken om at forskjellige former for atferd er aldersavhengig. Den indre validiteten i observasjonsmaterielle vil vises til i når resultatene drøftes.

Statistisk validitet

Statistisk validitet dreier om i hvilken grad funnene kan generaliseres til populasjonen. Statistisk validitet setter fokus på om man kan si at de sammenhenger, eller tendenser som kommer frem i forskningens resultater, er statistisk signifikante. Det vil si om resultatene er riktige og ikke tilfeldige, og at det er en representativ størrelse på tendensen (Lund, 2005).

Utvalget som benyttes består av 288 barn, og anses for å være et stort datamateriale. Alle korrelasjonene fra de bivariate analysene var signifikante på 0,01 nivå. Når resultatene er signifikante vil et stort utvalg gi bedre mulighet til å generalisere til en større del av populasjonen, enn når utvalget er lite. Om størrelsen på tendensen er triviell eller ikke avhenger av det teoretiske grunnlaget som resultatene drøftes ut fra.

4 RESULTATER

I denne delen vil resultatene fra de analyserte data presenteres. Tabeller og fremstillinger som vises er hentet fra statistikk programmet SPSS. Noen resultater vil presenteres i selvlagede grafiske fremstillinger, da tabellene fra SPSS ble for omfattende. Variablene som er blitt valgt ut i disse tabellene er de som viste de høyeste korrelasjonskoeffisientene. De øvrige variablene hadde effektstørrelser under $r = ,22$, og samvariasjonene ble ansett som svært svake og ble derfor ikke medregnet. Det var imidlertid ingen av disse korrelasjonene som var negative eller viste null korrelasjon.

Først vil resultatene fra frekvensanalysene av språklig mestring bli presentert, fulgt opp av en tilsvarende presentasjon av analysene av sosial fungering. Resultatene fra analysene som reflekterer kompetanseområdene språklig bevissthet og lekeferdigheter vil også vises i denne delen.

Videre vil resultatene fra analysene om sammenheng presenteres. For å teste hypotesen om at barn med god språklig mestring også har god sosial fungering, er det blitt foretatt korrelasjonsanalyser for å undersøke om det er sammenheng mellom resultatene fra henholdsvis språklig mestring og sosial fungering, målt med observasjonsmaterielle TRAS og «Alle med». Disse analysene fremstilles i kapittel 4.2.

I kapittel 4.3 vil resultatene fra analysene av enkeltvariabler bli presentert.

I datamaterialet var det ingen av observasjonene som manglet (missing). Alle observasjoner av samtlige 288 barn danner derfor grunnlaget for mine analyser og vurderinger.

Statistiske begreper som benyttes er blitt gjort rede for i metodedelen.

4.1 Frekvens analyse

I datamaterialet er det en kjønnsfordeling på 127 (44,1 %) jenter og 161 (55,9 %) gutter. Det ble ikke gjort noen fordeling av kjønn i analysene. Til sammen er det 288 barn i utvalget, der barnas alder er 2,9 år.

I observasjonsmateriellet TRAS blir det observert mestring på alderstrinnene 2-3, 3-4 og 4-5 år, der tre observasjonsutsagn er knyttet til hvert alderstrinn. «Alle med» er organisert på samme måte, men inkluderer også utvikling på aldertrinnene 1-2 år og 5-6 år i tillegg. Samtlige

observasjonsutsagn på alle alderstrinn er medregnet, bortsett fra alderen 1-2 år i «Alle med». Dette valget ble gjort for at det skulle være likt utgangspunkt for variablene Sosial fungering og Språkmestring, da språkvariablene starter på aldertrinnet 2-3 år i TRAS.

TRAS og «Alle med» har også til hensikt å oppdage barn som kan være i risikozonen for å utvikle vansker. Derfor er det rimelig å anta at de fleste barna i utvalget vil ha scorer innenfor det som regnes som aldersadekvat mestring for 2-3 år.

Barnas ferdigheter er blitt observert i forhold til sitt eget alderstrinn, men utvikling knyttet til de høyere alderstrinnene er også blitt registret. Begrunnelsen for dette er knyttet til studiens hypotese der mestring knyttet til høyere alderstrinn kan gi kunnskap som kan bidra til å svare på problemstillingen. Samtidig unngås takeffekt ved å inkludere alle alderstrinnene. Takeffekt betyr at barna får full score på de variablene som observeres. Det blir i slike situasjoner vanskelig å få et riktig bilde av mestringsnivået, da dette kan ligge langt over det som måles.

4.1.1 Språklig mestring

Totalscoren for språklig mestring består av samlet score fra henholdsvis ordproduksjon og språkforståelse fra observasjonsmateriellet TRAS. Det er mulig å score 36 poeng på de utvalgte områdene i TRAS som viser språklig mestring. Det er noen barn i utvalget (0,3 prosent) som har fått full score, som reflekterer mestring for regelrette bøyingsformer av substantiv og verb samt klassifisering av over- og underbegrep. Dette er språklige ferdigheter som regnes som sentrale ved fire-fem års alder.

Gjennomsnittscoren for utvalget er 16 poeng og standardavviket er 6. Standardavviket viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet, og i dette utvalget er spredningen for språklig mestring stor.

De som scorer 12 poeng kan meddele seg med støtte i konteksten og forstår i større grad språklige utsagn ved hjelp av sin begrepsforståelse. Majoriteten av barna (79,5 prosent) scorer 12 poeng (eller mer) og viser dermed full mestring for

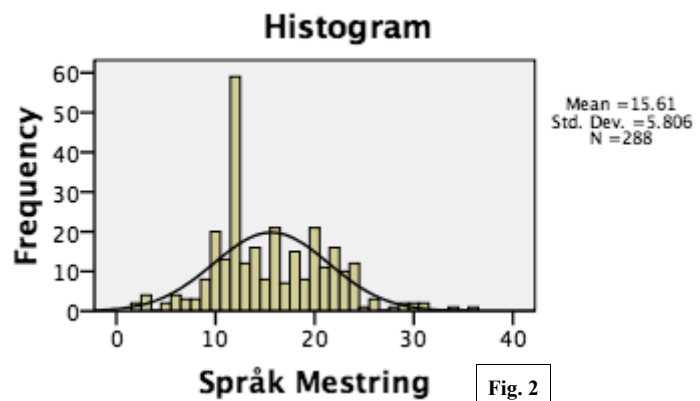
| Språk Mestring | | | | |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid 2 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| 3 | 4 | 1,4 | 1,4 | 2,1 |
| 5 | 2 | ,7 | ,7 | 2,8 |
| 6 | 4 | 1,4 | 1,4 | 4,2 |
| 7 | 3 | 1,0 | 1,0 | 5,2 |
| 8 | 3 | 1,0 | 1,0 | 6,3 |
| 9 | 8 | 2,8 | 2,8 | 9,0 |
| 10 | 20 | 6,9 | 6,9 | 16,0 |
| 11 | 13 | 4,5 | 4,5 | 20,5 |
| 12 | 59 | 20,5 | 20,5 | 41,0 |
| 13 | 12 | 4,2 | 4,2 | 45,1 |
| 14 | 16 | 5,6 | 5,6 | 50,7 |
| 15 | 8 | 2,8 | 2,8 | 53,5 |
| 16 | 21 | 7,3 | 7,3 | 60,8 |
| 17 | 7 | 2,4 | 2,4 | 63,2 |
| 18 | 15 | 5,2 | 5,2 | 68,4 |
| 19 | 8 | 2,8 | 2,8 | 71,2 |
| 20 | 21 | 7,3 | 7,3 | 78,5 |
| 21 | 11 | 3,8 | 3,8 | 82,3 |
| 22 | 16 | 5,6 | 5,6 | 87,9 |
| 23 | 10 | 3,5 | 3,5 | 91,3 |
| 24 | 12 | 4,2 | 4,2 | 95,5 |
| 25 | 1 | ,3 | ,3 | 95,8 |
| 26 | 3 | 1,0 | 1,0 | 96,9 |
| 28 | 1 | ,3 | ,3 | 97,2 |
| 29 | 2 | ,7 | ,7 | 97,9 |
| 30 | 2 | ,7 | ,7 | 98,6 |
| 31 | 2 | ,7 | ,7 | 99,3 |
| 34 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| 36 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Tota | 288 | 100,0 | 100,0 | |

Figur 1.
Tabellen viser spredningen i språklig mestring i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, prosentkolonnen viser i prosent hvor mange som har denne poengsummen.

ferdigheter som regnes som sentrale mellom to og tre års alder.

Det er 59 prosent som har scorerer fra 13 poeng eller mer, der 4,2 prosent scorer 24 poeng. Det vil si at disse barna har begynnende eller full mestring i ferdigheter som regnes som viktige ved tre-fireårsalder. Mestring av disse ferdighetene gjenspeiler et relativt stort ordforråd, der gjenstander og begreper begynner å organiseres i kategorier. Den språklige forståelsen omfatter dypere forståelse av ordene i ordforrådet og større grad av løsrivelse fra her-og-nå situasjonen.

Poengfordelingen strekker seg videre oppover til 36 poeng. Det er 4,5 prosent (13 barn) som har fått 25 poeng eller mer, det vil si begynnende eller full mestring, for regelrette bøyingsformer for substantiv og verb, samt klassifisering av over- og underbegrep. Ett av barna scorer hele 36 poeng som reflekterer mestring i språklige ferdigheter som er sentrale for språklig mestring for barn som er mellom fire og fem år. Av de 288 barna i utvalget er det 20,5 prosent (59 barn) som ikke viser full mestring innenfor sitt alderstrinn, men ingen har fått null poeng. Denne gruppen barn viser delvis mestring for variablene som regnes som kritisk grense for språklig mestring mellom to og tre år.



Oppsummering:

Resultatene viser at det er et vidt spenn i språklig mestring, da poengsummene strekker seg fra 2 poeng og helt opp til 36 poeng. De aller fleste barna (cirka 80 prosent) befinner seg innenfor området for det som TRAS regner som kritisk grense for språklig mestring mellom to og tre år. Videre viser halvparten av utvalget (59 prosent) også begynnende mestring variablene knyttet til alderstrinnet 3-4 år. Det vil si at nesten alle barna har et talespråk der de i økende grad kan frigjøre seg fra konteksten for å meddele seg. De viser også begynnende utvikling av mer kompleks semantisk og syntaktisk språklig forståelse. Dette i form av forståelse for nektende setninger og preposisjoner, de organiserer også ord og begreper i kategorier. Både produksjon og forståelse krever mindre støtte i konteksten. Noen ytterst få (4,5 prosent) viser begynnende mestring for bruk av regelrette bøyingsformer for substantiv og verb, og klassifisering av over og underbegrep.

4.1.2 Språklig Bevissthet

Innenfor området språklig bevissthet i TRAS er det mulig å score 18 poeng. Full score reflekterer at barna viser interesse for skriftspråket og har begynnende mestring for å ta et språklig utenfor perspektiv. Ingen av barna i utvalget har oppnådd denne poengsummen. Men 1 prosent av utvalget (tre stykk) har poengsummer som gjenspeiler begynnende mestring for disse ferdighetene, som regnes som sentrale ved fire- femårsalder (fra 12 til 14 poeng).

Gjennomsnittsscoren er 8 poeng (mean), og standardavviket er 3, som viser at det er en moderat spredning (fig. 4). 82 prosent har oppnådd 6 poeng eller mer, som reflekter mestring av ferdigheter knyttet til eget alderstrinn, samt begynnende mestring av ferdigheter knyttet til de høyere alderstrinnene. Variablene som mestres ved 6 poeng gjenspeiler interesse for aktiviteter som kan stimulere utviklingen av språklig bevissthet.

Videre strekker poengsummene seg fra 7 poeng og oppover. Poengsummene reflekterer mestring og begynnende mestring i ferdigheter som anses som sentrale ved tre til fire år. Det er 57 prosent av utvalget som har poengsummer som reflekterer mestring, eller begynnende mestring for ferdighetene som observeres innenfor dette området. Det observeres her om barna har begynt å rette oppmerksomhet mot språket, samt leke og tøyse med språket, som er et uttrykk for utvikling av språklig bevissthet og begynnende utvikling mot rimeferdighet. 7,6 prosent scorer 12 poeng og viser dermed full mestring for disse ferdighetene.

Det er 18,4 prosent (53 stykk) som har scorer under 6 poeng og viser noe, eller lite

| SpråkligBevissthet | | | | |
|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid 1 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| 2 | 2 | ,7 | ,7 | 1,4 |
| 3 | 7 | 2,4 | 2,4 | 3,8 |
| 4 | 20 | 6,9 | 6,9 | 10,8 |
| 5 | 22 | 7,6 | 7,6 | 18,4 |
| 6 | 72 | 25,0 | 25,0 | 43,4 |
| 7 | 21 | 7,3 | 7,3 | 50,7 |
| 8 | 41 | 14,2 | 14,2 | 64,9 |
| 9 | 28 | 9,7 | 9,7 | 74,7 |
| 10 | 35 | 12,2 | 12,2 | 86,8 |
| 11 | 13 | 4,5 | 4,5 | 91,3 |
| 12 | 22 | 7,6 | 7,6 | 99,0 |
| 13 | 2 | ,7 | ,7 | 99,7 |
| 14 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Total | 288 | 100,0 | 100,0 | |

Figur 3.
Tabellen viser spredningen i mestring av språklig bevissthet i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, og prosentkolonnen viser i prosent hvor mange av barna som har denne poengsummen.

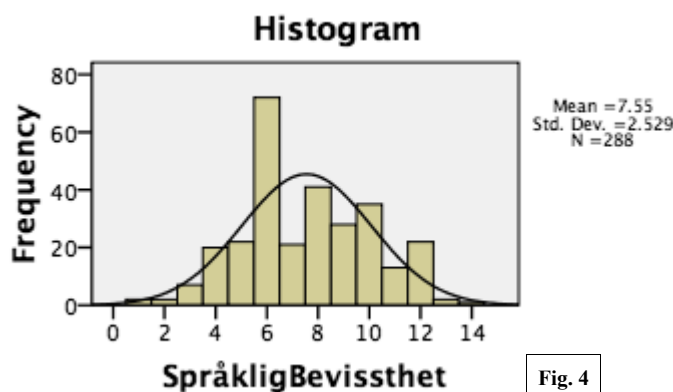


Fig. 4

interesse for aktiviteter som stimulerer utviklingen av språklig bevissthet, men ingen har fått null poeng.

Oppsummering:

Resultatene viser at de aller fleste barna i utvalget har interesse for aktiviteter som stimulerer språklig bevissthet og over halvparten viser også begynnende oppmerksomhet mot språket. Noen få barn begynner å nærme seg mestring for å kunne ta et språklig utenforperspektiv ved at de kan rime på egenhånd. Resultatene viser at det er stor forskjell i hvor langt barna er kommet i utviklingen av språklig bevissthet. Variasjonen strekker seg fra å vise interesse for språkaktiviteter til begynnende språklig desentrering.

4.1.3 Sosial fungering

Det mulig å score 24 poeng innenfor området Sosial fungering (sosoemosjonell utvikling i «Alle med»). Det er ett barn som har full score, som reflekterer mestring for en rekke sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse. Gjennomsnittskåren er 9 poeng og standardavviket er 4, som viser at spredningen mellom barnas scorere er stor (fig. 6).

89,6 prosent av utvalget scorer 6 poeng eller mer, som er et uttrykk for mestring, eller begynnende mestring i ferdigheter knyttet til eget alderstrinn. Variablene som mestres viser at barn kan gjøre krav på leker som er sine, leke parallell-lek og gi fra seg leker til andre barn. Dette er et uttrykk for det som i denne mastergrad studien defineres som god sosial fungering.

Videre har 63,5 prosent scorer fra 7 poeng eller mer, som reflekterer mestring, eller begynnende mestring i ferdigheter som regnes som sentrale ved tre til fire år. Innenfor dette området observeres det om barnet tar kontakt med andre og viser begynnende mestring for sosiale ferdigheter som tur-taking og empati. 17,4 prosent (50 barn) scorer 12 poeng, og viser dermed full mestring for disse ferdighetene.

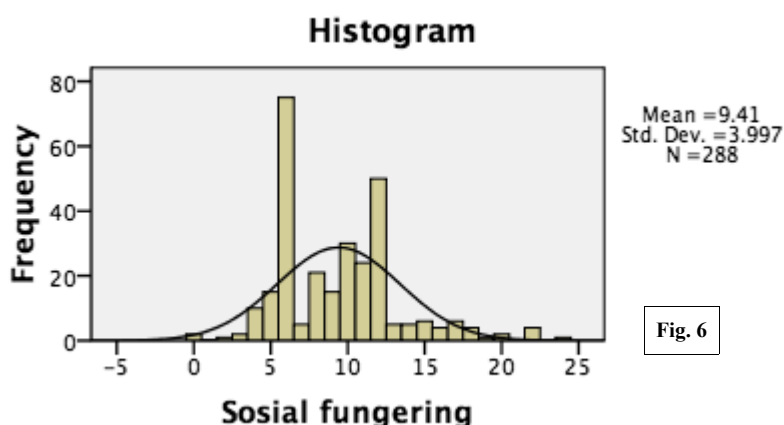
| Sosial fungering | | | | |
|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid 0 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| 2 | 1 | ,3 | ,3 | 1,0 |
| 3 | 2 | ,7 | ,7 | 1,7 |
| 4 | 10 | 3,5 | 3,5 | 5,2 |
| 5 | 15 | 5,2 | 5,2 | 10,4 |
| 6 | 75 | 26,0 | 26,0 | 36,5 |
| 7 | 5 | 1,7 | 1,7 | 38,2 |
| 8 | 21 | 7,3 | 7,3 | 45,5 |
| 9 | 15 | 5,2 | 5,2 | 50,7 |
| 10 | 30 | 10,4 | 10,4 | 61,1 |
| 11 | 24 | 8,3 | 8,3 | 69,4 |
| 12 | 50 | 17,4 | 17,4 | 86,8 |
| 13 | 5 | 1,7 | 1,7 | 88,5 |
| 14 | 5 | 1,7 | 1,7 | 90,3 |
| 15 | 6 | 2,1 | 2,1 | 92,4 |
| 16 | 4 | 1,4 | 1,4 | 93,8 |
| 17 | 6 | 2,1 | 2,1 | 95,8 |
| 18 | 4 | 1,4 | 1,4 | 97,2 |
| 19 | 1 | ,3 | ,3 | 97,6 |
| 20 | 2 | ,7 | ,7 | 98,3 |
| 22 | 4 | 1,4 | 1,4 | 99,7 |
| 24 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Total | 288 | 100,0 | 100,0 | |

Figur 5.
Tabellen viser spredningen i mestring av sosial fungering i utvalget. Kolonnen til venstre viser poengsummer, prosentkolonnen viser i prosent hvor mange barn som har oppnådd denne poengsummen.

Poengsummene strekker seg videre fra 13 poeng, som reflekterer mestring, eller begynnende mestring i ferdigheter som regnes som sentrale ved fire til fem år. Det observeres her om barna kan samarbeide, vise selvkontroll og følge sosiale regler. 13,3 prosent får scorer som reflekterer denne mestringen. En liten del av utvalget (1,4 prosent) scorer 18 poeng, som uttrykker full mestring av variablene for sosiale ferdigheter som samarbeid, en viss selvkontroll og begynnende mestring for å innordne seg som en i gruppen.

2,7 prosent har poengsummer fra 19 til 24 poeng, som representerer mestring av variablene for elementære sosiale ferdigheter som selvkontroll, selvhevdelse/initiativ og ta kontakt på en positiv måte. Disse ferdighetene regnes som sentrale mellom fem og seks år.

Det er 10,4 prosent av barna i utvalget som har poengsummer under 6 poeng, hvorav 0,7 prosent scorer null poeng. Noen av disse viser begynnende sosial fungering, men befinner seg under det som regnes som kritisk grense innenfor området sosioemosjonell utvikling i observasjonsmateriellet «Alle med».



Oppsummering:

Resultatene viser at det er stor spredning i utvalget, knyttet til sosial deltakelse og -fungering. Det er noen som viser liten eller ingen mestring for variablene knyttet til sosial fungering, mens andre oppnår poengsummer som reflekterer mestring i sosiale ferdigheter som er sentrale ved fem-seks års alder. De aller fleste barna i utvalget får poengsummer knyttet til variabler som omfatter interaksjon og samspill med andre. Mange av barna begynner også å mestre ferdigheter som knytter seg til sosial kompetanse.

4.1.4 Lekeferdighet

Variablene fra området lekeutvikling fra «Alle med» observerer lekeferdigheter. Her observeres

ulike typer lek, samt ferdigheter som synes viktige i lek og samspill.

Det er mulig å score 24 poeng innenfor området lek. Den høyeste poengsummen som oppnås er 22 poeng og den laveste poengsummen som registres er null poeng. Gjennomsnittscoren er 9 og standardavviket er 4, som reflekterer stor spredning mellom enhetene i utvalget.

Det er 86,5 prosent som får 6 poeng eller mer, som omfatter begynnende late-som lek, funksjonslek og et variert lekerepertoar. Mestring i disse ferdighetene regnes som sentrale ved to til tre år.

13,5 prosent har scorerer under 6 poeng, og av disse er det 0,7 prosent som får null poeng. Poengsummer under 6 poeng, reflekterer begynnende eller ingen mestring i ferdigheter som regnes som sentrale for lekeutvikling i alderen to til tre år i «Alle med».

Videre er det 63,9 prosent av utvalget som har poengsummer over 6 poeng. Poengsummene reflekterer mestring eller begynnende mestring som innebærer å kunne spørre om å få være med i andres lek, ta initiativ til å leke alene samt være i lek over lengre tid. Av disse er det 17,7 prosent som får 12 poeng, og viser full mestring i alle ferdighetene som observeres.

| lekeferdighet | | | | |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid 0 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| 1 | 2 | ,7 | ,7 | 1,4 |
| 2 | 6 | 2,1 | 2,1 | 3,5 |
| 3 | 6 | 2,1 | 2,1 | 5,6 |
| 4 | 8 | 2,8 | 2,8 | 8,3 |
| 5 | 15 | 5,2 | 5,2 | 13,5 |
| 6 | 65 | 22,6 | 22,6 | 36,1 |
| 7 | 11 | 3,8 | 3,8 | 39,9 |
| 8 | 14 | 4,9 | 4,9 | 44,8 |
| 9 | 14 | 4,9 | 4,9 | 49,7 |
| 10 | 20 | 6,9 | 6,9 | 56,6 |
| 11 | 27 | 9,4 | 9,4 | 66,0 |
| 12 | 51 | 17,7 | 17,7 | 83,7 |
| 13 | 8 | 2,8 | 2,8 | 86,5 |
| 14 | 14 | 4,9 | 4,9 | 91,3 |
| 15 | 8 | 2,8 | 2,8 | 94,1 |
| 16 | 10 | 3,5 | 3,5 | 97,6 |
| 17 | 2 | ,7 | ,7 | 98,3 |
| 18 | 2 | ,7 | ,7 | 99,0 |
| 19 | 1 | ,3 | ,3 | 99,3 |
| 21 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| 22 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Total | 288 | 100,0 | 100,0 | |

Figur 7.
Tabellen viser spredningen av mestring av lekeferdighet. Kolonnen til venstre viser poengsummer, prosentkolonnen viser i prosent hvor mange som har oppnådd denne poengsummen.

Poengsummene strekker seg videre fra 13 poeng og oppover. 16,3 prosent scorer 13 poeng eller mer og viser mestring for variabler som omfatter mer avansert lekeferdighet, som å delta i konstruksjonslek, aktiv rolle lek og regel-lek.

Det er ingen som har fått 24 poeng, men 1,6 prosent scorer mellom 18 og 22 poeng, som omfatter begynnende mestring for å la seg rive med i rolle-lek, leke avansert konstruksjons-lek samt selvstendig i regel-lek. Disse ferdighetene regnes som sentrale lekeferdigheter ved fem-seks års alder, i henhold til observasjonsmateriellet «Alle med».

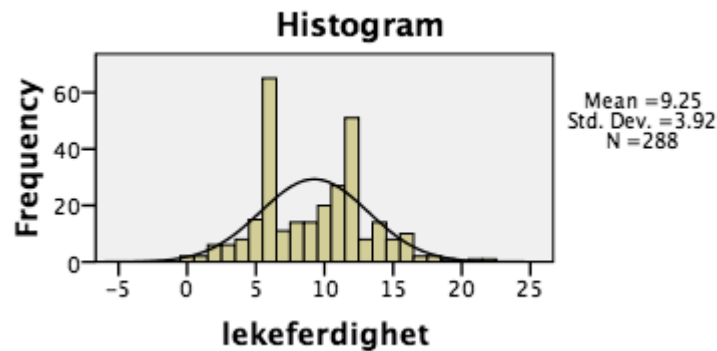


Fig. 8

Oppsummering:

Resultatene viser at det er poengsummer fra null og helt opp til 22 poeng, som tyder på at det er stor variasjon i utvalgets mestring av lekeferdighet. Det er stor variasjon i hvor aktivt barna leker med andre. Noen barn viser ingen mestring av variablene som reflekterer lekeutvikling, men de aller fleste viser at de har mestring i de ferdighetene som regnes som viktige ved to-treårsalder i «Alle med». Videre viser over halvparten av barna mestring, eller begynnende mestring i å spørre om å få delta i andres lek, ta initiativ til å leke alene og være i lek over lengre tid. Noen få barn kan gå inn i rolle lek og avansert regel-lek.

4.1.5 Oversikt over områdene

Det ble foretatt en frekvensanalyse for hvert alderstrinn innenfor de fire områdene; Språklig mestring, Språklig bevissthet, Sosial fungering og Lekeferdigheter (Fig. 9, s. 49). Dette ble gjort for å få en oversikt over hvor mange prosent som viser full mestring innenfor de ulike alderstrinnene. Tendensen i utvalget er at en høy prosentandel viser full mestring for områdene språklig bevissthet, sosial kompetanse og lekeferdighet. Prosentandelen for full mestring av ferdigheter knyttet til språklig mestring er imidlertid lavere. Resultatene viser at det er mange av barna som ikke viser full mestring i ferdighetene som knyttes til språklig mestring, men likevel viser mestring for språklig bevissthet, sosial fungering og lekeferdighet. Variabelen Språklig mestring består av dobbelt så mange verdier som de andre variablene. En årsak til dette misforholdet kan knytte seg til at det må oppnås mer poeng for å få full mestring knyttet til språklig mestring, enn til de andre variablene.

| | Språklig Mestring | Språklig Bevissthet | Sosial Fungering | Lekeferdighet |
|----------------------|-------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Full mestring 2-3 år | 79,5 % | 81,60% | 89,6 % | 86,5 % |
| Full mestring 3-4 år | 4,2 % | 8,7 % | 27,1 % | 31,9 % |
| Full mestring 4-5 år | 0,3 % | 0 % | 1,0 % | 1,4 % |
| Full mestring 5-6 år | - | - | 1,7 % | 0 % |

Tabellen (Fig. 9) viser i prosent hvor mange barn i utvalget som har full score for de ulike alderstrinnene. Prosenten er regnet ut ved frekvens analyse for hvert av alderstrinnene på områdene språklig mestring, språklig bevissthet, sosial fungering og lekeferdigheter.

4.2 Korrelasjonsanalyser

Det er tatt utgangspunkt i Pallant (2007) sine anbefalinger for presentasjon av resultater når resultatene fra korrelasjonsanalysene fremstilles.

4.2.1 Korrelasjon mellom områdene språklig mestring og sosial kompetanse

Correlations

| | | Sum Språklig Mestring | Sum Sosial Fungering |
|-------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| Sum | Pearson Correlation | 1 | ,298(**) |
| Språklig Mestring | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | N | 288 | 288 |
| Sum | Pearson Correlation | ,298(**) | 1 |
| Sosial Fungering | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | N | 288 | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fig.10

Forholdet mellom Språklig mestring (målt som ordproduksjon og språkforståelse) og Sosial fungering (målt som sosio-emosjonell utvikling) ble undersøkt med Pearson produkt moment korrelasjons koeffisient. Det ble foretatt forhåndsanalyser for å sikre at det ikke forelå noe som kunne ligge i veien for antakelsene om normalfordeling, linearitet og homogenitet. Det er en moderat positiv korrelasjon mellom variablene, $r = ,30$, $n = 288$, $p < 0,01$, der god Språklig mestring assosieres med god Sosial fungering.

4.2.1.1 Partiell korrelasjon

Språklige og sosiale variabler ble organisert etter mestringen som observeres ved 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år (og 5-6 år i «Alle med») fra observasjonsmateriellet TRAS og «Alle med». Områdene ble etter tur kontrollert.

| Control Variables | | | Correlations | | |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|
| | | | Språk Mestring, sum | Sosial Fungering, sum | Språk Mestring, 3-4 år |
| -none ^a | Språk Mestring, sum | Correlation | 1,000 | ,298 | ,920 |
| | | Significance (2-tailed) | . | ,000 | ,000 |
| | | df | 286 | 286 | 286 |
| | Sosial Fungering, sum | Correlation | ,298 | 1,000 | ,285 |
| | | Significance (2-tailed) | ,000 | . | ,000 |
| | | df | 286 | 286 | 286 |
| Språk Mestring 3-4 år | Correlation | ,920 | ,285 | 1,000 | |
| | Significance (2-tailed) | ,000 | ,000 | . | |
| | df | 286 | 286 | 286 | |
| Språk Mestring 3-4 | Språk Mestring, sum | Correlation | 1,000 | ,097 | |
| | | Significance (2-tailed) | . | ,102 | |
| | | df | 286 | 285 | |
| | sosioemosjonell, sum | Correlation | ,097 | 1,000 | |
| | | Significance (2-tailed) | ,102 | . | |
| | | df | 285 | | |

a. Cells contain zero-order (Pearson) correlations.

Tabellen (Fig. 11) viser resultatet fra partiell analyse, der Språklig mestring 3-4 år ble kontrollert for

Partiell korrelasjon ble benyttet for å undersøke forholdet mellom Språklig mestring (ordproduksjon og språk forståelse) og Sosial fungering (sosio-emosjonell utvikling), ved å kontrollere for språklig mestring som registreres ved alderstrinnet 3-4 år i TRAS. Forhåndsanalyser ble foretatt for å sikre antakelsen om normalfordeling, linearitet og homogenitet. Det er en sterk positiv partiell korrelasjon mellom Språklig mestring og Sosial fungering, når alderstrinnet 3-4 år i TRAS kontrolleres for. Inspeksjon av zero order korrelasjonen, $r = ,09$, $n = 285$, $p = ,102$, viser at ved å kontrollere for alderstrinnet 3-4 år i TRAS har det en betydelig effekt for sammenhengen mellom Språklig mestring og Sosial fungering.

Inspeksjon av zero order korrelasjon, $r = ,28$, viser at sammenhengen mellom Språklig mestring og Sosial fungering endres svært lite ved å kontrollere for språkfaktorene som er tilknyttet området 2-3 år i TRAS. Samvariasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering var $,30$ før det ble kontrollert for mestring som observeres ved 2-3 år i TRAS. Samvariasjonen reduseres til $,28$ når 2-3 års variabelen tas bort.

Ved å kontrollere for 3-4 år variabelen fra TRAS, blir samvariasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering redusert betraktelig, fra $r = ,30$ til $r = ,09$.

Når variabelen språklig mestring 4-5 år kontrolleres for, er zero order korrelasjonen er $r = ,22$, og anses som en svært liten effekt.

Den samme prosedyren ble gjennomført i med områdene 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år for sosial fungering i «Alle med». Ingen av variablene for Sosial fungering hadde betydelig effekt på samvariasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering.

Zero order korrelasjonen for 2-3 år (sosio-emosjonell utvikling i «Alle med») er $r = ,29$, og har liten

effekt på sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering.

Ved å kontrollere for området 3-4 år (sosioemosjonell utvikling i «Alle med») var det noe større effekt da $r = ,18$.

Samvariasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering reduseres til $r = 20$, når området 4-5 år (sosio-emosjonell utvikling) kontrolleres for. Videre reduseres korrelasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering til $r = ,18$ når området 5-6 år (sosio-emosjonell utvikling) kontrolleres for.

Oppsummering:

Korrelasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering er moderat, som viser at god språklig mestring assosieres moderat med god sosial fungering. De partielle analysene viser at språkfaktorene i variabelen 3-4 år i TRAS påvirker samvariasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering. Effekten av å kontrollere for variabelen 3-4 år i TRAS påvirker sammenhengen mellom Språklig mestring og Sosial fungering i større grad enn noen av de andre mestringsnivåene (alderstrinnene) innenfor henholdsvis Språklig mestring og Sosial fungering. Korrelasjonen mellom Språklig mestring og Sosial fungering forsvinner nesten når variabelen for mestring på alderstrinnet 3-4 år tas bort.

4.3 Resultater Språklig mestring, Lekeferdighet og Språklig bevissthet

For å få informasjon om karakteristikker ved barn med god språklig mestring ble det gjennomført korrelasjonsanalyser mellom de ulike delområdene; Språklig mestring, Sosial kompetanse, Lekeferdighet og Språklig bevissthet. Dette ble gjort for å se hvilke sammenhenger som viser seg mellom områdene. Pearson produkt moment korrelasjons koeffisient ble benyttet i alle analysene.

Correlations

| | Sum Lekeferdigheter | Sum Språklig Bevissthet |
|-----------------------|---------------------|-------------------------|
| Sum Språklig Mestring | .280(**) | .723(**) |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 288 |

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

Tabellen (Fig. 12) viser resultatene fra analyse av sammenhenger mellom summen for Språklig mestring, og summen for henholdsvis Lekeferdigheter og Språklig bevissthet.

Resultatene fra analysen viser at det er en sterk korrelasjon mellom Summen for Språklig mestring

(ordproduksjon og språk forståelse) og Summen for Språklig bevissthet, $r = ,72$, $n=288$, $p < 0,01$, der høy språklig mestring assosieres med høy språklig bevissthet.

Videre viser resultatene at det er en moderat korrelasjon mellom Summen for Språklig mestring (ordproduksjon og språkforståelse) og Summen for Lekeferdigheter (lekeutvikling i «Alle med»), $r = ,28$, $n= 288$, $p < 0,01$. Høy Språklig mestring assosieres i moderat grad med høy lekeferdighet.

4.3.1 Sammenheng mellom alle delområdene

| | | Correlations | | | |
|-------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|
| | | Sum Språklig mestring | Sum lekeferdighet | Sum Språklig Bevissthet | Sum Sosial Fungereing |
| Sum Språklig mestring | Pearson Correlation | 1.000 | .280** | .723** | .298** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 288.000 | 288 | 288 | 288 |
| Sum lekeferdighet | Pearson Correlation | .280** | 1.000 | .299** | .813** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 288 | 288.000 | 288 | 288 |
| Sum Språklig Bevissthet | Pearson Correlation | .723** | .299** | 1.000 | .283** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 288 | 288 | 288.000 | 288 |
| Sum Sosial Fungereing | Pearson Correlation | .298** | .813** | .283** | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 288 | 288 | 288 | 288.000 |

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

Tabellen (Fig.13) viser resultater fra korrelasjonsanalysen der summen for hvert av områdene ble sett i forhold til hverandre.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen viser at det er en sterk samvariasjon mellom Summen for Sosial fungering og Summen for Lekeferdigheter, $r = ,81$, $n= 288$, $p < 0,01$ som regnes som en svært sterk samvariasjon. Korrelasjonen mellom variablene viser at høy sosial fungering assosieres sterkt med høy mestring av lekeferdighet.

Analysen av korrelasjon mellom Summen for Språklig bevissthet og Summen for Sosial fungering, $r = ,28$, $n=288$, $p < 0,01$, viser at det er en moderat sammenheng mellom variablene der høy språklig bevissthet assosieres i moderat grad med høy sosial fungering.

Korrelasjonsanalysen mellom Summen for Språklig bevissthet og Summen for Lekeferdighet viser at det er en moderat sammenheng mellom variablene, $r = ,30$, $n= 288$, $p < 0,01$. Høy mestring av språklig bevissthet assosieres i moderat grad med høy mestring av lekeferdigheter.

4.3.2 Korrelasjoner mellom summen for Språklig mestring og enkeltvariabler.

Korrelasjonsanalysene ble gjennomført ved å undersøke sammenhengen mellom Summen for Språklig mestring og alle enkeltvariablene (observasjonsutsagn) fra henholdsvis variablene Sosial fungering, Lekeferdighet og Språklig bevissthet. Resultatene viser at det er noen observasjonsutsagn som skiller seg ut med sterkere korrelasjonskoeffisienter enn andre. De fleste variablene som skiller seg ut er moderate. Alle korrelasjonene som omtales er signifikante, $p < 0,01$.

4.3.2.1 Sosial Fungering

| | Sosial fungering | |
|-----------------|-------------------------------------------------------------|--------|
| Sum | 5-6.3 Tar kontakt med andre på en positiv måte | 0,27** |
| Språklig | 3-4.2. Mestrer tur-taking | 0,26** |
| Mestring | 4-5.1. Samarbeider med andre barn | 0,25** |
| | 4-5.2. Har en viss selvkontroll | 0,23** |
| | 5-6.1. Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold til sinne | 0,22** |
| | 3-4.3. Viser empati | 0,22** |

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

Tabellen (fig.14) viser de sosiale enkeltvariablene som korrelerte sterkes med språklig mestring, sammenlignet med de andre observasjonsutsagnene knyttet til området sosio-emosjonell utvikling i «Alle med».

Den sterkeste korrelasjonen mellom summen for Språklig mestring og enkelt observasjonsutsagn fra Sosial fungering (området sosio-emosjonell utvikling i «Alle med»), er *Tar kontakt på en positiv måte*, der korrelasjonskoeffesienten er $r=,27$. Dette regnes som en moderat samvariasjon. Videre er det også en moderat korrelasjon mellom Språklig mestring og *mestrer tur-taking*, der koeffisienten er $r=,26$.

De øvrige observasjonsutsagnenes korrelasjon med summen for Språklig mestring, regnes som svake samvariasjoner, der korrelasjonskoeffisientene er fra $r=,22$ og nedover. Alle enkeltvariablene som knytter seg til summen for Språklig mestring, er sosiale ferdigheter som inngår i definisjonen av sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990). De sterkeste korrelasjonene i denne analysen viser en jevn moderat tendens med effektstørrelser omkring ,25.

4.3.2.2 Språklig bevissthet

| | Språklig bevissthet |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Sum | 3-4.1 Husker barnet rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte? 0,63** |
| Språklig mestring | 3-4.3 Hører barnet forskjell på ord som bil-pil, mus-hus,katt-hatt? 0,62** |
| | 3-4.2 Kan barnet leke/tøyse med språket? 0,55** |

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

Tabellen (Fig.15) viser korrelasjoner mellom Språklig mestring og enkeltvariabler fra språklig bevissthet(TRAS). Variablene er de som sammenlignet med de andre observasjonsutsagnene i TRAS, korrelerer sterkes med språklig mestring.

Enkeltvariablene som viser sterkest samvariasjon med summen for Språklig mestring, er observasjonsutsagnene knyttet til utviklingen av språklig bevissthet som observeres ved 3-4 år i TRAS. Det er en sterk samvariasjon mellom summen for Språklig mestring, og *kunne leke med språket* ($r = ,62$), *høre forskjell på ord som pil-bil, hus-mus* ($r = ,55$), samt *huske rim og regler som blir brukt ofte* ($r = ,63$).

4.3.2.3 Lekeferdighet

| | Lekeferdighet |
|--------------------------|-------------------------------------------|
| Sum | 3-4.2. Tar initiativ til alene-lek 0,23** |
| Språklig mestring | 3-4.3. Blir værende i leken 0,23** |
| | 4-5.1. Deltar i konstruksjonslek 0,23** |
| | 3-4.1. Leker med andre barn 0,22** |

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

Tabellen (Fig.16) viser de sterkeste korrelasjonene som er mellom Språklig mestring og enkeltvariabler fra lek («Alle med»), Alle koeffisientene viser samme svakt moderate tendens.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen mellom summen for Språklig mestring og enkeltvariabler fra Lekeferdighet, viser at det er en svak moderat samvariasjon mellom Språklig mestring og å *ta initiativ til alene lek, bli værende i leken og delta i konstruksjons-lek*. Korrelasjonskoeffisienten $r = ,23$, er den sterkeste samvariasjonen i analysene for Språklig mestring og Lekeferdigheter.

4.3.3 Språklig bevissthet og Lekekompetanse

Korrelasjonen mellom summen for språklig bevissthet og summen for lekeferdighet, viser en moderat samvariasjon, $r = ,30$. (fig. 13). Denne samvariasjonen ble undersøkt nærmere. Alle verdiene i henholdsvis variabelen; Språklig bevissthet og Lekeferdighet, ble korrelert med hverandre. Variablene med de sterkeste korrelasjonskoeffisientene blir presentert i Figur 17.

| Språklig Bevissthet | Lekeferdighet | |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------|
| 3-4.1. Husker barnet rim og regler som brukes ofte? | 3-4.2. Tar initiativ til alene lek | 0,34** |
| | 3-4.1. Leker med andre barn | 0,31** |
| | 3-4.3. Bli værende i leken | 0,30** |
| 3-4.3. Hører barnet forskjell på ord som bil-pil, mus- hus,katt-hatt? | 3-4.2. Tar initiativ til alene lek | 0,29** |
| | 3-4.1. Leker med andre barn | 0,28** |
| | 3-4.3. Bli værende i leken | 0,25** |

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

Tabellen (fig. 17) viser samvariasjoner mellom observasjonsutsagn fra fra Språklig bevissthet og observasjonsutsagn fra Lekeferdigheter

Observasjonsutsagnene *tar initiativ til alene lek, leker med andre barn og blir værende i leken* (fra Lek, 3-4 år i «Alle med») korrelerer sterkt moderat med *husker barnet rim og regler som brukes ofte* (språklig bevissthet 3-4.1). Korrelasjonskoeffisientene er mellom $r = ,30$ og $r = ,34$.

De samme observasjonsutsagnene fra «Alle med» (foruten 3-4.3) markeres med noe lavere koeffisienter når de korreleres med observasjonsutsagnet *hører barnet forskjell på ord som bil-pil, mus-hus, katt-hatt?* (Språklig bevissthet, 3-4.3). Korrelasjonskoeffisientene er mellom $r = ,25$ og $r = ,29$.

Resultatene viser at begynnende utvikling av å rette oppmerksomheten mot språket, i sterk moderat grad, assosieres med; å ta initiativ til alene lek, leke med andre barn og bli værende i lek over tid.

Resultatene viser også at begynnende rimeferdighet assosieres moderat med; å ta initiativ til alenelek, leke med andre barn og bli værende i lek.

Styrken på korrelasjonene som viser seg mellom observasjonsutsagn fra Språklig bevissthet og observasjonsutsagn fra Lekeferdighet, er noen av de sterkeste som fremkommer gjennom analyseprosessen (Med unntak av korrelasjonene mellom variabler som har sitt utspring fra samme observasjonmateriell). Det er påfallende at Lekeferdigheter assosieres sterkere med Språklig bevissthet enn med Språklig mestring, da det i utgangspunktet ikke synes å være en åpenbar forklaring på samvariasjonen.

5 DRØFTING AV FUNN

I denne delen vil de viktigste funnene fra resultatene drøftes med utgangspunkt i teori. Hensikten med denne mastergrad-studien var å undersøke sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering for 2,9 åringer. Jeg valgte å ta utgangspunkt i hypotesen **2,9 åringer med god språklig mestring har også god sosial fungering** for å besvare problemstillingen; **hvilke spesifikke styrker kan identifiseres hos språksterke 2,9 åringer?** Hypotesen besvares underveis, mens problemstillingen besvares i oppgavens avsluttende del.

Først vil funn knyttet til frekvensanalysene drøftes i lys av teori. Språklige og sosiale faktorer innad i henholdsvis TRAS og «Alle med» vil drøftes, før de viktigste funnene fra sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering vil belyses. Funnet om en sterk moderat sammenheng mellom språklig bevissthet og lekeferdighet viste seg å være et interessant funn, og vil drøftes til slutt.

Denne mastergrad-studien avrundes med en oppsummering og avsluttende kommentar, der essensen av funnene vil ses i forhold til fagfeltet og videre forskning. Her vil også problemstillingen besvares.

Avgrensing: Av hensyn til de retningslinjer som er satt for oppgavens omfang, har jeg hovedsaklig vektlagt funn knyttet til sammenhenger. Resultatene fra frekvensanalysene vil drøftes, og ut fra disse resultatene er det mange aspekt som er interessante, men i henhold til de rammer som er satt for oppgavens målsetting, var det nødvendig å begrense omfanget ved å holde meg til besvarelse av hypotese og problemstilling. Av samme årsak har jeg valgt å vektlegge to av observasjonutsagnene som knyttet seg til språklig bevissthet; initiativ til alene lek og blir værende i leken.

5.1 Funn fra Frekvensanalysene

5.1.1 Språklig mestring

I teorien pekes det på at det vil være stor variasjoner i barns språklige utvikling ved to-tre års alder (Tetzchner, mfl. 1993). Det er individuelle forskjeller fra når barn sier sitt første ord og til produksjonen av ord for alvor tar av (ordspurt). Med hensyn til når ordspurten inntreffer hevdes det

at all variasjon mellom ett og tre år, anses som vanlig (Wagner, 2003b). Prosessen der barn får innsikt i at objekter har et navn, hevdes å være et uttrykk for generelle endringer i kognitive ferdigheter (Tetzchner, 2001).

Resultatene fra analysene (fig. 2. s. 43) viser at det er stor spredning i 2,9 åringer språklige mestring. Funnet om at nesten 60 prosent av barna viser begynnende mestring for språklig forståelse og ordforråd, som i mindre grad er avhengig av støtte i kontekst, tyder på at aller fleste barna er kommet i gang med ordspurten (Wagner, 2003a). Resultatene viser også at det er en gruppe barn som kun viser begynnende mestring, for ferdigheter som regnes som sentrale mellom to og tre år. Når barn ikke viser mestring for ferdigheter knyttet til eget alderstrinn, kan det være grunn til bekymring (Espenakk mfl, 2003).

Barna er ennå ikke blitt tre år og språktilegnelsen går fort på dette tidspunktet i språkutviklingen. Men sett i sammenheng med at det er barn som viser språklig mestring som begynner å ligne de abstrakte lingvistiske kategoriene som kjennetegner voksnes språk, er forskjellen mellom barna svært stor (Tomasello, 1992). I henhold til Bloom & Capatides (1993) avspeiler ordforrådet barns kunnskap om verden, deres engasjement, interesser og ønsker. Ut fra dette kan det være grunn til å tro at barn med umodent ordforråd og forståelse, kan ha vansker med å relatere sosialt og språklig til sine jevnaldrede med godt utviklet språk. Dette kan gi indikasjoner om å gå inn med pedagogiske tiltak på et tidlig tidspunkt. Antakelsen kan ses i sammenheng med forskning (Rice, mfl. 1991, Rice, Wexler & Hershberger, 1998). Rice mfl. (1991) finner at barn med språkvansker synes å ha språklig mestring som har mange likhetstrekk med språk mestringen til langt yngre barn. Videre viser denne forskningen at språklige utspill fra barn med språk- og talevansker, langt oftere ble avvist enn språklige utspill fra barn med aldersadekvat språkutvikling. Annen forskning viser også at språkforsinkelser i starten av språkutviklingen synes å være et vedvarende problem, også opp i skolealder (Rice, mfl, 1998).

Funnet om svært stor forskjell i 2,9 åringers språklige mestring, sammenfaller med teorien som peker på at det er stor spredning i språklig mestring i starten av språkutviklingen (Tetzchner, 2001, Gjørsum og Ellertsen, 2002, Goswami, 2008). Men sett i sammenheng med forskningen, som finner at språkforsinkelser synes å være vedvarende, styrkes antakelsen om at stimulerende tiltak bør settes inn på et tidlig tidspunkt.

5.1.2 Sosial fungering

To-treårsalderen forbindes med et økende behov for å være en del av fellesskapet (Goswami, 2008). Gjennom den sosiale utviklingen går barnet fra å være opptatt med «seg og sitt», til å vise mer interesse for å leke og aktivt samhandle med andre. Resultatene (Fig. 6, s. 46) viser at det er stor spredning i hvor komplekst samspill små barn kan gå inn i. Funnet om at nesten 90 prosent av barna kan gå inn i aktiv samhandling med andre, tyder på at majoriteten av 2,9 åringene har god sosial fungering (fig. 9, s. 49). Funnet synes å sammenfalle med teori som peker på at ønsket om å bli inkludert i fellesskapet er en medfødt drift som driver barnet til kommunikasjon, lek og samspill med andre barn og voksne (Goswami, 2008).

Figur 9 viser at nærmere 30 % av utvalget har full mestring for ferdigheter som knytter seg til sosial kompetanse som; tur-taking, empati, selvkontroll og samarbeid (Ogden, 2001). Som belyst i teoridelen er dette ferdigheter som reflekterer at barnet er i en utviklingsprosess; denne omfatter utvikling av evne til å finne sin plass og tilpasse seg normer og forventninger (Ertesvåg, 2003). Utviklingen av sosial kompetanse krever en viss kunnskap om sine omgivelser, og evne til å skifte perspektiv fra en selv til å forstå andre (Ogden, 2001, Goswami, 2008, Carlson & Moses, 2001, Tetzchner, 2001). Å kunne skifte perspektiv til å forstå andre, er i denne oppgaven definert som sosial desentrering (i kapittel 2.3. s. 19). En stor del av 2,9 åringene mestrer en rekke sosiale ferdigheter. Dette funnet, i lys av teorien over, kan tyde på at begynnende utvikling av metakompetanse synes å kunne registreres allerede ved 2,9 år. Dette vil drøftes videre i kapittel 5.2.5.

5.1.3 Språklig Bevissthet

Resultatene (Fig. 4, s. 44) viser at over halvparten av utvalget viser begynnende mestring for språklig bevissthet. Mange av barna viser mestring, og begynnende mestring for ferdigheter som reflekterer begynnende oppmerksomhet mot formsiden av språket, og begynnende rimeferdighet. Funnet tyder på at begynnende språklig bevissthet kan registres allerede ved 2,9 år. Dette synes å sammenfalle med forskning som viser at metalingvistisk kompetanse kan registreres hos små barn (Scarborough, 1990). Da det diskuteres om når barn er i stand til å ta et språklig utenforperspektiv, kan funnet være et bidrag til forskning som mener å finne tegn til begynnende språklig metakompetanse svært tidlig (Onishi & Baillargeon, 2005, Chaney, 1992).

5.1.4 Lekeferdighet

Resultatene (Figur 7 s. 47) viser at de aller fleste barna leker late-som lek og 63,9 prosent viser

mestring, eller begynnende mestring, i å ta initiativ overfor andre barn og bli værende i leken. Resultatene stemmer med teorien presentert tidligere, der disse ferdighetene knyttes til tidlig lekeutvikling (Vedeler, 1987). Det er svært få som har begynt å leke avansert rolle-lek, men det er noen som også mestrer dette. Funnene samsvarer med de funn Lamer (1981) gjorde. Hun fant at treåringer sjelden leker rolle-lek men at det er noen som er i stand til denne type lek. Datamaterialet som brukes i min studie består av barn som er yngre enn 3 år, og funnene kan tyde på at barn yngre enn 3 år kan gå inn i rolle-lek.

5.2 Er det en sammenheng mellom språklig mestring og sosial fungering?

5.2.1 Sammenhengen mellom språklige faktorer og sosiale faktorer

Resultatene (Fig. 12 s. 51 og fig 13. s. 52) viser at de klart høyeste samvariasjonene fra korrelasjonsanalysene, var mellom språklig bevissthet og språklig mestring ($r = ,72$) og mellom lekeferdigheter og sosial fungering ($r = ,81$). Variablene innad i «Alle med» assosieres sterkt med hverandre, og det er også en sterk samvariasjon mellom variablene innad TRAS. Funnet kan peke i retning av at det er indre konsistens innad i henholdsvis observasjonsmateriellet TRAS og observasjonsmateriellet «Alle med». Indre konsistens innad i de to observasjonsmaterillene, kan danne et troverdig grunnlag for valide resultater når «Alle med» og TRAS kombineres (henviser til s. 41, om validitet).

5.2.2 Sammenhengen mellom Språklig mestring og Språklig bevissthet

Resultatene (Fig. 12. s. 51) viser at det er en sterk samvariasjon mellom Språklig bevissthet og Språklig mestring ved 2,9 år. Chaney (1992) finner tilsvarende; at det er en sammenheng mellom treåringers språklige mestring og språklige bevissthet. Funnet tyder på at barn med god språklig mestring også har en tendens til å ha begynnende språklig bevissthet. I henhold til Tunmer (1984) synes funnene å sammenfalle, da han hevder at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom læring av grunnleggende forståelse- og produksjons prosesser, og utviklingen av språklig bevissthet. For å kunne ta et språklig utenfor perspektiv må barnet inneha mestring av grunnleggende språkforståelse og produksjon (Løge, 1999). Dette synes å være en spesifikk styrke som 2,9 åringer med godt utviklet språk kan inneha. Språklig bevissthet har også fått status som en viktig predikator for lese- og skrive utviklingen, og begynnende språklig bevissthet ved 2,9 år kan tyde på en positiv utvikling mot å kunne ta et språklig utenfor perspektiv. Sett i sammenheng med funn fremkommet av annen forskning, styrkes denne antakelsen, da begynnende språklig bevissthet allerede ved 3 år

har en sammenheng med kunnskap om skriftspråket ved skole alder (Scarborough, 1990).

5.2.3 Sammenhengen mellom Sosial fungering og Lekeferdigheter

Figur 13 (s. 52) viser at det er en sterk korrelasjon mellom sosial fungering og lekeferdigheter. Dette kan tyde på at 2,9-åringers lekeferdigheter øker med graden av kompleksitet i det sosiale samspillet. I henhold til Olofsson (1993) kan lekekompetanse gjenspeile barnets sosiale, språklige og kognitive utvikling. I dette perspektivet kan funnet om sammenheng mellom sosial fungering og lekeutvikling tyde på at 2,9-åringer, som kan gå inn i ulike typer lek med andre, også viser begynnende mestring for sosiale ferdigheter.

5.2.4 Sammenhengen mellom Språklig mestring og Sosial fungering

I teorien knyttes det sterke bånd mellom utvikling og læring av språklige- og sosiale ferdigheter (Vygotskij, 1962, Goswami, 2008, Säljö, 2001). Utvikling av språket henger nøye sammen med sosial og kognitiv utvikling (Olofsson, 1993). Etter hvert som språket stadig blir mer komplekst vil barna være mindre avhengig av hjelp fra foreldre, som tidligere har fungert som tolkehjelp, i samspill med andre.

I starten av språkutviklingen er det store variasjoner i barnas språklige mestring, på samme måte er det også store variasjoner i hvor aktivt barn går inn i samspill med andre (Goswami, 2008). Noen barn kan sitte lenge med en aktivitet, alene eller sammen med andre. Andre barn er på «oppdagelsesferd» og snakker eller leker med andre i små sekvenser. Alt dette er knyttet til normalutviklingen (Ibid.).

Korrelasjonsnivå

Forskning som har studert barn fra 5 år og oppover, finner at det er en tydelig sammenheng mellom språk og atferd (Fujiki & Brinton, 1994). Studier av sammenheng mellom språk og atferd hos yngre barn, viser imidlertid at det kun er en moderat sammenheng mellom språk og sosial fungering (van Daal et al., 2007, Stanton-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007). Resultatene fra analysene (Fig. 10 s. 49) viser at det er en moderat sammenheng mellom språk og sosial fungering for barn ved 2,9 år ($r = ,30$). Funnet synes å sammenfalle med overnevnte forskning, som registrerer den samme tendensen til sammenheng mellom språk og atferd hos små barn. Korrelasjonsnivået holder seg jevnt (mellom $r = ,22$ og $r = ,27$) gjennom alle analysene, mellom språklig mestring og sosial fungering (Fig.14 s. 53). Det stabile målenivået kan tyde på at det er en jevn tendens til sammenheng mellom språk og sosial fungering.

Utvidet ordforråd og språklig forståelse

Figur 11 (s. 50) viser at den språklige mestringen som observeres på alderstrinnet 3-4 år i TRAS, synes ha en innvirkning på samvariasjonen mellom språklig mestring og sosial fungering. Mestring av ferdighetene som observeres ved 3-4 år i TRAS, reflekterer et omfangsrikt ordforråd og utstrakt språklig forståelse. Barna bruker spørreord og overbegrep, og kan fargenavn. Den språklige forståelsen er mindre avhengig av støtte i konteksten når de forstår preposisjoner, fargenavn og forståelse for nektende setninger. Fenson mfl. (1994) mener at ordforråd er en god predikator for grammatisk kompleksitet. Det er god grunn til å anta at barna kan stette sammen ord til setninger når de kan spørre, og kan omtale mer abstrakte begrep som farger og overbegrep.

Resultatet fra analysen tyder på at språklig kompleksitet belyser en del av samvariasjonen mellom språklig mestring og sosial fungering. I henhold til Tomassello (1992) blir det lettere for omgivelsene å respondere på barnets språklige utspill når barnet kan bruke språket til å spesifisere sine utsagn. Funnet kan være et uttrykk for at når barn viser mestring for mer komplekst språk, har språket en større betydning for sosialt samspill og interaksjon med andre. I kapittel 2.4 (s. 23) presenteres en oversikt over kormobiditet mellom språkvansker og sosioemosjonelle- og atferds vansker. Når resultatene fra de ulike studiene ses i sammenheng, kan det se ut til at sammenhengen mellom språk og atferd øker, med økende alder. Dette kan være et uttrykk for at når det sosiale samspillet stiller høyere krav til språklig mestring, blir det sosiale samspillet problematisk for barn med språklige vansker. Denne antakelsen synes å finne støtte i forskning som finner at barn med språkvansker har en tendens til å misforstå språklige og sosiale utspill (Bishop, 1997). Funn fra denne forskningen omtales videre i kapittel 5.2.6.

Dersom større språklig kompleksitet påvirker sammenhengen mellom språk og sosial fungering, kan dette reflektere at når barn viser mestring for mer komplekst språk, påvirker dette barns samspill med andre. I henhold til Goswami (2008) synes funnet å sammenfalle, hun peker på at økende språklig mestring henger sammen med utvikling av mer avansert samspill. En forklaring på hvorfor sammenhengen mellom språklig mestring (ordproduksjon og språkforståelse) og sosial fungering er moderat ved 2,9 år, kan være at talespråket ikke definerer små barns samspill og lek i starten av språkutviklingen. Språket blir dermed ikke det primære verktøyet for samspill når barna er så små (Vedeler, 1987). For små barn stilles det ikke store krav til språklig mestring for å delta i lek og samspill, og det er rom for å gå ut og inn av lek, fordi leken ennå ikke blir ødelagt hvis noen bryter ut av den (Bruun, 1981).

I henhold til Vedeler (1987) snakker to til tre åringer med seg selv når de leker. Små barn leker i

starten ved siden av hverandre, og etter hvert kan de gå inn i sosial parallell lek (Ibid.). De andre barna kan fortsette å leke med for eksempel bilene, selv om et barn forlater leken og en annen kommer inn. Det er når barna blir eldre at det stilles krav til språklig mestring for å ikke ekskluderes i samspill og lek. Det uforpliktende «småbarnssamspillet» aksepteres ikke lenger. Når barna blir eldre må de kunne bli værende i leken, gjøre avtaler og planlegge (Vedeler, 1987). Det er grunn til å anta at det derfor blir større skille mellom de som mestrer språket og de som ikke gjør det. Innen forskning på sosiale vansker har oppmerksomheten blitt rettet mot at språklig kompetanse ligger implisitt i sosial mestring (Baker & Cantwell, 1982). I lys av denne forskningen kan det finnes støtte for antakelsen; at språklig mestring blir et viktigere verktøy i samspill med andre, når samspillet krever mer språklig kompetanse.

5.2.5 Sammenhengen mellom språk og sosiale ferdigheter

Figur 14 (s. 53) viser at observasjonsutsagnet som synes å ha den sterkeste forbindelsen med summen for Språklig mestring, er at barnet tar kontakt med andre barn på en positiv måte ($r = ,27$). Å ta kontakt på en positiv måte handler om å fange andres oppmerksomhet og invitere dem inn i ens egen lek (Løge, mfl, 2006). I «Alle med» er det også et observasjonsutsagn som spør om nesten det samme; *tar kontakt med andre*. Det er interessant at det ikke er sammenheng mellom dette observasjonsutsagnet og språklig mestring, men at det er sammenheng mellom språklig mestring, og *tar kontakt med andre på en positiv måte*. Observasjonsutsagnet *Tar kontakt med andre*, knytter seg til språklige ferdigheter, mens språklig mestring ikke nevnes i forbindelse med observasjonsutsagnet; *tar kontakt på en positiv måte*, i «Alle med håndboken» (Ibid.) Å ta kontakt på en positiv måte kan reflektere at barnet er strategisk i sin måte å ta kontakt med andre på, kontra å spørre andre om å få være med. Invitasjonen synes å tilpasses den andre. Dette funnet kan tyde på at forskjellen mellom å *ta kontakt på en positiv måte* og *ta kontakt* knytter seg til mestring av ferdigheter som gir sosial forsterkning (Goswami, 2008).

De andre variablene som knytter seg sterkest til språklig mestring er at barna mestrer tur-taking ($r = ,26$) og samarbeider med andre barn ($r = ,25$), kan kontrollere følelsesuttrykk ($r = ,22$) og empati ($r = ,22$). Samtlige av observasjonsutsagnene som korrelerer med Språklig mestring, synes å reflektere de sosiale ferdighetene som, i henhold til Gresham og Elliot, inngår i sosial kompetanse (Gresham og Elliot, 1990). Mestring av kompetanseområdene omhandler utvikling av sosialt hensiktsmessig atferd, og ferdighetene er indikatorer på at barnet begynner å kunne handle sosialt kompetent (Ertesvåg, 2003).

Funnet kan tyde på at det er en tendens til at barn med god språklig mestring, også viser begynnende mestring for sosial kompetanse. I teorien presentert tidligere er det en sammenheng mellom mestring av sosial ferdigheter og sosial desentrering (Carlson & Moses, 2001). Carlson & Moses finner at utviklingen av evne til selvkontroll og evne til å ta et sosialt andreperspektiv er relatert til språk og alder. I lys av denne forskningen kan sammenhengen mellom språk og selvkontroll (tur-taking), tyde på at barn ved 2,9 år kan ha en begynnende utvikling av sosial metakompetanse. Sosial metakompetanse referer til begrepet desentrering. Disse aspektene vil drøftes nærmere i tilknytning til sammenhengen mellom språk og lek.

Funnet om tendens til at barn med god språklig mestring, også viser mestring knyttet til sosiale ferdigheter, synes å bekrefte min hypotese om at 2,9 åringer med god språklig mestring har god sosial fungering. Videre tyder funnet også på at språksterke 2,9 åringer begynner å kunne forstå og tilpasse seg sine omgivelser (Ogden, 1998).

5.2.6 Sammenhengen mellom Språklig bevissthet og Lekeferdigheter

Figur 13 (s. 52) viser at det er en moderat sammenheng mellom språklig bevissthet og lekeferdigheter ($r = ,30$). Resultatet synes å reflektere at barn som har så god språklig mestring at de begynner å kunne rette oppmerksomheten mot språket, har en tendens til å kunne gå inn i mer kompleks lek. Dette kan sammenfalle med teori som peker på at barns lek forandrer seg i takt med den øvrige utviklingen (Vedeler, 1987, McCune-Nicholich, 1981).

I henhold til McCune-Nicholich (1981) er det en nær forbindelse mellom late-som lek og språk, da begge deler handler om å skape mentale symboler. Barna i utvalget er ennå små, og det er usikkert om de er kommet så langt i den språklige utviklingen at språket begynner å få en symbolsk karakter. I henhold til Goswami (2008) skjer det imidlertid et teoriskifte i tre års alder. Der barn begynner å kunne ta andres perspektiv. Når barnet i større grad kan løsrive seg fra her og nå situasjonen, kan det også begynne å bruke språket til fantasi i lek (Horn, 2003). I dette perspektivet kan det finnes støtte for at noen av barna kan være i starten av utviklingen av dette teoriskiftet. Knyttet til resultatene (Fig. 3, s. 44) er det flere av barna som kan leke og tøyse med språket. Denne mestringen reflekterer at de begynner å kunne skifte perspektiv fra språkets innhold til språkets form.

I henhold til Goswami (2008) ses utviklingen av språklig bevissthet i sammenheng med den kognitive utviklingen. Når barnet begynner å rette oppmerksomheten mot språket, kan dette være et

uttrykk for underliggende endringer i den kognitive kapasiteten (Tetzchner, 2001). Resultatene presentert tidligere viser at det er noen barn, som har mestring for late-som lek og rolle-lek. I henhold til Vedeler (1987) er det en sammenheng mellom evne til å gå inn i rolle-lek, og forstå at andre har tanker og følelser som er annerledes enn en selv. Begynnende evne til sosialt andreperspektiv, er i teorien et uttrykk for kognitiv utvikling og begynnende sosial desentrering (Goswami, 2008). Leslie (1987) ser denne metakompetansen i sammenheng med utviklingen av theory of mind.

I lys av McCune-Nicholich sitt perspektiv, kan resultatene tyde på at språket og leken begynner å få en symbolsk funksjon for noen av 2,9 åringene. Videre kan dette forstås som at tendens til begynnende språklig metakompetanse har en betydning for barns lek. Språket i rolle-lek er i seg selv metakommunikativt i henhold til Vedeler (1987). Hun mener at det er en forbindelse mellom metaspråklig kompetanse (språklig bevissthet) og rolle-lek, da metaspråklig kompetanse innebærer, for eksempel, vurdering av hvilken språkform som er adekvat i en gitt situasjon i leken. For eksempel å lage stemmen barnslig når en skal være baby, og lage stemmen mørk når en skal leke pappa. Barna i utvalget er ennå små, men funnet om sammenheng mellom språklig bevissthet og lekeferdighet kan tyde på at barn som begynner å vise mestring for å rette oppmerksomheten mot språket, kan utnytte denne kompetansen i lek.

En interessant parallell til funnet om sammenheng mellom språklig bevissthet og lekeferdigheter, er funn fra van Daal mfl. (2007) sin studie av fem år gamle barn. Funnene viser at fonologiske vansker har en sammenheng med sosiale vansker. Vanskene var gjerne knyttet til aggressiv atferd, men også til internaliserte problemer som sosial tilbaketrukkethet og engstelse. I denne studien skilte de mellom fonologiske ferdigheter (konseptuell/leksikal kunnskap) og artikulasjon. Funnene fra denne studien viser at det er en sammenheng mellom konseptuell/leksikal kunnskap og atferdsvansker, men liten sammenheng mellom artikulasjons problemer og atferdsvansker. Dette kan styrke antakelsen om at begynnende språklig metakompetanse har en sammenheng med små barns sosiale fungering og lek. I henhold til Tomasello (1992) drives språktilegnelsen fram av barns evne til å forstå intensjonen bak andres handlinger, som kan gi grunn til å anta at det kan være hold i antakelsen; at små barns begynnende utvikling av metakompetanse har en betydning for lek og samspill med andre.

5.2.6.1 Sammenheng mellom observasjonutsagn

Figur 17 (s. 55) viser hvilke observasjonutsagn fra henholdsvis Språklig bevissthet og Lekeferdighet som det er sterkest sammenheng mellom. Observasjonsutsagnene som assosieres med begynnende språklig bevissthet er variablene; *blir værende i leken, tar initiativ til alene-lek og leker med andre*.

Sammenlignet med resultatene fra Språklig mestring og de overnevnte variablene, blir funnet om sammenheng mellom Språklig bevissthet og lek interessant. Hvorfor er det sterkere korrelasjon mellom Språklig bevissthet og *initiativ til alene lek* og *blir værende i lek*, enn korrelasjon mellom Språklig mestring og de samme ferdighetene?

Det er noe med den begynnende utviklingen av språklig bevissthet som synes å gjenspeile barns lekeferdigheter, i større grad enn ordproduksjon og språkforståelse. I henhold til det overordnede perspektivet for utvikling og læring som er definert for denne oppgaven, skjer den språklige, sosiale og kognitive utviklingen parallelt, og i forhold til hverandre (Goswami, 2008). I dette perspektivet, kan en forklaring være at den begynnende utviklingen av språklig bevissthet reflekterer noe av den sosiale og kognitive modningen som barn med mer utviklet språklig kompetanse innehar. Dette kan sammenfalle med funn fra forskning som viser at barn med språkforsinkelser viser mindre grad av kognitiv modning enn sine jevnaldrede (Rescorla, mfl, 2007). Samme forskning viser at barn med forsinket språkutvikling deltar mindre i lek med andre enn barn med normal språkutvikling (Ibid.).

Det er gjort lite forskning på sammenhengen mellom språk og atferd hos små barn, og dette er et område som må forskes mer på for å kunne si noe sikkert om hva som knytter språk og atferd sammen. Men når språklig bevissthet synes å ha en noe sterkere sammenheng med barns lek enn ordproduksjon og språkforståelse, kan det tyde på at det er andre forhold enn talespråk som påvirker små barns samspill og lek med andre. Funnet kan tyde på at det er andre forhold enn talespråk som påvirker små barns lek og sosiale fungering. Hvis andre forhold enn barns talespråklige kompetanse kan forklare sammenhengen mellom språk og atferd hos små barn, er dette interessante funn.

5.2.6.2 Blir værende i leken

Figur 17 (s. 55) viser at språklig bevissthet synes å ha en sammenheng med å bli værende i lek over tid. I henhold til teori synes leken ved 3 års alder, være mer handlingsrettet enn talebasert (Wagner, 2003b, Vedeler, 1987). For at lek og samspill ikke skal oppløses, er det essensielt at barna har en felles forståelse for hvilke sosiale regler som gjelder, og hvilke interaksjons-mønstre som aksepteres

(Guralnick, 2004). I lys av dette kan resultatene tyde på at barn, med språklig mestring og begynnende språklig bevissthet, kan opprettholde oppmerksomheten mot en aktivitet over lengre tid og tilpasse seg de sosiale reglene som gjelder i samspillet.

Den sosiale mestringen barn med begynnende språklig bevissthet viser når de kan være i lek over tid, knytter seg å kunne justere seg etter normer i leken og tilpasse seg andre. De må også ha en nødvendig oversikt over situasjonen (Løge, mfl, 2006). For å kunne forstå de gjeldene normene og interaksjons-mønstrene, forutsettes både sosial erfaring samt kompetanse knyttet til å ta andres perspektiv (Bishop, 1997).

Innen språkforskningen har det vært en økende oppmerksomhet mot sammenhengen mellom språkvansker, og vansker med sosial kognisjon (Bishop, 1997). Barn med språklige vansker synes å ha problemer med å oppfatte det språklige budskapet, i tillegg tyder mye på at de også har vansker med forstå andres tanker, følelser og behov (mentale states) (Ibid.).

Der McCune-Nicholich (1981) tenker seg at forholdet mellom språk og late-som lek, henger sammen med kapasitet for dannelse av mentale symboler, peker Bishop (1997) og Leslie (1987) på at sammenhengen kan ligge i kapasitet for å danne komplekse mentale representasjoner. Kapasitet for metarepresentasjon er en viktig ressurs, da denne kapasiteten hevdes å være kjernen i utviklingen av Theory of mind (Goswami, 2008).

Det overnevnte kan bety at kompetansen som benyttes for å tilpasse seg andre, handler om å kunne skifte perspektiv fra seg selv til å forstå andre. Dette sammenfaller med Ogden (1998) som peker på at utnyttelse av språklige, sosiale og kognitive ferdigheter er sentralt for å tilpasse seg konteksten barnet befinner seg i. Sammenhengen mellom språklig bevissthet og *blir værende i lek*, kan tyde på at det er en sammenheng mellom den begynnende utviklingen av å kunne ta et språklig utenforperspektiv, og utviklingen av å ta et sosial forståelse. Begge prosessene handler om å løsrive seg fra det konkrete til å fokusere på det abstrakte.

I henhold til Bishop (1997) kan kapasitet for metarepresentasjon være et bindeledd mellom språk og barns samspill med andre. I lys av at metarepresentasjon synes å være essensielt for utviklingen av theory of mind, kan en innfallsvinkel til forståelse av funnet være at utviklingen av språklig bevissthet har en sammenheng med utviklingen av sosial desentrering.

Bishop (1997) sin forskning, som tyder på at metakompetanse har noe å si for sammenhengen mellom språk og barns sosiale kompetanse, kan ikke ses i direkte sammenheng med mine funn.

Barna i disse studiene er eldre enn 2,9 år, likevel er det en interessant parallell at manglende kapasitet for metarepresentasjon kan være en viktig kobling mellom språkvansker og atferdsproblematikk. Det kan være nærliggende å anta at sammenhengen mellom språklig bevissthet og bli værende i lek, kan forstås som at barn med god språklig mestring begynner å forstå mer av sine omgivelser, og at begynnende metakompetanse kan være en kobling mellom språkmestring og samspill med andre.

5.2.6.3 Tar initiativ til alene-lek

I teorien pekes det på at gjennom lek og samspill med andre, blir barnet bevisst sin egen person og selvet blir utviklet i forskjellige selv-andre forhold (Wagner, 2003b). Figur 17 (s. 55) viser at det er en sterk moderat sammenheng mellom å huske rim og regler som brukes ofte og å ta initiativ til alene-lek (.34). Når barnet kan huske rim og regler som brukes ofte, tyder på at prosessen i å oppdage lyd-siden av språket er i gang (TRAS håndboken, 2003). Å ta initiativ til alene lek assosieres også med *hører barnet forskjell på ord som bil-pil, mus-hus og katt-hatt*. Å høre forskjell på lydene i ord reflekterer utvikling av det fonologiske minnet, samt begynnende rime-ferdighet (Ibid.). Resultatene tyder på at barn som er i gang med å oppdage lyd-siden av språket, samt utvikling knyttet til det fonologiske minnet, synes å ha tendens til å ta initiativ til å leke alene.

Initiativ til å leke alene er et uttrykk for at barnet har et engasjement og initiativ til å påvirke egen hverdag. I henhold til «Alle med» håndboken (Løge, mfl, 2006) observeres det hvorvidt barnet kan ta initiativ til å leke og «pusle» for seg selv, og at det ikke må settes i gang med alene lek ved hjelp av voksne. Initiativ kan handle om å være kreativ og målrettet. Dette er egenskaper som er viktige i lek og samspill, da barnet kan bidra ved å ta initiativ, samtidig som det kan trekke seg bort når det har behov for det.

I teorien er initiativ og autonomi knyttet opp mot selvhevdelse (Ogden, 2007). Selvhevdelse er den av de sosiale ferdighetene som i henhold til Gresham og Elliot (1990) ikke knyttes til konformitet og tilpasning til omgivelsene. Denne ferdigheten anses imidlertid som en viktig ferdighet, da manglende selvhevdelse, i følge lærer vurderinger, assosieres med internaliserte atferdsvansker (Ogden, 1995)

Forklaringen på hvorfor initiativ til alene-lek har en sammenheng med utviklingen av det fonologiske minnet og rime ferdigheter er usikkert, og muligens utenfor rammene som er satt for denne oppgaven. Det er likevel interessant at initiativ til alene-lek er den variabelen som er sterkest assosiert med språklig bevissthet av alle variablene som ble undersøkt. Funnet kan være et uttrykk

for at observasjonsmaterielle fanger opp prosesser knyttet til utvikling og modning (Goswami, 2008).

Funn fra en studie av Caulfield mfl. (1989) tyder det på at det er en sammenheng mellom forsinket språkutvikling og modning. Barn (24-32 måneder gamle) med språkforsinkelser, scoret signifikant lavere enn sine jevnaldrende på ferdigheter knyttet til kognitiv utvikling. Sammenhengen mellom alene-lek og; utviklingen av rime-ferdigheter og oppmerksomhet mot språket, er det kanskje mulig å få svar på når barna observeres på nytt ved 4,9 år.

Resultatet fra analysene peker i retning av at språklig bevissthet spiller en rolle for 2,9-åringers lek, det kan tyde på at utvikling av språklig bevissthet kan belyse sammenhengen mellom språk og sosialt samspill hos små barn i noe større grad enn talespråk (ordproduksjon og språkforståelse). Funnene kan tyde på at utviklingen av språklig bevissthet kan være en mulig innfallsport til å forstå sammenhengen mellom språk og atferd ved 2,9 år.

6 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I denne mastergrad studien har jeg undersøkt sammenhengen mellom språklig mestring og sosial fungering. Basert på forskning som viser at det er en sammenheng mellom språk og atferd for skole- og førskole barn, ønsket jeg å se om mestring av språklige ferdigheter har samme betydning for små barns sosiale fungering. Resultatene viser en moderat tendens til samvariasjon mellom språklig mestring og sosial fungering. Funnet tyder på at ordproduksjon, i kombinasjon med språkforståelse, i liten grad forklarer sammenhengen mellom språk og atferd for barn som er i starten av sin språklige utvikling.

Funnet sammenfaller med annen forskning som har studert sammenhengen mellom språk og atferd hos yngre barn, der den samme moderate sammenhengen registreres (Rescorla, 2007, van Daal, 2007). Spørsmålet som er blitt stilt i tilknytning disse studiene, er hvorfor det ikke er betydelig forskjell i sosial fungering for små barn med språkvansker og jevnaldrende fra normal populasjonen, når sammenhengen mellom språk og atferd synes vel dokumentert (Rescorla, Ross, & McClure, 2007). Da det heller ikke er stor sammenheng mellom språk og sosial fungering i normalpopulasjonen, kan en mulig innfallsvinkel til disse spørsmålene være at talespråket kanskje ikke er det primære «verktøyet» i små barns lek og interaksjon. For store barn er språket essensielt i samspill med andre barn og voksne. Da spredningen for språklig- og sosial normalutvikling er stor, er det grunn til å tro at barn med språklige vansker kan synes å fungere tilsynelatende godt sosialt. Forskning viser imidlertid at små barn med forsinket språkutvikling har tendens til å ha internaliserte atferdsvansker, knyttet til blant annet depresjon og engstelse (van Daal, Verhoeven, & van Balkom, 2007). Videre er det også tegn til at små barn med forsinket språkutvikling viser manglende mestring av sosiale ferdigheter (Rescorla, Ross, & McClure, 2007). Resultatene fra disse studiene kan ses i sammenheng med mine funn, som tyder på at økende språklig kompleksitet synes å henge sammen med økende sosial kompetanse. Ut fra dette synes det å være hold i hypotesen om at 2,9-åringer med god språklig mestring også har god sosial fungering.

De samlede funnene som er gjort i denne mastergrad studien, kan tyde på at det finnes andre språklige og sosiale aspekt enn talespråk som kan gjenspeile 2,9-åringers samspill og lek. En innfallsvinkel til å forstå sammenhengen mellom språk og atferd kan være barns begynnende utvikling av metakompetanse. Funnet om tendens til at språklig bevissthet reflekterer barns

lekeferdigheter i noe større grad enn talespråket, kan tyde på at små barn utnytter sin sosiale kompetanse og sosiale forståelse i utstrakt grad i samspill med andre. Derfor er også min antakelse at barn med språkvansker kan fungere tilsynelatende bra når de er mellom to og tre år, men det er usikkert om prosessen med å utvikle sosial kompetanse er i gang, da barn med språkvansker synes å utvikle kapasitet for metarepresentasjon senere enn barn med normal språkutvikling (Bishop, 1997, van Daal mfl. 2007, Rescorla, 2007, Løge, 1999). Mer kunnskap om dette temaet er imidlertid nødvendig for å forstå hvordan disse prosessene henger sammen.

Svar på problemstilling

Hvilke spesifikke styrker kan identifiseres hos språksterke 2,9-åringer?

Problemstillingen tilknyttet denne oppgaven var å få svar på hvilke spesifikke styrker som kunne identifiseres hos språksterke 2,9-åringer, ved å studere sammenhengen mellom språk og sosial fungering.

Resultatene tyder på at det er en tendens til at språksterke 2,9-åringer har begynnende mestring for empati, selvkontroll og samarbeid. Mestring av sosiale ferdigheter anses som en styrke, da samspill og lek er viktige arenaer for læring og utvikling og utvikling av vennskap. I teorien knyttes mangel på slike ferdigheter til atferdsproblematikk og akademisk lavere prestasjoner enn barn som har disse ferdighetene (Gresham og Elliot, 1991). Resultatene tyder også på at det mulig å registrere tegn til begynnende språklig bevissthet ved 2,9 år. Denne kompetansen må anses som en spesifikk styrke, særlig med tanke på sammenhengen som språklig bevissthet synes å ha knyttet til den senere lese- og skrive utviklingen (Chaney, 1992).

Når forskning finner at barn med språkvansker synes å ha svak sosial kognisjon, kan funnene om sammenheng mellom begynnende sosial forståelse og språklig bevissthet være en innfallsvinkel til å forstå forholdet mellom språk og atferd hos små barn. Ut fra dette er rimelig å tro at noen språksterke 2,9 åringer har en begynnende utvikling av sosial forståelse, som også anses som en spesifikk styrke. Da sammenhengene mellom språklig mestring og sosial fungering er moderate, vil jeg ikke konkludere med at de spesifikke styrkene som språksterke-2,9 åringer har er begynnende utvikling av metarepresentasjon. Det er likevel en tendens til at noen av barna viser begynnende mestring for ferdigheter som knytter seg til utviklingen av metakompetanse, som synes viktig både sosialt og akademisk (Caney, 1992, Goswami, 2008, Gresham & Elliot, 1990, Ogden, 1998).

«Alle med» og TRAS i observasjon av barns språklige og sosiale utvikling

Funnene som er fremkommet i denne mastergrad studien tyder på at observasjonsmaterielle: «Alle med» og TRAS, fanger opp den samme tendensen til sammenheng mellom språk (ordproduksjon og språkforståelse) og sosial fungering som annen forskning finner hos små barn. Observasjonsmaterielle synes også å fange opp et aspekt ved 2,9-åringers språklige og sosiale utvikling som kan være en viktig forbindelse mellom språk og atferd.

Mange barnehager bruker TRAS eller «Alle med» når barns språklige og sosiale utvikling skal observeres. I noen kommuner er ett eller begge observasjonsmaterielle obligatoriske. Funnet om at observasjonsmaterielle synes å fange opp tendensen til sammenheng mellom språk og sosial fungering for små barn, tyder på høy validitet. «Alle med» synes å fange opp sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse som ikke observeres ved bruk av TRAS. Videre synes TRAS å fange opp sentrale aspekt ved små barns språklige utvikling som ikke observeres ved bruk av «Alle med». De to observasjonsmaterielle sammen synes å fange opp viktige aspekt ved språklig og sosial utvikling hos små barn.

Funnet om at språklig bevissthet synes å ha en spesiell sammenheng med lekeferdighet, kan forstås som et uttrykk for at utviklingen av språklig bevissthet kan ses i forbindelse med utviklingen av sosial desentrering (Carlson & Moses, 2001). Dersom metakompetanse er en viktig faktor i både lek, sosialt samspill og i forhold til den øvrige språkutviklingen (Turner, mfl, 1984), kan dette være en viktig kompetanse å se etter når barn under 3 år observeres. Det er ikke en uvanlig tanke at språklige og sosiale forsinkelser «kommer til å gå seg til etter hvert» når barn er i to til treårsalder. Nesten 60 prosent av 2,9-åringene viser mestring, eller begynnende mestring, for å rette oppmerksomheten mot språket og over 60 prosent viser mestring, eller begynnende mestring, for å ta kontakt med andre, turtaking og empati.

Funnet kan tyde på at det er grunn til bekymring hvis små barn ikke viser tegn til å være i gang med utviklingen av begynnende språklig- og sosial metakompetanse når de er tre år (Rice & Wexler, 1998). Dersom barnet ikke viser tegn til mestring av sosiale ferdigheter («Alle med») og heller ikke viser tegn til begynnende språklig bevissthet (TRAS), kan det være grunn til å følge ekstra godt med den videre utviklingen. Den sosiale erfaringen som barn med god språklig mestring får ved å gå inn i avansert samspill med andre, kan allerede ved 2,9 år skape stor avstand til jevnaldrende som synes å slite språklig.

Dette gir indikasjoner om at det er hensiktsmessig å benytte både «Alle med» og TRAS ved observasjon av barns sosiale og språklige utvikling, for å fange opp aspekt ved språk og atferd som ikke fanges opp ved å kun benytte ett av observasjonsmaterielle. I Stortingsmelding 16 (2006-2007) står det at barnehagen skal danne grunnlaget for livslang læring og at tidlig innsats knyttet til den språklige og sosiale utviklingen er et av de første trinnene mot dette målet. Funnene kan tyde på at kombinert bruk av observasjonsmaterielle TRAS og «Alle med» kan være gode redskaper for å imøtekomme pedagogiske og politiske føringer, i arbeidet med å tilpasse det enkelte barns behov og bidra til å fremme barns helse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tema for videre forskning

I. Forskning viser at barn med språkvansker utvikler språklig bevissthet langt senere enn sine jevnaldrende (Løge, 1999). Sett i sammenheng med at barn med språkvansker synes å streve sosialt, kunne det vært interessant å undersøke videre om sosial kompetanse kan knyttes til metakompetanse allerede ved 2,9 år. Noen av barna i utvalget viser ingen mestring for noen av de sosiale ferdighetene som observeres, mens alle viser noe mestring knyttet til språk ved 2,9 år. Per i dag foreligger det lite forskning knyttet til betydningen av utvikling av metakompetanse (Bishop, 1997). Kunnskap om utviklingen av metakompetanse kan være viktig for videre arbeid med barn med språkvansker. Mer kunnskap kan gi indikasjoner om tiltak og stimulering. Det kan være av interesse og undersøke om tendensen til sammenheng mellom språklig bevissthet og sosial utvikling er den samme når barna observeres igjen når de er 4,9 år. For å få en utvidet forståelse av hvilken rolle metakompetanse spiller for barns språklige og sosiale utvikling, kan det være hensiktsmessig å ta i bruk observasjon som metode i tillegg til statistiske analyser. Gjennom observasjon kan det være mulig å fange opp mer subtile forhold knyttet til pragmatikk som ikke kan fanges opp ved bruk av statistikk.

II. Som nevnt tidligere er det ennå er lite forskning knyttet til forbindelsen mellom språk og atferd for små barn. Det er behov for mer kunnskap på dette området, da det av erfaring synes å ta lang tid fra bekymring om vansker melder seg til tiltak settes inn. Når forskningen som er gjort knyttet til ulike alderstrinn sammenlignes, er tendensen at sammenhengen mellom språk og atferd blir tydeligere ved økende alder (Fujiki & Brinton, 1999, Benner mfl., 2002, van Daal, mfl. 2007, Stanton-Chapman mfl., 2007, Rescorla mfl, 2007, Plomin mfl, 2002). Det kan i denne forbindelse være fruktbart å undersøke om den moderate sammenhengen mellom språk og sosial fungering ved 2,9 år er endret når barna er eldre. Dersom samvariasjonen er sterkere enn i mine analyser, kan det tyde på at det er hold i antakelsen om at språket ikke er det primære verktøyet i 2,9-åringers lek og

samspill. Hvis det er hold i denne antakelsen, kan et nytt forskningsspørsmål stilles til når denne endringen skjer og hvorfor.

III. Resultatene fra frekvensanalysene viser at det er noen barn begynner å kunne leke og tøyse med språket og rime på egenhånd, allerede ved 2,9 år. Som belyst i drøftingen er dette et interessant funn, da språklig bevissthet er kompetanse som knyttes til den senere lese- og skrive utviklingen. Annen forskning viser at språklig bevissthet ved 3 år har en sammenheng med lese og skriveutviklingen (Shaywitz, 2003, Scarborough, 1990, Chaney, 1992). Etter det jeg kjenner til er det få andre studier som har registrert begynnende språklig bevissthet hos barn under 3 år. Funnet; at barn under 3 år synes å vise begynnende språklig bevissthet, er spennende og relativt nytt i forskningssammenheng.

Med tanke på videre forskning kan det være av interesse å undersøke om den begynnende språklige bevissthet, som synes å registreres hos barn ved 2,9 år, kan være et like viktig predikat for lese- og skriveutviklingen som forskningen finner at språklig bevissthet ved 3 og 4 år er. Barna i utvalget vil som nevnt tidligere observeres flere ganger, også når de er i skole alder. Dette gir mulighet til å undersøke om det er en sammenheng mellom begynnende språklig bevissthet ved 2,9 år og lese- og skrive utvikling når barna har begynt på skolen.

7 Litteraturliste

- Baker, L., & Cantwell, D. P. (1982). Developmental, social and behavioral characteristics of speech and language disordered children. *Child Psychiatry and Human Development*, 12(4), 195-206.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). The language skills of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43–59.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press (UK).
- Bloom, L., & Capatides, J. B. (1993). *Language development from two to three*. Cambridge Univ Pr.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. New York : Wiley.
- Bruun, U. (1981). *Från födelsen till skolestarten*. Göteborg: Esselte studium.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001) Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1050
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Caultfield, M. B., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Whitehurst, G. J. (1989). Behavioral correlates of developmental expressive language disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 187-201.
- Chaney, C. (1992). Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in 3-Year-Old Children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- van Daal, J., Verhoeven, L., & van Balkom, H. (2007a). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1139-1147.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 129–163.

- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. I *Spesialpedagogikk* (Bd. 68, s. S. 32-37). [Oslo]: Utdanningsforbundet.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., mfl. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen : TRAS-gruppen.
- Fenson, L. (1994). *Variability in early communicative development* (Bd. 242). Chicago: University of Chicago Press.
- Flavell, J. H., Miller, S. A., & Miller, P. H. (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Frost, J. (2003). Språklig bevissthet. I *TRAS håndbok* (s. 86-93). Bergen: TRAS-gruppen.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. *Specific language impairments in children*, 123–143.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et neurobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Guralnick, M. J. (2004). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *Early Intervention: The Essential Readings*, 9.
- Hayden, D. A., & Pukonen, M. (1996). 20 Language intervention programming for preschool children with social and pragmatic disorders. *Language, Learning, and Behavior Disorders: Developmental, Biological, and Clinical Perspectives*.
- Horn, E. (2003). Språkforståelse. I *TRAS håndbok* (s. 76- 86). Bergen: TRAS gruppen
- Høien, T. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS: versjon 14, 15 og 16*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet.(2006). St.meld. nr.16 (2006-2007) ... Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Retrived. From. [Http://www.Dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html](http://www.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html).
- Lahey, M., & Bloom, L. (1988). *Language disorders and language development*. Allyn & Bacon.
- Lamer, K. (1981). *Sosial rolle-taking i førskolealder: en teoretisk analyse og en eksplorerende undersøkelse av aldersperioden 3-6 år*.
- Lund, T. (2005). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

- Løge, I. K. (1999). *Språkleg medvit hos førskulebarn med språk- og talevanskar*. Oslo: Unipub.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st.]: Info vest.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Matthews, D., Lieven, E., & Tomasello, M. (2007). How Toddlers and Preschoolers Learn to Uniquely Identify Referents for Others: A Training Study. *Child Development*, 78(6), 1744-1759.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 785-797.
- Ogden, T. (1998). *Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? (Bd. 308). American Association for the Advancement of Science.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Plomin, R., Price, T. S., Eley, T. C., Dale, P. S., & Stevenson, J. (2002). Associations between behaviour problems and verbal and nonverbal cognitive abilities and disabilities in early childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 43(5), 619.
- Rescorla, L., Ross, G. S., & McClure, S. (2007). Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1063.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social Interactions of Speech, and Language-Impaired Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307.
- Rice, M. L. & Wexler, K. (1998). Tense over Time. The Longitudinal Course of Tense Acquisition in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(9), 1412-1431
- Rinaldi, C. (2003). Language Competence and Social Behavior of Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 29(1), 9.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

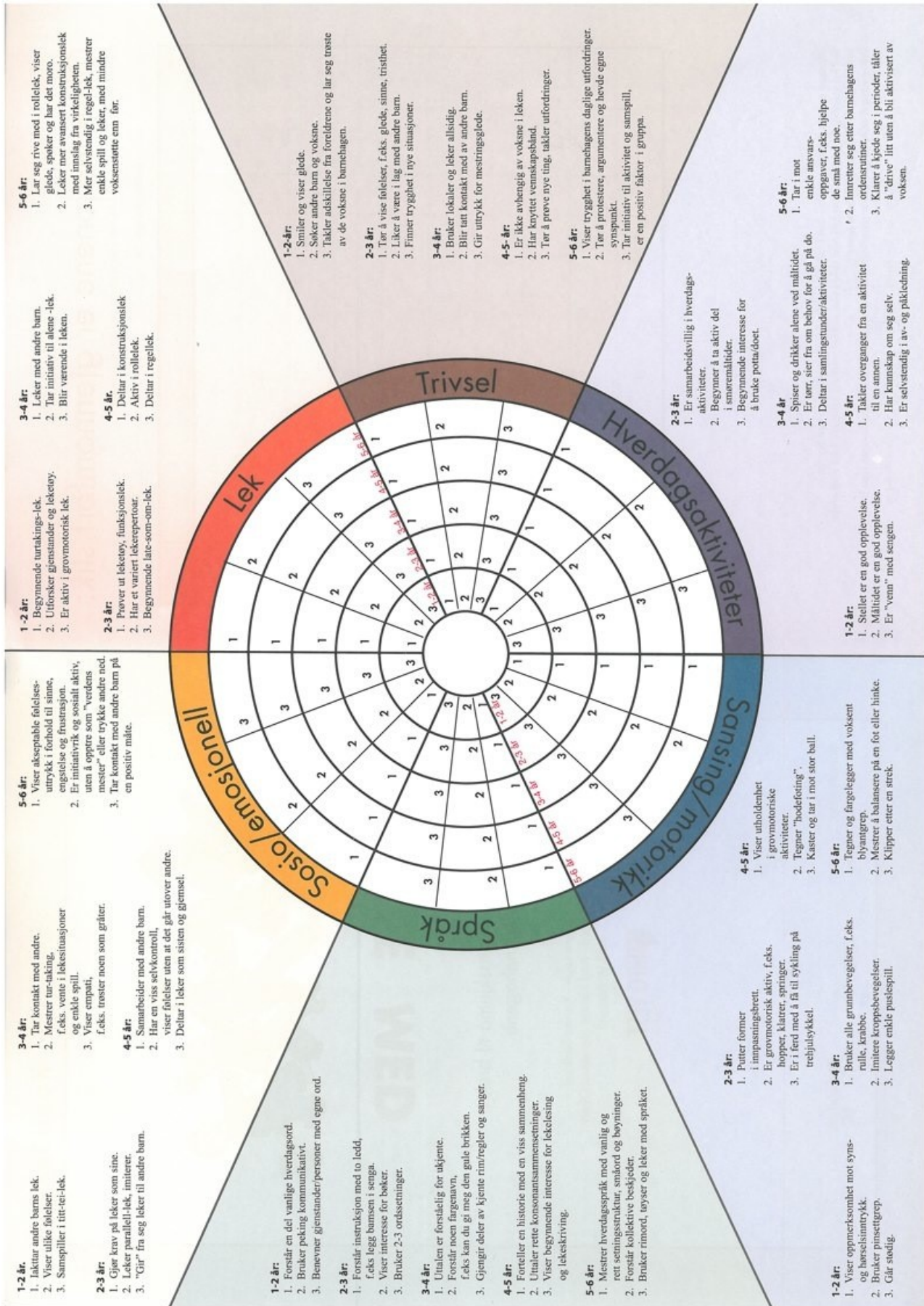
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rye, H., & Hundevadt, L. (1995). Tidlig utvikling, sosiale - emosjonelle vansker og hjelpetiltak. I *Spesialpedagogikk i førskolealder* (s. s. 13-80). [Oslo]: TANO.
- Rygvold, A. (2008). Språkvansker hos barn. I *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 1728-1743.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Solheim, R. G. (2003). Statistisk bearbeiding av TRAS-materiellet. I *TRAS håndbok* (s. 17-19). Bergen: TRAS-gruppen.
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and behavioral characteristics of preschoolers with specific language impairment. *Topics for Early Childhood Special Education*, 27(2), 98.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. *Advances in experimental social psychology*, 4, 271-314.
- Svartdal, F. (1998). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Gram-Simonsen, H., mfl. (1993). *Barns språk*. Ad Notam Gyldendal.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Pratt, C. (1984). *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. Berlin: Springer.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.
- Wagner, Å. K. H. (2003a). Generelt om språkutvikling. I *TRAS håndbok* (s. 24-32). Bergen: TRAS gruppen
- Wagner, Å. K. H. (2003b). Ordproduksjon. I *TRAS håndbok* (s. 104-114). Bergen: TRAS gruppen
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömquist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Bd. 172). Bergen: Fagbokforl.

Wenger, E., & Lave, J. (1999). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press Cambridge.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

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

Vedlegg 1. «Alle med», Observasjonskjema



Vedlegg 2. TRAS, Observasjonsskjema

SAMSPEL

Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet interesse for å leika saman med andre?
2. Ønsker barnet å "hjelpa til" med ulike gjeremål?
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 merksame på noko det sjølv er opptekte av?
3. Kan barnet følgja instruksjonar ved å imitera andre si åtfærd?

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet delta i *samløik* med andre barn over tid?
2. Deltek barnet i rolleleik?
3. Følgjer barnet "sosiale spelereglar"?

KOMMUNIKASJON

Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet behov for å uttrykkja seg ut i frå eige initiativ? (Dome: *Mimikk, gestar, ord.*)
2. Vender 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 språk relevant i samsvar med situasjonen?
2. Kan barnet vera i dialog over litt tid?
3. Kan barnet formulera ønska sine verbalt?

Alder 4 - 5 år

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

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 sitja på plassen sin utan å gå i frå han når ein ventar at det skal stija i ro?
3. Kan barnet venta på tur utan å mista merksemda?

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet halda merksemda mot noko over lengre tid?
2. Kan barnet leika utan å forstyrra/avbryta andre?
3. Kan barnet leika eller delta i frie aktivitetar på ein adekvat måte?

UTTALE

Alder 2 - 3 år

1. Uttrykkjer barnet seg til vanleg forståeleg?
2. Kan barnet uttala ord med *m, n og p, b, t, d*? (Dome: *Mamma, nose, pappa, bil, tann, dame.*)
3. Er barnet sin uttale av ord som oftaast tydeleg?

Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet uttala ord med *k* og *g* rett? (Dome: *Ku, kake, gut, tog.*)
2. Brukar barnet lydane *s, f, v* rett i byrjinga av ord?? (Dome: *Sol, fagel, vatt.*)
3. Kan barnet uttala alle stavingane i ord? (Dome: *Paraply, elefant, helikopter.*)

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet uttala konsonantsamsetningar i ord? (Dome: *Trapp, klokke, veske, fisk.*)
2. Kan barnet uttala *s*-lyden rett?
3. Kan barnet uttala *r*-lyden rett? (I samsvar med dialekt.)

ORDPRODUKSJON

Alder 2 - 3 år

1. Brukar barnet ord frå dagleglivet? (Dome: *Bull, mjølk, sko, stol.*)
2. Brukar barnet verb?
3. Brukar barnet pronomen som viser til barnet sjølv? (Dome: *Eg, meg, min, mitt.*)

Alder 3 - 4 år

1. Brukar barnet fargenavn?
2. Brukar barnet spørjeord som *kva, kven, kvifor*?
3. Har barnet begynt å bruka overomgrep? (Dome: *Dyr, mat, leiker.*)

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet bruka fleiralsform av substantiv? (Dome: *Bil-bilar/ane, gut-gutar/ane.*)
2. Brukar barnet fortidsform av verb? (Dome: *Kjøpte, har kjøpt.*)
3. Kan barnet bruka ord som seier noko om *form, storleik, antal*?

SETNINGSPRODUKSJON

Alder 2 - 3 år

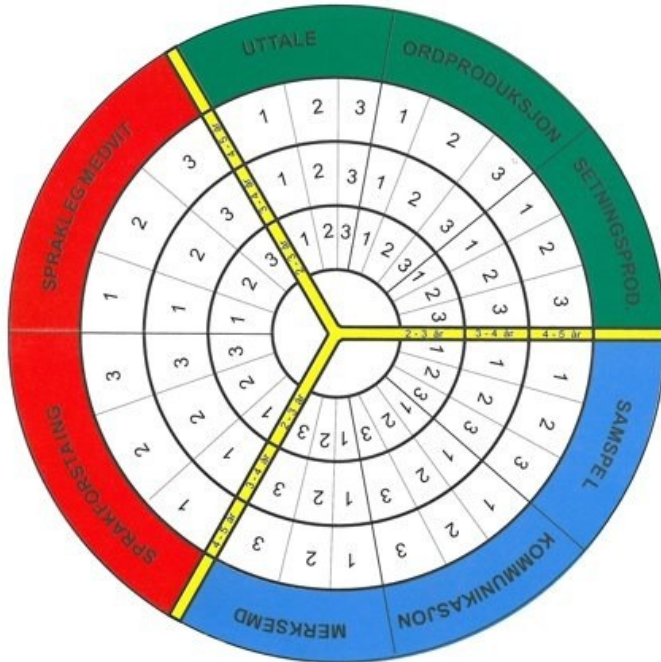
1. Brukar barnet 2-3 ordsytringar?
2. Har barnet begynt å stilla spørsmål? (Ved tonefall/ord.)
3. Brukar barnet ytringar der *nei* eller *ikkje* føresjerm?

Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet bruka setningar på inntil 4 ord i rett rekkefølge?
2. Brukar barnet setningar med preposisjonar? (Dome: *I, på, under, bak, over*)
3. Kan barnet binda saman setningar med til dømes *og, men*?

Alder 4 - 5 år

1. Stiller barnet *korleis-* og *kvifor*-spørsmål?
2. Kan barnet bruka setningar som viser til noko som *har hendt, skal henda*?
3. Brukar barnet *fordi*-setningar?



SPRÅKLEG MEDVIT

Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet interesse når de ser i biletbøker?
2. Deltek 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 songleiker som ofte vert brukt?
2. Kan barnet leika/toysa med språket?
3. Høyrt barnet skilnad på ord som *bil-pil, mus-lus, hatt-haif*?

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet rima på eiga hand?
2. Viser barnet interesse for letkeskriving?
3. Kan barnet skriva namnet sitt?

SPRÅKFORSTÅING

Alder 2 - 3 år

1. Kan barnet peika ut daglegdagse gjenstandar?
2. Kan barnet følgja ein instruksjon som: *Legg bløssen i askja, legg bamsen i sengen*.
3. Kan barnet finna rett gjenstand ved at verbet vert nytta? (Dome: *Fis meg det vi kan teikna med.*)

Alder 3 - 4 år

1. Forsstår barnet uttrykk som inneheld preposisjonar? (Dome: *Ser bilen bak hestene. Legg boka på bordet.*)
2. Forsstår barnet minst 3 - 4 fugenamn?
3. Forsstår barnet bruk av nektande setningar? (Dome: *Gjev meg den som ikkje er gul.*)

Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet sortera ting i kategoriar? (Dome: *Klode, møblar, leikar*)
2. Forsstår barnet gradbøying av ein del adjektiv? (Dome: *Mindre, kortare, lengste, største*)
3. Kan barnet fortelja noko om kva ting er? (Dome: *Kva er ei bok?*)