



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MSP, Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Svanaug Lunde

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Ingunn Størksen, Senter for Atferdsforskning

Tittel på masteroppgaven:

Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering.

Engelsk tittel:

Positive engagement and communication with adults and children`s self-regulation.

Emneord:

Barnehage  
Relasjoner  
Evne til selvregulering  
Sosiokulturelt læringssyn  
Tilknytningsteori  
Robert Pianta

Sidetall: 74 + Vedlegg: 3

Stavanger, 14.05. 2012

## Forord

Dette er en masteroppgave gjennomført ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Jeg har fulgt en toårig Masterutdanning i Spesialpedagogikk ved UiS, 2010-2012.

Gjennom min deltakelse i forskningsprosjektet SKOLEKLAR har jeg fått lov til å studere og skrive om noe jeg virkelig brenner for og som har opptatt meg i mange år; voksne sin betydning for barnets utvikling og viktigheten av barnets første leveår. Disse to områdene er blitt til ett hovedtema i denne oppgaven.

En stor takk til min veileder, Ingunn Størksen som med sin solide faglighet, ispedd varm entusiasme, har hjulpet, støttet og løftet meg gjennom denne våren. Jeg vil også takke hele forskergruppen i SKOLEKLAR som har gitt meg mange doser med sosialt og faglig påfyll. Jeg opplever meg som heldig som har fått lov til å være en del av SKOLEKLAR, takk til Pål Roland som gav meg muligheten.

Takk Ellen, min «kvantitative forskningskollega», så godt å være to!

Til medstudenter, kollegaer, familie og venner, jeg er takknemlig for at dere finnes.

Til slutt, «flokk» min. Sture, Silje, Anna, Sunniva, Samuel, Trond-Arve og «Sonjagjengen». Takk for at dere tror på den jeg er og det jeg gjør.

Jeg er så inderlig glad i dere alle sammen!

Svanaug Lunde, mai 2012

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen og små barns evner til selvregulering. Et av målene er å undersøke samvariasjonen mellom førskolebarnets kommunikasjon og positivt engasjement med voksne og barnets evne til selvregulering. For å studere denne samvariasjonen benyttes data innhentet ved hjelp av inCLASS, et observasjonsmaterieell som er utviklet ved University of Virginia og tilpasset til norske forhold. Generelt nivå på barn-voksne relasjoner og sammenheng mellom relasjoner og kjønn er også en del av problemstillingen i denne oppgaven.

Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne studien er et sosiokulturelt syn på læring. Dette læringsperspektiv hevder at mennesker utvikler seg innenfor et samspill med miljøet rundt og at virkeligheten konstrueres ved hjelp av medierende redskaper. Gjennom å ta utgangspunkt i tilknytningsteori settes relasjoner og relasjoners betydning for læring og utvikling inn i en større kontekst. Nyere teori og forskning på området er brukt for å belyse relasjoners betydning for barns evne til selvregulering og hvordan dette igjen påvirker akademisk læring.

Dette er en tverrsnittstudie med en kvantitativ, empirisk tilnærming. 236 førskolebarn fra 19 barnehager i Klepp kommune er observert ved hjelp av inCLASS. Datamaterialet fra til sammen 9440 observasjonssekvenser er analysert ved hjelp av deskriptiv statistikk, faktoranalyser samt regresjons- og interaksjonsanalyser.

Resultatene i denne studien viser et generelt lavt nivå på relasjoner mellom barn og voksne. Sammenhengene mellom Relasjoner med voksne og Konfliktfylt og krevende atferd er ikke signifikante på faktornivå, men det fremkommer signifikant samvariasjon mellom noen av dimensjonsvariablene innenfor disse faktorene. Det kommer frem at Positivt engasjement med voksne og Kommunikasjon med voksne har en signifikant negativ sammenheng med Konflikt med jevnaldrende, og at dette gjør seg mest gjeldende blant gutter. Det kan se ut som om relasjoner med voksne kan beskytte mot konflikter med jevnaldrende blant gutter. Da dette er resultater som baseres på tverrsnittsdata, kan retningen på sammenhengen også gå andre veien. Det kan tenkes at voksne trekker seg unna gutter med en konfliktfylt og krevende atferd. Ut fra teorigrunlaget i denne studien vil en gå ut fra at relasjonene kommer først, men begge mulighetene inviterer til videre forskning.

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Valg av tema	6
1.2 InCLASS	7
1.3 Fokus for denne masteroppgaven	7
1.4 Forutsetninger for tidlig læring	7
1.5 Barns evne til selvregulering	10
<b>2.0 Begrepsutredning og avgrensning av studien</b>	<b>13</b>
2.1 Relasjoner	13
2.2 Evne til selvregulering	13
2.3 Oppgavens avgrensning	14
<b>3.0 Teoretisk rammeverk</b>	<b>14</b>
3.1 Teoretisk perspektiv	14
3.2 Objektrelasjonsteorien og Tilknytningsteori	15
3.3 Den generaliserte andre, tilknytning og tilknytningsatferd	17
3.4 Tilknytning, nyere forskning og teori	18
3.5 Mentaliseringsevne og affektregulering	19
3.6 Robert Pianta sin teori om relasjoners betydning i barnehage og skole	20
3.7 Relasjoner og utvikling av selvregulering sett i lys av Vygotskij sine teorier	23
3.8 Nyere studier innenfor området relasjoner og selvregulering	24
3.9 Hvordan kan egen studie bidra til ny kunnskap	26
<b>4.0 Problemstilling</b>	<b>28</b>
<b>5.0 Metode</b>	<b>29</b>
5.1 Forskningsmetodisk utforming av studiet.	29
5.2 Metodisk avgrensning	30
5.3 Utvalg	31
5.4 Måleinstrumentet	32
5.5 Praktisk gjennomføring ved datainnsamling	33
5.6 Begrepsvaliditet og reliabilitet i forhold til inCLASS	35
5.7 Opplæring av inCLASS observatører i SKOLEKLAR-prosjektet	37
5.8 Prosedyre for innsamling av data	38
5.9 Etske vurderinger	39
<b>6.0 Statistiske analyser</b>	<b>40</b>

<b>7.0 Resultater</b>	<b>41</b>
<b>7.1 Deskriptiv statistikk</b>	<b>41</b>
<b>7.2 Videre statistiske analyser</b>	<b>43</b>
7.2.1 Faktoranalyse	43
7.2.2 Indre konsistens både for faktorvariabler og dimensjonsvariabler	44
7.2.3 Regresjonsanalyser	45
7.2.4 Interaksjonsanalyser	46
<b>7.3 Oppsummering med hovedfunn</b>	<b>47</b>
<b>8.0 Drøfting</b>	<b>47</b>
<b>8.1 Det generelle nivået på relasjoner mellom voksne og barn, både i forhold til Positivt engasjement og Kommunikasjon med voksne.</b>	<b>49</b>
<b>8.2 Sammenhenger mellom de ulike dimensjonsvariablene innenfor faktorene Relasjon med voksne og Konfliktfylt og krevende atferd.</b>	<b>53</b>
<b>8.3 Kjønnforskjeller i forhold til sammenhenger mellom dimensjonsvariablene Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende</b>	<b>57</b>
<b>8.4 Pedagogiske implikasjoner</b>	<b>61</b>
<b>8.5 Betraktninger omkring metodevalg</b>	<b>63</b>
<b>9.0 Avslutning med oppsummering</b>	<b>64</b>
<b>9.1 Behov for videre forskning</b>	<b>65</b>
<b>10.0 Referanser</b>	<b>67</b>

## Oversikt over vedlegg:

Vedlegg A. En oversikt: Fire faktorer, 10 dimensjoner og 40 skårer pr. barn

Vedlegg B. Tilråding og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg C. Informert samtykke

# 1.0 Innledning

## 1.1 Valg av tema

Hva vil det si å være klar til å begynne på skolen? Hvilke egenskaper og ferdigheter bør seksåringen være i besittelse av for å kunne mestre utfordringene i skolen, både faglig og sosialt? Kan disse egenskapene måles og dermed predikere hva det er viktig å fokusere på i barnehagen?

Barnehagen regnes i dag som første steg i et barns utdanningsløp. Den politiske målsettingen er full barnehagedekning. I tillegg til det kvantitative aspektet er også kvalitet i barnehagen et uttalt mål. Myndighetenes legger tydelige føringer i forhold til krav om høy kvalitet på det pedagogiske tilbudet førskolebarnet tilbys. Dette anerkjenner barnehagens rolle som læringsarena og viser at det er politisk vilje til å inkludere den tidlige barndommen i myndighetenes visjoner om livslang læring (St. Meld. nr. 16, 2006-2007).

Forskning viser at det er noen egenskaper og ferdigheter som kan virke inn på barnet sin evne til å tilegne seg akademisk læring. Områdene som pekes ut er barns evner til å inngå i positive relasjoner med voksne og jevnaldrende, barns oppgaveorientering samt deres evne til selvregulering (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Walsh, 1996). Det er vesentlig at barnet gis muligheter til å utvikle disse egenskapene og ferdighetene i tidlig barndom. Barnehagen blir dermed en viktig arena der barnet kan gis mulighet til å tilegne seg den kompetansen som gir muligheter til å kunne lykkes på skolen.

Relasjoner til voksne og jevnaldrende, oppgaveorientering samt evne til selvregulering skal studeres blant norske barnehage- og skolebarn gjennom forskningsprosjektet SKOLEKLAR, en longitudinell studie hvor man følger barnet fra siste år i barnehagen og gjennom første år i skolen. Ved hjelp av en flermetode-tilnærming ønsker en å undersøke hvilke ferdigheter hos barn i barnehagen som best predikerer en god tilpasning i skolen, både akademisk og sosialt. Denne masteroppgaven er en understudie i SKOLEKLAR prosjektet. Studien fokuserer spesielt på førskolebarnets relasjoner med voksne og barnets evne til selvregulering.

## **1.2 InCLASS**

Et av kartleggingsinstrumentene som skal benyttes i SKOLEKLAR er The Individualized Classroom Assessment Scoring System, inCLASS (Downer, Booren, Pianta, & Williford, 2011). InCLASS er et observasjonsbasert måleinstrument som er ment å måle førskolebarns kompetanse innenfor spesifikke områder. Gjennom dette observasjonssystemet blir barns atferd systematisk observert i naturlige situasjoner, atferden blir så skåret ut i fra et bestemt system som er nøye beskrevet i inCLASS- manualen. Observasjonsmanualen er omfattende og kompleks og det er en forutsetning at inCLASS kun skal kunne brukes av sertifiserte observatører.

## **1.3 Fokus for denne masteroppgaven**

I denne masteroppgaven er et av målene å undersøke samvariasjonen mellom førskolebarnets relasjoner til voksne og barnets evne til selvregulering. For å studere denne samvariasjonen benyttes data innhentet ved hjelp av inCLASS. Mye av det vi i dag vet om barns evne til å inngå i og bidra til å utvikle relasjoner til voksne og jevnaldrende, samt deres evne til selvregulering er i stor grad utledet fra kvantitativ forskning basert på spørreundersøkelser og intervjuer med voksne deltakere, samt vurderinger ut fra konstruerte «en til en» situasjoner (Duncan et al., 2007). Gjennom å bruke inCLASS gis en mulighet til systematisk å observere de deltagende barna i sitt naturlige barnehagemiljø.

## **1.4 Forutsetninger for tidlig læring**

NOU 2009:10 Fordelingsutvalget, (Finansdepartementet, 2009) setter tidlig læring i sammenheng med sosial mobilitet. Det viser seg at familiebakgrunn har stor betydning for barns muligheter og at sosiale og økonomiske forhold går i arv, også i Norge. Forskning viser at både genetiske forutsetninger og oppvekstmiljø i stor grad virker inn på barnets utvikling- og læringsmuligheter (Heckman, 2008; Shonkoff, 2003). Fordelingsutvalget fremhever utdanningssystemet og spesielt barnehagene, som de viktigste virkemidlene i forhold til å gi barn like muligheter. Nobelprisvinner i økonomi, James Heckman, hevder at tidlig stimulering av både kognitive og ikke-kognitive evner har avgjørende betydning for barnets videre læring og utvikling. Læring er en selvforsterkende prosess der tidlig læring fostrer mer læring (Cunha & Heckman, 2009; Heckman, 2006).

Heckman kaller denne prosessen for en «multiplikatoreffekt». Han mener dette begrepet illustrerer at tiltak som settes inn når barnet er i førskolealderen vil være svært virkningsfulle da barnet dermed gis muligheten til å få et større læringsutbytte tidlig i skoleløpet. Dette virker igjen forsterkende på det akademiske læringsutbyttet gjennom hele skolegangen. En viktig konsekvens av denne effekten er at forskjellene som eksisterer blant barn allerede i førskolealderen vil forsterke seg i skolealder om en ikke igangsetter utjevningstiltak. Heckman bygger sin teori rundt multiplikatoreffekten på en rekke empiriske studier som viser at jo senere det settes inn tiltak jo mindre effektive vil slike tiltak være (Heckman, 2006).

Eksempelvis vil et godt utviklet språk gjøre læring lettere, noe som fører til at et barn med velutviklet språkforståelse vil ha større forutsetninger for akademisk læring enn et barn som sliter med ordforråd og begrepsforståelse (Cunha & Heckman, 2009). Det samme gjelder for ikke-kognitive egenskaper. Et barn som har utviklet evne til konsentrasjon i førskolealder vil ha mye større muligheter til å lære mer i skolen enn et barn som ikke har utviklet denne evnen (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007). Dette fokuset på tidlig læring støttes av forskning som viser til at sosiale, relasjonelle samt ekspressive språkferdigheter i tidlig barndom kan predikere i hvilken grad barnet lykkes på skolen på kort og lengre sikt (Hamre & Pianta, 2001). Det kan også se ut som at barnets positive engasjement og tilknytning til voksne henger sammen med barnets evne til å knytte relasjoner med jevnaldrende, samtidig som det vil påvirke barnets akademiske prestasjoner (Pianta, 1999).

I 2006 startet en fireårig strategiperiode for kompetanseutvikling i barnehagesektoren, initiert av Kunnskapsdepartementet (Fafo, sluttrapport 2010). Her ble det lagt opp til fire satsingsområder som var ment å styrke barnehagen som pedagogisk virksomhet og lærende organisasjon:

- Pedagogisk ledelse
- Barns medvirkning
- Språkmiljø og språkstimulering
- Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

Intensjonen er at pedagogisk personell skal få økt kompetanse innenfor disse nevnte områdene. Gjennom kompetanseheving innenfor de områdene som anses som viktige, er målsettingen å gi alle barn muligheter til å delta aktivt i fellesskap med andre og at det legges



et godt grunnlag i forhold til myndighetenes målsetting om livslang læring. Relasjonsbegrepet er ikke brukt i dette dokumentet.

I St.meld. nr. 41, Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), hevdes det at god kvalitet i barnehagetilbudet er et av de viktigste tiltakene i forhold til å sikre barnet et godt utgangspunkt før skolestart. Det slås fast at begrepet kvalitet er vanskelig å definere på en enkel og entydig måte, men det vises videre til forskning som peker på enkeltfaktorer som fremmer barnets læring og utvikling. Ut fra en gjennomgang av tilgjengelig forskning på området trekkes det frem noen spesifikke faktorer som ser ut til å være utviklingsfremmende for barn i barnehagen (Melhuish, 2004). Funnene viser at det i stor grad handler om relasjoner mellom barn og voksen på forskjellige plan. Faktorene som trekkes frem er:

- Et samspill mellom barn-voksen som preges av at den voksne er lyttende, omsorgsfull og tilgjengelig
- Engasjert og godt utdannet personell
- Stabilt personale i barnehagen
- At barnet får en konsistent behandling.

St. meld. 31, Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008), underbygger St. meld. 41 ved å poengtere verdien av god kvalitet i barnehagen. Her fremheves det at gode sosiale og språklige ferdigheter ved skolestart har stor betydning for læringsutbyttet i skolen. Kunnskapsdepartementet (2011) har nylig fastsatt endringer i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen blir som følge av denne formålsbestemmelsen endret til at barnehagens samfunnsmandat nå fremstår tydeligere og mer omfattende.

I det nye formålet slås det fast at barnehagen skal videreføre et helhetlig læringssyn der omsorg, lek, læring og dannelse skal være grunnlag for barns allsidige utvikling. Et helhetlig læringssyn bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring, som har som utgangspunkt at all læring er situert og må forstås i forhold til den sosiale virksomhet den er en del av (Lave & Wenger, 1991). Dette synet på læring vil være mitt teoretiske perspektiv i denne oppgaven.

Et positivt og støttende samspill med førskolelærer eller andre voksne vil for et barn være forbundet med barnets akademiske, sosiale-emosjonelle og selvregulerende atferd (Pianta, 1999). Gjennom denne masteroppgaven vil jeg se på om det kan være en sammenheng mellom godt samspill mellom barn og voksne samt barnets evne til selvregulering. Jeg vil videre undersøke om det er positivt engasjement (emosjonelt samspill og tilknytning) eller kommunikasjonen (grad av muntlig kommunikasjon) mellom barnet og den voksne som virker mest inn på barnets evne til selvregulering. Det kan se ut som egenskaper som evne til selvregulering samt sosial og emosjonell kompetanse er kjernefaktorer i forhold til skolestart og akademisk mestring (Barbarin & Wasik, 2009; Blair, 2002; Pianta Robert C, 2003).

### **1.5 Barns evne til selvregulering**

Utvikling av tilpasningsevne eller evne til å regulere emosjoner og atferd er avgjørende for hvordan mennesket fungerer i sosiale kontekster. Det å kunne tilpasse emosjoner og atferd til situasjonelle krav vil omfatte ferdigheter som impulskontroll, utsetting av egne behov og adekvat oppmerksomhet (Berger, 2011). Sosiale standarder og normer internaliseres hos barnet som en del av utviklingen til selvregulering. Denne evnen til å regulere sine egne emosjoner og atferd vil være nødvendige verktøy til å kunne navigere i ulike sosiale kontekster (Bronson, 2000). Det kan også se ut som evne til selvregulering samt motivasjon er faktorer som sammen med kognitive egenskaper, påvirker barnets evne til å tilegne seg akademisk læring (Schunk, 2005).

Utvikling av evne til selvregulering er ikke en spesifikk prosess, heller kontinuerlige prosesser der flere underliggende mekanismer virker inn på hverandre. Det kan likevel se ut som det finnes en felles underliggende faktor bak alle de involverte områdene innenfor utvikling av evne til selvregulering. Denne fellesnevneren synes å være det utøvende aspektet av oppmerksomhet eller konsentrasjon (Fonagy & Target, 2002). Videre kan det se ut som motivasjon er en viktig forutsetning i forhold til oppmerksomhet knyttet opp til selvregulering. Utvikling av selvregulering vil dermed romme kognitive og motivasjonelle prosesser som synliggjøres gjennom atferd i en spesifikk kontekst (Schunk, 2005; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Det kan se ut som motivasjon er en faktor som gjennomsyrrer utvikling- og læringsprosesser gjennom effekter som:

- Graden av interesse for aktuell aktivitet
- Utholdenhet i forhold til spesifikke oppgaver
- Opplevelsen av egen effektivitet
- Innsatsnivå sett i forhold til ønske om å lykkes

Barnets motivasjon vil dermed være bestemmende for hvilke selvreguleringsstrategier barnet bruker for å kunne tilegne seg akademisk læring (Schunk, et al., 2008). Det foreligger en studie som viser til at et barns evne til å tilpasse seg omgivelsene, gjennom evne til å fokusere og utsetting av egen tilfredstillelse, kan bidra til å utvikle barnets arbeidsminnekapasitet. Dette kan igjen predikere en positiv faglig utvikling i barneskolealder (Blair & Razza, 2007). I en lignende studie kommer det frem at evne til å regulere og kontrollere egen atferd kan være viktigere enn intelligensnivå i forhold til akademiske prestasjoner (von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber, & Gollwitzer, 2009).

I Norge er det lite forskning knyttet til små barns evne til selvregulering. Det er også få studier som har undersøkt sammenhengen mellom barn-voksen samspill og barns evne til selvregulering, satt inn i en læringskontekst. Gjennom denne studien vil jeg undersøke om det er sammenheng mellom barns samspill med voksne (både positivt engasjement og verbal kommunikasjon) og evnen til emosjonell, kognitiv og atferdsmessig selvregulering. Da tidligere studier viser at evnen til selvregulering er viktig for læring, indikerer dette at det vil være viktig å finne ut hva som kan påvirke til god selvregulering.

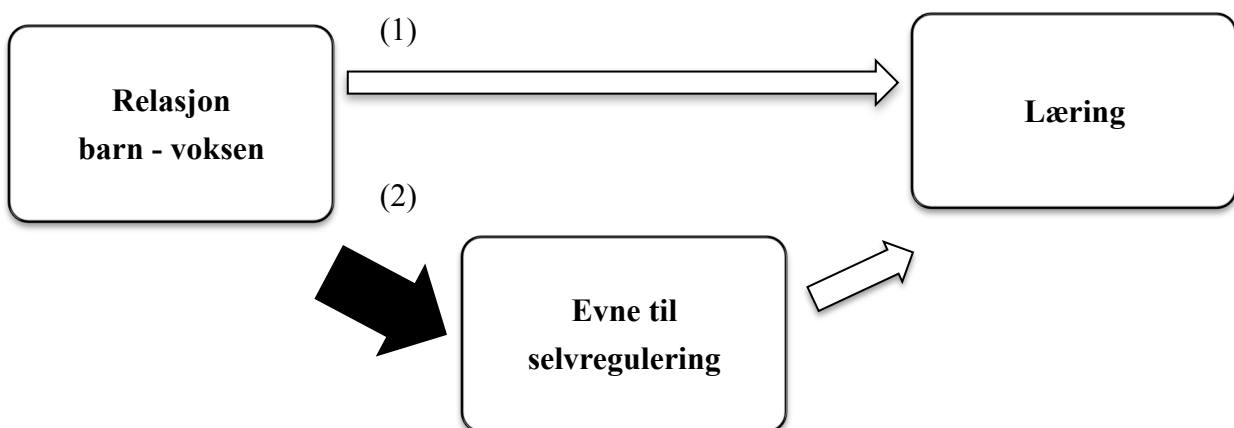
Evne til selvregulering er også et tema i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, (2011). Der legges det opp til at førskolebarnet skal kunne utvikle seg og sosialiseres inn i en kultur der samhandling med andre mennesker er en vesentlig del av lærings- og dannelsesprosessen. Det forventes at førskolebarnet skal utvikle evne til å ta hensyn til sine omgivelser og tilpasse seg andre barn og voksne. Barnet skal også kunne utsette egne behov og kontrollerer egen sosial og motorisk atferd.

Gjennom det teoretiske perspektivet i denne studien beskrives to mulige «læringsstier». Den ene stien viser hvordan relasjonen mellom barnet og den voksne kan påvirke barnets læring direkte. Denne stien underbygges av forskning gjort av blant annet Pianta (1999). Se videre

beskrivelse i det følgende. Den andre læringsstien viser til at relasjonen mellom barn og voksen virker inn på barnets evne til selvregulering, og at denne evnen igjen kan ha en positiv virkning på barnets akademiske læring. Denne mulige læringsstien er underbygd av forskning og teori som tilsier at barns evne til selvregulering i stor grad er påvirket av en trygg relasjon til voksne, og videre at selvregulering hos barnet er en viktig forutsetning for læring. Dette beskrives også nærmere i det teoretiske rammeverket i denne oppgaven.

Siden litteratur og forskning viser til at evne til selvregulering hos små barn er en viktig forutsetning for tidlig læring vil jeg se etter en mulig samvariasjon mellom positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering. Hovedfokuset i denne oppgaven er den første delen av den andre læringsstien, her markert med mørkere farge, Figur 1.

Figur 1. To mulige læringsstier



Forklaring til figur:

- (1) Sammenheng mellom god barn-voksen relasjon og barnets læring
- (2) Sammenhengen mellom god barn-voksen relasjon og barnets evne til selvregulering, som igjen påvirker barnets læring.

Evnen til selvregulering og læring er nært forbundet med sosiale interaksjoner. Relasjonen mellom barnet og den voksne i en læringssituasjon vil dermed ha effekt både i forhold til selvreguleringsevne og læringsutbytte (Berger, 2011).

## **2.0 Begrepsutredning og teoretisk avgrensning av studien**

### **2.1 Relasjoner**

Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv kan relasjoner defineres som en sosial interaksjon der kommunikasjon og språk er sentrale faktorer (Säljö, 2001). Robert Pianta (1999) fremholder, gjennom sin utviklingsmessige systemteori, at de primære komponentene i en barn-voksen relasjon inkluderer (1.) trekk fra de involverte individene (2.), prosesser som utvikles innenfor relasjonen og (3.) ytre påvirkning fra systemene rundt impliserte som inngår i relasjonen. Dette blir forklart mer inngående senere i oppgaven (Figur 3., s.21).

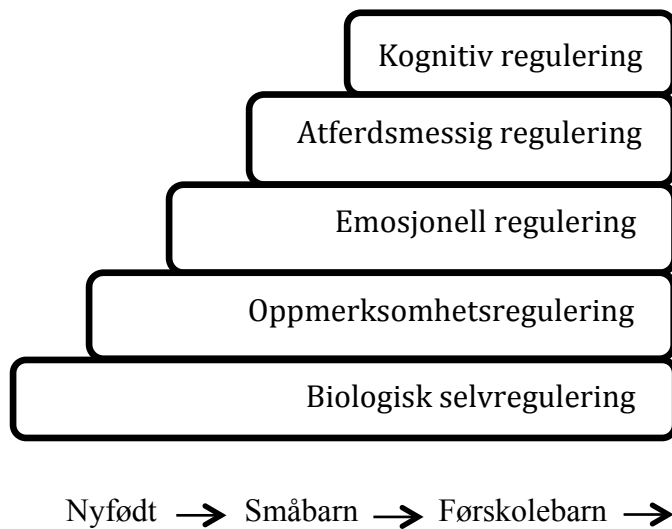
### **2.2 Evne til selvregulering**

Begrepet selvregulering har ikke en entydig definisjon. Måten en definerer begrepet avhenger av teoretisk perspektiv. I denne oppgaven vil jeg bruke en bred definisjon av selvregulering gjennom å beskrive begrepet som menneskets evne til kognitivt, emosjonelt og atferdsmessig kunne overvåke en situasjon og handle i henhold til sosiale forventninger i den spesifikke kontekst en er en del av (Berger, 2011).

Calkin og Williford definerer begrepet som evnen til å fokusere, tilpasse sine emosjoner samt kontrollere atferd i forhold til og effektivt kunne takle forventningene fra omgivelsene (Barbarin & Wasik, 2009). Evne til selvregulering vil i denne sammenheng også handle om barnets evne til impuls kontroll og utsetting av egne behov, samt evne til å styre eller kontrollere egen atferd, inkludert etterleving av korrigerende eller krav (Berger, 2011).

Oppsummert kan en si at de spesifikke selvreguleringsprosessene utvikles hierarkisk. Å utvikle evne til selvregulering er en dynamisk prosess som utvikler seg allerede i spedbarnsalderen. I det vesentlige vil alle selvreguleringsprosessene være under utvikling allerede i førskolealderen og utvikles gradvis i takt med at andre psykososiale og kognitive ferdigheter utvikles hos barnet (Barbarin & Wasik, 2009). De ulike elementene i forhold til barnets utvikling av selvregulering skisseres i figuren under. Selvregulering beskrives her som et integrert sett av domene-spesifikke selvreguleringsmekanismer som bygger på hverandre. Figuren illustrerer også hvordan disse selvregulerende ferdighetene begynner å utvikle seg svært tidlig i livet og over alle domener i løpet av de tidlige barneårene. Se Figur 2.

Figur 2. Selvreguleringsutvikling gjennom tidlig barndom (Barbarin & Wasik, 2009, s. 173).



### 2.3 Oppgavens avgrensning

Denne studien avgrenses gjennom valg av teorigrunnlag, der omdreiningspunktet vil være et sosiokulturelt læringssyn. Analysene som foretas vil være basert på et begrenset utvalg av variabler fra et større datamateriale. Funnene vil allikevel kunne gi noen tidlige indikasjoner på hvilke forhold som samvarierer med barns evne til selvregulering (som her operasjonaliseres som konflikt med barn/voksne og atferdskontroll). Metodisk vil jeg avgrense oppgaven gjennom å bruke et kvantitativt design. Det valgte designet vil ikke kunne gi kausale forklaringer da det baserer seg på tverrsnittsdata. Studien vil dermed svare på en problemstilling som kun belyser et lite avgrenset område innenfor et bredt spekter.

## 3.0 Teoretisk rammeverk

### 3.1 Teoretisk perspektiv

Denne studien benytter et sosiokulturelt perspektiv på læring som teorigrunnlag. Roger Säljö (2001) definerer det sosiokulturelle læringssynet som et perspektiv der en ser på læring og utvikling som en prosess som skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Gjennom å bruke dette læringsperspektivet vil en kunne hevde at mennesker utvikler seg innenfor rammer av samspill med andre mennesker.

Læringen påvirkes gjennom den måten omverdenen formidles og fortolkes, samtidig som barnet selv er en medspiller i egne læringsprosesser. All læring vil ut fra dette perspektivet foregå i levende relasjoner som påvirker personligheten til de involverte.

Innenfor det sosiokulturelle læringssynet er oppfatningen at barnet ikke står i en umiddelbar kontakt med verden rundt, men at virkeligheten til en hver tid konstrueres ved hjelp av medierende redskaper. Gjennom redskaper som språk og kommunikasjon vil menneskene i miljøet rundt barnet formidle den kulturelle og sosiale konteksten barnet er en del av (Imsen, 2005). Læring fremstår dermed som situert gjennom å være plassert i en historisk og sosial kontekst der individet tilpasser seg de ulike typer sosiale språk som eksisterer (Lave & Wenger, 1991). Lev Vygotskij la grunnlaget for dette perspektivet på læring gjennom sin teori om at all intellektuell utvikling og all tenkning har sitt utgangspunkt i sosial aktivitet (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996).

### **3.2 Objektrelasjonsteorien og Tilknytningsteori**

Tilknytningsbegrepet vil danne et utgangspunkt for videre refleksjon rundt læring og utvikling i en relasjonskontekst. Tilknytning kan betegnes som en medfødt og livsnødvendig tilbøyelighet til å knytte følelsesmessige bånd til nære omsorgspersoner (Hart & Schwartz, 2009). Denne tilknytningsprosessen er med på å danne indre mentale strukturer, som igjen legger grunnlaget for følelsesmessig tilknytning og dynamisk samspill. Signaler som møtes med sensitivitet og respons bygger sterke, emosjonelle bånd mellom barnet og omsorgspersonen. Disse båndene blir en stabil størrelse i løpet av de første leveårene i et barns liv. Barnets tidlige tilknytningshistorie danner dermed grunnlaget for kvaliteten på senere relasjoner mellom barnet og omgivelsene.

Psykoanalytiker John Bowlby blir regnet som tilknytningsteoriens grunnlegger (Hart & Schwartz, 2009), da han var den første som systematisk brukte tilknytningsbegrepet i forhold til de sosiale interaksjonene omsorgspersoner deler med sine barn. Bowlby sin grunnantakelse er at mennesket fra fødselen av er sosialt og kommuniserende (Bowlby, 1969). Med denne oppfatningen som utgangspunkt åpner han opp for å inkludere den betydningen miljøet rundt et barn har for barnets utvikling. Interaksjonen mellom barnet og nærmeste omsorgspersoner er barnets første erfaringer med relasjoner til andre og danner, i følge Bowlby, grunnlaget for utvikling av barnets personlighet. Forventningene et barn går inn i en relasjon med avhenger

av i hvilken grad barnets tilknytningsbehov er blitt dekket. Kvaliteten på barnets tilknytningserfaringer vises dermed igjen i barnets atferd (Bowlby, 2005).

Historisk sett kan en si at tilknytningsteorien er en videreutvikling av den objektrelasjonsteoretiske forståelsen, som baserer seg på Donald Winnicott (1964) sin teori om hvordan barnets utvikling preges av de relasjoner barnet har med sine omgivelser. Barnets samspill med en person eller et objekt utenfor seg selv danner, i følge objektrelasjonsteorien, indre mentale representasjoner ut fra hvordan disse omgivelsene fremtrer for barnet. Objektet fremstår som symbolet på noe som er utenfor selvet og som barnet står i et emosjonelt forhold til. Gode relasjoner vil dermed ha betydning for barnets forventning og oppfatning av den andre. Gjennom samspillet med objektet skjer det en indre utvikling der den ytre relasjonen skaper indre bilder eller mentale representasjoner (R. Bowlby, 2004).

De to teoretiske perspektivene, objektrelasjonsteorien og tilknytningsteorien, skiller seg fra hverandre på flere punkter. Objektrelasjonsteorien kan oppfattes som mer vidtrekkende da den tar inn flere aspekter i en utviklingsprosess gjennom å trekke frem flere forhold som sosial utvikling, aggresjon og seksualitet (J. Bowlby, 1969; R. Bowlby, 2004). Winnicott deler likevel tilknytningsteoriens grunntanker og fremstår sammen med Bowlby som en av de første som inntok en posisjon der en vektlegger tilknytningen mellom barnet og nærmeste omsorgspersoner. Begge bygger sine teorier på en grunnleggende forståelse av at barnets utviklingsmessige potensiale er avhengig av gode menneskelige relasjoner (Hart & Schwartz, 2009). Winnicott sin utviklingsforståelse vektlegger, i likhet med Bowlby, omverdenens betydning der utgangspunktet er at utviklingspotensialet ligger i interaksjonen mellom barnet og miljøet rundt (Winnicott, 1964). Han hevder at det ikke er omgivelsene som entydig former barnet, men at det kan gi en støtte til barnets utvikling, slik at barnet kan nå sitt potensiale.

Winnicott sitt potensielle rom kan dermed sammenlignes med Lev Vygotskij sin teori omkring den nærmeste utviklingssone (Vygotskij, Bielenberg, & Roster, 2001). Denne sonen definerer Vygotskij som det området mellom det barnet kan klare på egenhånd og det barnet ikke klarer, selv med hjelp. Den nærmeste utviklingssonen vil da være det barnet mestrer med hjelp av noen som er mer kvalifisert. Disse teoretiske perspektivene på læring anerkjenner dermed relasjoners betydning i den menneskelige utvikling.



### **3.3 Den generaliserte andre, tilknytning og tilknytningsatferd**

I Georg Herbert Mead (2005) sin teori om symbolsk interaksjonisme, eller speilingsteorien, kan en også finne dette perspektivet på relasjonens betydning for personlighetsutvikling. Barnet er, i følge Mead, både aktivt subjekt og observerende objekt i relasjoner med sine omgivelser. Barnet kan ikke observere seg selv direkte, men gjennom andres reaksjoner kan barnet tolke hvordan det virker inn på miljøet rundt. Ut fra denne teorien vil en hevde at barnets personlighetsutvikling dannes gjennom et samspill med omgivelsene og de reaksjonene barnet mottar. Mead sin oppfatning er at den sosiale handling er grunnelementet i den menneskelige eksistens (Dysthe, 2001). De nærmeste omsorgspersonenes reaksjoner på barnets signaler vil dermed spille en avgjørende rolle i forhold til barnets oppfatning av seg selv.

Mead (2005) bruker begrepet «signifikant andre» for å kunne skille perifere interaksjoner med de relasjonene der den andres vurdering betyr noe for eget selv. Signifikante andre befinner seg både innenfor primærrelasjoner, de relasjonene som vil være normalt og naturlig tilstede i barnets liv og innenfor sekundærrelasjoner, de relasjonene som er samfunnsskapt, tidsregulert eller organisert (Bø, 2012). Mead opererer også med begrepet «den generaliserte andre», en forståelsesramme som kan forklare disse sosialiseringsprosessene. Gjennom dynamisk samspillserfaring utvikles barnets evne til å kunne ta en annens perspektiv. Videre utvikles evnen til å kunne abstrahere og generalisere denne andre, slik at barnet etter hvert vil kunne innta et gruppe- eller samfunnsperspektiv (Dysthe, 2001).

Ut fra et sosiokulturelt ståsted vil dette dynamiske samspillet gi barnet de første opplevelsene av hvem det er og hvordan det virker inn på sine omgivelser. De fortløpende erfaringene vil danne grunnlaget for barnets videre interaksjoner i ulike kontekster. Om barnets erfaringer er preget av en trygg tilknytning, der omsorgsperson er tilgjengelig og responsene som gis er forutsigbare og støttende, vil det være lettere å utvikle gode relasjoner i nye kontekster enn om tilknytningshistorien er utrygg, desorientert eller engstelig, ambivalent (Smith, 2002). Om et barns sosiale signaler og uttrykk for behov blir møtt med uforutsigbar eller avvisende respons vil dette virke negativt inn på barnets følelsesmessige tilpasning og evne til å kunne regulere egen atferd.

Selvet utvikles, i følge Bowlby, gjennom summen av menneskets tidlige relasjonserfaringer. Han skiller mellom tilknytning som stabil disposisjon og situasjonsbetinget tilknytningsatferd (Bowlby, 1969). Barnet er født med en biologisk tilknytningskapasitet, en grunnleggende genetisk egenskap som fremstår som en overlevelsesmekanisme. Tilknytningsdisposisjonen er den iboende egenskapen i barnet som aktiveres for å kunne sjekke tilknytningspersonenes tilgjengelighet. Barnets tilknytningsatferd er redskapet som brukes for å kunne skape og opprettholde en interaksjon. Gjennom de erfaringene barnet gjør seg i forhold til egen tilknytningsatferd, dannes indre representasjoner av interaksjonene med omsorgspersonene som igjen er utgangspunktet for dannelsen av en stabil og varig relasjon.

Bowlby mener at ut fra barnets perspektiv vil tilknytningsbåndet som etableres være basert på ønsket om å opprettholde nærhet og at omsorgspersonen skal ha en «trygg base-funksjon» (Bowlby, 2005). Trygg base vil både representere barnets sikkerhetsnett, da barnet kan utforske verden i trygg forvisning om at omsorgspersonen vil være der som en beskyttelsesfigur. I tillegg vil denne trygg base funksjonen også representere en trygg havn, i den forstand at barnet vil ty til omsorgsgiver ved fare eller når det kjenner seg urolig eller utrygg.

Hos et barn med dårlig tilknytningserfaring vil sannsynligvis ikke de primære omsorgspersonene ha fylt denne «trygg base-funksjonen» på en tilfredsstillende måte (Waters & Cummings, 2000). Barnet vil dermed ha økt behov for trygghet i møtet med sekundære omsorgspersoner og det kan i tillegg ha vansker med å tilpasse seg nye omgivelser. Et barn med trygg tilknytning vil i større grad være i stand til emosjonell og kognitiv regulering i nye kontekster. Evnen til selvregulering av egen atferd vil dermed, i følge Bowlby, henge nøye sammen med graden av trygg tilknytning (Bowlby, 1969).

### **3.4 Tilknytning, nyere forskning og teori**

Daniel Stern (2003) brukte mulighetene videofilming gir, når han i sine studier av samspill fikk anledning til å studere det nyanserte mikrosamspillet mellom små barn og omsorgsperson. Dette gav ham anledning til å studere detaljer på en ny og mer grundig måte, noe tidligere tilknytningsteoretikere ikke hadde hatt mulighet til. Stern lanserte begrepet intersubjektivitet, som beskriver den medmenneskelige utveksling av mening og gjensidig forståelse. Han mente at barnet danner indre mentale representasjoner av seg selv gjennom et

agerende samspill med den andre. Den sentrale tanken hos Stern er at indre representasjoner av hvem en er, oppstår med bakgrunn i de interaktive erfaringene det lille barnet gjør seg (Stern, 2003).

I nyere tid har nevropsykologisk forskning åpnet opp for muligheter til og også kunne studere hvordan barnets tilknytningserfaringer spiller inn på hjernens utviklingsprosesser og affektregulering. Gjennom denne forskningen kan en studere samspillet mellom genetisk utrustning og miljøpåvirkning, noe som har skapt en ny dimensjon i forståelsen av menneskets personlighetsutvikling. En av de fremste forskerne innenfor dette feltet i dag er Allan N. Schore. Hans teoriforståelse ligger tett opp til Bowlby sin tilknytningsteori. Han har videreført teorien gjennom å argumentere for at et barns personlighetsutvikling består av komplekse prosesser der det arvemessige potensialet realiseres i den grad barnets miljø gjør det mulig (Schore, 2004).

Dette perspektivet deles av Peter Fonagy, som påpeker at barnets personlighet konstitueres gjennom samspillet mellom barnet og den sosiale konteksten (Fonagy, 2004). Fonagy er en av dem som har bygget videre på den affektive delen av Vygotskij sin teori omkring den nærmeste utviklingszone (Vygotskij, et al., 2001). Han har integrert sin teoretiske kunnskap om tilknytningsteori med nevropsykologisk forskning og har funnet at tilknytningsprosesser er komplekse, mentale prosesser hvor både genetisk arv og miljømessige faktorer vil være avgjørende. Dette perspektivet tar, i større grad enn tidligere tilknytningsteori, hensyn til at barnets medfødte egenskaper virker inn på samspillet med miljøet rundt. Imidlertid vektlegges omsorgsgiverens ansvar i relasjonen. Fonagy mener at den affektive inntoningen til den voksne i en relasjon påvirker barnets evne til å fortolke mellommenneskelige forhold. Denne inntoningen vil dermed bidra til i hvilken grad barnet mestrer å legge adekvate strategier for regulering av egne emosjoner og atferd (Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2002).

### **3.5 Mentaliseringsevne og affektregulering**

Peter Fonagy (2004) opererer med begrepet mentalisering, et begrep som opprinnelig kommer fra psykoanalysen. Fonagy bruker mentaliseringsbegrepet til å forstå menneskets utvikling sett i sammenheng med tidlige tilknytningsforhold. Mentalisering kan forstås som det å implisitt og eksplisitt kunne fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer i forhold til behov og ønsker, følelser og fornuft (Fonagy & Target, 1997). Fonagy mener

mentaliseringssevne er en grunnleggende forutsetning i forhold til å organisere selvet og spiller en nøkkelrolle i utviklingen av affektregulering. Gjennom barnets relasjoner til nære omsorgspersoner utvikles evnen til å skille indre og ytre realitet, mentalisering er dermed både selvrefleksivt og interpersonlig (Fonagy, 2004).

Kjernen i Fonagy sin teori er at barnets evne til selv å kunne regulere affekter vil være en forutsetning for at det skal kunne utvikle evnen til mentalisering. Fonagy viser til Vygotskij sin teori om nærmeste utviklingszone (Vygotskij, et al., 2001) gjennom å understreke at den potensielle muligheten til utvikling ligger i kvaliteten på relasjonen mellom omsorgsperson og barn. Han understreker betydningen av den affektive inntoningen fra omsorgsperson, som er med på å speile barnet i relasjonen. Både Vygotskij og Fonagy sine teorier understreker dermed relasjoners betydning i forhold til selvreguleringsevne hos barn. Dette er et ståsted som deles av Robert Pianta, professor ved Universitetet i Virginia USA. Hans standpunkt understrekes tydelig gjennom følgende sitat: "Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be" (Pianta, 1999, s. 64).

### **3.6 Robert Pianta sin teori om relasjoners betydning i barnehage og skole**

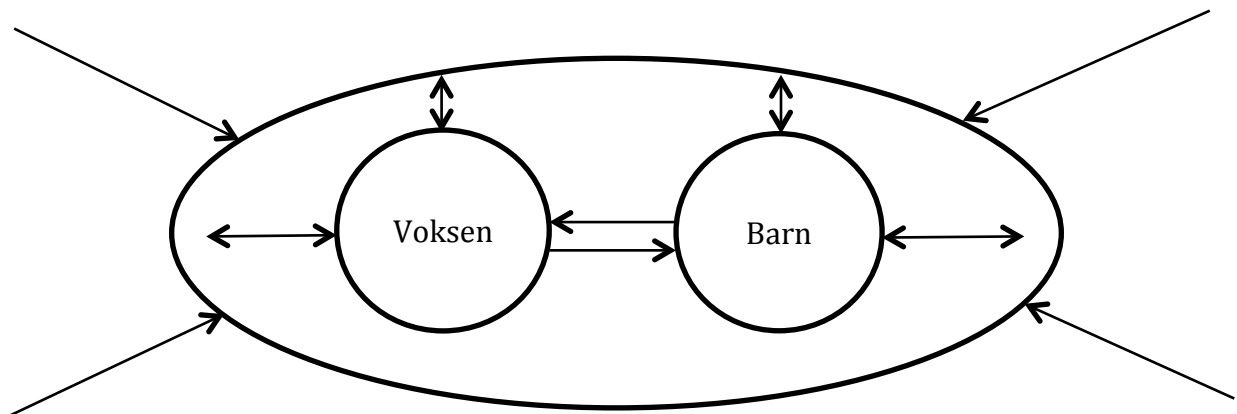
Denne studien inntar et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Gjennom en tilknytningsteoretisk tilnærming der interaksjonen fremstår som en forutsetning for menneskelig utvikling synes det naturlig å gå inn i Robert Pianta sin forståelse av relasjoners betydning i pedagogisk sammenheng. Grunnlaget til Pianta er tilknytningsteori og et systemteoretisk perspektiv på læring og utvikling. Han har utviklet sin egen systemteori med utgangspunkt i sin teoretiske forankring, samt egen forskning på området (Pianta, 1999; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta & Walsh, 1996).

Pianta sin systemteori bygger på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske forståelsesmodell (Bronfenbrenner, 1979). Utgangspunktet for teorien er at mennesket omgir seg med og påvirkes av ulike systemer som griper inn i hverandre. Store systemer består igjen av mindre systemer som står i en relasjon til hverandre. Det vil være systemer på ulike nivå, der samfunnet en forholder seg til vil være et overordnet system der de kulturelle spillereglene fungerer som regulerende faktorer. Mindre systemer som sosiale grupper, eksempelvis familien eller barnehagen, vil utvikle spilleregler som fungerer som sosiale koder. Disse

kode bidrar til å regulere enkeltindividens atferd slik at det tilpasses og fyller rolleforventningen som ligger i systemet (Pianta, 1999).

Pianta mener at mennesket i seg selv kan betraktes som et system som består av deler som er knyttet sammen og påvirker hverandre. Han kaller disse delene for domener, og legger inn kognitive, emosjonelle og sosiale forutsetninger som noen av domeneene i dette systemet (Pianta, 1999). Videre bruker Pianta begrepet dyadiske systemer, om to mennesker som er i en relasjon og dermed har en gjensidig påvirkning på hverandre. Disse dyadene vil kunne utvikle et samspill som danner et mønster for relasjonen. Det er dette dyadiske systemet som danner utgangspunktet for relasjoner mellom barn og voksne. Se figur 3.

Figur 3. Et dyadisk system (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhman., 2003).



Figuren illustrerer et dyadisk system, her er det beskrevet som et en relasjon mellom barn og voksen. Samtidig synliggjøres prosessene rundt relasjonen. De implisertes relasjonshistorie beskrives gjennom den de to sirklene som omfavner hvert av individene i relasjonen. Toveispilene mellom individene viser prosessene mellom de to, som atferd og kommunikasjon. Den store ovale sirkelen som omslutter de to mindre sirklene, illustrerer representasjonen de to impliserte individene har av den aktuelle relasjonen. Dermed symboliserer pilene fra individ til representasjon den opplevelsen den enkelte har av relasjonen dem i mellom. Pilene som peker inn mot denne representasjonen vil være den eksterne påvirkningen av dyaden, både fra den nære sosiale konteksten og på et overordnet samfunnsplan.

I sin systemteori opererer Pianta med seks utviklingsmessige tema (Pianta, 1999). Her kommer det tydelig frem at han bruker tilknytningsteorien som inspirasjonskilde. Han beskriver første fase som de seks første månedene av spedbarnsalderen, der barnet og den ytre verden tilpasser seg hverandre. Omverdenen bidrar til barnets regulering, ut fra barnets behov. Andre fase er fra barnet er cirka et halvt år og vil preges av den emosjonelle tilknytningsprosessen mellom barnet og de nære omsorgspersonene. Den tredje fasen, fra toårsalderen og oppover kjennetegnes av autonomi- og selvstendighetsutvikling.

Førskolealder og tidlig skolealder danner rammen rundt fjerde fase, en periode som preges av samordning av personlige ressurser og miljømessige forutsetninger. I denne fasen vil relasjoners betydning gjøre seg spesielt gjeldende da perioden preges av sosial kompetanseutvikling og vennsbygging med jevnaldrende. Bruk av tegn og begreper samt selvreguleringsferdigheter, både sosialt, emosjonelt og kognitivt vil være betydningsfulle utviklingsområder både sosialt og i forhold til nåtidig og fremtidig akademisk mestring (Pianta, 1999).

De to neste fasene er en forlengelse av den utviklingen som foregår i førskoleperioden. Barnet får etter hvert en tydeligere opplevelse av sin egen identitet samtidig som det integreres en økende grad av selvkontroll og selvregulering. Denne utviklingen vil være betinget av de miljømessige faktorene som omgir barnet (Pianta, 1999). Pianta ser dermed på barns utvikling som en helhetlig og dynamisk prosess der den voksne i konteksten nødvendigvis vil spille en viktig rolle i forhold til barns utviklingsmuligheter. Det vil alltid være den voksne som bærer ansvaret for kvaliteten på relasjonene de inngår i. Barns læring og utvikling vil dermed ikke kunne forstås statisk og isolert, men som en kontekstualisert prosess i et større system.

Pianta mener at en god relasjon mellom barn og voksen kan betraktes som en generell beskyttelsesfaktor. En god tilknytning vil kunne trygge barnet samtidig som det skaper mentale forventninger, som igjen danner en prototyp for senere relasjoner. Relasjonen en pedagog har til et barn som har risiko for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker kan også fungere som en erstatning for omsorgspersoner eventuelle manglende eller ambivalente tilknytning. (Pianta & Walsh, 1996). Pianta sin forskning og teoretiske ståsted synliggjør dermed betydningen av relasjoner mellom barn og sekundære omsorgspersoner for barns evne til selvregulering.

### 3.7 Relasjoner og utvikling av selvregulering sett i lys av Vygotskij sine teorier

Pianta sin teori kan ses i sammenheng med Lev Vygotskijs (2001) utviklingsteori, da han fremholder at psykologiske prosesser som evne til selvregulering utvikles gjennom interaksjon med voksne og jevnaldrende i en læringskontekst. Vygotskij sin teori fremholder at optimal utvikling av selvregulering forutsetter at barnet forholder seg til en kontekst med et stimulerende læringsmiljø kombinert med relasjonelle ressurser hos barnet selv. Vygotskij hevdet et sosiosentrisk perspektiv på læring og utvikling. Han inntok dermed et motsatt standpunkt i forhold til Piaget sin hypotese om at barnet har et egosentrisk utgangspunkt (Vygotskij, et al., 2001).

Der Piaget hevdet at barnets språk var egosentrisk, fant Vygotskij, gjennom sine eksperimenter, at språket tvert i mot har en sosial funksjon. Barnets språk understøtter utviklingen av den språklige tenkningen og legger grunnlaget for det indre språk. Fonagys mentaliseringsbegrep (2004) kan tjene som illustrasjon på Vygotskijs tanker om indre tale eller spåkliggjort tenkning. Dette indre språket kan defineres som introspeksjon eller selvrefleksjon, evne til å forstå og analysere egne handlinger. Den indre talen handler dermed om en indre bevissthet og kontroll (Bråten, et al., 1996).

Vygotskij betraktet tenkning og tale som to prosesser som er sterkt forbundet med hverandre. Utviklingen vil være i en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake, fra tanke til ord og ord til tanke (Vygotskij, et al., 2001). Denne utviklingens funksjonelle betydning innebærer at tenkning ikke bare kommer til uttrykk i ord, men at tenkning blir til gjennom ord. Utviklingen av disse mentale funksjonene hjelper barnet til å få kontroll over kognitive, emosjonelle og fysiske utviklingsområder og krever at barnet lærer å mestre spesifikke kulturelle verktøy, inkludert språk og ulike former for symboler (Bodrova & Leong, 2007; Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

Psykologen Albert Bandura har utviklet en sosial læringsteori som er nært forbundet med Vygotskij sin vektlegging av interaksjoner i en læringskontekst. Han mener utvikling av barnets mentale funksjoner er avhengig av at barnet lærer å modellere egen atferd og emosjonelle reaksjoner gjennom å observere andre. Utvikling og læring vil dermed innebære et kontinuerlig samspill mellom kognitiv, atferdsmessig og miljømessig påvirkning (Bandura, 2003). Graden av læringsutbytte vil også være avhengig av troen på egen evne til å lykkes.

Bandura har utviklet begrepet «self efficacy» som et bilde på denne troen som er bestemmende for tankegang, atferd og emosjoner (Bandura, 1997).

Dette bildet kan tjene som en parallell til Vygotskijs tanker om at tro på egne ressurser bidrar som stimuli inn i en læringskontekst. Self efficacy dannes i tidlig barndom og er bestemmende for hvordan barnet løser oppgaver og situasjoner som oppstår. Opplevelsen av egen mestring vil være betydningsfullt for tilegning av nye ferdigheter. Denne troen på egne evner utvikles gjennom hele livet og skaper en forståelsesramme i møte med nye erfaringer. Ut fra denne tankegangen vil evne til selvregulering også være påvirket av troen på egen evne til å kunne lykkes. Bandura mener begrepene selvregulering og selvoppfatning kan forstås sammen. Han hevder at selvregulering utvikles gjennom først å observere seg selv, for så å sammenligne seg med omgivelsene og deretter danne seg en oppfatning med utgangspunkt i egen standard (Bandura, 2003).

Å være selvregulert er dermed ikke det samme som å være lydig. Selvregulerte barn følger ikke bare pålagte regler, men er også i stand til å generere hensiktsmessige regler i nye situasjoner. For Vygotskij er ikke selvregulering en egenskap eller kombinasjon av egenskaper. Han ser på selvregulering som utvikling av et sett med kompetanser som setter barnet i stand til å utføre bevisste eller tilsiktede handlinger. Mestring av denne viljebestemte atferden som synliggjør evnen til selvregulering utvikles først i sosiale interaksjoner, for så å internaliseres og dermed bli en kontekstuavhengig, funksjonell kompetanse. Selvregulering er en egenskap som må læres, formelt eller uformelt og dermed blir miljøet rundt barnet bestemmende for i hvilken grad barnet utvikler evne til selvregulering (Vygotskij, et al., 1978).

### **3.8 Nyere studier innenfor området relasjoner og selvregulering**

Flere av studiene som er relevante i forhold til dette spesifikke studiet har sitt utspring i forskningsmiljøet ved University of Virginia. Det er også i dette miljøet inCLASS er utviklet (Downer, et al., 2010). Robert Pianta ved University of Virginia er sentral i forhold til forskning som dreier seg om relasjoner og skoleprestasjoner (Hamre & Pianta, 2001; La Paro et al., 2009; Pianta, 1999). Pianta har også studert tidlige effekter av sin egen metode «Banking time» (Pianta, 1999), et pedagogisk hjelpemiddel som er ment å utvikle og styrke pedagogers relasjonsevne. Resultatene etter å ha fulgt et utvalg lærere som fikk innføring i



bruk av Banking time avdekker at deltakerne rapporterer økt opplevelse av nærhet med barn, økt toleranse i forhold til frustrasjon samt en opplevelse av økt oppgavefokus og mindre atferdsproblemer hos barna (Driscoll & Pianta, 2010).

En studie undersøkte effekten av implementering av Banking time via web-basert opplæring samt ulike nivå av faglig støtte. Resultatene her viste at de lærerne som mottok mest faglig støtte i opplæringsperioden, lyktes i større grad med implementeringen av metoden. Det kom også frem at metoden hadde størst effekt på de barna som hadde en stor grad av sosio-emosjonelle vansker (Driscoll, Wang, Mashburn, & Pianta, 2011). Pianta og kolleger har også sett på resultatene etter at førskolelærere har fått deltatt på et 14 ukers effektivt kurs, med fokus på relasjon barn-voksen. Resultatene viser at opplæringen har effekt på pedagogenes bevissthetsnivå, emosjonelle tilpasning og formidlingsevne (Hamre et al., 2012).

Miljøet rundt et barn spiller en avgjørende rolle i forhold til skoleberedskap. En rekke studier fremhever at kvaliteten på barn-voksen relasjonen i barnehagen samvarierer med barnets akademiske prestasjoner, både tidlig og senere i skoleløpet. Det er studier som viser at voksen-barn interaksjoner i førskolealderen har en signifikant innvirkning både på barnets akademiske - og sosiale utvikling (Blair, 2002; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Duncan et al., 2008; Hamre & Pianta, 2001; Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011; Scott-Little et al., 2011).

Gjennom en god relasjon mellom barn og pedagog gis barnet et trygt grunnlag som igjen åpner for muligheter til utforskning av læringsmulighetene i miljøet (Birch & Ladd, 1997; Curby, Grimm, & Pianta, 2010; Howes, 2000; Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000; O'Connor, 2010; Pianta & Stuhlman, 2004; Wu, Hughes, & Kwok, 2010).

I tillegg til relasjonsaspektet viser forskning at tidlig evne til emosjonell-, kognitiv- og atferdsmessig selvregulering er positivt relatert med skoleberedskap og akademiske prestasjoner. Denne selvreguleringskompetansen innebærer respekt for seg selv og andre, evne til vennskap og samarbeid samt evnen til å ta ansvar for egen atferd og læring. Selvhevdelse og selvkontroll er også selvreguleringssegenskaper som kommer til uttrykk i atferd og gjenspeiler kognitiv og emosjonell kontroll. Følelsesmessig reaktive og dårlig regulerte barn trenger et miljø som evner å optimalisere og støtte barnets utvikling av

selvregulering, som igjen fremmer sosial og kognitiv tilpasning til klasserommet (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Ogden, 2010).

Flere studier viser til resultater der det ser ut som betydningen av barnets evne til selvregulering er viktigere for akademiske resultater enn intelligensnivå (Blair, 2002; Eisenberg et al., 2000; Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003; von Suchodoletz, et al., 2009). Dette er funn som indikerer at selvreguleringsevne kan ha sammenheng med akademisk utbytte allerede tidlig i utdanningsløpet. Da en finner at evne til kognitiv, emosjonell og atferdsmessig regulering kan påvirke skoleberedskap og akademiske prestasjoner i større grad enn intelligensnivå, argumenteres det for at intervensjonsprogrammer som retter seg mot overføring fra barnehage til skole bør fokusere på tiltak som fremmer sosial kompetanse samt emosjonell og kognitiv tilpasning til klasserommiljøet (Blair, 2002; Eisenberg, et al., 2000; Howse, et al., 2003; Scott-Little, et al., 2011; von Suchodoletz, et al., 2009).

Manglende evne til selvregulering kan manifestere seg i vanskelige sosiale interaksjoner samt konfliktfylt og krevende atferd som igjen kan være hemmende for tilegning av akademisk læring (Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse, & Fantuzzo, 2010; Eisenberg, et al., 2000). Det er flere studier som peker på barn-voksen relasjonen som beskyttende faktor i forhold til krevende atferd og interaksjonsvansker med jevnaldrende (Buyse, et al., 2008; Driscoll & Pianta, 2010; Ocak, 2010; Tremblay, 2002). Barnets sosiale status beskytter også mot konfliktfylte relasjoner, og denne statusen ser ut til å opparbeides gjennom sosial kompetanse og gode dialogferdigheter (Nærland, 2011). Det kan se ut som det er flere gutter enn jenter som strever med sosiale og atferdsmessige ferdigheter i førskolealderen (DiPrete & Jennings, 2012; Montes, Lotyczewski, Halterman, & Hightower, 2012; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010).

### **3.9 Hvordan kan egen studie bidra til ny kunnskap**

NOU rapporten 2012:1 «Til barnas beste» Ny lovgiving for barnehagene, setter søkelys på behovet for og betydningen av forskning for og om barnehagen. Gjennom forskningsbasert kunnskapsproduksjon kan en øke mulighetene til å styre utviklingen i barnehagesektoren i en bevisst og uttalt retning og dermed bidra til kvalitetsutvikling. Rapporten fremhever viktigheten av at fremtidens forskning omfatter hele barnehagemiljøet og involverer alle aktører i sektoren. Det vektlegges videre at det skal tilrettelegges for praksisnær forskning da

barnehagearenaen ennå er et underforsket område sett i forhold til størrelse og betydning for brukere og samfunn. For å kunne nå målsettingen om likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager er det nødvendig med god og pålitelig statistikk og oppdatert forskning som grunnlag for politiske føringer samt kvalitet- og kompetanseheving.

I Norge foreligger det til nå lite kvantitativ forskning som er basert på studier av barn i sitt naturlige miljø. Forskningsprosjektet SKOLEKLAR vil kunne gi ny kunnskap om forhold det ikke er gjort mye forskning på i en norsk kontekst. SKOLEKLAR tar i bruk inCLASS, et nytt kvantitativt observasjonsverktøy i en norsk kontekst. Ved hjelp av dette observasjonssystemet gis en mulighet til å kvantifisere data fra barnehagehverdagen. Denne masteroppgaven vil være en av flere understudier innenfor dette forskningsprosjektet. Studien baserer seg på inCLASS data og vil dermed kunne bidra til praksisnær, kvantitativ forskning. Denne tilnærmingen kan dermed gi muligheter for ny kunnskap om mulige sammenhenger mellom kvalitet på barn-voksen relasjoner og barns evne til selvregulering. Målet er å undersøke en hypotese om at kvaliteten på voksen-barn relasjoner vil samvariere med barnets evne til selvregulering.

I denne studien vil operasjonalisering av evne til selvregulering gjøres gjennom at det er manglende evne til selvregulering som måles. Manglende evne til selvregulering defineres som Konfliktfylt og krevende atferd. Det er tre dimensjoner i observasjonsmaterialet som vil kunne gi indikasjoner på Konfliktfylt og krevende atferd. De tre observasjonsdimensjonene, Konflikt med voksne, Konflikt med jevnaldrende og Atferdskontroll har i en tidligere studie dannet faktoren Konfliktfylt og krevende atferd (Downer, et al., 2010). Videre dannet observasjonsdimensjonene Kommunikasjon med voksne og Positivt engasjement med voksne faktoren Relasjoner med voksne i samme studie. Jeg vil undersøke om disse faktorene er tilstede i mitt materiale også, med tanke på å kunne bruke dem i videre analyser.

Da tidligere forskning peker på at evne til selvregulering kan spille en rolle i forhold til akademiske prestasjoner (Blair, 2002; Eisenberg et al., 2000; Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003; von Suchodoletz, et al., 2009), vil et viktig spørsmål være hva som kan påvirke barns selvreguleringsevne. Om det viser seg at kvaliteten på barn-voksen relasjoner virker positivt inn på barnets evne til selvregulering, vil dette være nyttig kunnskap i forhold til vektlegging av den voksnes ansvar og rolle i å etablere trygge og utviklende relasjoner til

førskolebarnet. I denne studien vil jeg også undersøke om det fremkommer kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom relasjoner med voksne og barnets evne til selvregulering.

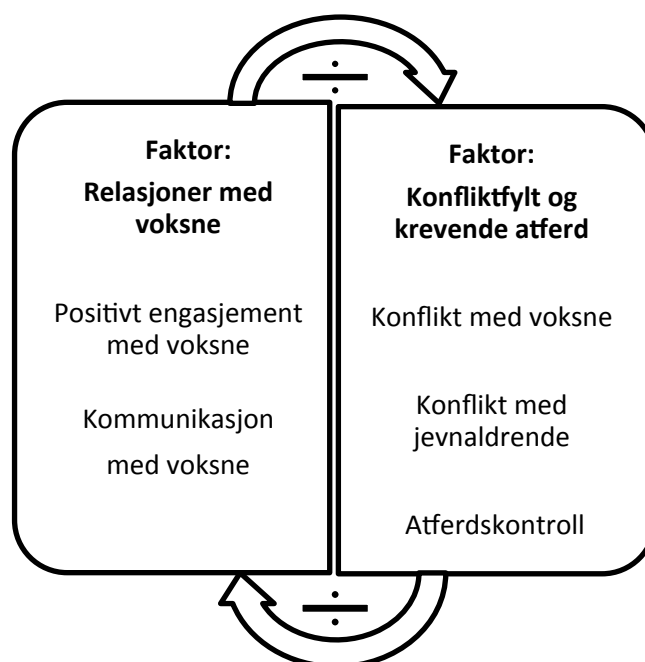
## 4.0 Problemstilling

Som utgangspunkt for problemstillingen tar jeg det som en forutsetning at jeg kan finne samme faktorstruktur i det norske materialet som de fant i USA ( Downer, et al., 2010). Analyser i det videre vil avdekke dette.

Følgende problemstillinger fremsettes:

1. Vi vet at nære relasjoner til voksen er viktige i barns utvikling. Hvordan er det generelle nivået på relasjon mellom voksne og barn i norske barnehager, både i forhold til Positivt engasjement og Kommunikasjon med voksne?
2. Er det negative sammenhenger mellom faktorene Relasjoner med voksne og Konfliktfylt og krevende atferd? Finnes det en negativ sammenheng mellom dimensjonene innenfor disse to faktorene? Er det samvariasjon mellom underdimensjonene Positivt engasjement med voksne og Kommunikasjon med voksne i forhold til dimensjonene som måler lav grad av selvregulering, Konflikt med voksne, Konflikt med jevnaldrende og Atferdskontroll? Se Figur 4.

Figur 4. Faktorer som danner grunnlaget for 2. problemstilling.



3. Tradisjonelt tenker vi ofte at relasjoner kan ha ulik betydning for jenter og gutter. Videre vet vi at noen typer selvreguleringsproblemer, for eksempel fysisk aggresjon (Tremblay, 2002), kan forekomme oftere hos gutter enn hos jenter. Jeg ønsker derfor å undersøke om Relasjoner til voksne har forskjellig betydning når det gjelder å beskytte mot Konfliktfylt og krevende atferd hos jenter sammenlignet med gutter.

Det er viktig å merke seg at denne masteroppgaven baserer seg på tversnittdata, og at det dermed er vanskelig å fastslå bestemt hva som er årsak og virkning. Dette vil imidlertid bli diskutert i oppgaven i forhold til valgt teori og studiens funn.

## **5.0 Metode**

### **5.1 Forskningsmetodisk utforming av studiet.**

Metodebegrepet stammer fra det greske ordet «methodos» som betyr å følge en bestemt vei mot et gitt mål. På samme måte velger man en forskningsmetode som er egnet for å belyse de aktuelle hypotesene og problemstillingene i enhver studie. Gjennomføringen av den valgte metoden skal fremstå som grundig, systematisk og åpen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den veien jeg skal følge mot målet, fra problemstilling og valg av forskningsdesign, datainnsamling og analyseprosesser, til resultater og drøfting av funnene som fremkommer. Jeg vil diskutere resultatene av mine funn i forhold til aktuell teori og i lys av mulige praktiske implikasjoner for barnehagen.

Denne masteroppgaven er en understudie i et større forskningsprosjekt, SKOLEKLAR (Senter for Atferdsforskning, 2011). Mitt bidrag i SKOLEKLAR-prosjektet er å delta i datainnsamlingsfasen omkring inCLASS observasjoner, samt analysere og skrive ut resultater på bakgrunn av et utvalg variabler som er en del av prosjektets datagrunnlag.

Datainnsamlingen til denne masteroppgaven ble foretatt i Klepp kommune der førskolebarn, født i 2006, ble invitert til å delta. Det er 283 barn i dette årskullet i kommunen. Fra «Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste», NSD ble vi frarådet å invitere familier som ikke ville være i stand til å forstå invitasjonen og informasjonen om forskningsprosjektet på grunn av manglende norsk- og engelsk kunnskaper. Se vedlegg B. Dermed var det mulig å invitere 277 barn til studien.

Barnehageansatte og foresatte fikk foreløpig informasjon om SKOLEKLAR i oktober 2011. De fikk videre skriftlig informasjon og invitasjon til å delta i begynnelsen av 2012, se Vedlegg C. Forskningsprosjektet skal følge alle deltagende barn gjennom sitt siste semester av barnehagetiden (våren 2012) samt første år i skolen (våren 2013). Denne understudien baserer seg på data som er innhentet ved hjelp av observasjonsmetoden, inCLASS, våren 2012.

## **5.2 Metodisk avgrensning**

Denne studien er bygget opp rundt et kvantitativt observasjonsdesign. Data er innhentet ved hjelp av strukturerte feltobservasjoner der målet med observasjonene er registrering av atferd ved hjelp av et kvantitativt måleinstrument. Atferdsindikasjonene er operasjonalisert på forhånd og det er en forutsetning at observatørene har kunnskap om de sentrale begrepene som benyttes. Registrering av atferd gjennomføres ved hjelp av kvantitative skårer ut fra kriterier som er utviklet i et observasjonssystem som ikke er blitt brukt i Norge før nå.

The Individualized Classroom Assessment Scoring System, inCLASS (Downer, et al., 2011), er en observasjonsmetode som er utviklet ved University of Virginia. Instrumentet er et barnesentrert vurderingssystem som egner seg til å forstå barnets tilpasning til miljøet. InCLASS er ment å registrere førskolebarnets kompetanse i samspill med voksne og jevnaldrende og i forhold til læringsaktiviteter i en naturlig barnehagekontekst.

Samtlige dimensjoner som inkluderes i inCLASS vil nødvendigvis omhandle evne til selvregulering (Downer, et al., 2011). Selvreguleringsbegrepet omfatter alle deler av et barns utvikling, både biologisk, emosjonelt, atferdsmessig og kognitivt (Barbarin & Wasik, 2009; Bronson, 2000).

For å kunne måle evne til selvregulering i denne studien er det foretatt en avgrensning i operasjonaliseringsfasen som innebærer at faktoren Konfliktfylt og krevende atferd blir sammenlignet med faktoren Relasjoner med voksne, se Vedlegg A. Begrunnelsen for dette valget er at faktoren Konfliktfylt og krevende atferd kan gi indikatorer på manglende grad av selvreguleringsevne, og en eventuell negativ samvariasjon med faktoren Relasjoner med voksne vil være målet på hvordan relasjoner mellom voksne og barn kan virke inn på evne til selvregulering.

Analyser av data vil utføres ved hjelp av statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS statistics 19 (Pallant, 2010). Deskriptiv statistikk og videre statistiske analyser utføres i forhold til valgte problemstilling. Deskriptive analyser foretas for presentasjon og oversikt over datasettet. Gjennom faktoranalyser foretas variabelreduksjon og måling av begrepsvaliditet. Indre konsistens måles både på faktor- og dimensjonsnivå. Bivariat analyse anvendes som en foranalyse, dette er for å få en oversikt over mulige samvariasjoner mellom aktuelle variabler. Regresjons- og interaksjonsanalyser avdekker en variabls effekt og verdi ved hjelp av en annen variabel. Hypotesetesting er en forutsetning for å kunne angi resultatvaliditet. Resultatene som fremkommer vil bli drøftet i lys av anvendt teori og tidligere forskning innenfor samme område.

### **5.3 Utvalg**

Et representativt utvalg vil ha betydning for om en kan generalisere funnene i utvalget til også å gjelde for en hel populasjon. Den teoretiske populasjonen er den valgte gruppen objekter med felles spesifikke egenskaper som er definert på en slik måte at en entydig kan avgjøre om et objekt tilhører gruppen eller ikke. For å sikre ekstern validitet et det formålstjenlig å velge et randomisert eller tilfeldig utvalg av en viss størrelse (Johannessen, et al., 2010; Lund & Haugen, 2006).

Populasjonen som i prinsippet omfattes av denne studien er samtlige barn i Norge som er født i 2006. Utvalget i SKOLEKLAR er hentet fra to av Universitetet i Stavanger sine samarbeidskommuner, disse består av både urbane og rurale områder. Da utvalget i denne studien er kun fra en av de deltakende kommunene, vil ikke kriteriene for et randomisert utvalg være fullstendig oppfylt og det må tas et forbehold om generaliseringsmulighet (Johannessen, et al., 2010). Om samtlige i populasjonen hadde hatt lik mulighet til å delta ville den ytre validiteten vært høyere enn i dette tilfellet der kriteriet for deltakelse ligger i kommunetilhørighet.

Hele populasjonen innenfor aktuelle kommunegrense er invitert til deltakelse og en kan derfor hevde at utvalget er strategisk valgt. Barna i gjeldende utvalg er fra 19 ulike barnehager i Klepp kommune. Det foreligger ikke grunner som tilsier at barna som er representert i utvalget skiller seg vesentlig ut fra populasjonen.

Dermed vil det tas utgangspunkt i at samvariasjonen mellom de ulike observasjonsdimensjonene i utvalget vil være gjeldende for hele populasjonen.

Da NSD krevde informert samtykke fra barnas foresatte, var det noen barn som ikke ble invitert med bakgrunn i språklige utfordringen, se Vedlegg B. Barnehagene avgjorde hvem det var mulig å invitere. Ut fra deres vurdering ble 6 barn av de 283 barna utelatt og 277 barn ble invitert. Alle som svarte ja på invitasjonen utgjør dermed det aktuelle utvalget.

Nettoutvalget i studien består av 236 barn (ett barn valgte å trekke seg i løpet av observasjonsperioden). Utvalget utgjør dermed 85,2 % av de barna som ble invitert.

Om en studies målsetting er å velge et representativt utvalg, vil det være viktig å unngå skjeve utvalg. Alder, kjønn og sosiologiske kjennetegn som geografi, familiens utdanningsnivå, familieinntekt, urban eller rural tilhørighet er variabler som kan ha betydning i forhold til om et utvalg er representativt. Målet er å få en miniutgave av den teoretiske populasjonen (Lund & Haugen, 2006). Familieinntekt og foresattes utdanningsnivå var ikke tilgjengelig på det tidspunktet denne oppgaven ble skrevet. Barnas gjennomsnittlige alder var 5.65 år ved analysestart, med en rangering fra 5.16 til 6.15. 120 av deltakerne var gutter og 114 var jenter, to av deltakerne var ikke mulig å kjønnsbestemme på analysetidspunktet, da dette ikke kom tydelig frem på samtykkeerklæring. (Informasjon om dette vil komme når prosjektet også får inn spørreskjemadata). Se Tabell 1.

Tabell 1. Missing

Variabel	N	Antall missing	Prosent
Kjønn	237	3	1.2
Alder	237	3	1.2
inCLASS dimensjoner	237	1	0.4

## 5.4 Måleinstrumentet

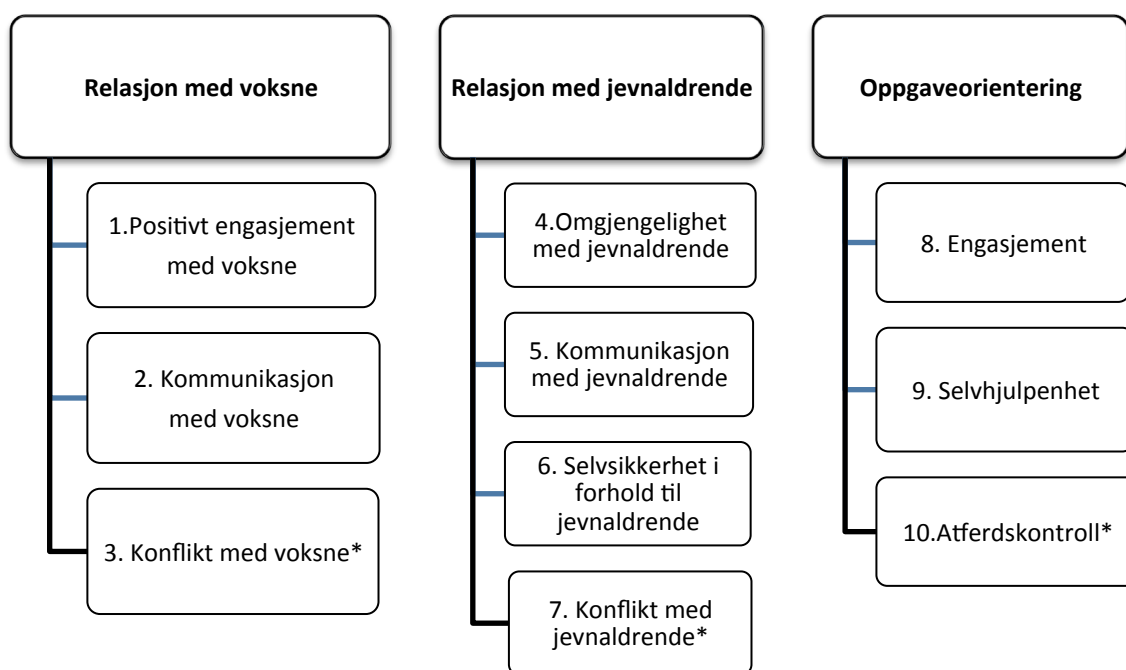
InCLASS er utviklet for å måle faktorer som sannsynligvis kan ha sammenheng med akademisk suksess. Instrumentet vil kunne gi en autentisk og kontekstuell vurdering av førskolebarnets atferd i sitt eget miljø. Observasjonene er strukturert gjennom en inndeling i tre domeneområder:

- Relasjoner med voksne
- Relasjoner med jevnaldrende
- Oppgaveorientering



Domenene er delt inn i underdimensjoner (til sammen 10) som igjen er konkretisert gjennom en rekke atferdsindikatorer, som er forklart med underliggende spesifikk atferd i observasjonsmanualen. Se Figur 5 og 6.

Figur 5. De 3 observasjonsdomenene i inCLASS, delt inn i 10 dimensjoner.



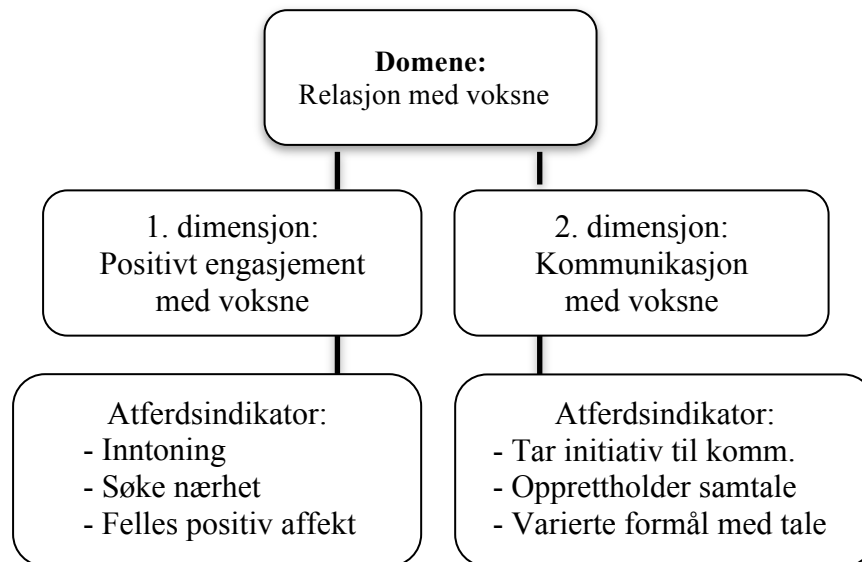
\* Disse observasjonsdimensjonene endrer tilhørighet i senere faktoranalyser og danner en ny fjerde faktor.

## 5.5 Praktisk gjennomføring ved datainnsamling

Denne studien tar blant annet utgangspunkt i de to første dimensjonene innenfor domenet Relasjon med voksne, hentet fra inCLASS-manualen (Downer, et al., 2011). Analyser viser at dimensjonen Konflikt med voksne kommer inn under faktoren Konfliktfyllt og krevende atferd og blir dermed ikke tatt med i dette eksempelet. Jeg vil nå beskrive nærmere hvordan data har kommet frem ved å bruke disse to dimensjonene som et eksempel.

Se figur 6.

Figur 6. Eksempel på hierarkisk struktur fra et av observasjonsdomene i inCLASS-materialet.



For å observere disse dimensjonene skal man ta utgangspunkt i manualens beskrivelser:

Dimensjonen Positivt engasjement med voksne;

- måler graden av barnets emosjonelle tilknytning til voksne, inkludert det å søke og like samspill med dem, og å bruke dem som trygg base.

Dimensjonen Kommunikasjon med voksne;

- måler graden av barnets initiativ og opprettholdelse av samtale med de voksne i miljøet ved hjelp av språk som et funksjonelt verktøy til å formidle behov, følelser og meninger (for eksempel anmodninger, kommentarer og spørsmål).

InCLASS beskriver atferdsindikatorer som viser hvilken spesifikk atferd en skal se etter under systematisk observasjon. Jeg vil eksemplifisere dette gjennom å vise atferdsindikatorerne innenfor dimensjonen Positivt engasjement med voksne:

- Inntonning
- Søke nærhet
- Felles positiv affekt

Disse atferdsindikatorerne er igjen utdypet gjennom å beskrive den spesifikke atferden en skal se etter. Eksempelvis vil atferden som er beskrevet innenfor Inntonning være;

- følge med på (tracking)
- oppmerksomhet
- delt opplevelse
- samarbeid

Observatørene plasserer sine skårer med utgangspunkt i denne spesifikke atferden som er beskrevet under samtlige atferdsindikatorer. InCLASS manualen inneholder en grundig beskrivelse som angir rekkevidden av lav, middels og høy skåre innenfor den enkelte dimensjon. Lav rekkevidde (1,2) indikerer at gjeldende atferd er fraværende eller svært begrenset. Middels rekkevidde (3,4,5) beskriver atferd som vises noen ganger eller opptrer sporadisk, men som ikke vedvarer. Høy rekkevidde (6,7) viser til et gjennomgående mønster eller mange indikasjon på beskrevet atferd (Downer, et al., 2011). I inCLASS anbefales det at hvert barn blir observert fire ganger i sekvenser på 10 minutt. I hver sekvens gis det totalt 10 skårer, en for hver dimensjon, se Figur 5. Vi fulgte denne anbefalte prosedyren i gjeldende studie.

## **5.6 Begrepsvaliditet og reliabilitet i forhold til inCLASS**

Validitet er ikke noe absolutt, det er et kvalitetskrav som skal være tilnærmet oppfylt. Begrepsvaliditet måler samsvaret mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og den operasjonaliseringen som er foretatt. En test kan ikke være valid i seg selv, en av forutsetningene er at måleinstrumentet er reliabelt (Judd, Smith, & Kidder, 1991). Om en oppfyller reliabilitetskravene kan likevel resultatet vurderes til å være ikke valid. Trusler mot begrepsvaliditeten kan være systemfeil som følge av svak operasjonalisering, eller det kan skyldes tilfeldige feil med bakgrunn i lav reliabilitet.

InCLASS har gjennomgått flere psykometriske vurderinger på grunnlag av data fra amerikanske skoler og førskoler. Forskergruppen ved University of Virginia gjennomførte en pilotstudie. Der prøvde de ut ni av de bestående dimensjonene, da Atferdskontroll ikke var blitt en del av observasjonsmaterialet på dette tidspunktet. En av hensiktene med piloteringen var å måle begrepsvaliditeten. Pilot study hadde et utvalg på 164 barn med en gjennomsnittlig alder på 4,10 år.

Ut fra det teoretiske rammeverket i inCLASS ble det lansert tre observasjonsdomener, Relasjoner med voksne, Relasjoner med jevnaldrende og Oppgaveorientering. Dataene som fremkom etter observasjoner ut fra denne inndelingen ble analysert ved hjelp av faktoranalyser for å se hvordan de 10 dimensjonene relaterte seg til hverandre (Downer, et al., 2010). Resultatet etter faktoranalyser viser at to av dimensjonene danner en fjerde faktor som rommer Konfliktfylt og krevende atferd.

Faktorstrukturene som ble etablert i Pilot Study ble bekreftet i to nye studier. Først i inCLASS Field Study, et samarbeid mellom University of Virginia og University of California-Los Angeles. Denne studien hadde 381 deltagende barn som hadde en gjennomsnittsalder på 3,7 år. Den neste studien, Early Childhood Hands on Science Study gjorde University of Virginia sammen med University of Miami, og der deltok 242 barn med en gjennomsnittlig alder på 3,8 år. Denne siste studien ble gjennomført i barnehager som følger programmet «Head Start classroom» (et program som er utviklet i den hensikt å utjevne forskjeller mellom barn i forhold til skolestart og akademiske resultater) (Domitrovich, Gest, Jones, Gill, & DeRousie, 2010; Hindman & Morrison, 2011; Maier, Vitiello, & Greenfield, 2012).

De to siste studiene er mer omfattende enn pilotstudien og instrumentet ble ytterligere begrepsvalidert gjennom disse. I disse studiene ble det lagt til en ny observasjonsdimensjon, Atferdskontroll, som gjennom faktoranalyser dannet en faktor sammen med dimensjonene, Konflikt med voksne og Konflikt med jevnaldrende. De tre observasjonsdomenene danner dermed de fire faktorene, Relasjoner med voksne, Relasjoner med jevnaldrende, Oppgaveorientering og Konfliktfylt og krevende atferd (Downer, et al., 2010). Se forklaring i Figur 5 og Vedlegg A.

For å sikre reliabilitet i forhold til inCLASS, har instrumentet gjennomgått grundig reliabilitetstesting (Downer, et al., 2010). Rettighetshaverne krever også at samtlige inCLASS-observatører gjennomfører et to dagers opplæringsprogram, (inkludert gjennomlesning av manualen). I tillegg må alle ha gjennomført grundige reliabilitetstester før de sertifiseres for observasjoner i feltet. Det anbefales også at minst 20 % av observasjonene dobbelkodes av to observatører for å kunne måle instrumentets inter-rater-reliabilitet (Downer, et al., 2011).

I løpet av observasjonsperioden, fra midten av januar til og med midten av mars 2012, ble det foretatt dobbelkodinger i de deltagende barnehager i SKOLEKLAR prosjektet.

Det ble utført 4 doble observasjonssekvenser på 43 barn. Dette betyr at av de totalt 9440 skårene som danner datagrunnlaget i denne studien så er 1720 av dem skåret dobbelt, noe som utgjør 18,2 % av totalt utvalg. Range går fra 70 til 100 % i inter-rater reliabilitet og gjennomsnittet på alle skårene viser en inter-rater reliabilitet på 94,8 %.

I de tre sammenlignbare studiene i USA, Pilot Study, Field Study og Hands on Science Study, ble det foretatt syv inter-rater reliabilitetstester, der til sammen 18,9 % av alle observasjonene ble dobbeltkodet av to observatører. Gjennomsnittlig inter-rater reliabilitet for disse tre studiene er 91,3 %, noe som er over reliabilitetsstandard som er satt til 80 % (Downer, et al., 2010). Da inter-rater reliabiliteten i denne studien ligger godt over gjeldende standard, indikerer dette at observasjonsmateriellet inCLASS opptrer på en pålitelig måte også i en norsk sammenheng.

## **5.7 Opplæring av inCLASS observatører i SKOLEKLAR-prosjektet**

InCLASS manualen og det tilhørende opplæringsprogrammet er basert på tidligere utvikling av lignende observasjonssystemer (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). InCLASS er ment å nå en høy standard av pålitelighet og for å kunne oppnå denne målsettingen vil observatørene som skal bruke instrumentet måtte gå gjennom et standardisert sertifiseringsopplegg (Downer, et al., 2010).

November 2011 gjennomgikk de 13 første inCLASS observatørene i Norge et opplæringsprogram med påfølgende reliabilitetstesting og sertifisering. Forfatteren av denne masteroppgaven inngikk som deltaker i denne opplæringsgruppen. Opplæringen foregikk over to hele arbeidsdager ved Universitet i Stavanger. Ansvarlig for opplæring og sertifisering var Leslie M. Booren fra University of Virginia. Hun er en av dem som utviklet inCLASS (Downer, et al., 2011). Samtlige deltakere fikk en grundig innføring i inCLASS-manualen samt detaljert gjennomgang av det tilhørende skåringssystemet. Det ble utført flere felles videobaserte observasjoner. Ved hjelp videoopptak av 10 minutters sekvenser fra amerikanske preschools ble den enkelte reliabilitetstestet ut fra oppsatte masterkoder, basert på retningslinjer gitt i inCLASS-manualen.

For å bli sertifisert som inCLASS-observatør er det et krav at hver enkelt deltaker består en reliabilitetstest etter skåring av fem ulike nettbaserte videooppgaver på 10 minutter hver. Bestått sertifisering oppnås ved over 80 % reliabilitet på samtlige tester. Den enkeltes skårer blir målt opp mot de oppsatte masterskårene fra University of Virginia. Dette betyr at 80 % av skårene som observatøren setter må være innenfor +/-1 i forhold til masterkodene. Sertifiseringen av de 13 norske observatørene ble administrert av L. Booren. I tillegg til skriftlig tilbakemelding på oppnådd resultat fikk samtlige deltakere en muntlig gjennomgang av oppnådde skårer fra L. Booren.

Det ble lagt opp til to samlinger i regi av SKOLEKLAR-prosjektet også i etterkant av sertifiseringsprosessen. Gjennom disse samlingene har samtlige deltakere fått anledning til å gjennomføre ytterligere åtte reliabilitetstester i regi av University of Virginia, samt vært deltagere i felles refleksjon rundt prosedyrer i gjeldende datainnsamling.

Vi fikk tillatelse fra forskergruppen ved University of Virginia til å oversette ett av kapitlene i inCLASS. Gjennom en grundig prosedyre med tilbake-oversettelse ble den norske oversettelsen godkjent av rettighetshaverne. Dette er vesentlig da en oversettelsesprosess vil innebære en tilpasning til en ny kulturell setting samtidig som begrepene skal gjenspeile det som de opprinnelig er ment å måle. For å sikre intern validitet er det viktig å sikre at de oversatte begrepene som blir brukt i instrumentet er så like det opprinnelige språket som mulig (Gjersing, Caplehorn, & Clausen, 2010). Kapitlet som foreligger på norsk omhandler dimensjoner, indikatorer og spesifikk atferd med direkte relevans til setting av skårer. Gjennom å oversette denne delen av manualen er observasjonsmaterialet blitt enda mer pålitelig i en norsk sammenheng.

## **5.8 Prosedyre for innsamling av data**

Da denne studien inngår som en av flere understudier i forskningsprosjektet SKOLEKLAR er all informasjon og innhenting av samtykkeerklæringer tatt hånd om prosjektledelsen i SKOLEKLAR. Ledelsen har også inkludert gjeldende studie i sin søknad med prosjektvurdering og påfølgende tilrådning fra NSD, se Vedlegg B. Prosjektledelsen i SKOLEKLAR har hatt all kontakt med kommuneadministrasjonen i samarbeidskommunen, og stått for informasjon ut til barnehagepersonell og foresatte i oppstartsfasen.

Oktober 2011 mottok samtlige deltakende barnehager første informasjonsskriv, informasjonen ble deretter formidlet videre til alle aktuelle foresatte. Gjennom informasjonsmøter ble både impliserte barnehageansatte og foresatte satt inn i intensjoner og innhold i forskningsprosjektet. Januar 2012 ble det distribuert en skriftlig formell forespørsel med spørsmål om skriftlig godkjenning fra deltakernes foresatte, se Vedlegg C. Det ble utarbeidet en kodenøkkel av prosjektgruppen som er ansatt i SKOLEKLAR. Daglig leder i deltakende barnehager fikk ansvar for kodenøkklene og stod for utlevering av tallkode til observatør, parret med konkret henvisning til hvert barn.

De 13 observatørene ble fordelt på 19 barnehager og gjennomførte fire uavhengige observasjonssekvenser, på 10 minutter, for hvert tildelt barn. For å kunne si noe om observasjonsmetodens inter-rater reliabilitet ble 43 barn dobbeltkodet. Som en av observatørene var mitt bidrag å observere 19 barn gjennom fire sekvenser, til sammen 76 observasjoner. Videre deltok jeg på åtte dobbeltkodinger, til sammen 32 observasjoner. Ferdig utfylte observasjonsskjemaer ble personlig innlevert til prosjektgruppa med jevne mellomrom. Dataene ble fortløpende plottet inn i statistikkprogrammet og papiroriginalene ble holdt innelåst som sikkerhetskopier.

## **5.9 Ethiske vurderinger**

Forskningsetikk er et begrep som viser til verdier, normer og institusjonelle ordninger som er ment å konstituere og regulere all forskningsvirksomhet. De forskningsetiske retningslinjene skal fungere som et hjelpemiddel for forskeren under planlegging, gjennomføring og formidling av egen forskning. Retningslinjene skal ligge til grunn for hva forskeren skal og bør ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. Respekt for menneskeverdet vil være gjeldende standard ved valg av tema, under datainnsamling og behandling av disse, samt ved formidling av resultatene. Et viktig grunnprinsipp i en forsvarlig forskningspraksis er å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade eller forulempe noen av de impliserte (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006).

Forskningsprosjektet SKOLEKLAR sendte inn meldeskjema med prosjektvurdering og fikk en tilrådning fra NSD, se Vedlegg B. I god tid før prosjektstart gav prosjektledelsen skriftlig og muntlig informasjon til foresatte og pedagogisk personale i de respektive barnehagene. All skriftlig informasjon forelå både på engelsk og norsk. Informasjonen inneholdt hensikten med studien, opplysninger om innhold og praktiske konsekvenser, samt informasjon om rettigheter

og plikter. Det ble lagt opp til informert samtykke fra deltakernes foresatte før gjennomføring av datainnsamling, der det ble informert om adgangen til å trekke seg uten begrunnelse, se Vedlegg C. Personidentifiserende opplysninger og kodenøkler ble oppbevart separat fra data. Samtlige deltakere i SKOLEKLAR-prosjektet har underskrevet taushetserklæring.

Observatørene forsøkte å opptre diskret gjennom å tilpasse seg barnehagenes opplegg og rutiner. Som deltaker under datainnsamlingsfasen var det en viktig forutsetning å ha et reflektert forhold til opptreden i de aktuelle datainnsamlingsmiljøene. Som utenforstående observatør i barnets naturlige miljø er det vesentlig å være bevisst de konsekvensene egen tilstedeværelse har for informant og kontekst. Da deltakerne i denne studien er førskolebarn, er det spesielt viktig å ha respekt for barnets integritet og rettigheter (Befring, 2007; Bell, 2008). Alle data i denne studien hentes fra SKOLEKLAR- prosjektets datamateriale og alle data oppbevares og brukes etter gjeldende etiske retningslinjer.

## 6.0 Statistiske analyser

Analyseprosessen i denne studien er delt i to faser. Første fase er en gjennomgang og oversikt over datasettet gjennom å benytte deskriptiv statistikk. Andre fase innebærer videre statistiske analyser som bivariat analyse og faktoranalyser samt regresjons- og interaksjonsanalyser (Johannessen, et al., 2010; Lund & Haugen, 2006). Før alle andre analyser ble det etablert sum-skårer av de 10 dimensjonene ved å lage gjennomsnitt av de fire observasjonsskårene (fra de fire observasjonsskårene) i hver dimensjon. Fordelingsfrekvens og spredning i skårene blir beskrevet for de 10 inCLASS dimensjonene med oversikt over gjennomsnitt og standardavvik. Alle indikatorer ble sjekket i forhold til normalfordeling gjennom skewness og kurtosis.

Jeg foretok en variabelreduksjon ved hjelp av en faktoranalyse. Først gjennomførte jeg en eksplorativ faktoranalyse, der det automatiske forhåndskriteriet er at kun de faktorene med en Eigenvalue over 1 trekkes ut. Deretter lagde jeg en kommando der analyseverktøyet tvinges til å velge 4 faktorer samt akseptere en Eigenvalue under 1. Denne manøveren ble gjort for å se om de norske variablene danner samme faktorstruktur som i de sammenlignbare studiene i USA (Downer, et al., 2010). Jeg lagde en oversikt over indre konsistens (Cronbach's Alpha), både for de fire faktorene og de ti dimensjonene (alle fire sekvensene).



For å undersøke om det var sammenhenger mellom variablene og hvordan disse forholder seg til hverandre foretok jeg en foranalyse, jeg brukte da en bivariat analyse som måler relasjonen mellom to variabler. Da variablene i datasettet er kontinuerlige og intervallskalert er målet som brukes Pearson-produkt-momentkorrelasjon, eller Pearson r. (Johannessen, et al., 2010; Lund & Haugen, 2006). Gjennom å signifikant teste samvariasjoner kan en fastslå om sammenhengene en finner mellom variablene i utvalget, med en gitt sannsynlighet også kan gjenfinnes i den aktuelle populasjonen. Dette gjøres ved å formulere to motsatte statistiske hypoteser, nullhypotesen,  $H_0$  og den alternative hypotesen,  $H_1$ . I denne studien forkastes nullhypotesen om sannsynligheten er mindre enn 5 %, ( $p < 0.05$ ), for at resultatet kan ha oppstått ved en tilfeldighet.

Jeg foretok flere analyser for å se om det er en faktisk sammenheng eller relasjon mellom de variabler jeg ønsket å undersøke videre. Dette målte jeg ved hjelp av regresjons- og interaksjonsanalyser, da disse gir rom for å kontrollere for ulike variablers betydning. Gjennom å bruke regresjons- og interaksjons analyser fant jeg felles forklart varians, målt ved hjelp av standardisert regresjons- koeffisient, eller beta. Beta befinner seg innenfor et område på  $-1$  og  $+1$ . Gjennom disse analysene undersøkte jeg i hvilken grad en variabel samvarierer med en annen variabel og styrken på disse sammenhengene. For å kunne se hvor sannsynlig det er at et lineært sammenhengs- mønster oppstår tilfeldig eller er statistisk reelt, foretok jeg en signifikant testing av resultatene. Signifikansnivået ( $p$ -verdien) er satt til 0.05, noe som innebærer at resultatet regnes som signifikant om det er mindre enn 5 % sannsynlighet for feilslutning om jeg finner en statistisk sammenheng (Pallant, 2010).

## **7.0 Resultater**

### **7.1 Deskriptiv statistikk**

Data som omfattes av denne studien presenteres og beskrives ved hjelp av deskriptiv statistikk. Dermed kan jeg kartlegge hovedtendenser i tallmaterialet før jeg går videre med de statistiske analysene. For å kunne forske på kvantitative data er det viktig av variasjonen i dataene som foreligger har en normalfordelt variasjonsbredde rundt sentraltendens, enheten som ligger i midten, median, eller gjennomsnittet, mean. Normalfordelingskurven er symmetrisk omkring median, skew og kurtosis = 0. Ved hjelp av deskriptive analyser finner en gjennomsnitt og standardavvik. Jo lengre standardavviket er fra median desto større

sannsynlighet for at variablene er normalfordelte. Om det fremkommer en betydelig skjevhet og positiv kurtosis vil det bety at dataene ikke er normalfordelt (Befring, 2007; Johannessen, et al., 2010). Datamaterialet i denne studien er presentert med gjennomsnitt og standardavvik. Tabellen viser hvordan skårene har fordelt seg innenfor de 10 gjeldende dimensjonene i inCLASS. Se tabell 2.

Tabell 2. Deskriptiv statistikk, gjennomsnitt og standardavvik (N=236).

Dimensjoner	Gjennomsnitt	Standardavvik
1. Positivt engasjement med voksne	2.46	.89
2. Kommunikasjon med voksne	1.95	.76
3. Konflikt med voksne	1.15	.31
4. Omgjengelighet med jevnaldrende	3.97	.95
5. Kommunikasjon med jevnaldrende	3.05	1.03
6. Selvsikkerhet i forhold til jevnaldrende	2.82	1.17
7. Konflikt med jevnaldrende	1.35	.45
8. Engasjement i forhold til oppgaver	4.81	.85
9. Selvhjulpenhet	3.86	1.04
10. Atferdskontroll	5.92	.80

Skåringsbredde:1-7.

Det er viktig å merke seg at variabelen Konflikt med voksne hadde skewness på 3.03 og en kurtosis på 12.17, sammen med en gjennomsnittsskåre på 1.95 og standardavvik på .31, range er 1-3,25.

232 av 236 barn har fått gjennomsnittsskårer som er plassert under kategorien lav rekkevidde, 1 eller 2. Variabelen Konflikt med voksne oppfyller dermed ikke psykometriske krav til måleinstrumentet og det er ikke mulig å innlemme denne dimensjonen i videre kvantitative analyser og tolkning av resultater. Tabell 2 viser dermed kun en akseptabel variasjonsbredde for 9 av de 10 variablene som beskrives.

Gjennomsnittsskårene viser at det er et generelt lavt nivå på dimensjonene 1, 2, og 3, se Tabell 2. For variabelen Kommunikasjon med voksne hadde langt over halvparten av barna

skårer som kommer inn under kategorien lav rekkevidde, 147 av 236 barn hadde gjennomsnittsskåren 1 eller 2 og 29 barn hadde gjennomsnittsskårer innenfor middels rekkevidde (3- 5). Det er ingen skårer over 5 innenfor denne dimensjonen. For variabelen Positivt engasjement med voksne har 100 av 236 barn gjennomsnittsskårer innenfor lav rekkevidde, 1 eller 2. Her er imidlertid skåringsbredden fra 1 til 6 og flere barn får høye gjennomsnittsskårer, da 78 barn skårer innenfor middels til høy rekkevidde, fra 3 til 6.

Gjennomsnittsskårene for variabelen Konflikt med jevnaldrende er også lave, med en range på 1-5, gjennomsnitt på 1.35 og med 212 barn som har gjennomsnittsskårer plassert innenfor rammene av lav rekkevidde (1,2). Atferdskontroll er den variabelen som har høyest gjennomsnittsskåre. Analysen viser et gjennomsnitt på 5.92, med en range på 3,25 - 7 og langt over halvparten, 132 av 236 barn har gjennomsnittsskårer som er plassert innenfor høy rekkevidde, 6 eller 7. Denne 10. dimensjonen er også omvendt skalert sammenlignet med dimensjonene, Konflikt med voksne og Konflikt med jevnaldrende, observasjonsdimensjon 3 og 7, se Figur 5.

Gjennomsnittsverdier og standardavvik viser at dimensjonene Selvsikkerhet overfor jevnaldrende og Kommunikasjon med jevnaldrende, dimensjon 5 og 6, samt den 9. dimensjonen, Selvhjulpenhet, har størst spredning og er de dimensjonene som er mest normalfordelte.

## **7.2 Videre statistiske analyser**

### **7.2.1 Faktoranalyse**

For å kunne kontrollere om variablene i datasettet målte det de er ment å måle samtidig som det var ønskelig å oppnå en variabelreduksjon foretok jeg en eksplorerende faktoranalyse der faktorer som oppnår Eigenvalue over 1 ble tatt ut. Dette resulterte i tre faktorer med solide faktorladninger, der flere variabler som er ment å måle ulike ting ble samlet i en faktor. I en slik faktorløsning falt Kommunikasjon med jevnaldrende, Selvsikkerhet i forhold til jevnaldrende og Omgjengelighet med jevnaldrende innenfor samme faktor som Selvhjulpenhet og Engasjement i forhold til oppgaver.

De resterende variablene fordelte seg på to faktorer. Atferdskontroll, Konflikt med voksne og Konflikt med jevnaldrende dannet en faktor, mens Kommunikasjon med voksne og Positivt

engasjement med voksne utgjorde den siste faktoren. Denne faktorstrukturen stemte ikke med den som oppgis av forskergruppen ved University of Virginia (Downer, et al., 2010) og jeg foretok videre analyser for å se om det norske materialet kunne ha lignende struktur som de fant i USA. Se Tabell 3.

Tabell 3. Variabelreduksjon og faktorstruktur, Pattern matrix

	Faktor			
	1	2	3	4
4. Omgjengelighet med jevnaldrende	,901			
5. Kommunikasjon med jevnaldrende	,887			
6. Selvsikkerhet i forhold til jevnaldrende	,846			
10. Atferdskontroll		,854		
3. Konflikt med voksne		-,649		
7. Konflikt med jevnaldrende		-,581		
1. Positivt engasjement med voksne			,888	
2. Kommunikasjon med voksne			,859	
9. Selvhjulpenhet				,948
8. Engasjement i forhold til oppgaver				,472

Jeg kjørte så en faktoranalyse inneholdende kommando om å danne fire faktorer og dermed akseptere Eigenvalue under 1. Da dannes nøyaktig samme faktormønster som kom frem i studiene som ble foretatt på samme instrument i USA (Downer, et al., 2010). Dimensjonene som lader på de forskjellige faktorene har alle faktorladninger over cut of på 0,40, noe som indikerer solide målinger av samme begrep (Befring, 2007).

De fire faktorene er (1.) Relasjoner med jevnaldrende, (2.) Konfliktfylt og krevende atferd, (3.) Relasjoner med voksen og (4.) Oppgaveorientering. Denne faktorinndelingen danner grunnlaget for videre analyser, se Tabell 3.

### 7.2.2 Indre konsistens både for faktorvariabler og dimensjonsvariabler

Jeg valgte å måle indre konsistens mellom variablene, både på dimensjons- og faktornivå. Chronbach`s Alpha for de 10 dimensjonene varierte fra .20 til .66. Cronbach`s Alpha for de

fire faktorvariablene hadde en range fra .67 til .92. Dette viser at homogeniteten på faktornivå er høyere enn på dimensjonsnivå. Dette må man forvente ettersom dimensjonene baserer seg på fire observasjoner av atferd som normalt vil variere i løpet av en dag. Det er likevel mye som tyder på at dimensjonene kan brukes som variabler i seg selv.

### 7.2.3 Regresjonsanalyser

Gjennom å bruke en lineær regresjonsanalyse kan en i større grad studere hvordan variablene virker inn på hverandre ved at man kan inkludere flere forklaringsvariabler. Som nevnt tidligere er det ikke mulig å kontrollere for veldig mange bakgrunnsvariabler i denne masteroppgaven, men jeg ønsket å se litt videre på hvordan alder og kjønn virket inn på analysene. Vi vet for eksempel at konfliktfylt atferd kan variere med alder. Det er også slik at relasjoner til voksne kan endre seg ved økende alder. Derfor har jeg inkludert alder som kontrollvariabel i videre regresjonsanalyser.

Jeg ønsket å se på om det var sammenheng mellom faktorvariabelen Relasjoner med voksne og faktorvariabelen Konfliktfylt og krevende atferd og kjørte en regresjonsanalyse. Sammenhengen var lav og ikke signifikant ( $b = -.06$ ,  $p < .31$ ). Videre ønsket jeg å se på om det var sammenhenger mellom noen av underdimensjonene i de to faktorene. Jeg kjørte derfor nye regresjonsanalyser. Analysene avdekket at det er minimal sammenheng mellom dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne og dimensjonsvariabelen Atferdskontroll ( $b = -.06$ ,  $p < .40$ ). Heller ikke dimensjonsvariabelen Kommunikasjon med voksne samvarierer med dimensjonsvariabelen Atferdskontroll ( $b = -.04$ ,  $p < .54$ ). Dimensjonsvariabelen Konflikt med voksne er ikke inkludert i videre analyser da denne ikke hadde tilfredsstillende spredning.

Det fremkom en negativ samvariasjon, mellom dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende ( $b = -.25$ ,  $p < .00$ ). Det er og en tilsvarende negativ samvariasjon mellom Kommunikasjon med voksne og Konflikt med jevnaldrende ( $b = -.16$ ,  $p < .01$ ). Dette indikerer at det er samvariasjon mellom de to dimensjonsvariablene som danner faktorvariabelen Relasjoner med voksne og en av de tre dimensjonsvariablene fra faktorvariabelen Konfliktfylt og krevende atferd. Det er verd å merke at denne analysen ikke kan si noe om årsakene til disse samvariasjonene. Analysen belyser graden av sammenheng mellom variabler, men vil ikke kunne angi spesifikt i hvilken retning variablene påvirker hverandre.

#### 7.2.4 Interaksjonsanalyser

Ved å se på standardisert regresjonskoeffisient, beta, kan en angi styrken på sammenhengen mellom de fenomenene en vil måle. Beta måler styrken på sammenhengen mellom variablene, eller effekten de uavhengige variablene har på den avhengige. Det vil være uavhengig variabel vi måler avhengig variabel i forhold til, ut fra valgt teori og fremsatt hypotese om at relasjoner mellom voksne og barn kan settes i sammenheng med barns evne til selvregulering. Resultatene fra regresjonsanalysene viser at for jenter er det en negativ sammenheng mellom Konflikt med jevnaldrende og Positivt engasjement med voksne ( $b = -.16, p < .11$ ). Denne sammenhengen er imidlertid ikke signifikant og kan derfor være oppstått tilfeldig. For gutter er det også en negativ sammenheng på mellom Konflikt med jevnaldrende og Positivt engasjement med voksne ( $b = -.27, p < .003$ ). Sammenhengen er sterkere for guttene enn for jentene, i tillegg er denne sammenhengen signifikant.

Ettersom jeg fant en signifikant negativ sammenheng mellom dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende blant gutter, men ikke blant jenter, ønsket jeg å gå videre for å se om dette var en signifikant interaksjonseffekt. I en ny regresjonsanalyse la jeg derfor inn Positivt engasjement med voksne, kjønn og interaksjonsleddet (Kjønn x Positivt engasjement med voksne). Regresjonen med interaksjonsleddet viste at interaksjonsleddet var på grensen til å være signifikant ( $b = .45, p < .06$ ). Selv om det ikke var mulig å påvise en signifikant interaksjonseffekt i dette materialet, kan likevel resultatene fra denne studien indikere at en slik sammenheng kanskje kunne vært mulig å påvise i et større materiale.

Jeg sjekket deretter om det var en interaksjonseffekt mellom kjønn og dimensjonsvariabelen Kommunikasjon med voksen på dimensjonsvariabelen Konflikt med jevnaldrende. Jeg kjørte split file (gutter og jenter hver for seg) og den viste at regresjonskoeffisientene for gutter og jenter var så å si like. En videre interaksjonsanalyse bekreftet dette – siden interaksjonsleddet ikke ble signifikant i det hele tatt.

Det var kun hos guttene det fantes en signifikant negativ sammenheng mellom Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende. Adjusted R square angir hvilken forklaringskraft denne oppsatte modellen har. Det kommer frem at for gutter viser adjusted R Square .067, noe som viser at nærmere 7 % av endringene i dimensjonsvariabelen Konflikt

med jevnaldrende vil ha en sammenheng med dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne blant gutter.

### **7.3 Oppsummering med hovedfunn**

Deskriptive analyser avdekket at den ene variabelen, Konflikt med voksne innenfor faktorvariabelen Konfliktfylt og krevende atferd, ikke kan være med i videre tolkning av resultater. Gjennom faktoranalyser fant jeg at det var begrepsvaliditet mellom inCLASS-materialet brukt ved University of Virginia og samme materiale anvendt under norske forhold. Jeg målte indre konsistens for både faktorvariabler og dimensjonsvariabler og fant at den indre konsistensen på faktornivå var høyere enn på dimensjonsnivå.

Ved å bruke regresjons- og interaksjonsanalyser fant jeg signifikante sammenhenger mellom dimensjonsvariablene innenfor faktorvariabelen Relasjoner med voksne og dimensjonsvariabelen Konflikt med jevnaldrende innenfor faktorvariabelen Konfliktfylt og krevende atferd. Den sterkeste sammenhengen fant jeg mellom Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende. Sammenhengen mellom dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne og dimensjonsvariabelen Konflikt med jevnaldrende var sterkere for gutter enn for jenter, og denne var også signifikant for gutter.

## **8.0 Drøfting**

Hensikten med denne studien er å undersøke om relasjoner mellom voksne og barn kan ha en sammenheng med barnets evne til selvregulering. Datamaterialet er innhentet ved hjelp av systematiske observasjoner av et utvalg førskolebarn. Data er videre behandlet ved hjelp av ulike kvantitative analyser. Da resultatene er basert på tverrsnittsdata er det ikke mulig å påvise kausale sammenhenger i denne studien. Teorien som er beskrevet tidligere i oppgaven vil dermed danne grunnlaget for drøftingen rundt de resultatene som er fremkommet. De 10 dimensjonene som ligger til grunn for barnas skårer er beskrevet gjennom deskriptiv statistikk. Gjennom faktoranalyser ble dimensjonsvariablene deretter plassert i fire ulike faktorer. Måling av indre konsistens, ved hjelp av Chronbach`s alpha, viser at den indre reliabiliteten er høyere på faktornivå enn på dimensjonsnivå. Dette funnet støttes av teori som viser til at et atferdsmønster alltid vil opptre mer stabilt enn isolert atferd (Pianta, 1999).

De to faktorene som danner utgangspunktet for deler av problemstillingen i denne oppgaven er Relasjoner med voksne og Konfliktfylt og krevende atferd. Faktorvariablene gir en mer overordnet oversikt over hvilke dimensjonsvariabler som det er tatt utgangspunkt i.

Relasjoner mellom voksne og barn rommer både dimensjonsvariabalen Positivt engasjement med voksne og dimensjonsvariablen Kommunikasjon med voksne. Faktorvariablen Konfliktfylt og krevende atferd inneholder de dimensjonsvariablene som måler manglende evne til selvregulering, Konflikt med voksne og Konflikt med jevnaldrende samt Atferdskontroll. Selv om den indre konsistensen er høyere på faktornivå enn på dimensjonsnivå har jeg likevel valgt å kjøre analyser og drøfting også på dimensjonsnivå. Dette valget er tatt da analysene viste at de signifikante funnene i forhold til min problemstilling er på dimensjonsnivå.

Jeg vil se på sammenhenger mellom de mest sentrale dimensjonsvariablene og ut fra mitt teorigrunnlag drøfte i hvilken retning det er sannsynlig at variablene påvirker hverandre. Da oppgavens utgangspunkt og overordnede problemstilling er å undersøke en hypotese om at det finnes en samvariasjon mellom dimensjonsvariablene innenfor faktoren Relasjon med voksne og dimensjonsvariablene som måler barnets manglende evne til selvregulering vil jeg diskutere resultatene som foreligger med denne hypotesen som utgangspunkt.

Et barns evne til selvregulering er et omfattende utviklingsområde der kognitive, emosjonelle og atferdsmessige prosesser i barnet vil spille sammen med sosial kontekst (Pianta, 1999; Vygotskij, et al., 2001). Teorigrunnlaget i denne studien vektlegger relasjoners betydning for barns utvikling og læring. Gjennom deltakelse i sosial praksis vil barnet tilegne seg egenskaper og ferdigheter som igjen internaliseres og blir en del av barnets tanke- og handlingsmønster (Säljö, 2001; Vygotskij, et al., 1978). Teorien som danner grunnlaget for studiens hypotese angir dermed en retning. Det valgte teoretiske perspektivet underbygger at det sosiale samspillet alltid vil komme først. Ut fra denne tankegangen vil graden av selvreguleringsevne dermed være avhengig av kvaliteten på relasjonene barnet inngår i (Pianta, 1999).

Barnets tidlige relasjonserfaringer vil ha betydning for evnen til å identifisere sammenhenger mellom situasjonen barnet befinner seg i og egne følelser, tanker og handlinger. Tidligere internaliserte erfaringer har dermed betydning for hvordan barnet forstår seg selv og sitt forhold til den andre, samt den andres forhold til barnet. Det vil være erfaringer fra de tidlige



primære tilknytningsrelasjonene som danner grunnlaget for «indre arbeidsmodeller» eller internaliserte mønstre som barnet har med seg og overfører til nye relasjonskontekster (J. Bowlby, 1969, 2005; Bø, 2012). Et negativt selvbilde på egne vegne, samt et negativt bilde av andre vil kunne forstyrre utviklingen av barnets evne til selvregulering og gjøre det mer sårbart for utvikling av kognitive, emosjonelle og atferdsmessige vansker (Bronson, 2000; Fonagy & Target, 1997; Heckman, 2006; Robertson, Daffern, & Bucks, 2012).

Barnets har sin tilknytningshistorie med seg inn i barnehagehverdagen. I møte med institusjonslivet skal barnet nå knytte seg til profesjonelle omsorgsgivere og gradvis utvikle sekundærrelasjoner. Primærrelasjonserfaringene vil ligge til grunn for barnets atferd i denne prosessen og det er dermed vesentlig at det pedagogiske personalet som møter barnet har kunnskap om tilknytning og relasjoners betydning for læring og utvikling, i tillegg til bevissthet rundt egen relasjonskompetanse (Barbarin & Wasik, 2009; Bø, 2012; Driscoll & Pianta, 2010; Pianta, 1999; Pianta, 2003).

Utvikling av relasjonskompetanse er i følge Fonagy i stor grad knyttet til evne til mentalisering (Fonagy, 2004). Gjennom evnen til å se seg selv både innenfra og utenfra, utvikles evnen til å se den andre. Mentalisering handler i denne sammenhengen om bevissthet i forhold til egne tanker, følelser og fortolkninger samt bevisstgjøring på eget kroppsspråk, ordvalg og atferd. Gjennom å se seg selv kan en evne å se den andre tydeligere, noe som er vesentlig i forhold til asymmetriske relasjoner, som et barn- voksen relasjon er.

### **8.1 Det generelle nivået på relasjoner mellom voksne og barn, både i forhold til Positivt engasjement og Kommunikasjon med voksne**

Kvalitet i barnehagen er i stor grad forbundet med det pedagogiske personalets relasjonskompetanse i tillegg til barnehagens kollektive pedagogiske kapasitet (Melhuish, 2004; Fafo, 2010). Resultatene i denne studien viste at relasjoner med voksne i barnehagen generelt ligger på et lavt nivå for begge observasjonsdimensjonene. Gjennomsnittet er 1.95 for Kommunikasjon med voksne og noe høyere for Positivt engasjement der den gjennomsnittlige skåren ligger på 2.46. Med en range på 1-7 indikerer de lave gjennomsnittsskårene at barn og voksne ikke forholder seg til hverandre gjennom store deler av barnehagedagen.

Også sett i forhold til resultatene av de tre inCLASS studiene i USA, Pilot Study, Field Study og Hands on Science Study, viser tallene fra denne studien gjennomgående lavere gjennomsnittsskåre. Skårene som hentes fra de to første studiene i USA, kommer fra fem ulike tidsperioder og viser at Positivt engasjement med voksne får en gjennomsnittsskåre på 2.90, mens Kommunikasjon med voksne oppnår en gjennomsnittsskåre på 2.06 (Downer, et al., 2010). Differansen mellom de to variablene som ble målt er omtrent den samme som i gjeldende studie og gjennomsnittstallet er gjennomgående høyere for Positivt engasjement med voksne enn Kommunikasjon med voksne i samtlige nevnte studier.

Noe av årsaken til en generelt litt høyere gjennomsnittsskåre i de amerikanske studiene kan være at de deltakende barna i de to første studiene i USA hadde en gjennomsnittlig alder på 3,9 år, mens barna i den norske studien har en gjennomsnittsalder på 5,6. En forklaring kan dermed være at yngre barn oppsøker de voksne i konteksten i større grad enn de eldre barna, kanskje fordi de trenger de voksne mer i forhold til hjelp og som en trygg base funksjon. I følge tilknytningsteorien vil tilknytningsatferd som inkluderer trygg base, være tydeligst i andre og tredje leveår. Ved 3-4 årsalderen vil denne atferden avta og den grunnleggende tilknytningsperioden anses som avsluttet mot slutten av førskolealderen (Bowlby, 1969, 2005).

For at barnet skal kunne utfolde seg kreves det at tilknytningssystemet fungerer også i forhold til sekundærrelasjonene. Gjennom at barnet utvikler en trygg tilknytning også i nye relasjoner, etableres en trygg plattform som barnet kan orientere seg ut fra. Det kan tenkes at voksne også i større grad oppsøker de yngre barna, da de muligens opplever å kunne bidra mer overfor de yngste i forhold til å kunne gi fysisk hjelp og støtte i de ulike aktivitetene gjennom barnehagedagen. Det kan se ut som de eldste barna i barnehagen i større og større grad blir selvhjulpne samtidig som de orienterer seg mer og mer mot sine jevnaldrende (Nærland, 2011).

Det er mulig at også kulturelle forhold kan være medvirkende årsak til at en finner en litt høyere gjennomsnittsskåre i forhold til relasjoner mellom barn og voksne i de amerikanske barnehagene. Barnehagen som institusjon er ulikt konstruert i Norge og USA. Det kan se ut som det er et større fokus på pedagogens rolle som læringsformidler i tillegg til generell skolefaglig læring i de amerikanske barnehagene. Gjennom begrepene klasserom og lærer i

barnehagesammenheng synliggjøres denne nærheten til skolesystemet (Buyse, et al., 2008; Early et al., 2006). Gjennom en slik tilnærming til barns læring forutsetter naturlig nok kommunikasjon og relasjoner mellom voksne og barn.

Barnehagen som institusjon er i Norge bygd opp rundt anerkjennelse av barndommens egenverdi der en gjennom et helhetlig læringssyn skal ivareta barnets behov for omsorg og lek, danning og læring (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011).

Myndighetenes føringer tilkjenner et syn på læring som vektlegger lekens betydning for barnets utvikling. Leken har derfor en selvskreven og viktig plass i barnehagen. Barnehagens faglige innhold skal ha en lekebasert tilnærming som skal kunne bidra til å danne en bred kompetanse som barnet er ment å ta med seg videre i utdanningsløpet.

Selv om det er konkrete retningslinjer i forhold til verdier og faglig innhold, har ikke myndighetene lagt opp til konkrete føringer i forhold til formell strukturering i barnehagene. Dermed vil graden av relasjonsbygging og kommunikasjon mellom barn og voksne være noe som er personavhengig eller utvikles i de enkelte institusjonskulturene. Generelt vet vi at barnehagen i dag har en lav dekning av kvalifisert personell, i tillegg sliter mange barnehager med stor gjennomtrekk og høyt sykefravær. Rammefaktorer som stabilitet og grad av pedagogisk kapasitet kan virke inn på kvantitet og kvalitet i forhold til relasjoner mellom barn og voksne.

I den siste studien i USA, Hands on Science Study, ble observasjonene foretatt i 30 ulike barnehager som følger «Head Start Classroom» programmet. Gjennomsnittsalderen til barna i denne studien er 3, 8 år. Gjennomsnittsskårene for Positivt engasjement voksne ligger på 2.99, noe som er litt over de sammenlignbare studiene i USA. Igjen kan dette relateres til aldersadekvat tilknytningsatferd, da disse barna er i samme alderskategori som i de to andre amerikanske studiene.

Kommunikasjon med voksne derimot har en gjennomsnittsskåre på 2.53, noe som ligger en del høyere enn i alle de andre studiene. Dette kan kanskje forklares gjennom dette programmet sin satsing på tidlig språkstimulering og høy kvalitet på det språkmiljøet barna tilbys (Domitrovich, et al., 2010; Roehrig, Dubosarsky, Mason, Carlson, & Murphy, 2011). Vi vet at gjennom bevisst språkstimulering og gode språkmiljøer øker barnets språklige kompetanse og dermed utvikles også barnets sosiale og kognitive kapasitet (Hamre et al., 2010; Vygotskij, et

al., 2001). Forskning viser at tidlig stimulering av både kognitive og sosiale ferdigheter vil gi barnet gode forutsetninger for akademisk læring (Blair, 2002; Bodrova & Leong, 2007; Cunha & Heckman, 2009; Heckman, 2006).

Dette er vesentlige utviklingsområder for barn generelt og også i forhold til et utjevningsspektiv der målsettingen er å gi barn like muligheter i utdanningssystemet. Det har vist seg at forskjellene som finnes mellom barn i førskolealderen vil forsterkes gjennom skoletiden om ikke utjevnende tiltak blir satt i verk tidlig (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2003). Effekten på tiltakene har vist seg å være større jo tidligere disse blir igangsatt både i forhold til selvreguleringsferdigheter og kognitiv utvikling (Blair & Razza, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Heckman, 2006). Head Start programmet i USA har som målsetting å sette i gang med utjevnende tiltak tidlig. Det kan se ut som en slik satsing på kvalitet i forhold til språkstimulering og språkutvikling som er gjort i dette programmet kan ha en effekt på grad av kommunikasjon mellom barn og voksne i barnehagen.

Kvaliteten på kommunikasjonen mellom barn og voksne forutsetter at det pedagogiske personalet har faglig kompetanse på området i tillegg til innsikt og bevissthet i forhold til formidlingsevne og relasjonsevner (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1999). Positivt engasjement med voksne får gjennomgående høyere gjennomsnittskåre enn Kommunikasjon med voksne. Det kan indikere at i den grad barna søker kontakt med voksne så er det gjennom et ønske om nærhet og respons som er preget av varme og gjensidig positiv affekt. Det kan tenkes at barna tar initiativ til interaksjoner med de voksne som de opplever kan bidra til at kontakten utvikler seg til en relasjon som preges av positivt engasjement (Askland, 2011; Bae, 2009).

Voksen-barn relasjoner en av de viktigste kilder til endring av atferd (Pianta, 1999). Forskning viser at en trygg relasjon mellom barnet og en voksen kan fremstå som en beskyttelsesfaktor og at desto tidligere barnet får en systematisk, positiv oppfølging

jo større forutsetninger har barnet for å klare seg sosialt og akademisk (Buyse, et al., 2008; Hall et al., 2009; Hamre & Pianta, 2005). For barn som har opplevd en negativ omsorgssituasjon med sine primære omsorgsgivere eller som strever med atferdsvansker, vil manglende støttende relasjoner fra sekundære omsorgsgivere før skolealder kunne forsterke risikofaktorene (Tremblay, 2002; Wu, et al., 2010).

Dette innebærer at oppfølging av barn som av ulike grunner er utsatt for risiko, først og fremst må være forebyggende. Gjennom tidlige intervensjoner gis små barn likere forutsetninger til å mestre de sosiale og faglige forventningene barnehagen og skolen stiller (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Heckman, 2006; Howse, et al., 2003; Pianta & Walsh, 1996; Roehrig, et al., 2011). Som det fremgår i andre deler av denne masteroppgaven, kan gode og varme relasjoner til voksne beskytte mot selvreguleringsproblemer og konfliktfylt og krevende atferd. Dette kan igjen bidra til en bedre forutsetning for sosial og akademisk utvikling.

Med bakgrunn i den beskrevne teori og forskning, kan det virke som at gjennomsnittsskåren på relasjoner mellom barn og voksne (både med tanke på kommunikasjon og positivt engasjement) er bekymringsfull lav. Også ut fra studiens generelle teorigrunnlag fremstår dette som bekymringsfullt, siden det er gjennom sosialt samspill mellom barn og voksne, sammen med språket som medierende redskap, at grunnlaget for barnets læring og utvikling dannes (Pianta, 1999; Säljö, 2001; Vygotskij, et al., 2001).

## **8.2 Sammenhenger mellom de ulike dimensjonsvariablene innenfor faktorene Relasjon med voksne og Konfliktfylt og krevende atferd.**

Hvordan samvarierer dimensjonsvariablene Positivt engasjement med voksne og Kommunikasjon med voksne i forhold til dimensjonsvariablene Konflikt med voksne, Konflikt med jevnaldrende og Atferdskontroll? Med utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiv forventes det at det vil komme frem en tydelig sammenheng mellom dimensjonsvariablene innenfor de to faktorene. Hypotesen om at det er en slik sammenheng mellom relasjoner mellom barn og voksne og barnets evne til å kontrollere egen atferd viser imidlertid ikke den grad av samvariasjon som forventet.

Resultatene i denne studien viser kun en ubetydelig sammenheng mellom de to forklaringsdimensjonene og dimensjonsvariabelen Atferdskontroll. Atferdskontroll måler i hvilken grad barnet regulerer bevegelse, fysisk aktivitet og ordbruk, slik at atferden passer inn i kontekst. Denne dimensjonen har et høyt gjennomsnittsnivå, som kan indikere at det skal mye til for at barn får en nedsatt skåre. Det kan dermed tenkes at dimensjonen Atferdskontroll vil være velegnet til å kunne avdekke barn som sliter med alvorlige konsentrasjonsvansker

og/eller hyperaktivitet, men at den ikke er så godt egnet til å måle nyanser og variasjoner innenfor et normalt atferdsregister hos førskolebarn.

Også i de amerikanske dataene kan man se høye gjennomsnittskårer på dimensjonen Atferdskontroll. At det ikke ser ut til å være noen sammenheng mellom barns relasjoner med voksne og Atferdskontroll kan kanskje ha noe å gjøre med det gjennomgående høye gjennomsnittstallet for denne dimensjonsvariabelen. Videre ser den ut til å måle vansker hos barn som i noen grad kan være underlagt genetiske og nevrologiske forutsetninger, og dermed er det ikke sikkert at miljøet (Kommunikasjon med voksne og Positivt engasjement med voksne), har like stor innflytelse på denne atferden i barnehagen.

Dimensjonsvariabelen Konflikt med voksne er vanskelig å forholde seg til da den hadde et veldig lavt gjennomsnitt og svært liten spredning. Det er imidlertid nærliggende å tenke at det kan være en mulig sammenheng med de generelt lave gjennomsnittsskårene i forhold til relasjoner mellom barn og voksne og det lave konfliktnivået mellom barn og voksne.

I denne studien finner jeg imidlertid noen sammenhenger mellom enkeltdimensjoner i datamaterialet som er med på å bygge under min hypotese om at det er en samvariasjon mellom gode relasjoner mellom barn og voksne og barns evne til selvregulering. Det kan se ut som om at barns relasjoner med voksne vil kunne påvirke barnets samspillskompetanse i forhold til andre barn og at disse relasjonene dermed kan tjene som beskyttelse mot konflikter barn i mellom. Dette er en tverrsnittstudie og det krever at det tas forbehold om at sammenhengen kan gå andre vei. Uansett retning på sammenheng vil diskusjonen dreie seg om voksnes relasjoner i forhold til små barns konfliktfylte atferd i barnehagen.

Resultatene viser en signifikant negativ samvariasjon mellom dimensjonsvariablene Kommunikasjon med voksen og Positivt engasjement med voksne og dimensjonsvariabelen Konflikt med jevnaldrende. Disse resultatene viser en tendens som er i samsvar med Pianta (1999) sin oppfatning omkring den effekten positive relasjoner mellom voksne og barn kan ha i forhold til konfliktnivå og sosial tilpasning hos barnet. Det kan se ut som om gode, stabile voksen-barn relasjoner kan være solide bidragsyttere i forhold til å etablere et lavt konfliktnivå i miljøet (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001).

Da denne studien er en tverrsnittstudie er det ikke mulig å kunne si noe om retningen på de resultatene som er funnet. Dermed kan jeg ikke utelukke at sammenhengen mellom barn-voksen relasjoner og konflikt med jevnaldrende går andre vei. Det kan være en mulighet for at voksne trekker seg bort fra barn som har konfliktfylt og krevende atferd. Dermed kan resultatene indikere at voksne relaterer seg mest til barn med et lavt konfliktnivå. Det er studier som bekrefter denne sammenhengen mellom konfliktfylt atferd og liten eller negativ kvalitet på relasjoner mellom voksne og barn (Brich & Ladd, 1998; Hamre og Pianta, 2001). Gjennom undersøkelser som ser på årsakssammenhenger ville denne usikkerheten rundt om relasjoner mellom voksne og barn beskytter for konflikter med jevnaldrende eller om konfliktfylt atferd hos barn hindrer interaksjoner mellom voksne og barn kunne avdekkes. For å få en bedre klarhet i dette kreves det longitudinelle data og analyser.

Både signifikansnivå og grad av samvariasjon viser at det er innenfor dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne en tydeligst finner en sammenheng mellom kvaliteten på barn-voksen relasjoner og konflikter barn i mellom. I tilknytningsteorien vises det til at relasjoner mellom barn og sekundære voksne må forstås i lys av barnets tidligere relasjonshistorie med sine omsorgspersoner (Bowlby, 1969). Kvaliteten på barnets tidlige relasjonserfaringer vil i stor grad være knyttet til i hvilken grad barnets omsorgspersoner var tilgjengelige og lydhøre. Det vil dermed være slik at voksne i barnehagen både kan forsterke en trygg tilknytning og kompensere for eventuell manglende trygg tilknytning (Curby, et al., 2010; Howes, et al., 2000; Pianta & Stuhlman, 2004).

I følge Fonagy (2006) er det alltid er den voksne som skal ta ansvar for en barn-voksen relasjon. Gjennom affektiv inntoning kan den voksne støtte barnet i sin evne til å fortolke seg selv og sin kontekst. Samtidig hjelper denne følelsesmessige inntoning barnet å utvikle gode strategier for selvregulering av emosjoner og atferd (Fonagy & Target, 2002). Dette viser hvor viktig det er at det pedagogiske personalet i barnehagen har kunnskap om menneskets behov for tilknytning og hvilke forutsetninger som skal til for at et barn skal kunne utvikle trygg tilknytning. Alle barn trenger forutsigbare, varme og lyttende voksne, som er tydelige, som ser og anerkjenner barnet og barnets tilknytningsatferd (Bowlby, 1969). Relasjonene som utvikles i barnehagen kan legge grunnlaget for en trygghet som enten er gjenkjennelig og forsterkende for det barnet som har en trygg tilknytning i forhold til sine primærrelasjoner, eller nødvendig og tryggende om barnet har en tilknytningshistorie som er preget av en eller annen form for utrygg tilknytning i forhold til primære omsorgspersoner.

Ved at de voksne i barnehagen har en målbevisst satsing på å fremme gode relasjoner mellom barn og voksne vil dette kunne fungere som en buffer mot tilknytningsvansker som konfliktfylt atferd og manglende evne til selvregulering.

Innenfor tilknytningsteorien brukes begrepet trygg base om den voksnes rolle som pålitelig omsorgsgiver og stabilt utgangspunkt for barnets utforsking av sine omgivelser (Bowlby, 2005; Waters & Cummings, 2000). Denne basen fungerer også som en trygg havn som barnet kan søke om det opplever noe som gjør at det føler seg truet eller redd. Relasjoner mellom voksne og barn som er preget av et positivt engasjement, der relasjonen oppleves som nær og der positiv affekt deles, kan ha en slik trygg base funksjon i barnehagen. Definisjonen av dette observasjonsområdet i inCLASS indikerer nettopp at denne dimensjon måler graden av barnets tilknytning til de voksne i miljøet (Downer, et al., 2011).

Tilknytningen til sekundære omsorgspersoner vil være enklere for et barn med en trygg tilknytningshistorie. For barn som har en utrygg eller ambivalent tilknytning til sine primære omsorgsgivere vil behovet for trygghet være mye større og barnet kan også ha vansker med å tilpasse seg det nye barnhagemiljøet (Bowlby, 1969; Waters & Cummings, 2000). Slike tilpasningsvansker kan gi utslag hos barnet som manglende evne til å regulere emosjoner og atferd. Om barnet skal kunne knytte seg til de sekundære omsorgspersonene i barnehagen vil det være vesentlig at barnet møtes av sensitive voksne som ved hjelp av affektiv inntoning hjelper barnet å legge strategier for regulering av emosjoner og atferd (Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2002).

En gjensidig følelsesmessig tilknytning kan bygges om den voksne viser en autentisk interesse for barnet og barnets preferanser. Barnet trenger å bli sett og anerkjent, forstått og bekreftet. Gjennom et positivt, tydelig og trygt lederskap kan den voksne bygge en trygg og støttende relasjon til alle barn og særlig til de barna som trenger ekstra hjelp i sin tilknytningsutvikling. En god tilpasning i barnehagen vil fungere som en beskyttelsesfaktor og kan forhindre utvikling av internaliserte atferdsvansker. Det viser seg at kombinasjonen aggresjon og dårlig utviklet sosial kompetanse kan øke konfliktnivået med jevnaldrende (Tremblay, 2002). Det kan i tillegg se ut som denne type atferd kan føre til negative relasjoner mellom barnet og de voksne i miljøet, og vanskene kan dermed forsterkes.



Konflikt med jevnaldrende er en observasjonsdimensjon som måler graden av samspill med jevnaldrende som er karakterisert av spenninger, motstand og negativitet. Denne dimensjonen rommer både fysisk og verbal aggresjon, negativ oppmerksomhetssøking og konfronterende atferd (Downer et al., 2011). Forskning viser at manglende selvregulering vil kunne synliggjøres gjennom konfliktfylte interaksjoner i det sosiale miljøet og at følelsesmessig reaktive barn mangler denne selvreguleringsevnen som skal til for å kunne fungere på en sosialt akseptabel måte (Bulotsky-Shearer, et al., 2010; Driscoll & Pianta, 2010).

I følge Tremblay (2004) vil barns normale utvikling innebære at evnen til å regulere aggressiv atferd er utviklet før skolestart. Gjennom et mer avansert språk og ved hjelp av adekvate sosiale strategier utvikler de fleste barn en hensiktsmessig kommunikasjonsform med jevnaldrende før de begynner på skolen. Det er imidlertid noen barn som ikke følger denne utviklingen og dermed kan stå i fare for å utvikle relasjonelle atferdsvansker.

En sentral beskyttelsesfaktor i forhold til slike relasjonelle atferdsvansker er pedagog-barn relasjonen (Pianta, 1999). Resultatene fra denne studien kan tyde på at varme, engasjerte og tilgjengelige voksne kan bidra til å beskytte barn mot vedvarende konfliktfylt og aggressiv atferd. Det kan også se ut som om det er flere gutter enn jenter som står i fare for å utvikle slike atferdsvansker (Tremblay, 2004).

### **8.3 Kjønnforskjeller i forhold til sammenhenger mellom dimensjonsvariablene Positivt engasjement med voksne og Konflikt med jevnaldrende**

Forskning tyder på at kvaliteten på barn-voksen relasjoner blir påvirket av de unike egenskapene og tidligere relasjonelle erfaringer både barnet og den voksne bringer med seg inn i relasjonen. Ut fra sine erfaringer vil det være en representasjon av relasjonen som danner utgangspunktet for de forventningene den enkelte har til den aktuelle relasjonen (Pianta, et al., 2003). Det kan også se ut som at relasjonen påvirkes av atferdsproblematikk og at dette også kan være kjønnsavhengig.

Lærer-rapporter viser til at det er lettere å etablere gode relasjoner til jenter da disse fremstår som mindre konfliktfylte (Hamre & Pianta, 2001). Dette kan relateres til at gutter i større grad enn jenter viser antisosial atferd, med både verbal og fysisk aggresjon (DiPrete & Jennings,

2012; Montes, et al., 2012; Silver, et al., 2010). Disse lærer-rapportenes konklusjon fremstår som et paradoks da det er flere studier som viser til nettopp at barnets sosio-emosjonelle kompetanse er knyttet til kvaliteten på relasjonene de har med de voksne i miljøet (Murray & Greenberg, 2000). Om den voksne i miljøet har en forforståelse i forhold til kjønn og forventet atferd mener jeg det kan påvirke kvaliteten på relasjonene som inngås. Det er også forskning som støtter ideen om at tro på egen mestring, self efficacy (Bandura, 1997) samt holdninger og forventninger til barnet er med på å påvirke relasjonsevnen til den voksne (Pianta & Stuhlman, 2004).

Resultatene i denne studien viser at det er en signifikant negativ samvariasjon mellom dimensjonsvariabelen Positivt engasjement med voksne og dimensjonsvariabelen Konflikt med jevnaldrende blant gutter. Det kommer frem av resultatene at nærmere 7 % av variansen i konfliktnivå barn i mellom vil kunne settes i sammenheng med lav grad av positivt engasjement med de voksne i miljøet blant guttene. Da denne variabelen alene kan forklare en så stor prosent av variansen i gutters konfliktfylte interaksjoner med andre barn, er det et funn som det er verd å framheve i denne masteroppgaven. Resultatene fra studien kan indikere at gutter som inngår i relasjoner med voksne som er preget av et positivt engasjement, har færre konflikter med jevnaldrende.

En relasjon som preges av et positivt engasjement vil inneholde elementer som gjensidighet og en opplevelse av deling. Den voksne gir respons på barnets tilstedeværelse og affekt, har øyekontakt med barnet og opptrer med varm tilstedeværelse (Downer, et al., 2001). Barnets opplevelse av relasjonen vil være preget av tidligere erfaringer, samtidig som den nye relasjonserfaringen vil gi barnet en litt ny representasjon av hva en relasjon til en voksen er. Denne erfaringen kan være med på å endre barnets forståelse for hva en relasjon med voksne kan innebære. Det bør derfor stilles særlige krav til ansatte i barnehagen i forhold til kunnskap og bevissthet rundt relasjoner mellom voksne og barn.

Ut fra tidligere beskrevet teori om hvordan positive relasjoner er grunnleggende for barns psykososiale utvikling, kan det se ut til at resultatene antyder at varme relasjoner til voksne kan fungere som en buffer i forhold til konfliktfylte interaksjoner blant gutter i barnehagen. Om en relasjon som er preget av positivt engasjement skal kunne beskytte gutter i forhold til konflikt med andre barn vil det innebære at den voksne er trygg i rollen sin og bevisst sitt lederskap, samtidig som kontakten med barnet er preget av en autentisk tilstedeværelse.

Gjennom sensitiv og stimulerende omsorg kan guttene utvikle en tilknytning til denne sekundære omsorgsgiveren slik at denne fungerer som en trygg base (Bowlby, 1996). Sannsynligvis vil denne omsorgspersonen bli en signifikant andre (Mead, 2005) og kommer i dermed en posisjon der han eller hun gis anledning til å kunne hjelpe barnet med å selv kunne regulere sin atferd.

Det er viktig å huske på at resultatene i denne studien kun er basert på tverrsnittsdata, og det går derfor ikke an å utelukke den andre forklaringen; nemlig at voksne i barnehagen kan finne det vanskelig å etablere og opprettholde varme relasjoner til gutter som viser lav grad av selvregulering i form av konflikt med andre barn. Ut fra en slik tanke vil kausaliteten gå motsatt vei ved at lav grad av evne til selvregulering i form av konflikter med jevnaldrende, bidrar til svake relasjoner med voksne.

Teori og forskning som er presentert i første del av denne oppgaven, vektlegger relasjonserfaringer som noen av barnets grunnleggende erfaringer. Et slikt teoretisk utgangspunkt støtter opp under tanken om at der er relasjonene som er utgangspunktet og at det her ser ut som om relasjoner som er preget av positivt engasjement kan fungere som buffer mot konflikter, spesielt i forhold til gutter.

Hvorfor vil relasjoner mellom voksen og barn som er preget av positivt engasjement ha en større betydning for gutter enn for jenter i forhold til å beskytte mot konflikter med jevnaldrende? Resultatene fra denne oppgaven kan tyde på at positivt engasjement fra voksen er viktigere for gutter enn jenter med hensyn til selvregulering. Det ser dermed ut som om et positivt engasjement med voksne beskytter gutter i forhold til konflikter med andre barn. Dette kan ha en sammenheng med at flere gutter enn jenter ser ut til å ha en krevende og utagerende atferd.

Flere studier peker på at det er en stor overvekt av gutter sett i forhold til jenter som har vansker med å utvise adekvat atferd allerede i førskolealderen (DiPrete & Jennings, 2012; Montes, et al., 2012; Silver, et al., 2010). I den grad gutter viser en større tendens til krevende og utagerende atferd, så kan det tenkes at de er mer avhengig av positiv korreksjon fra omgivelsene for å dempe denne typen atferd.

Den signifikante samvariasjonen som jeg har funnet her viser at de to variablene virker inn på hverandre, men hvilken retning påvirkningen går er ikke selvsagt. Min hypotese er likevel at retningen går fra en god relasjon preget av positivt engasjement til lavere konfliktnivå mellom jevnaldrende blant gutter, da hele mitt teorigrunnlag bygger under relasjoners betydning for sosial utvikling (Pianta, 1999; Säljö, 2001; Vygotskij, et al., 1978). Gjennom aktiv deltagelse i samspill med kompetente andre, vil barnet kunne tilegne seg sosiale egenskaper, ferdigheter og adekvate strategier for å kunne handle slik det forventes i konteksten (Vygotskij, et al., 2001).

Barn lærer gjennom voksne som rollemodeller. Om det utvikles en god relasjon mellom en voksen og et barn vil denne voksne fremstå som en signifikant andre for barnet (Bowlby, 1969). Gjennom at den voksne blir viktig for barnet, vil det denne personen uttrykker og de handlinger som denne utfører være betydningsfulle for barnet. Barnets emosjonelle, kognitive og atferdsmessige regulering vil dermed være avhengig av om de voksne i miljøet oppleves som viktige for barnet. Noe som ut fra mitt ståsted handler om i hvor stor grad barnet opplever seg sett og anerkjent. I en relasjon preget av positivt engasjement vil barnet kunne oppleve å få denne anerkjennelsen fra den voksne.

Om det er slik at relasjonsbygging i forhold til gutter er en del av barnehagen sin strategi for å motvirke konfliktfylte interaksjoner mellom jevnaldrende, mener jeg det vil være viktig å satse systematisk og med en forankring i teori og forskning på området. Banking time (Pianta, 1999) er en slik forskningsbasert metode eller spesifikk teknikk basert på det dyadiske systemet barn-voksen, der målsettingen er å utvikle eller forbedre en relasjon. Begrepet Banking time er en metafor på hvordan en kan samle på positive opplevelser mellom barn og voksen. Gjennom å investere systematisk i relasjonen, gjøres den motstandsdyktig mot negativ affekt («man samler penger i banken til trange tider»). Dermed kan en gå gjennom uenighet og konflikt uten at det fører til regresjon eller forverring av relasjonen.

Metoden består i å avsette spesifikk alenetid mellom barn og voksen. Den avsatte tiden skal bygges rundt barnets egenskaper, preferanser og premisser og skal ikke relateres til belønning eller straff. Metoden gjennomføres systematisk og med en naturlig progresjon. Studier viser at denne metoden gir positive pedagogiske gevinster både for gutter og jenter, samtidig som den indirekte påvirker den voksnes holdninger omkring barnets atferd (Driscoll & Pianta, 2010; Driscoll, et al., 2011).

Vi vet at både alder og kjønn kan påvirke relasjonskvalitet mellom barn og voksne. Det er funn fra tidligere studier som viser til at det er jenter og de yngste barna som har de beste relasjonene til de voksne i miljøet (Brich & Ladd, 1998; Hamre og Pianta, 2001). Da det kan se ut som om gutter strever med konfliktfylt atferd og evne til selvregulering i større grad enn jenter vil det være grunn til å ha et særlig fokus på og bygge opp gode relasjoner mellom guttene og de voksne i barnehagen.

Resultatene mine kan antyde at positivt engasjement mellom barn og voksne kan beskytte mot konflikter med jevnaldrende blant gutter. Det viser seg at det er viktig å forebygge denne type negativ atferd tidlig i utviklingsløpet (Tremblay, 2002). Videre longitudinell forskning kan gi svar på om det er slik at positivt engasjement med voksne er særlig viktig for gutter i forhold til å beskytte mot konflikter med andre barn. Dersom denne typen positivt engasjement er særlig viktig for gutter kan dette få konsekvenser for praksisfeltet.

#### **8.4 Pedagogiske implikasjoner**

Når det gjelder relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen, fremkommer det generelt lave gjennomsnittskårer i denne studien. Tallmaterialet kan indikere at kontakten mellom barn og voksne gjennom barnehagedagen har et begrenset omfang. Også tilsvarende studier fra barnehager i USA kan vise til lignende resultater, selv om skårene der er gjennomgående litt høyere enn i den norske studien. Dette kan muligens forklares ved at barna i de amerikanske undersøkelsene er yngre enn de norske barna, samtidig som kulturforskjeller i forhold til barnehagens funksjon ser ut til å være forskjellig i Norge og USA.

Kan resultatene fra denne studien indikere at strukturen i norske barnehager er lagt opp på en måte som virker negativt inn på mengde kontakt mellom barn og voksne gjennom barnehagehverdagen? Eller har ikke det pedagogiske personalet nok kunnskap om relasjoners betydning og dermed nedprioriterer dette området? En tidligere masteroppgave indikerte at det gjennomgående gis veldig lite opplæring i tilknytningsteori og objektrelasjonsteori i norske barnehager (Førland, 2007). Ut fra tidligere teori og forskning og ut fra resultatene fra denne oppgaven, er dette bekymringsfullt.

En innfallsvinkel kan være å satse på et utviklingsarbeid i forhold til økt kvantitet og kvalitet på relasjonene mellom barn og pedagoger i barnehagen. For å oppnå dette kan det være formålstjenlig å igangsette et systematisk fokus på styrking av pedagogers relasjonskompetanse. Dette kan blant annet gjøres gjennom den formelle utdanningen av pedagoger. Fra kunnskapsdepartementets side er det nå lagt føringer for en ny førskolelærerutdanning. Denne skal igangsettes skoleåret 2013-14 og er ment å styrke utdanningen av førskolelærere kvalitetsmessig. Det ser imidlertid ut som om denne nye utdanningsstrukturen ikke vektlegger et systematisk fokus på utvikling av pedagogens relasjonskompetanse. I lys av resultatene og valgt teori i denne masteroppgaven er dette beklagelig.

Ut fra «Utkast til forskrift om rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2012) kan det se ut som om hovedfokuset i den nye utdanningsstrukturen er å gi studentene kvalifikasjoner i forhold til formidling av fagområdene i barnehagen. I et lite avsnitt er det fremhevet at utdanningen er ment å gi solid faglig, didaktisk og sosial kompetanse samt evne til refleksjon rundt yrkesetiske problemstillinger i forhold til arbeid med barn i barnehagealder. Ut over dette er ikke relasjoner eller samspill mellom barn og voksne nevnt i dokumentet. Det kan se ut som om dette synliggjør en prioritering som tilgodeser det faglige aspektet i barnehagen. Ut fra forskning og teori presentert i denne masteroppgaven, vil det sosiale samspillet i barnehagen være det som danner grunnlaget for kvaliteten på den læringen som foregår (Säljö, 2001).

Dette området kan også satses på innenfor de ulike videreutdanningsretningene som er etablert. Dette viktige området kan styrkes gjennom et sterkere fokus på kunnskapsformidling omkring relasjoners betydning samt en planlagt oppfølging av pedagoger i forhold til utvikling av egne relasjonsevner. For å kunne lykkes med å utvikle barnehagens kollektive relasjonskompetanse mener jeg en må bygge opp en kollektiv og systematisk satsing på relasjoner innenfor det kontinuerlige utviklingsarbeidet som foregår innenfor hver enkelte institusjon. Ved hjelp av en slik satsing vil en kunne oppnå en felles bevissthet rundt egne relasjonsevner og systematisk refleksjon rundt barn-voksen relasjoner sin betydning for barns utvikling og læring.

Det kan se ut som manglende mestring av grunnleggende akademiske ferdigheter tildels kan forklares med at barnet ikke har utviklet tilstrekkelig grad av evne til selvregulering ved

skolestart (Blair, 2002; von Suchodoletz, et al., 2009). Dette kan føre til utagerende atferd, vansker med sosiale interaksjoner og manglende forutsetning for læring. Manglende eller lav motivasjon, dårlig konsentrasjon og liten grad av oppmerksomhet ser ut til å være del av denne manglende selvreguleringsutviklingen (Dale H. Schunk, et al., 2008). Om det ikke settes inn adekvate tiltak tidlig, kan disse vanskene eskalere (Barbarin & Wasik, 2009; Heckman & Masterov, 2007).

Jeg mener disse negative konsekvensene kan motvirkes gjennom systematisk oppfølging av enkeltbarn allerede i barnehagen. Tiltaksplaner og strategier i forhold til å motvirke konfliktskyt og krevende atferd bør være på systemnivå. Gjennom systematiske metoder som fokuserer på barnets styrker eller interesser kan den voksne hjelpe barnet gjennom å bygge opp en trygg relasjon som preges av positivt engasjement. Et eksempel på en slik intervensjon er Banking time (Pianta, 1999), hvor det nettopp er fokus på barn-voksen dyaden (Pianta, et al., 2003).

Om en skal kunne implementere en intervensjon i forhold til arbeid med å utvikle enkeltbarn sine evner til selvregulering av atferd, mener jeg barnehagen bør satse på et generelt ivaretagende og proaktivt miljø der det arbeides for å fremme prososial atferd og der malen er relasjoner mellom voksne og barn som er preget av respekt, varme og opplevelse av likeverd. Det er ønskelig at alle voksne i barnehagen er i stand til å avdekke tidlige tegn på manglende evne til selvregulering. Det vil også være formålstjenlig å satse på en kollektiv bevissthetsutvikling rundt betydningen av voksnes relasjoner med barn og hvordan disse relasjonserfaringene påvirker barnet sin læring og utvikling. Det er svært beklagelig at førskolelærerne i liten grad får slik kunnskap gjennom sin utdanning (Førland, 2007).

## **8.5 Betraktninger omkring metodevalg**

Denne studien er gjennomført i løpet av en tidsavgrenset periode, fra desember 2011 til mai 2012. Tidsrammen virker inn på masteroppgavens metodiske avgrensning. Det valgte tverrsnittdesignet vil tilsi at studien har en noe svak indre validitet da det ikke kan sies noe om prosesser før og etter observasjonssekvensene som er foretatt, ei heller noe om resultatenes kausale sammenhenger. Studien er bygd opp rundt et rent kvantitativt design, dermed vil den

mangle en metodetriangulering som kunne avdekket både kausale sammenhenger og gitt en dypere forståelse for fenomenene som studeres.

Studien er en av de første i norsk sammenheng som benytter et kvantitativt observasjonsmaterieell, inCLASS, som kan følge førskolebarn i sitt naturlige miljø. Selv om det er noe usikkerhet omkring resultatene fra denne studien i forhold til hvorvidt relasjoner mellom barn og voksne kan beskytte gutter mot konflikter med jevnaldrende eller om årsaksforholdet går den andre veien, så vil begge disse årsakskjedene være viktig å følge opp i videre forskning og praksis.

## **9.0 Avslutning med oppsummering**

Barnehagen er ganske nylig inkludert i Kunnskapsdepartementet, og målsettingen om livslang læring er etterhvert blitt et innarbeidet begrep i den offentlige debatten omkring utdanning. Barnehagene er i dag en synlig del av dette utdanningsløpet, gjennom politisk satsing både på kvantitet og kvalitet i barnehagesektoren. Ut fra mitt ståsted ser det ut som det foreløpig er en viss diskrepans mellom myndighetenes intensjoner og det som faktisk skjer i praksisfeltet. Myndighetene gir viktige signaler gjennom tydelig målbæring av at det grunnlaget som legges i barnets første leveår vil ha stor betydning for barnets videre utvikling, gjennom skolegang og yrkeskarriere, gjennom hele livet. Likevel ser det ut som om viktig teori om relasjoner ikke er inkludert i styrende dokumenter. Det ser også ut til at lærestedene som utdanner førskolelærere i liten grad har inkludert dette området i sitt pensum.

Tilknytningsteoriens trygg base funksjon kan stå som et bilde på barn-voksen relasjoner i barnehagen. Teorien jeg har valgt viser til at en relasjon påvirkes både av de impliserte og av miljøet rundt. Det kommer også frem at barnet bidrar aktivt inn i en relasjon og at det likevel alltid er den voksne som har ansvaret for relasjonen. En relasjon er ikke statisk, men snarere en prosess i stadig utvikling, som påvirkes av de emosjonelle, kognitive og atferdsmessige elementene som inngår i den aktuelle relasjonen (Pianta, 1999; Vygotskij, et al., 1978).

Gjennom teorigrunnlaget i denne studien har jeg fått et enda klarere bilde av hvor viktig rolle både de primære og sekundære omsorgspersonene har i forhold til et barns læring og utvikling og om hvilken betydning barnets tidlige erfaringer har i forhold til senere akademisk og sosial



mestring. Resultatene mine viser at barn og voksne i barnehagen ikke ser ut til å ha mange kontaktpunkter i løpet av dagen. Dette er urovekkende, både ut fra teorien og fordi jeg også har funnet at relasjoner mellom voksne og barn kan påvirke barns, og spesielt gutters, evne til selvregulering gjennom mindre konflikter med sine jevnaldrende.

Denne studien kan likevel ikke svare på om det er slik at en lav grad av positive relasjoner med voksne kan føre til at gutter har mer konflikter med andre barn, om det kan være at voksne trekker seg unna gutter som har en konfliktfylt og krevende atferd eller om det er slik at relasjoner mellom voksne og barn kan beskytte for konflikter mellom jevnaldrende, særlig blant gutter. Uansett hvilket svar som er mest dekkende mener jeg at dette er et viktig område å fokusere mer på, både i forskning og praktisk barnehagearbeid.

## **9.1 Behov for videre forskning**

Videre forskning kan dreie seg om en videreutvikling av hovedtemaene i denne studien, relasjoner mellom voksen og barn samt barns evne til selvregulering. Longitudinelle studier kan gi tydeligere indikasjoner på kausale sammenhenger i forhold til relasjoners betydning for barnets evne til selvregulering. Gjennom å bruke metodetriangulering vil en kunne oppnå en dypere forståelse for hvordan disse fenomenene opptrer og hvordan de påvirker hverandre. Det ville vært interessant å følge barn over tid, fra barnehage og over i skolen, for å kunne si noe mer om sammenhenger mellom barn-voksen relasjoner og evne til selvregulering satt i et læringsperspektiv.

Min studie viser at vi trenger mer kunnskap om relasjoners betydning for små barns utvikling av sosiale ferdigheter og selvreguleringsevne. Jeg tenker at implementering av intervensjoner på systemplan vil være formålstjenlige redskaper for å utvikle kollektiv kunnskap og personlige kvalifikasjoner i forhold til relasjoner mellom voksne og barn. Et innspill kan være å utvikle et helhetlig konsept som har til hensikt å utvikle relasjonskompetansen hos pedagoger i barnehagen. Jeg mener videre det ville vært viktig å følge en slik intervensjonsprosess for å kunne finne ut mer om hva som skal til for at voksne i barnehagen skal kunne utvikle sin relasjonelle kompetanse.

Er det da slik at relasjoner mellom voksne og barn kan beskytte mot konflikter med jevnaldrende blant gutter eller kan det være at voksne trekker seg bort fra gutter med konfliktfylt atferd? Ut fra teorien og den forskningen som er beskrevet i denne studien vil det være naturlig å tenke at relasjonene vil være utgangspunktet og at disse tjener som en buffer mot konflikter mellom jevnaldrende blant gutter. Jeg vil likevel hevde at uansett hvilken retning denne sammenhengen har, vil dette være et viktig tema for forskning og praksis i norske barnehager i tiden fremover.

## 10.0 Referanser

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn: innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (pp. S. 18-39). Oslo: Pedagogisk forum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (Writer). (2003). *Bandura's social cognitive theory: an introduction*. San Luis Obispo, Calif.: Davidson Films.
- Barbarin, O. A., & Wasik, B. H. (2009). *Handbook of child development and early education: research to practice*. New York: Guilford Press.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bell, N. (2008). *Ethics in child research: rights, reason and responsibilities*. *Childrens Geographies*, 6(1), 7-20.
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation Brain, cognition, and development*: American Psychological Association.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). *Children`s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. *Developmental Psychology*, 34, 934-946
- Blair, C. (2002). School readiness - *Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten*. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, R. (2004). *Fifty years of attachment theory: recollections of Donald Winnicott and John Bowlby*. London: Karnac.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., Bell, E. R., Rouse, H. L., & Fantuzzo, J. W. (2010). *Relations Between Behavior Problems in Classroom Social and Learning Situations and Peer Social Competence in Head Start and Kindergarten*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4), 195-210.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). *Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate*. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2009). *THE ECONOMICS AND PSYCHOLOGY OF INEQUALITY AND HUMAN DEVELOPMENT*. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 320-364.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). *Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373-384.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). *Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement*. *Social Science Research*, 41(1), 1-15
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & DeRousie, R. M. S. (2010). *Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 284-298
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16
- Downer, J. T., Booren, L.M., Pianta, R.C., & Williford, A. (2011). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System Unpublished measure*. Unpublished measure.

- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). *Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships*. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.
- Driscoll, K. C., Wang, L. J., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). *Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program*. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619. doi: 10.1080/10409289.2010.502015
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., Duckworth, K. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2008). *School readiness and later achievement* (vol 43, pg 1428, 2007). *Developmental Psychology*, 44(1), 232-232
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Barbarin, O. (2006). *Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?* *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., . . . Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382
- FAFO, Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren, (Sluttrapport, 2010) Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2010/strategi-for-kompetanseutvikling-i-barne.html](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/strategi-for-kompetanseutvikling-i-barne.html) Kunnskapsdepartementet
- Fonagy, P. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac.
- Fonagy, P. (2006). *Affektregulering i utvikling og psykoterapi*. København: Reitzel.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). *Early intervention and the development of self-regulation*. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335
- Førland, E. (2007). *Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori i barnehager og førskolelærerutdanninger*. Master thesis in special education, UiS.

- Gjersing, L., Caplehorn, J. R. M., & Clausen, T. (2010). *Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations*. *Bmc Medical Research Methodology*, 10.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *The Role of Pre-School Quality in Promoting Resilience in the Cognitive Development of Young Children*. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kildaya, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). *Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Scott-Little, C. (2012). *A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice*. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). *Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors*. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. J. (2008). *Role of income and family influence on child outcomes. Reducing the Impact of Poverty on Health and Human Development: Scientific Approaches*, 1136, 307-323.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). *FAMILY INVOLVEMENT AND EDUCATOR OUTREACH IN HEAD START Nature, Extent, and Contributions to Early Literacy Skills*. *Elementary School Journal*, 111(3), 359-386.

- Howes, C. (2000). *Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations*. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). *The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten*. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). *Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children*. *Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations*. Fort Worth, Tex.: Holt, Rinehart and Winston.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Burchinal, M. (2009). *Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms*. *Early Education and Development*, 20(4), 657-692.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). *The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year*. *Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lov om behandling av personopplysninger, personopplysningsloven (2000). Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-20000414-031.html>
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Maier, M. F., Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2012). *A multilevel model of child- and classroom-level psychosocial factors that support language and literacy resilience of children in Head Start*. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 104-114.
- Maldonado-Carreno, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). *Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis*. *Child Development*, 82(2), 601-616
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.

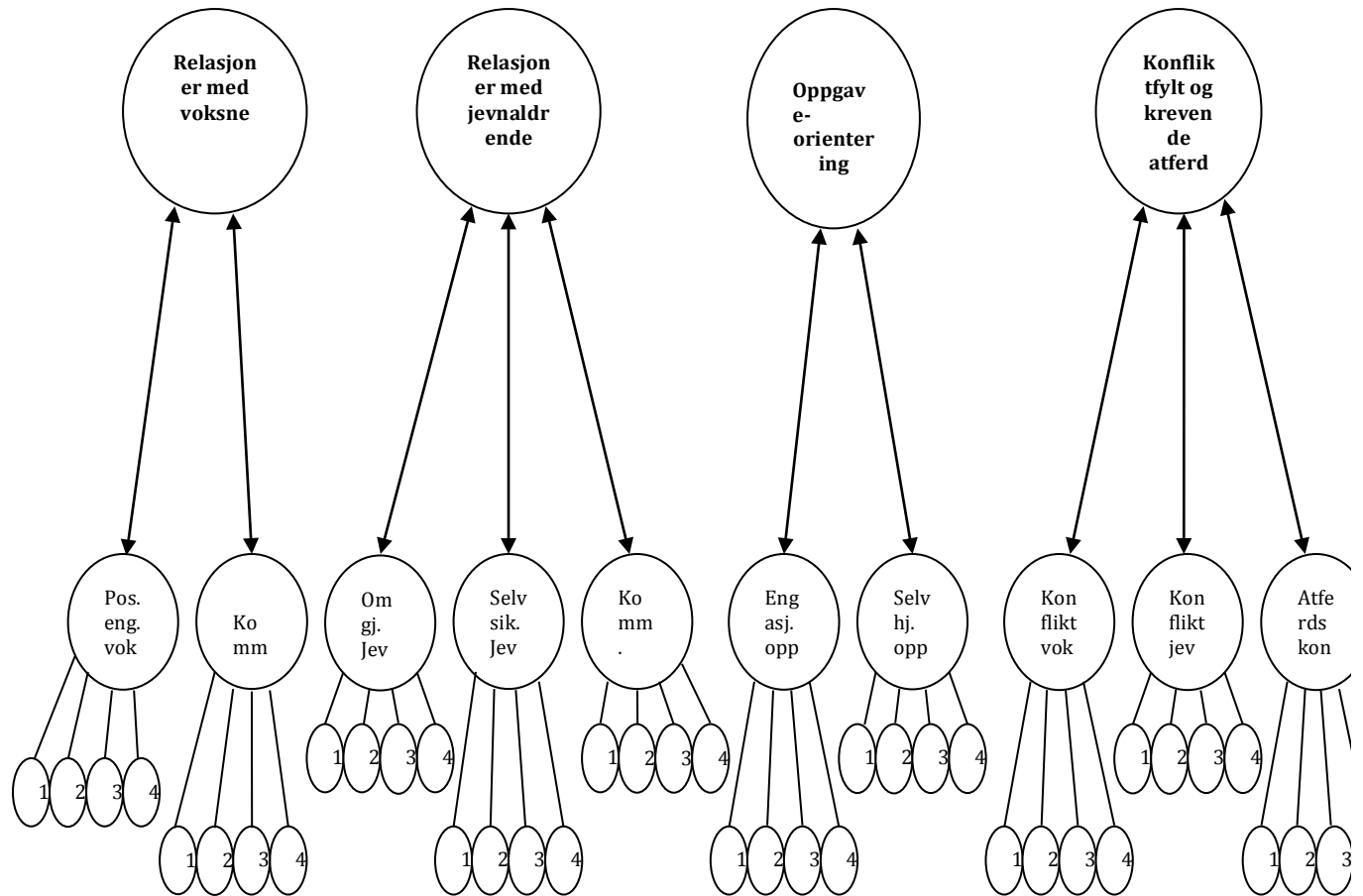
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Comtroller and Auditor General*. London: National Audit Office.
- Montes, G., Lotyczewski, B. S., Halterman, J. S., & Hightower, A. D. (2012). *School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: results from a US national study*. *European Journal of Pediatrics*, 171(3), 541-548.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). *Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood*. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- NOU 2012:1 «Til barnas beste» Ny lovgiving for barnehagene. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>
- NOU 2009:10 *Fordelingsutvalget* Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10/19/3.html?id=568525>
- Nova 2/09 Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/3631/1/3631\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3631/1/3631_1.pdf)
- Nærland, T. (2011). *Social status and communicative competence in preschool years: an observation-based approach*. no. 137, Unipub forl., Oslo.
- O'Connor, E. (2010). *Teacher-child relationships as dynamic systems*. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218.
- Ocak, S. (2010). *The Effects of Child-Teacher Relationships on Interpersonal Problem-Solving Skills of Children*. *Infants & Young Children*, 23(4), 312-322.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., K.-S. M. (Ed.). (2003). *Successful Kindergarten Transition*: Paul H. Brooker Publishing Co. Inc.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). *The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes*. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238



- Pianta, R. C., Hamre B., & Stuhlman, M. W. (2003). *Relationship between teachers and children*. I W. M. Reinold&G.E. Miller (red.), Handbook of psychology: educational psychology (vol. 7, s. 199-234). New York: Wiley
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*. School Psychology Review, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/forskrifter/2011/forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-i.html?id=631906](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2011/forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-i.html?id=631906) regjeringen.no
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). *Emotion regulation and aggression*. Aggression and Violent Behavior, 17(1), 72-82.
- Roehrig, G. H., Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S., & Murphy, B. (2011). *We Look More, Listen More, Notice More: Impact of Sustained Professional Development on Head Start Teachers' Inquiry-Based and Culturally-Relevant Science Teaching Practices*. Journal of Science Education and Technology, 20(5), 566-578.
- Senter for Atferdsforskning (2011-2013) *SKOLEKLAR! Et forskningsprosjekt for bra skolestart!* Hentet fra: <http://saf.uis.no/category.php?categoryID=6846> Universitetet i Stavanger
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Scott-Little, C., La Paro, K. M., Thomason, A. C., Pianta, R. C., Hamre, B., Downer, J.,Howes, C. (2011). *Implementation of a Course Focused on Language and Literacy within Teacher-Child Interactions: Instructor and Student Perspectives across Three Institutions of Higher Education*. Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(3), 200-224.
- Shonkoff, J. P. (2003). *From neurons to neighborhoods: Old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics*. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 24(1), 70-76.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). *The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories*. Journal of School Psychology, 48(6), 555-583
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- 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-/2.html?id=441402> Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. Nr. 31 *Kvalitet i Skolen* (2007-2008). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/1.html?id=516854> Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. Nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868> Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tremblay, R. E. (2002). *Prevention of injury by early socialization of aggressive behavior*. *Injury Prevention*, 8, IV17-IV21.
- Tremblay, R.E. (2004). *Decade of behavior distinguished lecture: Development og psysical aggression during infancy*. *Infant mental health journal*, 25 (5), 399-407.
- Utdanningsforskning fram mot 2020* (Utdanning2020). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868> Forskningsrådet.
- von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). *Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation*. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566
- Vygotskij, L. S., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). *A secure base from which to explore close relationships*. *Child Development*, 71(1), 164-172.
- Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family, and the outside world*. London: Penguin.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). *Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement*. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387

Vedlegg A Fire faktorer, 10 dimensjoner og 40 skårer pr. barn



## **Vedlegg B: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD**



Den aktuelle prosjektmeldingen gjelder hovedstudien i prosjektet som omfatter en kvantitativ studie hvor en vil følge barn fra siste året i barnehagen til første året i skolen. Et første mål er å gjøre omfattende studier av prediktorer (forutsetninger) for læring blant norske barn i det de forlater barnehagen og starter i første klasse på skolen. Videre vil en studere hva som kan være hinder - eller hva som kan hemme - for små barns suksess i skolen. En vil også se på hvordan prediktorer og hinder samspiller i forhold til barns læring. Kan noen faktorer beskytte mot andre faktorer som normalt ville ha fungert som hinder for læring?

Prosjektet vil ha mange delstudier, f.eks. studier av barn med minoritetsbakgrunn, og studier av barn med gode evner. Personvernombudet legger til grunn at det sendes egne meldinger (eventuelt endringsmeldinger knyttet til hovedprosjektet) for delstudiene.

Utvalget vil bestå av barn i sitt siste år i barnehagen (vårsemesteret 2012). De samme barna vil følges inn i første år i skolen (vårsemesteret 2013). Barnas foreldre, pedagogisk leder i barnehagene, og styrere i barnehagene vil også delta i studien.

Primær omsorgsperson (mor eller far) og avdelingsledere vil fylle ut spørreskjema med data vedrørende barnas utvikling. I tillegg vil avdelingsledere gi bakgrunnsinformasjon om seg selv. Styrere i barnehagene vil svare på spørreskjema relatert til barnehagespesifikke forhold. Barna vil bli observert i barnehagen for å registrere deres evner til å relatere seg til andre barn og voksne. Videre vil de delta på en sesjon med 6 tester som måler kognitive ferdigheter og oppmerksomhet/selvregulering.

I prosjektet vil det bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a) og c).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra informantene. Foreldre/foresatte samtykker til at deres barn kan delta i studien, samt at pedagogisk leder fyller ut skjema som omhandler deres barn.

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv (02.12.2011) og finner disse tilfredsstillende.

Dersom fosterbarn skal inkluderes i prosjektet, vil barnevernstjenesten formidle informasjon til biologiske foreldre. Biologiske foreldre som eventuelt samtykker til at deres barn deltar i studien, vil samtidig samtykke til at fosterforeldre (som har den daglige omsorgen) og barnehagepersonale kan delta ved å fylle ut spørreskjema.

Foreldre til barn med minoritetsbakgrunn vil ikke i alle tilfeller beherske norsk godt nok til å forstå hva de samtykker til i forbindelse med forskningsprosjekter dersom informasjon utelukkende gis på norsk. Derfor vil informasjonsskrivet til foreldre også oversettes til engelsk. Eventuelt benyttes det tolk. Barnehagen som står for rekrutteringen skal gi informasjon på det språket foreldre behersker og forstår, og dersom de ikke har noen anledning til å få gitt tilstrekkelig informasjon (fordi foreldre

verken kan norsk eller engelsk og det heller ikke finnes tolk), så skal de avstå fra å invitere disse familiene.

De pedagogiske lederne kompenseres for sin tidsbruk med kr. 50 for hvert utfylte spørreskjema i form av et gavekort på inntil kr. 500 til pr. pedagogisk leder pr. år. Foreldre som svarer er med i en trekning om 3 gavekort på kr. 500. Det er personvernombudets vurdering at denne formen for kompensasjon/premiering er rimelig, og ikke truer frivilligheten på noen måte.

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2015. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navneliste (koblingsnøkkel) og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.



## Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

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

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

### Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og

dermed slik at de kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

#### **Hvordan vil vi studere dette?**

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

#### **Ditt valg**

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

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

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel  
Senterleder på  
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen  
Prosjektleder for  
Skoleklar





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

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

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

Barnets navn \_\_\_\_\_

Barnehage \_\_\_\_\_

Barnets fødselsdato \_\_\_\_\_ (Dag, måned, år)

Underskrift: \_\_\_\_\_

**Takk for hjelpen!**

