



Universitetet
i Stavanger

SAMANHENGEN MELLOM SPRÅKLEG OG SOSIAL MEISTRING

*Har språkleg meistring noko å seie for den
sosiale kompetansen hos små barn?*

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Ane Camilla Hebnes

Vår 2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Ane Camilla Hebnes

.....
(signatur forfatter)

Veileder:

Førsteamanuensis Inger Kristine Løge

Tittel på masteroppgaven: Samanhengen mellom språkleg og sosial meistring.

Har språkleg meistring noko å seie for den sosiale kompetansen hos små barn?

Engelsk tittel:

The relation between linguistic and social achievements amongst toddlers

Emneord:

- Stavangerprosjektet
- Samanhengen mellom språkleg og sosial meistring
- observasjonsmateriella "TRAS" og "Alle med"

Sidetall: 76

+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 27.05.2010

dato/år

Forord

Nå nærmar det seg slutten av masterstudiet i Spesialpedagogikk. Det har vore to interessante og lærerike år. Arbeidet med masteroppgåva har vore ein krevjande prosess, men samtidig har den vore kjekt å halde på med. Eg synes det er eit veldig interessant felt eg har valt å skrive om, og eg har fått mykje nyttig kunnskap for vidare arbeid som spesialpedagog.

Eg vil rette ein takk til rettleiaren min, førsteamanuensis Inger Kristin Løge ved Senter for Atferdsforskning. Ho har vore ei god støtte og har hjelpt meg vidare med idear og tankar, når eg har ”stått fast” i skriveprosessen. Eg vil og takke ansvarsgruppa i Stavangerprosjektet, Ann Mari Knivsberg, Inger Kristine Løge, Elin Reikerås og Synnøve Iversen, for datamaterialet eg har fått tilgang til i arbeid med denne masteroppgåva.

Heil til slutt vil eg takke medstudentar, familie og vener for støtte i arbeid med oppgåva. Ein spesiell takk til mor som har lese gjennom oppgåva og kome med tilbakemelding.

Samandrag

Å utvikle språk er noko av det viktigaste som skjer i eit barn sitt liv. Språket gir identitet og tilhøyring, samtidig som barnet lærer å forstå seg sjølv og omverda gjennom språket. Dette er avgjerande for barn si vidare utvikling, både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Espenakk mfl,2003). Læring av språk skjer i ein sosial samanheng i samspel med andre menneske (Säljö, 2001). Det er nær relasjon mellom språkleg og sosial kompetanse. Sosiale erfaringar påverkar språk, og språklege dugleikar påverkar det sosiale miljøet på ein dynamisk måte (Fujiki, 1994). Det er viktig at barn utviklar språkleg og sosial kompetanse, for dette er viktig i forhold til deira vidare utvikling. Tidelege undersøkingar har blant anna vist at språkleg kompetanse spelar ei viktig rolle for å få sosial aksept. Barn med språkvanskar er mindre attraktive som leikekameratar, og dei har blant anna problem med å få sosiale relasjonar til å bli venskap (Gertner, 1994).

Det å få kunnskap om samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse kan hjelpe oss i arbeid med barn som har utvikla vanskar, eller som står i fare for å utvikle vanskar.

Kunnskapen kan hjelpe oss i korleis me kan setje i gang målretta tiltak. Studiar som er retta mot samanhengen mellom språkleg og sosial meistring har fyrst og fremst dreia seg om eldre barn, og barn som allereie har utvikla vanskar. Det er få studiar som er gjort av små barn, og av barn i normalpopulasjonen.

I denne studien har eg gjort ei kvantitativ undersøking av 645 barn på 2,9 år som er med i ”Stavangerprosjektet”. Data i forhold til dette prosjektet var allereie henta inn. Eg har sett på om små barn sin språklege meistring har noko å seie for den sosiale kompetansen deira. Eg har tatt utgangspunkt i områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i observasjonsmateriellet ”TRAS”, og områda Lek og Trivsel i observasjonsmateriellet ”Alle med”. Funna viser at det er stor spreiding blant barna i forhold til deira språklege og sosiale meistring når dei er 2,9 år. Dersom ein ser på korrelasjonsanalysane, ser ein at det er høg samanheng mellom hovudområda språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse) og sosial kompetanse (Lek og Trivsel). Det er og høge korrelasjonar mellom dei tre valte delområda i TRAS, og dei valte delområda i ”Alle med”. Det er ikkje gjort studiar før som viser betydinga uttalen har å seie for små barn sin sosiale kompetanse. Ein har trudd at uttalen ikkje har så mykje å seie for barn sin leikekompetanse når dei er så små. No viser denne studien at det kan tyde på at god uttalekompetanse har mykje å seie for gode

leikedugleikar og høg trivsel. Dette er eit interessant funn som kunne bli forska meir på. Når det blei føreteke korrelasjonsanalysar mellom språkleg meistring og enkeltvariablar i forhold til områda Lek og Trivsel, kunne ein sjå at dei observasjonsutsegna som fekk høgast korrelasjon var dei ein fann under aldersgruppa 3-4 år. Dette kan tyde på at dess meir avansert sosial meistring, dess meir har den språklege kompetansen å seie. Når barn på 2,9 år har ein språkleg meistring innan alderstrinnet 3-4 år, klarar dei og å gå inn meir avanserte sosiale ”settingar”. Ein fann dei same tendensane når ein korrelerer observasjonsutsegn innan områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i TRAS, med observasjonsutsegn i områda Lek og Trivsel i ”Alle med”. Her korrelerte observasjonsutsegn i aldersgruppa 3-4 år i ”TRAS” med observasjonsutsegn i aldersgruppa 3-4 år i ”Alle med”.

Konklusjonen på denne studien blir altså at funna tyder på at den språklege kompetansen barna har når dei er 2,9 år, er viktig i forhold til den sosiale kompetansen deira. Det er viktig at me som arbeidar med barn har kunnskap om dette, slik at me kan hjelpe og setje i gang tiltak mot barn som står i fare for å utvikle vanskar. Det er og viktig å ta på alvor arbeidet med den språklege og sosiale kompetansen til barna, når ein ser betydninga dette har å seie for barn sine muligheter til blant anna å danne venskap og trivast i barnehagen. Ein veit at det er bra med tidleg intervensjon, og ein må derfor starte så tidleg som mogleg med observasjon og kartelegging av den språklege og sosiale kompetansen til barna. I og med at det er så stor spreing i meistring til barna, er det og viktig at ein legg til rette for opplegg som gir utfordringar til både dei sterke og dei svake barna. Det ville vore interessant med fleire studiar som hadde sett på om andre område innafor språk er av like stor betydning for små barn si sosiale meistring.

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	9
1.1 Problemstilling	11
1.2 Oppgåva si oppbygging.....	11
2.1 Innhald i teoridelen.....	12
2.2 Overordna perspektiv på læring	13
Sosiokulturelt perspektiv	13
2.3 Språk.....	14
2.3.1 Fonologisk utvikling.....	15
2.3.2 Semantisk utvikling	16
2.4 Sosial kompetanse	18
2.4.1 Empati og rolletaking.	19
2.4.2 Prososiale handlingar og holdningar.	20
2.4.3 Sjølvkontroll.....	21
2.4.4 Sjølvhevdning og positiv sjølvopfatning.....	21
2.4.5 Leik, glede og humor.....	23
2.4.6 Trivsel.....	23
2.5 Venskap.....	25
2.6 Leik.....	26
2.7 Theory of mind.....	29
2.8 Samanheng mellom språk, sosial kompetanse og åtferd.	30
2.8.1 Tidlegare forskning.	30
3. METODE- forskning og analyse	33
3.1 Design.....	33
3.2 Populasjon og utval	35
3.3 Instrument.....	35
3.3.1 ”TRAS”	35
3.3.2 ”Alle med”	37
3.4 Analyseprosessen	39
3.5 Validitet og reliabilitet.....	42
4.0 RESULTAT	43

4.1 Resultat frå frekvensanalysar:	43
4.1.1 Språkleg fungering.	44
4.1.2 Sosial fungering.....	49
4.2 Resultat for korrelasjonsanalysar	53
4.2.1 Nivå 1: Samanheng mellom områda sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse ...	53
4.2.2 Nivå 2: Korrelasjon mellom summert språkleg meistring og summert lek og trivsel.....	54
4.2.3 Nivå 3: Korrelasjon mellom utvalte delområde i ”TRAS” og delområde i ”Alle med”.	55
4.2.4 Nivå 4: Korrelasjonar mellom summen av språkleg meistring og enkeltvariablar innan områda Lek og Trivsel.....	56
4.2.5 Nivå 5: Korrelasjon mellom enkelte observasjonsutsegn innanfor områda uttale, ordproduksjon og språkforståelse i ”TRAS” og områda Lek og Trivsel i ”Alle med”.	58
4.3 Dei viktigaste resultatata frå studien.	62
5. DRØFTING	64
5.1 Funn frå Frekvensanalysar i forhold til teori.	64
5.1.1 Språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse).....	64
5.1.2 Sosial kompetanse (Lek og Trivsel)	67
5.2 Funn frå korrelasjonsanalysane i forhold til teori.....	71
Samanheng mellom språkleg meistring og sosial kompetanse	71
5.2.1 Nivå 1: Korrelasjon mellom sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse	71
5.2.2 Nivå 2: Korrelasjon mellom områda språkleg meistring, Lek og Trivsel	71
5.2.3 Nivå 3: Korrelasjon mellom utvalte delområda i ”TRAS” og ”Alle med”.	74
5.2.4 Nivå 4: Korrelasjon mellom summen av språkleg meistring og enkeltvariablar i området Lek og Trivsel.	75
5.2.5 Nivå 5: Korrelasjon mellom enkelte observasjonsutsegn innanfor områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i ”TRAS” og observasjonsutsegn under områda Lek og Trivsel i ”Alle med”.	80
5.2.6 Svar på problemstillinga.....	81
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	82
7.0 LITTERATURLISTE.....	85

Vedlegg 1: ”TRAS” observasjonsskjema

Vedlegg 2: ”Alle med” observasjonsskjema

1.0 INNLEIING

Å utvikle språk er noko av det viktigaste som skjer i eit barn sitt liv. Språket gir identitet og tilhøyring, samtidig som barnet lærer å forstå seg sjølv og omverda gjennom språket. Dette er avgjerande for barnet si vidare utvikling, både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Espenakk mfl, 2003). Språket gjer kommunikasjon mellom menneske mogleg. Læring av språk skjer i ein sosial samanheng i samspel med andre menneske. Det at ein kan bruke og forstå språket gjer at verda står fram som meiningsfull (Säljö, 2001). Forsking viser at utviklinga av språkleg og sosial kompetanse er nært relatert til kvarandre. Sosiale erfaringar påverkar språk, og språklege erfaringar påverkar det sosiale miljøet på ein dynamisk måte. Det er både felles påverknad og uavhengigskap mellom aspekt av språkleg og sosial utvikling (Fujiki,1994).

Relasjonen mellom språkleg og sosial kompetanse er derimot kompleks, og dei overlappar kvarandre (Fujiki,1994). Omgrepa språk og sosial kompetanse har med kvarandre å gjere, men dei er ikkje synonyme. Eit barn med god språkleg meistring treng dermed ikkje ha god sosial kompetanse. Det kan og vere at eit barn med god sosial kompetanse strevar med den språklege meistringa. Likevel er samanhengen mellom desse områda at kvar av desse dugleikane har betydning for meistring av begge to. Dei påverkar kvarandre gjensidig i menneskeleg interaksjon, og inngår i alt sosialt samspel. Når språket blir utvikla i barnehagealderen utviklar ein samstundes barna sine mulighetar for sosial vekst og god sosial meistring (Vedeler,2007).

Barn si språkelge og sosiale utvikling har dei seinare åra fått fokus i blant anna styringsdokument for barnehagen. Rammeplan for barnehagen (2006) seier i samband med den språklege kompetansen at:

”Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som reiskap for tenking og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp”
(Kunnskapsdepartementet, 2006 s.29).

I forhold til den sosiale kompetansen seier Rammeplanen (2006) at tidlege erfaringar med jamaldringar spelar ei viktig rolle for barn sine sampelserfaringar, og gjer barnehagen til ein

viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Alle barn i barnehagen må få likeverdige muligheter til å delta i aktiviteter i fellesskap med andre.

Stortingsmelding 16 kap 3.1 (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.23) som omhandlar språk seier blant anna at dei siste 20 åra har me fått kunnskap om betydninga småbarnsperioden har for individ sin muligheit for livslang læring. Utvikling av språk er sentralt her. Språk gir mulighet til å kommunisere, og det gir identitetsdanning og tilhøyre i eit fellesskap. Språket hjelper oss til å forstå oss sjølve og verda rundt. Utvikling av språk er avgjerande for vidare utvikling intellektuelt, sosialt og emosjonelt.

Stortingsmelding 41 kap 9.3 (Kunnskapsdepartementet, 2008 s.64-65) som handlar om sosial kompetanse seier blant anna at tidlege erfaringar med jamaldringar har stor betydning for born sine sampelserfaringar. Dei gjer barnehagen til ein arena for sosial utvikling, læring og etablering av venskap. Sosial kompetanse er grunnleggjande for det å kunne fungere bra i samfunnet, ha positive relasjonar til andre menneske og følgje normer og reglar for akseptabel åtferd. Sosial kompetente barn kan formidle og hevde ønskje og behov på ein god måte, og ta omsyn til andre. Barn som utviklar god sosial kompetanse i barnehagen har eit godt grunnlag for vidare utvikling og læring i skulen. Leik og samvær med andre kan bidra til ein positiv utvikling av sosial kompetanse. I stortingsmelding 23 (Kunnskapsdepartementet, 2007) står det og at leik og vener har stor betydning for barn sin trivsel i barnehagen. Trivsel er og ein føresetnad for barn si utvikling.

Det å få kunnskap om samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse kan hjelpe oss i arbeid med menneske som har utvikla vanskar, eller som står i fare for å utvikle vanskar. Kunnskapen kan hjelpe oss med korleis me kan setje i gang med målretta tiltak. Studiar som er retta mot samheng mellom språkleg og sosial meistring har fyrst og fremst dreia seg om eldre barn, og barn som allereie har utvikla vanskar. Det er få studiar som er gjort av små barn, og av barn i normalpopulasjonen. Kan ein registrere samheng mellom språkleg og sosial kompetanse allereie hos barn som er i starten av si språklege utvikling?. Eg har sjølv ei oppfatning av at små barn sin språklege kompetanse er viktig i forhold til deira sosiale utvikling. Mine erfaringar frå barnehagen er at barn som har vanskar med språkmeistring kunne hamne utanfor leiken. Det at barn ikkje får vere med i leik kan blant anna gjere noko med sjølvbiletet til barna, og trivselen deira. Eg synes dette er interessante problemstillingar og det er derfor noko eg ønskjer å får meir kunnskap om. Generelt synes eg det er veldig spanande med det som handlar om språk, fordi språket er viktig i alle sider av utviklinga til

oss menneske. Språk fins overalt og det er viktig å inneha språkleg kompetanse for å bli ein del av eit fellesskap.

1.1 Problemstilling

Eg har valt følgjande problemstilling til min mastergradstudie:

”Har språkleg meistring noko å seie for den sosiale kompetansen hos små barn?”

Eg vil i forhold til denne problemstillinga undersøkje samanhengen mellom barn si språklege og sosiale meistring når dei er 2, 9 år.

Eg vil gjennomføre ein kvantitativ undersøkning, og eg har fått tilgang til data gjennom Stavangerprosjektet ”Det lærende barnet”(www.lesesenteret.uis.no). Datamaterialet har eit omfang på 645 barn og barna sin alder er 2,9 år. Observasjonane er henta inn med observasjonsmateriellet ”TRAS” (Espenakk mfl, 2003), som registrerar språkleg utvikling, og ”Alle med”(Løge m.fl, 2006), som registrerar den sosiale utviklinga.

I observasjonsmateriellet ”TRAS” har eg valt ut tre områder som eg skal undersøkje i forhold til barn si språklege meistring. Desse er Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse. Eg har her valt å ha med både produksjonssida av språket og språkforståing, fordi desse heng nøye saman og er vanskeleg å skilje. Det å lære seg eit språk vil og sei at ein skal både lære seg å forstå språk og ein skal kunne bruke språket (Gabrielsen,2003). I observasjonsmateriellet ”Alle med” har eg valt ut to områder som eg skal undersøkje i forhold til barn sin sosiale kompetanse. Desse er Lek og Trivsel. Det å inneha leikekompetanse betyr mykje for barn si utvikling og sosialisering. Den kan og stimulera alle sider ved barn si utvikling og er eit viktig forum for læring. (Lillemyr,2001). Deltaking i leik og det å få vener er grunnlaget for trivsel og meningsskaping i barnehagen, og dette er nedfelt i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.2 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i seks hovuddelar. Fyrst kjem ei innleiing der tema, problemstilling, avgrensing av oppgåva og tilgang til data blir presentert. Vidare får ein innsikt i relevant teori i forhold til studien. Etter dette kjem presentasjon av forskingsdesign og korleis tilgang til data er henta. Det blir og gjort ein presentasjon av observasjonsmaterielle ”Alle med” og ”TRAS”, analyseprosessen og studien sin validitet og reliabilitet. Deretter kjem presentasjon av dei viktigaste resultatata som er komen fram i studien, og desse resultatata blir så drøfta i lys av relevant teori og tidlegare forskning. Heilt til slutt kjem oppsummering og konklusjon, der dei viktigaste ”trådane” i forhold til studien blir tatt opp.

2. TEORI

2.1 Innhald i teoridelen

I teoridelen vil eg presentere teori som er relevant for å studere samanhengen mellom språkleg meistring, trivsel og sosial kompetanse. I denne oppgåva studerar eg barn på 2,9 år som er i starten av si språklege og sosiale utvikling.

I kapittel 2.1 vil eg presentere det overordna perspektivet på læring, som eg vil drøfte funn ut i frå. I kapittel 2.2 skriv eg noko generelt om kva språk er og kva det vil seie å meistre eit språk. Eg vil sjå på barn si språklege meistring i forhold til produksjonssida av språket (uttale og ordproduksjon) og språkforståing. Då vil eg sjå på språket sin form og innhald, som omhandlar fonologi og semantikk. Eg vil ikkje skrive eit eige område der eg skriv om pragmatikk, men eg vil heller kome inn på dette når eg ser på bruk av språket i ein sosial samanheng, som til dømes i lek. Eg ser på kva som er ”normalutviklinga” innanfor desse områda fram til borna er fire-fem år. Eg vel å skrive om utviklinga heilt opp til dette alderstrinnet, fordi det er så store individuelle forskjellar blant barn i kor langt dei er komne i utviklinga, og fordi det er henta inn data som måler meistring utover barna sin alder i forhold til observasjonsskjemaet.

Kapittel 2.3 belyser barn si sosiale utvikling, og det handlar om sosial kompetanse. Eg skriv noko om kva sosial kompetanse er, og kva det inneberer å ha god sosial kompetanse. Eg har valt å knytte trivsel, venskap og leikekompetanse opp mot den sosiale kompetansen. Dette fordi desse områda er delkomponentar av den sosiale kompetansen. Eg vil også her sjå på kva som er ”normalutviklinga” fram til barna er fem- seks år på grunn av dei store individuelle variasjonane det er blant barn, og fordi det er henta inn data som måler sosial meistring utover barna sin alder i forhold til observasjonsskjemaet. Eg vil sjå på ”normalutviklinga” til barn fordi når eg skal sjå på samanhengar mellom språkleg og sosial utvikling, kan det vere viktig å vite kva som er forventa på ulike alderstrinnet.

I kapittel 2.4 vil eg skrive noko om ”theory of mind”. Det er viktig å inneha ”theory of mind” for det handlar om å kunne setje seg inn i andre si tenking, og forstå at andre menneske kan ha andre intensjonar enn oss. Det er og viktig i forhold til kognitiv utvikling, og er ein viktig del av det å lære seg språkleg og sosial kompetanse.

I kapittel 2.5 vil eg sjå kva på samanhengar det er mellom språkleg meistring, sosial kompetanse og åtferd. Dette fordi det er forska noko på dette før, og det er spanande å sjå på

kva som er funnen ut. Dessutan er det interessant i forhold til det eg skal studere, for då kan eg sjå om samanhengane allereie er tydelege når barn som er under tre år gamle.

2.2 Overordna perspektiv på læring

Sosiokulturelt perspektiv

Det overordna synet på læring i dette perspektivet er at utvikling og læring skjer i samspel med andre menneske. Me er kulturelle vesen som samspelear og tenkjer saman med andre menneske i kvardagslige aktivitetar og samanhengar. Kunnskap lever fyrst i samspel mellom menneske, før den blir ein del av individet og hans eller hennar tenking eller handling.

Samspelet mellom individ og fellesskap er i fokus. Mediering, som betyr å formidle er eit viktig omgrep innan dette perspektivet på læring. Det blir her hevda at mennesket ikkje står i direkte kontakt med samfunnet rundt, men at ein bruker medierande verktøy når ein handlar.

Fokus på læring dreier seg om korleis me utviklar og tek i bruk intellektuelle og fysiske verktøy, og korleis me bruker verktøy når me handlar i sosiale praksisar. Verktøy vil i denne samanhengen dreie seg om ressursar me har tilgang til og som me brukar når me forstår verda (Säljö,2001)

I det sosiokulturelle perspektivet er det sentralt å meistre språklege og intellektuelle verktøy. Språket er det viktigaste medierande verktøyet me har. Språket er den mest unike bestanddelen i menneske sin kunnskapsbygging, og i vår evne til å samle erfaringar og kommunisere desse til kvarandre. Det gjer at verda står fram som meiningsfull. Å lære seg eit språk er å lære seg å tenkje innanfor rama til ein viss kultur. Språket og kommunikasjonen utgjer bindeleddet mellom oss og omverda (Säljö,2001)

Seljö (2001) har tre ulike måtar å dele inn språket i som kan utgjere bakgrunnen for å forstå læring i eit sosiokulturelt perspektiv. Han seier at språket har ein utpeikande funksjon. Det handlar om at ein ved hjelp av språklege kategoriar kan me peike ut og setje namn på ting, og me kan klargjere kva me synes er interessant med ein gjenstand. Språket gjer kommunikasjon mogleg og uavhengig av situasjonen me er i. Språket fungerer sjølv når samtalepartnarane ikkje ser kvarandre. Me kan og bruke språket til å referere til signifikante fenomen, som til dømes kjærleik. Det er sentralt i menneskeleg samvær, men har ikkje fysisk eksistens. Språket kan og brukast til å referere til andre språklege fenomen (ibid).

Den andre funksjonen språket har, er ein semiotisk funksjon. Det vil seie at det språklege uttrykket ikkje berre refererer til eit fenomen eller eit objekt, men det har og ei betydning og eit

innhald. Til dømes beskriving av ein person. I forhold til dette påstår ein noko ein ynskjer å formidle. Språket er reiskap for handling i kulturelle praksisar og ein viktig arena for sosiale handlingar. I språklege framstillingar ligg det haldningar, verdiar og standpunkt. Vygotsky (referert i Säljö, 2001) var opptatt av språket sine semiotiske muligheter, og korleis språklege uttrykk medierer omverda for oss. Han sa at viss ein tileigner seg språklege kategoriar og deltar i sosial samspel, formar dette vår måte å tenke på. Språket er eit kollektivt, eit interaktivt og eit individuelt sosiokulturelt omgrep. Den kan fungere som bindeledd mellom kultur, interaksjon og tenking (Säljö,2001).

Den siste funksjonen språket har er ein retorisk funksjon. Her blir språket sett på som eit medium for å påverke menneska sin oppfatning av omverda. Ein ser på språket som eit levande verktøy til å skape meining mellom menneska som handlar i og gjennom språket i sosiale praksisar. Me må studere kva menneska gjer med språket i ulike sosiale praksisar, og korleis me gir og mottar meining når me prøver å oppnå noko (Säljö,2001).

Språket har altså nokre sentrale komponentar som er sentrale for eit sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Språket gir oss mulighet til å setje namn på ting rundt oss på ein fleksibel måte. Menneske bruker språket til ulike formål, som blant anna å definere og løyse problem og å diskutere og gjennomføre ulike handlingar. Språket har og ein avgjerande funksjon når me handlar fysisk. Språket er ein grunnleggjande komponent i vår evne til å konstituere røyndomen på ulike måtar (Säljö,2001).

2.3 Språk

Det finst mange definisjonar om kva språk er. Språk er så altomfattande at det er vanskeleg å finne ein definisjon som alle kan vere einige om. Dei definisjonane som blir gitt legg vanlegvis vekt på språket som system. Critchley (i Tetzchner, 1993) definerer språk som det at ein kan ta i mot og utrykke kjensler, og Carroll (i Tetzchner, 1993) seier at språket er eit strukturert system av talelydar eller sekvensar av lydar, som blir brukt i mellommenneskeleg kommunikasjon. Språket kan på ein uttømeleg måte kategorisere gjenstandar, hendingar og prosessar i menneskelege omgjevnadar (Tetzchner, 1993). Språk er vanskeleg å definere utan å relatere det til kommunikasjon. Å kommunisere kjem frå det latinske ordet ”communicare” som tyder å gjere felles (Tetzchner,1993). Språket set oss i stand til å kommunisere og vere sosiale saman med andre menneske. Me formidlar kunnskap og erfaringar, som andre kan dra

nytte av gjennom språket. Språk er vesentleg i mellommenneskelege relasjonar, og er ein viktig del av vår sosialisering og læring (Platou,1997)

Språklæring er ein prosess der barnet byggjer opp språket frå botnen av, og barnet er aktiv og kreativ i prosessen. Samspelet rundt barnet har avgjerande betydning når barn skal tileigne seg språk (Espenakk mfl,2003). Når barn skal lære seg språk skal dei lære både å forstå språk, og dei skal lære seg å kunne bruke språket som passar inn i ulike situasjonar. Det å både kunne forstå språk og kunne bruke språket blir kalla språkleg kompetanse (Gabrielsen,2003).

Det at barn skal skaffe seg språkleg kompetanse, inneber at dei må lære språket sine ulike aspekt. Dei må lære både innhald, form og bruk av språket. Desse komponentane heng saman, men når ein skal sjå på kvar enkelt del, delar ein dei oftast inn i desse aspekta. Språket sitt innhald vil seie at dei lærar seg meiningsinnhaldet for ord og kombinasjonar av ord. Her kjem den semantiske utviklinga inn. Det at dei må lære seg språket si form handlar om at dei må lære seg korleis språket er bygd opp, og korleis ein uttalar det. Ein må altså lære seg systemet av språklydar, reglar for oppbygging, bøyning av ord og samansetjing av ord til setningar. Her kjem altså den fonologiske, morfologiske og syntaktiske utviklinga inn. Det å lære seg bruk av språket vil seie at ein lærar seg språket sitt kommunikative aspekt. Ein lærar korleis ein brukar og tolkar den språklege budskapen i ulike situasjonar og med ulike samtalepartnarar. Her kjem den pragmatiske utviklinga inn (Bloom & Lahey,1978).

2.3.1 Fonologisk utvikling.

Fonologisk utvikling viser til det å lære lydane og kombinasjonen av lydane som blir snakka i eit språk. I hjernen må det utviklast fonologiske representasjonar av lydstrukturen i kvart einskild ord, og ein må lære å produsere desse orda. Dei fonologiske representasjonane av lydstrukturen i dei enkelte orda blir lagra i hjernen (Goswami,2008). Den viser og til korleis ein uttalar språklydane og korleis ein skil ord si mening frå kvarandre (Gjærum & Ellertsen, 2002). Barnet må forstå korleis språklydane fungerer i språket og at ord kan delast opp, og at ulike språklydkombinasjonar gir ulike mening. T.d spille-pille. Fonologisk utvikling er ein rask prosess og hjernen er sensitiv til fonologisk informasjon i det første året av livet (Goswami,2008).

Barn lagar dei fyrste lydane, som ikkje har karakter av gråt når dei er rundt 2-3 månadar. Språket er på same måte som mange andre menneskelege funksjonar, biologisk betinga. Men likevel er og miljømessige omsyn av betydning. Barn lærar det språket dei har rundt seg, som

norsk i Noreg og kinesisk i Kina (Tetzchner,1993). Når barn er rundt eit halvt år gamle byrjar dei å bruke lydane dei høyrer i språket rundt seg. Dette bli kalla babling. Den fyste forma for babling er vokale leikelydar. Den inneheld lange segment av konsonantar og vokalliknande lydar. Bablinga har ennå ikkje fått det stavingspreget som får den seinare bablinga til å høyrast ut som tale. Det neste bablestadiet varar om lag frå 6-10 månadar. Den bablinga liknar mykje på tale, og består av seriar med konsonant og vokalstavingar som liknar kvarandre. Når barnet er rundt eitt år, går barnet over i ein ny fase. Då får det meir varierte bablelydar, og barnet brukar fleire ulike konsonantar innan same lydsekvens. Konsonant og vokalsekvensane er ikkje lengre eigenrådige. Barnet sin produksjon av lyd blir meir variert, og den blir meir lik tale (Tetzchner,1993) Når barnet er 10-12 månadar startar ei ny fase i lydutviklinga. Barnet startar no å herme etter det den vaksne seier. Dei gjentar ord eller sekvensar av ord, og då særleg ord som har fått ei viss mening (Høigård, 2006). Prosessen med å lære alle fonema tar tid. Det er ikkje uvanleg at små barn kan ha ein noko varierende uttale av ord (Gjærum & Ellertsen, 2002). Dei kan til dømes ha problem med å skilje lydar som blir uttalte på nærliggande artikulasjonsstad, til dømes t og d. Dette er spesielt vanleg tidleg i utviklinga. Dette kan ofte føre til forenkling av uttalen, ved at enkelte lydar blir uttalt mindre presist. Det er og vanleg at **k** blir erstatta med **t**, og **g** blir erstatta med **d** (Hagtvatn, 2002). Frå å uttale mange ord ”feil” i toårsalderen bør forenklingane opphøyre når barnet er rundt 4,5 år (Espenakk mfl, 2003). I Trondheimsundersøkinga (i Tetzchner, 1993) vart språket hos fireåringar undersøkt. Den viste at fireåringar meistrar dei fleste lydane i det norske talespråket. For mange av barna var eventuelle uttalefeil knytte til få lydar og lyd-samansetningar. Det var særleg /r/, og /s/ som i se og /ʒ/ som i kino og /ʃ/ som i ski. Det var og enkelte konsonantsamansetningar som skapte vanskar. Mange norske fireåringar har problem med å uttale r-lyden skikkelig, og meistrar ikkje denne før i 6-årsalderen (Tetzchner,1993). Full meistring av alle fonem er ikkje på plass før barna er omlag seks år. (Gjærum & Ellertsen, 2002). I forhold til sjølve tempoet i det å lære riktig uttale av språk, er det imidlertid store individuelle forskjellar (Goswami,2008)

2.3.2 Semantisk utvikling

Semantisk utvikling handlar om utvikling av ordforråd og forståing for kva ord tyder (Goswami, 2008). Dei fleste barn startar å seie dei fyrste orda når dei er mellom 8 og 17 månadar. Forskjellen på kor fort barn tileigner seg ord er stor. Mange barn på 17 månadar vil bruke få eller ingen ord, men likevel vise normal tileigning av språk (Tetzchner, 1993). Ved eitt -årsalderen kan barnet vanlegvis skilja enkeltord frå straumen av ord, det kan forstå

namnet sitt og ord for nære ting. Språkforståinga er likevel avhengig av støtte i tolking av kroppsspråk og situasjon (ibid). I slutten av andre leveår byrjar auken i tilegning av ord å gå mykje fortare. Når vokabulæret til barn er på om lag 50-100 ord, byrjar ordproduksjonen å ta av. Denne prosessen blir kalla ordspurten (Gjærum & Ellertsen, 2002) I dette stadiet byrjar barna å bruke to-ordssetningar som består av substantiv og verb. Når barn byrjar å setje saman fleire ord, blir visse strukturar synleggjort. Ordet går frå å vera knytt til situasjonen og til å utgjere eit budskap i seg sjølv, til å bli knytt til eit omgrep med ein spesifikk referanse til noko i omverda (Tetzchner, 1993).

Ved toårsalderen er ordforrådet på om lag 200 og 300 ord (Bruun, 1981). Denne perioden er framleis prega av her og no situasjonen, og dette gir ei felles referanseramme for dialogen. Alle barn bruker ikkje språket like aktivt, og språkforståing er ein like viktig komponent som språkproduksjon på dette alderstrinnet (Asmervik, Ogden mfl, 1999). Pronomen byrjar og å dukke opp i toårsalderen (Tetzchner, 1993). I to og eit halvt til treårsalderen utforskar barn nærmiljøet sitt, prøver ut eigne mulighetar og stiller mange spørsmål. I denne alderen er det sterk vekst i ordforråd og ytringane aukar i lengde og kompleksitet. Barnet meistrar etter kvart spørjesetningar og fleire bøyningar blir tatt i bruk. I denne fasen er og språket prega av meir funksjonsord som er preposisjonar, artiklar og konjunksjonar. Språket har og ein viktig betyding i leiken (Asmervik, Ogden mfl, 1999). Når barn er mellom to og eit halvt og tre år byrjar og ei systematisering av ordforrådt. Dei byrjar å ordne omgrep i system med overordning, underordning og siderordning, altså omgrepshierarki. Ordforrådet i tre til femårsalderen er i rask utvikling. Fleire undersøkingar viser at det aktive ordforrådet aukar frå ca.50 ord ved 18 månadar, til ca. 1000 ord ved tre år. Utviklinga held fram og etter barna er tre år. Men det er store individuelle forskjellar. Ei undersøking som er gjort av korleis barn definerar ord i to til seksårsalderen, viser at når barn er mellom tre og eit halvt og fire år skjer det ei endring i orientering om ord. Barn blir i mykje større grad i stand til å gje utførlege forklaringar av kva ord er, til dømes "svolten"... då vil ein ha mat. Meir metaspråklege avanserte overomgrep, motsetningar og synonym blir brukt av dei eldste barna på fem og seks år. Det å bli medviten om kva ord tydar skuldast både biologisk modning og erfaring (Hagtvet, 2002).

Hos små barn er ordet si meining ofte bestemt av situasjonen der ordet blir brukt. I starten har ord nærmast ein peikande funksjon. Til dømes viss barnet seier "lys" kan dette bety at det meiner "der er lys". Orda får etter kvart ei sjølvstendig meining, men forståinga er framleis situasjonsavhengig. Meininga i ordet vil alltid ha samanheng med situasjonen det oppstår i.

Ved at barn stadig opplever ord i nye samanhengar, får ord ein viss sjølvstendig meining uavhengig av konkrete situasjonar (Hagtvet, 2002). Barna utviklar altså språket frå å vere situasjonsavhengig språk til å bli situasjonsuavhengig. Dei nære omsorgspersonane har avgjerande betydning i å gje barn erfaring me der-og-då språk og utvikle dette. Dei må trekke barn med i dialogar om kva som skal skje og kva som har skjedd, i tillegg til å snakke om det som skjer her og no (Høigård, 2006)

2.4 Sosial kompetanse

Foster og Ritchey i (Fujiki, 1994) definerer sosial kompetanse som den effektive og passande sosiale åtferd i interaksjon med menneske. Omgrepet effektivt vil seie at åtferda må resultere i eit positivt utfall for det enkelte menneske. For at åtferda skal vere passande må den passe inn i den gitte sosiale konteksten. Elliot (1991) har sagt at sosial kompetanse er eit evaluerande omgrep basert på vurderingar av at ein person har utført noko på ein adekvat måte.

Kompetansen blir gjenspegla gjennom åtferd, og den reflekterer og barn si forståing for miljøet rundt. Sosial kompetanse er nært knytt til omgrepet ”sosial dugleik” (Ertesvåg,2003). Sosial dugleik er lærte dugleikar, som set ein person i stand til effektiv samhandling med andre, og kunne unngå sosialt uakseptable responsar (Elliot,1991). Sosial kompetanse viser ei evaluering i høve til kor teneleg den sosiale dugleiken i ein situasjon er vist eller utført. Ei skal altså nå sine mål utan at det skal gå utover andre menneske (Ertesvåg mfl,2003).

Schneider (i Ogden, 2001) definerer og sosial kompetanse på nokolunde same måten. Han seier at sosial kompetanse er evna til å ta i bruk utviklingsmessig tilpassa sosial åtferd som er med på å fremje personlege relasjonar utan å skade nokon. Her understrekar han altså at sosial kompetanse er handlingsretta, men at det samtidig omfattar meir enn sjølvne åtferda. Ein kan altså vere kompetent sjølv om ein ikkje viser det i alle situasjonar (Ogden, 2001)

Kari Lamer (1997) har og sagt noko om kva sosial kompetanse er. Ho ser på sosial kompetanse i eit spesialpedagogisk og førebyggjande perspektiv. Ho seier at sosial kompetanse handlar om å meistre samspel med andre. Dette er viktig for barns si utvikling i forhold til det å bli verdsett av vener, og i å blir integrert i barnehage og skule. Dersom barn mislykkast i møtet med sosiale krav, kan dette føre til tap av status, avvising frå andre barn og irettesetjing av vaksne. Dette kan og kanskje gje grunnlag for mobbing, og resultere i dårlege sosiale samhandlingar med andre barn og vaksne. Det ligg ein stor breidde og variasjon av dugleikar og vurderingsevne ein må ha for å klare å meistre sosiale samspel. Lamer deler sosial kompetanse inn i fem hovudområde. Desse er ”empati og rolletaking”,

”prososial åtferd”, ”sjølvkontroll”, ”sjølvhevding og ein positiv sjølvoppfatning” og ”leik og glede”. Ho meiner at desse fem hovudområda ikkje er nok for å utvikle god sosial kompetanse, men at det i tillegg er nødvendig med trivsel (Lamer, 1990)

2.4.1 Empati og rolletaking.

Gresham og Elliot (i Ogden, 2001) definerer empati som evna til å vise omtanke og ha respekt for andre sine kjensler og synspunkt. Det handlar om å kunne sjå ting frå andre sin synsvinkel og leve seg inn i korleis andre har det. Ein må kunne ta omsyn til andre i praksis. Empati føreset merksemd og evne til sosial desentrering. Dette gir utslag i omtanke og respekt for andre. Det er mykje som talar for at empati utgjer kjerna i gode og forpliktande venskap, som er kjenneteikna av gjensidig forståing og innleving (ibid). Omgrepet rolletaking heng nært saman med empati. Rolletaking er prosessen der individ sluttar seg til visse ”ikkje-observerbare” eigenskapar hjå andre menneske. Dette inneber at barnet må gå utover den informasjonen som er gitt, i staden for å tolke den direkte. Eigenskapane er ”inne i” den andre personen. Rolletaking refererer altså til prosessen som går i å tolke kjenneteikn ved andre menneske. Ein må og tolke menneska sin rolle i den hensikt å framtre på ein adekvat og relevant måte, innanfor grensene av si eiga rolle (Lamer, 1997).

Det har vore ulike syn opp i gjennom tidene på når born utviklar empati og rolletaking. Piaget (1956 i Lamer, 1990) meinte at små barn er intellektuelt egosentriske. Dei har vanskar med å desentrere eller å forstå andre sine synspunkt. Han meinte at opp til sjuårsalderen er barna ikkje i stand til å reflektere over andre sine perspektiv. Andre forskarar har derimot stilt seg kritisk til dette, som blant anna Mead (1934 i Lamer, 1990). Han meinte at rolletaking er ein kontinuerlig prosess som tar til alt i småbarnsalderen. Han hevda at små barn som fekk oppgåver tilpassa alderen og erfaringsverda si viste rolletaking langt ned i småbarnsalderen. Barn heilt ned til tre år kunne setje seg inn i andre si rolle, og dei viste forløparar til rolletaking allereie når dei var eitt år. Borke (1971,1972 og 1975 referert i Lamer, 1990) gjennomførte undersøkingar som viste at barn heilt ned til treårsalderen kunne identifisere andre sine kjensler. Barna viste forløparar til empati alt i eittårsalderen. Ei rekke rapportar av blant anna Zahn, Waxler, Radke og Yarrow (1979,1983 og 1992 referert i Schaffer, 1999) har dokumentert at i barnet sitt andre leveår kan ein sjå at barn reagerer på situasjonar der andre opplever smerte. Dei viser empatisk interesse og gjer eit forsøk på å trøste.

Murphy (1937,1992 referert i Løkken, 1996) har studert små barn, og viser til forskning som viser at me er fødte med ein empatisk innstilling eller merksemd, og dette er grunnlaget for vidare utvikling av empati. Ho ser det slik at spedbarn frå fødselen er kopla til ei prososial

verd med evne til å gje prososial repsons på denne verda. Ho ser dette i forhold til evna til å innstille seg på bølglengde eller veremåte med den ein kommuniserer med. Murphy ser på dette som eit aktivt uttrykk for empati.

Wellmann og Woolley (1990 referert i Goswami, 2008) har sagt at når barn er rundt to år, tolkar dei menneskeleg åtferd ut i frå behov. Behov motiverar åtferd og dette er relativt enkelt å tolke. Det er vanskelegare å forstå handlingar og reaksjonar til andre menneske som er relatert til ønskje (beliefs). Dette byrjar barna å forstå når dei er i treårsalderen. Då forstår dei at andre sine behov og ønskje kan styre åtferda deira. Dei klarar altså å setje seg inn i andre sin situasjon. Dei kan til dømes forstå kvifor to aktørar med same behov, men med ulike ønskje (beliefs) handlar og reagerar ulikt på same utfall. Dei har altså då bygd opp metarepresentasjonar for andre menneske (Goswami, 2008). Forskarar har hevda at det skjer ei endring i barn sin evne til empati når dei blir eldre, og får meir avanserte kognitiv meistring. Barn differensierar meir mellom eigne og andre sine emosjonelle tilstandar. Dei får meir medkjensle og betre forståing av andre sin tilstand når dei blir eldre. Dei forstår og at bestemte emosjonar er knytt til bestemte situasjonar, og då kan dei gje hjelp og trøst (Schaffer, 1999)

Empati dannar utgangspunkt for prososial åtferd, moralske vurderingar og handlingar (Schultz Larsen, 2003) Det å kunne setje seg inn i andre sine perspektiv, kan vere ein viktig føresetnad for å handle prososialt. Dersom ein skal ein kunne hjelpe ein annan person, er det grunnleggjande å forstå korleis den andre har det (Lamer, 1990).

2.4.2 Prososiale handlingar og holdningar.

Prososiale handlingar og holdningar handlar om at ein internaliserer allmenngyldige og felles normer for åtferd. Det kan til dømes vere normer som å ta omsyn til andre, vise omsorg, dele og hjelpe. Ein norm er internalisert når ein kjenner at den kjem ”innanfrå”, og at ein må handle i tråd med den. For at norma skal ha verknad må den vere motiverande og konkurrere med det egoistiske motivet. Holdning må føre til handling. Barn kan gjennom sin fornuft vurdere dei normene det har tileigna seg som lite hensiktsmessige, og velje ein anna åtferd. Konkrete handlingar og den enkelte sitt ansvar må relaterast til universelle reglar, som blant anna skiljet mellom kva som er rett og galt. Prososial åtferd er handlingar som er frivillige, og som har til hensikt å vere nyttige for andre. Positive sosiale handlingar og holdningar blir ikkje utvikla berre ved at born er saman, men det er nødvendig med eit bevisst holdning og oppdragsarbeid (Lamer, 1997). Evna til prososial åtferd viser seg alt i andre leveår. Barn viser då evne til å hjelpe, trøste, samarbeide og vise sympati med andre. I to-tre års alderen

blir barna merksame på signal om kva andre kjenner, og reagerar empatisk på dette (Schultz Larsen, 2003). Individuelle forskjellar i prososial åtferd blir meir stabile etter kvart som barn blir eldre. Åtferdssystemet blir meir organisert og integrert i individet sin personlegdom. Barn blir og betre i stand til å forklare og grunngje prososiale handlingar (Schaffer, 1999).

2.4.3 Sjølvkontroll

Gresham og Ellit (i Ogden, 2001) seier at sjølvkontroll handlar om å kunne vente på tur, inngå kompromiss og reagere på ting. Ein må vere medviten på eigne kjensler og kunne kontrollere kjensler til dømes i situasjonar der ein blir utsett for freisting. Ein må altså kunne kontrollere sin eigen impulsivitet og tenkje seg om før ein handlar. Det dreier seg om viljestyring av når og kor kjenslene skal uttrykkast. Sjølvkontroll regulerar forholdet mellom kjensler og åtferd, og blir og ofte kalla for impuls kontroll. Impuls kontroll vil seie at ein må kunne utsetje eigne behov, til fordel for andre sine. Til dømes ved å vente på tur eller vente på å få hjelp (ibid). Ein må altså kunne legge til sides eigne ønskjer og behov i situasjonar som krev turtaking, kompromiss og felles avgjersler. Ein må og lære å takle mellommenneskelege konflikatar, og lære seg å sjå konsekvensar av eigne handlingar (Lamer, 1997). Utvikling av sjølvkontroll inneberer og at barn må lære å kontrollere kjenslene sine, altså ha emosjonell kontroll. Dei må til dømes lære å kunne vente på tur utan å bli frustrerte, eller aggressive (Schultz Larsen, 2003)

Barn byrjar å vise merksemd for sosiale krav og normer allereie i midten av andre leveår. Dei byrjar å forstå at noko er forbode. I starten treng barna hjelp og rettleiing frå foreldra eller andre vaksne, til å regulere åtferd i forhold til normer og krav. I løpet av to-tre års alderen byrjar dei å vise teikn på indre sjølvkontroll og unngår å gjere forbodne ting sjølv om det ikkje er vaksne til stade. Dei fyrste steget i å internalisere normer er no tatt. Barn utviklar meir og meir sjølvkontroll etter kvart som dei blir eldre. Barn kan til ein viss grad kontrollere kjenslene sine alt som tre- fireåring. I takt med språket si utvikling og evna til å reflektere over seg sjølv, får barna ein ny måte å beherske og uttrykkje kjensler på (Schultz Larsen, 2003).

2.4.4 Sjølvhevdning og positiv sjølvopfatning

Sjølvhevdning omfattar å be andre om informasjon, presentere seg sjølv og reagere på andre sine handlingar. Ein må kunne ta sosial kontakt og initiativ blant anna gjennom å invitere andre eller delta uoppfordra i samtalar. Det handlar og om å få vener og kunne snakke om seg

sjølv i positive vendingar når det er naturleg, men og reagere på urimelege reglar og krav. Sjølvhevding dreier seg om åtferd som blir positivt vurdert av andre (Ogden, 2001)

For at barn skal utvikle eit positivt sjølvbilete, må det møte positive holdningar frå andre som betyr noko for dei, som til dømes foreldre eller leikekameratar. På bakgrunn av dette ser ein derfor at sjølvhevding og positiv sjølvoppfatning går hand i hand (Lamer, 1997).

Sjølvoppfatninga gjeld den medvitne oppfatninga barn har om seg sjølv, alt det har av holdningar, viten og kjensler ovanfor seg sjølv (Lillemyr,2001). Det er i samspel med andre sjølvbiletet blir utvikla, i blant anna kommunikasjon med andre menneske, og ikkje minst med jamaldrande. Born får stadfesting på kven dei er gjennom erfaringar dei gjer, korleis dei blir møtt med sine ulike behov og deira åtferd. Dette spesielt i samspel med menneske som er viktige nok for barna (Vedeler, 1987).

I følgje Mead (referert i Schaffer, 1999) startar ei fornemning av ”sjølvet” allereie i dei fyrste levemånadane, og det utviklar deg gradvis. I løpet av det andre leveåret vil barnet visuelt kunne gjenkjenne seg sjølv, og det vil vise teikn på å kategorisere seg sjølv. Til dømes kva kjønn det er, kor gamal han/ho er og så vidare. Barnet byrjar også i denne perioden å bruke uttrykk som blant anna ”eg” ,”meg” og det vil kunne forstå og seie namnet sitt. Korleis barn oppfattar seg sjølv varierar med alderen, og er avhengig av kva utviklingsstadium barnet har nådd. Små barn sine omgrep om seg sjølv er enkle. Dei oppfattar seg sjølv som ”gode” eller ”slemme”, ”kloke” eller ”dumme” og så vidare. Fyrst seinare blir dei klar over at det er variasjonar innan desse omgrepa. Det er fyrst når dei blir større dei ser at det kan vere samheng og formildande omstendigheitar rundt desse omgrepa. Til dømes at ein kan vere flink til noko, men mindre flink til noko anna (Schaffer, 1999).

Når barn er tre til fem år oppfattar dei meir seg sjølv som handlande, enn som statisk. Me kan skilje mellom to omgrep som individ kan differensierast i høve til. Dette er ”indre tilstand” og ”disposisjonar”. Den fyrste er til dømes emosjonar som er felles for andre, som ”vere glad”. Medvit om denne tilstanden kan ein sjå alt i treårs-alderen. Den andre er vedvarande karakteristikkar som til dømes intelligens og aggressivitet.. Medvit om denne kan ein ikkje finne før barnet er sju år. Barn si sjølvkjensle kan variere veldig frå eit område til eit anna. Kjennskap til barn sine kjensler på eit område, treng ikkje ha noko å seie for barn sine kjensler på eit anna område. Fyrst når barnet er 7- 8 år kan det distansere seg frå seg sjølv og vurdere seg sjølv uavhengig av prestasjonar i bestemte situasjonar (ibid).

2.4.5 Leik, glede og humor

Å ha evne til å leike med andre er ein føresetnad for å meistre det sosiale samspelet. For å ha leik som eige område innan sosial kompetanse, er det viktig at barna kan skilje leik frå annan aktivitet. Dei må vite at dei leikar og at ting skjer på "liksom". Dei må altså kunne tolke leikesignala og ha leikeinnstilling. Barna må og kunne sjå kva leiken handlar om, og bidra til utvikling av leiken. Det er og viktig at barna kan samarbeide med kvarandre. Leik gir barn høve til å bli kjende med seg sjølv og med andre, og den er med på å fremje den sosiale kompetansen (Løkken, 1996). Howes (1978 referert i Løkken, 1996) meiner å kunne sjå utvikling av sosial kompetanse gjennom tre periodar i småbarnsalderen. I løpet av det fyrste leveåret viser barn sosial interesse og respons mot jamaldringar. I det andre leveåret er kjenneteiknet evnen til utfyllande og gjensidig samspel, som blant anna evne til å ta tur og byte roller i ein leik. I tredje leveår kjem den verbale kommunikasjonen av meining som tillegg til den sosiale kompetansen barna har med seg frå dei to første åra.

Leiken gir og glede, og glede er blant anna knytt til aktiv utfolding i augneblinken, til opplevingar og meistring av nye dugleikar. Leik og glede er og nært knytt opp mot humor. Humor synes å kome best fram i leik. Humor kan vere leik med ord og tankar, det å gjere grimasar og skøyarstrekar. Humor kan gje livsglede og overskot (Lamer, 1997). Når me prøvar å få nokon til å le eller andre får oss til å le, er det humor som er agendaen. Om dette lukkast er avhengig av tid, stad, personar og situasjonar. Humor er kulturelt betinga. Små barn kan på sin eigen måte og eigen stil imitere, produsere, forstå og verdsetje humor (Løkken 1996). Temaet leik vil verta utdjupa i eit seinare kapittel.

2.4.6 Trivsel

Trivsel kan vere vanskeleg å definere, men eit vanleg syn på trivsel er det å vera tilfreds, ein behagleg, harmonisk og lystprega tilstand. Trivsel kan leggje grunnlaget for høve til vekst og utvikling. Oppleving av det å vere tilfreds kan bli sett på som ein flyktig kortvarig tilstand. Den kan vere knyta til enkeltepisodar. Oppleving av trivsel kan vere ei kjenslemessig stemning som varer over tid. Her kan det vere fleire enkeltepisodar som ligg til grunn. Kjensla av det å vere tilfreds er avhengig av oppleving av forventningar, ønskje og behov. Menneske viser at dei trives ved å gje uttrykk for å vere tilfreds (Næs & Mordal, 1997).

"Trivsel er den viktigste indikatoren på at barnet har god utvikling og gode hverdager i barnehagen" (Løge m.fl 2006, s.26). Leik og vener betyr svært mykje for trivsel, og trivsel er ein føresetnad for god utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2007). I føreskrifta om

miljøretta helsevern i barnehagar og skular m.v § 12, som handlar om psykososiale forhold heitar det at verksemda skal fremje trivsel og psykososiale forhold. Barnehagen er ofte barna og foreldra sitt første møte med eit anna miljø enn heimen. Barnehagen skal sørge for at barna trivest og at dei møter gode psykososiale forhold i sin nye kvardag. Forhold som er viktige for eit godt psykososialt miljø er opplevingar av tryggleik, meistring, nærleik og livsglede. Trivsel i barnehagen kan fremjast ved at barna sine opplevingar har samanheng når det blant anna gjeld struktur, forutsigbarhet og sosial støtte (Kunnskapsdepartementet, Sosial og Helsedirektoratet og Norsk forum for innemiljø for barn, 2006).

Fokus på forskning på barn sin trivsel er relativt ny. Det har vore lite empirisk forskning på dette området. Trivsel er likevel eit tema som opptar oss kvar dag både i offentlege og private ”settingar”. Trivsel i forhold til barn er viktig i forhold til pedagogiske metodar og trendar. Læring og utviklingsprosessar er mest suksessfulle når barn har god helse og er glade. Trivselen til barna er ein viktig indikator for kvaliteten på utdanningsinstitusjonar. Det er gjort ei undersøking der det er forska på barn sin trivsel i tidleg barndom (Mayr & Ulich, 2009). For å observere trivsel tok forskarane utgangspunkt i seks dimensjonar innanfor sosial-emosjonell trivsel. Det første dei såg på var evne til å ta sosial kontakt/sosial innsats, blant anna barn sin evne til å vere i interaksjon med andre, posisjonen dei hadde i gruppa og om dei hadde utvikla venskap. Det neste dei såg på var barna sin evne til sjølvkontroll og til å vere omsynsfull. Her såg dei blant anna på barn sin evne til å kontrollere eigne handlingar, og evna til rolletaking og empati. Den tredje faktoren dei såg på var evna til sjølvhevdning. Denne inneber å ha ein sjølvstikker holdning, kunne forsvare seg sjølv dersom det er nødvendig og kunne kommunisere kjenslene, ønska og behova sine. Den fjerde dei såg på var emosjonell stabilitet og evna til meistring av stress. Her såg ein blant anna om barna hadde evne til å roe seg ned når det var noko stressande rundt. Den femte faktoren som blei sett på var evna til oppgåveorientering. Her såg dei på om barna kunne arbeide uavhengig og behandla oppgåvene med respekt. Den sjette og siste faktoren som blei sett på var om barna viste glede i å utforske ting. Her såg dei på om barna stilte spørsmål og om dei ville lære om ting. Dimensjonane som er funnen her er i tråd med forskning som er gjort på blant anna god mental helse (Mayr & Ulich, 2009).

2.5 Venskap

Vener er personar som ein sjølv vel å vere saman med. Venskap er stabile, dyadiske relasjonar. Dei er kjenneteikna av gjensidighet og felles positive kjensler. Vener oppsøker kvarandre målretta og viser glede ved å vere saman og dei omtalar kvarandre som vener. Venskap veks fram ut frå to eller fleire personar sin vilje eller evne til å vere saman, til å kunne ta den andre sitt perspektiv og å handle ut i frå andre sine idear med å delta i felles aktivitetar. Her skal ein kunne diskutere, forhandle og samarbeide for å utvikle og vedlikehalde samvær og bestemte felles aktivitetar (Broström, Thorbjørnsen mfl, 2000).

Nærlek og tettleik er faktorar som er viktige for utvikling av venskap. Desse blir danna på bakgrunn av å vere saman med andre og målretta utveljing av kvarandre. I barnehagen får barn mulighet til å utvikle nærleik og tettleik ved å leike saman og prøve ut ulike relasjonar. Nokon av desse relasjonane utviklar seg kanskje til venskap (Broström, Thorbjørnsen mfl, 2000).

Forsking viser at vennskap i barndommen er viktig for å tileigne seg eit godt sjølvbilet og god sosial kompetanse. Dei yngste barna sine vennsapsrelasjonar inneber glede over å vere saman og over å ha fellesskapekjensle, det å ha felles humor og oppleving av å skape mening saman. Men det handlar og om konflikhtar, utestenging, sagn, sorg og fortvilning over å ikkje få vere med. Tryggleik og tillit er viktig for at barn skal kunne utvikle gode relasjonar til andre menneske (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Kvalitet på venskapsforhold gir ein god peikepinn på individ sin sosiale kompetanse. Vener passar på at barn får emosjonell støtte, blir verdsette, får informasjon, får selskap og får lære konfliktløysing i eit støttande miljø. Venskap gir høve til å lære mange sosiale dugleikar, noko som barn utan vener går glipp av (Vedeler 2007). Det å ha vener er viktig for å oppnå tilgang til fellesskapet og skaffe seg erfaringar om sosial tilpassing og utvikling. Barn skaffar seg vener gjennom gjensidig og tilpassa leik (Tetzchner, 1993).

Barn sine forsøk på å etablere relasjonar med andre born og utvikle venskap startar tidleg. Ein kan observere venskap mellom barn allereie i det fyrste leveåret. Alt når barna er eit halvt år, viser dei interesse for fysisk kontakt med andre barn. På slutten av fyrste leveår kan ein sjå teikn til sosial samhandling. Ved to til tre års alderen finn ein sosial gjensidighet med turveksling, turtaking og langvarig samhandling mellom barn (Vedeler, 2007)

Howes (1987 referert i Løkken, 1996) har studert små barn sin sosiale kompetanse i leik med kvarandre. Ho har sett på viktige forløparar og føresetnadar for utvikling av barn sine

venskap, og kor viktig småbarnsleiken er. Sosial kompetanse med jamaldringar i denne alderen er å kunne fungere saman med andre, slik at barnet har ein klar og positiv innverknad på dei andre barna. Det at barnet er populær hos jamaldra, ser ut til å kunne reflektere sosial kompetanse hos dette barnet. Dette fører til aksept frå jamaldra og popularitet blant leikekameratar. Howes har også sett på forholdet mellom sosial kompetanse og venskap. Venskap blir definert som ein stabil kjenslemessig parrelasjon. Den er markert med at to barn har klar preferanse til kvarandre. Det er gjensidighet i relasjonen og kommunikasjonen, og dette gir ein felles positiv effekt (Løkken, 1996).

At barn får høve til å utfolde seg i kroppsleg, lystbetont samvær, kan bidra til å skape tillit mellom barna. Dermed skapar ein eit viktig fundament for evne til leik og venskap seinare i barndomen. At barn blir kjent og utviklar kompetanse i sosialt sampel, ser ut til å vere viktige føresetnadar for dugleik i leik og etablering av venskap (Løkken, 1996). Venskap gjer at born får utvikla sine sosiale dugleikar og sine leikedugleikar. Det er av stor verdi for barn si utvikling at dei i tidleg alder utviklar og tar i bruk eigenskapar som er viktige for å utvikle venskap (Vedeler, 2007).

Ein ser her kor viktig det er å inneha sosial kompetanse og leikekompetanse, i forhold til å skaffe seg vener og trivast i barnehagen. Eg vil vidare kome inn på kva som kjenneteiknar leiken, og det å inneha leikekompetanse.

2.6 Leik

”Lek er en aktivitet som er tilfredsstillende i seg sjølv, aktivitet for aktivitetens egen skyld”. (Vedeler, 2007). Leiken er lokkande og lystbetont og er eit mål i seg sjølv. Leiken har eigenverdi for barna (Lillemyr, 2001). Leiken er ein vesentleg del av korleis barn skapar eiga meining med bestemte føresetnadar og verdiar. I leiken formar ein fantasi, tankar, språk og kroppslege handlingar. Alle nivåa er heile tida likeverdige og nærverande. Både meining og mål opptrer i leiken, men leiken er samtidig kroppsleg og direkte erfart. Tankar, fantasi språk og kropplege uttrykk blir vevde saman. Leiken blir karakterisert av fantasi, spenning og engasjement. Leiken er som sagt tidlegare lystbetont, men den inneheld og maktposisjonar. (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson mfl, 2009).

Leiken engasjerer ofte barnet på ein fullstendig og oppslukande måte. Leiken er eit kreativt kollektiv som inneheld metakommunikative innslag. Det vil seie at fyrst forhandlar borna fram eit tema for deretter å stille seg utanfor leiken og regissere den Keth Sawyer (referert i

(Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson mfl, 2009). Leiken er symbolsk og kommunikativ. Det vil seie at barnet let som eller snakkar om noko anna. I den kommunikative prosessen ser me og på leiken som sosial. Sjølv om barnet ikkje kommuniserar med ein konkret person i leiken, er det alltid nokon å kommunisere med. Dette kan til dømes vere ein fiktiv person eller ei fantasiverd (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson mfl, 2009). Leiken er derfor ein arena der barn kan tileigne seg kommunikativ kompetanse, for reglar må heile tida definerast og omdefinierast. Leik har ei stor betydning for barn si utvikling og sosialisering. Den kan og stimulera alle sider ved barn si utvikling og er eit viktig forum for læring. Gjennom leiken utviklar barna blant anna sine språklege og sosiale dugleikar og dette er viktig for sosialiseringa (Lillemyr, 2001).

I følgje Olofson (1987) byrjar leiken på stellebordet. Ein har ein spesiell måte å vere på og kommunisere på, som kjenneteiknar leik. Etter kvart når barna blir litt større, er leiken prega av gjentatt kroppsleg tumleleik. Det er denne måten barn leikar på og utviklar venskap. Når barna er i alderen 9 til 13 månadar, er dei fyrst og fremst opptatt av leiketøy. Det er og i denne alderen ein ser dei fyrste teikna på vennleg samarbeid og sosial bruk av leiketøy. I denne fasen føregår leiken som parallelleik. Barna sit ved sida av kvarandre og leikar. Etter kvart som dei blir eldre blir dei meir og meir observant på kvarandre. Etter kvart byrjar dei kanskje å utfylle kvarandre i gjensidig samspel, og har kanskje ulike rollar. Parallelleik er viktig for at samspel mellom barn oppstår (Løkken, 1996). Når barnet er eitt år viser den fyrste late-som-om-leiken seg. I denne leiken let barnet som om det er ein annan enn det i røyndomen er. Late-som-om-leiken i denne alderen refererer alltid til barnet sjølv. Til dømes ved at barnet let som om det drikk. Det er ein synkande tendens til dette fram mot 30 månadars alderen. Då overtar og aukar bruken av ting som erstatning for noko anna (Vedeler, 1987). Det at barnet ”let som”, krev ei aktivisering av barnet sin fantasi, og i fantasien finst ingen hindringar. Late-som-om-leik gjer alt mogleg. Det er barnet som sjølv bestemmer kva det er og kva det gjer (Nilsen 1985). Frå treårsalderen ser det ut til å kome eit skifte frå individuell late-som-leik til sosial-late-som-leik (Vedeler, 1987).

Når barnet er i treårsalderen, byrjar det og å vere i stand til rolleleik (Vedeler, 1987). Rolleleik er den leikeaktiviteten der barnet ”let-som-om” andre gjenstandar, situasjonar eller det sjølv er noko anna enn kva det er i røyndomen (Nilsen, 1985). Barnet stimulerar blant anna denne personen sin identitet og sine eigenskapar eller vesenet i ulike situasjonar. Det ”latar-som-om” stad, omgjevnadar, ting, personar og handlingar er annleis enn kva dei er i røyndomen. Barn

bruker sine fyrstehandserfaringar eller andrehandserfaringar med den imiterte personen (Vedeler, 2007).

Rolleleik kan vere både åleineleik eller sosial leik med andre barn rundt eit felles tema.

Rolleleik er leik med klart definerte reglar. Desse reglane blir det forventa at deltakarane i leiken skal følgje. Dersom ein skal endre reglar, må deltakarane vere einige om det (Vedeler, 2007). Det er ikkje nok at barn reproduserar handlingar for å kalle det rolleleik, men barnet må og på det indre plan vere både seg sjølv og ein annan. I tillegg til at alle identifiserer seg med sin eigen rolle, aksepterar og dei andre deltakarane det. Dei reagerar og tilbake frå si eiga rolle (Nilsen, 1985).

Når barnet er rundt fire år er rollane i leiken knytt til eit tema. Om barnet klarar å delta i rolleleik med andre, heng saman med kor langt dei er komne i språkutviklinga. Frå femårsalderen finn me stadig meir sosial rolleleik ut frå leiketema som blant anna ”sjukehus” og ”skule”. Barna fordeler her roller seg imellom og held seg til leiketemaet og rollene på ein måte som passar med rolla. Barnet leikar meir avansert rolleleik etter kvart som dei blir eldre. I 4-7 årsalderen bruker og vidareutviklar barna språket på eit meir avansert nivå. Rolleleiken fremmer bruk av metakommunikasjon, og den set store krav til å gjere eigne fantasiførestillingar og intensjonar klart for andre. Den krev og at ein oppfattar andre sine fantasiintensjonar innanfor ein felles fantasikontekst (Vedeler, 1987).

Konstruksjonsleik vil seie at ein manipulerar og skapar eit miljø mange på førehand har ei førestilling om, til dømes ei oljeplattform. Konstruksjonsleik føregår ofte individuelt, men og i grupper (Vedeler, 2007). I konstruksjonsleik kan det sjå ut til at barnet brukar språket meir til å styre aktiviteten og planlegge det dei skal lage (Vedeler, 1987). Konstruksjonsleiken kan vere typisk frå treårsalderen og oppover (Lillemyr, 2001). Regelleik er leik med klart definerte reglar som det er forventa at deltakarane skal følgje. Dersom ein skal endre reglane må alle deltakarane vere einige om det. Eksempel på regelleikar kan vere songleikar, spel eller motoriske leikar (Vedeler, 2007). Regleleikar er typisk i 6 årsalderen og utover (Lillemyr, 2001).

Rolleleik er med på å auke barn sin sosiale kompetanse ved at den utfordrar barn sin evne til å ”late-som-om”. Rolleleiken er med på å gje barn sosiale interaksjonar der ein blir stilt ovanfor ulike sosiale oppgåver og lærar å tilegne seg ulike løysningsstrategiar. I tillegg er den med på å utvikle og utfordre barn sine kommunikative dugleikar (Vedeler, 2007).

Gjennom rolleleiken lærar og barna å forstå andre sine perspektiv, som inneber kompetanse om "theory of mind" (Goswami, 2008).

Det har vore forska noko på samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse før (Fujiki og Brinton, 1994, Gertner, 1994, Longoria, 2007 mfl). Det har vore ei auka interesse for kva som kan sjå ut til å knyte desse to områda saman. Begge områda ser ut til å handle om vanskar med å forstå andre sine intensjonar, språkleg og sosialt. Det å ha utvikla "theory of mind", kan kanskje vere ein innfallsvinkel til å forstå samanhengen mellom språkleg og sosial fungering (Stangeland, 2009).

2.7 Theory of mind

Det å kunne setje seg inn i andre menneske si tenking bli kalla "theory of mind". For å kunne utvikle fullstendig "theory of mind", krev det at ein har kognitiv kapasitet til å danne mentale representasjonar av andre menneske sine haldningar. Det gjer at ein har høve til å forstå andre sine representasjonar, sjølv om dei er annleis enn våre (Bishop, 1997). Det å ha denne eigenskapen er veldig viktig for sosial kognisjon. Å forstå andre sine representasjonar gir deg høve til å forstå åtferda deira på bakgrunn av tru og ønskjer (Goswami, 2008). Det krev at ein blir eksponert for nok døme av sosiale kontekstar og åtferd, slik at ein lærar korleis menneske reagerer i ulike situasjonar. Når me har tidlegare erfaringar med andre menneske, har me kanskje kunnskap om korleis dei har opptredd i andre situasjonar. Dette kan kanskje hjelpe oss til å forstå dei. Det er tre faktorar som kan hjelpe oss til å utvikle "theory of mind". Der er at ein møter ein kompleksitet av mentale representasjonar og ein har ei meistring av ikkje språkleg kommunikasjon. Sosial læring spelar og ei sentral rolle i utvikling av "theory of mind" (Bishop, 1997)

At det er mogleg å danne mentale representasjonar av andre menneske, er eit stor steg i den kognitive utviklinga. Det er blitt vist at barn med dårlege kommunikasjonsdugleikar ser ut til å bli avvist eller oversett av jamaldringar. Dette øydelegg det høvet dei har til å lære aldersrelaterte dugleikar i sosiale interaksjonar. Grunnen til dette kan vere at barn med språkvanskar har vanskar med å forstå innhald og meining i det som blir sagt. Språkvanskane blir og relatert til vanskar med å "lese" den sosiale konteksten (Bishop, 1997)

2.8 Samanheng mellom språk, sosial kompetanse og åtferd.

Det er forska noko på samanhengen mellom språkleg meistring, sosial kompetanse og åtferd før, men det er for det meste gjort i forhold til eldre barn og barn som alt har påvist vanskar. Det er få tidlegare studiar som har studert små barn i normalpopulasjonen.

Sjølv om den forskinga som alt finst på feltet er litt annleis enn denne undersøkinga, kan den likevel vere viktig i forhold til forståinga av samanhengen mellom språk, sosial kompetanse og åtferd.

2.8.1 Tidlegare forskning.

Fujiki og Brinton (1994) har funne ut at barn med språkvanskar har problem i forhold til samhandling med jamaldringar. Det at barn har dårlege språklege dugleikar kan og gjere at dei ikkje alltid veit korleis dei skal bruke språket. Rapportar har vist at barn som har problem med språket av og til brukar det på måtar som gjer at dei blir sosialt straffa av andre. Det kan til dømes vere at dei blir erta, får negative kommentar eller ikkje får vere med i leik (ibid).

Gertner (1994) seier at resultat frå forskning viser at språkleg kompetanse spelar ei viktig rolle i å få sosial akseptering. Barn med språkvanskar er i særleg risiko for å feile i utviklinga av sosiale interaksjonar med jamaldringar. Dette kan få mange sosiale konsekvensar for desse barna, for dei er ikkje like deltakande i interaksjonar med jamaldringar. Dei tar lettare kontakt med vaksne i staden for andre barn. Dei har problem med å få sosiale relasjonar til å bli venskap. Det viste seg at avgrensa språk, blir assosiert med eit lågare nivå av sosial akseptering blant jamaldringar. Dei blir og mindre attraktive som leikekameratar.

Avgrensingar i kommunikasjonen såg ut til å vere ein viktig faktor for låg status blant jamaldringar. Til og med vaksne såg på barn med språkvanskar som mindre sosialt modne og mindre kompetente intellektuelt.

Longoria (2007) seier og at språk heng i saman med jamaldringstatus. Barn med språkvanskar er negativt assosiert med aksept frå jamaldringar, spesielt i leikesituasjonar der barn bør vere verbalt kompetente. Barn som er i stand til å starte, oppretthalde og drive fram samtalar er meir sosialt dyktige og akseptert blant jamaldringar. Barn som har vanskar med språkforståing, pragmatikk, vokabular og ekspressivt språk ser ut til å bli mindre sosialt akseptert.

Stanton-Chapman mfl (2007) har og sett på samanhengen mellom barn sin språkmeistring og deira sosiale meistring. Dei fann ut at barn med språkvanskar har vanskar i sosiale interaksjonar. Dei har blant anna vanskar med det å innleie ein samtale, delta i ein pågåande

samtale og løyse konflikhtar som oppstår i interaksjonar. Dei viser ein større tendens til å respondere uhensiktsmessig på sosiale henvendingar frå andre barn, og blir lettare ignorert av jamaldringar når dei prøver å delta i samtalar. Barn med språkvanskar har og problem med strukturerte språk og kommunikasjon, og dei blir derfor ofte avvist i interaksjon med jamaldringar. Ekskludering frå denne type interaksjonar kjem spesielt fram i leik med andre, særleg i rolleleik. Denne type leik krev god verbal dugleik, og skapar derfor utfordringar for barn med språkvanskar. Desse barna blir derfor mindre føretrekte som leikekameratar, og har derfor mindre høve til å delta i rolleleik og lære komplekse leikesekvensar. Det at barn med språkvanskar får mindre leikeopplevingar enn andre barn kan blant anna føre til tilbaketrekking.

Gallagher (1996) seiar at det å ha god språkleg dugleik, krev at ein innehar mange ulike dugleikar. Nokre av dei er blant anna at me må kunne tilpasse budskapet til lyttaren sine behov, ein må spørje passende spørsmål, ein må kommunisere passende til pågåande kommunikasjon og ein må kommunisere klare intensjonar. Barn med språkvanskar er kanskje ikkje i stand til å kommunisere effektivt med andre, og kan derfor bli mindre attraktive som leikekameratar og venner.

Rescorla, Ross og McClure (2007) har gjort ei undersøking der dei har sett på samanhangen mellom forsinkingar i språk og tilbaketrekt åtferd hos barn under tre år. Dei fann ut at det er moderat samanhang mellom forseinkingar i språk og tilbaketrekt åtferd hos barn under tre år. Dette kan stadfeste deira hypotese om at små barn med språkforseinkingar vil delta mindre i leik og vere mindre attraktive leikekameratar enn sine jamaldringar. Men dei seiar og at det er viktig med meir forskning på dette området.

Det er vist samanhang mellom språkvanskar, sosiale problem og meir alvorlege emosjonelle vanskar (Fujiki 1994). Relasjonen mellom språkvanskar og ulike typar sosialt utfordrande åtferd er vist i studiar av utviklingsvanskar. Det er blant anna vist ein høg førekomst av milde til moderate vanskar blant barn med språkvanskar (Fujiki 1994).

Cantwell og Baker (1991) har gjort ein studie der dei har sett på samanhangen mellom språk og åtferdsvanskar. Dei fann ut at ca. 50 % av barn med språkvanskar utviklar åtferdsvanskar. Dei har og sett at det er om lag fire gonger meir åtferdsvanskar hos barn med språkvanskar enn hos barn med aldersadekvat språkutvikling. Undersøkinga viste at type åtferdsvanskar varierte. Yngre barn hadde ein meir umoden åtferd og var overaktive, medan eldre barn var innadvende og stod i fare for å utvikle nevrotiske problem. Cantwell og Baker (1978) har og gjort ei anna undersøking der dei har sett på samanhangen mellom språk og åtferd. Dei gjorde

ei undersøking av 600 barn, i alderen to til seksten år. Gjennomsnittsalderen på desse barna var fem år og ti månadar. Nokre av barna dei undersøkte hadde tale og språkvanskar, nokre hadde berre språkvanskar og nokre av barna hadde talevanskar, men elles normal språkutvikling. Dei fann ut at 50 % av desse barna hadde psykiatriske vanskar. Av desse var det 25 % som hadde åtferdsvanskar, og 20 % hadde emosjonelle vanskar. Av dei barna som hadde berre talevanskar var det 31 % som hadde psykiske vanskar, for barna som hadde både tale og språkvanskar var prosenten auka til 58%, men for barna med berre språkvanskar hadde prosenten auka til 73 %. Denne studien viste altså at språkforståing er det som har mest betydning i forhold til språk og åtferd, medan uttalekompetanse er den som har minst betydning.

Benner, Nelson og Epstein (2002) har presentert forskning knytt til emosjonelle og åtferdsmessige forstyrringar. Resultata frå desse studiane viser at barn med diagnosar knytt til det sosiale og emosjonelle området har språkvanskar. Studien viste og at om lag tre av fire barn med diagnosar knytt til sosioemosjonelle vanskar og hadde språkvanskar (ibid).

Våren 2009 gjorde Elisabeth Brekke Stangeland ei kvantitativ studie, der ho såg på samanhengen mellom språk og sosial fungering for born som er 2,5 år. Ho fann ut at det er moderat tendens til samheng mellom språkleg meistring og sosial fungering (Stangeland 2009).

3. METODE- forskning og analyse

I denne delen kjem ein presentasjon om val av forskingsstrategi, korleis utvalet er blitt gjort og kva instrument som er nytta for å henta inn data knytt til problemstillinga. Det blir sagt noko om instrumenta som blir brukte, og det same blir val som er gjort i forhold til desse instrumenta. Etterpå blir analyseprosessen og analysevariablane som er nytta presentert. Heilt til slutt blir resultatane sin validitet og reliabilitet drøfta.

3.1 Design

Forskningsmetode inneber dei framgangsmåtane, strategiane og prinsippa som blir brukte innan forskning (Hellevik, 2002). Me skil mellom to ulike forskingsstrategiar når det gjeld metodiske tilnærmingar; kvalitativ eller kvantitativ forskning. Ein kvalitativ forskingsstrategi byggjer på at den sosiale verda blir konstruert gjennom individ sine handlingar. Ein legg vekt på nærleik og observasjon av få studieobjekt i naturlege omgjevnadar, og baserer seg på rik og djup informasjon og få einingar (Ringdal, 2007). I kvalitativ forskning er ein interessert i meiningar, tydingar og tekst.

Mykje av den kvalitative forskinga er empirisk, og den baserer seg som sagt på datainnsamling frå eit relativt lite antal individ. I denne type forskning er ein oppteken av eigenskapar ved fenomen, og ikkje mengda av dei. Ein prøver å beskrive og sjå kvalitetar ved det ein undersøker. Kvalitativ forskning fokuserar på tyding i staden for åtferd. Fokuset er retta mot opplevinga til deltakarane. Ein prøver og å avdekkje prosessar i staden for å forutsjå hendingar. Kvalitativ forskning er mest alltid naturalistisk, for ein studerar menneske i deira naturlege omgjevnadar. Ein prøvar og å fange kompleksiteten i situasjonen ein undersøker. Ein prøver ikkje å kontrollere utanforliggende ”ting”, men desse er ”forstyrningar” som er ein del av fenomenet ein studerar (Langdridge & Tvedt, 2006).

Ein kvantitativ forskingsstrategi byggjer på at sosiale fenomen viser så stor stabilitet at måling og utforming blir opplevt som meningsfylt (Ringdal, 2007). Ein antar altså at sosiale røyndomar er relativt konstant gjennom tid og situasjon. Ein studerar populasjonen eller eksempel som representerer populasjonen (Gall, Gall mfl, 2007). I denne type undersøking går ein i breidda ved å registrere samanliknbar og strukturert informasjon i eit stort utval (Ringdal, 2007). I kvantitativ forskning har ein eit fenomen ein ynskjer å måle. Kvantitativ forskning føregår ofte i kontrollerte omgjevnadar. Dette for at resultatane ein får, skal vere så

objektive og upåverka av ytre omstende som mogleg. Denne type forskning fokuserar og meir på åtferd, og er opptatt av å kunne predikere og ikkje berre beskrive (Langdridge & Tvedt, 2006). Ein analyserar den sosiale røyndomen ved hjelp av variablar, og ein bruker statistiske metodar for å analysere data. Ein brukar og statistiske metodar for å generalisere funn til å gjelde eksempel i populasjonen. I denne type forskning forskar ein kanskje ut i frå ein hypotese. Ein hypotese er ein teoribasert spådom om eit observert fenomen. Ein kan snakke om ein retningsbestemt hypotese og nullhypotese. Ein retningsbestemt hypotese seier noko om forskaren sin forventning om kva data vil vise. Ein nullhypotese fastslår at det ikkje eksisterer nokon som helst relasjon mellom dei variablane som blir studerte. Denne forma for hypotese reflekterer vanlegvis ikkje forskaren sine forventningar (Gall, Gall mfl, 2007)

Kvantitative og kvalitative studiar har ulike fordelar og avgrensingar. Det kan vere ein mogleg styrke å bruke begge metodane. Dette fordi ein då kan undersøkje eit fenomen ved å stille ulike spørsmål og få ulike svar. Ein bruker då ulike perspektiv for å forstå eit fenomen ein er interessert i frå ulike tradisjonar (Langdridge & Tvedt, 2006). Problemstillinga ein vel må liggje til grunn for val av metode, slik at denne blir bevart gjennom metoden som blir nytta. Ein må og ta omsyn til kva type data som skal samlast inn og korleis ein skal analysere datamaterialet (Hellevik, 2002)

Bruk av statistikk kan vere med på å få fram kunnskap om forhold i utvalet, men det kan kanskje og seie noko om forhold i populasjonen. Eg har her er valt ein kvantitativ forskingsstrategi sidan ein skal studere samanhangen mellom språkleg meistring og sosial kompetanse ved hjelp av statistisk analyse. Data er henta inn ved hjelp av observasjonar som er gjort i barnehagane som er med i Stavangerprosjektet. Måten data er blitt henta inn på byggjer på ein kvalitativ forskingsstrategi, sidan det er personalet i barnehagane som har gjennomført observasjonane, og dei er blitt gjort ved hjelp av observasjonsmateriell. Observasjonane er også henta inn i naturlege omgjevningar i barnehagen. For at ein skal kunne gjere statistiske analysar av desse observasjonane, har ein talfesta dei med talkodane 0,1 og 2. Desse tala fortel om meistringa barna har innafor dei enkelte områda. Det at ein brukar både kvalitativ og kvantitativ forskingsstrategi, kan vere positivt i og med at dei enkelte metodane kan utfylle kvarandre.

3.2 Populasjon og utval

Stavangerprosjektet "Det lærende barnet" (lesesenteret.uis.no/) er eit tverrfagleg samarbeid mellom Universitetet i Stavanger og Stavanger kommune. Ann Mari Knivsberg, Elin Reikerås, Synnøve Iversen og Inger Kristine Løge er dei som står i regi for prosjektet. Fokuset på Stavangerprosjektet er barn si utvikling frå 2,5 til 10 år, innan områda språk, motorikk, sosial kompetanse og matematikk i førskulealder, og lesing, skriving og matematikk i skulealder. Prosjektet starta i 2007 og reknar med å bli avslutta 2017. Gjennomføring av observasjonane i samband med prosjektet er utført av personalet i barnehagane, og personalet i barnehagane har fått opplæring i observasjonsmateriala og utfylling av skjema. Dette er det ansvarsgruppa for prosjektet som har stått for.

Utvalet består av to og eit halvt årskull barn i Stavanger kommune som går i barnehage. Desse barna er født i perioden 1.juli 2005 til 21. Desember 2007. I analyseutvalet er det 654 barn. I førskulealder blir barna observert når dei er 2,9 år og 4,9 år. Denne masterstudien nyttar data frå første datainnsamling. Alle kommunale barnehagar i Stavanger kommune deltar, og ein del private barnehagar. Foreldra må ha gitt samtykke til deltaking for at borna skal kunne vere med i prosjektet.

3.3 Instrument

Dei data som er henta inn i Stavangerprosjektet, i forhold til barn sin språklege meistring og sosiale utvikling er framkomen ved bruk av observasjonsmateriella "TRAS" (Espenakk mfl, 2003) og "Alle med" (Løge mfl, 2006).

3.3.1 "TRAS"

"TRAS", tidleg registrering av språkutvikling (Espenakk mfl, 2003) er eit observasjonsskjema for registrering av språk i alderen to til fem år. Materiellet er utarbeida av Bredtvedt og Eikelund kompetansesenter, Senter for leseforskning og Senter for adferdsforskning, Universitetet i Stavanger, og institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Skjemaet er eit observasjonsverktøy der ein observerar barn sin språklege meistring. Tras- materialet består av eit observasjonsskjema og ei handbok. Handboka er ei rettleiing som inneheld ei innføring i dei ulike delområda i "TRAS" kombinert med forslag til ulike tiltak (Espenakk mfl,2003).

”TRAS” består av åtte delområde. Desse er Språkforståelse, Språklig bevissthet, Uttale, Ordproduksjon, Samspill, Kommunikasjon og Oppmerksomhet. Skjemaet er delt inn i tre alderstrinn, frå 2-3, 3-4 og 4-5 med tre observasjonsspørsmål på kvart alderstrinn. Skjemaet består av ein sirkel som ein fyller ut frå innerst til yttarst, på grunnlag av barn si språklege meistring på kvart enkelt alderstrinn. I sirkelen fyller ein ut om barnet har full meistring, delvis meistring eller ingen observert meistring. Spørsmåla i skjemaet tar ikkje for seg heile utviklinga til barnet, men dei tar for seg dei områda som er mest sentrale for vidare utvikling til dømes i eit førebyggingsperspektiv (Espenakk mfl, 2003). Sidan ”TRAS” er eit observasjonsmaterieell og ikkje ein test, gir det eit bilete av barn si språklege meistring i naturlege situasjonar i barnehagen. ”TRAS” er ikkje normert, men det er utvikla ut i frå ei antaking om at dei ulike områda som blir observert er aldersavhengig.

Val av variablar i ”TRAS”

Dei områda som eg har valt å bruke frå ”TRAS”, er to område som handlar om produksjonssida av språket; Uttale og Ordproduksjon og Språkforståelse. Grunnen til at både språkforståing og produksjonssida av språket er med, er at desse høyrer nøye saman, og eg ønskjer å undersøkje begge deler. Tale og forståing representerer ulike prosessar som gjensidig påverkar kvarandre (Espenakk mfl, 2003). Når barn skal utvikle språkleg kompetanse, skal dei både kunne forstå språk, og dei skal lære seg å bruke språk (Gabrielsen, 2003). Desse tre områda blir i denne studien kalla språklege meistring.

Eg vil sjå på alle observasjonsutsegna som inngår under kvart område. Dette fordi eg vil sjå kor stor spreiding av meistring det er blant borna innanfor kvart enkelt område. Det kunne vore interessant å sett på dei andre områda i ”TRAS”, men eg har valt å ikkje gjere dette for å avgrense oppgåva.

språkproduksjon

Uttale 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år

Fonologisk utvikling handlar om å lære lydar og kombinasjonar av lydar som blir snakka i eit språk (Goswami, 2008). Karakteristisk for utvikling av fonologi i 2-3 årsalderen er at barn byrjar å uttrykkje seg forståeleg, og ta i bruk ulike lydar og kombinasjonar av lydar.

Utviklinga hos barna på dette alderstrinnet er vanlegvis variert. Mange barn føretekk forenklingar og bruke erstatningar. Når barn er rundt tre til fire år, byrjar dei å ta i bruk ”nye” lydar som k og g. Det er vanleg at barn erstattar k med til dømes t. Dette kan vere fordi dei

ikkje har oppfatta kontrasten mellom lydane ennå. Dei byrjar og å meistre ord med friksjonslyd, som til dømes f. Stavingane i ord byrjar og å kome på plass. Likevel er fortsett lyd- systemet ustabil i denne alderen til at alle lyd- kombinasjonar alltid blir meistra. Når barna er fire, fem år byrjar dei å kunne uttale konsonantsamansetningar i ord, og dei uttalar lydar som s og r riktig. Men på dette alderstrinnet er det og store variasjonar (Espenakk, 2003)

Ordproduksjon 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år.

Semantiske og morfologiske utvikling handlar om ordproduksjon og språkforståing. Når barn er i alderen 2-3 år skjer det ei enorm utviding av ordforråd, når det gjeld omfang og nyansering av tydinga til ord. Barna byrjar å at i bruk substantiv og verb frå dagleglivet og pronomer som viser til barnet sjølv. I tre til fire- årsalderen byrjar barn å meistre abstrakte omgrep, som til dømes fargenamn. Dei byrjar og å meistre over og underordningar. Det å danne hierki av over - og underordningar er viktig for språkforståinga. Det er og viktig å danne hierki av ord. (Wagner, 2003). Når barna er fire- fem år er språkstrukturen for det meste hierarkisk. Barna forstår bøyning av substantiv, dei bruker fortidsformer og dei kan bruke ord som angir form, storleik og antal. Barna kan og kategorisere ord og omgrep.

Språkforståing

Språkforståing 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år

Når barn er 2- 3 år gjer dei seg kjende med ting rundt seg og lærer seg å forstå korleis ein set namn på ting. Barna forstår langt meir enn det dei gir uttrykk for, og dei er fulle av spørsmål. Eit av dei fyrste teikna på språkforståing er når dei kan kombinere to gjenstandar og utføre handlingar. Språket på dette alderstrinnet treng ikkje lenger vere situasjonsavhengig.

Ordforrådet og forståing for omgrep aukar i 3-4 års- alderen. I 3-årsalderen byrjar og den fyrste verbale kommunikasjonen mellom barn å ta til, og dei lausriv seg frå her-og no situasjonen (Horn, 2003).

Når barn er 4-5 år skjer det ei utviding av ordforrådet, og det skjer ei kvalitativ endring der dei til dømes byrjar å forstå korleis ulike omgrep kan forholde seg til kvarandre. Dei sorterar ting i kategoriar, og dei byrjar å forstå motsetningar og gradbøyning av adjektiv. Barn i denne alderen byrjar å kunne ta eit utanfor perspektiv på språket, og vil derfor kunne reflektere over eit ord og forklare det (Horn, 2003)

3.3.2 ”Alle med”

”Alle med” (Løge mfl, 2006) er eit observasjonsskjema til bruk ved registrering av barn si sosiale meistring. I tillegg til skjemaet følgjer det med eit veiledningshefte. Dette er tenkt som

ei praktisk hjelp ved observasjon og utfylling av observasjonsskjemaet. Skjemaet dekker seks utviklingsområde. Desse er språk, sansing/motorikk, hverdagsaktiviteter, trivsel, lek og sosio/emosjonell. Materiellet er eit resultat av samarbeid mellom Eigersund kommune og Senter for atferdsforskning (Løge mfl, 2006).

Skjemaet er delt inn i fem alderstrinn, frå 1-6 år, med tre spørsmål på kvart trinn. Skjemaet består av ein sirkel som ein fyller ut frå innerst til yttarst, for å observere barn si sosiale meistring. I sirkelen fyller ein ut om barnet har full meistring, delvis meistring eller inga observert meistring. Alle med er ikkje ein test, men målet med det er at det skal gje eit heilskapleg bilete av barnet og det barnet meistrar. Målet er at materiellet skal vere eit viktig utgangspunkt for foreldresamarbeid, og for samarbeid med andre faggrupper, samstundes som det skal bidra til å auka medvitet om det pedagogiske tilbodet me gir barna (Løge mfl, 2006)

Val av variablar i ”Alle med”.

Dei variablane eg har valt å bruke frå ”Alle med”, er områda Lek og Trivsel. Under området Lek kan ein følgje med på korleis barna sin leik utviklar seg. Leiken avspeglar og stimulerar barnet si utvikling på viktige område, kva høve ein har til leik i miljøet sitt, og kva interesser barnet har. Trivsel er den viktigaste indikatoren på at barnet har god utvikling og god kvardag i barnehagen (Løge mfl, 2006). Leikekompetanse og trivsel er viktige i forhold til det å skaffe seg sosial kompetanse og utvikle venskap. Sannsynlegvis er det samheng mellom desse to faktorane og god språkleg meistring.

Det blir sett på alle observasjonsutsegna som inngår under desse to områda, med unntak av observasjonsegna knytt til 1-2 år. Grunnen til at ikkje aldersgruppa 1-2 år er med, er fordi dette alderstrinnet ikkje er me i ”TRAS”. Når ein skal samanlikna dei ulike områda er det greitt å ha eit likt utgangspunkt. Alle observasjonsutsegna er og med fordi ein då ser kor stor spreing av meistring det er blant borna innanfor kvart enkelt område.

Lek 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år.

Dette området i ”Alle med” ser på korleis barn sin leik utviklar seg. Det startar med begynnande late-som-om leik, til rolleleik og regelleik. Når barna er 2- 3 år utviklar dei meistring for å prøve ut leiketøy og leike late-som-om leik. Denne forma for leik er teikn på at barnet utviklar symbolsk tenking, og at språkforståing og sosiale dugleikar utviklar seg slik dei skal. Når dei er 3-4 år byrjar dei å leike med andre barn, tar initiativ til leik og blir verande

i leiken. No er motorikken til barna sikrare og den sosiale utviklinga går framover. Samvær og venskap med andre barn blir stadig viktigare (Løge mfl, 2006)

I 4-5 årsalderen byrjar barna med konstruksjonsleik, er aktiv i rolleleik og deltar i regelleik. Barna har utvikla språkleg og sosial dugleik som gjer dei i stand til å ta kontakt og avtale leiken sitt innhald og roller. Dei meistrar ulike leikeformer, og innordner seg i leiken. I aldersgruppa 5-6 år lar borna seg rive med i rolleleik, leikar avansert konstruksjonsleik og er meir sjølvstendig i blant anna regelleik og spel. Barna sine språklege og intellektuelle dugleik gjer leiken til ein arena dei blant anna kan utfolde seg. Innanfor området lek er det store skilnadar blant barna (Løge mfl, 2006).

Trivsel 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år, 5-6 år.

Innanfor dette området ser ein på om barnet viser trivsel i barnehagen. I 2- 3 års alderen torer barn å uttrykkje kjensler, dei likar å vere i lag med andre barn og finn tryggleik i nye situasjonar. I denne alderen er framleis få og stabile vaksne i eit oversiktleg miljø viktig for barn sin trivsel. Barn må få tid til å gjere ting sjølv. Når barna er 3-4 år leiker dei og bruker lokalar allsidig, det vert forventa at dei blir tatt kontakt med av andre barn og dei kan gje uttrykk for meistring. Barn har i denne alderen større evne til å omgås andre, og forhold til andre barn er av større betydning. Men vaksne spelar framleis ei viktig rolle i forhold til barn sin trivsel (Løge mfl, 2006).

I 4-5 års alderen byrjar barna å bli mindre avhengige av vaksne i leiken, og dei knyter vennsksbands med andre barn. I denne perioden er blant anna personleg val av vener tydelegare, og det er viktig for trivselen. Vaksne har framleis ei viktig rolle i forhold til tilrettelegging, det å vere forbilete, og så vidare. I aldersgruppa 5-6 år viser blant anna borna tryggleik i daglege utfordringar og dei torer å protestere og hevde eigne synspunkt. Dei har funne plassen sin i barnehagen og i barnegruppa. Dei taklar daglege utfordringar og meistrar stadig meir samansette situasjonar. Innanfor området trivsel er det også store individuelle skilnadar (ibid).

3.4 Analyseprosessen

I analyseprosessen er det brukt data frå Stavangerprosjektet som var lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Meistring i forhold til dei enkelte områda innanfor "TRAS" og "Alle med" var gjort om til talkodar. Viss barnet skårar 0 poeng vil det seie at det har inga observert meistring, 1 poeng tyder delvis meistring og 2 poeng er full meistring. Alle

informantane i utvalet er anonymiserte, og ”Stavangerprosjektet” har fått godkjenning frå NSD til å gjennomføre prosjektet.

Frekvensanalyse

Ein frekvensanalyse kjem under det ein kallar deskriptiv statistikk. Den fortel noko om korleis observasjonane fordeler seg i utvalet (Johannesen, 2007). Presentasjonen av statistikken blir gjort ved hjelp av tal eller figurar. Ved å ta ein frekvensanalyse får ein undersøkt kor mange barn som med i undersøkinga, fråfall, normalfordeling, gjennomsnitt og standardavvik (Pallant, 2005).

I studien er det føreteke frekvensanalyse av områda Uttale, Ordproduksjon, Språkforståelse, Lek, Trivsel. Dette er variablar på ordinalnivå, som gir grunnlag for å foreta ein frekvensanalyse (Johannesen, 2007). Variablane som omhandlar språk (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse) er slått saman og er kalla ” Sum språkleg meistring”. Det same er variablane Lek og Trivsel, og desse er kalla ”Sum sosial kompetanse”. Det er også gjort ein frekvensanalyse av desse to områda. Grunnen til at eg har valt å ta frekvensanalyse på dei ulike områda, er fordi eg ønska å få informasjon om spreiding i meistring til barna innan dei enkelte områda, og sjå kva dei meistrar innan kvar oppgåva på kvart alderstrinn. Områda sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse er framstilt ved hjelp av histogram. Då får ein eit mykje betre visuelt bilete av spreidinga i utvalet. Gjennomsnittskåren og standardavviket er også tatt med her.

Korrelasjonsanalysar

Korrelasjon tyder statistisk samheng mellom to variablar (Pallant, 2005). Det at to variablar korrelerar eller samvarierer, vil seie at verdiar på ein variabel fortel noko om verdiar på den andre variabelen. Den mest brukte metoden er Pearson produktmoment-korrelasjon, eller korrelasjonskoeffisienten (Svartdal, 2009). Eg har valt Pearson korrelasjons koeffisient når eg skal gjennomføre korrelasjonsanalysane. Dette er ein parametrisk analysereiskap, og er meir finmaska og nøyaktig enn ikkje-parametriske. For å nytte parametriske testar blir det anbefalt at variablane er mest mogleg uavhengige av kvarandre (Pallant, 2005). I og med at det blir brukt variablar frå to ulike observasjonsmaterielle, blir denne anbefalinga følgt. Andre anbefalingar som blir sett i forhold til å bruke parametriske testar er at det må vere normalfordeling i utvala, storleiken på utvala må vere over 20 og variablane må vere målt på intervall-forholdstalsnivå. Desse krava er oppfylt i dei data som er nytta i Stavangerprosjektet.

Pearson korrelasjonseffisient blir uttrykt med bokstaven **r**. Den fortel noko om kor sterk ein observert samanheng er, og korleis variablar samvarierer (Svartdal, 2009). Ein koeffisient mellom 0,10 og 0,29 blir rekna som låg. Koeffisient mellom 0,30 og 0,49 blir rekna som middels, mens ein koeffisient over 0,50 er rekna som høg (Pallant, 2005). Korleis variablane samvarierer blir vist ved + eller – framfor talet, som viser retninga samvariasjonen tar. Er koeffisienten negativ tyder det at auke i ein variabel er forbunde med reduksjon i ein annan. Dersom koeffisienten er positiv vil auke i ein variabel vere forbunde med auke i ein annan variabel (Svartdal, 2009). Styrken på korrelasjonseffisienten kan seie noko om det er mange utanforliggende faktorar som påverkar forholdet mellom variablar (Pallant, 2005).

Signifikansnivået (**p**) i forhold til ein korrelasjon seier noko om kor sikkert eit funn er, om funnet er representativt for populasjonen. Er p-verdien låg kan ein vere sikker på at funnet er representativt, men dersom p-verdien er høg er det mindre sannsynleg (Svartdal, 2009).

Dersom signifikansnivået er på 0,01 nivå, vil det seie at det 1% risiko for at me tar feil når me seier at det er samanheng mellom dei to variablane i populasjonen (Pallant, 2005).

Signifikansnivå blir påverka av storleik på utval. Dess større utval ein har, dess større er sannsynlegeita for signifikans (Svartdal, 2009).

I studien er det føreteke korrelasjonsanalysar på ulike nivå. Dette er gjort fordi eg fyrst ville undersøkje samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse på eit hovudnivå, før eg ville sjå på samanhengar på delnivå. Når ein ser på samanhengar på delnivå få ein meir detaljert informasjon om kva faktorar som spelar inn i samhengane. På nivå 1 har eg sett på samanhengen mellom hovudområdet språkleg meistring og hovudområdet sosial kompetanse, medan nivå 2 ser på samanhengen mellom hovudområdet språkleg meistring og delområda Lek og Trivsel. På nivå 3 har eg teke korrelasjonsanalysar mellom alle delområda valt ut i ”TRAS” og ”Alle med”. På nivå 4 er det teke korrelasjonsanalysar mellom hovudområdet språkleg meistring og enkeltvariablar innan delområda Lek og Trivsel. Det siste nivået som er nivå 5 er det teke korrelasjonsanalysar av enkelte observasjonsutsegn innanfor delområda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse, og delområda Lek og Trivsel. Her har eg valt ut enkeltvariablar som har ein korrelasjonskoeffisient på minimum 0,40** . Grunnen til at eg har gjort det er fordi eg vil sjå på kva observasjonsutsegn i Lek og Trivsel, som har moderat og høg samanheng med språkområda, Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er eigenskapar som blir nytta for å vurdere kvaliteten på eit mål. Validitet går på om ein faktisk målar det ein har til hensikt å måle. Reliabilitet går på om gjentekne målingar med same måleinstrument gir same resultat. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet (Ringdal 2007).

I forhold til reliabilitet som handlar om kor pålitelege målingane ein gjer er, har ein i Stavangerprosjektet kursa alle som har vore med på innsamling av data, i bruk og gjennomføring av observasjonsskjema "Alle med" og "TRAS". Det er i tillegg blitt utvikla eit skjema, som forklarar kvart enkelt observasjonsspørsmål i observasjonsmaterielle. Observasjonane og utfylling av skjema er gjort av ulike menneske, og forståing og tolking av ord og omgrep kan derfor variere frå person til person, og frå barnehage til barnehage. Kursing og rettleiing i forhold til skjema kan derfor vere ein måte å hindre målefeil.

Ringdal (2007) seier at det er lettare å gjere gjentekne målingar dersom måleinstrumentet har minst mogleg opne spørsmål. Observasjonsspørsmåla i TRAS og "Alle med" er lukka spørsmål, og gir derfor mulighet til å gjere fleire målingar. Meistring i forhold til dei enkelte områda innanfor "TRAS" og "Alle med" er gjort om til talkodar. Viss barnet skårar 0 poeng vil det seie at det har inga observert meistring, 1 poeng tyder delvis meistring og 2 poeng er full meistring. Det at det meistring i forhold til observasjonane er gjort om til talkodar, gir også mulighet til å gjenta målingar. Ved bruk av statistikkprogrammet SPSS kan det og førekome målefeil. Dersom dette skjer kan det påverke resultatata i undersøkinga (Ringdal, 2007). Derfor bør ein sjekke om fråfallet er systematisk eller tilfeldig. I datamaterialet nytta i denne studien var det ingen fråfall.

Validitet handlar som sagt om instrumentet målar det ein har til hensikt å måle, og går derfor på instrumentet sin truverde og gyldigheit (Ringdal, 2007). Observasjonsmateriellet "TRAS" og "Alle med" byggjer på teori innan språkvitenskap, utviklingspsykologi og småbarnspedagogikk, som er allmennkjent og akseptert. Innhald i materiellet er blitt endra på og justert etter utprøving av materiellet i pilotprosjekt, og etter statistiske vurderingar. Når ein vurderar validitet, ser ein og på om funna kan generaliserast til populasjonen, og om tendensane som kjem fram i forskinga er statistisk signifikante. I Stavangerprosjektet består datamaterialet av eit utval på 645 barn, som er eit stort materiale. Alle korrelasjonane gjort i studien er signifikante på 0,01 nivå, og dette gir muligheit til å generalisere til populasjonen.

4.0 RESULTAT

4.1 Resultat frå frekvensanalysar:

Det er teke frekvensanalyse på områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i ”TRAS”-skjemaet. Innanfor kvart desse tre områda er det mogleg å skåre totalt 18 poeng. For å oppnå denne poengsummen må ein ha full meistring innan alle alderstrinna (2-3 år, 3-4 år og 4-5 år). Vidare er det gjort ein frekvensanalyse der ein har slått saman områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse. Desse områda blir til saman kalla sum språkleg meistring. Her er det mogleg få ein totalskåre på 54 poeng. For å oppnå denne poengsummen må ein ha full meistring innan alle alderstrinna innan områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse. Det er og teke ein frekvensanalyse på områda Lek og Trivsel i ”Alle med”. Her er det mogleg å skåre ein totalsum på 24 poeng, og ein må då ha full meistring på alle alderstrinna innan kvart enkelt område. Vidare er det gjort ein frekvensanalyse der områda lek og trivsel blir slåtta i saman. Desse områda blir til saman kalla sum sosial kompetanse. Her er det mogleg å skåre totalt 48 poeng. Ein må då ha full meistring innan alle alderstrinna innanfor begge desse områda.

Eg har valt å presentere resultata frå dei ulike områda for språkmeistring (Uttale, Ordproduksjon, Språkforståelse) i tabellar som viser kva barn meistrar innan kvart alderstrinn. Vidare blir sum språkleg meistring presentert ved hjelp av eit histogram. Etter dette blir områda for sosial meistring (Lek og Trivsel) også presentert i tabellar som viser kvar barn meistrar innan kvart enkelt område. Heilt til slutt blir sum sosial kompetanse presentert via eit histogram. Eg har valt å gjere frekvensanalysar for eg ønska å få informasjon om spreing i meistring til barna innan dei enkelte utvalte områda i ”TRAS” og ”Alle med”, og sjå kva dei meistrar innan kvar oppgåva på kvart alderstrinn.

4.1.1 Språkleg fungering.

Uttale

Kategoriar	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn)
Full meistring	73,5 % (474)	29,6 % (191)	8,2 % (53)
Delvis meistring	25,4 % (164)	30,4 % (196)	9,5 % (61)
Ingen meistring	1,1 % (7)	40 % (258)	82,3 % (531)

Tabell 1: Tabellen viser 2,9 åringane sin spreing i meistring av området uttale i "TRAS", i forhold til observasjonsutsegn innan kvart alderstrinn.

Dersom ein ser på tabellen ser ein at det er 1,1 % av barna (7) som skårar 0 poeng innan alderstrinnet 2-3 år. Det vil seie at dei ikkje har noko observert meistring innanfor sitt alderstrinn når det gjeld uttale. Det som er forventa at ein meistrar innan dette alderstrinnet, er at ein uttrykkjer seg forståeleg, uttalar ord vanlegvis tydeleg og kan uttale ord med m, n, p, b, t og d. Det er 73,5% av barna (474) som får full skåre innanfor sitt alderstrinn. Medan det er 25,5 % av barna (164) som har delvis meistring. Det vil seie at dei har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring innan sitt alderstrinn. Det vil altså seie at dei skårar mellom 1 og 5 poeng til saman under området uttale.

Det er 40 % av barna (258) som har ingen observert meistring innanfor alderstrinnet 3-4 år, medan det er 29,6 % av barna (191) som har full meistring. Det at dei har full meistring vil seie at barn kan uttale ord med k og g riktig, dei kan uttale lydane s, f og v riktig i byrjinga av ord og dei kan uttale alle stavingar i ord. Det er 30,4 % av barna (196) som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring når det gjeld dette alderstrinnet.

Det er 82,3 % av barna (531) som har ingen observert meistring innanfor alderstrinnet 4-5 år, medan det er 8,2 % av barna (53) som har full meistring. Det vil seie at dei kan uttale alle konsonantsamansetningar i ord og dei kan uttale s og r lyden riktig. Det er 9,5 % av barna (61) som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring innafor dette alderstrinnet.

Oppsummering:

Viss ein ser på poengsummane under området Uttale, ser ein at dei strekkjer seg frå 0 poeng og til 18 poeng som er full skåre. Det er altså ei stor spreiding blant barna i forhold til meistring av uttale. Majoriteten av barna held seg innan området, som er sett på som kritisk grense for meistring av uttale når barna er to til tre år. Det er 1 % av barna (7) som ikkje meistrar noko av det som er forventa innan sitt alderstrinn. Det er 8,2 % av barna (53) som får full skåre. Det vil seie at dei meistrar det som er forventa innanfor alle alderstrinna under området uttale.

Ordproduksjon

Kategoriar	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn)
Full meistring	86,5 % (558)	16 % (103)	2,5 % (16)
Delvis meistring	12,4 % (80)	44,3 % (286)	8,8 % (57)
Ingen meistring	1,1 % (7)	39,7 % (256)	88,7 % (572)

Tabell 2: Tabellen viser 2,9 åringane si spreiding i meistring av området ordproduksjon i "TRAS", i forhold til observasjonsutsegn innan kvart alderstrinn.

Dersom ein ser på tabellen ser ein at det er 1,1% av barna (7) som skårar 0 poeng innan alderstrinnet 2-3 år. Dette vil seie at dei ikkje har noko observert meistring innan sitt alderstrinn når det gjeld ordproduksjon. Det som er forventa innan dette alderstrinnet er at barnet bruker ord frå dagleglivet, brukar verb og pronomen som viser til seg sjølv. Det er 86,5 % av barna (588) som får full skåre innanfor sitt alderstrinn, medan det er 12,4 % av barna (80) som har delvis meistring. Det at barnet har delvis meistring vil seie at det har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring innan sitt alderstrinn. Barnet skårar altså mellom 1 og 5 poeng.

Det er 39,7 % av barna (256) som har inga meistring innanfor alderstrinnet 3-4 år, medan det er 16 % av barna (103) som har full meistring. Det at barnet har full meistring vil seie at det bruker fargenamn, spørjeord som kva, kven og kor og har byrja å bruke overomgrep. Det er

44,3 % av barna (286) som har ei delvis byrjande meistring eller nærmar seg full meistring når det gjeld dette alderstrinnet.

Det er 88,7 % av barna (572) som har inga meistring innanfor alderstrinnet 4-5 år, medan det er 2,5 % av barna (16) som har full meistring. Full meistring innanfor alderstrinnet vil seie at dei meistrar det som er forventa at ein klarar når ein er 4-5 år. Barnet kan bruke fleirtalsform av substantiv, fortidsform av verb og kan bruke ord som angir form, storleik og antall. Det er 8,8 % av barna (57) som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring når det gjeld dette alderstrinnet.

Oppsummering:

Når ein ser på poengsummane under området Ordproduksjon, ser ein at dei strekkjer seg frå 0 poeng og til 18 poeng. Det er altså ei stor spreiring blant barna i forhold til meistring av ordproduksjon. Majoriteten av barna held seg innanfor området som er sett på som kritisk grense for meistring av ordproduksjon når dei er 2-3 år. Det er 1,1 % av barna (7) som ikkje meistrar noko av det som er venta innan sitt alderstrinn. Det er 2,5 % av barna (16) som får full skåre. Det vil seie at desse barna meistrar det som er forventa innanfor alle alderstrinna under området Ordproduksjon.

Språkforståing

Kategoriar	2, 9 åringane si meistring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn)	2,9 si meistring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn)
Full meistring	74,1 % (478)	14,6 % (94)	0,5 % (3)
Delvis meistring	25,6 % (165)	48,2 % (311)	8,8 (57)
Ingen meistring	0,3 % (2)	37,2 % (240)	90,7 % (585)

Tabell 3: Tabellen viser 2,9 åringane si spreiring i meistring av området språkforståelse i "TRAS", i forhold til observasjonsutsegn innan kvart alderstrinn.

Dersom ein ser på tabellen for alderstinnnet 2-3 år er det 0,3 % av barna (2) som har 0 skår, og dermed ikkje har observert meistring innan språkforståing i forhold til sitt alderstrinn. Det

som er venta innanfor dette alderstrinnet er at barnet kan peike ut daglegdagse gjenstandar, følgje ein instruksjon og finne ein gjenstand ved at ein nemner verbet. Det er 74,1 % av barna (478) som har full meistring innan sitt alderstrinn, medan det er 25,6 % av barna (165) som har delvis meistring.

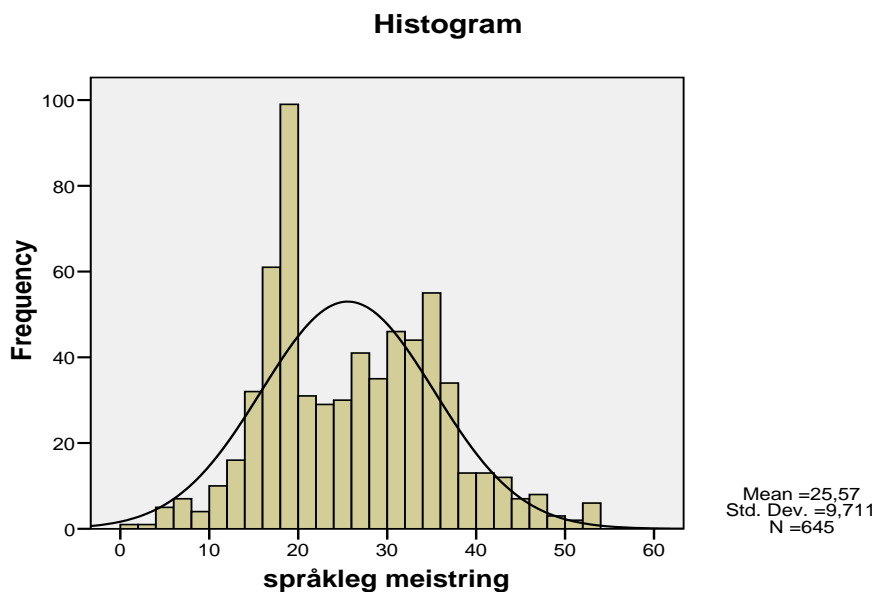
Det er 37,2 % av barna (240) som har inga observert meistring innanfor alderstrinnet 3-4 år, medan det er 14,6 % av barna (94) som har full skåre. Full skåre innanfor alderstrinnet 3-4 år vil seie at barna forstår uttrykk som inneheld preposisjonar, det forstår minst 3-4 fargenamn og forstår nektande setningar. Det er 48,1 % av barna (311) av barna som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring innanfor dette alderstrinnet.

Det er 90,7 % av barna (585) som har inga meistring innanfor alderstrinnet 4-5 år, medan det er 3 barn (0,5 %) som har full meistring. Det at barna har full meistring innan dette alderstrinnet, vil seie at barna kan sortere ting i kategoriar, dei forstår ein del gradbøying av adjektiv og barna kan fortelje noko om kva ein ting er. Det er 8,8 % av barna (57) som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring når det gjeld dette alderstrinnet.

Oppsummering:

Under området Språkforståelse strekkjer poengsummen seg frå 0 poeng til 18 poeng. Det er også her ei stor spreiding i meistring av området. Fleirtalet av barna held seg innanfor området som er sett på som kritisk i forhold til meistring av språkforståing når barna er 2-3 år. Det er 0,3 % av barna (2) som ikkje har nokon som helst meistring innanfor sitt alderstrinn. Det er 0,5 % av barna (3) som får full skåre, og meistrar derfor det som er venta på alle alderstrinna under området Språkforståelse.

Sum språkleg meistring



Figur 1: Viser spreinga i barn si språklege meistring, når det gjeld Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse.

Språkleg meistring viser meistring innan områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse. For å oppnå totalskåre innan språkleg meistring må du ha 54 poeng. Det vil seie at du oppnår full meistring i alle alderstrinna innan områda, Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i ”Trasskjemaet”. Barna må blant anna ha alle fonema på plass, dei må kunne ta eit utanfrå perspektiv på språket, dei må kunne sortere ting i kategoriar og dei må bruke fleirtalsformer og fortidformer rett.

Gjennomsnittskåren for språkleg meistring er 26 poeng, og standardavviket er 10. Standardavviket seier noko om kor mykje nokre av barna i prosjektet avviker frå gjennomsnittet. Dersom eitt barn skårar 16 poeng og eit anna barn skårar 36 poeng ligg begge to innanfor +/- eit standardavvik.

Oppsummering:

Resultata for språkleg meistring strekker seg frå 0 poeng og heilt opp til 54 poeng. Ein ser derfor at det er stor spreing i den språklege meistringa til barna. Det er nokre få av barna som ikkje har noko som helst meistring innan sitt alderstrinn, mens majoriteten av barna meistrar det som er forventa innan sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet. Det er nokre få barn som har full meistring innan alderstrinnet 4-5 år.

4.1.2 Sosial fungering.

Leik

Kategoriar	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 3-4 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 5-6 år (antall barn)
Full meistring	77,6 % (501)	30,3 % (196)	1,1 % (7)	0,2 (1)
Delvis meistring	21,9 % (141)	39,8 % (256)	16,4 % (105)	3,2 (20)
Ingen meistring	0,5 % (3)	29,9 (193)	82,5 (533)	96,6 (624)

Tabell 4: Tabellen viser 2,9 åringane si spreing i meistring av området Lek i "Alle med", i forhold til observasjonsutsegn innan kvart alderstrinn .

Området Lek i Alle med seier noko om ulike typar leik, og kva leikedugleikar det er viktig å ha. Det er mogleg å skåre totalt 24 poeng innanfor dette området. Dersom ein ser på tabellen, ser ein at det er 0,5 % av barna (3) som skårar 0 poeng innan alderstrinnet 2-3 år. Det vil seie at desse barna ikkje har noko observert meistring innan sitt alderstrinn når det gjeld leik. Det som er forventa innan dette alderstrinnet når det gjeld dette området er at barna prøver ut leiketøy og funksjonsleik, dei har eit variert leikerepetoar og har ein begynnande late-som-om-leik. Det er 77,6 % av barna (501) som har full meistring innan sitt alderstrinn, og det er 21,9 % av barna (142) som har ei byrjande meistring eller nærmar seg full meistring innan sitt alderstrinn.

Det er 29,9 % av barna (193) som har inga meistring innanfor alderstrinnet 3-4 år, medan det er 30,3% av barna (196) som har full meistring. Det at dei har full meistring innan dette alderstrinnet vil seie at barna leiker med andre barn, tar initiativ til åleine-leik og blir verande i leiken. Det er 39,8 % av barna (257) som har ei byrjande eller nærmar seg full meistring innan dette alderstrinnet.

Det er 82,5 % av barna (533) som har inga meistring innan alderstrinnet 4-5 år, medan det er 1,1 % av barna (7) som har full meistring. Når barna har full meistring innanfor dette alderstrinnet vil det seie at barna deltar i konstruksjonsleik, er aktiv i rolleleik og deltar i regelleik. Det er 16,4 % av barna (106) som har delvis meistring innan dette alderstrinnet.

Innanfor alderstrinnet 5-6 år er det 96,6 % av barna (624) som ikkje har nokon meistring, medan 0,3 % av barna (1) har full meistring. Det å ha full meistring innan dette alderstrinnet vil seie at ein let seg rive med i rolleleik, viser glede, spøker og har det moro. Ein leikar meir avansert konstruksjonsleik med innslag frå røyndomen og ein er meir sjølvstendig i regelleik, og meistrar enkle spel og leiker med mindre vaksenstøtte enn før. Det er 3,4 % av barna (21) som har delvis meistring innan dette området.

Oppsummering:

Dersom ein ser på poengsummen under området Lek, ser ein at poenga strekkjer seg frå 0 poeng til 24 poeng som er full skåre. Det er altså ei stor spreining blant barna når det gjeld leikedugleikar. Nokre av barna har så vidt begynt utvikling av sine leikedugleikar, mens andre er komne på stadiet av meistring som ein kan venta av eit barn som er 5-6 år. Majoriteten av barna meistrar det som er forventa innanfor sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet. Dette er barn som har poengsum som strekkjer seg frå 6-24 poeng.

Trivsel

Kategoriar	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 2-3 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet-4 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 4-5 år (antall barn)	2,9 åringane si meistring for alderstrinnet 5-6 år (antall barn)
Full meistring	76,6 % (495)	45,5 % (294)	4,2 % (27)	2 % (13)
Delvis meistring	22,8 % (146)	24,8 % (159)	20,3 % (130)	7 % (44)
Ingen meistring	0,6 % (4)	29,7 % (192)	75,5 % (488)	91 % (588)

Tabell 5: Tabellen viser 2,9 åringane si spreining i meistring av området Trivsel i "Alle med", i forhold til observasjonsutsegn innan kvart alderstrinn.

Under området Trivsel er det mogleg å skåre 24 poeng. Trivsel indikerer at barnet blant anna torer å vise kjensler, viser tryggleik, ønskjer å vere saman med andre barn og har knytt venskap. Dersom ein ser på tabellen, ser ein at det er 0,6 % av barna (4) som skårar 0 poeng

innan sitt alderstrinn når det gjeld området Trivsel. Det vil seie at desse barna ikkje har nokon observert meistring innan området Trivsel. Det er 22,8 % av barna (146) som har ei byrjande meistring, og det er 76,6 % (495) av barna som har full meistring innan dette alderstrinnet.

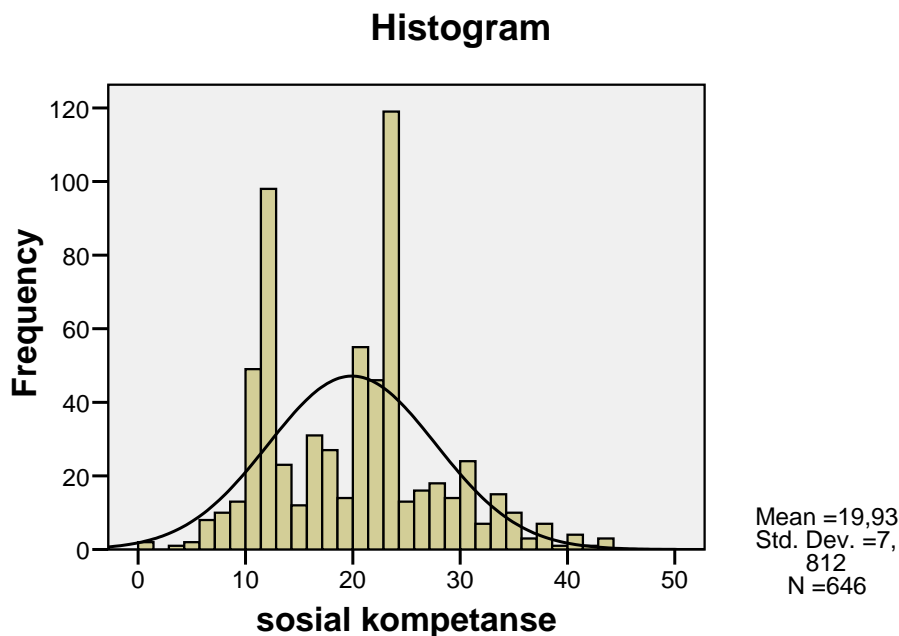
Det er 29,7 % av barna (192) som ikkje har noko som helst meistring innan alderstrinnet 3-4 år, medan det er 45,5 % av barna (294) som har full meistring. Det at dei har full meistring innanfor dette alderstrinnet vil seie at dei brukar leiker og lokalar allsidig, dei blir tatt kontakt med av andre barn og dei gir uttrykk for meistringsglede. Det er 24,8 % av barna (160) som har delvis meistring innan denne aldersgruppa.

Innanfor alderstrinnet 4-5 år er det 75,5 % av barna (488) som har ingen meistring og 4,2 % av barna (27) som har full meistring. Det som er forventa innan dette alderstrinnet er at barna ikkje lengre er avhengige av vaksne i leiken, dei har knytt vennskapsband og dei torer å prøve nye ting og taklar utfordringar. Det er 20,4 % av barna (131) som har delvis meistring.

Det er 91 % av barna (588) som har ingen meistring innan alderstrinnet 5-6 år, medan det er 2 % av barna (13) som har full meistring. Det at barna har full meistring innan dette alderstrinnet vil seie at dei viser tryggleik i barnehagen sine daglege utfordringar, dei torer å protestere, argumentere og hevde eigne meiningar, tar initiativ til aktivitet og samspel og er ein positiv faktor i gruppa. Det er 6,9 % av barna (45) som har delvis meistring innan dette alderstrinnet.

Oppsummering:

Under området Trivsel strekkjer poengsummen seg frå 0 poeng til 24 poeng. Det er altså ei stor spreiring blant barna når det gjeld deira trivsel i barnehagen. Nokre av barna er ikkje komne på stadiet som er venta innan alderstrinnet 2-3 år, medan andre ligg på 5-6 års-stadiet. Majoriteten av barna meistrar det som er forventa på sitt alderstrinn og utover.

Sum sosial kompetanse

Figur 2: viser barn si spreing i meistring i forhold til barn sin sosiale kompetanse, når det gjeld områda Lek og Trivsel i "Alle med".

Innan områda Lek og Trivsel, her kalla sosial kompetanse er det mogleg å oppnå ein total skåre på 48 poeng. Ein leikar for eksempel avansert rolleleik, og ein tar initiativ til aktivitetar og samspel.

Gjennomsnittskåren for sosial kompetanse er 20 poeng, og standardavviket er 8.

Standardavviket seier noko om kor mykje nokre av barna i prosjektet avviker frå gjennomsnittet. Dersom eitt barn skårar 12 poeng og eit anna barn skårar 28 poeng ligg begge to innanfor +/- eit standardavvik.

Oppsummering:

Barna får ein poengsum som strekker seg frå 0 poeng til 44 poeng. Dette viser at det er stor spreing blant barna når det gjeld sosial kompetanse. Nokon av barna har så vidt begynt utviklinga av sin sosiale kompetanse, medan dei fleste av barna meistrar det som er forventa

innan sitt alderstrinn eller utover dette alderstrinnet. Det er nokre få som meistrar noko av det som er forventa når barna er 5-6 år

4.2 Resultat for korrelasjonsanalysar

Det er føreteke analyse av samanhengar på fem ulike nivå. På nivå 1 blir det presentert ein tabell av samanhengen mellom hovudområda språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse) og sosial kompetanse (Lek og Trivsel). Deretter kjem nivå 2 som er ein presentasjon av samanhengen mellom hovudområdet språkleg meistring og delområda Lek og Trivsel. Vidare kjem nivå 3 som er ein presentasjon av samanhengen mellom alle delområda (Uttale, Ordproduksjon, Språkforståelse, Lek og Trivsel). På nivå 4 kjem ein presentasjon av hovudområdet språkleg meistring og alle enkeltvariablar innan områda Lek og Trivsel. Heilt til slutt på nivå 5 kjem ein presentasjon av samanhengar mellom enkeltvariablar innanfor delområda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse, og delområda Lek og Trivsel med korrelasjonar over 0,40**. Alle korrelasjonsanalysane er utført ved bruk av Pearson product-moment korrelasjons koeffisient. I presentasjon av resultatata frå korrelasjonsanalysane vil det bli presentert korrelasjonsstorleik og signifikansnivå. Alle korrelasjonskoeffisientane med to stjerner bak, har eit signifikansnivå på 0,01.

4.2.1 Nivå 1: Samanheng mellom områda sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse

Nivå 1 er det overordna nivået i korrelasjonsanalysane. Her får ein fram informasjon om kor sterk korrelasjonen mellom sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse er.

		TRspråkmes	AMsoskomp
TRspråkmes	Pearson Correlation	1	,650(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	645	641
AMsoskomp	Pearson Correlation	,650(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	641	646

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

Tabell 6: Viser resultat frå analyse av samanhengen mellom sum for språkleg meistring (uttale, ordproduksjon og språkforståelse), og sum for sosial kompetanse (lek og trivsel).

Dersom ein ser på forholdet mellom sum av språkleg meistring (uttale, ordproduksjon og språkforståing) og sum sosial kompetanse (leik og trivsel), ser ein at det er ein sterk positiv korrelasjon mellom desse to variablane ($r=0,650^{**}$). Signifikansnivået er på 0,01. Desse funna tyder på at god språkleg meistring har samanheng med god sosial kompetanse.

4.2.2 Nivå 2: Korrelasjon mellom summert språkleg meistring og summert leik og trivsel.

På dette nivået får ein fram korrelasjon mellom sum språkleg meistring og sum Lek og Trivsel. Denne korrelasjonsanalysen blir gjort for å få fram informasjon om korleis samanhengen mellom sum språkleg meistring og enkeltområda Lek og Trivsel er. Er det høgare samanheng mellom sum språkleg meistring og sum Lek, enn kva det er med sum språkleg meistring og sum Trivsel? Eller er det motsett?

		språkleg meistring	summert leik	summert trivsel
språkleg meistring	Pearson Correlation	1	,645**	,602**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	645	641	641
summert leik	Pearson Correlation	,645**	1	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	641	646	646
summert trivsel	Pearson Correlation	,602**	,825**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	641	646	646

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

Tabell 7: Viser resultat frå analyse av samanhengen mellom summen for språkleg meistring, og sum for Lek og Trivsel.

Resultat frå analysen viser at det er sterk korrelasjon mellom språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse) og leikedugleik ($r=0,645^{**}$). Korrelasjonen mellom språkleg meistring og trivsel er også høg ($r=0,602^{**}$). Den indre samanhengen mellom leikedugleik og trivsel er og høg ($r=0,825^{**}$). Desse resultatata vil derfor kunne tyde på at det er sterk samanheng både mellom god språkleg dugleik og leikedugleikar, og god språkleg dugleik og trivsel i barnehagen. Det ser og ut til å vere ein sterk samanheng mellom barn sine leikedugleikar og deira trivsel i barnehagen.

4.2.3 Nivå 3: Korrelasjon mellom utvalte delområde i "TRAS" og delområde i "Alle med".

Tabellen nedanfor seier noko om samanhengen mellom sum for dei valte områda i "TRAS" og "Alle med". Denne analysen er gjort for å få fram informasjon om kvart enkelt delområde. Er det nokon område som skil seg ut i forhold til samanheng? Er det til dømes sterkare samanheng mellom barn sin uttale enn deira språkforståing, i forhold til leikedugleikar når barna er 2,9 år? Er det samanheng mellom barn sin ordproduksjon og deira trivsel i barnehagen?

		summert språkførst åing	summert ordprodu ksjon	summert uttale	summert leik	summert trivsel
summert språkforståing	Pearson Correlation	1	,759**	,671**	,596**	,563**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	645	645	645	641	641
summert ordproduksjon	Pearson Correlation	,759**	1	,738**	,603**	,559**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	645	645	645	641	641
summert uttale	Pearson Correlation	,671**	,738**	1	,558**	,519**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	645	645	645	641	641
summert leik	Pearson Correlation	,596**	,603**	,558**	1	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	641	641	641	646	646
summert trivsel	Pearson Correlation	,563**	,559**	,519**	,825**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	641	641	641	646	646

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

Tabell 8: Tabellen viser resultat frå analysen om samanhengar mellom alle valgte delområder innan "TRAS" og "Alle med".

Når ein ser på korrelasjonsanalysen, ser ein at det er høge korrelasjonar mellom alle områda for språkleg meistring og leikedugleikar og trivsel. Viss ein fyrst ser på uttale, ser ein at det er høg korrelasjon ($r=0,558^{**}$) mellom uttale og leikedugleikar. Korrelasjonen mellom uttale og trivsel er $r=0,519^{**}$. Dette vil altså seie at når barn er 2, 9 år kan uttalen ha mykje å seie for deira leikekompetanse og trivsel.

I forhold til området Ordproduksjon ser ein og at det er høge korrelasjonar mellom dette området, og leikedugleik og trivsel. Korrelasjonen mellom ordproduksjon og leikedugleik er $r=0,6$, og mellom ordproduksjon og trivsel er den $r=0,559^{**}$. Dette kan tyde på at dess betre

ordforråd og ordkjennskap barn har når dei er 2, 9 år, dess betre leikedugleik og trivsel har dei.

Området Språkforståelse korrelerar også høgt med leikedugleik og trivsel. Korrelasjonen mellom språkforståing og leikedugleik er $r=0,596^{**}$, og mellom språkforståing og trivsel er den $0,563^{**}$. Resultata tyder derfor på at god språkforståing når borna er 2, 9 år, kan ha mykje å seie for deira leikedugleik og trivsel. Alle resultata har eit signifikansnivå på 0,01

Dersom ein ser på områda som omhandlar språk (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse), ser ein at alle desse områda har ein korrelasjonseffisient mellom 0,50 og 0,60. Ein ser også her at det er ein høg indre samanheng mellom variablane. Dersom ein samanliknar korleis den indre samanhengen i ”TRAS” og ”Alle med” er, ser ein at samanhengen er lågare i ”TRAS” enn kva den er i ”Alle med”.

4.2.4 Nivå 4: Korrelasjonar mellom summen av språkleg meistring og enkeltvariablar innan områda Lek og Trivsel.

Det er føreteke korrelasjonsanalyse for å undersøkje samanhengen mellom summen av språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståing) og alle enkeltvariablane innanfor områda Lek og Trivsel. Dette er gjort for å undersøkje om det er det er observasjonsutsegn som skil seg ut med sterkare korrelasjonkoeffisientar enn andre. Er det enkelte observasjonsutsegn som har større betydning i forhold til samanheng enn andre observasjonsutsegn? Kva slags språkleg meistring er viktigast i forhold til områda Lek og Trivsel. I presentasjonen er variablane som fekk høg og middels korrelasjonkoeffisient vektlagt, men det blir og presentert nokre få variablar som fekk låg koeffisient.

Språkleg meistring og lek

Sum språkleg meistring	Leikedugleikar
	2.3.1 Prøver ut leketøy, funksjonslek 0, 183 **
	2-3.2 Har et variert lekerepetoar 0, 222 **
	2-3.3 Begynnende late-som-om-lek 0,319 **
	3-4.1 Leker med andre barn 0, 546**
	3-4.2 Tar initiativ til alene-lek 0, 516**
	3-4.3 Blir værende i leken 0, 517 **
	4-5.1. Deltar i konstruksjonslek 0, 416 **
	4-5.2 Aktiv i rollelek 0, 404 **
	5-6.2 Leker meir avansert konstruksjonlek.. 0, 113 **

Tabell 9: Tabellen viser resultat frå analyse av samanhengar mellom summen for språkleg meistring og enkeltvariablane innan området Lek.

Den høgaste korrelasjonen mellom summen for språkleg meistring og enkelt observasjonsutsegn i området lek er ”Leker med andre barn”. Korrelasjonen her er $r=0,546$. Det andre observasjonsutsegnet det er ein sterk korrelasjon mellom er ”Tar initiativ til alenelek”. Korrelasjonseffisienten er her $r=0,516^{**}$. Det siste observasjonsutsegnet det er ein sterk korrelasjon ($r=0,517^{**}$) med er ”Blir værende i leken”. Dette vil altså seie at det er ein sterk samanheng mellom barn sin språklege meistring når dei er 2, 9 år, at dei leiker med andre barn, tar initiativ til åleinelek og at dei blir verande i leiken.

Det er tre observasjonsutsegn det er middels korrelasjon mellom summen av barn sin språklege meistring og deira leikedugleik. Desse utsegna er ”Begynnende late-som-om-lek” ($r=0,319^{**}$), ”Deltar i konstruksjonslek” ($r=0,416^{**}$) og ”Aktiv i rollelek” ($r=0,404^{**}$). Dette vil altså seie at det er ein moderat samanheng mellom barn sin språklege meistring og desse tre observasjonsutsegna.

Nokre av observasjonsutsegna som fekk låg korrelasjon i forhold til språkleg meistring er ”Prøver ut leketøy, funksjonslek”, ”Har et variert lekerepetoar” og ”Leker mer avansert konstruksjonslek”. Desse resultatata vil altså seie at det er liten samanheng mellom barn sin språklege meistring når dei er 2,9 år og utsegna ovanfor.

Språkleg meistring og trivsel

Sum språkleg meistring	Trivsel
	2-3.2 Liker å være i lag med andre barn 0,107 **
	2-3.3 Finner trygghet i situasjoner 0,115**
	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,525 **
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,526 **
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,516 **
	4-5.1 Er ikkje avhengig av voksne..... 0,404 **
	4-5.2 Har knyttet vennskapsbånd 0,422 **
	4-5.3 Tør å prøve nye ting..... 0,378 **
	5-6.1 Viser trygghet i barnehagens..... 0,355 **
	5-6.2 Tør å protestere, argumentere..... 0,303 **
	5-6.3 Tar initiativ til aktivitet..... 0,313 **

Tabell 10: Tabellen viser resultat frå analyse av samanhengar mellom summert språkleg meistring og enkeltvariablane innafør området Trivsel.

Den høgaste korrelasjonen mellom summen for språkleg meistring og enkelt observasjonsutsagn i området trivsel er ”Blir tatt kontakt med av andre barn”. Korrelasjonen her er $r=0,526^{**}$. Eit anna utsagn som korrelerar nesten like høgt er ”Bruker lokaler og leker allsidig”. Dette har ein korrelasjonseffisient på $r=0,525^{**}$. Det siste utsagnet som korrelerar høgt med språkleg meistring er ”Gir uttrykk for mestringsglede”. Dette vil altså seie at det er ein sterk samanheng mellom barn sin språklege meistring når dei er 2,9 år og det at barnet blir tatt kontakt med av andre barn, bruker lokalar og leiker allsidig og gir uttrykk for mestringsglede.

Det er seks observasjonsutsegn der det er middels korrelasjon mellom barn si språklege meistring og deira trivsel i barnehagen. Dei er: ”Er ikkje avhengig av vaksne i leken”, ”Har knyttet vennskapsbånd”, ”Tør å prøve nye ting, takler utfordringer”, ”Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer”, ”tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt” . ”tar initiativ til aktivitet og samspill, og er en positiv faktor i gruppa”. Det vil altså sei at det er ein middels samanheng mellom språkleg meistring og desse observasjonsutsegna.

Det er låg korrelasjon mellom språkleg meistring og ”Liker å være i lag med andre barn” ($0,107^{**}$) og ”Finner trygghet i nye situasjoner” ($0,115^{**}$). Det vil altså seie at det er liten samanheng mellom desse observasjonsutsegna og barn sin språklege meistring når dei er 2,9 år.

4.2.5 Nivå 5: Korrelasjon mellom enkelte observasjonsutsegn innanfor områda uttale, ordproduksjon og språkforståelse i ”TRAS” og områda Lek og Trivsel i ”Alle med”.

Det er føreteke korrelasjonsanalyse for å undersøkje samanhengen mellom observasjonsutsegn innanfor områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i TRAS, forhold til observasjonsutsegn innanfor områda Lek og Trivsel i ”Alle med”. Dette er gjort for å sjå om det er observasjonsutsegn som utmerkar seg. Kva slags meistring innanfor språkområda er viktig å meistra for å meistra dugleikar innanfor områda Lek og Trivsel? Alle korrelasjonane som blir omtalte er signifikante, og det er berre dei observasjonsutsegna som har fått ein koeffisient på minimum $0,40^{**}$ som er teke med.

Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i ”TRAS” i forhold til Lek i ”Alle med”.

Observasjonsutsegn under området uttale	Observasjonsutsegn lek
- Kan uttale ord med k/ g rett (3.4.2)	3-4.1 Leker med andre barn 0,512 **
	3-4.3 Blir værende i leken 0,465 **
	3-4.2 Tar initiativ til alene-lek 0,493**
- Kan uttale alle stavelser i ord (3.4.1)	3-4,1 Leker med andre barn 0,459**
	3-4.3 Blir værende i leken 0,454**
	3-4.2 Tar initiativ til alenelek 0,443**
- Kan bruke lydene s og f riktig.....(3.4.3)	3-4.1 Leker med andre barn 0,515 **
	3-4-3 Blir værende i leken 0,457**
	3-4.2 Tar initiativ til alene-lek 0,443**
Observasjonsutsegn under området ordproduksjon	
- Kan bruke ord som angir form,....(4.5.3)	4-5.1 Deltar i konstruksjonslek 0,503**
- Kan bruke flertalsformer.... (4.5.1)	4-5.1 Deltar i konstruksjonslek 0,475**
	4-5.2 Aktiv i rollelek 0,426**
- Bruker fargenavn (3.4.1)	3-4.1 Leker med andre barn 0,470**
	3-4.3 Tar initiativ til alene-lek 0,429**
	3-4.2 Blir værende i leken 0,435**
- Bruker spørreord (3.4.2)	3-4.1 Leker med andre barn 0,463**
	3-4.2 Blir værende i leken 0,400**
	3-4.3 Tar initiativ til alene-lek 0,415**
Observasjonsutsegn under området språkforståelse	
- Forstår uttrykk som inneholder preposisjoner..... (3.4.1)	3-4.3 Blir værende i leken 0,448**
	3-4.2 Tar initiativ til alene-lek 0,507**
	3.4.1 Leker med andre barn 0,522**
- Forstår minst 3-4 fargenavn 3.4.2)	3.4.1 Leker med andre barn 0,473**
-	3-4.2 Tar initiativ til alene-lek 0,438**
-	3-4.3 Blir værende i leken 0,434**

Tabell 11: Tabellen viser kva for nokre observasjonsutsegn innanfor enkeltområda, som korrelerar høgt og middels med observasjonsutsegn innanfor området lek.

Det er nokre observasjonsutsegn innan enkeltområda i språk som korrelerar høgt og middels i forhold til observasjonsutsegn innan området Lek. Innanfor området Uttale er det sterk samanheng mellom ”Leik med andre barn” og ” Kan uttale ord med k og g rett. ($r=0,512$ **).

Dette utsagnet korrelerar og middels i forhold til om barn blir verande i leiken ($r=0,465^{**}$) og om dei tar initiativ til åleineleik ($r=0,493^{**}$). Observasjonsutsagnet "Kan uttale alle stavelene i ord" har moderat samanheng i forhold til blant anna om barna leiker med andre barn ($r=0,459^{**}$) og om dei blir verande i leiken ($r=0,454^{**}$) og om dei tar initiativ til åleineleik ($r=0,443$). Det at dei brukar lydane s og f riktig i byrjinga av ord korrelerar høgt i forhold til om barna leikar med andre barn ($r=0,515^{**}$), medan det korrelerar moderat i forhold til om dei blir verande i leiken og om dei tar initiativ til åleineleik ($r=0,457^{**}$ og $r=0,443^{**}$).

Innanfor området Ordproduksjon korrelerar observasjonsutsegna om barna bruker fargenamn og spørjeord moderat i forhold til om barna leikar med andre barn ($r=0,470^{**}$ og $r=0,463^{**}$), tar initiativ til alene-lek ($r=0,429^{**}$ og $r=0,415^{**}$), og blir værende i leken ($r=0,435^{**}$ og $r=0,400^{**}$). Observasjonsutsagnet "Kan bruke ord som angir form, størrelse og antall" korrelerar høgt med at barn deltar i konstruksjonsleik ($r=0,503^{**}$). Om barna kan bruke fleirtalsformer av substantiv korrelerar moderat i forhold til om barna "deltar i konstruksjonslek" ($r=0,475^{**}$) og om barna er aktiv i rolleleik ($r=0,426^{**}$). I forhold til området Språkforståelse har utsegnet "Forstår uttrykk som inneholder preposisjoner" høg samanheng med om barna tar "Tar initiativ til alene-lek" og "Leker med andre barn" ($r=0,507^{**}$, $r=0,522^{**}$). Det er moderat korrelasjon mellom dette utsagnet og utsagnet "Blir værende i leken" ($r=0,448^{**}$). I forhold til observasjonsutsagnet "Forstår minst 3-4 fargenavn" korrelerer dette moderat med utsegna "leker med andre barn", tar initiativ til alene-lek og "blir værende i leken" ($r=0,437^{**}$, $r=0,438^{**}$ og $r=0,434^{**}$).

Oppsummering:

Dersom ein ser på kva observasjonsutsegn som korrelerar høgast med barn sin språklege meistring, ser ein at dette er utsegn som ligg i aldersgruppa 3-4 år. Innanfor området "uttale" er det stor samanheng mellom det at barna kan uttale ord med k/g rett og at dei leiker med andre barn. Dette funnet kan derfor tyde på at rett uttale av ord betyr noko i forhold til om barna leikar med andre barn. Når det gjeld dei andre områda som omhandlar språk (ordproduksjon og språkforståing) er det og moderat til høg korrelasjon mellom observasjonsutsegna ein finn under aldersgruppa 3-4 år, og observasjonsutsegna under området lek 3-4 år i "Alle med". Desse funna kan derfor tyde på at når barn har ein språkleg kompetanse som omfattar 3-4 år, kan det ha mykje å seie for deira leikedugleikar. Funna kan tyde på at dess meir avansert sosial meistring, dess meir har den språklege meistringa å seie. Det kan sjå ut som at leikeaktivitet på høgare nivå krev betre språklege dugleikar.

Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i "TRAS" i forhold til Trivsel i "Alle med"

Observasjonsutsegn under området uttale	Observasjonsutsegn under området trivsel
- Kan uttale ord med k/ g rett (3.4.1)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,488**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,439 **
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,475**
- Bruker s og f riktig..... (3.4.2)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,465**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,480**
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,460**
- Kan uttale alle stavelsene i ord (3.4.3)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,458**
-	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,465**
-	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,448**
Observasjonsutsegn under området ordproduksjon	
- Bruker barnet fargenavn (3.4.1)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,436**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,439 **
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,447**
- Bruker spørreord (3.4.2)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,420**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,429**
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,451**
Observasjonsutsegn under området språkforståelse	
Forstår minst 3-4 fargenavn (3.4.2)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,467**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,474**
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,459**
Forstår uttrykk som inneholder prep... (3.4.1)	3-4.1 Bruker lokaler og leker allsidig 0,511**
	3-4.2 Blir tatt kontakt med av andre barn 0,483**
	3-4.3 Gir uttrykk for mestringsglede 0,500**

Tabell 12: Tabellen viser kva for nokre observasjonsutsagn innanfor enkeltområda, som korrelerar høgt og middels med observasjonsutsegn innanfor området Trivsel.

Det er nokre observasjonsutsegn innan enkeltområda i språk som korrelerar høgt og middels i forhold til observasjonsutsegn innan området Trivsel. Innanfor området Uttale er det moderat samanheng mellom rett uttale av k og g og allsidig bruk av leiker og lokaler ($r=0,488^{**}$). Det er og moderat samanheng mellom det å bli tatt kontakt med av andre barn ($0,489^{**}$) og om barn gir uttrykk for mestringsglede ($0,475^{**}$). Observasjonsutsagnet om barn bruker s og f

riktig i byrjinga av ord korrelerar og moderat i forhold til desse tre observasjonsutsegna ($r=0,465^{**}$, $r=0,480^{**}$ og $r=0,460^{**}$). Eit siste observasjonsutsagn som korrelerar moderat i forhold til dei tre observasjonsutsegna er ”Kan barnet uttale alle stavelene i ord” ($r=0,458^{**}$, $r=0,465^{**}$ og $r=0,448^{**}$).

Under området Ordproduksjon korrelerar usagnet ”Bruker barnet fargenavn?” moderat med utsegna om barna bruker lokalar og leiker allsidig ($r=0,436^{**}$), om barna blir tatt kontakt med av andre barn ($0,439^{**}$) og om barna gir uttrykk for meistringsglede ($0,447^{**}$). Om barn har begynt å bruke spørjeord korrelerar og middels med desse tre observasjonsutsegna ($r=0,420^{**}$, $r=0,429^{**}$ og $r=0,451^{**}$).

Når det gjeld området Språkforståelse korrelerar utsagnet ”Forstår minst 3-4 fargenavn” moderat med om barna bruker lokalar og leiker allsidig ($r=0,467^{**}$), om dei blir tatt kontakt med av andre barn ($0,474^{**}$) og om barna gir uttrykk for meistringsglede ($r=0,459^{**}$). Forståing av uttrykk som inneheld presposisjonar korrelerar og moderat til høgt med desse tre observasjonsutsegna ($r=0,511^{**}$, $r=0,483^{**}$ og $r=0,500^{**}$).

Oppsummering:

Under området trivsel ser ein også at observasjonsutsagna som korrelerar høgast med barn si språkleg meistring er utsagn som ligg i aldersgruppa 3-4 år. Innanfor området ordproduksjon er det til dømes moderat samheng mellom det om barna barna brukar fargenamn og om dei brukar leiker og lokalar allsidig, om dei blir tatt kontakt med av andre barn og om dei gir uttrykk for meistringsglede. I forhold til dei andre områda som omhandlar språk (uttale og språkforståing) er det og moderat til høg korrelasjon mellom observasjonsutsegna ein finn under aldersgruppa 3-4 år, og observasjonsutsegna under området trivsel 3-4 år i Alle med. Desse funna kan derfor tyde på at når barn har ein språkleg kompetanse som omfattar 3-4 år, kan dette ha betydning for deira trivsel i barnehagen. Funna tyder altså på at dess meir avansert sosial meistring, jo større betydning har den språklege meistringa.

4.3 Dei viktigaste resultata frå studien.

Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse: Det er nokre få av barna på 2,9 år meistrar ikkje det som blir rekna som kritisk grense innanfor sitt alderstrinn. Fleirtalet av barna meistrar alt innan sitt alderstrinn og utover det alderstrinnet (3-4 år). Nokre yttarst få meistrar også det

som er forventa innan alderstrinnet 4-5 år. Ein får dei same resultatane både når ein ser på desse tre områda kvar for seg og saman (språkleg meistring).

Lek og Trivsel: Nokre få av barna meistrar ikkje det som er forventa innan sitt alderstrinn, medan fleirtalet meistrar det som er forventa innan sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet (3-4 år og 4-5 år). Nokre yttarst få meistrar og det som er forventa innan alderstrinnet 5-6 år. Ein får same resultat når ein slå dei to områda saman (sosial kompetanse).

Korrelasjon mellom språkleg meistring og sosial kompetanse: Det er sterk samanheng mellom desse to områda når barna er 2,9 år.

Korrelasjon mellom språkleg meistring, Lek og Trivsel: Det er sterk samanheng mellom desse tre områda når barna er 2,9 år. Dette gjeld både språkleg meistring og leikeferdigheit, og språkleg meistring og trivsel.

Korrelasjon mellom Uttale, Ordproduksjon, Språkforståelse, Lek og Trivsel: Det ser ut som om alle områda innanfor språk har mykje å seie for barn sine leikedugleikar og trivsel i barnehagen. Det er høg indre samanheng mellom variablane i "TRAS" og i "Alle med".

Korrelasjon mellom språkleg meistring og enkeltvariablar i Lek og Trivsel: Det er sterk samanheng mellom språk og variablane: Leiker med andre barn, tar initiativ til åleineleik og blir verande i leiken. Dette er variablar som ligg under alderstrinnet 3-4 år. Dette kan tyde på at dess meir avansert sosial meistring, dess meir har den språklege meistringa å seie. Det same kan ein sjå under området trivsel. Her korrelerar språk høgt med utsegn som bruker lokalar og leiker allsidig, blir tatt kontakt med av andre barn og gir uttrykk for meistringsglede. Dette er og utsegn som ligg under alderstrinnet 3-4 år. Ein kan og finne dei same tendensane når ein korrelerar observasjonsutsegn innanfor områda uttale, ordproduksjon og språkforståing i "TRAS", og områda leik og trivsel i "Alle med". Her ser ein til dømes at det at barn forstår uttrykk som inneheld preposisjonar, korrelerar høgt med blant anna tar initiativ til alene-lek under området Lek og gir uttrykk for meistringsglede under området Trivsel.

5. DRØFTING

Med utgangspunkt i frekvensanalysar og korrelasjonsanalysar sett i samanheng med relevant teori og tidlegare forskning, vil eg no drøfte resultatane som er komne fram i undersøkinga.

5.1 Funn frå Frekvensanalysar i forhold til teori.

5.1.1 Språkleg meistring (Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse)

Dersom ein ser på tabellen (tabell 1 s.38) i forhold til området Uttale i ”TRAS”, ser ein at det er stor spreiding blant barna på dette alderstrinnet. Barna skårar frå 0 poeng til 18 poeng. Ein ser at det er nokre få som ikkje meistrar det som er forventa at ein meistrar innan sitt alderstrinn (2-3 år). Majoriteten av barna meistrar det som er forventa innanfor sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet. Nokre få av barna meistrar det som er forventa når dei er 4-5 år. Det som er forventa innan alderstrinnet 2-3 år er å uttrykkje seg forståeleg, uttale ord med *m,n,b,t* og *d* og at uttalen vanlegvis er tydeleg. Det er 73,5% av barna som har full meistring innan dette alderstrinnet, 25,4% har delvis meistring og 1,1% har ingen meistring. Dersom ein ser i forhold til teori om barn sin språkutvikling, ser ein at ho stemmer overeins med funna. Gjærum og Ellertsen (2002) seier blant anna at prosessen med å lære alle fonema tar tid, og at det ikkje er uvanleg at barna har noko varierende uttale. Barna kan ha problem med å skilje lydar som blir uttalte på nærliggjande artikulasjonsstad, som til dømes *t* og *d*. Dette er spesielt vanleg tidleg i utviklinga. Det kan føre til forenkling av uttalen, ved at enkelte lydar blir uttalte mindre presist (Hagtvet, 2002). Dei barna som ikkje får full skåre innan sitt alderstrinn, kan altså vere at dei byter om lydar. Dei har kanskje ikkje fått på plass alle lydane som er forventa på dette alderstrinnet. Desse lydane vil nok kome på plass etter kvart som barna blir eldre, men det er likevel viktig at ein observerar barna si vidare språkutvikling. Dei barna som ikkje har noko som helst meistring innan sitt alderstrinn, er det lurt å vere observant på. Når barn ikkje viser meistring knytt til eige alderstrinn, kan det vere grunn til bekymring (Espenakk m.fl 2003). Forsking har vist at språkforsinkingar i starten av språkutviklinga kan vere eit vedvarande problem også i skulealder (Rice mfl, 1991).

I tabellen ser ein og at det er mange av barna på 2,9 år som har meistring innan alderstrinnet 3-4 år. Det er 29,6 % som har full meistring, 30,4 % har delvis meistring og 40 % har ingen meistring. Det som er forventa at barna skal klare innan dette alderstrinnet, er at dei uttalar

ord med *k* og *g* rett, dei brukar lydane *s* og *f* rett i byrjinga av ord og dei kan uttale alle stavingane i ord. Hagtvet (2002) seier som sagt tidlegare at det i byrjinga av språkutviklinga er vanleg at barn har problem med å skilje lydar som ligg på nærliggande artikulasjonsstad. Det er til dømes vanleg at *k* blir erstatta med *t*, og *g* blir erstatta med *d*. Men sjølv om dette er noko som til vanleg er på plass i 3-4 årsalderen, ser ein i forhold til funn at det likevel er mange av barna på 2,9 år som meistrar det.

På alderstrinnet 4-5 år er det og nokre av barna som har meistring. Det er 8,2 % som har full meistring, 9,5 % har delvis meistring og 82,3 % har ingen meistring. Dei dugleikane som barna skal ha på dette alderstrinnet i forhold til uttale, er at dei skal kunne uttale alle konsonantsamansetningar i ord og dei skal uttale *s*-lyden og *r*-lyden rett. I Trondheimsundersøkinga (i Tetzchner, 1993) vart språket hos fireåringar undersøkt, og ein fann ut at for mange av barna var eventuelle uttalefeil knytte til få lydar og lydsamansetningar. Lydar dei særleg hadde problem med, var til dømes *r* og *s*. Tetzchner (1993) seier og at mange barn ikkje meistrar *r*-lyden før dei er 6 år. Ein ser altså her at dei barna på 2,9 år som har meistring innan alderstrinnet 4-5 år, er tidleg i utviklinga av sin uttalekompetanse. Det at det er så store skilnadar blant barna i forhold til uttale vert støtta av Goswami (2008). Ho seier at det er store individuelle skilnadar i tempoet på å lære seg korrekt uttale. Espenakk m.fl (2003) seier og at frå å uttale mange ord "feil" i toårsalderen bør forenklingane opphøyre når barnet er rundt 4,5 år.

Dersom ein ser i tabellen (tabell 2 s.39) i forhold til området Ordproduksjon, er det og store individuelle skilnadar. Også her skårar barna frå 0-18 poeng. Innanfor alderstrinnet 2-3 år er det 86,5% som har full meistring, 12,4 % har delvis meistring og 1,1 % har ingen meistring. Det som er venta at barna skal klare innan dette alderstrinnet, er at dei skal bruke ord frå dagleglivet, dei skal bruke verb og dei skal bruke pronomen som viser til dei sjølve. Når ein ser på dette i forhold til teorien, ser ein at det stemmer overeins med det ein finn der. Det er stor forskjell på kor fort barn tileignar seg ord (Tetzchner,1993). Når barn er i to og eit halvt til tre- årsalderen er det sterk vekst i ordforråd, og ytringane aukar i lengde og kompleksitet (Asmervik, Ogden mfl, 1999). Barna byrjar og å bruke to-ordsetningar som består av substantiv og verb (Tetzchner, 1993). Når vokabularet til barn er på om lag 50-100 ord, byrjar ordproduksjonen å ta av. Denne prosessen blir kalla ordspurten (Gjærum og Ellertsen 2002). Undersøkinga viser at 86,5 % har full meistring i forhold til ordproduksjon innan alderstrinnet to-tre år. Dette viser at dei aller fleste barna er i gang med ordspurten.

Her ser ein altså at dei fleste barna har tileigna seg meistring innan sitt alderstrinn, men likevel må ein også her vere observant på dei barna som ikkje har noko meistring.

Det er og ein del av barna som har meistring innan alderstrinnet 3-4 år. Det er 16 % av barna som har full meistring, 44,3 % har delvis meistring og 39,7 % har ingen meistring. Her skal barna bruke fargenavn, dei skal kunne bruke spørjeord og dei skal ha begynt å bruke overomgrep. Teorien seier at når barna er i to og eit halvt til tre årsalderen, meistrar barna etter kvart spørjesetningar og bøyingar. Språket blir og meir prega av funksjonsord saman med andre ord som til dømes preposisjonar, artklar og konjuksjonar (Asmervik, Ogden et al. 1999). På dette alderstrinnet byrjar og ei systematisering av ordforrådet. Barna byrjar å ordne omgrep i system med overordning, underordning og sideordning (Hagtvet 2002). I forhold til funna ser ein altså at det er mange av barna som meistrar desse dugleikane når dei er 2,9 år.

På alderstrinnet 4-5 år er det og nokre av barna som har meistring. På dette alderstrinnet skal dei bruke fleirtalsformer for substantiv, dei skal kunne bruke fortidsformer av verb og dei skal kunne bruke ord som seier noko om form, storleik og antal. Det er 2,5 % av barna som har full meistring her, 8,8 % har delvis meistring og 88,7 % har ingen meistring. Ein ser altså her at det ikkje er så veldig mange av barna som har meistring innanfor alderstrinnet 4-5 år. Dette er ganske avansert språkleg meistring, og det er vanleg at dei fleste barn på 2,9 år ikkje greier det.

I forhold til området Språkforståelse er det og store individuelle skilnader, og barna skårar frå 0-18 poeng. På alderstrinnet 2-3 år skal barna kunne peike ut daglegdagse gjenstandar, dei skal kunne følgje instruksjonar og dei skal kunne finne rett gjenstand ved at ein nemnar verb. Dersom ein ser i tabellen (Tabell 3, s.40) er det 74,1 % av barna som har full meistring, 25,6% har delvis meistring og det er 0,3 % som ikkje har nokon meistring. Tetzchner (1993) seier at når barna er i slutten av andre leveår og byrjar å setje saman fleire ord, blir visse strukturar synleggjort. Orda går frå å vere knytt til situasjonen og til å utgjere eit bodskap i seg sjølv, til å bli knytt til eit omgrep med ein spesifikk referanse til noko i omverda. Barna byrjar her altså å kunne setje ord på ting. Dei kan peike ut og setje namn på gjenstandar rundt seg. Språkforståing er og like viktig som språkproduksjon på dette alderstrinnet (Asmervik, Ogden mfl, 1999). Også innanfor dette området er det nokre barn som ikkje har nokon observert meistring innanfor sitt alderstrinn, og desse barna må me vere merksam på (Espenakk mfl, 2003).

På alderstrinnet 3-4 år er 14,6 % av barna som har full meistring, 48,2% har delvis meistring og 37,2% har ingen meistring. Dei dugleikane som ein ventar at barna skal meistre på dette alderstrinnet er at dei forstår setningar som inneheld preposisjonar, dei forstår minst 3-4 fargenamn og dei forstår nektande setningar. Her har dei altså utvida språket sitt, og dei byrjar å forstå eit meir abstrakt språk. Ei undersøking gjort av korleis barn definerer ord i to til seksårsalderen, viser at når barn er mellom tre og eit halvt og fire år, skjer det ei endring i orientering om ord. Barn blir i stand til å gjere meir utførlege forklaringar av ord (Hagtvet, 2002). Ein ser altså i forhold til funna, at det er mange av barna som meistraravanserte språklege dugleikar som er forventa på eit høgare alderstrinn. Det er og nokre av barna som har meistring på alderstrinnet 4-5 år. Her skal barna kunne sortere ting i kategoriar, dei skal forstå gradbøying av adjektiv og dei skal kunne fortelje noko om kva ein ting er. Det er 0,5% som har full meistring, 8,8% har delvis meistring og 90,7 % har inga meistring. Her kjem igjen det at barna kan gje meir utførlege forklaringar på kva ord er (Hagtvet, 2002). Men dette er dugleikar som ein kan vente når barna er blitt eldre. Men likevel ser ein i funna at det er nokre av barna på 2,9 år som alt meistrar det.

5.1.2 Sosial kompetanse (Lek og Trivsel)

I forhold til området Lek i "Alle med" ser ein også at det er stor spreiding i forhold til kor langt barna i alderen 2,9 år er komen i sin leikeutvikling (tabell 4, s.43). Barna skårar alt i frå 0 poeng til 22 poeng. Dersom ein ser på tabellen i forhold til området Lek, ser ein at det er nokre barn som ikkje har nokon meistring (0,5%) på sitt alderstrinn, medan det er nokre av barna som er komne på stadiet av meistring som ein kan vente av barn som er fem-seks år. Majoriteten av barna meistrar det som er forventa innanfor sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet. Det som er forventa innan alderstrinnet to-tre år er at barna prøver ut leiketøy, har eit variert leikerepetoar og har ein begynnande "late-som-om"-leik. I følgje teorien er barn i alderen 9-13 månadar fyrst og fremst opptatt av leiketøy. Det er og i denne alderen ein ser dei fyrste teikna på vennleg samarbeid og sosial bruk av leiketøy (Løkken, 1996). Når barn er eitt år viser den fyrste "late-som-om"-leiken seg. Leiken referer alltid til barnet sjølv. Men når barnet er rundt 30 månadar overtar og aukar ting som erstatning for noko anna (Vedeler, 1987). Det at barn som er 2,9 år, ikkje har meistring innafor desse områda og innanfor sitt alderstrinn, viser at dei er seine i utvikling av sin leikekompetanse. Ein bør derfor vere merksam på desse barna og følgje med i deira vidare utvikling av leikekompetanse.

Dersom ein ser i tabellen (tabell 4 s.43) i alderstrinnet 3-4 år, ser ein at 30,3 % av barna har full meistring innan dette alderstrinnet, og 39,8 % av barna har delvis meistring. Det som inngår innanfor dette alderstrinnet er om barn leiker med andre barn, om dei tar initiativ til åleineleik og om dei blir verande i leiken. Her ser ein altså at majoriteten av barna i studien (70,1 %) er komen på stadiet av meistring som er forventa når barna er 3-4 år. Det som er forventa på dette alderstrinnet er at barna leikar med andre barn, tar initiativ til åleineleik og blir verande i leiken. Vedeler (2007) seier at i det andre leveåret er kjenneteiknet evne til utfyllande og gjensidig samspel, som blant anna evne til å ta tur og byte roller i ein leik. I to-tre årsalderen finn ein gjensidighet med turveksling, turtaking og samhandling med barn. I ”Alle med-skjemaet” ser ein at dette er dugleikar som er forventa å meistre når ein er 3-4 år. Det er i dette alderstrinnet at barna byrjar for alvor å leike saman med andre barn, og klarar å bli verande i leiken. For at dei skal kunne klare dette, må dei inneha sosiale dugleikar som empati, prososiale handlingar, holdningar og sjølvkontroll, som er sentrale innanfor sosial kompetanse (Lamer, 1997). Schultz Larsen (2003) seier at barn blir merksame på sosiale krav og normer i andre leveår. I to-tre årsalderen blir barna merksame på signal om kva andre kjenner og reagerer empatisk på dette. Evne til prosoial åtferd viser seg i andre leveår. Barna viser då evne til å samarbeide med andre. Desse dugleikane er noko barn må meistre for å leike saman med andre barn, og teorien støtter altså opp om funnet om at det er mange av barna på 2,9 år som meistrar dette.

Under alderstrinnet 4-5 år er det 1,1 % som har full meistring innanfor området Lek, og 16,4 % har delvis meistring. Det som er forventa at ein meistrar på dette alderstrinnet, er at ein deltar i konstruksjonsleik, ein er aktiv i rolleleik og ein deltar i regelleik. Vedeler (1987) seier og at frå treårsalderen ser det ut til å kome eit skifte frå individuell ”late-som-om”-leik til sosial-”late-som-om”-leik. Når barnet er i treårsalderen, byrjar det og å vere i stand til rolleleik (ibid). I forhold til funna ser ein at det er mange av barna på 2,9 år, som har delvis meistring av rolleleik. Under alderstrinnet 3-4 år som handlar om meistring av leik med andre barn og det å klare å bli verande i leiken, kan nok det vere ein byrjande form for rolleleik. Under 4-5 år er jo eit av obsrevasjonsutsegna ”aktiv i rolleleik”, og funna viser at det også er ein del av barna som har ei byrjande meistring (16,4%) her, og nokre få barn (1,1%) har full meistring.

Det er og nokre få barn som har delvis meistring (3,2%) på alderstrinnet 5-6 år, og eitt barn (0,2%) som har full meistring innan dette alderstrinnet. Det som er forventa innan dette

aldestrinnet er at ein lar seg rive med i rolleleik, leiker meir avansert konstruksjonsleik og meir sjølvstendig i regelleik. I følgje teorien er konstruksjonsleik vanleg frå treårsalderen og utover, og regelleiken er typisk frå seksårsalderen og utover (Lillemyr, 2001). Dei barna som meistrar dette har altså ei meistring som er langt utover det som er forventa av dei.

I forhold til området Trivsel i ”Alle med” er det og stor spreing mellom barna (tabell 5 s.45). Også her er det nokre av barna som ikkje er komne på stadiet av det som er venta innanfor alderstrinnet to-tre år, mens det er nokre av barna ligg på fem-seksårsstadiet.

Det er 4 barn som skårar 0 poeng, medan det er 13 barn som skårar 24 poeng. Det at eit barn skårar 0 poeng, vil seie at det ikkje har noko observert meistring innanfor sitt alderstrinn. Det som er forventa å meistre innanfor dette alderstrinnet, er at barnet torer å vise kjensler, det likar å vere i lag med andre barn og det finn tryggleik i nye situasjonar. Mesteparten av barna (99,6 %) har full meistring eller delvis meistring innan sitt alderstrinn. Teorien seier at i løpet av det andre leveåret kan barnet gjenkjenne seg sjølv, og vise teikn til å kategorisere seg sjølv som til dømes kjønn, alder og så vidare (Schaffer, 1999). Når barna er tre år, kan dei oppfatte emosjonar som er felles for andre, som til dømes ”vere glad” (ibid). Dette kan altså stemme med funna om at barn skal kunne tore å vise kjensler, må dei ha evne til å setje namn på kjenslene sine.

Det er 45,5 % av barna som har full meistring innan alderstrinnet 3-4 år, og det er 24,8 % av dei som har delvis meistring. Innan dette alderstrinnet inngår det om barna bruker lokaler og leiker allsidig, om dei blir tatt kontakt med av andre barn og om dei gir uttrykk for meistringsglede. I føreskrifta om miljøretta helsevern i barnehagar og skular § 12, står det blant anna at forhold som er viktige for eit godt psykososialt miljø er opplevingar av tryggleik, meistring og nærleik og struktur (Kunnskapsdepartementet, Sosial og helsedirektoratet og Norsk forum for innemiljø for barn, 2006). Dette er faktorar som heng nøye saman med trivsel, og ein finn dei igjen i observasjonsutsegna i ”Alle med”. Det er og nokre av barna som har full (4,2%) eller delvis (20,3%)meistring innanfor alderstrinna 4-5, og 2% som har full meistring og 7% som har delvis meistring innan alderstrinnet 5-6 år. Innan desse alderstrinna kjem utsegn som det å ha knytt vennskapsband, viser tryggleik, tar initiativ til aktivitetar og samspel og så vidare. Ein ser også her at nokre av faktorene i forhold til godt psykososialt miljø kjem igjen. Teorien seier at ein kan observere venskap mellom barn allereie i det fyrste leveåret, og at ein på slutten av det fyrste leveåret kan sjå teikn til sosial samhandling. Ved to til tre årsalderen finn ein sosial gjensidighet med turveksling, turtaking og langvarig samhandling mellom barn (Vedeler, 2007). Ein ser altså at teorien seier at

venskap mellom barn blir utvikla tidlegare enn kva ein finn i "Alle med". Det kan jo og vere at det er ulike definisjonsspørsmål her på kva ein legg i omgrepet vennskap. Brostrøm, Thorbjørnsen mfl, (2000) seier at venskap veks fram frå to eller fleire personar sin vilje eller evne til å vere saman, til å kunne ta den andre sitt perspektiv og handle ut frå andre sine idear om å delta i felles aktivitetar. Her må ein kunne diskutere, forhandle og samarbeide for å utvikle og vedlikehalde samvær og bestemte felles aktivitetar. Her ser ein altså at barna må ha ein del eigenskapar for å kunne dette; som blant anna evne til diskusjon, forhandling og samarbeid. Dette er noko som barna lærer seg når dei blir eldre, og det er kanskje ikkje derfor så unaturleg at "har knyttet vennskapsband" kjem under alderen 4-5 år i "Alle med"-skjemaet. Ein annan grunn kan vere at observasjonspunkta i "Alle med" er lagt til kva som er kritisk grense for meistring hos barna. Ein vil derfor på eit tidlegare alderstrinn sjå om meistring av, til dømes det å knyte vennskapsband er i gang. Det er som sagt 20,3 % av barna som har delvis meistring, og 4,2 % som har full meistring innan alderstrinnet 4-5 år. Dette kan altså tyde på at mange av barna på 2,9 år viser meistring i forhold til det å utvikle venskap.

Oppsummering:

Det er stor likskap i funn i forhold til språkleg meistring og sosial kompetanse. Både når det gjeld språkleg og sosial meistring er det stor spreiding i meistring blant barna (sjå figur 1 s.43 og 2 s.47). Det er nokre få som ikkje meistrar det som er venta innan sitt alderstrinn, medan fleirtalet meistrar det som er venta innan sitt alderstrinn og utover dette alderstrinnet. Det er og nokre få som meistrar det som er venta når dei er 4-5 år i forhold til "TRAS", og 5-6 år i forhold til "Alle med". Denne store spreinga blant barna gjer at det er utfordrande å leggje til rette for opplegg som passar kvart enkelt barn i barnehagen. Me må gje utfordringar til alle barn, både til dei som strevar og dei som har ei meistring langt utover det som er venta. Det er derfor viktig at dei som arbeider i barnehage har kunnskap om kva ein kan vente av barn på dei enkelte alderstrinna, og kan leggje til rette kvardagen slik at dei imøtekjem både dei svake og dei sterke barna.

5.2 Funn frå korrelasjonsanalysane i forhold til teori.

Samanheng mellom språkleg meistring og sosial kompetanse

5.2.1 Nivå 1: Korrelasjon mellom sum språkleg meistring og sum sosial kompetanse

Ein kan sjå på samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse via eit sosiokulturelt perspektiv på læring. I dette synet på læring ser ein at utvikling og læring skjer i samspel med andre menneske. Me tenkjer og samspelear saman med andre menneske, og me brukar språket og kommunikasjon som bindeledd mellom oss sjølve og omverda. Språket er altså ein viktig komponent i dette synet på læring. Det gir oss mulighet til blant anna å setje namn på ting rundt oss, og me kan definere og løyse problem ved hjelp av språket (Säljöv, 2001). Via dette perspektivet ser ein altså at språkleg og sosial utvikling er nært relaterte til kvarandre. Me bruker språket for å samspele med andre menneske og for å kome inn i den sosiale ”settinga”, men me må og kunne sosiale reglar som passar inn i miljøet for korleis me skal bruke det.

Viss ein ser på resultata frå analyse av samanhengar mellom sum for språkleg meistring og sosial kompetanse (tabell 6, s.47), ser ein at det er høg korrelasjon mellom desse to variablane ($r=0,650^{**}$). Funna tyder på at det er sterk samheng mellom barn sin språklege meistring og deira sosiale kompetanse alt når barna er 2,9 år. Det er som sagt blitt forska noko på dette før, men det er for det meste gjort i forhold til eldre barn og barn med allereie påviste vanskar (Fujiki & Brinton, 1994., Gertner, 1994, Stanton-Chapman m.fl, 2007 m.m). Når ein i forhold til desse funna ser at det er sterk samheng mellom språkleg og sosial kompetanse, finn ein støtte til det teorien seier om samanhengen mellom desse to områda. Vedeler (2007) seier blant anna, at samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse er slik at meistring innan kvart av desse områda har betydning for meistring av begge to områda. Dei påverkar kvarandre gjensidig i menneskeleg interaksjon, og inngår i alt sosialt samspel. Når språket blir utvikla i barnehagealderen utviklar ein samstundes barna sine muligheter for sosial vekst og god sosial fungering. Ein ser her altså at språket barn utviklar i barnehagen, er med på å gje dei ein inngang til sosial meistring.

5.2.2 Nivå 2: Korrelasjon mellom områda språkleg meistring, Lek og Trivsel

I forhold til barn sin språklege meistring og deira leikedugleikar ser ein i analysen (Tabell 7, s.48) at det er sterke korrelasjonar ($r=0,645^{**}$). Det vil sei at barn si språklege meistring har betydning for deira leikekompetanse. Dess betre barna er språkleg, dess lettare tileignar dei

seg gode leikedugleikar. Dette blir og støtta av teori. Fujiki og Brinton (1994) har funne ut at barn med språkvanskar har vanskar i forhold til samhandling med jamaldringar. Dei brukar kanskje språket på ein måte som gjer at dei blir sosialt straffa av andre, som til dømes ved at dei ikkje får vere med i leik. Gertner (1994) seier at resultat frå forskning viser at barn med språkvanskar er i ein spesiell risiko for å feile i utvikling av sosiale interaksjonar med jamaldringar. Longoria (2007) seier at barn med språkvanskar er negativt assosierte med å bli akseptert av jamaldringar, spesielt i leikesituasjonar der ein må vere verbalt kompetent. Barn som krev gode verbale dugleikar skaper utfordringar for barn med språkvanskar. Desse barna blir derfor mindre føretrekte som leikekameratar, og får mindre høve til å delta i leik. Barn som har vanskar med språkforståing, pragmatikk, vokabular og ekspressivt språk blir mindre sosialt akseptert. Stanton-Chapman m.fl (2007) har og funne ut at barn med språkvanskar blir avvist i interaksjonar med andre, og då særleg i leik.

Det at barn har vanskar med språk og dett ut i interaksjonar med jamaldringar, gjer at dei får mindre erfaringar enn andre barn. Viss dei ikkje får vere med i leik med andre barn, lærer dei heller ikkje leikekodar og korleis dei skal forholde seg til andre barn i leik. Det kan kanskje og vere med på at dei ikkje utviklar "theory of mind" på same måte som andre barn, og har derfor problem med å setje seg inn i andre sine perspektiv. Dette fordi dei ikkje blir eksponert for nok døme av sosiale kontekstar og åtferd, slik at dei lærer korleis andre menneske reagerar i ulike situasjonar (Bishop, 1997). Dette kan igjen gå utover den sosiale kompetansen til desse barna. Det at barn blir avviste av jamaldringar, kan jo og føre til at dei byrjar å trekkje seg vekk frå leikesituasjonar sjølve, fordi dei ser at dei ikkje meistrar det eller at det er lettare å trekke seg vekk enn å bli avviste. Rescorla, Ross og McClure (2007) har funne ut at det er samanhengar mellom forsinkingar i språk og tilbaketrekt åtferd hos barn under tre år.

Samanhengen mellom god språkleg meistring og gode leikedugleikar, kan også verke motsett ved at ein kan tileigne seg god språkleg kompetanse med å ha gode leikedugleikar. Lillemyr (2001) seier blant anna at leiken er ein arena der barn kan tileigne seg kommunikativ kompetanse, for reglar må heile tida definerast og omdefinierast. Leik har ei stor betydning for barn si utvikling og sosialisering. Den kan og stimulera alle sider ved barn si utvikling og er eit viktig forum for læring. Gjennom leiken utviklar barna blant anna sine språklege og sosiale dugleikar og dette er viktig for sosialiseringa (Lillemyr 2001). Ein ser her at leiken er ein viktig arena for å tileigne seg både språkleg og sosial kompetanse. Her ser ein at teorien støttar det med samanhengen mellom språklege og sosiale dugleikar. Leiken er med på å

utvikle både språklege og sosiale dugleikar. Dette kan altså tyde på at barn på 2,9 år i denne studien som har gode språkdugleikar og kan gå inn i ulike typar leik, har og betre meistring når det gjeld sosiale dugleikar. Det er derfor viktig at ein i barnehagen legg til rette for leiken, og at ein let barna få utfalde seg i leik. Ein må og hjelpe dei barna som ikkje meistrar leikekodar eller ”kunsten” til å bli deltakar i leiken, til å klare dette. Me må gje barna nokre verktøy som dei kan bruke for å kome inn i leik. Kanskje kan språkleg støtte vere eit verktøy barna kan få hjelp til. Ofte kan måten barna bruker språket på vere ein inngangsbillett til å få delta i leik, og kunne bli verande i leiken. Det å bruke språk som eit medierande verktøy er jo sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. Her er språk det viktigaste medierande verktøyet me har (Säljò, 2001).

Det er og sterk samanheng ($r=0,602^{**}$) mellom barn si språklege meistring og deira trivsel i barnehagen (Tabell 7,s.48). Dette kan altså tyde på at dess betre språkleg meistring barn har, dess betre grunnlag for trivsel har dei. Viss me ser kva dimensjonar som inngår innan området trivsel i ”Alle med”, ser ein at dette blant anna handlar om tryggleik, meistring, det å like å vere i lag med andre barn og det å bli teken kontakt med av andre barn. Dette er og faktorar som ein finn att i teorien der det står om trivsel; til dømes undersøkinga til Mayr og Ulich (2009). Viss ein ser på forskning som er gjort av samanheng mellom barn sitt språk og deira sosiale fungering, kan ein og finne støtte for dette, som til dømes i undersøkinga til Stanton-Chapman m.fl (2007). Her har ein sett på samanhengen mellom barn si språkmeistring og deira sosiale meistring, og funne ut at barn med språkvanskar har vanskar med sosiale interaksjonar, som blant anna å innleie samtale, løyse konflikhtar og så vidare. Dei responderer uhensiktsmessig på sosiale hendingar frå andre barn, og dei blir lettare ignorerte av jamaldringar. Her ser ein derfor at barna misser mykje av det som inngår under området trivsel, som blant anna meistringskjensle, det å kjenne tryggleik og det å skaffe seg vener. Det å ha vener kan og vere viktig for sjølvbiletet og den sosiale kompetansen til barna. Dette blir og støtta av teori. Forsking viser at vennskap i barndommen er viktig for å tileigne seg eit godt sjølvbiletet og god sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Venskap gir høve til å lære mange sosiale dugleikar, noko som barn utan vener går glipp av (Vedeler 2007). Det å ha vener er viktig for å oppnå tilgang til fellesskapet og skaffe seg erfaringar om sosial tilpassing og utvikling. Barn skaffar seg vener gjennom gjensidig og tilpassa leik (Tetzchner, 1993).

5.2.3 Nivå 3: Korrelasjon mellom utvalte delområda i "TRAS" og "Alle med".

Dersom ein ser på resultatane frå analysen om samanhengen mellom valte delområde i "TRAS" og "Alle med" (Tabell 8, s.49), ser ein at det er høge korrelasjonar mellom områda for språkleg meistring og leikedugleikar og trivsel. Dei delområdet innanfor språk som korrelerer høgast med området Lek, er områda Ordproduksjon og Språkforståelse. Det vil seie at dess fleire ord barnet har i vokabularet sitt og dess fleire ord det forstår, dess betre leikedugleikar kan det ha. Teorien seier og at språket har ein viktig betydning i lek når barna er to og eit halvt til tre år gamle. Språkforståing er ein like aktiv komponent som språkproduksjon på dette alderstrinnet (Asmervik, Ogden et al. 1999). Forsking gjort av Longoria (2007) viser at barn som har vanskar med språkforståing, pragmatikk, vokabular og ekspressivt språk, er mindre sosialt aksepterte enn sine jamaldringar. Dette viser og at ordproduksjon og språkforståing er viktig for å vere i interaksjon med andre, og får derfor betydning for leiken. Området Uttale får ikkje like høg korrelasjon som dei andre to områda, men den er likevel ganske høg (Lek: $r=0,558$, Trivsel: $r=0,519$) Korrelasjonsstorleiken, viser at uttalekompetanse kan ha stor betydning i forhold til barn sin lek. Utydeleg uttale eller uttalevanskar kan kanskje føre til at barna blir støytte ut av leiken. Cantwell og Baker (1987) har forska på samanhengen mellom språk og sosial fungering. Dei fann ut at uttalekompetanse var det som hadde minst betydning i forhold til det sosiale. I Cantwell og Baker sin forskning var utvalet av barn eldre enn barna i denne studien. Funna kan derfor tyde på at uttalen blant eldre barn ikkje har så mykje å seie i forhold til sosial fungering, men blant små barn er denne kompetansen viktig. Dette er derfor eit viktig funn i forhold til barn sin språklege meistring og deira leikedugleikar. Før har ein kanskje trudd at uttalen ikkje har noko særleg betydning i høve til barn sin sosiale fungering når barna er så små, men resultat i denne studien kan altså tyde på noko anna.

Korrelasjonane mellom Uttale, Ordproduksjon, Språkforståelse og Trivsel er og høge (Tabell 8, s.49). Desse språklege dimensjonane er altså viktige i forhold til barn sin trivsel i barnehagen. Dersom ein ser på korrelasjonen mellom Lek og Trivsel, ser ein og at den er veldig høg. Det å ha gode leikedugleikar spelar altså inn på barn sin trivsel. Dette er jo og noko som er drøfta tidlegare. Det å inngå interaksjonar med andre gjer noko med trivselen til barna. At det derfor er høge korrelasjonar mellom dei språklege områda og trivsel, er kanskje ikkje då så unaturleg, i og med at det var høge korrelasjonar mellom områda innanfor språk og lek. Teorien seier og at lek og vener har stor betydning for barn sin trivsel, og trivsel er ein føresetnad for god utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2007).

5.2.4 Nivå 4: Korrelasjon mellom summen av språkleg meistring og enkeltvariablar i området Lek og Trivsel.

Dersom ein ser på resultat frå analyse av samanhengar mellom summen for språkleg meistring og enkeltvariablane innan området Lek (Tabell 9,s.50), ser ein at det er høge korrelasjonar i forhold til enkeltvariablane ”Leker med andre barn”, ”Tar initiativ til alene-lek” og ”Blir værende i leken”. Viss ein ser på dette i forhold til teori, ser ein at det ikkje er så underleg at det er høge korrelasjonar mellom språkleg meistring og til dømes å leike med andre barn. Forsking viser blant anna at barn med språkvanskar ofte blir avviste i interaksjon med andre. Desse barna blir og mindre føretrekte som leikekameratar (Stanton- Chapman mfl, 2007). Det å kunne bli verande i leiken, krev og gode språklege dugleikar. Å ha gode språklege dugleikar vil seie at ein blant anna kan tilpasse budskapet til lyttaren sine behov, ein må kunne spørje passande spørsmål, ein må kommunisere passande til pågåande kommunikasjon og ein må kommunisere klare intensjonar (Gallagher,1996). Dette kan og vere faktorar som blir viktige i leiken. Dersom barn ikkje meistrar det, kan dei falle utanfor leiken, og klarer ikkje bli verande i den. Gallagher (1996) seier og at barn som ikkje er i stand til å kommunisere effektivt med andre menneske, er mindre attraktive som leikekameratar og vener.

Det at barn blir mindre attraktive som leikekameratar, gjer og at dei får mindre erfaringar i leik enn andre barn. Dette kan kanskje gå utover deira sosiale kompetanse. I leiken lærer blant anna barn empati og rolletaking, prosoiale holdningar og handlingar, sjølvkontroll og dei lærer å hevde seg sjølv og danne ein oppfatning av seg sjølv. Dette er sentrale komponentar innan sosial kompetanse (Lamer,1997). I følgje Mead (i Lamer, 1990) er rolletaking ein prosess som viser seg langt ned i småbarnsalderen. Barn viser rolletaking heilt ned i treårsalderen, og dei viser forløparar til rolletaking alt i eittårsalderen. Evna til prososial åtferd viser seg i andre leveår. Barn viser evne til å trøyste, samarbeide og vise sympati med andre (Schultz Larsen,2003). Sjølvkontroll handlar om at ein må kunne kontrollere sin eigen impulsivitet, og ein må kunne utsetje egne behov i til fordel for andre sine (Gresham og Elliot i Ogden, 2001). Barn byrjar å vise merksemd for sosiale krav alt i midten av andre leveår (Schultz Larsen, 2003). Sjølvhevdning og positiv sjølvoppfatning går hand i hand. For at barn skal kunne utvikle eit positivt sjølvbilette, må dei møte positive holdningar frå andre som betyr noko for dei (Lamer, 1997). Det er i samspel med andre sjølvbiletet blir utvikla, i kommunikasjon med andre menneske, og ikkje minst med jamaldrande (Vedeler, 1987). Ein ser her at det er viktig at barn meistrar dette for å kunne vere saman med andre barn, og for å kunne lukkast i leik med andre. Viss ein ser dette i forhold til funna, ser ein at det er mange av

barna på 2,9 år som meistrar dette. 30,3 % av barna har full meistring innan alderstrinnet 3-4 år, og 39,8% har delvis meistring innan dette alderstrinnet (Tabell 4, s.45). På dette alderstrinnet ventar ein at barna skal greie å bli verande i leiken og å kunne leike med andre barn. For at barna skal meistre dette, må dei handtere dei sentrale komponentane innan sosial kompetanse. Ein ser derfor at barn som har vanskar med språket misser mykje av det som inngår i det sosiale samspelet.

Enkeltvariabelen "Tar initiativ til alene-lek" korrelerar høgt med språkleg meistring. Under dette spørsmålet ser ein om barnet vel leikeaktivitetar der det "puslar" for seg sjølv med blant anna teiknesaker, byggeklossar eller puslespel (Løge m.fl, 2006). Her ser ein på om barna greier å velje fokus i forhold til kva dei ønskjer å leike med, og halde fast ved denne sjølvvalde aktiviteten. Barnet må og kunne strukturere aktiviteten sjølv. Grunnen til at denne type leik har høg samanheng med språkleg meistring, kan vere at barn då må meistre det som Vygotsky kallar "indre tale". Barnet regisserer leiken i sitt eige hovud, og snakkar med seg sjølv om kva som skjer og kva som skal skje vidare.

Det er moderat samanheng mellom språkleg meistring og "Begynnende late som om lek", "Deltar i konstruksjonslek" og "Aktiv i rollelek". Det vil altså seie at det er ein middels samanheng mellom språkleg meistring og desse tre observasjonsutsegna. "Late-som-om"-leiken byrjar å vise seg når barnet er eitt år. Leiken i denne alderen refererar alltid til barnet sjølv, til dømes ved at barnet let som om det drikk. Når barn er rundt 30 månadar byrjar det å bruke ting som erstatning for noko anna. Når barnet er rundt tre år skjer det eit skifte frå individuell "late som om"-leik til sosial "late som om"-leik (Vedeler, 1987). Denne formen treng kanskje ikkje krevje veldig gode språklege dugleikar, for barn leikar mykje for seg sjølv. Som tidlegare nemnt har barn med språkvanskar ofte problem med jamaldringar, og blir ekskludert i leik. Dette skjer spesielt i rolleleik, fordi denne type leik krev gode verbale dugleikar, og dette skaper derfor utfordringar for barn med språkvanskar (Stanton-Chapman m.fl, 2007). Barn byrjar å vere i stand til å leike rolleleik når dei er tre år gamle (Vedeler, 1987). Når barnet er rundt fire år, er rollane i leiken knytt til eit tema. Om barnet klarar å delta i rolleleik med andre, heng saman med kor langt dei er komne i språkutviklinga. Frå femårsalderen finn me stadig meir sosial rolleleik ut frå leiketema som blant anna "sjukehus" og "skule". Barna fordeler her roller seg imellom og held seg til leiketemaet og rollene på ein måte som passar med rolla. Barnet leikar meir avansert rolleleik etter kvart som dei blir eldre

(Vedeler, 1987). Ein skulle tru at det ville vere høgare korrelasjonar mellom språkleg meistring og ”aktiv i rollelek”. Grunnen til at det ikkje er slik, kan kanskje vere at barna i denne studien ikkje har fylt tre år, og derfor ikkje har utvikla rolleleiken noko særleg enno. Sidan mange av barna ikkje har nådd dette stadiet, er det få informantar som har meistring på dette området. Ved neste datainnsamling, når barna er 4,9 år, vil kanskje korrelasjonen her vere høgare. Men ut frå funna frå studien er det likevel nokre av barna på 2,9 år som har utvikla rolleleiken. Det er sju barn som har full meistring i forhold til området Lek innanfor aldersgruppa 4-5 år, og det er 105 barn som har delvis meistring. Det er og eitt barn som har full meistring innanfor aldersgruppa 5-6 år, og 20 barn som har delvis meistring (sjå tabell 4). Det er innanfor desse aldersgruppene at utsegna ”Aktiv i rollelek” og ”Lar seg rive med i rollelek” er. Dette kan altså tyde på at desse barna har gode verbale dugleikar og har komne langt i språkutviklinga.

Dersom ein ser på kva observasjonsutsegn under området Lek som korrelerer høgast med barn sin språklege meistring, ser ein at dette er utsegn som ligg i aldersgruppa 3-4 år. Resultata viser til dømes at det er høg korrelasjon mellom språkleg meistring og observasjonsutsegna ”leker med andre barn”, ”tar initiativ til alene-lek” og ”blir værende i leken”. Desse funna kan derfor tyde på at når barn meistrar meir krevjande språklege strukturar, så meistrar dei og betre det sosiale. Ein annan måte å seie det på kan vere at dess meir avansert sosial meistring, dess meir har den språklege meistringa å seie. Det kan sjå ut som at leikeaktivitet på høgare nivå krev betre språklege dugleikar. Vygotsky (referert i Säljøl, 2001) har og sagt noko om språket sine muligheter. Han var oppteken av korleis språklege uttrykk medierer omverda for oss. Han sa at viss ein tileigner seg språklege kategoriar og deltar i sosial samspel, formar dette vår måte å tenkje på. Språket er eit kollektivt, interaktivt og individuelt sosiokulturelt omgrep, og det kan fungere som bindeledd mellom kultur, interaksjon og tenking. Dette kan støtte funnet om at dess betre språklege dugleikar ein har, dess betre sosial meistring har ein. Dersom ein tileignar seg eit godt språk, er dette med på å sosialisere oss med omverda. Språket fungerer som sagt som bindeledd mellom blant anna kulturen og interaksjonane me omgir oss med.

Dersom ein ser på observasjonsutsagnet ”Prøver ut leketøy, funksjonslek”, ser ein at dette har liten samanheng med barn si språklege meistring. Dette utsagnet ligg under aldersgruppa 2-3 år. Dette funnet kan altså tyde på at i tidleg alder betyr ikkje språket så mykje for det sosiale samspelet som når barna er eldre. Det er andre område som er viktigare på dette alderstrinnet.

Dersom ein ser på resultat frå analyse av samanhengar mellom summen av språkleg meistring og enkeltvariablane innanfor området Trivsel (Tabell 10,s.51), ser ein at det er høge korrelasjonar i forhold til enkeltvariablane ” Blir tatt kontakt med av andre barn”, ”Bruker lokaler og leiker allsidig” og ”Gir uttrykk for meistringsglede”. Det at det er høg samheng mellom språkleg meistring og det å blir tatt kontakt med av andre barn, kan ein finne att i tidlegare forskning. Det er fleire som har forska på blant anna samanhengen mellom barn med språkvanskar og interaksjonar mellom jamaldringar. Gertner (1994) seier at språkleg kompetanse er viktig i forhold til å få sosial aksept. Barn med språkvanskar er i spesiell risiko for å feile i interaksjon med andre, og dette gjer at dei ikkje er like deltakande i desse situasjonane. Desse barna er mindre attraktive som leikekameratar i forhold til sine jamaldringar, og dei har problem med å få sosiale relasjonar til å bli venskap. Longoria (2007) støtter og dette. Ho seier blant anna at språkvanskar er negativt assosierte med aksept frå jamaldringar. Dette viser altså at barn som har problem med språket, fell lettare utanfor i sosiale interaksjonar. Dei er og mindre attraktive som leikekameratar, og dei blir nok derfor ikkje tatt like mykje kontakt med av andre barn. Dette går utover deira høve til å vere med i leik og til å utvikle venskap. I Stortingsmelding 23 vert det sagt at leik og vener er av stor betydning for trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Den neste faktoren som korrelerar høgt i forhold til språkleg meistring og Trivsel er ” Bruker lokaler og leiker allsidig” og ”Gir uttrykk for meistringsglede”. At barn sin språklege meistring har noko og seie for om barn bruker lokalar og leiker allsidig, har kanskje noko med barna sin tryggleik å gjere. Dersom ein ser på forskning har språkleg meistring nær samheng med barn sin sosiale i fungering, i forhold til blant anna sosial aksept, jamalderstatus, venskap og leik. Barn med språkvanskar har større sjanse for å mislukkast innan desse områda, og det kan gjere noko med tryggleiken til desse barna. Barna får kanskje mindre tru på seg sjølve og er sosialt usikre, og kjenner seg derfor ikkje trygge nok til å ”boltre seg” i barnehagen slik som dei andre barna. Dette kan igjen gjere noko med meistringskjensla og sjølvtiliten til barna. Derfor kan ein forstå at språkleg meistring og det å gje uttrykk for meistringsglede har høg korrelasjon. Det å ha eit godt psykososialt miljø i barnehagen verkar igjen inn på trivselen der. At barn brukar lokale og leikar allsidig har sannsynlegvis også noko med tryggleiken dei kjenner. Dersom barna kjenner seg trygge i barnehagen, slepper dei seg meir laus. Dei er ikkje redde for å utforske heile barnehagen og nytte dei høva som finst der. Dei er kanskje heller ikkje avhengig av å ha vaksne rundt seg til ein kvar tid.

Viss ein ser på føreskrifta om miljøretta helsevern § 12 ser ein at forhold som er viktig for eit godt psykososialt miljø i barnehagen er faktorar som blant anna tryggleik og meistring

(Kunnskapsdepartementet, Sosial og helsedirektoratet og Norsk forum for innemiljø for barn, 2006).

Tre observasjonsutsegn som korrelerar middels under området Trivsel i forhold til språkleg meistring er: ”Er ikke avhengig av voksne i leken”, ”Tør å prøve nye ting, takler utfordringer” og ”Har knyttet vennskapsbånd”. Viss ein ser på dei to første observasjonsutsegna, kan ein tenkje seg at dette og har noko med tryggleik å gjere. Viss barna kjenner seg trygge i barnehagen vil dei vere mindre avhengige av vaksne i leiken og dei torer å prøve nye ting og taklar utfordringar. Igjen kan dei med språkvanskar falle igjennom. Det at barna har knytt vennskapsband har og samanheng med barn sin språklege meistring. Forsking viser som tidlegare nemnt at det er samanheng mellom barn sin språklege meistring og barn sin jamalderstatus. Barn med språkvanskar er mindre deltakande i interaksjonar med jamaldringar, og dei har problem med å få sosiale relasjonar til å bli venskap (Gertner 1994). Dei tre neste observasjonsutsegna som korrelerar middels med språkleg meistring er ”Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer”, ”Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt” og ”Tar initiativ til aktivitet og samspill og er en positiv faktor i gruppa”. Alle utsegna handlar igjen om tryggleik. Barn med språkvanskar er oftast meir usikre enn andre barn når dei står ovanfor utfordringar. Dei har kanskje opplevd nederlag før i forhold til ting dei ikkje har meistra, og er derfor redde for å gjere det igjen. Det kan derfor føre til at dei trekkjer seg vekk frå enkelte situasjonar, i staden for å prøve å meistre. Det å tore å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt har og samanheng med barn sin språklege meistring å gjere. Her kjem altså barn sin evne til sjølvhevdning inn, som inngår i barn sin sosiale kompetanse (Lamer 1997). For å klare dette, treng ein å vere trygg på seg sjølv. Det er ikkje lett å hevde seg sjølv viss ein til dømes er sosialt usikker. Det å kunne argumentere og seie synspunkta sine, krev og at ein meistrar språket. Gallagher (1996) seier at det å ha gode språkdugleikar krev at ein til dømes kan kommunisere passande og kommunisere klare intensjonar (ibid). Dette er viktig for å kunne hevde egne synspunkt.

Det siste observasjonsutsegnet ”Tar initiativ til aktivitet og samspill og er en positiv faktor i gruppa” handlar og om tryggleik. Men det kan og ha noko med meistring å gjere, til dømes evne til interaksjon med jamaldringar. Barn som tek initiativ til aktivitet og samspel med andre barn og får positiv respons på dette, vil gjere det igjen. Dette gjer at dei får mange sosiale erfaringar, og utviklar seg til å bli sosial kompetente. Dette kan igjen føre til at barnet blir populært blant andre barn, og at det utviklar venskap. Dette fører altså med seg ein positiv sirkel, og barnet blir ein positiv faktor i gruppa. Dersom barn opplever det motsette,

kan altså det føre til at ein får ein negativ sirkel. Barn som opplever det å bli avvist gong etter gong, vil ofte slutte å ta kontakt med andre barn. Det kan og vere at dei taklar avvisinga med å opptre utagerande. Dette fører altså til at ting rundt barnet blir negativt. Forsking har vist at det er samanheng mellom sein språkutvikling og tilbaketrekt åtferd hos barn (Rescorla, Ross og McClure 2007). Det er og påvist at det er samanheng mellom språkvanskar, sosiale problem og meir alvorlege emosjonelle vanskar (Fujiki 1994).

5.2.5 Nivå 5: Korrelasjon mellom enkelte observasjonsutsegn innanfor område Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i "TRAS" og observasjonsutsegn under område Lek og Trivsel i "Alle med".

Det er og enkelte observasjonsutsegn innan kvart enkelt område innanfor språk, som korrelerer høgare enn andre med observasjonsutsegn innanfor området Lek.

Observasjonsutsegna under området Uttale på alderstrinnet 3-4 år (sjå "TRAS"-skjema) og observasjonsutsegna under området Lek på alderstrinnet 3-4 år (sjå "Alle med"-skjema) korrelerar høgt. Dette funnet kan tyde på at dersom barnet har tydeleg og nokonlunde rett uttale, så vil det og mest sannsynleg ha god leikekompetanse. Ein kan derfor lure på om god uttalekompetanse kan vere ein viktig nøkkeldugleik i forhold til det å utvikle leikekompetanse hos små barn. Dette er noko som det er vanskeleg å finne støtte for i teorien, fordi det er eit område og ei aldersgruppe som er forska lite på frå før.

Under området Trivsel kan ein finne dei same tendensane som under området Lek i forhold til kva observasjonsutsegn som korrelerer høgast i forhold til språkleg meistring. Også her er det utsegn som ligg under aldersgruppa 3-4 år . Resultata viser til dømes at det er høg korrelasjon mellom språkleg meistring og observasjonsutsegna "Blir tatt kontakt med av andre barn", "Bruker leker og lokaler allsidig" og "Gir uttrykk for mestringsglede". Desse funna kan derfor tyde på at dersom barn har språkleg kompetansen innanfor alderstrinnet 3-4 år, kan dette ha betydning for deira trivsel i barnehagen. Dess meir avansert sosial meistring, dess større betydning har den språklege meistringa. Dei same tendensane kan ein finne dersom ein ser på enkelte observasjonsutsegn under kvart enkelt valde område i "TRAS" i forhold til utsegn under området Trivsel i "Alle med". Observasjonsutsegna under område Uttale på alderstrinnet 3-4 år (sjå "TRAS"-skjema) og observasjonsutsegna under området Trivsel på alderstrinnet 3-4 år (sjå "Alle med"-skjema) korrelerar høgt. Dette funnet kan tyde på at

tydeleg og nesten rett uttale og at andre forstår, er viktig i forhold til barn sin trivsel. Også dette er noko som er vanskeleg å finne støtte for i teorien, fordi dette området er også lite forska på tidlegare.

5.2.6 Svar på problemstillinga.

I denne masterstudien har eg ønskt å undersøkje om små barn si språklege meistring har betydning for deira sosiale kompetanse. Resultat frå analysane tyder på at det er gjensidig samanheng mellom språkleg meistring og sosial kompetanse når barna er 2,9 år. Det er høge korrelasjonar både når ein gjer analysar på hovudnivå, og når ein gjer analysar på delnivå. I tillegg til desse resultatata fann eg ut at det er stor spreining i språkleg og sosial meistring når barna er 2,9 år.

6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Som peika på i denne masterstudien er det ein nær relasjon mellom språkleg og sosial kompetanse. Funna samsvarar med at sosiale erfaringar påverkar utvikling av språk, og språklege dugleikar påverkar det sosiale miljøet på ein dynamisk måte (Fujiki, 1994). Ein kan sjå på dette ut frå eit sosiokulturelt perspektiv på læring. I dette synet på læring ser ein at utvikling og læring skjer i samspel med andre menneske. Me tenkjer og samspelar saman med andre menneske, og me bruker språket og kommunikasjon som bindeledd mellom oss sjølve og verda rundt (Säljò, 2001).

Det er viktig at barn utviklar språkleg og sosial kompetanse, fordi dette er viktig i høve til deira vidare utvikling, både sosialt og emosjonelt. Tidlegare undersøkingar har blant anna vist at språkleg kompetanse spelar ei viktig rolle i å få sosial aksept. Barn med språkvanskar er i særleg risiko for å mislukkast i utvikling av sosiale interaksjonar med jamaldringar. Dei blir mindre attraktive som leikekameratar, og dei har blant anna problem med å få sosiale relasjonar til å bli venskap (Gertner, 1994). Ein ser her at språk er nær relatert til blant anna leik, sosial samhandling og venskap. Det er gjort noko forskning på samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse før, men dette dreier seg først og fremst om eldre barn, og barn som alt har utvikla vanskar. Få undersøkingar er gjort blant små barn og barn i normalpopulasjonen.

I denne studien har eg sett på barn på 2,9 år som er med i "Stavangerprosjektet". Eg har sett på om små barn sin språklege kompetanse har mykje å seie for den sosiale kompetansen deira. Eg har tatt utgangspunkt i områda Uttale, Ordproduksjon og Språkforståelse i "TRAS", og Lek og Trivsel i "Alle med". Resultata viser at det er stor spreiding blant barna i forhold til den språklege og sosiale meistringa når dei er 2,9 år. Dersom ein ser på den språklege meistringa, ser ein at under kvart område er det nokre få barn som ikkje meistrar det som er venta innan sitt alderstrinn (2-3 år), medan det er nokre barn som meistrar det som er venta at dei skal klare når dei er 4-5 år. I forhold til den sosiale meistringa, er det og store skilnadar. Nokre av barna meistrar ikkje noko av det som er venta innan sitt alderstrinn, medan nokre få barn meistrar det som er venta at dei skal klare når dei er 5-6 år.

Når ein ser på korrelasjonsanalysane, ser ein at det er høg samheng mellom språkleg kompetanse og sosial kompetanse når barna er 2,9 år. Det er og høge korrelasjonar mellom alle dei valde områda i "TRAS", og i "Alle med". Det er ikkje gjort studiar før som viser betydinga uttalen har å seie for små barn sin sosiale kompetanse. Ein har trudd at dette ikkje

har så mykje å seie når barna er så små. No viser denne studien at det kan tyde på at god uttalekompetanse har mykje å seie for god leikedugleik og høg trivsel. Det finst lite teori på feltet om dette området. Dette er derfor eit interessant funn som kunne blitt forska meir på. Når det blei føretele korrelasjonsanalysar mellom språkleg meistring og enkeltvariablar i forhold til områda Lek og Trivsel, kunne ein sjå at dei observasjonsutsegna som fekk høgast korrelasjon var utsegn ein fann under aldersgruppa 3-4 år. Dette kan tyde på at dess meir avansert sosial meistring, dess meir har den språklege kompetansen å seie. Leikeaktivitet på høgare nivå og høg trivsel, krev betre språkdugleikar. I tidleg alder (2-3 år) leikar dei for det meste paralleleik og då betyr ikkje språket så mykje for det sosiale samspelet. Men når barn har høg språkleg meistring, klarar dei og meir avansert sosial meistring som det å leike saman med andre barn og kunne bli verande i leiken.

Elisabeth Brekke Stangeland gjorde ei undersøking i forhold til Stavangerprosjektet i 2009, der ho såg på samanhengen mellom språk og sosial fungering for barn som er 2,9 år. Ho fann ut at det er ein moderat tendens til samheng mellom desse to variablane (Stangeland, 2009). Grunnen til at ho fann moderat samheng mellom desse to områda og ikkje høg samheng, kan vere at ho tok utgangspunkt i andre område i ”TRAS” og ”Alle med” skjema. I min mastergradsstudie er det og tatt utgangspunkt i eit større utval enn då Stangeland gjennomførte forkinga.

Konklusjonen på denne studien blir altså at funna tyder på at den språklege kompetansen barn har når dei er 2,9 år er viktig i forhold til den sosiale kompetansen deira. Når ein ser betydinga små barn si språkmeistring har i forhold til sosial meistring, som blant anna etablering av vennskap og trivsel, skjønar ein at det er viktig at dei som arbeider i barnehage tek på alvor arbeidet med den språklege og sosial kompetansen til barna. Ein må leggje til rette for eit godt og rikt språkmiljø i barnehagen, der ein til dømes legg til rette for høgtlesing, brukar songar, rim og reglar aktivt, og at ein samtalar med barna. Det er og viktig å hjelpe barna inn i det sosiale miljøet, dersom dei strevar med å kome inn i leiken. Det er og viktig at dei som arbeider i barnehage observerer og kartlegg den språklege og sosiale kompetansen til barna. Dette for at dei kan leggje til rette for kvart enkelt barn, finne ut om det er barn som strevar med språket eller det sosiale, og kan stå i fare for å utvikle vanskar. Ein veit og at det er bra med tidleg intervensjon, og derfor må ein starte så tidleg som mogleg med observasjon og kartelegging av den språklege og sosiale kompetansen til barna. Når ein ser kor sterk samheng det er mellom det to områda språkleg meistring og sosial kompetanse, kan ein

gjærne tenkje seg at det å fokusere på dei språklege dugleikane til barna, kan vere med på å forbetre dei sosiale dugleikane deira.

7.0 LITTERATURLISTE

- Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (1999). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Benner, G., J., Nelson, J.R., & Epstein, M.H. (2002). The language skills of children with emotional and behavioural disorders: A review og literature. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10 (1), 43-59.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language developent and language disorders*. New York: Wiley.
- Broström, S., Thorbjørnsen, K. M., & Pedersen, K. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforl.
- Bruun, U. (1981). *Från födselen til skolestarten*. Göteborg: Esselte studium.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1978) *Developmental Speech and language disorders*. New York: The Guildford Press.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1991). *Psychiatric and Developmental Disorders in Children with Communication Disorder*. Washington DC: American Psychiatric Prss, inc.
- Elliot, S. N., & Gresham, F.M (1991). *Sosial skills intervention guide: practical strategies for social skills training*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Sevice.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse *Spesialpedagogikk* (Vol. 68(2003)nr 2, pp. S. 32-37). [Oslo]: Utdanningsforbundet.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevang, M.K., Grove, H., Horn, E., Løge, I.K., mfl. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Espenakk, U. (2003). Barn med språkvansker. I *TRAS håndbok* (s.38-45). Bergen: TRAS gruppen.
- Espenakk, u. (2003). Uttale. I *TRAS håndbok* (s.94-103). Bergen: TRAS gruppen.
- Fujiki, M., & Brinton, B (1994). Social competence and language impairment in children, I: R.V. Watkins and M:L. Rice (eds) *Specific language impairments in children*. Baltimore: Paul H. Brokkes s. 123-143.
- Gabrielsen, E. (2003). *Lese- og skriveutvikling: fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactional approaches to child language intervention. I: J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas and R. Tannock (eds.). *Language, Learning and Behaviour Disorders. Developmental, Biological, and Clinical Perspectives*, 418-435.
- Gertner, B. L., Rice, M.L., & Hadley, P.A (1994). Influence of Communicative Competence on Peer Preferences in a Preschool Classroom *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, , 913-923.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). Nevropsykologisk undersøkelse av barn og ungdom *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre* (pp. s. 171-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Horn, E (2003). Språkforståelse. I *TRAS håndbok* (s.76-85). Bergen: TRAS gruppen.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannesen, A. (2007). Introduksjon til SPSS: versjon 14, 15 og 16. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). [Oslo]: Akademika [distributør].
- <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060301-0266.html>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *St.meld nr.16 (2006-2007)...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Retrived. from <Http://www.Dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/070001-040002/dok-bn.html>.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *St.meld. nr.23 (2007-2008). Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>.
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.meld. nr.41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen. Retrived.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Helse, miljø og trivsel i barnehagen*. from <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2006/0006/ddd/pdfv/301635-helse-miljo-trivsel.pdf>.

- Kupersmidt, J. B., Dodge, K.A (2004). Children`s Peer Relations. From development to Intervention. *American Psychological Association*.
- Lamer, K. (1990). *En, to, tre - ingen flere med! : om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo: Universitetsforl.
- Lamer, K. (Ed.). (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*: Gyldendal Akademisk.
- Langdridge, D., & Tvedt, S. D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir.
- Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Stavanger. <http://www.lesesenteret.uis.no>.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor: førskolebarn og lek - en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforl.
- Longoria, A. Q., Page, M.C, Tait, L.H, Kennison, S.M, (2007). Relationship between kindergarten children`s language ability and social competence. *Early Child Development and Care, 179, No. October 2009, 919-929*.
- Løge, I.K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A.H.S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006) *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st]: Info vest.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Nilsen, R. D. (1985). *Rollelek*. [Oslo]: Tano.
- Næs, T. I., & Mordal, T. L. (1997). *Barns trivsel i barnehagen*. Lysaker: SIFO.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka* (1997). Oslo: Universitetsforl.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Platou, F. (1997). "Bare ta det med ro...": en analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre som har barn med spesifikke språkvansker. Universitetet, Oslo.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., & Manger, A. (2009). *Det lekende, lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforl.
- Rescorla, L., Ross, G.S & McClure, S (2007). Language delay and behavioural/ Emotional Problems in Toddlers: Findings from two Developmental Clinics. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50(4), 16*.
- Rice, M.L., Sell, M.A., Hadley, P.A. (1991). Social Interactions of Speech-and Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34, 1299-1307*.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Schaffer, H. R. (1999). *Social utvikling*. København: Hans Reitzel.
- Schultz Larsen, O. (2003). *Fem aldre: utvikling fra fødsel til pubertet*. Århus: Systime.
- Stangeland, E. B. (2009). *Mellom Linjene: om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn*, Stavanger: UIS.
- Stanton -Chapman, T. L., Justice, L.M., Skibbe,L.E.,Grant,S.L (2007). Social and Behavioural Characteristics of Preschoolers With Spesific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98.
- Svartdal,F.(2009).Psykologiens forskningsmetoder:en introduksjon.Bergen-Sandviken:Fagbokforl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. V.,Feilberg,J.,Hagtvvet, B.,Martinsen,H.,Mjaavatn,P.E.,Gram-Simonsen,H.,mfl. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Wagner,Å.K.H. (2003).Generelt om språkutvikling.I *TRAS håndbok* (s 23-32).Bergen:TRAS gruppen.
- Wagner,Å.K.H. (2003) Ordproduksjon. I *TRAS håndbok* (s.104-114).Bergen:TRAS gruppen.

SAMSPEL

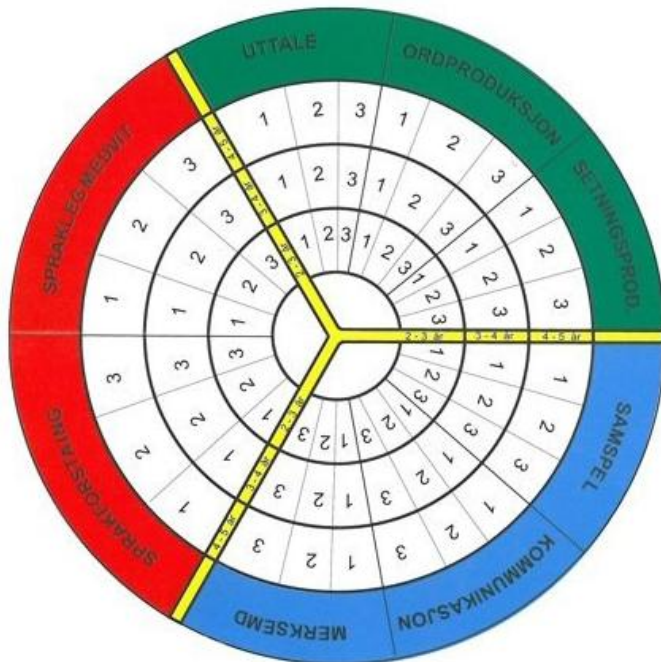
- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse for å leika saman med andre?
 2. Ønsker barnet å "hjelpa til" med ulike gjeremål?
 3. Tek barnet initiativ til kontakt med andre?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet følgja reglar i leik som vert feila av vaksne?
 2. Klarer barnet å få andre til å vera positivt merksame på noko det sjølv er opptekte av?
 3. Kan barnet følgja instruksjonar ved å initiere andre si atferd?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet delta i *samleik* med andre barn over tid?
 2. Deilek barnet i rolleleik?
 3. Følgjer barnet "sosiale spelereglar"?

KOMMUNIKASJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet behov for å uttrykkja seg ut i frå eige initiativ? (*Dome: Mimikk, gestar, ord.*)
 2. Vender barnet seg verbalt til andre ut i frå eige initiativ?
 3. Kan barnet vera i dialog om noko i kortare tid?
- Alder 3 - 4 år**
1. Brukar barnet språket relevant i samsvar med situasjonen?
 2. Kan barnet vera i dialog over litt tid?
 3. Kan barnet formulere ønskja sine verbalt?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet fortelja ei historie med ein viss samanheng?
 2. Kan barnet lett gjera seg forståeleg?
 3. Kan barnet fortelja gåter/visar?

MERKSEMD

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet *retta* merksemda mot ei oppgåve?
 2. Kan barnet *halda fast* ved merksemda mot noko i kortare tid?
 3. Lskar barnet å bli lese for?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet halda fast på ein sjølvvald aktivitet?
 2. Kan barnet sitja på plassan sin utan å gå i frå han når ein ventar at det skal stija i ro?
 3. Kan barnet venta på tur utan å mista merksemda?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet halda merksemda mot noko over lengre tid?
 2. Kan barnet leika utan å forstyrre/avbryta andre?
 3. Kan barnet leika eller delta i frie aktivitetar på ein adekvat måte?



SPRÅKFORSTÅING

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet peika ut daglegdagse gjenstandar?
 2. Kan barnet følgja ein instruksjon som: *Legg klassen i ossja, legg bannsen i seiga.*
 3. Kan barnet finna rett gjenstand ved at verbet vert nytta? (*Dome: Fås meg det vi kan teikna med.*)
- Alder 3 - 4 år**
1. Forstår barnet uttrykk som inneheld preposisjonar? (*Dome: Set bilen bak heiren. Legg boka på bordet.*)
 2. Forstår barnet minst 3 - 4 fagenamn?
 3. Forstår barnet bruk av nektende setningar? (*Dome: Gjev meg den som ikkje er gul.*)
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet sortere ting i kategoriar? (*Dome: Klode, møblar, teikar.*)
 2. Forstår barnet gradbøying av ein del adjektiv? (*Dome: Mindre, kortare, lengste, største.*)
 3. Kan barnet fortelja noko om kva ting er? (*Dome: Kva er ei bok?*)

SPRÅKLEG MEDVIT

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse når de ser i bilebøker?
 2. Deilek barnet med interesse i rim og regler?
 3. Lskar barnet å vera med i songleikar?
- Alder 3 - 4 år**
1. Hugsar barnet rim, regler eller songleiker som ofte vert brukar?
 2. Kan barnet leika/utysa med språket?
 3. Høyrer barnet skilnad på ord som *bil-pil, mus-lus, katt-hatt*?
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet rima på eiga hand?
 2. Viser barnet interesse for leikskrivning?
 3. Kan barnet skriva namnet sitt?

ORDPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Utrykkjer barnet seg til vanleg forståeleg?
 2. Kan barnet uttala ord med *m, n* og *p, b, t, d*? (*Dome: Mann, nose, pappa, bil, tam, dame.*)
 3. Er barnet sin uttale av ord som ofthast tydeleg?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet uttala ord med *k* og *g* rett? (*Dome: Ku, kake, gut, tog.*)
 2. Brukar barnet lydane *s, f, v* rett i byrjinga av ord? (*Dome: Sol, fugl, vott.*)
 3. Kan barnet uttala alle stavningane i ord? (*Dome: Paraply, elefant, helikopter.*)
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet uttala konsonantsamansetningar i ord? (*Dome: Trapp, klokke, veske, fisk.*)
 2. Kan barnet uttala *s*-lyden rett?
 3. Kan barnet uttala *r*-lyden rett? (I samsvar med dialekt.)

ORDPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Brukar barnet ord frå dagleglivet? (*Dome: Ball, mjølk, sko, stol.*)
 2. Brukar barnet verb? (*Dome: Eg, meg, min, mitt.*)
 3. Brukar barnet pronomen som viser til barnet sjølv?
- Alder 3 - 4 år**
1. Brukar barnet fagenavn?
 2. Brukar barnet spørjeord som *kva, kven, kvifor*?
 3. Har barnet begynt å bruka overomgrep? (*Dome: Dyr, mat, leikar.*)
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet bruka fleirvalsform av substantiv? (*Dome: Bil-bilar/ane, gar-gatar/ane.*)
 2. Brukar barnet forrådsform av verb? (*Dome: Kjøpte, har kjøpt.*)
 3. Kan barnet bruka ord som seier noko om *form, storleik, antal*?

SETNINGSPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Brukar barnet 2-3 ordsetningar?
 2. Har barnet begynt å stilla spørsmål? (Ved tonefallford)
 3. Brukar barnet ytringar der *net* eller *ikkje* førekjem?
- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet bruka setningar på inntil 4 ord i rett rekkefølge?
 2. Brukar barnet setningar med preposisjonar? (*Dome: I, på, under, bak, over.*)
 3. Kan barnet binda saman setningar med til dømes *og, men*?
- Alder 4 - 5 år**
1. Stiller barnet *korleis-* og *kvifor-*spørsmål?
 2. Kan barnet bruka setningar som viser til noko som *hendt, skal henda*?
 3. Brukar barnet *fortli*-setningar?

