



Universitetet
i Stavanger



Hva er barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker?

Masteroppgave i spesialpedagogikk – Våren 2014
Hanne Størksen Skåland



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSP, Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Hanne Størksen Skåland (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Størksen, Læringsmiljøsentret Biveileder: Svanaug Lunde	
Tittel på masteroppgaven: Hva er barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker? Engelsk tittel: Kindergarten teacher`s experiences of closeness and conflict to children with disabilities?	
Emneord: Barnehage Relasjoner Tilknytningsteori Sosiokulturelt læringssyn Barnet som system	Sidetall: 63 + Vedlegg: 10 Stavanger, 14.05. 2014

Forord

Ut i fra personlige erfaringer og erfaring fra praksis i barnehage, ser jeg betydningen av at barnehagepersonalet har en bevissthet om ulike vansker barn kan ha, og at vanskene kan uttrykkes gjennom forskjellige former for problematferd.

I løpet av mitt arbeid med masteroppgaven har jeg fått en større bevissthet om tilknytnings- og relasjonsteori, og dets betydning for barns utvikling og psykiske helse.

En stor takk til mine gode veiledere, Ingunn Størksen og Svanaug Lunde, for gode råd, støtte og faglige innspill gjennom hele arbeidsprosessen.

Stavanger, mai 2014

Hanne Størksen Skåland

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er barnehagelæreres opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker. Et av målene er å undersøke nivået av vansker blant alle 5-åringene i studien, for så å se om det er ulike nivå av vansker mellom gutter og jenter. Sammenheng mellom vanskeområdene er også en del av problemstillingen i denne oppgaven. For å studere disse problemstillingene benyttes data innhentet ved hjelp av forskningsprosjektet SKOLEKLAR.

Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for studien er det sosiokulturelle synet på læring. Dette perspektivet vektlegger forståelsen av menneskers læring i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Læring skjer i samspill mellom mennesker, og det handler om hva mennesker tar med seg fra ulike sosiale situasjoner, og hvordan de bruker det i nye kontekster. Gjennom å ta utgangspunkt i tilknytningsteori og relasjonsteori, settes relasjoners betydning for utvikling inn i en større kontekst. Teori og forskning som presenteres i denne studien viser betydningen av at varme relasjoner mellom barn og voksen er viktig for barns utvikling og psykiske helse.

Dette er en tversnittstudie med en kvantitativ tilnærming, og sammenhenger mellom variablene er blitt undersøkt ved hjelp av korrelasjonsanalyser. Alle barnehagebarn født i 2006 fra Klepp kommune ble invitert til å delta i SKOLEKLAR – prosjektet, blant disse var det 243 barn/familier som samtykket til å delta.

Resultatene i denne studien viser et generelt høyt nivå på prososial atferd blant alle 5 – åringene i studien. Jentene skårer litt høyere på prososial atferd enn guttene, og guttene skårer litt høyere på hyperaktivitet og venneproblemer enn jentene. Resultatene viser også at de fem styrke- og vanskeområdene er signifikant relatert til hverandre. Barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, men de er mindre i konflikt med barn med prososial atferd.

I denne oppgaven vil jeg diskutere mulige forklaringer på mine funn og praktiske implikasjoner.

Innholdsfortegnelse

FORORD	
SAMMENDRAG	
INNHOLDSFORTEGNELSE	
1.0 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 STUDIENS FORMÅL	2
1.3 TEORI, FORSKNING OG RAMMEVERK OM SMÅ BARN OG PSYKISK HELSE.....	3
2.0 BEGREPSUTREDNING	7
2.1 RELASJONER.....	7
2.2 PÅNÅENDE OM NÆRHET OG KONFLIKT	7
2.3 BARN MED STYRKER OG VANSKER.....	8
2.3 AVGRENSING AV OPPGAVEN	9
3.0 TEORETISK RAMMEVERK	10
3.1 TEORETISK PERSPEKTIV	10
3.2 SOSIAL UTVIKLING	10
3.3 TILKNYTNINGSTEORI.....	11
3.4 TILKNYTNING I BARNEHAGEN.....	15
3.5 MENTALISERING OG AFFEKTREGULERING	16
3.6 TRANSAKSJONSMODELLEN	17
3.7 RELASJONSTEORI.....	18
3.8 BARNET SOM SYSTEM.....	20
3.9 BARN I VANSKER	22
3.10 KJØNNSFORSKJELLER.....	25
4.0 METODE	27
4.1 UTVALG	27
4.2 ANALYSER.....	28
4.3 SKALAER	29
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i>	29
<i>Student – Teacher – Relationship Scale (STRS)</i>	30
5.0 RESULTATER	31
5.1 NIVÅET AV VANSKER	31
5.2 KORRELASJONEN MELLOM VANSKEOMRÅDENE	32
5.3 KORRELASJONEN MELLOM NÆRHET OG KONFLIKT OG DE FEM VANSKEOMRÅDENE	33
5.4 KORT OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	34

6.0 DISKUSJON	35
6.1 BARNES STYRKER OG VANSKER	37
6.2 SAMMENHENGEN MELLOM VANSKEOMRÅDENE	42
6.3 SAMMENHENGEN MELLOM NÆRHET OG KONFLIKT OG DE FEM VANSKEOMRÅDENE	45
6.4 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	58
6.5 STYRKER OG BEGRENSNINGER	59
6.6 BEHOV FOR VIDERE FORSKNING.....	60
7.0 AVSLUTNING MED OPPSUMMERING	61
8.0 REFERANSELISTE	63
9.0 VEDLEGG	67

1.0 Innledning

Hva er barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker? Barn som leker, har mange venner og uttrykker følelser på en regulert måte kan være enklere å forholde seg til i barnehagehverdagen. Samtidig finnes det en del barn som stadig er i konflikt, både med andre barn og med voksne. Barna kan bli sett på som frekke og ufordragelige, uten at de voksne reflekterer over bakgrunnen for atferden. På den andre siden kan man se barn som er engstelige og leie. Disse barna blir, slik jeg ser det, gjerne misforstått. Hvordan de voksne møter barna er av stor betydning for barnas videre utvikling. Å ta barns følelser på alvor og å møte deres behov er en forutsetning for barns trygghet og videre utvikling. De voksne må ha kunnskap om ulike utfordringer barn kan ha og at det de uttrykker ikke alltid er det de føler. Som jeg vil komme nærmere inn på i denne oppgaven viser teori og forskning at det å bygge gode relasjoner til de sårbare barna er en forutsetning for å kunne gi dem mulighet til å utvikle seg på en god måte.

Robert Pianta påpeker at det er viktig med gode relasjoner mellom voksen og barn, spesielt i forhold til de sårbare barna. Samtidig forklarer Pianta at det nettopp er disse barna det kan være vanskelig å bygge relasjoner til (Pianta, 1999). Noen barn kan være sårbare og samtidig vise en utagerende atferd. På denne måten kan barna bli misforstått, og ikke bli møtt på en god nok måte i barnehagen.

Er vanskene kjønnsbestemt? Sårbare gutter kan kanskje vise en mer utagerende atferd, mens jenter blir mer tilbaketrukne og engstelige? Jeg vil også se på hvordan de voksne opplever relasjonen til det enkelte barnet i form av nærhet og konflikt. Er det slik at de voksne har en bedre relasjon til de prososiale barna og er oftere i konflikt med de utfordrende barna? I denne oppgaven vil jeg bruke data fra forskningsprosjektet SKOLEKLAR for å gå nærmere inn på disse spørsmålene.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i disse problemområdene vil jeg presentere tre problemstillinger som jeg ønsker å belyse i min masteroppgave:

1. Hva er nivået av vansker blant norske 5 – åringer når vi anvender spørreskjemaet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)? Kan vi se nivå-forskjeller mellom gutter og jenter?
2. Er det sammenheng mellom vanskeområdene, slik at barn med vansker innen ett område har større risiko for å ha andre vansker også?
3. Hvordan er barnehagelærers opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker?

1.2 Studiens formål

I denne studien ønsker jeg å se på nivået av vansker blant norske 5-åringer ved bruk av Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Ved bruk av dette spørreskjemaet skal barnehagelæreren svare på hva de opplever er barnets styrker og vansker. Videre vil jeg se på om det er ulike nivåer av vanskene blant gutter og jenter. Ut i fra svarene vi får om nivået av vansker, ønsker jeg også å se på barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til disse barna. Formålet med studien er å se på hvordan barnehagelærerne opplever relasjonen mellom seg selv og barna med vansker - i form av om de opplever nærhet eller konflikt. Videre vil jeg se på om det er sammenheng mellom vanskene. Kan et utagerende barn være engstelig og redd? Og kan denne atferden forstyrre nærheten mellom barnet og barnehagelæreren?

1.3 Teori, forskning og rammeverk om små barn og psykisk helse

Det er lite tidligere forskning på dette område i Norge. Folkehelseinstituttet har kommet med en ny rapport som viser til at barn og unge med atferdsforstyrrelser ikke får nok hjelp. Videre legges det vekt på at mange av disse barna har behov for hjelp og støtte, men at det er et sprik mellom antall barn som trenger behandling, og de som faktisk får det (Skogen & Ask, 2013). Denne rapporten bygger på data fra alle barn mellom 0-18 år, og det er også behov for forskning som knytter seg til de aller yngste. Videre er det viktig å kartlegge hvordan de yngste barna med psykiske helseplager og vansker møtes av voksne i sin hverdag. Direktør i barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Budfir), ved Mari Trommald hevder at forebyggende arbeid, å komme tidlig inn, samt bryte uheldige mønstre kan sikre at både barn, ungdom og foreldre får hjelp. Dette kan hindre en negativ utvikling, både i form av senere skoleprestasjoner og sosial samhandling. Videre blir det nevnt at omtrent halvparten av de som strever med samhandling med andre, har problemer også som voksne (Skogen & Ask, 2013). Dette er et ytterligere argument for å hjelpe barn og unge som strever med psykiske helseplager og symptomer på et tidligst mulig tidspunkt.

Folkehelseinstituttet har nylig publisert en rapport hvor de ser på sammenhengen mellom kvalitet i norske barnehager og barns språklige og psykiske funksjonsnivå når de er fem år. Rapporten presenterer resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (Engevik et al., 2014). Resultatene viser at barn som har gode relasjoner til voksne i barnehagen, fungerer bedre språklig og psykisk enn barn med dårlige relasjoner (Engevik et al., 2014). En av forskerne bak rapporten, Mari Vaage Wang, hevder at sammenhengen både kan forklares med at velfungerende barn som snakker godt får gode relasjoner med voksne, og at en god relasjon kan ha positiv effekt på barnets fungering (Engevik et al., 2014).

Professor ved Psykologisk institutt ved NTNU, Lars Wichstrøm ledet en studie som viser at fireåringer som blir utsatt for mobbing eller har ADHD, hemmet atferd eller foreldre med angst, har en økt risiko for å få en angstlidelse to år senere. I denne studien deltok to alderskull på 4 år (født i 2003 og 2004), hvor alle barna ble testet for emosjonelle og atferdsmessige problemer. Foreldrene ble også invitert til å delta i studien, og vurderingen av tilknytning og foreldre-barn interaksjonen var basert på observasjon. Førskolelærerne vurderte barnas sosiale kompetanse, og alle barna ble revurdert etter to år. Resultatene fra studien viste at høy sosial kompetanse kan være en beskyttelsesfaktor mot angstlidelser hos små barn.

Forskerne påpeker at det ikke er uvanlig at barn får angstlidelser allerede i barnehagen eller de første årene på skolen. Videre fremhever de at det er viktig å forske på små barns angst, fordi deres angst er annerledes enn eldre barns angst. Den kan blant annet gi seg uttrykk i hemmet atferd som engstelse eller frykt. Forskerne understreker at det kan være andre faktorer som utløser angsten hos små barn sammenlignet med det vi ser hos eldre barn og ungdom. For de yngste kan det for eksempel dreie seg om utrygg tilknytning, komorbide vansker, negative livshendelser og hemmet atferd (Wichstrøm, Belsky, & Berg-Nielsen, 2013).

En rapport fra 2003 (Nærde & Neumer, 2003) slår fast at psykiske vansker og lidelser hevdes å være det viktigste helseproblemet blant barn i dag. Det antas at mellom 10 og 20 prosent av alle barn mellom fire og ti år har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå, mellom 4 og 7 prosent av disse barna er behandlingstrengende. Rapporten vektlegger betydningen av tidlig innsats, og argumenterer for behovet for forskning som inkluderer barn i de laveste aldersgrupper (Nærde & Neumer, 2003).

Videre kommer det frem at psykiske vansker hos barn kan uttrykkes gjennom forskjellige former for problematferd. Disse ulike typene kan plasseres inn under hovedkategoriene emosjonelle vansker og utagerende vansker (Nærde & Neumer, 2003)

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legges det vekt på at alle barn har krav på å bli møtt som den de er. Videre slår rammeplanen fast at det skal tas hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til felleskapet skal ivaretas. Barnehagen skal også sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå, samt trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ut i fra hva rammeplanen sier om å ivareta barna, kan man stille seg spørsmål om hvordan barnehagen kan bidra til å fremme barns psykiske helse. Rammeplanen sier ikke noe om emosjonelle vansker og utfordrende atferd, eller hvordan barn med slike vansker skal møtes i barnehagen. For at barnas psykiske helse skal bli ivaretatt på en god nok måte, er det en forutsetning at de voksne vet hva de skal se etter, hva som kjennetegner vanskene, og hvordan de kan møte barna.

I stortingsmelding 24, kapittel 10, fastslås det at barnehagen skal støtte barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Også NOU rapporten ”Det du gjør, gjør det helt” 2009:22 understreker betydningen og verdien av tidlig innsats for barn (NOU, 2009:22). Et godt barnehagemiljø tilsier at alle barn deltar på egne premisser og møtes med anerkjennelse og respekt, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Videre er barnehagen en viktig arena for å sette inn forebyggende tiltak som blant annet skal fremme god helse (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Verdens helse organisasjon inkluderer både fysiske, psykiske og sosiale forhold i helsebegrepet. Dermed er det slik at når rammeverket rundt barnehagen sier at barnehagen skal bidra til god helse hos barn, innbefatter dette selvsagt også den psykiske helsen.

Sjefsredaktør i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Bjørnar Olsen, skriver i en artikkel at barnehagelærere og lærere trenger kunnskap og ferdigheter om psykisk helsearbeid i en helt vanlig barnehagehverdag, og på en helt ordinær skole (Olsen, 2013). Professor Arne Holte påpeker at barnehagelærerne har det faglige ansvaret for å fange opp skjevutvikling og legge til rette for de gode utviklingssporene, derfor trenger de kunnskap om psykisk helse (Olsen, 2013). I barnehagen blir de fleste barn sett i samspill med sine foreldre, oftest i hente og bringesituasjoner. Barna blir også observert i samspill med andre barn. Og skal man adressere barns psykiske helse, er det i barnehagen ressursene må settes inn (Olsen, 2013).

Videre hevder Olsen at psykisk helse er noe helt ordinært som vi alle har, også de på to år, åtte år og 16 år. Likevel er virkeligheten slik at når symptomtrykket blir stort nok, behandles psykisk helse som noe ekstraordinært som helsevesenet skal ordne opp i. Derfor understreker Olsen at helsefremmende, forebyggende og psykisk helsearbeid må være en del av det daglige arbeidet som de voksne tar ansvar for på barnas helt vanlige livsarenaer, og at det er på tide at psykisk helse blir en integrert del av den pedagogiske hverdagen. Dette krever ansatte med adekvat verktøy, ferdigheter og kompetanse (Olsen, 2013).

Det kan stilles spørsmål ved om barnehagene i Norge evner å drive et godt nok forebyggende arbeid på dette området. Forskning viser blant annet at det samtales lite om følelser i barnehagen (Gjems, 2011). I en studie av Liv Gjems fant hun at samtaler om følelser i barnehagen nesten ikke forekom. Førskolelærerne og studentene i denne studien inviterte sjelden barna til verken kognitivt utfordrende samtaler, eller til å samtale om de emosjonelle

eller mentale sidene ved barnets erfaring. Et annet resultat som kom frem i studien var at de sjenerte og stille barna ble overhørt og overkjørt i samtalene (Gjems, 2011).

En oppsummeringsstudie viser at emosjonell kunnskap hos barn både har sammenheng med (1) sosial kompetanse, (2) internaliserende vansker (for eksempel angst og sosial tilbaketrekning) og (3) eksternaliserende vansker (for eksempel utagering og aggresjon) hos barn (Trentacosta & Fine, 2010). Det er altså mye som tyder på at barns evne til å gjenkjenne, identifisere og sette ord på egne og andres følelser kan hjelpe barn til å takle utfordrende situasjoner. Det er også viktig at de voksne i barnehagen har kunnskap om barns emosjonsutvikling og tilknytning. Mye tyder på at det undervises for lite om tilknytningsteori i barnehagen (Førland, 2007). Elisabeth Førland undersøkte i sin masteroppgave hvor mye det undervises i tilknytningsteori i barnehagelærerutdanningen. Resultatene viste at over halvparten underviste lite eller ingenting i dette, eller at det var lagt opp som tilleggs pensum som studentene måtte lese selv (Førland, 2007).

2.0 Begrepsutredning

2.1 Relasjoner

Pianta forklarer at mellommenneskelige relasjoner er dyadiske systemer som spiller sentrale roller i reguleringen av barnets atferd innenfor små sosiale grupper. Interaksjoner mellom to mennesker, over tid, og på tvers av mange situasjoner, kommer til å bli et mønster, og når det gjør det, vil disse mønstrene reflekterer et forhold som deles av de to personene (Pianta, 1999).

2.2 Pianta om nærhet og konflikt

Pianta legger vekt på betydningen av kvaliteten på relasjonen. At både den voksne og barnet vet hva som forventes av hverandre. Han understreker også at det tar tid å bygge gode relasjoner, og at støtte fra den voksne er betydningsfullt for å styrke relasjonen. Videre hevder han at kvaliteten handler ikke om hva som blir gjort av den voksne, men hvordan det blir gjort i forhold til barnet. Nøkkelordene som gjensidighet, sensitivitet, regulering, møte barnets behov og å ha tro på barnet blir ansett som viktig og kan beskrive en god relasjonen mellom voksen og barn (Pianta, 1999).

Relasjoner mellom barn og voksen kan også være en kritisk ressurs for utvikling. For mange barn er relasjonen med de voksne fattige eller konfliktfylte, og i disse tilfellene, kan det være en kilde til risiko. Dersom den voksne er reservert og følelsesmessig fjern i samspill med barnet, kan dette utløse en negativ følelsesmessig og atferdsmessig respons fra et barn som søker emosjonell kontakt. Her står barnet i fare for å bli avvist. Dersom barnet har en slik relasjon til en voksen, kan dette også påvirke relasjonen til de andre voksne, basert på tidligere negative erfaringer (Pianta, 1999).

2.3 Barn med styrker og vansker

I definisjonen av barn med vansker har jeg valgt å ikke ta utgangspunkt i diagnoser, siden det er svært sjelden at barn får en diagnose i så tidlig alder. Edvard Befring forklarer begrepet relasjonsvansker i sin teori, som jeg ser på som relevant for min oppgave. Begrepet omfatter et stort register av problematferd, forståelsesmåter og tiltak. Befring påpeker at relasjonsvansker refererer til et bredt spekter av fenomener, problemer og begreper: Atferds- eller tilpasningsproblemer, psykososiale relasjonsvansker, innad- og utadvendthet, hyperaktivitet, engstelige barn, impulsstyrte barn, ensomme, utfordrende, sårbare eller forsømte barn (Befring & Duesund, 2012).

Felles for disse begrepene er at vi har å gjøre med barn som fremstår som vanskelige, og som har det vanskelig i barnehage, hjem og samfunn. Det handler om barn som har utviklet uønskede og bekymringsfulle atferdstrekk, og som har havnet i en ond sirkel hvor miljøets reaksjoner ofte fører til forsterkende problemer. Situasjonen til disse barna preges av svekket livskvalitet med konflikter og mangelfull harmoni i hverdagen. På den ene siden er det snakk om barn som isolerer seg og som trekker seg tilbake. Den andre siden omfatter kategorien barn som lett kommer i konflikt med sine omgivelser (Befring & Duesund, 2012).

Sosial kompetanse kan betegne et barn med styrker. Relasjonsferdigheter eller sosial kompetanse handler om barns ferdigheter i samhandling med andre. Gjennom samarbeid, forhandlinger, følge regler i lek, og å kunne se situasjoner fra andres perspektiv utvikler barn sosial kompetanse (Ogden, 2010).

Jeg vil legge hovedvekt på de sårbare barna i barnehagen, og hvordan deres følelser kommer til uttrykk i møte med de voksne. Jeg vil se på barn med en utagerende atferd som blant annet har raserianfall eller dårlig humør, barn som er hyperaktive og stadig er urolige eller i bevegelse. Jeg vil også se nærmere på de prososiale barna som blant annet viser medfølelse og viser at de bryr seg om andre.

2.3 Avgrensing av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om de eldste barna i barnehagen. Videre vil relasjoner studeres ut i fra de voksnes perspektiv. Jeg vil studere barnehagelærernes opplevelse av styrker og vansker hos barna. Andre perspektiver på relasjoner, styrker og vansker er selvsagt også interessante, men jeg tar her utgangspunkt i data jeg har tilgang til fra forskningsprosjektet SKOLEKLAR.

Det kan være ulike grunner til at barn lever under vanskelige forhold. Blant annet biologiske årsaker, økonomiske årsaker, psykisk syke foreldre, skilsmisse eller andre negative livshendelser. For å belyse det jeg fokuserer på i denne oppgaven vil jeg vektlegge tilknytning og godt samspillmiljø i barnehagen.

Jeg vil belyse problemstillingene mine ved å bruke kvantitativt design-tverrsnitt, som gir et øyeblikksbilde av det jeg studerer. Oppgaven vil ha en eksplorativ karakter. Jeg vil studere de ansattes opplevelse av relasjon og konflikt med barn med styrker og vansker. Teori og forskning peker mot betydningen av varme relasjoner til barn med vansker. Her vil jeg utforske om ansatte i barnehagen makter å inngå i slike relasjoner.

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Teoretisk perspektiv

Som utgangspunkt for denne oppgaven vil jeg legge vekt på det sosiokulturelle synet på læring. Dette teoretiske perspektivet går i hovedsak ut på å forstå menneskers læring i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv (Saljø, 2001). Læring skjer i samspill mellom mennesker, for så å bli en del av det enkelte individet og dets tenkning og handling. Læring skjer altså gjennom interaksjonen mellom mennesker. Læring handler blant annet om hva mennesker og kollektiver tar med seg fra ulike sosiale situasjoner, og hvordan de bruker det i nye kontekster.

De kulturelle forholdene vi lever under har betydning for måten vi lærer på, og hvordan vi tar del i denne kunnskapen. De fleste av livets mest grunnleggende og viktigste kunnskaper og ferdigheter blir formidlet gjennom den primære sosialiseringen, som i de fleste tilfeller er familien. Her lærer barnet språk, regler for sosialt samspill, og innsikt i en rekke andre forhold og spilleregler som er nødvendige for å kunne fungere i samfunnet. Det er i samspill med andre mennesker, som foreldre, søsken og slektninger, at barn handler og lærer. I den sekundære sosialiseringen, som i dette tilfellet kan være barnehagen, tar barnet med seg tidligere kunnskap inn i nye miljøer (Saljø, 2001).

3.2 Sosial utvikling

Sosial utvikling foregår i hovedsak i barnets relasjoner til andre, og et av målene for den sosiale utviklingen er god sosial kompetanse (Drugli, 2008). Sosial kompetanse omtales også som relasjonsferdigheter, og handler om barns ferdigheter i samhandling med andre.

Gresham og Elliot (1990) hevder at sosiale ferdigheter presenteres som integrerte ferdigheter der empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet inngår (Ogden, 2010). Barn utvikler sosial kompetanse gjennom samarbeid og forhandlinger, gjennom å følge regler i lek, og ved å se situasjoner fra andres perspektiv. Ogden påpeker at sosialt kompetente barn og unge kan lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer, og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne interesser eller

behov. Positiv emosjonell og sosial utvikling i førskolealder har stor betydning for barnets videre psykiske helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen (Raver, 2002). Den emosjonelle utviklingen har konsekvenser for barnets sosiale fungering, i form av å kontrollere og forstå egne emosjoner, og å kunne lese andres emosjonelle uttrykk på en adekvat måte. Barnet etablerer den grunnleggende forståelsen av seg selv, og sin første indre arbeidsmodell for hvordan samhandling med andre mennesker foregår i den tidlige foreldre – barn relasjonen. Når barnet senere skal inngå i relasjoner til andre mennesker, for eksempel barnehagelærere og andre barn, tar barnet i bruk denne indre arbeidsmodellen (Raver, 2002). Barn med god sosial utvikling vil fungere godt i samspill med andre barn og voksne, som er viktig for barnets generelle utvikling. Ved å fremme gode sosiale relasjoner kan god sosial kompetanse også føre til at barnet evner å samarbeide og fungere i ulike grupper av mennesker, samt å unngå å utøve atferd som kan være til skade for seg selv og andre (Drugli, 2008).

3.3 Tilknytningsteori

”Tilknytning betegner en tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til bestemte individer som kan gi beskyttelse, trøst og ro; denne tilbøyeligheten er til stede som noe medfødt hos spedbarnet” (Hart & Schwartz, 2009:65). Tilknytningsteorien beskriver prosessen som resulterer i barnets livsnødvendige bånd med omsorgspersonen, som i de første leveårene normalt sett vil være mor/far. Den beskriver også hvordan tilknytningen fører til dannelsen av indre mentale strukturer, som er grunnlaget for barnets personlighetsdannelse og senere samspill med omverdenen. Videre oppfatter tilknytningsteorien mennesket som et grunnleggende sosialt vesen med tilbøyelighet til å kommunisere med og knytte seg til en annen. Bowlby drøfter at tilknytning er nødvendig gjennom hele livet, og etter hans oppfatning vil mennesker som har en sikker base, altså tiltro til at det finnes noen man kan regne med og som vil komme til hjelp, være tilpassede og utnytte evnene sine best, uansett alder. Denne sikre basen vil bli en del av barnets arbeidsmodell. I løpet av det første året, i samspill med tilknytningsspersonen, utvikler barnet en rekke modeller som det skaper sin forståelse av verden ut fra, og det er disse modellene Bowlby kaller indre arbeidsmodeller (Hart & Schwartz, 2009). Killén forklarer det slik at barna kommer til barnehagen og ser i utgangspunktet barnehagepersonalet gjennom et filter av sine indre arbeidsmodeller (Killén, 2012).

Bowlby skiller mellom tilknytning og tilknytningsatferd. Tilknytning oppfattes som et atferdssystem, det vil si en sterk disposisjon hos barnet som setter det i stand til å komme i nærhet med den personen tilknytningen retter seg mot, mens tilknytningsatferd er en betegnelse på alle de ulike formene for atferd som hjelper barnet å skape og opprettholde nærhet til omsorgspersonen. For eksempel gjennom gråt og smil (Hart & Schwartz, 2009). Killén hevder at barns tilknytningsatferd best kan observeres når barnet er utsatt for stress. For eksempel når barnet er i ukjente omgivelser, har fysisk smerte, er trett, syk, skilt fra tilknytningspersonen eller i situasjoner hvor barnet har ekstra behov for å bli trøstet og tatt vare på. Videre påpeker hun at tilknytningsatferden er barnas språk. Med denne atferden formidler barnet til de voksne hvordan det har blitt behandlet, og hvordan barnet opplever sin omsorgssituasjon. Killén understreker også at barns atferd aldri lyver (Killén, 2012). På grunnlag av tidligere samspill vil barnet danne forventninger om hvor responsiv omsorgspersonen er. Dette vil igjen påvirke hvor effektivt barnet selv kan utløse responser hos andre. Slike forventninger, blir i følge Smith, nedfelt i organiseringen av tilknytningsatferden. Et barn som forventer at omsorgspersonen vil være responsiv, er trygg i sin egen utforsking av omverden, og søker aktivt kontakt når det er nødvendig. Smith sier at en indre arbeidsmodell også er basert på erfaringer i forbindelse med regulering av emosjoner. Han forklarer det slik at et av modellens relevante aspekter er hvorvidt barnet forventer at positive emosjoner blir opprettholdt til tross for konflikter i omgivelsene (Smith, 2002).

Emosjonene som oppstår avhenger av forholdet mellom tilknytningspersonen og barnet. En god relasjon kan fremkalle glede og trygghet, er relasjonen truet kan sjalusi, angst og sinne oppstå. Dersom relasjonen er ødelagt kan dette føre til sorg og depresjon. I følge Bowlby er det undersøkelsesresultater som tyder på at den måten tilknytningsatferden organiseres på hos et individ, i stor grad avhenger av tidligere opplevelser, både innenfor og utenfor familien (Bowlby, 1994). Smith hevder at det er rimelig å tenke seg at tilknytningspersonens sensitive mottakelighet i forhold til barnets atferd, er bestemt av den voksnes indre arbeidsmodell av tilknytning (Smith, 2002).

Atferdssystemet er et nøkkelbegrep i tilknytningsteorien, og er inspirert av systemteorien med begrepene homeostase og feedback. Ved at barnet nærmer seg eller øker avstanden til tilknytningspersonen, opprettholder atferdssystemet en indre balanse – homeostase. Med sin atferd sender omsorgspersonen signaler som er med på å regulere barnets atferd – feedback. I den tilknytningsteoretiske forståelsen tjener atferdssystemet til å beskrive hvordan barnet

holder forbindelsen til sin tilknytningsperson innenfor visse tilgjengelighets- og avstandsgrenser. For eksempel søker barnet nærhet til moren/tilknytningspersonen når det er urolig, og kan utforske verden når det er trygt. Denne mekanismen gjør seg gjeldene gjennom hele livet, og gjelder derfor også voksne (Hart & Schwartz, 2009).

I følge Bowlby var det et vesentlig poeng at tilknytningen hos et nyfødt barn oppstår i relasjon til en person som kan beskytte og gi sikkerhet, fremfor en som bare gir barnet mat (Hart & Schwartz, 2009). Killén påpeker at barnet utvikler en opplevelse av tillit eller mistillit til omverden avhengig av om dets grunnleggende behov, de følelsesmessige så vel som de fysiske, blir dekket på en tilfredsstillende måte (Killén, 2012). Videre framhever Bowlby at den normalt følsomme moren fort innstiller seg på barnets naturlige rytmer. Ved å legge merke til de enkelte trekkene i barnets atferd lærer hun det å kjenne, og innretter seg på dette i samspillet med barnet. Bowlby hevder også at en trygg tilknytning fører til mindre hjelpeløshet, styrker selvfølelsen og øker barnets beredskap til å inngå i tilfredsstillende relasjoner med andre mennesker, som igjen utgjør en trygg base hvor barnet kan utforske verden, og samtidig søke trøst (Hart & Schwartz, 2009).

Biologen Waddington snakker om de utviklingsstiene som Bowlbys modell for utvikling var inspirert av (Hart & Schwartz, 2009). Utviklingsstier vil si at barnet ved fødselen er utstyrt med forskjellige stier for utvikling og disse stiene er potensielt åpne og ligger nær hverandre. På denne måten har spedbarnet tilgang til et stort utvalg av stier å følge. Hvordan utviklingen forløper, hvilken sti som blir valgt på hvert enkelt trinn, avhenger av samspillet mellom det omgivende miljøet og barnet. Barn som har foreldre som er følsomme og som responderer på barnets signaler, vil utvikle seg langs en sunn sti. På den andre siden vil barn med avvisende eller ufølsomme foreldre følge en avvikende sti med utvikling av en engstelig eller usikker tilknytning som kan forstyrre barnets personlighetsdannelse. Avhengig av hvordan det omgivende miljøet responderer kan denne forståelsen av utvikling beskrives som en busk med mange forgreninger, hvor noen vil vokse seg kraftige og sterke, mens andre vil svinne hen. Teorien til Bowlby åpner for å inkludere det omgivende miljøets betydning for utvikling, og at atferdssystemer kan bli aktivert som følge av modning når det omgivende miljøet responderer relevant på barnets behov og signaler (Hart & Schwartz, 2009).

I følge Killén har omsorgsgiverens evne til å tolke signaler, samt respondere sensitivt på disse, en avgjørende betydning for barnets utvikling. Denne responsen bidrar til å forme det

tilknytnings- og samspillsmønsteret som utvikler seg i løpet av barnets første leveår. Den tidlige kommunikasjonen og samspillet mellom foreldre og barn er betydningsfull for barnets tilknytning til foreldrene. Den samme betydningen har kommunikasjon og samspill mellom barnehagepersonalet og barn (Killén, 2012).

Bowlby deler tilknytningen inn i tre tilknytningsmønstre, *trygg tilknytning, det utrygge ambivalente tilknytningsmønsteret og det utrygge unnvikende tilknytningsmønsteret* (Hart & Schwartz, 2009).

Den trygge tilknytningen oppstår, som nevnt tidligere, når barnet har en sikker base, altså at det opplever å ha tilgang til omsorgspersonen når tilknytningsatferden er aktivert. En utrygg tilknytning gjør det umulig eller vanskelig for barnet å bruke tilknytningspersonen som en trygg base, som vil si at barnet kan ha utviklet arbeidsmodeller med defensiv frakopling, eller det kan finnes motstridende arbeidsmodeller som følge av omsorgspersonens utilgjengelighet. *Det utrygge ambivalente tilknytningsmønsteret* betegnes som det engstelige klamrende mønsteret. Her er barnet kronisk usikkert, anspent og engstelig for atskillelse. Det søker konstant nærhet, uten at det gir barnet trygghet. Barnet viser mye sinne og blir lett overveldet av egne følelser på samme tid som det klynger seg til en voksen. Videre har barnet vanskelig for å gjøre relevant bruk av omsorgspersonen, og har en begrenset fornemmelse av andre. Tilknytningsmønsteret er ustabil. I samspillet med mor/foreldre er de tilgjengelige og imøtekommende i noen situasjoner, mens de i andre situasjoner er utenfor rekkevidde (Hart & Schwartz, 2009).

Kjennetegn på *Det utrygge unnvikende tilknytningsmønsteret* er at barnet unngår nærhet, og prøver å være følelsesmessig selvforsynende uten å søke emosjonell kontakt med foreldre eller andre. Mønsteret kjennetegnes ved at barnet lærer å deaktivere tilknytningssystemet som et forsvar mot å bli avvist. Disse barna er sårbare for stress og søker ikke hjelp hos omsorgspersonen, og har bare liten tilgang til eller fornemmelse av egne og andres følelser. Felles for disse utrygge tilknytningsmønstrene er at arbeidsmodellene er mindre fleksible, de innbefatter ikke handlingsmuligheter som kunne gi trygghet og de utelukker informasjon. Dette fordi det strider i mot, eller ligger utenfor barnets erfaring (Hart & Schwartz, 2009).

3.4 Tilknytning i barnehagen

I barnehagen er tilknytningskvaliteten særlig viktig for de yngste barna (Drugli, 2010). Barn som har etablert en trygg tilknytning til en eller flere stabile voksenpersoner før de er to år, er ikke like sårbare når det gjelder senere ustabilitet i nære relasjoner (Broberg, 2006). Det er likevel viktig å være bevisst på at en tidlig trygg tilknytning ikke er noen garanti for senere positiv utvikling, men ved å inngå i nære tilknytningsrelasjoner til små barn i barnehagen vil man kunne bidra til å utstyre barnet med en sentral beskyttelsesfaktor som kan ha en positiv effekt også senere i livet (Drugli, 2010). Det første ettåringene har behov for når de begynner i barnehagen, er minst en voksen som de kan knytte seg til. Barnehagepersonalet kan ha en avgjørende betydning for barns utvikling. Det gjelder spesielt de barna som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Med tanke på valg av kompenserende tilknytningspersoner, bør den voksnes evne til å hanskkes med utagerende atferd eller ekstrem tilbaketrukkethet tas i betraktning (Killén, 2012).

For at små barn skal oppleve en følelse av trygghet i barnehagen er tilvenningsperioden svært sentral. Før foreldrene lar barnet være i barnehagen uten dem, må personalet legge stor vekt på at barnet skal etablere en trygg relasjon med minst en voksen. Tilknytning er noe som blir bygd opp over tid, og det handler om nærhet, tillit og emosjonell forpliktelse (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Dersom barnet har en tilknytningsperson i barnehagen, kan vedkommende være i stand til å dempe uro og stress hos barnet. Det er også vesentlig at barnet opplever at det er varme i relasjonen, fremfor mekanisk omsorg (Brandtzæg et al., 2011). Barn med utrygg tilknytning kan være mer sårbare når de begynner i barnehagen, og dersom disse barna inngår i utrygge tilknytningsrelasjoner i barnehagen, vil de befinne seg i en situasjon med dobbel risiko. Dette kan være alvorlig for barnets videre utvikling. Disse barna er ikke vant til en trygg base, og vil derfor mest sannsynlig ikke oppsøke en av de voksne i barnehagen når de har behov for støtte eller trøst. Dersom barnet er vant til å bli avvist, vil det oppføre seg overfor nye voksne slik at disse også står i fare for å avvise barnet. Det er denne formen for samspill barnet kan, og personalet kan på denne måten tenke at barnet ikke ønsker nærhet, og holder derfor avstand til det. Men dette er det motsatte av hva barnet trenger, derfor er det viktig at de voksne i barnehagen har høy bevissthet rundt hvilke samspillsprosesser som etablerer seg rundt barnet når det begynner i barnehagen (Drugli, 2010).

3.5 Mentalisering og affektregulering

Forholdet mellom tilknytningsprosesser og utviklingen av evnen til å forestille seg mentale tilstander i seg selv og andre, blir i følge Peter Fonagy kalt for mentalisering. Altså evnen til å forstå egne og andres tanker og følelser. Evnen til mentalisering er en viktig faktor for selvorganisering og affektregulering. Fonagy hevder at evnen til mentalisering er nært knyttet opp mot en trygg tilknytning og tidligere sosiale relasjoner (Fonagy, 2004).

Øyvind Kvello hevder at mentaliseringsbegrepet innebærer to forhold: en selv og andre. Altså at mentalisering handler ikke bare om å forstå andre, men også om å begripe seg selv. Videre påpeker Kvello at det handler om evne og vilje til å bli kjent med seg selv og andre. Å undre seg over hva som ligger bak det som sies eller atferd som observeres er et av kjerneelementene i mentalisering. Mentalisering dreier seg altså ikke om det konkrete, det man observerer, men heller om det som ligger til grunn for det som vises. Det handler om å betrakte det en selv og andre sier eller gjør, som meningsfulle ytringer som uttrykk for et indre liv (Kvello, 2013).

Killén forklarer at de barna som har en trygg tilknytning, utvikler gode mentaliseringsevner og evner derfor også å regulere følelser på en god måte (Killén, 2012). Killén vektlegger noen funksjoner som er grunnleggende for mentaliseringsevnen både hos foreldre og barnehagepersonalet. Disse er at de voksne evner å utvikle en relativt realistisk oppfatning av barnet og dets behov. De aksepterer barnet som det er og har relativt realistiske forventninger med tanke på barnets mestringsevne. De har evne til å engasjere seg positivt i barnet og har evne til empati med barnet. Hun hevder at når foreldre og de voksne i barnehagen lykkes med disse funksjonene, legges det et godt grunnlag for barns psykiske helse (Killén, 2012).

3.6 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen integrerer en systemisk forståelse av barns utvikling. Modellen sier noe om hvordan barnet selv påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Den legger også vekt på hvordan systemer utenfor barn og familie indirekte påvirker barnets utvikling (Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen tar for seg hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale i denne modellen, og den viser hvordan arv og miljø forholder seg til hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid (Drugli, 2008). I følge Sameroff er barn verken dømt eller beskyttet av sine medfødte egenskaper, eller av omsorgspersonenes karakteristiske trekk. Kompleksiteten i transaksjonsmodellen åpner heller opp for de mange muligheter av tiltak for å kunne tilrettelegg for en sunn utvikling (Sameroff, 2009).

Populær vitenskapelige TV-program og artikler i aviser stiller ofte spørsmålet; er barnet sånn eller har det blitt sånn i samspill med foreldrene? Ifølge amerikanske utviklingspsykologer er svaret komplisert. Arnold Sameroff, professor i utviklingspsykologi ved University of Michigan, sier at man alltid ser etter noen å skylde på dersom barnet har problemer. Fagfolk vil mene at det er foreldrenes skyld, mens foreldrene vil tenke at det er barnet det er noe galt med (Fugelsnes, 2011). Ifølge Sameroff påvirker barnets egenskaper foreldrenes atferd, samtidig som foreldrenes atferd påvirker barnet. Etter hvert som barnet utvikler seg og blir eldre, vil også venner, skole og resten av samfunnet spille en viktig rolle i følge transaksjonsmodellen. Videre sier Sameroff at alle har ”skylden”, både barn, foreldre og miljøet, men fremfor skyld handler det heller om at alle parter bidrar til barnets utvikling i et kontinuerlig samspill (Sameroff, 2009). Sameroff lanserte transaksjonsmodellen i 1975, og modellen har vært et viktig utgangspunkt for behandling av utviklingsproblemer og forskning på barns utvikling i Norge i mange år. Modellen viser oss hvor komplekst vi må tenke for å forstå barns utvikling. Og at vi må se på hele omsorgsmiljøet, inkludert foreldrenes psykiske helse og sosioøkonomiske status, i tillegg til barnets individuelle egenskaper (Sameroff, 2009). I en norsk sammenheng blir det naturlig å tenke på barnehagen som en viktig brikke i dette tidlige samspillet rundt barnet.

3.7 Relasjonsteori

Robert Pianta har skrevet en bok som handler om å styrke forholdet mellom barn og lærer, hvor han vektlegger betydningen av relasjoner. Pianta er opptatt av relasjoners betydning i et læringsmiljø. I USA begynner barn på skolen allerede som fem-åringer, derfor er denne teorien også relevant for denne studien. Han sier noe om hvordan man som voksen tenker om relasjoner og om dens påvirkning på utvikling. Han påpeker også viktigheten av at den voksne evner å vurdere hvilken relasjon en har til barnet, og hvordan man kan bruke relasjonen for å påvirke barnets liv (Pianta, 1999).

I barnehagesammenhenger blir barnet tilbudt en rekke relasjonsmuligheter og verdifulle relasjoner dannes mellom barn og voksne i disse settingene. Disse forholdene kan gi barn med ulike emosjonelle opplevelser mulighet til å lære sosiale ferdigheter og selvregulerende evner, og til å praktisere utviklingsfunksjoner, som for eksempel tilknytning, utforskning, lek og mestring (Pianta, 1999).

I følge Pianta tar det tid å bygge gode relasjoner. Støtte fra den voksne, gjensidige forventninger, sensitivitet, og det å møte barnet der det er, er noen av nøkkelordene som kan beskrive en god relasjon mellom barnet og den voksne (Pianta, 1999). Thomas Nordahl forklarer at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2012). Dette vil kreve en svært god relasjonskompetanse av barnehagelæreren, fordi stor grad av konflikt fører i de fleste tilfeller til liten grad av nærhet. Barn med atferdsvansker vil utfordre barnehagelærere mer enn andre barn, og derfor vil de ha et særlig behov for å møte voksne som både kan takle konflikter, ha forståelse for hvorfor barnet oppfører seg som det gjør, og samtidig inngå i en nær relasjon til barnet. På denne måten kan relasjonene mellom barnet og den voksne bli en beskyttelsesfaktor med tanke på barnets videre utviklingsprosess (Drugli, 2008).

I forhold til tilknytning, hevder Kari Killén at det er behov for relasjonskompetente pedagoger med tanke på å ta vare på trygg tilknytning, utvikle nye kompletterende tilknytninger, samt kompensere for utrygg tilknytning. Videre sier hun at relasjonskompetanse er en overordnet kompetanse, og at det er noe barnehagelærere, og andre som jobber med barn, må ha. Via relasjoner kan vi best støtte alle barn i utviklingen og hjelpe de barna som trenger det mer (Killén, 2012). For å utvikle relasjonskompetanse forutsettes det at barnehagepersonalet evner

å være der barnet er følelsesmessig. Det krever at en lytter til barnet og speiler det med den forståelsen en har. Barnet vil da føle seg forstått og respektert, som igjen er grunnlaget for ekte anerkjennelse (Killén, 2012).

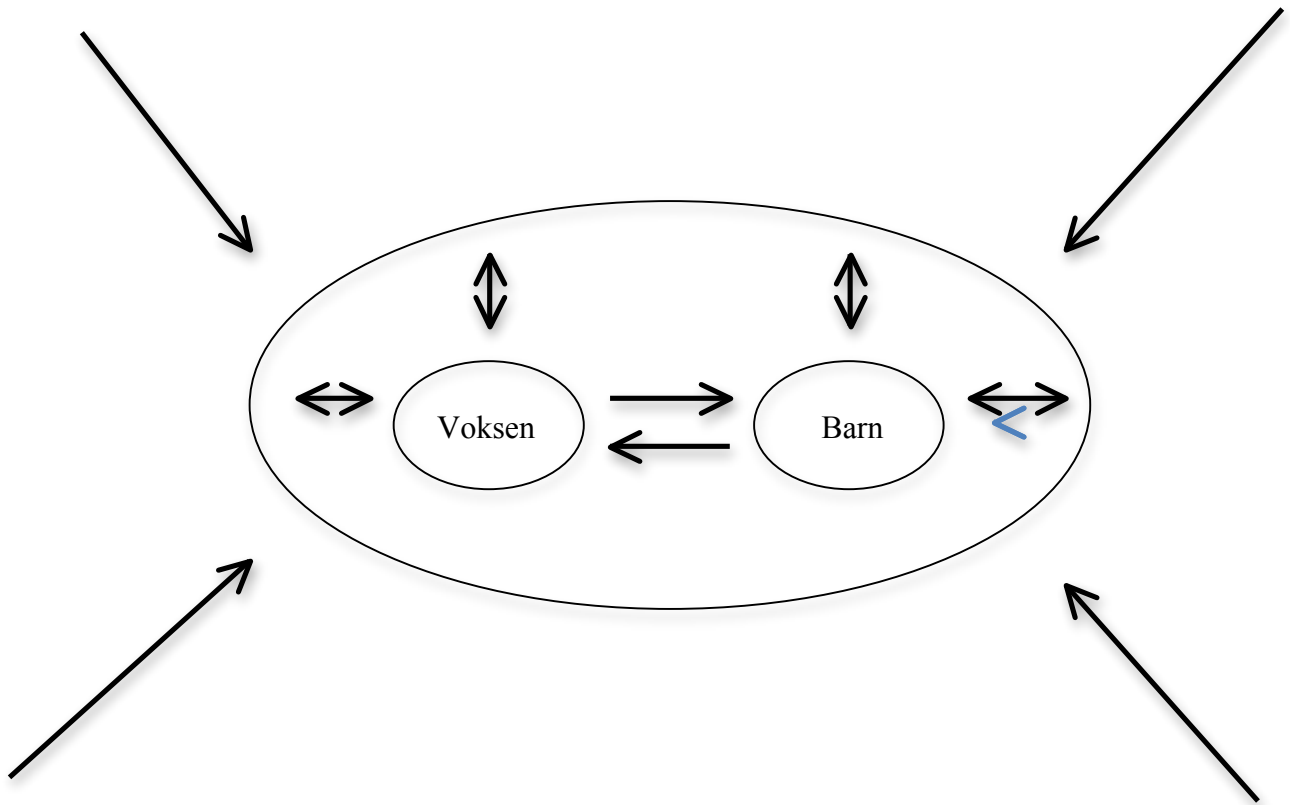
Relasjoner mellom barn og voksne spiller en fremtredende rolle i utviklingen av kompetanse i barnehagen, barneskolen og ungdomskolen (Pianta, 1999). Pianta hevder at de viktigste kvalitetene hos den voksne er evnen til å lese barnets signaler, for så å møte dets behov. Noen barn kan opptre avvikende, og da er det viktig at den voksne har kunnskap og forståelse for hva dette dreier seg om. På denne måten kan den voksne formidle aksept og emosjonell varme. Videre kan den voksne hjelpe barnet til å regulere atferden ved å vedta hensiktsmessige strukturer og rammer for barnets atferd. Dersom den voksne ikke har forståelse for atferden kan det føre til at den voksne kun føler seg avvist, og tar derfor avstand fra barnet. Relasjoner mellom foreldre og barn kan variere i natur og kvalitet. Det samme gjelder for relasjoner mellom barnehagelærere og barn, hvor relasjonen kan karakteriseres som nær og kjærlig, fjern og formell, eller konfliktfylt (Pianta, 1999).

I forhold til barns sosiale og emosjonelle utvikling er et trygt forhold til en voksen en forutsetning. I den sammenhengen er den voksne tilgjengelig og aksepterende, tar barnets perspektiv, setter hensiktsmessige grenser, og svarer betinget og med varme (Pianta, 1999). I følge Killén er det å kunne ta barns perspektiv en forutsetning av relasjonskompetanse. Ved å forstå hvordan barn opplever en situasjon, for så å svare på disse følelsene, vil barnet føle seg forstått. Dette vil si å være empatisk (Killén, 2012). Barn vil bruke ord for å bearbeide og å forstå vanskelige følelser, og som et resultat, kan barnet vise impuls kontroll når den trygge voksne støtter barnet. Hvordan barnet reagerer på vanskelige sosiale erfaringer vil avhenge av trygghet og tillit i forhold til den voksne (Pianta, 1999).

3.8 Barnet som system

Pianta (1999) fokuserer også på barnet som et utviklingssystem og implikasjonene av dette perspektivet for å forstå relasjoner som barn danner med sine barnehagelærere. Her er det et spesielt fokus på å forstå opprinnelsen av problematferden ut i fra et utviklingspsykopatologisk perspektiv (Pianta, 1999). Utviklingspsykopatologi er av betydning for barnehagen og barnepsykologer fordi den fokuserer på prosesser knyttet til hvordan problemutfall utvikles og hvordan risikoen er oversatt til problematferd, med vekt på hvordan sammenhenger - barnehage, hjem og samfunn samhandler med hverandre, og med barnets egenskaper i forhold til kompetanse og feiltilpasning. Dette perspektivet legger hovedvekt på hvordan visse utfall formes over tid, og kan derfor ses på som en forebyggende praksis. Det utviklingspsykopatologiske perspektivet er opptatt av tidlig påvisning av baner til problemutfall.

Perspektivet vektlegger også å se barnet i en sammenheng med sine omgivelser for å kunne endre disse uheldige utviklingsbanene. De voksnes evne til å se barn satt i et større system er av betydning for å forstå barns atferd og utvikling. Pianta (1999) hevder at de barna som mangler støttende relasjoner før skolen, kan mangle forutsetninger for å mestre skolen. Han forklarer at barns kompetanse er sammensatt av systemer, hvor et av disse systemene er relasjoner, både med foreldre og barnehagelærere. Og den største feilen barnehagelærere kan gjøre, er å anta at den kompetansen barnet har er en egenskap ved barnet, og unngår dermed å foreta de nødvendige observasjonene av barnet i et større system (Pianta, 1999).



Figur 1. Fra Pianta: A conceptual model of teacher-child relationships (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003:206).

Figur 1 illustrerer et dyadisk system. Den viser hvilke prosesser som er involvert i en relasjon mellom et barn og en voksen. De to sirkelene rundt individene i relasjonen beskriver tidligere relasjonshistorie. Pilene mellom individene illustrerer prosessene mellom barnet og den voksne, som kommunikasjon og atferd. Den store sirkelen viser representasjonen de to impliserte individene har av den aktuelle relasjonen. Pilene som går fra individ til representasjon symboliserer den opplevelsen det enkelte individ har av relasjonen i mellom dem. Eksterne påvirkninger, både fra et overordnet samfunnsplan og fra den nære sosiale konteksten, illustreres gjennom pilene som peker inn mot den store sirkelen (Pianta, et al. 2003).

3.9 Barn i vansker

Barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger, og deres livsvilkår, erfaringer og biologi har gjort dem sårbare eller robuste i møte med livet i barnehagen. I forhold til for eksempel aggresjon, tillit og tilfredshet, har samspillet mellom miljø og arv allerede gjort barna ulike. Barns sårbarhet eller robusthet har fremkommet ut i fra en kombinasjon av biologiske, psykologiske, og sosiale forhold. Disse risiko- og beskyttelsesfaktorene kan ligge utenfor barnehagen, men også i de mange sosiale situasjonene i institusjonene (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011).

Ingrid Lund hevder at ingen barn bare viser en innagerende eller en utagerende atferd, men at ulik atferd kommer til uttrykk alt etter hvem vi er sammen med, hvor vi er, eller hvor redde vi er (Lund, 2013). Videre sier hun at noen har et mer forsiktig temperamentsuttrykk enn andre og motsatt, selv om det medfødte temperamentet er en grunntone for atferden, vil alltid atferden være påvirket av relasjon og kontekst. Utagerende og innagerende atferd kan se veldig forskjellig ut, men i følge Lund er det flere sider ved disse atferdsuttrykkene som har mye til felles. Kjentetegn på innagerende vansker kan for eksempel være at barnet er taust, eller har en tilbaketrukket sosial atferd, og kjentetegn på utagerende vansker kan være at barnet er urolig og har mye sinne, samt at det er konfliktskapende. Felles for disse vanskene er at barnet blant annet kan være ensomt, det har utfordringer med å etablere stabile vennskap, og har en atferd som utfordrer omgivelsene (Lund, 2013). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit argumenterer for at inndelingen mellom utagerende og innagerende atferd er utilstrekkelige. De hevder at det finnes barn som både er sinte og ensomme, og som er utagerende, men sårbare (Nordahl et al., 2012).

Pianta beskriver hvordan relasjoner mellom barn og voksne er en kritisk ressurs for utvikling. For mange barn er relasjonen med de voksne fattige eller konfliktfylte, og i disse tilfellene, kan det være en kilde til risiko. Han påpeker at relasjoner er spesielt viktig for de barna som lever under høye risikoforhold, og som opplever svikt i relasjoner. Her vil forebyggende tiltak være nødvendig. Dersom den voksne er reservert og følelsesmessig fjern i samspill med barnet, kan dette utløse en negativ følelsesmessig og atferdsmessig respons fra et barn som søker emosjonell kontakt. Her står barnet i fare for å bli avvist. Dersom barnet har en slik relasjon til en voksen, kan dette også påvirke relasjonen til de andre voksne, basert på tidligere negative erfaringer (Pianta, 1999). Disse negative erfaringene, altså en konfliktfylt

relasjon mellom voksen og barn, i tillegg til liten støtte fra den voksne kan føre til at barnet tar i bruk negative strategier som var vellykket for barnet under tidligere situasjoner (Pianta, 1999).

Ulike barn vil virke ulikt på de voksne, og dette vil utløse ulike følelser og reaksjoner hos begge parter. Men selv om barn påvirker den voksne med sin væremåte og sine behov, er det viktig å understreke at det alltid er den voksne sitt ansvar å sørge for at samspillet utvikler seg positivt, samt at barnets behov blir møtt. Det kan oppleves vanskelig å være i samspill med noen barn, men for å sikre kvaliteten på samspillet må den voksne jobbe med seg selv for å kunne møte nettopp disse barna sine behov (Drugli, 2010). I arbeidet med barns behov og følelser kan de voksnes, både bevisste og mindre bevisste følelser og erfaringer vekkes til live, som igjen vil prege forholdet mellom barnet og den voksne. Killén påpeker at dette i utgangspunktet kan være en hindring, men at det også kan være en ressurs. Her handler det om å bli bevisst sine egne holdninger, og reflektere over forholdet til egne tilknytningspersoner (Killén, 2012). Et viktig aspekt her er at den voksne har ansvaret for relasjonen til barnet, og at de voksne ikke må la dette være avhengig av initiativ fra barnet selv (Nordahl et al., 2012).

Fra en barnehagelærers perspektiv, kan den voksnes opplevelse av relasjonen til et barn være påvirket av egenskaper hos barnet, som for eksempel temperament og atferd. Likevel, til tross for disse begrensningene, er det klart at barnehagelærernes oppfatninger og opplevelser av relasjoner med disse barna kan påvirke barnas videre utvikling, i form av om den voksne møter barnet med varme eller konflikt. Noen barn har en negativ relasjonshistorie, som vil påvirke deres atferd. Her er det viktig at barnehagelærerne evner å se bak barnets atferd, for å forstå grunnen for atferden. Altså å se på barnets atferd som en funksjon av dets tidligere utviklingshistorie i relasjoner, og i nåværende forhold. Dermed kan barnehagelærerne forstå barnets behov for omsorg, og kan for eksempel svare gjennom å bruke fysisk kontakt og ha gode og forutsigbare overganger. På denne måten kan den voksne tilnærme seg barnet i form av både støtte og utfordring. Dersom den voksne ikke forstår barnets behov for omsorg og støtte kan dette bidra til ytterligere utfordringer for barnet (Pianta, 1999). Killén understreker at barns atferd er meningsfull, og at vi som voksne må reflektere over hva den betyr. Barn tar i bruk ulike tilknytningsstrategier, noen kan være utagerende, andre hemmet. Det vil igjen si at det stilles ulike krav til relasjonsarbeid og pedagogisk tilnærming (Killén, 2012).

Barn kan, av ulike grunner, leve i miljø som fører til en risiko for å utvikle ulike vansker. Pianta vektlegger ulike utviklingsbaner i sin teori, og reflekterer over hvordan relasjoner mellom voksne og barn kan flytte barn med høy risiko fra en bane til en annen. Han forklarer at kunnskap om risikostatus og risikofaktorer er viktig for å forstå og gjøre vurderinger om barns utvikling. Barn-voksen relasjonen kan også utgjøre en risiko i seg selv. For dersom relasjonen mellom den voksne og barnet er konfliktfylt, kan relasjonen være en risiko som påvirker prosessen i negativ retning. Det er en forutsetning at den voksne har en god relasjon til barnet for å danne og forme positive baner for utvikling i løpet av barnets tid i barnehagen (Pianta, 1999). I denne sammenhengen er to saker av betydning, det første er å ha innflytelse på barnas utviklingsbaner i de tidlige årene med tanke på barnas senere tilpasning i skolen. Det andre er sosiale prosesser, spesielt relasjoner, både med voksne og med andre barn. I følge Pianta er det viktig at den voksne forstår betydningen av relasjoner, og hvordan det kan påvirke barns psykiske helse både her og nå, og i fremtiden (Pianta, 1999).

For barn som sliter i forhold til læring, som har atferdsvansker eller emosjonelle vansker, spiller relasjoner med voksne en viktig rolle. Disse barna opplever samtidig ofte konflikt i relasjoner med voksne, dermed kan disse negative erfaringene mellom barnet og den voksne føre til større problemer (Pianta, 1999). De voksne må lytte og observere i dybden, som vil si at de voksne må lytte til det som sies og de følelsene og antakelsene som ligger bak barns ord og handlinger. Dette kan likevel være utfordrende når barn utagerer, og når forholdene i barnegruppen er kaotiske (Killén, 2012). Berit Aanderaa understreker at omsorg er en forutsetning for læring, og at dette må kjennetegnes gjennom den voksnes holdninger og handlinger (Kvillo, 2008). Den voksnes evne til å lytte er nært knyttet opp mot den enkeltes profesjonelle mentaliseringsevne. Dette er igjen avhengig av den voksnes oppvekstforhold og egen tilknytningserfaring. Barnehagelærere som selv har opplevd sensitive, tilgjengelige og positivt engasjerte foreldre, har med seg en stor ressurs i sin mentaliseringsevne, som er grunnlaget for utvikling av relasjonskompetanse. Evnen til mentalisering er like viktig for barnehagepersonalet som den er for foreldre. Killén påpeker videre at det er ikke slik at pedagoger som ikke har hatt slike tilknytningserfaringer, ikke kan utvikle relasjonskompetanse (Killén, 2012). Pianta understreker at relasjonskompetanse kan oppnås gjennom faglig refleksjon og veiledning (Pianta, 1999).

3.10 Kjønnforskjeller

I en rapport fra Folkehelseinstituttet som omhandler psykiske lidelser i Norge, kommer det frem at det er små kjønnforskjeller i forekomsten av psykiske lidelser fram til seksårsalderen (Schjelderup, 2009). Rapporten viser at barn i aldersgruppen 6 til 12 år med diagnostiserbare psykiske lidelser er gutter, i to av tre tilfeller. Etter puberteten derimot, er to av tre med psykiske lidelser jenter. To av tre klienter under 12 år som behandles innen det psykiske helsevernet for barn og unge er gutter, dette viser tall fra SINTEF i 2009. Kjønnforskjellene er motsatt etter puberteten, hvor da to av tre klienter er jenter. Dette gjelder, i følge rapporten, både i poliklinikker og institusjoner, og i befolkningen (Schjelderup, 2009).

De vanligste henvisningsgrunnene for gutter er atferdsforstyrrelser, ADHD, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet, mens flest jenter blir henvist på grunn av emosjonelle symptomer, tristhet og depresjon. Samlet sett er angstlidelser den vanligste typen lidelser blant barn og unge (Schjelderup, 2009). Det kan være flere årsaker til denne utviklingen. Men enten om man forstår kjønnforskjeller ut i fra psykologiske forklaringer eller genetik, eller bruker kulturelle og sosiologiske årsaksforklaringer, er det en forskjell på hvordan gutter og jenter reagerer atferdsmessig og emosjonelt på stress og utfordrende livssituasjoner (Woolfolk, 2004). Dette gir igjen selvsagt utslag på barnets atferd (Lund, 2013).

I en artikkel av Robert J. Coplan og Mandana Armer, er det samlet inn datamateriale som tyder på at sjenanse er en større risikofaktor for gutter enn for jenter (Coplan & Armer, 2007). I følge Lund (2013) kan sjenanse betraktes som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner, eller som et problem som videreutvikler seg til isolasjon, selvforakt og ensomhet (Lund, 2013). Ekstremt sjenerte barn kan ha økt risiko for angstlidelser, særlig sosial fobi (Coplan & Armer, 2007). Videre i artikkelen kommer det frem at sjenerte jenter har større sannsynlighet for å bli belønnet og akseptert av foreldrene, mens sjenerte gutter i førskolealder viser mer atferdsproblemer og har større sannsynlighet for å bli avvist av jevnaldrende enn sjenerte jenter. Rubin og Coplan, (2004) i, Robert (2007) viser til at disse funnene reflekterer en større sosial aksept for sjenanse blant jenter enn blant gutter i vestlige kulturer (Coplan & Armer, 2007).

Forskning viser at det er forskjell på hvordan gutter og jenter lærer, og at det biologisk og hjernemessig er halvannet til to års forskjell på hjernemodningen hos en seksårig gutt og en seksårig jente. Hos jenter utvikles begge hjernehalvdelene samtidig, som gjør innlæringen lettere. Videre påpekes det at fire av fem barn i spesialklasser er gutter med konsentrasjons- og lesevansker (Knudsen, 2007).

For å fremme barns psykiske helse er det viktig at de voksne har kunnskap om ulike vansker barn kan ha, og at de forstår betydningen av relasjoner i barnehagen. Lite tidlige teori og forskning viser behovet for relasjonskompetanse og kunnskap om barns psykiske helse.

Jeg har nå beskrevet noen teorier som kan belyse problemstillingene i oppgaven. Jeg har vektlagt tilknytning for å si noe om betydningen av trygg tilknytning mellom foreldre og barn, og mellom barnehagelærere og barn. Samtidig kan en utrygg tilknytning komme til uttrykk på flere måter, og en tidlig utrygg tilknytning kan være en forløper for senere vansker hos barnet. Med utgangspunkt i dette vil jeg finne svar på om det kan være sammenheng mellom vanskeområdene blant norske 5-åringer. Jeg vil også undersøke den voksnes oppfatning av nivået på disse vanskene for alle barn og for gutter og jenter separat, ut i fra det som kommer frem gjennom å anvende SDQ.

Relasjonsteorien vektlegger betydningen av den voksnes rolle i barnehagen. For at de voksne skal kunne tilnærme seg barn med vansker på en god måte er det en forutsetning at de evner å se bak atferden. Den sensitive voksne vil forsøke og forstå intensjonene som ligger bak barnets atferd. Gjennom forståelse og anerkjennelse av barnet legges grunnlaget for å kunne bygge gode og trygge relasjoner til hvert enkelt barn. Pianta hevder at sårbare barn har et stort behov for gode relasjoner, men samtidig er det ofte vanskelig å bygge relasjoner til disse barna. Det siste jeg ønsker å undersøke er dermed barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker.

4.0 Metode

I denne oppgaven vil jeg bruke data fra forskningsprosjektet SKOLEKLAR som fokuserer på barns overgang mellom barnehage og skole. Prosjektet hører til Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, og har som mål å identifisere faktorer som allerede er tilstede i barnehagen, som kan fremme eller hemme videre læring hos barna. Forskingen i dette prosjektet bygger hovedsakelig på en stor kvantitativ undersøkelse hvor man følger en gruppe barn fra barnehagen og inn i første klasse. Det ble samlet data fra flere kilder mens barna gikk siste året i barnehagen våren 2012. Det er dataene fra barnehage-delen av studien jeg vil ta utgangspunkt i, i min studie. Både foreldre og ansatte i barnehagen fylte ut spørreskjema vedrørende barnas tilpasning, utvikling, språk, psykiske helse og vennerelasjoner. Jeg vil anvende spørreskjemadata fra to ulike skalaer som pedagogene fylte ut. Pedagogene fylte ut spørreskjema for hvert enkelt barn i studien som de var primærkontakt for i barnehagen. Disse to skalaene er Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Heyerdahl, 2013), og Student – Teacher – Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001).

4.1 Utvalg

I Skoleklar – prosjektet ble alle barnehagebarn født i 2006 fra Klepp kommune, invitert til å delta. Syv barn / familier kunne ikke delta i prosjektet fordi det ikke var anledning til å invitere familier hvor foreldrene verken behersket norsk eller engelsk ut i fra hensynet om informert samtykke. Dette var pålagt fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For å kompensere for dette ble det invitert 11 barn med minoritetsbakgrunn fra to barnehager i Sandnes kommune. Blant disse 11 var det syv barn som fikk lov å delta.

Alle foreldre fikk tilsendt et samtykkeskjema som de måtte signere dersom de ønsket å delta (se vedlegg). Til sammen 287 barn/familier ble invitert, og blant disse var det 243 (84,7 %) som samtykket til å delta. Blant disse var 119 (49 %) jenter og 124 (51 %) var gutter. Gjennomsnittsalderen på barna som deltok var 5,8 år ($SD = 29$). Det var totalt 31 barn (12,8 %) med minoritetsbakgrunn. Av disse var det 13 barn som hadde foreldre som begge var fra et annet land, åtte av barna hadde kun mor som kom fra et annet land, og 10 barn hadde en far som kom fra et annet land. I utvalget var det totalt 9,8 % som mottok tiltak i en eller annen form, hvor de fleste av disse tiltakene rettet seg mot språk og/eller sosiale vansker. To barn

(0,8 %) hadde ikke anledning til å delta i nettbrett-testingen, og utgjør derfor missing data i materialet. Det var ingen missing på spørreskjema fra barnehagelærerne i barnehagen, så for de skalaene som inngår i denne masteroppgaven er det ingen missing. Den høye svarprosenten kom fra et tett og nært samarbeid med barnehagene i prosjektet.

4.2 Analyser

Jeg har gjort korrelasjonsanalyser for å undersøke sammenhenger mellom variablene. Pearsons r er et mye anvendt korrelasjonsmål og angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. Denne angir både typen samvariasjon og styrken på den, og er en standardisert koeffisient som varierer mellom -1 og +1. Videre har jeg oppgitt gjennomsnitt og standardavvik for de tre tabellene. Gjennomsnittet er et statistisk mål som hjelper oss å finne ut hva som er den sentrale verdien i en fordeling. For å finne ut hvor mye variasjon det er i forhold til gjennomsnittet er det mulig å beregne variasjonen rundt gjennomsnittet mer nøyaktig ved hjelp av standardavviket (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010).

For å beregne om måleinstrumentene er reliable kan en teste den indre konsistensen mellom faktorene og spørsmålene. Den indre konsistensen tar utgangspunkt i korrelasjonen mellom spørsmålene i testen. Spørsmålene skal være korrelert med hverandre, dersom de måler samme egenskap. Reliabilitet knytter seg til hvilke data som anvendes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010). Det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på, og reliabiliteten sier noe om kvaliteten på målingene. Et vanlig mål her er Cronbach's alpha, som måler den indre konsistensen. Cronbach's alpha er akseptert når den er over 0,70. Ligger alpha verdien på 0,60, er det derfor en fordel å argumentere for at undersøkelsen er eksplorerende.

I dette prosjektet meldte alle pedagogene inn sine barnehager, og var derfor ivrige på å delta og bidra. De fylte ut spørreskjema for samtlige barn, og det er derfor ingen "missing" på mine to skalaer.

4.3 Skalaer

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Som utgangspunkt for mine analyser vil jeg bruke to skalaer ut i fra forskningsprosjektet SKOLEKLAR. Begge skalaene er anerkjent og brukt i flere internasjonale studier (Obel et al., 2004) (Drugli & Hjemdal, 2012). Dette utgjør en styrke i denne oppgaven.

Den første skalaen er Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), som sier noe om sterke og svake sider ved barnet. Denne skalaen er tidligere brukt i flere internasjonale studier (Obel et al., 2004) og er delt opp i fem delskalaer med fem ”items” under hver kategori. Her har barnehagelæreren krysset ut i forhold til de ulike utsagnene enten ”stemmer ikke”, ”stemmer delvis” eller ”stemmer helt”. Hvert barn har blitt vurdert enkeltvis ut i fra de til sammen 25 itemene i SDQ. Eksempel på utsagn er: ”Mange bekymringer, virker ofte bekymret”, ”Har ofte raserianfall eller dårlig humør”, ”Stadig urolig eller i bevegelse”, ”Ganske ensom, leker ofte alene” og ”Fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne” (Heyerdahl, 2013).

Reliabiliteten er regnet ut med Cronbach`s alpha og denne er tilfredsstillende på alle delskalaene i SDQ. Skalaen ”emosjonelle vansker” har en Cronbach`s alpha på 0,67. Grunnen til at reliabiliteten her er noe lavere enn for de andre delskalaene kan ha noe med at den har noen få item om fysiske plager. For eksempel kan vondt i magen eller hodepine helt klart være forårsaket av emosjonelle vansker, men det er viktig å huske at disse symptomene også kan skyldes andre fysiske forhold. Delskalaen ”atferdsvansker” har en Cronbach`s alpha på 0,76 som tilsier god reliabilitet. I denne delskalaen er spørsmål nummer 7 snudd, ”som regel lydig, gjør vanligvis det voksne ber om”. ”Venneproblemer” har en Cronbach`s alpha på 0,70 som også indikerer god reliabilitet. Her er spørsmålene ”har minst en god venn”, og ”vanligvis likt av andre barn” snudd. Delskalaen ”hyperaktivitet” viser en Cronbach`s alpha på 0,87, hvor spørsmålene ”tenker seg om før hun/han handler (gjør noe)”, og ”fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne” er snudd. Den siste delskalaen ”prososial atferd” har også god reliabilitet med en Cronbach`s alpha på 0,81.

Student – Teacher – Relationship Scale (STRS)

Den andre skalaen er Student – Teacher – Relationship Scale (STRS). Denne skalaen er også brukt tidligere i flere internasjonale studier (Pianta & Stuhlman, 2004), (Drugli & Hjemdal, 2012). Skalaen sier noe om relasjonen mellom barnet og deg (Barnehagelæreren). Denne skalaen er delt opp i to delskalaer. Den ene måler opplevd nærhet mellom pedagogen og det enkelte barnet, mens den andre måler opplevd konflikt mellom pedagogen og barnet. Her har barnehagelæreren respondert til 15 utsagn om lærers relasjon til hvert enkelt barn ved å krysse av på ”Passer definitivt ikke”, ”Passer ikke særlig”, ”Nøytral/er ikke sikker”, ”Passer i noen grad” eller ”Passer definitivt”. Et eksempel på et utsagn om nærhet til barnet kan være ”Barnet og jeg har en god og varm relasjon”, og et eksempel på konflikt kan være ”Dette barnet blir lett sint på meg” (Pianta, 2001).

For STRS delskalaene er det også regnet ut Cronbach`s alpha. Delskalaen ”nærhet” har en Cronbach`s alpha på 0,83. Det stilles til sammen åtte spørsmål om nærhet i denne skalaen, hvor spørsmål fire ”dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt eller berøring fra meg” er snudd. Delskalaen ”konflikt” har en Cronbach`s alpha på 0,83. Barnehagelæreren har krysset ut syv spørsmål som omhandler konflikt i relasjonen med barnet. Reliabilitetsanalysene indikerer god reliabilitet for de to STRS delskalaene.

5.0 Resultater

5.1 Nivået av vansker

Tabell 1.

Nivå av vansker blant alle barn og blant gutter og jenter hver for seg.

	Emosjonelle vansker M(SD)	Atferdsvansker M(SD)	Hyperaktivitet M(SD)	Venneproblemer M(SD)	Prososial atferd M(SD)
Alle	1,22(0,31)	1,21(0,34)	1,41(0,53)	1,19(0,31)	2,64(0,43)
Jenter	1,22(0,31)	1,17(0,30)	1,26(0,43)**	1,15(0,26)*	2,75(0,35)**
Gutter	1,21(0,31)	1,25(0,38)	1,57(0,58)	1,23(0,34)	2,52(0,48)

Merk: * $p < .05$ og ** $p < .01$. Signifikante forskjeller mellom jenter og gutter er rapportert med stjerner ved siden av jentenes gjennomsnittsskårer.

Tabell 1 sier noe om nivået av vansker blant norske 5- åringar når jeg anvender SDQ. Jeg har rapportert gjennomsnittet og standardavviket av vansker for alle barna som deltok, deretter har jeg rapportert gjennomsnitt og standardavvik for jenter og for gutter hver for seg. Som nevnt tidligere går skalaen på SDQ fra 1 – 3. Som forventet ser vi at det er høyest score på prososial atferd (alle barna). Her var det et gjennomsnitt på 2,64 (0,43). I forhold til emosjonelle vansker scorer jentene og guttene likt. Guttene scorer litt høyere på hyperaktivitet og venneproblemer enn jenter, mens jenter scorer litt høyere på prososial atferd.

5.2 Korrelasjonen mellom vanskeområdene

Tabell 2.

Korrelasjoner mellom de 5 vanskeområdene i SDQ.

Variabler	Emosjonelle vansker	Atferds problem	Hyperaktivitet	Venneproblemer	Prososial atferd
Emosjonelle vansker	-				
Atferds problemer	0,22**	-			
Hyperaktivitet	0,13*	0,58**	-		
Venneproblemer	0,38**	0,37**	0,32**	-	
Prososial atferd	- 0,13*	- 0,53**	- 0,45**	- 0,32**	-

Merk: * $p < .05$ og ** $p < .01$.

Tabell 2 viser hvordan de fem vanskeområdene korrelerer med hverandre. Som vi ser er alle de fem styrke- og vanskeområdene signifikant relatert til hverandre. Dette betyr at har et barn først vansker innen ett område, har det økt risiko for vansker innen andre områder også. Barn med prososial atferd derimot har redusert risiko for vansker innen andre områder. Det er viktig å huske at vi ikke kan si noe om hva som påvirker hva ut i fra denne tabellen. For eksempel kan vi ikke vite om det er slik at barn som er prososiale utvikler færre vansker, eller om det er slik at barn med færre vansker har lettere for å opptre på en prososial måte.

5.3 Korrelasjonen mellom nærhet og konflikt og de fem vanskeområdene

Tabell 3.

Korrelasjon mellom barnehagelæreres opplevelse av nærhet og konflikt til barna og barnas vanskeområder.

Variabler	Emosjonelle vansker	Atferds problem	Hyperaktivitet	Venneproblemer	Prososial atferd
Nærhet	- 0,15*	- 0,33**	- 0,21**	- 0,21**	0,84**
Konflikt	0,25**	0,77**	0,49**	0,40**	- 0,42**

Merk: * $p < .05$ og ** $p < .01$.

Tallene viser at barnehagelærerne opplever å ha en nær relasjon til de prososiale barna (0,84**), og mindre nærhet til barna med vansker. Det er en positiv korrelasjon mellom vanskene og barnehagelærernes opplevelse av en konfliktfylt relasjon, mens konflikt korrelerer negativt med prososiale atferd (-0,42**). Dette betyr at barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, men de er mindre i konflikt med barn med prososial atferd. Det er imidlertid vanskelig å avgjøre hvilken retning denne sammenhengen går i. Det er for eksempel vanskelig å vite om vanskene er en årsak eller en konsekvens av konfliktfylte relasjoner, på grunn av at disse resultatene baserer seg på tverrsnittsdata. Dette vil jeg drøfte nærmere i diskusjonskapittelet.

5.4 Kort oppsummering av hovedfunn

Resultatene fra tabellen belyser problemstillingene jeg har tatt for meg i denne studien. Nivået av vansker ble rapportert for alle barna som deltok, deretter nivået av vansker blant gutter og jenter hver for seg. Blant alle barna var det høyest score på prososial atferd. Det var signifikante forskjeller blant gutter og jenter på variablene hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd. Resultatene viser også hvordan vanskene korrelerer med hverandre. Dersom et barn har vansker innenfor et område, ser det ut som om det har økt risiko for vansker innen andre områder også. Motsatt ser vi at barn med prososial atferd har redusert risiko for vansker innen andre områder.

Det var en sammenheng mellom barnehagelærernes opplevelse av konflikt og nærhet til barna (to variabler), og barnas styrke- og vanskeområder (fem variabler). Her var alle 10 mulige kombinasjoner signifikant korrelerte. Dette betyr at barnehagelærere opplever å ha en nær relasjon til prososiale barn, og en mindre nær relasjon til barn med vansker. Videre viser korrelasjonstabellen at barnehagelærere har mer konflikt med barn som har vansker og mindre konflikt med barn med prososial atferd. Det er vanskelig å avgjøre retning her, og det vil jeg komme nærmere tilbake til. Det er viktig å påpeke at korrelasjonene varierer i størrelse. Dette betyr at det er tendenser vi ser. I en del tilfeller vil det da være slik at barn med vansker har mindre nærhet og mer konflikt med den voksne, men dette gjelder ikke nødvendigvis i alle tilfeller. Det blir allikevel denne typen uheldige kombinasjoner (det at barn med vansker har svakere relasjoner med voksne i barnehagen) som blir fokus for denne oppgaven, siden korrelasjonen ser ut til å gå i denne retningen.

6.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke nivået av vansker blant norske 5 – åringene når vi anvender spørreskjemaet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Jeg ønsket også å se nærmere på om det er nivå-forskjeller i slike vansker mellom gutter og jenter. Videre spør jeg om det er sammenheng mellom vanskeområdene, slik at barn med vansker innen ett område har større risiko for å ha andre vansker også? Til slutt har jeg vært interessert i barnehagelærernes opplevelse av konflikt og nærhet til barn med vansker.

Datamaterialet er innhentet fra to skalaer fra SKOLEKLAR prosjektet, og er videre behandlet ved bruk av kvantitative analyser. Resultatene er basert på tverrsnittsdata, og det er derfor vanskelig å si noe helt bestemt om kausale sammenhenger i denne studien, selv om noen variabler – slik som for eksempel kjønn – er mer naturlige som prediktorer enn som utkomne variabler.

Teorien som er beskrevet i oppgaven vil være grunnlaget for drøftingen av mine resultater. Det sosiokulturelle synet på læring er grunnlaget for oppgaven. Perspektivet vektlegger det å forstå læring i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Læring skjer i samspill med andre, for så å bli en del av det enkelte individet og dets tenking og handling. Det barnet lærer i den primære sosialiseringen, vil det ta med seg videre i den sekundære sosialiseringen, som i dette tilfellet er barnehagen (Saljø, 2001). I løpet av det første året, i samspill med tilknytningspersonen, utvikler barnet sine første indre arbeidsmodeller som det vil skape sin forståelse av verden ut fra (Hart & Schwartz, 2009). Når barnet begynner i barnehagen vil det i utgangspunktet se barnehagepersonalet gjennom et filter av sine indre arbeidsmodeller (Killén, 2012)

Pianta vektlegger betydningen av relasjoner, og hvordan relasjoner kan brukes for å påvirke barnets liv. Dette krever at den voksne evner å vurdere hvilken relasjon en har til hvert enkelt barn (Pianta, 1999). God relasjonskompetanse er betydningsfullt for barnehagelærere, fordi stor grad av konflikt, i de fleste tilfeller fører til liten grad av nærhet (Drugli, 2008).

Jeg vil først ta for meg resultatene for nivået av vanskene for alle barna, for så å si noe om nivået av vanskene blant gutter og jenter hver for seg ut i fra resultatene fra Tabell 1. Deretter vil jeg drøfte korrelasjonen mellom vanskene. Til slutt vil jeg drøfte barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt med barn med ulike styrker og vanskeligheter. Teorien viser at sårbare barn har et særlig behov for gode relasjoner med de voksne (Pianta, 1999). Samtidig viser resultatene at barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, mens de har mindre sannsynlighet for å komme i konflikt med barn med prososial atferd. Jeg fant derfor overraskende resultater i forhold til hva teorien sier om relasjonens betydning mellom barn og voksne, og jeg vil legge hovedvekt på disse resultatene i drøftingen.

6.1 Barns styrker og vansker

Tabell 1 viser som forventet at det er høyest score på prososial atferd blant alle barna, og dette indikerer at det er mange barn med god sosial kompetanse blant 5 – åringene i studien. De høye gjennomsnittsverdiene på denne delskalaen indikerer kanskje at mange barn får full skåre på de fleste av de fem itemene, mens noen få barn kan ha vansker innen dette området.

Prososial atferd er en av delskalaene i SDQ, og betegner et barn med styrker innen det sosiale området. God sosial kompetanse er viktig i samspill med andre barn og med voksne, som igjen er viktig for barnets generelle utvikling (Drugli, 2008). Sosialt kompetente barn kan lese og tolke signaler fra omgivelsene, opptre problemløsende, og regulere egen atferd gjennom tilpasning og initiativ for å ivareta egne interesser eller behov (Ogden, 2010). Raver (2002) hevder at positiv emosjonell og sosial utvikling i førskolealder har stor betydning for barnas videre psykiske helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen. Hun påpeker videre at å forstå og kontrollere egne emosjoner, samt evnen til å lese andres emosjonelle uttrykk på en adekvat måte er betydningsfullt for barnets sosiale fungering (Raver, 2002). Dette kan ses i sammenheng med hva Fonagy sier om mentalisering. Han hevder at evnen til å forstå egne og andres tanker og følelser har betydning for selvorganisering og affektregulering. Videre understreker han at evnen til mentalisering er knyttet opp mot trygg tilknytning og tidligere sosiale relasjoner (Fonagy, 2004). I praksis kan dette vises gjennom at barna evner å sette seg inn i andres situasjoner, samt at de viser at de bryr seg om andre. Disse barna har ofte med seg en trygg tilknytning og gode relasjonelle erfaringer fra hjemmet.

Killén hevder at barn med trygg tilknytning utvikler gode mentaliseringsevner, og evner derfor også å regulere følelser på en god måte (Killén, 2012). I den tidlige foreldre – barn relasjonen etablerer barnet den grunnleggende forståelsen av seg selv, og sin første indre arbeidsmodell for hvordan samhandling med andre mennesker foregår. Raver påpeker at barnet tar i bruk denne indre arbeidsmodellen når barnet senere skal inngå i relasjoner til andre mennesker (Raver, 2002). Bowlby forklarer indre arbeidsmodeller som en rekke modeller som barnet skaper sin forståelse av verden ut fra. Barn med trygg tilknytning vil i følge Bowlby ha en sikker base hvor barnet har tiltro til at det finnes noen man kan regne med, og som vil komme til hjelp når barnet trenger det. Denne sikre basen vil igjen bli en del av barnets indre arbeidsmodell (Hart & Schwartz, 2009). Her forklarer Killén at barna kommer til barnehagen og ser i utgangspunktet barnehagepersonalet gjennom et filter ut fra

sine indre arbeidsmodeller (Killén, 2012). Dersom barnet har en sikker base hjemme, kan altså barnet ha mer tiltro til at de voksne i barnehagen vil være tilgjengelige når barnet har behov for det. Dette krever likevel at det legges vekt på tilknytningskvalitet når barnet begynner i barnehagen. Drugli understreker at ved å inngå i nære tilknytningsrelasjoner til små barn i barnehagen, vil man kunne utstyre barnet med en sentral beskyttelsesfaktor som kan ha effekt også senere i livet. Derfor er tilvenningsperioden i barnehagen svært sentral for barnets trygghet (Drugli, 2010).

God sosial utvikling vil utstyre barnet med gode samspillferdigheter, både med andre barn og med voksne, som igjen er viktig for barnets generelle utvikling. Drugli påpeker at ved å fremme gode sosiale relasjoner kan god sosial kompetanse føre til at barnet evner å samarbeide og fungere i ulike grupper av mennesker (Drugli, 2008).

Det at alle barna har høyest score på prososial atferd, sier kanskje noe om kvaliteten på miljøet de har i barnehagen, men kan også bero på at mange barn har med seg trygge relasjonserfaringer fra hjemmet. Både rammeplanen og stortingsmeldinger slår fast at barnehagene skal legge til rette for et trygt og tilpasset oppvekstmiljø for alle barn, samt at barna skal bli møtt med anerkjennelse og respekt. Rammeplanen sier at barnehagens innhold skal være variert og allsidig, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Innholdet skal samtidig støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær (Kunnskapsdepartementet, 2006). Men foreldre kan også bidra til barns sosiale kompetanse ved å være gode rollemodeller i forhold til empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet. Å se barnets behov og akseptere det som det er, samt engasjere seg positivt i barnets kan bidra til barns sosiale kompetanse. I lys av tilknytningsteorien forklarer Bowlby at en trygg tilknytning fører til mindre hjelpeløshet, styrker selvfølelsen og øker barnets beredskap til å inngå i tilfredsstillende relasjoner til andre mennesker. Her har barnet en sikker base som utgjør at det kan utforske verden, og samtidig søke trøst når det er redd eller lei seg (Hart & Schwartz, 2009). Alt i alt indikerer det høye gjennomsnittet på denne skalaen at mange barn i studien viser høy grad av prososial atferd.

I definisjonen av barn med vansker har jeg valgt å bruke begrepet relasjonsvansker, som omfatter et stort register av problematferd. Felles for disse begrepene er blant annet at barna er preget av svekket livskvalitet med konflikter og mangelfull harmoni i hverdagen.

Når vi ser på alle barna under ett, kommer det frem at det er relativt lave gjennomsnitt på de fire vanskeområdene. Igjen kan dette kanskje indikere at mange barn ikke har særlig store vansker innen disse områdene, men at det finnes enkelte barn som trekker gjennomsnittet noe opp. Det området hvor de ansatte opplevde at barna hadde størst vansker, var innen området hyperaktivitet. Eksempel på item her er: ”Stadig urolig eller i bevegelse” og ”Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro”. Hva er det som gjør at mange barn i barnehagen har problemer med hyperaktivitet? Hva er det barnet prøver å signalisere? De barna som opptrer hyperaktivt får ihvertfall oppmerksomhet for sin atferd, og de blir sett av de voksne. Det kan også stilles spørsmål ved om barnet ikke vet hvordan det skal oppføre seg i ulike situasjoner? Det kan fremstå underlig at rammeplanen ikke skriver noe om at barnehagen skal jobbe med barns selvregulering eller barns evne til å styre impulsiv atferd når de er i samspill med andre. Kanskje jobber barnehagen for lite med dette? Internasjonal forskning viser at tidlig selvregulering er viktig for videre tilpasning i skole og arbeidsliv (Lunde, 2012).

Resultatene viser at guttene scorer litt høyere på hyperaktivitet og venneproblemer enn jentene. Samtidig scorer jentene litt høyere på prososial atferd. Woolfolk hevder at det er forskjell på hvordan gutter og jenter reagerer atferdsmessig og emosjonelt på stress og utfordrende livssituasjoner (Woolfolk, 2004). Lund forklarer at dette igjen vil gi utslag på atferden (Lund, 2013). Vil dette si at vanskene er kjønnsbestemte? At gutter er mer hyperaktive enn jenter fra naturens side (altså en biologisk forklaring?) Eller stilles det forskjellige forventninger til atferden hos gutter og jenter? Knudsen viser til at det biologisk og hjernemessig er halvannet til to års forskjell på hjernemodningen til en seksårig gutt og en seksårig jente, og at innlæringen er lettere for jenter fordi deres hjernehalvdeler utvikles samtidig (Knudsen, 2007). Kan guttenes hyperaktivitet være et tegn på umodenhet? Fire av fem barn i spesialklasser er gutter, som har konsentrasjons- og lesevansker (Knudsen, 2007). Dersom de voksne har like krav til gutter og jenter i læringssituasjoner, kan det se ut som om jenter har større forutsetninger for å lære enn guttene. Dersom guttene ikke opplever mestring i disse situasjonene, er det kanskje lettere å opptre hyperaktivt?

I artikkelen til Coplan og Armer viser de til at sjenerte jenter har større sannsynlighet for å bli belønnet og akseptert av foreldrene, mens sjenerte gutter i førskolealder viser mer atferdsproblem og har større sannsynlighet for å bli avvist av jevnaldrende enn sjenerte jenter (Coplan & Armer, 2007). Denne forskningen underbygger resultatene om kjønnsforskjeller i

min studie. Barnehagelærerne opplever at guttene strever mer enn jentene sosialt sett, og at de er mer hyperaktive enn jentene.

Hva gjør at jentene er mer prososiale enn guttene? Funnene fra artikkelen til Coplan og Armer viser også at det er større aksept for sjenerte jenter enn sjenerte gutter i vestlige kulturer (Coplan & Armer, 2007). Woolfolk drøfter at enten om man forstår kjønnsforskjeller i psykologiske forklaringer eller genetikk, eller bruker kulturelle og sosiologiske årsaksforklaringer, vil det være en forskjell på hvordan gutter og jenter reagerer atferdsmessig (Woolfolk, 2004). Kulturelle forhold kan ha betydning for hva vi forventer av gutter og jenters atferd. Dersom vi forstår kjønnsforskjeller ut i fra en kulturell årsaksforklaring, kan de voksne ha forventninger til at jentene skal være flinke og innadvendte, mens guttene skal være mer utadvendte?

Rapporten fra Folkehelseinstituttet om psykiske lidelser i Norge viser at det er små kjønnsforskjeller i forekomsten av psykiske lidelser frem til seksårsalderen. I følge rapporten er angstlidelse den vanligste typen lidelse blant barn og unge (Schjelderup, 2009). Resultatene fra tabell 1 viser at gutter og jenter scorer likt på emosjonelle vansker, men at det er forskjell på gutter og jenter når det kommer til hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd. Dette kan ses i sammenheng med teorien til Woolfolk (2004) og rapporten fra Folkehelseinstituttet. Angst er den vanligste lidelsen blant barn og unge, men gutter og jenter reagerer forskjellig på stress og utfordrende livssituasjoner. Kan angst komme frem på ulike måter hos gutter og jenter?

I studien til Wichstrøm kommer det frem at fireåringer som blir utsatt for mobbing eller har ADHD, hemmet atferd eller foreldre med angst, har en økt risiko for å få en angstlidelse to år senere. Her ble blant annet tilknytningen mellom foreldre og barn, samt barnas sosiale kompetanse tatt i betraktning. Studien viser at utrygg tilknytning blant annet kan utløse angst hos små barn, og at angsten kan gi seg uttrykk i hemmet atferd. Et annet interessant funn er at god sosial kompetanse kan beskytte mot senere angstlidelser (Wichstrøm et al., 2013).

Kan angsten gjenspeiles som hyperaktivitet og venneproblemer hos guttene? Er det mangel på sosial kompetanse som gjør guttene mer hyperaktive enn jentene? Rapporten fra folkehelseinstituttet viser at de vanligste henvisningsgrunnene for gutter etter puberteten er atferdsforstyrrelser, ADHD, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet. Flest jenter blir i følge

rapporten henvist på grunn av emosjonelle symptomer, tristhet og depresjon etter puberteten (Schjelderup, 2009).

Drugli forklarer at sosial kompetanse handler om barns ferdigheter i samhandling med andre (Drugli, 2008). Samtidig påpeker Raver at å forstå og kontrollere egne emosjoner, i tillegg til å kunne lese andres emosjonelle uttrykk på en adekvat måte er betydningsfull for barnets sosiale fungering (Raver, 2002). Som Drugli og Raver forklarer, er sosial kompetanse og evnen til å forstå og kontrollere egne emosjoner viktig for barnets fungering i samspill med andre. Det kan se ut som om gutter og jenter har utviklet ulik grad av sosial kompetanse. Resultatene fra Tabell 1 viser at det er signifikante forskjeller på gutter og jenters sosiale atferd. Dersom de voksne i tillegg har ulike forventninger til gutter og jenters atferd, kan de bli møtt på ulike måter i barnehagen selv om de har det samme behovet for varme og anerkjennelse. Dersom et barn har en indre arbeidsmodell preget av utrygghet, i tillegg til negative relasjonelle erfaringer, kan dette gi utslag på atferden. Her må de voksne, uavhengig av barnets kjønn eller kulturelle forhold, være klar over at når et barn viser negativ atferd, kan det være et utslag av deres tidligere erfaringer i tillegg til at de ikke har fått anledning til å utvikle sin sosiale kompetanse.

Resultatene mine viser at gutter har mer venneproblemer enn jenter, og for å fungere godt i samspill med andre er god sosial kompetanse en forutsetning. Wichstrøm fant at barn som blant annet har hemmet atferd i en alder av fire år, er i risiko for å få en angstlidelse to år senere. Samtidig viser studien at god sosial kompetanse kan være en beskyttelsesfaktor mot angstlidelser hos små barn (Wichstrøm et al., 2013). De voksne trenger derfor kunnskap om sosial kompetanse for å kunne se hva barnet eventuelt ikke mestrer. På denne måten kan de voksne få en bedre forståelse for atferden, samtidig som de kan hjelpe barnet til å utvikle sin sosiale kompetanse.

6.2 Sammenhengen mellom vanskeområdene

Tabell 2 viser resultatene fra korrelasjonen mellom vanskeområdene. Her kommer det tydelig frem at dersom et barn har vansker innen ett område, har det økt risiko for å ha vansker innen andre områder også. På den andre siden viser tabellen at de prososiale barna har redusert risiko for vansker innen andre områder.

I rammeplanen står det at de voksne i barnehagen skal ivareta barns helse, som innbefatter både fysiske, psykiske og sosiale forhold. Rammeplanen sier ikke konkret hva psykisk helse er eller hvordan de voksne kan bidra til å fremme barns psykiske helse. Ut i fra resultatene fra Tabell 2 viser det at et barn som for eksempel har venneproblemer og er hyperaktiv, også kan ha emosjonelle vansker. Spørsmålet er om barna da blir møtt på en god nok måte i barnehagen i forhold til tolking av barns atferd. Ser vi dette i lys av tilknytningsteorien, drøfter Bowlby at tilknytningsatferd er en betegnelse på alle de ulike formene for atferd som hjelper barnet til å skape og opprettholde nærhet til omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2009). Killén påpeker at denne atferden er barnas språk, og at barna formidler sin opplevelse av omsorgssituasjonen gjennom atferden (Killén, 2012). Dette kan ses i sammenheng med hva Nærde & Neuman (2003) slår fast i sin rapport. De forklarer at psykiske vansker hos barn kan uttrykkes gjennom forskjellige former for problematferd, og disse ulike typene kan plasseres under hovedkategoriene emosjonelle vansker og utagerende vansker (Nærde & Neumer, 2003).

Å forstå hva barnet uttrykker kan derfor være en utfordring. Ser vi på Fonagy sin teori om mentalisering understreker han at evnen til å forstå andres tanker og følelser har betydning for selvorganisering og affektregulering (Fonagy, 2004). Dersom et barn ikke evner å regulere sine egne følelser, kan det være utfordrende å forstå hva barnet egentlig prøver å si. Ulike følelser kan komme til uttrykk gjennom sinne, og kan dermed føre til at barnets behov ikke blir møtt på en god nok måte. I barnehagen er det derfor viktig at pedagogene har kunnskap om tilknytning og kjenner til gode måter å jobbe med barn som har ulike vansker.

Lund påpeker at ingen barn viser bare en innagerende eller en utagerende atferd (Lund, 2013). Dette kommer også frem i Tabell 2 hvor vanskene korrelerer med hverandre. Altså at et barn med atferdsvansker også kan ha emosjonelle vansker. Lund sier at selv om utagerende og innagerende vansker kan se forskjellig ut, har de likevel noen fellestrekk. For eksempel

ensomhet, utfordringer med å etablere stabile vennskap, og en atferd som utfordrer omgivelsene (Lund, 2013). Dette kan kanskje være en forklaring på hvorfor vanskene korrelerer med hverandre. Ensomhet og venneproblemer kan ligge i bunn, men det uttrykkes forskjellig. Lund hevder også at ulik atferd kommer til uttrykk alt etter hvor vi er, hvem vi er sammen med, eller hvor redde vi er (Lund, 2013). Dette kan ses i sammenheng med hva Killén forklarer om at tilknytningsatferden best kan observeres når barnet er utsatt for stress, er i ukjente omgivelser, eller er skilt fra tilknytningspersonen (Killén, 2012). Barn kan vise en annen atferd i barnehagen enn det viser hjemme, og barnehagelærerne kan oppleve at barnet har atferdsvansker, mens atferden kan være et uttrykk for utrygghet.

Barn med et utrygt ambivalent tilknytningsmønster er kronisk usikkert, anspent, og engstelig for atskillelse. Samtidig viser barnet mye sinne og blir lett overveldet av egne følelser (Hart & Schwartz, 2009). Dette samsvarer også godt med resultatene i Tabell 2 som tyder på at noen barn både har relasjonelle problemer og samtidig også innagerende og utagerende vansker. Hvordan skal denne typen generelt vanskelig atferd tolkes av barnehagepersonalet? For å kunne møte barna der de er, trenger de voksne kunnskap om ulike vansker barn kan ha, samt at vanskene kan korrelere med hverandre, og at vanskene kan ha ulike uttrykk. For eksempel vil det være viktig at barnehagepersonalet har bevissthet om at barn som er hyperaktive eller viser atferdsvansker også kan slite med emosjonelle vansker. Ofte kan voldsom atferd hos barn overskygge andre trekk, og man kan kanskje glemme at barna også kan være engstelige og triste.

Alle barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger, og samspillet mellom arv og miljø har allerede gjort barna ulike. En kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiale forhold har gjort barna sårbare eller robuste for å møte livet i barnehagen (Midthassel et al., 2011). Ser vi dette i lys av det sosiokulturelle synet på læring, skjer læring i samspill mellom mennesker for så å bli en del av det enkelte individet og dets tenking og handling. I den primære sosialiseringen, som i de fleste tilfeller er familien, lærer barn språk, regler for sosialt samspill, samt innsikt i en rekke andre forhold og spilleregler som er nødvendige for å kunne fungere i samfunnet. Det barn lærer i den primære sosialiseringen, tar de med seg videre inn i nye miljøer, som her er barnehagen (Saljø, 2001).

Mine resultater viser at de prososiale barna har en redusert risiko for andre vansker. De er gjerne robuste og kan takle en uforutsigbar hverdag i barnehagen. Dette stemmer med det som ble funnet i forskningen til Wichstrøm (Wichstrøm et al., 2013). Barn som er sårbare og som er i risiko for andre vansker, kan ha vanskeligere for å takle uforutsigbarhet. Det krever derfor at de voksne er klar over at alle barn kommer til barnehagen med ulik bagasje, forskjellige regler for sosialt samspill, og ulike utfordringer. Hvordan de voksne møter og ser barna i barnehagen er av stor betydning, både med tanke på de prososiale barna og i forhold til barna med vansker. Et barn med prososial atferd kan by på mindre utfordringer i hverdagen enn et barn med vansker. Alle barn har krav på å bli sett og hørt, men samtidig er det barna med vansker som trenger den voksnes forståelse og støtte aller mest. Selv om vi ikke vet noe om retningen på årsakssammenhengen mellom vansker og prososiale evner, kan mye tyde på at det å stimulere sosial kompetanse og prososial atferd hos barna vil kunne bidra til at de blir mer robuste i forhold til andre vansker (Wichstrøm et al., 2013).

6.3 Sammenhengen mellom nærhet og konflikt og de fem vanskeområdene

Tabell 3 viser resultatene fra korrelasjonen mellom nærhet og konflikt mellom barn og voksen i barnehagen og de fem vanskeområdene. Her viser tallene at barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, og mindre sannsynlighet for å komme i konflikt med barn med prososial atferd. Videre ser vi at de opplever å ha større nærhet til barn med prososial atferd og at de opplever lavere grad av nærhet til barn med vansker.

Pianta hevder at barn som sliter i forhold til læring, som har atferdsvansker eller emosjonelle vansker, har et særlig behov for gode relasjoner (Pianta, 1999). I likhet med tallene fra Tabell 3, påpeker Pianta at barn med vansker ofte opplever konflikt i relasjoner med voksne. Hva er det som gjør at barn med vansker oftere er i konflikt med de voksne? Og hvordan kan de voksne bidra til å fremme barns psykiske helse når hverdagen er preget av konfliktfylte relasjoner? Stortingsmelding 24, kapittel 10, understreker at barnehagen er en viktig arena for å sette inn forebyggende tiltak som blant annet skal fremme god helse (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Hva gjør de ansatte for å styrke psykisk helse og redusere vansker hos barn? Vi vet at varme trygge relasjoner er det viktigste redskapet for å styrke barns psykiske helse og forhindre vansker, men resultatene fra Tabell 3 viser at de ansatte opplever å ha svakere relasjoner til barn med vansker.

Ser vi tilbake på rapporten fra 2003, hevdes psykiske vansker og lidelser å være det vanligste helseproblemet blant barn i dag. Videre antas det at mellom 10 og 20 prosent av alle barn mellom fire og ti år har psykiske plager som påvirker deres funksjonsnivå (Nærde & Neumer, 2003). Bjørnar Olsen hevder at barnehagelærerne trenger kunnskap om psykisk helsearbeid. Helsefremmende, forebyggende og psykisk helsearbeid må bli en del av det daglige arbeidet i barnehagen. Dette krever igjen ansatte med adekvat verktøy, ferdigheter og kompetanse (Olsen, 2013). I den forbindelse er det bekymringsfullt at barnehagelærerutdanningen har så lite tilknytningsteori som pensum (Førland, 2007), både i forhold til ulike tilknytningmønstre og i forhold til betydningen av tilknytning og relasjonsbygging i barnehagen. Psykiske helseplager i denne alderen er ofte relatert til relasjoner og Pianta sier at relasjoner kan variere i natur og kvalitet. Noen relasjoner kan karakteriseres som nære og kjærlige, noen som fjerne og formelle, mens andre kan være konfliktfylte. Videre understreker han at dersom relasjonen mellom barnet og den voksne er fattig eller konfliktfylt, kan relasjonen være en kilde til risiko

(Pianta, 1999). På denne måten kan vi tenke oss at noen av 5 – åringene i denne studien allerede synes å være inne i negative spiraler, hvor de på den ene siden viser en del vansker og samtidig har konfliktfylte og lite varme relasjoner med de voksne i barnehagen. Dette kan i verste fall ytterligere forsterke de vanskene barna har.

Ser vi relasjoner i sammenheng med tilknytningsteorien sier Bowlby at emosjonene som oppstår avhenger av forholdet mellom tilknytningspersonen og barnet. En god relasjon kan være preget av trygghet og glede, men er derimot relasjonen truet, kan både sjalusi, sinne og angst oppstå. Dersom relasjonen er ødelagt kan dette føre til sorg og depresjon (Bowlby, 1994). Ut i fra hva Bowlby forklarer, er det kanskje ikke bare barnets vansker som påvirker relasjonen? Kanskje relasjonen mellom barnet og den voksne også påvirker vanskene? Ser vi dette i lys av det utrygge unnvikende tilknytningsmønsteret, unngår barnet her å søke emosjonell kontakt med foreldrene eller andre. Barnet unngår altså nærhet, og det prøver å være følelsesmessig selvforsynende. Dette tilknytningsmønsteret kjennetegnes ved at barnet lærer seg å deaktivere tilknytningssystemet som et forsvar mot å bli avvist (Hart & Schwartz, 2009). Her har barnet utviklet en lite fleksibel indre arbeidsmodell, og som Killén forklarer, vil barnet da se barnehagepersonalet gjennom et filter basert på denne indre arbeidsmodellen (Killén, 2012). Dersom barnet er vant til å bli avvist, vil det ha en atferd overfor nye voksne som gjør at disse voksne også står i fare for å avvise barnet. Drugli understreker at det er denne formen for samspill barnet kan, og den voksne kan derfor tenke at barnet ikke ønsker nærhet, og avviser derfor barnet (Drugli, 2010).

På den andre siden forklarer Pianta at dersom den voksne er reservert og følelsesmessig fjern i samspill med barnet, kan dette føre til en negativ følelsesmessig og atferdsmessig respons fra et barn som søker emosjonell kontakt. Og at barnet i slike tilfeller står i fare for å bli avvist. Slike relasjoner vil i følge Pianta påvirke barnets relasjoner med andre voksne i negativ retning, basert på tidligere negative erfaringer (Pianta, 1999). Barnet kan her komme inn i ond sirkel hvor det opplever å bli avvist både av foreldre og av barnehagepersonale. Er det da vanskene som påvirker relasjonen? Eller kan den voksnes manglende kunnskap om relasjonsbygging og relasjonskompetanse, samt kunnskap om tilknytningsteorien påvirke barnets vansker? Dersom barnet har en indre arbeidsmodell som er preget av avvising og dårlige relasjonelle erfaringer, evner ikke barnet å oppføre seg annerledes. Dette fordi det ligger utenfor barnets erfaring, og fordi det er denne formen for samspill barnet kan. En

konfliktfylt relasjon mellom barn og voksen, i tillegg til liten støtte fra den voksne kan føre til at barnet fortsetter å bruke negative strategier (Pianta, 1999).

Dette kan tenkes å føre til mer vansker for barna. Dersom de voksne ikke ser barnets behov, kan de voksne møte barna med konflikt eller avvisning. På denne måten vil ikke barna lære å regulere følelsene sine, som igjen kan bidra til at de voksne opplever barna som mer utfordrende. Pianta hevder at de viktigste kvalitetene hos de voksne er evnen til å lese barnets signaler, for så å møte dets behov. Han påpeker at noen barn kan være avvisende, og at det da er viktig at den voksne har kunnskap og forståelse for hva dette dreier seg om. Og at den voksne på denne måten kan hjelpe barnet til å regulere følelsene sine, samt vedta hensiktsmessige strukturer og rammer for barnets atferd. Dersom den voksne ikke har forståelse for atferden kan dette føre til at den voksne føler seg avvist, og avviser igjen barnet (Pianta, 1999). Mye tyder på at resultatene fra denne studien kan samsvare med et slikt mønster. Pianta forklarer igjen og igjen at det er barna som har mest utfordringer som trenger de voksnes positive relasjoner og nærvær mest, men at det også er disse barna det er mest utfordrende å knytte bånd til (Pianta, 1999). For å make dette må altså de ansatte ha kunnskap om tilknytningsteori og barns relasjonelle utvikling. Kun på denne måten kan de make å stå imot avvisning som disse barna kan utvise.

Forskning viser at det undervises for lite om tilknytningsteori både i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen (Førland, 2007). Evner barnehagene i Norge da å drive et godt nok forebyggende arbeid på dette området? Dersom barnehagelærerne ikke får undervisning om tilknytningsteori i barnehagelærerutdanningen, har de da forutsetninger for å praktisere det i barnehagen? Ut i fra resultatene stiller jeg meg spørrende til om barnehagelærerne har god nok kunnskap på dette området. Resultatene viser at barnehagelærerne oftere kommer i konflikt med barn som har vansker. Kan dette indikere at de voksne ikke vet hva dette dreier seg om, og at de ikke makter å stå imot avvisningen barnet kan utvise? Pianta vektlegger den voksnes kunnskap og forståelse for blant annet å kunne hjelpe barnet til å regulere sine følelser. Ut i fra hva teorien sier er derfor kunnskap om tilknytningsteori en forutsetning.

Emosjonell kunnskap hos barn viser seg å ha sammenheng med både sosial kompetanse, internaliserende- og eksternaliserende vansker hos barn (Trentacosta & Fine, 2010). Dette kan ses i sammenheng med hva Raver sier om at positiv emosjonell og sosial utvikling i førskolealder har stor betydning for barnets videre psykiske helse og kognitive utvikling

(Raver, 2002). Ut i fra dette er det bekymringsfullt at det samtales lite om følelser i barnehagen (Gjems, 2011). Ut i fra mine resultater om nivået av vansker, samt sammenhengen mellom vanskene kan dette kanskje betegne at det legges for lite vekt på emosjonelle og mentale sider ved barnets erfaring. Hvordan kan barn bli kjent med egne og andres følelser, samt å regulere følelsene på en adekvat måte dersom det ikke samtales om dette temaet i barnehagen? Barns evne til å gjenkjenne, identifisere og sette ord på egne og andres følelser kan hjelpe barn til å takle utfordrende situasjoner. Evnen til å forstå egne og andres følelser er i følge Fonagy en viktig faktor for selvorganisering og affektregulering (Fonagy, 2004). Ut i fra dette er det derfor betydningsfullt at barna vet hva det vil si å være redd, trist eller sint. Dersom barna ikke evner å identifisere og sette ord på sine følelser kan dette gjenspeiles som hyperaktivitet eller atferdsvansker? Pianta sier at dersom barn ofte opplever negative erfaringer, som konfliktfylte relasjoner med voksne, i tillegg til lite støtte fra den voksne, kan dette føre til at barnet tar i bruk negative strategier som var vellykket for barnet under tidligere situasjoner (Pianta, 1999).

Barnehagelærere med kunnskap innen dette området kan fungere som en ressurs for barn med vansker. Gjennom positive relasjoner kan barn med ulike emosjonelle opplevelser få mulighet til å lære sosiale ferdigheter og selvregulerende evner, og til å praktisere utviklingsfunksjoner, som for eksempel tilknytning, utforskning, lek og mestring (Pianta, 1999).

Drugli forklarer at barn med utrygg tilknytning kan være mer sårbare enn barn med trygg tilknytning når de begynner i barnehagen. Dersom disse barna inngår i utrygge tilkynningsrelasjoner også i barnehagen, vil de befinne seg i en situasjon med dobbel risiko. Dette kan være alvorlig for barnets videre utvikling, derfor er det viktig at de voksne i barnehagen har høy bevissthet rundt hvilke samspillprosesser som etablerer seg rundt barnet når det begynner i barnehagen (Drugli, 2010).

Det omgivende miljøet har betydning for barnets utvikling, og atferdssystemet kan bli aktivert som følge av modning når det omgivende miljøet responderer relevant på barnets behov og signaler (Hart & Schwartz, 2009). I studien til Gjems kommer det frem at de sjenerte og stille barna ble overhørt og overkjørt i samtalene (Gjems, 2011). Hva signaliserer de voksne ovenfor barna i slike situasjoner? Hvordan kan de voksne se barnets behov og respondere på dets signaler når barnet blir overhørt? Ut i fra resultatene i denne studien ser vi at barnehagelærerne opplever å ha mindre nære relasjoner til barna med vansker. Ser vi tilbake

på studien til Wichstrøm viser forskerne her til at barn med hemmet atferd kan ha en økt risiko for senere angstlidelser. Samtidig sier forskerne at høy sosial kompetanse kan være en beskyttelsesfaktor mot senere angstlidelser (Wichstrøm et al., 2013). Sosialt kompetente barn viser blant annet selvhøvdelse, og evner å ta initiativ for å ivareta egne interesser eller behov (Ogden, 2010). Dette er igjen viktig for barnets videre utvikling, både med tanke på barnets psykiske helse, og i forhold til senere tilpasning i skolen (Raver, 2002). Dersom de stille barna ikke evner å hevde seg selv i ulike situasjoner, er det viktig at barnehagepersonalet først og fremst ser disse barna, for så å være støttende voksne. Det kan være mer utfordrende å se de stille og sjenerte barna i barnehagen, og det er viktig at de utfordrende barna ikke overskygger disse barna. Det er alltid den voksnes ansvar å se alle barn i barnehagen, både de barna som krever mye, og de som er stille og sjenerte.

Pianta påpeker viktigheten av at den voksne evner å vurdere hvilken relasjon en har til barnet, og hvordan man kan bruke relasjonen for å påvirke barnets liv (Pianta, 1999). Killén sier at via relasjoner kan vi best støtte alle barn i utviklingen, og hjelpe de barna som trenger det mer (Killén, 2012). Når barnet begynner i barnehagen må derfor barnehagepersonalet legge vekt på at barnet skal etablere en trygg relasjon til minst en voksen som kan være i stand til å dempe uro og stress hos barnet. Ved at de voksne inngår i nære tilknytningsrelasjoner til små barn i barnehagen, kan man bidra til å utstyre barnet med en sentral beskyttelsesfaktor som kan ha positiv effekt også senere i livet (Drugli, 2010).

Det utrygge ambivalente tilknytningsmønsteret kjennetegnes som det engstelige klamrende mønsteret. Her søker barnet nærhet, uten at det gir barnet noe form for trygghet. Dette tilknytningsmønsteret betegnes som ustabil (Hart & Schwartz, 2009). Her har barnet ingen erfaring med en trygg base fra sine nærmeste omsorgspersoner, og oppsøker derfor heller ikke voksne i barnehagen når det er usikkert eller redd. Hvordan skal de voksne møte disse barna i barnehagen når nærhet ikke gir barnet trygghet? Dersom den voksne ikke forstår betydningen av denne atferden, kan den voksne oppleve barnet som sint eller avvisende, og møter derfor ikke barnet på en god nok måte. Selv om barnet har en indre arbeidsmodell som er preget av ustabilitet, trenger barnet voksne i barnehagen som kan møte det med varme, tilgjengelighet, stabilitet, trygghet og tydelighet. Dette er et ytterligere argument på hvorfor kunnskap om tilknytningsteorien er betydningsfull for barnehagepersonalet.

Resultatene fra Tabell 3 viser at barnehagelærerne opplever å ha en svakere relasjon til barn med vansker. Pianta hevder at denne opplevelsen kan være påvirket av egenskaper hos barnet, som for eksempel temperament og atferd. Han understreker likevel at den opplevelsen barnehagelærerne har, kan påvirke barnas videre utvikling, i form av om den voksne møter barnet med varme eller konflikt. Videre sier Pianta at den voksne må se på barnets atferd som en funksjon både av tidligere utviklingshistorie og nåværende forhold. Barn som av ulike grunner lever under høye risikoforhold, og som opplever svikt i relasjoner, trenger voksne som de kan utvikle gode, stabile relasjoner til (Pianta, 1999). Drugli forklarer at barn med atferdsvansker vil utfordre barnehagelærere mer enn andre barn, og at de derfor har et særlig behov for å møte voksne som har forståelse for hvorfor barnet oppfører seg som det gjør, og samtidig kan inngå i en nær relasjon til barnet (Drugli, 2008). Her er det vesentlig at barnet opplever at det er varme i relasjonen, fremfor mekanisk omsorg (Brandtzæg et al., 2011).

Uavhengig av hva som påvirker hva vil det alltid være den voksnes ansvar at relasjonen skal være preget av varme og trygget. Drugli påpeker at ulike barn vil påvirke de voksne på forskjellige måter, og at samspillet med noen barn vil være vanskelig (Drugli, 2010). Pianta understreker at de viktigste kvalitetene hos de voksne er evnen til å lese barnets signaler, for så å møte dets behov (Pianta, 1999). Dette kan ses i sammenheng med hva Killén sier om relasjonskompetanse. Hun hevder at denne kompetansen er en overordnet kompetanse som alle må ha i arbeid med barn. For å utvikle relasjonskompetanse kreves det at den voksne er anerkjennende og empatisk i møtet med barnet, altså at den voksne lytter til barnet, tar barnets perspektiv, prøver å forstå hva barnet uttrykker, samtidig som den voksne kan sette seg inn i hvordan barnet opplever situasjonen (Killén, 2012).

Har alle voksne i barnehagen god nok relasjonskompetanse? Evner de voksne å se bak barnets atferd? Barn som opptrer avvikende kan stå i fare for å bli avvist av de voksne nettopp fordi bakgrunnen for atferden ikke blir tatt i betraktning. Ser vi tilbake på mentaliseringsbegrepet, handler det om den voksnes evne til å tolke egne og andres følelser. Killén hevder at voksne som selv har opplevd sensitive, tilgjengelige og positivt engasjerte foreldre, har med seg en stor ressurs i sin mentaliseringsevne. De har fått utviklet sin relasjonskompetanse og har større evne til mentalisering, som de igjen tar med seg i arbeidet med barn i barnehagen. Hun påpeker likevel at voksne med utrygg tilknytning også kan utvikle relasjonskompetanse (Killén, 2012). Dette vil, i følge Pianta, kreve strukturert oppfølging gjennom veiledning og refleksjon (Pianta, 1999).

Ser vi på relasjonskompetanse i lys av tilknytningsteorien forklarer Killén at det er behov for denne kompetansen i forhold til å ta vare på trygg tilknytning, utvikle nye kompletterende tilknytninger, og i forhold til å kompensere for utrygg tilknytning (Killén, 2012). Ut i fra de forskjellige tilknytningsmønstrene vil barn ta i bruk ulike tilknytningsstrategier, hvor noen er avvisende, mens andre er utagerende. Killén påpeker at denne atferden er meningsfull, og at det er den voksnes ansvar og reflektere over hva den betyr. Hun sier også at barns atferd aldri lyver, noe som igjen vil si at barnet ikke er sint eller avvisende uten grunn, men at barnet uttrykker sine følelser ut i fra tidligere erfaringer og sine indre arbeidsmodeller. Killén fremhever at dette igjen stiller ulike krav til relasjonsarbeid og pedagogisk tilnærming (Killén, 2012).

I arbeidet med barn kan den voksnes bevisste og mindre bevisste følelser vekkes til live, noe som vil prege relasjonen mellom barnet og den voksne (Killén, 2012). Voksne som selv har blitt avvist i barndommen kan oppleve ubehag ved å bli avvist av et barn, og møter derfor ikke barnet med forståelse eller varme. Smith hevder at det er rimelig å tenke seg at tilknytningspersonens sensitive mottakelighet i forhold til barns atferd, er bestemt av den voksnes indre arbeidsmodell av tilknytning (Smith, 2002). Killén drøfter at den voksne må bli bevisst egne holdninger, og forholdet til egne tilknytningspersoner (Killén, 2012). Drugli forklarer at for å sikre kvaliteten på samspillet må den voksne jobbe med seg selv for å kunne møte barnets behov (Drugli, 2010). Er det slik at alle voksne er bevisste sine egne holdninger, samt forholdet til egne tilknytningspersoner?

Killén vektlegger noen funksjoner som er grunnleggende for mentaliseringsevnen, både for foreldre og for barnehagepersonalet. Disse er den voksnes evne til å utvikle en realistisk oppfatning av barnet og dets behov. Evnen til å akseptere barnet som det er, engasjere seg positivt i barnet, samt ha empati med barnet. Videre påpeker hun at når de voksne lykkes med disse funksjonene, legges det et godt grunnlag for barns psykiske helse (Killén, 2012). I lys av mine resultater stiller jeg meg spørrende til om barnehagelærerne i denne studien har jobbet nok med slike tema? Resultatene viser at barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, har de da en realistisk oppfatning av barnet og dets behov? Kan det også tenke seg at barnehagelærerne opplever det utfordrende å engasjere seg positivt i barnet når barnet gjentatte ganger avviser den voksne?

Edvard Befring forklarer begrepet relasjonsvansker i sin teori, som handler om barn som har utviklet uønskede og bekymringsfulle atferdstrekk, og som har havnet i en ond sirkel hvor miljøets reaksjoner ofte fører til forsterkede problemer. Han hevder at hverdagen til disse barna er preget av svekket livskvalitet med konflikter og mangelfull harmoni i hverdagen (Befring & Duesund, 2012). Denne teorien kan underbygge mine resultater. De voksne opplever å komme i konflikt med barn som har vansker, samtidig viser resultatene at vanskene korrelerer med hverandre. Befring forklarer at relasjonsvansker kan omhandle barn som både isolerer seg om som trekker seg til tilbake, og barn som lett kommer i konflikt med sine omgivelser (Befring & Duesund, 2012). Dersom barnets hverdag er preget av svekket livskvalitet, mangelfull harmoni og konflikt kan dette føre til at barns psykiske helse ikke blir ivaretatt. Disse barna har havnet i en ond sirkel, hvor de både kan bli møtt med konflikt og avvisning fra de voksne. Killén sier at barnehagepersonalet kan ha en avgjørende betydning for barns utvikling, spesielt for de barna som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Hun understreker også at med tanke på valg av kompensierende tilknytningspersoner, bør den voksnes evne til å hankses med utagerende atferd eller ekstrem tilbaketrukkethet tas i betraktning (Killén, 2012).

Figuren som presenteres tidligere i oppgaven illustrerer et dyadisk system (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Den viser hvilke prosesser som er involvert i en relasjon mellom et barn og en voksen. Her blir blant annet tidligere relasjonshistorie, kommunikasjon og atferd, samt eksterne påvirkninger tatt i betraktning. Pilene som går fra individ til representasjon symboliserer den opplevelsen det enkelte individ har av relasjonen i mellom dem (Pianta et al., 2003). For eksempel hvordan den voksne opplever relasjonen i form av nærhet eller konflikt, og hvordan barnet opplever relasjonen i form av anerkjennelse og varme eller avvisning. Pianta drøfter at barns kompetanse er sammensatt av systemer, hvor et av disse systemene er relasjoner (Pianta, 1999). Dette kan ses i sammenheng med Sameroff sin transaksjonsmodell, som integrerer en systemisk forståelse av barns utvikling. Modellen sier noe om hvordan barnet selv påvirker og blir påvirket av sine omgivelser (Sameroff, 2009). Sameroff sier at barn verken er dømt eller beskyttet av sine medfødte egenskaper, eller av omsorgspersonens karakteristiske trekk, men at kompleksiteten i modellen heller åpner opp for de mange muligheter av tiltak for å kunne tilrettelegge for en sunn utvikling (Sameroff, 2009).

Ser vi tilbake på Pianta sin teori om barnet som system, er det et spesielt fokus på å forstå opprinnelsen av problematferden ut i fra et utviklingspsykopatologisk perspektiv. På lik linje med Sameroff sin transaksjonsmodell, er Pianta opptatt av hvordan barnehage, hjem og samfunn samhandler med hverandre, med vekt på barnets egenskaper i forhold til kompetanse og feiltilpasning (Pianta, 1999). Det utviklingspsykopatologiske perspektivet legger hovedvekt på hvordan visse utfall formes over tid, og er samtidig opptatt av tidlig påvisning av baner til problemutfall. Betydningen av å se barnet i sammenheng med sine omgivelser er også integrert i dette perspektivet (Pianta, 1999). Det utviklingspsykopatologiske perspektivet kan ses i sammenheng med utviklingsstiene som Bowlbys modell for utvikling var inspirert av (Hart & Schwartz, 2009). Noen barn vil utvikle seg langs en sunn sti, mens andre vil følge en avvikende sti med utvikling av en engstelig eller usikker tilknytning som kan forstyrre barnets personlighetsdannelse. Hvordan utviklingen forløper, hvilken sti som blir dominerende på hvert enkelt trinn, avhenger av samspillet mellom det omgivende miljøet og barnet (Hart & Schwartz, 2009).

For de fleste norske barn utgjør barnehagen det viktigste miljøet ved siden av hjemmet. Dermed er det helt avgjørende at barnehagepersonalet forstår hvor viktige de er for barns utvikling, og at barnehagen legger vekt på betydningen av gode relasjoner når barnet begynner i barnehagen. Dette gjelder spesielt for de barna som befinner seg i vanskelige livssituasjoner (Killén, 2012). Hvordan barnet blir møtt i barnehagen har stor betydning for barnets videre utvikling, og barnehagepersonalet trenger derfor kunnskap om deres betydning i møtet med barna i barnehagen. Barn kommer til barnehagen med ulike styrker og utfordringer, og for å møte alle barna der de er, er det forutsetning at barnehagepersonalet evner å se barnet i et større system og i sammenheng med sine omgivelser for å kunne møte barna på en god nok måte i barnehagen.

De ulike perspektivene kan se forskjellige ut, men det er likevel de samme prinsippene som ligger til grunn. Pianta understreker at den voksnes evne til å se barn satt i et større system er av betydning for å forstå barns atferd og utvikling. Han hevder at den største feilen barnehagelærere kan gjøre, er å anta at den kompetansen barnet har er en egenskap ved barnet, og unngår dermed å foreta de nødvendige observasjonene av barnet i et større system (Pianta, 1999). Ved å se på de ulike perspektivene kan man få en bedre forståelse for hvor kompleks barns utvikling er. Og at relasjoner handler om mer enn bare å se barnet i her og nå situasjoner, uten å se på barnets tidligere relasjonelle erfaringer og tilknytningsprosess.

Sameroff forklarer at vi må se på hele omsorgsmiljøet rundt barnet, inkludert foreldrenes psykiske helse og sosioøkonomiske status, i tillegg til barnets individuelle egenskaper (Sameroff, 2009). I norske barnehager blir der derfor viktig å vite omfanget av vansker, og forstå at vanskene kan overlappe hverandre. Det er alltid en forklaring på hvorfor barn oppfører seg som det gjør, og dersom de voksne antar at den kompetansen barnet har er en egenskap ved barnet, uten å se på seg selv i samspillet, kan dette by på ytterligere vansker for barnet.

Den nye rapporten fra folkehelseinstituttet viser til at barn og unge med atferdsforstyrrelser ikke får nok hjelp (Skogen & Ask, 2013). Mari Trommald hevder at forebyggende arbeid, tidlig innsats, og å bryte uheldige mønster kan sikre at både barn, ungdom og foreldre får hjelp. Videre påpeker hun at dette kan hindre en negativ utvikling, både i forhold til senere skoleprestasjoner og med tanke på sosial samhandling (Skogen & Ask, 2013). Dette kan ses i sammenheng med det utviklingspsykopatologiske perspektivet, som blir sett på som en forebyggende praksis. Pianta hevder at dette perspektivet er av betydning blant annet for barnehagen fordi den fokuserer på prosesser knyttet til hvordan visse problemutfall utvikles, og hvordan risikoen er oversatt til problemutfall. Pianta påpeker også at de barna som mangler støttende relasjoner før skolen, kan mangle forutsetninger for å mestre skolen (Pianta, 1999). Resultatene fra denne oppgaven tyder på at norske barnehagelærere ikke nødvendigvis klarer å forebygge slik problematisk utvikling. Tvert i mot tyder resultatene på at barnehagelærerne i mange tilfeller kan forsterke denne problematiske utviklingen. Resultatene viser at barnehagelærerne opplever å komme oftere i konflikt, og ha mindre nærhet til barna som har vansker. Hvordan skal de da kunne forebygge slik problematisk utvikling?

I rapporten fra folkehelseinstituttet blir det også nevnt at omtrent halvparten av de som strever med samhandling med andre, har problemer også som voksne (Skogen & Ask, 2013). Det viser derfor at betydningen av å se barnet i et større system er viktig både for barnets utvikling, samhandling og senere skoleprestasjoner. Kunnskap om forekomst, stabilitet og konsekvenser av psykiske plager i barnealderen understreker betydningen av tidlig innsats (Nærde & Neumer, 2003). Ved å bryte uheldige mønstre, legge til rette for tidlig innsats, samt jobbe med relasjonsbygging, kan dette utstyre barnet til å takle senere utfordringer. Evner barnehagelærerne å bryte slike mønstre? Eller er de tvert i mot med på å forsterke slike mønstre? Resultatene i min studie viser at det er sammenheng mellom vanskene, for eksempel

at emosjonelle vansker blant annet korrelerer med atferdsvansker. Spørsmålet blir da om de voksne evner å se dette i praksis? Ut i fra resultatene fra Tabell 3, kan det se ut som om atferden forstyrrer nærheten mellom barnet og barnehagelæreren. Å ta barns følelser på alvor og å møte deres behov er en forutsetning for barns trygghet og videre utvikling. Men blir barnets behov møtt? Og blir barnets følelser tatt på alvor når det blir møtt med konfliktfylte relasjoner? For å kunne jobbe med tidlig innsats er det viktig at norske barnehager forstår viktigheten av- og har kunnskap om å kartlegge hvordan de yngste barna med psykiske helseplager og vansker møtes av de voksne i sin hverdag. Det kan se ut til å være behov for større kompetanse omkring relasjoner. Heldigvis har det i de senere år kommet viktig litteratur på dette temaet i Norge, som man kan håpe vil bidra til en positiv utvikling i barnehagefeltet (Drugli, 2010) (Killén, 2012).

Bowlby påpeker at en trygg tilknytning fører til mindre hjelpeløshet, styrker selvfølelsen og øker barnets beredskap til å inngå i tilfredsstillende relasjoner med andre mennesker. Dette utgjør en trygg base hvor barnet kan utforske verden, og samtidig søke trøst (Hart & Schwartz, 2009). Disse barna kan betegnes som de prososiale barna, som de voksne har redusert risiko for å komme i konflikt med. Dette fordi de klarer seg mye selv, og de evner å inngå i relasjoner til andre barn og voksne. Samtidig søker de voksne når de er lei og ønsker trøst. Dette er barn som ofte regulerer følelser på en adekvat måte, og som det er lett å forholde seg til i barnehagehverdagen. Teorien til Bowlby inkluderer det omgivende miljøets betydning for utvikling. Han sier at atferdssystemer kan bli aktivert som følge av modning når det omgivende miljøet responderer relevant på barnets behov og signaler (Hart & Schwartz, 2009) Killén forklarer hvordan omsorgsgiverens evne til å tolke signaler, for så å respondere sensitivt på disse, har en avgjørende betydning for barnets utvikling. Responsen fra den voksne bidrar til å forme det tilknytnings- og samspillsmønsteret som utvikler seg i løpet av barnets første leveår. Killén understøtter også at tidlig kommunikasjon og samspill er like betydningsfullt for barnehagepersonalet som for foreldre, med tanke på barnets tilknytning til de voksne (Killén, 2012). Her kan barnet havne i en positiv sirkel, hvor dets prososiale atferd blir møtt med anerkjennelse, som igjen vil påvirke barnets utvikling i positiv retning. Barnehagens oppgave blir å forsøke å hjelpe alle barn inn i slike positive sirkler, også barn som viser vansker og som kan være avvisende.

Resultatene fra den nye rapporten fra Folkehelseinstituttet viser at barn som har gode relasjoner til voksne i barnehagen, fungerer bedre språklig og psykisk enn barn som inngår i dårlige relasjoner til voksne (Engevik et al., 2014). Denne sammenhengen kan både forklares med at velfungerende barn som snakker godt får gode relasjoner med voksne, og at en god relasjon kan ha positiv effekt på barnets fungering (Engevik et al., 2014). Disse resultatene kan underbygge det Pianta forklarer i sin teori (Pianta, 1999). Han påpeker at det er en forutsetning at den voksne har en god relasjon til barnet i løpet av barnets tid i barnehagen, og at relasjoner mellom barn og voksen spiller en fremtredende rolle i utviklingen av kompetanse i barnehagen, barneskolen og ungdomskolen. Han vektlegger betydning av å ha innflytelse på barnas utviklingsbaner med tanke på senere tilpasning i skolen, og med tanke på relasjoner med voksne og med andre barn. Videre understreker han viktigheten av at den voksne forstår betydningen av relasjoner, og hvordan det kan påvirke barns psykiske helse her og nå, og i fremtiden (Pianta, 1999).

Pianta understreker at det tar tid å bygge gode relasjoner (Pianta, 1999). Dette trenger nødvendigvis ikke gjelde for alle relasjoner. Det er relativt enklere å bygge gode relasjoner til de prososiale barna, både fordi de evner å inngå i samspill med andre, samtidig som samspillet er mer forutsigbart. Både den voksne og barnet vet hva som forventes av hverandre. For de barna som krever mer kan relasjonsbyggingen by på mer utfordringer. Her kan de voksne oppleve å bli avvist, eller de kan oppleve konfliktfylte relasjoner til enkelte barn. Evnen til å se bak barnets atferd er derfor betydningsfull. Dersom barnets bakgrunn og tidligere erfaringer blir tatt i betraktning, kan de voksne få en bedre forståelse for hvorfor barnet oppfører seg som det gjør. Pianta forklarer at vi må se på barnets atferd som en funksjon av dets tidligere utviklingshistorie i relasjoner, og i nåværende forhold (Pianta, 1999). Her finnes det i dag heldigvis mye god norsk litteratur for barnehagefeltet (Drugli, 2010) (Killén, 2012).

Som Pianta sier tar det tid å bygge gode relasjoner, og for å utvikle relasjonskompetanse forutsettes det at barnehagepersonalet evner å være der barnet er følelsesmessig. Altså at den voksne lytter til barnet og spiller det med den forståelsen en har (Killén, 2012). I tråd med tilknytningsteorien, er tilknytning også noe som blir bygd opp over tid, og det handler om nærhet, tillit og emosjonell forpliktelse (Brandtzæg et al., 2011). Pianta hevder at hvordan barnet reagerer på vanskelige sosiale erfaringer vil avhenge av trygghet og tillit i forhold til den voksne (Pianta, 1999). De voksne må derfor jobbe for å trygge barna, samt bygge opp

tilliten til hvert enkelt barn. Dette krever både kompetanse, kunnskap, tålmodighet og omsorg. Et viktig aspekt er at det alltid er den voksne som har ansvaret for relasjonen til barnet (Nordahl et al., 2012).

Killén forklarer at vi som voksne må reflektere over barnets atferd, og hva den betyr. Vi må lytte og observere i dybden, lytte til det som sies og de følelsene og antakelsene som ligger bak barnets ord og handlinger. Hun understreker likevel at dette kan være utfordrende når barn utagerer, og når forholdene i barnegruppen er kaotiske (Killén, 2012). Her spiller den voksnes kompetanse en viktig rolle. Resultatene viser at barnehagelærerne opplever mer konflikt med de barna som har utfordrende atferd. Dette krever et barnesyn hvor de voksne ikke legger ansvaret for relasjonskvaliteten over på barnet, men heller reflekterer over hvordan den voksne kan møte barnet med varme og anerkjennelse. Fremfor å legge skylden på barnet, er det en forutsetning at den voksne evner å se seg selv i samspill med barnet.

6.4 Pedagogiske implikasjoner

Resultatene fra denne studien viser at barnehagelærerne opplever at de har lett for å komme i konflikt med barn som har vansker, og at de opplever mindre nærhet til barn med vansker. Teori og forskning viser at det er spesielt viktig å bygge gode relasjoner til disse barna. Det er mye som tyder på at det er for lite kunnskap om relasjoner i barnehagefeltet. Ut i fra resultatene i denne masteroppgaven kan det synes som at det er behov for mer kunnskap om tilknytningsteori og relasjonskompetanse. Resultatene viser at barnehagelærerne opplever å ha dårligere relasjoner med barn som trenger det mest, og dette er i strid med Pianta sine anbefalinger. Er relasjonens betydning for barns utvikling nedprioritert i norske barnehager? Forskning viser at det undervises for lite om tilknytningsteori i barnehagelærerutdanningen, og det kan stilles spørsmål ved om barnehagelærere da klarer å se betydningen av denne kunnskapen i praksis? Ser vi på teorien jeg har belyst i denne oppgaven, samt resultatene fra tabellene, er det bekymringsfullt at det ikke jobbes mer med tilknytning og relasjoner i barnehagen.

Killén vektlegger noen funksjoner som er grunnleggende for mentaliseringsevnen både hos foreldre og barnehagepersonalet (Killén, 2012). Ut i fra dette ser vi hvor stor betydning den voksne har for barns psykiske helse. At den voksne har en bevissthet rundt egne holdninger og sine tilknytningspersoner vil kreve faglige refleksjoner og veiledning, og bør derfor bli lagt til rette for i barnehagen. Både teorien og rammene som er satt for barnehagene legger vekt på den voksnes rolle med tanke på barns psykiske helse, og for at barna skal bli møtt på en god nok måte, er det en forutsetning at det jobbes med relasjonskompetanse, mentalisering og tilknytning i personalet. Dette er kanskje særlig viktig med tanke på alle de ufaglærte i barnehagene i Norge i dag. Når vi vet hvor viktig relasjonsarbeid er, bør dette få høy prioritet i barnehagehverdagen. De voksne må evne å sette seg inn i barnets situasjon for å kunne møte det der det er, samt å se seg selv i samspill med barnet.

Samtidig viser teorien betydningen av å se barnet satt i et større system. Fremfor å bare se barn i her og nå situasjoner, viser blant annet transaksjonsmodellen hvor komplekst vi må tenke for å forstå barns utvikling (Sameroff, 2009). Dersom barnehagepersonalet bare ser et utagerende eller et stille barn, uten å se på barnets tilknytning til foreldrene, kan dette føre til at barnet ikke blir møtt av anerkjennende og trygge voksne.

6.5 Styrker og begrensninger

Min studie er gjennomført i løpet av en tidsavgrenset periode, fra desember 2013 til mai 2014, som virker inn på oppgavens metodiske avgrensning. I forhold til korrelasjonen mellom barnehagelærernes opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker er det vanskelig å avgjøre hvilken retning denne sammenhengen går i. På grunn av at resultatene baserer seg på tverrsnittsdata er det for eksempel vanskelig å vite om vanskene er en årsak eller en konsekvens av konfliktfylte relasjoner. Uavhengig av hva som er årsaken til hva, vil begge disse årsakene være viktig å følge opp i videre forskning og praksis.

Utvalget i SKOLEKLAR prosjektet er begrenset ved et lite utvalg fra en kommune, og det er derfor usikkert om dette kan være et representativt utvalg hvor resultater kan overføres til å gjelde flere norske barnehager (Johannessen et al., 2010). Samtidig er det ikke noe spesielt som skulle tilsi at kommunen er annerledes enn andre mellomstore norske kommuner. Alle barnehager i Norge jobber dessuten ut i fra rammeplanen, noe som sikrer et rimelig likt tilbud til alle barn. Det er derfor noen indikasjoner på at resultatene også kan gjelde andre kommuner i Norge, men dette må følges opp i videre forskning.

Det er en styrke at resultatene i denne studien bygger på anerkjente skalaer som tidligere er brukt i flere internasjonale studier (Obel et al., 2004) (Drugli & Hjemdal, 2012), fordi det støtter troverdigheten til mine resultater.

Denne oppgaven er eksplorativ av natur, og det er umulig å trekke bastante slutninger om kausalitet. Den bygger på relativt enkle analyser, og vi kan ikke utelukke at andre 3. Faktorer (For eksempel foreldre, utdanning og inntekt) kan ha innflytelse både på barnehagelærernes oppfattelse av barnas atferd, og på deres opplevelse av nærhet til barna. Slike forhold må studeres nærmere i videre oppfølgingsstudier. Samtidig vil det være slik at dersom barnehagelærerne har negative bilder/oppfatninger av barn (uavhengig av årsak, for eksempel utdanning og økonomi), vil dette være viktige tema som de kan jobbe med i sin pedagogiske tilnærming til hvert enkelt barn.

6.6 Behov for videre forskning

Som nevnt tidligere er det lite forskning på små barns psykiske helse. For å kunne hjelpe barn og unge som strever med psykiske helseplager og symptomer på et tidligst mulig tidspunkt, vil det være viktig å kartlegge hvordan de yngste barna med psykiske helseplager og vansker møtes av voksne i barnehagen. Derfor er det behov for forskning som knytter seg til de aller yngste barna. Rapporten fra 2003 understreker også behovet for forskning som inkluderer barn i de laveste aldersgrupper (Nærde & Neumer, 2003)

Ut i fra resultatene fra min studie, synes jeg det gjenstår flere områder det bør forsker nærmere på. Blant annet senere konsekvenser av dårlig tilknytning mellom barn og barnehagepersonalet, og mer forskning om betydningen av relasjoner i barnehagen. Det kunne også vært interessant å forske på hvor mye det blir lagt vekt på relasjonskompetanse i norske barnehager.

7.0 Avslutning med oppsummering

Min studie viser at barnehagelærerne gjør stikk motsatt av det Pianta anbefaler, og går i ”fellen” ved å la seg avvise av barn som er avvissende. Det synes å være behov for at barnehagelærerne tar inn over seg tilknytningsteori (Hart & Schwartz, 2009) og teori om relasjonsutvikling i barnehage og skole (Pianta, 1999). Hva kan skje om barnehagelærerne fortsetter å la seg avvise av barn som har utrygge tilknytningsstiler? Bowlby forklarer at avhengig av hvordan det omgivende miljøet responderer kan forståelsen av ulike utviklingsstier beskrives som en busk med mange forgreninger, hvor noen vil vokse seg kraftige og sterke, mens andre vil svinne hen (Hart & Schwartz, 2009). Som Drugli forklarer vil disse barna befinne seg i en situasjon med dobbel risiko, som kan være alvorlig for barnets videre utvikling (Drugli, 2010). Det omgivende miljøet vil i denne sammenhengen være barnehagen. Dersom barnehagelærerne fortsetter å la seg avvise av barn som er avvissende, eller møte barna i barnehagen med konfliktfylte relasjoner, vil barnehagelærerne da ha forutsetninger for å kunne gi barna muligheten til å utvikle seg på en god måte? Klarer barnehagen da å oppfylle sitt mandat ut i fra rammeplan og stortingsmeldinger?

Stortingsmelding, 24, kapittel 10, vektlegger barnehagen som en viktig arena for å sette inn forebyggende tiltak som blant annet skal fremme god helse (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). For å fange opp barns skjevutvikling og legge til rette for de gode utviklingssporene, trenger derfor barnehagelærere kunnskap om barns psykiske helse (Olsen, 2013).

At barn sliter med ulike vansker, både innagerende og utagerende, er en realitet i barnehagen. Dette kan vise seg å få store utfordringer for både barnehagelærere og barn. Utfordringen blir hvordan vi møter dette og hvordan vi som profesjonelle takler problemstillingen. Jeg ser viktigheten av kunnskap, veiledning og faglige refleksjoner, samt ha metoder for relasjonsbygging i barnehagen. Men kanskje det viktigste av alt, prioritering. Tema som tilknytningsteori, relasjoner og relasjonskompetanse bør løftes frem for kollegaer og ledelsen i barnehagen. På denne måten tror jeg kunnskap og felles forståelse rundt temaene kan bidra til en tryggere håndtering av barn med vansker. Situasjonen til disse barna er komplekse og unike, derfor er det en forutsetning at vi som voksne evner å se at alle parter bidrar til barnets utvikling i et kontinuerlig samspill. Til syvende og sist er det vårt møte med barna, som

profesjonelle og trygge voksne, som kan bidra til en sunn utvikling for alle barn, både fysisk og psykisk.

8.0 Referanseliste

- Befring, E., & Duesund, L. (2012). *Relasjonsvansker. Psykososial problematferd*: Cappelen Damm AS.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base - tilknytningsteoriens kliniske anvendelser* (B. Nake, Trans.). Det lille forlag.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner - Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Broberg, A. G., Pehr, Ivarsson, Tord. Risholm Mothander, Pia. (2006). *Anknytningsteori: Betydelsen av nara kanslomassiga relationer*. Natur och Kultur, Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Psykologiska institutionen.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "Multitude" of Solitude: A Closer Look at Social Withdrawal and Nonsocial Play in Early Childhood. *Journal compilation, Society for Research in Child Development, 1 - number 1, 26 - 32*.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen - forskning, teori og praksis*: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2012). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Engevik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Oslo: Folkehelseinstituttet; 2014, rapport: 2014:1.
- Fonagy, P. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self* (pp. book).
- Fugelsnes, E. (2011). Formbare barn på godt og vondt. Retrieved from <http://www.forskning.no/artikler/2010/november/271627> website:
- Førland, E. (2007). Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori i barnehager og førskolelærerutdanninger (Masteroppgave i spesialpedagogikk), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Gjems, L. (2011). *Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena?* In L. Gjems & G. Løkken (Eds.) *Barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heyerdahl, S. (2013). SDQ - Strength and Difficulties Questionnaire. En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt i UNGHUBRO og TROFINN. *13 (1)*, 127 - 1135.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen - samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Knudsen, A. E. (2007). Musik er sindssygt viktig. Retrieved from http://ann-e-knudsen.dk/uf/80000_89999/80327/c4e6f2ced5ca2a2f1f7f675a1c47f98d.pdf website:
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). St.meld, nr 24. Framtidens barnehage, kapittel 10. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013/11.html?id=720292> website:
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst - om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i risiko, skadelige omsorgssituasjoner* (Vol. 1 utgave, 6 opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, I. (2013). *Det stille atferdsproblemet, Innagerende atferd i barnehage og skole*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lunde, S. (2012). Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering (Masteroppgave i Spesialpedagogikk), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger* (Vol. 5. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU. (2009:22). Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/2272040/PDFS/NOU200920090022000DDDPDFS.pdf> website:

- Nærde, A., & Neumer, S. P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0-12 år*: Folkehelseinstituttet, rapport 2003:10.
- Obel, C., Heiervang, E., Rodriguez, A., Heyerdahl, S., Smedje, H., Sourander, A., . . . Olsen, J. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Nordic countries. *European child & adolescent psychiatry*, 13, 113-122.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (Vol. 2. utgave, 2. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, B. (2013). Psykisk helse må inn i barns hverdag. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 50, nummer 4. Retrieved from http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=319123&a=4 website:
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). STRS Student-Teacher Relationship Scale. *Professional Manual: Psychological Assessment Resources*.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. W. (2003). *Relationship between teachers and children*. (I. W. M. R. G. E. M. (red.) Ed. Vol. 7, s. 199-234). New York: Wiley: Handbook of psychology: educational psychology.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationship and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, NO. 3, 444-458.
- Raver, C. C. o. K., J. (2002). *What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four year old children*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Saljø, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development, how children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association
- Schjelderup, K. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv, del 2: Barn og unge: Folkehelseinstituttet, rapport 2009:8.
- Skogen, J. C., & Ask, F. (2013). Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak: Folkehelseinstituttet, rapport 2013:4.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*: Høyskoleforlaget
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behaviour Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19 (1), 1-29. doi: 10.1111/j.147-9507.2009.00543.

Wichstrøm, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2013). Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

9.0 Vedlegg

Vedlegg A – Spørreskjema Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Vedlegg B – Score fra Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Vedlegg C – Samtykkeskjema fra pedagogisk leder

Vedlegg D – Samtykkeskjema fra foreldre

Vedlegg A

Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av barnets oppførsel de siste 6 månedene eller dette skoleåret.

Barnets navn

Gutt/Jente

Fødselsdato

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Omtenkssom, tar hensyn til andre menneskers følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deler gjerne med andre barn (godter, leker, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har ofte raserianfall eller dårlig humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ganske ensom, leker ofte alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som regel lydig, gjør vanligvis det voksne ber om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mange bekymringer, virker ofte bekymret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjelpsom hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har minst en god venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slåss ofte med andre barn eller mobber dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofte lei seg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanligvis likt av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lett avledet, mister lett konsentrasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snill mot yngre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyver eller jukser ofte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plaget eller mobbet av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbyr seg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenker seg om før hun / han handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stjeler hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer bedre overens med voksne enn med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redd for mye, lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Underskrift

Dato

Mor / Far / Lærer / Andre (vennligst beskriv):

Tusen takk for hjelpen

© Robert Goodman, 2005

Vedlegg B

Scoring the Informant-Rated Strengths and Difficulties Questionnaire

The 25 items in the SDQ comprise 5 scales of 5 items each. It is usually easiest to score all 5 scales first before working out the total difficulties score. Somewhat True is always scored as 1, but the scoring of Not True and Certainly True varies with the item, as shown below scale by scale. For each of the 5 scales the score can range from 0 to 10 if all 5 items were completed. Scale score can be printed if at least 3 items were completed.

<u>Emotional Symptoms Scale</u>	Not True	Somewhat True	Certainly True
Often complains of headaches, stomach-aches ...	0	1	2
Many worries, often seems worried	0	1	2
Often unhappy, downhearted or tearful	0	1	2
Nervous or clingy in new situations ...	0	1	2
Many fears, easily scared	0	1	2
<u>Conduct Problems Scale</u>	Not True	somewhat True	Certainly True
Often has temper tantrums or hot tempers	0	1	2
Generally obedient, usually does what ...	2	1	0
Often fights with other children or bullies them	0	1	2
Often lies or cheats	0	1	2
Steals from home, school or elsewhere	0	1	2
<u>Hyperactivity Scale</u>	Not True	Somewhat True	Certainly True
Restless, overactive, cannot stay still for long	0	1	2
Constantly fidgeting or squirming	0	1	2
Easily distracted, concentration wanders	0	1	2
Thinks things out before acting	2	1	0
Sees tasks through to the end, good attention span	2	1	0
<u>Peer Problems Scale</u>	Not True	Somewhat True	Certainly True
Rather solitary, tends to play alone	0	1	2
Has at least one good friend	2	1	0
Generally liked by other children	2	1	0
Picked on or bullied by other children	0	1	2
Gets on better with adults than with other children	0	1	2
<u>Prosocial Scale</u>	Not True	Somewhat True	Certainly True
Considerate of other people's feelings	0	1	2
Starts readily with other children	0	1	2
Helpful if someone is hurt, upset or feeling ill	0	1	2
Kind to younger children	0	1	2
Often volunteers to help others	0	1	2

The Total Difficulties Score:

is generated by summing the scores from all the scales except the prosocial scale. The resultant score can range from 0 to 40 (and is counted as missing if one of the component scores is missing)



Kjære pedagogisk ansatt i Klepps barnehager!

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

Hva vil vi studere?

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

Hvordan vil vi studere dette?

Våre medarbeidere vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen, og vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester som har vært benyttet i andre land. Vi vil be

ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be barnets mor svare på noen spørsmål. I tillegg vil vi hente inn opplysninger om den enkelte barnehage og den enkelte 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.

Hva innebærer dette for deg?

Det er frivillig for deg som pedagogisk leder å delta i studien. Dersom du er positiv til å bidra i denne studien, ber vi deg fylle ut svarslippen under. Du vil da måtte svare på et spørreskjema om deg selv og ditt arbeid og du vil måtte fylle ut et enkelt skjema for hver 5-åring som du har ansvar for. Spørreskjemaene skal fylles ut våren 2012. Som et lite vederlag for den innsatsen du gjør vil vi gi deg kr 50 i form av gavekort for hvert barn du fyller ut skjema for, men en maksimumsgrense oppad på kr 500 i gavekort pr år. Barnehagen din vil bistå med å innhente samtykke fra foreldre og spørreskjema fra primær omsorgsperson (mor eller far). Dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn 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.

Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



Svarslippen leveres til Senter for atferdsforskning.

Jeg samtykker til å delta i forskningsprosjektet Skoleklar.

Jeg vil være med på å tilrettelegge i samarbeid med Senter for atferdsforskning for innhenting av data i henhold til det som er beskrevet i dette brevet.

Barnehage: _____

Navn på pedagogisk leder: _____

Takk for hjelpen!



Observasjon:

InCLASS er en barnesentrert observasjonsmetode, hvor formålet er å registrere barns kompetanse i samspill med andre barn og voksne, og i læringsaktiviteter i hverdagssituasjoner i barnehagen. Hvert barn blir observert 4 ganger i små sekvenser på 10 minutter. Disse fire sekvensene blir registrert på samme dag.

6 små tester som barnet skal delta på sammen med datainnsamlere/forskere fra Senter for atferdsforskning:

One word picture vocabulary test (EOWPVT -4) Dette er en test som måler barnets verbale evner. Barnet blir presentert for en serie med bilder av vanlige objekter. Testen går ut på at barna sier ordet de ser på bildet.

Tallhukommelse Forlengs og Tallhukommelse Baklengs. Testlederen leser opp et begrenset antall serier med tall for barnet. Først skal barnet gjenta tallene i samme rekkefølge de ble lest opp. I neste del skal barnet forsøke å gjenta tallene i omvendt rekkefølge.

Hearts and flowers. Denne testen fokuserer på barns evne til å ta i mot og gjennomføre instruksjoner, og deres evne til å motstå fristelsen til å respondere intuitivt på mer kompliserte oppgaver. Barna skal respondere ved å trykke på en skjerm. De skal trykke samme side for hjerter, og motsatt side for blomster. Det gis flere instruksjoner med ulik vanskelighetsgrad.

Head-toes-knees-shoulders task. Testen fokuserer på selvregulering. Barna blir bedt om å ta på hodet og ta på tærne i en bestemt sekvens, og i noen sekvenser blir barnet bedt om å gjøre omvendt av det som blir sagt (ta på skuldre når man sier knær osv). I siste sekvens skal barnet forholde seg til begge typer instruksjon.

Test i talloppfatning. Oppgavene i denne testen går ut på at barna teller objekter, skriver noen tall, og prøver seg på å "legge til" og "trekke fra".

Test på barns tidlige leseforståelse / leseferdigheter. Testen fokuserer på barnets evne til å trekke sammen lyder til ord. Tester bruker bokstavlyder og ikke bokstavnavn. Tester kan for eksempel si bokstavlydene H – U – S. Barnet skal så peke på det bilde på en skjerm som det mener passer for dette ordet.

Viktig:

Alle testene er tilpasset barnets alder og er begrenset i tid (max 1 time pr barn). Vi varierer mellom oppgaver på skjerm (Nettbrett/brett som ligner på Ipad), oppgaver med bevegelse, og oppgaver hvor barnet skal svare muntlig. Oppgavene er lagt opp på en slik måte at de skal være spennende og engasjerende for barn i førskolealder.



Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

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

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

Hva vil vi studere?

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

Hvordan vil vi studere dette?

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

Ditt valg

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

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

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



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

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

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

Jeg vet at det også at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barns ferdigheter våren 2013.

Barnets navn _____

Barnehage _____

Barnets fødselsdato _____ (Dag, måned, år)

Underskrift: _____

Takk for hjelpen!



Observasjon:

InCLASS er en barnesentrert observasjonsmetode, hvor formålet er å registrere barns kompetanse i samspill med andre barn og voksne, og i læringsaktiviteter i hverdagssituasjoner i barnehagen. Hvert barn blir observert 4 ganger i små sekvenser på 10 minutter. Disse fire sekvensene blir registrert på samme dag.

6 små tester som barnet skal delta på sammen med datainnsamlere/forskere fra Senter for atferdsforskning:

One word picture vocabulary test (EOWPVT -4) Dette er en test som måler barnets verbale evner. Barnet blir presentert for en serie med bilder av vanlige objekter. Testen går ut på at barna sier ordet de ser på bildet.

Tallhukommelse Forlengs og Tallhukommelse Baklengs. Testlederen leser opp et begrenset antall serier med tall for barnet. Først skal barnet gjenta tallene i samme rekkefølge de ble lest opp. I neste del skal barnet forsøke å gjenta tallene i omvendt rekkefølge.

Hearts and flowers. Denne testen fokuserer på barns evne til å ta i mot og gjennomføre instruksjoner, og deres evne til å motstå fristelsen til å respondere intuitivt på mer kompliserte oppgaver. Barna skal respondere ved å trykke på en skjerm. De skal trykke samme side for hjerter, og motsatt side for blomster. Det gis flere instruksjoner med ulik vanskelighetsgrad.

Head-toes-knees-shoulders task. Testen fokuserer på selvregulering. Barna blir bedt om å ta på hodet og ta på tærne i en bestemt sekvens, og i noen sekvenser blir barnet bedt om å gjøre omvendt av det som blir sagt (ta på skuldre når man sier knær osv). I siste sekvens skal barnet forholde seg til begge typer instruksjon.

Test i talloppfatning. Oppgavene i denne testen går ut på at barna teller objekter, skriver noen tall, og prøver seg på å "legge til" og "trekke fra".

Test på barns tidlige leseforståelse / leseferdigheter. Testen fokuserer på barnets evne til å trekke sammen lyder til ord. Tester bruker bokstavlyder og ikke bokstavnavn. Tester kan for eksempel si bokstavlydene H – U – S. Barnet skal så peke på det bilde på en skjerm som det mener passer for dette ordet.

Viktig:

Alle testene er tilpasset barnets alder og er begrenset i tid (max 1 time pr barn). Vi varierer mellom oppgaver på skjerm (Nettbrett/brett som ligner på Ipad), oppgaver med bevegelse, og oppgaver hvor barnet skal svare muntlig. Oppgavene er lagt opp på en slik måte at de skal være spennende og engasjerende for barn i førskolealder.