



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Astrid S. Jensen (signatur forfatter)
Veileder: Professor Hildegunn Fandrem	
Tittel på masteroppgaven: <i>Forutsetning for læring hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i overgang fra barnehage til skole. Språk, relasjon til pedagog og sosiale nettverk som viktige faktorer.</i> Engelsk tittel: <i>Conditions for learning in minority and majority children in the transition from kindergarten to school. Language, relationship with teacher and social networks as important factors.</i>	
Emneord: Læring Barnehage Skole Minoritetsspråklig Relasjon Sosiale nettverk Vokabular	Antall ord: 27211 + vedlegg/annet: 1900 Stavanger, 10. juni 2015

FORORD

Så var tiden inne for å runde av dette arbeidet, og det føles både rart og fint. Å skrive masteroppgaven har på mange måter vært en svært krevende prosess, men samtidig ekstremt lærerikt. Jeg sitter igjen med mye mer kunnskap og innsikt i temaet enn jeg hadde forventet før jeg begynte.

Denne masteroppgaven er skrevet ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet) ved Universitetet i Stavanger. Takk til forskerne på Læringsmiljøsenderet som har gitt meg mulighet til å ta i bruk data fra SKOLEKLAR-prosjektet. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å jobbe med en kvantitativ studie.

En stor takk til min veileder Hildegunn Fandrem som har bidratt med engasjement, faglig kunnskap og gode, konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. En stor takk rettes også til Edvin Bru for god hjelp med de statistiske analysene.

Jeg vil også rette en takk til mine studievenninner for to fine studieår, og for gode samtaler gjennom masterarbeidet. Dere har bidratt til å gjøre disse årene til en fin tid, til tross for tidvis mye stress og frustrasjon. Sist, men ikke minst takk til min fine familie og til min kjære Joachim – for at dere hele tiden har hatt tro på meg og bare for at dere er de dere er. Nå håper jeg vi får mer tid sammen.

Astrid S. Jensen, juni 2015

SAMMENDRAG

Dette er en understudie av SKOLEKLAR-prosjektet som er utarbeidet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, ved Universitetet i Stavanger. Målet med studien er å se om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn har ulike forutsetninger for læring i overgang mellom barnehage og skole. Studien undersøker vokabular og relasjon til pedagog målt gjennom dimensjonene nærhet og konflikt for begge gruppene, samt vennsrelasjoner hos minoritetsspråklige barn. Dette er blant flere faktorer som har betydning for barns læring.

Dette er en longitudinell studie med et kvantitativt design. Det er totalt sett inkludert 240 barn, hvorav 203 er majoritetsspråklige og 37 er minoritetsspråklige. Studien har to målepunkt, der det første er fra barna gikk siste semester i barnehagen, og neste når de gikk i 1. klasse. Tallmaterialet som benyttes i studien er hentet fra én test og to spørreskjema. *Norsk vokabulartest* ble brukt for å måle barnas vokabular. *Student-Teacher-Relationship-Scale* måler pedagogers oppfattelse av sin relasjon til barnet og er del av spørreskjemaet som ble gitt til pedagogene, mens spørsmål om vennenettverk var del av spørreskjema som ble gitt til foreldre. Grunnet lite forskning på området og et lite utvalg i gruppen minoritetsspråklige omtales studien som en pilotstudie.

Det er undersøkt hvorvidt gruppene endrer seg forskjellig fra barnehage til skole når det gjelder vokabular og relasjon til pedagog. Resultatene viser at minoritetsspråklige barn har et mindre vokabular enn majoritetsspråklige barn i barnehagen, og at gruppene ikke endrer seg forskjellig i overgang til skole. Det vil si at forskjellene mellom gruppene opprettholdes over tid. Det viser seg imidlertid at gruppene endrer seg forskjellig når det gjelder relasjon til pedagog, da minoritetsspråklige barn ser ut til å få en mer konfliktfylt relasjon til pedagog når de begynner på skolen sammenlignet med barnehagen. Ved å videre se på samvariasjon mellom variablene vokabular og relasjon til pedagog viser det seg å være signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet til pedagog for begge gruppene når de går i barnehagen. Samvariasjonen er her sterkest for de minoritetsspråklige barna. Det er ikke signifikant samvariasjon mellom vokabular og konflikt til pedagog. Når barna går i 1. klasse viser det seg å ikke være signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet/konflikt til pedagog for noen av gruppene. Ved undersøkelse om det er samvariasjon mellom vokabular og antall norske venner/venner fra andre land for minoritetsspråklige barn i 1. klasse viser det seg å ikke være samvariasjon mellom vokabular og antall norske venner, men en negativ samvariasjon mellom vokabular og antall venner fra andre land.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	5
1.1 Beskrivelse av problemområdet.....	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.3 Avgrensning og prosjektets relevans	8
1.4 Minoritetsgruppen, begrepsavklaring	9
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.6 Oppgavens oppbygning	10
2 TEORI	12
2.1 Migrasjon	12
2.1.1 Akkulturasjon – når to kulturer møtes	13
2.1.2 Akkulturasjonsrammeverk	13
2.1.3 Akkulturasjonsstrategier	17
2.1.4 Psykologisk og sosiokulturell tilpasning.....	18
2.2 Læring.....	18
2.3 Relasjonens betydning for barns utvikling.....	20
2.3.1 De tidlige relasjonene.....	20
2.3.2 Relasjon mellom pedagog og barn.....	21
2.3.3 Pedagogens relasjon til minoritetsspråklige barn.....	26
2.4 Sosiale nettverk og vennsrelasjoner.....	28
2.4.1 Vennsrelasjoner blant minoritetsspråklige barn.....	29
2.5 Språk og språklæring	31
2.5.1 Å være tospråklig.....	32
3 METODE	36
3.1 Metodisk design	36
3.2 Utvalg.....	37
3.2.1 Beskrivelse av gruppen minoritetsspråklige barn	38
3.3 Validitet og reliabilitet	39
3.4 Datainnsamling	40
3.4.1 Presentasjon av måleinstrument.....	41
3.4.1.1 Pedagogens vurdering av sin relasjon med barnet.....	41
3.4.1.2 Vennenettverk.....	43
3.4.1.3 Vokabular	43
3.5 Behandling av frafall.....	44
3.6 Etske vurderinger.....	44
3.7 Analyseprosessen.....	46

3.7.1 Forskjell i endring mellom gruppene	47
3.7.2 Samvariasjon mellom variablene	48
4 RESULTATER	50
4.1 Deskriptiv statistikk	50
4.2 Resultater fra forskjell i endring mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige	53
4.3 Samvariasjon mellom variabler og forskjeller mellom gruppene	56
5 DISKUSJON	62
5.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns vokabular – forskjell i endring fra barnehage til skole.....	62
5.2 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns relasjon til pedagog - forskjell i endringer fra barnehage til skole	66
5.3 Sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i barnehage og skole	70
5.4 Sammenheng mellom minoritetsspråklige barns vokabular og vennenettverk i 1. klasse	73
5.5 Implikasjoner for praksis	77
6 AVSLUTNING	79
6.1 Oppsummering av studiens funn og konklusjon.....	79
6.2 Metodiske betraktninger	81
6.3 Videre forskning	83
7 REFERANSER	85
Vedlegg	93
Vedlegg 1: Student-Teacher-Relationship-Scale	93
Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD.....	94
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - barnehage.....	95
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - skole.....	98

1 INNLEDNING

En stadig økende grad av innvandring har gjort Norge til et flerkulturelt samfunn. Dette er på mange måter med på å berike samfunnet og gir oss et mangfold av kulturelle identiteter.

Samtidig følger det flere utfordringer med innvandringen, både for enkeltindividene som møter det ukjente og for samfunnet som skal ta imot, og legge til rette for en god tilpasning og integrering.

I både barnehage og skole vil vi møte mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Disse barna tilhører en gruppe som ser ut til å stå overfor større utfordringer i utdanningsløpet enn barn med majoritetsspråklig bakgrunn. Dette bekreftes gjennom forskning som viser at barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn generelt klarer seg dårligere på skolen enn majoritetsspråklige (Fekjær, 2006; Støren, 2006; Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). For pedagoger som jobber i barnehage og skole blir det derfor viktig å legge til rette for disse barna tidligst mulig, for å minske risikoen for dårlige utfall. Alle barn har rett til å bli møtt med likeverdige muligheter for utvikling og læring i et inkluderende miljø. Fokus på *tidlig innsats* skal bidra til å redusere sosiale ulikheter og fremme en tilrettelagt opplæring ut fra barnets forutsetninger på et tidlig tidspunkt (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Dette medfører at det allerede i barnehagen er viktig med fokus på barns forutsetning for læring.

Kunnskapsdepartementet har kommet med en strategiplan som vektlegger likeverdig opplæring for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2007). I strategiplanen settes det fokus på å bedre språkferdigheter og skoleprestasjoner hos minoritetsspråklige barn, og det vektlegges at barns utvikling og læring begynner tidlig i småbarnsalderen.

Denne studien er en kvantitativ understudie av SKOLEKLAR- prosjektet, som er et forskningsprosjekt utarbeidet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), ved Universitetet i Stavanger. SKOLEKLAR tar for seg ulike egenskaper/ferdigheter hos barn og ser på hvilken betydning disse har for deres læring i overgangen mellom barnehage og skole. Dette er egenskaper som oppmerksomhet, evne til selvregulering, vokabular, og evne til å knytte positive relasjoner til lærere og jevnaldrende barn. I denne understudien er variablene knyttet til vokabular og sosiale relasjoner valgt ut for videre analyse, og fokuset er på om de minoritetsspråklige barna skiller seg fra de majoritetsspråklige.

1.1 Beskrivelse av problemområdet

Hensikten med denne studien er å rette oppmerksomheten mot minoritetsspråklige barn, en gruppe barn som stadig utgjør en større del av befolkningen i Norge. Per 1. januar 2015 var det bosatt rundt 805 000 personer i Norge som enten selv hadde innvandret (669 000) eller som er født i Norge med to innvandrerforeldre (136 000). Dette utgjør til sammen 15,6 prosent av befolkningen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2015). Per 1. januar 2013 utgjorde barn under 18 år som var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre 14 prosent av den bosatte befolkningen (0-17 år) (Statistisk sentralbyrå, 2014). Som vi ser ut fra disse tallene, utgjør minoritetsspråklige barn en relativt stor andel av barnegruppen som aldersmessig tilhører både barnehage og skole, og også her er tallene stadig økende.

Denne studien tar utgangspunkt i at sosiale fellesskap, kultur og språk er grunnleggende for barnets utvikling og læring. Dette er grunntanken i det sosiokulturelle læringssynet, som har en sentral plass i studien (Imsen, 2014; Säljö, 2001). Målet med studien er å undersøke om minoritetsspråklige barn møter barnehagen og skolen med andre forutsetninger for læring enn majoritetsspråklige barn. Fokuset i studien er på relasjon mellom pedagog og barn, vennenettverk og vokabular. De minoritetsspråklige barna sammenlignes med de majoritetsspråklige barna når det gjelder relasjon til pedagog og vokabular, mens vennenettverk kun studeres i forhold til de minoritetsspråklige barna når de går i 1. klasse. Det samme utvalget av både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn blir fulgt fra siste semester i barnehagen til 1. klasse. Dette gir mulighet til å undersøke om det skjer endringer i gruppene over denne tidsperioden, og om de to gruppene endrer seg ulikt.

For minoritetsspråklige barn kan en anta at det er flere forhold knyttet til det å flytte til et nytt land som får betydning for deres forutsetning for læring. Selve tilpasningsprosessen er påvirket av språklige og kulturelle forskjeller som kan få betydning for barnets utvikling. Minoritetsspråklige barn som er i en tilpasningsprosess kan være direkte påvirket av en rekke risikofaktorer som får betydning for deres psykologiske tilpasning, eller de kan være indirekte påvirket av tilpasningsprosessen deres foreldre står i (Berry, 1997). Sett i forhold til Berrys akkulturasjonsrammeverk har både språk og sosiale relasjoner betydning for den langvarige psykologiske tilpasningen, som igjen er en faktor vi skal se at kan få konsekvenser for barns utvikling og læring. Med bakgrunn i dette kan en derfor tenke seg at

majoritetsspråklige barn generelt sett møter utdanningssystemet med bedre forutsetninger for læring enn minoritetsspråklige barn.

Forskning viser at gode relasjoner mellom barn og pedagog bidrar til en positiv tilpasning hos barnet og har betydning for deres læring og sosiale utvikling (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999). Dette kan en tenke seg at vil være spesielt viktig for minoritetsspråklige barn som befinner seg i en tilpasningsprosess, og som generelt ser ut til å være i risiko for dårligere utfall på skolen enn majoritetsspråklige barn. Barns sosiale nettverk og vennsrelasjoner er i likhet med relasjon til pedagog et mye brukt mål for innvandreres psykologiske tilpasning i et nytt samfunn (Berry, 1997; Vedder & Horenczyk, 2006). For minoritetsspråklige barn vil sosiale relasjoner med andre barn derfor være viktig for deres tilpasning, og da spesielt relasjoner til barn som ikke har minoritetsspråklig bakgrunn. Det vil være interessant å undersøke hvorvidt de minoritetsspråklige barna velger majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige venner, da det kan si noe om deres akkulturasjonsprosess og valg av akkulturasjonsstrategier.

Kommunikasjon er en viktig faktor i samspill mellom mennesker. Det kan tenkes at kommunikasjonsferdigheter hos et barn vil ha betydning for både dets relasjon til voksne og til jevnaldrende. I denne studien ser en på dette i forhold til barnas vokabular. Det antas at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har et svakere vokabular på norsk enn de med majoritetsspråklig bakgrunn. Grunnen til dette er at minoritetsspråklige har norsk som andrespråk, og at mange av barna derfor kan ha store deler av sine språkkunnskaper på eget morsmål (Wagner et al., 2008). Et dårlig vokabular kan gi begrensede kommunikasjonsmuligheter med andre, som igjen kan gå utover sosiale samspill og faglig utvikling hos barnet. I denne studien ses språklige ferdigheter i sammenheng med både relasjon til pedagog og vennsrelasjoner til andre barn. Målet med dette er å undersøke om kommunikasjonsferdigheter påvirker muligheten til å etablere sosiale relasjoner med andre. En kan tenke seg at begrensede ferdigheter i språk spesielt kan påvirke de minoritetsspråklige barnas mulighet til relasjonsbygging med andre.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema til masteroppgaven har vært en omfattende prosess som jeg begynte med allerede ved studiestart. I løpet av studietiden har vi vært innom mange spennende tema. Samtlige av disse temaene har jeg sittet igjen med både et ønske og behov for å lære mer om. At valget til slutt falt på minoritetsspråklige barn har flere grunner; først og fremst at jeg ser det er et stort behov for kompetanse rundt tematikken og i tillegg er dette en gruppe jeg selv har svært lite kunnskap om. Minoritetsspråklige barn vil vi møte flere av i både barnehage og skole. For å kunne legge til rette for disse barnas utvikling er det viktig å ha kunnskap om dem. Det er likevel begrenset med forskning på dette området, og jeg håper denne studien skal bidra til å gi meg kunnskap jeg får bruk for i arbeidslivet. Når denne tematikken i tillegg gav meg mulighet til å jobbe med kvantitative data fra SKOLEKLAR-prosjektet var ikke valget vanskelig å ta, da jeg i utgangspunktet hadde ønske om å gjøre en kvantitativ studie, og dette gav meg mulighet til å jobbe med et større datamateriale enn jeg ellers ville fått tilgang til.

1.3 Avgrensning og prosjektets relevans

Dette er en understudie av SKOLEKLAR-prosjektet, og tar bare for seg en liten del av datamaterialet som omfatter hele prosjektet. Hovedfokuset i denne studien er på de minoritetsspråklige barna, der formålet er å undersøke om denne gruppen skiller seg fra majoritetsspråklige barn når det gjelder språk og relasjon til pedagog, i tillegg til at det undersøkes for minoritetsspråklige barns sosiale nettverk blant andre barn. Dette er tre av flere faktorer som har betydning for barns utvikling og læring.

Utvalget av minoritetsspråklige barn er relativt lite i denne studien. Når gruppens sammensetning i tillegg er svært heterogen, bør en være forsiktig med hva resultatene brukes til. Med bakgrunn i utvalgets størrelse og sammensetning kan man ikke trekke klare konklusjoner eller generalisere resultatene utover det spesifikke utvalget. Studien omtales derfor som en pilotstudie, eller en forstudie. Dette begrunnes med at mer forskning i et større utvalg er nødvendig for å få mer håndfaste resultater. Til tross for dette kan resultatene fra studien gi begynnende kunnskap omkring minoritetsspråklige barn og deres forutsetninger for å lykkes i skolen sett i forhold til barn med majoritetsspråklig bakgrunn. Dette er et område

det finnes relativt lite forskning på fra før, men som er svært aktuelt i et samfunn der det er en stadig økning av minoritetsspråklige barn i barnehager og skoler. Studien kan bidra til å rette oppmerksomhet mot en gruppe av barn som møter barnehage og skole med andre forutsetninger enn flertallet, og som gjerne kan oppleve å bli misforstått av pedagoger. Resultatene kan også være til hjelp ved å øke forståelsen for hvilke faktorer som spiller inn på barns mestring og utvikling.

1.4 Minoritetsgruppen, begrepsavklaring

I denne studien brukes begrepet *minoritetsspråklige* barn. Å være en minoritet betyr at man er del av en gruppe som er i mindretall. Minoritetsspråklige barn kan dermed defineres som barn som kommer fra en språklig minoritet i Norge med et annet morsmål enn majoritetsbefolkningen, og som dermed har norsk som sitt andrespråk (Fandrem, 2011). Det finnes ulike typer minoriteter, også i Norge. De minoritetene som denne studien handler om er de med innvandrerbakgrunn. Dette vil omfatte en heterogen gruppe som består av barn som har enten begge eller en av foreldrene med en annen etnisk bakgrunn enn norsk.

Statistisk sentralbyrå (2015b) definerer begrepet *innvandrere* som personer som er født i utlandet av to utenlandske foreldre, og som på et tidspunkt har innvandret til Norge. En person som har to utenlandske foreldre, men som selv er født i Norge går under betegnelsen *norskfødt med innvandrerforeldre*. I tillegg finner man også betegnelsen *personer med annen innvandrerbakgrunn*, som gjelder utenlandskfødte med to norskfødte foreldre, utenlandskfødte med én norskfødt forelder og norskfødt med én utenlandsk forelder (Statistisk sentralbyrå, 2015). I denne studien blir barn som går under alle tre definisjoner inkludert.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens hovedproblemstilling er:

Forekommer det endringer i minoritetsspråklige barns vokabular og relasjon til pedagog fra 5 år til 1. klasse sammenlignet med majoritetsspråklige barn, og har minoritetsspråkliges vokabular i 1. klasse sammenheng med deres vennenettverk?

Det er formulert noen underliggende forskningsspørsmål som skal bidra til å utdype hovedproblemstillingen:

- Forekommer det endringer i relasjon til pedagog fra 5 år til 1. klasse, og er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn?
- Forekommer det endringer i vokabular fra 5 år til 1. klasse, og er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn?
- Hvordan er sammenhengen mellom vokabular og relasjon til pedagog for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, og endrer denne sammenhengen seg fra barna er 5 år til de går i 1. klasse?
- Hvordan er sammenhengen mellom minoritetsspråklige barns vokabular og deres vennenettverk i 1. klasse?

1.6 Oppgavens oppbygning

Etter en introduksjon til temaområdet, som munner ut i problemstilling og forskningsspørsmål, vil det videre i kapittel 2 følge en framstilling av det teoretiske grunnlaget i studien. Teorien starter med et flerkulturelt perspektiv før det følger en beskrivelse av læringsbegrepet. Etter dette presenteres undersøkelsens tre hovedområder som er barns relasjon til pedagog, sosiale nettverk og vennsrelasjoner hos minoritetsspråklige barn, og til slutt språk og om det å være tospråklig.

En presentasjon av studiens metodiske design, beskrivelse av utvalget, presentasjon av datainnsamlingen og måleinstrumentene, etiske betraktninger, validitets- og reliabilitetsvurdering og redegjørelse av analyseprosessen blir presentert i kapittel 3.

Resultatene fra de statistiske analysene blir presentert i kapittel 4. Kapitlet begynner med en gjennomgang av deskriptiv statistikk av både minoritetsgruppen og majoritetsgruppen. Dette for å få en oversikt over de to gruppene, og hvordan de fordeler seg på de ulike variablene. Videre blir resultatene fra analysene, som skal besvare forskningsspørsmålene, gjennomgått. Her blir hvert enkelt forskningsspørsmål presentert for å sikre en oversiktlig gjennomgang for leseren. Det blir foretatt analyser for både forskjell i endring mellom gruppene og for samvariasjon mellom variabler. For å finne forskjell i endring blir det gjort analyser av repeterte målinger, og samvariasjon undersøkes med både parametriske og ikke-parametriske korrelasjonsanalyser.

I kapittel 5 følger det en diskusjon av studiens funn relatert til det teoretiske utgangspunktet. Kapitlet deles inn i overskrifter som knyttes til forskningsspørsmålene og studiens funn. Til slutt i kapitlet følger det et avsnitt med implikasjoner for praksisfeltet. Oppsummering og konklusjon, metodiske betraktninger og forslag til videre forskning blir presentert i kapittel 6, som er studiens avsluttende kapittel. Referansene er listet opp i kapittel 7, med oppsett etter APA 6 sine retningslinjer.

2 TEORI

Denne studien retter seg hovedsakelig mot barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og dette kapittelet starter derfor med et flerkulturelt perspektiv, hvor temaet er migrasjon og utfordringer innvandrere kan møte på i et nytt samfunn. Akkulturasjonsrammeverket og akkulturasjonsstrategiene som blir presentert vil først fungere som overordnet teori, før de senere vil kobles opp mot andre tematikker der det er aktuelt. Det teoretiske utgangspunktet i denne studien er forutsetning for læring, og det vil derfor videre gis en kort gjennomgang av læringsbegrepet før fokuset flyttes over på de tre hoveddelene; relasjon til pedagog, vennerettverk og språk. Alle tre begynner med en generell gjennomgang, før oppmerksomheten rettes mot de minoritetsspråklige. Studien tar utgangspunkt i at sosialt samspill med andre har betydning for ens utvikling og læring. Pedagogens relasjonen til barnet og dens betydning for barnets sosiale og faglige utvikling er den første av de tre som blir redegjort for. Fokuset er innledningsvis rettet mot barns tidlige relasjoner til sine omsorgspersoner før det deretter flyttes over til pedagogisk sammenheng. Videre blir teori omkring barns sosiale nettverk og vennsrelasjoner presentert. Det gis en kort introduksjon om sosiale nettverk generelt, men hovedfokuset vil være på minoritetsspråklige barn og deres vennsrelasjoner. Til slutt kommer en gjennomgang av teori om språklige forutsetninger og spesielt utfordringer minoritetsspråklige barn kan stå overfor i møte med flere språk.

2.1 Migrasjon

Migrasjon skjer når mennesker flytter fra et land til et annet (Fuglerud, 2004). Flytting som dette har vært en naturlig del av menneskers liv i alle tider. Sentrale årsaker til migrasjon i dag er blant annet krig, politiske konflikter, arbeid og familie (Fandrem, 2011). Innvandring til Norge startet på slutten av andre verdenskrig, og har holdt på fram til i dag. De første innvandrerne var flyktninger fra Øst-Europa. Fra slutten av 1960-tallet begynte folk å flytte til Norge på grunn av arbeid. Senere har også politiske konflikter vært årsak til innvandring til Norge (Fandrem, 2011). Gjennom tverrkulturell psykologi er det vist at det er viktige koblinger mellom kulturell kontekst og individuell atferdsutvikling. Med bakgrunn i dette har det i tverrkulturell forskning blitt et økende fokus på å undersøke hva som skjer med enkeltpersoner som etablerer seg på nytt i en ny kultur (Berry, 1997).

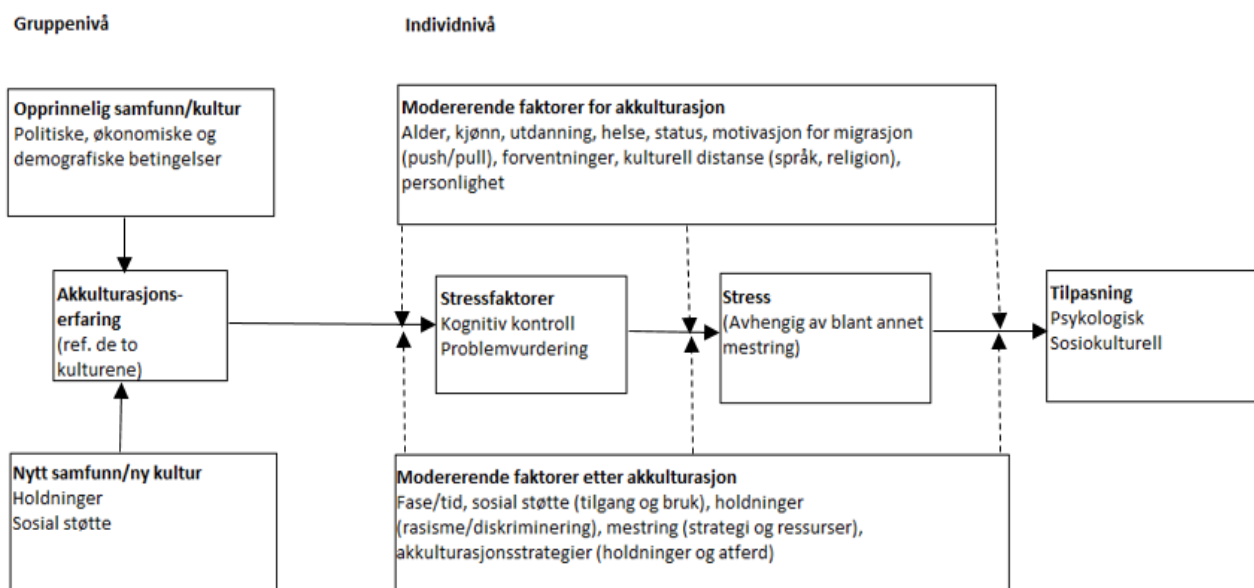
2.1.1 Akkulturasjon – når to kulturer møtes

Å flytte til et nytt land og møte en ny kultur der språk, religion, atferd, og verdier gjerne skiller seg veldig fra det kjente, kan oppleves som en psykologisk påkjenning for mange mennesker (Fandrem, 2011). Akkulturasjon har å gjøre med alle de forandringene som skjer når to kulturer møter hverandre (Berry, 1997). Det er en prosess som involverer to eller flere grupper der det oppstår konsekvenser for begge. Kontakten har likevel størst innvirkning på den ikke-dominerende gruppen (Berry, 2001). Dette kan for eksempel gjelde innvandrere i møte med en ny kultur.

Akkulturasjon blir brukt for å beskrive endringer en innvandrer må gjennom når han flytter fra en kultur til en annen, og har å gjøre med både enkulturasjon og sosialisering (Fandrem, 2011). *Enkulturasjon* handler om hvordan man blir formet av en kultur ved å tilegne seg ferdigheter og atferd gjennom den kulturen man lever i. *Sosialisering* handler på den andre siden om læring med et bestemt formål. Det handler om å lære hvordan man skal framstå. Når man kommer til en ny kultur må dette læres på nytt, og kalles da for *resosialisering* (Fandrem, 2011). Akkulturasjonen omfatter endringer både hos enkeltindivider og grupper (Berry, 1997). Da fokuset før var på akkulturasjon som gruppe-fenomen har interessen for individers psykologi vært økende, og man snakker derfor også om en psykologisk akkulturasjon. På gruppenivå handler akkulturasjonen om de kulturelle endringene som skjer i en gruppe, mens psykologisk akkulturasjon handler om de psykologiske endringene som skjer hos enkeltindivider i møte med en ny kultur (Berry, 1997; Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis, & Sam, 2011).

2.1.2 Akkulturasjonsrammeverk

Akkulturasjonsrammeverket er utviklet av John Berry (1997) og gir en oversikt over ulike faktorer på både gruppenivå og individnivå som kan påvirke tilpasningen til det nye samfunnet. De langsiktige psykologiske konsekvensene av akkulturasjonsprosessen er i stor grad varierende, og avhenger av sosiale og personlige variabler i det opprinnelige og det nye samfunnet som oppstår både før og etter akkulturasjonen (Berry, 1997). Rammeverket viser hvordan mestringsstrategier og andre faktorer henger sammen og påvirker tilpasningen. Akkulturasjonsrammeverket tar for seg faktorer på både gruppe- og individnivå som har betydning for tilpasningsprosessen.



Figur 1. Berrys akkulturasjonsrammeverk (Fandrem, 2011, s.54) (modifisert fra Berry 1997).

På gruppenivå finner man faktorer som er knyttet til både det opprinnelige samfunnet og det nye samfunnet. En er nødt til å forstå grunnleggende særtrekk ved de to kulturene før de møtes, og endringene som oppstår i begge kulturene gjennom akkulturasjonsprosessen (Berry et al., 2011). Rammeverket tar for seg politiske, økonomiske og demografiske vilkår (Berry, 1997). Grad av forskjellighet mellom de to kulturene har stor betydning for akkulturasjonsprosessen. Store forskjeller mellom opprinnelsesland og nytt land kan føre til at endringene oppleves fremmedgjørende for personer (Fandrem, 2011). Faktorer i det nye samfunnet som er av betydning for akkulturasjonsprosessen er hvilke holdninger og grad av sosial støtte innvanderne blir møtt med. Det kan være viktig med sosial støtte i form av kontakt med andre personer fra opprinnelseslandet, samtidig som det også er viktig med et nettverk av personer fra det nye samfunnet (Fandrem, 2011).

På individnivå er fokuset på de psykologiske endringene individene møter, og til slutt deres tilpasning til det nye samfunnet. Dette kan være atferdsendringer som er relativt enkle å oppnå, eller mer problematiske endringer som kan føre til akkulturativt stress (Berry et al., 2011). Her finner en faktorer knyttet til både før og etter akkulturasjonen som har betydning for tilpasningsprosessen. Hvert individ begynner akkulturasjonsprosessen med et knippe personlige karakteristikk som vil ha betydning for, og innvirkning på

akkulturasjonsprosessen (Berry, 1997). Som vist i figuren ser vi at dette kan være faktorer som alder, kjønn, utdanning, helse, status, motivasjon for migrasjon, forventninger, kulturell distanse og personlighet. De individuelle faktorene kan utspille seg svært forskjellig fra person til person, og dette vil ha betydning for tilpasningen. I forhold til kulturell distanse kan vi blant annet se at språk har betydning. Studier viser at jo større de kulturelle forskjellene er, jo vanskeligere oppleves for eksempel den språklige tilpasningen til den nye kulturen (Berry, 1997). Av faktorer nevnt her er det nettopp språk som er valgt ut og undersøkes i denne studien.

Etter migrasjonen har funnet sted er det også flere faktorer som spiller inn på akkulturasjonsprosessen. Faktorene som nevnes her er fase/tid, sosial støtte, holdninger, mestring og akkulturasjonsstrategier. Hvilke fase av akkulturasjonen en person befinner seg i har betydning når en skal forstå grad av stress og tilpasning (Berry, 1997; Fandrem, 2011). Sosial støtte innebærer hvorvidt personer har tilgang til, og tar i bruk støtte de har rundt seg. For barn med innvandrerbakgrunn kan sosial støtte være viktig både fra andre voksne og fra jevnaldrende barn. Sosial støtte kan altså henge sammen med de to viktige faktorene målt i denne studien; både hvordan relasjon til pedagog er og hvilket vennenettverk barna har. Holdninger har videre å gjøre med om personer opplever rasisme og diskriminering i møte med den nye kulturen. Det viser seg at akkulturasjonsstrategier har en sammenheng med tilpasning (Berry, 1997; Sam, 1997).

Midterste del av akkulturasjonsrammeverket viser de fire hovedfenomenene som omfatter den psykologiske akkulturasjonsprosessen. Prosessen begynner med akkulturasjonserfaringer og ender opp med en form for langvarig tilpasning. Prosessen avhenger av de modererende faktorene før og etter akkulturasjonen, og er derfor svært varierende fra person til person. Disse faktorene kan bli sett på som både risiko- og beskyttelsesfaktorer (Berry, 1997; Fandrem, 2011). Det første fenomenet i den psykologiske akkulturasjonsprosessen omfatter de *akkulturasjonserfaringene* den enkelte får av å måtte forholde seg til to kulturer. I noen tilfeller kan disse erfaringene representere utfordringer som kan bedre ens muligheter, men de kan også virke motsatt og være hindrende (Berry, 1997). For eksempel vil en god relasjon til pedagog bidra til en god tilpasning, mens en konfliktfylt relasjon vil kunne hindre en god tilpasning.

Neste fase handler om *stressfaktorene* individene møter. Det skjer en vurdering av betydningen av erfaringene. Utfallet av denne vurderingen ender i tre tilnærminger. Den første tilnærmingen er gjeldende når individet ikke opplever problemer knyttet til erfaringene. Når erfaringene oppleves som mer problematiske, men likevel overkommelige er man over på den andre tilnærmingen, som går under betegnelsen akkulturativt stress. Akkulturativt stress kan ende i negativ retning og føre til depresjon og angst, men det kan også føre til mobilisering som til slutt kan slå positivt ut (Fandrem, 2011). Den tredje og siste tilnærmingen oppstår i de tilfeller der akkulturasjonserfaringene skaper så store problemer at de ikke kan kontrolleres eller overvinnes. Det kan her være snakk om barn som har svært konfliktfylte, eller ikke noen egentlig kontakt i det hele tatt, med hverken voksne eller andre barn. Konsekvensene her kan være psykologiske lidelser og psykopatologiske tilstander (Berry, 1997).

Den tredje delen i den psykologiske akkulturasjonsprosessen handler om *stress*, som inkluderer fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Når akkulturate problemer oppstår, men takles, vil stresset være lavt og de umiddelbare effektene positive. Når stressfaktorene ikke helt overvinnes, er stresset høyere, og umiddelbare effekter mer negative. Om akkulturasjonsproblemen når det nivået hvor de ikke takles, vil de umiddelbare effektene være betydelig mer negative og stressnivået ødeleggende (Berry, 1997). Her vil valg av mestringsstrategier være av betydning, og vi kan kanskje også i vårt tilfelle snakke om hvilken mestringsstrategi den voksne i barnehagen eller skolen legger til rette for. Mestringsstrategiene kan bli forstått i sammenheng med de fire akkulturasjonsstrategiene; integrering, assimilering, separering og marginalisering (Berry, 1997).

Til sist i prosessen får man mulighet til å oppnå langvarig tilpasning. Tilpasningen refererer til de stabile endringene som oppstår i en enkeltperson eller en gruppe. Den langvarige tilpasningen som presenteres her er svært varierende og strekker seg fra god til dårlig tilpasning der noen individer klarer seg bra, mens andre ikke klarer seg bra i det nye samfunnet (Berry, 1997). De to tilpasningstypene som akkulturasjonen ender opp i er sosiokulturell og psykologisk tilpasning. Disse vil bli nærmere beskrevet i et eget avsnitt.

2.1.3 Akkulturasjonsstrategier

Akkulturasjonsprosessen håndteres på ulike måter. For noen oppstår det ikke store problemer knyttet til akkulturasjonen, mens det for andre kan oppleves som svært utfordrende å komme inn i en ny kultur. Det er definert fire måter å håndtere denne prosessen på, og går under betegnelsen akkulturasjonsstrategier (Berry, 1997). Disse strategiene handler om i hvilken grad kulturell identitet blir vurdert som viktig, og i hvor stor grad individene blir involvert i andre kulturelle grupper (Berry, 1997; Fandrem, 2011). Strategiene består av to komponenter: holdninger og atferd (Berry, 2006). De fire akkulturasjonsstrategiene er integrering, assimilering, separering og marginalisering. Pedagoger i barnehage og skole kan ha stor innflytelse på hvilke akkulturasjonsstrategier det legges til rette for, samt hvilken nasjonalitet de andre barna har vil være av betydning her.

Integrering skjer når den opprinnelige kulturen blir sett på som viktig å ivareta samtidig som deltakelse i den nye kulturen også er viktig. I praksis handler dette gjerne om at individer har venner og kontakt med andre fra både sin opprinnelige kultur og den nye kulturen. Det er denne strategien som anses å være den mest hensiktsmessige for en positiv tilpasning (Berry et al., 2011; Fandrem, 2011). Når det kun er den nye kulturen som blir vurdert som viktig, går det under betegnelsen *assimilering*. Individer ønsker da ikke å bevare sitt kulturelle opphav, men søker heller kun til den nye kulturen. Om individet i motsetning kun er opptatt av å holde på sin opprinnelige kultur, og velger å ikke ha kontakt med noen fra den nye kulturen, snakker vi om *separering*. For barn som går i barnehage og på skole er ikke denne strategien like gjeldende, da de automatisk får kontakt med det norske gjennom daglig deltakelse her, men det kan være av betydning hvilken etnisitet deres venner har. Den siste av de fire akkulturasjonsstrategiene er *marginalisering*, og innebærer en avstand fra både den opprinnelige og den nye kulturen. Dette oppstår ofte når individer opplever tap av kulturell identitet fra opprinnelig kultur og ekskludering og diskriminering fra ny kultur (Berry, 1997, 2001; Fandrem, 2011).

Berry (1997) understreker at bruken av disse strategiene forutsetter at det enkelte individet selv har frihet til å velge. For at integrering skal være mulig forutsettes det også at det er en gjensidig aksept mellom de ulike gruppene. Dette innebærer at innvandrere må forholde seg til de grunnleggende verdiene i det dominerende samfunnet på samme tid som det dominerende samfunnet må tilpasse sine institusjoner (utdanning, arbeid, rettferdighet og helse) for å møte alles behov (Berry, 2001). Det er også verdt å understreke at disse fire

strategiene ikke er endelige. De kan endres med bakgrunn i situasjonelle faktorer (Berry et al., 2011).

2.1.4 Psykologisk og sosiokulturell tilpasning

Et sentralt spørsmål i forskning som omhandler akkulturasjon er hvilke konsekvenser akkulturasjonen har for enkeltindivider. En er interessert i å finne ut hva som skjer når personer som er sosialisert inn i én kultur flytter til en ny kultur (Berry et al., 2011). En kan skille mellom ulike former for tilpasning. Ward og hennes kollegaer (Searle & Ward, 1990) skiller mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Psykologisk tilpasning refererer til et individs tilfredshet og dets følelsesmessige eller psykologiske velvære. Det kan for eksempel være følelse av stress. Sosiokulturell tilpasning refererer til personers relasjon til andre, for eksempel hvordan relasjonen til pedagog eller andre barn er. Det kan også handle om hvor flink den enkelte er til å erverve seg hensiktsmessige kulturelle ferdigheter i å leve effektivt i det nye samfunnet. Skoleprestasjoner kan også være et mål på sosiokulturell tilpasning. De to formene for tilpasning henger tett sammen: å håndtere problemer og å ha positive relasjoner med medlemmer fra det nye samfunnet vil sannsynligvis virke positivt på ens følelser av velvære og tilfredshet; på samme måte vil det også være lettere å utføre oppgaver og utvikle positive relasjoner når man selv føler seg bra (Berry et al., 2011). Begge formene for tilpasning har betydning for læring.

2.2 Læring

Læring er en naturlig del av menneskers utvikling, og følger oss gjennom hele livet. Læring foregår i både dagliglivet og i mer systematiske sammenhenger i skolen. Det finnes ulike teorier på læring. Det kan blant annet forstås som en sosial prosess, der individets utvikling skjer i samspill med de sosiale omgivelsene, det være seg pedagog eller andre barn. Man ser da bort fra det individualistiske læringsperspektivet og trekker fram hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket er grunnleggende for barnets utvikling og læring (Imsen, 2014; Säljö, 2001). Innenfor denne tankegangen finner vi det sosiokulturelle læringsynet. Utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på læring er interessen for hvordan kunnskaper og ferdigheter som mennesker har blir ført videre og gjort tilgjengelige for senere generasjoner (Säljö, 2002).

Lev Vygotsky (1896-1934) var en grunnleggende teoretiker innen det sosiokulturelle læringssynet. Han var opptatt av barnets utvikling i samspill med sitt sosiale og kulturelle miljø. Et sentralt poeng i Vygotsky sitt perspektiv er at all intellektuell utvikling hos mennesker har sitt grunnlag i den sosiale relasjonen, og at indre tanker hos individet dermed kommer i andre rekke (Imsen, 2014). Vygotsky forklarer det slik: «Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Vygotsky, 1978, s.57). Ut fra dette kan en forstå at barnets mentale prosesser (intrapsykologiske fungering) avhenger av det miljøet de møter; hvor omfattende sosiale interaksjoner de har med sine omgivelser, hva de møter og hvordan de blir mottatt i de sosiale prosessene (Øzerk, 2003). Vi kan også finne likhetstrekk på dette synet hos Robert Pianta som legger stor vekt på barns relasjoner med voksne og skriver: «Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be» (Pianta, 1999, s.64).

I pedagogisk sammenheng er et sentralt begrep i Vygotsky sin teori *den proksimale utviklingssone*. Med bakgrunn i det sosiokulturelle læringssynet er det slik at før et barn mestrer noe på egenhånd må det først mestre det i samspill med andre. Barnet gjør først ting med hjelp fra en voksen, før det deretter vil mestre det alene. Den voksne blir altså en medierende hjelper som bidrar til barnets læring (Imsen, 2014). Vygotsky hevdet at barnets kompetanse ikke bare kan forstås utfra det utviklingsnivået det befinner seg på (hva det allerede kan), men også ut fra et potensielt utviklingsnivå. Det potensielle utviklingsnivået er det nivået som er innenfor rekkevidde hos barnet i samhandling med mer kompetente personer. Det er forskjellen mellom disse to utviklingsnivåene som kalles den proksimale utviklingssone, og det er i denne sonen selve læringen foregår. Vygotsky mente at barnet i samarbeid med andre mer kompetente personer, for eksempel pedagog i barnehage eller skole, kan prestere bedre enn hva det ville klart på egen hånd, og at det barnet på et tidspunkt trenger hjelp til å klare vil det etter hvert også kunne klare alene (Vygotsky, 1978). I pedagogisk sammenheng ligger utfordringen i å utnytte utviklingssonen på en slik måte at barnet etter hvert klarer den aktuelle oppgaven alene (Imsen, 2014). For å forklare hvordan man tilegner seg kunnskap, brukte Vygotsky begrepet redskap. Det mest betydningsfulle redskapet for læringsprosessen er språket (Bråten, 1996; Imsen, 2014).

2.3 Relasjonens betydning for barns utvikling

2.3.1 De tidlige relasjonene

Alle mennesker møter verden med psykologiske behov, og relasjoner til andre etableres gjennom hele livet. Fra fødsel av er det omsorgspersonene som framstår som de viktigste i relasjon til barnet. Når voksne aktivt går inn i samspill med barnet, utvikles barnets evne til å kommunisere. Motsatt kan mangel på samspill redusere disse evnene. Dette samspillet er viktig for barnets videre utvikling og senere relasjonserfaringer (Askland & Sataøen, 2009).

I barnets første leveår står den emosjonelle utviklingen sentralt. Barnet er avhengig av å oppleve en grunnleggende trygghet fra sine omsorgspersoner for å legge til rette for en god utvikling. Tilknytningsteorien beskriver hvordan denne tryggheten skapes gjennom samspill med nære omsorgspersoner (Drugli, 2014). Tilknytningsteorien ble grunnlagt av John Bowlby, og senere videreutviklet av Mary Ainsworth gjennom ulike tilknytningsstiler og tilknytningsstrategier (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969). Tilknytning handler om de emosjonelle båndene som skapes mellom personer. Tilknytningsforholdet er preget av at barnet fra fødsel av er sterkt knyttet til en eller noen få personer (Ainsworth, 1973). Bowlby skiller mellom tilknytning og tilknytningsatferd. Tilknytning er disposisjoner hos barnet som gjør det i stand til å komme nær noen personer, og tilknytningsatferd er en betegnelse på de ulike formene for atferd som bidrar til at barnet skaper og opprettholder nærhet til sine omsorgspersoner. Det kan for eksempel være smil og gråt (Hart & Schwartz, 2009).

En sentral faktor i tilknytningen er det Bowlby kaller en *trygg base*. Den trygge basen består av en tilknytningsperson som barnet opplever å være trygg. Dette er ofte mor eller andre nære tilknytningspersoner, det kan for eksempel også være en pedagog i barnehagen. Den trygge basen gjør det mulig for barnet å gå ut i verden og utforske for seg selv, samtidig som det vet at det kan vende tilbake for å søke støtte, oppmerksomhet og trøst om det er behov for det (Askland & Sataøen, 2009; Bowlby, 1994). Etter hvert som barnet blir eldre våger det seg lenger og lenger bort fra den trygge basen, og i lengre og lengre tid om gangen (Bowlby, 1994). Når barnet har en trygg base der det opplever å ha tilgang til sin omsorgsperson, vil en trygg tilknytning oppstå. Om barnet derimot ikke opplever en omsorgsperson som er tilgjengelig vil det være vanskelig for barnet å bruke tilknytningspersonen som en trygg base (Hart & Schwartz, 2009). De ulike formene for tilknytning kan beskrives som forskjellige tilknytningsmønstre. Det var Mary Ainsworth som først identifiserte tre ulike

tilknytningsmønstre, der det var ett trygt og to utrygge (Hart & Schwartz, 2009). I senere tid har det også blitt identifisert et fjerde tilknytningsmønster. De fire tilknytningsmønstrene er trygg tilknytning, utrygg ambivalent tilknytning, utrygg unnvikende tilknytning, og desorganisert tilknytning. Da tilknytningsmønstrene ikke vil være en del av analysene og diskusjonen, vil de ikke bli videre utdypet.

Ut fra samspillet barnet har med sine omsorgspersoner og tilknytningsfigurer, utvikler det i siste halvdel av første leveår det Bowlby kaller for *indre arbeidsmodeller*. Dette er modeller som er med på å skape barnets oppfatning av seg selv og omverdenen. De indre arbeidsmodellene gjør barnet i stand til å gjøre antakelser, forutsi hendelser og planlegge atferden sin. De tidlige erfaringene hos barnet vil være spesielt viktige, da de generaliseres og overføres til andre personer (Hart & Schwartz, 2009). Barn som har en utrygg tilknytning til sin omsorgsperson vil utvikle en indre arbeidsmodell om at andre mennesker ikke vil gi hjelp og støtte, og dette vil hindre barnet i å etablere relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2014).

Tilknytningsteorien framhever den viktige betydningen nære omsorgspersoner har for barns utvikling. Et godt samspill mellom barnet og dets omsorgsperson har stor betydning for barnets senere fungering, både sosialt og faglig (Pianta, 1999). Med bakgrunn i dette kan vi forstå at et barns tidlige tilknytning vil få konsekvenser i møte med andre, i både barnehage og skole.

2.3.2 Relasjon mellom pedagog og barn

Når et barn begynner i barnehage eller på skole vil gode relasjoner til de voksne være med på å legge grunnlaget for en positiv tilpasning, både sosialt og faglig. Barn som etablerer gode relasjoner til pedagoger og lærere trives bedre og kommer bedre overens med jevnaldrende (Hamre & Pianta, 2006).

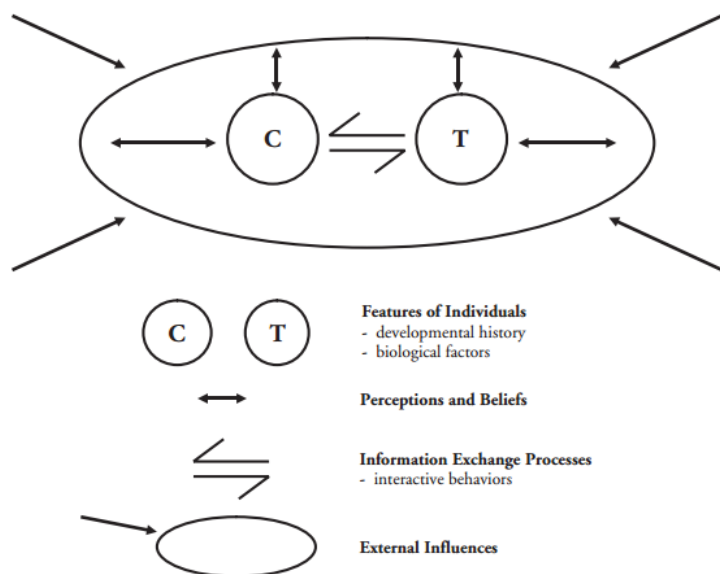
Til tross for at tilknytningsteorien først og fremst er utviklet for å forstå samspillet mellom små barn og omsorgspersoner, kan den av flere grunner også kobles videre til relasjonen mellom barn og pedagog. Barns tilknytningsmønster til sine omsorgspersoner kan blant annet være i direkte påvirkning til relasjonen de etablerer med andre voksne og barn.

Relasjonsproblemer som oppstår med bakgrunn i barns tilknytningsmønstre kan vedvare også

når barnet blir eldre, både i møte med andre voksne og jevnaldrende. Om et barn er i stand til å etablere en trygg tilknytning og en god relasjon til pedagog, kan dette ha positiv virkning for deres videre utvikling (Drugli, 2012). En studie gjort av Pianta og kolleger indikerer at både relasjonen mellom foreldre og barn, og relasjonen mellom lærer og barn kan predikere skolerresultater for elever som er i risiko for tidlige skoleproblemer (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Med bakgrunn i dette kan det være sentralt å se det i sammenheng med hverandre. Bergin og Bergin (2009) skriver at tilknytning mellom lærer og elev i klassen har to hovedfunksjoner. For det første vil tilknytningen skape en følelse av trygghet, som gjør at barnet fritt kan utforske og lære. For det andre danner tilknytning et grunnlag for barnets sosialisering med både andre voksne og jevnaldrende. Når det dannes en tilknytning mellom lærer og elev, vil lærerens atferd og verdier også bli overført til elevene.

Robert Pianta er sentral innen forskning på relasjonens betydning for barns utvikling. Han legger vekt på det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgspersonen, og dets betydning for barnets senere fungering i relasjon med andre. Forskning viser at barn som er utsatt for uheldige samspill med sine omsorgspersoner, vil ha mulighet til å endre et slikt mønster senere (Pianta, 1999). Pedagoger i barnehage og skole vil her ha en særlig sentral rolle.

En relasjon består av flere komponenter som er av betydning. Pianta (1999) har utviklet en modell som illustrerer relasjonen mellom voksen og barn, og de ulike komponentene som spiller inn. Relasjonen er et dyadisk system, som betyr at to personer er i en relasjon der de selv og andre komponenter vil være i påvirkning til hverandre.



Figur 2. "A Conceptual Model of Teacher-Child Relationship" (Hentet fra Hamre & Pianta, 2006, s.50) (modifisert fra Pianta, 1999).

Den innerste delen av modellen tar for seg det mest grunnleggende nivået, som er trekk ved enkeltindividet. Her finner man trekk som kjønn, temperament og personlighet, selvtillit og sosiale ferdigheter. Erfaringer både barnet og den voksne har fra før vil ha betydning for relasjonen. Pianta viser til Bowlby sitt begrep «indre arbeidsmodeller» i forklaringen av at hvert individ tar med tidligere erfaringer og oppfattelser av seg selv og omverdenen inn i nye relasjoner. Erfaringer fra tidligere, som lagres i de indre arbeidsmodellene, kan være med på å påvirke andre relasjoner. Samtidig vil nye relasjonen gjøre det mulig å påvirke og endre de allerede etablerte arbeidsmodellene (Pianta, 1999). Pedagoger og lærere i barnehage og skole kan dermed ha innflytelse på barns arbeidsmodeller gjennom å skape nye relasjonserfaringer for barnet. For barn som ikke har gode relasjonserfaringer fra sine omsorgspersoner kan en god relasjon til for eksempel læreren virke som en beskyttelsesfaktor for barnet (Pianta, 1999).

På neste nivå i modellen finner vi tilbakemeldingsprosessene («feedback processes»). Disse prosessene er avgjørende i forståelsen av hvordan en relasjon fungerer for å regulere atferd hos de involverte. Følelsesmessig tilbakemelding i form av hva de involverte gjør og sier mot hverandre er en sentral del av tilbakemeldingsprosessen. Sist, men ikke minst er også kvaliteten, eller måten informasjon utveksles på enda viktigere enn den atferden som faktisk

utføres. Eksempel på dette kan være stemmebruk, holdninger og gjensidighet av atferd. I relasjoner mellom for eksempel lærer og elev dannes det et mønster av atferd – et mønster av hvordan barnet og den voksne responderer til hverandre, og kvaliteten på denne responsen. Prosessene avhenger også av grad av involvering og emosjonell nærhet mellom barnet og den voksne. Videre har eksterne påvirkning betydning for relasjonen. Her er det snakk om påvirkning fra systemer som ligger utenfor selve relasjonen, men som likevel får betydning. Eksempelvis kan dette være skolepolitiske føringer som stiller krav til hva elever skal lære, og som dermed vil være med på å påvirke læreren i møte med barna. Påvirkningen kan også komme fra skolen eller barnehagen som organisasjon (Pianta, 1999).

I tillegg til barns tidlige samspill er Pianta også inspirert av systemteoretisk tenkning i forståelsen av lærer-elev relasjonen. Ved å se barnet som en del av flere systemer, kan man bedre forstå hvordan flere faktorer er med på å påvirke barnet. Dette kan være systemer som familie, sosiale prosesser, skole, venner og samfunnet ellers (Pianta, 1999). Denne tenkningen bygger på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som viser konkret hvordan ulike systemer påvirker og blir påvirket av hverandre, og hvordan det har betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Gjennom den utviklingsøkologiske modellen har Bronfenbrenner vært opptatt av å sette individets deltakelse og handlinger inn i et større system. Han ser det slik at utvikling og sosialisering er påvirket av konkrete samspill, samtidig som lokalmiljø og storsamfunn også vil ha en betydningsfull innvirkning. Han deler modellen inn i fire ulike nivåer; mikro, meso, ekso og makro (Bø, 2012).

Mikrosystemet omfatter de sosiale settingene hvor to eller flere aktører møtes i samspill med hverandre. Det kan for eksempel være et barn i samspill med sin familie, eller med venner og andre man er i direkte kontakt med. På dette nivået har man mulighet til å påvirke og bli påvirket av hverandre, dele tanker, læring og opplevelser (Bø, 2012). Enkeltindivider påvirker mikrosystemet med sine personlige karakteristikk som blant annet kjønn, gener, temperament, og sine kognitive og sosiale ferdigheter (Alves, 2014). I doktorgradsavhandlingen sin har Alves (2014) satt det kulturelle perspektivet inn i mikrosystemet av Bronfenbrenners modell. Dette begrunnes med at etnisk bakgrunn i noen tilfeller kan identifiseres med individuelle særpreg som fysisk utseende, og etniske eller religiøse symboler. Videre vil grupper med ulik etnisk bakgrunn variere i kulturelle normer omkring emosjonsregulering, selvtutfoldelse, ens rolle i forhold til andre og hvilken atferd som verdsettes og tolereres. For barn og unge er også skolen og barnehagen en sentral del av

mikrosystemet. For barn med innvandrerbakgrunn er hjemmet deres hovedarena for enkulturasjon (anskaffelse av atferd, kunnskap og verdier fra egen kultur), mens barnehagen og skolen blir hovedarena for akkulturasjon (tilpasning og forandring som skjer som et resultat av møte mellom andre kulturelle grupper, i hovedsak kulturen som tilhører majoritetssamfunnet). Barn med minoritetsbakgrunn kan oppleve en større avstand mellom sosialisering de får hjemme og den standarden de møter i barnehage/skole enn det barn uten minoritetsbakgrunn gjør (Vedder & Horenczyk, 2006). Dette kan gi fordeler til barna uten minoritetsbakgrunn (Alves, 2014).

Mesosystemet omfatter samspillet og forholdet mellom flere av mikrosystemene individet er en del av. Det kan for eksempel være skole-hjem forhold. Det er snakk om forbindelser mellom de ulike mikrosystemene. Tidligere forskning viser at et godt samarbeid mellom skole og hjem har betydning for elevers faglige og sosiale utvikling (Nordahl, 2000). Dette vil være spesielt viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, som i gjennomsnitt viser seg å gjøre det dårligere på skolen enn elever uten minoritetsspråklig bakgrunn (Bakken, 2003a). Språklige og kulturelle forskjeller, i tillegg til sosioøkonomisk status er med på å påvirke skoleprestasjoner. Minoritetsspråklige familier er i større grad utsatt for å oppleve avstand til samfunnet og skolens dominerende kultur enn etnisk norske familier. Familiens involvering i skolen kan påvirkes av skolen og dens holdning til foreldresamarbeid, og dette kan igjen ha en positiv påvirkning på elevene (Fandrem, 2011).

Eksosystemet viser til systemer hvor individet sjelden eller aldri deltar, men hvor det likevel skjer ting som er av betydning for vedkommendes liv og utvikling. Eksempel på dette kan være påvirkning en mor får i sitt arbeid som videre kan ha innvirkning på barnet, til tross for at det ikke selv er en del av det systemet. Det siste systemet i modellen er *makrosystemet*. Her finner man kulturelle mønstre i samfunnet knyttet til verdier, ritualer, tradisjoner, økonomi og politikk. Påvirkning fra makrosystemet kan skje via de tre andre systemene og inn til individet (Bø, 2012).

Pianta er opptatt av hvordan relasjoner mellom lærer og elev har betydning for elevers læring og sosiale utvikling. Han hevder at gode relasjoner til lærere kan virke kompensierende og som en beskyttelsesfaktor for barn som mangler dette hjemmefra (Pianta, 1999). Det finnes flere studier som bekrefter at relasjoner mellom lærer og elev spiller en viktig rolle i elevers evne til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene for å lykkes i skolen (Pianta & Stuhlman,

2004), og at elever som har en konfliktfylt relasjon til sin lærer er mindre engasjert i klasserommet (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). En studie gjort av Hamre og Pianta viser at pedagogers oppfatning av sine relasjoner med barn i barnehage kan predikere barnas påfølgende akademiske og sosiale fungering. Dette gjaldt spesielt for gutter og barn med tidlige atferdsproblemer (Hamre & Pianta, 2001).

2.3.3 Pedagogens relasjon til minoritetsspråklige barn

Gode relasjoner til voksne i barnehage og skole er viktig for at alle barn skal lykkes, men kanskje ekstra viktig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Ser vi tilbake til Berrys akkulturasjonsrammeverk, ser vi at sosial støtte er en faktor på individnivå som har betydning for den enkeltes tilpasning til det nye samfunnet (Berry, 1997). For barn i barnehage- og skolealder kan en slik støtte være i form av relasjoner som etableres til pedagoger og lærere.

I skolen kan støttende relasjoner fra lærere være med på å minske et dårlig utfall for elever som er i risiko for å møte utfordringer (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002). Det kan være snakk om risiko for sosiale, emosjonelle eller faglige vansker. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn møter både språklige og kulturelle forskjeller når de kommer til et nytt land. Å håndtere disse forskjellene kan for noen oppleves som utfordrende, og en kan tenke seg at de står i risiko for å møte vansker. Gode relasjoner til lærer vil derfor være spesielt viktig for blant annet denne gruppen. Burchinal og kolleger (2002) fant for eksempel i sin studie at nære relasjoner til lærere var positivt relatert til utvikling av barns vokabular og leseferdigheter fra førskole til andre klasse.

Det er flere aspekt som kan spille inn på om det etableres gode relasjoner mellom barn og pedagoger. I møte med minoritetsspråklige barn vil det for eksempel være viktig at pedagogen klarer å ivareta barnets kulturelle identitet samtidig som det også settes fokus på å integrere barnet inn i det nye samfunnet (Gjervan, 2006). Relasjonens kvalitet vil sannsynligvis være avgjørende for hvor betydningsfull den blir for barnet.

Charlotte Palludan har i sin doktorgradsstudie sett på relasjonen mellom minoritetsspråklige barn og pedagoger i barnehagen. Resultatene fra studien viser at pedagogene systematisk møter barn med innvandrerbakgrunn på en annen måte enn barn uten innvandrerbakgrunn.

Samspeilet med de minoritetsspråklige barna er preget av instruksjoner og undervisning, mens de barna som ikke er minoritetsspråklige inviteres til dialog og utveksling av erfaringer. Palludan kaller de ulike tilnæringsmåtene for henholdsvis *undervisningstoner* og *utvekslingstoner* (Palludan, 2005).

Undervisningstonene, som minoritetsspråklige barn blir møtt med, karakteriseres av situasjoner der pedagogen legger vekt på innføring, forklaring og instruksjon. Barnet blir her et objekt for pedagogens undervisning der barnet skal lytte og følge instruksjoner, eller svare på spørsmål framfor at det skapes en dialog mellom barnet og pedagogen. Dette kan hindre de minoritetsspråklige barna i likeverdig deltakelse. Utvekslingstonene, som benyttes i relasjon til barn uten innvandrerbakgrunn, har et helt annet fokus enn undervisningstonene. Situasjoner der utvekslingstoner er gjeldende kjennetegnes av at barnet og pedagogen har en samtale sammen, der begge parter stiller spørsmål og svarer. Begge partene inngår som subjekter i interaksjonen der de utveksler opplevelser, fortolkninger, meninger og erfaringer (Palludan, 2005).

Palludan (2005) skriver at de ulike tonene henger sammen med barnas posisjon i samspeilet med pedagogen, hvor de enten blir objekter eller subjekter i interaksjonen. Utvekslingstonene kan ses som et uttrykk for at barna er anerkjent av pedagogene som fullbyrdige partnere i interaksjonen. Motsatt vil undervisningstoner være et uttrykk for at barna ikke anerkjennes som fullbyrdige partnere. Palludan (2005) understreker at disse forskjellene ikke oppstår av at pedagogene aktivt går inn for å ikke anerkjenne de minoritetsspråklige barna, men at de i praksis likevel ser og hører disse barna på en måte som ikke innebærer anerkjennelse i form av partnerskap.

Selv om Palludan sin studie er gjort på pedagoger og barn i barnehage kan en tenke seg at dette er tendenser som også kan vedvare i overgang til skole, til tross for at alle barna jevnt over vil oppleve en mer undervisningspreget tone fra pedagog når de er i skolen. Som vist har relasjonen mellom lærer og elev betydning for både faglig og sosial utvikling hos barnet (Pianta, 1999). I skolesammenheng blir det derfor relevant å stille seg spørsmål om hvordan dette eventuelt vil påvirke de minoritetsspråklige barnas mulighet til deltakelse og utvikling i klasserommet.

2.4 Sosiale nettverk og venns­kaps­relas­joner

Sosiale nettverk er mellommenneskelige relasjoner som omgir hvert enkelt menneske (Bø, 1993), og har tradisjonelt sett vært definert som forbindelser som oppstår mellom et begrenset antall personer. Kjennetegn ved disse relasjonene er relevante i forståelsen av enkeltpersoners sosiale atferd (Mitchell, 1969). Arnstein Finset definerer sosiale nettverk som «...uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre» (Finset, 1986, s. 13). Det kan for eksempel forstås som den sosiale kontakten innenfor en familie eller blant venner.

Sosial kontakt innenfor nettverk skaper både trygghet, identitetsopplevelse og psykisk sunnhet. I møte med mennesker må man kunne ta andres perspektiv for å forstå den andre parten, og man må kunne kommunisere ved å forklare og formulere våre tanker og opplevelser med bruk av ord. I relasjoner med mennesker vil dette bidra til både kognitiv utvikling og større bevissthet om en selv (Bø, 1993). Som mennesker vil vi gjennom hele livet være en del av flere ulike relasjoner. Blant noen forskere skilles det mellom vertikale og horisontale relasjoner. I en vertikal relasjon har den ene parten mer kunnskap og makt enn den andre. Det kan for eksempel være relasjon mellom voksne og barn. Horisontale relasjoner kjennetegnes av at partene er likeverdige. Eksempelvis vil det være relasjoner mellom jevnaldrende venner (Bø, 2012).

Venns­kaps­forhold etableres ved at to eller flere personer har et gjensidig ønske om å være sammen, at de kan ta den andres perspektiv, diskutere, forhandle og samarbeide for å delta i felles aktiviteter. De gjensidige relasjonene kjennetegnes av frihet, nærhet, åpenhet, emosjonalitet og intimitet (Broström, Thorbjørnsen, & Pedersen, 2000). For små barn defineres venner ofte som noen en kan leke sammen med (Howes, 2009). Leken blir altså en felles referanse for barna som kan være med på å etablere venns­kaps­relas­joner. Studier viser at barn i alle aldre etablerer vennskap med andre som er lik dem selv (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Likheter kan blant annet kobles til kjønn, etnisitet og språk, eller til atferd og interaksjonsstiler (Howes, 2009).

2.4.1 Venns­kaps­relas­joner blant minoritetsspråklige barn

Som en del av akkulturasjonsprosessen blir sosiale relasjoner et mye brukt mål i forhold til innvandreres tilpasning til det nye samfunnet (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006). Det blir dermed et viktig aspekt ved akkulturasjonen å se om sosial kontakt med jevnaldrende etableres med innfødte i det nye samfunnet eller med andre etniske minoriteter. Hvem innvandrere velger å sosialisere seg med kan gi indikasjoner om hvilke akkulturasjonsstrategi de velger å bruke (Fandrem, 2011). Som tidligere nevnt er det integrering som blir sett på som den beste strategien for god tilpasning. Integrering innebærer at innvandrere opprettholder kontakt med personer fra sin egen kultur samtidig som de også etablerer kontakt med personer fra det nye samfunnet (Fandrem, 2011).

For barn med innvandrerbakgrunn vil sosiale relasjoner være viktig for deres tilpasning i barnehage og skole. Det ligger forskning til grunn som viser at sosial støtte er positivt for psykologisk tilpasning (Vedder & Horenczyk, 2006). Dette ser ut til å gjelde spesielt for innvandrere i akkulturasjonsprosessen, og da særlig om en innvandrer etablerer relasjoner til noen fra majoritetsgruppen. Et slikt vennskap kan virke støttende, bidra til raskere innpass i majoritetssamfunnet og minske faren for akkulturativt stress ved at personlig, sosial og akademisk tilpasning forbedres (Searle & Ward, 1990; Ward & Searle, 1991).

Innen forskning på dette området har det vært en felles interesse å undersøke i hvilken grad barn foretrekker venner som kommer fra samme etniske gruppe eller ikke. Studier er gjort på barn og unge fra barnehagealder og helt opp til videregående (se for eksempel: Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003; Finkelstein & Haskins, 1983; Hallinan & Williams, 1989; Hamm, 2000). Resultatene fra de ulike studiene viser entydig at barn og unge foretrekker venner med samme etniske bakgrunn som de selv, framfor venner med en annen etnisk bakgrunn (Graham, Taylor, & Ho, 2009). Det kan tenkes at noe av årsaken bak dette ligger i at man som nevnt foretrekker venner som er lik en selv (Rubin et al., 2006). Hos personer med samme etniske opprinnelse møter en gjerne like verdier, holdninger og referanser som en selv har. En finner også studier som viser at det å ha venner med samme etnisk bakgrunn er sterkt relatert til etnisk identitet, og en kan derfor forstå at dette blir viktig for å ta vare på egen identitet ved innvandring til et nytt samfunn (Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001). På en annen side viser det seg at valg av venner også er påvirket av hvilke muligheter som er tilgjengelige i ens kontekst (Baerveldt, Van Duijn, Vermeij, & Van Hemert, 2004; Moody,

2001). Det vil si at barnets sosiale preferanser avhenger av hvilke andre barn som er tilgjengelige i for eksempel skolen. Fandrem (2011) understreker at innvandrere vanligvis vil utvide sin kontakt med personer fra den nye kulturen over tid, men at etniske bånd likevel ser ut til å være sterke.

Å komme inn i en ny kultur kan være utfordrende på mange måter. Ulike verdier, normer og regler kan bidra til å gjøre integreringen vanskelig. I relasjoner mellom barn kan for eksempel uskrevne regler rundt oppbygging av lek ha stor betydning for popularitet og status. Om man mestrer normene for å komme inn i og bygge videre en lek, vil man ha lettere for å bli integrert i leken. Det vil også være viktig å kunne delta muntlig for å fremme sine synspunkter og argumenter for hvordan leken skal gå fram (Fandrem, 2014). Dette kan oppleves som vanskelig for minoritetsspråklige barn som ikke har samme språklige forutsetninger som majoritetsspråklige har.

Eva Gulløv (2010) har gjort en studie som omhandler barnehagebarns sosiale preferanser og valg av venner. Gulløv stiller spørsmål til «kontakthypotesen» som i korte trekk innebærer en forestilling om at tett kontakt mellom mennesker med ulik etnisk bakgrunn vil føre til mindre fordommer og mer samhørighet mellom gruppene. Det viser seg derimot i hennes studie at sosiale preferanser hos barna er sammensatt av flere forhold, og at det ikke er nok å bare oppholde seg i samme barnehage. Noen hovedfunn Gulløv fant var at lek blant barn med innvandrerbakgrunn har et annet forløp enn lek blant barn uten innvandrerbakgrunn, og at årsaken til forskjellene blant annet ligger i språkkompetanse (Gulløv, 2010).

I barnehagen der tiden er preget av mye frilek legges det vekt på at barna skal omgås hverandre, løse konflikter, sette seg inn i andres synspunkter og å verbalt bli enige om lekens karakter. I slike sammenhenger vil muntlige forhandlinger være en sentral del av samværet, og språket har en viktig betydning. Med bakgrunn i dette viser studien til Gulløv at det for minoritetsspråklige barn i noen situasjoner kan være vanskelig å delta på samme nivå som de majoritetsspråklige. Barna som ikke behersker språket godt nok til å delta i diskusjoner kan få vansker med å bli inkludert i leken. Samtidig kan det hende at denne leken ikke alltid er appellerende for de som ikke kjenner til ord og referanser som blir brukt. Ulikheter i språkkompetanse kan bidra til at det skapes et skille, der barn med minoritetsbakgrunn heller trekker sammen med andre som også er minoritetsspråklige (Gulløv, 2010; Øzerk, 2003). Det finnes flere studier som ser på forholdet mellom vennerelasjoner og språkkompetanse hos

minoritetsspråklige barn. Et eksempel er en studie gjort i Sveits som undersøker aksept og offergjøring av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn, og hvilken sammenheng det har med deres lokale språkkompetanse. Resultatene viser at minoritetsspråklige barn opplevde mindre aksept og ble oftere offergjort enn majoritetsspråklige barn, og at lokal språkkompetanse hadde en positiv sammenheng med aksept for barn med minoritetsspråklig bakgrunn (von Grünigen, Alsaker, Perren, & Nägele, 2010).

I skolen er ikke hverdagen preget av like mye fri lek som i barnehagen. Pedagogen i skolen har sannsynligvis mulighet til å ha en mer styrende rolle enn pedagogen i barnehagen. Spørsmålet er da hva pedagogen i skolen velger å vektlegge. Klarer pedagogen å legge vekt på samarbeid og relasjonsbygging mellom elevene som en del av undervisningen, eller skapes det automatisk et skille mellom barna også i skolen? Det kan imidlertid tenkes at Gulløv sine funn likevel kan vise seg igjen i skolen, i settinger som omfatter mer uorganiserte aktiviteter. Det kan for eksempel være hvem som trekker sammen i friminutter, og eventuelt på SFO.

2.5 Språk og språklæring

Språket er viktig i samspill med andre og har betydning for både læring, sosiale relasjoner og vennskap. Språket benyttes i de fleste sosiale interaksjoner vi har med andre mennesker og er en viktig forutsetning for enkeltmenneskers integrering i et samfunn. Gjennom språket lærer vi å forstå verden, får økende innsikt om oss selv og vi får mulighet til å tre inn i fellesskapet med andre mennesker. Det er med på å gi oss identitet og tilhørighet (Høigård, 1999).

Språket har to hovedfunksjoner. For det første er det et verktøy for kommunikasjon mellom mennesker, som bidrar til at vi kan delta i et sosialt meningsfellesskap. For det andre har det en individuell funksjon som redskap for læring og tenkning (Imsen, 2014). I litteraturen skilles det mellom språkforståelse og talespråk. Språkforståelsen kommer før talespråket og innebærer at ord oppfattes og gjenkjennes av barnet, mens talespråket refererer til det som blir sagt (Horn, 2011).

I et sosiokulturelt perspektiv kan språket ses på som grunnleggende for vår utvikling. Vygotsky så på språket som et kulturelt og kognitivt redskap som vi bruker for å tilegne oss felles kunnskaper og kultur (Bråten, 1996; Imsen, 2014). Som tidligere nevnt la Vygotsky vekt på at alle ferdigheter og kunnskap i barnets kulturelle utvikling oppstår to ganger – både på det sosiale og det individuelle plan (Frost, Færevaa, Horn, & Espenakk, 2011). Her inngår også læring av språk. Ifølge Vygotskys teori er språket viktige byggesteiner for tenkningen. Indre tale utvikles ved at ytre tale blir internalisert (Bråten, 1996; Imsen, 2014; Smidt, 2011). I overgangen fra ytre til indre tale opptrer det som Vygotsky kalte *egosentrisk tale*. Egosentrisk tale innebærer at barnet i starten har behov for å gi verbalt uttrykk for sine tanker og handlinger. Etter hvert vil den egosentriske talen bli til indre tale, altså tenkning (Smidt, 2011).

Å lære et språk handler om mer enn å lære seg ord. Like viktig er det å lære seg hva språket brukes til og hvordan det brukes (Høigård, 1999). Dette er læring som skjer fra tidlig alder i barnets samspill med andre. En rekke studier har undersøkt sammenhengen mellom tidlig språkutvikling og senere læring i skolen. Gjennomgående resultater fra disse studiene er at barn som har et svakt språk når de begynner på skolen ser ut til å også ha et svakt språk ved avsluttende skolegang (Aukrust, 2006).

2.5.1 Å være tospråklig

Som en følge av stadig økende innvandring har fokuset på andrespråklæring blitt mer og mer aktuelt. Denne studien retter seg i hovedsak mot barn som skal kunne to, eller flere språk. For mange innebærer det at deres morsmål er et annet enn det majoritetsbefolkningen i samfunnet bruker. De språklige forskjellene mellom opprinnelseslandet og det nye landet er med på å påvirke akkulturasjonsprosessen i veien mot langvarig tilpasning (ref. Berrys akkulturasjonsrammeverk). Jo større forskjellene er, jo vanskeligere kan akkulturasjonen oppleves.

Å være minoritetsspråklig har ingen entydig definisjon. Noen minoritetsspråklige barn starter innlæringen av andrespråket fra de er helt små, mens andre starter først etter at morsmålet er godt etablert (Gjervan, 2006). Dersom tilegnelsen av andrespråket skjer etter at barnet har fylt tre år, og morsmålet allerede er etablert sier vi at barnet er *suksessiv*, eller stegvis tospråklig.

Dette gjelder ofte for barn som enten selv har innvandret eller har foreldre som har innvandret. Møte med majoritetsspråket skjer gjerne først når barnet begynner i barnehage eller på skole. Dette er vanlig for svært mange minoritetsbarn i Norge (Høigård, 1999; Høigård, Mjør, & Hoel, 2009; Wagner et al., 2008). I noen tilfeller vil barnet derimot komme i kontakt med og utvikle flere språk før 3-årsalderen. Tilegnelsen av begge språkene vil skje samtidig, og vi snakker da om *simultan* tospråklighet. Den vanligste formen for simultan tospråklighet finner man i familier hvor foreldrene bruker hvert sitt språk til barnet. Ofte snakker en av foreldrene da et minoritetsspråk, mens den andre snakker majoritetsspråket (Høigård, 1999; Høigård et al., 2009; Wagner et al., 2008).

Språket har betydning for både sosial og intellektuell utvikling. En god sosial utvikling er avhengig av stadig økende kommunikasjonsferdigheter (Høigård, 1999). Som vist i tidligere avsnitt har språklige ferdigheter betydning for etablering av vennsksapsrelasjoner, og dette kan være utfordrende for minoritetsspråklige barn før de har tilegnet seg en funksjonell tospråklighet. Den intellektuelle utviklingen avhenger av at barnet behersker språket så godt at det også blir et redskap for tankene (Høigård, 1999).

Det er et overordnet politisk mål at minoritetsgrupper skal integreres inn i det norske samfunnet. En del av integreringen innebærer at minoritetsgruppen beholder sitt opprinnelige språk og kulturelle egenart, samtidig som de blir norske i den forstand at de tilegner seg det norske språket og kulturell kompetanse (Høigård, 1999).

Gjennom årene har det vært flere synspunkter på hvorvidt det er en fordel eller en ulempe å være flerspråklig. Funn fra tidligere studier tyder på at personer som er flerspråklige har bedre oppmerksomhet, arbeidsminne og metaspråklig bevissthet enn personer som ikke har flerspråklig kompetanse (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010). På den andre siden ser man også at flerspråklige barn og unge har flere akademiske utfordringer og klarer seg dårligere på skolen enn majoritetsspråklige barn (Fekjær, 2006; Støren, 2006; Wagner et al., 2008). Mer spesifikt viser forskning at å være minoritetsspråklig har negativ effekt på både lesing, matematikk og språktilegnelse det første året på skolen (Sektnan, McClelland, Acock, & Morrison, 2010). I forhold til språkferdigheter viser forskning at hovedutfordringene til minoritetsspråklige barn ligger i språkforståelsen, som omfatter ordforråd og lytteforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Minoritetsspråklige elever har en høyere frafallsandel i videregående skole enn majoritetsspråklige elever. Dette kan blant

annet henge sammen med dårligere skoleprestasjoner og manglende norskkunnskaper (Wollscheid, 2010).

Å tilegne seg et nytt språk er en tidkrevende prosess. En studie gjort av Cummins i 1981 viser at det tar opptil to år å tilegne seg dagligspråklige ferdigheter, mens det i gjennomsnitt tar så mye som fem til syv år å tilegne seg andrespråksferdigheter på et nivå som gjør det mulig å fungere i læringssituasjoner (Cummins & Swain, 1986; Wagner et al., 2008). Det viser seg altså å være et skille mellom overflateferdigheter og akademisk-relaterte ferdigheter. Med bakgrunn i dette skillet har Cummins introdusert begrepene BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1980). BICS kan på norsk oversettes til «hverdagsspråk» og CALP til «skolespråk». Skillet mellom disse begrepene kan forklares med at en del minoritetsspråklige barn som har oppholdt seg lenge i landet mestrer dagligspråket godt, men opplever gjerne større utfordringer når de kommer opp i 4.-5. klasse, og undervisningen krever at en har en dypere språkforståelse. Det er gjerne da mer underliggende problemer kommer til syne (Wagner et al., 2008).

Forskjellene mellom BICS og CALP er illustrert gjennom en isfjellmetafor (Cummins, 1984). Metaforen skal illustrere at på samme måte som kun en liten del av et isfjell er synlig over havoverflaten, er det bare en liten del av barnets språkkompetanse som er synlig. Den synlige delen av barnets språkkompetanse er det vi ser i dagligspråket. Den største og mest komplekse delen av språket ligger under overflaten, og er langt vanskeligere å få øye på. Her finner man språkforståelse og et mer abstrakt skolespråk (Cummins, 1984; Wagner et al., 2008). I forhold til tospråklig opplæring utviklet Cummins videre en dobbel-isfjell metafor for å illustrere hvordan to tilsynelatende forskjellige språk kan bygge på et felles fundament (Cummins, 1984; Fandrem, 2011; Kibsgaard & Husby, 2014). Det felles fundamentet gjør at man finner en viss overføringsverdi mellom språk, og at om man kan ett språk veldig godt, kan det bidra til å lette innlæringen av et nytt språk.

Det ser altså ut til å være en fordel for barn med minoritetsspråklig bakgrunn å mestre morsmålet sitt før de skal lære et annet språk, og det viser seg å ha betydning for lese- og skriveopplæringen på andrespråket (Imsen, 2014). Det er forskningsmessig enighet om at et godt utviklet morsmål gir et bedre grunnlag for både utvikling av andrespråket og skolefaglig kompetanse, enn et svakt utviklet morsmål (Gjervan, 2006; Høigård, 1999; Lindberg & Selj,

2004). Gode morsmålsferdigheter er et viktig grunnlag for å overføre språklige ferdigheter og kunnskaper til det nye språket (Egeberg, 2012). En finner også at opplæring på morsmål kan ha positiv effekt på elevers mestring i skolen (Bakken, 2003b; Øzerk, 2003). Et problem som kan oppstå er at barn ofte lærer å snakke morsmål og norsk i ulike kontekster. Morsmålet blir gjerne brukt i dagligspråket hjemme, mens norsk blir brukt i tilknytning til barnehage og skole. Som vist gjennom Cummins isfjell modell krever skolefagene en mer abstrakt og teoretisk forståelse, noe som barna dermed ikke har erfaring med på sitt morsmål. Det vil være viktig for disse barna å få et tilbud som gir de bredere erfaringer på begge språkene (Tetzchner, 1993). Dette krever bevissthet og aktiv tilrettelegging fra de voksnes side.

I en nylig utgitt doktorgradsavhandling gjennomført av Jannicke Karlsen (2014) undersøkes minoritetsspråklige barns utvikling av språk- og leseferdigheter i norsk fra barnehage til andre klasse på barneskolen. Resultatene viser at det er betydelige forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns norskspråklige ferdigheter, og at disse forskjellene ikke blir mindre etter to år på skolen. Forskjellene mellom barna framkom i ordforråd, lytteforståelse og leseforståelse. Disse resultatene samsvarer også med andre studier (se for eksempel Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Studien til Karlsen viser at de tidlige språkferdighetene har stor betydning for videre språkutvikling på norsk. Med bakgrunn i dette konkluderer Karlsen med at et tidlig og vedvarende fokus på språkforståelse på andrespråket vil være hensiktsmessig for å bedre minoritetsspråklige barns andrespråksferdigheter. For å kunne minske gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns språkforståelsesferdigheter må et strukturert arbeid startes tidlig i barnehagen, og vedvare også når barnet begynner på skolen (Karlsen, 2014).

3 METODE

Metode er en framgangsmåte og et hjelpemiddel for å nå et spesielt mål ved å samle inn data og til å gi en beskrivelse av virkeligheten. Viktige kjennetegn ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Jacobsen, 2005; Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). I dette kapitlet følger det en redegjørelse for metodiske valg som er foretatt i studien for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet starter med en gjennomgang av metodisk design, før det følger en beskrivelse av utvalget og selve innhenting av datamaterialet. Videre vil det bli gitt en presentasjon av måleinstrumentene som er benyttet, omtale av validitet, reliabilitet og etiske betraktninger, samt en beskrivelse av analyseprosessen.

3.1 Metodisk design

Denne studien er en kvantitativ understudie av SKOLEKLAR-prosjektet, som er ledet av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Kvantitative undersøkelser tar for seg et stort antall enheter, og kjennetegnes av undersøkelser der innsamlede data uttrykkes i tall, mengde og størrelse. Slike data kan samles inn ved blant annet spørreskjema. De kvantitative metodene har til felles at undersøkelsen er ferdig strukturert før selve datainnsamlingen starter. Et spørreskjema struktureres for eksempel ved forhåndsbestemte spørsmål, og gjerne lukkede svaralternativ, som vil være de samme for alle respondentene (Jacobsen, 2005; Nilsen & Wasenden, 2005). Hensikten med kvantitative metoder er å kunne analysere mange enheter samlet, og det forutsettes derfor at enhetene plasseres inn i forhåndsdefinerte kategorier (Jacobsen, 2005). I denne studien er tallmaterialet hentet inn ved hjelp av én test og to spørreskjema.

Dette er en pilotstudie med et eksplorerende design. Et slikt design brukes gjerne i studier der man skal undersøke noe det ellers foreligger lite forskning på (Befring, 2007). Man har ikke en klar hypotese og forventninger om resultater, men stiller heller forskningsspørsmål en søker å få besvart gjennom studien. Teorien som er presentert bidrar til at vi til en viss grad kan ha forventninger om resultater, men studien blir likevel betegnet som eksplorerende grunnet lite forskning på området.

Hovedfokuset i denne studien er på minoritetsspråklige barn, og gruppen med majoritetsspråklige barn blir brukt som en sammenligningsgruppe. Studien kan derfor også betegnes som komparativ (Tveit, 2011). Målet her er å undersøke om det er forskjeller mellom gruppene i forhold til språkkompetanse og relasjon til pedagog. Slike studier kan i pedagogisk sammenheng hjelpe oss til å forstå barns ulike forutsetninger og dermed legge bedre til rette for en god undervisning. De minoritetsspråklige barnas vennerelasjoner vil videre studeres spesifikt.

Når vi har en undersøkelse der data samles inn på mer enn ett tidspunkt, kan vi snakke om en longitudinell undersøkelse (Johannessen et al., 2010). Datamaterialet i denne studien er hentet inn på to forskjellige tidspunkter; våren 2012 (tidspunkt 1) og våren 2013 (tidspunkt 2), og passer dermed inn under denne betegnelsen. Fordelen med en slik studie er at den gir mulighet til å undersøke om det skjer en endring over tid, eller om eventuelle forskjeller/likheter mellom grupper er vedvarende.

3.2 Utvalg

For å kunne sikre overføring av resultater til hele populasjonen er det nødvendig med et representativt utvalg. Et slikt utvalg vil ligne populasjonen så mye at de resultatene man kommer fram til i utvalget også kan regnes som gyldige for resten av populasjonen. Vi kan da snakke om en generalisering fra utvalget til hele populasjonen. For å kunne gjøre en statistisk generalisering må man foreta et sannsynlighetsutvalg. Det innebærer at alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli med i utvalget, og at utvelgingen skjer i en eller annen form for loddtrekning. Det er imidlertid sjelden at det forekommer sannsynlighetsutvalg i pedagogisk forskning (Kleven, 2011a).

Utvalget i denne studien er hentet fra to kommuner i Rogaland. Kriteriet for å delta i studien var at barnet måtte være født i 2006, og at det på første tidspunkt (vår 2012) gikk siste semester i barnehagen før overgang til skole. Den ene gruppen i utvalget er representert av majoritetsspråklige barn med fødested, foreldre og morsmål som er norsk. Den andre gruppen er representert av minoritetsspråklige barn som selv er utenlandsk eller der en eller begge foreldre er utenlandske, og deres morsmål er et annet enn norsk.

Barnehagene som var med i studien er lokalisert i to av Læringsmiljøsenderets samarbeidskommuner. Alle barnehagene i den ene av de to kommunene deltok, mens deltakerne fra den andre kommunen ble med for å øke antallet minoritetsspråklige barn. Utvelgelsen er foretatt for å sikre en bestemt representasjon i utvalget av enheter, og vi kan snakke om en strategisk tilnærming (Johannessen et al., 2010). Det er brukt i denne studien for å sikre et utvalg som kan gi mulighet for sammenligning mellom ulike grupper. Man bør imidlertid være forsiktig med generalisering her, da utvalget i gruppen minoritetsspråklige er relativt lite.

287 førskolebarn ble invitert til å delta i prosjektet. 243 av disse takket ja til deltakelse. Flesteparten av barna som deltok på tidspunkt 1, var med videre til tidspunkt 2. I tillegg ble det også sendt ut invitasjoner til nye barn som kom til skolen, og til de som ikke hadde levert svarslippen ved tidspunkt 1. Noen av barna som deltok ved tidspunkt 1 kunne ikke være med videre til tidspunkt 2. Dette var blant annet på grunn av flytting. Til sammen ble det likevel et større utvalg ved tidspunkt 2 enn ved tidspunkt 1, og det var totalt sett 273 1. klassinger som deltok.

Ved gjennomføring av analysene i denne studien er det gjort et valg om å kun inkludere de barna som deltok både ved tidspunkt 1 og ved tidspunkt 2. Dette er gjort for å få et mest mulig likt utvalg for begge tidspunktene, da en del av poenget med studien har vært å gjøre sammenligninger ved å undersøke for endringer og forskjeller mellom gruppene. Med bakgrunn i dette har utvalget i denne studien bestått av 240 barn, hvorav 203 barn hørte til gruppen majoritetsspråklige og 37 barn hørte til gruppen minoritetsspråklige. Det er imidlertid ikke alle barna som har data på alle variablene, og antallet varierer derfor litt ved enkelte variabler. I tillegg er det ved et spesielt sett med korrelasjonsanalyser valgt å inkludere et større antall deltakere. Dette blir nærmere begrunnet senere.

3.2.1 Beskrivelse av gruppen minoritetsspråklige barn

De minoritetsspråklige barna som var med i denne studien bestod av flere forskjellige nasjonaliteter, og med en heterogen sammensetning. Noen barn hadde selv innvandret eller var født av foreldre som hadde innvandret, mens andre hadde norsk mor eller far, mens den andre forelderen var fra et annet land. Både østlige og vestlige kulturer er representert i

utvalget. Det var størst andel barn med polsk og tysk bakgrunn, men ytterlige 16 land var representert i gruppen.

3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet innenfor kvantitativ metode benyttes som kvalitetskrav for studien som gjennomføres. Validitet handler om *gyldighet*, og er et kvalitetskrav som sier noe om hvorvidt en i undersøkelsen måler det en faktisk har tenkt å måle. Det stilles krav til kvaliteten av de data som resultatene bygger på og til de slutningene som trekkes fra disse dataene. Validitet kan måles på forskjellige måter, og de ulike typene er begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Begrepsvaliditet handler om grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det blir operasjonalisert (Kleven, 2011b). Indre validitet er knyttet til tolkning av relasjoner mellom variabler og hvorvidt vi kan stole på disse tolkningene. Spørsmålet om indre validitet blir først aktuelt i det man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler (Kleven, 2011c). Ytre validitet handler om resultatenes gyldighetsområde, altså hvilken kontekst de er gyldige i. Dersom resultatene fra en undersøkelse kan gjøres gjeldende for personer som er relevant utfra undersøkelsens problemstilling, vil den ha god ytre validitet (Kleven, 2011a).

Reliabilitet refererer til *pålitelighet* i det man studerer. God reliabilitet omfatter at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil er feil som framtrer tilfeldig og som jevner seg ut i det lange løp. Reliabilitet handler om at ulike målinger på samme fenomen skal gi tilnærmet like resultater. Det betyr imidlertid ikke nødvendigvis at resultater kan reproduseres hundre prosent ved nye undersøkelser, da det kan ha skjedd naturlige endringer over tid. Stabilitet, konsistens og nøyaktighet er sentrale begrep i beskrivelsen av reliabilitet. Reliabilitet er avgjørende for en god validitet. Dårlig reliabilitet og målefeil i undersøkelsen vil bidra til å svekke validiteten (Kleven, 2011b). For å måle en skalas reliabilitet, eller indre konsistens, blir Cronbachs alpha ofte brukt. Alpha-koeffisienten forteller oss hvor godt resultatene på de spørsmålene skalaen inneholder, kan generaliseres til hva resultatet hadde blitt om vi kunne stille alle spørsmål som spørsmålene i skalaen kan betraktes som et tilfeldig utvalg av (Kleven, 2011b). Det anbefales at alpha-koeffisienten befinner seg mellom 0,7-0,9 (Pallant, 2013). Validitets- og reliabilitetsvurdering knyttet til

denne studien blir nærmere beskrevet under presentasjonen av datainnsamlingen og hvert enkelt måleinstrument.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen i SKOLEKLAR-prosjektet foregikk på to tidspunkt, våren 2012 da barna gikk siste semester i barnehagen og våren 2013 da barna gikk i 1. klasse. I forkant av første tidspunkt fikk barnehagene og foreldrene i de utvalgte kommunene invitasjon til deltakelse og informasjon om prosjektet (vedlegg 3). Barnehagene hadde da allerede blitt informert om SKOLEKALR-prosjektet for en stund tilbake. Invitasjonen og samtykkeerklæringen var gjeldene for både vår 2012 og vår 2013. For de som ikke deltok ved tidspunkt 1, ble det sendt ut invitasjon og mulighet for samtykke til deltakelse ved tidspunkt 2 (vedlegg 4).

Som nevnt finnes det flere måter å samle inn kvantitative data på. I kvantitative studier er det spørreskjema med lukkede svaralternativer som er den dominerende innsamlingsmetoden (Jacobsen, 2005). I denne studien ble det brukt én test og to spørreskjema. Spørreskjemaene var utformet med spørsmål og påstander med lukkede svaralternativer, og gjennomføring av testen var lagt opp til å være lik for alle. Å samle inn data på denne måten gjør det mulig å se på variasjoner og likheter hos respondentene. Gjennomføring av testen ble foretatt av en fagansatt ved Læringsmiljøsenderet. Testingen foregikk i et avlukket rom, med kun testleder og barnet tilstede. Spørreskjemaene fra pedagoger og foreldre ble returnert til Læringsmiljøsenderet i en svarkonvolutt etter de var fylt ut. Det ble brukt koder i stedet for navn for både barna og pedagogene som deltok. Standardiserte prosedyrer ble brukt for innhenting av hele datainnsamlingen. At prosedyrene er standardiserte er med på å ivareta reliabilitet i studien.

3.4.1 Presentasjon av måleinstrument

3.4.1.1 Pedagogens vurdering av sin relasjon med barnet

For å måle pedagogens vurdering av sin relasjon med barnet ble *Student-Teacher-Relationship-Scale* (STRS, Pianta, 2001) brukt. STRS er et standardisert og mye brukt spørreskjema for å måle pedagogers oppfattelse av sin relasjon med det enkelte barnet. Skalaen egner seg til bruk for barn i alderen 4-9 år. Skalaen består i utgangspunktet av 28 items, men SKOLEKLAR har brukt kortversjonen med 15 items. Skalaen deles inn i to dimensjoner, nærhet (*closeness*) og konflikt (*conflict*). Itemene er formulert som påstander, og det er pedagogen selv som skal svare. Hver påstand presenteres med fem svaralternativer som går fra 1 (*passer definitivt ikke*) til 5 (*passer definitivt*).

De itemene som hører til dimensjonen konflikt skal måle hvorvidt pedagogen vurderer relasjonen til barnet å være negativ og konfliktfylt. Dersom skåren blir høy på denne dimensjonen indikerer det en vanskelig relasjon mellom barnet og pedagogen, samt en opplevelse av at barnet er uforutsigbart eller sint (Pianta, 2001). Itemene som hører til skalaen som danner dimensjonen nærhet skal måle pedagogens opplevelse av hvorvidt relasjonen til barnet er varm, nær og med god kommunikasjon. Høy skåre på denne dimensjonen indikerer at pedagogen vurderer sin relasjon til barnet å være god, og at barnet oppfatter pedagogen som støttende (Pianta, 2001). (Vedlegg 1)

For å vurdere skalaens indre konsistens, som er en del av reliabilitetsvurderingen, brukes Cronbachs alpha. Som nevnt anbefales det at målingen er mellom 0,7-0,9 (Pallant, 2013). I tidligere studier vises det til en Cronbachs alpha på 0,92 på dimensjonen konflikt, og 0,86 på dimensjonen nærhet (Pianta, 2001).

Som en del av reliabilitetsvurderingen i denne studien er det foretatt en måling av indre konsistens på begge tidspunktene, på både skalanivå og dimensjonsnivå, for begge gruppene.

Tabell 1.

Tidspunkt 1: Indre konsistens for hele STRS skalaen, dimensjonen nærhet og dimensjonen konflikt målt med Cronbachs alpha for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn.

	Minoritetsspråklige	Majoritetsspråklige
	Cronbachs alpha	Cronbachs alpha
Skalanivå	.75	.69
Dimensjonen nærhet	.84	.82
Dimensjonen konflikt	.54	.84

Tabell 2.

Tidspunkt 2: Indre konsistens for hele STRS skalaen, dimensjonen nærhet og dimensjonen konflikt målt med Cronbachs alpha for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 1. klassinger.

	Minoritetsspråklige	Majoritetsspråklige
	Cronbachs alpha	Cronbachs alpha
Skalanivå	.67	.61
Dimensjonen nærhet	.77	.82
Dimensjonen konflikt	.85	.83

På skalanivå for begge gruppene på tidspunkt 2 og for majoritetsspråklige ved tidspunkt 1 ligger Cronbachs alpha under akseptabel grense (Pallant, 2013). Når vi ser på de to dimensjonene hver for seg viser alphaverdiene seg likevel å ligge innenfor akseptabel grense. Dette gjelder imidlertid ikke for minoritetsspråklige barn ved tidspunkt 1, da viser nemlig alphaverdien seg å være svært lav på dimensjonen konflikt. En mulig forklaring på dette kan være et lite antall items for dimensjonen (Pallant, 2013). Dette må tas forbehold om i videre analyser som omfatter denne dimensjonen.

3.4.1.2 Vennenettverk

Spørsmål knyttet til barnas vennenettverk var en del av spørreskjemaet som ble gitt til foreldre/foresatte. Det ble stilt noen enkle spørsmål med allerede definerte svaralternativer. Spørsmålene handlet om hvor mange norske venner og venner fra andre land barna hadde. Spørsmålene ble hentet fra Nasjonalt Folkehelseinstitutt sin studie Ungdom, Kultur og Mestring, og var en del av måling av sosialt nettverk (www.fhi.no/studier/ungkul). Det ble presentert fire svaralternativer angående antall venner, der det første alternativet var «ingen», neste var «1», tredje var «2-3» og siste var «4 eller flere». Disse spørsmålene ble stilt på begge tidspunktene, men denne studien omfatter bare resultater knyttet til tidspunkt 2, da barna gikk i 1. klasse.

Med bakgrunn i at det her bare ble spurt enkle spørsmål, og det ikke ble målt i skalaer, er det ikke testet for reliabilitet og validitet her. Man må regne med at foreldrene svarte så korrekt de klarte på disse spørsmålene, da svarene er anonyme og det er ingen grunn til å tro at de skulle ønske å unngå sannheten.

3.4.1.3 Vokabular

For å måle barnets vokabular ble det brukt en nettest med navnet *Norsk Vokabular Test* (NVT). Denne testen ble utviklet av Læringsmiljøsentret i forbindelse med SKOLEKLAR-prosjektet. Testen er laget for å kartlegge vokabular hos barn i alderen 5-6 år, i overgangen mellom barnehage og skole. Testen går ut på at barna skal navngi 45 objekter med ulik vanskegrad. Testen administreres ved hjelp av nettbrett, og gjennomføringen beregnes å ta 6-8 minutter. Skåringen er 0 poeng for galt svar og 1 poeng for riktig svar. Maksimal skåre er 45 poeng (Størksen, Ellingsen, Tvedt, & Idsøe, 2013).

For å finne de best egnede begrepene til testen, ble den pilotert på 43 barn. En Cronbachs alpha måling med testens 45 ord viste en indre konsistens på 0,84, som er en absolutt tilfredsstillende reliabilitet. Videre ble det også gjort en split – half test, der testen ble delt i to for å finne ut om de to delene måler det samme. Testen viste en korrelasjon mellom delene på Spearman – Brown = 0,85. Det finnes ingen direkte skalaer eller tester for måling av vokabular hos barna som kan brukes som en «gullstandard» i validitetsvurderingen av NVT, men i SKOLEKLAR-dataene finnes det likevel andre variabler som forventes å samvariere

med barns vokabular. Blant annet korreler barnas skårer på NVT med nærhet til pedagog (STRS) (Størksen et al., 2013).

3.5 Behandling av frafall

Som tidligere nevnt er det for de fleste analysene valgt å operere med et likt utvalg for begge tidspunktene, som er 203 majoritetsspråklige og 37 minoritetsspråklige. Likevel er det ikke alle barna som har data på alle variablene, og utvalget er derfor mindre på noen variabler.

For gruppen minoritetsspråklige var det på vokabulartesten (NVT) 2 missing ved første tidspunkt og 1 missing ved andre tidspunkt. For variabelen norske venner var det 4 missing og for variabelen venner fra andre land var det 6 missing. For gruppen majoritetsspråklige var det imidlertid ingen missing på de variablene som omfatter denne studien.

At det for gruppen minoritetsspråklige er et lavere antall respondenter på de nevnte variablene ses på som ganske problematisk, da utvalget i denne gruppen allerede er veldig lite. Ved korrelasjonsanalyser er dette tatt hensyn til ved å gjennomføre både parametriske og ikke-parametriske analyser. Det blir ellers viktig å behandle resultatene med forsiktighet, og ikke trekke klare konklusjoner. Det vil da være nødvendig med mer forskning i større utvalg.

3.6 Ethiske vurderinger

I all forskning er det viktig å legge til grunn forskningsetiske hensyn. Dette gjelder spesielt forskning som på ulike måter omhandler andre mennesker. Forskningsetikk handler om normer, verdier og regler som har betydning i en forskningsprosess. Først og fremst gjelder det beskyttelse av enkeltindividet som deltar i forskningen. Deltakelse i forskning skal være frivillig for enkeltpersoner, og det skal ligge til grunn et samtykke. Her er det en forutsetning at deltakerne ikke skal oppleve å bli presset til å delta, og at de til enhver tid skal ha mulighet til å trekke seg om ønskelig. Som forsker er det viktig å sikre at informantene får tilstrekkelig informasjon til å kunne avgjøre om de ønsker å delta eller ikke. Når barn deltar i forskning har de et særlig krav på beskyttelse. Det er vanligvis nødvendig med foresattes samtykke for barnets deltakelse, men samtidig er det viktig å legge barnets aksept og forutsetninger til

grunn så langt det er mulig (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006).

I forkant av SKOLEKLAR-prosjektet ble det sendt inn et meldeskjema med prosjektbeskrivelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), der godkjenning for prosjektet ble gitt (vedlegg 2). Invitasjon til deltakelse ble deretter sendt ut til de aktuelle barnehagene. Barnehagene og foreldre/foresatte ble informert om prosjektet i oktober 2011, og invitasjonen ble sendt ut til foreldrene tidlig i 2012. Invitasjonen inneholdt informasjon om undersøkelsens hensikt og mulighet til å samtykke til barnets deltakelse ved signering av samtykkeerklæring, samt informasjon om retten til å ubegrunnet kunne trekke seg. Informasjonen ble gitt på både norsk og engelsk (norsk versjon vedlegg 3). All personinformasjon var innelåst og oppbevart separert fra resten av datamaterialet (der koder erstattet barnas navn).

Da barna gikk i 1. klasse og tidspunkt 2 for datainnsamling skulle settes i gang, ble det på nytt sendt ut informasjon om prosjektet. De aktuelle skolene og lærerne fikk et informasjonsskriv med mulighet til å takke ja til deltakelse. Videre ble det sendt ut informasjonsskriv til foreldre der det i tillegg til informasjon om prosjektet også ble informert om at de som hadde samtykket til deltakelse ved tidspunkt 1 automatisk hadde samtykket til tidspunkt 2. For barn som ikke hadde deltatt tidligere ble det gitt mulighet for å samtykke til deltakelse ved tidspunkt 2 (vedlegg 4). Det ble på alle skriv også informert om at det var mulig å fritt og ubegrunnet kunne trekke seg underveis.

Datasettet jeg har fått tilsendt til bruk i denne understudien inneholder ikke informasjon som kan avsløre barnas identitet, og den enkeltes anonymitet er dermed godt bevart. Datasettet er likevel behandlet med forsiktighet, og det vil bli slettet fra min private datamaskin så snart prosjektet er fullført.

Som en del av NSD sin godkjenning til SKOLEKLAR-prosjektet er det også gitt tillatelse til at studenter kan ta i bruk datamaterialet i samarbeid med de ansvarlige for prosjektet. Med bakgrunn i dette har det ikke vært nødvendig å melde denne understudien inn til NSD.

3.7 Analyseprosessen

For å foreta statistiske analyser er programmet SPSS, versjon 21 for Windows brukt. Alle tallene i denne studien er på intervallskalanivå. For å få en oversikt over de to gruppene (minoritetsspråklige og majoritetsspråklige) er det først gjennomført deskriptiv statistikk. Videre følger selve analysene for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Det har vært nødvendig med forskjellige typer statistiske analyser for å besvare forskningsspørsmålene. Underveis som resultatene blir presentert vil de aktuelle forskningsspørsmålene bli gjengitt for å sikre en mest mulig oversiktlig gjennomgang.

Når en skal sammenligne flere grupper er sentraltendensen (eller middelværdien) i gruppene nyttig å få en oversikt over. Sentraltendens brukes som en fellesbetegnelse for ulike «gjennomsnittsmål» (Kleven, 2011d). I denne studien omfatter dette gjennomsnitt og median. Gjennomsnittet regnes ut ved å summere alle skårer og deretter dividere på antall skårer. En svakhet ved dette målet er at det er lett påvirket av ekstremverdier i tallmaterialet. Median er den verdien som befinner seg i midten av et tallmateriale som er ordnet i stigende rekkefølge. Median vil i motsetning til gjennomsnitt ikke være påvirket av ekstremverdier. I tillegg er standardavviket også inkludert i den deskriptive statistikken. Standardavviket er «avvik fra gjennomsnittet», og forteller oss hvorvidt verdiene i de to utvalgene varierer i forhold til gjennomsnittet. Dette er for å undersøke spredningen i utvalgene (Johannessen et al., 2010).

Om gjennomsnitt og median får samme verdi forteller det oss at resultatfordelingen er symmetrisk. Dette vil imidlertid ikke alltid forekomme. Spesielt gjelder dette i små utvalg, og forskjeller i gjennomsnitt og median betyr at vi har en skjev fordeling (Kleven, 2011d). For å undersøke dette er det i denne studien, som har et relativt lite utvalg minoritetsspråklige, undersøkt for skjevfordeling (skewness). Skjevfordelingen kan enten være negativ (venstre-skjev) eller positiv (høyre-skjev). Ved positiv skjevfordeling vil det være en «hale» av observasjoner med høyere skårer enn vanlig, mens det ved negativ skjevfordeling vil være motsatt med en «hale» av observasjoner som har lavere skårer enn vanlig (Johannessen et al., 2010; Kleven, 2011d; Pallant, 2013). Videre er det også undersøkt for opphopning (kurtosis) i tallmaterialet. Dersom opphopningen er positiv indikerer det at fordelingen er gruppert rundt sentraltendensen med lange, tynne haler på hver side. Verdier som befinner seg under null indikerer at fordelingen er relativt flat og at tallmaterialet består av mange ekstreme verdier. En perfekt fordeling vil ha både skjevfordeling og opphopning liggende på null (Pallant,

2013). For å ligge innenfor akseptabel grense skal ikke skjevfordelingen gå over 2, og opphopning over 4.

3.7.1 Forskjell i endring mellom gruppene

For å finne ut om de to gruppene endrer seg forskjellig fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 når det gjelder vokabular (NVT) og relasjon til pedagog (STRS nærhet, konflikt), er det foretatt analyse av repeterte målinger. Slike analyser forteller oss både om det totalt sett er forskjell i gruppene og om det er signifikant forskjell i endring mellom gruppene. Resultatene er presentert i både tabell og tekst.

Ved observasjon av gjennomsnittsskårer kan vi få inntrykk av om det har vært endringer fra ett tidspunkt til et annet. For å finne ut om det har vært forskjell i endring mellom grupper må man undersøke signifikansnivået. Signifikansnivået er $p < ,05$. Det vil si at resultatene blir regnet som statistisk signifikante når det er mindre enn 5% sannsynlighet for at resultatene skyldes tilfeldighet eller at det er gjort feil (Pallant, 2013).

Som tidligere nevnt er utvalget i gruppen minoritetsspråklige lite, og dette kan være et problem for statistiske analyser, da små utvalg ofte ikke framstår som normalfordelte. For korrelasjonsanalyser kan dette løses ved å gjøre ikke-parametriske tester i tillegg til de parametriske testene. For analyse av repeterte målinger er dette mer problematisk, da det ikke finnes noen ikke-parametriske alternativer til disse analysene. I denne studien, som er såpass utsatt for skjevfordeling som den er, vil det derfor være en risiko for upålitelige resultater. Dette må tas hensyn til ved å behandle resultatene med forsiktighet. Ved signifikanstesting må det tas hensyn til størrelsen på p-verdien. Om verdien befinner seg i nærheten av 0,05 (som er signifikansgrensen), må man være spesielt forsiktige med å trekke klare konklusjoner, men om verdien ligger nærmere 0,001 eller ligger langt over signifikansgrensen er det imidlertid lite sannsynlig at skjevfordelingen har påvirket resultatene i så stor grad at de ikke er pålitelige. Med bakgrunn i dette er det valgt å foreta disse analysene på tross av lite utvalg.

3.7.2 Samvariasjon mellom variablene

For å finne ut om det forekommer samvariasjon mellom variablene er det foretatt bivariate korrelasjonsanalyser av vokabular (NVT) og dimensjonene nærhet/konflikt (STRS) for begge gruppene, på begge tidspunkt (førskole og 1. klasse). Korrelasjonsanalyse for variablene vokabular og norske venner/venner fra andre land er kun gjort for gruppen minoritetsspråklige førsteklasinger. Årsaken til at vennenettverk kun er undersøkt for minoritetsspråklige ligger i studiens teoretiske grunnlag, der sosiale nettverk blir koblet sammen med barnas akkulturasjonsprosess. Majoritetsspråklige barns vennenettverk vil dermed ikke være relevant å undersøke.

Av korrelasjonsanalyser er det gjort både parametriske analyser med Pearsons produktmoment korrelasjon og ikke-parametriske analyser med Spearmans Rank – Order Correlation (rho). Årsaken til at begge deler er brukt handler om utvalgsstørrelsen og eventuelle skjevfordelinger og opphopninger som vil påvirke normalfordelingen. For å kunne utføre parametriske tester forutsettes det at utvalget er normalfordelt, og at det ikke er preget av skjevhet og opphopning. Utvalget av minoritetsspråklige i denne studien er såpass lite at det kan påvirke resultatene i de parametriske testene. For å oppnå en normalfordeling må utvalget vanligvis være større. Ikke-parametriske tester er ikke like sårbare for data som er skjevfordelt. Det kan derfor være hensiktsmessig å bruke slike tester ved små utvalg. På den andre siden kan det være en svakhet ved de ikke-parametriske testene at de er mindre sensitive, og dermed kan overse betydningsfulle resultater som gjerne hadde kommet fram ved bruk av parametriske tester.

I tillegg til å undersøke samvariasjon mellom variablene er det også sett på endringer fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 når det gjelder korrelasjonene som tilhører vokabular og relasjon til pedagog. Korrelasjonene som er knyttet til vennenettverk er imidlertid kun en del av analysen ved tidspunkt 2.

Signifikansnivået på korrelasjonene er også her $p < ,05$. Resultater hvor det er mindre enn 5% sannsynlighet for tilfeldighet eller feil, regnes som signifikante (Pallant, 2013). I vurderingen av korrelasjonen er signifikansnivået vurdert i sammenheng med styrken på korrelasjonen. For å vurdere styrken i samvariasjon på korrelasjonskoeffisientene er Cohens retningslinjer

brukt. De foreslår at lav styrke er $r=,10-29$, middels styrke er $r=,30-49$ og høy styrke er $r=,50-1,0$ (Cohen, 1988).

For å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, og om det er signifikante forskjeller innad i gruppene fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 er det foretatt en signifikanstesting i form av Fisher r til z transformasjon. Korrelasjonsverdien omregnes til en z-verdi som gjør at vi kan vurdere om det forekommer signifikante forskjeller mellom gruppene og tidspunktene (Pallant, 2013). Dette er gjort for både de parametriske og de ikke-parametriske korrelasjonene. I de analysene hvor dette er aktuelt, er det valgt å bruke den opprinnelige størrelsen på utvalget som består av alle som deltok ved hvert av tidspunktene, og ikke bare de som deltok ved både tidspunkt 1 og tidspunkt 2. I disse analysene er utvalget derfor noe større enn i de øvrige analysene. Årsaken til dette valget er at det er nødvendig med et størst mulig utvalg for å undersøke forskjeller mellom korrelasjonskoeffisienter. P-verdien er påvirket av størrelsen på utvalget, og små utvalg kan dermed gi feilaktige resultater. I denne studien gjelder dette for korrelasjonsanalysene som undersøker samvariasjon mellom vokabular og relasjon til pedagog (nærhet og konflikt).

4 RESULTATER

4.1 Deskriptiv statistikk

For å undersøke om data på hver av variablene for utvalgene er normalfordelt, er det først foretatt deskriptiv statistikk av tallmaterialet. Tallmaterialet er vurdert ved undersøkelse av gjennomsnitt, median, standardavvik, skewness (forskyvning) og kurtosis (oppkopning).

Tabell 3.

Tidspunkt 1: gjennomsnitt (M), median (MD), standardavvik (Sd), skewness og kurtosis for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 5 åringer.

	Minoritetsspråklige					Majoritetsspråklige				
	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis
NVT	24,1	25,0	7,52	-,06	-,88	26,80	27,0	5,17	-,34	-,15
STRS, nærhet	4,52	4,62	,56	-1,72	2,97	4,52	4,62	,54	-1,64	3,83
STRS, konflikt	1,18	1,00	,32	2,43	6,88	1,42	1,14	,67	2,08	3,90

Tidspunkt 1 – barnehage:

Ved første tidspunkt, vår 2012, foreligger det i denne studien tall på vokabular (NVT), nærhet og konflikt (STRS closeness, conflict).

Variabelen vokabular viser ganske jevne tall for gjennomsnitt og median i begge gruppene, som tilsier at fordelingen er tilnærmet normal. Hos gruppen majoritetsspråklige barn ser vi

likevel både en negativ forskyvning og opphopning. Det forteller oss at det forekommer en hale av observasjoner mot lave verdier, og at skårene er spredte og inneholder ekstreme verdier. Tallene er imidlertid ikke utenfor det som regnes som normalt/akseptabelt. For gruppen minoritetsspråklige er forskyvningen tilnærmet normal, men også her er det en negativ opphopning som indikerer at tallmaterialet består av flere ekstremverdier, men ikke mer enn akseptabelt.

For variabelen nærhet ser vi at minoritetsspråklige har en negativ forskyvning, en hale av observasjoner mot lave verdier. Opphopningen er positiv og viser at det er en oppsamling av verdier rundt middelveien. For majoritetsspråklige viser tendensene seg å være de samme, med negativ forskyvning og positiv opphopning. Ved observasjon av gjennomsnitt og median for de to gruppene ser vi at de er ganske jevne. Alt i alt befinner gruppene seg innenfor akseptabel grense og kan regnes som normalfordelte.

Når det gjelder variabelen konflikt ser vi at verdiene på forskyvning og opphopning er ganske høye for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. For gruppen minoritetsspråklige er både forskyvning (2,43) og opphopning (6,88) utenfor det som regnes som akseptabel grense. De samme tendensene ser vi også igjen for gruppen majoritetsspråklige som befinner seg akkurat rundt akseptabel grense. For begge gruppene kan dette forklares med at en stor andel av utvalget skårer på laveste verdi, og påvirker derfor normalfordelingen. Med bakgrunn i dette må vi i videre analyser ta hensyn til at utvalget ikke er normalfordelt. Dette er løst ved å gjennomføre både parametriske og ikke-parametriske analyser hvor det er mulig, og ellers må resultatene behandles med forsiktighet.

Tabell 4.

Tidspunkt 2: Gjennomsnitt (M), median (MD), standardavvik (Sd), skewness og kurtosis for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 1. klassinger.

	Minoritetsspråklige					Majoritetsspråklige				
	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis
NVT	28,33	29,0	6,76	-,30	-,66	31,15	32,0	4,47	-,47	,28
STRS, nærhet	4,36	4,50	,53	-,88	-,06	4,52	4,62	,49	-1,17	1,39
STRS, konflikt	1,34	1,00	,58	1,97	2,94	1,26	1,00	,51	2,31	4,99
Norske venner	3,55	4,00	,56	-,74	-,45					
Venner fra andre land	2,03	2,00	1,11	,56	-1,13					

Tidspunkt 2 – skole:

Ved andre tidspunkt, vår 2013, foreligger det tall på vokabular (NVT), nærhet, konflikt (STRS closeness, conflict), norske venner (antall) og venner fra andre land (antall), de to sistnevnte kun for minoritetsspråklige.

For variabelen vokabular (NVT) er det små forskjeller i gjennomsnitt og median hos både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Forskyvning og opphopning er negativ hos minoritetsspråklige, som tilsier at det forekommer en hale av observasjoner mot lavere verdier og at fordelingen er påvirket av ekstreme verdier. For gruppen majoritetsspråklige er det negativ forskyvning og positiv opphopning. Begge gruppene befinner seg innenfor akseptabel grense, og kan dermed regnes som normalfordelt. For variabelen nærhet finner vi de samme tendensene for begge gruppene som for variabelen vokabular. Middelerdiene er bortimot like, og forskyvning og opphopning befinner seg innenfor akseptabel grense.

Retningen i forskyvning og opphopning endres for variabelen konflikt. Her er det positiv forskyvning og opphopning for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. For minoritetsspråklige holder verdiene seg innenfor normalen, men forskyvning og opphopning for gruppen majoritetsspråklige befinner seg noe over det som anses å være akseptabelt. Dette er litt av samme tendens vi så på variabelen konflikt ved første tidspunkt. Her blir det også viktig å ta hensyn til skjevfordeling i videre analyser.

De to siste variablene, som handler om vennenettverk (norske venner og venner fra andre land) er i denne studien kun relevante for gruppen minoritetsspråklige. For variabelen norske venner er det både negativ forskyvning og opphopning. Som nevnt indikerer dette at det er en hale av observasjoner mot lave verdier, og at skårene er spredte og inneholder ekstreme verdier. Tallene ligger innenfor akseptabel grense. Variabelen venner fra andre land har en positiv forskyvning, med en hale av observasjoner mot høyere verdier, og en negativ opphopning med spredte skårer og ekstreme verdier. Også her ligger tallene innenfor akseptabel grense.

4.2 Resultater fra forskjell i endring mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige

Det er gjort analyser for å undersøke om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn endrer seg forskjellig fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 for variablene vokabular og relasjon til pedagog (nærhet, konflikt). For å undersøke dette ble det gjennomført analyse av repeterte målinger. Som tidligere nevnt er det problematisk at det ikke finnes ikke-parametriske alternativer for disse analysene og at det dermed er en risiko for feilaktige resultater. Ved observasjon av skjevfordeling i utvalget ser vi spesielt at det for dimensjonen konflikt oppstår skjevfordeling i en så stor grad at det er fare for å påvirke resultatene. Dette må det tas forbehold om videre i diskusjonen.

Analysene for relasjon til pedagog hører til forskningsspørsmålet; *Forekommer det endringer i relasjon til pedagog fra 5 år til 1. klasse, og er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn?*

Tabell 5.

Forskjell i endring mellom minoritetsspråklige (n 37) og majoritetsspråklige (n 203) i dimensjonen nærhet og konflikt: gjennomsnitt og standardavvik.

	Minoritetsspråklige			Majoritetsspråklige		
	n	M	SD	n	M	SD
Nærhet T1	37	4,52	,56	203	4,52	,54
Nærhet T2	37	4,36	,53	203	4,52	,49
Konflikt T1	37	1,18	,33	203	1,42	,67
Konflikt T2	37	1,34	,58	203	1,26	,51

Ser vi på gjennomsnittsskåren for de to gruppene (tabell 5), viser den at det for gruppen minoritetsspråklige har vært en nedgang i dimensjonen nærhet og en økning i dimensjonen konflikt fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2. For gruppen majoritetsspråklige kan vi se at gjennomsnittsskåren for dimensjonen nærhet er lik fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2, mens det for dimensjonen konflikt har vært en nedgang.

Ut fra analysene kommer det fram at det totalt sett (både barnehage og skole) ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder relasjon til pedagog ($p=,32$). Videre er det undersøkt for om det har skjedd endringer i hele utvalget. Det viser seg å ikke ha skjedd signifikante endringer fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 når vi ser hele utvalget samlet ($p=,35$). Ved undersøkelse om det er forskjell i endring mellom gruppene, viser det seg imidlertid å ha vært signifikante forskjeller i endring ($p=,003$). Dette forteller oss at endringene fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 er signifikant forskjellige for gruppen minoritetsspråklige og gruppen majoritetsspråklige. Ved observasjon av de to dimensjonene (nærhet, konflikt) hver for seg viser analysene videre at det totalt sett for begge gruppene ikke er signifikante forskjeller i endring på hverken nærhet ($p=,17$) eller konflikt ($p=,98$).

P-verdien på dimensjonen nærhet indikerer imidlertid at det er tendenser, selv om de ikke er signifikante. Ved observasjon av forskjell i endring mellom gruppene hver for seg forekommer det ikke signifikans på dimensjonen nærhet ($p=,18$), mens det for dimensjonen konflikt er signifikant forskjell i endring mellom gruppene ($p=,001$). Går vi tilbake til gjennomsnittsskårene kan vi se at det for gruppen minoritetsspråklige har skjedd en økning i skåre for dimensjonen konflikt, mens skåren for gruppen majoritetsspråklige har hatt en nedgang. De to gruppene har dermed endret seg forskjellig i dimensjonen konflikt fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2. Årsaken til at analysene viser at det ikke er signifikant endring for hele utvalget totalt, men likevel signifikante forskjeller i endring mellom gruppene er at de endrer seg i ulik retning.

Videre er det gjort analyser for å undersøke om det forekommer forskjell i endring i vokabular mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Forskningsspørsmålet som søkes å besvare er; *Forekommer det endringer i vokabular fra 5 år til 1. klasse, og er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn?*

Tabell 6.

Forskjell i endring mellom minoritetsspråklige (n 34) og majoritetsspråklige (n 203) i vokabular: gjennomsnitt og standardavvik.

	Minoritetsspråklige			Majoritetsspråklige		
	n	M	SD	n	M	SD
NVT T1	34	23,71	7,28	203	26,79	5,17
NVT T2	34	28,56	6,39	203	31,15	4,47

Ved observasjon av gjennomsnittsskårene hos de to gruppene (tabell 6), ser vi at gruppen majoritetsspråklige skårer en del høyere i vokabular enn gruppen minoritetsspråklige ved begge tidspunkt. Gruppene har en økning i gjennomsnittsskår fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2, og det kan se ut til at endringene er jevne for begge gruppene.

Analysene viser at det for både tidspunkt 1 og tidspunkt 2 er signifikante forskjeller i vokabular mellom gruppene ($p=,00$). Som vi har sett på gjennomsnittsskårene ligger forskjellene i at gruppen minoritetsspråklige skårer lavere på vokabular enn gruppen majoritetsspråklige på begge tidspunkt. Ved undersøkelse av om det er forskjell i endring mellom gruppene, viser det seg å ikke være signifikante forskjeller i endring ($p=,42$). Dette forteller oss at de to gruppene ikke har endret seg forskjellig fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2, og bekrefter videre tendensene en ser om at endringene i de to gruppene altså har skjedd parallelt. Med bakgrunn i dette kan vi konstatere at forskjellen i vokabular ved tidspunkt 1 opprettholdes videre til tidspunkt 2.

4.3 Samvariasjon mellom variabler og forskjeller mellom gruppene

For å finne samvariasjon mellom variabler for de to gruppene ble det gjennomført både parametriske og ikke-parametriske bivariate korrelasjonsanalyser. Årsaken til dette ligger som nevnt i et lite utvalg i gruppen minoritetsspråklige og fare for skjevfordeling på variablene. For å vurdere korrelasjonsverdiene er Cohens retningslinjer brukt, som foreslår at $r=,10$ -, 29 er lav styrke, $r=,30$ -, 49 er middels styrke, og $r=,50$ - $1,0$ er høy styrke (Cohen, 1988).

Det er videre gjort en Fisher r til z transformasjon for å teste signifikans i forskjeller mellom gruppene og forskjeller mellom tidspunkt. I disse analysene er det som nevnt brukt et større utvalg. Analysene som tester for samvariasjon mellom vokabular og relasjon til pedagog (nærhet, konflikt) har derfor et utvalg på 204 majoritetsspråklige og 37 minoritetsspråklige ved tidspunkt 1, og 221 majoritetsspråklige og 48 minoritetsspråklige ved tidspunkt 2.

For å besvare forskningsspørsmålet «*Hvordan er sammenhengen mellom vokabular og relasjon til pedagog for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, og endrer denne sammenhengen seg fra barna er 5 år til de går i 1. klasse?*», er det foretatt korrelasjonsanalyser mellom variablene vokabular (NVT) og relasjon (STRS nærhet, konflikt) for både tidspunkt 1 og tidspunkt 2.

Tabell 7.

Samvariasjon mellom variablene vokabular (NVT) og dimensjonene nærhet og konflikt (STRS) på tidspunkt 1 (T1) og tidspunkt 2 (T2) målt med parametrisk test.

	NVT T1	NVT T2	Nærhet T1	Nærhet T2	Konflikt T1	Konflikt T2
NVT T1			.118		.008	
NVT T2				.093		.027
Nærhet T1	.373*					
Nærhet T2		.161				
Konflikt T1	-.255					
Konflikt T2		-.197				

*p<.05 (tohalet)

Merk: nedre diagonal presenterer gruppen minoritetsspråklige og øvre diagonal gruppen majoritetsspråklige

Tabell 8.

Samvariasjon mellom variablene vokabular (NVT) og dimensjonene nærhet og konflikt (STRS) på tidspunkt 1 (T1) og tidspunkt 2 (T2) målt med ikke-parametrisk test.

	NVT T1	NVT T2	Nærhet T1	Nærhet T2	Konflikt T1	Konflikt T2
NVT T1			.158*		.018	
NVT T2				.132		-.016
Nærhet T1	.522**					
Nærhet T2		.137				
Konflikt T1	-.228					
Konflikt T2		-.250				

*p<.05 **p<.001 (tohalet)

Merk: nedre diagonal presenterer gruppen minoritetsspråklige og øvre diagonal gruppen majoritetsspråklige

Resultatene fra parametrisk korrelasjonsanalyse er målt med Pearsons r. Ved tidspunkt 1 er det signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet ($r = .373^*$) med middels styrke, men ikke signifikant samvariasjon mellom vokabular og konflikt ($r = -.255$) for gruppen minoritetsspråklige. Resultatene fra den ikke-parametriske korrelasjonsanalysen, som er målt med Spearman's rho, viser også signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet

($r = .522^{**}$). Korrelasjonskoeffisienten har høy styrke. Det er ikke signifikant samvariasjon mellom vokabular og konflikt ($r = .228$). Samlet sett viser resultatene at det for gruppen minoritetsspråklige er en sterk sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog, men at det ikke er sammenheng mellom vokabular og konflikt til pedagog siste semester i barnehagen.

Ved tidspunkt 2 er samvariasjonen mellom de samme variablene for gruppen minoritetsspråklige ikke lenger signifikante, hverken ved parametrisk (nærhet; $r = .161$, konflikt; $r = -.197$) eller ikke-parametrisk korrelasjon (nærhet; $r = .137$, konflikt; $r = -.250$). Ut fra dette kan det se ut til at det ikke lenger er sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog for minoritetsspråklige barn når de går i 1. klasse, og at det fortsatt ikke er sammenheng mellom vokabular og konflikt til pedagog.

For gruppen majoritetsspråklige ved tidspunkt 1 viser en parametrisk korrelasjonsanalyse en svak samvariasjon som ikke er signifikant mellom både vokabular og nærhet ($r = .118$) og mellom vokabular og konflikt ($r = .008$). Ved ikke-parametrisk analyse er det imidlertid signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet ($r = .158^*$), men også her har korrelasjonen en lav styrke. Det er fortsatt ikke samvariasjon mellom vokabular og konflikt ($r = .018$). For gruppen majoritetsspråklige førskolebarn ser det altså samlet sett ut til at det er en svak sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog, mens det ikke er sammenheng mellom vokabular og konflikt til pedagog.

Ved tidspunkt 2 viser parametrisk korrelasjon fortsatt en svak og ikke signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet ($r = .093$) og mellom vokabular og konflikt ($r = .027$) for gruppen majoritetsspråklige. Den ikke-parametriske testen viser også at det ikke er signifikant samvariasjon ($r = .132$) mellom vokabular og nærhet, men signifikansverdien ligger her akkurat på grensen ($p = .051$), og man kan derfor anta at det er tendenser til samvariasjon mellom variablene (også kalt marginalsignifikans). Styrken på korrelasjonen er likevel svak. Det er fortsatt ikke signifikant samvariasjon mellom vokabular og konflikt ($r = -.016$). Samlet sett viser resultatene at det ikke er signifikant sammenheng mellom vokabular og relasjon til pedagog (nærhet og konflikt) for majoritetsspråklige barn når de går i 1. klasse.

Ved testing av forskjeller mellom gruppene (Fisher r til z transformasjon) på koeffisientene vokabular (NVT) og nærhet ved tidspunkt 1, viser det for den parametriske testen å ikke være signifikant ($z = 1.47$, $p = .14$). For den ikke-parametriske testen viser forskjellene mellom gruppene seg imidlertid å være signifikante ($z = 2.26$, $p = 0.02$). Resultatene forteller at det er signifikant større samvariasjon mellom vokabular og nærhet til pedagog for minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige 5 åringer. Testing av forskjell mellom gruppene på koeffisientene vokabular (NVT) og konflikt viser ikke signifikante forskjeller for hverken parametriske ($z = 1.36$, $p = .17$) eller ikke-parametriske ($z = 1.15$, $p = .25$) test.

Ved testing av forskjeller mellom gruppene på koeffisientene vokabular og nærhet ved tidspunkt 2, kommer det fram av den parametriske testen at det ikke er signifikante forskjeller ($z = 0.48$, $p = .67$). De samme resultatene kommer fram for den ikke-parametriske testen ($z = -0.03$, $p = .98$). For vokabular og konflikt er det heller ikke signifikante forskjeller mellom gruppene for parametriske ($z = 1.05$, $p = .29$) eller ikke-parametriske test ($z = 1.46$, $p = .14$). Det er altså ikke signifikante forskjeller mellom gruppene ved tidspunkt 2 når det gjelder samvariasjon mellom vokabular og relasjon til pedagog (nærhet og konflikt).

Samme metode er brukt for å sjekke om det er signifikante forskjeller innad i gruppene mellom tidspunkt 1 og tidspunkt 2. Resultatene for koeffisientene vokabular og nærhet viser for gruppen minoritetsspråklige ikke signifikans for de parametriske korrelasjonene ($z = 1.01$, $p = .31$). For de ikke-parametriske viser p-verdi .052, og befinner seg dermed rett over signifikansgrensen (marginalsignifikans). Tatt i betraktning at korrelasjonskoeffisientene mellom tidspunktene er såpass forskjellige ($r = .522^{**}$ og $r = .137$), samt at utvalget er lite og vi har marginalsignifikans kan vi muligens regne med at det er signifikante forskjeller fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 for minoritetsspråklige, selv om tallene ikke bekrefter dette. For koeffisienten vokabular og konflikt er det for gruppen minoritetsspråklige ikke signifikante forskjeller ved parametriske ($z = 0.27$, $p = .79$) eller ikke-parametriske test ($z = 0.1$, $p = .92$).

For gruppen majoritetsspråklige er det ikke signifikante forskjeller fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 ved koeffisientene vokabular og nærhet for parametriske ($z = 0.26$, $p = .79$) eller ikke-parametriske test ($z = 0.27$, $p = .79$). For vokabular og konflikt er det ikke signifikante forskjeller fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 for hverken parametriske ($z = 0.19$, $p = .85$) eller ikke-parametriske test ($z = 0.02$, $p = .98$). For gruppen majoritetsspråklige er det altså ikke

signifikante forskjeller fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2 for hverken vokabular og nærhet eller vokabular og konflikt.

Videre er det gjort korrelasjonsanalyser for å besvare forskningsspørsmålet «*Hvordan er sammenhengen mellom minoritetsspråklige barns vokabular og deres vennennettverk i 1. klasse?*». Også her er det foretatt både parametriske og ikke-parametriske tester. Resultatene foreligger kun for gruppen minoritetsspråklige.

Tabell 9.

Samvariasjon mellom variablene vokabular og norske venner/venner fra andre land for gruppen minoritetsspråklige målt med parametrisk test.

	Vokabular
Norske venner	-.313
Venner fra andre land	-.527*

* $p < .05$ (tohalet)

Tabell 10.

Samvariasjon mellom variablene vokabular og norske venner/venner fra andre land for gruppen minoritetsspråklige målt med ikke-parametrisk test.

	Vokabular
Norske venner	-.250
Venner fra andre land	-.494*

* $p < .05$ (tohalet)

For sammenheng mellom vokabular og antall norske venner viser en parametrisk korrelasjon at det ikke er signifikant samvariasjon ($r = -.313$). Resultatene fra ikke-parametrisk analyse viser heller ikke en signifikant samvariasjon mellom vokabular og antall norske venner ($r = .250$). Når det gjelder parametrisk korrelasjon for variablene vokabular og antall venner fra andre land er det signifikant negativ samvariasjon med høy styrke ($r = -.527^*$). Ved ikke-parametrisk analyse viser også her resultatene en signifikant negativ samvariasjon, men nå med middels styrke ($r = -.495^*$). Resultatene viser at jo lavere minoritetsspråklige barn i 1. klasse skårer på vokabular, jo flere venner fra andre land har de og vice versa.

I likhet med de tidligere analysene er det også her viktig å behandle resultatene med forsiktighet. Gruppen minoritetsspråklige er spesielt liten for analysene knyttet til antall venner, og resultatene som framkommer her vil ikke nødvendigvis være gjeldende for resten av populasjonen. Det vil tas hensyn til dette videre i diskusjonen.

5 DISKUSJON

Hensikten med denne studien er å undersøke om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn har ulike forutsetninger for læring i møte med barnehage og skole. Studien undersøker først om de to gruppene endrer seg forskjellig fra de er 5 år til de går i 1. klasse på områdene vokabular og relasjon til pedagog. Det er så sett på sammenhengen mellom vokabular og relasjon til pedagog for begge gruppene og om denne sammenhengen endrer seg fra barna er 5 år til de går i 1. klasse. Til slutt er det sett på minoritetsspråklige barns vennenettverk i 1. klasse, der hensikten er å undersøke om det er sammenheng mellom vokabular og antall norske venner/venner fra andre land. Dette er alle faktorer som har betydning for barns utvikling og læring.

Det teoretiske utgangspunktet i denne studien er at all læring skjer i et samspill mellom barnet og dets kulturelle og sosiale omgivelser (Imsen, 2014; Säljö, 2001). Det sosiokulturelle læringssynet forstår læring som noe som først skjer i en sosial relasjon, før det etableres indre tanker hos individet (Imsen, 2014). Med bakgrunn i dette kan det forstås at relasjoner har stor betydning for barns læring og utvikling. I denne studien blir dette synliggjort både gjennom undersøkelse av barns relasjon til pedagog og til jevnaldrende barn. I teori blir barns tidlige samspill med sine omsorgspersoner framhevet som betydningsfull for deres etablering av relasjoner til andre personer. Det tidlige samspillet barn har med sine primære omsorgspersoner vil altså spille en sentral rolle for deres etablering av relasjon til både andre voksne og barn (Askland & Sataøen, 2009; Hart & Schwartz, 2009; Pianta, 1999). Dette utgjør det teoretiske utgangspunkter for den videre diskusjonen i oppgaven.

5.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns vokabular – forskjell i endring fra barnehage til skole

Det framkommer av resultatene at majoritetsspråklige barn har et større vokabular enn minoritetsspråklige barn, og at de to gruppene ikke endrer seg forskjellig fra de er 5 år til de går i 1. klasse. Det vil si at gruppene har en jevn økning i vokabular fra siste semester i barnehage til 1. klasse, og at forskjellene som forekommer mellom gruppene ved 5-års alder opprettholdes videre når barna går på skole. Disse resultatene bekreftes av tidligere forskning som viser at majoritetsspråklige barn har betydelig bedre norskspråklige ferdigheter enn

minoritetsspråklige barn, og at disse forskjellene ikke minsker etter to år på skolen (Karlsen, 2014).

Minoritetsspråklige barn har et annet morsmål enn majoritetsspråklige barn. For en del barn med minoritetsspråklig bakgrunn skjer innlæringen av andrespråket etter at morsmålet er godt etablert, og møtet med majoritetsspråket skjer gjerne ikke før barnet begynner i barnehage og på skole. For disse barna kan en anta at har en stor del av sitt vokabular forankret i morsmålet (Høigård, 1999; Høigård et al., 2009; Wagner et al., 2008). Vokabulartesten som ble brukt for å måle barnas vokabular inneholder også et utvalg av ord som er mer avanserte enn andre, og som muligens representerer et mer abstrakt skolespråk. Dersom de minoritetsspråklige barna i stor grad har sitt vokabular på morsmålet vil disse ordene naturligvis være mer utfordrende å beherske, og det er gjerne her de største forskjellene mellom gruppene oppstår. En finner blant annet forskning som viser at det er et skille mellom dagligspråk og skolespråk, og at det tar opptil to år å tilegne seg dagligspråklige ferdigheter, men så mye som fem til syv år å tilegne seg et skolespråk som gjør det mulig å følge læringssituasjoner (Cummins & Swain, 1986). Det vil derfor være naturlig å forstå at barn med minoritetsspråklig bakgrunn gjerne har en del å ta igjen for å komme på samme nivå som majoritetsspråklige barn når det gjelder språkferdigheter. En ser altså at studiens resultater ikke er overraskende, men at de heller er med på å bekrefte at minoritetsspråklige barn kan ha et dårligere utgangspunkt enn majoritetsspråklige barn når det gjelder faglig utvikling på grunn av et mindre vokabular. Dette kan vurderes som en risiko for de minoritetsspråklige barna og deres forutsetning for læring.

Det er imidlertid viktig å bemerke at utvalget av minoritetsspråklige barn i denne studien er sammensatt av en svært heterogen gruppe der noen barn har én forelder fra et annet land, mens den andre er fra Norge. Dette fører til at norskkunnskapene innad i gruppen varierer i relativt stor grad. Dette kan vi se ut fra spredning i middelveidier som viser at det forekommer variasjon i vokabular mellom de minoritetsspråklige barna. Barn som kommer fra familier der en av foreldrene har norsk som morsmål, har gjerne vokst opp med både norsk og et annet språk fra fødselen av, og dermed utviklet en simultan tospråklighet (Wagner et al., 2008). Det er naturlig at disse barna har et større vokabular på norsk sammenlignet med barn der begge foreldrene kommer fra et annet land. Andre grunner til at noen minoritetsspråklige barn har et større vokabular kan også ligge i barnets oppholdstid i

landet (Høigård et al., 2009). En kan anta at barn som har oppholdt seg i landet lenge, og muligens gått i barnehage fra de var veldig små, vil ha bedre norskspråklige ferdigheter enn barn med kortere oppholdstid. Dette er imidlertid antakelser en ikke får bekreftet gjennom denne studien, da det ikke foreligger informasjon på hvor lenge barna har bodd i Norge. Til tross for varierende skårer hos de minoritetsspråklige viser resultatene likevel at minoritetsspråklige barn har et mindre vokabular på norsk enn majoritetsspråklige barn.

Som nevnt viser studiens resultater at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ikke endrer seg forskjellig fra barnehage til skole, og at forskjellene i vokabular mellom gruppene dermed er vedvarende. Heller ikke disse resultatene er overraskende, men desto mer bekymringsverdige når det gjelder de minoritetsspråklige barna. En finner blant annet forskning som viser at barn som har et svakt utviklet språk når de begynner på skolen, også ser ut til å ha et svakt språk ved avsluttet skolegang (Aukrust, 2006). Et mindre vokabular hos minoritetsspråklige barn kan føre til at de ikke oppnår et velfungerende talespråk og skriftspråk på norsk sammenlignet med majoritetsspråklige barn. Dette utgjør dermed en risiko med tanke på at barns vokabular er en sterk prediktor på senere leseferdigheter (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Videre finner vi forskning som viser at minoritetsspråklige elever klarer seg dårligere på skolen enn majoritetsspråklige elever, og at de største språklige utfordringene ligger i språkforståelse (Bakken, 2003a; Fekjær, 2006; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Støren, 2006; Wagner et al., 2008). Slike resultater er med på å understreke hvor viktig vokabular er for barns utvikling og læring, og sammen med resultatene fra denne studien gir det grunn til bekymring og viktige indikasjoner på hva en bør jobbe med overfor de minoritetsspråklige barna.

I følge Karlsen (2014) har de tidlige språkferdighetene hos minoritetsspråklige barn stor betydning for videre språkutvikling på norsk, og det er derfor viktig med et tidlig og vedvarende fokus på språkforståelse. For å kunne minske gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns språkforståelsesferdigheter er det viktig med et strukturert arbeid som startes i barnehagen og vedvarer når barnet går over til skolen. I både barnehage og skole vil det blant annet være viktig med fokus på barnets morsmål, da det kan virke positivt på innlæring av andrespråket (Egeberg, 2012; Høigård, 1999; Høigård et al., 2009; Lindberg & Selj, 2004). Dette ser ut til være i fokus allerede i barnehagen. I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) legges det for eksempel

vekt på at et godt utviklet morsmål er viktig både for opplevelse av egen identitet og mestring samt for videre språkutvikling. Også i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) blir minoritetsspråklige barns behov for tidlig tilrettelegging av norskspråklig læring framhevet. Det blir blant annet påpekt at minoritetsspråklige barn som ikke får tilstrekkelig norskstøtte før skolestart og på skolen har stor sannsynlighet for å ikke ta igjen forspranget til de majoritetsspråklige barna.

Med bakgrunn i resultatene fra denne og andre studier som viser at forskjellene mellom gruppene vedvarer videre i skolealder, kan en likevel anta at språkstimuleringen barna får i tidlig alder ikke er god nok. For minoritetsspråklige barn er det en risiko at problemer i skolen vil øke med alderen om det ikke settes inn tidlige tiltak for å bedre deres vokabular. På lang sikt kan en negativ virkning av manglende fokus på språklæring og språkforståelse være frafall i skolen. Dette bekreftes i tidligere studier som viser at det er en større andel av frafall i videregående skole blant minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever (Wollscheid, 2010). En mulig forklaring til dette utfallet kan være at det i undervisningen kreves en dypere språkforståelse jo lengre opp i klassetrinn en kommer. Det vises her til skillet mellom overflateferdigheter og akademisk-relaterte ferdigheter når det gjelder språk (Cummins, 1980). Risikoen er at minoritetsspråklige barn opparbeider seg et tilfredsstillende vokabular for daglig fungering, men at de får utfordringer når det etter hvert stilles krav til et mer abstrakt og faglig språk. En kan forstå at minoritetsspråklige barn blir hengende etter sammenlignet med majoritetsspråklige barn, og at dette får større konsekvenser jo høyere opp i klassetrinn de kommer.

I tillegg til at vokabular er en viktig forutsetning for læring, er det også andre grunner til at det er viktig med fokus på språklæring for minoritetsspråklige barn fra tidlig alder. Som vist gjennom Berrys akkulturasjonsrammeverk (Berry, 1997) har språket betydning for enkeltpersoners tilpasning i det nye samfunnet. Her vil for eksempel grad av forskjell mellom opprinnelig språk og nytt språk ha betydning for hvor lett tilpasningen blir. Språket kan ses på som en inngangsport for integrering til et nytt samfunn, og det blir derfor viktig med fokus på dette fra tidlig alder hos barn. Videre har språket også betydning for den sosiale utviklingen, da en er avhengig av stadig økende kommunikasjonsferdigheter for å etablere sosiale relasjoner (Høigård, 1999). Et godt utviklet vokabular blir dermed viktig for at minoritetsspråklige barn skal få mulighet til å etablere vennsksrelasjoner med

majoritetsspråklige barn og utvikle seg sosialt i det nye samfunnet. Når det kommer fram i denne og andre studier at minoritetsspråklige barn har et lavere vokabular enn majoritetsspråklige barn, kan en tenke seg at barna er i risiko for å møte utfordringer også på disse områdene.

5.2 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns relasjon til pedagog - forskjell i endringer fra barnehage til skole

Resultatene fra studien viser at det ikke er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn når det gjelder relasjon til pedagog i barnehage, men at dette endrer seg i 1. klasse. Gruppene endrer seg i forskjellig retning i forhold til dimensjonen konflikt, da minoritetsspråklige har en økning og majoritetsspråklige har en nedgang når de kommer til skolen. Det vil altså si at minoritetsspråklige barn har en mer konfliktfylt relasjon til pedagog i skolen enn majoritetsspråklige barn.

At det ikke er forskjell i relasjon til pedagog mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i barnehagen vil si at begge gruppene har like god relasjon til pedagogen, og blir møtt på en likeverdig måte. Ved å se på fordeling av skåringene viser begge gruppene seg å ha lave verdier på dimensjonen konflikt og høye verdier på dimensjonen nærhet i barnehagen. Dette forteller oss at relasjonen mellom barn og pedagog er preget av lite konflikt og mye nærhet hos begge gruppene. Disse resultatene kan til en viss grad oppfattes som litt overraskende, da en skulle tro at minoritetsspråklige barn gjerne møter barnehagen med flere utfordringer enn majoritetsspråklige barn, som videre kan påvirke deres relasjon til pedagogene. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan oppleve avstand mellom sosialisering de får hjemme og den standarden de møter i barnehagen, og en kan tenke seg at språklige og kulturelle forskjeller er blant utfordringene som kan gjøre tilpasningen vanskeligere (Vedder & Horenczyk, 2006). Den sosiokulturelle tilpasningen i akkulturasjonsprosessen handler om det å etablere relasjoner til andre og er en sentral del av innvandreres langvarige tilpasning i det nye samfunnet (Berry, 1997). For minoritetsspråklige barn som befinner seg i akkulturasjonsprosessen kan en tenke seg at det er utfordrende å etablere sosiale relasjoner til andre fra majoritetssamfunnet før de har blitt skikkelig tilpasset.

På den andre siden kan en også tenke seg at pedagogen kan oppleve de språklige og kulturelle forskjellene som utfordrende, og at det er pedagogen som har vanskelig for å etablere gode relasjoner til barna. I tillegg til språklige utfordringer, kan det også handle om utfordringer knyttet til felles referansepunkter mellom barn og pedagog (Gjervan, 2006). Resultatene fra denne studien viser imidlertid at disse antakelsene ikke ser ut til å være tilfellet for barna når de går siste semester i barnehagen. Dette kan ha å gjøre med at pedagogene er spesielt opptatt av å støtte dem, og muligens har et spesielt fokus på språkutvikling i sin relasjon slik at nærhet oppleves tross eventuelle kommunikasjonsproblemer.

En kan forstå at en god relasjon til pedagog er med på å gjøre integreringsprosessen lettere for de minoritetsspråklige barna (Berry, 1997). Det vil være spesielt gjeldende om pedagogen klarer å ivareta barnets kulturelle identitet samtidig som integrering inn i det nye samfunnet blir vektlagt (Gjervan, 2006). Dette vil videre ha betydning for barnets sosiale fungering og læring (Pianta, 1999). Når resultatene viser at det ikke er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarns relasjon til pedagog kan en mulig forklaring være at pedagogen ikke opplever betydningsfulle forskjeller mellom gruppene som gjør det vanskeligere å etablere gode relasjoner til en av gruppene framfor den andre. Ellers kan en også tenke seg at pedagogen bevisst går inn for å tilrettelegge for at minoritetsspråklige barn skal oppleve trygghet og inkludering i barnehagen, og at de får etablere gode samspill og kommunikasjonsmuligheter med de voksne (Gjervan, 2006). Om dette er tilfellet kan en altså anta at pedagogen, med en ekstra innsats rettet mot de minoritetsspråklige barna, derfor oppnår en like god relasjon til dem som til de majoritetsspråklige barna.

På den andre siden kan en også tenke seg at det henger sammen med forhold knyttet til de minoritetsspråklige barnas tilpasning. Det kan for eksempel forekomme at barna selv er opptatt av å tilpasse seg til barnehagens fungering framfor å ta vare på egen kultur og identitet. Om dette er tilfellet kan det forstås som negativt for barnets langvarige tilpasning, da det ikke lenger vil være snakk om integrering som strategi (Berry, 1997). En annen forklaring kan være at tilpasningsprosessen hos barna har foregått lenge, og at de er blitt så godt integrert at de ikke lenger møter barnehagen med andre behov enn majoritetsspråklige barn (Berry, 1997). Som tidligere nevnt er dette vanskelig å svare på, da vi ikke har informasjon om barnas oppholdstid i landet. Vi vet imidlertid at utvalget av minoritetsspråklige i denne studien består av en heterogent sammensatt gruppe, der noen

sannsynligvis er mer integrert enn andre, og vi kan anta at dette vil være med på å påvirke tilpasning og relasjonskvalitet i barnehagen.

Videre viser som nevnt resultatene at de to gruppene endrer seg forskjellig fra barnehage til skole, da de minoritetsspråklige ser ut til å ha en økning i dimensjonen konflikt og de majoritetsspråklige har en nedgang. Hva som er årsaken til disse endringene er vanskelig å si noe spesifikt om, da det finnes lite forskning på området. En kan imidlertid forstå ut fra resultatene at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn møter skolen med ulike forutsetninger for utvikling og læring. Mens majoritetsspråklige barn ser ut til å ha like god relasjon til pedagog i skolen som i barnehagen, skjer det noe for de minoritetsspråklige barna som gjør at de får et mer konfliktfyllt forhold til pedagog på skolen. En kan tenke seg at forskjellene som oppstår mellom gruppene kan ligge i at de minoritetsspråklige barna gjerne møter større utfordringer i skolen enn i barnehagen, mens de majoritetsspråklige barna ikke opplever overgangen som like utfordrende. Her kan en for eksempel tenke seg at ekstern påvirkning får betydning for relasjonen mellom pedagog og barn. En slik påvirkning kan blant annet være fra skolen som organisasjon, eller skolepolitiske føringer som stiller krav til hva barna skal lære. Dette kan påvirke hvordan læreren møter barna, og videre hvordan barna responderer (Bronfenbrenner, 1979; Pianta, 1999). Om de minoritetsspråklige barna opplever disse kravene som utfordrende kan en tenke seg at dette er med på å påvirke relasjonen til pedagog i negativ retning. Som tidligere vist har minoritetsspråklige barn et mindre vokabular enn majoritetsspråklige barn, og dette kan kanskje spesielt få konsekvenser i skolen (Karlsen, 2014). En kan tenke seg at vansker med å følge undervisningen muligens kan føre til frustrasjon og opprør hos de minoritetsspråklige barna. Det dannes et mønster av atferd mellom lærer og elev, og om mønsteret er preget av negativ atferd fra elevens side kan dette videre påvirke hvordan læreren oppfatter eleven (Pianta, 1999). Majoritetsspråklige barn som har et større vokabular vil muligens ikke opplever de samme utfordringene som de minoritetsspråklige barna.

På den andre siden kan en også tenke seg at mer konfliktfylte relasjoner har å gjøre med at pedagogens kapasitet til å legge til rette for relasjonsbygging er mer begrenset i skolen sammenlignet med barnehagen. Som nevnt kan en forklaring på at det ikke er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns relasjon til pedagog i barnehagen være at pedagogene går spesielt inn for å legge til rette for de minoritetsspråklige barna

(Gjervan, 2006). En annen tilnærming i skolen kan muligens gjøre at barna ikke får like tett oppfølging på det relasjonelle som de gjør i barnehagen. Skolehverdagen er preget av mer fastsatte rammer og formell læring, med færre voksne tilstede. En kan altså forstå at det ikke er like mye tid og rom for den nære relasjonsbyggingen som finner sted i barnehagen, og at pedagogene i skolen derfor ikke har mulighet til å sette av ekstra ressurser til de minoritetsspråklige barna på dette området. En kan dermed tenke seg at det blir vanskeligere å oppnå like nære relasjoner til de minoritetsspråklige barna i skolen som det ser ut til at forekommer i barnehagen. Dette er imidlertid bare spekulasjoner som er vanskelige å bekrefte eller avkrefte grunnet lite forskning på området.

I følge det sosiokulturelle læringssynet foregår all læring i et sosialt samspill med omgivelsene (Imsen, 2014; Säljö, 2001). For et barn vil dette først være i samspill med sine foreldre før pedagoger i barnehage og skole får en sentral rolle. En finner blant annet at tilknytning mellom lærer og elev har betydning for både motivasjon for læring og for å danne grunnlag for barnets sosialisering med andre (Bergin & Bergin, 2009). En kan dermed forstå at pedagogen har en viktig rolle for barns læring, og at relasjonens kvalitet får stor betydning. Dette finner vi også bekreftelse på i studier der det kommer fram at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for å tilegne seg nødvendige ferdigheter for å lykkes i skolen, at elever med konfliktfylte forhold til lærer er mindre engasjerte i klasserommet, og at relasjonen kan predikere skolerestater for elever som er i risiko for tidlige skoleproblemer (Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 1997; Pianta & Stuhlman, 2004). En kan derfor forstå at det er ekstra bekymringsverdig når det kommer fram i denne studien at det er de minoritetsspråklige barna som rapporteres å ha en dårligere relasjon til pedagog i skolen. Minoritetsspråklige barn møter gjerne flere faglige utfordringer i skolen enn majoritetsspråklige barn, og gode relasjoner til pedagog vil derfor være spesielt viktig for dem. Dette bekreftes gjennom forskning som viser at gode og støttende relasjoner til pedagog i skolen er spesielt viktig for elever som er i risiko for å møte både sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer (Burchinal et al., 2002).

Akkulturasjonsprosessen kan oppleves som en vanskelig prosess å være i. En skal tilpasses et nytt samfunn og lære et nytt språk. Å oppleve sosial støtte er en viktig faktor for å oppnå langvarig tilpasning til det nye samfunnet (Berry, 1997). Skolen er kanskje den arenaen der minoritetsspråklige barn i størst grad blir integrert i samfunnet, og det vil derfor være spesielt

viktig med støttende relasjoner her. Forskning viser også at nære relasjoner til lærer i skolen har positiv innvirkning på barns utvikling av vokabular og leseferdigheter de første årene på skolen (Burchinal et al., 2002). Når det kommer fram i denne studien at de minoritetsspråklige barna har en mer konfliktfylt relasjon til pedagog i skolen enn de majoritetsspråklige, kan vi anta at dette er med på å hindre en likeverdig mulighet for læring, og dette vil naturligvis ha negativ innvirkning på både faglig og sosial utvikling (Pianta, 1999). En annen faktor som også kan spille negativt inn for de minoritetsspråklige barna er at pedagogens holdninger til et barn kan overføres til de andre barna (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Når resultatene viser at pedagogene i skolen opplever å ha en mer konfliktfylt relasjon til de minoritetsspråklige barna, er det altså en risiko at dette også kan virke negativt inn på deres vennsrelasjoner til de øvrige barna.

Når vi ser på disse resultatene er det viktig å legge til grunn en forståelse av at tallverdiene som framkommer er med bakgrunn i pedagogenes egen vurdering av sin relasjon til barna. Dette kan være med på å forklare hvorfor det forekommer forskjeller fra barnehage til skole for de minoritetsspråklige barna, og en kan ikke se bort fra at det muligens hadde kommet fram andre resultater ved bruk av en annen innsamlingsmetode.

For resultatene i denne studien er det også viktig å ta hensyn til både skjevfordeling i utvalget og en lav alpha-verdi på dimensjonen konflikt for STRS-skalaen. En lav alpha-verdi indikerer dårlig reliabilitet. Dette er faktorer som kan påvirke resultatene, og vi kan derfor ikke ta for gitt at resultatene som framkommer her vil være gjeldende i et annet utvalg. For å bekrefte eller avkrefte resultatene vil det være nødvendig med mer forskning i et større utvalg. Resultater for dimensjonen konflikt vil ikke tas med i videre diskusjon.

5.3 Sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i barnehage og skole

Resultatene viser at det er signifikant sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn når de går siste semester i barnehagen. Sammenhengen er sterkest for de minoritetsspråklige barna. Når barna går i 1. klasse ser det ut til at det ikke lenger er sammenheng for noen av gruppene. At det er

sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog i barnehagen kan på den ene siden bety at en nær relasjon til pedagog øker barnas vokabular. Studiens teoretiske syn på læring er at samspill og relasjoner med andre er nødvendig for barns læring og utvikling (Imsen, 2014; Säljö, 2001). En kan dermed forstå at barns relasjon til pedagog vil virke positivt inn på utvikling av deres vokabular. På den andre siden kan resultatene bety at et stort vokabular hos barna fører til en god relasjon til pedagog. Med bakgrunn i at vi ikke kan si noe om retningen på korrelasjonen er det vanskelig å bekrefte hvilke forklaring som er den mest reelle.

Det er naturlig å forstå at en god relasjon til voksne vil bidra til et økende vokabular hos små barn. Gode relasjoner er viktig for barns utvikling, da sosiale samspill gjør det mulig for barn å lære seg ting de ellers ikke hadde klart på egenhånd (Imsen, 2014; Pianta, 1999; Säljö, 2001; Vygotsky, 1978). At sammenhengen mellom vokabular og relasjon til pedagog er sterkest for minoritetsspråklige barn kan muligens handle om pedagogens rolle til å gi barna førstehåndserfaringer på andrespråket, som gir barnet muligheter for å utvide sitt vokabular (Wagner et al., 2008). En god relasjon til pedagogen kan på denne måten være positivt for utvikling av vokabular hos barna. Dette gjelder nok for alle barn, men en kan forstå at det er spesielt viktig for minoritetsspråklige barn, da barnehagen kanskje er deres hovedarena for læring av andrespråket. Med bakgrunn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) kan det tenkes at majoritetsspråklige barn møter det norske språket på flere arenaer i mikrosystemet sitt enn minoritetsspråklige barn. Mens norsk også er en sentral del av kommunikasjonen på hjemmearena for majoritetsspråklige barn, er det som nevnt kanskje kun i barnehagen minoritetsspråklige barn møter det norske språket. De minoritetsspråklige har derfor ikke samme muligheter for språklig stimulering på andrespråket i sine øvrige miljøer (Bø, 2012).

Med bakgrunn i at vi ikke vet retningen til korrelasjonen kan vi på en annen side forstå at barns ordforråd har betydning for pedagogens oppfattelse av sin relasjon til barnet. Her handler altså sammenhengen om at pedagogen selv kanskje har lettere for å etablere nære relasjoner til barn som har et godt vokabular, og dermed er lettere å kommunisere med. En kan forstå at barnas evne til å kommunisere har betydning for hvor nær relasjon de får til pedagog. Også her er det naturlig at sammenhengen er sterkest for minoritetsspråklige da de har et mindre vokabular enn majoritetsspråklige, og at pedagogen kanskje opplever det som ekstra vanskelig å kommunisere med dem. I en studie gjort av Palludan kommer det blant

annet fram at pedagoger møter minoritetsspråklige barn på en annen måte enn majoritetsspråklige barn. Pedagogene møter ubevisst de minoritetsspråklige barna med en undervisningspreget tone som ikke er tilstede mellom pedagog og majoritetsspråklige barn. Studien viser at samhandling med majoritetsspråklige er preget av mer likeverdig utveksling mellom barn og pedagog (Palludan, 2005). Det kan se ut til at pedagogene i barnehagen har et større fokus på språklig undervisning og læring hos de minoritetsspråklige barna, mens dette kanskje ikke oppleves som like nødvendig for majoritetsspråklige barn. En fare med dette er at det kan hindre en likeverdig deltakelse og muligheten for nære relasjoner til pedagog for de minoritetsspråklige barna.

Videre er et interessant funn i denne studien at den sterke samvariasjonen mellom vokabular og nærhet til pedagog som viser seg i barnehagen ikke ser ut til å være tilstede når barna går i 1. klasse. Det vil si at det ikke lenger er sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog når barna går i 1. klasse. Dette gjelder for begge gruppene. Disse resultatene kan vurderes som ganske overraskende, da en ville forvente at det også i skolen skulle være sammenheng her. En kan forstå at det skjer en endring i overgangen fra barnehage til skole. Det kan se ut til at barns relasjon til pedagog har en annen karakter når de kommer over i skolen, og at det er andre faktorer som spiller inn på relasjonens kvalitet enn i barnehagen.

En mulig forklaring til at det ikke lenger er sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagog i skole kan ligge i skolens fungering og organisering. Mens relasjon til pedagog i barnehagen er preget av en tett kontakt og mye uformell samhandling, blir fokuset et annet når barna kommer over i skolen. I skolesammenheng er relasjonen mellom pedagog og barn preget av mer opplæring og undervisning, og en kan derfor anta at vokabular ikke lenger har like stor betydning for selve relasjonen. En kan tenke seg at i skolen blir alle barn i større grad møtt med det som Palludan (2005) kaller «undervisningstoner». En følge av dette kan være at det blir et mindre tydelig skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn på dette området, og at vokabular ikke lenger har like stor betydning for relasjonens kvalitet. I barnehagen er samspillet mellom pedagog og barn i stor grad preget av spontane samtaler og samhandling der språklige ferdigheter gjerne har stor betydning for likeverdig deltakelse, mens samhandlingen mellom pedagog og barn i skolen hovedsakelig består av opplæring med mindre tid til den uformelle og nære kontakten som finner sted i barnehagen. En kan derfor forstå at språket på det relasjonelle planet ikke lenger har like stor betydning. I

stedet kan en gjerne tenke seg at pedagoger i skolen vurderer sin relasjon til elevene å være god når barna tar imot instruksjoner og beskjeder, viser læringsglede og en gjensidig respekt. Med bakgrunn i dette kan det altså se ut til at relasjoner til barn i barnehage og skole vurderes ulikt av pedagogene og er påvirket av forskjellige faktorer.

På den andre siden kan vi forstå at en nær relasjon til pedagog ikke lenger har betydning for barns utvikling av vokabular. En kan for eksempel tenke seg at jo eldre barna blir jo flere arenaer møter de språket på, og at det dermed ikke er like viktig med en nær relasjon til pedagog for å utvikle vokabularet. Ser vi i forhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) er det som nevnt sannsynlig at en del minoritetsspråklige barn i barnehagealder ikke møter norsk på andre områder enn i barnehagen. Når barna kommer over i skole kan det imidlertid være at også minoritetsspråklige barn møter norsk på flere arenaer enn i selve skolen, og at relasjon til pedagog med bakgrunn i dette ikke lenger får like stor betydning for barnas utvikling av vokabular. En kan for eksempel tenke seg at barnas fritid i større grad blir preget av arrangerte fritidsaktiviteter og samvær med venner utenfor skolesammenheng, og at det også her vil foregå en språkstimulering på norsk. Det ligger imidlertid forskning til grunn som viser at nære relasjoner til pedagoger er positivt relatert til utvikling av barns vokabular og leseferdigheter fra førskole til 2. klasse (Burchinal et al., 2002), dette er ikke i overensstemmelse med studiens resultater og de overnevnte antakelsene.

5.4 Sammenheng mellom minoritetsspråklige barns vokabular og vennenettverk i 1. klasse

Ved observasjon om det er sammenheng mellom vokabular og vennenettverk for minoritetsspråklige 1. klassinger viser resultatene at det ikke er sammenheng mellom vokabular og antall norske venner, men at det er negativ sammenheng mellom vokabular og antall venner fra andre land. Disse resultatene kan enten tolkes som at et lite vokabular gjør at minoritetsspråklige barn har mange venner fra andre land, eller at mange venner fra andre land fører til et lite vokabular på norsk.

Som nevnt skal vi være forsiktige med å trekke klare konklusjoner ut fra resultatene grunnet et spesielt lite utvalg minoritetsspråklige barn. Ser vi resultatene i sammenheng med tidligere

forskning og teori finner vi likevel både litteratur og andre studier som bekrefter at det er en sammenheng mellom vokabular og vennenettverk for minoritetsspråklige barn (Gulløv, 2010; Høigård, 1999; von Grünigen et al., 2010). Tidligere studier viser blant annet at minoritetsspråklige barn som har et lavt vokabular kan ha vansker med å følge leken på lik linje med majoritetsspråklige barn som har et større vokabular (Gulløv, 2010), og at et godt utviklet vokabular hos minoritetsspråklige barn har en positiv sammenheng med aksept hos majoritetsspråklige barn (von Grünigen et al., 2010). En kan altså forstå at vokabular har en sentral betydning for etablering av vennsrelasjoner for minoritetsspråklige barn. Dette finner vi også bekræftelse på gjennom teori som påpeker at språket er viktig for den sosiale utviklingen, da det kreves stadig bedre kommunikasjonsferdigheter for å etablere gode sosiale relasjoner (Høigård, 1999).

Ut fra resultatene i denne studien og tidligere forskning kan en dermed tenke seg at minoritetsspråklige barn som har vansker med å kommunisere på norsk heller velger venner som er på samme nivå som dem selv når det gjelder vokabular. Leken mellom disse barna er gjerne preget av andre former for samhandling enn verbal kommunikasjon. En finner for eksempel gjennom forskning og teori at barn som får problemer med å følge den språklige samhandlingen i lek med andre barn, heller søker til lek der talespråket ikke har like stor betydning (Giæver, 2014; Gulløv, 2010). Det kan tenkes at dette gjerne er lek som i større grad er preget av fysisk kommunikasjon mellom barna. En fare ved at barn velger venner ut fra språklige ferdigheter er at ulikheter i språkkompetanse dermed kan skape et skille mellom de barna som har et godt vokabular og de med et mindre vokabular (Gulløv, 2010; Øzerk, 2003). Dette kan en anta at igjen vil virke negativt inn på de minoritetsspråklige barnas integrering i samfunnet.

Med bakgrunn i at vi ikke vet retningen på korrelasjonen kan resultatene imidlertid også tolkes i motsatt retning; at å ha mange venner fra andre land hindrer de minoritetsspråklige barna i å utvikle vokabularet på norsk. Om barn ikke snakker mye norsk i sine sosiale nettverk, er det naturlig at det er med på å begrense deres muligheter for å utvikle sitt norske vokabular. En kan for eksempel tenke seg at minoritetsspråklige barn som har et nettverk med andre som også er minoritetsspråklige gjerne har store deler av kommunikasjonen på et annet språk, eller en samhandling med lite verbal kommunikasjon. Det er altså naturlig å anta at minoritetsspråklige barn som har flere norske venner vil ha en fordel når det gjelder egen

språkutvikling, da de vil møte språkstimulering på flere arenaer enn de barna som har flere minoritetsspråklige venner (Bronfenbrenner, 1979).

Det er imidlertid litt overraskende at det ut fra resultatene i denne studien viser seg å ikke være sammenheng mellom vokabular og antall norske venner. En skulle tro at et lite vokabular ville samvariere med å ha få norske venner, på samme måte som det er samvariasjon mellom lite vokabular og høyt antall venner fra andre land. Dette er altså ikke tilfellet i denne studien. Hva som er årsaken til at resultatene blir som dette i studien får vi ikke svar på ut fra analysen. En kan likevel anta at det ikke ligger naturlige årsaker bak, men at det er noe som bevisst jobbes med fra pedagogens side. Det kan for eksempel være konkrete tiltak som er satt i gang av pedagoger i skolen med en hensikt om å integrere de minoritetsspråklige barna. Det kan eksempelvis være gjennom styrte gruppeaktiviteter, som stasjonsundervisning og lignende. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) legges det blant annet vekt på skolens ansvar for sosial utjevning og tidlig innsats for barn som møter skolen med ulike utfordringer. Det kan tenkes at pedagoger er bevisst på dette i sin tilnærming til barna, og dermed gjør en innsats for å legge til rette for de minoritetsspråklige barnas sosiale og faglige utvikling. En annen forklaring kan ligge i hvilke muligheter som er tilgjengelige for barna, i form av hvilke andre barn de går på skole sammen med (Baerveldt et al., 2004; Moody, 2001). Om et barn med minoritetsspråklig bakgrunn for eksempel går i en klasse der flertallet er majoritetsspråklige, vil det altså være naturlig at dette barnet har venner med majoritetsspråklig bakgrunn uavhengig av hvor godt dets vokabular er på norsk.

Gjennom vennsrelasjoner til majoritetsspråklige barn, kan en tenke seg at minoritetsspråklige barn vil ha lettere for å integreres inn i samfunnet og også få bedre mulighet til å utvikle et godt vokabular på andrespråket. En kan finne bekræftelse i litteraturen på at relasjoner til majoritetsspråklige barn kan virke støttende for minoritetsspråklige barn i form av at det kan bidra til et raskere innpass i majoritetssamfunnet ved at personlig, sosial og akademisk tilpasning forbedres (Searle & Ward, 1990; Ward & Searle, 1991). Ut fra denne forskningen kan en forstå at det vil være viktig for minoritetsspråklige barn å etablere relasjoner til norske barn. Dersom pedagogene i skolen er bevisst på dette, kan en altså anta at det blir gjort tiltak for å etablere relasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn. En kan tenke seg at dette sannsynligvis er lettere å gjennomføre i skole enn i barnehage, da skolehverdagen i større grad er preget av organiserte aktiviteter framfor fri lek, og at pedagoger i skolen lettere kan bidra til å påvirke samhandling mellom barna.

Sosiale relasjoner er en sentral del av Berrys akkulturasjonsrammeverk, og et mye brukt mål i forhold til innvandreres tilpasning til det nye samfunnet (Berry, 1997; Berry et al., 2006). Integrering som strategi er den mest hensiktsmessige strategien for å oppnå langvarig tilpasning i et nytt samfunn, og i forhold til sosiale nettverk vil det innebære at barnet har venner fra både det nye samfunnet og fra sin opprinnelige kultur (Berry, 1997). Sosial støtte og sosiale relasjoner er positivt for den psykologiske tilpasningen for innvandrere i akkulturasjonsprosessen (Vedder & Horenczyk, 2006). Som tidligere påpekt kan en god relasjon mellom elev og lærer være viktig for akkulturasjonsprosessen, da det kan være en buffer for stressopplevelser. På samme måte er dette gjeldende for jevnalderrelasjoner. En kan tenke seg at sosiale relasjoner med majoritetsspråklige barn vil virke positivt inn på utvikling av vokabular for de minoritetsspråklige barna, på samme måte som relasjon til pedagog har en positiv innvirkning (Burchinal et al., 2002). Med bakgrunn i teori og tidligere forskning kan en altså forstå at det vil være en styrke for minoritetsspråklige barn å etablere vennsrelasjoner med barn fra majoritetssamfunnet, da det både kan være positivt for utvikling av vokabular og være med på å lette selve integreringen inn i det nye samfunnet.

Samlet sett, med bakgrunn i denne og tidligere studier, kommer det tydelig fram at vokabular er en viktig faktor for integrering og tilpasning i et nytt samfunn. Når resultatene viser at det er en sammenheng mellom vokabular og antall venner fra andre land, kan en tenke seg at et lite vokabular og mange venner fra andre land kan virke negativt inn på barnas integrering og tilpasning i det nye samfunnet. Det finnes en rekke studier som viser at barn og unge foretrekker venner som har samme etniske bakgrunn som en selv framfor venner med en annen etnisk bakgrunn (Graham et al., 2009). Om de minoritetsspråklige barna ser ut til å kun trekke sammen med andre som også er minoritetsspråklige, kan det altså være problematisk for både integreringen og den språklige utviklingen. På en annen side kan en imidlertid stille spørsmål ved om det er riktig å oppmuntre minoritetsspråklige barn til å ikke ha venner fra andre land på grunn av faktorer knyttet til vokabular og tilpasning inn i samfunnet. Vi vet for eksempel at en viktig del av integrering i et nytt samfunn er å ta vare på egen identitet samtidig som en tilpasser seg samfunnet, og at det å ha venner med samme etniske bakgrunn er sterkt relatert til etnisk identitet (Berry, 1997; Phinney et al., 2001). Det er også viktig å ta vare på eget morsmål, da det har stor betydning for følelser, identitet og relasjon til ens nærmeste (Gjervan, 2006), samt utviklingen av andrespråket (Egeberg, 2012). Å oppmuntre

minoritetsspråklige barn til å kun ha norske venner, kan altså tenkes å være ødeleggende for andre faktorer som er viktige for en god tilpasning. Ved å ikke ta vare på egen kultur og identitet er det risiko for at akkulturasjonen ender i assimilering, og dette vil ikke være den mest hensiktsmessige strategien for å oppnå en positiv langvarig tilpasning (Berry, 1997). For minoritetsspråklige barn vil det beste derfor være at de blir oppmuntret til å både ha majoritetsspråklige og minoritetsspråklige venner.

5.5 Implikasjoner for praksis

Generelt sett viser resultatene fra denne studien at det forekommer forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn når det gjelder faktorer som har betydning for deres læring. Et mindre vokabular er en av faktorene som ser ut til å ha stor betydning for minoritetsspråklige barns forutsetning for læring, og stimulering på andrespråket vil derfor være viktig. I barnehagen vil en god relasjon til pedagog ha stor betydning for språkstimuleringen. Pedagogen har blant annet en viktig rolle når det gjelder å gi førstehåndserfaringer på andrespråket til de minoritetsspråklige barna. En ser at tidlig innsats og språkstimulering er i fokus både i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Videre ser en også at bruk av eget morsmål vil virke positivt inn på læringen av andrespråket for de minoritetsspråklige barna, og det vil være viktig for barna å få et tilbud som gir bredere erfaringer på begge språkene (Tetzchner, 1993). For å minske forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige blir det viktig at strukturerte tiltak som ideelt sett starter tidlig i barnehagealder også føres videre over i skolen (Karlsen, 2014). Det vil være nødvendig med bevissthet og aktiv tilrettelegging fra de voksnes side. Pedagogene må være emosjonelt tilgjengelige overfor barna, og i tillegg til strukturerte tiltak vil det være en styrke å legge til rette for språkstimulering også i ustrukturerte situasjoner.

Sosiale samspill med andre er en viktig faktor i læringsprosessen (Imsen, 2014; Säljö, 2001). Også her har pedagog i barnehage og skole en avgjørende rolle. Når resultatene viser at gruppene endrer seg forskjellig og de minoritetsspråklige får en mer konfliktskyt relasjon til pedagog i skolen, indikerer dette at gruppene møter skolen med ulike forutsetninger for læring. Det kan se ut til at minoritetsspråklige barn har behov for tettere relasjonell

oppfølging i skolen enn majoritetsspråklige barn. I møte med minoritetsspråklige barn er det blant annet viktig at pedagogen klarer å ivareta barnets kulturelle identitet samtidig som det er fokus på barnets integrering (Gjervan, 2006). Relasjonens kvalitet vil sannsynligvis avgjøre hvor betydningsfull den blir for barnet. Ved å gjøre en ekstra innsats i relasjonsbygging til de minoritetsspråklige barna kan en anta at positive virkninger på barnas utvikling blir resultatet, og at forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige blir mindre. Videre ser det også ut til at det blir viktig å legge til rette for god nettverksbygging med jevnaldrende for de minoritetsspråklige barna, da dette har betydning for deres tilpasning i samfunnet. I forhold til utvikling av vokabular på andrespråket ser det ut til at det er en fordel for de minoritetsspråklige barna å etablere vennsksrelasjoner til barn fra majoritetssamfunnet (Searle & Ward, 1990; Ward & Searle, 1991). Pedagoger kan ha en sentral rolle ved å bidra til å oppmuntre til sosiale relasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn. Når barna går på skolen kan dette for eksempel gjøres ved at pedagogen bevisst styrer gruppesammensetninger ved stasjonsundervisning og lignende. Dette kan muligens føre til at barna velger å være sammen også utenfor klasserommets rammer. Samtidig er det likevel viktig at pedagogen ikke kun fokuserer på at barna skal få norske venner, da det av andre grunner også er viktig for minoritetsspråklige barn å ha venner fra andre land.

6 AVSLUTNING

6.1 Oppsummering av studiens funn og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn møter barnehagen og skolen med ulike forutsetninger for læring. Hovedproblemstillingen for studien har vært: «*Forekommer det endringer i minoritetsspråklige barns vokabular og relasjon til pedagog fra 5 år til 1. klasse sammenlignet med majoritetsspråklige barn, og har minoritetsspråkliges vokabular i 1. klasse sammenheng med deres vennenettverk?*». I tillegg ble det stilt flere underliggende forskningsspørsmål for å utfylle problemstillingen. Forskningsspørsmålene har stått i fokus og blitt systematisk gjennomgått i både analysene og diskusjonen. Teorien som er presentert har lagt grunnlaget for diskusjonen av studiens funn. Målet med studien har både vært å rette oppmerksomheten mot et område det finnes relativt lite forskning på, og at eventuelle funn skal kunne bidra til å øke bevisstheten rundt denne tematikken.

Dette er en kvantitativ understudie av SKOLEKLAR-prosjektet, og allerede innsamlede data er brukt i analysene. Variablene som er valgt ut er vokabular, relasjon til pedagog og antall norske venner/venner fra andre land. Ved gjennomføring av statistiske analyser er det undersøkt om gruppene endrer seg forskjellig fra siste semester i barnehagen til 1. klasse når det gjelder vokabular og relasjon til pedagog, om det er samvariasjon mellom disse variablene (på begge tidspunkt), og til slutt om det er samvariasjon mellom vokabular og valg av venner for minoritetsspråklige 1. klassinger.

For å undersøke forskjell i endring ble det gjennomført analyser av repeterte målinger. Disse analysene forteller oss om de to gruppen endrer seg forskjellig fra ett tidspunkt til et annet. Kort oppsummert viser resultatene at majoritetsspråklige barn har et større vokabular enn minoritetsspråklige barn, og at gruppene ikke endrer seg forskjellig fra barnehage til 1. klasse. Det vil si at forskjellene mellom gruppene opprettholdes fra barnehage til 1. klasse. Dette er funn som er dokumentert i annen forskning, og som bekrefter behovet for tidlig og strukturert arbeid mot å øke minoritetsspråklige barns vokabular (Karlsen, 2014). Disse resultatene kan blant annet forklares med at minoritetsspråklige barn ofte lærer andrespråket etter at morsmålet er godt etablert og at de dermed kan ha store deler av sitt vokabular forankret i morsmålet (Høigård, 1999; Høigård et al., 2009; Wagner et al., 2008).

Ved undersøkelse for forskjell i endring når det gjelder relasjon til pedagog viser det seg at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn har like god relasjon til pedagog, men at de endrer seg forskjellig i overgang til skole. I barnehagen kan like gode relasjoner være knyttet til forhold hos både pedagog og barn. Det kan være pedagogen som legger spesielt til rette for de minoritetsspråklige barna, barna som tilpasser seg barnehagens fungering, eller at barna allerede er godt integrert og ikke møter større utfordringer enn majoritetsspråklige. At minoritetsspråklige barn får en mer konfliktfylt relasjon til pedagog i skolen, kan henge sammen med at skolen er organisert på en annen måte enn barnehagen. Faglige utfordringer og mindre tid til uformell samhandling kan være blant faktorer som forklarer dette. Denne utviklingen kan vurderes som en risiko for de minoritetsspråklige barna, da gode og støttende relasjoner til pedagog kan ha positiv innvirkning på barnas akkulturasjonsprosess og for både sosial, emosjonell og faglig utvikling (Berry, 1997; Burchinal et al., 2002; Pianta, 1999). Grunnet et lite utvalg i gruppen minoritetsspråklige og skjevfordeling på dimensjonen konflikt er det imidlertid viktig å behandle disse resultatene med forsiktighet.

For å undersøke samvariasjon mellom variablene ble det gjennomført både parametriske og ikke-parametriske korrelasjonsanalyser. Dette for å sikre mest mulig pålitelige resultater til tross for begrensninger i utvalgsstørrelse og skjevfordeling. Resultatene viser at det for begge gruppene er signifikant samvariasjon mellom vokabular og nærhet til pedagog når barna går i barnehage, men at denne samvariasjonen ikke lenger er til stede når barna går i 1. klasse. Samvariasjonen viser seg å være sterkest for minoritetsspråklige barn, og en kan anta at en god relasjon til pedagog har stor betydning for minoritetsspråklige førskolebarns utvikling av vokabular, eller at vokabular får betydning for relasjonens kvalitet i barnehagen. Begge retningsaspekt kan vi finne støtte til i tidligere litteratur og forskning (Burchinal et al., 2002; Palludan, 2005). At det ikke lenger er signifikant samvariasjon for noen av gruppene når de går i 1. klasse kan muligens forklares med at skolehverdagen er sammensatt på en annen måte enn barnehagehverdagen, og at vokabularet ikke lenger påvirker selve relasjonen mellom lærer og elev. På den andre siden kan en forstå at en god relasjon til pedagogen ikke lenger har betydning for barnas utvikling av vokabular, da barna kanskje på det tidspunktet i større grad får språkstimulering også på andre arenaer (Bronfenbrenner, 1979). Dette samsvarer imidlertid ikke med tidligere forskning på området (Burchinal et al., 2002). Til slutt viser resultatene at det ikke er samvariasjon mellom vokabular og antall norske venner, men negativ samvariasjon mellom vokabular og antall venner fra andre land for minoritetsspråklige 1. klassinger. Sammenhengen mellom vokabular og vennenettverk

bekreftes også i tidligere forskning (Gulløv, 2010; von Grünigen et al., 2010). Resultatene kan enten bety at et lite vokabular hos minoritetsspråklige barn fører til at de velger venner som også er minoritetsspråklige, eller at det å ha mange venner fra andre land fører til et lite vokabular på andrespråket. Manglende sammenheng mellom vokabular og antall norske venner kan muligens forklares med at det er satt inn tiltak i skolen for å integrere de minoritetsspråklige barna, eller at valg av venner er påvirket av hvilke andre barn som er tilgjengelige (Baerveldt et al., 2004; Moody, 2001).

Ved å se resultatene i sammenheng med teori og tidligere forskning kan en konkludere med at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn møter barnehagen og skolen med ulike forutsetninger for læring, og at de minoritetsspråklige barna kommer dårligere ut. Det ser ut til at minoritetsspråklige barn møte på utfordringer både i forhold til selve tilpasningen i samfunnet og språklige vansker som kan få betydning for deres utvikling og læring. For å minske disse utfordringene er det viktig at pedagoger klarer å legge til rette for at også de minoritetsspråklige barna skal oppleve best mulig forutsetning for læring. Det blir viktig å ha fokus på tidlig innsats der inkludering og tilrettelegging skal bidra til sosial utjevning (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Det er imidlertid nødvendig med mer forskning i et større utvalg for å kunne bekrefte resultatene fra denne studien.

6.2 Metodiske betraktninger

Denne studien har et kvantitativt forskningsdesign. Det er mange fordeler med å bruke et slikt design i forskning. En kvantitativ studie vil for eksempel gjøre det mulig å analysere mange enheter samlet, som videre gjør at vi kan generalisere resultatene utover til en større andel av populasjonen enn de som var med på selve undersøkelsen. De kvantitative analysene gir oss imidlertid begrenset med dybdeforståelse av resultatene. Det kunne dermed vært en styrke å supplere med andre tilnærminger også i denne studien.

Å gjennomføre en delstudie av et allerede eksisterende prosjekt har gitt meg mulighet til å gjøre en større studie enn hva som ellers hadde vært mulig med en tidsmessig begrensning. Selve utformingen og innsamlingen av datamaterialet er gjort av erfarne forskere, og dette er med på å sikre en god gjennomføring. Det er imidlertid en svakhet at jeg selv ikke har tatt del

i datainnsamlingen, da dette fører til at jeg mangler erfaringer og opplevelser knyttet til denne prosessen.

Størrelsen på utvalget i gruppen minoritetsspråklige barn er relativt lite i denne studien. I tillegg består gruppen av en svært heterogen sammensetning, der en del av barna er halvt norske, og med én forelder fra et annet land. Disse faktorene er med på å begrense gyldigheten i studien. I kvantitative studier er det nødvendig med et stort utvalg for at en skal kunne komme fram til representative resultater. En konsekvens av at utvalget minoritetsspråklige er såpass lite i denne studien er at vi ikke med sikkerhet kan generalisere resultatene til resten av populasjonen. Resultatene som kommer fram blir med dette i utgangspunktet kun gjeldende for de barna som deltok i selve studien. Når det på dette området også finnes lite tidligere forskning vil det altså være vanskelig å få bekreftet disse resultatene ved hjelp av tidligere studier, og denne studien betegnes derfor som en pilotstudie.

Videre er det en svakhet ved studien at dimensjonen konflikt viser seg å ha en lav alphaverdi hos gruppen minoritetsspråklige ved tidspunkt 1. Dette indikerer en lav reliabilitet på dimensjonen. Også her kan en mulig forklaring grunne i en spesielt liten utvalgsstørrelse i gruppen minoritetsspråklige. I tillegg viser det seg også å være høye verdier på opphopning og skjevhet for både den minoritetsspråklige og majoritetsspråklige gruppen. Dette fører til at resultatene fra analysene som omfatter denne variabelen må behandles med forsiktighet. Til tross for dette er det likevel gjort et valg om å inkludere variabelen i utvalgte analyser, med forbehold om at resultatene må behandles med forsiktighet.

For å besvare noen av forskningsspørsmålene i denne studien har det vært nødvendig å gjennomføre korrelasjonsanalyser. Et problem med dette er at analysene ikke gir oss mulighet til å si noe om retningsaspektet på korrelasjonene. Dette gjør det vanskelig for oss å vite hva som forårsaker hva, og det blir derfor diskutert rundt begge mulige retninger ved de analysene hvor det er aktuelt, i tillegg til å koble det opp mot teori og forskning.

6.3 Videre forskning

Det ble innledningsvis understreket at denne studien betegnes som en pilotstudie. Årsaken til dette ligger i at det er lite tidligere forskning på området, og at et lite utvalg av minoritetsspråklige barn i denne studien gir resultatene begrenset verdi. Med bakgrunn i dette vil det først og fremst være nødvendig med mer forskning i et større utvalg. Først da kan vi trekke konklusjoner ut fra resultatene.

Kvantitative studier gir i mindre grad mulighet til dybdeforståelse for resultatene som kommer fram. For å få en større forståelse av hva som ligger bak resultatene kunne det derfor vært interessant å gjøre en kvalitativ studie i tillegg til den kvantitative. Dette kunne bidratt til å gi oss en dypere forståelse for hvorfor det viser seg å være forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns forutsetning for læring.

Videre kunne det også vært spennende å se om det forekommer forskjell mellom kjønn når det gjelder vokabular, relasjon til pedagog, og vennsrelasjoner for de minoritetsspråklige barna. Det foreligger for eksempel resultater fra undersøkelser som viser det å mobbe er mest utbredt blant innvandregutter (SAFs skolemiljøundersøkelse) (Fandrem, 2011). Mobbing som sosialt fenomen er ett av flere aspekt som kan fortelle oss noe om innvandrerbarns sosiokulturelle tilpasning, og når vi ser at det forekommer kjønnsforskjeller her kunne det vært interessant å undersøke om dette også gjelder de variablene som omfatter denne studien.

For å få enda klarere resultater kunne det også vært interessant å differensiere gruppen minoritetsspråklige på andre og mer spesifikke måter enn hva som er gjort i denne studien. Gruppen minoritetsspråklige i denne studien har en heterogen sammensetning og en kan tenke seg at dette fører til store forskjeller mellom barna innad i gruppen. En kan eksempelvis anta at barn som har en av foreldrene fra Norge har større fordeler enn barn som har begge foreldrene fra et annet land når det gjelder vokabular. En mulighet for å unngå dette kunne vært å bare inkludere barn der begge foreldrene er innvandrere. Videre kunne en også differensiert i forhold til sosioøkonomisk status og grad av forskjellighet mellom morsmål og norsk (en kan for eksempel tenke seg at barn som kommer fra Sverige har lettere for å lære norsk enn barn fra Pakistan). For å gjøre dette vil det imidlertid være nødvendig med et større utvalg.

Dette er en longitudinell studie som strekker seg over en tidsperiode på ett år. Det er gjort undersøkelser både når barna går siste semester i barnehagen og når de går i 1. klasse. Fordelen med det er at en kan undersøke om det skjer endringer over denne tidsperioden. Studien har imidlertid bare to målepunkt, og dette gir likevel begrensede muligheter til sammenligning. Det kunne derfor vært aktuelt å utvide studien over et lengre tidsrom, gjerne ett eller to år senere. Undervisningen i skolen krever større språklig forståelse jo eldre barna blir, og det ville vært interessant å se om forskjellene mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige barna øker i takt med vanskelighetsgraden i undervisningen, eller om skolen klarer å legge til rette for at de minoritetsspråklige barna skal klare å ta igjen de majoritetsspråklige barnas forsprang.

7 REFERANSER

- About, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *Int. J. Behav. Dev.*, 27(2), 165-173. doi: 10.1080/01650250244000164
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi: 10.3102/0034654310368803
- Ainsworth, M. (1973). The Development of Infant-Mother Attachment I B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Red.), *Child development and social policy* (Vol. 3, s. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Alves, D. E. (2014). *Emotional problems in preadolescence: immigrant background, school difficulties, and family factors*. (Doktorgradsavhandling), Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, Oslo.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Baerveldt, C., Van Duijn, M. A. J., Vermeij, L., & Van Hemert, D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26(1), 55-74. doi: 10.1016/j.socnet.2004.01.003
- Bakken, A. (2003a). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen : reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport (Vol. 15/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2003b). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. doi: 10.1111/0022-4537.00231

- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. I D. L. Sam & J. W. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 27-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: research and applications* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper: en innføring i sosiale nettverk*. Oslo: TANO.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : 1 : Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Broström, S., Thorbjørnsen, K. M., & Pedersen, K. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.

- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fandrem, H. (2014). Forstå og gjøre seg forstått: Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 269-293). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*.
- Finkelstein, N. W., & Haskins, R. (1983). Kindergarten Children Prefer Same-Color Peers. *Child Development*, 54(2), 502-508.
- Finset, A. (1986). *Familien og det sosiale nettverket* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., & Espenakk, U. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det? I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim, Å. K. H. Wagner, I. Nasjonalt senter for leseopplæring og & T. gruppen (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 9-16). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fuglerud, Ø. (2004). *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Graham, S., Taylor, A., Z., & Ho, A., Y. (2009). Race and Ethnicity in Peer Relations Research. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

- Gulløv, E. (2010). Integration eller segregering i børnehaven. I M. Grinman, E. Gulløv, J. Kapmann, V. Larsen, P. Mikkelsen, V. Schrøder, A.-V. M. Sigsgaard, Ü. Tireli & T. Øland (Red.), *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hallinan, M., & Williams, R. (1989). Interracial friendship choices in secondary schools. *Am. Sociol. Rev.*, 54(1), 67-78.
- Hamm, J. V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 36(2), 209-219.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Horn, E. (2011). Språkforståelse. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim, Å. K. H. Wagner, I. Nasjonalt senter for leseopplæring og & T. gruppen (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 65-72). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Howes, C. (2009). Friendship in Early Childhood. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole: faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som*

morsmmål: en longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse.

(Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmål om indre validitet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011d). Statistikk. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 49-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Likeverdig opplæring i praksis! : strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009Strategiplan / Kunnskapsdepartementet (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lindberg, I., & Selj, E. (2004). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-

- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. doi: 10.1037/a0033890
- Mitchell, J. C. (1969). *Social networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central African towns*. Manchester: Published for the Institute for Social Research, University of Zambia, by Manchester U. P.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *Am. J. Sociol.*, 107(3), 679-716.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Dev. Psychol.*, 40(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- Nilsen, S., E., & Wasenden, W. (2005). Kvantitative metoder for datainnsamling og analyse. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I. R. Knutsen, E. Askerøi, E. Kokkersvold & G. A. Kvernmo (Red), *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (Vol. 4/2005). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse* (Vol. 8/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5. Utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *J. Youth Adolesc.*, 30(2), 135-153.
- Pianta, R. C., (2001). *STRS Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.

- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner, M. (Red.), *Handbook of child psychology : Vol. 3 : Social, emotional, and personality development* (6. utg., s. 571-645). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sam, D. L. (1997). Helse og helseatferd blant innvandrerungdom. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Smidt, S. (2011). *Vygotsky og små børns læring: en introduktion*. København: Hans Reitzel.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ...*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Barn og unge i befolkningen*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2014/bef/> 25.02.2015.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Innvandring og innvandrere*. Hentet fra <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere> 17.04.2015.
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning (trykt utg.)*.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M., T., & Idsøe, E., M., C. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgang mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk - forskningsutgaven*.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. In T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 139-178). Oslo Unipub.
- Vedder, P., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. I D. L. Sam & J. W. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 419-438). Cambridge: Cambridge University Press.
- von Grünigen, R., Alsaker, F. D., Perren, S., & Nägele, C. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697. doi: 10.1348/026151009X470582
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ward, C., & Searle, W. (1991). The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *Int. J. Intercult. Relat.*, 15(2), 209-225.
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversiktNOVA-rapport (online) (Vol. 12/2010). Oslo: NOVA.

Vedlegg

Vedlegg 1: Student-Teacher-Relationship-Scale

Student-Teacher-Relationship-Scale	
1.	Barnet og jeg har en god og varm relasjon
2.	Barnet og jeg synes alltid å slite med hverandre
3.	Hvis dette barnet er lei seg, vil det søke trøst hos meg
4.	Dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt eller berøring fra meg
5.	Dette barnet setter pris på relasjonen med meg
6.	Når jeg roser barnet, stråler han/hun av stolthet
7.	Barnet deler spontant informasjon om seg selv
8.	Dette barnet blir lett sint på meg
9.	Det er enkelt å tone seg inn på hva dette barnet føler
10.	Barnet forblir sint etter disiplinering
11.	Det å jobbe med dette barnet tapper meg for energi
12.	Når barnet ankommer i et dårlig humør, så vet jeg at det blir en lang og vanskelig dag
13.	Barnets følelser ovenfor meg kan være uforutsigbare eller skifte plutselig
14.	Barnet er slu og manipulerende med meg
15.	Dette barnet deler åpent sine følelser og erfaringer med meg

Nærhet	Konflikt
1. Barnet og jeg har en god og varm relasjon	2. Barnet og jeg synes alltid å slite med
3. Hvis dette barnet er lei seg, vil det søke	8. Dette barnet blir lett sint på meg
4. Dette barnet er ukomfortabel med fysisk	10. Barnet forblir sint etter disiplinering
5. Dette barnet setter pris på relasjonen med	11. Det å jobbe med dette barnet tapper meg
6. Når jeg roser barnet, stråler han/hun av	12. Når barnet ankommer i et dårlig humør
7. Barnet deler spontant informasjon om seg	13. Barnets følelser ovenfor meg kan være
9. Det er enkelt å tone seg inn på hva dette	14. Barnet er slu og manipulerende med
15. Dette barnet deler åpent sine følelser og	

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Ingunn Størksen
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2011

Vår ref: 28368 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28368	Skoleklar
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ingunn Størksen

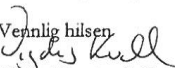
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

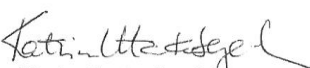
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - barnehage



Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norsk Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som foreldre.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Dette innebærer at det aldri vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar.

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan

barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og dermed slik at de kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Vi vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen. Vi vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester og en observasjonsmetode som har vært benyttet i andre land (se vedlegg for nærmere detaljer). Vi vil be ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be foreldre om å svare på noen spørsmål. Spørsmålene som ansatte fyller ut angående hvert barn ligner i stor grad på de spørsmålene foreldre fyller ut og omfatter; vennskap, språk, førskoleaktiviteter, relasjoner, og utvikling. (Hvis du/dere ønsker å se disse, vær vennlig å ta kontakt med undertegnede). I tillegg vil vi hente inn opplysninger om barnehagen og pedagogisk ansatte i barnehagen. Disse informasjonene vil vi hente inn våren 2012. I tillegg ønsker vi å følge opp det enkelte barn ett år etter – våren 2013. Vi vil derfor kontakte skolene barna begynner på og be barnets lærer svare på noen spørsmål om det enkelte barns ferdigheter, og det blir også et spørreskjema til foreldre på denne andre datainnsamlingen. I tillegg vil vi be barna gjennomføre noen oppgaver relatert til skoleferdigheter.

Ditt valg

Dersom du er positiv til at ditt barn kan delta i denne studien, som innebærer undersøkelser våren 2012 og våren 2013, ber vi deg fylle ut svarslippen og bringe den tilbake til barnehagen. Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom du ikke ønsker at barnet skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til barnehage eller skole. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vi håper dere er positive til at barnet deltar i forskningsprosjektet. Dette kan bidra til viktig kunnskap for norske barnehager og skoler.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



Denne slippen leveres til barnehagen, som gir den videre til Senter for atferdsforskning.

Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet Skoleklar.

Jeg vet at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barn hos pedagogisk leder i barnehagen våren 2012, at mitt barn observeres i samspill med andre barn og voksne og at barnet deltar i studiens tester. Jeg vet at det også innebærer at jeg selv svarer på et spørreskjema. Jeg vet at det også at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barns ferdigheter våren 2013.

Barnets navn _____

Barnehage _____

Barnets fødselsdato _____ (Dag, måned, år)

Underskrift: _____

Takk for hjelpen!



Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - skole



Kjære foreldre til førsteklassinger i Klepp Kommune!

Mange foreldre kjenner SKOLEKLAR fra før, men her vil vi også invitere nye foreldre til barn som er født i 2006 som nå bor i Klepp. Derfor vil vi gjenta noe av informasjonen fra tidligere, samtidig som vi vil gi litt ny informasjon om datainnsamlingen som vil foregå våren 2013. Forskningsprosjektet SKOLEKLAR drives av Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og finansieres av Norges Forskningsråd. Klepp kommune er samarbeidspartner i prosjektet som fokuserer på overgangen mellom barnehage og skole, og på hva som hemmer og fremmer tidlig læring hos barn.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Det vil således ikke vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten tilgang til barnets navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar.

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til selvregulering og til å inngå i positive relasjoner har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan skolen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Økt kunnskap om dette kan bidra til at ansatte i skoler og barnehager får styrket sin

kompetanse og blir bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å klare seg bra i skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Vi har allerede samlet data fra en del av barna fra deres siste år i barnehagen våren 2012, og vi vil nå følge barna videre i skolen våren 2013. I tillegg inviterer vi familiene til barn som ikke har vært med før til å delta på skoleundersøkelsen våren 2013. **Alle data er verdifulle for oss, og vi er veldig takknemlige for alle som vil delta.** For barn som har samtykke til å delta vil vi teste ferdigheter gjennom tester som har vært benyttet i andre land og noen nye oppgaver knyttet til norske forhold og norsk pensum for 6-åringer (se vedlegg for nærmere detaljer). Disse testene administreres ved hjelp av nettbrett. I fjor erfarte vi at dette var en engasjerende måte for barna å få vist sine ferdigheter. Vi vil også be kontaktlærere og foreldre om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og tilpasning, og om andre relaterte forhold i hjem og skole. Spørsmålene som lærere fyller ut angående hvert barn ligner i stor grad på de spørsmålene foreldre fyller ut og omfatter; vennskap, språk, førskoleaktiviteter, relasjoner, og utvikling. Hvis du/dere ønsker å se disse, kan undertegnede kontaktes. I tillegg vil vi hente inn mer generelle opplysninger om skolen og kontaktlærerne i skolene. Alle disse dataene vil bli samlet inn i løpet av våren 2013. Videre ønsker å sammenligne våre data med nasjonale kartleggingsdata som skolen samler inn vedrørende barnas matte- og norskerferdigheter. Derfor ber vi foreldre om å gi oss tillatelse til å anvende disse kartleggingsdataene.

Foreldre og barn som *har deltatt før*

Dersom dere fortsatt vil delta trenger dere ikke å gjøre noe, siden vi allerede har innhentet generelt samtykke fra dere i fjor. For å forenkle samtykkeprosessen i forhold til nasjonale kartleggingsdata, sender vi ikke ut et eget samtykkeskjema om dette. Dersom dere ikke ønsker at vi skal ha tilgang til disse dataene vedrørende ditt barn, ber vi deg gi oss en beskjed om dette. Dette kan gjøres pr mail eller over telefon, og du trenger ikke begrunne et slikt valg. Dersom vi ikke mottar en slik reservasjon, samtykker dere til at vi kan anvende kartleggingsdata som skolene samler inn vedrørende matte og norskerferdigheter hos barna, og til at vi eventuelt kan kontakte dere igjen hvis vi får finansiering til å følge barna videre. Selv om du har sagt ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom dere trekker dere fra studien, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til skolen. Skolen vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss.

Foreldre og barn som *ikke har deltatt før*

Dersom du ønsker at ditt barn skal delta i denne studien fra og med våren 2013, **ber vi deg fylle ut svarslippen nederst og bringe den tilbake til skolen.** Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom du ikke ønsker at barnet skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til skolen. Skolen vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no. Vi håper dere er positive til at barnet deltar i forskningsprosjektet. Dette vil bidra til viktig kunnskap for norske barnehager og skoler.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar

Denne slippen leveres til skolen, som gir den videre til Senter for atferdsforskning.

SVARSLIPP – FOR DE SOM IKKE HAR DELTATT FØR

Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet SKOLEKLAR.

Jeg vet at det innebærer at vi foreldre bidrar med data, at det hentes inn opplysninger om mitt barn fra kontaktlærer på skolen, at barnet skal være med på nettbrett-testing, og at prosjektet vil benytte data fra kartleggingsprøver i skolen i matte og norsk. Jeg samtykker også til at forskere i SKOLEKLAR kan ta kontakt med oss på nytt for nytt samtykke ved eventuelle oppfølgingsstudier.

NB! Vær vennlig å skrive tydelig med blokk-bokstaver. Dette er til stor hjelp for oss.

Barnets navn _____

Skole _____

Barnets fødselsdato _____ (Dag, måned, år)

Foresattes navn: _____

Foresattes underskrift: _____

Takk for hjelpen!

