



# Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

# Selvregulering, språk og relasjon til pedagogen hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn

## Sammendrag

Artikkelen peker på læringsforutsetninger hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn semesteret før skolestart. Det er sett på nivåforskjeller i selvregulering, vokabular og relasjonen vurdert av pedagogen og på samspillet mellom disse aspektene. Resultatene viser nivåforskjeller kun når det gjelder vokabular. Ikke uventet har majoritetsspråklige førskolebarn et større vokabular, dette indikerer at minoritetsspråklige førskolebarn har behov for å utvikle sitt vokabular på sitt andrespråk. Det viser seg videre at sammenhengen mellom vokabular og relasjonen vurdert av pedagogen er betydelig sterkere for den minoritetsspråklige gruppen sammenlignet med den majoritetsspråklige. Artikkelen diskuterer hvordan de minoritetsspråkliges læringsforutsetninger kan forbedres gjennom kvalitet i relasjonen til pedagogen.

## Summary

### Conditions for learning in preschool. Self-regulation, language and teacher relationship among minority and majority children

The article focuses on the conditions for learning of minority and majority preschoolers the last six months before starting school. Level differences regarding self-regulation, vocabulary and relationship assessed by teacher, and the relation between these factors, were investigated. Results show significant differences between the groups regarding vocabulary. Not unexpectedly, the majority group obtains a larger vocabulary, which indicates that the minority group needs to develop the vocabulary in their second language (Norwegian). The interaction between vocabulary and relationship assessed by teacher turns out to be significantly stronger for the minority group compared to the majority group. The article discusses how the learning conditions for the minority group can be improved through the quality of the relationship between the child and the teacher.

FØRSKOLEBARN  
MINORITETSSPRÅKLIG  
LÆRINGSFORUTSETNINGER  
SELVREGULERING  
SPRÅK OG RELASJON

**Lene Vestad**, spesialpedagog ved Ressurssenter for styrket barnehagetilbud, Stavanger kommune.

**Hildegunn Fandrem**, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

## Innledning

Tidligere forskning viser at oppmerksomhet, selvregulering og evnen til å danne relasjoner er sterke prediktorer for akademisk mestring de første årene i skolen (McClelland mfl., 2007; Alexander mfl., 2001; Chatterji, 2006; Denton & West, 2002). Det viser seg blant annet at evnen til å lære seg å lære og å inngå i gode sosiale relasjoner er like viktig som kognitive ferdigheter (McClelland mfl., 2007).

I 2006 ble barnehagen tatt opp i Kunnskapsdepartementet og erklært som en del av et livslangt læringsløp. Regjeringen kunngjorde samme år at alle skulle ha lik rett til læring (st.meld. nr. 16 (2006–2007)). Begrepet *tidlig innsats* ble som følge av dette et symbol på å fange opp og tilrettelegge læringen til enkeltindividets forutsetninger.

Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2012) er innvandringen til Norge nå rekordhøy, og andelen minoritetsspråklige barnehagebarn økte med 1,2 prosent fra 2011–2012. Minoritetsspråklige førskolebarn utgjør en heterogen gruppe individer. Ut ifra et akkulturasjonsteoretisk perspektiv kan det likevel tenkes at disse barnas egne migrasjonsopplevelser og/eller erfaringer knyttet til å forholde seg til to kulturer, foreldrenes opplevelser og eventuelle kulturelle forskjeller vil kunne gi en annen forutsetning for deltakelse og læring i et fellesskap (Berry, 1997; Huffman mfl., 2000; Jenks & Phillips, 1998; McLoyd, 1998). I tråd med begrepet *tidlig innsats* blir det relevant å rette oppmerksomheten mot hvilke eventuelle andre forutsetninger for læring som synes å være viktig for denne gruppen. Dette vil kunne gi kunnskaper om hvordan en best tilrettelegger for læring for alle barn, slik at effekten resulterer i positive og relativt vedvarende læringsprosesser (Heckman, 2008).

Det akkulturasjonsteoretiske utgangspunktet kombineres med et sosiokulturelt perspektiv på læring i denne artikkelen, sistnevnte perspektiv har sin forankring i at barnet først lærer sammen med andre gjennom både strukturerte og ustrukturerte lærings situasjoner (St. meld. 41). Artikkelen presenterer og diskuterer resultater

fra en kvantitativ tverrsnittstudie, som er en understudie av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger sitt prosjekt *SKOLEKLAR*.

Fokus i denne artikkelen er rettet mot hvorvidt det forekommer forskjeller i læringsforutsetninger mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn det siste halvåret før skolestart. Det som undersøkes, er evnen til selvregulering, språk i form av vokabular og relasjonen til pedagogen. Først ses det på nivåforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige når det gjelder disse tre aspektene, dernest sammenlignes de to gruppene førskolebarn med hensyn til hvordan de tre ulike aspektene henger sammen.

### **Evnen til selvregulering**

I denne artikkelen henviser begrepet selvregulering til et gjensidig, påvirkende samspill mellom tre faktorer. Personens opplevelser (1), i et samspill (2), påvirket av konteksten (3). Samspillet betegnes av Zimmerman (2000) som den triadiske selvreguleringsprosess. Det vil først og fremst handle om barnets opplevelser av tilbakemeldinger i en relasjon tilhørende en kontekst. Dette forstås å motivere barnet til å utøve et tilpasningsorientert selvreguleringsmønster, der positive opplevelser av å mestre sosiale samspill og kommunikasjon står sentralt (Baumeister, 2010). I et teoretisk perspektiv er dette tett forbundet med selvbildet, hvor et slikt selvreguleringsmønster antas å ha en positiv forsterkende effekt (Bandura, 1997).

Selvregulering er altså en bevegelig tilstand som stadig påvirkes av ytre forutsetninger i form av miljøet. Forskning viser at barnas tidlige erfaringer med atferdsregulering vil predikere senere evner til en tilpasset og forventet atferd i gitte situasjoner (Grolnick & Bridges, 1996). Flere teorier påpeker videre at barnets evne til selvregulering vil dreie seg om en prosess som først læres i samspill med andre, for deretter å bli til barnets egne (internaliserte) erfaringer (Cameron Ponitz mfl., 2008; Drugli, 2008; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Relasjonens betydning for evnen til et tilpasningsorientert selvreguleringsmønster ser ut til å være sentral. Det kan være relevant å se evnen til selvregulering i sammenheng med å ha migrasjonsbakgrunn.

Kan det være at det å bevege seg fra en kultur til en annen, eller å vokse opp i et kulturelt miljø forskjellig fra det man først ble sosialisert inn i, der eventuelt andre aspekt ved selvregulering vektlegges, vil skape en annen utgangsposisjon for evnen og muligheten til et tilpasningsorientert selvreguleringsmønster?

### **Språk i form av vokabular**

Vokabular innebærer blant annet førskolebarnets forståelse av ord og begreper og om hvordan dette benyttes i språklige handlinger. Vokabular vil i denne sammenheng være synonymt med ordforråd og er nødvendig for kommunikasjon og samhandling med andre (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009; Vallotton & Ayoub, 2011).

I et sosiokulturelt læringsperspektiv ses språket på som en grunnleggende byggestein. Ifølge Vygotsky er språket redskapet som bygger de psykologiske prosesser (Imsen, 2006). Det dreier seg om en ytre og indre språklig prosess. Den ytre talen benyttes til samhandling med andre, altså talespråket. Den indre talen er derimot barnets redskap til tanken. Den påvirker kontroll av kognitive prosesser, som igjen ligger til grunn for å regulere både atferd, oppmerksomhet og emosjoner. Den indre talen kan dermed ses på som en del av barnets selvregulering (Imsen, 2006; McClelland & Cameron, 2011; Schunk, 2005). Tidligere forskning viser at barn med forsinket vokabular også har en mindre utviklet selvregulering (Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005), og de kan få senere atferdsvansker (Irwing, Carter & Briggs-Gowam, 2002). Flere studier viser sammenheng mellom nedsatt vokabular hos førskolebarnet og forhindret mulighet til sosial deltakelse. Det dreier seg blant annet om at barnet ikke mestrer å gjøre seg forstått og at dette medvirker til vansker med lek og kommunikasjon med andre. En negativ sirkel er med på å forhindre både læring og samspill, som videre vil kunne redusere en adekvat språklig stimulering (Clegg mfl., 2005; Irwin et al., 2002).

Minoritetsspråklige førskolebarn kan være berørt av forskjellige typer språktilegnelse, og i denne sammenheng vil det handle om en språkutvikling hvor barnet først tilegner seg et morsmål og deretter et andrespråk. Dette kalles en suksessiv språktilegnelse (Wagner, Uppstad & Strömqvist,

2008). I et slikt tilfelle er det nødvendig at barnet har et språklig fundament i form av sitt morsmål for å etablere sitt andrespråk (Wagner mfl., 2008). Finnes det en språklig svakhet i dette fundamentet, kan det skape vansker med både språktilegnelse og forståelse. Ser man et slikt resultat i sammenheng med barnets læring, og som en del av et samspill mellom en ytre og en indre tale, kan man forstå at manglende språklige ferdigheter også kan medføre både sosiale og mentale vansker.

### Relasjonen til pedagogen

Utviklingspsykologien hevder at barnets tidlige samspill fungerer som en veiviser for barnets videre sosiale utvikling (Askland & Sataøen, 2009). Barnets tilknytning til sine omsorgspersoner, både mentalt og nevrologisk, vil innvirke på og forme barnets muligheter til vellykket samhandling med andre (Hart & Schwartz, 2009). Man kan anta at barnets tidlige tilknytningserfaringer er et relativt fastsatt mønster av mer eller mindre heldig karakter. Resultater fra forskning på relasjonens betydning i et utviklingsøkonomisk perspektiv viser imidlertid at fravær av et godt samspill ved og rett etter fødsel kan kompenseres av omsorg barnet vil møte senere i livet. Det hevdes blant annet at relasjonen mellom pedagogen og barnet kan påvirke barnets relativt etablerte tilknytningsstil i positiv retning (McClelland mfl., 2007; Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). En kvalitativt god relasjon mellom pedagogen og barnet ser ut til å virke som en beskyttelsesfaktor og kan dermed motvirke eventuelle tidligere negative erfaringer. Det forutsetter at ansvaret for både kvalitet og tilstedeværelse i relasjonen ligger hos pedagogen (Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003). Ut fra et sosiokulturelt læringsyn vil en slik relasjon muliggjøre læringsprosesser for barnet, da et kvalitativt samspill av denne karakter åpner opp for læring ut fra barnets forutsetninger innenfor den *proksimale utviklingszone* (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Vallotton & Ayoub, 2011).

Nyere forskning på relasjonenes betydning mellom pedagogen og førskolebarnet, viser at barna tar lite kontakt med voksne og at den verbale kommunikasjonen mellom dem er kortvarig (Lunde, 2012). En amerikansk studie som så på førskolebarns mestring av akademiske oppgaver,

samt skolemodenhet siste året i barnehagen, fant at pedagogens emosjonelle nærhet ser ut til å være viktigere for barnets læring enn både erfaring og foreldrenes utdanning (Pianta, 2004). Denne studien viste imidlertid at relasjonen mellom pedagogen og barnet var lav, sammenlignet med pedagogens instruerende rolle.

Overfor minoritetsspråklige førskolebarn som muligens innehar en annen kulturell og språklig forutsetning for å inngå i et samspill, kreves en pedagog som er proaktiv både hva gjelder tilstedeværelse og kvalitet i relasjonen (Hart & Schwartz, 2009). Tidligere forskning fra for eksempel Palludan (2012) viser at relasjonen mellom pedagoger og minoritetsspråklige barn i barnehager ser ut til å være preget av å være instruerende mer enn å være preget av dialog, som er tilfellet når det gjelder majoritetsspråklige barn. Det kan være interessant å undersøke hvordan pedagogen selv vurderer relasjonen og videre relatere denne til læringsforutsetninger. Ut fra den tidligere nevnte forskningen kan det nemlig se ut som at relasjonen blir av sentral betydning for minoritetsspråklige førskolebarns læringsforutsetninger.

### Problemstillinger

Til tross for at noe teori og tidligere forskning tilsier at man kan forvente forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn for aspektene som ønskes undersøkt, er grunnlaget enda for lite til å kunne formulere klare hypoteser. Det er derfor valgt en eksplorerende design for studien der det er formulert følgende problemstillinger:

- Forekommer det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn når det gjelder
  - Selvregulering
  - Vokabular
  - Pedagogens vurdering av samspill
- Hvordan er sammenhengen mellom
  - Selvregulering og vokabular hos barnet
  - Selvregulering hos barnet og pedagogens vurdering av samspillet
  - Vokabular og pedagogens vurdering av samspillet for minoritetsspråklige sammenlignet med majoritetsspråklige førskolebarn

## Metode

*Utvalg* Nettutvalget i studien er 243 førskolebarn. 212 av disse er majoritetsspråklige, hvilket utgjør 87 prosent av deltakerne i undersøkelsen. Den minoritetsspråklige gruppen består dermed av 31 barn, som utgjør 13 prosent av det totale utvalget. De majoritetsspråklige førskolebarna er de som har fødested, foreldre og morsmål som er norsk. De minoritetsspråklige førskolebarna har en eller to foreldre som er utenlandsk, eller selv er av utenlandsk opprinnelse, og med et annet morsmål enn norsk. Utvalget er representert av to kommuner i Rogaland. Inkluderingskriteriet var at barnet skulle vært født i 2006 og gå siste semester i barnehagen.

*Behandling av frafall* Av gruppen minoritetsspråklige førskolebarn på totalt 31 barn, var det to som ikke hadde anledning til å delta i testene atferdsmessig selvregulering (*Head-Toes-Knees-Shoulders*) og språk i form av vokabular (*Norsk Vokabular Test*). Som følge av dette ble utvalget på 29 minoritetsspråklige førskolebarn ved gjennomføring av disse testene. Det vil si svarprosent på 93 prosent.

Av gruppen majoritetsspråklige førskolebarn var det tre barn som trakk seg. Som følge av dette ble utvalget bestående av 209 barn som utgjør en svarprosent hos denne delen av utvalget på 98,6 prosent.

### *Prosedyre for innhenting av data*

Tidspunktet for innhenting av data var våren 2012, og samtlige barnehager mottok invitasjon og informasjon om studien. Testingen av barna ble foretatt av en fagansvarlig ved Læringsmiljøsenteret. Gjennomføringen foregikk etter standardiserte prosedyrer. Spørreskjemaet som ble utfyllt av pedagogen, ble returnert læringsmiljøsenteret via svarkonvolutter. For både barna og pedagogene ble det benyttet koder i stedet for navn. Pedagogene fikk i etterkant tilsendt en symbolsk kompensasjon i form av et gavekort, som takk for deltakelsen. Barna fikk, rett etter gjennomføring, en tøybag dekorert med testens hovedfigurer. Alle deltakere i prosjektet hadde til enhver tid muligheter til å trekke seg, jamfør retten til fri deltakelse.

## Måleinstrumenter

*Relasjonen til barnet.* *Student-Teacher-Relationship-Scale* (STRS) (Pianta, 2001) er et etablert og standardisert spørreskjema utviklet for å måle pedagogens oppfattelse av sin relasjon med barnet. Det er pedagogen selv som fyller ut spørreskjemaet, og i prosjekt *SKOLEKLAR* består STRS av 15 items som danner to dimensjoner, nærhet (*closeness*) og konflikt (*conflict*). Svaralternativene baserer seg på en fempunkts likertskala, der alternativene beveger seg fra 1 (*passer definitivt ikke*) til 5 (*passer definitivt*). Spørreskjemaets hensikt er å fange opp relasjonen mellom pedagogen og barnet, basert på pedagogens oppfattelse. Beskrivelsen av STRS viser at items som danner dimensjonen konflikt, har til hensikt å måle om relasjonen er vurdert av negativ art eller er preget av konflikt. En høy skåre på denne dimensjonen vil kunne indikere en vanskelig relasjon, der tendensen er at pedagogen oppfatter barnet som aggressivt eller uforutsigbart.

Skalaen som danner dimensjonen nærhet, er ment å måle i hvilken grad pedagogen vurderer sin relasjon til barnet å være preget av god kommunikasjon, nærhet og varme. En høy skåre på nærhetsdimensjonen har til hensikt å beskrive at barnet benytter relasjonen mellom seg og pedagogen som en ressurs i sin daglige fungering (Pianta, 2001).

Skalaen er benyttet i en rekke tidligere studier (García & MartíNez-Arias, 2008; von Suchodoletz mfl., 2013) og viser at items i spørreskjemaet utfyller hverandre tilfredsstillende og at skalaen inneholder items som utgjør to operasjonaliserte dimensjoner. Man kan derfor hevde at testens tidligere psykometriske målinger er både reliable og bidrar til en valid operasjonalisering (Pianta, 2001).

Begge dimensjoner er med ved analyse av nivåforskjeller, mens for samvariasjonsanalysene ble kun dimensjonen nærhet benyttet. Årsaken til dette er blant annet at variabelen konflikt vil rette fokus mot hvilke implikasjoner en konfliktfylt relasjon mellom barnet og pedagogen vil ha for barnas evne til selvregulering og utvikling av vokabular. I artikkelen er det i denne omgang valgt å fokusere på hvilken positiv effekt en nær relasjon til pedagogen kan ha for muligheter til læring innenfor de nevnte områder.

Til tross for spørreskjemaets relativt troverdige his-

torikk kan man anta at et måleinstrument som også favnet barnets vurdering av nærhet til pedagogen, og som dermed altså ville ha representert begge aktørers synspunkter, ville ha gitt et mer fullverdig bilde.

*Vokabular. Norsk Vokabular Test (NVT)* er utviklet av Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger i forbindelse med *SKOLEKLAR*-prosjektet, og er relativt ny innenfor sitt område (Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, 2013). Testens hensikt er å måle barn i alderen 5–6 år sin evne til å hente frem presise benevnelser for objektet. NVT består av 45 ord med varierende vanskegrad og gjennomføres ved bruk av nettbrett (Samsung Galaxy Tab 10.1). Testen foretas i enerom, og tid for gjennomføring er beregnet til 8 minutter. Testleder følger standardiserte retningslinjer for skåring av det enkelte objektet. Det gis 0 eller 1 poeng ved galt eller rett svar, og maksimal testskåre er 45 poeng. Testen er pilotert på et utvalg bestående av 43 barn og viser en tilfredsstillende indre konsistens.

*Selvregulering. Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)* er en test som er utviklet for å måle barn i aldersgruppen 3–6 år sin atferdsmessige selvregulering (McClelland mfl., 2007). Testen har til hensikt å måle de samme funksjoner som kreves i klasseromssituasjoner, slik som å kontrollere og regulere egen atferd. Testen består av tre deltester, hvor hver del kan gi 20 poeng. Maksimal skåre er 60 poeng. Målet er å finne frem til barnets arbeidsminnefunksjon, oppmerksomhet og selvkontroll.

Testen gjennomføres i enerom etter standardiserte prosedyrer. Testen innebærer at testleder gir instruksjoner i tilfeldig rekkefølge, og sekvensene er delt inn i tre enheter av ti instruksjoner med økende vanskegrad. Barna blir først bedt om å ta på hodet, deretter skuldre, knær og tær. Mestrer barnet dette blir barnet i neste omgang bedt om å gjøre det motsatte av det det får beskjed om, det handler for eksempel om at det skal ta på knærne når det blir gitt beskjed om å ta på skuldrene. Testen avsluttes rett etter en instruksjon som barnet ikke mestrer.

Det gis to poeng for riktig respons, ett poeng for selvkorrigering og null poeng ved ukorrekt respons (Cameron Ponitz mfl., 2008).

Testen er benyttet i forskjellige studier, også innen krysskulturell forskning, og viser at målinger er både reliable og valide (Cameron Ponitz mfl., 2008; Wanless mfl., 2011).

### Resultat

Det ble foretatt en vurdering av middelverdiene, forskyvningen og opphopningen i tallmaterialet. Videre ble det valgt å benytte ikke-parametriske analyser. Det vil si at man i stedet for å bruke gjennomsnittsverdier, slik man gjør i parametriske analyser for å finne frem til nivåforskjeller, benytter seg av medianverdiene. For analyser av samspillet mellom variablene blir tallmaterialet i en ikke-parametriske analyse rangert i stigende rekkefølge (Pallant, 2010; Berfing, 2007). Årsaken til at denne typen analyse er valgt, tilskrives et lavt antall deltakere i gruppen minoritetsspråklige førskolebarn og en relativt høy forskyvning. Litteratur og forskning innen statistikken viser at man ved slike anledninger oppnår større troverdighet ved bruk av ikke-parametriske tester (Pallant, 2010).

*Nivåforskjeller* Det er foretatt ikke-parametriske analyser i form av Mann Whitney U-test for å finne frem til nivåforskjeller. Effektstørrelse med Cohens *d* er brukt for å kunne gi en indikasjon om forskjellen i størrelsesorden mellom de to gruppene (Cohen, 1998).

Av tabell 1 fremgår det at kun språket i form av vokabular er forskjellig i de to gruppene; majoritetsspråklige førskolebarn skårer høyere enn de minoritetsspråklige. Resultatet er ikke uventet hvis man ser til tidligere forskning på området. Det er allikevel interessant at effektstørrelsen ved forskjellen viser seg å være relativt lav. Det vil med andre ord si at det forekommer betydningsfulle forskjeller, men at disse ikke er store.

Relasjonen vurdert av pedagogen er ikke forskjellig mellom gruppene. Det samme resultatet viser seg for variabelen selvregulering. Også her fremstår resultatene for hver gruppe uten betydningsfulle forskjeller.

**Tabell 1.** Ikke-parametriske mål på selvregulering, vokabular og dimensjonene nærhet og konflikt for minoritetsspråklige (n=29/31) og majoritetsspråklige (n=209) førskolebarn.

	Minoritetsgruppen		Majoritetsgruppen		U-verdi	Z-verdi	p-verdi (tohalet)	Cohens d
	Mean rank	Median	Mean rank	Median				
HKST	104.12	31.00	121.6	38.00	2584.5	-1.28	0.199	0.08
NVT	92.53	22.00	123.4	27.00	2248.5	-2.30	0.024*	0.15
Dimensjonen nærhet	111.15	4.50	121.9	4.62	2949.5	-0.813	0.416	0.05
Dimensjonen konflikt	108.39	1.00	122.30	1.14	2864.0	1.11	0.266	0.07

\*p<, 05 (tohalet)

### Forskjeller i sammenhenger

Tabell 2 viser resultatene fra en ikke-parametrisk bivariat korrelasjonsanalyse, denne ble brukt for å finne frem til hvordan variablene samspiller for hver av gruppene. Ulike samspill for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn kan være med på å forklare forskjeller i læringsforutsetninger for de to gruppene.

**Tabell 2.** Samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS), vokabular (NVT) og dimensjonen nærhet

	HTKS	NTEST	Dimensjonen nærhet
HTKS		.325**	.162*
NTEST	.267		.153*
Dimensjonen nærhet	.124	.603**	

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

Note: Den minoritetsspråklige gruppen er presentert i nederste diagonal, mens den majoritetsspråklige gruppen er presentert i øverste diagonal.

Korrelasjonskoeffisienten er hentet fra Cohens retningslinjer (Cohen, 1988) hvor  $r = 0,1- 0,2$  er lav styrke,  $r = 0,3- 0,49$  er moderat styrke, mens  $r = 0,5- 1$  er høy styrke.

Resultatene fra samvariasjonen viser et signifikant resultat mellom vokabular (NVT) og nærhet til pedagogen (STRS) for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn (0,603\*\*), sammenhengen er forholdsvis sterk. Samspillet mellom selvregulering (HTKS) og vokabular (NVT) for samme gruppe viser et positivt, men ikke signifikant resultat (0,267). Resultatene tilsier også at selvregu-

lering (HTKS) og nærhet (STRS) har en positiv, men ikke signifikant samvariasjon (0,124). Samlet sett for de minoritetsspråklige er det altså kun mellom vokabular og nærhet til pedagog at det er en sterk og signifikant sammenheng.

For gruppen majoritetsspråklige førskolebarn tegnes et annet bilde. Her er samvariasjonen mellom vokabular (NVT) og selvregulering (HTKS) signifikant (0,325\*\*) og med moderat styrke. Samspillet mellom selvregulering (HTKS) og nærhet til pedagogen for denne gruppen viser lav styrke, men resultatet er signifikant (0,162\*). Svak styrke, men signifikans, gjelder også sammenhengen mellom variablene vokabular (NVT) og nærhet (STRS) (0,153\*). Samlet kan man se at denne gruppen har signifikante positive sammenhenger mellom alle variabler. Sammenhengen viser seg å være sterkest mellom selvregulering og vokabular.

Når det gjelder forskjeller mellom de to gruppene, viser det seg å forekomme kun for nærhet (STRS) og vokabular (NVT). Det er for de minoritetsspråklige førskolebarna større samvariasjon mellom variablene enn majoritetsspråklige førskolebarn. Samspillet mellom de øvrige variabler for begge grupper viste imidlertid ingen signifikante forskjeller.

### Diskusjon

Når det gjelder nivåforskjeller, viser resultatene at det kun forekommer forskjeller i vokabular mellom de to gruppene. Det er ikke forskjeller hva angår relasjonen til pedagogen og evnen til selvregulering. Resultater når det gjelder samspillet mellom variablene viser at majoritetsspråklige førskolebarn har signifikante sammenhenger ved

alle variabler, der sammenhengen mellom selvregulering og vokabular er sterkest. For minoritetsspråklige forekommer et betydningsfullt samspill mellom vokabular og relasjonen til pedagogen. Denne samvariasjonen er også signifikant sterkere enn hva som er tilfelle for de majoritetsspråklige. Før resultatene diskuteres opp mot teori og tidligere forskning på området vil vi peke på en metodisk betraktning ved studien.

Gruppen majoritetsspråklige førskolebarn i denne studien er betydelig større enn gruppen med minoritetsspråklige, dette skjeve forholdet er ivaretatt ved å foreta ikke-parametriske analyser. Ser man til Statistisk sentralbyrå, viser det seg imidlertid at antallet minoritetsspråklige førskolebarn som går i barnehagen, er 11 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2012). Nettoutvalget av minoritetsspråklige i studien på 13 prosent utgjør dermed en tilfredsstillende representasjon av denne gruppen førskolebarn i forhold til populasjonen.

### Nivåforskjeller

*Lik evne til selvregulering hos gruppene* Det forekommer ikke nivåforskjeller i selvregulering hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn. Det lå en forventning om at minoritetsspråklige førskolebarn på bakgrunn av sine kulturelle forskjeller kunne være i mindre stand til å utøve et tilpasningsorientert selvreguleringsmønster. Når dette nå ikke ser ut til å være tilfelle, bør man anta at begge grupper innehar et selvreguleringsmønster som stimulerer og motiverer til samspill og adekvat fungering i sine omgivelser. Resultatet kan også tolkes som at minoritetsspråklige førskolebarn forstås å ha de samme forutsetninger for deltakelse og læring i barnehagen, som videre medvirker til like forutsetninger for læring i skolen (Zimmerman & Schunk, 2012). I lys av teori kan resultatet også tilskrives barnehagens evne til å skape et miljø som fremmer adekvat selvregulering for begge grupper (Pianta, 2003). For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn kan det dreie seg om at pedagogen evner å tilrettelegge et miljø som virker som en beskyttelsesfaktor overfor en eventuell tilpasningsprosess disse barna innehar (Drugli, 2008).

Men det kan også tenkes at minoritetsspråklige førskolebarn som først er sosialisert inn i en såkalt kollektivistisk

kultur, i større grad innehar egenskaper som å tilpasse seg situasjonen og inneha et andreperspektiv som en del av sitt dannelsesmønster (Yeh, 2006).

*Majoritetsspråklige førskolebarn innehar et større norsk vokabular* Ikke helt uventet viser resultatene at det forekommer forskjeller i norsk vokabular mellom gruppene. Majoritetsspråklige førskolebarn har et større vokabular enn minoritetsspråklige. Dette kan ha sammenheng med at minoritetsspråklige førskolebarn har et større vokabular på sitt morsmål (Wagner, Uppstad & Strömquist, 2008). Forskning viser at dette er nødvendig for en tilfredsstillende språkutvikling (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). Fra barneha-gepolitisk hold er det vektlagt at barn som har et annet førstespråk enn norsk, skal få mulighet til å gjøre seg forstått og utvikle sin identitet gjennom dette (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Man kan altså anta at forutsetninger for læring både nå og videre inn i skolen, avhenger av minoritetsspråklige førskolebarns muligheter til å danne tilfredsstillende språkutvikling mellom første- og andrespråket (Wagner mfl., 2008). Forskning viser nemlig at mindre norsk vokabular siste semester før skolestart kan medføre utfordringer for denne gruppens senere skriftspråkutvikling (Hulme & Snowling, 2011). Det viser seg også at det å være minoritetsspråklig har negativ effekt både på språkforståelse og lesing de første årene i skolen (Seknan mfl., 2010). Eventuelt vedvarende svake leseferdigheter kan føre til forhindret læring i alle fag (Norge, 2013). På grunnlag av dette antas det at forutsetningene for læring er ulik for de to gruppene.

*Pedagogen opplever god relasjon til alle barn* Det viser seg at når det gjelder relasjonen mellom barnet og pedagogen både i form av nærhet og konflikt, fremkommer det ikke nivåforskjeller mellom gruppene i denne studien. En mulig forklaring er at barnehagen evner å ivareta begge grupper på en tilfredsstillende måte, og at miljøet virker positivt på barnas utvikling, trivsel og læring (Rammeplanen, 2011). Siden det for variabelen konflikt ikke fremkommer signifikante verdier, er denne dimensjonen utelukket fra videre diskusjon.

Ifølge resultatene fra vår studie blir altså alle barn,



uansett bakgrunn, ivaretatt gjennom et kvalitativt samspill og nærhet til pedagogen på en slik måte at det er til stede gode forutsetninger for læring. Sett i sammenheng med resultatene som viser at det heller ikke forekommer forskjeller mellom gruppene i evne til selvregulering, kan man anta at pedagogens gode relasjon til de minoritetsspråklige førskolebarna kan fungere som en beskyttelsesfaktor for disse barnas eventuelle påkjenninger i en tilpassingsprosess (Berry, 1997). Ser man til forskning som retter seg mot kvaliteten i barnehagen, er samspillet mellom voksen og barn fremhevet som en viktig faktor for både utvikling og videre læring (NOU: 12, 2010). Resultatene angående samspill fra denne studien, indikerer dermed at denne dimensjonen ikke utgjør noen trussel for forskjeller i forutsetninger for læring mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn.

Tar man i betraktning at det er pedagogen selv som har vurdert relasjonen til hvert enkelt barn, kan det tenkes at resultatet baseres på en ønsket fremfor en faktisk situasjon; det kan altså være at pedagogen ønsker å ivareta gruppen ut fra deres forutsetninger, men at dette på samme tid medvirker til å redusere deres muligheter til læring. Resultater fra en annen fersk studie viser nemlig at relasjonen mellom pedagogen og minoritetsspråklige barn i barnehagen preges av en undervisende og instruerende tone, mens relasjonen til majoritetsspråklige førskolebarn i større grad kjennetegnes av gjensidig dialog og erfaringsutveksling (Palludan, 2012). Det antas at en «undervisningstone» reduserer de minoritetsspråklige førskolebarnas muligheter for et gjensidig samspill og at det i stedet vil preges av ensidighet og mindre kvalitet. «Dialogtonen», som karakteriserer relasjonen til de majoritetsspråklige førskolebarna, tolkes derimot som et uttrykk for et kvalitativt og gjensidig samspill. Inkonsistens i resultater her på bakgrunn av ulike datainnsamlingsmetoder tilsier at det er behov for mer forskning på området, der en triangulerer når det gjelder metoder for datainnsamling.

### **Forskjeller i samspillet mellom selvregulering, vokabular og nærhet**

*Et moderat samspill mellom vokabular og selvregulering for majoritetsspråklige førskolebarn* Samspillet mellom

selvregulering og vokabular er kun signifikant for majoritetsspråklige førskolebarn. Dette kan ha sin forklaring i at gruppens vokabular er målt på deres førstespråk. Fra et teoretisk perspektiv vet man at språket forstås som et verktøy til tanken (Vygotsky, 2009). Forskningsresultater viser blant annet at det forekommer sammenheng mellom økt vokabular og evnen til selvregulering (Imsen, 2006; Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz, 2008). og i denne sammenheng er de språklige prosesser forbundet med evnen til selvregulering via den triadiske selvreguleringsprosess (Zimmerman, 2000). For majoritetsspråklige førskolebarn hvor vokabularet måles i deres førstespråk, kan man forstå at dette i større grad samspiller med evnen til selvregulering.

For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn er vokabularet målt i deres andrespråk. En forklaring på at vokabular og selvregulering ikke samspiller, kan være at det er vokabularet på gruppens førstespråk, altså det språket som brukes mest og som de kan best, som i høyere grad ville samspilt med selvregulering. At minoritetsspråklige førskolebarn måles på deres andrespråk, kan betraktes som problematisk og skal tolkes med forsiktighet. Resultatene vil allikevel kunne gi en indikasjon på om forskjeller i det som blir begge gruppers senere skolespråk kan medføre forskjellige forutsetninger for læring. Tidligere resultater viser at minoritetsspråklige førskolebarn ikke har lavere evne til selvregulering enn gruppen majoritetsspråklige. Ut ifra et akkulturasjonsteoretisk perspektiv, kan det å vokse opp i en mer kollektivistisk orientert kultur medvirke til at man faktisk er mer opptatt av å regulere seg i samspillet med andre (Yeh, 2006). Dermed kan man anta at denne gruppens evne til selvregulering ville samspille med deres vokabular målt på førstespråket i større grad enn vokabularet målt på deres andrespråk.

Resultatene tyder på at hovedutfordringen når det gjelder de minoritetsspråklige førskolebarnas forutsetninger for læring ikke befinner seg i samspillet mellom vokabularet på andrespråket og evnen til selvregulering. Minoritetsspråklige førskolebarns selvregulering ser altså ut til å være uavhengig av et tilfredsstillende vokabular på andrespråket og omvendt.

*Selvregulering og nærhet – er samspillet kun av betydning for gruppen majoritetsspråklige førskolebarn?* Ser man dette resultatet med utgangspunkt i den triadiske selvreguleringsprosess (Zimmerman, 2000), kan man forstå at miljøet rundt barna spiller en sentral rolle i deres muligheter til å utvikle en tilfredsstillende selvregulering. Resultatene viser at gruppen majoritetsspråklige førskolebarns evne til selvregulering samspiller med nærhet til pedagogen. Retningsaspektet er vanskelig å avgjøre når det dreier seg om en tverrsnittsstudie, dvs. at man vanskelig kan stadfeste om evnen til selvregulering øker nærhet til pedagogen, eller om nærhet til pedagogen stimulerer økt selvregulering. Til tross for dette viser resultatene at denne gruppen i større grad enn minoritetsspråklige har muligheter til å utvikle et tilpasningsorientert selvreguleringsmønster ved hjelp av pedagogen (Zimmerman & Schunk, 2012). I et tilknytningsteoretisk perspektiv anses denne positive effekten å virke som en beskyttelsesfaktor, og et positivt samspill med pedagogen er med på å påvirke forutsetninger for læring (Hart & Schwartz, 2009).

For minoritetsspråklige førskolebarn oppstod ikke dette samspillet. Det kan muligens forklares ved at deres kulturelle orientering fører til at pedagogen vurderer relasjonen som positiv, mens det i virkeligheten handler om at barnet tilpasser seg samspillet. Man kan anta at både sosiale og psykologiske tilpasningsprosesser hos barnet inviterer til en nærere relasjon som består av empati og inntoning fra pedagogen (Bae & Waastad, 1992; Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003).

Resultatene for hver av gruppene vil ut fra denne påstanden tilsi at majoritetsspråklige førskolebarn tilsynelatende opplever et kvalitativt samspill til pedagogen, mens de minoritetsspråklige ikke oppnår et slikt tilfredsstillende samspill ut fra sine forutsetninger. Ved å se til utdanningspolitiske føringer hevdes det at kvaliteten i samspillet er sentralt for barnets læring og utvikling (St.meld. nr. 41, 2008-2009; Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011; Øie, 2012). Dersom dette ikke innfris for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn, kan dette være en faktor som reduserer deres læringsforutsetninger.

*Sterkt samspill mellom nærhet og vokabular for minoritetsspråklige førskolebarn* Sammenhengen mellom nærhet til pedagogen og vokabular er av betydning for begge grupper. Det viser seg imidlertid å være av signifikant større betydning for minoritetsspråklige førskolebarn. Nærhet til pedagogen antas å øke vokabularet. Årsaken til dette kan handle om gruppens behov for direkte erfaring med og utvikling av et tilfredsstillende vokabular på sitt andrespråk (Wagner et al., 2008). På den annen side kan man hevde at dette er like viktig for majoritetsspråklige førskolebarn. Forskjellen kan muligens tilskrives at denne gruppen allerede har et større vokabular, og som følge av dette i mindre grad er avhengig av nærhet til pedagogen. De antas i større grad å befinne seg i miljøer som stimulerer deres vokabular i førstespråket. Dette kan også være en faktor som medvirker til at denne gruppen har større sosial autonomi og tilgang til vellykkede jevnalderrelasjoner (McClelland, 2007). For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn kan det være at pedagogen vil utgjøre en viktig og beskyttende faktor for å støtte barnets sosiale samspill med jevnaldrende. Forskning viser blant annet at barn med et mindre vokabular kan ha vanskelig for å danne jevnalderrelasjoner (Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz, 2008). En kvalitativt god relasjon mellom pedagogen og barnet kan stimulere til et større vokabular på andrespråket, og medvirke til at dette skaper rom for mer vellykkede jevnalderrelasjoner (Gjervan, 2006). Til sist kan man anta at dette er med å påvirke gode sosiale erfaringer, som forstås å være viktige faktorer i læring (McClelland, 2007). Ser man dette i lys av tilknytningsteori, kan det være at relasjonen virker som beskyttelse for gruppens eventuelle vansker med tilpasningen i en ny kultur (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Man ser fra både teori og forskning at emosjonell tilgjengelighet fra pedagogen er nødvendig for å sikre kvalitet i relasjonen (Hart & Schwartz, 2009, Pianta, 2004). Flere studier viser imidlertid at relasjonen mellom barnet og pedagogen preges av en instruerende rolle fremfor emosjonell tilgjengelighet (Pianta, 2004; Lunde 2012; Palludan, 2012). Er kvaliteten tilfredsstillende, kan man påstå at pedagogen vil få innsikt i barnets utfordringer, og lettere kunne møte det både psykisk, sosialt og språklig (Gjervan, 2009, Pianta 1999). En slik relasjon kan forstås å ha positiv

effekt på minoritetsspråklige barns muligheter til både utvikling og læring. Det vil også samsvare med forskning og utdanningspolitiske føringer som hevder barn med annen kulturell bakgrunn skal ha mulighet til å utvikle både et språk og en identitet ut fra sitt opphav (Fuglerud, 2004; Rammeplanen, 2011).

### Oppsummering og implikasjoner

Ut fra denne studiens resultater kan det se ut som at evnen til selvregulering og nærhet til pedagogen skaper et likt utgangspunkt for læring hos begge grupper. Det viser seg på den annen side at det er et mindre vokabular hos minoritetsspråklige førskolebarn, dette kan gi konsekvenser for gruppens læring både i nåtid og for fremtidig akademisk mestring (Høigård, 2009). Kvaliteten i relasjonen mellom pedagogen og gruppen minoritetsspråklige førskolebarn ser videre ut til å være spesielt sentral. I et teoretisk perspektiv kan man forstå at når pedagogen tar ansvar for relasjonen kan dette legge til rette for både økt vokabular og barnas muligheter for vellykkede jevnalderrelasjoner (Askeland & Sataøen, 2009). For majoritetsspråklige førskolebarn viser det seg at de har et større vokabular som muligens legger til rette for kvalitativt bedre samspill både med pedagogen og med jevnaldrende, altså en medvirkende faktor for læring.

Man sier at barn lærer i meningsfulle sammenhenger. I lys av resultatene i denne artikkelen kan man snakke om læring i både strukturerte og ustrukturerte situasjoner (St. meld 41). Det vil si at læring kan foregå som en tilrettelagt og planlagt aktivitet med et oppsatt mål. Det kan også ta utgangspunkt i mer ustrukturerte læringssituasjoner som foregår i her-og-nå-situasjoner, og vil i like stor grad ha et mål som skaper læring i meningsfulle sammenhenger. Tidligere forskning viser at det tar mellom 5 og 7 år å utvikle et språk som kan karakteriseres som et redskap til tanken. Før dette er etablert, snakker man om et overflatespråk (Cummins, 1986). Når det viser seg at minoritetsspråklige førskolebarn har mindre vokabular siste semester før skolestart, kan man forstå at deres forutsetninger for læring er mindre enn for de majoritetsspråklige. På grunnlag av dette kan det se ut som om gruppen har et stort behov for strukturert og målrettet stimulering av vokabular på andre-

språket. Det er sentralt at vokabularet bygger på barnets morsmål, som virker som en grunnmur i utviklingen av andrespråket (Rammeplanen, 2011).

Muligheter for læring ser også ut til å ligge i relasjonen mellom barnet og pedagogen, og bør ta utgangspunkt i både strukturerte og ustrukturerte læringssituasjoner. Man kan hevde at det er snakk om læring i meningsfulle sammenhenger, der det oppstår språklige førstehåndserfaringer (Gjervan, 2010). De minoritetsspråklige førskolebarna kan ut fra egne forutsetninger og behov få tilgang til et økt vokabular, samtidig som grunnlaget for autonomi og gode sosiale erfaringer etableres.

Mens det for gruppen majoritetsspråklige førskolebarn ser ut til at en positiv læringsspiral etableres gjennom selvregulering, vokabular og relasjonen til pedagogen, vil det for minoritetsspråklige i større grad avhenge av pedagogens emosjonelle tilgjengelighet som realiserer denne muligheten. Det handler altså ikke om nye metodiske redskap, men om pedagogens evne til å skape læring ut fra meningsskapende situasjoner for hvert enkelt barn.

### Studiens begrensninger og videre forskning

Artikkelen bygger på en studie foretatt i to kommuner vest i Norge. Dette gjør at resultatene skal tolkes ut fra en slik geografisk begrensning. Data er kun samlet inn ved en anledning, så når det gjelder sammenhenger eller nærmere bestemt årsaksforklaringer, kan man dermed ikke fastslå noe med sikkerhet. Studiens hensikt har vært å gi en begynnende innsikt i forskjeller og likheter for læring mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn, og kan slik best karakteriseres som en pilotstudie. Resultatene tilsier imidlertid at det er et behov for mer forskning på dette området, og da spesielt undersøkelser i større utvalg og også over et lengre tidsrom når det gjelder hvordan relasjonen til pedagogen kan ha betydning for utvikling av vokabular hos minoritetsspråklige førskolebarn. Videre forskning kan med fordel benytte en triangulert metode, der data bygger på både kvalitativ og kvantitativ tilnærming (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2010). Undersøkelser av relasjonen mellom pedagogen og førskolebarnet vil også gjennom observasjoner kunne bidra til et mer helhetlig bilde og en dypere forståelse av

gjensidigheten i den viktige relasjonen mellom minoritets-  
språklige barn og pedagogen i barnehagen.

#### REFERANSER

- ALEXANDER, K.L. & ENTWISLE, D.R.** (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103, s. 760–822.
- ASKLAND, L., & SATAØEN, S. O.** (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BAE, B. & WAASTAD, J.E.** (1992). *Erkennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAUMEISTER, R.F. & VOHS, K.D.** (2011). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- BEFRING, E.** (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- BERRY, J.W.** (1997). Immigration, Acculturation and adaptation. *Applied Psychology, An international Review*, 46, s. 5–29.
- BERRY, J.W.** (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), s. 615.
- BRÅTEN, I.** (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- CAMERON PONITZ, C.E., MCCLELLAND, M.M., JEWKES, A.M., CONNOR, C.M., FARRIS, C.L. & MORRISON, F.J.** (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), s. 141–158. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- CHATTERJI, M.** (2006). Reading achievement Gaps, Correlates, and Moderators of Early Reading Achievement: Evidence From Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) Kindergarten to First Grade Sample. *Journal of Educational Psychology*, 98, s. 489–507.
- CLEGG, J., HOLLIS, C., MAWHOOD, L. & RUTTER, M.** (2005). Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(2), s. 128–149. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x
- COHEN, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- CUMMINS, J. & M. SWAIN.** (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- DENTON, K. & WEST, J.** (2002). *Children's reading and math achievement in kindergarten and first grade (NCES 2002-125)*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- DRUGLI, M.B.** (2008). *Atferdsvansker hos barn*: Cappelen akademisk forlag.
- FANDREM, H.** (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FUGLERUD, Ø.** (2004). *Andre bilder av «de andre»: transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.
- GARCÍA, R.M., & MARTÍNEZ-ARIAS, R.** (2008). Spanish adaptation of *pianta's Student-teacher relationships scale (STRS)*. (English), 14(1), s. 11–27.
- GJERVAN, M.** (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- GROLNICK, W.S. & BRIDGES, L. J.** (1996). Emotion Regulation in Two-Year Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67(3), s. 928–941. doi: 10.1111/1467-8624.ep9704150175
- HART, S. & SCHWARTZ, R.** (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HECKMAN, J.J.** (2008). Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, s. 307–323. doi:10.1196/annals.1425.031
- HUFFMAN, L.C., MEHLINGER, S.L. & KERIVAN, A.S.** (2000). Risk factors for academic and behavioural problems at the beginning of school. *Off to a good start: Research on the risk factors for Early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- HULME, C. & SNOWLING, M.J.** (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*. Sage Publications Inc. 20(3), s. 139–142. doi: 10.1177/0963721411408673
- HØIGÅRD, A., MJØR, I. & HOEL, T.** (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- IMSEN, G.** (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.
- IRWIN, J.R., CARTER, A.S. & BRIGGS-GOWAN, M.J.** (2002). The Social-Emotional Development of 'Late-Talking' Toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), s. 1324.
- JENCKS, C. & PHILLIPS, M.** (1998). The Black-White Test Score Gap: An Introduction. In: C. Jencks and M. Phillips (red.), *The Black-White Test Score Gap* (s. 1–51). Washington DC: Brookings Institutions Press.
- JOHANNESSEN, A., TUFTE, P.A. & KRISTOFFERSEN, L.** (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- LI-GRINING, C.P.** (2012). The Role of Cultural Factors in the Development of Latino Preschoolers' Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, 6(3), s. 210–217. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00255.x
- LUNDE, S.** (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne i barnehagen og barns evne til selvregulering*. Stavanger: S. Lunde.
- MCCLELLAND, M.M. & CAMERON, C.E.** (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. [Article]. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 133, s. 29–44. doi: 10.1002/cd.302
- MCCLELLAND, M.M., CONNOR, C.M., JEWKES, A.M. CAMERON, C.E., FARRIS, C.L. & MORRISON, F.J.** (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), s. 947–959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- MCLOYD, V.C.** (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), s. 185–204.
- NILES, M. D., REYNOLDS, A. J. & ROE-SEPOWITZ, D.** (2008). Early

childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. [Article]. *Educational Research*, 50(1), 55–73. doi: 10.1080/00131880801920395

**NORGE, K.** (2013). Læreplanverket i Kunnskapsløftet (s. 20–22). Oslo: Departementenes servicesenter.

**PALLANT, J.** (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest: Allen & Unwin.

**PALLUDAN, C.** (2012). Utilisitet forskelsbehandling af etniske minoritetsbørn. I: K. Poulsen & U. Liberg (red.). *Forskning i pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag.

**PIANTA, R.C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

**PIANTA, R.C., HAMRE, B. & STUHLMAN, M.** (2003). *Relationships between teachers and Children*. New York: Wiley.

**RAMMEPLAN FOR BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER.**

(2011). Kunnskapsdepartementet.

**SCHUNK, D.H.** (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), s. 85–94. doi: 10.1207/s15326985ep4002\_3

**SEKTNAN, M., MCCLELLAND, M.M., ACOCK, A. & MORRISON, F.J.** (2010). Relation between early family risk, children's behavioural regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly* 25, s. 464–479.

**ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

**ST.MELD. NR. 41.** (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 20.11.13, fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008\\_2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008_2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868).

**STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2012). Barn i barnehager. Lastet ned 08.12.12, fra: [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2012/barnehage/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2012/barnehage/)

**SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cap-pelen Akademisk. Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M.S., & Idsøe, E.M.C.

(2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk forskningsdel*, 04/13, 40 – 54.

**TØNNESSEN, F.E., BRU, E. & HEIERVANG, E.** (2008). *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.

**VALLOTTON, C. & AYOUB, C.** (2011). Use Your Words: The Role of Language in the Development of Toddlers' Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), s. 169–181.

**VON SUCHODOLETZ, A., GESTSDOTTIR, S., WANLESS, S.B., MCCLELLAND, M.M., BIRGISDOTTIR, F., GUNZENHAUSER, C. & RAGNARSDOTTIR, H.** (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), s. 62–73. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.003

**WAGNER, Å.K.H., UPPSTAD, P.H. & STRÖMQVIST, S.** (2008). *Det*

*flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

**WANLESS, S.B., MCCLELLAND, M.M., ACOCK, A.C., PONITZ, C.C., SEUNG-HEE, S., XUEZHAO, L., . . . SU, L.** (2011). Measuring Behavioral Regulation in Four Societies. *Psychological Assessment*, 23(2), s. 364–378. doi: 10.1037/a0021768

**YEH, C.J., AURORA, A.K. & WU, K.A.** (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.

**ZIMMERMAN, B.J.** (2000). *Handbook of self-regulation*. I: B.J. Zimmerman, M. Boekaerts,

**P.R. PINTRICH & M. ZEIDNER** (Eds.). San Diego, Calif.: Academic Press.

**ZIMMERMAN, B.J., & SCHUNK, D.H.** (2012). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.

**ØIE, K.E.** (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012:1). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.