

Å by barnet opp til dans

Observasjon av tidlig kommunikasjon

Gro Elisabeth S. Bratlien og Laila Helen Granheim



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Høgskolen i Lillehammer

02.05.2011

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Oppgaven *Å by barnet opp til dans*, ser nærmere på barnets samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå) i sammenheng med barnets språkutvikling (1-4 år). Bakgrunnen for prosjektet var en diskusjon om de barna man i barnehagen kan ha en magesfølelse for at noe i utviklingen ikke er helt aldersadekvat, uten at man får satt ord på hva dette "noe" er. Vi ønsket å finne ut mer om det var slik at barn som var lette å engasjere til ulikt samspill med voksne og andre barn, også hadde aldersadekvat språkutvikling. Vi utviklet et spørreskjema som beskriver barns samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå), *Å by barnet opp til dans*, og valgte å sammenligne med språklige tester (*BoEge Språklig test 1*, *The British Picture Vocabulare Scale* og *The MacArthur-Bates Foreldrerapport for kommunikatív utvikling: Ord og setninger*). *Å by barnet opp til dans* fylles ut av tre observatører på hvert barn, og kan være utgangspunkt for diskusjon blant personalet i barnehagen.

Problemstilling

"Hvilke sammenhenger kan man finne mellom små barns samspillsuttrykk i form av engasjerbarhet og aktivitet og deres språkutvikling?"

Problemstillingen er delt inn i fem forskningsspørsmål, som bidrar til å undersøke enkeltvariabler i samspillsuttrykk og aktivitetsnivå, samt barnas språkutvikling.

1. Kan man se sammenheng mellom språkkartleggingene og resultatene fra *Å by barnet opp til dans*?
2. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans*, vise hva i samspillet med små barn som får en til å mistenke språkforsinkelser?
3. Vil man ut fra resultatene fra *Å by barnet opp til dans* kunne se forskjellige vurderinger hos de ulike observatører når det gjelder samme barn?
4. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans* vise sammenheng mellom engasjerbarhet og aktivitetsnivå hos barnet?
5. Vil *Å by barnet opp til dans* være egnet som utgangspunkt for drøfting i personalgruppen, for å kunne sette ord på en uspesifisert undring (magesfølelse) overfor barn i aldersgruppen 1 til 4 år?

Metode

Designet for denne masteroppgaven er ikke-eksperimentelt, og vi benytter kvantitativ metode. Datainnsamlingen har foregått gjennom både innsamling av spørreskjemaer, kartlegginger av barns ekspressive og reseptive språk, og foreldrerapport om barnets ordproduksjon. Vi beskriver samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå), og vil komme inn på tanker om kausalitet. For å analysere resultatene har vi benyttet SPSS (Statistical Package for the Sosial Sciences), et datahåndterings- og analyseverktøy for kvantitative datainnsamlinger. Utvalget er barn mellom 1 og 4 år (N=70), fra enkelte barnehager i Nordre Land Kommune og Ringsaker Kommune.

Resultater

Datamaterialet viser signifikante korrelasjoner mellom *Å by barnet opp til dans* og språkkartleggingene (*BoEge*, *BPVS* og *MacArthur*). Enkelte variabler innad i *Å by barnet opp til dans* synes å ha mer å si enn andre for å beskrive samspillsuttrykk. Analyser viser også at de tre observatørene vurderer barnet forskjellig, både når det gjelder engasjerbarhet og aktivitetsnivå. Resultatene viser at engasjerbarhet endres signifikant over alder, mens aktivitetsnivå er relativt konstant.

Konklusjoner

Det ser ut til at enkelte variabler har mer å si enn andre når det gjelder spørreskjemaet vi har utarbeidet, men samlet sett ser det ut til at *Å by barnet opp til dans* er egnet for å finne barn med svakt utviklede samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå). Det ser også ut til at de fleste av barna med svakt utviklede samspillsuttrykk har forsinket språkutvikling i følge en eller flere språkkartlegginger.

Grad av aktivitetsnivå ser også ut til å innvirke, aktive barn synes å være innenfor normalområdet når det gjelder utvikling av engasjerbarhet og språk, mens passive barn ser ut til å ligge under normalområdet (disse sammenhengene er ikke signifikante).

Vurderingene fra de tre observatører har vist seg å være ganske forskjellige på flere barn, både når det gjelder engasjerbarhet og grad av aktivitetsnivå, noe som kan gi grunnlag for faglige drøftinger de voksne imellom.

Forord

Denne masteroppgaven setter et endelig punktum for et 4årig deltidsstudie i spesialpedagogikk. Veien har vært lang og til dels kaotisk, men har blitt ryddet underveis takket være godt samarbeid.

Etter vi var med på innsamling av data til Språk 5-6 skreeningstest, sendte vi en forespørsel til Ernst Ottem ved Bredtvet Kompetansesenter om han kunne diskutere tema på vår masteroppgave med oss. Vi ble invitert med på et samarbeid med Ernst Ottem og Jan Mossige som hadde et ønske om økt fokus på sammenhengen mellom språkforsinkelser og utvikling av samspillsuttrykk hos små barn, og etter flere drøftingsmøter fant vi ut at dette var noe vi også ønsket å se nærmere på. Etter prøv og feil-metoden endte vi opp med spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* som skulle måle små barns engasjerbarhet og aktivitetsnivå, sett i sammenheng med to ulike språkkartlegginger og en foreldrerapport for kommunikativ utvikling.

En takk til hverandre for god støtte, gode diskusjoner og faglige drøftinger gjennom en krevende prosess. En stor takk til alle de ansatte i barnehagene vi har besøkt, foreldrene og barna som velvillig ble med på prosjektet.

Den aller største takken går til våre menn, Knut og Ole Morten, og barna våre, Marthe, Maren, Henrik og Marthe, som har måttet klare seg uten koner og mødre i lange perioder.

Takk også til vår veileder Gunnar Fodstad ved Øverby Kompetansesenter, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger underveis. Takk til Ernst Ottem ved Bredtvet Kompetansesenter som har gitt oss uvurderlig hjelp i form av kunnskap og erfaring, og ikke minst med statistikkdelen av oppgaven.

Lillehammer 02.05.2011.

Gro Elisabeth S. Bratlien

Laila Helen Granheim

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 2 |
| Forord..... | 4 |
| Liste over figurer..... | 8 |
| Liste over tabeller | 9 |
| Kapittel 1. Innledning..... | 10 |
| 1.1 Bakgrunn, tema og formål | 10 |
| 1.2 Problemstilling | 12 |
| 1.3 Avgrensning | 14 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning | 14 |
| Kapittel 2. Teori | 16 |
| 2.1 Kommunikasjon..... | 16 |
| 2.2 Språk..... | 17 |
| 2.3 Tilknytning som grunnlag for emosjonell og språklig utvikling..... | 22 |
| 2.4 Intersubjektivitet..... | 25 |
| 2.5 Emosjonell utvikling | 27 |
| 2.6 Temperament | 30 |
| 2.7 Selvoppfatning | 31 |
| 2.8 Sosiale ferdigheter | 33 |
| 2.9 Lek | 34 |
| 2.10 Teorier omkring språkutvikling | 38 |
| 2.11 Innholdet i språket – ekspressiv og reseptiv semantiske utvikling | 41 |
| 2.12 Språket i bruk – pragmatisk utvikling | 45 |
| 2.13 Oppsummering..... | 46 |
| Kapittel 3. Metodisk tilnærming..... | 48 |
| 3.1 Forskningsmetoder..... | 48 |
| 3.2 Forskningsprosessen | 49 |
| 3.3 Etske retningslinjer | 51 |
| 3.3.1 Personvernombudet for forskning | 51 |
| 3.3.2 Informasjonsskriv | 51 |
| 3.3.3 Enkeltbarn | 52 |
| 3.3.4 Store avvik..... | 52 |
| 3.4 Presentasjon av utvalg..... | 53 |
| 3.5 Datainnsamlingsmateriale | 54 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.1 <i>Å by barnet opp til dans</i> | 54 |
| 3.5.2 BoEge Språklig test 1 | 55 |
| 3.5.3 The British Picture Vocabulary Scale (BPVS) | 56 |
| 3.5.4 The MacArthur-Bates..... | 56 |
| 3.6 SPSS – Statistical Package for the Sosial Sciences | 57 |
| 3.7 Reliabilitet og validitet..... | 57 |
| 3.7.1 Reliabilitet | 57 |
| 3.7.2 Validitet..... | 58 |
| 3.8 Generaliserbarhet | 60 |
| Kapittel 4. Testsituasjonen | 62 |
| 4.1 Gjennomføring av språkkartleggingene | 62 |
| Kapittel 5. Resultater | 64 |
| 5.1 Presentasjon av utvalg..... | 64 |
| 5.1.1 Frafall | 66 |
| 5.1.2 Deskriptiv statistikk | 67 |
| 5.2 Reliabilitet..... | 69 |
| 5.2.1 Oppsummering reliabilitet..... | 72 |
| 5.3 Validitet | 72 |
| 5.3.1 Oppsummering validitet | 74 |
| 5.4 Videre analyser av <i>Å by barnet opp til dans</i> | 74 |
| 5.5 Generaliserbarhet | 80 |
| Kapittel 6. Drøfting..... | 81 |
| 6.1 Drøfting av frafall | 81 |
| 6.2 Drøfting av deskriptiv statistikk | 82 |
| 6.3 Drøfting av reliabilitet | 83 |
| 6.4 Drøfting av validitet..... | 84 |
| 6.5 Drøfting av spørreskjemaet <i>Å by barnet opp til dans</i> | 88 |
| 6.5.1 Observatørenes vurderinger av barnet | 88 |
| 6.5.2 Barns engasjerbarhet endres med alder..... | 92 |
| 6.5.4 Drøfting av enkeltvariabelen kle ut | 97 |
| 6.6 Drøfting av forskningsspørsmål | 99 |
| 6.7 Drøfting av problemstilling | 100 |
| 6.8 Svakheter ved undersøkelsen | 101 |
| 6.9 Drøfting av generaliserbarhet..... | 103 |

| | |
|--|-----|
| 6.10 Avsluttende kommentar og spesialpedagogiske implikasjoner | 106 |
| Litteraturliste | 107 |
| Vedlegg..... | 113 |
| Vedlegg 1. Samtykke foreldre..... | 114 |
| Vedlegg 2. Informasjonsskjema til barnehagene..... | 116 |
| Vedlegg 3. Tillatelse NSD | 118 |
| Vedlegg 4. Spørreskjemaet "Å by barnet opp til dans" | 120 |
| Vedlegg 5.Bo Ege Språklig test I..... | 121 |
| Vedlegg 6.The British Picture Vocabulary Scale (BPVS) | 124 |
| Vedlegg 7: The MacArthur-Bates..... | 127 |

Liste over figurer

| | | |
|-----------|--|----|
| Figur 2.1 | Bloom og Laheys kommunikasjonsmodell | 20 |
| Figur 3.1 | THEA-sirkelen | 49 |
| Figur 3.2 | Trinnene i en spørreundersøkelse | 50 |
| Figur 5.1 | Histogram aldersoversikt | 64 |
| Figur 5.2 | Histogram: råskårer del 1, danse (normalfordeling) | 68 |
| Figur 5.3 | Histogram: råskårer del 2, aktiv (normalfordeling) | 68 |
| Figur 5.4 | Graf: Aldersavhengighet del 1, danse | 76 |

Liste over tabeller

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabell 5.1 | Oversikt over aldersgrupper | 65 |
| Tabell 5.2 | Oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, min/maks poeng ... | 65 |
| Tabell 5.3 | Oversikt over frafall i <i>Å by barnet opp til dans</i> | 66 |
| Tabell 5.4 | Oversikt over frafall i språkkartleggingene | 67 |
| Tabell 5.5 | Reliabilitetsanalyse | 70 |
| Tabell 5.6 | Samvariasjon mellom observatører | 71 |
| Tabell 5.7 | Korrelasjonsanalyse mellom del 1, danse, og del 2, aktiv | 71 |
| Tabell 5.8 | Korrelasjonsanalyse <i>Å by barnet opp til dans</i> og språkkartleggingene | 73 |
| Tabell 5.9 | Korrelasjonsanalyse observatør 1, 2 og 3 i del 1, danse | 75 |
| Tabell 5.10 | Korrelasjonsanalyse observatør 1, 2 og 3 i del 2, aktiv | 75 |
| Tabell 5.11 | Oversikt over gjennomsnitt og standardavvik etter aldersgrupper | 76 |
| Tabell 5.12 | Krysstabell del 1, danse, og del 2, aktiv | 77 |
| Tabell 5.13 | Enkeltvariabler med sterk korrelasjon | 78 |
| Tabell 5.14 | Enkeltvariabler med svak korrelasjon | 79 |

Kapittel 1. Innledning

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmende barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Rammene og retningen for dette målet er angitt ved samfunnspolitiske mål som likeverd og inkludering, deltaking og demokrati.” (Befring og Tangen 2004:17).

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Masterstudiet har gitt oss en unik mulighet til å prøve ut våre tanker, og sammenfatte disse med teori og egne erfaringer. Vi har gjennom arbeidet kommet over flere ulike skjemaer og kartlegginger for å undersøke barns emosjonelle og språklige utvikling, blant annet *SDQ*, *EIT*, *TRAS*, *Alle Med* og *Språk 5-6*. Allikevel valgte vi å utarbeide ”vårt eget” med bakgrunn i egen erfaring og ut fra vårt behov for å forstå de barna vi hadde vansker med å by opp til dans.

Å by barnet opp til dans er en metafor som vi har funnet benyttet hos flere ulike kilder. Michael Argyle (1988) omtaler ”dansen” som en sekvensiell prosess i kommunikasjonen, der partnerne endrer og behandler hverandres signaler i en turtaking. Dansemetaforen henspiller på regulering av interaksjonen og hvordan den kommunikative atferden endrer seg innenfor relasjonen. Steven Pinker (1994) omtaler dansemetaforen fra to ulike sider: på den ene siden får metaforen for dans en til å se for seg bilder fra Vygotskijs teorier om den nære utviklingssone – en uerfaren blir ført av en mer erfaren partner. På den andre siden tolker Pinker metaforen ut fra tanken om hvor vanskelig det kan være å identifisere hvem som byr hvem opp til ”dans”, for eksempel hvor mye nonverbal kommunikasjon som ligger i invitasjonen til dans. Tiffany Field og Edward Z. Tronick (1989) tolker ”dansen” som en interaksjon mellom kommunikasjonspartnerne som er bevisst på sine egne og den andres signaler i en samstemt dyade. De er rytmisk synkronisert med hverandres bevegelser og stemning.

Vi har valgt å benytte dansemetaforen med forståelsen av at kommunikasjon handler om å tilpasse seg kommunikasjonspartneren, og å invitere eller å la seg invitere opp til dans.

Tidlig innsats og språkets betydning for barns utvikling og læring, er temaer som oppleves dagsaktuelle både lokalt og nasjonalt. Undersøkelser viser at markerte språkforstyrrelser ved skolestart ofte vedvarer, og på sikt gir vansker skolefaglig og psykososialt (Sundby i

Gjærum et al. 2002). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) skrives det både om tidlig innsats, forebygging og livslang læring. Det har kommet flere stortingsmeldinger de senere årene som fremhever betydningen av tidlig intervensjon, og både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har satt i gang flere prosjekter knyttet til temaet tidlig innsats. Midtlyngutvalget hevder i NOU 2009 *Rett til læring* at den norske skolen i dag står foran store utfordringer, blant annet at spesialpedagogiske tiltakene settes inn for sent i barns læreprosess. I Stortingsmelding nr.16 ...*og ingen sto igjen* hevdes det at

”For å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønns for å avgjøre hvilke oppfølgings tiltak som skal iverksettes.” (St.mld 16;11).

8. april 2011 ble stortingsmelding nr.18 *Læring og fellesskap* presentert. Denne viderefører tankene om tidlig innsats og gode læringsmiljøer, og vektlegger det å tidlig fange opp, og følge opp barn som trenger ekstra hjelp og støtte.

Alle Med, TRAS og Språk 5-6 er eksempler på skreeninger som er utarbeidet med tanke på å fange opp barn med vansker tidlig. I følge Lyster (2008) er tidlig identifisering av barn med språkvansker viktig for å kunne sette i gang tiltak tidlig, slik at barnets utvikling kan bli best mulig. Hvis en skal kunne identifisere barn med vansker, må en vite hva en normalutvikling innebærer, og være klar over at det kan være vanskelig å skille mellom normalvariasjoner og vansker hos små barn. Formålet med *Å by barnet opp til dans* er tidlig intervensjon. Vi har erfaring med at barnehageansatte har en uspesifisert undring (magefølelse) for enkeltbarn, som det kan være vanskelig å sette ord på. På den måten kan de være tvunget til en ”vente-og-se-holdning”, selv om man føler at noe ikke stemmer. Fordelene med *Å by barnet opp til dans* er at spørreskjemaet fylles ut av tre observatører med utgangspunkt i egen magefølelse/opplevelse av barnets samspill med omgivelsene. Skjemaene er ikke ment som en fasit, men som grunnlag for drøfting i personalgruppen. Konklusjonen av en slik drøfting vil avgjøre om det er nødvendig med videre kartlegginger av barnet. *Å by barnet opp til dans* er konkret og tar kort tid å gjennomføre, siden det ikke skal være basert på systematisk observasjon over tid. Målet

med skjemaet er globalt, det vil si at det primært ikke er laget med tanke på å avdekke spesifikke vansker, men er tenkt som en skreening, en "grovsiling".

Spørreskjemaet omhandler noen aspekter ved det vi anser som essensielt når det gjelder barnets evne til og mulighet for tidlig kommunikasjon (evne til engasjement, og grad av fysisk aktivitet). Vi etterspør blant annet hvordan de voksne vurderer barnets evne til imitasjon av handlinger, ytringer og sanger. Hvor lett eller vanskelig barnet er å skape felles oppmerksomhet sammen med, ved å peke, samhandle i enkle aktiviteter sammen med voksne. I tillegg spør vi om barnets evne til å ta initiativ, og skape oppmerksomhet overfor de voksne. Vi har valgt å etterspørre hvor engasjert barnet er i enkel lek med andre barn og voksne, kle seg ut og leke borte-titt-tei. Når det gjelder barnets aktivitetsnivå, har vi etterspurt de voksnes vurdering i ulike dagligdagse situasjoner i barnehagen, som hente-bringe, samlingsstund, mat, utelek, frilek, voksenstyrt lek, av/påkledning og aktivitetskifter.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn, tema og formål har vi valgt følgende problemstilling:

"Hvilke sammenhenger kan man finne mellom små barns samspillsuttrykk, i form av engasjerbarhet og aktivitet, og deres språkutvikling?"

I samspillsuttrykk legger vi barnets emosjonelle og sosiale utvikling til grunn, uttrykkene måles i engasjerbarhet og aktivitet. Samspillsuttrykk er det en i litteraturen kan finne oversatt med atferd. Vi er ikke ute etter å omtale atferdsvansker, noe som tidligere har blitt vektlagt i forhold til språkvansker gjennom forskning og studier. Vi måler den voksnes vurdering av barnets evne til å la seg engasjere, i tillegg til barnets aktivitetsnivå i ulike situasjoner. I engasjerbarhet ligger det mange faktorer der emosjonell utvikling, motivasjon, initiativ og evne til å inngå i relasjonelle samspill er noen av dem. Med språkutvikling mener vi her barnets språkforståelse (reseptivt) og språkproduksjon (ekspressivt), da det er disse som har blitt kartlagt. I tillegg vil vi omtale pragmatisk utvikling, da vi anser denne som vesentlig for hvordan barn vurderes i forhold til samspill, selv om pragmatikk ikke har blitt kartlagt i oppgaven.

I arbeidet mot en besvarelse på vår problemstilling har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Kan man se sammenheng mellom språkkartleggingene og resultatene fra *Å by barnet opp til dans*?
2. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans* vise hva i samspillet som får en til å mistenke språkforsinkelser?
3. Vil man ut fra resultatene fra *Å by barnet opp til dans* kunne se forskjellige vurderinger hos de ulike observatører når det gjelder samme barn?
4. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans* vise sammenheng mellom engasjerbarhet og aktivitetsnivå hos barnet?
5. Vil *Å by barnet opp til dans* være egnet som utgangspunkt for drøfting i personalgruppen, for å kunne sette ord på en uspesifisert undring (magefølelse) overfor barn i aldersgruppen 1 til 4 år?

Forskningsspørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i blant andre Dorothy Bishops (1997) forskning som viser sammenheng mellom språklig og sosial fungering. Dette gjør det interessant for oss å se om vi kan se sammenhenger mellom språklige kartlegginger og spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*.

Vi har en tro på at barn er født med sin biologi, men at utvikling langt på vei bestemmes av den interaksjonen barnet har med sine omsorgspersoner, og i alle sosiale samspill. Både individer og samfunn er komplekse, og gjennom litteratur har det ikke lyktes oss å finne en teori eller et forskningsresultat som tar høyde for denne kompleksiteten fullt ut. I en forskningsstudie vurderer man alt i et utenfra-perspektiv, og vi har forsøkt å skape en bredde i teorien ved å integrere synspunkter fra flere retninger. På denne måten har vi forsøkt å få frem det komplekse i barns utvikling. Derfor har vi også vært eklektiske i vår innhenting av relevant teori, men samtidig hatt et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Innenfor denne tradisjonen har kognitiv utvikling vært hovedområde, men sosialkonstruktivistene med blant andre Vygotskij, har også stått sentralt i diskusjonene og hatt innflytelse innenfor områdene språkutvikling, utvikling av selvforståelse, identitet og personlighet (Tetzchner 2005).

Mennesket består av generelle trekk, felles for alle mennesker. I tillegg består mennesket av spesifikke, individuelle trekk utviklet av den enkeltes historie, sosiale erfaringer og muligheter (Stensmo 1998). I lys av et sosialkonstruktivistisk syn på mennesket ønsker vi å presentere teorier om det generelle, for å søke og forstå det spesifikke i barns utvikling.

Datamaterialet danner grunnlaget for resultatanalyse og drøftingskapittel, sammen med problemstilling og forskningsspørsmål. Våre tolkninger vil alltid være preget av forutforståelse, etablerte perspektiver og den tid vi lever i og er en del av. Resultatene som grunnlag for drøftingene følger prinsippene for den hermeneutiske sirkel, forståelsen ses som en dynamisk erkjennelsesprosess som veksler mellom del og helhet, i forsøket på best mulig å kunne forstå begge deler (Thornquist 2006). Hver gang vi forstår en del av virkeligheten, påvirker det oppfatningen av helheten, og motsatt. Disse prosessene ses som spiraler, hver endring vil føre til at vi aldri vil komme tilbake til samme sted som utgangspunktet. Ny kunnskap vil føre til ny erkjennelse av virkeligheten. Vår nye forståelseshorisont vil omfatte våre samlede nye oppfatninger, erfaringer og kunnskaper. Hovedmålet er, ut fra hermeneutisk forståelse, at vi har klart å få frem fruktbare og gyldige fortolkninger av det innsamlete data.

1.3 Avgrensning

I den grad vi har klart å skaffe primærlitteratur har dette blitt gjort. I de tilfellene dette ikke har lyktes har vi forsøkt å finne anerkjente sekundærkilder med faglig tyngde.

Vi konsentrerer oppgaven omkring barn i barnehagealder, 1-4 års alder, men vil komme innpå spedbarn i omtalen av ulike deler av utviklingen, for å forsøke og forstå bakgrunnen for det barnet vi ser i dag.

Vår intensjon har ikke vært å legge til rette for barnets eventuelle vanske, men å se etter sammenhenger mellom *Å by barnet opp til dans* og språkkartleggingene, samt å se om det er forskjeller mellom observatører.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenteres teorier om barns utvikling av samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå), med vekt på tilknytning og betydningen denne kan ha for emosjonell og språklig utvikling. Deretter presenteres teorier om deler av barns språkutvikling med vekt på reseptiv og ekspressiv utvikling, i tillegg til den pragmatiske. Vårt fokus er ikke

språkvansker, men som en del av barns språkutvikling nevnes spesifikke og generelle språkvansker kort.

Kapittel 3 inneholder metodisk tilnærming der vi beskriver forskningsmetoder og vår forskningsprosess, herunder etiske retningslinjer og forarbeidet for datainnsamlingen. Her presenteres også utvalget og de ulike kartleggingsverktøy vi har valgt å benytte. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Gjennomføringen av feltarbeidet beskrives i kapittel 4, før vi i kapittel 5 presenterer resultater fra *Å by barnet opp til dans* og språkkartleggingene, *BoEge språklig test 1 (BoEge)*, *The British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* og *The MacArthur-Bates Foreldrerapport for kommunikativ utvikling: Ord og setninger (MacArthur)*.

Kapittel 6 inneholder drøfting av resultater i lys av presentert teori, der vi også tar for oss drøfting av forskningsspørsmål og problemstilling. Kapitlet avsluttes med drøfting av mulighetene for generalisering og spesialpedagogiske implikasjoner.

Kapittel 2. Teori

I det følgende kapittel presenteres det teoretiske grunnlaget som bakgrunn for å kunne forklare og gjøre forståelig de resultater vi mener å stå overfor når det gjelder sammenhengen mellom barns språkutvikling og deres samspillsuttrykk. Kommunikasjon, sosialt samspill og språk henger tett sammen i en gjensidig avhengighet og det er nødvendig å forsøke å sammenholde kunnskap fra disse fagområdene for å kunne oppnå en helhetlig forståelse av hva barns utvikling består. Vi velger å starte med å omtale kommunikasjon da vi anser dette som kjernen i, og det overordnede mål for sosialt samspill.

Teoriene i denne masteroppgaven bygger på troen om at barns generelle læring foregår i et sosialt samspill med sine omgivelser. Læring, språk og sosial utvikling er i gjensidig påvirkning av hverandre, språklige og sosiale ferdigheter læres gjennom støtte og stimulering fra voksne eller mer kompetente barn. Ut fra dialektisk-materialistisk filosofi, der Vygotskij var en av teoretikerne som bygde videre på Karl Marx' sine tanker, består virkeligheten av objekter i bevegelse og hvert menneske er i en kontinuerlig tilstand av bevegelse og fornying. Alle forandringer hos mennesker er både gradvise (evolusjonære) og sprangvise (revolusjonære). Og forandringen hos mennesker er summen av energien som finnes i hvert enkelt menneske og den energien vi finner mellom mennesker, til sammen (Stensmo 1998).

Vygotskij (1962) omtaler mennesket både som subjekt og objekt. Objekt ved at det er født inn i en kultur med sine "vedtatte" begrensninger og muligheter, subjekt ved at det har (mer eller mindre) mulighet til å gripe aktivt inn og påvirke og forme sitt eget og andres liv. Det dialektiske samspillet som skjer i mennesket som samtidig objekt og subjekt skjer i menneskets virksomheter (Stensmo 1998). Menneskers virksomheter, aktiviteter, er målrettet og bestemmes av menneskers behov eller motiver.

2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon kommer av det latinske ordet "communicare" som kan oversettes med å gjøre noe felles (Rommetveit 1972: 307). Enkelt fremstilt består en kommunikasjonshandling av en intensjon hos sender, et budskap, og en mottaker av intensjonen som er i stand til å tolke intensjonen i budskapet, men Lorentzen (1998) påpeker at kommunikasjon er et så altomfattende og gjennomgripende fenomen i

menneskers liv at det ikke kan betraktes så enkelt som med en sender, et budskap og en mottaker. "Kommunikasjon er en sosial livsform som baseres på felles handlinger, der språket brukes for å kommentere disse handlingene og drive dem videre" (Ibid:137).

"Kommunikasjon dreier seg i bunn og grunn om dirigering av oppmerksomhet" (Tetzchner 2005:312). Kommunikasjon er samordning av atferd og det er umulig ikke å kommunisere, og ingen deler ved kommunikasjonen har høyere rang eller er av større betydning enn andre deler (Hedenbro og Wirtberg 2004). Verbalspråket er ett av kommunikasjonens midler, akkurat som kroppsspråk og gester også er det.

Wittgenstein (Lorentzen 1998) påpekte at fordi man forventer at andre også er sosiale og at deres handlinger og ytringer er ment for andre, må man gå ut fra at mennesket som sosialt vesen primært er opptatt av å forstå og finne ut hva andre foretar seg. Hvis en person skal vite hva han skal gjøre, må han ha kunnskap om hva andre har gjort. Dette betyr at det er aktiviteten som er fundamental, og at kommunikasjon er noe som oppstår ut fra at man er involvert i felles aktiviteter (Ibid).

I forlengelsen av kommunikasjonen og dens utvikling, vil vi komme tilbake til barnets intersubjektive utvikling i kapittel 2.4.

2.2 Språk

Vi velger å gi en introduksjon av språket som fenomen, og presentere to modeller for språkutvikling, før vi går over til å omhandle grunnlaget som legges for språkutvikling allerede fra barnets fødsel. I tillegg vil vi omtale språkvansker av generell og spesifikk karakter da dette anses som viktig informasjon for fullt ut å kunne se kompleksiteten i språk og kommunikasjon. Nærmere omtale av språkutvikling, og teorier om dette, vil presenteres fra kapittel 2.9.

Språkets opprinnelse har nær sagt til alle tider interessert forskere og filosofer rundt om i verden. Allerede for 2500 år siden diskuterte Herodot, den første historikeren, antakelsen om urspråket og hva det innebar for språkets utvikling hos barn (Tetzchner et al. 1993).

Tidlig språkforskning så på barnet som elev og den voksne som læremester og at språk skulle læres (jmf imitasjon og betinging). Forskning de siste tiår har i større og større grad vært orientert mot samspillet betydning i denne prosessen (Hedenbro og Wirtberg

2002). I dag finnes det en enorm mengde innsamlet data både nasjonalt og internasjonalt når det gjelder hypoteser for hvordan barn lærer språk (Tetzchner et al.1993).

I litteraturen om språk og språkutvikling finner man ulike definisjoner på hva språk er, men Vygotskij (1979) understreker at språket er et symbolsystem. Dette synet støttes av blant annet Ottem og Lian (2008:31) "Språket er et komplekst og dynamisk system av symboler". Også Bloom og Lahey (1978) definerer språket som en kode som må være kjent for kommunikasjonspartene, for å kunne kommunisere om virkeligheten. I følge Hagtvet(2004) er språket er innvevd, i nær sagt, alle sentrale utviklingsområder hos barn. Det er tett knyttet til identitetsdanning, emosjonell utvikling, evne til problemløsning, intellektuell vekst, sosialt samspill og i utviklingen av sosiale ferdigheter. Språket er "limet" i relasjoner, det formidler hvem vi er, våre behov og det vi står for. Det gir oss muligheten til å organisere oss i ulike kollektive virksomheter, vi kan ta del i andres tanker og forstå andres perspektiv. Etter hvert kan vi formidle tanker og opplevelser som ikke er bundet til nåtid, men til fortid eller fremtid (Ibid) og språket gir oss også muligheten til å distansere oss fra verden (Bele i Bele et al. 2008). For å utføre sosiale handlinger og ytringer brukes språket, som er direkte relatert til konkrete handlingsforløp, og som er forståelig for partene i kommunikasjonen (Lorentzen 1998). Språket benyttes hovedsakelig i en intensjon om å formidle seg til noen, med unntak av blant annet når barnet bruker språket for å regulere sin egen atferd (Tetzchner 2005).

Utgangspunktet for forskning omkring barn og språk innbefattet i en lang periode lydutviklingen. Dette var rådende til andre halvdel av 1900-tallet da interessen for å studere barns språk ut fra et psykologisk ståsted tok seg opp (Tetzchner 2005). Selv om Vygotskij og en gruppe russiske psykologer allerede tidlig på 1900-tallet omtalte tenkning og språk ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, var det ikke før mot 1970-tallet at dette synet i større grad kom til å prege forskningen. Forskerne ble i større grad opptatt av å studere barnet med fokus på samspill og emosjonenes betydning for barnets utvikling generelt, og språkutvikling spesielt (Tetzchner et al. 1993). Det utviklet seg et mer allment syn på at (..)språkutvikling angår hele personligheten og samspillet som barnet er en del av er en viktig del av denne utviklingen(..) (Høigård 2006: 16).

Forskning de siste tiårene har gitt mye informasjon, også når det gjelder spedbarn, da metodene har utviklet seg enormt. Fra å bygge teorier hovedsakelig på atferdsforskning til å kunne benytte tekniske apparater for blant annet måle øyebevegelser og bruk av video for å filme samspill, har en kunnet studere spedbarns begynnende språkforståelse på andre måter enn tidligere (Torkildsen i Moe et al. 2010).

Selv om forskning på språk med utgangspunkt i barnet som et sosialt deltakende individ ikke fikk særlig fokus før på 1970 tallet, observerte Anna Freud allerede på 1940 tallet at spedbarn viste omsorg for hverandre (Bråten 2009). I nyere spedbarnsforskning ses dette samspillet på som et av tegnene til spedbarns begynnende forståelse av kommunikasjon og starten på deres språktilegnelse.

På 1970 tallet var det flere store studier som dokumenterte at nyfødte kunne imitere og etterligne. Andrew Meltzoff og Keith Moore har ved videofilming kunnet dokumentere at babyer helt ned i 12 dager kan imitere ansiktsuttrykk hos en voksen (Bråten 1998). Senere har også Kugiumutzakis dokumentert at nyfødte også har denne evnen (Ibid).

De fleste barn følger en "normal" språkutvikling i forhold til alder. Men for noen er språket så forsinket at omgivelsene begynner å mistenke at det kan være en språkvanske. Språkvanske karakteriseres kort som en vanske som er knyttet til forståelse og bruk av ord (Høigård 2006). Språkvansker kan enten være av generell eller spesifikk karakter.

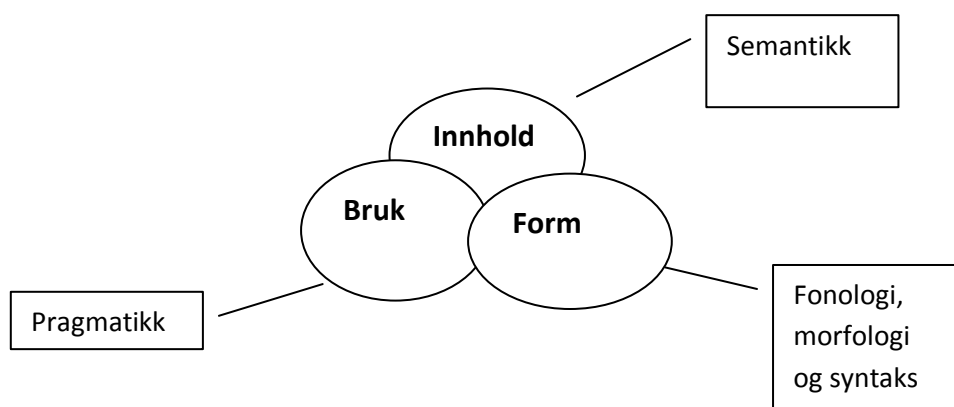
En språkvanske er en vanske som, på grunn av språkets grunnleggende betydning, for mange kan få store konsekvenser både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Elementene i språkssystemet er så komplekse og dynamiske at når et barn ikke har tilgang til dette systemet, så betyr det at barnet har en språkvanske. I følge Ottem og Lian (2008) har barn med språkvansker større sannsynlighet for å utvikle dysleksi og psykiske vansker, enn barn uten. Men de hevder at dette "varierer med alvorlighetsgraden, den støtten barnet får, barnets selvtillit og krav fra omgivelsene." (Ibid:39). Barn med språkvansker synes å ha vansker med å forstå innholdet i og meningen bak det som blir sagt, altså vansker med å lese eller tyde den sosiale konteksten (Bishop 1999).

Generelle språkvansker kan være en del av et vanskebilde der språket blir sett på som en av flere faktorer, som for eksempel når det gjelder autisme eller psykososiale vansker (Sundby i Gjærum og Ellertsen 2002).

I følge Nelson (1993) er det grunn til å være oppmerksom på barn som var stille, og hadde lite babling som spedbarn, og som viser liten interesse for samspill og mangelfull oppmerksomhet overfor språk, uansett alder. Barn på halvannet år bør bruke ettordsytringer og barn på to år bør vise språkforståelse ved blant annet å kunne utføre enkle oppgaver etter oppfordring. Hvis barn på tre år ikke produserer ytringer på minimum tre ord eller har vansker med å oppfatte språklige beskjeder, har liten eller ingen interesse av å bli lest for eller har vansker med å lære nye ord, er det grunn til å være bekymret for språkutviklingen (Ibid).

Det er ulike meninger om årsakssammenhengen når det gjelder spesifikke språkvansker. Det har tidligere blitt fokusert på blant annet ervervet hjerneskade eller noen former for epilepsi. Dette kan gi språkvansker, men disse årsakene utgjør, i følge Sundby (2002) mindre enn 5 prosent av tilfellene der barn har store språkavvik. Miljømessige faktorer, som kvalitet på samtaler mellom foreldre og barn, lesing, barnets plassering i søskenflokk og så videre har blitt sett på som mulig årsak til spesifikke språkvansker. Dette er antakelig faktorer som heller kan være utslagsgivende når det gjelder variasjoner innenfor normal språkutvikling, enn årsak til spesifikke språkvansker (Ibid).

For å vise kompleksiteten i utviklingen av språket utarbeidet Bloom og Lahey (1978) en modell (figur 2.1) med utgangspunkt i de språklige dimensjonene innhold, bruk og form, og hvordan disse påvirker og overlapper hverandre.



Figur 2.1

Innholdet er det kommunikasjonen handler om, selve budskapet. Språkets form er fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er systemet av språklyder, reglene for hvordan disse blir brukt og funksjonen de har i språket for å skille ordmening fra hverandre. Morfologi er læren om hvordan ord blir bygd opp, bøyd og hvordan nye ord kan lages ved å sette sammen morfemer. Morfemer er de minste meningsbærende enhetene i språket. Syntaks er hvordan ord kan settes sammen til setninger, og kunnskapen om at ulike plasseringer i setningen kan gi ulikt meningsinnhold. Pragmatikk er språket i bruk. Språket har ulike funksjoner i ulike situasjoner, og det er ulike konsekvenser for hvordan man bruker språket (Bloom og Lahey 1978).

For å være kompetent språkbruker må barnet mestre disse tre komponentene hver for seg, og sammen. I følge Bloom og Lahey (1978) er måten barnet bruker språket på avhengig av deres behov for kommunikasjon, deres kognitive utvikling og sosiale evner. Bloom og Lahey skiller altså mellom de ulike komponentene i språket, og begrunner det med at det med en slik fremstilling gjør det enklere å beskrive språket og eventuelle vansker knyttet til det. De tar ikke i samme grad som Law (2000) hensyn til de underliggende faktorene for språkutvikling. Han fremstiller språkets ulike komponenter i en modell visualisert som et tre, der treets røtter er disse underliggende faktorene som anses som vesentlig for barnets språktilegnelse. Law påpeker at det sannsynligvis er mest korrekt å omtale kommunikasjonsutvikling når det er snakk om språkutvikling. Språklige forutsetninger, språkproduksjon og språkforståelse må ses som deler av en kommunikativ helhet. Laws kommunikasjonsmodell er et viktig bidrag når man ønsker å se på grunnlaget for barns språktilegnelse. Han er spesielt opptatt av auditiv korttidsminne og evnen barnet har til auditiv diskriminering som kritiske faktorer når det gjelder språktilegnelsen. Kritikken mot å benytte modellen til Bloom og Lahey kan blant annet være at den ikke tar hensyn til viktige områder i barnets språkutvikling som oppmerksomhet/evne til og mulighet for å høre og til barnets minne. I tillegg skiller ikke denne modellen mellom reseptivt og ekspressivt språk. Laws modell tar utgangspunkt i at kommunikasjon er en dynamisk prosess som på den ene siden representerer interaksjonen/samsillet mellom individene og miljøene, og på den andre siden ser på de ulike delene i språket hos den enkelte. Dette er en modell som tar høyde for alle kjente aspekter ved språk og kommunikasjon slik vi kjenner det. Vi benytter begge modellene for å belyse det

komplekse i barns språkutvikling, men vil ha hovedvekt på de grunnleggende faktorene som ligger til grunn for språkutviklingen.

2.3 Tilknytning som grunnlag for emosjonell og språklig utvikling

Kommunikasjon og samspill, er menneskets hovedmål og veien dit går blant annet gjennom språket. For å utvikle et funksjonelt språk er det mange faktorer som må være tilstede, disse utvikles helt fra fødselen av, og noen deler av språket utvikles gjennom hele livet. Med utgangspunkt i Laws kommunikasjonsmodell (2000), der grunnlaget for språkutvikling ligger i treets røtter velger vi å omtale tilknytning og samspill mellom barn og omsorgsgiver. I samspillet legges grunnlaget for emosjonell, sosial og språklig utvikling og gjennom tilknytning vil barnet blant annet erfare ulike grader av trygghet. Grad av trygghet vil avspeile seg i barnets generelle utvikling og videreføres til de arenaer barnet til en hver tid befinner seg, som i barnehage og skole. I form av rollen som pedagog, oppdrager og omsorgsgiver vil blant annet de ansatte i barnehagen være vesentlig for å opprette eller opprettholde tilknytningen barnet er avhengig av (Martinsen og Nærland 2009).

I følge Høigård (2006) er det spesielt tre sider ved det tidlige samspillet som har betydning som grunnlag for barns språkutvikling; turtaking, rytme og barnetilpasset tale. Her finner vi også barnets evne til imitasjon som en grunnleggende faktor. Blant andre omtaler Stern og Bowlby disse før-språklige aktivitetene i beskrivelsen av samspillet som danner barnets tilknytning til omsorgsgiverne (Hart og Schwartz 2009).

Bowlby forklarer tilknytning, ut fra en etologisk referanseramme, som en medfødt egenskap hos spedbarn til å knytte nære følelsesmessige bånd til sine omsorgsgivere (Hart og Schwartz 2009). Tilknytningen danner indre mentale strukturer, som igjen danner grunnlaget for barnets selvoppfatning og samspill (Bråten 2009).

”Tilknytningsteorien oppfatter mennesket som et sosialt vesen med tilbøyelighet for å kommunisere med og knytte seg til en annen” (Hart og Schwartz 2009:66).

Tilknytning handler både om barnets opplevelse av andre mennesker og om barnets måte å søke trygghet på (Kvello 2010). Bowlby (Hart og Schwartz 2009) omtaler begrepene homeostase og feedback som essensielle når det gjelder tilknytning. Begrepet homeostase står for indre balanse, og feedback for signalene som sendes fra

omsorgsgiver for å regulere barnets atferd. I en trygg tilknytning vil omsorgsgiveren alltid den være tryggheten barnet (eller den voksne, da dette er prosesser som foregår hele livet) søker seg til og fra ut fra alder, modning og etter sitt behov for trygghet. Hvis barnet opplever stress, en truende situasjon, vil tilknytningssystemet bli aktivert. Dette kan blant annet skje ved separasjon, som for små barn spesielt, kan være en stor stressfaktor.

Uavhengig av kvaliteten i samspillet mellom barn og omsorgsgiver vil det dannes tilknytningsbånd, men kvaliteten på samspillet vil avhenge av om tilknytningen oppleves som trygg eller utrygg (Kvelling 2010). Det er avgjørende for et godt samspill at omsorgsgiveren har evne til å vise sensitivitet og gi respons på barnets signaler.

At omsorgsgiver besvarer sitt barns gråt med tilfredsstillende av primærbehov, handler om tilknytning, men tilknytning handler også om mer enn det, som blant annet blikk og rytme, og en genuin interesse for barnet. I 1974 observerte Trevarthen at mor og spedbarn helt ned i 6-8 uker avspeiler hverandre (Bråten et al. 2007). Og hans observasjoner bekreftet det Mary C. Bateson tidligere på 70-tallet hadde funnet, og som hun omtalte som protosamtalen (Ibid). Mor og barn regulerer rytmisk hverandres følelser og atferd i ansikt til ansikt-dialogen og mors stemme er barnetilpasset, har et intuitivt tonefall og melodi i talen. Denne "dialogen" kalte Bateson motherese (Bråten et al. 2007). Tilpasningen er universell, uavhengig av kultur, og Bateson sammenlignet protosamtalen med trekk man finner igjen i verbale dialoger senere (Bråten 2009). Gjennom denne bekreftelsen og fortolkningen av barnets bevisste eller ubevisste handlinger begynner barnet å utfolde sin egen subjektivitet (Lorentzen 1998).

Tronick (1989) påpeker at det denne interaksjonen mellom barn og omsorgsgiver er vesentlig for barnets utvikling av språk og taleevne, og i disse situasjonene vil barnet blant annet få opplevelsen av hvordan ord passer inn i kommunikasjonen (Tronick 1989). Batesons funn bidro blant annet til å endre synet på barns tidlige vilje og evne til kommunikasjon som utgangspunkt for språktilegnelse (Bråten et al. 2007).

Tilknytning, som hovedsakelig foregår mellom barn og omsorgsgiver, dreier seg om etablering av relasjoner. Relasjonen kan forstås som den innstilling eller oppfatning en har av andre mennesker, og hvilken innstilling eller oppfatning andre har av en (Nordahl 2004:112). Som ansvarlig i sin voksenrolle, vil en reflektert bevissthet om å legge til rette

for en god relasjon være avgjørende for kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksen. Relasjoner bygges med ulike utgangspunkt gjennom livet, og relasjonen som etableres og utvikles mellom barn og voksen gir erfaringer som blir utgangspunktet for de relasjoner barnet senere skal etablere (Bråten et al.2007).

Buber (Rye 2007) har belyst den voksnes rolle i etableringen av en relasjon og har blant annet beskrevet tre typer dialoger som grunnlag for denne etableringen; den genuine, den tekniske og monolog forkledd som dialog. Den genuine dialogen har som intensjon og ønske om å etablere en relasjon til en annen. Den tekniske og monologen forkledd som dialog har ikke som hensikt å etablere en relasjon, men et annet formål uten personlig involvering. Den tekniske kan blant annet være en kartleggingssituasjon der målet er å få vite noe om barnet, ikke primært opprette en god relasjon. I den genuine dialogen må den voksne ha en åpen og utforskende holdning overfor barnet og det omfatter blant annet at den voksne viser følelsesuttrykk som reflekterer og bekrefter det barnet formidler. Barnet må føle seg forstått. Den voksne med disse kvalitetene i tilnærmingen til barnet, vil i følge Buber, formidle en genuin interesse og velvilje, og dermed skapes tillit og positiv respons hos barnet (Rye 2007). En god relasjon kjennetegnes som en spiral av gode holdninger og handlinger overfor hverandre, der begge parter vil oppleve det som et gode (Nordahl 2004). Barn er sensitive for voksnes følelser og holdninger og det vil raskt kunne kjenne om de voksnes indre tilstander er usikkerhet og underliggende negative følelser, eller om de har positiv, og ekte omsorg og velvilje. Dette vil i stor grad påvirke barnet og hvordan det bidrar i en relasjon (Rye 2007).

Ainsworth (Kvelling 2011) fant at det hovedsakelig finnes tre ulike tilknytningsstiler; trygg, unnvikende og ambivalent. Hvilken tilknytningsstil barnet har vil komme best til uttrykk ved moderat stress, fordi det da tydelig vil vise sin måte å søke trygghet på. De trygge barna vil ha erfart de voksne som trygge og forutsigbare, ha en balanse i nærhet og avstand, og ved atskillelse fra omsorgspersonene (for eksempel ved barnehagestart), vil de være lei seg, men raskt komme inn i leken med de andre barna. Dette er barn som fremstår som lette å inngå i sosiale samhandling med. De unnvikende barna er de som skjuler stresset de kan føle og "later som" om de har det bedre enn de har det. De demper emosjoner og forsøker å unngå det ubehagelige. Dette er gjerne de barna som har hatt foreldre som har vist så liten omsorg og gitt så lite respons at barna har sluttet å

forvente noe, men forsøker å klare seg på egenhånd (Kvello 2010). Dette er barn som kan være mistenksomme og oppfatte andre som upålitelige. De søker lite omsorg fra andre, og kan forveksles med barn som er trygge på seg selv. De ambivalente barna er de barna som har hatt tilgang på omsorg og respons, men i ujevne doser. Dermed har de lært å forsterke følelsesuttrykkene for å utløse respons og skaffe seg omsorg, blant annet kan barn (eller voksne) med ambivalent tilknytningsstil oppleves å være oppmerksomhetskrevende, selvsentrerte, egoistiske og krevende. Disse barna kan oppleves som ukritiske i omgang med andre, ha en forsterket atferd enten som klengete eller meget avvisende, ha liten utholdenhet og få løsningsstrategier både i forhold til relasjoner og på andre områder (Kvello 2010).

Barnets natur er dynamisk og er i samspill med omgivelsene i stadig forandring og utvikling, men evnen til kontakt, tillit og interaksjon er avhengig av tidligere erfaringer barnet har gjort seg (Rye 2007). Relasjoner barn inngår i opprettes og vedlikeholdes etter hvert utenfor hjemmet, hvordan relasjoner utvikles vil avhenge av den enkelte voksnes rolle, erfaring og bakgrunn opp mot barnets. Voksne i barnehagen har en profesjonell rolle i forhold til barn, og det er alltid den voksnes ansvar å opprette og opprettholde gode relasjoner til barna. En genuin dialog mellom den voksne i barnehagen og barnet vil være et viktig bidrag til barnets psykososiale utvikling, og det er viktig at omgivelsene tar hensyn til at relasjonsbygging er en prosess over tid (ibid).

2.4 Intersubjektivitet

Kommunikasjon handler om å dele oppmerksomhet, å ha felles fokus, noe både Trevarthen (Tetzchner 2005) og Stern (2004) omtaler som intersubjektivitet. Teorien om og begrepene omkring intersubjektivitet er omdiskutert (Tetzchner et al.1993:85), men viser, på linje med andre teorier, en måte å forstå utviklingen av opplevelsen barnet har av seg selv, og av seg selv i sammenheng med sine omgivelser. Evnen til imitasjon anses som grunnleggende for at barnet kan utvikle intersubjektivitet. I følge Trevarthen (Braarud i Moe et al.2009) er barnets medfødte intersubjektivitet med og danner grunnlaget for barnets motivasjon for å inngå i en kommunikasjon der sosial interaksjon og sosial tilhørighet er målet. Intersubjektivitet handler om deling av mentalitet og hvordan barnet oppfatter andre via ansiktsuttrykk, stemmeleie og rytme. Stern (2004) omtaler intersubjektivitet som en mental kontakt der sinnene trenger inn i hverandre på

en spesiell måte, og følelsene man deler ikke trenger verbalt språk. Den psykologiske følelsen kan kjennes som "Jeg vet at du vet at jeg vet (..)". Sosial interaksjon handler om å få tilbakemelding på at man er "noen" i samspill med andre. Dette er et steg i utviklingen av selvet (Ibid). Teorien om intersubjektivitet skiller seg ved tradisjonell tilknytningsteori (jmf Bowlby) ved at det ikke er behovet for beskyttelse som er mest fremtredende, men ønsket om et fellesskap med omsorgsgiver, basert på følelser som en medfødt drivkraft hos barnet (Braarud i Moe et al. 2010).

Trevarthen (Tetzchner 2005) delte subjektivitet inn i tre faser; den primære, sekundære og tertiære intersubjektivitet. Barn utvikler primær intersubjektivitet i 2-3 måneders alder, i perioden barnet og den voksne blir oppmerksomme på hverandre, blikk møtes og barnet viser smil som respons på omsorgsgiveren. I denne perioden handler barnets motivasjon i samspill med omgivelsene, å ha et begynnende ytre felles fokus. Ytre fokus innebærer både at barnet initierer, og responderer på andres initiativ. Peking eller å strekke ut armene vil være en tydelig form for kommunikasjon fra barnet. Initieringen kan ha to ulike motiver for barnet, der det ene er å dele opplevelsen, "jeg vil vise deg noe". Det kan være at barnet peker mot et objekt. Responsen fra den voksne kan da være å hente objektet barnet peker mot og benevne det, "ville du ha ballen?" Det andre motivet er den imperative funksjonen, "jeg trenger hjelp". Dette er den sosiale funksjonen, der barnet vil ha omsorgspersonens oppmerksomhet rettet mot seg selv (Lorentzen 1998). Sekundær intersubjektivitet kan forstås som barnets første form for abstraksjon, bort fra seg selv, og å kunne forholde seg til og samspille ut fra de intensjoner andre har (Tetzchner et al.1993). I tillegg blir barnet oppmerksom på at det selv kan få respons ut fra eget initiativ. Dette ses hos barn fra ca 9 måneders alder (Bråten 2009). Sekundær intersubjektivitet er starten på opplevelsen av verden, og evnen til sekundær intersubjektivitet er barnets mulighet til å skaffe seg nødvendig kunnskap. Det gjelder blant annet kunnskapen om språket som kommunikasjonsmiddel og som barnet erfarer brukt innenfor en sosial ramme (Ibid).

Tertiær intersubjektivitet handler om en kommunikasjon som krever en høyere grad av modning og utvikling enn de to foregående da den innbefatter bruk av symboler og språk. Barnet har erfart at språket er et felles sett av symboler som gir mening, sammen med blant annet emosjonelle uttrykk, og at det er bevisst hvordan en selv og andre benytter

og påvirker hverandre ved å benytte disse symbolene i sosialt samspill og kommunikasjon. I denne perioden er barnet i stand til å omsette erfaring om seg selv til "virkelighet" (Bråten i Moe et al. 2010). En begynnende tertiær intersubjektivitet ses allerede ved slutten av barnets andre leveår, og den utvikles i takt med barnet frem til seks års alder. Metaperspektiv på andres forestillinger og følelser dannes i større og større grad i denne perioden da erfaringer gjøres, og respons fra omgivelsene fyller barnets "historie om seg selv". Kognitive, emosjonelle og relasjonelle sider knyttes sammen i barnet og bidrar slik til at barnet utvikler forståelsen av seg selv i sammenheng med fortid, nåtid og fremtid. I tillegg opplever barnet i større og større grad seg selv som en del av en verden (Bråten i Moe et al.2010).

Når det gjelder barn med vansker innenfor autismspekteret vil disse kunne ha særlige vansker i forhold til å opprette eller følge felles oppmerksomhet (Lorentzen 1998). Da vil omsorgsgivers ønske om å skape felles fokus, ved blant annet å lede barnets oppmerksomhet mot noe det antas å ha interesse av, for så å snakke om det eller å snakke om det barnet allerede er opptatt av, ikke føre frem.

I følge Kvello (2011) har et barn som følger eller skaper felles fokus ofte god språkutvikling, og tidlige tegn på interesse for felles fokus hos barnet er knyttet til tidlig og god språkutvikling. Kvaliteten og omfanget av felles fokus hos små barn synes å være bedre egnet til å predikere deres sosiale kompetanse, og om de har samspills eller atferdsvansker, enn å vurdere temperamentsstil, språkkompetanse eller kognitive ferdigheter (Ibid).

2.5 Emosjonell utvikling

"Emosjoner regulerer vårt indre liv og påvirker andres atferd" (Hedenbro og Wirtberg 2004:51). I samspill har følelser en sentral plass og det er individuelt hvordan disse kommer til uttrykk. Hedenbro og Wirtberg (2004: 51) benytter definisjonen på emosjoner, ut fra det latinske verbet; *emovere*, som betyr å flytte ut, drive bort. Dette bekrefter tolkningen om at følelsene uttrykkes i handling eller mimikk. Følelsesuttrykk omtales som affekter og en allmenn oppfatning er at disse utvikles som en kombinasjon av biologisk arv og psykologisk påvirkning (Ibid).

Emosjoner er en del av menneskets grunnleggende utrustning for deltakelse og tilpasning i en sosial verden, og den emosjonelle utvikling påvirker og påvirkes av perseptuell, kognitiv og sosial utvikling. De emosjonelle uttrykk sier noe om kvaliteten i samspill, om tidligere erfaringer og barnets opplevelse (Tetzchner 2005). Fonagy (2001) snakker om et dyadisk reguleringsystem. Et system som ikke er medfødt, men som barnet erfarer og lærer ved å få respons på de signalene det sender ut og som fører til en regulering av barnets emosjonelle tilstand. Omsorgspersonen må, i tillegg til å regulere barnet, også vise en reaksjon på signalene som barnet etter hvert kan internalisere og anvende. Dette vil gjøre barnet i stand til å regulere sin affekt ut fra omtanke og refleksjon (i Hart og Schwartz 2009). Dyadisk regulering omtales som begynnelsen på barnets evne til selvregulering, med utgangspunkt i evnen til omsorg og empati. Hvordan barnet blir møtt og graden av omsorg vil få stor betydning for hvordan barnet senere vil håndtere sine emosjoner jmf tilknytningsstiler (Kvelling 2011).

Regulering av respons fra omgivelsene, hovedsakelig fra omsorgsgiver blir av Stern (2007) omtalt som *affect attunement*, dette er en følelsesmessig spontan inntoning til barnets tilstand (Hart og Schwartz 2009, Bråten i Moe et al. 2010). Affektinntoning består av ulike prosesser; omsorgsgiveren må være i stand til å lese spedbarnets følelsetilstand ut fra atferd og barnet må være i stand til å lese omsorgsgiverens reaksjon, og gjenkjenne den som noe som har med barnets opprinnelige følelsesmessige opplevelse å gjøre (Stern 2007, Bråten i Moe et al. 2010). En grimase hos mor som underbygger barnets gråt i sympati, "jeg føler med deg", eller når barnet gjør noe det ikke har tillatelse til og mor ser på barnet med et "strengt blikk". Omsorgsgivers bruk av tonefall er også en viktig indikator for barnet på omsorgsgiverens respons. Affektinntoning, er en empatisk, ikke-verbal, betydningsfull kommunikativ handling som gir barnet opplevelsen av å kunne dele følelsene sine med andre (Stern 2007).

Hvordan følelser kommer til uttrykk handler i stor grad om barnets emosjonelle utvikling, og omtales som barnets emosjonelle kompetanse (Hedenbro og Wirtberg 2004). Denne kompetansen antas å være en forutsetning for hvordan kognitive og språklige evner utvikles. Kontakt med egne følelser, kjenne dem igjen og håndtere dem er kjennetegn ved denne kompetansen. Kontakten og gjenkjennbarheten vil ha betydning for hvordan de uttrykkes hensiktsmessig. Innenfor emosjonell kompetanse ligger også evnen til å

motivere seg selv, og å kunne konsentrere seg slik at en når sine mål. Det vil si muligheten en har til å utvikle selvkontroll, utsette behovstilfredsstillelse og tøyse egne impulser (Ibid). Dette er faktorer som i stor grad vil påvirke aktivitetsnivået, evnen til fokus på oppgaver som skal gjennomføres, og de samspill man er en del av både som barn og voksen. Å gjenkjenne følelser hos andre (desentrering) er vesentlig for hvordan man tolker og handler i samspill, og ved å kunne tolke andres følelser, i kombinasjon med å kjenne igjen egne, vil evnen til å utvikle empati bli mulig (Hedenbro og Wirtberg 2004).

De grunnleggende positive og negative emosjonelle uttrykkene regnes som universelle. Det vil si at de, uavhengig av kultur, vises omtrent til samme alder og som respons på tilnærmet like situasjoner. Glede, tilfredshet, interesse og overraskelse er eksempler på de positive, og de negative er for eksempel sinne, tristhet, uro, avsky og frykt (Tetzchner 2005). De emosjonelle uttrykkene hos barn endrer seg i forhold til utforming, og i oppfattelse hos andre, i takt med barnets utvikling og alder. Det begynner med grunnuttrykkene, som gradvis differensieres for å bli mer presise. Emosjonelle uttrykk tolkes av omgivelsene, men før spedbarnet utvikler et tydeligere kropps- og verbalspråk kan det være vanskelig å skille mellom det som er rent fysiologisk respons og det som er en psykologisk forventning hos barnet (Ibid).

Lewis (1993) fremstiller emosjonell utvikling hos barn frem til treårsalder i en modell. Fra 0-6 måneder viser barnet de primære emosjonelle grunnuttrykkene som tidligere nevnt. Frem til barnet er ca 24 måneder utvikles sosiale emosjoner, som forutsetter at barnet har en økt bevissthet omkring sin egen person og at det er i stand til å oppfatte og opprettholde en standard for riktig atferd. Det har begynt å oppfatte hva som er "rett" emosjonell atferd i ulike situasjoner. Når barnet er fra ca 1,5 år kan det vise emosjonelle uttrykk som bryddhet, misunnelse og empati. Frem til barnet er ca 3 år vil det gradvis, gjennom erfaring og utvikling, i sosial samhandling med andre, utvikle sine egne standarder og "regler" for emosjonelle uttrykk. I denne perioden vil også uttrykkene for bryddhet, stolthet, skam og skyldfølelse ses tydeligere og tydeligere (Ibid).

I følge Cutting og Dunn (1999) (i Kvello 2011) er barns forståelse av egne og andres emosjoner avhengig av språkferdigheter. Selv om emosjoner kan oppleves eller erfares uten språklig bearbeiding, vil forståelsen og tolkningen av dem, slik at de kan identifiseres

og reguleres, være avhengig av et godt utviklet språk. Barn som utagerer frustrasjon kan gjøre dette på grunn av manglende språkkompetanse, og vil etter hvert som språket utvikler seg kunne uttrykke seg språklig fremfor ved utagering (Ibid). Ord som beskriver de grunnleggende emosjoner utvikles relativt tidlig hos barn. Allerede rundt ett års alder forstår barn ord for glad og lei seg, selv om de ikke selv bruker ordene enda. Ved å sette ord på følelsene til barnet, "jeg ser at du er lei deg", hjelper de voksne barnet med å benevne følelsene i ulike situasjoner. Barnet lærer gradvis om de ulike emosjonene, hvordan de uttrykkes og påvirker andre, og barn i to års alder kan trøste andre verbalt. Når barn nærmer seg tre år kan de snakke om å glede seg til noe eller å fortelle at noen har vært slemme (Tetzchner 2005). Den kognitive utviklingen gjør barn etter hvert i stand til å kontrollere, utsette og skjule emosjoner (Ibid). Å ha evnen til å regulere sine emosjoner anses i følge Gross og Munoz (1995) som sentral for barnets mentale helse. Omsorgsgivers regulering av egne og andres emosjoner vil påvirke hvordan barnet lærer å regulere sine, og tidlig emosjonalitet hos barn vil i stor grad kunne si noe om reaksjonsmønstret senere i livet (Kvelling 2011, Tetzchner 2005).

Hvordan barnet samspiller sosialt og løser problemer kan fortelle noe om den enkeltes emosjonelle kompetanse og det er i tolkningen av de sosiale situasjonene, som preger barn og voksnes atferd, ikke det som reelt skjer (Kvelling 2011). I følge Tetzchner (2005) er det ikke noe klart skille mellom fornuft og følelser, altså mellom emosjonell og kognitiv kompetanse.

2.6 Temperament

I forlengelsen av emosjonell utvikling og emosjonell kompetanse er det naturlig å omtale temperament som begrep og fenomen i barnets utvikling. At barn vokser opp og utvikler seg til velfungerende eller til mindre velfungerende avhenger av mange faktorer. Miljøet og den enkeltes biologiske utrustning har stor betydning, hver for seg og i et samspill.

"Temperament karakteriseres som atferdstendenser som har en grad av kontinuitet og stabilitet slik at det utgjør atferdsmessige kjennetegn ved individet" (Olafsen i Moe et al. 2010:227). Det vil si at omgivelsene med en viss grad av pålitelighet kan forutse individets reaksjoner i ulike situasjoner, for eksempel vil man ha ulik evne til å tåle frustrasjoner og ha ulikt aktivitetsnivå, noe som vil avspeiles i sosiale situasjoner. "Temperamentet er de sinnsstemninger som er typiske for vårt følelsesliv" (Hedenbro og Wirtberg 2004:63).

Atferdsmønstre er antakelig medfødt, men hvordan barn blir møtt vil ha stor betydning for hvordan temperamentet utvikler seg.

Gjennom forskning ved omfattende intervjuer av foreldre til 22 barn identifiserte Chess og Thomas (Olafsen i Moe et al. 2010) ni temperamentsdimensjoner. Aktivitetsnivå, rytmisitet/regulering, tilnærming/tilbaketrekking, tilpasning, intensitet av reaksjon, terskler for respons, humør, distraherbarhet og oppmerksomhetsspenn/årvåkenhet.

Etter disse dimensjonene kunne barna grupperes i lette, vanskelige, og de som var vanskelige "å varme opp". De barna som var lette utviklet raskt en rytme i rutiner (søvn, mat osv), var positive i tilnærmingen til ny stimuli, moderat intensive og positive i humøret. De tilpasset seg raskt nye situasjoner og aksepterte nye regler og nye situasjoner (som overgang til barnehage). En annen, liten gruppe (ca 10 % av utvalget) ble karakterisert som vanskelige. Denne gruppen barn hadde store vansker med regulering, brukte lang tid på å tilpasse seg nye rutiner og situasjoner, og hadde intense (ofte negative) emosjonelle uttrykk, hyppige og høylytte perioder med gråt. Den tredje gruppen barn var en mellomting mellom de lette og de vanskelige barna. Denne gruppen barn ble karakterisert som vanskelige å varme opp/gjøre trygge. Disse var mildt skeptiske til forandringer, men med tid og tålmodighet ville de etter hvert godta forandringer. De hadde en mild intensitet i reaksjonene (Ibid). Barnets temperament vil få betydning for spillet med omsorgsgiver og andre. De som anses som misfornøyde og uforutsigbare vil i mindre grad enn barn som er fornøyde og forutsigbare, lokke frem en positiv og imøtekommende atferd hos spillpartnere, som foreldrene eller andre barn/voksne som er i interaksjon med barnet (Hedenbro og Wirtberg 2004). Konsekvensen for spillet når barnet oppleves som vanskelig kan være at barnet får mindre positiv oppmerksomhet (Ibid). I den typen relasjoner vil en kunne oppleve å komme inn i uheldige sirkler av interaksjon. Barnets temperament er en av faktorene i den sosiale utviklingen og hvordan temperamentet reguleres er en av de ferdighetene som anses nødvendig for å bli betraktet som innehaver av sosial kompetanse (Tetzchner 2005).

2.7 Selvoppfatning

Selvoppfatning er en viktig del av barns personlighet og identitet. Barnets motivasjon til å inngå i sosiale relasjoner er nært forbundet med den oppfatning det har av seg selv som kompetent. Barnets selvoppfatning "omfatter alt det barnet har av holdninger, viten og

følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv og opplever seg selv ” (Lillemyr 2011:212). Selvoppfatning er lært og ikke medfødt, og den ligger nært opp til hvordan andre ser på en (Ibid). Den er påvirket av hva som er viktige kompetanseområder i det miljøet barnet er en del av, og opplevelsen av å mestre aktiviteter som anses som viktige, påvirker opplevelsen barnet har av seg selv (Ibid). Selvoppfatning dannes i et samspill mellom egne, indre vurderinger, og andres, ytre vurderinger (Imsen 1998). På grunnlag av hvordan andre reagerer på en selv, speiler en seg i disse reaksjonene (Ibid).

Grunnlaget for barnets selvutvikling legges i tilknytning og ses i forhold til utviklingen av intersubjektivitet, jmf Trevarthen. Hvert enkelt menneske danner sin egen identitet i samspill med sine omgivelser, på grunn av at dette er individuelle prosesser har det vært vanskelig å foreta empiriske studier. Til tross for dette har flere teoretikere utformet teorier om hvordan utviklingen av selvet foregår. Stern (2007) utviklet en teori som omhandler visse allmenne trekk ved barns selvdannelse, som omtales som faser, eller opplevelser i barnet. Opplevelsen av et begynnende selv regnes som perioden fra barnets fødsel og frem til ca 2 måneder. I denne perioden påvirkes barnet av sine fysiologiske behov som sult og søvn, grunnlaget for selvet legges nå, i perioden som blant annet kalles presosial (Stern 2007). Etter ca to måneder går barnet gjennom en periode med kvalitativ forandring, kalt opplevelsen av kjerneselv. Øyekontakt utvikles gradvis frem til nå, og snart begynner barnet å smile. Nå legges grunnlaget for sosial interaksjon med omsorgspersonene. Stern (2007) omtaler fire former for selvopplevelse hos barnet i denne fasen. Agens er opplevelsen barnet har av å kunne styre seg selv, ”det er jeg selv som beveger hånden”. Koherens er barnets opplevelse av seg selv som hel. ”Jeg er avgrenset fysisk i form av meg”. Barnet har begynt å erfare følelser, og har en begynnende forståelse for sammenhengen mellom følelser og ansiktsuttrykk, affektivitet. Kontinuitet er opplevelsen av at ”jeg er meg uansett”. Selv om miljøene og situasjonene endres er jeg fortsatt meg. Barnet begynner i større og større grad å få en opplevelse av seg selv som noe annet enn de andre, opplevelsen av et kjerneselv (Hedenbro og Wirtberg 2002). Fra barnet er ca 7 måneder vil det gradvis utvikle intersubjektivitet (jmf Trevarthen) og fra 15 måneder er opplevelsen av et verbalt selv rådende. Når utviklingen av verbalspråket er i gang åpnes det for nye muligheter til å formidle seg og kommunisere med andre i samspill. Også språket utvikles i sammenheng med selvet, dette viser seg i

barnets bruk av "jeg" og "meg" og når barnet nærmer seg 3 år vil det begynne å fortelle om seg selv og andre. I denne fasen skaper barnet historien om seg selv (et narrativt selv) (Hedebro og Wirtberg 2002).

Gjennom selvdanningsprosessen knytter barnet seg til betydningsfulle andre, jmf tilknytning og sosial interaksjon. Dette er de personene som betyr noe spesielt for barnet og som barnet speiler seg i, allerede fra barnet er i 18 måneders alder (Imsen 1998). Ved at barnet oppdager meg-siden ved selvet som forventninger andre har til det, dannes grunnlaget for å se seg selv i sammenheng med andre og muligheten for å ta andres perspektiv, gjennom roller og samhandling (desentrering) (Bråten 1998). For at en samhandling skal bli meningsfull må deltakerne ha evnen til å foregripe den andres reaksjon i seg selv, som tyding av symboler i sitt mentale rom, og gjennom dette styre og regulere ytringen/atferden. I prosessen der barnet foregriper den andres reaksjon, ligger en forventning som styres av barnets erfaring og tidligere opplevelse av seg selv i samspill. Dette kan blant annet bety at andres syn på en selv er med å skape "roller" eller selvoppfyllende profetier (Imsen 1998). For eksempel vil barn som omtales som "uroelige" eller "snille, kunne gå inn i, og forbli i rollen. Ulike opprettholdende mekanismer i interaksjonen vil gjøre at synet barnet har på seg selv kombinert med omgivelsenes syn på en gjøre dette til en "sannhet" om barnet (Ibid).

2.8 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter utvikles i interaksjon mellom individet og det miljø man til en hver tid er en del av. Først og fremst anses familien som den største påvirkningsfaktoren når det gjelder barnets utvikling av sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter ses i tett sammenheng med oppdragelse og innføring i samfunnets normer og regler for hva som er akseptabel atferd (Kvelling 2011).

I vår del av verden tilbringer barn store deler av tiden i organiserte eller uorganiserte aktiviteter/virksomheter med andre barn. Allikevel har relasjoner mellom barn blitt viet lite oppmerksomhet i utviklingspsykologien (Tetzchner 2005). Å studere barnet med utgangspunkt i lek og vennskap med jevnaldrende vil være relevant, da sosiale ferdigheter ser ut til å overføres, ikke bare fra voksne til barn, men også mellom barn. Undersøkelser av barn i barnehage har vist at noen barn skiller seg ut som populære

lekekamerater. Hvilke egenskaper disse barna har, gir utgangspunkt for å kunne si noe om de sosiale ferdighetene som anses å være viktige barn i mellom (Martinsen og Nærland 2009). Barnets sosiale ferdigheter måles blant annet i popularitet blant de andre barna og de voksne. I et studie gjennomført av Martinsen og Nærland (2009) oppsummerte de at det kunne se ut til at de eldste barna hadde høyest stjerne blant barnehagebarna. Det kan bety at de eldste barna på grunn av sin alder og erfaring hadde utviklet sosiale, språklige og kognitive ferdigheter som førte til en evne til samspill på et høyere nivå enn de yngre (Ibid). Det så ut til å bety at det å være en god dialogpartner, å kunne samarbeide, dele, starte og opprettholde lek, være vennligsinnet og kunne ta andres perspektiv ble sett på som kvaliteter hos gode samværs partnere. Undersøkelsen viste at de barna som var utpreget omsorgsfulle ikke nødvendigvis var de mest populære. Dette kan tolkes som om de barna som trengte omsorg, heller gikk til de voksne, enn til de barna som viste stor omsorgsevne. Konklusjonen så ut til å være at lekkompetanse (og de egenskapene som er tett knyttet til dette) er de viktigste faktorene i sosial samhandling med andre barn (Martinsen og Nærland 2009).

Burford og Trevarthen (1997) konkluderte med at desentrering (theory of mind), evnen til å se virkeligheten fra en annens perspektiv eller fra en annen vinkel, antakelig spiller hovedrollen i utviklingen av barnets evne til sosial og språklig læring. Ogden (2001) påpeker at ferdigheter som selvkontroll, empati og samarbeid krever at barnet er i stand til å ta andres perspektiv. I tillegg nevnes barnets evne til å hevde seg selv som en vesentlig faktor for å lykkes sosialt.

I følge Goswami (2008) har barnet et iboende ønske om å samhandle og å høre til i et sosialt fellesskap. Etter hvert betyr dette fellesskapet mer og mer for barnet, særlig fellesskapet med andre barn, men selv med et iboende ønske om sosial samhandling er det barn som strever med dette. En undersøkelse av Cohen et al. (2000) viste at av barn som har sosiale vansker, som diagnosen ADHD eller ADD, hadde 46 prosent av guttene med ADHD også diagnosen spesifikke språkvansker (Sundby i Gjærum og Ellertsen 2002).

2.9 Lek

Fenomenet lek er og har vært gjenstand for diskusjoner og blitt forsøkt forklart av ulike teoretikere. Kompleksiteten i lek fører til et behov for flere teorier for å kunne utfylle og komplementere hverandre, da de ulike teoretikerne i stor grad har sett leken fra "sitt"

ståsted for eksempel ut fra et psykologisk eller et kognitivt perspektiv. Det arbeides stadig med å utvikle en lekpedagogikk, og fortsatt er Vygotskij og Piaget aktuelle teoretikere å ta utgangspunkt i (Lillemyr 2011).

”Lek og læring er to sider av samme sak, og leken er krumtappen i den motoriske, sosiale og intellektuelle utviklingen” (Ulvund 2009:139). I følge Vedeler (1999: 93) er ”lek en frivillig øvelse i sosial læring”. Lillemyr (2011) påpeker at leken er forankret i barnets selvoppfatning, som en kilde til indre motivasjon, og at det gjennom leken søker etter sin identitet, og utvikler sin sosiale kompetanse.

Vygotskij knyttet leken til glede og regler (Ibid). All ”liksomlek” er styrt av regler, og rollelek innebærer at man må følge de sosiale reglene som rollen innebærer (Lillemyr 2011). Leken er en egen bevissthetstilstand der barnet kan tilfredsstillere behov og løse problemer. Det viktigste kjennetegnet for lek er gleden den gir, og i forbindelse med gleden koples engasjement, interesser og motivasjon (Ibid). I følge Vygotskij er lek den sentrale virksomheten som danner de psykiske prosesser, og gir barnet anledning til å bestemme og utvikle barnets personlighet og grunnleggende ferdigheter både kognitivt, sosialt, emosjonelt og språklig (Lillemyr 2004). Barnet kan ved hjelp av redskaper, som språket, ta regi og kontroll i leken og skape en virkelighet, ”på liksom”. Gjennom leken kan det strekke seg litt lenger enn sin egen utvikling og skape sin egen utviklingszone, ved å gjøre erfaringer om andre roller og aktiviteter enn i det virkelige liv (Lillemyr 2011).

Jean Piaget beskrev lek som en aktivitet der barnet tilpasser omgivelsene slik at den passer med tidligere kunnskap og erfaringer (assimilasjon) (Lillemyr 2011). Leken er en tilfredsstillende for barnet, den gir opplevelse av mestring. Barnet setter seg inn i et samspill med andre mennesker og objekter, lærer verden å kjenne gjennom erfaringene leken gir, og det er dette som danner grunnlaget for barnets kognisjon.

Piaget omtalte leken med utgangspunkt i stadier, ut fra graden av kognitiv kompleksitet (Ibid). Innenfor stadiene finner vi først funksjons/øvelseslek, der sansemotorisk lek med bruk av kroppen og ulike kognitive funksjoner som lyder og ord er dominerende (Imsen 1998, Eik 1997). Tidlig i det første stadiet er de nære og kjente personene og ansikt til ansikt- relasjonen, som tidligere nevnt, sentralt. Pludring og smil er starten på interaksjonen og kan ses som starten på leken i samspill med omgivelsene. Den

motoriske, emosjonelle og sosiale utviklingen er i denne perioden i sin begynnelse og er sentral og viktig for barnets videre utvikling. I følge Piaget har ikke barnet utviklet evnen til desentrering på dette stadiet, da det fortsatt er egosentrisk (Tetzchner 2005).

Øvelsesleken går fra å være rene motoriske ferdigheter til å gå over til mer kulturelle. Den andre fasen er symbollek (Tetzchner 2005). I dette stadiet overføres lekesymboler og imitasjonsmønstre og leken omfatter handlinger barnet gjør på "liksom". Rollelek er en mer avansert form for symbollek og er i følge Piaget den tredje lekfasen (Ibid). Den siste og mest avanserte lekformen er regelleken, der deltakerne må følge bestemte regler for hva som er tillatt og ikke (Imsen 1998, Eik 1997, Lillemyr 2011).

I tillegg til Piagets tre stadier blir konstruksjonsleken sett på som en egen lekform. I denne fasen bygger barnet med klosser, lager ved hjelp av leire, tegner, perler bilder også videre (Tetzchner 2005, Lillemyr 2011).

I følge Harter (Lillemyr 2011) kan leken ses på som en del av barns kompetansemotivasjon. I lek gis barnet mulighet til å lykkes med utfordringer. Denne suksessen gir barnet erfaring med å lykkes og stimulerer barnets oppfatning av seg selv og egne evner. Følelsen av kompetanse øker motivasjonen for å forsøke, og evnen til å klare på nytt. Dette stimulerer selvutviklingen og dermed personlighetsutviklingen (Lillemyr 1990, Lillemyr 2011). Mestringsgleden er den største drivkraften for å sette i gang og holde leken gående (Ulvund 2009) og rollelek er en del av den mer avanserte symbolleken som barnet startet med allerede i ett til to års alderen, men som har utviklet seg i takt med barnets sosiale og kognitive utvikling (Ibid).

Gregory Bateson representerer sosialantropologiske teorier om lek. Han så leken som sosialt samspill, i et kommunikasjonsperspektiv. En av forutsetningene for å kunne delta i lek er at barnet er i stand til å kommunisere at "dette er lek", med andre ord se grensen mellom lekens verden og virkelighetens verden (metakommunikasjon). Leken blir et viktig ledd i utviklingen av de kommunikative ferdighetene (Lillemyr 2009). I tillegg vektla Bateson lekformer som rolle- og regellek som en annen måte å leke på, ikke nødvendigvis vanskeligere og med krav om et høyere kognitivt nivå, slik som blant annet Piaget omtaler i sine stadier (Eik 1997). Det er i følge Bateson ingen klare skiller mellom individuell utvikling hos det enkelte barn og utvikling av vennskap og sosiale relasjoner mellom barna

(Lillemyr 2011). Evnen til samarbeid ligger som en vesentlig faktor i sosial konstruksjonslek, rollelek. Barna er deltakere med et felles mål og det ligger i lekformen at alle deltakerne må bidra for å nå dit, de skaper en historie sammen gjennom å hjelpe hverandre og samarbeide (Vedeler 1999). I leken gir barnet mulighet til å erfare og utvikle koder for sosialt samspill med andre, og språket øves i naturlige situasjoner gjennom at man i leken trenger å forstå og gjøre seg forstått. Garvey (i Eik 1997) har formulert ferdigheter hun anser som nødvendige for at barna skal være i stand til å delta i rollelek, med utgangspunkt i at leken er et sosialt fenomen. Barna må først og fremst forstå forskjellen på lek og virkelighet, ha evnen til "å late som". De må ha evnen til å skille ut reglene i lek og praktisere dem, like bindende for både seg selv og de andre. Evnen til å kunne identifisere seg med temaet i leken, og bidra til utvikling underveis og godta at temaet endres, er også vesentlig for at rolleleken skal kunne opprettholdes. I følge Lillemyr (2011) så Garvey i sine studier at barn utviklet sine sosiale ferdigheter vesentlig tidligere enn Piaget hevdet. Barn helt ned i to år kan leke sosial lek hvis det legges til rette for det (Ibid).

Et barn som er flink til å leke, som har ferdighetene Garvey presenterte, vil få status i barnegruppa (Rice et al. 1991, Martinsen og Nærland 2009). Gjennom dette vil barnet få trening og dermed bli enda mer kompetent. Det motsatte vil være tilfellet for et barn som mangler disse ferdighetene (Eik 1997), men ved å få være aktiv deltaker i leken kan barnet utvikle sine sosiale ferdigheter, som evnen til desentrering, samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse, etikk og moral (Ibid). Å mestre leken vil ha betydning for hvordan barnet oppleves og vurderes av andre som kompetent, og dermed ha betydning for barnets selvutvikling (jmf kap.2.7).

Barn på samme alders eller utviklingsnivå som leker sammen preges av mindre konflikter enn lek der barn fra ulike alders eller utviklingsnivåer leker sammen. Dette kan ha betydning for utviklingen av samspillet som da i mindre grad vil preges av dominans (Martinsen og Nærland 2009). Fra egne erfaringer har vi sett at barn med forsinket språkutvikling eller barn som er usikre i samspill i stor grad vil trekkes mot yngre barn som lekekamerater. Dette kan bety at barn som er på et lavere alders eller kognitivt nivå gjerne vil ha mindre avanserte lekformer og mindre bruk av for eksempel verbalspråk i leken. Å delta i lek sammen med yngre barn vil da gi barnet mulighet til selvhevdelse i

større grad enn med språklig og sosialt sterke jevnaldrende. Man kan også se at barn med sosiale og/eller språklige vansker ofte velger seg en trygg voksen, eller mye eldre barn som partnere i samspill. Grunnen til dette kan være at barnet tidlig erfarer at leken bedre tilpasses barnets språklige og kognitive nivå. Barnet vil sannsynligvis også oppfatte den voksne samspillspartneren som mer forutsigbar og trygg å samspille med enn andre barn, da de gjerne skifter tema og premisser for leken raskere enn barnet kan følge med på.

2.10 Teorier omkring språkutvikling

Innenfor de ulike utviklingspsykologiske teorier er språkutvikling et hovedområde.

Tradisjonelt finns det, i følge Tetzchner (2005), ingen allment akseptert "standardteori" for språkutvikling. Noen teorier bygger på forståelsen av språket i en tradisjonell utviklingsmessig sammenheng, mens andre igjen har fokus på språkets kommunikative betydninger. Teorier om språk har aspekter av hverandre, men skilles først og fremst ved synet på miljøets betydning opp mot det biologiske (Ibid). Om barnet utvikler språket som spesifikke ferdigheter, som senere benyttes i generelle situasjoner, eller om de utvikler språket fra generelle til spesifikke ferdigheter er diskusjoner man finner teoretikere i mellom (Tetzchner et al.1993). Vi velger kort å kommentere noen av de teoretiske ytterpunktene som er og har vært gjeldende for synet på utviklingen av språket.

Nativismen har stått sterkt innenfor studier av språkutvikling, Chomsky var sentral innenfor denne teorien (Rommetveit 1972). Ett av synspunktene hans er at barnet vil utvikle talespråket selv om de ikke får spesifikk språkstimulering. Barn blir omgitt av språk som ikke alltid er like korrekt, likevel klarer de fleste å utlede regler fra språket de er omgitt av. Dette viser de blant annet ved å produsere setninger de ikke har hørt før. Barn ikke bare kopierer språket de hører rundt dem, men produserer egne ytringer med grammatiske regler utledet av språket de er omgitt av. Chomsky presenterte i 1966 teorien om at barn har en genetisk bestemt språktilegnelsesmekanisme og en medfødt universalgrammatikk. Pinker følger opp dette ved å snakke om at barnet har et instinkt for språk (Tetzchner 2005).

Motsatsen til nativismen finner vi i den atferdsanalytiske retningen der blant andre Skinner var sentral. Teorien kjennetegnes av forsøket på å studere mennesket objektivt og utenfra med mål å kunne utlede en generell kunnskap om menneskelig atferd

(Rommetveit 1972). Atferdsanalytikerne avviser antakelsen om at språktilegnelsen avspeiler genetisk bestemt kunnskap, men at barnet lærer språk på samme måte som alt annet det skal lære, ved betinging og imitasjon. Barna lærer et repertoar av ord og uttrykk de kan ta av når mening skal produseres (Tetzchner 2005). Skinner mente at språkinnlæring følger prinsippene for operant læring og at barnet avgir de språklydene som blir forsterket av foreldrene. Språkutviklingen ses på som et resultat av miljøets påvirkning (Ibid). Språk blir sett på som et komplisert system av indre og ytre stimuli, og reaksjoner der ord og begreper, primært vil ha den funksjon at de vekker reaksjonstendenser og indre responser. "Mening blir da et fenomen som forklares som en komplisert funksjon i organismens omgang med, i utgangspunktet, meningstomme eller meningsfrie ytre påvirkninger" (Rommetveit 1972:22).

Mellom ytterpunktene, nativismen og den atferdsanalytiske tradisjonen, finner vi den sosialkonstruktivistiske. Denne retningen har kognitiv utvikling som hovedområde og språkutvikling har en vesentlig plass. En sentral teoretiker er, som tidligere nevnt, Vygotskij. Han pekte på språkets sentrale rolle i organisering av høyere psykologiske funksjoner (kognisjon). Tenkning og språk blir sett på som gjensidig avhengige av hverandre på veien mot en høyere kognisjon der språket er redskapet for tanken. "Språket er et kulturelt redskap barn ikke kan skape selv, men må lære gjennom andre. Tilegnelsen av språk skjer innenfor en sosial ramme der både samspillene og virksomhetene barn inngår i, har betydning for tilegnelsen" (Tetzchner 2005:360). Sosialkonstruktivistisk teori tar utgangspunkt i at barn er født med sin biologiske utrustning og at den sammen med innflytelse fra kulturen er bestemmende for utviklingen av høyere former for kognitiv fungering. Menneskets grunnleggende bevissthet og handling ligger i ytre livsbetingelser, som de sosiale, historiske og kulturelle. Dette betyr at barn er avhengig av mennesker som gir dem nødvendige mentale redskaper og kunnskaper, og hjelper dem å anvende dem. I området mellom det som mestres selvstendig, og det som mestres med hjelp finner vi det Vygotskij omtaler som den nære utviklingszone (Tetzchner 2005). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil den voksnes evne til å tilpasse seg barnets kommunikasjon og evnen til å følge og lede barnets oppmerksomhet, være grunnlaget for barnets språkutvikling. Det betyr at kunnskap, som

språk, ikke er noe som passivt arves, men som konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø (Hagtvet 2004).

Samtalen utvikler seg fra ytre til indre dialog ved at tenkning utvikler seg i samtale med andre (Vygotkij 1994). Vygotkij var opptatt av menneskets evner til å benytte symboler og redskaper og det som skiller mennesket fra dyrene, er språket og intensjonen ved å bruke det (Stensmo 1998). Språket står i en særstilling som middel for læring, og som selve grunnlaget for at læring og tenkning skjer. Vygotkij var den første til å anerkjenne kulturen og miljøets betydning i barns læringsprosesser (Imsen 1998). Goswami (2008) er en av teoretikerne i dag som understøtter synet om at språktilegnelse og kognisjon virker til å være avhengig av de samme læringsmekanismer. Språkutvikling er en sentral del av barnets totale utvikling som innbefatter blant annet den sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling. De ulike ferdighetene innenfor de ulike områdene synes å utvikle seg parallelt og i forhold til hverandre (Ibid).

De fleste vil i dag være enig om at mennesket er født med et instinkt for språk, som i nativistisk teori (Tetzchner 2005), men i den betydning at vi har hjernestrukturer som gjennom menneskets evolusjonsmessige utvikling har blitt spesialisert for å lære språk. I tillegg legger blant annet Goswami og Bryant (2007) vekt på at all læring, inkludert språkutvikling, er avhengig av den kommunikative relasjonen barnet har med sine omgivelser. Barn vil ikke lære språket fra å se TV, selv om det er virkelige mennesker som presenterer språket på skjermen. Det er den sosiale interaksjonen som er avgjørende (Ibid).

Tidligere var det vanlig å tenke at språkutviklingen startet med barnets første ord. I nyere forskning omkring barn og barns språkutvikling snakkes det nå om før-språklige ferdigheter og betydningen disse har for den senere språkutvikling (Tetzchner et al. 1993) (jmf kap.2.2). Det er vanskelig å gi noen eksakt tidsangivelse for når barnet skal ha utviklet de ulike delene i språket og det er store variasjoner i det vi kan kalle "normalutvikling", barnet lærer språket som mer eller mindre samtidige prosesser. For eksempel kan en oppleve at barnet viser regresjon når det gjelder en del av språket, samtidig som en annen delferdighet utvikles. Noen barn kan ha mange enkeltord i ett års alderen, mens andre ikke har mange ord før de nærmer seg to. Bloom (1991) beskriver denne prosessen

som individuell, da noen barn tidlig og raskt får et stort ekspressivt vokabular, mens andre bruker lengre tid på den samme prosessen. Allikevel kan barn med lite ekspressivt vokabular vise større forståelse enn barn med flere ord og variasjonene må ses som innenfor normalområdet for barns språkutvikling.

Vi har kartlagt barns ekspressive vokabular (*BoEge og MacArthur*), og respektive vokabular (*BPVS*) og velger å omtale teori omkring innholdet (semantikk) i barnets språkutvikling. Språket sett i et kommunikasjonsperspektiv og samspillperspektiv gjør at vi omtaler språket i bruk (pragmatikk) (jmf figur 2.1).

2.11 Innholdet i språket – ekspressiv og reseptiv semantiske utvikling

Barnets første forhold til ord er sosialt og det blir relativt raskt klar over at det kan kontrollere, og kontrolleres med ord. Konsekvensen når ord brukes er kommunikasjon, som igjen fører barnet inn som en deltaker i en sosial verden (Stensmo 1998).

Semantikken viser til språkets innholdsside. Utviklingen av semantisk kompetanse sier noe om utviklingen av ordforråd og betydningen av ordene i ordforrådet (Tetzchner et al.1993). De første ord barn lærer er navn på objekter og personer som betyr noe for det, deretter ord for handlinger og mer abstrakte begreper (Tetzchner 2005), og når barnet har lært noen enkeltord vil etter hvert betydningene av flere ord sammen utvikle setninger (Sundby i Gjærum og Ellertsen 2002).

”Ord er alltid innvevd i et nett av assosiasjoner og følelsesreaksjoner, og vil gjøre det vanskelig alltid å kunne fortelle nøyaktig hva et ord betyr, selv om en forstår det” (Høigård 2006:143). Ordets uttrykk er det som tilhører språkets forside, mens ordets betydning tilhører innholdssiden i språket (jmf Bloom og Laheys språkmodell). Begreper er mer individuelt enn ord da de dannes ut fra de erfaringer en har med ordet, og hvilken betydning en legger i det. ”Et begrep kan defineres som en mental representasjon av en kategori av objekter, hendelser og personer” (Tetzchner 2005:233). Prosessen som ligger til grunn for utvikling av mentale representasjoner er begrepsdannelsen (Ibid).

Ord, begreper og gester er, i følge Vygotskij, kulturskapt med bakgrunn i behovet menneskene har for å kunne benevne objekter og handlinger i et sosialt og kollektivt nytteperspektiv (Stensmo 1998). Ulike kulturer og språk bruker ulike lydlig uttrykk for å vise til samme objekt eller fenomen, barnet kan derfor ikke resonnerer seg frem til

betydningen ut fra språklydene, de må forstås (Bloom og Lahey 1978, Torkildsen i Moe et al. 2009). Barnet må lære ord og begreper i samspill med andre som kan disse, det trenger voksne som støtter, forklarer og forteller (Vygotskij 1979). I begynnelsen av den semantiske utviklingen er det stor enighet om at barnet må knytte begrepsinnlæringen til førstehåndserfaringer med støtte i det visuelle og det situasjonsnære. Etter hvert kan barnet støtte seg på verbale forklaringer som bygger på de ord og begreper de kjenner fra før, når nye blir presentert (Høigård 2006). Ord barnet lærer lagres i langtidsminnet, etter hvert dannes assosiasjonsbaner mellom ordets innhold og form, og barnet vil etter hvert abstrahere betydningen ut fra de erfaringene det har gjort seg med bruken av ordet (Torkildsen i Moe et al. 2010).

Semantisk forståelse handler om å tolke språket ut fra lingvistisk kunnskap, og i tillegg tolke ut fra situasjonen. Clark (1977) konkluderer i sin undersøkelse av barn mellom 18 og 24 måneder at de tolker det de hører, ut fra hva de oppfatter som det perceptuelt fremtredende ved situasjonen. De har ingen lingvistisk forståelse på dette tidspunktet, de forstår ikke ordenes innhold (i denne undersøkelsen preposisjoner), men knytter forståelsen til situasjonen. Dette er den første strategien barn benytter seg av i sin semantiske utvikling (Ibid). Innenfor utviklingspsykologien ses objektpermanens som en begynnelse på den semantiske utviklingen. Objektpermanens regnes som evnen barnet har til å forestille seg et objekt og at barnet er bevisst på at objektet fortsatt finnes selv om sanseintrykket av det er borte. For eksempel finnes mamma selv om hun er i et annet rom. Evnen til objektpermanens utvikles gradvis frem til 18 måneders alder (Vedeler 1997, Tetzchner 2005).

Hvordan barn danner begreper er det flere ulike teorier på, men i klassiske teorier om begrepsutvikling er trekkteorien den mest sentrale (Tetzchner 2005). Innenfor dette synet antas det at barn først og fremst lærer og kategoriserer ord og begreper ut fra noen fremtredende trekk og kjennetegn for gjenstander. Det antas at utviklingen hos barnet går fra vide og generelle begreper til mer spesifikke. Barnet starter gjerne med å overgeneralisere, det vil si at i en tidlig periode i den semantiske utviklingen så er for eksempel alle dyr med fire bein *vov-vov*. Etter hvert blir barnet i stand til å spesifisere begrepene til å gjelde *hunder*. Slik bygges kategorier gradvis opp til å bli spesialiserte inntil barnet bruker de samme begrepskjennetegn som voksne (Høigård 2006).

Vygotskij er en av teoretikerne som antok at barnet, i sin tenkning og dermed språkutvikling, kategoriserte ord og begreper ut fra objektive egenskaper som farge, form og størrelse (jmf trekkteorien) (Stensmo 1998).

Jean Aitchison (1987) snakker om barns semantiske utvikling som tre prosesser. Hun benytter begrepene *labelling*, *packaging* og *network building* når hun beskriver hvordan barn bygger opp sitt begrepsapparat. Den første fasen, *labelling*, består av at barnet blir oppmerksom på at en bestemt lydsekvens representerer et objekt. Det vil si at barnet ser ballen sin og knytter navnet "*ball*" til sin ball. Etter hvert oppdager barnet et mønster som gjør at det samler flere begreper inn i gruppen. I denne fasen, *packaging*, sorterer barnet alle baller og ballignende gjenstander inn under begrepet ball, ikke bare sin egen ball. Nå er begrepet ball knyttet til felles trekk ved objektet og er et vidt begrep. I den tredje fasen, *network building*, er barnet i stand til å snevre inn begrepet og vet at ball er en ball, og et garnnøste er et garnnøste selv om det har samme form som en ball. Nå har barnet gått bort fra å knytte seg til trekk og egenskaper ved objektet til å spisse begrepet til å gjelde ball, ikke bare sin egen og ikke alle ballignende objekter, men til ulike baller slik voksne kjenner begrepet. Barnet sorterer begrepet ball inn i et mentalt begrepskart, med over og underbegreper som for eksempel går bra det generelle overbegrepet ball til underbegrepene fotball, håndball og tennisball. Høigård (2006) påpeker at barnet ikke er i stand til å ha to ord for samme referent før etter 2,5 år. For eksempel betyr dette at mamma er mamma, ikke Lise. Alle begreper oppfattes sideordnet, det vil si at barnet på denne alderen ikke har evnen til å kategorisere ord og begreper i over og underkategorier.

En annen teori for hvordan begreper dannes er prototypeteorien. Den forklares med at barnet først utvikler en prototype for ordet, ball betyr min ball og ingen andre baller. Her er tanken at barnet går fra spesifikke til generelle begreper i sin utvikling (Høigård 2006). Det er i følge Tetzchner (2005) ikke vitenskapelig grunnlag for å si at den ene metoden for å lære ord og begreper er mer riktig enn den andre, barn velger antakelig ulik metode til ulik tid i sin utvikling og begge metoder fører til mestring av språket.

Det kan gå langsomt før de første ord er på plass, men mot slutten av andre leveår starter gjerne det som betegnes som vokabularspurten (Tetzchner 2005). Vokabularspurten

setter gjerne inn når barnet har nådd sine første 50 ord. I denne fasen spør barnet aktivt etter navn på gjenstander. Dette er et resultat av at barnet har fått innsikt i og forståelse for at alle ting har et navn (Tetzchner et al. 1993). Det er individuelt hvor raskt dette går da noen barn hurtig får mange nye ord (gjerne flere pr dag), mens andre utvikler vokabularet gradvis.

Barnet ekspressive vokabular består i første omgang av ord som er enkle å uttale som ma-ma og pa-pa (konsonant-vokal-lyder). De første ord barn lærer er gjerne utpekende (den, jeg, der), innholdsord (mamma, pappa, bil) og funksjonsord (er, på, men) (Bloom og Capatides 1993).

Når man vurderer et barns semantiske kunnskap er det viktig å skille mellom det ekspressive og reseptive vokabularet. Et barn kan forstå flere ord enn det kan uttrykke, i tillegg kan barn ha et rikt ekspressivt vokabular uten å forstå alle ordene det benytter. Bloom og Lahey (1978) pekte på sammenhengen mellom innholds og formsiden i språket og hevder at forståelse og produksjon ikke kan utvikles uavhengig av hverandre. Barnet må bearbeide ord og strukturer for å kunne lære å bruke dem (Bloom & Lahey 1978). Det er ikke nok at et barn hører og uttaler et ord, det må også være i stand til å hente det frem igjen fra det mentale leksikonet og knytte mening og innhold til det. Barn kan ha ekspressive vansker som hindrer det i å forme lydene til ord, men til tross for det ha god språkforståelse, men allikevel forutsettes oftest en språkforståelse for å kunne ha en normal utvikling av talespråket (Sundby i Gjærum og Ellertsen 2002).

Noen barn har vansker knyttet til en senere utvikling av produksjon og forståelse av ord, og bruker færre ord enn forventet ut fra alder, dette betegnes som semantiske vansker. I følge Bishop (1997) er dette vansker som henger sammen med barnets evne til å kople ord og mening/objekt. I følge studier gjort av Rice et al. (1991) viser barn med semantiske vansker, ofte en språkutvikling som er på nivå med to år yngre barn i normalutvikling. Semantiske vansker må ses i sammenheng med vansker på andre områder, og et begrenset semantisk system kan innebære at ordforrådet består av få kategorier, kanskje kun knyttet til navn på nære omsorgspersoner, leker og mat (Rygvoid i Asmervik et al. 1999). Det er naturlig å tenke at barn som blir eksponert for lite interaksjon, forklaringer

og begrensede erfaringer vil kunne ha et "fattig" begrepsapparat, mangle ord og begreper for objekter og tilstander (Ibid).

Det er også viktig å være oppmerksom på at å kople ordenes uttrykk til betydning er en svært ressurskrevende prosess for små barn og kan føre til tilbakeslag i fonologiske evner under den tidlige semantiske utviklingen (Torkildsen i Moe et al. 2010).

Studier gjort av blant annet Kuhl (2007) (Torkildsen i Moe et al.2010) har vist en sammenheng mellom mål på felles oppmerksomhet og utvikling av ordforrådet, med bakgrunn i at barnet må ha oppmerksomheten mot det objektet den voksne benevner for å knytte forståelse og mening til det. Det vil si at barnet som har vansker med å respondere på eller initiere felles oppmerksomhet vil kunne ha vansker med å lære ord og begreper.

Barn med semantiske vansker vil i stor grad også ha pragmatiske vansker i den forstand at de vil ha lett for å misforstå andres ytringer (Torkildsen i Moe et al. 2010). Toåringers som har mangelfull språkforståelse eller treåringers som ikke produserer ytringer på tre ord eller mer er det grunn til å være ekstra oppmerksomme på (Espenakk et al. 2007, Sundby i Gjærum og Ellertsen 2002).

2.12 Språket i bruk – pragmatisk utvikling

"Pragmatikk er læren om hvordan språket blir brukt i kommunikasjon med andre, i ulike kontekster og sosiale krav og forventninger" (Hagtvet 2004:45). Pragmatikk og semantikk henger sammen ved at ord får mening gjennom bruk, i konteksten (Ibid). Pragmatisk kompetanse er nært knyttet til sosial kompetanse som å vite hva man sier, når og hvordan i ulike situasjoner. Det handler om hva som er akseptabelt i den kulturen barnet vokser opp og i de situasjoner og samspill barnet er en del av. Hvordan barnet tilpasser seg konteksten og regulerer den språklige atferden vil avhenge av kulturbestemte normer (Høigård 2006). Pragmatikk er også å ta språklig initiativ, etablere felles fokus, svare, gi og ta tur, opprettholde samtalen og temaet, oppklare misforståelser og å avslutte samtalen (Ibid). I barnets første leveår må den voksne i stor grad ta ansvar for å opprettholde samtalen ved å tilpasse tema og språk til barnets alder. Etter hvert som barnet utvikler sin språklige kompetanse vil det gradvis, ved hjelp av spørsmål og tilføring av nye opplysninger, utvide og forlenge samtalen. I tre til fireårsalderen utvides barnets

forståelse av språket og verden ved at det blir i stand til å stille oppklarende spørsmål som hvorfor og hvordan hvis det ikke forstår (Tetzchner et al. 1998). Et barn på fem år kan fortsatt ha vansker med for eksempel å tilpasse samtalen til kommunikasjonspartnerens kunnskapsnivå, eller ha vansker med å gi uttrykk for at de selv ikke har forstått hva kommunikasjonspartneren har sagt. Dette anses allikevel som innenfor normalområdet for pragmatisk kompetanse (Tetzchner 2005).

Et barn som strever med å bruke språket i kommunikasjon og/eller viser lite språklig initiativ kan ha pragmatiske vansker. Det samme kan være tilfellet hvis barnet viser få verbale strategier for å få oppmerksomhet, har vansker med turtaking i samtale, at språket må være konkret representert for å forstå og at det å fortelle (ut fra alder) er vanskelig (Espenakk et al. 2007). Den sosiale konteksten kan være vanskelig å tolke, og det kan være vanskelig å forstå eller tilpasse seg reglene for eksempel for hva som sies når. Dette kan gjenspeile vansker med de kulturbestemte reglene som gjelder i sosial interaksjon med andre. Barn med pragmatiske vansker kan være springende og usammenhengende i sine fortellinger, og kan oppleves vanskelig å snakke med (Høigård 2006).

2.13 Oppsummering

Som vi har beskrevet er språkutvikling sammensatt av mange prosesser der mange faktorer må være tilstede, og er avhengige av hverandre for å kunne utvikles. I følge tidligere studier og forskningsprosjekter ser det ut til at språk- og sosial utvikling henger sammen (Rice et al.1991). Vi har sett at språkutviklingen starter allerede fra barnets fødsel, og den er avhengig av sosial interaksjon. I tillegg er den sosial interaksjon avhengig av evnen til kommunikasjon, og etter hvert et språk for å kunne utvikles og utvides. Tidlig tilknytning, subjektivitet og emosjonell utvikling er faktorer i den sosiale utviklingen, og danner dermed grunnlaget for samspillet. Som bakgrunn for den komplekse utviklingen har vi omtalt to modeller for språkutvikling. Law (2000) utarbeidet en modell som tok hensyn til de grunnleggende forhold som må være på plass før barnet lærer språket, som vi har omtalt er dette blant annet tilknytning til omsorgspersonene, emosjonell og sosial utvikling med vekt på delfaktorer som temperament og selvoppfatning. Dette er en kommunikasjonsmodell, mer enn en modell for språkutviklingen. Bloom og Lahey (1978)

utarbeidet en enklere fremstilt modell, med fokus på innholdet i, formen på og bruken av språket.

Vi har sett på generelle og spesifikke språkvansker fordi man noen ganger opplever at barn ikke har den språkutvikling man forventer. Dette kan være en språkvanske eller en språkforsinkelse. Ottem og Lian (2008) benytter et tall mellom 5 og 7 prosent for å si noe om hvor mange barn som har en spesifikk språkvanske. Når det gjelder hvor mange barn som kan ha en forsinket eller generell språkvanske er dette, på grunn av kompleksiteten og de vide grenser for normalutvikling, vanskelig å antyde.

Undersøkelser avviser at miljøet i seg selv kan skape spesifikke språkvansker, men allikevel kan tilknytning av lav kvalitet gi vansker i forhold til grunnleggende faktorer for språk- og samspillsutvikling, som subjektivitet og desentrering (Tetzchner 2005).

Som omtalt i kapittel 2 handler all kommunikasjon først og fremst om viljen, evnen og muligheten for felles oppmerksomhet mellom partene i kommunikasjonen. Vi legger til grunn at viljen hos barnet for å inngå i en sosial relasjon, der kommunikasjon er den vesentligste faktor, er til stede som et medfødt ønske hos alle (Goswami 2008). Og at viljen er motivasjonen for å samhandle. I de tilfeller der det er vansker med den sosiale samhandlingen ligger ikke dette i viljen, men i evnen hos barnet. Leken er naturlig arena for å trene både sosiale og språklige ferdigheter.

Kapittel 3. Metodisk tilnærming

I en forskningsstudie er det viktig å benytte seg av en fremgangsmåte som gjør det mulig å undersøke virkeligheten på en systematisk måte. Slik får man mulighet til å samle inn data og organisere og analysere disse på en slik måte at resultatene blir forståelige og konkrete (Halvorsen 2003). Ett av målene med en forskningsstudie er i følge Halvorsen (2003) å komme fram til ny kunnskap, og at forskningen skal kunne være til nytte for andre. På grunnlag av dette, er det viktig å finne en metode som gjør at man kan etterprøve resultatene slik at innsamlede data fremstår som reliable (pålitelige).

3.1 Forskningsmetoder

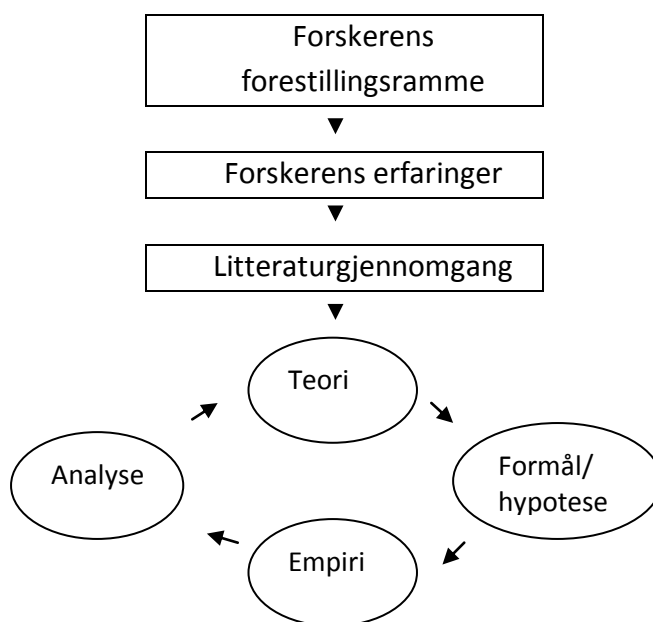
De to hovedgruppene av forskningsmetoder består av kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative har et innenfra-perspektiv (induktiv), går i dybden og forklarer et fenomen ved hjelp av langvarig og tett kontakt med individet, for eksempel ved hjelp av intervju. Den kvantitative har et utenifra-perspektiv (deduktiv), der forskeren forsøker å forklare ved hjelp av resultatene av målingene, og forholdet mellom forskeren og individet er preget av en forhåndsprogrammert interaksjon, for eksempel ved hjelp av spørreskjema (Olsson og Sörensen 2003).

Vår forskning har vært deduktiv i den forstand at vi har samlet inn data fra barn vi ikke har noe kjennskap til og som vi ikke har fulgt over tid. Ut fra de kvantitative data vi samlet inn, har vi forsøkt å finne likhetstrekk hos en gruppe barn med en felles ramme: at de går i barnehage, er i en viss alder og ikke har (for oss) kjente vansker. Det har ikke vært vårt mål å tilrettelegge for deres eventuelle vanske, men se om det finnes likhetstrekk via innsamlede data – som vi senere kan trekke slutninger fra.

Kleven (i Lund 2002) beskriver tre hovedgrupper av design for å studere kausale (årsakssammenhengende) effekter: ekte eksperimentelle, kvasi-eksperimentelle og ikke-eksperimentelle. De to første hovedgruppene inneholder begge manipulasjon av en eller flere enkeltvariabler, mens et ikke-eksperimentelt design er preget av at undersøkelsen ikke gjør noen påvirkninger som skal endre tingenes tilstand, men forsøke å studere tingenes tilstand slik de er nå (dette kalles deskriptive studier i enkelte bøker). Slike undersøkelser stopper gjerne ikke med bare å beskrive, men man forsøker også å forklare resultatene. Vårt studie har ikke-eksperimentelt design, der vi forsøker både å beskrive og

forklare resultater i lys av relevant teori, vi forsøker blant annet å se sammenhenger mellom samspillsuttrykk og språkutvikling.

Vår forskningsprosess bygger på mer enn bare en forskningsmetode. Både litteratur og egne erfaringer innen feltet gjennom mange år i arbeidslivet, preger vår fremstilling og prosess. Dette kan ifølge Olsson og Sørensen (2003) forklares i en modell:



Figur 3.1 THEA-sirkelen (Olsson og Sørensen 2003:70)

Vår forestillingsramme er vår forforståelse (vårt grunnlag og våre tanker før vi begynte med prosjektet), vårt pedagogiske grunnsyn sammen med de erfaringer vi har gjort oss gjennom mange år i arbeid med barn, samt våre forestillinger om hva vi kan forvente av resultater.

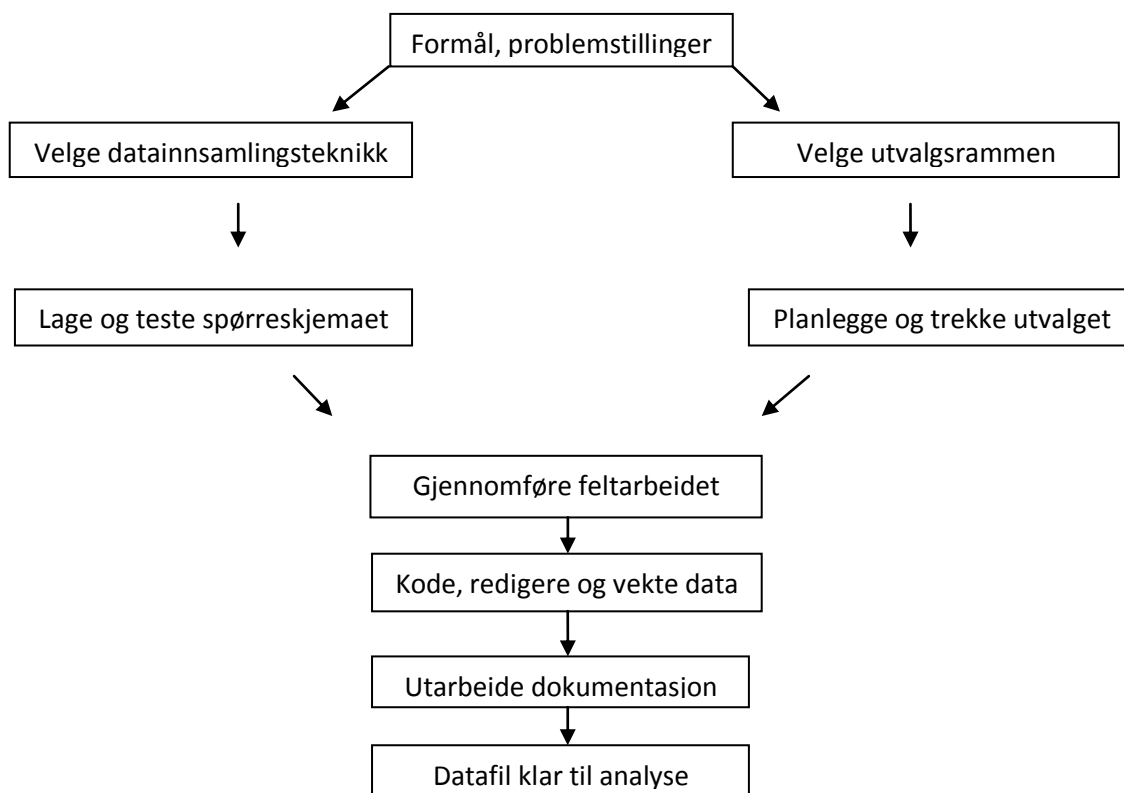
3.2 Forskningsprosessen

Som tidligere nevnt startet prosjektet med utgangspunkt i en magesfølelse man kan ha for enkelte barn som ikke samspiller slik de burde. Vi utarbeidet et spørreskjema som vi kalte *Å by barnet opp til dans* (vedlegg 4), sammen med Ernst Ottem og Jan Mossige ved Bredtvet Kompetansesenter, som beskriver samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå). Skjemaet ble til gjennom samtale, råd og veiledning, der vi arbeidet med andre observasjonsskjemaer som er utviklet for å kartlegge språk hos små barn, for deretter å sette opp punkter som vi syntes var relevant i forhold til samspillsuttrykk hos

små barn. Det var utfordrende å komme frem til spørsmål som ville gi oss de "riktige" svarene i forhold til vår problemstilling, og vi jobbet med mange ulike utkast før vi ble fornøyd med det vi hadde laget. Det var vanskelig å finne gode spørsmål som ikke allerede var brukt i andre kartlegginger, og i perioder syntes vi det var vanskelig å se det unike med akkurat vårt skjema.

Før vi begynte med vår datainnsamling, ble det gjort en forundersøkelse i en barnehage i Oslo, administrert av Ernst Ottem ved Bredtvet Kompetansesenter. Der ble 79 barn kartlagt med spørreskjemaet vi utarbeidet, samt *Bo Ege Språklig test 1* (vedlegg 5). Denne forundersøkelsen viste at *Å by barnet opp til dans* korrelerte signifikant med *BoEge*. Her ble spørreskjemaet utprøvd for å gi oss en antydning på om vi hadde lykket i å plukke ut de mest aktuelle områdene i forhold til vår problemstilling.

Trinnene i en spørreundersøkelse kan ifølge Ringdal (2007) fremstilles slik:



(Ringdal 2007:173)

Figur 3.2

Den største jobben lå i det å finne spørsmålene som kartla det vi faktisk ville kartlegge, og arbeidet med å lage og teste spørreskjemaet tok lang tid. Likevel var det godt å kunne gå i

gang med feltarbeidet når det ved hjelp av forundersøkelsen, så ut som spørsmålene vi plukket ut var relevante, og sannsynligvis ville gi oss svar på det vi ønsket å vite mer om (mer om gjennomføringen av feltarbeidet i kap.4).

Siden vi ikke hadde egen erfaring med å kode, redigere og vekte data, hjalp Ernst Ottem oss med å lage en syntaksfil der vi rekodet innsamlede data og satte disse inn i system (vi snudde blant annet poengskårene slik at de uten problemer fikk mest poeng, og ikke omvendt). Jobben med å legge data inn i SPSS og analysere resultatene har vi gjort selv, ved hjelp av mange gode bøker om statistikk og dataanalyse.

3.3 Etiske retningslinjer

Etiske overveielser i forskningsprosjekter inneholder i følge Halvorsen (2003) både krav til objektivitet, et tilfeldig utvalg av informanter og krav til korrekt og valid gjengivelse av data slik at disse kan etterprøves. I forhold til de etiske retningslinjene innen forskning foreligger også et særlig ansvar for å sikre konfidensialitet og anonymitet i forskningsprosessen. Utgangspunktet er i følge Ringdal (2007) at forskeren skal arbeide med en grunnleggende respekt for mennesket, og at forskeren må forsikre seg om at de som deltar får nok og riktig informasjon om prosjektet.

3.3.1 Personvernombudet for forskning

Vårt prosjekt er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (vedlegg 3). Denne godkjenningen innebærer konfidensiell oppbevaring av materiale (både vårt materiale og barnehagens koblingsnøkkel/andre opplysninger) og en høy grad av anonymitet slik at ingen barn skal kunne spores tilbake (direkte eller indirekte) via innsamlet materiale. Vi noterte blant annet ikke hva slags morsmål barna har, men karakteriserte alle barn med annet morsmål enn norsk som fremmedspråklige for å sikre anonymitet i de tilfellene der barnet har et sjeldent morsmål. På spørreskjemaet vårt innhentet vi opplysninger om barnas alder (år/måneder), hjemmespråk og kjønn. Prosjektet er ikke konsesjonspliktig.

3.3.2 Informasjonsskriv

Vi laget et informasjonsskriv til alle foreldrene (vedlegg 1) med aktivt samtykke for de som ønsket at barna deres skulle være med i prosjektet, der de også ble informert om retten til å trekke seg fra prosjektet underveis. Samtidig laget vi et informasjonsskriv til alle barnehagene (vedlegg 2) som var involvert i prosjektet, der vi forsøkte å tydeliggjøre

hva som var deres oppgave i forbindelse med innsamling og oppbevaring av samtykke, kobling av navn og nummer, samt utfylling av spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* (vedlegg 4). Disse skjemaene ble begge godkjent av NSD. I tillegg snakket vi med styrene og de pedagogiske lederne på hver avdeling for å utdype informasjonen vedrørende prosjektet.

3.3.3 Enkeltbarn

Å komme fremmed inn i en barnehage og ta med seg enkeltbarn ut fra gruppen, krever planlegging både fra testleder og barnehagen. Egenskaper som varsomhet, kreativitet og ydmykhet er viktige i forhold til det å kunne avbryte testing til riktig tidspunkt og å raskt kunne skape et tillitsforhold til barnet man skal ha med seg ut av barnegruppen. I følge Røkenes og Hanssen (2002) er det viktig med relasjonskompetanse i arbeid med mennesker. Dette innebærer å forstå og samhandle med de menneskene vi møter – å etablere og vedlikeholde en relasjon. Andre viktige sider kan være selvinnsikt, kulturell sensitivitet, situasjonsforståelse og evne til empati (ibid).

For å få slike situasjoner til å fungere optimalt er man avhengig av de som kjenner barnet fra før. Den kjente voksne introduserer den "fremmede" og på denne måten signaliserer den kjente at den "fremmede" er OK, og at det er helt greit å bli med. Et tillitsforhold skapes ved hjelp av relasjoner og vi merket godt at det var viktig å raskt finne en god tone med barnet. Dyktige fagfolk kan i følge Røkenes og Hanssen (2002) samhandle med mennesker på en slik måte at man skaper trygghet og tillit, respekt og anerkjennelse, samtidig som man kan være handelkraftig. I følge Lassen (i Befring og Tangen 2004) bør en også vektlegge mestringsopplevelsen i arbeid med mennesker, sammen med andre oppmerksomhetsferdigheter som lytting og observasjon.

3.3.4 Store avvik

I forhold til skjemaene som ble levert ut til barnehagene og foreldrene i forkant av datainnsamlingen, sa vi at vi ville ta kontakt med barnehagen dersom vi fant store avvik hos noen av barna under språkkartleggingene. I følge Reindal (i Befring og Tangen 2004) handler dette om konfidensialitet, i forbindelse med etiske overveielser. Det er opp til oss å vurdere hva et "stort avvik" er, og i hvilke tilfeller avvik skal rapporteres tilbake til barnehagen. Avvik ble rapportert til barnehagen i to tilfeller, der vi ga beskjed om at for eksempel barn nr.113 har svakt resultat på språkkartleggingene. Barnehagen tok da

kontakt med foreldrene og ba om utvidet samtykke, slik at de kunne få kopi av språkkartleggingene. I et annet tilfelle ønsket barnets foreldre å ha tilgang til resultatene uavhengig av resultat, og barnehagen ba oss om en kopi av språkkartleggingen via et utvidet samtykke. Andre ganger ønsket barnehagen å ha kopi av språkkartleggingene med tanke på en gryende bekymring og videre utredning av barn som deltok i studien. Overføring av resultater foregikk utelukkende ved hjelp av barnas nummer, via barnehagen som oppbevarte koblingsnøkkelen (der barnet ble anonymisert med nummer).

3.4 Presentasjon av utvalg

I vårt tilfelle søker vi etter deduktive sammenhenger og muligheter for å forklare og beskrive vår problemstilling. Det er mest hensiktsmessig å velge kvantitativ metode, siden vi må opp i et forholdsvis høyt antall barn for å antyde noe svar på vår problemstilling om sammenheng mellom samspillsuttrykk (engasjerbarhet og sktivitetsnivå) og språkutvikling. Det ville vært vanskelig å få svar på problemstillingen med en kvalitativ metode, selv om man kunne tenke seg at en eventuell oppfølgingsstudie – der man ville undersøke ulike samspillsuttrykk nærmere, kanskje kunne inneholde for eksempel intervju eller observasjon.

I følge Halvorsen (2003) får man muligheten til å stille samme spørsmål til mange ved bruk av kvantitativ metode, og man kan bruke dataprogrammer (i denne oppgaven SPSS) til analysering, noe som for oss er en stor fordel. Resultatene kan gi grunnlag for sammenligning og å antyde det gjennomsnittlige, det representative (generalisere), og dermed også gi oss muligheten til å se de barna som faller utenfor det gjennomsnittlige.

I vårt tilfelle ble det ikke aktuelt å trekke noe utvalg (jmf figur 3.2), men bestemte oss for å ta kontakt med barnehager i våre hjemkommuner – for å spare tid og penger i forhold til det å reise rundt og innhente språkkartlegginger etter trekking i hele Norges barnehager. Dette resulterte i forespørsler til 2 barnehager i Nordre Land Kommune og 4 barnehager i Ringsaker Kommune for å få muligheten til å innhente informanter. En slik skjønnsmessig utvelgning (Lund 2002) ga oss samtykker fra foreldrene på innhenting av data på totalt 70 barn (N=70) mellom 13 måneder og 3,10 år (46 måneder), derav 35 gutter og 35 jenter (kap.5).

3.5 Datainnsamlingsmateriale

Å by barnet opp til dans (vedlegg 4) beskriver som nevnt barns samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå). For å undersøke korrelasjonen til vårt spørreskjema, har vi i tillegg gjennomført to språklige skreningstester på alle informantene (*BoEge Språklig test 1 (BoEge)* vedlegg 5, og *The British Picture Vocabulary Scale (BPVS)* vedlegg 6). For å kunne sammenligne våre undersøkelser med foreldrenes oppfatning av sitt barns språkutvikling, valgte vi å benytte *The MacArthur-Bates Foreldrerapport for kommunikativ utvikling: Ord og setninger (MacArthur)* (vedlegg 7). På denne måten fikk vi informasjon fra tre ulike kilder (barnehagen, foreldrene og oss), og muligheten til å finne korrelasjoner mellom disse.

3.5.1 *Å by barnet opp til dans*

I følge Graziano og Ward (1992) kan ikke et barns personlighet måles direkte, men den mest brukte metoden er å bruke skjemaer som fylles ut av omsorgspersoner som kjenner barnet. *Å by barnet opp til dans* er et enkelt spørreskjema som fylles ut i barnehagen av 3 av personalet på avdelingen til barnet, der barnehagepersonalet vurderer ulike utsagn på en skala fra 1 til 5 (1=veldig enkelt, 5=veldig vanskelig). Del 1 av spørreskjemaet inneholder spørsmål om engasjerbarhet (danse), mens del 2 inneholder spørsmål om aktivitetsnivå (aktiv). Noe av det som er genuint med dette skjemaet er at antall informanter er 3 for hvert barn (i datainnsamlingen er det helt tilfeldig hvilke observatører som er nummer 1, 2 eller 3). I følge Helland (i Befring og Tangen 2004) er det en fordel om flere observatører gjør undersøkelser med fokus mot det samme fenomenet, for å gi en bredere forståelse av tolkningen i etterkant. Beskrivelser av barn er i følge Graziano og Ward (1992) basert på skjønn og personlige vurderinger, og vil avhenge av hvem som vurderer – dermed er det ekstra viktig med flere observatører. Flere observatører er også viktig i forhold til å skape et godt gjennomsnitt av hvordan barnet samspiller med sine omgivelser, da relasjonen mellom barn og voksen i følge Mischel (1984) vil avspeiles i vurderingen (dette gjelder også i forhold til *MacArthur* – der det er foreldrene som vurderer barnet).

I tillegg er det tenkt at skjemaet kan brukes til videre arbeid i barnehagene med voksen-barn-relasjonen: i kategorier der den voksne gir barnet lav skåre, for eksempel i forhold til samspill med andre barn, har den voksne ansvar for å ha fokus på og arbeide mer med å

bygge opp samspillet slik at det ved neste utfylling vil bli en høyere skåre. Da kan man ved hjelp av *Å by barnet opp til dans* vise at samspillet har utviklet seg til det bedre. Et vurderingsskjema kan i følge Mischel (1984) gi viktig informasjon om hvordan barn blir oppfattet av andre, også med tanke på at barnet påvirkes av de reaksjonene det møter, og dermed vil forme sin personlighet på bakgrunn av slike reaksjoner.

Å by barnet opp til dans er ikke utarbeidet i forhold til stadietenkning når det gjelder barns språkutvikling, slik som språktester som for eksempel *TRAS* og *Alle Med*, men med mulighet for en beskrivelse av barnet her og nå, basert på opplevelsen av hvordan barnet samspiller med omgivelsene. Skjemaet beskriver ulike samspillsuttrykk som kan tenkes å ha sammenheng med språkutviklingen, som for eksempel å imitere handlinger i samspill, ha felles fokus, delta i enkel lek sammen med de voksne/andre barn og vise fram noe til de voksne, samt grad av fysisk aktivitet i ulike situasjoner.

Som vi har vist til i kapittel 2, er det en kompleks interaksjon mellom språkutvikling og sosialt samspill. Tanker om kausalitet vil vi komme tilbake til i kapittel 6.

3.5.2 BoEge Språklig test 1

BoEge Språklig test 1 (BoEge) er i følge skåringsmanualen en screeningundersøkelse som beskriver barnets ekspressive språk, og er standardisert for barn mellom 3 og 8 år. Den ble standardisert i Danmark i 1974, og gjennomføres ved at testleder viser fram ulike bilder og spør barnet om hva som er avbildet. Barnet gis poeng ut fra en standardisert katalog med svaralternativer, som grupperer svarene i overbegrep, normalbegrep og underbegrep (Horn 1998). I sammenheng med denne oppgaven benytter vi ikke den standardiserte poengnormen, men benytter råskårer (riktig svar 1 poeng, feil svar 0 poeng). Grunnen til at vi gjør det er fordi *BoEge* ikke er standardisert for barn under 3 år, og det kunne gitt et feilaktig bilde av barnets språk om vi hadde benyttet skalerte skårer, i og med at vi har mange barn som ennå ikke har fylt 3 år. Siden vi også benytter råskårer på *BPVS* var det mest hensiktsmessig å benytte det samme systemet for *BoEge*. Imidlertid benytter vi skalerte skårer i kapittel 6, for å ha mulighet til å sammenligne resultatene i *Å by barnet opp til dans* med *BoEge* standardiserte poengnormer.

BoEge er en skreningundersøkelse og undersøker kun en liten del av barnets språk. Testen bør i følge testmanualen ikke benyttes som eneste grunnlag i en språklig vurdering (Horn 1998).

3.5.3 The British Picture Vocabulary Scale (BPVS)

The British Picture Vocabulary Scale (BPVS) er en skreningundersøkelse som beskriver barnets reseptive språk, beregnet for barn mellom 3 og 18 år (Dunn et al. 1997). Testen gjennomføres ved at en plansje med 4 ulike bilder vises til barnet, før testlederen spør etter et bestemt nøkkelord som kan gjenkjennes på ett av bildene. Barnet kan peke eller fortelle hvilket bilde han/hun forbinder med nøkkelordet. Vi har benyttet den engelske, korte utgaven av testen som grunnlag i vår oppgave. I denne oppgaven benytter vi ikke den standardiserte poengnormen, men benytter råskårer (riktig svar 1 poeng, feil svar 0 poeng), fordi vi mener det gir et tilstrekkelig bilde av barnets språkutvikling i denne sammenhengen og fordi vi også benyttet råskårer for *BoEge*. Hvis vi skulle benyttet skalerte poeng ville flere av de minste barna fått 0 poeng, på grunn av at de, i følge manualen, måtte ha minst 6 korrekte svar på rad for å få poeng, noe som ville resultert i at vi ikke kunne benytte data for *BPVS* for de minste barna.

BPVS har i følge Dunn et al. (1982) god indre reliabilitet, og korrelerer godt i forholdet mellom oppnådde poeng og realistiske poeng. Reliabilitetskoeffisienten har en median på 0,80, og korrelerer også med engelske IQ-tester. På bakgrunn av dette trekker Dunn et al. (1982) slutning om at testen er gyldig til allmenn bruk. Vi vil likevel gjøre oppmerksom på at *BPVS* bare tester en begrenset del av språket, og bør derfor ikke inngå som eneste test i en språkkartlegging.

3.5.4 The MacArthur-Bates

The MacArthur-Bates Foreldrerapport for kommunikativ utvikling: Ord og setninger ble oversatt til norsk ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO i 2009. Det er et kartleggingsverktøy for tidlig kommunikativ utvikling hos barn de tre første leveårene, og er basert på foreldrerapportering. Skjemaet er utformet som sjekklister, der foreldrene krysser av for hvilke ord barna kan (Fenson et al. 2007). Vi benyttet skjemaet for de eldste barna, 16-36 måneder, *ord og setninger*, i vårt forskningsprosjekt (de fleste barna vi skulle kartlegge var eldre enn 16 måneder). I tillegg finnes det et skjema som omhandler ord og gester, for barn fra 8 til 20 måneder. Skåringen for *MacArthur* ble også gjort ved hjelp av

råskårer, 1 poeng for hver avkrysning i sjekklister. De to siste delene av skjemaet vi har brukt i kartleggingen, er lister for setninger. Denne ble ikke tatt hensyn til under skåringen av testen, på grunn av usikkerhet i forhold til skåringsregler. Det er ofte bedre enn både dagbøker over barns ordforråd eller tilfeldig kartlegging, å be foreldre fylle ut en sjekklister over hvilke ord og ordkombinasjoner barnet bruker. Ved å fylle ut *MacArthur* vil en kunne få oversikt over de ord barnet lærer og ytrer over en periode og svarene vil ikke være avhengig av dagsform som ved kartlegging. I tillegg minker sjansen for at faktorer som barnets personlighet påvirker resultatet når det er foreldrene som kartlegger og ikke en fremmed (Torkildsen i Moe et al.2010).

Manualen er dessverre ikke oversatt til norsk foreløpig, men den engelske manualen hevder at flere studier dokumenterer reliabilitet og validitet for foreldrerapporten. Rapporten ble normert på over 1800 barn i tre ulike deler av England (Fenson et al. (2007).

3.6 SPSS – Statistical Package for the Sosial Sciences

SPSS er et datahåndterings- og analyseverktøy for kvantitative datainnsamlinger, og er ifølge Ringdal (2007) den mest brukte programpakken for samfunnsvitenskapen. Den har en forholdsvis enkel menystyring og gir brukeren ulike statistiske fremstillinger av innsamlet data. Programmet har gitt oss muligheten til å kjøre ulike analyser for å kunne si noe om reliabilitet og validitet, derunder å hente ut viktige oversikter i forhold til frafall, standardavvik, Cronbachs alfa, korrelasjon og gjennomsnitt av innsamlet data.

3.7 Reliabilitet og validitet

I det følgende vil vi presentere teori om reliabilitet og validitet i forskningsprosessen.

”Høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling.” ... ”I tillegg må dataene være valide, det vil si relevant for problemstillingen.”(Halvorsen 2003:41).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser i følge Olsson og Sørensen (2003) til graden av overensstemmelse i målinger, og om det vil være mulig å finne samme resultater ved uavhengige målinger. Høy overensstemmelse gir høy reliabilitet, det vil si at målingene bare inneholder små målefeil og ingen systematiske feil.

I denne oppgaven benyttes Cronbachs alfa, som et mål på reliabiliteten. I følge Ringdal (2007) bygger denne teknikken på å måle hvor høy grad det er av intern konsistens mellom de ulike indikatorene som inngår i en indeks. Cronbachs alfa varierer mellom 0 og 1, og i følge Halvorsen (2003) kan man si at hvis alfa er over 0,7 er indeksen tilstrekkelig. "Denne alfaverdien er en funksjon av hvor sterk korrelasjonen er mellom de indikatorene som inngår i indeksen, og antall enkeltspørsmål." (Halvorsen 2003:42). Ringdal (2007) hevder at reliabiliteten påvirkes av kvaliteten på innsamlet data, som nøyaktighet i registreringen, søk etter og retting av systematiske feil.

3.7.2 Validitet

Begrepet validitet kan i følge Halvorsen (2003) gjengis med gyldighet eller relevans, og omhandler hvor gyldige spørsmålene i spørreskjemaet er i forhold til problemstillingen. Å måle det en er ute etter å måle, eller å samle inn data som er relevante for problemstillingen er den største utfordringen i forhold til validitet.

I følge Shadish et al. (2002) dreier validitet seg om de menneskelige slutningene som tas på grunnlag av dataanalyser er sanne eller korrekte. De hevder også at validitet ikke er absolutt, men at man tilstreber høyest mulig grad av validitet. Cook og Campbell (1979) (i Shadish et al. 2002) utviklet et validitetssystem som inneholder begrepene statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Dette systemet kan hjelpe oss å sikre flere typer validitet, og vil være grunnlag i redegjørelsen nedenfor og i drøftingen i kapittel 6.4.

Statistisk validitet er i følge Shadish et al. (2002) hensiktsmessig bruk av statistikk for å undersøke om korrelasjonen mellom variabler er signifikant og i hvilken grad den er sterk. Feilaktig kan vi trekke slutninger om at variabler korrelerer når de ikke gjør det (type I-feil) eller at vi kan trekke slutninger om at variabler ikke korrelerer når de faktisk gjør det (type II-feil). Eller vi kan trekke feil slutninger når det gjelder sammenhengens styrke. Høy statistisk validitet kan styrkes gjennom høy reliabilitet, representativt utvalg og normerte måleinstrumenter. For å teste graden av statistisk signifikans benyttes et konfidensiellintervall, oftest på 95% (ibid).

I følge Ringdal (2007) vil et konfidensiellintervall på 95% inneholde den sanne verdi for 95 av 100 tilfeller (sannsynlighetsutvelgelse). Korrelasjonsmål brukes for å gi et tallmessig

uttrykk for styrken på korrelasjonen, og det er vanlig å regne korrelasjon med Pearsons korrelasjonskoeffisient (Pearsons r), som varierer mellom -1 og $+1$. Hvis fordelingene har samme skjevhet i normalfordelingen, vil ikke skjevheten påvirke verdien av r . r måler tendensen til lineær sammenheng, men trenger videre analyser for å synliggjøre den lineære sammenhengen (ibid). Det er i følge Halvorsen (2003) vanlig å velge et lavt signifikansnivå, gjerne $0,01$ eller $0,05$. Lavt signifikansnivå gir større tiltro til de påviste sammenhengene. Samvariasjonen mellom variablene beskrives i en graf som danner en rett linje (lineære sammenhenger), og vil bli henvist til i kapittel 5.3.

Indre validitet er i følge Ringdal (2007) å ha muligheten til å trekke sikre slutninger om årsakssammenhenger ved hjelp av datamateriell. Han hevder videre at dersom man har god og nøyaktig kontroll over prosjektet, blir den indre validiteten bedre enn om kontrollen over prosjektet er mindre nøyaktig. Shadish et al. (2002) hevder at indre validitet er om kausale (årsakssammenhengende) relasjoner er et resultat av manipulasjon eller måling. For å trekke slike slutninger må man være sikker på at A kommer før B, at A korrelerer med B, og at ingen andre forklaringer på signifikansen er sannsynlig. For at den indre validiteten skal være høy, må forskningsprosjektet være så konkret som mulig, man må kontrollere for andre faktorer som kan true de kausale relasjonene – altså må en analyse være kritisk i forhold til årsakssammenhenger, i tilfelle ukjente faktorer påvirker resultatene (ibid). I følge Kleven (i Lund 2002) vil et validitetsspørsmål i et ikke-eksperimentelt design være avhengig av kritiske analyser for å studere andre mulige påvirkningsfaktorer, og vil ha lavere indre validitet enn for eksempel et eksperimentelt design – der manipulasjon av uavhengig variabel gjør det enklere å utelukke andre påvirkningsfaktorer.

I følge Ringdal (2007) er de viktigste faktorene som kan true den indre validiteten "historie, modning, instrumenteffekter, seleksjon og frafall." (Ringdal 2007:112). Historie kan for eksempel være politiske hendelser som kan påvirke informantene, mens modning kan inneholde tretthet, kjedsomhet og vekst og utvikling i perioden informantene er involvert i prosjektet. Ringdal (2007) hevder videre at instrumenteffekter for eksempel kan være Hawthorne-effekten (mennesker som vet at de blir observert kan endre atferd), mens seleksjon handler om utvelgelsesmetoder av informantene og en eventuell kontrollgruppe. Frafall er aktuelt i alle forskningsprosjekter, også for oss. Ringdal (2007)

skriver videre at tilfeldig frafall er minst problematisk, mens systematisk frafall i verste fall kan ødelegge forskningsprosjektet. Frafall kan skape utvalgsskjevhet, og true den ytre validiteten (funnenes generaliserbarhet). Dette kommer vi tilbake til i kapittel 4.1.1.

Statistisk validitet og indre validitet er i følge Shadish et al. (2002) nært knyttet sammen gjennom prosesser i forskningsprosjektet. Statistisk validitet beviser ikke korrelasjon eller kausalitet, men gjennom videre analyser i lys av teori, kan man trekke sikrere slutninger.

Når korrelasjonen mellom måleinstrumentet og andre måleinstrumenter som måler omtrent det samme er høy, hevder Olsson og Sørensen (2003) at begrepsvaliditeten er god. I følge Ringdal (2007) handler begrepsvaliditet om vi måler det teoretiske begrepet vi faktisk ønsker å måle. Shadish et al. (2002) hevder at to av utfordringene med begrepsvaliditet er å forstå og vurdere de sentrale begrepene på korrekt måte. Andre utfordringer kan være å analysere alle begrepene tilstrekkelig, og om teorien som ligger til grunn er relevant (ibid). I følge Skog (2004) innebærer begrepsvaliditet hvorvidt vi lykkes i å operasjonalisere det vi egentlig har ønsket på en adekvat og pålitelig måte. Pedagogisk forskning inneholder begreper det kan være vanskelig å observere direkte, derfor blir det viktig å finne indikatorer som sier noe, med størst mulig grad av presisjon, om de begreper vi ønsker å belyse (Befring 2007). I vårt tilfelle vil begrepsvaliditet dreie seg om korrelasjonsmålinger med *Å by barnet opp til dans*, sammenlignet med *Bo Ege*, *BPVS* og *MacArthur*. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

Ytre validitet handler i følge Shadish et al. (2002) om mulighetene til å generalisere slutningene som blir tatt i forskningsprosjektet. Spørsmålet er om disse slutningene kan tas i forhold til både informantene som deltar i prosjektet, og alle de som *ikke* deltar i prosjektet, og om slutningene som tas er realistiske.

3.8 Generaliserbarhet

Shadish et al. (2002) skriver om en grunnleggende teori om generaliserbarhet utviklet av Matt, Cook og Shadish i 2000, som de har funnet ut at er representativ i alle typer forskningsprosjekter. Denne grunnleggende teorien vektlegger forskerens arbeid med å sammenligne studiet med sekundærdata, utelukke det som ikke er relevant, innsnevre forskningsfeltet og lete etter mulige årsaksforklaringer underveis.

Lund (2002) skriver at det er hensiktsmessig å sammenligne den generelle likheten mellom undersøkelsen og målet, jo større generell likhet det er mellom undersøkelse og mål, desto bedre kan validiteten av generaliseringen bli. Det gjelder å velge informanter, situasjoner og tider med tanke på generaliseringsproblemet. Vi har i følge Lund (2002) benyttet en skjønnsmessig utvelging (ikke-sannsynlighetsutvalg), der vi har forholdt oss til ulike barnehager og sendt forespørsel til samtlige foreldre på utvalgte avdelinger. Det kan være hensiktsmessig å foreta flere undersøkelser rettet mot det samme målet, for så å sammenligne resultater, slik at man får flere muligheter for å avgjøre om (og i hvilken grad) undersøkelsene er gyldige (ibid).

Shadish et al. (2002) hevder at generaliserbarhet også er avhengig av reliabilitet og ulike typer validitet – en studie uten høy grad av pålitelighet og relevans, kan ikke generaliseres og sammenlignes med populasjonen for øvrig. Antall informanter er også viktig i forhold til generaliserbarhet. Som tidligere nevnt hevder Ringdal (2007) at frafall kan true forskningsprosjektets generaliserbarhet. Generaliseringsproblemet drøftes i kapittel 6.9.

Kapittel 4. Testsituasjonen

I gjennomføringen av feltarbeidet (jmf figur 3.2), leverte vi på forhånd ut skriv til alle barnehagene og foreldrene, og lagde avtaler med hver enkelt barnehage om når vi skulle komme og gjennomføre språkkartleggingene av barna som skulle delta i prosjektet. Noen barnehager var svært godt forberedt og hadde på forhånd fylt ut spørreskjemaene og reservert rom til oss. De var også svært behjelpelige med å introdusere oss for barna, administrere rekkefølge, opplyse om barnets nummer og følge barna inn på testrommet. Andre barnehager var ikke så godt forberedt og viste lite engasjement i forhold til å hjelpe oss med gjennomføringen av de språklige kartleggingene. Heldigvis viste de fleste barnehagene stort engasjement og syntes det var spennende å få lov til å være med på forskningsprosjektet.

4.1 Gjennomføring av språkkartleggingene

Vi hadde flere besøk i hver barnehage (i gjennomsnitt 4) for å få gjennomført alle kartleggingene, og vi ble litt bedre kjent med både barna, de ansatte og lokalene for hver gang vi besøkte barnehagen. Det første besøket ble benyttet til å informere kort om hvordan språkkartleggingene var, og å finne ut hvor lang tid vi kom til å bruke på hver kartlegging. I tillegg fikk vi hilst på personalet og brukt litt tid sammen med barna før vi begynte med gjennomføringen av de formelle kartleggingene (jmf kap.3.3 og 4). I noen tilfeller var det barn som ikke ville være med, og her var det veldig godt å få hjelp av noen av de ansatte på avdelingen. De hentet "riktig" barn og fulgte engstelige barn inn på rommet der språkkartleggingen skulle gjennomføres. Noen barn fikk sitte på et kjent fang, mens andre barn var trygge nok til å være alene med oss. Først snakket vi litt løst og fast med barnet, om arkene våre og bildene, for å skape en relasjon (jmf kap.3.3). Deretter begynte vi med språkkartleggingene. Vi fant raskt ut at det var lurt å gjennomføre *BPVS* først og *BoEge* til slutt, fordi bildene i *BoEge* er fargerike og mer motiverende for barna enn bildene i *BPVS*.

I noen få tilfeller måtte kartleggingen avbrytes fordi barnet var engstelig eller lite motivert/trøtt etc., og vi gjennomførte språkkartleggingene neste gang vi besøkte barnehagen. I ett tilfelle måtte vi få hjelp fra barnehagepersonalet for å få svar på *BoEge*. Da fikk barneveilederen instruks om hvordan testen skulle utføres, og vi satt som

objektive observatører og fulgte med på hva barnet sa. *BPVS* gikk derimot fint å gjennomføre, da barnet kunne peke istedenfor å snakke.

Ikke sjelden ble vi møtt med store smil fra ungene med forhåpninger om å få lov til å være med en gang til. Det var godt å få denne bekreftelsen fra barna, da hadde vi vertfall klart å skape tillit og opplevelse av mestring hos de fleste.

Vi merket raskt at det var mest hensiktsmessig å gjennomføre kartleggingene på et tidspunkt der alle barna var inne, fordi det var få barn som ville være med inn igjen etter de først hadde kommet seg ut for å leke. Det var svært store variasjoner på hvor engasjert pedagogisk leder var i hver barnehage, og vi så tydelig at i de barnehagene der pedagogisk leder var engasjert gikk gjennomføringen av språkkartleggingene og utfyllingen av spørreskjemaet veldig raskt og greit.

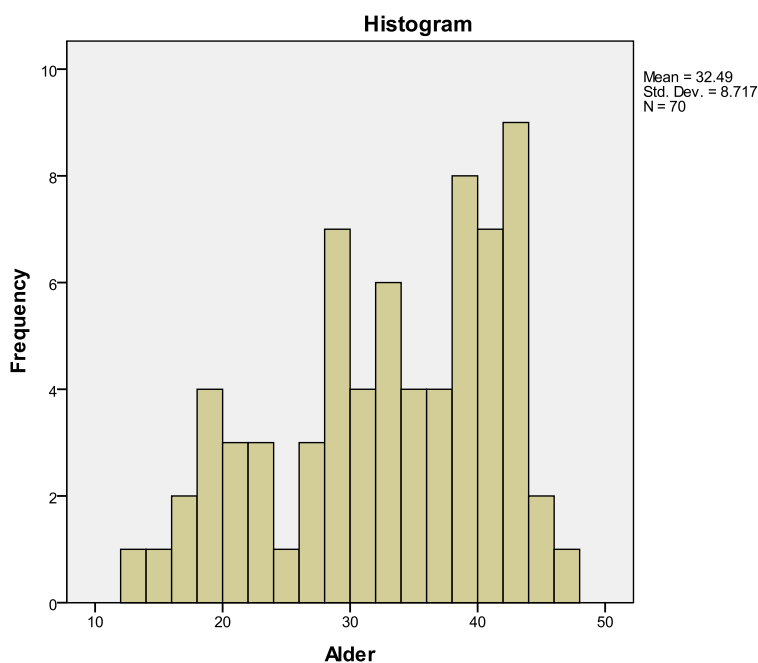
I gjennomsnitt tok de to språkkartleggingene ca.10 minutter på hvert barn, noen brukte kortere tid og andre brukte lengre tid. Foreldrene fikk utlevert *MacArthur* i barnehagen, og tok det med hjem for utfylling. Ferdig utfylt skjema ble levert tilbake til barnehagen og videre til oss.

Kapittel 5. Resultater

I det følgende presenteres relevante resultater fra de tre observatørene i spørreskjemaet *Å by opp barnet til dans*, sammenlignet med de andre måleinstrumentene vi har benyttet i vår oppgave (*Bo Ege*, *BPVS* og *MacArthur*). *Å by barnet opp til dans* består som nevnt av to deler, del 1 som måler engasjerbarhet (danse) og del 2 som måler aktivitetsnivå (aktiv). Vi vil legge særlig vekt på kriteriene i Cook og Campbells validitetssystem (i Shadish et al. 2002) i denne delen av oppgaven.

5.1 Presentasjon av utvalg

Som tidligere nevnt har vi samlet inn data for 70 informanter mellom 13 måneder og 3,10 år (46 måneder). I figur 5.1 ser vi en oversikt over hyppighet i alder. Vi har flest informanter rundt 40 måneder, og færrest av de aller minste:



Figur 5.1

Tabell 5.1 under gir en oversikt over informantene. 35 gutter (1) og 35 jenter (2), fordelt i 3 aldersgrupper. Gruppe 1 inneholder data for barn som er yngre enn 18 måneder, gruppe 2 fra 18 måneder til 36 måneder, og gruppe 3 eldre enn 36 måneder.

| | | aldgr | | | Total |
|-------|---|-------|------|------|-------|
| | | 1.00 | 2.00 | 3.00 | |
| Kjønn | 1 | 9 | 15 | 11 | 35 |
| | 2 | 6 | 13 | 16 | 35 |
| Total | | 15 | 28 | 27 | 70 |

Tabell 5.1

I neste tabell ser vi en oversikt over gjennomsnittet (mean), median, standardavvik og minimum/maksimum poeng på de to delene i *Å by barnet opp til dans* (danske og aktiv), samt de språkkartleggingene vi har valgt å benytte som korrelasjonsmål, *MacArthur*, *BoEge* og *BPVS*. Frafall blir analysert ytterligere i kapittel 5.1.1.

| | | danse | aktiv | McArthurSum | BOEGERåSum | BPVSRåSum |
|----------------|---------|--------|-------|-------------|------------|-----------|
| N | Valid | 70 | 70 | 62 | 61 | 62 |
| | Missing | 0 | 0 | 8 | 9 | 8 |
| Mean | | 93.61 | 49.53 | 477.84 | 14.21 | 5.55 |
| Median | | 97.00 | 48.50 | 486.50 | 16.00 | 6.00 |
| Std. Deviation | | 14.06 | 5.68 | 265.98 | 5.65 | 2.58 |
| Minimum | | 60.00 | 39.00 | 26.00 | 1.00 | 1.00 |
| Maximum | | 110.00 | 68.00 | 851.00 | 21.00 | 11.00 |

Tabell 5.2

I følge Ringdal (2007) er gjennomsnittet det mest brukte mål på sentraltendensen. Gjennomsnittet regnes ut ved å summere alle variablene og dele på antall variabler, mens medianen er den verdien som deler variablene i to like grupper. Som vi ser av tabellen over er det forholdsvis liten forskjell mellom gjennomsnitt og median. I følge Ringdal (2007) vil det i helt normalfordelinger være likt gjennomsnitt og median. "Jo skjevare fordelingen er, jo mer avviker gjennomsnittet fra medianen." (Krokan 1995:78). Skjevheten analyseres ytterligere i kapittel 5.1.2.

Når det gjelder standardavvik, ser vi at standardavviket har store forskjeller i tabellen. Dette kommer av at dataene ikke er standardisert, men bare utregnet etter poeng. De ulike testene har ulike poeng – og dermed blir også standardavviket forskjellig. Som en hovedregel er alle som befinner seg mellom -1 og 1 standardavvik fra gjennomsnittet i normalgruppen. -2 standardavvik under gjennomsnittet danner nedre normalområde, og

2 standardavvik over gjennomsnittet danner øvre normalområde. Som eksempel kan vi se på danse: i gjennomsnitt har informantene fått 93,6 poeng og standardavviket er 14. normalområdet vil være fra 79,6 poeng (-1 standardavvik) til 107,6 poeng (+1 standardavvik).

Minimum og maksimum i tabellen henviser til lavest og høyest gitte poengsum innad i de ulike testene. Her kan vi se at det var veldig store variasjoner på hvor mange poeng barna klarte å skåre.

5.1.1 Frafall

Som beskrevet i kapittel 3.7, har de aller fleste forskningsprosjekter noe frafall i hele eller deler av undersøkelsen. I følge Ringdal (2007) påvirkes reliabiliteten av kvaliteten på innsamlet data, blant annet systematisk retting av feil (kap.3.5.1). Også Shadish et al. (2002) skriver at den indre validiteten påvirkes av faktorer som kan true de kausale relasjonene, noe vi tolker som for eksempel frafall i datamaterialet. Ringdal (2007) skriver at tilfeldig frafall er uproblematisk, mens systematisk frafall kan påvirke prosjektet i en slik grad at både den ytre og den indre validiteten svekkes (kap.3.7). Slike frafall kan true prosjektets generaliserbarhet.

Vi har lite samlet frafall i *Å by opp barnet til dans*. Derimot har enkeltvariabler i del 1 av skjemaet (danse) en del frafall, som borteborte og kle ut:

| | | handlinger | Ytringer | sanger | bilder | peke | gi | ta |
|---|---------|------------|----------|--------|--------|------|----|----|
| N | Valid | 70 | 70 | 70 | 69 | 68 | 70 | 68 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 |

| | | gjøre | Lekbarn | lekvoksen | borteborte | kleut |
|---|---------|-------|---------|-----------|------------|-------|
| N | Valid | 70 | 69 | 70 | 61 | 52 |
| | Missing | 0 | 1 | 0 | 9 | 18 |

Tabell 5.3

Alle de 70 informantene har 3 observatører hver som har fylt ut spørreskjemaet *Å by opp barnet til dans*, men enkeltvariabler står ubesvart i flere av skjemaene, vi ser at

borteborte og kle ut har hyppigst bortfall. Dette tolker vi slik at noen av barna (eller barnehagene) ikke leker borte-titt-tei-lek eller kler seg ut. En manuell gjennomgang av spørreskjemaene vi har samlet inn viser at spesielt en av barnehagene ikke hadde utkleddningsmuligheter, og har skrevet "det gjør vi ikke" bak denne variabelen. Siden frafallet i kategorien kle ut er så høyt som 25,7% (18 av 70), velger vi å ekskludere variabelen kle ut i de videre analysene av *Å by barnet opp til dans*, for å sikre reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. De andre variablene har mindre frafall, og blir dermed inkludert i videre analyser. Tilsvarende analyse er gjennomført på del 2 av skjemaet (aktiv). Her er frafallene tilfeldige og veldig få, til sammen 3 fordelt i tre ulike variabler.

I tabellen under har vi visualisert frafallet i språkkartleggingene vi har utført:

| | | McArthurSum | BOEGERåSum | BPVSRåSum | danse | aktiv |
|---|---------|-------------|------------|-----------|-------|-------|
| N | Valid | 62 | 61 | 62 | 70 | 70 |
| | Missing | 8 | 9 | 8 | 0 | 0 |

Tabell 5.4

MacArthur (foreldrerapport) har 8 frafall, 5 på grunn av foreldrenes manglende norskkunnskaper (de mestret ikke norsk språk godt nok til å fylle ut skjemaet), 1 var for liten/passet ikke til skjemaet, og 2 ble ikke levert tilbake.

BoEge har 9 frafall, 8 på grunn av at informantene ikke responderte godt nok til å få poeng i henhold til testmanualen, 1 på grunn av langtidsfravær.

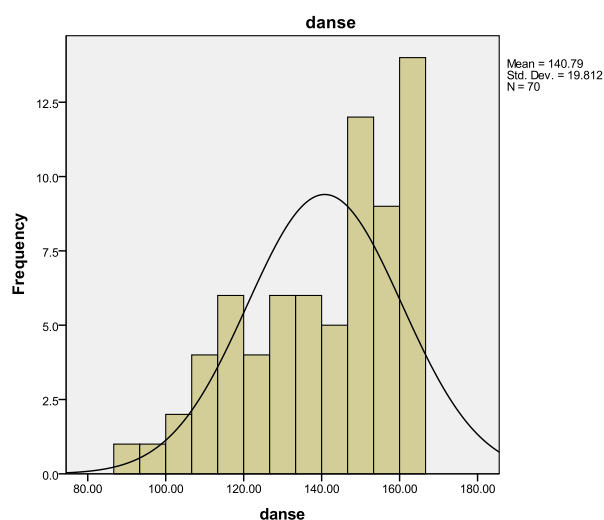
BPVS har 8 frafall, 7 på grunn av at informantene ikke responderte godt nok til å få poeng i henhold til testmanualen, og 1 på grunn av langtidsfravær.

Av ulike årsaker er ikke disse barna skårbare, og får ingen poeng på språkkartleggingene. Grunnene til det kan for eksempel være manglende norskkunnskaper, vil ikke eller kan ikke svare (ytterligere analyse av frafallet i kap.6.1).

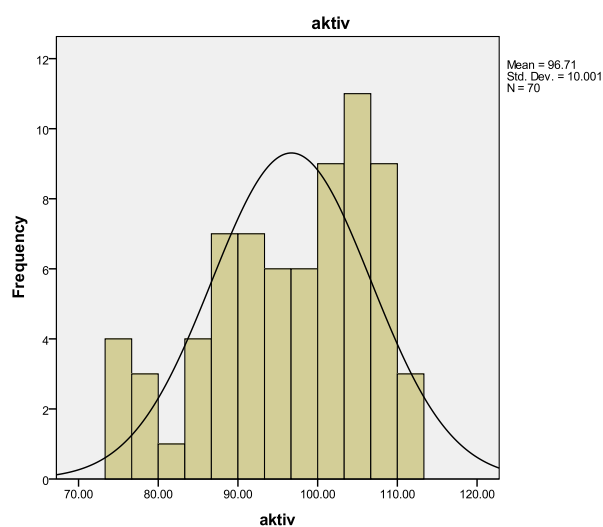
5.1.2 Deskriptiv statistikk

I det følgende presenteres relevante tabeller og figurer som viser form til fordeling av svar på de ulike skjemaene vi har benyttet i oppgaven, blant annet histogrammer sammenlignet med normalfordelingen.

I figur 5.2 og 5.3 ser vi fordelingen av råskårene i spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*. Dette er viktig for å se om skårene er tilnærmet normalfordelt og om de vil egne seg til videre analyser i SPSS (jmf validitetsanalyser, se kap.3.7.2). I figur 5.2 ser vi del 1 av spørreskjemaet som inneholder engasjerbarhet (danse), mens vi ser del 2, som inneholder aktivitetsnivå (aktiv) i figur 5.3.



Figur 5.2



Figur 5.3

Normalfordelingskurven er tegnet inn i histogrammene. Vi kan se på figur 5.2 at det er forholdsvis mange barn som har fått høy skåre på del 1, danse. Figur 5.3 viser at en del barn er mer passive, og at flere er litt mer aktive enn normalfordelingskurven tilsier. I kapittel 6 vil vi komme tilbake til mulige årsaker til dette.

Videre analyser av råskårene viser skjevhet og kurtosis (hvor bratt eller flat kurven er). Christophersen (2009) skriver at verdier mellom -1 og 1 på skjevhet og kurtosis indikerer at avviket er lite. Verdier mellom -2 og 2 har moderat avvik. Dette kan man også se hvis man sammenligner gjennomsnittet og medianen, i de tilfeller der disse ikke er like indikeres en skjevhet i normalfordelingen (kap.5.1). For del 1, danse, har skjevheten en verdi på -0,63 og kurtosis på -0,78. Del 2, aktiv, har 0,37 på skjevhet og 0,02 på kurtosis. Dette vil med andre ord si at danse er litt venstreskjev og litt flatere enn normalfordelingen, mens aktiv er litt høyreskjev og normalfordelt i forhold til kurtosis. I følge Christophersen (2009) er både danse og aktiv tilnærmet normalfordelt.

Lignende analyser for de andre referansepunktene i oppgaven, *BoEge*, *BPVS* og *MacArthur* er visuelt besiktiget, men ikke vist i oppgaven. Alle disse verdiene er også tilnærmet normalfordelt, med verdier på mellom -1 og 1, bortsett fra *MacArthur* som har moderat avvik på kurtosis på -1,39.

Det er sannsynlig at disse histogrammene hadde sett annerledes ut hvis vi hadde benyttet skalerte skårer i språkkartleggingene. En visuell besiktigelse av *BoEge* skalerte skårer viser normalfordeling – på tross av at vi har flere barn under 3 år i vårt materiale.

5.2 Reliabilitet

Som tidligere nevnt i kapittel 3.7.1 viser reliabilitet til graden av overensstemmelse i målinger (Olsson og Sörensen 2003). I denne oppgaven brukes Cronbachs alfa som mål på reliabiliteten. Halvorsen (2003) og Ringdal (2007) skriver at hvis alfa er over 0,7 er den tilstrekkelig for å kunne si at det som måles er reliabelt.

Den første reliabilitetsanalysen viser overensstemmelsen mellom observatør 1 og 2 i spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* (vedlegg 4). I tabell 5.5 under ser vi at alfa er 0,88 for observatør 1, og 0,87 for observatør 2. Dataene er i henhold til Halvorsen (2003) og Ringdal (2007) reliable.

| | | | |
|--------------------------------|------------------|------------|-----------------|
| Cronbach's Alpha | Part | Value | .887 |
| | 1 | N of Items | 19 ^a |
| | Part | Value | .871 |
| | 2 | N of Items | 19 ^b |
| | Total N of Items | | 38 |
| Correlation Between Forms | | | .604 |
| Spearman-Brown | Equal Length | | .753 |
| Coefficient | Unequal Length | | .753 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | .752 |

a. The items are: Handler1, Ytringer1, Sanger1, Bilder1, Peke1, Gi1, Ta1, Gjøre1, LekBarn1, LekVoksen1, BorteBorte1, Hente1, Samlingsst1, Mat1, Utelek1, Frilek1, Voksenstyrt1, Påkledning1, Skifter1.

b. The items are: Handler2, Ytringer2, Sanger2, Bilder2, Peke2, Gi2, Ta2, Gjøre2, LekBarn2, LekVoksen2, BorteBorte2, Hente2, Samlingsst2, Mat2, Utelek2, Frilek2, Voksenstyrt2, Påkledning2, Skifter2.

Tabell 5.5

Når det gjelder reliabilitet, er det bare mulig å sammenligne to ulike verdier. Vi kan se av tabellen at korrelasjonen mellom de to spørreskjemaene til observatør 1 og 2 er 0,604. Videre reliabilitetsanalyser for de ulike observatørene, viser at Cronbachs alfa også er høy for de andre observatørene (1 og 3 $\alpha=0,890$ og $0,908$, 2 og 3 $\alpha=0,900$ og $0,858$). Innad i reliabilitetsanalysene viser imidlertid korrelasjonen mellom spørreskjemaene til observatør 1 og 3: $0,585$, og mellom 2 og 3: $0,546$. Fordi høyest mulig korrelasjon er å foretrekke i forskningssammenheng, og reliabilitetsanalyser bare kan sammenligne to variabler samtidig, har vi valgt å presentere tabellen for observatør 1 og 2, men presenterer også tallene mellom observatør 1 og 3, og 2 og 3 (som tidligere nevnt, er det helt tilfeldig hvem som er observatør 1, 2 og 3).

Vi fant også at Split-Half Coefficient og Spearman-Brown er høyere mellom observatør 1 og 2, enn mellom 1 og 3, og 2 og 3. Split-half-metoden ble i følge Olsson og Sörensen (2003) utviklet for å unngå feilkilder i forhold til måling av reliabilitet. Metoden går ut på å dele samtlige spørsmål tilfeldig i to like deler, for så å sammenligne reliabiliteten mellom disse. Spearman-Brown-metoden ble i følge Ringdal (2007) utviklet for å måle korrelasjonen mellom to rangvariabler. Hvis det forekommer sammenfallende rangeringsvariabler, vil ikke Spearman-Brown gi korrekt resultat. Pearsons r gir imidlertid korrekt rangeringskorrelasjon i alle tilfeller (ibid). Siden observatør 1 og 2 har høyere verdi enn de andre observatørene også her, velger vi å benytte observatør 1 og 2 i de videre analysene av reliabilitet.

Til sammen betyr dette sannsynligvis at observatør 1 og 2 er mest enige i sine karakteristikk av barnet (som nevnt kommer vi tilbake til dette i kap.5.4).

Videre analyser viser også best samvariasjon mellom observatør 1 og 2:

| | Mean | Variance | Std. Deviation | N of Items |
|------------|-------|----------|----------------|-----------------|
| Part 1 | 42.55 | 82.55 | 9.09 | 19 ^a |
| Part 2 | 41.84 | 75.06 | 8.66 | 19 ^b |
| Both Parts | 84.38 | 252.65 | 15.89 | 38 |

a. The items are: Handlinger1, Ytringer1, Sanger1, Bilder1, Peke1, Gi1, Ta1, Gjøre1, LekBarn1, LekVoksen1, BorteBorte1, Hente1, Samlingsst1, Mat1, Utelek1, Frilek1, Voksenstyrt1, Påkledning1, Skifter1.

b. The items are: Handlinger2, Ytringer2, Sanger2, Bilder2, Peke2, Gi2, Ta2, Gjøre2, LekBarn2, LekVoksen2, BorteBorte2, Hente2, Samlingsst2, Mat2, Utelek2, Frilek2, Voksenstyrt2, Påkledning2, Skifter2.

Tabell 5.6

Som vi ser av tabell 5.6 over, viser denne tabellen at variasjonen mellom observatør 1 og 2 i del 1 er på 82,55, mens den i del 2 viser 75,06. Tilsvarende tabell for observatør 1 og 3, og 2 og 3, viser høyere variasjoner både for variasjon og i forhold til standardavvik.

Vi har nå vist at alfa er tilstrekkelig for å kunne si at dataene er reliable, og at det er forskjell mellom observatørene. Når det gjelder korrelasjonen mellom de to delene av spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*, vil vi i det følgende presentere en korrelasjonsanalyse mellom del 1, danse (engasjerbarhet) og del 2, aktiv (aktivitetsnivå).

| | | danse | aktiv |
|-------|---------------------|-------|-------|
| danse | Pearson Correlation | 1 | .229 |
| | Sig. (2-tailed) | | .057 |
| | N | 70 | 70 |
| aktiv | Pearson Correlation | .229 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .057 | |
| | N | 70 | 70 |

Tabell 5.7

Tabellen er basert på data fra alle tre observatørene. Vi kan se ut fra denne tabellen at korrelasjonen mellom danse og aktiv er 0,229. Korrelasjonen er ikke signifikant. Det vil si at de to delene ikke stemmer overens, de er ikke signifikante i forhold til hverandre.

Tilsvarende analyser for observatørene 1 og 2, 1 og 3, og 2 og 3 viser også at danse og aktiv ikke korrelerer med hverandre. Lavest $r(0,142)$ finner vi mellom observatør 1 og 2.

5.2.1 Oppsummering reliabilitet

Halvorsen (2003) skriver at alfaverdien er et mål på hvor sterk korrelasjonen er mellom de ulike variablene, også mellom enkeltvariabler. I følge Olsson og Sörensen (2003) viser en høy reliabilitet at målingene ikke inneholder systematiske feil, men bare små målefeil (kap.3.7.1).

Vi har sett at observatør 1 og 2 er mest enige i hvordan de karakteriserer barnet i spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*. Reliabilitetsanalysene viser en alfa på over 0,8. Vi har også vist at del 1, danse, korrelerer signifikant med de ulike språkkartleggingene. Del 2, aktiv, korrelerer ikke – verken med danse eller språkkartleggingene. Resultatene fra *Å by barnet opp til dans* analyseres ytterligere i kapittel 5.4.

5.3 Validitet

Som beskrevet i kapittel 3.7.2 er validitet i følge Halvorsen (2003) omtrent det samme som gyldighet eller relevans, om en måler det en faktisk er ute etter å måle. Shadish et al. (2002) hevder at validitet dreier seg om de menneskelige slutningene som tas er korrekte. På bakgrunn av analysene i reliabilitetskapitlet har vi sett at resultatene viser forskjeller mellom observatører. I dette kapitlet analyser vi resultatene fra alle de tre observatørene samlet, mens vi i kapittel 5.4 vil analysere de ulike observatørene satt opp mot hverandre og mot språkkartleggingene vi har gjennomført. På denne måten vil vi sikre validitetsmålinger for alle observatører både samlet og hver for seg.

I henhold til Cook og Campbells validitetssystem (i Shadish et al. 2002) vil vi analysere validitet ved hjelp av en korrelasjonsanalyse, for å se om korrelasjonene er signifikante og i hvilken grad de er sterke. For å teste dette benyttes et konfidensiellintervall, som oftest på 95%. I følge Ringdal (2007) vil dataene inneholde den sanne verdi for 95 av 100 tilfeller. I denne oppgaven benyttes statistiske analyser i SPSS med Pearsons r som mål for styrken på korrelasjonen.

I tabell 5.8 under, ser vi korrelasjonene mellom del 1, samspillsuttrykk/engasjerbarhet (danse), og del 2, aktivitetsnivå (aktiv), i sammenheng med de andre testene vi har gjennomført. I analysen under er alle tre observatører inkludert.

| | | danse | aktiv | McArthurSum | BOEGERåS | BPVSRåS |
|-------------|---------------------|--------|-------|-------------|----------|---------|
| | | | | m | um | um |
| danse | Pearson Correlation | 1 | .229 | .513** | .679** | .556** |
| | Sig. (2-tailed) | | .057 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 70 | 70 | 62 | 61 | 62 |
| aktiv | Pearson Correlation | .229 | 1 | .053 | .224 | .225 |
| | Sig. (2-tailed) | .057 | | .680 | .083 | .078 |
| | N | 70 | 70 | 62 | 61 | 62 |
| McArthurSum | Pearson Correlation | .513** | .053 | 1 | .730** | .642** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .680 | | .000 | .000 |
| | N | 62 | 62 | 62 | 56 | 56 |
| BOEGERåSum | Pearson Correlation | .679** | .224 | .730** | 1 | .769** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .083 | .000 | | .000 |
| | N | 61 | 61 | 56 | 61 | 59 |
| BPVSRåSum | Pearson Correlation | .556** | .225 | .642** | .769** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .078 | .000 | .000 | |
| | N | 62 | 62 | 56 | 59 | 62 |

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

Tabell 5.8

Som vi ser av tabellen viser del 1 av spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*, samspillsuttrykk/engasjerbarhet (danse), gode korrelasjoner med de andre testene vi har gjennomført. Svakest korrelasjon mellom *danse* og *MacArthur*, der r er på 0,513. Likevel korrelerer alle språkkartleggingene med del 1, danse, og alle korrelasjonene er signifikante på 0,01 nivået. Tabellen viser også *MacArthur*, *BoEge* og *BPVS* korrelerer høyt med hverandre (samtlige r er over 0,6). Korrelasjonene er signifikante på 0,01 nivå, det vil si at de i følge Halvorsen (2003) har et konfidensiellintervall på 99%, og er sanne i 99 av 100 tilfeller. Vi kan også se at del 2 (aktiv) ikke korrelerer med noen av de andre deltestene, de er ikke signifikante. Ut fra dette kan det tenkes at skjemaet kan inneholde to relativt uavhengige dimensjoner (ytterligere diskusjon i kapittel 6).

I en tosidig test som denne korrelasjonsanalysen, er signifikansnivået fordelt på hver side av normalfordelingskurven (Ringdal 2007). "Sig. (2-tailed)" som vi ser i tabellen betyr altså at signifikansen er fordelt på to sider istedenfor en.

Pearsons r viser 0,513 på *MacArthur*, 0,679 på *BoEge* og 0,556 på *BPVS*, sett i sammenheng med del 1 (danse). Videre analyser for å bekrefte eller avkrefte lineære sammenhenger målt av r , viser lineære sammenhenger mellom enkeltvariablene i del 1, danse, og del 2, aktiv. De er positive og stiger til høyre (visuelt besiktiget, men ikke vist i oppgaven).

5.3.1 Oppsummering validitet

Vi har ved hjelp av Pearsons r vist at korrelasjonene mellom *Å by barnet opp til dans* og de ulike språkkartleggingene er signifikante på 0,01 nivået, og at korrelasjonen er relativt sterk. Del 1, danse, viser signifikante og sterke korrelasjoner med samtlige deltester, mens del 2, aktiv, ikke viser signifikante korrelasjoner verken med danse eller språkkartleggingene.

I drøftingen (kap.6) kommer vi tilbake til spørsmålet om teorien er egnet til å belyse problemstillingen (jmf Shadish et al. 2002). Generalisering omtales i kapittel 5.5 og i kapittel 6.9.

5.4 Videre analyser av *Å by barnet opp til dans*

Etter at vi nå har analysert data med tanke på reliabilitet og validitet, er det naturlig å analysere resultatene med tanke på om spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* kan gi oss noen svar på om det er egnet til å finne barn som har problemer med språket, og for å se om det er forskjeller mellom observatørene og enkeltvariablene innad i spørreskjemaet.

Som vi har sett i kapittel 5.2 viser korrelasjonene ulik styrke innad i *Å by barnet opp til dans* mellom de tre ulike observatørene. Dette kan i følge kapittel 4.5.1 komme av at relasjonen (personlige meninger, synsing og skjønn) mellom observatørene og barnet gjenspeiles i vurderingen (Mischel 1984). En korrelasjonsanalyse av observatør 1, 2 og 3 i del 1, danse, vises i tabell 5.9.

| | | danse1 | danse2 | danse3 |
|--------|---------------------|--------|--------|--------|
| danse1 | Pearson Correlation | 1 | .613** | .563** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 |
| | N | 70 | 70 | 70 |
| danse2 | Pearson Correlation | .613** | 1 | .558** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 |
| | N | 70 | 70 | 70 |
| danse3 | Pearson Correlation | .563** | .558** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | |
| | N | 70 | 70 | 70 |

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

Tabell 5.9

Her ser vi at samtlige korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivået, men viser ulik styrke. Sterkest korrelasjon er det mellom observatør 1 og 2 ($r=0,61$), svakest mellom observatør 2 og 3 ($r=0,55$). Vi velger også å presentere lignende tabell for del 2, aktiv, for å synliggjøre forskjellene mellom observatørene ytterligere (tabell 5.10).

| | | aktiv1 | aktiv2 | aktiv3 |
|--------|---------------------|--------|--------|--------|
| aktiv1 | Pearson Correlation | 1 | .359** | .278* |
| | Sig. (2-tailed) | | .002 | .020 |
| | N | 70 | 70 | 70 |
| aktiv2 | Pearson Correlation | .359** | 1 | .335** |
| | Sig. (2-tailed) | .002 | | .005 |
| | N | 70 | 70 | 70 |
| aktiv3 | Pearson Correlation | .278* | .335** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .020 | .005 | |
| | N | 70 | 70 | 70 |

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 5.10

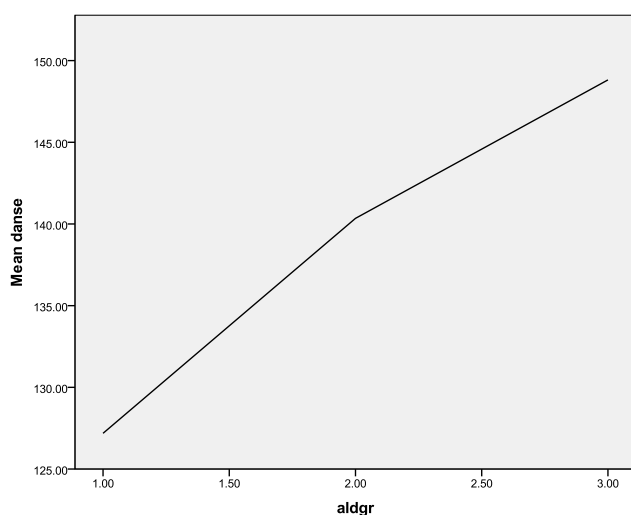
I tabell 5.10 ser vi også at det er til dels store forskjeller mellom de ulike observatørenes vurderinger av barnet. Korrelasjonene er ikke så sterke her, men fremdeles er de sterkest mellom observatør 1 og 2 ($r=0,35$), og svakest mellom observatør 1 og 3 ($r=0,27$). Mellom observatør 1 og 3 viser korrelasjonen 0,27 og er her signifikant på 0,05 nivået, mens de andre var signifikante på 0,01 nivået.

I tabell 5.11 ser vi en oversikt over gjennomsnitt (mean) i danse og aktiv, basert på tall fra alle de tre observatørene, fordelt i 3 aldersgrupper. Gruppe 1 inneholder som tidligere nevnt data for barn som er yngre enn 18 måneder, gruppe 2 fra 18 måneder til 36 måneder, og gruppe 3 eldre enn 36 måneder.

| Aldgr | | danse | aktiv | sumTot |
|-------|----------------|----------|---------|----------|
| 1.00 | Mean | 127.1867 | 69.6667 | 196.8533 |
| | N | 15 | 15 | 15 |
| | Std. Deviation | 19.68124 | 7.46101 | 22.74410 |
| 2.00 | Mean | 140.3437 | 73.8214 | 214.1652 |
| | N | 28 | 28 | 28 |
| | Std. Deviation | 18.46759 | 7.35378 | 20.85496 |
| 3.00 | Mean | 148.8185 | 76.1111 | 224.9296 |
| | N | 27 | 27 | 27 |
| | Std. Deviation | 17.46562 | 7.89027 | 19.27972 |
| Total | Mean | 140.7932 | 73.8143 | 214.6075 |
| | N | 70 | 70 | 70 |
| | Std. Deviation | 19.81225 | 7.85612 | 22.92394 |

Tabell 5.11

Vi kan se at gjennomsnittet (mean) er høyere jo eldre barna er, og standardavviket blir mindre. Ut fra dette kan vi tolke at danse endrer seg signifikant over alder, mens aktiv er relativt konstant. Nedenfor vil vi presentere en graf som visualiserer dette ytterligere.



Figur 5.4

I figur 5.4 ser vi deler av tabell 5.11 visualisert gjennom en graf, basert på gjennomsnitt av dansegrupper. Danse endrer seg signifikant over alder, grafen blir høyere jo eldre barna

er ($r=0,405$ på 0,01 nivå). Lignende graf for aktiv er visuelt besiktiget, men ikke vist i oppgaven. Sammenhengen mellom aktiv og alder er relativt konstant, barna blitt litt mer aktive etter hvert som de blir eldre, men her er aldersavhengigheten ikke signifikant.

For å øke bruksverdien på *Å by barnet opp til dans*, presenterer vi nedenfor en krysstabell (tabell 5.12) der vi har gruppert de standardiserte verdiene i tre ulike grupper. Dette har vi klart med utgangspunkt i tabell 5.11, der det er presentert en oversikt over gjennomsnitt og standardavvik, samt SPSS-filen som har regnet ut summer i forhold til standardavvik på hvert enkelt barn. Vi har gruppert skårene slik: alle barna i del 1, danse, som har standardavvik mindre enn -1, er i dansegruppe 3. Alle barna med standardavvik større enn -1 og mindre enn 1, er i dansegruppe 2. Alle barna med standardavvik mer enn 1, er i dansegruppe 1. Samme fremgangsmåte for del 2, aktiv. Ut fra denne tabellen kan vi se hvor mange som både er vanskelige å engasjere og samtidig er fysisk passive.

| | | | aktivgr | | | Total |
|---------|------------|------------|---------|-------|--------|-------|
| | | | 1.00 | 2.00 | 3.00 | |
| dansegr | 1.00 | Count | 2 | 11 | 0 | 13 |
| | | % of Total | 2.9% | 15.7% | .0% | 18.6% |
| | 2.00 | Count | 6 | 34 | 7 | 47 |
| | | % of Total | 8.6% | 48.6% | 10.0% | 67.1% |
| | 3.00 | Count | 3 | 5 | 2 | 10 |
| | | % of Total | 4.3% | 7.1% | 2.9% | 14.3% |
| Total | Count | 11 | 50 | 9 | 70 | |
| | % of Total | 15.7% | 71.4% | 12.9% | 100.0% | |

Tabell 5.12

Her kan vi finne ut hvor mange barn som kan tenkes å ha en vanske ut fra resultatene i *Å by barnet opp til dans*. Vi kan se ut fra tabellen at de barna som har fått lav skåre i danse (gruppe 3) utgjør 14,3% (de er vanskelige å engasjere). Av disse er 3 fysisk aktive, 5 fysisk gjennomsnittlige og 2 fysisk passive. De barna som har fått høy skåre i danse (gruppe 1) utgjør 18,6%. Av disse er 2 fysisk aktive, 11 fysisk gjennomsnittlige og 0 fysisk passive. De barna som er fysisk passive utgjør 12,9%, fysisk aktive utgjør 15,7%. De barna en kan være litt bekymret for ut fra *Å by barnet opp til dans*, som både er vanskelige å engasjere og fysisk passive utgjør 2,9% (gruppe 3 både i danse og aktiv).

En visuell besiktigelse av krysstabeller mellom dansegrupper og de ulike språkkartleggingene vi har utført, viser at barna i dansegruppe 3 skårer svakere enn gjennomsnittet. For *BoEge* er det totalt 8 barn i dansegruppe 3, og av disse gjør 6 barn det svakere enn gjennomsnittet mens 2 barn er sterkere enn gjennomsnittet. For *BPVS* er det 10 barn i dansegruppe 3, av disse gjør 8 barn det svakere enn gjennomsnittet og 2 barn gjør det sterkere enn gjennomsnittet. For *MacArthur* er tilsvarende tall 8 i dansegruppe 3, 5 barn gjør det svakere enn gjennomsnittet og 3 barn gjør det sterkere enn gjennomsnittet. Ingen av barna som gjør det bedre enn gjennomsnittet har totalskåre blant de høyeste poengsummene. Barna i dansegruppe 1, som er enkle å engasjere, gjør det vesentlig bedre på språkkartleggingene. Dette har vi også sett gjennom korrelasjonsanalysene.

En krysstabell mellom dansegrupper og kjønn viser at det ikke er signifikant sammenheng (NS) mellom danse og kjønn (kvikvadrat=11,9, df=2 NS). Likevel kan det se ut som om det er flere jenter enn gutter i dansegruppe 1, og motsatt i dansegruppe 3. Når det gjelder sammenheng mellom aktivgrupper og kjønn, er heller det heller ikke her noen signifikant sammenheng (kvikvadrat=5,8, df=2 NS). Her ser det ut til at det er noen flere gutter i aktivgruppe 1, og omtrent likt mellom gutter og jenter i aktivgruppe 3.

Ved hjelp av ytterligere analyser av *Å by barnet opp til dans*, kan vi finne hvilke deler av spørreskjemaet som gir sterkest signifikante korrelasjoner til språktestene. I disse korrelasjonsanalysene har vi benyttet *BoEge* som sammenligningsgrunnlag, i og med at det er denne språkkartleggingen som gir sterkest korrelasjoner til *Å by barnet opp til dans*.

I tabell 5.13 ser vi noen enkeltvariabler fra del 1, danse, i *Å by barnet opp til dans* sammenlignet med *BoEge*.

| | | BOEGERåSum | ytringer | sanger | lekvoksen | kleut |
|------------|---------------------|------------|----------|--------|-----------|--------|
| BOEGERåSum | Pearson Correlation | 1 | .629** | .728** | .680** | .696** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 45 |

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

Tabell 5.13

Her ser vi at enkeltvariablene ytringer, sanger, lekvoksen og kle ut korrelerer sterkt med *BoEge* (alle med r over 0,6), basert på svarene fra samtlige 3 observatører. Visuell besiktigelse viser at samtlige enkeltvariabler i *Å by barnet opp til dans* korrelerer signifikant med hverandre på 0,01 nivået. Det er interessant å merke seg at kle ut korrelerer sterkt med *BoEge*, i tillegg vil vi gjøre oppmerksom på at denne enkeltvariabelen har høyt frafall (N=45). Denne enkeltvariabelen korrelerer signifikant med samtlige variabler i *Å by barnet opp til dans*, med r fra 0,6 til 0,8. Gjennomgang av denne variabelen i SPSS viser at det ser ut til at barna er lettere å engasjere til utkledningslek etter hvert som de blir eldre. Når vi nå har sett hvilke enkeltvariabler som gir sterkest korrelasjon, er det også interessant å se hvilke variabler som gir svakest korrelasjon til *BoEge*.

| | BOEGERåSum | peke | ta | borteborte |
|--------------------------------|------------|--------|--------|------------|
| BOEGERåSum Pearson Correlation | 1 | .446** | .498** | .398** |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .003 |
| N | 61 | 59 | 61 | 53 |

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

Tabell 5.14

Peke, ta og borteborte er de enkeltvariablene som korrelerer svakest med *BoEge*, alle med r under 0,5. Merk også at borteborte har forholdsvis høyt frafall (N=53). Dette er variabler som ikke har forutsetninger for at barnet har ekspressivt språk.

Som nevnt har vi har visuelt besiktiget korrelasjonsanalyser som viser sammenhengen mellom de ulike enkeltvariablene innad i *Å by barnet opp til dans*. Disse viser sterkest korrelasjoner mellom handlinger og sanger, handlinger og ytringer, gi og ta, og gjøre og gi, alle med r over 0,84. Svakest korrelasjon var det mellom borteborte og ta, med r på 0,39. Ellers var samtlige r på over 0,4, og alle var signifikante på 0,01 nivået.

Analyser av enkeltvariabler i del 2, aktiv, viser at skifter og frilek korrelerer signifikant på 0,01 nivået med samtlige enkeltvariabler i aktiv. Utelek korrelerer med alle unntatt hente, og påkledning korrelerer med alle unntatt mat. Sterkest korrelasjon er det mellom mat og skifter, utelek og frilek, og frilek og skifter, alle med r over 0,5. De enkeltvariablene som ikke korrelerer med hverandre er hente og utelek, og mat og påkledning. De fleste

variablene i del 2, aktiv, korrelerer altså signifikant med hverandre, noen på 0,05 nivået, de fleste på 0,01 nivået.

5.5 Generaliserbarhet

Allerede i prosjektets startfase vi brukte flere av punktene i Matt, Cook og Shadish sin teori om arbeid med generalisering (kap.3.8). Vi brukte mye tid på å lete opp lignende forskningsprosjekter og observasjonsskjemaer, og sammenligne disse med vårt prosjekt. Mye tid gikk også med til å finne relevante spørsmålene som ville gi oss de "riktige" svarene, og luke ut de spørsmålene som ikke var relevante for oss. Slik som Shadish et al. (2002) skriver om i denne grunnleggende teorien, har vi også justert våre spørsmål og formeningene underveis i prosjektet for å få vår studie til å tilpasse seg den store sammenheng.

Halvorsen (2003) skriver at generaliserbarhet er avhengig av reliabilitet og de ulike typer validitet. På bakgrunn av ulike analyser har vi sett at vi med ganske stor sikkerhet kan si at dataene er reliable, og at det ser ut som vi har en høy grad av validitet (videre analyser i kap.6.4).

Kapittel 6. Drøfting

Som vi har sett korrelerer spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* signifikant med de andre måleinstrumentene vi har benyttet i denne oppgaven (*BoEge*, *BPVS* og *MacArthur*). Vi har også sett at det er variasjoner på de tre ulike observatørene, det ser ut som de vurderer barnet ulikt i forhold til hverandre.

I henhold til sentrale funn vil vi nå drøfte resultatene i lys av relevant teori, for så å komme tilbake til våre forskningsspørsmål og til problemstillingen ”*Hvilke sammenhenger kan man finne mellom små barns samspillsuttrykk og deres språkutvikling?*”

6.1 Drøfting av frafall

Som vi har sett i kapittel 5.1.1 har vi lite samlet frafall i *Å by barnet opp til dans*.

Enkeltvariabler i spørreskjemaet har en del frafall, særlig kle ut med 25% frafall. Vi valgte derfor å ekskludere denne variabelen i de videre analyser, da høyt frafall kan svekke grad av reliabilitet og validitet (Ringdal 2007). Grunnen til at denne enkeltvariabelen hadde så høyt frafall var at enkelte barnehager ikke hadde utkleddningsmuligheter for barna, eller at enkelte barn ikke kledde seg ut. Innsamlede skjemaer viser at en av barnehagene ikke hadde utkleddningsmuligheter, og har skrevet ”det gjør vi ikke” bak denne variabelen. Dermed ser det ut til at det i hovedsak er barnehagene som ikke legger til rette for utkleddningslek, barna ville kanskje kledd seg ut hvis muligheten hadde vært til stede. Dette forklarer ikke hele frafallet, men kan forklare noe av det. Det samme så vi i forhold til enkeltvariabelen borte-borte, her har også enkelte avdelinger skrevet ”det gjør vi ikke” bak variabelen på spørreskjemaet. Dette var særlig på en avdeling der barna var eldre enn 3 år, og de ansatte forklarte at de ikke lenger lekte borte-titt-tei-lek.

I språkkartleggingene var ikke frafallet så høyt, og vi har i kapittel 5.1.1 vist hvorfor frafallet ble slik som det ble. I forhold til frafallet i *MacArthur* og de fem fremmedspråklige barna, undersøkte vi mulighetene til å få tak i skjemaer på andre språk, men kom fram til at det hadde blitt feil å bruke kartlegging på et annet språk, siden det var det norske språket vi skulle kartlegge. Barnehagene dette gjaldt uttrykte interesse for at vi skulle skaffe skjemaer på andre språk, fordi de gjerne ville ha muligheten til å se hva barnet kunne på sitt eget språk. I forhold til den ene som var for liten for skjemaet, var dette barnet bare litt over 1 år og hadde ikke kommet så langt i sin kommunikative utvikling at det hadde noen av ordene som skulle krysses ut i skjemaet. Vi kunne

selvfølgelig benyttet skjemaet for de minste barna, *ord og gester*, men det hadde da blitt forskjeller i forhold til hvordan dette skjemaet skulle skåres og sammenlignes med *ord og setninger* som ble benyttet på alle de andre barna. På grunnlag av dette valgte vi å la *MacArthur* stå åpen på dette barnet. De to skjemaene som ikke ble levert tilbake, ble flere ganger etterspurt, både av oss og av barnehagepersonalet, men det lyktes oss ikke å få disse tilbake.

BoEge og *BPVS* har henholdsvis 8 og 7 frafall på grunn av at informantene ikke responderte godt nok til å få poeng. Det er sannsynlig at enkelte av barna var for små for kartleggingene, og ikke hadde ord for bildene som ble vist fram. I tillegg var det flere fremmedspråklige som ikke hadde norske ord for bildene, og dermed ikke kunne svare. Vi opplevde også at noen barn var svært sjenerte, de snakket mye i hverdagen med kjente personer, men ville ikke snakke når vi kom inn som fremmede i barnehagen på tross av at vi forsøkte å legge forholdene til rette (mer om denne diskusjonen i kap.6.4)

6.2 Drøfting av deskriptiv statistikk

Som vi har vist i kapittel 5.1.2 er det å analysere normalfordelingen viktig for å se om datamaterialet egner seg til videre analyser i SPSS. Som vi har sett, er både del 1, danse, og del 2, aktiv, tilnærmet normalfordelt og vil dermed egne seg til videre analyser av reliabilitet og validitet. Det er råskårene som ligger til grunn i figur 5.2 og 5.3, på grunn av at *Å by barnet opp til dans* ikke er standardisert. I disse figurene er det ikke tatt hensyn til alder, og noen barn kan virke passive, selv om de ikke er det når en får tatt hensyn til alder (et lite barn viser for eksempel ikke så mye interesse og engasjement for påkledning som eldre barn). Når det gjelder histogrammet av råskårene i del 2, danse, har vi sett at noen barn har fått veldig høy poengsum. Dette kan komme av alder, at de barna med veldig høy skåre rett og slett er litt for store for skjemaet, de har kommet "for langt" i sin utvikling av samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå) til å bli vurdert med *Å by barnet opp til dans*.

Visuell besiktigelse av histogrammer for språkkartleggingene (*BoEge*, *BPVS* og *MacArthur*) viser også tilnærmet normalfordelinger. Også *BoEge* skalerte skårer viser normalfordeling, på tross av at vi har flere barn under 3 år, som er for små for testing med *BoEge* i følge standardiseringen (kap.3.7.2). Dette viser oss at råskårene for kartleggingene er egnet for sammenligningsgrunnlag med spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*.

6.3 Drøfting av reliabilitet

Som vi har vist i kapittel 5.2 kan reliabilitetsanalysene bare sammenligne to og to variabler. Reliabilitet viser i følge Olsson og Sörensen (2003) til graden av overensstemmelse (kap.3.5.1) og måles i denne oppgaven ved hjelp av Cronbachs alfa (varierer mellom 0 og 1), som viser hvor høy grad av intern konsistens det er mellom de ulike indikatorene som inngår i en indeks (Ringdal 2007). Som vi har sett i tabell 5.5 viser observatør 1 og 2 sterkest korrelasjon ($\alpha = 0,8$), og i følge Halvorsen (2003) og Ringdal (2007) er det grunnlag for å si at dataene er reliable hvis alfa er over 0,7. De andre observatørene har også alfa på over 0,8 og vi kan si at observatørenes vurderinger er reliable i forhold til hverandre. Til sammenligning hevder Dunn et al. (1982) at *BPVS* har en reliabilitetskoeffisient med median på 0,80.

Split-half-metoden og Spearman-Brown-metoden viste også best samvariasjon mellom observatør 1 og 2, noe som sammen med Cronbachs alfa viser at observatør 1 og 2 har høyest grad av enighet (mer om forskjeller mellom observatørene i kapittel 6.5.).

Å by barnet opp til dans består sannsynligvis av to relativt uavhengige deler. For å synliggjøre dette valgte vi å ta med en korrelasjonsanalyse mellom de to delene i kapitlet om reliabilitet. Selv om graden av overensstemmelse (alfa) er høy når vi ser skjemaet i ett, er det viktig å understreke at de to delene av skjemaet ikke måler det samme. Korrelasjonsanalysen mellom del 1, danse, og del 2, aktiv, viste ingen signifikant sammenheng med hverandre, på tross av at skjemaet samlet sett viser høy grad av reliabilitet.

Vi har gjentatte ganger kontrollert dataene til hverandre, og har funnet og rettet feil gjennom hele prosessen. Samtlige skjemaer er blitt gått gjennom både en, to og tre ganger for å hindre at feil skulle påvirke datamaterialet. Ringdal (2007) hevder at reliabiliteten styrkes gjennom nøyaktige registreringer, søk etter og retting av systematiske feil (kap.4.5.1), og vi hevder at reliabiliteten ikke svekkes på grunn av våre valg underveis og i etterkant av datainnsamlingen.

På bakgrunn av reliabilitetsanalysene i kapittel 5.2, mener vi at Cronbachs alfa er tilstrekkelig for å si at dataene er reliable.

Grad av reliabilitet vil også påvirke graden av statistisk validitet og begrepsvaliditet. Dette vil bli drøftet i de neste avsnittene.

6.4 Drøfting av validitet

Som vi har beskrevet i kapittel 3.7.2 er validitet i følge Halvorsen (2003) om en måler det en er ute etter å måle, og om innsamlede data er relevant for problemstillingen (gyldighet). Validitet er ikke absolutt (Shadish et al. 2002), det vil si at man må tilstrebe høyest mulig grad av validitet. Vi har valgt å benytte hovedsaklig Cook og Campbells validitetssystem når vi har analysert ulike typer validitet.

I forhold til statistisk validitet har vi sett i kapittel 5.3 at korrelasjonen mellom del 1, danse, og de ulike språkkartleggingene er rimelig sterk ($r = 0,51, 0,67$ og $0,55$) og signifikant på 0,01 nivået (Pearsons r varierer mellom -1 og 1). For å øke statistisk validitet ble alle korrelasjoner signifikanstestet, og et lavt signifikansnivå i korrelasjonsanalysene gir i følge Halvorsen (2003) større tiltro til de påviste sammenhengene. Vi har fått visuelt bekreftet lineære sammenhenger, og konkluderer med at datamaterialet er egnet for videre analyser. Del 2, aktiv, korrelerer verken med del 1, danse, eller språkkartleggingene. Statistisk validitet styrkes gjennom høy reliabilitet, representativt utvalg og normerte måleinstrumenter (Shadish et al. 2002). Vi har i kapittel 5.2 sett at reliabiliteten er høy ($\alpha = 0,88$ og $0,87$). Måleinstrumentene vi har benyttet i oppgaven er alle normerte og er jevnlig i bruk av fagpersoner, utvalget består av like mange gutter og jenter, og antall informanter er forholdsvis høyt ($N=70$). Språktestene kan også måle andre faktorer enn de tilsiktede, selv om de er normert. På *BPVS* skal barnet peke på det bildet (et av fire) som passer til det nøkkelordet testleder sier. For et barn med minneproblematikk vil dette kunne bli vanskelig, og hvis barnet i tillegg ikke spør om igjen, vil det sannsynligvis velge et tilfeldig bilde. Evnen barnet har til å kople bilde og ord (Bishop 1997) vil også kunne påvirke resultatene på denne testen. På grunn av utvalgets størrelse vil målefeil som de nevnte til en viss grad tenkes å oppheve hverandre slik at resultatene skal være valide (Hellevik 1999). SPSS har hjulpet oss å unngå type I og type II-feil, i og med at programmet synliggjør korrelasjoner og styrken på disse automatisk. Type I-feil var som nevnt at vi feilaktig trakk slutninger om at variabler korrelerte når de ikke gjorde det. Vi har sett at korrelasjonsanalysene viser sterke og signifikante korrelasjoner på 0,01 nivået, det vil si at det er mindre enn en promilles mulighet for at korrelasjonene

er tilfeldige. På bakgrunn av dette antar vi at risikoen for type I-feil er liten. Type II-feil dreier seg om at vi trekker slutninger om at variabler ikke korrelerer når de faktisk gjør det. Korrelasjonene vi fant var sterke og signifikante. Hvis lignende undersøkelser hadde vist at variablene ikke skulle korrelere, kunne dette vært eksempel på en type II-feil. Til sammen konkluderer vi med at vår statistiske validitet er høy.

Indre validitet dreier seg om muligheten til å trekke sikre slutninger om årsakssammenhenger (kausalitet) med utgangspunkt i datamaterialet. Gjennom ulike analyser har vi sett at resultatene i del 1, danse, viser signifikante korrelasjoner mellom alle de tre observatørene. Det er noe forskjell i målinger mellom observatørene, men samtlige er signifikante på 0,01 nivået med r på over 0,5 (hadde vi benyttet et lavere konfidensiellintervall (for eksempel 95%), ville vi hatt sterkere r i målingene). Ringdal (2007) hevder at historie, modning, instrumenteffekter, seleksjon og frafall er faktorer som kan true den indre validiteten. I vårt tilfelle er trolig ikke historie særlig relevant, på grunn av at ulike hendelser (for eksempel politiske) i forsøksperioden ikke vil påvirke barn i særlig stor grad. Når det gjelder modning har vi tenkt på dette underveis. Alle kartlegginger ble gjennomført innen to måneder – med cirka to uker i hver barnehage, og kartleggingen ble avbrutt hvis barnet virket lite motivert. Kartleggingene i seg selv tok også veldig kort tid, i snitt cirka 10 minutter. I ett tilfelle der et barn var syk over lengre tid, valgte vi å avbryte kartleggingen på grunn av at tidsperspektivet mellom allerede gjennomførte kartlegginger og de gjenværende ble for stort. Denne avgjørelsen ble tatt nettopp for å unngå modningseffekter. I og med at *Å by barnet opp til dans* ikke er standardisert kan instrumenteffekter ved spørreskjemaet påvirke den indre validiteten. Dette var en av grunnene til at vi valgte språkkartlegginger som er standardisert og i jevnlig bruk i fagmiljøer, slik at kontrollinstrumentene kunne brukes som mål i forhold til kunstige resultater. Seleksjon forutsetter minst to persongrupper, og er mest aktuell i test-retest-forsøk eller forsøk med kontrollgruppe. I forbindelse med utvelgelse av informanter la vi vekt på aktivt samtykke, det vil si at bare de som fysisk levert tilbake svarslippen er inkludert i materialet. Her var det stor forskjell på de pedagogiske lederne i forhold til hvor mange samtykker de fikk returnert, noen fikk samtykke av samtlige aktuelle informanter mens andre bare fikk inn igjen noen få. Det er vanskelig for oss å si noe om hvilke kategori foreldre som leverte samtykke, og dermed kan være

overrepresentert. Dette antas ikke å ha noen stor betydning for målet med oppgaven, i og med at vi også har avdelinger der samtlige barn er inkludert i studien. Dataene er nøye analysert for systematiske feil, både underveis i prosessen med innsamling av data, og i etterkant i forbindelse med de ulike analysene. I henhold til Shadish et al. (2002) må analyser være kritiske i forhold til om det finnes andre faktorer som truer de kausale relasjonene, og man må være sikker på at A kommer før B, og at A korrelerer med B. Vi har gjennom relevant teori sett at det ser ut til at samspillsuttrykk danner grunnlaget for den språklige utviklingen hos barn. Det er ikke sannsynlig at språket utvikles helt uten samspillsuttrykk, og i tillegg har vi sett at kartlegging av samspillsuttrykk (*Å by barnet opp til dans*) korrelerer med språkkartlegginger. På bakgrunn av dette hevder vi at kausale relasjoner i stor grad er resultat av måling og ikke manipulasjon.

Shadish et al. (2002) skriver at statistisk og indre validitet er nært knyttet sammen i forskningsprosessen. Ved å analysere validitet i lys av relevant teori, kan man trekke sikrere slutninger.

Målinger viser at det er gode korrelasjoner mellom *Å by barnet opp til dans*, og de andre måleinstrumentene, og de ulike måleinstrumentene korrelerer også signifikant med hverandre. I følge Olsson og Sørensen (2003) er da begrepsvaliditeten god. Del 1, danse, viser en Pearsons r på over 0,5 med samtlige språkkartlegginger, og viser at det er lite sannsynlig at målingene er et resultat av tilfeldigheter, særlig når korrelasjonene er signifikante på 0,01 nivået (som tilsvarer et konfidensiellintervall på 99%, og vil i følge Halvorsen (2003) si at verdiene er sanne i 99 av 100 tilfeller). Ringdal (2007) skriver at begrepsvaliditet handler om at vi måler det teoretiske begrepet vi faktisk ønsker å måle, i dette prosjektet samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå) og språkutvikling. Disse er ikke-observerbare og må derfor tydeliggjøres gjennom definisjoner og avgrensninger. Samspillsuttrykk har vi definert som hvor lett eller vanskelig barnet er å engasjere og barnets aktivitetsnivå, ut fra 3 ulike observatørers vurdering. Vi har benyttet et skjema vi selv har utarbeidet, dermed foreligger det ingen standardisering. Noe av målet med oppgaven er dermed å generalisere og validere dette, slik at vi med best mulig sikkerhet har et verktøy som måler det vi er ute etter å måle, nemlig barnets samspillsuttrykk i sammenheng med språkutvikling. Når det gjelder språkutvikling så er det i denne sammenheng begrenset til å gjelde reseptiv og ekspressiv semantikk (språkets

innholdsside). Artikulasjon og grammatikk er verken beskrevet eller målt, på grunn av at oppgavens hovedfokus har vært på reseptivt og ekspressivt vokabular. For å måle ekspressivt språk har vi som tidligere omtalt benyttet *BoEge* og *MacArthur*. Dette er kartlegginger som sier noe om bredden i språket, ikke dybden, da dybden eventuelt måtte måles med verktøy der barnet selv skulle beskrive hva det for eksempel ser på et bilde. Det reseptivt semantiske språk har blitt forsøkt målt med *BPVS*.

Shadish et al. (2002) hevder at to av utfordringene med begrepsvaliditet er å forstå og vurdere de sentrale begrepene på korrekt måte. Andre utfordringer kan være å analysere alle begrepene tilstrekkelig, og om teorien som ligger til grunn er relevant (ibid). Analyser av både *Å by barnet opp til dans* og enkeltvariablene i skjemaet viser signifikante korrelasjoner på 0,01 nivået som er rimelig sterke. Vi har også, gjennom krysstabellen, sett ett eksempel på et barn som har blitt vurdert som passivt og vanskelig å engasjere, men likevel hadde aldersadekvat språk i forhold til de språkkartleggingene som ble gjennomført. Dette kan bety at skjemaet ikke nødvendigvis kartlegger barn med svak språkutvikling, men viser at også passive barn som er vanskelige å engasjere, kan ha aldersadekvat språkutvikling. På tross av dette eksempelet viser analyser at *Å by barnet opp til dans* ser ut til å være egnet for å finne barn med forsinket språkutvikling (mer om dette i kap.6.5). Det er vanskelig å operasjonalisere teoretiske begreper som samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå), i og med at vi ikke har noe entydig fasitsvar på normalutvikling. Hvordan en velger å måle språket vil avgjøre hva man får som resultat. Vi har forsøkt å få et mål på antall ord mer enn bredde og nyanser i språket hos det enkelte barn. I et studie av barns språk vil vi aldri kunne få et "sant" bilde. Barnet vil antakelig ha et større ekspressivt vokabular enn det får vist i en kartlegging, og antakelig vil det ha mange flere ord i sitt reseptive vokabular. Med bakgrunn i kvantitativ metode, har tallmateriale til bruk for sammenligning mellom ulike variabler vært fokus, og begrenset mulighetene for å få en total oversikt over hvilke språklige kunnskaper barnet reelt har. Allikevel har vi ved å benytte anerkjente språkkartlegginger fått et innblikk i, og en oversikt over, det enkelte barns ferdigheter ut fra den aktuelle situasjon. Dermed har vi skapt et sammenligningsgrunnlag mellom det enkelte barns resultater på kartlegginger og observasjoner, og mellom barna for å kunne finne et definert gjennomsnitt å sammenligne ut fra. Det har vært viktig for oss å ha fokus på om testene

kan måle andre faktorer enn de rent språklige. Man kan for eksempel risikere å måle barnets i usikkerhet og stressnivå fremfor språk i kunstige testsituasjoner, selv om man legger til rette så godt man kan. Dette vil helt klart kunne påvirke barnets prestasjoner, og kan igjen ha påvirkning på validiteten i undersøkelsen. Som tidligere nevnt er det store forskjeller på hva begrepet normalutvikling når barnet er mellom 1 og 4 år.

Den ytre validiteten handler i følge Shadish et al. (2002) om mulighetene til å generalisere slutningene som blir tatt i forskningsprosjektet. Generaliserbarhet vil bli drøftet ytterligere i kapittel 6.9.

6.5 Drøfting av spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*

Vi vil i det følgende drøfte de resultater vi har sett fra spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans*, opp mot relevant teori.

6.5.1 Observatørens vurderinger av barnet

I kapittel 5.2 og 5.4 har vi sett at korrelasjonene viser ulik styrke i forhold til hvilke observatører som ligger til grunn for analysen. Mellom observatør 1 og 2 finner vi de sterkeste korrelasjonene, mens vi finner de svakeste korrelasjonene mellom observatør 1 og 3, men alle er signifikante på 0,01 nivået. Selv om det er signifikans på 0,01 nivå ser vi forskjeller i svarene fra ulike voksne når det gjelder det samme barnet. Hva det er som gjør at disse forskjellene kommer såpass tydelig til uttrykk, er vanskelig å gi noe eksakt svar på, men det viser seg at voksne vurderer barn subjektivt og dermed til dels ulikt.

Individuelle egenskaper hos både barn og voksne setter preg på relasjonen barn – voksen, for eksempel barnets og/eller den voksnes evne til tilknytning og evne til å skape og vedlikeholde en relasjon (Røkenes og Hanssen 2002). I tillegg vil evnen til å opprette og opprettholde felles fokus og barnets temperament kunne spille inn (jmf kapittel 2.4, 2.5 og 2.6). Både barn og voksne er forskjellige, noen har tidlig en godt utviklet relasjonskompetanse, mens andre ikke synes å være særlig opptatt av, eller viser særlige evner til verken å skape eller vedlikeholde en relasjon. Det er heller ikke til å komme fra at noen barn appellerer mer til de voksne enn andre, og at noen voksne appellerer mer til noen barn enn andre. Som vi tidligere har vist er samspillsuttrykk komplekst, alle små deler avhenger av hverandre og skaper sammen et inntrykk hos samspillspartner av hvordan barnets samspillsuttrykk er utviklet.

I følge Chess og Thomas (Olafsen i Moe et al. 2009) kan barnets temperament ha sammenheng med hvor lett eller vanskelig det er for barnet å tilpasse seg nye situasjoner (lett, vanskelig eller vanskelig å varme opp). Et enkelt barn, som raskt tilpasser seg nye situasjoner og er positiv, vil ha bedre forutsetninger for å skape gode relasjoner til de voksne i barnehagen, både ved selv å bidra og at det er enklere for de voksne å skape denne relasjonen og tryggheten. For de barna som karakteriseres som vanskelige i sin temperamentsstil, vil de voksne måtte bruke lenger tid og ha flere ulike strategier i forhold til å skape god relasjon, da barnet sannsynligvis viser mer motstand og får mindre positiv oppmerksomhet enn et enkelt barn. I tillegg til temperament vil barnet bli vurdert ut fra følelser, både fra barnet selv og fra de voksne i barnehagen. De emosjonelle uttrykkene hos barnet, reguleres i følge Fonagy (2001) ved hjelp av respons fra omsorgspersoner, og omtales i følge Hedenbro og Wirtberg (2004) som barnets emosjonelle kompetanse. Dette påvirker den voksne, et barn som utelukkende gråter og viser mistilpassning vil ikke føre til like mye positiv respons fra de voksne som et barn som er glad og fornøyd.

Graziano og Ward (1992) skriver at et barns personlighet ikke kan måles direkte, men oftest måles gjennom spørreskjemaer fylt ut av voksne som kjenner barnet. Disse vurderingene er basert på subjektive opplevelser, der personlig skjønn avgjør hvordan den voksne vurderer barnet. I forhold til vurderinger må den voksne ha noe å sammenligne med, og kunnskap om barns utvikling og normalvariasjon er en fordel. Vi kjenner til at det er varierende bakgrunn og erfaring hos de som arbeider i barnehagene, og bare et fåtall er pedagogisk utdannet. Dette har sannsynligvis påvirket vurderingene, og ført til at vi kan se variasjoner blant de voksne i forhold til hvordan de så det samme barnet. Vi så resultater av samme barn vurdert både som lett og vanskelig å engasjere ut fra hvilken voksen som hadde foretatt vurderingene. Det samme kunne vi se i forhold til aktivitetsnivå. Voksne har ulike reaksjonsmønstre og barnet vil preges av hvordan de voksne responderer og reagerer i samspillet. Barnet vil forme sin personlighet på bakgrunn av de ulike reaksjoner og forventninger fra omsorgspersoner, for eksempel i barnehagen (Mischel 1984, Imsen 1998). Thomas Nordahl (2004) skriver at relasjonen mellom lærer og elev i skolen er en undervurdert pedagogisk faktor, og at elever som møter lærere som ser på dem med respekt og anerkjennelse kan utgjøre en forskjell for

elevens vekst og utvikling. Man kan tenke seg at dette også gjelder i barnehagen, og vi har tidligere omtalt at nære omsorgspersoner har stor betydning for hvordan barnet utvikler seg videre i livet. Det vil være viktig å gi mulighet for mestring og tro på egne evner som en del av barnets selvoppfatning og identitetsutvikling (Lillemyr 2011). Dette samsvarer også med det Lassen (i Befring og Tangen 2004) skriver, at man som fagperson må vektlegge mestringsfølelsen, ha evne til å lytte og observere. En voksen som fra starten strever med å etablere en god relasjon med et barn kan komme inn i en negativ sirkel der barnet reagerer negativt på den voksnes forsøk på å skape en relasjon, og det kan bli vanskelig å forbedre denne relasjonen uansett hvilke strategier en kjenner og benytter. Ved å arbeide med en genuin dialog med barnet vil omsorgspersonene, i følge Buber (i Rye 2007) få bedre muligheter for å skape en god relasjon med utgangspunkt i tillit og positiv respons hos barnet. Dette forutsetter at den voksne har et ønske om å skape en personlig relasjon, og har en åpen og utforskende holdning ovenfor barnet. I følge Bateson (i Bråten et al. 2007) vektlegges også protosamtalen i forhold til å bygge en relasjon med barnet. Omsorgsgiver tilpasser seg barnet ved hjelp av blikk og stemmeleie, speiler barnets reaksjoner og besvarer disse. Denne tilpasningen til barnet er noe som foregår på alle arenaer, også i barnehagen, mellom barnet og de voksne. Det handler om å tilpasse kommunikasjonen til sin kommunikasjonspartner, uavhengig av alder. Spesielt viktig er dette med tanke på at mange barn ennå ikke har fylt ett år når de begynner i barnehagen, og er i sin tidlige utvikling.

Barnets sosiale kompetanse påvirker også relasjonen til de voksne, og i følge Martinsen og Nærland (2009) er barnets sosiale kompetanse regulert av de språklige, sosiale og kognitive områdene. Goswami (2008) hevder at barnet har et iboende ønske om å høre til et sosialt fellesskap, i begynnelsen med omsorgspersoner og deretter i fellesskap med andre barn. Et barn som ikke har utviklet evnen til å se en sak fra andres perspektiv, desentrering, eller som i følge Piaget fortsatt er egosentrisk (Imsen 1998), vil lettere kunne komme i konflikter med andre barn og voksne. Burford og Trevarten (1997) mente at evnen til desentrering spilte en stor rolle i utviklingen av barnets evne til sosial og språklig læring. Vi antar at barn som ofte er i konflikter, eller som viser liten evne eller vilje til samspill vil kunne skape flere negative reaksjoner fra de voksne, og dermed påvirke relasjonen. Språk og språkutvikling vil også kunne påvirke relasjonen mellom barn

og voksne, siden et barn med gode kommunikative ferdigheter vil ha lettere for å uttrykke sine følelser og ønsker, og dermed også vil kunne møte større forståelse.

At forskjellene mellom de tre observatørene er forskjellige anser vi som mer eller mindre en tilfeldighet, da det ikke er bevisst fra verken vår eller barnhagens side hvem som er observatør 1, 2 eller 3. Hadde for eksempel den pedagogiske lederen, med kompetanse og erfaring med å vurdere barn, vært observatør 1 i alle spørreskjemaene kunne det vært enklere å forklare forskjellene.

I *Å by barnet opp til dans* er det i hovedsak relasjonen mellom de voksne og barnet vi måler, ikke barnets objektive samspillsuttrykk, da relasjonen mellom barn og voksen i følge Mischel (1984) alltid vil avspeiles i vurderingen, og barnet vil regulere atferden sin ovenfor hva slags reaksjoner den voksne signaliserer (Fonagy 2001 og Mischel 1984). Det er ekstra viktig at flere vurderer det samme barnet, slik at et representativt gjennomsnitt kan skapes ved å sammenligne og diskutere vurderingsskjemaene. Man kan også gjøre seg noen tanker om de vurderinger som stadig utføres i barnehagene, gjerne av den pedagogiske lederen alene. Ut fra hvordan vi har sett de voksne vurdere barna, til dels ulikt, er det sannsynlig at denne ene vil se barnet på en annen måte enn de andre på avdelingen. Vil *en* vurdering fra *en* person være representativt for barnet? Vi vet gjennom erfaring fra barnehagen at for eksempel TRAS gjerne fylles ut av en person, men ofte diskuteres blant personalet på personalmøter. I hvor stor grad de andres meninger og synspunkter blir tatt hensyn til i en slik diskusjon er antakelig varierende, og for oss umulig å vite noe om. TRAS er et eksempel på en ganske omfattende kartlegging, som vurderer flere sider ved barnets utvikling enn *Å by barnet opp til dans*, men ved vurdering av barns samspill ville kanskje vårt skjema vært enklere for personalgruppen å forholde seg til. Skjemaet kunne skapt utgangspunkt for sammenligning og drøfting i personalgruppen, som igjen kunne dannet et mer rettferdig gjennomsnitt for barnets samspill med omgivelsene. Det er sannsynlig at ansvaret for samspillet også i større grad ville blitt lagt til de voksne og ikke hos barnet alene, da de voksne måtte drøfte sine ulike vurderinger og oppfatninger seg i mellom, ikke som en sannhet om barnet, men som summen av flere syn og oppfatninger.

6.5.2 Barns engasjerbarhet endres med alder

I tabell 5.11 (oversikt over gjennomsnitt og standardavvik) og figur 6.4 (graf som viser aldersavhengighet) har vi sett at del 1, danse, i *Å by barnet opp til dans* endrer seg signifikant over alder ($r=0,405$ på 0,01 nivå).

I engasjerbarhet og aktivitet ligger det mange faktorer der emosjonell utvikling, motivasjon, initiativ og evne til å inngå i relasjonelle samspill er noen av dem. Hvorfor synes barnets evne til engasjerbarhet å endres over alder? Barnets evne til subjektivitet synes å være en faktor når det gjelder andres mulighet for å initiere felles fokus overfor barnet, og for barnets evne til å respondere på dette, og selv ta initiativ (intersubjektivitet). Trevarthen (Tetzchner 2005) legger vekt på at barnets evne til imitasjon legger grunnlaget for barnets evne til intersubjektivitet, og at intersubjektivitet består av ulike faser barnet når gjennom utvikling og erfaring. I følge Trevarthen vil barnet ha nådd den tertiære, tredje fasen, i begynnelsen av sitt andre leveår. For at barnet skal ha evnen til tertiær intersubjektivitet kreves det en høyere grad av modning, da den innbefatter blant annet bruk av symboler og språk. Etter hvert som barnet utvikles vil evnen til metaperspektiv også utvikles. Barnet vil i større grad enn tidligere kunne ta andres perspektiv og dermed lettere kunne følge andres initiativ. I denne fasen vil barnet ha erfart at språket er et felles sett av symboler som gir mening, sammen med blant annet emosjonelle uttrykk (Bråten i Moe et al.2010). Barnets iboende ønske om samhandling vil for mange ligge til grunn som en motivasjon for å la seg "by opp til dans".

Vi ser dette som en naturlig del av barnets utvikling etter hvert som det i stadig større grad ser seg selv som en del av ulike samspill. I dette samspillet gjør barnet erfaringer om, at det ved hjelp av ulike kommunikative handlinger som språk og gester kan påvirke andre til å være en del av sitt initierte samspill. I tillegg har barnets kunnskap og ønske om å delta etter andres initiativ også utviklet seg. Barnet har gjort seg mange erfaringer, og blir mer og mer bevisst på at dette samspillet er et ønsket gode. Motivasjonen ligger i å være sosiale deltaker i et fellesskap. Denne utviklingen blir også pekt på gjennom lek teorier som ser barnets utvikling gjennom stadig mer avanserte lekformer (jmf kap.2.9). Rolleleken setter blant annet store krav til barnets evne til å la seg engasjere, som en del av sin utvikling av sosiale ferdigheter. I form av at læring, språk og sosial utvikling er i gjensidig påvirkning av hverandre, lærer barnet språklige og sosiale

ferdigheter gjennom støtte og stimulering fra voksne eller mer kompetente barn (Vygotkij 1979). Ønsket om "å danse" ses som naturlig etter hvert som barnet utvikler både de sosiale og språklige ferdighetene, noe som undersøkelsen viser.

6.5.3 Drøfting av krysstabell

Som vi har sett i kapittel 5.4 har vi presentert en krysstabell mellom de to delene i *Å by barnet opp til dans*, del 1, danse og del 2, aktiv (tabell 5.12). Denne tabellen viser blant annet barn det kan være grunnlag for bekymring omkring med tanke på resultatene i *Å by barnet opp til dans*. Dansegruppe 3 inneholder barn som er vurdert som vanskelige å engasjere, mens dansegruppe 1 inneholder barn som er vurdert som enkle å engasjere.

I dansegruppe 3 finner vi 5 barn som er karakterisert som fysisk gjennomsnittlige. Ved manuelt å lete opp disse barna i SPSS-filen, har vi hatt mulighet til å finne igjen resultatene på språkkartleggingene vi har gjennomført. I dansegruppe 3 ser vi at samtlige av barna med gjennomsnittlig aktivitetsnivå (5 stk), skårer under normalområde på *BoEge* skalerte skår. Vi fant også noen spesielle forhold hos ett av disse barna. Dette barnet skårer omtrent gjennomsnittlig på *BPVS* (reseptivt språk, barnet skal peke på riktig bilde), har ingen oppnådde poeng i *BoEge*, men har i følge foreldrene vokabular over gjennomsnittet for alder på *MacArthur*. Vi forsøkte gjentatte ganger (over flere dager) å få dette barnet til å fortelle om bildene i *BoEge*, men på tross av både våre og pedagogisk leders anstrengelser fikk vi ikke svar. De ansatte på avdelingen fortalte at dette barnet var selektivt i forhold til når det ville snakke, og det kunne være svært vanskelig for personalet å få barnet i samtale. Vi har ikke snakket med foreldrene om dette, men antar at barnet snakker som normalt hjemme i trygge omgivelser og dermed har aldersadekvat språkutvikling, selv om bruk av språket er selektivt i samspill med andre.

Av de fysisk aktive barna i dansegruppe 3 (3 stk), skårer ett barn i nedre del av normalområdet, mens to er under normalområdet på *BoEge* skalerte skårer. I denne dansegruppen finner vi 3 av 6 fremmedspråklige barn. Når det gjelder samtlige av de fremmedspråklige barna så har disse resultater under forventet for alder. Noe av forklaringen på dette kan være at de har en annen språkbakgrunn og ikke mestrer det norske språket på nivå med jevnaldrende. Selv om barn med annen språkbakgrunn enn norsk, ikke kan karakteriseres med språkvansker (fordi de ikke har blitt stimulert

tilstrekkelig i forhold til å kunne lære det norske språket) vil konsekvensen i kommunikasjon kunne være tilnærmet lik som for de barna som har en biologisk betinget språkvanske. Vi må legge til at vi ikke har kunnskap om hvor lenge disse barna har bodd i Norge eller om de er født her, og kan derfor ikke utdype deres forutsetninger for å mestre det norske språket. Også barn med annen språkbakgrunn enn norsk kan selvfølgelig ha både spesifikke og generelle språkvansker, men da må deres språkforutsetninger kartlegges på deres morsmål, ikke kun på norsk.

I dansegruppe 3 finner vi to barn som er fysisk passive, noe som kan indikere vanskeligheter med samspillsuttrykk. Resultatene fra de to passive barna i dansegruppe 3 viser at det ene barnet skårer under nedre del av normalområdet på *BoEge* skalerte skårer, bare 2 poeng mot 27-31 poeng for gjennomsnittet for alder. Barnet er 3,4 år og fremmedspråklig, og det antas at barnet blir vurdert som vanskelig å engasjere og som passiv, på grunn av manglende norskspråklige ferdigheter. Det andre barnet er 3 år, og skårer gjennomsnittlig på *BoEge* skalerte skårer. Dette barnet vurderes som fysisk passiv og vanskelig å engasjere av alle de tre observatørene, men kommentarer viser at barnet er lettere å engasjere hvis temaet oppleves som interessant. Vi har sett at dette barnets resultater er innenfor normalområdet på språkkartleggingene, på *MacArthur* ligger barnet over gjennomsnittet for aldersgruppe 2. Dette er et eksempel på et barn som ikke skårer som forventet, da vi ut fra andre resultater har sett en sammenheng mellom passive og svake resultater på språkkartleggingene. Det kan tenkes at dette barnet fortsatt er egosentrisk (Piaget i Imsen 1998), det har ennå ikke utviklet evnen til å se en sak fra andres perspektiv og la seg engasjere av andres interesser på andres premisser. Det ser ut til at det er enklere for dette barnet å ta kontakt ut fra egne interesser, enn å bli kontaktet. I følge Kvello (2011) ser det ut til at kvaliteten og omfanget av felles fokus hos små barn er bedre egnet til å predikere deres sosiale kompetanse, og om de har samspills eller atferdsvansker, enn å vurdere temperamentsstil, språkkompetanse eller kognitive ferdigheter. Ut fra dette kan barnet ha vansker i samspill til tross for god språkkompetanse ut fra alder. Hedenbro og Wirtberg (2004) påpeker at barn som anses som misfornøyde, eller som er vanskelig å engasjere i mindre grad vil lokke frem en positiv og imøtekommende atferd hos samspillspartner. I dette tilfellet kan dette barnets manglende engasjement og aktivitet påvirke den voksne i samspillet, noe som igjen kan

føre til at barnet får mindre positiv oppmerksomhet (Ibid). I den typen relasjoner vil en kunne oppleve å komme inn i uheldige sirkler av interaksjon. Dette kan bety at andres syn på en selv er med å skape "roller" eller selvoppfyllende profetier (Imsen 1998). For eksempel vil barn som "stemples" som for eksempel vanskelige, vil kunne gå inn i, og forbli i rollen. Ulike opprettholdende mekanismer i interaksjonen vil gjøre at synet barnet har av seg selv som vanskelig, og av omgivelsenes syn på det som vanskelig, kan bli til en "sannhet" om barnet (Ibid). Vi anser dette for å være en ekstra stor risiko for dette barnet da alle de tre observatørene delte syn på barnets manglende engasjerbarhet og passivitet. I følge Rye (2007) kan voksnes følelser og holdninger i stor grad påvirke barnet, da det er sensitivt og raskt vil kunne kjenne de voksnes indre tilstander som usikkerhet, underliggende negative følelser eller positiv og ekte omsorg og velvilje.

Oppsummert har alle barna i dansegruppe 3, unntatt ett, resultater under normalområdet i *BoEge* skalerte skår.

I dansegruppe 1 finner vi ingen fysisk passive barn, 2 fysisk aktive barn og 11 med gjennomsnittlig aktivitetsnivå. De 2 barna som er fysisk aktive er under 3 år, og en sammenligning med skalerte skår på *BoEge* viser resultater under normalområdet. Alle barna som er fysisk gjennomsnittlige gjør det som forventet eller bedre etter alder på *BoEge* skalerte skårer. I dansegruppe 1 finner vi ingen passive barn. Dette forsterker hypotesen om at barn som er i normalområdet når det gjelder aktivitet og engasjerbarhet, også er sterke språklige.

Når vi nå har sett på dansegruppene, går vi over til aktivgruppe 1 som inneholder de mest fysisk aktive barna. Her finner vi 2 lett engasjerbare, 6 gjennomsnittlige og 3 som vurderes som vanskelige å engasjere. Vi har sett at del 2 aktiv, ikke korrelerer med språktestene, og det ser ut om at det å være fysisk aktiv ikke ser ut til å ha særlig innvirkning på utviklingen av språket i denne sammenheng. De 3 barna som er vanskelige å engasjere finner vi beskrevet i dansegruppe 3 over.

Aktivgruppe 3 inneholder de mest fysisk passive barna. Her finner vi ingen barn som er lette å engasjere, 7 gjennomsnittlige og 2 barn som vurderes som vanskelige å engasjere. Gjennomgang av resultatene etter språkkartleggingene viser at av de 7 barna som vurderes som gjennomsnittlige i forhold til engasjerbarhet, har ett av barna mindre

ekspressivt vokabular enn gjennomsnitt for aldersgruppen. På *BoEge* og *BPVS* er resultatene under normalområdet, men nærmere gjennomsnittet for alderen enn når det gjelder *MacArthur*. Barnet er passivt, men enkel å engasjere og har et vokabular som antakelig er i vekst, da det er registrert i nærheten av 300 ord av utvalget på *MacArthur*. De 6 andre barna har ekspressivt vokabular over gjennomsnittet for sin aldersgruppe i forhold til *MacArthur*, men ligger under normalområdet når det gjelder *BoEge* og *BPVS*. Dette er passive barn, kanskje kan kartleggingssituasjonen ha påvirket dem i form av usikkerhet? Barn som oppleves passive kan ha vansker med selvhevdelse, dette vil kunne vise seg som usikkerhet i en fremmed testsituasjon. Dette kan forklare at de har et rikt ekspressivt vokabular som vises gjennom foreldrenes vurderinger. Usikkerhet i barnehagen kan gjøre at disse barna oppleves som passive, men når de voksne engasjerer dem opp til dans så vil de danse. Passive, men engasjerbare barn kan lett oppfattes som snille barn. Ut fra vurderingene kan disse barna samspille med omgivelsene på en positiv måte, de er med på de aktiviteter som skjer, men på grunn av deres passivitet/tilbaketrukkethet kan de oppleves som vanskelige å varme opp (jmf Chess og Thomas ni temperamentsdimensjoner). Vi kjenner dessverre ikke til hvordan disse barnas oppstart i barnehagen var, men kanskje brukte de lengre tid på å bli trygge enn de lette barna.

I tabell 5.13 presenterte vi enkeltvariablene som korrelerte sterkest med *BoEge*. Ytringer, sanger, lek voksen og kle ut hadde alle r over 0,6 sammenlignet med *BoEge*. Det kan se ut som de barna som imiterer enkle ytringer og sanger, deltar i enkel lek sammen med de voksne og de som kler seg ut, også ligger innenfor normalområdet når det gjelder språkutvikling. Som vi har sett, er både evne til imitasjon og felles fokus viktig i forhold til samspill og språkutvikling. Tidlig språkforskning mente at barnet lærer språk av de voksne, som fikk rollen som lærer (jmf imitasjon og betingning), mens forskning de senere årene har vært mer orientert mot samspillet betydning for språkutviklingen (Hedenbro og Wirtberg 2002). Barnets evne til imitasjon er i følge Høigård (2006) en grunnleggende faktor i barns språkutvikling, og evne til imitasjon styrker samspillet mellom barnet og omsorgsgiverne. I teorien kan det se ut som evne til imitasjon og konsentrasjon om felles fokus, er med og danner det første grunnlaget for at språk kan utvikles. Også Trevarthen (Tetzchner et al.1993) anser evnen til imitasjon som grunnleggende for at barnet skal kunne utvikle intersubjektivitet (å ha felles fokus), og derfra ha mulighetene til å lære

språk. Som vi har sett har Torkildsen (Moe et al. 2010) presentert resultater av undersøkelser gjort av Tomasello (2003), der det konkluderes med at det er sammenheng mellom mål på felles oppmerksomhet og utvikling av ordforrådet. Dette har bakgrunn i at barnet må ha oppmerksomheten mot det objektet den voksne benevner for å knytte forståelse og mening til det. Det kan se ut som om barna som har gode evner til imitasjon og felles fokus, både er enkle å engasjere i samspill og har aldersadekvat språk. Det antas at barna med slike evner også har gode forutsetninger i forhold til å lære språket aldersadekvat, dermed kan man kanskje se på disse kategoriene spesielt når man skal drøfte den voksnes vurderinger av barnet i *Å by barnet opp til dans*. Konklusjonene av en slik drøfting vil avgjøre om barnet skal utredes videre eller ikke.

I forhold til enkeltvariabler med svak korrelasjon med *BoEge*, har vi i tabell 5.14 sett at peke, ta og borte borte alle viser korrelasjoner under 0,5 (svakest viser borte borte ($r=0,398$)), men de er alle signifikante på 0,01 nivået. Det antas at disse variablene ikke sier så mye om barnets språk, men inngår i et dialektisk forhold med de andre enkeltvariablene som til sammen viser barnets grad av samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå).

Når det gjelder enkeltvariablene som korrelerer høyest med hverandre i del 1, danse, ser det ut til at disse enkeltvariablene er nært knyttet til hverandre med tanke på felles fokus, evne til imitasjon og likhet i spørsmålene (for eksempel gi og ta som er to sider av samme sak). Enkeltvariabler med høy korrelasjon innad i del 2, aktiv, viser at også dette er enkeltvariabler som er nært knyttet sammen i forhold til likhet i ulike situasjoner (for eksempel utelek og frilek). Dette anses som naturlig, akkurat som det også er naturlig at situasjoner som ikke er like korrelerer svakere med hverandre.

6.5.4 Drøfting av enkeltvariabelen kle ut

Som omtalt i kapittel 6.1.1 valgte vi å ta ut enkeltvariabelen kle ut på grunn av stort frafall. Allikevel så vi gjennom analyser av enkeltvariabler at denne, korrelerer sterkt og signifikant med de andre, samt med *BoEge*. Fra erfaring vet vi at mange barn liker å kle seg ut fram til godt over skolealder, og utkleddningslek stimulerer barna til å gå i gang med rollelek, og utvide denne. I rollelek settes det krav til at barnet har evnen til å se virkeligheten fra en annens perspektiv eller fra en annen vinkel, desentrering, og at dette, i følge Burford og Trevarten (1997), antakelig spiller hovedrollen i utviklingen av barnets

evne til sosial og språklig læring. Ut fra resultatene ser det ut til at barnet lettere lar seg engasjere til kle ut etter hvert som det blir eldre. Piaget (i Imsen 1998 og i Eik 1997) hevder at barn leker rollelek fra ca 3 år og fram til skolealder, mens Ulvund (2009) hevder at rolleleken starter i to til tre års alderen, og at den videreutvikles i takt med barnets sosiale og kognitive utvikling. I kapittel 2 henviste vi til resultatene fra undersøkelsen til Martinsen og Nærland (2009) at de mest populære lekekameratene i barnehagen var de med best utviklede sosiale ferdigheter. Det er sannsynlig at de barna med godt utviklede sosiale ferdigheter også har godt språk, noe også deres undersøkelser langt på vei bekrefter. I leken får barnet gode muligheter til å samhandle med andre, og i følge Vedeler (1999) setter særlig rolleleken store krav til samarbeid. Dette samarbeidet vil hjelpe barnet til videre utvikling, og barnet vil i følge Eik (1997) bli enda mer kompetent. Rollelek er i følge Tetzchner (2005) en krevende prosess for barnet, og Garvey (i Eik 1997) skisserer ferdigheter som er nødvendige for at barn skal kunne delta i slik avansert lek, blant annet gjelder dette å forstå forskjellen på lek og virkelighet, kunne identifisere seg med temaet og bidra til utvikling av leken. Leken utvikler ferdigheter som evne til samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse, etikk og moral (Eik 1997). En kan stille spørsmål om barnet er lett å engasjere til kle ut på grunn av sine språklige ferdigheter, eller om språklige ferdigheter utvikles som resultat av interessen for rollelek, kle ut.

6.5.5 MacArthur

I forbindelse med andre analyser har vi sett at resultatene for *MacArthur* endrer seg markant fra en aldersgruppe til en annen, ut fra teoriene om barns vokabularspurt som gjerne settes inn mot slutten av barnets første leveår, ser dette ut til å sammenfalle med forskning gjort av blant andre Bloom (1993). Resultatene viser der at det er variasjon i når vokabularspurten setter inn fra barn til barn, og når den setter i gang vil det også være varierende hvordan den arter seg. Noen barn utvikler raskt et stort ekspressivt vokabular, mens andre bruker noe lengre tid. I våre resultater ser vi at det innenfor aldersgruppe 1 varierer i antall ekspressive ord fra 26 til 296, med gjennomsnitt på 113 ord pr barn. I aldersgruppe 2 varierer antall ekspressive ord fra 70 til 803, med gjennomsnitt på 458 ord pr barn. I aldersgruppe 3 er antall ord fra 151 til 851, med gjennomsnitt på 673. Det er viktig å være klar over at dette er antall ord barnet har sagt i følge foreldrene, ut fra et

utvalg/sjekkliste. Flere av barna kan sannsynligvis flere ord, slik at dette ikke må forstås som barnets totale ekspressive vokabular.

6.6 Drøfting av forskningsspørsmål

I det følgende vil vi oppsummere resultatene med tanke på å forsøke og svare på forskningsspørsmålene.

1. Kan man se sammenheng mellom språkkartleggingene og resultatene fra *Å by barnet opp til dans*?

Gjennom analyser har vi sett at del 1, danse, korrelerer signifikant på 0,01 nivået med språkkartleggingene, og at del 2, aktiv, ikke korrelerer. Dette tolker vi slik at vi kan se sammenhenger med språkkartleggingene og første del av *Å by barnet opp til dans*, men ikke mellom språkkartleggingene og andre del av skjemaet.

2. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans* vise hva i samspillet som får en til å mistenke språkforsinkelser?

Ut fra analyser av enkeltvariabler har vi sett at noen variabler i *Å by barnet opp til dans*, korrelerer sterkere enn andre. Det er likevel vanskelig å si noe spesifikt om hvilke enkeltvariabler som er mest avgjørende, da samspillsuttrykk er kompleks og vanskelig å gradere ved hjelp av få variabler. Det er sannsynlig at det er sammensetningen av enkeltvariabler i skjemaet som gjør at målinger viser såpass sterke og signifikante sammenhenger.

3. Vil man ut fra resultatene fra *Å by barnet opp til dans* kunne se forskjellige vurderinger hos de ulike observatører når det gjelder samme barn?

Ved hjelp av cronbachs alfa, korrelasjonsanalyser, variansanalyser, Spearman-Brown-metoden og Split-half-metoden har vi sett at de tre observatørene vurderer samme barn forskjellig. Observatør 1 og 2 er mest enige i sine vurderinger av barnet, mens observatør 1 og 3 er de observatørene som er mest uenige i sine vurderinger. Det antas at relasjonen mellom voksen og barn gjenspeiles i vurderingene og at personlig skjønn preger hver observatørs vurdering av barnet. Som vi tidligere har nevnt er det tilfeldig hvem som er observatør 1, 2 og 3.

4. Vil resultatene fra *Å by barnet opp til dans* vise sammenheng mellom engasjerbarhet og aktivitetsnivå hos barnet?

Korrelasjonsanalyser har vist oss at sammenhengen mellom engasjerbarhet (del 1, danse) og aktivitetsnivå (del 2, aktiv) ikke er signifikant. Det antas at det å være aktiv ikke har særlig innvirkning på engasjerbarhet. Samtidig har vi i tabell 6.12 sett at vi ikke finner noen passive barn i dansegruppe 1 (som er lette å engasjere). Det kan derfor se ut til at passive barn ikke er like lette å engasjere som gjennomsnittlige og aktive barn. Denne sammenhengen er ikke signifikant, det vil si at de påviste sammenhengene kan være resultat av tilfeldigheter.

5. Vil *Å by barnet opp til dans* være egnet som utgangspunkt for drøfting i personalgruppen, for å kunne sette ord på en uspesifisert undring (magefølelse) overfor barn i aldersgruppen 1 til 4 år?

På generelt grunnlag kan man hevde at alle vurderinger av barn i barnehagen er egnet som diskusjon i personalgruppen. Resultatene på at *Å by barnet opp til dans* viser signifikante korrelasjoner til språkkartleggingene, og det skal derfor ikke utelukkes at spørreskjemaet kan synliggjøre barn som kan ha vansker med språkutviklingen. Som tidligere nevnt vil relasjonen mellom voksen og barn gjenspeiles i vurderingen, og i en personalgruppe kan dette gi grunnlag for faglige diskusjoner i forhold til det å se barn på forskjellige måter, diskutere hva det er som gjør at en ser barnet forskjellig, og finne arbeidsmetoder for videre arbeid med utvikling av samspillsuttrykk, samt å styrke relasjonen mellom voksen og barn. Det ser i hvertfall ut til at skjemaet vil være egnet for en registrering av hvordan barns samspillsuttrykk vurderes av de voksne i barnehagen, og kan også føre til en diskusjon rundt personlig skjønn, og hva hver enkelt legger til grunn for sine vurderinger.

6.7 Drøfting av problemstilling

”Hvilke sammenhenger kan man finne mellom små barns samspillsuttrykk, i form av engasjerbarhet og aktivitet, og deres språkutvikling?”

Gjennom analyser har vi sett at *Å by barnet opp til dans* korrelerer sterkt og signifikant med språkkartleggingene som er gjennomført (*BoEge*, *BPVS* og *MacArthur*).

På bakgrunn av resultater og drøfting av disse, ser det ut til at vurdering av engasjerbarhet hos barna henger sammen med språkutviklingen. Aktivitetsnivå synes ikke å ha så mye å si, men grad av passivitet kan spille inn på hvor lett eller vanskelig det er å engasjere barna opp til dans.

Vi har, som nevnt i innledningen, valgt å benytte dansemetaforen med forståelsen av at kommunikasjon handler om å tilpasse seg kommunikasjonspartneren, og å invitere eller la seg invitere opp til dans. Begrepet å by barnet opp til dans, er en metafor vi har funnet beskrevet hos flere kilder, der det legges vekt på evnen til å tolke partnerens nonverbale og verbale kommunikasjon i et komplekst samspill.

Gjennom denne prosessen har vi erfart at utvikling av samspillsuttrykk synes å være et komplekst samspill mellom flere grunnelementer i barns utvikling. Tilknytning, intersubjektivitet, emosjonell utvikling, temperament, selvoppfatning og sosiale ferdigheter er alle viktige bestanddeler som grunnlag for de samspillsuttrykk vi kan oppleve og tolke, som igjen er forutsetninger for at barns språk kan utvikles.

Vi har analysert enkeltvariabler, og sett at noen korrelerer sterkere enn andre. Utviklingen av samspillsuttrykk er som nevnt en kompleks prosess, der vi ikke kan utelukke enkelte deler og hevde at de ikke har noe med denne utviklingen å gjøre. Spørreskjemaet *Å by barnet opp til dans* kartlegger samspillsuttrykk på bredt grunnlag, og det vil være opp til de på Bredtvet Kompetansesenter som skal jobbe videre med analyser av skjemaet, og avgjøre hvilke variabler som skal beholdes og eventuelt forkastes.

Med et teoretisk utgangspunkt ser det ut til at vi har funnet årsakssammenhenger mellom små barns samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå), og deres språkutvikling. I praksis ser vi at denne prosessen er så kompleks at det er vanskelig å gi et entydig svar på hva som er årsak og virkning. Det er vanskelig å trekke fram enkeltdele som mer eller mindre viktige, og vi trekker konklusjonen om at det er et komplekst samspill mellom utvikling av samspillsuttrykk og språk hos små barn.

6.8 Svakheter ved undersøkelsen

Underveis i prosessen med kartleggingene, snakket vi om at vi kanskje burde hatt et felles møte med hver barnehage der vi kunne gi alle som skulle være med på prosjektet mer utfyllende informasjon om hvordan *Å by barnet opp til dans* skulle fylles ut. Vi opplevde at

enkelte styrere og noen pedagogiske lederne virket usikre på hvordan skjemaet skulle fylles ut, og siden det var de som skulle gi informasjon til de andre på avdelingene kan det være at denne usikkerheten også smittet over på de andre observatørene. I etterkant ser vi at det hadde vært lurt å avvente litt med å komme i gang med kartleggingene, slik at vi hadde hatt muligheten til å være med på et avdelingsmøte i barnehagen, der samtlige som skulle fylle ut skjemaene deltok. Det ville sikret at alle fikk lik informasjon, slik at misforståelser også kunne diskuteres på sikrere grunnlag innad i personalgruppen etter innsamlingsprosessen hadde startet.

Vi opplevde også at enkelte vikarer som ikke kjente barna så veldig godt fylte ut skjemaer, og vi syntes vi kunne se dette med det blotte øye på de innsamlede skjemaene. For eksempel var noen skjemaer ikke nyansert der de egentlig skulle vært det, og/eller to skjemaer på samme barn var godt nyansert mens det tredje var toppskårer på samtlige spørsmål. Dette kan også ha med usikkerheten i forhold til hvordan skjemaet skulle fylles ut å gjøre. Vi var heller ikke konkrete nok i forhold til å presisere at de som skulle fylle ut skjemaene måtte ha kjent barnet over tid, og at de måtte ha en formening om hvordan et gjennomsnittlig barn er, for å kunne vurdere hvordan barna opplevdes.

En ting ved skjemaet som vi skulle ønske at vi hadde lagt merke til før vi begynte å levere de ut til utfylling, er at det i aktivitetsdelen er forskjell i kategoriseringen av aktivitetsnivå. Her er det spørsmål om hvor fysisk aktiv/passiv barnet er i ulike situasjoner, der 1=Nesten alltid for aktivt/impulsstyrt, mens 5=Nesten alltid passivt/tilbaketrukket. Som vi ser står ordet "for" foran aktiv, men ikke passiv. Vi har diskutert muligheten for at dette kan ha påvirket observatørene i sine vurderinger. Terskelen for å krysse "Nesten alltid FOR aktiv/impulsstyrt" er kanskje høyere enn hvis det bare hadde stått "Nesten alltid aktiv/impulsstyrt". Det samme gjelder for kategorisering 2 (=ofte for aktiv/impulsstyrt), mens ordet "for" ikke er tatt med i forhold til de passive barna. Dette kan ha ført til at barn som nesten alltid er aktive/impulsstyrt, kan ha blitt vurdert som ofte aktive/impulsstyrt, fordi at observatørene ville unngå eventuelle ubehageligheter med ordet "for".

Noe vi også har tenkt på i etterkant, var at det hadde vært spennende å se foreldrenes vurdering av barnet i forhold til *Å by barnet opp til dans*. Det er veldig interessant å se

ulikheter i forhold til hvordan vi vurderer barn, og hvis foreldrene også hadde fylt ut *Å by barnet opp til dans*, ville vi fått enda et syn på hvordan barnets samspillsuttrykk oppleves av andre.

Generelt kunne vi helt sikkert gjort mange ting på andre måter. Vi har gjort oss mange erfaringer underveis, og gjort noen endringer etter hvert i prosessen. Det hadde også vært veldig interessant med en oppfølgingsstudie om et par år, for å ha muligheten til å sammenligne funn i denne oppgaven med funn når barna er eldre. Siden dette masterprosjektet er relativt kortvarig, og at vi i følge tillatelsen fra Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S skal makulere koblingsnøkkel, samtykkeerklæringer og annet materiell med mulighet for identifikasjon innen 01.08.2011, er muligheten for en oppfølgingsstudie svært begrenset.

6.9 Drøfting av generaliserbarhet

I det følgende vil vi ta utgangspunkt i Matt, Cook og Shadish (i Shadish et al. 2002) sin grunnleggende teori om generaliseringsproblemet. Vi vil også drøfte andre sider ved generaliseringsproblematikken enn de som er nevnt i denne teorien.

Som tidligere nevnt har vi sammenlignet vår studie med andre studier og masteroppgaver med lignende temaer, der vi har sett spesielt på hvilken metode de har valgt, hva slags utvalg som er inkludert, hvilke analyser og teknikker som er benyttet, og hvordan de forskjellige har bygget opp oppgavene sine. Vi har også sett på ulike undersøkelser som inkluderer barn og språk, og emosjonell utvikling, og hva slags kartleggingsmateriale som er blitt brukt. Det har blitt mange faglige diskusjoner om andre oppgaver, mye spennende lesing og mange spennende rapporter som er under bearbeidelse. Ved å studere sekundærdata har vi blitt mer bevisst på egen oppgave og problemstilling, og har hatt muligheter for å utelukke det som ikke er relevant og å innsnevre forskningsfeltet (Shadish et al. 2002). Dette arbeidet har foregått siden vi begynte å skrive på forskningsskissen og helt fram til bearbeidelsen av drøftingskapitlet. Vi har diskutert mange ulike årsaksforklaringer på ulike fenomener, og det dukker stadig opp interessante problemstillinger når vi bearbeider resultatene og drøfter disse.

Mulighetene for generalisering er også avhengig av en studie med høy grad av pålitelighet og relevans, og i hvilken grad slutningene som blir tatt i prosjektet er realistiske, om de

kan generaliseres til både de som er med i prosjektet, og alle de som *ikke* er med (Shadish et al. 2002). Vi har gjennom kapittel 5 sett at målinger tilsier at studiene har høy grad av reliabilitet og validitet i forhold til de teoretiske kriterier som er satt. Det styrker også mulighetene for generalisering at vi har benyttet flere måleinstrumenter, og har hatt muligheter til å sammenligne disse med hverandre (disse viser også sterke og signifikante korrelasjoner mellom hverandre).

Det hadde gitt bedre generaliseringsmuligheter med et sannsynlighetsutvalg (Lund 2002), fordi det da hadde vært helt tilfeldig hvilke barn som ble trukket ut til å delta i studien. Vi har systematisk forholdt oss til forhåndsbestemte barnehager, og har sendt forespørsler til foreldrene gjennom disse barnehagene. Barnehagene som er ble valgt ut i studien er fra både by og land. For vår del var vi glade for hver informant som ville delta i studien, og etter vi hadde samlet inn kartlegginger fra cirka 60 informanter, ble vi mer bevisst på alder på informantene slik at vi skulle få cirka like mange i hver aldersgruppe. Den siste barnehagen som ble inkludert i prosjektet var en småbarnsavdeling, slik at vi sikret oss at vi fikk flere av de minste barna. Slik sett har det vært ganske tilfeldig at vi fikk 50% gutter og 50% jenter i vår studie, da vi på dette tidspunktet konsentrerte oss mest om å få mange nok informanter i hver aldersgruppe. Hadde vi sett at fordelingen av kjønn var veldig skjev, hadde vi sikkert sendt forespørsel til noen flere informanter slik at vi kunne rette opp noe av skjevheten. I forhold til å analysere om informantene er representative for befolkningen forøvrig, mener vi at vi burde hatt med flere barn fra større byer for å kunne generalisere på mer sikkert grunnlag. Utvalget har like mange gutter og jenter, er forholdsvis høyt (N=70) og inkluderer barn fra 1-4 år som går i barnehage. Det kan tenkes at noen barn ikke har begynt i barnehage ved 1 års alder, men siden vi har flere av de minste i barnehagen mener vi at dette ikke vil skape store problemer i forhold til generaliseringsproblematikken.

Vi har også vurdert situasjonen rundt informantene nøye (Lund 2002, Røkenes og Hanssen 2002). Det er vi som har kommet til barnehagene, barna har vært på kjente rom og enkelte barn fikk følge av en kjent voksen. Tidspunkt for kartleggingene ble lagt til formiddagen og mens alle barna i barnehagen var inne, da vi erfarte at få barn ville være med inn igjen etter de hadde kledd på seg for å gå ut og leke. Under kartleggingen med *BoEge* måtte vi i ett tilfelle få hjelp av barnehagepersonalet for å få gjennomført

språkkartleggingen. Man kan kanskje si at resultatet fra denne kartleggingen ikke er representativ, men siden målet var å kartlegge hva barnet faktisk kunne, valgte vi å gjøre det på denne måten, fordi barnet ikke turte snakke med oss verken alene eller med følge av en kjent voksen. I forhold til de som ikke fikk tilsvarende hjelp er det sannsynlig at dette barnet fikk en høyere skåre enn det ellers ville fått, men der og da ble det vurdert slik at barnet var såpass utilpass i situasjonen med oss at barnet sannsynligvis ikke hadde oppnådd noen poeng. De fleste av de andre barna har vertfall fått poeng, og har ikke vist samme utilpasshet som dette barnet.

I kapittel 3.3.3 og 4 skriver vi at det er viktig med god relasjonskompetanse når man arbeider med mennesker (Røkenes og Hansen 2002), og gjennom en uformell dialog med barnet før vi begynte med kartleggingene hadde vi muligheten til å påbegynne prosessen med å skape en relasjon. Det var stor forskjell på hvordan både barnehagepersonalet og barna tok imot oss, men de fleste barna virket trygge og gikk ut igjen med en følelse av mestring. Flere barn ønsket også å være med flere ganger, så det virket som vi klarte å skape en følelse av trygghet og tillit, respekt og anerkjennelse (Røkenes og Hanssen 2002). De som til å begynne med ikke ville være med, ville være med likevel da de så at de andre barna var med. De voksne på avdelingen var også flinke til å oppmuntre og støtte barna til å bli med for å se på bildene, og vi vektla mestringsopplevelsen under kartleggingene (Lassen, i Befring og Tangen 2004). Vi har, som nevnt, ikke vurdert foreldrenes utdanningsnivå eller sosioøkonomiske status, da dette ikke var relevant i vårt forskningsprosjekt. Vi ønsket ikke å finne årsaker til at samspillsuttrykkene var slik de var, men ønsket å se om grad av samspillsuttrykk kunne sammenlignes med språkutviklingen.

Når det gjelder størrelsen på utvalg, har vi ved hjelp av et regnestykke Halvorsen (2003) har skissert regnet ut at utvalget burde vært på minst 112 barn for å generalisere på mer sikkert grunnlag. Innad i dette regnestykket ligger en feilmargin på 5% og en antagelse, sett i lys av teori, om at cirka 6% av barn har en spesifikk språkvanske. I denne oppgaven har vi ikke vært ute etter å finne barn med spesifikke språkvansker, men å se om barn med svakt utviklede samspillsuttrykk (engasjerbarhet og aktivitetsnivå) også hadde aldersadekvat språk. Hvis vi benytter det samme regnestykket og antar at cirka 20% av barn i 3 års alder har en språkforsinkelse (dette tallet har vi ikke bekreftet via kilder), viser

tallene at vi burde hatt et utvalg på minst 80 barn for å kunne generalisere på mer sikkert grunnlag.

Ringdal (2007) skriver at frafall kan true forskningsprosjektets generaliserbarhet, og i denne studien er frafallet nøye kontrollert og analysert. Vi har underveis vært veldig nøye når vi har registrert data, vi har rettet og kontrollert feil underveis.

På bakgrunn av drøfting av generaliseringsproblematikken, konkluderer vi med at vi ikke kan generalisere resultatene på sikkert grunnlag, men hevder at prosjektet gir tendenser som kan generaliseres til barnehagebarn mellom 1 og 4 år i populasjonen for øvrig.

6.10 Avsluttende kommentar og spesialpedagogiske implikasjoner

Totalt sett synes vi valg av metode har vært hensiktsmessig, vi har hatt et godt og tett samarbeid og er veldig fornøyd med prosessen vi har vært gjennom. utfordringer har dukket opp underveis, men ved hjelp av godt samarbeid har vi klart å løse disse på hensiktsmessige måter. Det har ikke vært vårt mål å tilrettelegge for barnets eventuelle vanske, men ut fra kvantitative data har vi forsøkt å finne sammenhenger hos en gruppe barn.

Det er nesten alltid en eller annen form for atferdsmessig endring hos barnet som bringer frem en undring hos den voksne, og som legges til grunn når voksne begynner å lage hypoteser. Ofte er det enighet om hva barnet gjør, og om det som ellers skjer i situasjonene. Til slutt er det gjerne tolkningene og slutningene man trekker ut av observasjonene og forklaringene av barnets motiver, som blir rådende for hvordan man velger å handle videre i forhold til barnet. Med økt fokus på den voksnes ansvar og rolle i relasjonen til barn er det ønskelig at ikke bare barnets atferd eller emosjonelle uttrykk blir gjenstand for drøfting og refleksjon, men også den voksnes atferd og uttrykk. *Å by barnet opp til dans* kan være et bidrag til det å få større forståelse av at barns utvikling foregår i et dialektisk og komplekst samspill. Det er mange aspekter som til sammen danner grunnlag for språkutvikling, og vi har forsøkt å utdype noen av disse ved å sette fokus på samspillsuttrykkenes betydning. Dette er også ett av målene med en forskningsstudie, å komme fram til ny kunnskap og at forskningen skal være til nytte for andre (Halvorsen 2003). Kanskje resulterer dette prosjektet i videre utarbeidelse ved Bredtvet Kompetansesenter, slik at vi om noen år vil få et nytt kartleggingsverktøy i barnehagene.

Litteraturliste

- Aitchison, Jean (1987) *Words in the mind- an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Argyle, M. (1988) *Bodily communication*. 2.utg. London: Methuen
- Asmervik, S., Ogden, T., Rygvold A.L.(1999) *Innføring i spesialpedagogikk*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (2004) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode*. 2.utg. Oslo: Det norske samlag
- Bele, I.B (2008) Tilnærminger til språkvansker og læring- språk og makt. I Bele (red.) *Språkvansker. Teoretiske og praktiske utfordringer*. 9-30. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bishop, Dorothy V.M. (1997) *Uncommon Understanding Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press Ltd. East Sussex: Hove
- Bishop, D. et al. (1999) *Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: Evidence from twin study*. Journal of speech, Language and hearing Research, 42, 155-168
- Bloom, L. & M. Lahey (1978) *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Bloom, L. (1991) *Language development from two to three*. Cambridge University Press.
- Bloom, L. & Capatides, J.B (1993) *Language development from two to three*. Cambridge University Press
- Braarud, H.C. (2010) Samspill mellom to måneder gamle spedbarn og omsorgsgiver. I Moe, V., Slinning,K., Hansen, M.B.(red) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.137-156
- Bråten, S. (1998) *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug
- Bråten, S. (red.)(2007) *On being moved: from Mirror Neurons to Empathy*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Pub.Co.
- Bråten, S. (2009) *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. 2.oppl. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Burford, B & Trevarthen, C. (1997) Evoking communication in Rett syndrome: Comparisons with conversations and games in mother infant interaction. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6. 26-30.
- Christophersen, K-A.(2009) Databehandling og statistisk analyse med SPSS. 4.utg. Oslo: Unipub og forfatteren.

- Clark, E.V (1977) *What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language*. I: T.M.Moore(red.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Dunn, L.M, Dunn, L.M. & Whetton, C. (1982) *The British Picture Vocabulary Scale –Manual for the Short and Long Forms*. NFER-NELSON Publishing Company Ltd, Windsor
- Dunn, L.M, Dunn, L.M, Whetton, C. & Burnley, J (1997) *The British Picture Vocabulary Scale* 2.nd ed. NFER-NELSON Publishing Company Ltd, London
- Egeberg, S., Halse,J., Jonassen, A.,J., Jerlang, E., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B.(1988) *Utviklingspsykologiske teorier- en innføring*. 2.utg.1.oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eik, L.,T.(1997) *Lekende læring og lærende lek i den nye småskolen*. Drammen: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Espenakk, U. (red) (2007) *Språkveilederen*; Bredtvet Kompetansesenter.
- Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D., Dale, P., Reznick, J.S. & Bates, E. (2007) *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual* (second edition ed.). Brooks Publishing, Baltimore
- Fonagy, P. (2001) *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other.
- Gjærum, B og Eilertsen, B (red) (2002) *Hjerne og atferd- Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv. ..et skritt videre*. 2.opplag. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Goswami, U. & Bryant,P. (2007) *Children's Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education
- Goswami, U. (2008) *Cognitive development: the learning brain*. Hove, East Sussex: Psychology Press
- Graziano, W.G. & Ward, D. (1992) *Probing and Big Five In adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition*. *Journal of Personality*, 60. 425-439
- Gross, J.J., og Munoz, R.F. (1995) Emotional regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and practice*, 2, 151-164
- Hagtvet, B.E.(2004) *Språkstimulering, tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J.W Cappelens Forlag as
- Halvorsen, K. (2003) *Å forske på samfunnet –en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009) *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Hans Reitzels Forlag.(2008)Oversatt av Heikki Grøhn. Original tittel: *Fra Interaktion til relation*. Gyldendal Norsk forlag AS. Oslo

- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2002) *Samspillet kraft. Marte Meo- mulighet for utvikling*. Otta: Kommuneforlaget
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 6.utg Oslo: Universitetsforlaget.
- Horn, E. (1998) *Bo Ege språklig test 1*. Revisjon 1998. Herning: Special-pædagogisk forlag
- Høigård, A. (2006) *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (1998) *Elevens verden, innføring I pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kleven, T.A.(2002) Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag, 141-185
- Kleven, T.A.(2002) Ikke-eksperimentelle design, I Lund, T. (red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag, 265-287
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Bleses, D., Wehberg, S., Jørgensen, R. N., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2011) *Development and variation in early communicative skills in infants and toddlers acquiring Norwegian – a CDI-based study*. Submitted
- Krokan, A. (1995) *Å forstå statistikk – Statistiske metoder for samfunnsfag og humaniora*. Otta: Arne Krokan og KOLLE forlag
- Kunnskapsdepartement (2006) St.meld. nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2011/forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-i.html?id=631906
- Kunnskapsdepartement (2011) st.meld. nr 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvello, Ø. (2011) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. 1.utg.2.oppl. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L.M.(2004) Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as. 142-156

- Law, James (2000) Children's communication: development and difficulties. I J.Law, R.Tamhne, & A.Parkinson (Red), *communication difficulties in childhood- a practical guide* Oxon: Radcliffe Medical Press. 3-31.
- Lewis, M. (1993) The Emergence of Human Emotions. I: Lewis, M og Haviland, J. (red). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press. 223-235
- Lillemyr, O.F. (2004) *Lek, læring og opplevelse i barnehage og skole*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2009) Taking Play seriously: Children and play in early childhood education. An exciting challenge. Charlotte, N.C : Information Age Publishing.
- Lillemyr, O.F. (2011) *Lek på alvor*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (1998) Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lund, T. (red) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag
- Lyster, S.-A.H.(2008) Barns språkvansker- generelle og spesifikke tiltak. I Bele, I.V. et al. *Språkvansker. Teoretiske og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Martinsen, H & Nærland, T. (2009) *Sosial utvikling I førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*.Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mischel, W. (1984) *Convergences and challenges in the search for consistency*. American Psychologist 39, 351-364
- Nelson, N.W. (1993). *Childhood language disorders in Context- infancy through adolescence*. Boston: Allyn & Bacon
- Nordahl, T.(2004) *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. 2.oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Norges offentlige utredninger, NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDF S.pdf>
- Ogden, T.(2001) *Sosial kompetanse og problemløsningsferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olafsen, K.S.(2010) Temperament i den tidlige utviklingen. I Moe, V., Slinning, K., Hansen, M.B.(red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 227-247.
- Olsson, H. og Sörensen, S. (2003) *Forskningsprosessen Kvalitative og kvantitative perspektiver*. 1.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Ottem, E. & Sletmo, A. (1994) *Language impaired children: A note between Språklig Test 1 (Bo Ege) and the Wechler Preschool and Primary Scale of intelligence (WIPPSI)*, Scandinavian Journal of Phoniatics and Logopedics, vol 19
- Ottem, E & Lian, A. (2008) Spesifikke språkvansker 1. I Irene Velsvik Bele (red): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Damm AS Oslo. 31-42
- Pinker, S. (1994) *The Language instinct: How the Mind Creates Language*. London: Penuguin Books
- Reber, A.S (1985) *The penguin Dictionary of psychology*. London: The Penguin Books
- Reindal, S.M.(2004) Etikk og spesialpedagogikk. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo. 102-121
- Rice, M.L., Sell, M.A., & Hadley, P.A. (1991) Social Interactions of Speech, and Language Impaired Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307.
- Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Rommetveit, R. (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo- Bergen-Trømsø: Universitetsforlaget
- Rye, H. (2007) *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rygvold, A.L (1999) Språk- og talevansker. I Asmervik, S., Ogden, T., Rygvold A.L.(red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget. 195-232
- Røkenes, O.H & Hanssen P-H. (2007) *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2.utg.Bergen: Fagbokforlaget
- Shadish, W.R, Cook, T.D & Campbell, D.T (2002) *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin
- Skog, O-J. (2004) *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. 1.oppl, 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Smith, L. og Ulvund, S.E. (1999) *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stensmo, C.(1998) *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stern, D. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. Lennart Sane Agency AB. Norsk oversettelse: Bielenberg, Tore- Jarl og Margareth Toften Roster (2007) *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt forlag AS

- Stern, Daniel (2007). *Spedbarnets interpersonlige verden*. 1.utg.2.oppl. Oslo: Gyldendal Akademisk Basis. (Originaltittel: The Interpersonal World of the Infant. Oversatt av Øystein Randers- Pehrson)
- Sundby, J.(2002) Spesifikke språkforstyrrelser. I Gjærum, B og Ellertsen, B(red) *Hjerne og atferd*. 2.oppl. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. 439-475
- Tallal, P. (1976) Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 9, 182-198
- Tallal, P.(1990). *Fine grained discrimination deficits in language-learning impaired children are specific neither to the auditory modality nor to speech perception*. *Journal of speech, Language, and hearing Research* 33, 616-619
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J. Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P., E. Simonsen, H., G. & Smith, L.(1993) *Barns språk*. 2.utg. Oslo: ad Notam Gyldendal AS
- Tetzchner, S. v.(2005) *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*. 1.utg. 4.oppl. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thornquist, E.(2006) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. 2.oppl. Oslo: Fagbokforlaget
- Torkildsen, J.V.K.(2010) Barns tidlige språktilegnelse. Nye metoder og nye funn. I Moe, V., Slinning, K., Hansen, M.B.(red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 171-194
- Tronick, Edward Z. (red.) (1982) *Social interchange in infancy: affect, cognition, and communication*. Baltimore: University Park Press
- Tronick, E.Z. & Field, T.(1986) *Maternal depression and infant disturbance*. University of Michigan: Jossey- Bass
- Tronick, E.Z.(1989) *Emotions and emotional communication in infants*. *American Psychologist*, Vol.44. Nr.2, 112-119
- Ulvund, S.E. (2009) *Forstå barnet ditt 0-8 år*. Oslo: Cappelen Damm
- Vedeler, L.(1997) *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår*. 2.utg.Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L.S (1962). *Thought and language*. (Oversatt av E.Hanfmann & G. Vakar). Cambridge, MA: Mit Press (Orginalverket ble utgitt i 1934)
- Vygotsky, L.S. (1979) *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Ed.by Cole, M. et.al.2.utg. Harvard University Press

Vedlegg

1. Samtykke foreldre
2. Informasjonsskjema til barnehagene
3. Tillatelse NSD
4. Å by barnet opp til dans
5. BoEge Språklig test 1 (BoEge)
6. British Picture Vocabulary Scale (BPVS)
7. The MacArthur Bates (MacArthur)

Vedlegg 1. Samtykke foreldre



Lillehammer 23.08.10

Til foreldre/foresatte i _____ barnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

I regi av Høgskolen i Lillehammer og Bredtvet kompetansesenter arbeider vi med vår Masteroppgave i spesialpedagogikk. Vi ønsker å kartlegge hvordan barn i 1 ½ til 3 årsalderen samspiller i barnehagen, ved hjelp av et enkelt observasjonsskjema som fylles ut av 3 ansatte på avdelingen. Ved at det fylles ut 3 observasjonsskjemaer i barnehagen, håper vi å finne barnets gjennomsnittlige samspillsevner. Barn forholder seg gjerne ulikt til ulike voksne og det er gjennomsnittet av disse forholdene vi ønsker å måle. Med samspill mener vi hvor enkelt eller vanskelig det er å engasjere barnet i sanger, lek og rutinesituasjoner.

Vi ønsker i tillegg å kartlegge om det er samsvar mellom barnets samspillsevner og barnets språkutvikling, ved hjelp av to enkle språkkartlegginger (tar ca.30min), samt en vurdering av barnets språkutvikling fra dere foreldre. Dette er et enkelt skjema der det settes kryss ved de ordene barnet kan si (tar ca.15min). Ved forespørsel kan dere få se skjemaene som skal benyttes. Hensikten med valget av tre ulike observasjonskilder er for på bredest mulig måte å sikre at resultatene gjenspeiler barnet slik barnet virkelig er.

Ved å sette barns samspill i sammenheng med språkutviklingen, kan en forebygge og tilrettelegge enda tidligere enn før. Hvis studien viser sammenheng mellom samspill og språk, kan dette bli et meget nyttig skjema for å avdekke språkvansker på et tidlig tidspunkt. Kanskje allerede før barnet har utviklet verbalspråk!

I kartleggingene av barnas språk vil det bli benyttet lydopptak for at vi skal kunne registrere barnets uttalelser nøyaktig. I tillegg vil vi registrere barnets kjønn, alder (år/mnd) og "hjemmespråk". For at vi skal kunne koble de ulike skjemaene sammen til riktig barn, vil barnehagen merke skjemaene med et nummer som viser til en navneliste, før skjemaene utleveres til oss. Navnelisten oppbevares i barnehagen, og vi får ikke tilgang til denne. Datamaterialet vil imidlertid inneholde bakgrunnsopplysninger som kan identifisere barnets indirekte. Navnelisten og lydopptakene slettes og resten av datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 01.08.2011. Etter prosjektslutt vil det anonymiserte materialet bli overført til Bredtvedt Kompetansesenter, der de benyttes i videre analyser. Det vil ikke være mulig å identifisere barnet i publikasjoner. Prosjektet

er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Det er frivillig å delta, og dere kan trekke samtykket tilbake underveis i prosjektet uten begrunnelse, ved å kontakte barnehagen. Det vil ikke ha noen konsekvenser for forholdet til barnehagen om dere ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke barnet fra studien. Dersom du/dere samtykker i at barnet kan delta, ber vi dere fylle ut svarslippen nedenfor og levere den i barnehagen innen en uke.

For å få gjennomført vår masteroppgave med så pålitelige resultater som mulig er det viktig at dere deltar i prosjektet. Barnehagen kan også lære mer om deres barn ved å delta i forskningsprosjektet. Dersom store avvik oppdages, vil barnehagen få tilbakemelding slik at barnet kan hjelpes videre i sin utvikling. Resultatene vil bli publisert i vår masteroppgave ved Høgskolen i Lillehammer, våren 2011. Ved spørsmål kan undertegnede kontaktes.

Kontaktperson ved Høgskolen i Lillehammer er Egil Støfring (egil.stofring@hil.no).

Med vennlig hilsen

Laila Helen Granheim (e-post: omortgr@online.no)
Gro Bratlien (e-post: grobrat@hotmail.com)

.....
Svarslipp for foreldre/foresatte

Jeg/vi ønsker å delta i forskningsprosjektet

.....
Sted og dato

.....
Foresattes underskrift

Vedlegg 2. Informasjonsskjema til barnehagene



Lillehammer, 23.08.10

Til _____ barnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ***”Kan barns tidlige evne til samspill settes i sammenheng med barns språkutvikling?”***

I regi av Høgskolen i Lillehammer og Bredtvet Kompetansesenter arbeider vi med vår Masteroppgave i spesialpedagogikk. Vi ønsker å kartlegge hvordan barn i 1 ½ til 3 årsalderen samspiller i barnehagen, ved hjelp av et enkelt observasjonsskjema som fylles ut av 3 ansatte på avdelingen. Med samspill mener vi hvor enkelt eller vanskelig det er å engasjere barnet i sanger, lek og rutinesituasjoner. Ved å sette barns samspill i sammenheng med språkutvikling, kan en forebygge og sette inn tiltak enda tidligere enn før. Hvis studien viser sammenheng mellom samspill og språk, kan dette bli et meget nyttig skjema for å avdekke språkvansker på et tidlig tidspunkt. Kanskje allerede før barnet har utviklet verbalspråk! Det er ikke tidligere gjort lignende prosjekter i Norge.

Vi ønsker at tre av barnehagens personale fyller ut samme observasjonsskjema på alle 1 ½ til 3 åringer som deltar i prosjektet. Det er vesentlig at disse fylles ut uten samarbeid/diskusjon personalet i mellom. Barn forholder seg gjerne ulikt til ulike voksne og det er gjennomsnittet av disse forholdene vi ønsker å måle opp mot barnets språkutvikling. Det skal ikke registreres opplysninger om hvilke ansatte som fyller ut skjemaene, og barnehagen kan ikke ta kopi/bruke skjemaene til eget arbeid uten at dette avklares med prosjektleder (det kreves da gyldig samtykke fra foresatte).

I tillegg til at barnehagen kartlegger barnas evne til samspill, vil vi komme i barnehagen etter avtale, for å kartlegge barnas språkutvikling ved hjelp av to enkle lekbetonte tester; Bo Ege Språktest 1 og British Picture Vocabulary Scale (BPVS). I kartleggingene av barnas språk vil det bli benyttet lydopptak som vil bli slettet etter at barnets uttalelser er skrevet ned.

For på bredest mulig måte å sikre at barnets resultater gjenspeiles slik barnet virkelig er, ønsker vi også at foreldre/foresatte fyller ut et skjema med enkle spørsmål rundt barnets utvikling. Deltagelse i prosjektet er frivillig. Foreldrene får skriftlig informasjon om prosjektet og bes samtykke til at barnet deltar. Vi vil be barnehagen om å samle inn samtykkeerklæringer fra foreldrene, og opprette en navneliste over de barna som deltar i

studien, der hvert barn tildeles en kode. I alle skjemaene som samles inn for hvert barn, ber vi så barnehagen om å erstatte barnets navn med den personspesifikke koden, før skjemaene leveres til oss (nummereringen av skjemaene kan også gjøres før skjemaene leveres ut til foreldrene).

Navnelisten skal oppbevares konfidensielt i barnehagen mens prosjektet pågår, og vi skal ikke ha tilgang til denne. Etter nærmere beskjed skal listen makuleres. Dersom store avvik hos noen av barna oppdages underveis i prosjektet, vil barnehagen få tilbakemelding slik at barnet kan hjelpes videre i sin utvikling.

Ved prosjektslutt vil de anonymiserte dataene bli overført til Bredtvedt Kompetansesenter for videre analyser. Resultatene vil bli publisert i vår masteroppgave ved Høgskolen i Lillehammer våren 2011. Kontaktperson ved Høgskolen i Lillehammer er Egil Støfring (egil.stofring@hil.no). Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Til studien trenger vi ca 60 barn tilhørende Nordre Land og Ringsaker kommune. Vedlagt er observasjonsskjemaet som fylles ut av barnehagepersonalet, skjemaet som fylles ut av foreldrene samt forespørselen til foreldrene om deltakelse i prosjektet.

Vi tar kontakt per telefon/e-post etter ca ei uke for å høre om barnehagen ønsker å hjelpe oss med innsamlingen av samtykkeerklæringer og data, og gjør da nærmere avtale om utsendelse av ulike skjemaer.

Med vennlig hilsen

Laila Helen Granheim

Tlf: 40 24 36 37

omortgr@online.no

Gro Bratlien

Tlf: 95 86 73 98

grobrat@hotmail.com

Vedlegg 3. Tillatelse NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Egil Støfring
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 27.08.2010

Vår ref: 24394 / 2 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.05.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 22.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 24394 | <i>Å by opp barnet til dans: Observasjon av tidlig kommunikasjon</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Egil Støfring</i> |
| Student | <i>Laila Helen Granheim</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

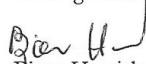
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Laila Helen Granheim, Brattholen 3, 2380 BRUMUNDDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24394

Prosjektet skjer i samarbeid mellom Høgskolen i Lillehammer og Bredtvedt Kompetansesenter, og er meldt inn som en nasjonal multisenterstudie. Ombudet forstår det slik at Høgskolen i Lillehammer er behandlingsansvarlig for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at ansvarsfordelingen er formelt avklart mellom institusjonene og anbefaler at det utarbeides en avtale som blant annet omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Utvalget består av ca 100 barnehagebarn i alderen 1 1/2- 3 år. Barnehagene formidler førstegangskontakten.

Det innhentes samtykke fra foreldrene basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet som forelå 24.08.2010 finnes tilfredsstillende.

Data innhentes ved:

- Observasjon av barna utført av 3 ansatte i barnehagen (de fyller ut hvert sitt skjema)
- Observasjon av barnet utført av foresatte
- Språktester (BVPS og BoEge1) utført av prosjektgruppen (registreres ved hjelp av manuelt lydopptak)

I skjemaene registreres opplysninger om barnets navn, kjønn, alder, hjemmespråk, samt resultater av observasjoner og tester av språk og tidlig kommunikasjon.

Ettersom ansatte gir opplysninger om barnet, registreres opplysninger om tredjeperson. Opplysningene kan registreres i henhold til personopplysningsloven § 8 første alternativ, ettersom foreldrene samtykker på vegne av barnet.

Barnehagen samler inn samtykkeerklæringer, oppretter navneliste/koblingsnøkkel og foretar kobling av skjemaene. Navn i skjemaene erstattes med et nummer som viser til navnelisten, før materialet utleveres til prosjektgruppen. Det vil kun være barnehagen som har tilgang på navnelisten.

Det registreres ikke opplysninger om hvilke ansatte som fyller ut skjemaene, og skjemaene skal ikke brukes av barnehagen. Dersom analysene antyder at et barn har store avvik, tar prosjektleder kontakt med barnehagen slik at de kan følge opp barnet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Lillehammer sine rutiner for datasikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt, senest innen 01.08.2011. For at datamaterialet skal være anonymt må barnehagen slette navneliste/koblingsnøkkel og samtykkeerklæringer, og i det øvrige materialet må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det innebærer bl.a at hjemmespråk grovkategoriseres i "norsk/ikke norsk" og eventuelle opplysninger om barnets

kommune-/barnehagetilhørighet slettes. Anonymisering av datamaterialet skal foretas før material overføres til Bredtvedt kompetansesenter for videre analyser.

Vedlegg 4. Spørreskjemaet "Å by barnet opp til dans"

Å by barnet opp til dans: Observasjon av tidlig kommunikasjon

Alle som arbeider på avdelingen fyller ut et skjema for hvert barn uten å konferere med hverandre. (Er det for eksempel tre ansatte på avdelingen, fylles det ut tre skjema pr. barn).

Svarene skal reflektere den enkelte ansattes inntrykk, eller "magefølelse", av hvor barnet befinner seg i forhold til jevnaldrende. Svarene skal ikke være basert på systematiske observasjoner

Nummer:..... Alder:....år/.....månedet Kjønn: Jente/ Gutt "Hjemmespråk":

| På en skala der 1=veldig enkelt og 5=veldig vanskelig, skal du angi hvor lett det er å engasjere barnet til å | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
|imitere handlinger i samspill (bake-kake-søte) | | | | | |
|imitere enkle ytringer (tullesnakke) | | | | | |
|imitere enkle sanger (Bæ, bæ, lille lam) | | | | | |
|se på noe sammen med de voksne (bilder/bøker) | | | | | |
|peke på noe og samspille med de voksne om det barnet peker på | | | | | |
|gi noe til de voksne (gi/ta) | | | | | |
|ta noe og vise fram til de voksne | | | | | |
|gjøre noe enkelt sammen med de voksne (lete etter noe. Slå ting av/på) | | | | | |
|delta i enkel lek sammen med andre barn | | | | | |
|delta i enkel lek sammen med de voksne | | | | | |
|kle seg ut | | | | | |
|leke Borte-titt-tei | | | | | |

| Hvor fysisk passivt/aktivt er barnet i følgende situasjoner: 1= Nesten alltid for aktiv/impulsstyrt 2= Ofte for aktiv/impulsstyrt 3=Stort sett typisk 4= Ofte passiv/tilbaketrukket 5= Nesten alltid passiv/tilbaketrukket | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Hente/bringesituasjon | | | | | |
| Samlingsstund | | | | | |
| Mat | | | | | |
| Utelek | | | | | |
| Frilek | | | | | |
| Voksenstyrt lek | | | | | |
| Av/påkledning | | | | | |
| Aktivitetsskifter | | | | | |

Gi kommentarer og beskrivelser og innspill. Benytt gjerne baksiden av arket.

Tiden Norsk Forlag
avd. LÆREMIDDELHuset
OSLO

BO EGE

SPRÅKLIG TEST I

Norsk utgave: Erna Horn

Test til bruk ved den audiopedagogiske og logopediske undersøkelse
av førskolebarn.

VURDERINGSVEILEDNING:

Vurderingen av barnets svar er meget enkel. Svarene inndeles i 3 grupper:
Overbegrep – Normalbegrep – Underbegrep. Overbegrepet er den eksakte eller avanserte benevnelse av gjenstanden.
Normalbegrepet er den mest vanlige benevnelse en kan vente av barn i 6-7 års alderen.
Underbegrepet referer seg til den småbarnslige, beskrivende, persevererende eller feilaktige benevnelse.
I de langt fleste tilfeller vil barnet benytte de uttrykk som står i vurderingstabellen. Skulle ett eller flere av barnas svar falle utenfor disse uttrykk er det opp til spesialpedagogen å plassere svaret i den av de tre grupperne han/hun ut fra sitt språkskjønn finner at det hører hjemme, også under hensyn til dialektiske særegenheter.

BRUKSMÅTER:

Testen er i første rekke tenkt som en screening test til bruk i barnehager og i førskoleklasser for å gi spesialpedagogen hjelp til å finne barn som har behov for talepedagogisk hjelp og i tillegg finne frem til de barn som førskolelæreren i sitt daglige arbeid må prøve å aktivisere språklig så mye som mulig. Videre kan testen inngå som et ledd i den audiopedagogiske/logopediske undersøkelse og sammen med andre tester bidra til å stille en så korrekt diagnose som mulig.

VURDERINGSTABELL:

| Overbegrep 3 poeng | Normalbegrep 2 poeng | Underbegrep 1 poeng |
|---|-------------------------|-----------------------------------|
| 1. purke, sugge | gris | nøff/nøff hund eller annet dyr |
| 2. grevlinghund, dachs, »ovnsrorer« | hund | vov-vov |
| 3. siameserkatt »Mis med de bla oyne« | katt | pus, miau pusekatt |
| 4. gas, svane | and, fugl | gakk-gakk hane, høne, kylling |
| 5. – | dame, kone | mor, mamma, pike mann, gutt |
| 6. – | mann | far, pappa, pipemann |
| 7. (Hva ser det ut som denne gutten er?) sint | sur, slørn | gutt, stygg, klovn |
| 8. (Hva ser det ut som denne gutten er?) | blid, glad | smiler, gutt, også sur |
| 9. folkevogn | bil | bu-ba-bu bært-bært, brum-brur |
| 10. lokomotiv | tog | tut, tøffe-tøff |
| 11. fiskeskøyte | (seil) båt | dugge-dugger |
| 12. revolver, seksloper | pistol | pang-pang gevær, skyter |
| 13. hengelas | las | nøkkel, nøkkel-hull veske |
| 14. kaktus, pottelblomst | blomst | stikker, entvahlomst |

Vedlegg 5. Bo Ege Språklig test I.

| Overbegrep | Normalbegrep | Underbegrep |
|------------|--------------|-------------|
| 3 poeng | 2 poeng | 1 poeng |

- | | | |
|--------------------------------------|---|--|
| 15. grante, tre | juletre | jul, telt |
| 16. by | flere hus, forretninger, skole, stasjon | hus |
| 17. bestikk | kniver og gaffer | kniv, gaffel |
| 18. ender, andefamilie ¹⁴ | ander | kyllinger, gakk-gakker |
| 19. frukt (syd) frukter | mat, grønnsaker | enkeltvis benevnelse av gjæstandene |
| 20. møbler, stuemøbler | stue, rom, leilighet | " " |
| 21. vilde dyr, dyr | dyrehave/park leker | " " |
- Ingen svar gir 0 poeng.

Hvis en ønsker å utdype sin undersøkelse kan en umiddelbart etter at samtlige bilder er benyttet vende tilbake til noen av bildene for å se om barnet kan forandre sitt svar. Begynn med bilde n. 9 og fortsatt frem til nr. 18.

Pedagogen sier:

Før så du det var: Hva kan du også kalle det?

eks.: Barnet sier f.eks.:

| | |
|-----------------|-------------|
| en bil | folkevogn |
| tut, tøffe-tøff | tog |
| seilbåt | fiskeskøyte |
| skytter | revolver |
| nøkkel | lås |
| en blomst | blomst |
| et juletre | tre |
| skole | flere hus |
| kniv, gaffel | gaffer |
| ander | andefamilie |

På denne måte får spesialpedagogen et inntrykk av om barnet kan endre sine uttrykk og om det forbedrer eller forverrer svarene. Barnets svar i annen omgang noteres også på registreringsarket, men sett en ring rundt det ordet som avgis i annen omgang. Det vil kanskje være riktig å la oppnådde pluss-poeng i annen omgang telle med, mens minus-poeng ikke bør trekkes fra. Den danske standardisering bygger imidlertid utelukkende på barnets første benevnelse. Så barnet f.eks. mjaug og rettet dette til katt ved 2. forsøk, så fikk det poeng etter mjaug og ikke katt – altså 1 poeng. Dersom det sa folkevogn første gang og så rettet det selv til bil, fikk det poeng etter folkevogn (3) og ikke etter bil (2).

VURDERINGSTABEL TIL SPRÅKLIG TEST I (1974)

| Alder | I | II | III | IV | V |
|-------|----|-------|-------|-------|-----|
| 3-0 | 22 | 23-26 | 27-31 | 32-35 | 36- |
| 3-6 | 25 | 26-28 | 29-34 | 35-38 | 39- |
| 4-0 | 27 | 28-30 | 31-37 | 38-42 | 43- |
| 4-6 | 28 | 29-32 | 33-39 | 40-44 | 45- |
| 5-0 | 30 | 31-35 | 36-41 | 42-46 | 47- |
| 5-6 | 32 | 33-38 | 39-43 | 44-47 | 48- |
| 6-0 | 34 | 35-40 | 41-45 | 46-48 | 49- |
| 6-6 | 36 | 37-42 | 43-47 | 48-49 | 50- |
| 7-0 | 38 | 39-43 | 44-48 | 49-50 | 51- |

Baksiden av registreringsarket kan brukes til å tegne en mann på. Denne tegningen kan vurderes etter Goodenough's skala.

REGISTRERINGSARK Språklig test I

Navn: _____

Skole _____ kl./gr.: _____

Adr.: _____

Jour. nr. _____

| | | | | |
|------|----|-----|----|----------|
| Dato | År | Md. | D. | gruppe |
| Født | | | | poeng I |
| LA | | | | poeng II |

Faller barnets svar innenfor ordene nevnt nedenfor – understrøkes ordet.
Faller svaret utenfor, noteres det i rubrikken for avvikende svar.
Hvis barnet ikke svarer, settes minus.

| | | avvikende svar | avvikende svar | poeng I | |
|--|---|----------------|----------------|---------|----------|
| 01 | purke, sugge, gris, <u>nøff/nøff</u> , hund eller andet dyr | | | | |
| 02 | grevlinghund, dachs, »ovnsrøret«, hund, vov-vov | | | | |
| 03 | siameserkatt, »Miss med de blå øyne«, katt, pus, mjau, pusekatt | | | | |
| 04 | gås, svane, and, fugl, gakk-gakk, hane, høne, kylling | | | | |
| 05 | dame, kone, mor mamma, pike, mann, gutt | | | | |
| 06 | mann, far, pappa, pipemann | | | | |
| 07 | sint, sur, slem, gutt, stygg, klovn | | | | |
| 08 | blid, glad, smiler, gutt, også sur | | | | poeng II |
| 09 | folkevogn, bil, bu-bø-bu | | | | |
| 10 | lokomotiv, tog tut-tøffe-tog | | | | |
| 11 | fiskeskøyte, (seil) båt, dugge-dugger | | | | |
| 12 | revolver, pistol, pang-pang, gevær, skyter | | | | |
| 13 | hengelås, lås, nøkkel, nøkkel-hull, veske | | | | |
| 14 | kaktus, potteblomst, blomst, stikker, stikkerblomst | | | | |
| 15 | grantre, tre, juletre, jul, telt | | | | |
| 16 | by, flere hus, forretninger, skole, stasjon, hus | | | | |
| 17 | bestik, kniv og gaffler, kniv, gaffel | | | | |
| 18 | ender, andefamilie, ander, svaner, kyllinger | | | | |
| 19 | frukt, (syd) frukter, mat, grønnsaker, enkeltvis benevnelse av gjenstander | | | | |
| 20 | møbler, stuemøbler, stue, leilighet, enkeltvis benevnelse av gjenstander | | | | |
| 21 | vilde dyr, dyr, dyrehave/park, leketøy, enkeltvis benevnelse av gjenstander | | | | |
| Hvis barnet gir mer enn et svar, er det første svaret som registreres. | | | | | |



Vedlegg 6. The British Picture Vocabulary Scale (BPVS)

Instruksjoner for testen, og 2 sider av skåringsarket.

(1) With Most Subjects under the Age of Eight

Training plates A, B, C and D are used. Introduce the test by saying:

I want you to look at some pictures with me.

Turn to Training Plate A and say:

Look at all the pictures on this page.

(Indicate this by pointing to each of the four pictures in turn.)

I will say a word, then I want you to put your finger on the picture of the word I have said. Let's try one. Put your finger on 'dog'.

If the subject makes the correct response, turn to Training Plate B, saying:

That's fine. Now put your finger on 'man'.

If the subject again makes the correct response, turn to Training Plate C, saying:

Good! Now show me 'swing'.

If the subject again makes the correct response turn to Training Plate D, and say:

Good! Now show me 'sleep'.

From the outset, if the subject chooses the wrong illustration, before going on to the next plate, point out the correct response while saying:

That was a good try, but this is the right answer.

At the same time, briefly explain why the answer is correct. Repeat the item until the subject makes the correct response, then go on to the next item.

With very young or learning impaired children, training with additional practice words may be needed to establish the desired pointing behaviour. In such cases alternative series of words are provided. These alternative words are given below and on the record forms, they should be used in precisely the same way as the initial series until the subject has responded correctly to three consecutive words without your help.

With very immature subjects the examiner will need to establish the pointing response in the subject by saying:

Put your finger on (practice word).

| Practice Words and Keys | | | | |
|-------------------------|----------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Training Plate | Initial Series | First Alternative Series | Second Alternative Series | Third Alternative Series |
| A | dog (3) | baby (2) | bed (1) | knife (4) |
| B | man (2) | comb (3) | fork (4) | mouth (1) |
| C | swing (3) | drink (4) | climb (2) | walk (1) |
| D | sleep (2) | eat (1) | cry (4) | crawl (3) |

and then placing the child's finger on the correct picture. After a few trials the examiner may take the lead by pointing and then encouraging the subject to do the same. The length of time required to establish the desired pointing behaviour will vary from child to child. Training Plates may be repeated. If the desired response has not been established after a number of trials, however, the test should be discontinued and the subject declared untestable with the BPVS. This should seldom happen if adequate use is made of the training plates.

When the desired pointing behaviour has been established turn to the correct starting point, as shown on the Test Record. Then say:

Finel! Now I am going to show you some other pictures. Each time I say a word, you find the best picture of it. When we get further into the book you may not be quite sure you know the meaning of the word, but I want you to look carefully at all of the pictures anyway, and choose the one you think is right.

Then begin the test saying:

Point to (starting point word).

(2) With Most Subjects Aged Eight and Over

Training Plates C, D, E, and F are used. Introduce the test by saying:

I have some pictures to show you.

NFER-NELSON

BPVS SHORT FORM

British Picture Vocabulary Scale

Individual Test Record

by Lloyd M. Dunn, Leota M. Dunn and Chris Whetton with David Pintilie

Name (last) _____ (first) _____ Sex: M F (circle)

Home Address _____ Home Phone _____

School _____

Teacher _____ Examiner _____

Language of the Home: Standard English; Other _____
(Specify foreign language or type of English dialect spoken)

| Date & Age Data | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|
| | Year | Month | Day |
| Date of testing | _____ | _____ | _____ |
| Date of birth | _____ | _____ | _____ |
| Chronological age | _____ | _____ | _____ |

*Age should be found in years and COMPLETED months.

Test Scores

Raw score
(from overleaf)



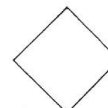
Standardized score equivalent
(from Table 1)



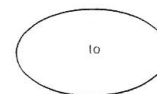
Percentile rank
(from Table 3)



Age equivalent
(from Table 4)



Age equivalent
Confidence Band

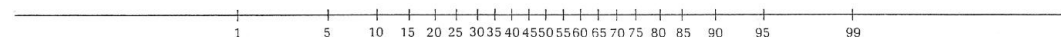
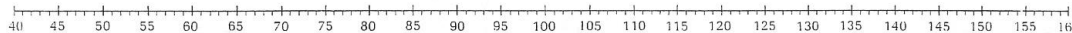


True Score Confidence Band

Mark the obtained standard score equivalent on the top scale. Then draw a heavy, straight, vertical line through it, and across both scales. This line will extend through the two obtained deviation-type test scores. Depending upon the obtained standard score, shade in a band on both sides of the vertical line, using the table to the right. An example is given in Figure 5 of the Manual.

| Obtained Standardized Score | Area to Shade | | Obtained Standardized Score | Area to Shade | |
|-----------------------------|---------------|---------------|-----------------------------|---------------|---------------|
| | Left of line | Right of line | | Left of line | Right of line |
| Below 70 | 0 | 14 | 100-104 | 7 | 7 |
| 70-79 | 2 | 12 | 105-109 | 8 | 6 |
| 80-89 | 4 | 10 | 110-119 | 10 | 4 |
| 90-95 | 6 | 8 | 120-130 | 12 | 2 |
| 96-99 | 7 | 7 | Above 130 | 14 | 0 |

This shaded area provides a confidence band: the range of scores within which the subject's true scores can be expected to fall 68 times in 100. (These band width values are based on a median standard error of measurement (SEM) of ± 7 , with the band widths made increasingly asymmetrical toward the extremes to allow for regression to the mean.) See the Manual for a discussion of SEM confidence bands. Also see the Manual for a discussion of the true score confidence band for the age equivalent.



EXTREMELY LOW SCORE | MODERATELY LOW SCORE | LOW AVERAGE SCORE | HIGH AVERAGE SCORE | MODERATELY HIGH SCORE | EXTREMELY HIGH SCORE

| Data from Other Tests | | |
|-----------------------|-------|---------|
| Test | Date | Results |
| BPVS Long Form | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

| Performance Evaluation | |
|---|--|
| <p>This standardized test provides an estimate only of this individual's hearing vocabulary in Standard English, as compared with a cross-section of British persons of the same age. Do you believe the performance of this subject represents fairly her or his</p> | <p>true ability in this area? ____ Yes ____ No. If not, cite reasons such as rapport problems, poor testing situation, hearing or vision loss, visual-perceptual disorder, test too easy or too hard (automatic basal or ceiling used), etc.</p> |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

| Observations |
|--|
| Briefly describe the subject's test behaviour such as interest in task, quickness of response, signs of perseverance, work habits, etc.: |
| _____ |
| _____ |

| Recommendations |
|-----------------|
| _____ |
| _____ |

BPVS SHORT FORM

Test Items and Abbreviated Instructions

Administering the Training Items

For most subjects under the age of 8:
Use plates A, B, C and D. Administer as many training item series as necessary to secure four consecutive correct responses.

For most subjects aged 8 and over:
Use plates C, D, E and F. Administer as many training item series as necessary to secure four consecutive correct responses.

Practice Words and Keys

| Training Plate | Initial Series | First Alternative Series | Second Alternative Series | Third Alternative Series |
|----------------|----------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| A | dog (3) | baby (2) | bed (1) | knife (4) |
| B | man (2) | comb (3) | fork (4) | mouth (1) |
| C | swing (3) | drink (4) | climb (2) | walk (1) |
| D | sleep (2) | eat (1) | cry (4) | crawl (3) |
| E | wheel (4) | zip (2) | rope (1) | rake (3) |
| F | mopping (1) | cycling (2) | sawing (4) | mowing (3) |

(Complete directions are given in Part 1 of the Manual.)

Administering the Test Items

Basal: Highest 6 consecutive correct responses.

Ceiling: Lowest 6 consecutive responses containing 4 errors.

Starting Point: For a subject assumed to be of average ability, find the person's age indicated in the margin, and begin the test with that item. Otherwise consult Part 1 of the Manual for further instructions.

Recording Responses and Errors:

Record the subject's response (1, 2, 3, or 4) for each item administered. For each error draw an oblique line through the symbol on the right of the item as illustrated below:

17 pulley . . . (4) 3 /

(Complete directions are given in

Plate No.

| Plate No. | Word | Key | Response | Error |
|-----------|----------------|-----|----------|-------|
| 2-6 | 1 bucket | (1) | _____ | ○ |
| | 2 ball | (4) | _____ | △ |
| | 3 car | (2) | _____ | ☆ |
| | 4 wooden | (2) | _____ | ⊗ |
| 7-9 | 5 camera | (4) | _____ | + |
| | 6 envelope | (2) | _____ | ○ |
| | 7 circle | (4) | _____ | △ |
| | 8 furniture | (3) | _____ | ☆ |
| | 9 nostril | (1) | _____ | ⊗ |
| 10-13 | 10 dangerous | (2) | _____ | + |
| | 11 furious | (1) | _____ | ○ |
| | 12 athlete | (3) | _____ | △ |
| | 13 artist | (3) | _____ | ☆ |
| 14-18 | 14 weary | (3) | _____ | ⊗ |
| | 15 socket | (1) | _____ | + |
| | 16 antler | (3) | _____ | ○ |
| | 17 pulley | (4) | _____ | △ |
| | 18 inflated | (3) | _____ | ☆ |
| | 19 assisting | (1) | _____ | ⊗ |
| | 20 collision | (4) | _____ | + |
| | 21 floral | (1) | _____ | ○ |
| | 22 goblet | (3) | _____ | △ |
| | 23 utensil | (2) | _____ | ☆ |
| | 24 talon | (3) | _____ | ⊗ |
| | 25 confiding | (3) | _____ | + |
| | 26 inoculation | (1) | _____ | ○ |
| | 27 consuming | (4) | _____ | △ |
| | 28 gable | (4) | _____ | ☆ |
| | 29 apparition | (2) | _____ | ⊗ |
| | 30 emission | (3) | _____ | + |
| | 31 ambulation | (2) | _____ | ○ |
| | 32 saltation | (4) | _____ | △ |

Calculating Raw Score

Ceiling item _____

minus errors _____

Raw score 

Transfer raw score to test record overleaf, in top right hand corner.

* To record errors: make oblique strokes through the geometric figures. Every sixth figure is identical to facilitate the determination of the basal.

Vedlegg 7: The MacArthur-Bates

Barnets navn: _____

Fødselsdato: _____

Utfyllingsdato: _____

Foreldrerapport for kommunikativ utvikling

Ord og setninger

(Tilpasset til norsk etter MacArthur-Bates Communicative Inventory: Words and



FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

DEL 1: ORD SOM BARN BRUKER

A. Sjekkliste over ordforrådet (totalt 731 items)

Barn forstår mange flere ord enn de sier. Her er vi spesielt interessert i ordene barnet ditt sier. Gå gjennom listen og kryss av ved de ordene du har hørt barnet bruke. Om barnet bruker en annen uttale av ordet (for eksempel sier *svell* istedenfor *fjell* eller *bå/belå* for *blå*), krysser du av ordet likevel. Husk at dette er en "katalog" over ord som mange forskjellige barn bruker, så ikke bli bekymret dersom barnet ditt kun bruker noen få av disse akkurat nå.

1. Lydeffekter og dyrelyder (12)

| | | | | | |
|---------------|--------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| au | <input type="checkbox"/> | grr | <input type="checkbox"/> | nam-nam | <input type="checkbox"/> |
| bææ | <input type="checkbox"/> | kykeliky | <input type="checkbox"/> | oi (for overraskelse) | <input type="checkbox"/> |
| drrr (billyd) | <input type="checkbox"/> | mjau | <input type="checkbox"/> | tøff-tøff | <input type="checkbox"/> |
| gakk gakk | <input type="checkbox"/> | møø | <input type="checkbox"/> | voff voff | <input type="checkbox"/> |

2. Navn på dyr (virkelige eller lekedyr) (44)

| | | | | | |
|-------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| (meite)mark | <input type="checkbox"/> | hane | <input type="checkbox"/> | mygg | <input type="checkbox"/> |
| and | <input type="checkbox"/> | hest | <input type="checkbox"/> | pingvin | <input type="checkbox"/> |
| apekatt | <input type="checkbox"/> | høne | <input type="checkbox"/> | ponni | <input type="checkbox"/> |
| bjørn | <input type="checkbox"/> | hund | <input type="checkbox"/> | reinsdyr | <input type="checkbox"/> |
| dyr | <input type="checkbox"/> | kanin | <input type="checkbox"/> | sau | <input type="checkbox"/> |
| ekorn | <input type="checkbox"/> | katt | <input type="checkbox"/> | sebra | <input type="checkbox"/> |
| elefant | <input type="checkbox"/> | kattunge | <input type="checkbox"/> | sjiraff | <input type="checkbox"/> |
| elg | <input type="checkbox"/> | krokodille | <input type="checkbox"/> | skilpadde | <input type="checkbox"/> |
| esel | <input type="checkbox"/> | ku | <input type="checkbox"/> | sommerfugl | <input type="checkbox"/> |
| fisk | <input type="checkbox"/> | kylling | <input type="checkbox"/> | tiger | <input type="checkbox"/> |
| flue | <input type="checkbox"/> | lam | <input type="checkbox"/> | ugle | <input type="checkbox"/> |
| frosk | <input type="checkbox"/> | lekebamse | <input type="checkbox"/> | ulv | <input type="checkbox"/> |
| fugl | <input type="checkbox"/> | løve | <input type="checkbox"/> | valp | <input type="checkbox"/> |
| gås | <input type="checkbox"/> | maur | <input type="checkbox"/> | veps | <input type="checkbox"/> |
| gris | <input type="checkbox"/> | mus | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

3. Kjøretøy (virkelige eller leketøy) (14)

| | | | | | |
|-----------|--------------------------|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| akebrett | <input type="checkbox"/> | båt | <input type="checkbox"/> | sykkel | <input type="checkbox"/> |
| barnevogn | <input type="checkbox"/> | fly | <input type="checkbox"/> | tog | <input type="checkbox"/> |
| bil | <input type="checkbox"/> | helikopter | <input type="checkbox"/> | traktor | <input type="checkbox"/> |
| brannbil | <input type="checkbox"/> | lastebil | <input type="checkbox"/> | trehjulssykkel | <input type="checkbox"/> |
| buss | <input type="checkbox"/> | motorsykkel | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

4. Leker (18)

| | | | | | |
|---------|--------------------------|-------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| ball | <input type="checkbox"/> | lego | <input type="checkbox"/> | lim | <input type="checkbox"/> |
| ballong | <input type="checkbox"/> | eventyr | <input type="checkbox"/> | penn | <input type="checkbox"/> |
| blyant | <input type="checkbox"/> | fargeblyant | <input type="checkbox"/> | plastilina | <input type="checkbox"/> |
| bok | <input type="checkbox"/> | presang | <input type="checkbox"/> | puslespill | <input type="checkbox"/> |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

| | | | | |
|---------|--------------------------|-------|--------------------------|------------|
| klosser | <input type="checkbox"/> | kritt | <input type="checkbox"/> | spill |
| dukke | <input type="checkbox"/> | leke | <input type="checkbox"/> | såpebobler |

5. Mat og drikke (68)

| | | | | |
|-----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|-------------|
| (brød)skive | <input type="checkbox"/> | is | <input type="checkbox"/> | popcorn |
| agurk | <input type="checkbox"/> | jordbær | <input type="checkbox"/> | poteter |
| appelsin | <input type="checkbox"/> | juice | <input type="checkbox"/> | potetgull |
| banan | <input type="checkbox"/> | kaffe | <input type="checkbox"/> | ris |
| boller | <input type="checkbox"/> | kake | <input type="checkbox"/> | ristet brød |
| bønner | <input type="checkbox"/> | kjeks | <input type="checkbox"/> | rosiner |
| brød | <input type="checkbox"/> | kjøtt | <input type="checkbox"/> | saft |
| brus | <input type="checkbox"/> | kjøttkaker | <input type="checkbox"/> | salami |
| cola | <input type="checkbox"/> | knekkebrød | <input type="checkbox"/> | salt |
| corn flakes | <input type="checkbox"/> | kylling | <input type="checkbox"/> | saus |
| dessert | <input type="checkbox"/> | leverpostei | <input type="checkbox"/> | sjokolade |
| drikke | <input type="checkbox"/> | mat | <input type="checkbox"/> | smør |
| druer | <input type="checkbox"/> | matpakke | <input type="checkbox"/> | spagetti |
| egg | <input type="checkbox"/> | melk | <input type="checkbox"/> | sukkertøy |
| eple | <input type="checkbox"/> | melon | <input type="checkbox"/> | suppe |
| erter | <input type="checkbox"/> | nøtter | <input type="checkbox"/> | syltetøy |
| fisk | <input type="checkbox"/> | Nugatti | <input type="checkbox"/> | te |
| frokostblanding | <input type="checkbox"/> | ost | <input type="checkbox"/> | tran |
| frukt | <input type="checkbox"/> | pannekake | <input type="checkbox"/> | tyggegummi |
| godteri | <input type="checkbox"/> | pasta | <input type="checkbox"/> | vafler |
| grøt | <input type="checkbox"/> | pizza | <input type="checkbox"/> | vann |
| gulrot | <input type="checkbox"/> | pølser | <input type="checkbox"/> | yoghurt |
| hamburger | <input type="checkbox"/> | pommes frites | <input type="checkbox"/> | |

6. Klær og tilbehør (30)

| | | | | |
|-------------|--------------------------|----------|--------------------------|-------------|
| belte | <input type="checkbox"/> | kjole | <input type="checkbox"/> | smekke |
| bleier | <input type="checkbox"/> | knapper | <input type="checkbox"/> | smokk |
| bukse | <input type="checkbox"/> | lue | <input type="checkbox"/> | sokker |
| dress (ute) | <input type="checkbox"/> | pysjamas | <input type="checkbox"/> | støvler |
| genser | <input type="checkbox"/> | regntøy | <input type="checkbox"/> | strømpebuks |
| glidelås | <input type="checkbox"/> | sandaler | <input type="checkbox"/> | strømper |
| halskjede | <input type="checkbox"/> | shorts | <input type="checkbox"/> | t-skjorte |
| hansker | <input type="checkbox"/> | skjerf | <input type="checkbox"/> | tøfler |
| jakke | <input type="checkbox"/> | skjorte | <input type="checkbox"/> | underbukse |
| joggesko | <input type="checkbox"/> | sko | <input type="checkbox"/> | votter |

7. Kroppsdeler (27)

| | | | | |
|--------|--------------------------|------|--------------------------|-------|
| ankel | <input type="checkbox"/> | hode | <input type="checkbox"/> | øye |
| ansikt | <input type="checkbox"/> | kinn | <input type="checkbox"/> | pupp |
| arm | <input type="checkbox"/> | kne | <input type="checkbox"/> | rumpe |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

| | | | | |
|--------|--------------------------|--------|--------------------------|---------|
| bein | <input type="checkbox"/> | lepper | <input type="checkbox"/> | rygg |
| finger | <input type="checkbox"/> | mage | <input type="checkbox"/> | skulder |
| fot | <input type="checkbox"/> | munn | <input type="checkbox"/> | tenner |
| hake | <input type="checkbox"/> | navle | <input type="checkbox"/> | tiss |
| hånd | <input type="checkbox"/> | nese | <input type="checkbox"/> | tunge |
| hår | <input type="checkbox"/> | øre | <input type="checkbox"/> | tå |

8. Små gjenstander i huset (50)

| | | | | |
|---------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| bilde | <input type="checkbox"/> | kamera | <input type="checkbox"/> | pute |
| boks | <input type="checkbox"/> | kasse | <input type="checkbox"/> | radio |
| børste | <input type="checkbox"/> | kjøkkenrull | <input type="checkbox"/> | saks |
| bøtte | <input type="checkbox"/> | klokke | <input type="checkbox"/> | såpe |
| brett | <input type="checkbox"/> | kniv | <input type="checkbox"/> | sekk |
| briller | <input type="checkbox"/> | kopp | <input type="checkbox"/> | serviett |
| dopapir | <input type="checkbox"/> | kost | <input type="checkbox"/> | skål |
| dyne | <input type="checkbox"/> | krukke | <input type="checkbox"/> | skje |
| eske | <input type="checkbox"/> | krus | <input type="checkbox"/> | søppel |
| fat | <input type="checkbox"/> | lampe | <input type="checkbox"/> | søppelbøtte |
| flaske | <input type="checkbox"/> | lommebok | <input type="checkbox"/> | støvsuger |
| gåbil | <input type="checkbox"/> | lys | <input type="checkbox"/> | tallerken |
| gaffel | <input type="checkbox"/> | medisin | <input type="checkbox"/> | tannbørste |
| glass | <input type="checkbox"/> | nøkler | <input type="checkbox"/> | telefon |
| hammer | <input type="checkbox"/> | papir | <input type="checkbox"/> | teppe |
| håndkle | <input type="checkbox"/> | penger | <input type="checkbox"/> | veske |
| kam | <input type="checkbox"/> | plante | <input type="checkbox"/> | |

9. Rom og møbler (34)

| | | | | |
|-----------|--------------------------|-----------|--------------------------|--------------|
| bad | <input type="checkbox"/> | kjøkken | <input type="checkbox"/> | soverom |
| badekar | <input type="checkbox"/> | kjøleskap | <input type="checkbox"/> | stol |
| balkong | <input type="checkbox"/> | komfyr | <input type="checkbox"/> | stue |
| barneseng | <input type="checkbox"/> | lekegrind | <input type="checkbox"/> | terrasse |
| barnestol | <input type="checkbox"/> | ovn | <input type="checkbox"/> | tørketrommel |
| bord | <input type="checkbox"/> | PC | <input type="checkbox"/> | trapper |
| do | <input type="checkbox"/> | potte | <input type="checkbox"/> | TV |
| dør | <input type="checkbox"/> | rom | <input type="checkbox"/> | vask |
| dusj | <input type="checkbox"/> | senng | <input type="checkbox"/> | vaskemaskin |
| garasje | <input type="checkbox"/> | skap | <input type="checkbox"/> | vindu |
| gyngestol | <input type="checkbox"/> | skuff | <input type="checkbox"/> | |
| kjeller | <input type="checkbox"/> | sofa | <input type="checkbox"/> | |

10. Ting utendørs (31)

| | | | | |
|-------------|--------------------------|-------|--------------------------|----------|
| badebasseng | <input type="checkbox"/> | måne | <input type="checkbox"/> | stige |
| bakgård | <input type="checkbox"/> | pinne | <input type="checkbox"/> | stjerner |
| blomst | <input type="checkbox"/> | regn | <input type="checkbox"/> | tak |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

| | | | | |
|--------------|--------------------------|-----------|--------------------------|------------|
| fjell | <input type="checkbox"/> | sandkasse | <input type="checkbox"/> | trampoline |
| flagg | <input type="checkbox"/> | sklie | <input type="checkbox"/> | tre |
| fortau | <input type="checkbox"/> | skyer | <input type="checkbox"/> | vann |
| gress | <input type="checkbox"/> | snø | <input type="checkbox"/> | vannslange |
| gressklipper | <input type="checkbox"/> | snømann | <input type="checkbox"/> | vei |
| himmel | <input type="checkbox"/> | sol | <input type="checkbox"/> | vind |
| huske | <input type="checkbox"/> | spade | <input type="checkbox"/> | |
| kjelke | <input type="checkbox"/> | steiner | <input type="checkbox"/> | |

11. Steder å dra til (22)

| | | | | |
|---------------|--------------------------|-----------|--------------------------|------------|
| bensinstasjon | <input type="checkbox"/> | hjem | <input type="checkbox"/> | sirkus |
| bondegård | <input type="checkbox"/> | hus | <input type="checkbox"/> | skogen |
| butikk | <input type="checkbox"/> | jobb | <input type="checkbox"/> | skole |
| byen | <input type="checkbox"/> | kino | <input type="checkbox"/> | strand |
| campingplass | <input type="checkbox"/> | kirke | <input type="checkbox"/> | svømmehall |
| dyrehage | <input type="checkbox"/> | landet | <input type="checkbox"/> | ut |
| fest | <input type="checkbox"/> | lekeplass | <input type="checkbox"/> | |
| hage | <input type="checkbox"/> | park | <input type="checkbox"/> | |

12. Mennesker (36)

| | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|------------------|
| baby | <input type="checkbox"/> | farfar | <input type="checkbox"/> | mormor |
| barn | <input type="checkbox"/> | farmor | <input type="checkbox"/> | navn på kjæledyr |
| barnets navn | <input type="checkbox"/> | folk | <input type="checkbox"/> | oldefar |
| barnevaktens navn | <input type="checkbox"/> | gutt | <input type="checkbox"/> | oldemor |
| bestefar | <input type="checkbox"/> | helsesøster | <input type="checkbox"/> | onkel |
| bestemor | <input type="checkbox"/> | jente | <input type="checkbox"/> | pappa/far |
| bonde | <input type="checkbox"/> | klovn | <input type="checkbox"/> | politi |
| brannmann | <input type="checkbox"/> | lærer | <input type="checkbox"/> | postbud |
| bror | <input type="checkbox"/> | mamma/mor | <input type="checkbox"/> | søster |
| cowboy | <input type="checkbox"/> | mann | <input type="checkbox"/> | tante |
| dame | <input type="checkbox"/> | mennesker | <input type="checkbox"/> | venn |
| doktor | <input type="checkbox"/> | morfar | <input type="checkbox"/> | venninne |

13. Leker og rutiner (27)

| | | | | |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|--------------|
| "kommer og tar deg" | <input type="checkbox"/> | hysj | <input type="checkbox"/> | nei |
| lek | <input type="checkbox"/> | ikke | <input type="checkbox"/> | ringe |
| bade | <input type="checkbox"/> | ja | <input type="checkbox"/> | snurre rundt |
| frokost | <input type="checkbox"/> | jo | <input type="checkbox"/> | sovetid |
| gå på do | <input type="checkbox"/> | klanne kake | <input type="checkbox"/> | sååå stor |
| god natt | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

| | | | | |
|--------|--------------------------|----------------------|--------------------------|--------------|
| ha det | <input type="checkbox"/> | kveldsmat | <input type="checkbox"/> | takk |
| hallo | <input type="checkbox"/> | lek hvor ansiktet | <input type="checkbox"/> | vær så snill |
| | <input type="checkbox"/> | gjemmes og plutselig | <input type="checkbox"/> | |
| | | vises (Borte!) | | |
| handle | <input type="checkbox"/> | lunsj | <input type="checkbox"/> | vent |
| hei | <input type="checkbox"/> | middag | <input type="checkbox"/> | vil |

14. Verb (108)

| | | | | |
|------------------|--------------------------|----------|--------------------------|-------------|
| jobbe | <input type="checkbox"/> | kjøpe | <input type="checkbox"/> | skli |
| bite | <input type="checkbox"/> | kjøre | <input type="checkbox"/> | skrive |
| blåse | <input type="checkbox"/> | klappe | <input type="checkbox"/> | skynde seg |
| bråke | <input type="checkbox"/> | klatre | <input type="checkbox"/> | slikke |
| bygge | <input type="checkbox"/> | klemme | <input type="checkbox"/> | slutte |
| bære | <input type="checkbox"/> | kle på | <input type="checkbox"/> | slå |
| danse | <input type="checkbox"/> | koste | <input type="checkbox"/> | smake |
| dele | <input type="checkbox"/> | kysse | <input type="checkbox"/> | smile |
| drikke | <input type="checkbox"/> | lage mat | <input type="checkbox"/> | snakke |
| dytte | <input type="checkbox"/> | late som | <input type="checkbox"/> | sove |
| elske | <input type="checkbox"/> | putte | <input type="checkbox"/> | sparke |
| fange | <input type="checkbox"/> | legge | <input type="checkbox"/> | spille |
| falle | <input type="checkbox"/> | leke | <input type="checkbox"/> | spise |
| finne | <input type="checkbox"/> | lese | <input type="checkbox"/> | stikke |
| forte seg | <input type="checkbox"/> | like | <input type="checkbox"/> | stoppe |
| få | <input type="checkbox"/> | lukke | <input type="checkbox"/> | stå |
| gi | <input type="checkbox"/> | løpe | <input type="checkbox"/> | skli |
| gjemme | <input type="checkbox"/> | male | <input type="checkbox"/> | syng |
| gjøre seg ferdig | <input type="checkbox"/> | mate | <input type="checkbox"/> | svømme |
| gli | <input type="checkbox"/> | miste | <input type="checkbox"/> | søle |
| gråte | <input type="checkbox"/> | reparere | <input type="checkbox"/> | ta |
| gå | <input type="checkbox"/> | pass | <input type="checkbox"/> | tegne |
| ha | <input type="checkbox"/> | plaske | <input type="checkbox"/> | tenke |
| hate | <input type="checkbox"/> | prøve | <input type="checkbox"/> | treffe |
| helle | <input type="checkbox"/> | puste | <input type="checkbox"/> | dra |
| hente | <input type="checkbox"/> | ri | <input type="checkbox"/> | tørke |
| hjelpe | <input type="checkbox"/> | riste | <input type="checkbox"/> | vaske |
| holde | <input type="checkbox"/> | rive av | <input type="checkbox"/> | vente |
| holde øye med | <input type="checkbox"/> | rydde | <input type="checkbox"/> | slå seg |
| hoppe | <input type="checkbox"/> | røre | <input type="checkbox"/> | vise |
| huske | <input type="checkbox"/> | se | <input type="checkbox"/> | velte |
| høre | <input type="checkbox"/> | se på | <input type="checkbox"/> | være glad i |
| høre etter | <input type="checkbox"/> | sette | <input type="checkbox"/> | våkne |
| følge etter | <input type="checkbox"/> | si | <input type="checkbox"/> | ødelegge |
| kaste | <input type="checkbox"/> | sitte | <input type="checkbox"/> | ønske |
| lila | <input type="checkbox"/> | skjære | <input type="checkbox"/> | åne |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

15. Beskrivende ord (62)

| | | | | |
|-----------|--------------------------|-------------|--------------------------|----------|
| bedre | <input type="checkbox"/> | høy | <input type="checkbox"/> | skjønn |
| blå | <input type="checkbox"/> | hvit | <input type="checkbox"/> | slem |
| bløt | <input type="checkbox"/> | kald | <input type="checkbox"/> | snill |
| borte | <input type="checkbox"/> | klissete | <input type="checkbox"/> | søt |
| bra | <input type="checkbox"/> | lang | <input type="checkbox"/> | søvnig |
| bråkete | <input type="checkbox"/> | lei seg | <input type="checkbox"/> | stakkars |
| brun | <input type="checkbox"/> | liten | <input type="checkbox"/> | stille |
| dårlig | <input type="checkbox"/> | mørkt | <input type="checkbox"/> | stor |
| ekkelig | <input type="checkbox"/> | ny | <input type="checkbox"/> | sulten |
| fin | <input type="checkbox"/> | ødelagt | <input type="checkbox"/> | sur |
| forsiktig | <input type="checkbox"/> | oransje | <input type="checkbox"/> | svart |
| først | <input type="checkbox"/> | pen | <input type="checkbox"/> | syk |
| fort | <input type="checkbox"/> | rar | <input type="checkbox"/> | tom |
| frekk | <input type="checkbox"/> | redd | <input type="checkbox"/> | tørr |
| full | <input type="checkbox"/> | ren | <input type="checkbox"/> | tørst |
| gammel | <input type="checkbox"/> | rød | <input type="checkbox"/> | trøtt |
| glad | <input type="checkbox"/> | sen | <input type="checkbox"/> | tung |
| god | <input type="checkbox"/> | sint | <input type="checkbox"/> | våken |
| grønn | <input type="checkbox"/> | sist | <input type="checkbox"/> | varm |
| gul | <input type="checkbox"/> | sitter fast | <input type="checkbox"/> | våt |
| hard | <input type="checkbox"/> | skitten | <input type="checkbox"/> | vondt |

16. Ord om tid (16)

| | | | | |
|-------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------|
| dag | <input type="checkbox"/> | i dag | <input type="checkbox"/> | nå |
| etter | <input type="checkbox"/> | i går | <input type="checkbox"/> | natt |
| ettermiddag | <input type="checkbox"/> | i kveld | <input type="checkbox"/> | senere |
| etterpå | <input type="checkbox"/> | i morgen | <input type="checkbox"/> | tid |
| før | <input type="checkbox"/> | kveld | <input type="checkbox"/> | |
| formiddag | <input type="checkbox"/> | morgen | <input type="checkbox"/> | |

17. Pronomen (31)

| | | | | |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|----------|
| de | <input type="checkbox"/> | disse | <input type="checkbox"/> | meg |
| deg | <input type="checkbox"/> | du | <input type="checkbox"/> | meg selv |
| deg selv | <input type="checkbox"/> | ham | <input type="checkbox"/> | min |
| dem | <input type="checkbox"/> | han | <input type="checkbox"/> | oss |
| den | <input type="checkbox"/> | hans | <input type="checkbox"/> | seg |
| denne | <input type="checkbox"/> | henne | <input type="checkbox"/> | seg selv |
| dere | <input type="checkbox"/> | hennes | <input type="checkbox"/> | sin |
| deres | <input type="checkbox"/> | hun | <input type="checkbox"/> | vår |
| det | <input type="checkbox"/> | hverandre | <input type="checkbox"/> | vi |
| dette | <input type="checkbox"/> | jeg | <input type="checkbox"/> | |
| din | <input type="checkbox"/> | man | <input type="checkbox"/> | |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

18. Spørreord (7)

- | | | | | |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|---------|
| hva | <input type="checkbox"/> | hvor | <input type="checkbox"/> | hvorfor |
| hvem | <input type="checkbox"/> | hvordan | <input type="checkbox"/> | når |
| hvilken | <input type="checkbox"/> | | | |

19. Preposisjoner og stedsangivelser (41)

- | | | | | |
|---------|--------------------------|--------------|--------------------------|-----------|
| av | <input type="checkbox"/> | hos | <input type="checkbox"/> | oppe |
| bak | <input type="checkbox"/> | i | <input type="checkbox"/> | oppi |
| bort | <input type="checkbox"/> | i stedet for | <input type="checkbox"/> | over |
| borte | <input type="checkbox"/> | inn | <input type="checkbox"/> | på |
| der | <input type="checkbox"/> | inne | <input type="checkbox"/> | til |
| for | <input type="checkbox"/> | inni | <input type="checkbox"/> | tilbake |
| foran | <input type="checkbox"/> | med | <input type="checkbox"/> | under |
| fra | <input type="checkbox"/> | mot | <input type="checkbox"/> | ut |
| frem | <input type="checkbox"/> | ned | <input type="checkbox"/> | ute |
| gjennom | <input type="checkbox"/> | nede | <input type="checkbox"/> | utenfor |
| her | <input type="checkbox"/> | nedi | <input type="checkbox"/> | utenpå |
| hit | <input type="checkbox"/> | om | <input type="checkbox"/> | ved siden |
| hjem | <input type="checkbox"/> | opp | <input type="checkbox"/> | vekk |
| hjemme | <input type="checkbox"/> | oppå | <input type="checkbox"/> | |

20. Mengdeord og bestemmerord (22)

- | | | | | |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|-------|
| alle | <input type="checkbox"/> | et | <input type="checkbox"/> | mer |
| alt | <input type="checkbox"/> | hver | <input type="checkbox"/> | mye |
| andre | <input type="checkbox"/> | hvert | <input type="checkbox"/> | noe |
| den | <input type="checkbox"/> | ikke | <input type="checkbox"/> | noen |
| det | <input type="checkbox"/> | ingen | <input type="checkbox"/> | også |
| ei | <input type="checkbox"/> | ingenting | <input type="checkbox"/> | samme |
| en | <input type="checkbox"/> | litt | <input type="checkbox"/> | |
| en annen | <input type="checkbox"/> | mange | <input type="checkbox"/> | |

21. Hjelpeverb og verb med generelt innhold (22)

- | | | | | |
|--------|--------------------------|-------|--------------------------|--------|
| bli | <input type="checkbox"/> | ha | <input type="checkbox"/> | skal |
| bør | <input type="checkbox"/> | hadde | <input type="checkbox"/> | skulle |
| burde | <input type="checkbox"/> | har | <input type="checkbox"/> | være |
| er | <input type="checkbox"/> | kan | <input type="checkbox"/> | var |
| få | <input type="checkbox"/> | kunne | <input type="checkbox"/> | vil |
| gjør | <input type="checkbox"/> | la | <input type="checkbox"/> | ville |
| gjorde | <input type="checkbox"/> | må | <input type="checkbox"/> | |
| niøre | <input type="checkbox"/> | måtte | <input type="checkbox"/> | |

DEL 1: ORDBRUK OG KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

22. Bindeord (9)

| | | | | |
|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-----|
| at | <input type="checkbox"/> | fordi | <input type="checkbox"/> | og |
| eller | <input type="checkbox"/> | hvis | <input type="checkbox"/> | så |
| for | <input type="checkbox"/> | men | <input type="checkbox"/> | som |

B. HVORDAN BARN BRUKER ORD

Gjør ditt barn noe av det følgende?

| | IKKE ENNÅ | NOEN GANGER | OFT |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Snakker barnet ditt om ting som har skjedd i fortiden eller om personer som ikke er tilstede? Et eksempel kan være at barnet begynner å snakke om en klovn eller hester som er relatert til forrige uke da dere var på sirkus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Snakker barnet ditt noen gang om ting som skal skje i fremtiden? F.eks. ved å si "skli" før dere går til lekeklassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Snakker barnet ditt om ting/folk som ikke er til stede eller synlige? F.eks. at det vil ha leker som er et annet sted, eller spør etter et kjæledyr eller person som er ute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Forstår barnet ditt dersom du spør etter ting som ikke er i rommet? F.eks. ved å gå til eller hente en leke fra et annet rom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tar barnet ditt opp eller peker på ting som tilhører en person som ikke er tilstede. F.eks. ved å peke på mamma sine sko og si: "mamma". | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

DEL 2: SETNINGER OG GRAMMATIKK

A. Bøyningsendelser del 1

| | IKKE ENNÅ | NOEN GANGER | OFT |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Barn bruker ofte en enkel form av verbet i begynnelsen. De sier f.eks. sove, spise osv. selv om handlingen foregår nå. Etter hvert legger de til en r og sier sover, spiser osv. slik som vi voksne gjør. Gjør barnet ditt dette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Når vi snakker om flere enn en ting, legger vi til -er (endelsen kan variere avhengig av dialekt) på mange ord. Vi sier biler, dukker og hunder. Gjør | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

3. Når vi snakker om bestemte ting, putter vi på en endelse for å markere dette. Eksempler er huset, bilen og jenta (i motsetning til hus, bil, jente). Har ditt barn begynt med dette?

4. Den formen av verbet vi voksne bruker etter har (eller er), f.eks. har spist, bruker noen barn uten noe foran. De sier bare spist, kjøpt, løpt osv. Gjør barnet ditt dette?

5. Når vi snakker om ting som har skjedd i fortid, putter vi ofte på en -te eller -et eller -a. Eksempler er kjøpte og badet/bada. Gjør barnet ditt dette?

6. Når vi skal markere at noe tilhører en person, legger vi gjerne til s eller sin/ sitt slik som i pappas nøkkel, mamma sin bok, Per sitt eple, osv. Gjør barnet ditt dette?

B. Ordformer

Her er noen andre ord som barn lærer seg. Kryss av de ordene som barnet ditt bruker.

Substantiv (flertallsformer)

| | | | | | |
|--------|--------------------------|--------|--------------------------|-----|--------------------------|
| barn | <input type="checkbox"/> | tenner | <input type="checkbox"/> | mus | <input type="checkbox"/> |
| føtter | <input type="checkbox"/> | bøker | <input type="checkbox"/> | tær | <input type="checkbox"/> |
| menn | <input type="checkbox"/> | hus | <input type="checkbox"/> | | |

Verb (fortidsformer)

| | | | | | |
|---------|--------------------------|--------|--------------------------|------|--------------------------|
| falt | <input type="checkbox"/> | sov | <input type="checkbox"/> | sa | <input type="checkbox"/> |
| fløy | <input type="checkbox"/> | dro | <input type="checkbox"/> | så | <input type="checkbox"/> |
| het | <input type="checkbox"/> | ga | <input type="checkbox"/> | fikk | <input type="checkbox"/> |
| løp | <input type="checkbox"/> | holdt | <input type="checkbox"/> | gråt | <input type="checkbox"/> |
| satt | <input type="checkbox"/> | lå | <input type="checkbox"/> | lo | <input type="checkbox"/> |
| drakk | <input type="checkbox"/> | sprakk | <input type="checkbox"/> | sang | <input type="checkbox"/> |
| frø(y)s | <input type="checkbox"/> | fant | <input type="checkbox"/> | tok | <input type="checkbox"/> |
| hjalp | <input type="checkbox"/> | gikk | <input type="checkbox"/> | | |
| løy | <input type="checkbox"/> | kom | <input type="checkbox"/> | | |

C. Bøyningsendelser del 2

Små barn bruker ofte feil form eller endelser på ordene. De kan for eksempel si "tante gådde hjem." Slike feil er ofte tegn på at barnets språk utvikler seg. I listen under finner du noen eksempler. Kryss av for de feilene du har hørt ditt barn si nylig.

Substantiv (flertalls- og bestemthetsformer)

| | | | | | |
|--------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|
| barner | <input type="checkbox"/> | boker | <input type="checkbox"/> | husen | <input type="checkbox"/> |
| føter | <input type="checkbox"/> | huser | <input type="checkbox"/> | muser | <input type="checkbox"/> |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

| | | | | |
|--------|--------------------------|--------|--------------------------|-------|
| manner | <input type="checkbox"/> | menner | <input type="checkbox"/> | togen |
| skoer | <input type="checkbox"/> | tanner | <input type="checkbox"/> | |
| tåer | <input type="checkbox"/> | borden | <input type="checkbox"/> | |

Verb (fortidsformer)

| | | | | |
|----------|--------------------------|--------|--------------------------|---------|
| dettet | <input type="checkbox"/> | løpte | <input type="checkbox"/> | gået |
| fryste | <input type="checkbox"/> | synget | <input type="checkbox"/> | ligget |
| hjelpete | <input type="checkbox"/> | drikte | <input type="checkbox"/> | siet |
| lyvde | <input type="checkbox"/> | gadde | <input type="checkbox"/> | flydde |
| sprekkes | <input type="checkbox"/> | komte | <input type="checkbox"/> | gådde |
| dradde | <input type="checkbox"/> | seet | <input type="checkbox"/> | ligde |
| fået | <input type="checkbox"/> | syngte | <input type="checkbox"/> | sittet |
| holdet | <input type="checkbox"/> | finnet | <input type="checkbox"/> | fryset |
| løpet | <input type="checkbox"/> | gaet | <input type="checkbox"/> | hjelpet |
| sprekte | <input type="checkbox"/> | ledde | <input type="checkbox"/> | lyvet |
| drikket | <input type="checkbox"/> | sedde | <input type="checkbox"/> | sovte |
| fådde | <input type="checkbox"/> | tadde | <input type="checkbox"/> | |
| holdte | <input type="checkbox"/> | finte | <input type="checkbox"/> | |

Har barnet ditt begynt å sette sammen ord slik som "mer kake" eller "pappa Lars" (pappa til Lars?)

| | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| IKKE ENNÅ | NOEN GANGER | OFTEN |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Om ditt svar er ikke ennå, trenger du ikke å gå videre. Da kan du stoppe her. Dersom ditt svar er noen ganger og ofte, kan du fortsette.

D. Eksempler: Skriv de tre lengste setningene du har hørt barnet ditt si nylig

1.

2.

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER
E. Kompleksitet

Kryss av i de følgende parene den av de to som ligner mest på måten barnet ditt snakker akkurat nå. Om barnet sier setninger som er lengre og mer sammensatte eksemplene, velger du den andre/siste setningen, som er den mest komplekse av de setningene som er for vanskelige for ditt barn nå, krysser du ikke av, men bare hopper over.

| | | |
|-----------------------|---|---|
| To bil | <input type="checkbox"/> Den min | <input type="checkbox"/> Vi dro til butikken |
| To biler | <input type="checkbox"/> Boka (er) min | <input type="checkbox"/> Vi dro til butikken og handlet mat |
| Dukke sove (skjer nå) | <input type="checkbox"/> Ikke rør | <input type="checkbox"/> Vi kjøpte epler |
| Dukken sover | <input type="checkbox"/> Ikke rør leken min | <input type="checkbox"/> Vi kjøpte grønne epler |
| Se katt | <input type="checkbox"/> Tegn katt pappa | <input type="checkbox"/> Jeg dette ned |
| Se katten | <input type="checkbox"/> Tegn en katt pappa | <input type="checkbox"/> Jeg datt ned |
| Hva det? | <input type="checkbox"/> Kan jeg få banan | <input type="checkbox"/> Det ikke er magen |
| Hva er det? | <input type="checkbox"/> Kan jeg få en banan | <input type="checkbox"/> Det er ikke magen |
| Jeg spise (skjer nå) | <input type="checkbox"/> Ha den | <input type="checkbox"/> Går ikke spise det |
| Jeg spiser | <input type="checkbox"/> Jeg (vil) ha boka | <input type="checkbox"/> Det går ikke å spise de |
| Du spist opp | <input type="checkbox"/> Ikke på | <input type="checkbox"/> Ikke ha den |
| Du har spist opp | <input type="checkbox"/> Lyset står ikke på | <input type="checkbox"/> Jeg vil ikke ha den |
| To fot | <input type="checkbox"/> Under bordet | <input type="checkbox"/> Hva ligger der? |
| To føtter | <input type="checkbox"/> Katten er under bordet | <input type="checkbox"/> Hva er det som ligger der? |
| En bil | <input type="checkbox"/> Kake mamma | <input type="checkbox"/> Bestemor har laget der |
| Jeg ser en bil | <input type="checkbox"/> Kake til mamma | <input type="checkbox"/> Det er bestemor som har laget den |
| Pappa Lars | <input type="checkbox"/> Meg først | <input type="checkbox"/> Min biler |
| Pappa til Lars | <input type="checkbox"/> Jeg vil være først | <input type="checkbox"/> Mine biler |
| Hunden hoppe meg | <input type="checkbox"/> Jeg leke Fredrik | <input type="checkbox"/> Vi laget denne |
| Hunden hoppet på meg | <input type="checkbox"/> Jeg vil leke med Fredrik | <input type="checkbox"/> Jeg og Marie laget denne |

FORELDRERAPPORT FOR KOMMUNIKATIV UTVIKLING: ORD OG SETNINGER

- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Boka på bordet | <input type="checkbox"/> | Hvor mamma gå? | <input type="checkbox"/> | Se hva jeg har |
| Boka ligger på bordet | <input type="checkbox"/> | Hvor skal du mamma? | <input type="checkbox"/> | Se hva jeg har fått av pappa |
| Få lov? | <input type="checkbox"/> | Ny ark | <input type="checkbox"/> | Gutten gråter |
| Kan jeg få lov? | <input type="checkbox"/> | Nytt ark | <input type="checkbox"/> | Gutten gråter fordi han har slått seg |
| Dra dit? | <input type="checkbox"/> | Jeg lekte med hun | <input type="checkbox"/> | Pappa sko |
| Skal vi dra dit? | <input type="checkbox"/> | Jeg lekte med henne | <input type="checkbox"/> | Pappa sine sko (Pappas sko) |

Andre kommentarer
