

Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen:

Sammenhenger med barnets kjønn,
atferdsregulering og sosioøkonomisk bakgrunn



Ragnhild Lenes

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Våren 2014



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MSP – masterstudium i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Ragnhild Lenes

.....
(signatur forfatter)

Hovedveileder: Professor Ingunn Størksen

Biveileder: Svanaug Lunde

Tittel på masteroppgaven: Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen: Sammenhenger med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn

Engelsk tittel: Adult-perceived conflict and closeness in Norwegian daycare: Effects of the child's gender, behaviour regulation and their families socioeconomic position

Emneord:

Barn-voksen relasjon

Nærhet

Konflikt

Kjønn

Selvregulering

Atferdsregulering

Sosioøkonomisk bakgrunn

Sidetall:74.....

+ vedlegg: A, B, C, D og E

Stavanger, ...15.05.14...
dato/år

Forord

Relasjoner mellom barn og voksne har alltid vært mitt hovedfokus i arbeidet med barn i barnehagen. Personalet skaper i stor grad kvaliteten i en barnehage, og det er personalet som har mulighet til å sørge for at alle barna, uavhengig av kjennetegn og bakgrunn, opplever å bli sett, anerkjent og stimulert gjennom gode og varme relasjoner.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en givende og lærerik prosess. Det vært spennende å øke kunnskapen på dette viktige fagområdet og å bli utfordret på tankesett og innarbeidet praksis.

En stor takk til mine to veiledere. Hovedveileder, professor Ingunn Størksen, har med sin erfaring, kunnskap og gode formidlingsevne støttet arbeidet med masteroppgaven. Biveileder, Svanaug Lunde, har vært tilgjengelig, interessert og positiv fra første dag, noe som har skapt en trygg og stimulerende ramme for arbeidet.

Håvard støttet meg i valget av å starte på masterstudiet i Spesialpedagogikk. Silje og Vemund har gitt en travel hverdag perspektiv og glede. Øvrig familie har vært på tilbudssiden med praktisk hjelp og mye omtanke. Venninner har vært tilstede og vist interesse. Medstudenter på ”brakka” og spesielt min ”kontorvenninne” Aina, har gjort studietiden rikere.

Takk til alle dere!

Ragnhild Lenes, mai 2014

Sammendrag

Relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen er tema i denne masteroppgaven, og det overordnede perspektivet er å undersøke mekanismer som kan ligge til grunn for personalet sin opplevelse av nærhet og konflikt med barn i barnehagen. I studien undersøkes det om barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn er relatert til personalet sin opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Videre undersøkes det om barnets atferdsregulering kan ha en forklarende rolle for eventuelle sammenhenger mellom personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen og barnets kjønn og mellom personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen og barnets sosioøkonomisk bakgrunn.

Barnehagen møter barn med ulike forutsetninger og fra ulike bakgrunn. Det er en overordnet politisk målsetning at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, arbeide for likestilling og skape grunnlag for livslang læring. Relasjonens sentrale rolle for barns utvikling og læring er oppgavens teoretiske perspektiv. Ut fra dette perspektivet kan personalet i barnehagen sine relasjonelle bånd til gutter og jenter være et av flere ledd i arbeidet mot å gi alle barn i barnehagen like muligheter for læring.

Studien er en kvantitativ understudie av SKOLEKLAR prosjektet. Det blir brukt tverrsnittdata som forskerteamet i SKOLEKLAR prosjektet har innhentet ved hjelp av spørreskjema til barnas foreldre og personal i barnehagen, og ved individuell observasjon av barnas atferdsregulering (Head-Toes-Knees-Shoulder-testen). Utvalget er 243 barn fra 19 ulike barnehager, i hovedsak fra Klepp kommune. I analysearbeidet gjøres det deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og hierarkisk regresjonsanalyser. Variablers medieringseffekt blir vurdert ved å benytte Byron og Kennys retningslinjer for medieringseffekt.

Resultatene indikerer at personalet jevnt over opplever lavere kvalitet i relasjonen med gutter. Blant jenter opplever personalet relasjonen som mindre nær hvis jentene har svakere sosioøkonomisk bakgrunn. Videre viser resultatene at gutter har betydelig svakere atferdsregulering enn jenter. Barnets atferdsregulering forklarer i stor grad sammenhengen både mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av relasjonen og mellom jenters sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av relasjonen. Blant de undersøkte variablene kan det se ut for at barnets atferdsregulering er den variabelen som i størst grad er styrende for personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen til barnet.

Innhold

1.0 Innledning	3
1.1 Problemområde	3
1.1.1 Tema i lys av barnehagens samfunnsmandat	4
1.2 Sentrale begreper	6
1.2.1 Relasjon.....	6
1.2.2 Selvregulering og atferdsregulering.....	7
1.2.3 Kjønn	7
1.2.4 Sosioøkonomisk bakgrunn	8
1.3 Forutsetninger for utvikling og læring	8
1.3.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring	8
1.3.2 Læring og utvikling i lys av relasjoner, kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomisk bakgrunn.....	9
2.0 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Bioøkologisk teori	15
2.2 Tilknytningsteori.....	16
2.3 Nyere forskning på tilknytning og utvikling av selvregulering.....	17
2.4 En modell av barn-voksen relasjonen.....	20
3.0 Relevant forskning	22
3.1 Mulige prediktorer for pedagog-barn relasjonen	22
3.1.1 Sammenhenger mellom barnets kjønn og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen.....	22
3.1.2 Sammenhenger mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen.....	24
3.1.3 Sammenhenger mellom barnets evne til selvregulering og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen.....	25
3.2 Sammenhenger mellom kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og selvregulering	26
3.2.1 Kjønnforskjeller i selvregulering	26
3.2.2 Sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn og evne til selvregulering	27
4.0 Hvordan kan egen studie bidra til ny kunnskap	28
5.0 Mål med studien	29
6.0 Metode	30
6.1 Studiens avgrensning og metodiske design.....	30
6.2 Utvalget.....	31
6.2.1 Behandling av frafall	33
6.3 Datainnsamling	33
6.3.1 Validitet og reliabilitet.....	33
6.3.2 SES - sosioøkonomisk bakgrunn	35

6.3.3 STRS – personalets opplevelse av nærhet og konflikt med barna	36
6.3.4 HTKS - individuell atferdsregulering	37
6.3.5 SESA – førskole/atferdsregulering	38
6.4 Ethiske betraktninger	39
6.5 Analyseprosessen.....	40
7.0 Resultat.....	43
7.1 Deskriptive analyser	43
7.2 Undersøkelse av medieringseffekt og felles varians.....	46
8.0 Diskusjon	50
8.1 Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med gutter og jenter... 52	
8.2 Kjønnforskjeller i atferdsregulering	57
8.3 Atferdsregulering sin medierende rolle for sammenhengen mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av nærhet og konflikt med barnet.....	61
8.4 Sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt i relasjonen med barnet	63
8.5 Atferdsregulering sin medierende rolle for sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt i relasjonen med barnet.....	66
8.6 Praktiske implikasjoner	67
8.7 Styrker og svakheter ved studien.....	71
8.8 Videre forskning	73
9.0 Avslutning.....	75
Litteratur.....	76

Oversikt over vedlegg

Vedlegg A: Student Teacher Relationship Scale (STRS)(Pianta, 2001)

Vedlegg B: Survey and Early School Adjustment (SESA) (Rimm-Kaufman, 2005)

Vedlegg C: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg D: Informasjons- og samtykke skjema til foreldre

Vedlegg E: Informasjons- og samtykke skjema til pedagogisk ansatte

1.0 Innledning

1.1 Problemområde

Samfunnet består av et mangfold av mennesker. Et barns kjønn, evne til selvregulering og sosioøkonomiske bakgrunn vil være noen kjennetegn ved mangfoldet. I henhold til *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (heretter Rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og andre sentrale offentlige dokument (St. meld. 16 (2006-2007); St. meld. 41 (2008-2009)) vil det være de voksne sitt ansvar at det enkelte barn opplever likestilling og likeverd og gis mulighet til å realisere sitt læringspotensial i barnehagen. Personalet i barnehagen sine relasjonelle bånd til barna vil være et av flere tegn på om man klarer å praktisere en ikke-diskriminerende holdning utfra barnets bakgrunn og karakteristikk. Relasjoner er byggesteiner for sunn utvikling hos mennesker (Shonkoff & Phillips, 2000), og barn-voksen relasjonen i barnehagen kan være et ledd i arbeidet mot å gi alle barn like muligheter for læring (Pianta, 1999).

Resultater fra ulike forskning tyder på at en varm og nær barn-voksen relasjon er et viktig bidrag for barnets tilpasning til barnehage og skole både med hensyn til sosiale-, atferds-, språklige- og akademiske ferdigheter (Birch & Ladd, 1997,1998; Cornelius-White, 2007; Engvik et al., 2014; Ewing & Taylor, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004b; Cornelius-White, 2007). Dette er i tråd med sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2001; Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Soubelman, 1978) og bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Både barns relasjoner, individuelle kjennetegn og kontekster påvirker barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

I USA har det i flere år vært forsket på barns evne til selvregulering. Selvregulering blir generelt referert til som evne til å kontrollere eller styre oppmerksomhet, tanker, følelser og handlinger (McClelland & Cameron, 2012). Forskning fra USA viser at evne til selvregulering har stor betydning for mestring i tidlige skoleår (f. eks. McClelland et al., 2007). I internasjonal forskning brukes ofte *effortful control*, *executive functions* eller atferdsregulering som mål når en undersøker mekanismer i det overordnede begrepet selvregulering. Selvregulering har fellestrekk ved alle disse begrepene. *Executive functions* og atferdsregulering overlapper i stor grad (Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010). Disse to begrepene fokuserer i hovedsak på viljebestemte kognitive prosesser, mens *effortful control* er knyttet til dimensjoner i temperamentet og har et fokus på automatisk eller ubevisst aspekt av

reguleringen (Blair & Razza, 2007). Selvregulering eller atferdsregulering er ikke begrep som brukes i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) eller andre norske offentlige dokument, men i SKOLEKLAR prosjektet, som denne masterstudien er en understudie av, er det sentrale begrep som en ønsker å utforske i sammenheng med barns utvikling, læring og tidlige skoleprestasjoner.

Et overordnet perspektiv for denne masteroppgaven er å undersøke mekanismer som kan ligge bak personalet sin opplevelse av nærhet og konflikt med barn i barnehagen. Barn-voksen relasjonen blir sett i sammenheng med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn.

1.1.1 Tema i lys av barnehagens samfunnsmandat

Generelt etterstrebes likestilling i det norske samfunnet, og Norge blir jevnlig kåret til et av verdens mest likestilte land. Å arbeide med likestilling er nedfelt i Barnehageloven (2013) §1. Ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) skal likestilling mellom kjønnene gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, noe som vil si at skal gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt i barnehagen. Personalet må videre reflektere over egne holdninger og samfunnet sine forventninger til gutter og jenter, samt være seg bevisst sitt ansvar som rollemodeller. Til tross for at arbeidet med likestilling er en lovpålagt oppgave for barnehagene og at likestilling står sterk i Norge, har vi utfordringer knyttet til temaet i barnehagene. Rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009), evaluerer hvordan Rammeplanen (2006) har blitt innført, brukt og erfart, og den peker på at bevisstheten om likestilling og kjønnsroller er liten blant de ansatte i barnehagen.

Det er et stort flertall kvinnelige ansatte barnehagene, 88,5 % (Statistisk Sentralbyrå, 2014a). Gjennom handlingsplaner og rekrutteringskampanjer har det blitt satt som mål å øke andelen menn til 20% av de ansatte i barnehagen. Handlingsplanen ”Den gode barnehage er en likestilt barnehage” (Kunnskapsdepartementet, 2004) hadde to hovedmål; å få flere menn inn i barnehagen og at likestilling og likeverd skal ligge til grunn for all virksomhet og pedagogikk i barnehagen. Disse målene ble videreført og styrket i ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ifølge handlingsplanene er et vesentlig argument for å få flere menn i barnehagen at barna trenger flere mannlige rollemodeller. Barna må få oppleve at både kvinner og menn kan utøve alle typer pedagogiske og omsorgsrelaterte oppgaver i en barnehage og at kjønn ikke er av betydning for gutter og jenter sine forbilder. Målet er at de ansatte i barnehagen skal

representere mangfoldet som ellers i samfunnet. ”Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010” (Kunnskapsdepartementet, 2008) referer til forskning hvor de fleste konkluderer med at personalets kjønn ikke har betydning for prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Da Rammeplanen kom i 2006, ble det også gitt ut diverse temahefter. Ifølge Rossholt (2006) som har skrevet *Temaheftet om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen* reproduseres ofte ubevisst ulike forventninger til gutter og jenter og hun viser til at likestilling i barnehagen handler om relasjoner og om å se og legge forholdene til rette for pedagogisk virksomhet som ikke reproduserer kjønnsrollemønstre.

Til tross for et godt utbygd velferdssystem eksisterer det også fattigdom og sosiale skiller i Norge. Ifølge OECD, Family Database (OECD, 2014) levde 5,1 % av barna i Norge i fattigdom i 2010. Lorentzen og Nielsen (2008) sin studie viser at barn av foreldre som mottar sosialhjelp har større sannsynlighet for selv å motta sosialhjelp når de blir voksne. Det forteller at bruk av trygdeytelser og fattigdom går i arv. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Barnehageloven, 2013, §2). At barnehagen også skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller, har stått i Rammeplanen siden 2006. I 2010 ble kravet om at barnehagen skal bidra til sosial utjevning forsterket ved at det også er blitt et ledd i Barnehagelovens §2 (Barnehageloven, 2013). Ifølge St. meld. 16 (2006-2007), *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, er det et stort samfunnsansvar når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, og framholder at utdanningssystemet tidligst mulig skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunn de har. Deltakelse i barnehage har innvirkning på sosiale forskjeller seinere i livet (NOU (2009:10)), og Havnes og Mogstad (2011) sin studie om langtidsvirkningen av barnehage utbygging på midten av -70 tallet i Norge, viser at tilgang til barnehage gir positive langtidseffekter, både med hensyn til barnas seinere utdanning og arbeids marked tilknytning. Effekten på barnas utdanning var klart størst for barn med mødre med lav utdanning. Resultater fra ”Den norske mor og barn - undersøkelsen” viser videre at 3-åringer som ikke går i barnehage dobbelt så ofte har forsinket språkutvikling sammenlignet med jevnaldrende som går i barnehage (Schjølberg et al., 2008). Særlig er forskjellen stor mellom 3-åringer som går i barnehage og 3-åringer som ikke går i barnehage for barn med mødre med lav utdanning, barn fra lavinntekts familier og minoritetsspråklige barn (ibid).

Barnehage som tiltak er det mest brukte barnevernstiltaket for barn i alderen 1-5 år (Bratterud & Emilsen, 2013). Mange barn i denne gruppen har lav sosioøkonomisk bakgrunn. Hvordan barna blir møtt i barnehagen vil kunne påvirke deres nåværende og fremtidige livskår.

Barnehagen kan bidra positivt i forhold til tilknytning, omsorg, trygghet og hverdagsliv (ibid). I Norge går 96,5% av 3-5 åringene i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2014b), vi kan dermed anta at barnehagen møter mangfoldet av barn.

Forskning viser at innsats før skolealder gir positivt utfall både for den enkelte og samfunnet (Heckman, 2006). Heckman (2006) omtaler flere studier hvor resultatene viser at tiltak i skolen har begrenset effekt sammenlignet med tiltak som settes inn i barnehagen. Tidlig innsats er et begrep som nyttes i flere norske offentlige dokument, og det viser til gode pedagogiske tilbud fra barna er små og at problem må forebygges eller løses tidlig i utdanningsløpet (f. eks. St. meld. 16 (2006-2007)). Barnehagene har blitt et økt satsningsområde, det har blitt full barnehagedekning og det har blitt et økende fokus på kvaliteten i barnehagene (f. eks. St. meld. 41 (2008-2009)). Flere offentlige dokument trekker fram kvaliteten på barnehagetilbudet som avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehagen (NOU (2009:10); St. meld. 24 (2012-1013); St. meld. 41 (2008-2009)). De samme dokumentene viser til at kvaliteten blant annet skal sikres gjennom gode relasjoner mellom personal og barn, hvor de voksne er lyttende omsorgsfulle og tilgjengelige. Også et engasjert, faglig utdannet og stabilt personell og en gruppestørrelse som gjør det mulig for de voksne å samhandle med barna på en god måte, trekkes fram som viktig for kvaliteten. Folkehelseinstituttet sin rapport ”Sammenhenger mellom barnehagekvaliteten og barns fungering ved 5 år” viser at en god barn-voksen relasjon i barnehagen er den faktoren som har størst betydning for 5-åringers psykiske og språklige fungering (Engvik et al., 2014).

1.2 Sentrale begreper

1.2.1 Relasjon

Mellommenneskelige relasjoner (barn-forelder, barn-barn, barn-pedagog) er dyadiske systemer (Pianta, 1999). Relasjonen og kvaliteten på den vil gjennom utallige interaksjoner regulere og forme utviklingen av de to individene (ibid). Dersom det skjer en utvikling hos en av personene i dyaden, vil det også skje en utvikling hos den andre (Bronfenbrenner, 1979). Den dyadiske prosessen er et samspill, men voksne er likevel i maktposisjon overfor barn (ibid). Barn-voksen relasjonen er asymmetrisk i den forstand at den voksne er mer moden og

har større ansvar for relasjonen (Pianta, 1999). Relasjonen er påvirket av den voksne sine oppsamlede følelser og tanker om atferden med barnet, den voksne sin motivasjonsstil og mål med interaksjonen med barn generelt og med et barn spesielt (ibid). Den voksne sine evner og ferdigheter til å presist lese barnets emosjonelle og sosiale signaler, respondere adekvat på disse signalene, vise aksept og emosjonell varme, gi støtte dersom det er nødvendig, være rollemodell for regulert atferd og opprettholde passende struktur og grenser for barnets atferd er av stor betydning for å utvikle en nær og god relasjon til barnet (Pianta, 1999; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003).

1.2.2 Selvregulering og atferdsregulering

Selvregulering kan defineres som evne til å kontrollere følelser og atferd for å tilpasse seg de kognitive eller sosiale krav som blir stilt i omgivelsene (Berger, 2011, s. 4; Calkins & Williford, 2009, s. 173). En slik definisjon referer ikke til en enkelt prosess, men til en gruppe mekanismer som ligger bakenfor evnen til selvregulering (Berger, 2011). Selvregulering er med andre ord ikke et enkelt begrep, men inneholder ferdigheter som å holde på oppmerksomheten, hemme reflekseive handlinger og utsette tilfredsstillelse (Berger, 2011, s. 3) og inkluderer både emosjonell- og atferdsregulering (McClelland et al., 2007). Vi trenger selvregulering i alt fra å fungere i den sosiale verden til å mestre et akademisk liv – faktisk i hvert aspekt med livet (Berger, 2011). Et eksempel på tilpasset selvregulering i barnehage-sammenheng er å kunne vente på tur når det er noe en ønsker å leke med, holde oppmerksomheten mot en oppgave og huske veiledningen til en oppgave eller aktivitet (Cameron Ponitz et al., 2008).

I denne oppgaven undersøkes atferdsaspektet av selvregulering eller det som kalles atferdsregulering. Atferdsregulering inkluderer det å kunne å hemme impulser, vise fleksibel oppmerksomhet og ta i bruk arbeidsminne på en effektiv måte, og disse kognitive prosessene blir gjenspeilt i atferd (McClelland & Cameron, 2012).

1.2.3 Kjønn

Menneskets ulikhet på bakgrunn av kjønn, er et fundamentalt fenomen som påvirker alle aspekt av menneskers daglige liv (Bussey & Bandura, 1999). Det finnes mange ulike syn på utvikling av kjønn, alt fra biologiske perspektiv til sosial kognitivt teoretisk perspektiv (ibid). Uttrykket sosialt kjønn referer til forståelsen av at kjønn dannes i samspill mellom mennesker og mellom mennesker og deres kultur (Bø, 2012). Bussey og Bandura (1999) framhever sosialiseringen fremfor biologiske prosesser i utvikling av kjønn, og de setter søkelyset på

hvordan barns atferd blir formet av kulturelle kjønnsnormer i omgivelsene. På en annen side viser forskning at jenter og gutter sin ulike biologi er av betydning for deres utvikling og læring (Knudsen, 2005). Denne oppgaven hviler i stor grad på Bronfenbrenners bioøkologiske teori, og den viser til at utvikling av mennesket verken kan forstås som biologi eller miljø alene, men som en gjensidig påvirkning (Bronfenbrenner, 2005). Det vil og gjelde for utvikling av kjønn.

1.2.4 Sosioøkonomisk bakgrunn

Historisk har sosioøkonomisk bakgrunn (SES) indikert posisjonen til individ, familier eller grupper ordnet i sosiale systemer hvor noen samfunnsmessige verdier (f. eks. yrkesstatus, utdanning og økonomiske ressurser) ikke er likt fordelt (Bradley & Bornstein, 2003). I studier om barns velferd er det vanlig å beskrive sosioøkonomisk bakgrunn ved å bruke komponentene utdanning, inntekt og yrke, enten enkeltvis eller i kombinasjon (Bradley & Corwyn, 2002). Utdanning er det mest brukte målet og yrke er det minst brukte målet på sosioøkonomisk bakgrunn (Ensminger & Fothergill, 2003). Det er ikke full enighet om hva sosioøkonomisk bakgrunn representerer (Bradley & Bornstein, 2003). For yngre barn antar en at mye av påvirkningen av sosioøkonomisk bakgrunn på barnas utvikling er mediert direkte gjennom hva foreldre har mulighet til gjennom økonomisk og sosial kapital (ibid).

1.3 Forutsetninger for utvikling og læring

1.3.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Rammeplanen (2011, s. 16) ser på barns utvikling som et ”dynamisk og tettvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i ... samspillet med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring”. Ifølge Säljö (2001, s. 18) handler det sosiokulturelle perspektivet på læring om ”hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene (språklige og fysiske) som kulturen stiller til disposisjon”. Læring er et aspekt i all menneskelig virksomhet og i et sosiokulturelt perspektiv er læringen situert (Säljö, 2001). Kort sagt skjer læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv gjennom samhandling, i en kontekst og har med relasjoner mellom mennesker å gjøre (Dysthe, 2001).

Vygotskij sitt begrep *nærmeste utviklingszone* har blitt en viktig teoretisk underbygging for denne type sosialt mediert individuell læring (Dysthe, 2001). *Nærmeste utviklingszone* er ”avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig

problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problem-løsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende” (egen oversettelse) (Vygotskij et al., 1978, s. 86). Ifølge Vygotskij (1978) skaper læring *nærmeste utviklingssone* ved å sette i gang mange ulike indre utviklingsprosesser som bare fungerer når barnet interagerer med de menneskene som omgir det eller samarbeider med jevnaldrende.

1.3.2 Læring og utvikling i lys av relasjoner, kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomisk bakgrunn

Det er i dag stor enighet om at barns utvikling er en svært komplisert prosess som er påvirket av barnets biologi og miljøet rundt barnet (Bronfenbrenner, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000). Barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011; St. meld. 16 (2006-2007)). Ved å legge barnehagen inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområdet, har regjeringen også markert at barnehagen er en frivillig del av utdanningssystemet. Svakheter i utdanningssystemet gir utslag i systematiske forskjeller i deltakelse og læringsutbytte for barn med ulik familiebakgrunn og mellom gutter og jenter (St. meld. 16 (2006-2007)). I det følgende vil jeg beskrive hvordan kvaliteten på barn-voksen relasjonen, barnets kjønn, selvregulering/ atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn er relatert til barns utvikling og læring.

Relasjoner

Relasjonen til voksne er kjernen i barns utvikling (Pianta, 1999). Sosiale relasjoner som barnet danner med jevnaldrende, foreldre og de voksne i barnehagen er primærmekanismer for hvordan barnet danner for eksempel akademisk-, språk- og sosioemosjonell kompetanse (Mashburn & Pianta, 2006). Resultater fra ulik forskning peker på at kvaliteten på relasjonen mellom pedagog og barn er relatert til tidlig skoletilpassning, særlig på sosiale- og atferdsområder (Birch & Ladd, 1998; Cornelius-White, 2007; Engvik et al., 2014; Ewing & Taylor, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004b), men også til barns språklige- og akademiske ferdigheter (Birch & Ladd, 1997; Cornelius-White, 2007) og skoleprestasjoner gjennom videre skolegang (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001).

Cornelius-White (2007) gjorde en metaanalyse av 119 studier fra 1948 til 2004 som har forsket på pedagog-barn relasjonen. Studien så på sammenhengen mellom pedagog-barn relasjonen og barnas kognitive-, emosjonelle- og atferdsmessige læring. Funnene viser en robust forbindelse mellom en positiv pedagog-barn relasjon og hvordan barnet opplever

suksess. Artikkelforfatteren påpeker viktigheten av å øke bevisstheten og praksisen på dette både hos forskere, politikere, lærere, foreldre og elever. Andre studier bekrefter forbindelsen mellom pedagog-barn relasjonen og barns læring. Sabol, Soliday Hong, Pianta og Burchinal (2013) sin studie viser at blant målinger som kompetanse hos personalet, gruppestørrelse og kjennetegn ved læringsmiljø, er det kvaliteten på relasjon mellom barn og pedagog (målt i CLASS) som sterkest predikerer barnas læring.

Vi finner lignende funn i norsk forskning. Resultater fra ”Den norske mor og barn - undersøkelsen” viser at kvaliteten på barn-voksen relasjonen (målt ved STRS), blant andre prosessuelle mål (f. eks. pedagogisk opplegg) og flere strukturelle mål (f. eks. gruppestørrelse og stabilitet i personalet), er den variabelen som sterkest predikerer barnets fungering ved 5 år (Engvik et al., 2014). Den sterkeste sammenhengen er mellom barn-voksen relasjonen og skolemodenhet (sosiale forhold, samarbeid, kognitive variabler, følge instruksjon og fysisk modenhet), men en god barn- voksen relasjon er også forbundet med mindre atferdsvansker hos barna (både internaliserende og eksternaliserende) og med bedre språklig fungering.

Hamre og Pianta (2001) undersøkte den langvarige forbindelsen mellom pedagog-barn relasjonen i barnehagen (*kindergarten*, 4-6 år) og skoler resultat i åttende klasse (*elementary school*). Etter å ha kontrollert for kognitive evner og atferdsvansker ved oppstart i barnehagen (4-6 år), viser resultatene at barn som har høy forekomst av konflikt med pedagogen i barnehagen har dårligere arbeidsvaner og flere disiplin overtredelser. For gutter forble denne sammenhengen signifikant ut barneskolen. Jenter som pedagogen opplevde å ha nær relasjon til hadde gode arbeidsvaner og positiv atferd på barne- og ungdomsskolen, mens pedagogens opplevelse av nærhet til gutter ikke hadde sammenheng med guttenes positive atferd og tilpasning på barneskolen.

Kjønn

Jenter og gutters kjønns sosialisering starter tidlig og vil ha betydning både for deres væremåte og akademiske prestasjoner. Allerede mellom 1-2 år starter kjønnsstypisk lek, der jenter i større grad enn gutter leker med dukker, matlaging og klær (Leaper & Friedman, 2007). Gutters kjønnsstypiske lek inkluderer biler og lastebiler, samt leker til å bygge og konstruere med. Når rolleleken starter har jenter ofte fokus på hjemlige situasjoner og de representerer en omsorgskompetanse i leken (ibid). I rolleleken kreves det at jentene setter seg inn i andres følelser og reaksjoner, noe som gjør at de får trent opp sine empatiske evner i tillegg til at det

er en lek som stimulerer språket (Knudsen, 2005). Gutter sin rollelek er ofte mer endimensjonal, der de er en figur eller superhelt (ibid), og i større grad uttrykker maskulinitet (Leaper & Friedman, 2007). Lek er viktig kontekst for sosialiseringen av kjønn fordi den særlig gir mulighet for å praktisere atferd (Bussey & Bandura, 1999). Gjentakende lekeatferd påvirker utviklingen av barnas forventninger, preferanser og evner (ibid).

Historisk har gutters utdanning blitt prioritert framfor jenters (Weaver-Hightower, 2003). I dag er det et kjønnsgap i skoleprestasjoner i jentenes favør, både internasjonalt (Department for Education and Skills, 2007) og i norsk sammenheng (Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008; Bakken & Elstad, 2012; Opheim, Gjerustad, & Sjaastad, 2013). I 3-4 års alderen er det funnet kjønnsforskjeller i sosiale-, kognitive- og kommunikasjonsmål og kjønns-gapet i akademisk prestasjon er nokså stabilt på tvers av sosiale klasser (Departement for Education and Skills, 2007). Den engelske longitudinelle studien, *Effective Provision of Pre-school Education* (EPPE) (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i utvikling av barns intellektuelle- og sosiale atferd når de starter i barnehage (*preeschool*, 3-5 år). Jenter viser generelt bedre sosial utvikling (samarbeid, uavhengighet og konsentrasjon) og kognitive ferdigheter (førlesning og tidlig tall begrep).

Hartley and Sutton (2013) gjorde en studie hvor de undersøkte stereotype holdninger hos gutter og jenter i forhold til akademiske prestasjoner. Funnene viser at i 7-8 årsalderen har både gutter og jenter en stereotype holdning til at gutter presterer dårligere akademisk enn jenter, og de tror også at andre mener dette. Disse stereotype holdningene får en selvoppfyllende profeti for guttene, og fører at de prestere dårligere enn nødvendig. Studien viser videre at guttene presterer bedre når en forsterker forventningen deres om at gutter og jenter presterer likeverdige.

I rapporten "Køn, karakterer og karrierer" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2005) og boka "Snille jenter og dumme gutter" (Knudsen, 2005) refererer Ann-E. Knudsen til nyere hjerneforskning som viser at hjernebjelkens størrelse, hjernemodning, kjønnshormoner er tre avgjørende forskjeller på gutter og jenters hjerneutvikling og modning. Når barn starter i skolen viser undersøkelser at jenters hjernebjelke er nesten dobbel så tykk som guttenes (Danmarks Evalueringsinstitut, 2005; Knudsen, 2005). Hjernebjelken sikrer oss evnen til å koble de to hjernehalvdelene og få de til å samarbeide. Det betyr blant annet at jenter har

større potensiale for å gå fra enkelt deler (venstre hjernehalvdel) som lese innlæring til helheten (høyre hjernehalvdel) som er selve historien de leser. Og å gå motsatt, fra helheten til å kunne høre lydforskjeller, ord oppdeling og å stave (ibid).

Mellom gjennomsnittlige gutter og jenter kan det være opp til 1 1/2 års hjernemodningsforskjell, i jenters favør (Danmarks Evalueringsinstitut, 2005; Knudsen, 2005). I 6-7 års alderen får pannelappene myelin på nervecellene og dermed blir de klare til bruk.

Pannelappene tar imot signaler fra resten av hjernen, ordner, strukturer og er basis for barnets evne til å se seg selv utenifra. Dette er avgjørende for empati og konsentrasjonsevne. Den tredje hjerneforskjellen handler om kjønnshormonets innflytelse på hjernens strukturelle utvikling. Det er ingen forskning enda som viser at jentenes dominerende kjønnshormon, østrogen, har innflytelse på hjernens strukturelle utvikling. Derimot virker gutters kjønnshormon, testosteron, allerede i fosterets 8. uke hemmende på adgangen til venstre hjernehalvdel. Det betyr at det er lettest for gutter å gå fra høyre hjernehalvdel via hjernebjelken til venstre halvdel. For guttene er det derfor lettere å lære språk fra helhet til enkelt deler. Og de vil ha større vansker med å forstå lange digitale (muntlige) beskjeder (ibid).

Selvregulering / Atferdsregulering

Utvikling av selvregulering er en hjørnestein i den tidlige utviklingen til barn, og den går på tvers av alle atferds områder (Shonkoff & Phillips, 2000). Blair (2002, s. 112) beskriver selvregulering som et hoved kjennetegn og en vesentlig egenskap som ligger til grunn for den atferden som er assosiert med en vellykket tilpasning til skolen. Pedagoger mener at å kunne arbeide uavhengig, dele og vente på tur er viktigere for barns tilpasning til skolen enn akademiske ferdigheter (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000). Så mange som 46% av pedagogene rapporterte at mer enn halvparten av barna som startet i deres grupper i barnehagen (*kindergarten*, 5-6 år) ikke hadde den nødvendige selvregulering som trengtes for å greie seg bra på skolen (Rimm-Kaufman et al., 2000). Barn som starter i barnehage og skole uten god nok selvregulering vil kunne få flere vansker som avvisning fra jevnaldrende og lav akademisk oppnåelse (Blair, 2002). Dette bekreftes av studien til Blair og Diamond (2008) som viser at barn som effektivt og fleksibelt håndterer sine tanker, følelser og handlinger har lettere for å navigere seg sosialt og i lærings miljøet. I motsetning har elever som prater uten å vente på tur og som har vansker med å fullføre oppgaver, flere akademiske- og sosiale problemer i læringsmiljøet (ibid). God selvregulering danner grunnlag for positiv klasseroms

atferd og prestasjoner gjennom de sosiale relasjoner som barn med god selvregulering klarer å danne med jevnaldrende og pedagogene (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Blair og Razza (2007) undersøkte hvilken rolle ulike aspekter av selvregulering har for å tilegne seg akademiske ferdigheter hos 3-5 åringer fra hjem med lav inntekt. Studien viser at barn som har sterkere kontroll til å hemme impulser (*executive functions*) i barnehagen (*kindergarten*, 5-6 år) gjør det bedre i matematikk, har større bevissthet om språklyder og bedre bokstavkunnskap. En annen studie viser at god atferdsregulering og sosial kompetanse i barnehagen (*kindergarten*) predikerer vekst i lese-, skrive- og matematikk ferdigheter fra barnehagen til andre klasse, etter å ha kontrollert for mange bakgrunnsvariabler som IQ, alder og foreldrenes utdanning (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Også for yngre barn i barnehagen (*preschool*, 3-5 år) viser forskning at god atferdsregulering predikerer tilegnelse av lese- og skrive ferdigheter, ordforråd og matematikk ferdigheter (McClelland et al., 2007). Ponitz, McClelland, Matthews og Morrison (2009) finner i sin studie at barn som har høy grad av atferdsregulering i starten av barnehageåret (*kindergarten*) har bedre ferdigheter i matematikk, lesing og skriving, samt større ordforråd på våren. Også i Norge viser forskning at atferdsregulering er relatert til tidlig ordforråd (Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, 2013).

Sosioøkonomisk bakgrunn

Flere norske studier viser at det er sterk sammenhengen mellom familiebakgrunn (utdanning og inntekt) og elevenes skolerestater (Bakken et al., 2008; Bakken & Elstad, 2012; Hægeland, Kirkebøen, Raaum & Salvanes, 2005; Opheim et al., 2013). En longitudinell studie fra Canada viser at det sosioøkonomiske gapet i matematikkprestasjoner er stabilt fra syv til 11 år, deretter vider det seg ut og blir dobbelt så stort fra 11 til 15 år (Caro, McDonalds & Willms, 2009). Relasjonen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og akademisk prestasjon blir betegnet som sosioøkonomisk gap fordi det innebærer et gap i akademisk prestasjon mellom elever fra høy- og lav sosioøkonomisk bakgrunn (Caro et al., 2009). Det sosioøkonomiske gapet viser seg tidlig. Allerede i treårsalderen har barn av foreldre med høy utdanning og høy inntekt bedre språkferdigheter sammenlignet med barn av foreldre med lav utdanning og inntekt (Schjølberg et al., 2008). Også i en tidligere studie fra SKOLEKLAR prosjektet viser resultatene at mors utdanning er relatert til barns ordforråd (Størksen et al., 2013).

Forskjeller i prestasjoner i utdanning med bakgrunn i sosial klasse og kjønn bør ikke bli sett på som ulikhet i evne (Hartley & Sutton, 2013). Sammenhengen mellom sosioøkonomisk

bakgrunn og ulike mål på barns utvikling sier lite om den sanne årsaken til forbindelse mellom sosioøkonomisk bakgrunn og prestasjoner hos barn (Duncan & Magnuson, 2003). Det som størst mulig forklarer relasjonen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og barns utvikling er familiesosialiseringen sine mål og praksiser (Conger & Dogan, 2007). Forskning fra USA viser at foreldre med høy sosioøkonomisk status gir barna mer og bedre emosjonell- og verbal respons, de gir barna mer og større variasjon i daglig stimulering og mer egnede leker (Bradley & Corwyn, 2002). Foreldre med høy sosioøkonomisk status bruker også mer forklaringer og lar barna forklare seg og de gjør flere kognitivt stimulerende aktiviteter med barna (Hoffman, 2003). Foreldre med lav sosioøkonomisk status bruker gjerne en mer autoritær oppdragerstil, noe som har blitt relatert til mindre sosial og emosjonell utvikling hos barn (ibid).

Hart og Risley (1995) gjorde en studie hvor de fulgte 42 familier fra barna var et til de var fire år. Allerede ved tre års alderen hadde barn av foreldre med høy sosioøkonomisk status over dobbelt så stort ordforråd som barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status. Barn av foreldre med middel sosioøkonomisk status lå midt mellom. Foreldre med høy sosioøkonomisk status tilbrakte over halvparten så mye mer tid med barna sine og pratet tre ganger så mye med barna som foreldre med lav. Barn i familier med høy sosioøkonomisk status fikk også mer tilbakemeldinger fra foreldrene som førte til motivasjon i motsetning til barn i familier med lav sosioøkonomisk status som fikk tilbakemeldinger som førte til motløshet. Også veiledningsstilen til foreldre med lav og høy sosioøkonomisk status var ulik, der foreldre med lav sosioøkonomisk status i større grad veiledet med krav, mens foreldre med høy sosioøkonomisk status veiledet med spørsmål.

Norsk forskning viser en sammenheng mellom barnehagedeltakelse og foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, der mødre med utdanning fra grunnskole eller videregående skole sjeldnere benytter seg av barnehagetilbud til barna sine enn mødre med høyere utdanning (Pettersen, 2003). Barnehagen er den viktigste forebyggende og sosialt utjevne arenaen for barn i førskolealderen og systematiske sosiale skjevheter med hensyn til hvilke barn som går i barnehagen, kan tyde på at ulikhetene snarere øker enn reduseres i tiden før skolestart (St. meld. 16 (2006-2007)).

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Bioøkologisk teori

Transaksjonsmodellen dominerer utviklingspsykologien i dagens forskning og den kan sies å være en paraplyteori som binder sammen teorier (Drugli, 2008; Kvello, 2012).

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff og den beskriver hvordan det skjer en gjensidig påvirkning mellom person og miljø hvor både person og miljø vil være i kontinuerlig utvikling og endring (Sameroff, 2009). Bronfenbrenners bioøkologiske teori for utvikling vil være en teori som inngår i transaksjonsmodellen (Kvello, 2012). I det følgende gis en presentasjon av bioøkologisk teori.

Bronfenbrenner omtalte teorien som utviklingsøkologisk teori på -70 tallet. På -90 tallet syntes han teorien hadde hatt for ensidig fokus på de miljømessige faktorene sin betydning for utvikling og fortrent ressursene som individet selv står for (Bronfenbrenner, 2005). Han endret navnet til bioøkologisk teori for å fremheve at mennesket verken kan forstås som biologi eller miljø alene, men som en gjensidig påvirkning mellom personene og miljøet personen er en del av (ibid). Bronfenbrenner vektlegger fire elementer som uløselig virker sammen i sin bioøkologiske utviklings modell; *prosesser, person, kontekst og tid* (Bronfenbrenner & Morris, 2006). *Proksimale prosesser* er et uttrykk for samspillet som foregår mellom *personen* og *konteksten* (miljøet) over *tid*. Den *proksimale prosessen*, for eksempel barnets relasjon til nære omsorgspersoner, er regnet som hoved mekanismen for å skape utvikling hos mennesket. Hvordan denne *prosessen* påvirker utviklingen til en person, er avhengig av karakteristikk hos *personen* og *konteksten* over *tid* (ibid). Det er tre typer personkarakteristikk som skiller seg ut i forhold til hvordan de kan påvirke kursen og kraften til den *proksimale prosessen* (Bronfenbrenner & Morris, 2006). *Disposisjoner* er personens medfødte anlegg og *bioøkologiske ressurser* kan være erfaring, kunnskap og ferdigheter. *Krav* hos personen (f. eks. glad/sutrete eller aktiv/passiv) kan invitere eller avskrekke reaksjoner fra det sosiale miljøet som kan støtte eller ødelegge den proksimale prosessen (ibid).

Barnas oppvekst er delt inn i fem nivåer (mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystem), hvor systemene konstant interagerer med hverandre, både på tvers av ulike nivå og innad i samme nivå (Bronfenbrenner, 1979). Det innerste nivået er *mikrosystemet* (ibid). Kjentegn ved dette nivået er relasjoner, sosiale roller og aktiviteter som skjer ved at personene som inngår i

miljøet samspiller ”ansikt til ansikt”. Et individ har mange ulike mikromiljø. Eksempler kan være familien, avdelingen i barnehagen eller en vennegruppe (ibid). *Mesosystemet* er relasjonen mellom to eller flere mikrosystem hvor et individ aktivt samhandler (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Et eksempel på mesosystem kan være Lises mor som har samtale med Lises barnehagelærer. *Eksosystemet* vil være mikrosystemer hvor barnet sjelden eller aldri oppholder seg, men som indirekte påvirker barnet (ibid). Det kan for eksempel være forhold ved foreldrenes arbeidsplass som påvirker foreldrene som i sin tur påvirker barnet. *Makrosystemet* omfatter mønster av verdier, tradisjoner, økonomiske forhold, ideologiske vurderinger og kultur (Bronfenbrenner, 1979). Påvirkningen fra dette systemet skjer via meso- og mikro systemet og til individet. Bronfenbrenner har hele tiden hatt en tidsforståelse i teorien. For å understreke forståelsen om at personer og miljø utvikles og endres over tid, lanserte han på slutten av -80 tallet *kronosystemet* (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2 Tilknytningsteori

Den engelske barnepsykiateren John Bowlby har bidratt med mye forskning til tilknytningsteorien, og hans tre binds hovedverk ”Attachment and Loss” (Bowlby, 1969, 1973, 1980) har hatt stor betydning for fagområdet. Tilknytningsteorien har som utgangspunkt at mennesket har et universelt behov for å danne nære følelsesmessige bånd (Bowlby, 1994). Teorien beskriver barnets tilknytningsprosess til omsorgspersoner og hvordan tilknytningen fører til dannelse av indre mentale strukturer som er grunnlaget for barnets personlighetsdannelse og seinere oppfatning av og samspill med omverden (Hart & Schwartz, 2009). På bakgrunn av dagligdagse erfaringer med foreldrene utvikler barnet indre representasjonsmodeller eller *indre arbeids-modeller* med hensyn til tilknytningen (Bowlby, 1994).

Trygg base er et sentralt begrep i tilknytningsteorien. Det utvikles en trygg base for barnet når den voksne omsorgspersonen står til disposisjon, men bare griper inn når det er nødvendig (Bowlby, 1994). Den trygge basen utgjør en plattform som barnet kan gå ut i verden fra, og som barnet kan vende tilbake til med trygghet om at det blir hilst velkommen, får fysisk og emosjonell støtte og blir trøstet og beroliget om nødvendig (ibid). Bowlby (1994) beskriver tilknytning som en nødvendighet livet gjennom og mennesker som har en trygg base (tiltro til at det finnes noen man kan regne med og som vil hjelpe hvis nødvendig) vil være tilpasset og utnytte evnene sine best mulig – uansett alder.

I den klassiske tilknytningsteorien er det fire tilknytningsstiler, tre utrygge og en trygg (Kvello, 2013a). Tre av de (A, B og C) ble introdusert av Mary Ainsworth og medarbeidere (1978) og en fjerde (D) er ”oppdaget” seinere av Main og Solomon (1986) i Ainsworths datamateriale. Tilknytningsstil B; *trygg*, barnet føler seg trygg og vet at omsorgspersonene er tilgjengelige, A; *engstelig -unnvikende*, barnet har gjerne gitt opp å ha forventninger til voksne, C; *engstelig – ambivalent*, foreldrene er ujevne i sin omsorg og barnet maser og klenger for å utløse omsorg, D; *engstelig – disorganisert*, foreldrene har virket skremmende på barna ved fysiske og seksuelle eller emosjonelle mishandlinger, og de mest framtrepende karakteristikker hos barnet er frykt (Kvello, 2013a, s. 47-48).

2.3 Nyere forskning på tilknytning og utvikling av selvregulering

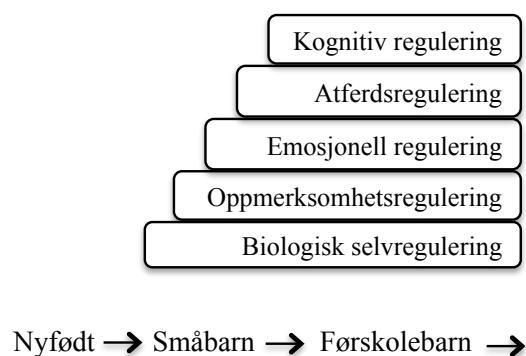
Buyse, Verschueren og Doumen (2011) fant i sine studier at de indre representasjonsmodellene som barnet har dannet med tidlige omsorgspersoner styrer fortolkningen og interaksjonen barnet har med andre, for eksempel pedagog. Samtidig viser resultatene at en pedagog sine karakteristikker som for eksempel sensitivitet, kan forandre og omarbeide de indre representasjonsmodeller som barn utvikler med foreldre. Studien viser at dersom pedagogen har lav sensitivitet fortsetter barn som har utrygg tilknytning å ha en lite nær relasjon til pedagogen. Når pedagogen har høy sensitivitet er ikke barn med utrygg tilknytning lenger i risiko for å utvikle lite nær relasjon til pedagogen. Dermed er kvaliteten på pedagog-barn relasjonen ikke bare påvirket av barnets tilknytningshistorie, men også av pedagogens sensitivitet (ibid).

Allan N. Schore er en amerikansk forsker som er inspirert av Bowlby og tilknytningsteori (Hart & Schwartz, 2009). Han er den første som gjorde et forsøk på å integrere nyere hjerneforskning med utviklings- og tilknytningsteorier, og han har arbeidet for å videreutvikle forståelsen av relasjonen mellom barnets umodne hjerne og den primære omsorgspersonen (ibid). Schore har også latt seg inspirere av Vygotskij sin tese om at psykologiske prosesser følger et generelt utviklingsprinsipp hvor modning først utvikles i en relasjon mellom barnet og omsorgspersonen og seinere integreres til indre psykiske prosesser hos barnet (Hart & Schwartz, 2009). Vygotskij (1978) kaller dette *internaliseringsprosessen* og den finner sted innenfor den tidligere omtalte *nærmeste utviklingssone*. Det vil si at alle høyere psykiske funksjoner utvikles som et resultat av sosial interaksjon (Vygotskij et al., 1978). Schore viser til at reguleringen i første omgang skjer gjennom omsorgspersonene, dyadisk regulering (Hart & Schwartz, 2009). Omsorgspersonen er en psyko-biologisk regulator, og interaksjonen med

spedbarnets umodne nervesystem har direkte innflytelse på barnets biokjemiske vekstprosesser som støtter utviklingen av nevralt strukturer. Etterhvert blir regulering av affekt og følelser en del av et selvregulerende system hos barnet. Tilknytningsprosessen har dermed direkte innflytelse på barnets selvregulering (ibid). Fonagy og Target (2006) peker på at det å skape et selvregulerende system i barnet, er den viktigste funksjon tilknytningen til en omsorgsperson har.

Forskning støtter at selvreguleringsmekanismer utvikles gjennom interaksjoner mellom individuelle temperaments karakteristikk og relasjonen til foreldre og andre omsorgspersoner som for eksempel pedagoger (Calkins & Williford, 2009). Kochanska, Coy og Murray (2001) sin studie viser at barns tilknytning ved 14 måneder predikerte deres emosjonelle regulering to år seinere. Barn med utrygg tilknytning var engstelige, ustrukturerte og hadde vanskeligere for å regulere emosjoner enn trygge barn. Flere kjennetegn hos barn og foreldre ligger til grunn for utvikling av selvregulering hos barnet (Blair, 2002). Barn har individuelle forskjeller i temperament fra fødselen av, og noen spedbarn er mer påvirkelige for følelsesmessig regulering enn andre (Hart, 2011). Særlig vil barnets evne til oppmerksomhet i tidlig barndom og mors tilgjengelighet og personlige kjennetegn som pålitelighet, varsomhet og selvkontroll, være faktorer som påvirker utvikling av selvregulering (Kochanska, Murray & Harlan, 2000).

Calkins og Williford (2009) beskriver utvikling av selvregulering som tilegnelse av flere ulike selvreguleringsmekanismer (biologisk-, oppmerksomhets-, emosjonell-, atferd- og kognitiv regulering), som er hierarkiske i natur og er en følge av hverandre. Figur 1 viser hvordan utviklingen av de ulike selvreguleringsområdene bygger på hverandre fra fødsel til skolealder.



Figur 1. Utvikling av selvregulering i tidlig barndom (Calkins og Williford, 2009 s. 173)

Interaksjon med miljøet ligger til grunn for utvikling av de ulike selvreguleringsmekanismene (Calkins & Williford, 2009). I virkeligheten er selvreguleringsmekanismene tvinnnet sammen, og det kan være unaturlig dele de i separate og uavhengige typer regulering, men i et utviklings-perspektiv kan det være nyttig å eksplisitt beskrive de ulike mekanismene (ibid). Utvikling av den *biologiske selvreguleringsmekanismen* starter hos nyfødte barn, og det handler om hvordan kroppen regulerer hjerteslag og pust og andre reflekser som er nødvendig for å overleve (Berger, 2011; Calkins & Williford, 2009; Kopp, 1982). I barnas tre første levemåneder er det først og fremst snakk om en form for nevrofysiologisk modning, der barnet i større eller mindre grad er i stand til å modifisere sine tilstander av sentralnervøs aktivering ved å bli roet av andre eller roe seg ned selv (Kopp, 1982). Calkins og Williford (2009, s. 179) definerer *oppmerksomhetsregulering* som evne til å organisere, være oppmerksom og opprettholde fokus på valgte stimuli mens en står imot distraksjon fra ytre stimuli. Oppmerksomhetsregulering utvikles fra 3 måneders alderen, for eksempel vil et barn i denne alderen kunne orientere seg mot og se på en leke for å lettere forbli i en rolig tilstand (Calkins & Williford, 2009). At barnet utvikler god oppmerksomhetsregulering gjennom 1-2 årsalderen har en nøkkelfunksjon for at barnet skal kunne utsette, undertrykke og roe ned atferd (Kochanska et al., 2000). *Emosjonsregulering* handler om å styre den spontane strømmen av følelser, og en vid definisjon er regulering av spesifikke emosjoner, som sinne og frykt, generell sinnsstemning, stress og alle typer emosjonelle responser (Koole, van Dillen, & Sheppes 2011, s. 23). Emosjonsreguleringen gjør det mulig å etablere meningsfulle sosiale samhandlinger mellom barnet og omsorgspersonene (Smith, 2004).

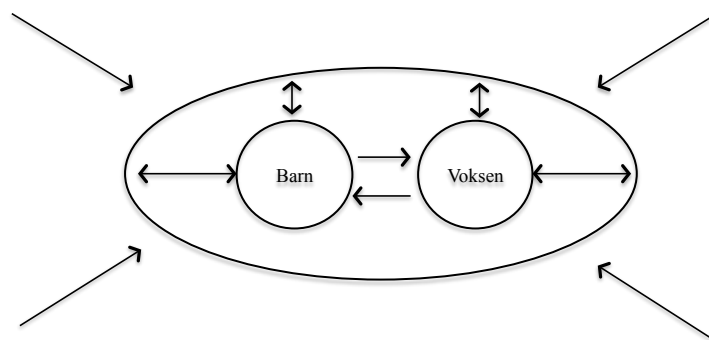
Atferdsregulering er som tidligere beskrevet det å kunne hemme impulser, vise fleksibel oppmerksomhet og ta i bruk arbeidsminne på en effektiv måte (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland & Cameron, 2012). I 3-5 årsalderen ser det ut for å være et hopp i utvikling av atferdsreguleringen (Berger, 2011). I denne alderen ser det ut for at tettheten av synapseforbindelser i enkelte områder av frontalkorteks når et høydepunkt, og trolig er det denne utviklingen som ligger til grunn for bedre ferdighet i å kunne hemme impulser i seinere førskolealder (Smith, 2004). Tidligere tilegnelse av biologisk-, oppmerksomhets- og emosjonell regulering er vesentlig for en god utvikling av atferdsregulering (Calkins & Williford, 2009). *Kognitiv regulering* inneholder kognitive komponenter som å effektivt ta i bruk arbeidsminne, hemme impulser, reflektere over hva som er lurt å gjøre i ulike situasjoner og kunne arbeide selvstendig (Calkins & Williford, 2009). Den kognitive

reguleringsmekanismen har mange likhetstrekk med atferdsregulering (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007). Det skjer en signifikant utvikling i kognitiv regulering i løpet av førskolealderen (Calkins & Williford, 2009).

2.4 En modell av barn-voksen relasjonen

Pianta sin teori om relasjonen mellom voksne (pedagoger) og barn knytter sammen Bronfenbrenners bioøkologiske teori og tilknytningsteori (Sabol & Pianta, 2012). I konteksten og alle dens ulike nivåer og systemer er mønsteret i relasjonene mellom barn og voksne hovedkanalen for om barnet skaffer seg tilgang til utviklingsressurser (Pianta et al., 2003). Barn-voksen relasjon i barnehage og tidlig skolegang har mange av de samme virkningene og funksjonene som foreldre-barn tilknytningsrelasjoner (Pianta, 1999). En positiv barn-voksen relasjon i barnehage og skole skaffer barn den nødvendige emosjonell tryggheten for at barnet skal kunne engasjere seg fullt ut i lærings aktiviteter og utvikle de sosiale-, atferds- og selvregulerings ferdigheter som er nødvendige i læringsmiljøet (Pianta, 1999).

I sitt arbeid med relasjoners betydning for barns utvikling og læring har Pianta (1999) og seinere Pianta m. fl. (2003) utviklet en modell av det dyadiske systemet hvor den voksne og barnet har gjensidig påvirkning på hverandre. Barn-voksen relasjonen er hjertet i modellen og kvaliteten på relasjonen er et resultat av flere ulike faktorer i familie og skolemiljø (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008; Pianta et al., 2003). Ved å ha fokus på systemet barn-voksen relasjonen, vil den voksne sin vurdering av et barn være relasjonell istedenfor å ha et ensidig fokus på barnets atferd i læringsmiljøet (Hamre & Pianta, 2001). Modellens to små sirkler, Barn og Voksen, illustrerer de to individene med sine kjennetegn, som for eksempel temperament, personlighet, selvoppfattelse, tro på egen mestring, utviklingshistorie, kjønn og alder (Figur 2) (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).



Figur 2. Modell av et dyadisk system. (Pianta, 1999, s. 72; Pianta et al., 2003, s. 206)

Pilene mellom Barn / Voksen sirklene og den ovale sirkelen rundt viser til de to individenes mentale representasjoner av relasjonen og vil være de følelser og den tro som har blitt lagret om en relasjon og som guider følelser, oppfatning og atferd i den relasjonen (Pianta et al., 2003). De mentale representasjoner er åpne systemer som kan endres ved nye erfaringer. En pedagog sin representasjonsmodell av relasjonen med barnet er preget både av den voksne sin egen opplevelse av å bli undervist og oppdratt og egen yrkeserfaring, som for eksempel tidligere samspillopplevelser med barna i læringsmiljøet (ibid).

Pilene mellom Barn og Voksen representerer at barn-voksen relasjonen interagerer i gjensidig utveksling (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Hva mennesker gjør, sier eller gestikulerer og hvordan en oppfatter andre, er sentralt i den gjensidige utvekslingen (ibid). Kvaliteten på relasjonen er ikke bare et uttrykk for *hva* som blir gjort av den voksne eller barnet (for eksempel gi mat, rose, straffe), men også *hvordan* ting blir gjort i relasjon til hverandre (Pianta, 1999). Hvordan den voksne uttrykker følelser og har tendens til å reagere på barns følelsesmessige behov er eksempler på mentale representasjoner hos den voksne som påvirker den gjensidige utvekslingen og barn-voksen relasjonen (ibid). Pilene mot den ovale sirkelen viser til ekstern påvirkning (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Det kan være nære og fjerne påvirkninger, for eksempel den voksnes eller barnets egen familie og personlige liv eller regelverk om antall voksne per barn i barnehagen. Også barnehagens kultur og klima vil være med på å påvirke barn-voksen relasjonen (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003).

Kvaliteten på pedagog-barn relasjonen er høyere i læringssystem hvor det råder et positivt emosjonelt klima, hvor pedagog-barn- og jevnalder interaksjonen er støttende og hvor den voksne har stor grad av sensitivitet (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2008). Motsatt er kvaliteten på relasjonen lavere i læringsmiljø hvor interaksjonene mellom pedagog og barn og jevnaldrende er preget av sinne og lite sensitivitet (ibid).

3.0 Relevant forskning

3.1 Mulige prediktorer for pedagog-barn relasjonen

3.1.1 Sammenhenger mellom barnets kjønn og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen

Flere ulike studier viser at pedagoger har en nærmere og mindre konfliktfylt relasjon til jenter enn til gutter (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Rudasill, Reio, Stipanovic & Taylor, 2010). Dette gjelder både for barn i barnehage (*preeschool*, 3-5 år) og barneskole (*elementary school*) (Baker, 2006; Ewing & Taylor, 2009). I tillegg predikerer en nær relasjon til pedagogen i større grad skolekompetanse for jenter enn for gutter (Baker, 2006; Ewing & Taylor, 2009). Baker (2006) antyder at dette resultatet reflekterer jenters større sosiale og relasjonelle tilpasning som er en fordel for å danne emosjonelle relasjoner med pedagogene. Ewing og Taylor (2009) sine resultater viser videre at konflikt i pedagog-barn relasjonen i sterkere grad predikerer fiendtlig og aggressiv atferd hos gutter enn hos jenter.

Winer og Phillips (2012) undersøkte om pedagogens opplevelse av relasjonen (målt med STRS) med gutter og jenter også påvirket kvaliteten på interaksjonen mellom den voksne og barnet og kvaliteten i miljøet i barnehagen (*child-care*, 1-3 år). Resultatene viser at de voksne vurderer gutter til å ha en mer problematisk-, aktiv- og uhemmet atferd og personalet opplever mer konflikt med gutter og mer nærhet med jenter. I studien fikk gutter lavere kvalitet på sitt opphold i barnehage i form av mindre stimulerende interaksjon, mindre involvering i barnet og mer bruk av negativt språk og irettesettende handlinger. Guttene opplevde også i mindre grad tilhørighet og inkludering.

I kontrast til studiene som er referert til ovenfor, viser resultater fra forskning som baserer seg på langvarige observasjoner i barnehagen, at gutter generelt får mer oppmerksomhet enn jenter fra de voksne, og guttene møtes også med mer generell interesse (Månsson, 2000; Østrem, 2006). Månsson (2000) sin svenske studie viser at i situasjoner som er lite voksenstyrte ser det ut for at det er lite forskjell mellom gutter og jenter sin relasjon til personalet. I hennes studie fikk gutter mer oppmerksomhet og spillerom i situasjoner som var mer voksenstyrte (for eksempel samlingsstund). Guttene var også flinkere til å ta og holde på initiativet. De søkte og fikk bekreftelse, både gjennom utvidete svar som ga forlengede dialoger og gjennom øyekontakt samt mer affektfylte svar. Ifølge Månsson (2000) gis gutter og jenter i barnehagen ulike muligheter til å oppfatte seg selv og omverden gjennom ulike

interaksjonsmønsteret med voksne. Guttene oppmuntres mer eller mindre ubevisst gjennom bekræftende interaksjoner til å oppfatte seg selv som noe ”enestående”. Månsson (2000) uttrykker at guttene fostres til individualister og jentene til kollektivist, men hun påpeker at det finnes ingen enhetlig gruppe jenter og gutter.

Gjennom systematiske observasjoner i barnehagen fant Østrem (2006) at til tross for at personalet uttrykte at ”de utagerende, aktive guttene” fikk altfor mye negativ respons, viste hennes observasjoner at guttene ikke ble møtt med sanksjoner og at plagsom gutteatferd ble tolerert i mye større grad av personalet enn tilsvarende atferd hos jenter. Guttene ble ikke tematisert og deres handlinger ble ikke fortolket i lys av deres relasjoner til andre barn eller voksne slik som jentenes ble. Svaleryd (2004) beskriver at personalet i barnehage og skole forteller at de ubevisst bærer på følelsen av at gutter har det mer travelt, og dersom guttene ikke får umiddelbar oppmerksomhet vet man aldri hva de kan finne på å gjøre. Personalet forventer seg også at gutter skal være mer fysiske og at de har større behov for bevegelse enn jenter. Ifølge Svaleryd (2004) gjør det at gutter i klasserom og barnehage får lov til å vippe på stolen, løpe omkring, mens jenter i større grad møter kravet om å sitte stille.

En eldre studie fra USA (Fagot, 1977) viser at pedagoger og andre barn i barnehagen berømmer og roser barn som handler kjønnsstereotypisk, mens de kritiserer barn som handler på tvers av de kjønnsstereotypiske mønstrene. I denne studien fikk gutter mer negativ oppmerksomhet enn jenter når de handlet kjønns utypisk. Også nyere studier fra USA finner at gutter og jenter får ulik behandling i klasserommet og de får ulik beskjed av hva som er passende atferd i klasserommet (Koch, 2003). Gutter får fremdeles mer ros og oppmerksomhet fra pedagogen, mens jenter typisk får anerkjennelse for å være stille og lydig (Sadker & Sadker, 1994).

Andre norske longitudinelle observasjons studier som er gjort på skole viser at jenter ofte brukes som buffere mot de aktive og urolige guttene ved at de blir plassert annenhver gutt og jente, eller at jenter blir plassert ved gutter som utfordrer det pedagogiske opplegget (Ytterhus, 2002). Gulbrandsen (1998) gjorde en studie med jenter og gutter i 1. til 3. klasse. Hennes funn viser at det forståelses- og handlingsalternativet som voksne framsetter overfor barn i barneskolen, er at jenter skal forstå og ta ansvar, mens gutter ikke i samme grad møter forventninger om å ta de sosiale konsekvensene av sin væremåte. Gulbrandsen (1998) viser til at jenter mottar et budskap om seg selv at det er forventninger om at de skal ta hensyn, mens gutter mottar et budskap om seg selv at de kan gjøre det de vil.

Nielsen (2009) fulgte en skoleklasse gjennom hele grunnskolen fra de startet i 1992. Hun uttrykker at den rollen som jentene hadde tidligere med å dempe urolige gutter, i dag er videreført på en måte som bidrar til å kvalifisere jentene og de-kvalifisere guttene. Hennes studie viser at de fleste jenter tidligere enn de fleste gutter håndterer gruppearbeid og planlegging av eget arbeid. Studien viser også at det først og fremst er de jentene som ikke tilpasser seg, men forfølger sine egne prosjekter, som vekker irritasjon hos læreren. Gutter med tilsvarende oppførsel får ikke den type reaksjon fra læreren (ibid). Hvis man ser på jenter og gutter som grupper, har de nokså ulike måter å innta klasserommet på i barnetrinnet (Nielsen, 2011). En stor del av jentene på de lavere klassetrinnene identifiserer seg aktivt med lærerens regler og krav, og kan også utvise mye ansvar og omsorg gjennom dette, mens guttenes strategi heller er å skygge unna lærerens blikk. De fleste gutter kan godt sitte stille, men de tiltrekkes av fysisk uro på en annen måte enn jentene (ibid).

3.1.2 Sammenhenger mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen

Nasjonale og internasjonale studier viser at det er en sammenheng mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og de voksne i barnehage eller skole sin opplevelse av kvalitet på relasjonen til barnet, i den forstand at voksne opplever mer konflikt og mindre nærhet i deres relasjon til barn fra familier med lav sosioøkonomisk posisjon (Rudasill et al., 2010; Veland, Midthassel & Idsoe, 2009; Wyrick & Rudasill, 2009). Studier viser også at barn som har mødre med lav sosioøkonomisk posisjon har dårligere kvalitet både i mor-barn relasjonen og barn-pedagog relasjonen (Pianta & Stuhlman, 2004a). Resultatene fra Rudasill m. fl. (2010) sin amerikanske longitudinelle studie viser at barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn (lav inntekt) har mer konflikt og mindre nærhet til pedagogene i 4. og 6. klasse. Videre viser studien at barnets sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn og vanskelig temperament (målt ved 4 ½ år) har en sammenheng med barnets risikoatferd i 6. klasse og at kvaliteten på pedagog-barn relasjonen i 4-, 5.- og 6. klasse har en medierende rolle på denne sammenhengen. Mer konflikt i pedagog-barn relasjonen førte til mer risiko atferd og mer nærhet til mindre risiko atferd. Også studien til Hamre og Pianta (2005) viser at både emosjonell støtte og god veiledning fra pedagogen modererer barns risiko for lave prestasjoner for barn som har mødre med lav utdanning og som har funksjonell risiko (barnet har lav oppmerksomhet, utagerende atferd, lave sosiale- og akademiske ferdigheter). Funnene viser at for barn med mødre med lav utdanning har like prestasjoner som barna med mødre med høyere utdanning

dersom de er i læringsmiljø med moderat til høy kvalitet på undervisningen. I kontrast har barn med mødre med lav utdanning, men som er i læringsmiljø med liten kvalitet på undervisningen, lavere prestasjoner enn deres jevnaldrende med mødre med høy utdanning. For barn som har høy funksjonell risiko, modererer den emosjonelle støtten fra pedagogen risikoen barnet har for lav prestasjon (ibid).

Veland og medarbeidere (2009) sin norske studie undersøkte hvordan sosialt sårbare elever (5. til 10. klasse) opplever seg inkludert i skolen. Studien viser at det er en svak, men signifikant sammenheng mellom sosioøkonomisk posisjon og relasjon til lærer. Det betyr at barn med sterke sosioøkonomiske ressurser fra hjemmet ser ut til å ha en positiv innvirkning på barnas relasjon til lærer. Omvendt betyr det at for barna som kommer fra hjem med svak sosioøkonomisk posisjon vil dette ha negativ innvirkning på relasjon til lærer.

3.1.3 Sammenhenger mellom barnets evne til selvregulering og kvaliteten på pedagog-barn relasjonen

Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) gjorde en studie som viser at pedagogen opplever mer konflikt med barn (4 ½ -6 år) som ikke kan hemme impulser og har vansker med å holde på konsentrasjonen (lav *effortful control*). I motsetning opplever pedagogen å ha en nærere relasjon til barna som har høy *effortful control*. Forskerne viser til at barn som har høy *effortful control* generelt har mer positivt sosialt utbytte.

Liew, Chen og Hughes (2010) undersøkte sammenhenger mellom barns *effortful control* (målt ved evne til å hemme impulser og *task accuracy* (løse oppgaver nøyaktig/korrekt)), barn-pedagog relasjonen og akademiske prestasjoner. Utvalgte i studien er barn som kom fra familier med lav inntekt og minoritetspråklig bakgrunn. Resultatene deres viser en interaktiv effekt mellom *task accuracy* og positiv pedagog-barn relasjon for barnas prestasjoner. *Task accuracy* fungerte som en beskytter, slik at barn som hadde denne ferdigheten presterte godt akademisk, til tross for at de ikke hadde en positiv relasjon til pedagogen. Samtidig fungerte en positiv pedagog-barn relasjon som en kompenserende faktor, slik at barna som hadde liten *task accuracy* presterte like godt som barn med god *task accuracy*, dersom de hadde en positiv relasjon til pedagogen (ibid). Disse funnene sammenfaller med tidligere forskning som viser at linkene mellom pedagog-barn relasjonen og akademisk utbytte er særlig viktig for barn som har vansker med selvregulering (Pianta, 1999).

Selv om evnen til selvregulering hos et individ er nokså stabil, viser forskning at barnas karakteristikk interagerer med pedagogens atferd og miljøet i barnehagen eller klassen. For eksempel viser resultater fra Rimm-Kaufman m. fl. (2002) sin forskning at i læringsmiljøer hvor pedagogen er sensitiv og tilgjengelig viser barn som har lav grad av selvregulering mer selvstendighet, mindre ukonsentrert atferd og mindre sinne og aggresjon, enn i læringsmiljøer hvor pedagogene er mindre sensitive og tilgjengelige.

3.2 Sammenhenger mellom kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og selvregulering

3.2.1 Kjønnforskjeller i selvregulering

Flere utenlandske studier viser at jenter i gjennomsnitt har høyere grad av selvregulering enn gutter (Clark, Sheffield, Wiebe & Espy, 2013; Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless, McClelland, Acock et al., 2011; Wanless et al., 2013). Forskning fra USA viser at gutter har signifikant lavere atferdsregulering enn jenter utfra foreldrenes vurdering (Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013), ved individuelt mål (HTKS) og ved pedagogens vurdering av atferdsregulering i læringsmiljøet (CBRS) (Matthews, Ponitz & Morrison, 2009). Det er funnet noen kulturelle forskjeller i jenter og gutters atferdsregulering. Wanless m. fl. (2013) undersøkte atferdsregulering på tvers av kulturer i Taiwan, Sør-Korea, Kina og USA. Resultatene fra denne studien viser at pedagoger vurderer (CBRS) jenter i Taiwan, Sør-Korea og USA til å ha høyere atferdsregulering enn gutter i læringsmiljøet, mens dette ikke er tilfelle i Kina. Når barnas atferdsregulering ble målt som individuelt mål (HTKS) var det kun kjønnforskjeller i jenters favør i USA og ikke i de asiatiske landene. von Suchodoletz et al. (2013) sin studie viser at også pedagoger i Tyskland (*kindergarten*) og Island (*preeschool* og 1. klasse) vurderer at jenters atferdsregulering i læringsmiljøet (CBRS) er høyere enn gutters. For det individuelle målet (HTKS) var det kun i 1. klasse på Island det var kjønnforskjeller.

Cameron Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock og Nathanson (2009) brukte Survey og Early School Adjustment (SESA) i sin studie for å måle barnas tilpasning til *elementary school* tre uker etter oppstart på høsten. Resultatene viser at gutter har større vansker med tilpasning til første klasse enn jenter. For eksempel hadde 1 av 4 gutter (1 av 6 jenter) vansker med å følge beskjeder og 1 av 4 gutter (1 av 10 jenter) hadde problemer med å jobbe uavhengig. Videre viser resultatene at tidlige tilpasningsvansker forklarer kjønns og demografisk risiko (skilte foreldre, mor lav utdanning, lav inntekt) forskjeller i vurderingen av selv-kontroll på våren. I

studien hadde barna i de klasserommene hvor det var god organisering og lite kaos bedre lese- og skrive ferdigheter sammenlignet med barna i kaotiske læringsmiljø. Gutter viste dårligere prestasjoner i matematikk i læringsmiljø med mer kaos, mens jenters matematikk prestasjoner ikke var relatert til kaos i læringsmiljøet.

3.2.2 Sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn og evne til selvregulering

Forskning viser at barnets evne til selvregulering er relatert til barnets sosioøkonomiske bakgrunn (Howse, Lange, Farran & Boyles, 2003; Piotrowski et al., 2013; Wanless, McClelland, Tominey & Acock, 2011). Wanless m. fl. (2011) undersøkte blant annet hvilken betydning lav inntekt har å si for barnas atferdsregulering mellom *prekindergarten* og *kindergarten* i USA. Resultatene viser at barn fra familier med lav inntekt starter i barnehagen med signifikant lavere atferdsregulering enn barn som kommer fra mer økonomisk begunstiget hjem. I tillegg viser forskning at barnets evne til atferdsregulering virker som mediator for sammenhengen mellom barnet sosioøkonomiske bakgrunn og skoleprestasjoner (Evans & Rosenbaum, 2008; Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010).

Evans og Rosenbaum (2008) gjorde en studie med to ulike datasett hvor de undersøkte om barnet selvregulering medierer gapet i skoleprestasjoner som forekommer utfra familiens økonomi. Det ene datasettet hadde data fra barna var ni til 13 år, det andre hadde data fra barna var 15 måneder til 5. klasse. Begge datasettene bekrefter at barnets selvregulering delvis medierer den framtidige relasjonen mellom familiens inntekt og ungdommenes kognitive utvikling. Disse funnene bekreftes av studien til Sektnan et al. (2010) som viser at barnets atferdsregulering i *kindergarten* medierer effekten av familierisiko i forhold til skoleprestasjoner. Ofte blir bare barnas kognitive ferdigheter målt i forbindelse med forskjellene i skoleprestasjoner mellom barn fra lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn. Evans og Rosenbaum (2008) påpeker at det er lite bevissthet om at inntekt og sosial klasse utgjør en viktig kontekst for barna i deres utvikling av selvregulering.

4.0 Hvordan kan egen studie bidra til ny kunnskap

Det er tydelige politiske føringer om at barn skal ha like muligheter for læring uansett kjønn, forutsetninger og familiebakgrunn (f. eks. Kunnskapsdepartementet, 2011; St. meld. 41(2008-2009)). Forskning har vist at både relasjonen mellom barn og pedagog (f. eks. Cornelius-White, 2007), barnets sosioøkonomiske bakgrunn (f. eks. Opheim et al., 2013), barnets kjønn (f. eks. Bakken et al., 2012) og barnets selvregulering (f. eks. McClelland et al., 2007; Blair, 2002) har sammenheng med barnas sosiale- og akademiske utvikling.

Ulike offentlige dokumenter peker på behovet for økt forskning innenfor barnehagefeltet (f. eks. St. meld. 41(2008-2009); Kunnskapsdepartementet, 2008). St. meld. 41 (2008-2009) setter søkelyset på behovet for å forske på kvalitet i barnehagene, hvor kvaliteten på relasjonen mellom personal og barn er blant de faktorene som blir ansett som avgjørende. Videre blir barnehagens innsats for sosial utjevning trukket fram som et område det er behov for økt kunnskap, og det påpekes at barnehagens innsats for sosial utjevning må bygge på kunnskap om hva som hemmer og fremmer læring og utvikling i alderen 0-6 år (ibid).

Et hoved aspekt i SKOLEKLAR prosjektet, som denne masterstudien er en understudie av, er å undersøke hva som hemmer og fremmer barns læring i barnehage og tidlig skolealder. Selvregulering er et sentralt begrep i SKOLEKLAR prosjektet, og en ønsker å utforske fenomenet i sammenheng med barns utvikling, læring og tidlige skoleprestasjoner.

Denne masterstudien kan være et bidrag på veien mot å øke kunnskapen i barnehagefeltet om mekanismer som ligger til grunn for den viktige barn-voksen relasjonen. Å undersøke om barnets kjønn, sosioøkonomiske bakgrunn og evne til atferdsregulering er relatert til personalets opplevelse av kvaliteten av relasjonen, vil kunne belyse praksis i barnehagene og skape en økende bevissthet på området i praksis og utdanningspolitisk. En kan for eksempel diskutere om det er skjulte forestillinger hos personalet i forhold til barnas kjønn eller sosioøkonomiske bakgrunn. Særlig vil studiens fokus på barns atferdsregulering og hvilken rolle den kan ha for kvaliteten på barn-voksen relasjonene, kunne øke oppmerksomheten og bevisstheten rundt dette viktige fenomenet.

5.0 Mål med studien

Et overordnet perspektiv for denne masteroppgaven er å undersøke mekanismer som kan ligge bak personalet i barnehagen sin opplevelse av nærhet og konflikt med barn i barnehagen. I en barnehagesammenheng vil det være mange ulike faktorer som er med og påvirker kvaliteten på barn-voksen relasjonen. I denne studien undersøker jeg betydning av barnets kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og barnets atferdsregulering. Studien har fem delmål;

1. Undersøke om det er forskjeller i personalets opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter.
2. Undersøke om det er forskjeller i jenter og gutters nivå av atferdsregulering.
3. Undersøke om eventuelle forskjeller i personalets opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter kan forklares utfra ulik atferdsregulering hos gutter og jenter.
4. Undersøke om det er sammenheng mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter.
5. Dersom resultatene viser at barnets sosioøkonomiske bakgrunn er relatert til personalets opplevelse av nærhet og konflikt til gutter og jenter, vil jeg til slutt undersøke om en slik sammenheng kan forklares utfra nivå av atferdsregulering hos barna.

6.0 Metode

6.1 Studiens avgrensning og metodiske design

I denne masteroppgaven bruker jeg data som er samlet inn i forbindelse med SKOLEKLAR prosjektet. Jeg har ikke selv deltatt i innhenting av data, men har satt meg inn i de ulike måleinstrumentene og gjennomføringen av datainnsamlingen. SKOLEKLAR prosjektet har allerede fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg C), og denne godkjenningen innebærer også at masterstudenter bruker data til sine avgrensede prosjekt. Norges forskningsråd støtter SKOLEKLAR prosjektet gjennom programmet UTDANNING2020. Prosjektet er gjennomført ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Datainnsamling startet våren 2012 og har et overordnet fokus på barns overgang fra barnehage til skole. Å identifisere faktorer i barnehagen som kan hemme eller fremme læring hos barn er et viktig mål i SKOLEKLAR prosjektet.

SKOLEKLAR prosjektet beror blant annet på en stor kvantitativ hovedstudie. Denne masteroppgaven er en kvantitativ understudie. Kvantitativ forskning er preget av vektlegging av objektivitet, systematikk og kontroll (Lund & Haugen, 2006). Generelt er innsamling av kvantitative data preget av høy grad av strukturering og liten fleksibilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For eksempel utarbeides spørreskjema forut for datainnsamlingen og kan ikke endres i etterkant eller det brukes standardiserte tester. Det at spørsmål er forhåndsdefinert kan både være en fordel og en ulempe. For eksempel begrenser det forskerens mulighet til å utforske tema spontant underveis i datainnsamlingen. På den annen side er det en fordel at dataene som blir samlet med standardiserte mål og tester bidrar til at en kan trekke slutninger om hva som er typisk for hele befolkningsgrupper, og dataene lar seg sammenligne med data fra andre land og kulturer hvor man har brukt de samme instrumentene (ibid). Ved å samle like data fra alle barna blir det mulig å finne sammenligninger, variasjon og samvariasjon på tvers av barn.

Det empiriske materialet i SKOLEKLAR prosjektet er samlet inn via flere kilder; spørreskjema til foreldre, pedagogisk leder, styrere, nettbrett og strukturerte observasjoner. Dataene ble innhentet våren 2012, da barna gikk siste året i barnehagen, og våren 2013, det første året på skolen, og de ble registrert i statistikkprogrammet SPSS (PASW statistics 18) for videre analyser.

Bortsett fra data om barnas sosioøkonomiske bakgrunn, brukes det data som er samlet inn våren 2012 i denne masterstudien. På grunn av spørreskjemaets utforming er data om sosioøkonomisk bakgrunn fra 2013, dette blir nærmere forklart under kapittelet om måleinstrument og mål på sosioøkonomisk bakgrunn. Dataene som brukes i studien er testdata fra barna og spørreskjema fra barnas foreldre og personalet i barnehagen.

Undersøkelser som bruker data fra ett bestemt tidspunkt eller over en begrenset og kort periode betegnes som tverrsnitt undersøkelser (Johannessen et al., 2010; Skog, 2004). Dette er den enkleste designtypen. Hensikten med tverrsnittundersøkelser er å gjøre sammenligninger, variasjon og samvariasjon mellom observasjonseenhetene og deres egenskaper (Skog, 2004). Tverrsnittundersøkelser har sine begrensinger ved at det er problematisk å avdekke årsakssammenhenger mellom fenomener, det vil si om et fenomen påvirkes av ett eller flere andre fenomen (Johannessen et al., 2010). Noen variabler er likevel mer sannsynlige som prediktorer, for eksempel kjønn, som bare i svært sjeldne tilfeller endres som følge av andre faktorer. Det er også mer trolig at barnas sosioøkonomiske bakgrunn vil prediktere kvaliteten på relasjonen mellom pedagogen og barnet enn omvendt.

Valg av metode

Jeg har valgt en kvantitativ tilnærming for å undersøke om barnas kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og atferdregulering er relatert til kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen. Ved hjelp av statistiske analyser kan jeg undersøke sammenhenger mellom variablene, og jeg vil kunne undersøke om barnas atferdsregulering kan fungere som mediator for sammenhengen mellom andre kjerne variabler i studien. I og med at informantene har fått faste spørsmål og svaralternativ og at testen Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) (Ponitz et al., 2009) som er brukt er strukturert, innebærer det at jeg kan standardisere og se likheter og variasjoner i svarene (Johannessen et al., 2010). Siden det er samlet inn like data fra alle barna er det mulig å sammenligne på tvers av barn, noe som er sentralt for å belyse mine mål med studien. Å komplementere kvantitative data med andre type data (metodetriangulering) kunne bidratt til å gi studien enda større dybdeforståelse av fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2010).

6.2 Utvalget

Alle barn som gikk i barnehage i Klepp kommune og var født i 2006, ble invitert med i SKOLEKLAR prosjektet. Totalt ble 19 barnehager fra kommunen invitert med, både kommunale og private. Etter pålegg fra NSD kunne ikke familier hvor foreldre verken

behersket norsk eller engelsk inviteres ut fra hensynet om informert samtykke. For å kompensere for de syv barna dette gjaldt, ble det invitert 11 barn med minoritetsspråklig bakgrunn fra to barnehager i Sandnes kommune. Blant de 11 inviterte var det syv som samtykket i å delta. Totalt var det 287 barna som ble invitert fra de to kommunene. Tilsammen samtykket 243 (84,7 %) til å delta. Blant de 243 deltakende barna var det 119 (49%) jenter og 124 (51%) gutter. Det var totalt 31 (12,8%) barn med minoritetsspråklig bakgrunn, inkludert 13 barn hvor begge foreldre kom fra andre land enn Norge, åtte barn hvor mor var født i annet land og 10 hvor far var født i annet land enn Norge. 9,8% av barna som deltok mottok en form for ekstra tiltak. De fleste av disse tiltakene var relatert til språk- eller sosiale vansker.

Ideelt sett må sammensetningen for alle viktige egenskaper i et utvalg tilsvare sammensetningen i populasjonen (Johannessen et al., 2010). Et utvalg som tilsvare sammensetningen i populasjonen kaller man et representativt utvalg. Et avgjørende prinsipp ved utvelgelse av representativt utvalg er tilfeldighet eller randomisering (Johannessen et al., 2010; Lund & Haugen, 2006). Sannsynlighetsutvalg innebærer at hvert individ i populasjonen har en kjent, ikke-null sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget, noe som gir stor sannsynlighet for at utvalget er representativt og dermed kan en benytte statistisk teori for å gjøre statistiske generaliseringer (Johannessen et al., 2010). Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen (ibid).

I denne studien er målpopulasjonen alle barn som går siste året i barnehage før skolestart. Utvalget i SKOLEKLAR prosjektet er valgt av pragmatiske hensyn, og utfra hensyn om at Klepp - og Sandnes kommune i utgangspunktet regnes som helt vanlige mellomstore norske kommuner. Det er en strategisk utvelgelse, noe som vil si at det er tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for at en skal få samlet nødvendige data. Dette er ikke-sannsynlighetsutvalg, og det må dermed tas forbehold om generaliseringsmuligheter (Johannessen et al., 2010). Generaliseringsvanskene ved ikke-sannsynlighetsutvelgelse må imidlertid ikke overdimensjoneres (Lund & Haugen, 2006). For eksempel viser Lund og Haugen (2006) til at andre undersøkelser som har gitt de samme resultatene som den aktuelle undersøkelsen, vil styrke den ytre validiteten. Ifølge Lund og Haugen (2006) kan også lite systematisk frafall, noe en finner i SKOLEKLAR prosjektet, gjøre ytre validitet akseptabel. I tillegg beskriver de at likheten mellom utvalg og populasjon på sentrale variabler og bakgrunnsvariabler (alder, kjønn, sosiologiske kjennetegn, familiens inntekt og utdanningsnivå) kan være til hjelp for å avgjøre om en kan generalisere fra det tilgjengelige

utvalget til populasjonen, og dette vil være med på å styrke den ytre validiteten. Som nevnt regnes Klepp - og Sandnes kommune som helt vanlige mellomstore norske kommuner, noe som fører til økt likhet mellom utvalget i SKOLEKLAR prosjektet og populasjonen. Studier viser videre at korrelasjoner mellom variabler en finner i utvalget er robuste mot eventuelle skjjevheter i utvalget (Gustavson, von Soest, Karevold & Roysamb, 2012).

6.2.1 Behandling av frafall

I de deskriptive analysene framkommer det at det ikke er unormalt store frafall i datasettet. På variablene STRS konflikt (personalets opplevelse av konflikt), STRS nærhet (personalets opplevelse av nærhet) og SESA (personalets vurdering av førskole/atferdsregulering) er det ikke frafall. På variabelen HTKS (individuell atferdsregulering) er frafallet to, på grunn av to barn som ikke var tilstede da denne testen ble gjort. Frafall er 10 på husholdningens inntekt siste året, 13 på mors høyeste utdanning og 15 på fars høyeste utdanning. I datasamlinger hvor mennesker er kilden til informasjon er det naturlig at det av ulike årsaker blir frafall (Pallant, 2013). Informasjon om de sistnevnte variablene er det foreldrene selv som har fylt ut. Det er også foreldrene som har fylt ut opplysning om barnets kjønn, og her mangler det data på ett av barna.

I analysene benyttes valget ”*exclude cases pairwise*” i SPSS for håndtering av frafall av data. Da blir data for en enhet kun ekskludert dersom det mangler data for den aktuelle analysen, noe som anbefales i håndtering av frafall av data (Pallant, 2013).

6.3 Datainnsamling

6.3.1 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet er relatert til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010). I SKOLEKLAR prosjektet ble det arbeidet mot å sikre et barnevennlig miljø og atmosfære i testsituasjonene. For de dataene jeg benytter meg av, er det kun HTKS testen (Ponitz et al., 2009) som var direkte mål på barna. I gjennomføringen av datainnsamlingen hadde alle testerne utdanning som var relatert til barns utvikling, og alle gikk gjennom et to dagers kurs og trening for å sikre lik administrering av testen på tvers av testerne. HTKS testen hadde et stort fokus på dette kurset og på treningen på grunn av de spesifikke reglene for instruksjon av barna og den spesifikke ordleggingen og antall påminnelser som er fastsatt i denne testen. For å sikre like rutiner øvde testerne på å administrere testen med hverandre for deretter å teste på et

pilotutvalg med 43 barn i barnehage. Resultatene fra HTKS testen ble lagt direkte inn på nettbrett, deretter ble skårene overført fra Excel til Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS Statistics 18, for videre statistisk analyse. De ovennevnte tiltakene ble gjort for å unngå målefeil og øke inter-rater reliabilitet.

Reliabiliteten for et måleinstrument kan variere utfra utvalget og det er derfor nødvendig å sjekke måleinstrumentet med det aktuelle utvalget i studien (Pallant, 2013). I denne oppgaven sjekkes reliabiliteten til de fire måleinstrumentene ved å måle Cronbach's alpha. Cronbach's alpha gir en indikasjon på gjennomsnitts korrelasjonen blant alle spørsmålene eller delene (items) som skalaen eller testen består av, og dette sier noe om den indre konsistensen til måleinstrumentet (Pallant, 2013). Verdiene går fra 0 til 1. Høyest verdi indikerer større reliabilitet og verdien bør være over .7. Cronbach's alpha er sensitive for antall item på skalaen (ibid).

Begrepsvaliditet handler om at måleinstrumentene måler det vi faktisk ønsker å måle, det vil si at det er samsvar mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de operasjonaliserte variablene (Johannessen et al., 2010). Det vil være en sammenheng mellom de to temaene begrepsvaliditet og reliabilitet. En god reliabilitet vil være en nødvendig betingelse for god begrepsvaliditet (Lund & Haugen, 2006). Men til tross for god reliabilitet trenger ikke begrepsvaliditeten å være god. I denne studien ønsker jeg opplysninger om barnets kjønn, atferdsregulering, sosioøkonomiske bakgrunn og kvaliteten på relasjonen mellom personal og barn. Det er sentralt for studiens begrepsvaliditeten å benytte måleinstrument som måler disse ulike fenomenene og som er reliable. Opplysninger om familiens samlede inntekt og høyeste utdanning for mor og far er hentet fra spørreskjema som foreldrene selv har fylt ut. Disse indikatorene utgjør barnas sosioøkonomiske bakgrunn. Opplysninger om barnets kjønn er også hentet fra spørreskjemaet til foreldrene. Det er ingen spesielle grunner for å tro at foreldre har rapportert disse variablene på en ikke-reliabel måte.

Denne studien bruker data fra de tre måleinstrumentene Student Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001), Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) (Ponitz et al., 2009) og Survey and Early School Adjustment (SESA) (Rimm-Kaufman, 2005). Spørreskjemaene er fylt ut av personalet i barnehagen, både pedagoger og øvrig personell. STRS (Pianta, 2001) er et spørreskjema som måler kvaliteten på barn-voksen relasjonen, og HTKS (Ponitz et al., 2009) er en test som måler barnets individuelle atferdsregulering. Dette er to anerkjente og standardiserte måleinstrument som er blitt evaluert og validert i flere utenlands- og noen

innenlands studier (se beskrivelse av hvert enkelt måleinstrument), noe som styrker både begrepsvaliditeten og reliabilitet for denne studien. SESA (Rimm-Kaufman, 2005) er et spørreskjema som blir fylt ut av personalet i barnehagen og er et mindre brukt måleinstrument. Spørreskjemaet er et mål på den voksne sin oppfatning av barnets tilpasning til førskoleaktivitet, noe som også vil være et mål på barnas atferdsregulering i læringsmiljøet (førskole/atferdsregulering).

Det benyttes to ulike mål på barnas atferdregulering i denne studien, HTKS (Ponitz et al., 2009) og SESA (Rimm-Kaufman, 2005). Ulike mål på samme begrep, for eksempel atferdsregulering i dette tilfelle, vil kunne gi ulike resultater (Schmitt, Pratt & McClelland, 2014). Det er nyttig å benytte seg av måleinstrument som benytter ulike metoder eller ulike informanter (f. eks. pedagog og foreldre) for å samle inn data om samme begrep (ibid). Ved innhenting av data ble HTKS testen administrert av voksne som ikke hadde tilknytning til barnehagen og resultatet er et direkte og individuelt mål på barnas atferdsregulering. Spørreskjemaet SESA ble fylt ut av de voksne i barnehagen. Selv om det å bruke pedagogen eller voksne sin vurdering er vanlig, utgjør det også feilkilder. For eksempel kan pedagogen bli påvirket av andre faktorer som kontakt med foreldre og barnets kjønn i sin vurdering (Schmitt et al., 2014). I denne studien er kvaliteten på barn-voksen relasjonen også er vurdert av personalet i barnehagen, noe som kan bidra til at samvariasjonen mellom de to variablene STRS og SESA blir kunstig høy. Dette vil bli tatt opp seinere under kapittelet om styrker og svakheter. I det følgende blir måleinstrumentene beskrevet og deres reliabilitet og validitet blir vurdert.

6.3.2 SES - sosioøkonomisk bakgrunn

Barnas sosioøkonomiske bakgrunn (SES) er målt ved indikatorene husholdningens samlede inntekt *sist år* og mors- og fars høyeste utdanning. I denne studien brukes data som ble samlet inn våren 2013, i første klasse, for denne variablene. I spørreskjemaet til foreldrene våren 2012, siste år i barnehage, var svaralternativene for husholdningens inntekt *sist år*; 1=ingen inntekt, 2= under 49 000, 3=50 000-99 000, 4=100 000-199 000, 5=200 000-299 000, 6=300 000-399 000, 7=400 000-499 000, 8=500 000-749000, 9=750 000-999 000 og 10=mer enn 1 000 000. I dette skjemaet var intervallene for husholdningens samlede inntekt ikke identiske, noe som er uheldig for videre analyser i forhold til opphopning av data. Dette ble endret på i skjemaet til datainnsamlingen våren 2013, i første klasse. Her var hvert intervall likt, for eksempel 1=under 100 000, 2=101 000- 200 000 for så å stige med 100 000 for hvert

svaralternativ. Svaralternativ 11=1 100 000- 1 200 000 og svaralternativ 12=over 1 200 000. Denne studien tar derfor utgangspunkt i foreldrenes rapport av husholdningens inntekt som ble gitt våren 2013, i første klasse. Som det framgår, går svaralternativene for inntekt bakover i tid, *sist år*, så dataene som ble samlet inn våren 2013 for inntektsvariabelen vil i stor grad representere inntekt for barnas siste år i barnehage. Svaralternativene for mor og fars utdanning var; 1=ungdomsskole, 2=videregående skole, 3= 1-2 år på høgskole eller universitet, 4=3-årig høgskole eller universitet 5=mer enn 3 år på høgskole eller universitet.

For å lage en sosioøkonomisk variabel (SES) for de tre variablene; husholdningens samlede inntekt sist år, høyeste fullførte utdanning mor og høyeste fullførte utdanning far ble det først funnet Z-skår for de tre variablene. Deretter ble det regnet ut en gjennomsnittsskåre av disse tre Z-skårene. Denne gjennomsnittsskåren blir et mål på barnas sosioøkonomiske bakgrunn (SES). Reliabiliteten på den sosioøkonomiske variabelen (SES) ble sjekket ved å måle Chronbach's alpha mellom de tre variablene, og denne viser $\alpha = .57$ i denne studien. Dette er en relativt lav verdi på Cronbach's alpha, men i og med at måling av Cronbach's alpha er sensitiv for antall items (Pallant, 2013) og vi i Norge kan oppnå høy lønn uten utdanning, kan en akseptere en lavere Cronbach's alpha på dette målet.

6.3.3 STRS – personalets opplevelse av nærhet og konflikt med barna

Informasjon om personalet sin opplevelse av kvaliteten på relasjonen til barna i barnehagen er samlet inn ved hjelp av Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS) (Pianta, 2001) (Vedlegg A). STRS er et etablert og standardisert spørreskjema og finnes både i en versjon med 28 items og tre dimensjoner og en forkortet versjon, STRS, med 15 items og to dimensjoner. Sistnevnte benyttes i SKOLEKLAR prosjektet. Det er personalet som fyller ut spørreskjemaet og svarene rangeres på en likert-skala fra 1=passer definitivt ikke til 5=passer definitivt. Den korte versjonen av STRS måler de to relasjonsdimensjonene *nærhet* (åtte items) og *konflikt* (syv items). Nærhetsdimensjonen representerer pedagogen sin opplevelse av at relasjonen er karakterisert med varme, gode følelser og åpen kommunikasjon, mens konfliktdimensjonen måler i hvilken grad pedagogen opplever at relasjon til et enkeltbarn karakteriseres med negativitet (Pianta & Stuhlman, 2004b). Eksempler på items fra nærhetsdimensjonen er *barnet og jeg har en god relasjon* og *når jeg roser barnet, stråler han/hun av stolthet*. Eksempler fra konfliktdimensjonen er *barnet og jeg synes alltid å slite med hverandre* og *det å jobbe med dette barnet tapper meg for energi*.

Denne korte versjonen av STRS er et måleinstrument som er benyttet i flere land og spørreskjemaet har vist god faktorstruktur, reliabilitet og validitet (Drugli & Hjemdal, 2013; Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Hamre & Pianta, 2001). Validiteten for måleinstrumentet har blitt demonstrert både i form av å predikere andre mål og i form av å samvariere med andre relevante mål i tverrsnitt data (Pianta & Stuhlman, 2004b). For eksempel er STRS korrelert med akademiske ferdigheter, både her og nå og framtidige (Hamre & Pianta, 2001), med skole tilpasning (Birch & Ladd, 1998), atferds problemer (Hamre & Pianta, 2001) og jevnalder relasjoner (Birch & Ladd, 1998). Drugli og Hjemdal (2013) undersøkte validiteten på STRS blant 863 norske barn fra 1-7 klasse. I deres studie støtter faktoranalyse den korte versjonen av STRS, og den viser god validitet i form av at lærers opplevelse av høyt konfliktnivå i relasjonen med barnet er assosiert med høyere nivå av atferdsvanske hos barnet. Studien viser også god reliabilitet målt ved Chronbach's alpha, i de to dimensjonene for det aktuelle utvalget (konflikt; $\alpha = .84$ og nærhet; $\alpha = .82$).

Også i denne masteroppgaven viser STRS en tilfredstillende reliabilitet. I STRS spørreskjemaet er det ene itemet på nærhetsdimensjonen (*dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt eller berøring fra meg*) reversert, så dette itemet ble snudd for å kunne sjekke Chronbach's alpha for variabelen nærhet. Nærhets dimensjonen har da en Chronbach's alpha på $\alpha = .83$, og konflikt dimensjonen $\alpha = .83$.

6.3.4 HTKS - individuell atferdsregulering

Barnet sin individuelle atferdsregulering er testet med Head-Toes-Knees-Shoulders testen (HTKS) (Ponitz et al., 2009). Det finnes flere versjoner av testen. Første versjonen, Head to Toes Task (HTT) (Cameron Ponitz et al., 2008), består av en test del, mens siste versjonen av HTKS består av tre test deler (Ponitz et al., 2009). SKOLEKLAR prosjektet bruker den siste versjonen, HTKS. HTKS er beregnet på barn fra 4-6 år og den måler barnets oppmerksomhet, arbeidsminne og evne til å hemme impulser (McClelland et al., 2007; Ponitz et al., 2009). HTKS blir utført ved at barnet deltar i en lek hvor det blir instruert til å gjøre det motsatte av hva instruktøren sier (Cameron Ponitz et al., 2008; Ponitz et al., 2009). I første del blir barnet bedt om å respondere naturlig på to kommandoer; "ta på hode" og "ta på tærne", for så å bli instruert til å ta på hode og tær, motsatt av hva instruktøren sier. I del to er knær og skuldre lagt til. I tredje del endres reglene, slik at knær og hode går sammen og skuldre og tær går sammen. Hver del har 10 oppgaver (items), hvor hver av oppgavene kan gi 0=galt svar, 1=korrigerende av seg selv og 2=riktig utførelse. Det vil si at for hver del kan en få maksimalt

20 poeng og for hele testen 60 poeng. Barnet skal altså gjøre det motsatte av en dominant respons på ulike muntlige beskjeder. For å mestre å gjøre bevegelsene i testen må barnet bruke tre kognitive ferdigheter; 1) ha fokus og oppmerksomhet på instruksjonen som blir gitt 2) bruke arbeidsminne for å huske og å utføre nye regler mens det bearbeider instruksjonen 3) hemme den automatiske responsen for å respondere korrekt på oppgaven (Ponitz et al., 2009). De ulike kravene gjør at HTKS er egnet for å måle atferdsregulering hos barn i denne alderen. Den er designet for å måle kognitive ferdigheter hos barn som ligger til grunn for det vi kaller selvregulering (McClelland & Cameron, 2011).

HTKS har vist seg å være valid og reliabel både i USA, Europa og Asia (Cameron Ponitz et al., 2008; Ponitz et al., 2009; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless, McClelland, Tominey et al., 2011). Begrepsvaliditeten er god, det er for eksempel funnet positive og signifikante korrelasjoner mellom HTKS og med foreldres vurdering av barnets oppmerksomhetskontroll og evne til å hemme impulser (Ponitz et al., 2009) og med pedagogenes vurdering av atferdsregulering i klasserommet (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007; Ponitz et al., 2009; von Suchodoletz, et al., 2013). HTKS har videre vist god prediktiv validitet ved at god atferdsregulering predikerer bedre ferdigheter i matematikk, ordforråd og tidlig lese- og skrive ferdigheter i USA (McClelland et al., 2007; Ponitz et al., 2009). Tidligere studier har også funnet høy inter-rater reliabilitet for dette målet i vurdering av barns atferdsregulering (McClelland, et al., 2007).

HTKS har altså vist gode psykometriske egenskaper i tidligere studier. I denne studien er reliabiliteten til HTKS målt ved å sjekke Chronbach's alpha mellom de tre ulike test delene, og denne er på $\alpha = .76$. HTKS viser også god validitet i denne studien ved at HTKS korrelerer med pedagogenes vurdering av førskole/atferdsregulering (SESA, blir beskrevet nedenfor) (Rimm-Kaufmann, 2005), $r = .32^{**}$. HTKS og SESA er de to måleinstrumentene som er brukt i studien for å måle barnets atferdsregulering.

6.3.5 SESA – førskole/atferdsregulering

Survey and Early School Adjustment (SESA) (Rimm-Kaufmann, 2005) (Vedlegg B) er et spørreskjema som fylles ut av pedagogen. Det er designet for å måle barns tilpasning til klasseroms miljøet i løpet av de tre første ukene på skolen. Målet kan også brukes på yngre barn, som i SKOLEKLAR prosjektet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som er typisk for atferdsregulering i læringsmiljøet. For eksempel; *Dette barnet har hatt vansker med å følge instruksjoner/veiledning. Dette barnet har vist vansker med å sitte i ro under samlinger eller*

andre tider sitting er forventet. Dette barnet har vist vansker i å respektere min autoritet som førskolelærer/pedagogisk leder. Dette barnet har vist vansker i turtaking eller med å vente til det er hans/hennes tur til å snakke. Dermed vil svarene fra måleinstrumentet også være et uttrykk for atferdsregulering i læringsmiljøet. Spørreskjemaet har 11 items og svarene rangeres på en likert-skala fra 1= nei, ikke sant i det hele tatt og 5 = ja, helt sant. Høyere skår indikerer økt vanske med førskole/atferdsregulering. I denne studien ble skåren på SESA variabelen snudd slik at høy skår indikerer god førskole/atferdsregulering. Dette stemmer bedre med retningen skåren på individuell atferdsregulering (HTKS) og de andre variablene. SESA (Rimm-Kaufmann, 2005) har vist god reliabilitet i andre studier med Chronbach's alpha på $\alpha=.90-.91$ (Cameron Ponitz et al., 2009; Nathanson, Rimm-Kaufman & Brock, 2009). I denne masteroppgaven har SESA en reliabilitet hvor Chronbach's alpha er på $\alpha=.91$ mellom de 11 itemene.

6.4 Etske betraktninger

Studien har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) sine retningslinjer. Punkt B 8 i retningslinjene framhever kravet om å informere de som skal utforskes. I SKOLEKLAR prosjektet er det på forhånd gitt informasjon til barnas foreldre og personalet i barnehagen om følgene av å delta i prosjektet og forskningsprosjektets hensikt (vedlegg D og E). I tråd med B 9 i retningslinjene skrev alle deltakerne under på informert samtykke, og de ble informert om at deltakelsen er frivillig og at de har rett til å avbryte. Det var foreldrene som skrev under for barna (vedlegg D). Ifølge NESH (2006) sine retningslinjer, punkt B 12, har barn særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov og det framheves at forskerne må ha kunnskap om barn og kunne tilpasse både metode og innhold til aldersgruppe. Som nevnt tidligere har SKOLEKLAR prosjektet et fokus på å sikre et barnevennlig miljø og en ivaretagende atmosfære, og alle testerne har utdanning som er relatert til barns utvikling. Ved innhenting av data opplevde en at noen av barna ønsket å gjøre nettbrett oppgavene flere ganger, noe som vitner om positiv test opplevelse for barna. Ifølge punkt B 14 i retningslinjene har de som gjøres til gjenstand for forskning krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt. SKOLEKLAR prosjektet følger disse retningslinjene og har gode rutiner for å ivareta anonymitet.

6.5 Analyseprosessen

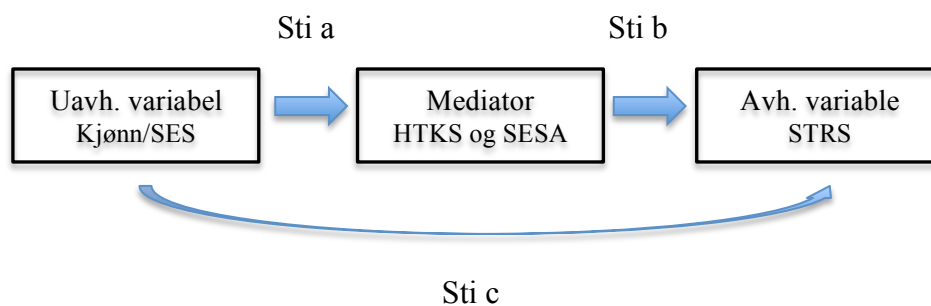
Analyser av data er utført ved hjelp av statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS Statistics 21. Analysene er gjort ut fra studiens overordnede perspektiv og fem delmål. Analysearbeidet startet med deskriptive analyser for å få en oversikt over frafall (*missing*) av data, gjennomsnittsverdier, standardavvik, forskyvning (*skewness*) og opphopning (*kurtosis*) for de ulike variablene. Det er sentralt å starte med deskriptive analyser for å sjekke om det er grunnlag for å fortsette analysene (Pallant, 2013). De deskriptive analysene viser at målet på STRS nærhet og STRS konflikt har forskyvning og opphopning av data. Disse variablene må derfor håndteres med varsomhet (ibid). I de deskriptive analysene er det brukt parametrisk statistikk. Med et akseptabelt stort utvalg vil ikke forskyvning av data utgjøre noen vesentlig forskjell i analysene (Tabachnick & Fidel, 2013, s. 80 i Pallant, 2013, s. 59). Opphopning av data kan resultere i et underestimat av variansen, men også denne risikoen reduseres ved et stort utvalg, flere enn 200 (ibid).

Videre i analysearbeidet er det gjort deskriptive analyser med *split file* for kjønn for å finne gjennomsnittet og standardavviket for gutter og jenter. Det er brukt en to-halet t-test for uavhengige utvalg i signifikanstesting. Denne testen brukes for å framvise signifikante forskjeller mellom to grupper (Johannessen et al., 2010), i dette tilfellet gutter og jenter. En signifikanstest består i å undersøke om eventuelle forskjeller kjønns-forskjeller statistisk sett kan regnes som betydelige. Signifikanstesting begynner med at vi formulerer en nullhypotese (H_0) om at det ikke er noen forskjell mellom populasjonene og en alternativ hypotese (H_a) om at det er en forskjell (Johannessen et al., 2010). Hypotesetesting dreier seg om forholdet mellom utvalg og populasjon, det vil si å avgjøre under en gitt statistisk usikkerhet, hvilken av hypotesene som er korrekt. Det er alltid H_0 som testes direkte. I samfunnsforskning er det vanlig med et signifikansnivå på 5 prosent, noe som vil si at det kun er 5 prosent sannsynlighet for nullhypotesen (ingen sammenheng) er korrekt (ibid). Hvis det er så liten sannsynlighet for at det ikke er systematisk sammenheng, så regner vi det som mer sannsynlig at resultatene har kommet fram på grunn av systematiske sammenhenger (korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser) eller forskjeller (for eksempel t-tester). Signifikansnivået for denne oppgaven er også satt til 5 %.

Ved å anvende gjennomsnittsverdier og standardavvik regnet jeg ut effektstørrelsen for forskjellene mellom jenter og gutter på aktuelle variabler. En effektstørrelse er forskjellen mellom gruppene målt i standardavvik. For å undersøke samvariasjonen mellom variablene

kjørte jeg bivariat korrelasjons analyse, med og uten *split file* for kjønn. I og med at variablene er kontinuerlige ble det brukt Pearsons produkt moment korrelasjon. Ifølge Cohen (1988, ff. 79-81 i Pallant, 2013 s. 139) uttrykker $r = .10$ til $.29$ svak samvariasjon, $r = .30$ til $.49$ medium samvariasjon og $r = .50$ til 1.0 sterk samvariasjon.

For å undersøke delmål 3; om barnets atferdsregulering kan mediere sammenhengen mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen med barnet og delmål 5; om barnets atferdsregulering kan mediere sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen med barnet, er det brukt Baron og Kenny (1986) sine retningslinjer for å sjekke variabler medieringseffekt. Mediering vil si at en gitt variabel er med på å forklare (mediator) omfanget av relasjonen mellom den uavhengige og avhengige variabelen (Baron og Kenny, 1986).



Figur 3

Mediering kan forklares gjennom sti diagrammet som er vist i Figur 3 (Baron & Kenny, 1986). Artikkelen *Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness?* (NICHD Early Child Care Research Network, 2003) er et eksempel på en annen studie som bruker retningslinjene til Baron og Kenny (1986) for å sjekke variabler sin medierings effekt. Det finnes i dag mer avanserte tilnærminger for å sjekke medierings effekt, for eksempel beskriver Hayes (2009) nye analytiske muligheter i artikkelen *Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new milenium*. For en masteroppgave vil det bli for omfattende og krevende å gå inn i disse avanserte analysene, så i denne oppgaven bruker jeg logikken til Baron og Kenny (1986).

For delmål 3 og 5 undersøkte jeg; **steg 1**) om den uavhengige variabel (kjønn i delmål 3 og SES i delmål 5) signifikant predikerer avhengig variabel (STRS nærhet/konflikt) (sti c), **steg 2**) om den uavhengige variabelen signifikant predikerer mediatoren (HTKS og SESA) (sti a), **steg 3**) om mediatoren (HTKS og SESA) signifikant predikerer avhengig variabel

(STRS) (sti b) og **steg 4**) om sammenhengen i steg 1 forsvinner (ikke lenger er signifikant) når den blir kontrollert for steg 2 og 3. Den sterkeste demonstrasjonen for mediering er når sti c blir 0 i steg 4. Dersom den ikke blir 0, men redusert, er det en delvis mediering og det indikerer det at det er flere medierende faktorer. Vanligvis i sosiale og psykologiske studier er det mer vanlig at mediatoren gjør sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variable ikke-signifikant heller enn å eliminere den (Baron & Kenny, 1986).

Ifølge Baron og Kenny sine retningslinjer (1986) brukes resultater fra regresjonsanalyser i steg 1, 2 og 3, men i en lineær regresjon med én uavhengig variabel vil β være lik Pearson korrelasjonskoeffisient (r). Jeg bruker derfor resultater fra tidligere korrelasjonsanalyser (Tabell 2, 3 og 4) og effektskår i kjønnsforskjeller i (Tabell 1) for å svare på steg 1, 2 og 3 i delmål 3 og 5. For å få svar på steg 4 i de to delmålene kjørte jeg hierarkiske regresjonsanalyser (Tabell 5,6 og 7).

Hierarkisk regresjonsanalyse er en type analyse hvor en spesifiserer rekkefølgen for introduksjon av uavhengige variabler i analysen (Befring, 2007). Analysen viser først graden av felles varians med den første variabelen, deretter blir den andre variabelen tatt inn i analysen og eventuelt videre. Effekten av hver enkelt uavhengige variabel på den avhengige variabelen blir suksessivt kontrollert for de andre avhengige variablene som inngår i undersøkelsen (ibid). En slik analyse kan dermed gi et mer dekkende bilde av fenomenet som studeres, beskrivelsene av årsakssammenhenger blir mer presise og troverdige og analysen kan si noe om hvor god en forklaringsvariabel er i forhold til en annen (Midtbø, 2007).

7.0 Resultat

7.1 Deskriptive analyser

Jentene sin gjennomsnittsalder var 5.80 (.29) og guttene sin gjennomsnittsalder var 5.78 (.29) ved innhenting av data siste året i barnehagen. Det første målet med studien er å undersøke om det er forskjeller i pedagogens opplevelse av nærhet og konflikt med jenter og gutter.

Tabell 1 viser at personalet opplever signifikant mer nærhet med jenter (ES= -.35**) og mer konflikt med gutter (ES= .29*). Effektstørrelse (ES) sier noe om størrelsen på forskjellen.

Ifølge Cohen (1988, s. 22) er en ES= .20 liten, ES= .50 middels og ES= .80 stor. Forskjellen for jenter og gutter sitt gjennomsnitt i pedagogens opplevelse av nærhet og konflikt (STRS) er med andre ord ikke veldig stor.

Tabell 1.

Gjennomsnitt (m) og standardavvik (sd) for kjernevariabler

Variabel	STRS nærhet M (SD)	STRS konflikt M (SD)	HTKS ind. atf.reg. M (SD)	SESA førs./atf.reg. M (SD)	Samlet inntekt M (SD)	Mors utdanning M (SD)	Fars utdanning M (SD)
N	243	243	241	243	252	259	257
Alle	4.51 (.55)	1.38 (.63)	34.46 (15.67)	4.32 (.83)	8.74 (2.34)	3.32 (1.31)	2.86 (1.26)
Jenter (1)	4.60 (.49)	1.29 (.48)	38.13 (14.97)	4.57 (.65)	8.69 (2.26)	3.46 (1.29)	2.76 (1.25)
Gutter (2)	4.41 (.60)	1.47 (.75)	30.92 (15.53)	4.07 (.91)	8.80 (2.43)	3.20 (1.33)	2.96 (1.28)
Cohen's d (ES)	-0.35**	0.29*	-0.46***	-0.60***	0.05	-0.20	0.16
Skewness Alle	-1.60	2.23	-.63	-1.35	-.57	.05	.54
Kurtosis Alle	3.21	4.80	-.39	1.02	-.33	-1.58	-.98

Merk: * $p < .05$, ** $p < .01$. og *** $p < .001$. Utdanningsskåren 2 = videregående skole, 3 = 1-2 år med høyskole eller universitet og 4 = 3-årig høyskole eller universitet. En samlet inntekt på 8 er 701 000-800 000 kr.

Det andre målet med studien er å undersøke om det er forskjeller i jenter og gutters nivå av atferds regulering. Tabell 1 viser at jenter i gjennomsnitt har signifikant bedre atferdsregulering enn gutter både målt ved HTKS (ES= -.46***) og SESA (ES= -.60***). For disse variablene er forskjellene mellom gutter og jenter mer betydelig, rundt middels.

For å få en oversikt over sammenhenger mellom de ulike kjernevariablene ble det gjort korrelasjonsanalyser, for alle samlet og for gutter og jenter hver for seg. Disse resultatene er gjengitt i Tabell 2, 3 og 4.

Tabell 2.

Korrelasjoner mellom kjernevariablene for alle

Variabel	STRS nærhet	STRS konflikt	SES sosioøk. bakgrunn	HTKS individuell atferdsreg.	SESA førskole/atferdsreg.
STRS nærhet	-				
STRS konflikt	-.19**	-			
SES sosioøk. bakgrunn	.06	-.16*	-		
HTKS individuell atferdsregulering	.08	-.13*	.11	-	
SESA førskole/atferdsregulering	.26**	-.63**	.26**	.32**	-

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

Tabell 2 viser at barnas sosioøkonomiske bakgrunn (SES) ($r = -.16^*$) og individuelle atferdsregulering (HTKS) ($r = -.13^*$) har en svak, men signifikant sammenheng med STRS konflikt. Den største sammenhengen ser vi mellom førskole/atferdsregulering (SESA) og STRS konflikt ($r = -.63^{**}$). Det kun SESA som korrelerer signifikant med STRS nærhet ($r = .26^{**}$). De to målene på atferdsregulering, HTKS og SESA, korrelerer ($r = .32^{**}$), altså vil barna som utfra pedagogens vurdering førskole/atferdsregulering (SESA), også ha høye totalskårer på individuell atferdsregulering (HTKS).

Tabell 3.

Korrelasjoner mellom kjernevariablene for gutter

Variabel	STRS nærhet	STRS konflikt	SES sosioøk. bakgrunn	HTKS individuell atferdsreg.	SESA førskole/ atferdsreg.
STRS nærhet	-				
STRS konflikt	-.12	-			
SES sosioøk. bakgrunn	.03	-.13	-		
HTKS individuell atferdsregulering	.04	-.01	-.01	-	
SESA førskole/ atferdsregulering	.15	-.64**	.24**	.16	-

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

Tabell 3 viser korrelasjoner mellom kjernevariablene for gutter. Det er kun SESA som viser signifikat sammenheng med de voksne sin opplevelse av kvaliteten på relasjon med gutter, ved at det er en korrelasjon mellom SESA og STRS konflikt ($r = -.64^{**}$). SESA viser også en svak, men signifikant sammenheng med SES ($r = .24^{**}$) blant guttene.

Tabell 4.

Korrelasjoner mellom kjernevariablene for jenter

Variabel	STRS nærhet	STRS konflikt	SES sosioøk. bakgrunn	HTKS individuell atferdsreg.	SESA førskole/ atferdsreg.
STRS nærhet	-				
STRS konflikt	-.25**	-			
SES sosioøk. bakgrunn	.10	-.23*	-		
HTKS individuell atferdsregulering	.06	-.26**	.23*	-	
SESA førskole/ atferdsregulering	.33**	-.60**	.32**	.46**	-

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

Tabell 4 viser korrelasjoner mellom kjernevariabler i studien for jentene. Resultatene viser signifikante sammenhenger mellom STRS konflikt og SES ($r = -.23^*$), STRS konflikt og HTKS ($r = -.26^{**}$) og STRS konflikt og SESA ($r = -.60^{**}$). Resultatene viser videre at det er signifikant sammenheng mellom SES og HTKS ($r = .23^*$) og SES og SESA ($r = .32^{**}$)

Tabell 3 og 4 viser en sammenheng mellom de to målene på atferdsregulering. HTKS og SESA korrelerer signifikant blant jenter ($r = .46^{**}$) (Tabell 4), men ikke blant gutter ($r = .16$) (Tabell 3). Det er altså større sammenheng mellom målet på barnas individuelle atferdsregulering (HTKS) og den voksne sin opplevelse av førskole/atferdsregulering (SESA) for jenter enn for gutter.

7.2 Undersøkelse av medieringseffekt og felles varians

Det tredje delmålet er å undersøke om eventuelle forskjeller i personalets opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter kan forklares utfra ulik atferdsregulering hos gutter og jenter. For å undersøke dette brukes Baron og Kenny (1986) sine retningslinjer for å sjekke variabler sin medieringseffekt. (Se Figur 3)

Først undersøkes atferdsreguleringens medierende effekt for sammenhengen mellom barnets kjønn og variabelen STRS nærhet. **Steg 1**; Tabell 1 viser at det er signifikant forskjell i personalets opplevelse av nærhet med gutter og jenter ($SE = -.35^{**}$) (sti c). **Steg 2**; Tabell 1 viser at det er en signifikant forskjell i jenter og gutters nivå av atferdsregulering. Forskjellen mellom gutter og jenter på HTKS er på $SE = -.46^{***}$ (sti a) og på SESA er kjønnsforskjellen på $SE = -.60^{***}$ (sti a). **Steg 3**; I Tabell 2 ser vi at SESA korrelerer signifikant med STRS nærhet ($r = .26^{**}$) (sti b). HTKS korrelerer ikke signifikant med STRS nærhet ($r = .08$), så denne variabelen blir ikke med i steg 4 hvor jeg kjører en hierarkisk regresjonsanalyse for å sjekke medieringen. **Steg 4**; Resultatet fra den hierarkiske regresjonsanalysen i Tabell 5 viser at når det blir kontrollert for SESA er ikke sammenhengen mellom barnets kjønn og STRS nærhet lenger signifikant. Dette indikerer at barnets førskole/atferdsregulering (SESA) delvis medierer sammenhengen mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av nærhet til barnet. Den hierarkiske regresjonsanalysen gir også resultater om forklart varians for STRS nærhet. I første steg forklarer variablene 3% (R square) av variansen og variablene i andre steg forklarer 7,6%.

Tabell 5

Hierarkisk regresjonsanalyse med mulige prediktorer for STRS nærhet

Variabel	B	SE B	β	Sign.
Steg 1:				
Alder	- .01	.12	.00	.95
Kjønn	- .19	.07	- .18	.01
Steg 2:				
Alder	- .05	.12	- .03	.69
Kjønn	- .12	.07	- .11	.10
SESA (førskole/atferdsreg.)	- .15	.04	- .23	.00

For å undersøke sammenhengen mellom barnets kjønn og variabelen STRS konflikt gjorde jeg samme prosessen en gang til. **Steg 1**; Tabell 1 viser at det er signifikant forskjell i personalets opplevelse av konflikt med gutter og jenter (SE= .29*) (sti c). **Steg 2**; Tabell 2 viser at det er signifikant forskjell i jenter og gutters nivå av atferdsregulering. Kjønnforskjellen på HTKS er på SE= -.46*** (sti a) og på SESA er den på SE= -.60*** (sti a). **Steg 3**; I Tabell 2 ser vi at STRS konflikt korrelerer med HTKS ($r = -.13^*$) og med SESA ($r = -.63^{**}$) (sti b). **Steg 4**; Resultatet av den hierarkiske regresjonsanalysen (Tabell 6) viser at når det kontrolleres for HTKS er ikke sammenhengen mellom kjønn og STRS konflikt lenger signifikant. Når det i neste steg kontrolleres for SESA synker signifikansnivået ytterligere. Dette indikerer at barnets atferdsregulering (HTKS og SESA) delvis medierer sammenhengen mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av konflikt med barnet. I første steg forklarer variablene 2% (R square) av variansen. Variablene i andre steg forklarer 3% og i tredje steg forklarer variablene 76% av variansen.

Tabell 6

Hierarkisk regresjonsanalyse med mulige prediktorer for STRS konflikt

Variabel	B	SE B	β	Sign.
Steg 1:				
Alder	.01	.14	.01	.94
Kjønn	.18	.08	.14	.03
Steg 2:				
Alder	.04	.15	.02	.77
Kjønn	.15	.08	.12	.07
HTKS (individuell atf.reg.)	- .00	.00	- .10	.12
Steg 3:				
Alder	.18	.11	.08	.11
Kjønn	- .06	.07	- .05	.40
HTKS (individuell atf.reg.)	.00	.00	.07	.20
SESA (førskole/atferdsreg.)	.52	.04	.68	.00

Det fjerde delmålet med studien er å undersøke om barnas sosioøkonomiske bakgrunn (SES) har betydning for personalets opplevelse av konflikt og nærhet med jenter og gutter i barnehagen (STRS). Tabellen 3 og 4 viser at det kun er signifikant sammenheng mellom SES og den voksnes opplevelse av konflikt blant jentene ($r = -.23^*$) (Tabell 4).

Det femte og siste delmålet med studien er å undersøke om barnas atferdsregulering medierer sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og pedagogens opplevelse av konflikt eller nærhet med jenter og gutter i barnehagen. I og med at det kun var for jenter det ble funnet signifikant sammenheng mellom sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt, er det videre kun oppgitt resultater for jenter. Korrelasjonsverdiene i steg 1, 2 og 3 er hentet fra Tabell 4.

Steg 1; SES korrelerer signifikant med STRS konflikt ($r = -.23^*$) (sti c). **Steg 2;** Det er en signifikant sammenheng mellom SES og HTKS, ($r = .23^*$) (sti a) og mellom SES og SESA ($r = .32^{**}$) (sti a). Disse signifikante funnene indikerer at høyere/lavere SES predikerer henholdsvis høyere/lavere atferdsregulering. **Steg 3;** Resultatene viser signifikant korrelasjon

mellom HTKS og STRS konflikt ($r=-.26^{**}$) (sti b), og mellom SESA og STRS konflikt ($r=-.60^{**}$) (sti b). **Steg 4**; Tabell 7 viser at når det blir kontrollert for atferdsregulering, målt ved HTKS, er ikke sammenhengen mellom SES og STRS konflikt lenger signifikant. Når det også blir kontrollert for variabelen SESA, reduseres signifikansnivået ytterligere. Disse funnene indikerer at for jenter medierer atferdsregulering, målt ved HTKS og SESA, sammenhengen mellom lav sosioøkonomisk bakgrunn (SES) og pedagogens opplevelse av konflikt (STRS konflikt). I første steg av den hierarkiske regresjonsanalysen forklarer variablene 5,6% (R square) av variansen. Variablene i andre steg forklarer 9,7% og i tredje steg forklarer variablene 36,1% av variansen.

Tabell 7

Hierarkisk regresjonsanalyse mulige prediktorer for STRS konflikt for jenter

Variabel	B	SE B	β	Sign.
Steg 1:				
Alder	- .11	.15	- .07	.45
SES	- .14	.06	- .22	.02*
Steg 2:				
Alder	- .05	.15	- .03	.74
SES	- .11	.06	- .17	.07
HTKS (individuell atf.reg.)	- .01	.00	- .21	.03*
Steg 3:				
Alder	- .03	.13	- .02	.84
SES	- .03	.05	- .04	.63
HTKS (individuell atf.reg.)	.00	.00	.03	.75
SESA (førskole/atferdsreg.)	- .44	.07	- .60	.00**

8.0 Diskusjon

Relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen er kjernetema i denne studien, og et overordnet perspektiv er å undersøke mekanismer som kan ligge bak de voksne sin opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter i barnehagen. Jeg har undersøkt om barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn er relatert til personalet sin opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Videre har jeg undersøkt om barnets atferdsregulering kan forklare sammenhengen mellom personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen og andre kjernevariabler. I og med at barnets kjønn er gjennomgående i delmålene, har jeg også undersøkt om det er kjønnsforskjeller på atferdsregulering.

Resultatene for første delmål viser at det er en liten, men signifikant forskjell i personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen med jenter og gutter, hvor de opplever mer nærhet med jenter og mer konflikt med gutter. For det andre delmålet viser resultatene at jenter har betydelig høyere nivå på sin atferdsregulering enn gutter. Resultatene for tredje delmål viser at jenter og gutters atferdsregulering delvis forklarer kjønnsforskjellen i personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen. For det fjerde delmålet viser resultatene at svakere sosioøkonomiske bakgrunn signifikant predikerer personalets opplevelse av konflikt, men kun for jenter. Resultatene for det femte og siste delmålet viser at jenter sin atferdsregulering i stor grad forklarer sammenhengen mellom deres sosioøkonomiske bakgrunn og de voksne sin opplevelse av konflikt i relasjonen.

Bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006), tilknytningsteori (f. eks. Bowlby, 1994) og modellen av en dyadisk (voksen-barn) relasjon (Pianta, 1999; Pianta et al. 2003) danner et teoretisk rammeverk i denne studien. Felles for de to teoriene og modellen, er relasjonens sentrale rolle for barns utvikling og læring. Bronfenbrenners bioøkologiske teori (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006) skaper en forståelse av hvordan barnet utvikles i en gjensidig påvirkning mellom miljøet og barnet med sine kjennetegn. Alle variablene i denne oppgaven er innenfor mikrosystemet i Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Tilknytningsteorien (f. eks. Bowlby, 1994) gir en videre teoretisk forståelse ved å utdype hvordan barnets relasjon til nære omsorgspersoner skaper mentale representasjonsmodeller som barnet benytter når det skal skape nye relasjoner og når det sonderer seg i verden. Utfra et tilknytningsteoretisk perspektiv kan personalet i barnehagen fungere som en *trygg base* for at barnet aktivt skal kunne utforske og lære i

barnehagemiljøet (f. eks. Bowlby, 1994). De voksne i barnehagen kan bidra til at barnet utvikler og omarbeider mentale representasjoner av relasjoner (Buyse et al., 2011), og forskning viser at tilknytning til omsorgspersoner er nødvendig for og har innflytelse på barnets utvikling av selvregulering (Shore i Hart & Schwartz, 2009). Modellen av barn-voksen relasjonen er utviklet med bakgrunn i utviklingssystemteori (f. eks. bioøkologisk teori, Bronfenbrenner, 1979) og tilknytningsteori (f. eks. Bowlby, 1994) (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Modellen har barn-voksen relasjonen i sentrum, noe som hentyder at personalet sin vurdering av et barn bør være relasjonell istedenfor å ha et ensidig fokus på barnets atferd i læringsmiljøet (Hamre & Pianta, 2001). Videre viser modellen at kjennetegn og mentale representasjoner hos både barn og voksne, og demografiske faktorer, som barns sosioøkonomiske bakgrunn, vil kunne påvirke relasjonen (Pianta et al., 2003).

Med et teoretisk utgangspunkt som legger relasjoner og samspill med omgivelsene til grunn for barnets utvikling og læring, er det interessant å undersøke hvilke mekanismer som kan være relatert til personalet i barnehagen sin opplevelse av kvaliteten på relasjon til barna. Barn-voksen relasjonen i barnehagen kan være et bidrag i arbeidet mot å gi alle barn like muligheter til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial.

En tverrsnittsundersøkelse som denne gir ikke grunnlag for å si noe absolutt om årsak – virkning (Johannessen et al., 2010), men enkelte indikatorer, som for eksempel barnets kjønn (og til dels også barnets sosioøkonomiske bakgrunn), lar seg ikke påvirke av andre faktorer hos barnet eller omgivelsene. Det er derfor mest naturlig å se på slike variabler som uavhengige. Verken barnets kjønn og sosioøkonomiske bakgrunn vil være noe barnet eller personalet i barnehagen kan påvirke. En kan dermed anta at disse variablene predikerer den voksne i barnehagen sin opplevelse av kvaliteten på relasjonen med barnet, enn omvendt. Barnets nivå på atferdsregulering vil være en variabel som både kan påvirke og bli påvirket av relasjonen. Modellen av barn-voksen relasjonen (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003) viser at relasjonen blir påvirket av kjennetegn, som for eksempel atferdsregulering, hos barnet. Samtidig støtter forskning at utvikling av reguleringsmekanismer skjer gjennom interaksjonen mellom individuelle temperaments karakteristikk og relasjonen til foreldre og andre omsorgspersoner (f. eks. Calkins & Williford, 2009). Ifølge Pianta m. fl. (2003) må selvregulering i læringsmiljøet bli forstått både i sammenheng med barn-voksen relasjonen og barnets temperament. I bioøkologisk- og transaksjons perspektiv er den gjensidig påvirkning i spillet mellom barnet og omgivelsene sentral, og Bronfenbrenner (1979) viser til at

dersom det skjer en utvikling hos den ene vil det skje en utvikling hos den andre. Teorien viser altså at barns atferdsregulering vil være en variabel som blir påvirket av relasjonen med andre, samtidig som relasjonen med andre blir påvirket av barnets atferdsregulering. I denne oppgaven brukes barns atferdsregulering som en uavhengig variabel i analysene.

Atferdsregulering er dermed en variabel som kan predikere personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen (avhengig variabel). Samtidig er jeg klar over at denne sammenhengen kan gå andre veien.

Videre diskuterer jeg først sammenhengen mellom barnets kjønn og personalet i barnehagen sin opplevelse av nærhet og konflikt med barnet. Barnets atferdsregulering er et kjennetegn hos barnet som kan være med å påvirke relasjonen mellom barnet og den voksne, så det andre jeg diskuterer er forskjellen på gutter og jenters nivå av atferdsregulering. Det tredje jeg diskuterer er hvordan jenter og gutters atferdsregulering kan forklare kjønnsforskjellene i personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Det fjerde som blir diskutert er sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og den voksne sin opplevelse av konflikt med barnet. Resultatene viser at denne sammenhengen er størst for jenter, så forskjellen mellom jenter og gutter for denne sammenhengen blir diskutert her og det er også et perspektiv som er en del av den neste diskusjonen. Det femte og siste som diskuteres er hvordan jenters atferdsregulering kan tenkes å være en mediator mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og pedagogens opplevelse av konflikt med jenter

8.1 Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med gutter og jenter

For barn i barnehagen er en varm og nær relasjon til voksne av stor betydning. En positiv barn-voksen relasjon fungerer som et emosjonelt sikkerhetsnett, slik at barn kan engasjere seg fullt i læringsaktiviteter og ha gode rammer for utviklingen (Pianta, 1999). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til at kvaliteten i samspillet mellom barn og personalet vil prege barnas læring. Forskning bekrefter at barns relasjon til de voksne i barnehage og skole er relatert til tidlig skoletilpasning på sosiale- og atferds relaterte områder og språklige- og akademiske ferdigheter (Birch & Ladd, 1998; Cornelius-White, 2007; Engvik et al., 2014; Ewing & Taylor, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004b; Sabol et al., 2013).

I denne studien er de voksne sin opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter målt ved måleinstrumentet STRS (Pianta, 2001). De voksne i barnehagen opplever noe mer nærhet til jenter og mer konflikt med gutter. Resultatene samsvarer med studier fra USA som har

benyttet samme eller lignende måleinstrument (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001, Rudasill et al., 2010; Wiener & Phillips, 2012). Ettersom både norske og amerikanske barn lever i vestlig kultur, var resultatene som forventet.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) omtaler de voksne sin forpliktelse til å danne gode relasjoner til alle barn via omsorgsbegrepet. ”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31), og ”personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). Dette kan sees i sammenheng med at forholdet mellom barn og voksne er asymmetrisk. I egenskap av mer erfaring og større modenhet er den voksne i større grad ansvarlig for relasjonen med barn (Pianta, 1999). Det er med andre ord viktig for kvaliteten på relasjonen at den voksne er bevisst egen væremåte, egen bakgrunn og erfaring, samt hvordan dette kan påvirke relasjonen til barnet. Dette er en sentral del i modellen av barn-voksen relasjonen (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Relasjonen er påvirket av den voksne sine oppsamlede følelser og tanker om atferden til barnet og den voksne sitt mål med interaksjoner med barn generelt og med et barn spesielt (Pianta, 1999).

Det viser seg videre at den voksnes sensitivitet er av betydning for kvaliteten på relasjonen (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2008). Egenskaper som å lese barnets emosjonelle og sosiale signaler og respondere adekvat på disse signalene, vise aksept og emosjonell varme og være rollemodell for regulert atferd er nøkkelkvaliteter hos den voksne (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). I lys barn-voksen relasjonens sentrale rolle for barns utvikling kan en stille spørsmålsteget ved at Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) ikke i enda større grad presiserer at personalet må ha kunnskap om relasjoners sammenheng med barns utvikling og læring, bruken av relasjoner som pedagogisk virkemiddel for barn generelt og for barn som har en form for risiko spesielt og hvordan en selv som menneske er med og påvirker disse relasjonene. Barn-voksen relasjonen er heller ikke spesifikt beskrevet i ”Nasjonale forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning” (Kunnskapsdepartementet, 2012). Verken i forhold til kunnskaper, ferdigheter eller generell kompetanse kandidaten bør ha som læringsutbytte er relasjoner med barna kommentert (ibid). Videre viser Førland (2007) sin masteroppgave at tilknytningsteori (og objektrelasjonsteori) i liten eller ingen grad er pensum på over halvparten av de ulike lærestedene for førskolelærerutdanningene (i dag barnehagelærer-utdanning). For at personalet skal kunne

danne gode relasjoner til alle barn og bruke relasjonsarbeid aktivt i hverdagen og det pedagogiske arbeidet, må de ha kunnskap om temaet. Tilegnelse av kunnskap om relasjoner og å øve opp relasjonell kompetanse, må starte allerede i utdanningen av barnehagelærere og videreutvikles i den enkelte barnehage, både for barnehagelærerne og det øvrige personalet. Et annet perspektiv er at det er umulig for personalet å ikke å prege barna i barnehagen. Relasjonsarbeid vil ikke bare handle om kunnskap, bevissthet og gode teknikker i samspill med barna. Det vil også være avhengig av den voksnes personlige kvaliteter og tidligere samspillserfaringer. Personlig egnethet vil utfra dette kunne være sentralt ved ansettelse av personal i barnehagen.

Samspeillet mellom barn og voksne i barnehagen bidrar til å forme barnas oppfatning av hva det vil si å være gutt eller jente. Ifølge Rossholt (2006) har personalet ofte ubevisst ulike forventninger til gutter og jenter i barnehagen. Dette støttes av NOVA rapporten 6/2008 *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskaps oversikt*. (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008). Etter gjennomgang av ulik litteratur på feltet viser resultater i rapporten at personalet i barnehagene ønsker å behandle gutter og jenter likestilt, men at dette ikke er tilfelle i praksis. Tvert imot ser tradisjonelle kjønnsrolle mønstre ut til å være godt befestet i kulturen og er vanskelig å handle på tvers av (Borg et al., 2008). Ulik behandling av gutter og jenter fører til at barn sakte beveger seg i hver sin retning der kjønnsstereotypiske tankesett blir tydeligere med tiden. Skal kjønnsrollemønsteret endres blant barna, må de voksne endre holdninger. Likestilling handler blant annet om relasjoner (Rossholt, 2006). Når personalet opplever ulik kvalitet på relasjonen til jenter og gutter, som denne studien viser, samt at interaksjonen til dels utarter seg ulikt (Månsson, 2000; Wiener & Phillips, 2012; Østrem, 2006), kan det føre til at personalets relasjoner til gutter og jenter i en viss grad støtter opp om tradisjonelle kjønnsrollemønstre, hvor gutter ofte sees på som mer aggressive og mindre disiplinert og pliktoppfyllende (Rudman & Glick, 1999). Barnehagen skal arbeide for likestilling og utfra det er personalet forpliktet til å inngå gode relasjoner til både gutter og jenter. Det viser seg også at personalets holdning til og væremåte overfor et barn eller en gruppe barn kan smitte til øvrige barn (Pianta, 1999). Det betyr at dersom barna erfarer at de voksne i barnehagen har mer konflikt med gutter enn med jenter og uttrykker at gutter har en mer problematisk-, aktiv- og uhemmet atferd (Wiener & Phillips, 2012), vil dette kunne prege barnas holdninger til gutter og skape en stigmatisering av gutter som gruppe.

Det er stadig en diskusjon om hvilken rolle det store flertallet av kvinnelige ansatte i barnehagen kan ha å si for likestillingsarbeidet. De fleste studier konkluderer med at kjønn hos pedagogen ikke har betydning for kjønnsforskjeller i akademiske prestasjoner (Bakken et al., 2008). De ulike handlingsplanene for likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2008) har tilsetning av flere menn som et av hovedmålene for å bidra til økt likestilling i barnehage, og et vesentlig argument er at barna trenger flere rollemodeller. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at menn i barnehagen ikke skal bekrefte og bygge under tradisjonelle kjønnsroller, men at begge kjønn skal utøve alle typer pedagogiske og omsorgsrelaterte oppgaver. Det skjer en viktig kjønns sosialisering i førskolealder. Et personell som er bevisst den rollen de har i barnas sosialisering til et likestilt kjønnsrollemønster, og som systematisk vurderer egen praksis og barnehagens kultur og virksomhet i dette lyset, kan derfor spille en viktig rolle i arbeidet mot at barna skal utvikle sine ferdigheter uten å bli hindret av tradisjonelle kjønnsroller.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) beskriver at gutter og jenter skal ha ”like muligheter til å bli sett og hørt” i barnehagen. Personalet i barnehagen sin opplevelse av nærhet og konflikt med barna påvirker også kvaliteten på interaksjonen og kvaliteten i læringsmiljøet for barnet (Wiener & Phillips, 2012). Personalets opplevelse av mer konflikt med gutter har sammenheng med at gutter får lavere kvalitet på sitt opphold i barnehagen i form av mindre tilhørighet og inkludering. Det viser seg videre at personalet stimulerer og involverer seg mindre i interaksjoner med gutter og bruker et mer negativt språk og flere irettesettende handlinger (ibid). Resultater fra min studie sier ikke noe helhetlig om kvaliteten i læringsmiljøet, men det er nærliggende å tro at de voksne sin opplevelse av mer konflikt med gutter også kan påvirke kvaliteten på oppholdet i barnehagen og i læringsmiljøet til guttene negativt, og dermed ikke gi de samme mulighetene til utvikling og læring som jentene får. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) påpeker at det er svært sentralt at ”personalet reflekter over egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter” og er seg bevisst sitt ansvar som rollemodeller. I kontrast til dette viser det seg at bevisstheten om likestilling og kjønnsroller er liten blant de ansatte i barnehagen (Østrem et al., 2009), noe som kan tyde på at det er et utviklingspotensial på denne fronten.

Det kan se ut for at gutter som gruppe er mer sårbare enn jenter i et læringsmiljø. Det viser seg at gutter rammes hardere av en negativ relasjon med voksne i læringsmiljøet i form av økt negativ atferd (Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta 2001). I tillegg drar guttene mindre

nytte av en positiv relasjon med pedagogen i form av økt akademisk prestasjon (Ewing & Taylor, 2009). På tvers av annen familierisiko viser studier at gutter er mer sårbare enn jenter for negativ påvirkning, som for eksempel dårlig kvalitet på barnehagetilbudet (*child-care* 1-3 år), og gutter drar mindre nytte av positive tiltak i barnehage (Winer & Phillips, 2012). Denne kunnskapen er betydningsfull å ha med seg i arbeidet mot at gutter og jenter skal ha like muligheter. Det viser seg også at det er en viss stabilitet i pedagogens opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen til barn, med en større stabilitet i de voksnes opplevelse av konflikt (Jerome, Hamre & Pianta, 2009). Dette betyr at ulike pedagogers opplevelse av konflikt med et gitt barn er mer konsistent over tid enn opplevelsen av nærhet. Sammenlignet med nærhet, er nivå av opplevd konflikt kanskje mer avhengig av kjennetegn hos barnet, som for eksempel atferdsregulering (ibid). Ofte vil også pedagoger prate sammen om barn de opplever problemer med, noe som også kan videreføre stabilitet i de voksnes opplevelse av konflikt. Slik kan en negativ relasjon følge barnet (i flertall gutter) videre i skolesystemet. Det er også i tråd med tilknytningsteori at kvaliteten på relasjon til personalet i barnehagen er relatert til kvaliteten på relasjonen til pedagog i barneskolen (O'Connor, 2010). Barna utvikler representasjonsmodeller av pedagog-barn relasjonen gjennom deres daglige relasjoner med personalet i barnehagen som de tar med seg til lærere i skolen. Sett i dette lyset er et barns relasjon til voksne i barnehagen svært viktig, i og med at den fungerer som basis for seinere relasjoner til lærere i skolen.

Jenter har generelt bedre sosial utvikling enn gutter, særlig i samarbeid, uavhengighet og konsentrasjon (Sylva et al., 2004). Dette kan være egenskaper hos jenter som blir verdsatt av de voksne i barnehagen og som resulterer i at personalet opplever mer nærhet i relasjonen med jenter kontra gutter. Samtidig viser longitudinelle observasjonsstudier at det er guttene som får mest oppmerksomhet, særlig i strukturerte situasjoner (Månsson, 2000). I situasjoner hvor de voksne selv opplever at "de utagerende, aktive guttene" får altfor mye negativ respons, viser observasjoner at guttenes atferd møtes med få sanksjoner og i stor grad tolereres av de voksne (Østrem, 2006). Det kan tyde på at det ikke er samsvar mellom opplevelsene til personalet og handlingene deres. Personalet i barnehagen tror selv at de gir negativ respons til guttene, men observasjoner utenfra viser noe annet. Opplevelsen av konflikt med guttene er tilstede, men det kan se ut for at en ikke overfører dette til handling i form av at en for eksempel setter grenser for uønsket atferd hos guttene.

Longitudinelle observasjonsstudier viser også at gutter i større grad blir sett og hørt, de blir møtt med mer generell interesse samtidig som jenter ofte må være tålmodig og vente (Gulbrandsen, 1998; Månsson, 2000). En skulle da anta at gutter som gruppe får et bedre utgangspunkt før skolestart fordi de ser ut for å få mer oppmerksomhet i barnehagen? I lys av det vi vet om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner virker det urimelig. Både i Norge (Bakken et al., 2008; Bakken & Elstad, 2012; Opheim et al., 2013) og internasjonalt (Departement for education and skills, 2007) er det et kjønnsgap i skoleprestasjoner, i guttenes disfavør. Det kan virke som om de voksne i barnehagen opplever sin relasjon til jenter som mindre konfliktfylt enn til gutter, samtidig blir det observert i praksis at gutter både får mer oppmerksomhet og ros, og der jenter møter forventninger om å skulle forstå og ta ansvar, møter ikke guttene i samme grad forventninger om å ta de sosiale konsekvensene for sin være måte (Gulbrandsen, 1998). Dette perspektivet blir med videre i diskusjonen om kjønnsforskjeller i atferdsregulering i det følgende kapittel.

8.2 Kjønnsforskjeller i atferdsregulering

Selvregulering defineres som evne til å kontrollere følelser og atferd for å tilpasse seg de kognitive eller sosiale krav som blir stilt i omgivelsene (Berger, 2011, s. 4; Calkins og Williford, 2009, s. 173). I denne studien undersøkes atferdsaspektet med selvregulering. Atferdsregulering inkluderer det å kunne hemme impulser, vise fleksibel oppmerksomhet og ta i bruk arbeidsminnet på en effektiv måte (McClelland & Cameron, 2012). Å ha en god atferd- og selvsregulering er vesentlig for at barn skal få en vellykket tilpasning til skolen og det predikerer akademiske ferdigheter (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2007; Ponitz et al., 2009). Samtidig mener så mange som 46 % av pedagogene at halvparten av barna som starter i *kindergarten* (5-6 år) mangler viktige selvreguleringsferdigheter som å arbeide uavhengig, dele og vente på tur (Rimm-Kaufman et al., 2000).

Barnets atferdsregulering ble i denne studien målt både ved hjelp av det individuelle måleinstrument, HTKS (Cameron Ponitz, McClelland et al., 2009) og ved personalet i barnehagen sin vurdering av barnets førskole/atferdsregulering, SESA (Rimm-Kaufmann, 2005).

Resultatene viser en relativt betydelig kjønnsforskjell i atferdsregulering, der jenter, i begge måleinstrumentene, ble målt til å ha bedre atferdsregulering enn gutter. Resultatene viser en kjønnsforskjell på $ES = .46^{***}$ for måleinstrumentet HTKS. For måleinstrumentet SESA er $ES = .60^{***}$. Resultatene samsvarer med amerikanske utvalg (f. eks. Wanless et al., 2013;

Cameron Ponitz et al., 2009), men studier viser også at kjønnsforskjeller kan være kulturelt betinget (Wanless et al., 2013). I Asia er det ikke forskjeller mellom jenter og gutters individuelle mål på atferdsregulering (HTKS). Et perspektiv på dette kan være at vestlig kultur er kjennetegnet av individualistiske verdier, mens asiatisk kultur mer er preget av kollektivistiske verdier, hvor gutter og jenter i større grad er lært opp til å regulere deres atferd til forventninger fra omgivelsene (Wanless et al., 2013).

Bioøkologisk teori viser til at det er viktig å se barns utvikling både i forhold til barnets biologi og kjennetegn og miljøet rundt. Slik vil også en kjønnsosialisering foregå. Hjerneforskning viser noe av det biologiske perspektivet på utvikling av kjønn. Jenter kan ligge i gjennomsnitt 1 ½ år foran gutter i modning i 6-årsalderen (Knudsen, 2005). Ulik hjernemodning fører til at gutter har mindre evne til å holde fokus og være konsentrert (ibid), og dette er ferdigheter som er sentrale for barns atferdsregulering. Det vil være vesentlig at personalet i barnehagen har denne kunnskapen, slik at de kan vise forståelse for de biologiske ulikhetene mellom gutter og jenter og skape gode rammebetingelser for utvikling og læring for begge kjønn.

Barns atferd blir også formet av kulturelle normer og forventninger som rettes mot jenter eller gutter i egenskap av deres kjønn (Bussey og Bandura, 1999). Hva opplever det enkelte barn av forventninger i form av sin egenskap som gutt eller jente i barnehagen? Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) er tydelig på at barna skal oppleve likestilling i barnehagen, men som tidligere nevnt stilles det ulike forventninger til gutter og jenter i barnehagen. Mens jenter mottar budskap om å skulle ta hensyn, mottar guttene budskap om at de kan gjøre det de selv vil (Gulbrandsen, 1998). Månsson (2000) trekker det så langt som å si at gutter oppfostres til individualister, mens jentene fostres til kollektivister. Det kan se ut for at Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) mål om å gi jenter og gutter "like muligheter til å bli sett og hørt" i barnehagen, er utfordrende å nå. Når gutter og jenter blir stilt ulike forventninger til når det gjelder å ta hensyn og bli ansvarliggjort og det kanskje er liten kunnskap om og tas lite hensyn til gutters og jenters ulike modning og hjerneutvikling, vil også gutter og jenter kunne få ulike mulighetene til utvikling av atferdsregulering. Å bli speilet på sin atferd og å bli stilt krav og forventninger til, er sentralt i barns utviklingen av atferdsreguleringen (Calkins & Williford, 2009). Personalet skal ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31) "veilede barn i deres vekslende mellom samfunnets normer og sosiale krav og egen væremåte. Barn må få hjelp til å oppfatte hvilke rammer som

er akseptable i samvær med andre”. Dette kan sees i sammenheng med både veiledning i og forventninger til barns atferdsregulering. I barnehagen reproduseres ofte tradisjonelle kjønnsrolle mønster (Rossholt, 2006). Likestilling handler om relasjoner (ibid), og ”personalet må reflektere over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter” (Rammeplanen, 2011, s. 12). Kvaliteten på og kjennetegn ved relasjonen mellom personalet i barnehagen og barna kan være med på å skape ulike betingelser for jenter og gutters utvikling av atferdsregulering i barnehagen (Shore i Hart & Schwartz, 2009). Svaleryd (2004) beskriver at personalet i barnehage og skole ofte opptrer tvetydig, på den ene siden forsøker de å oppdra barn til å ta hensyn, lytte til hverandre og være rettferdige. På den andre siden tillater personalet at nettopp gutter ikke følger disse reglene. Når vi vet hvor viktig atferdsregulering er for barnas tilpasning til skole og akademiske utvikling, er det bekymringsfullt at gutter har betydelig lavere atferdsregulering enn jenter, og at de kanskje ikke i samme grad som jenter blir stilt krav til i sosiale situasjoner, men mottar budskap om at de kan gjøre som de vil. En kan også stille spørsmålsteget med at Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) ikke bruker begrepene selvregulering eller atferdsregulering. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det styrende dokumentet for barnehagene. Skal en kunne øke personalets kompetanse på fagfeltet og ha oppmerksomhet på det i praksis bør en også benytte begreper som selvregulering og atferdsregulering i sentrale offentlige dokument.

Det kan virke som om personalets holdning om at ”gutter er gutter” hindrer guttene i akademiske situasjoner og prestasjoner og bidrar til å opprettholde et kjønns gap i akademiske prestasjoner. Forskning viser at gutters atferd blir påvirket av stereotype holdninger og forventninger om at gutter presterer dårligere enn jenter akademiske, men når en forsterker forventningene til guttene presterer de bedre (Hartley & Sutton, 2013). Det er trolig at dette også kan gjelde guttene atferdsregulering. Dersom personalet forventer at guttene skal ha akseptabel atferd i læringsmiljøet, vil det kanskje kunne påvirke guttenes atferdsregulering positivt. Men i barnehage og skole kan det tyde på at det er det motsatte som skjer. Svaleryd (2004) beskriver at det forventes at gutter skal være mer fysiske, og at de har større behov for å bevege seg enn jenter. Det gjør at gutter får lov å vippe på stolen og løpe omkring, mens jenter i større grad møter forventninger om å sitte stille. Å gi barn like muligheter handler om likeverdig læring både i nåtid og i framtid. Barnets utbytte i barnehagen handler både om en god barndom (her og nå) og ervervelse av kompetanse som trengs for å klare seg i framtidig skole- og samfunns liv (Kunnskapsdepartementet, 2011). Heckman (2006) viser til er det i førskolealder det er mest effektivt å investere i pedagogiske tiltak. Førskolealderen er en

sentral fase i utviklingen av atferdsregulering (Berger, 2011; Smith, 2004). Å stille større forventninger til gutters atferdsregulering og øke å personalets kompetanse på biologiske forskjeller hos jenter og gutter, vil kunne tjene guttene godt her og nå, men kan også være et grunnlag for at de skal kunne prestere best mulig i seinere skolegang og på arbeidsmarkedet. At personalets reflekterer ”over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter” (Rammeplanen, 2011, s. 12) vil dermed være av stor betydning for å danne gode utviklings- og læringsmiljø for både gutter og jenter.

Lek er en annen faktor som kan påvirke jenter og gutters atferdsregulering ulikt. Jenter har i større grad rollelek hvor de går inn i roller relatert til hjem og familie og de øver opp empati og ansvarlighet (Knudsen, 2005; Leaper & Friedman, 2007). Gutter sin lek er mer endimensjonal og i leken er gutter ofte en figur eller superhelt som kanskje er maskulin og sterotyp (ibid). Gjentakende leke atferd påvirker utviklingen av barnas forventninger, preferanser og evner (Bussey & Bandura, 1999), og utfra ulik rollelek kan lek i større grad støtte jenters utvikling av atferdsregulering kontra gutters. Jenter vil i sin lek kunne lære ferdigheter som er viktige å ha i læringsmiljøet (f. eks. sosial kompetanse og ansvarlighet), mens gutters lek gjerne i mindre grad støtter denne type ferdigheter. Ofte er personalet i barnehagen mer rettet mot jenters enn gutters lek. Jenter har bord aktiviteter, som perling og tegning, og leker i en dukkekrok, mens gutter oftere har leker hvor de beveger seg på større areal på avdelingen (Knudsen, 2005), og som er vanskeligere å fange opp og delta i for personalet. Personalet kan bevisst rette sin oppmerksomhet mot og øke sin deltakelse i gutters mer flyktige og aktive lek, men også styre gutters lek inn på mer finmotoriske leker og leker som i større grad krever konsentrasjon fra guttene. Fra min praksis som pedagogisk leder har jeg god erfaring med ”lego kroker”, der voksne er tilstede, stimulerer og er delaktig i barnas aktivitet og samspill.

I denne studien er kjønnsforskjellene mindre på individuell atferdsregulering (HTKS) enn på personalets vurdering av førskole/atferdsregulering (SESA). De to måleinstrumentene måler ikke nøyaktig det samme i forhold til atferdsregulering, men det vil være overlapp, slik som resultatene i denne studien også viser. Når atferdsreguleringen blir vurdert av personalet i læringsmiljøet, kan også andre faktorer, som sosiale forventninger og sosialt samspill med andre, spille inn (Schmidt et al., 2014). På det viset kan personalets ulike forventninger til gutter og jenters atferdsregulering prege den vurderingen som blir gjort. Videre kan det være forskjell på hva et barn presterer i en test-situasjon og hva det klarer å vise i naturlige sosiale

situasjoner. Ved HTKS måles individuell atferdsregulering med en voksen tilstede, uten andre stimuli og ved tydelige forventninger til hva barnet skal gjøre. Det er mulig guttene klarer å styre sin atferd i større grad i denne situasjonen enn i det naturlige læringsmiljøet med flere barn og mindre tydelige forventninger, som er konteksten for personalets vurdering av førskole/atferdsregulering (SESA). I tillegg vil jenters bedre sosiale ferdigheter, som å samarbeide (Sylva et al., 2004), kunne få større positivt utslag i et måleinstrument som måler førskole/atferdsregulering utfra personalets vurdering i et sosialt miljø, slik SESA gjør, enn det gjør i en konstruert situasjon hvor HTKS blir målt.

Et interessant funn i denne studien er korrelasjonen mellom måleinstrumentene HTKS og SESA. Mens det for gutter ikke er sammenheng mellom det individuelle målet på atferdsreguleringen (HTKS) og de voksne sin vurdering av barnets førskole/atferdsregulering (SESA), finner vi denne sammenhengen for jenter. Det vil si at for jenter som måles til å ha et lavt nivå på individuell atferdsregulering ved HTKS, så vurderer personalet førskole/atferdsreguleringen til å være lav i måleinstrumentet SESA, og motsatt. Utfra disse resultatene kan det virke som om personalet i mindre grad er observant overfor guttene og deres atferdsregulering, og at de er mindre presise i sin vurdering av gutter når vi sammenligner med HTKS skårer. En annen mulig forklaring (som ble diskutert i forrige avsnitt) kan være at guttene i større grad klarer å regulere atferden sin når den blir målt ved HTKS i en testsituasjon. Det kan og være at personalets sosiale og kjønnsstereotype forventninger om gutters atferd preger deres vurdering av gutters førskole/atferdsregulering (SESA) i negativ retning og at guttene dermed får lavere skår enn hva som egentlig er tilfelle.

8.3 Atferdsregulering sin medierende rolle for sammenhengen mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av nærhet og konflikt med barnet.

Resultatene viser at gutter og jenters atferdsregulering delvis forklarer sammenhengen mellom personalets opplevelse av mer nærhet med jenter og mer konflikt med gutter. Det kan virke som om guttene sitt lavere nivå på atferdsregulering får negative konsekvenser for personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Andre studier bekrefter at personalet opplever mer konflikt med barn som har vansker med selvregulering (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Vi ser den samme tendensen for sammenhengen mellom kjønn og akademiske prestasjoner. Atferdsregulering (målt med SESA) har også en forklarende rolle for sammenhengen kjønn og akademiske prestasjoner (Cameron Ponitz et al., 2009). Forskjeller i prestasjoner i utdanning med bakgrunn i kjønn bør ikke bli sett på som ulikhet i

evne (Hartley & Sutton, 2013). Kanskje gutter og jenters atferdsregulering bør være et fenomen som vies mer oppmerksomhet både i forbindelse med kvaliteten på relasjonen til personalet og deres akademiske prestasjoner. Gutter og jenters ulike modning og hjerneutvikling (Knudsen, 2005) bør få konsekvenser for hvordan personalet behandler gutter og jenter. Å bli gitt like muligheter er ikke nødvendigvis å få de samme rammene for utvikling og læring. Å se likestilling i dette perspektivet kan være å tenke at gutter og jenter i barnehagen må bli møtt og stimulert ulikt om de skal få like muligheter. Handlingsplanen (2004-2007) (Kunnskapsdepartementet, 2004) framhever at et økt fokus på at barn er gutter og jenter kan medføre at barns oppvekstforhold reelt sett blir mer like. Gutter trenger kanskje å få oppleve flere gode og varme relasjoner til personalet, samtidig som de også må få tydeligere rammer og forventninger om akseptabel atferd. I pedagogiske opplegg kan en for eksempel la barna være mer delaktige i samlingsstunder, bruke sanger og regler hvor en gjør bevegelser til og visualisere innhold når en forteller eventyr. Det viser seg også at gutter har større vansker med forstå lange muntlige beskjeder (Knudsen, 2005). Ved å gi korte beskjeder med et budskap og i noen tilfeller vise bilde som beskriver innhold i beskjeden, vil en bedre gutter (og jenters) mulighet til å følge opp innholdet i beskjeden. Dette er enkle tiltak som gjør det lettere å følge med og holde fokus for alle barn. Jenter trenger kanskje i større grad å bli stimulert til å være mer frampå, hevde egne meninger, bedre selvbildet og i noen tilfeller legge bort ansvarligheten. Empati og ansvarlighet er svært gode og nyttige egenskaper som en skal ivareta hos både gutter og jenter, men seinere i skolesystemet vil jenter også ha behov for å være mer frampå for å nå sine mål og hevde egen vilje uten å være redd for hva andre vil si. Å dele barnegruppen i jente- og guttegrupper ved enkelte anledninger, kan kanskje føre til økt bevissthet hos personalet og gjøre det lettere å tilpasse pedagogiske opplegg til jenter og gutters ulike behov og interesser.

I læringsmiljø hvor pedagogen er sensitiv og tilgjengelig viser barn med lavere grad av selvregulering mer selvstendighet og konsentrasjon og mindre sinne og aggresjon enn i miljø hvor pedagogen er mindre sensitiv og tilgjengelig (Rimm-Kaufman et al., 2002). Og for barn med lav *effortful* kontroll vil en positiv relasjon til pedagogen ha en kompenserende rolle for at barna skal prestere godt akademisk (Liew et al., 2010). Dette er et sentrale perspektiv og understreker den viktige rollen personalet i en barnehage har. Barnets atferdsregulering vil spille sammen med den sosiale konteksten i barnehagen, hvor personalet er en sentral brikke (Pianta, 1999). Det krever bevisste voksne med mye kompetanse slik at en ikke lar barnets

kjennetegn være styrende for kvaliteten på relasjonen en skaper med barnet, men heller benytter relasjonsarbeid for å gi barn best mulig utviklings- og læringsmuligheter.

8.4 Sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt i relasjonen med barnet

Funnene i denne studien viser en lav, men signifikant sammenheng mellom barns sosioøkonomiske bakgrunn og personalet i barnehagen sin opplevelse av konflikt med barna ($r=-16^*$, Tabell 2). For jenter er denne sammenhengen $r=-23^*$ (Tabell 4) og for gutter $r=-13$ (Tabell 3). Studier fra USA med tilsvarende måleinstrument (STRS) viser også at barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status har mer konflikt med pedagogen (Pianta & Stuhlman, 2004a; Rudasill et al., 2010; Wyrick & Rudasill, 2009). Norsk forskning med eldre barn (5.-10. klasse) viser til lignende resultat, hvor barn i familier med lav sosioøkonomisk status opplever dårligere kvalitet på relasjonen til pedagogen (Veland et al., 2009). Videre diskuteres det først sammenhengen mellom barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status og personalet i barnehagen sin opplevelse av konflikt på et generelt grunnlag. Deretter diskuteres det hvorfor resultatene er ulike for gutter og jenter for denne sammenhengen.

Internasjonale (Caro et al., 2009; Walker et al., 1994) og nasjonale studier (f. eks. Bakken et al., 2008; Bakken og Elstad, 2012) viser at barna som vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status har lavere nivå på akademiske prestasjoner. Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og ulike mål på barnas utvikling sier lite om den sanne årsaken til forbindelsen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og prestasjoner hos barn (Duncan & Magnuson, 2003) og disse forskjellene bør ikke bli sett på som ulikhet i evne (Hartley & Sutton, 2013). Med tanke på den viktige rollen relasjoner med voksne har for barns utvikling og læring, samt at barnehagen blir vurdert som den viktigste forebyggende og sosialt utjevne arenaen for barn i førskolealderen (St. meld. 16 (2006-2007)), er det urovekkende at jeg i denne oppgaven finner at barnehagepersonalet opplever mer konflikt med jenter med svakere sosioøkonomisk bakgrunn.

Bronfenbrenners (1979, 2005) bioøkologiske modell med sine nivåer og systemer viser til flere faktorer som kan ha betydning for barnets utvikling. En familie sin svake sosioøkonomisk posisjon, vil kunne være en slik faktor. Dette kan sees i sammenheng med at det som størst mulig forklarer relasjonen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og barns

utvikling, er familiesosialiseringen sine mål og praksiser (Conger & Dogan, 2007). Det er et stort sprik i hvilken erfaring og hvor mye stimulering barn i familier med lav sosioøkonomisk status og barn i familier med høy sosioøkonomisk status får (Hart & Risley, 1995). Foreldre med høyere sosioøkonomisk posisjon prater både mer og med et rikere språk en foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn, og de bruker mer forklaringer og lar barna forklare seg (Hart & Risley, 1995; Hoffmann, 2003). Det viser seg at barna i familier med høy sosioøkonomisk posisjon utvikler et bedre språk (Hart & Risley, 1995; Schjølberg et al., 2008). Å vokse opp i miljø som er ulike vil prege barns utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Personalet i barnehagen sin opplevelse av relasjonen til et barn, blir påvirket av kjennetegn med barnet (Pianta et al., 2003). Det er nærliggende å anta at barn som har erfart et positivt og stimulerende hjemmemiljø og som har utviklet et godt og rikt språk (Hart & Risley, 1995; Schjølberg et al., 2008) også lettere vil kunne tilpasse seg miljøet i barnehagen og få en nær relasjon med de voksne i barnehagen. Motsatt vil være for barn som kanskje har blitt oppdratt i hjem hvor både veiledningsstil, forventninger og språket er ulikt det som møter de i en barnehage. Studier bekrefter at barn som får mer støtte og stimuli hjemme har høyere kvalitet på relasjonen med pedagogene (O'Connor, 2010). I USA er det en helt annen fattigdomsproblematikk enn i Norge og det kan være vanskelig å overføre resultatene fra amerikansk forskning til en norsk sammenheng. Samtidig viser også norsk forskning at barn med foreldre med høy utdanning har bedre språkferdigheter enn barn med foreldre med lav utdanning (Schjølberg et al., 2008; Størksen et al., 2013). Videre opplever vi at tross for at Norge har et godt utbygd velferdssystem som skal ivareta utdanning for den enkelte uavhengig forhold som kjønn, geografisk beliggenhet og sosioøkonomisk bakgrunn, er det også et sosioøkonomisk gap i akademisk prestasjon her (f. eks. Bakken et al., 2008; Bakken & Elstad, 2012).

Barn i familier med lav sosioøkonomisk status har dårligere kvalitet på relasjonen til mødrene sine, noe som kan gi økt risiko for utrygg tilknytning (Pianta & Stuhlman, 2004a). I tråd med tilknytningsteori (Bowlby, 1969, 1973, 1980) viser forskning at de indre mentale representasjoner som barnet har dannet med tidlige omsorgspersoner styrer fortolkningen og interaksjonen barnet har med andre, for eksempel personalet i barnehagen (Buyse et al., 2011). Samtidig er barn-voksen relasjonen i barnehagen ikke bare er påvirket av barnets tilknytningshistorie, men også av faktorer som den voksens sensitivitet (f. eks. Pianta, 1999). Dersom personalet har lav sensitivitet, fortsetter barn som har utrygg tilknytning å ha en lite nær relasjon til personalet (Buyse et al., 2011). Når personalet har høy sensitivitet er ikke barn

med utrygg tilknytning lenger i risiko for å utvikle lite nær relasjon til personalet. Buyse m. fl. (2001) viser til at en omsorgsperson eller pedagog sine karakteristikker, som for eksempel sensitivitet, kan forandre barnets indre mentale representasjoner av relasjoner som barn har utviklet med foreldre. Gjennom gode og nære relasjoner til barna kan personalet i barnehagen utgjøre en forskjell for det enkelte barn. Særlig for barn som er i risiko (for eksempel barn av mødre med lav utdanning eller barn med lav atferdsregulering) kan emosjonell - og funksjonell støtte fra personalet moderere barnas risiko for lavere prestasjoner (Hamre & Pianta, 2005).

En av målsettingene i norsk utdanningspolitikk er å skape et utdanningssystem som gir alle barn like muligheter for læring og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte (St. meld. 41 (2008-2009); St. meld. 16 (2006-2007)). Et barnehagetilbud med høy kvalitet kan bidra til dette (St. meld. 41 (2008-2009)). Norsk forskning viser at barnehage opphold kan være et gode for barnet. Tilgang til barnehage gir positive langtidseffekter både med hensyn til barnas seinere utdanning og tilknytning til arbeidsmarkedet (Havnes & Mogstad, 2011). Det viser seg også at 3-åringer som ikke går i barnehage dobbelt så ofte har forsinket språkutvikling sammenlignet med jevnaldrende som går i barnehage, og det er særlig stor forskjell på 3-åringer som går i barnehage og som ikke går for barn med mødre med lav utdanning, barn fra lavinntekts familier og minoritetsspråklige barn (Schjølberg et al., 2008). Selv om sammenhengen mellom barnas sosioøkonomiske bakgrunn og de voksnes opplevelse av konflikt i relasjonen er små i denne studien, er det likevel tendenser som ikke er ønskelige i arbeidet mot å gi barn fra ulik familiebakgrunn like muligheter (St. meld. 16 (2006-2007)). Ut fra den kunnskapen en har om barn-voksen relasjonens sammenheng med både sosial og akademisk tilpasning i et læringsmiljø (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1998; Cornelius-White, 2007; Ewing & Taylor, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004b), er det bekymringsfullt at en gruppe som allerede er i en sårbar posisjon, ut fra sin sosioøkonomiske bakgrunn, også skal oppleve mer konflikt med de voksne i barnehagen.

De voksne opplever mer konflikt med jenter som vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status enn de gjør overfor gutter med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn. Hvilke mekanismer kan det være som trer i kraft, siden en finner dette utfallet? Som tidligere beskrevet under diskusjonen om kjønnsforskjeller i personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen til barna, viser longitudinelle observasjoner at personalet behandler gutter og jenter ulikt i barnehage og skole og har ulike forventninger til dem (Månsson, 2000; Wiener &

Phillips, 2012; Østrem, 2006). Personalets ulike forventning til gutter og jenter kan også ligge til grunn for at personalets opplevelse av konflikt først og fremst er relatert til jenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn og ikke til gutter med tilsvarende bakgrunn. Dette perspektivet blir med til neste kapittel hvor det diskuteres atferdsregulering sin medierende rolle for sammenhengen mellom jenter sin sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt.

8.5 Atferdsregulering sin medierende rolle for sammenhengen mellom barnets sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt i relasjonen med barnet

Tidligere amerikanske studier har funnet at barns selvregulering til dels medierer gapet i barns skoleprestasjoner som forekommer utfra familiens økonomi (Evans & Rosenbaum, 2008; Sektnan et al., 2010). I denne studien er det femte delmålet å undersøke om barnas atferdsregulering kan mediere sammenhengen mellom svak sosioøkonomisk bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt med barnet. I og med at barns sosioøkonomisk bakgrunn kun var relatert til personalets opplevelse av konflikt med barnet, og denne sammenhengen kun var signifikant for jenter, er kjønnsforskjeller en del av diskusjonen i dette kapitlet.

Resultatene indikerer at for jenter vil lavere grad av atferdsregulering (målt ved det individuelle målet, HTKS, og utfra personalets vurdering, SESA) mediere sammenhengen mellom svak sosioøkonomisk bakgrunn og pedagogens opplevelse av konflikt. Dette betyr at konfliktfylte relasjoner mellom personalet i barnehagen og jenter med lave SES skår i stor grad kan forklares ut i fra at disse jentene viser svakere individuell atferdsregulering og førskole/atferdsregulering. Disse resultater samsvarer delvis med amerikanske studier (Liew et al., 2010; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Jeg vil videre diskutere mekanismer som kan tre i kraft for å støtte resultatene i delmål fem.

Selvregulering er viktig for sosialt samspill, og forskning viser at barn som har god selvregulering (*høy effortful control*) generelt har mer positivt sosialt utbytte (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Emosjonsregulering i tre til fire årsalderen predikerer sosial kompetanse, og dette gjelder i større grad for jenter enn for gutter (Denham et al., 2003). Det er stor sammenheng mellom de ulike reguleringsmekanismene, og atferdsregulering bygger i stor grad på utvikling av emosjonsregulering (Calkins & Williford, 2009). Det er mulig at personalet i barnehagen i større grad reagerer negativt på jenter som ikke tilpasser seg miljøet,

har svakere atferdsregulering og har manglende sosial kompetanse enn de gjør overfor gutter. Forskning støtter dette. Fagot (1984) sin studie viser at pedagoger for barn i 2-3 års alderen reagerer særlig negativt når jenter viser vansker med reguleringen (krevende oppmerksomhet, verbal aggresjon, ta ting, være grinete og sutrete, slå, dytte og knuffe). Når funn i denne studien viser at svakere sosioøkonomisk bakgrunn i større grad har sammenheng med de voksne sin opplevelse av konflikt for jenter enn for gutter, og at jenters atferdsregulering i stor grad forklarer denne sammenhengen, kan det være de ovennevnte mekanismene som trer i kraft. Jentene blir særlig vurdert utfra deres sosiale kompetanse og sin evne til å regulere seg i sosiale situasjoner. De voksne har kanskje mindre toleranse for lav atferdsregulering og svak sosial kompetanse hos jenter, og dermed kan svake evner på dette området (som følge av hjemmeforhold) utgjøre en større trussel for relasjonen til personalet i barnehagen for jenter enn for gutter.

Longitudinelle observasjonsstudier støtter opp om resultatene, og viser til at jenterollen ofte er å være buffere mot de mer aktive og urolige guttene (Ytterhus, 2002). Det forventes i tillegg at jenter skal forstå og ta ansvar (Gulbrandsen, 1998). Samtidig identifiserer jenter seg generelt mer aktivt med lærernes krav og regler og utviser mye ansvar og omsorg gjennom dette (Nielsen, 2011). Som tidligere nevnt reproducerer personalet ofte ubevisst ulike forventninger til jenter og gutter (Rossholt, 2006). Modell av barn-voksen relasjonen viser også at kjennetegn, erfaringer og forventninger hos den voksne preger relasjonen (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Kjønnsstereotype holdninger er utbredt (Rossholt, 2006) og det er nærliggende å tro at de også vil prege den relasjonen som personalet i barnehagen inngår med jenter og gutter. Når de voksne i barnehage eller skole møter på jenter som handler utypisk i forhold til de voksne sin forventede atferd, kan det hende at de voksnes negative reaksjoner mot jentenes atferd blir forsterket. Nielsen (2009) beskriver at det først og fremst er de jentene som følger egne prosjekter i istedenfor å tilpasse seg, som vekker irritasjon hos personalet, og at dette ikke gjelder for gutter med tilsvarende oppførsel. Personalet sin opplevelse av konflikt med jenter som kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk status, kan være en reaksjon mot jentenes svakere atferdsregulering.

8.6 Praktiske implikasjoner

I barnehagen møtes gutter og jenter med ulike forutsetninger og familiebakgrunn. Barnehagen skal ha en sosialt utjevne funksjon, jobbe for likestilling og gi like muligheter for læring (f. eks. St. meld. 41 (2008-2009)). Gode og varme relasjoner mellom barn og voksne i

barnehagen kan være et steg på veien mot å nå disse målene. Relasjonen mellom barn og voksne i læringsmiljøet har vist seg å ha sammenheng med barnets atferd og sosiale- og akademiske prestasjoner (f. eks. Cornelius-White, 2007; Engvik et al., 2014). Resultatene i denne master oppgaven indikerer at personalet jevnt over opplever lavere kvalitet i relasjonen med gutter. Blant jenter opplever personalet relasjonen som mindre nær hvis jentene har svakere sosioøkonomisk bakgrunn. Videre viser resultatene at gutter har betydelig svakere atferdsregulering enn jenter. Barnets atferdsregulering forklarer i stor grad sammenhengen både mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen og mellom jenter med svakere sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt i relasjonen. Utfra disse resultatene kan det være aktuelt å vurdere hvordan barnehagen kan arbeide for å skape et reflektert og kompetent personal som danner gode og varme relasjoner med alle barn og som utvikler et læringsmiljø som legger til rette for jenter og gutters utvikling av atferdsregulering.

Kvaliteten i barnehagen er avhengig av at en har fokus på relasjonsarbeid (St. meld. 41 (2008-2009)). Gode og varme relasjoner mellom barn og voksne oppstår ikke nødvendigvis av seg selv, men er noe som må jobbes systematisk med. Ved siden av å øke personalets teoretisk kunnskap på fagområdet, må det være grunnleggende i en barnehage å diskutere hva som kan ligge til grunn for god kvalitet i relasjoner og hva en selv kan gjøre for å skape gode relasjoner til alle barn. Ved å observere hverandre i samspill med barna, gi hverandre veiledning og diskutere hvordan egne kjennetegn, erfaringer og oppfatninger preger relasjonen med enkelte barn, vil den enkelte i personalgruppen kunne bli bedre kjent med seg selv og øke sin relasjonskompetanse. Det kan føre til at barnehagen får et mer aktivt og reflektert personal i arbeidet med å danne gode relasjoner til alle barn. Det er sentralt at denne type tiltak blir satt i system og kan evalueres. Da kan det bli et bidrag til å videreutvikle personalet, øke kvaliteten i barnehagen generelt og øke kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne spesielt.

Personalet i barnehagen bør være oppmerksomme på gutter i denne alderen. Denne og andre studier viser (f. eks. Cameron Ponitz et al., 2009; Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013) at gutter har betydelig lavere atferdsregulering enn jenter. Forskning viser at personalet i barnehagen behandler jenter og gutter ulikt, ved blant annet å forvente mer ansvarlighet hos jenter enn gutter (Gulbrandsen, 1998). Samtidig viser hjerneforskning at det i gjennomsnitt er 1 ½ år forskjell i hjernemodning i 6-årsalderen hos gutter og jenters (Knudsen, 2005).

Kanskje kan en ikke forvente det samme av gutter og jenter og det er mulig gutter og jenter som grupper vil trenge ulike pedagogiske opplegg og strukturelle rammer for å utvikle og skape bevissthet om egen atferdsregulering. Det er viktig at personalet i barnehagen har kunnskap om kjønnsforskjeller og arbeider med refleksjon rundt egne holdninger og praksis til gutter og jenter. *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til prosjekter som har erfart at det er mulig å endre barnehagens praksis på likestillingsområdet gjennom blant annet holdningsarbeid. I barnehager hvor det arbeides bevisst med kjønnsrollemønsteret er forskjellbehandlingen av gutter og jenter minst (ibid).

Personalet bør også være oppmerksomme på jenter som har svakere sosioøkonomisk bakgrunn. Som resultatene i studien indikerer kan disse jentenes atferdsregulering i stor grad forklare sammenhengen mellom deres sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av konflikt. Personalet bør være bevisst egne holdninger og væremåte i relasjonen til disse jentene. Barn fra familier med lav inntekt starter i barnehagen med lavere atferdsregulering enn barn fra mer økonomisk begunstiget hjem (Wanless et al., 2011). Evans og Rosenbaum (2008) påpeker at det er lite bevissthet om at inntekt og sosial klasse utgjør en viktig kontekst for barna i deres utvikling av selvregulering. Dette perspektivet er sentralt å ta med seg i barnehagens arbeid mot å gi barn i barnehagen like muligheter og det peker på behovet for at barnehagen også bør stimulere og legge til rette for barns utvikling av selvregulering. Særlig bør personalet være oppmerksomme på enkelte sårbare grupper som i denne studien er jenter med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og gutter.

Teorien beskriver relasjoner som grunnleggende for barns utvikling og læring (f. eks. Bowlby, 1994; Bronfenbrenner, 1979). I en barnehagesammenheng vil dette gjelde alle barn og sårbare barn spesielt (Pianta, 1999). Denne studien indikerer at gutter generelt og jenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn kan være særlig sårbare for å danne konfliktfylte relasjoner til personalet i barnehagen, og dette kan delvis forklares ut i fra lavere atferdsregulering hos disse barna. Dette kan tyde på at en bør være mer oppmerksomme på barnets atferdsregulering sin betydning for kvaliteten på relasjonen framfor barnets kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Det viktig at personalet har kompetanse på tidlige tegn på reguleringsvansker slik at de kan tilrettelegge læringsmiljøet rundt barnet. En barnehageavdeling kan i noen tilfeller være kaotisk og med veldig mye stimuli. Enkelte barn kan ha behov for mer ro og tydeligere rammer. For eksempel har forskning vist at et kaotisk

læringsmiljø får negative konsekvenser for gutters matematikk prestasjoner, men ikke for jenter (Cameron Ponitz et al., 2009). Arbeidet med å skape gode læringsmiljø går via evaluering av læringsmiljøet, gode relasjoner mellom barn og voksne, reflektert og kunnskapsrikt personell og systematisk arbeid. Praktiske tiltak som kan bedre rammene for barn med reguleringsvansker kan være å dele i små grupper, bruke dagsplan, forberede barna før overgangssituasjoner, ha tydelige forventinger og ellers ha en generell bevissthet på struktur på avdelingen og barnehagehverdagen.

Mye forskning har fokusert på den ytre reguleringen i spebarns- og toddler alderen, mens for eldre barn har det vært mer fokus på legge vekt på indre selvregulerende mekanismer. Forskning viser at pedagogen også kan fungere som en viktig regulerende ressurs for førskolebarn, særlig for barn med svakere sosioøkonomisk bakgrunn (Shields et al., 2001). I barnehage og skole er det mulig å benytte seg av program som har fokus på å fremme pedagogens ferdigheter til å lede læringsmiljøet på en proaktiv måte (Webster-Stratton et al., 2001 i Calkins & Williford, 2009). Slike program inkluderer bruk av rutiner og regler, grensesetting, positive forsterkere, oppmuntring og naturlige konsekvenser for uønsket atferd for å hjelpe barna til å kontrollere egen atferd (ibid).

En barnehagehverdag er travel, men det er også mange muligheter for naturlige situasjoner der personalet er positive rollemodeller, har gode samspill med, ser og anerkjenner barna. Gode barn-voksen relasjoner i barnehagen fremmer barnas selvregulering, på samme måte som varme, nære og ansvarlige omsorgspersoner i hjemmet gjør det (Pianta & Stuhlman, 2004b). Studier har vist at å etablere gode og varme relasjoner i starten av *preschool* (3-5 år) er relatert til bedre emosjonsregulering (Shields et al., 2001), bedre sosial kompetanse og mindre atferds vansker (Mashburn et al., 2008). En dyadisk relasjon er preget av begge individene, og selv om den voksne har et større ansvar for å utvikle en god og nær relasjon til barnet, vil relasjonen også være preget av barnet. Det er forståelig at det i en travel hverdag er lettere for voksne å utvikle gode relasjoner til barn som er godt selvregulerte enn til barn som sliter med atferdsvansker og har problemer med å tilpasse seg et læringsmiljø. Desto viktigere er det at personalet planlegger aktiviteter og tiltak for å danne positive og støttende relasjoner til barn som har svak atferdsregulering. I denne studien kan jeg i utgangspunktet ikke si noe om det er svak atferdsregulering som fører mer konfliktfylte relasjoner med personalet, eller om det er konfliktfylte relasjoner som gir svakere atferdsregulering. Ser man teori og forskning på området under ett, vil det sannsynligvis være en gjensidig påvirkning her. Desto

viktigere blir det at de voksne i barnehagen ved sin relasjonelle tilnærming til barn, forsøker å bryte negative spiral-effekter.

En metode en kan benytte for å forbedre barn-voksen relasjonen i barnehagen er *banking time* (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Ved *Banking time* velger barnet en aktivitet og personalet arbeider individuelt med barnet i 5-15 minutter, helst hver dag og over en periode. Målet er å samle opp positive opplevelser i barnehage og skole, slik at relasjonen mellom voksne og barn kan tåle konflikter, spenning og uenighet uten at det skal bli en negativ tilstand.

Teknikken påvirker mange av komponentene i modellen av barn-voksen relasjonen (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). I første omgang fører teknikken til at den voksne har økt fokus på barnet og skaper samspill som en ser mindre av i hverdagen. Barnet opplever å få mer oppmerksomhet og interesse og etterhvert vil samspillet i aktivitetene påvirke feedback prosessene og de to individenes representasjonsmodeller av hverandre og relasjonen (ibid).

Barnehagen kan også legge til rette for leker og aktiviteter som er motiverende for barna og som stimulerer deres atferdsregulering. Eksempler på leker og aktiviteter er ”Rødt lys”, ”Frys leken”, ”Kims lek” og ”Memory”. Forskning viser at denne type leker og aktiviteter for å bedre barnas selvregulering, har god effekt og særlig for barn som i utgangspunktet hadde lave ferdigheter på området (Tominey & McClelland, 2011). Denne type opplegg vil også kunne øke bevissthet og kompetanse hos personalet på aktuelt område.

8.7 Styrker og svakheter ved studien

Tversnittstudier er forskning som sier noe om situasjonen her og nå, og en kan ikke trekke kausale slutninger og undersøke langtidseffekter. Metodetriangulering er en tilnærming som kunne styrket studien og funnene (Johannessen et al., 2010). Da ser en et fenomen utfra flere perspektiv noe som vil si at jeg også kunne ha samlet inn kvalitative data for å undersøke mekanismer som kan være relatert til personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Ved metodetriangulering kan en i større grad få fram motiver, intensjoner, holdninger og mål hos personalet (ibid). På grunn av en master oppgave sitt omfang og tilgjengelige tid, ville det blitt vanskelig å gjennomføre. En positiv faktor ved studien er at en kan se resultatene i sammenheng med andre lignende studier som er gjort tidligere. Foreldrenes utdanning og familiens samlede inntekt er vanlige mål å bruke på barnas sosioøkonomisk bakgrunn i denne type studier (Bradley & Corwyn), og de andre måleinstrumentene som brukes i oppgaven er standardiserte. Særlig er måleinstrumentene STRS og HTKS anerkjente og de er evaluert og

validert i flere studier og ulike land. Også SESA er brukt i andre lignende studier. Dette øker oppgavens begrepsvaliditet og gjør det mulig å sammenligne resultatene med andre studier i andre land.

Resultatene i studien samsvarer i stor grad med andre tverrsnittstudier og longitudinelle studier som er gjort. Majoriteten av forskningen på barns tidlige utvikling kommer fra USA. Der er det sterke fagmiljø og gode forskningsbudsjett. Kvello (2013b) diskuterer det å overføre resultater fra denne forskningen til norske forhold, og mener det ikke er så lett. For eksempel så er de ulike tilbudene i USA *daycare* (opp til 3 år), *preeschool* (ca. 3-5 år) og *kindergarten* (ca. 5-6 år) ulike i forhold til den norske barnehagen. Samtidig peker Kvello (2013b) på at det er mye allmennmenneskelig på tvers av kulturer og at det er klare likhetstrekk mellom barn i vestlige land i deres reaksjoner på ulike omsorgssituasjoner. Kvaliteten på barn-voksen relasjonen i barnehagen sin sammenheng med barnets kjønn og evne til atferdsregulering vil utfra dette kunne ha likhetstrekk mellom amerikanske og norske utvalg. Til tross for at barnehage- og skolesystemene i USA og Norge er ulike har denne studien mange av de samme resultatene som amerikanske forskere finner.

Sosioøkonomisk status vil være en faktor som vil variere mellom amerikansk og norsk kultur. I USA har de en helt annen fattigdomsproblematikk enn i Norge, og amerikansk forskning har i enkelte studier utvalg hvor gjerne alle regnes som fattige eller har lav sosioøkonomisk bakgrunn. Likevel viser det seg at også i et velferdssamfunn som Norge, går fattigdom i arv (Lorentzen & Nielsen, 2008), så en kan anta at det også er likhetstrekk mellom den norske og amerikanske kulturen når det gjelder barns reaksjoner på å vokse opp med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og på sammenhengen mellom kvaliteten på barn-voksen relasjonen i barnehagen og barnets sosioøkonomiske bakgrunn.

En svakhet med analysene er at personalet har svart på spørreskjema både i forhold til utkomme-variabelen (STRS, opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen) og den ene mediator-variabelen (SESA, førskole/atferdsregulering) i regresjonsanalysene. Dette vil kunne føre til kunstige skjevheter (bias) i resultatene. Det er derfor sannsynlig at noe av styrken i sammenhengene mellom STRS og SESA skyldes korrelerte målefeil. I resultatene viser SESA særlig en sterk korrelasjon med STRS konflikt. En fordel i denne studien er at det er brukt to mål på barnets atferdsregulering, og selv om sammenhengen mellom HTKS og

STRS er svakere enn sammenhengen mellom SESA og STRS, viser resultatene de samme tendensene for begge korrelasjonene.

Jeg har ikke selv deltatt i innsamlingen av dataene, noe som kan være en begrensning for forståelsen av datamaterialet. På den andre siden har jeg hatt god mulighet til å sette meg inn i de ulike måleinstrumentene, tidligere forskning de er brukt i og måleinstrumentenes validitet og reliabilitet. Ut fra det omfanget en masteroppgave er, ville det ikke vært mulig for meg å innhente så gode og omfattende kvantitative data som er i SKOLEKLAR prosjektet. Så det å benytte data fra et større prosjekt som SKOLEKLAR prosjektet vil være et godt grunnlag for analysene i en masteroppgave.

8.8 Videre forskning

Denne studien har vist at barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomisk bakgrunn er relatert til personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen, og at barnets atferdsregulering i stor grad forklarer barnets kjønn og sosioøkonomiske bakgrunn sin sammenheng med personalets opplevelse av kvaliteten på barn-voksen relasjonen. Det vil være behov for videre forskning på temaet. For eksempel vil det være nyttig å gjøre kvalitative studier som i større grad beskriver personalets holdninger og intensjoner som ligger til grunn for å skape relasjoner til barn i barnehagen. Personalets egne erfaringer og deres mentale representasjoner er med på å prege relasjonen til barna. Å få mer kunnskap om dette vil også kunne bidra til hvordan det er nyttig å arbeide i en personalgruppe for å øke personalets ferdigheter til danne nære og varme relasjoner med alle barn.

I barnehagens Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) er ikke begrepet atferdsregulering eller selvregulering nevnt, noe som kan tyde på at det er lite fokus på og bevissthet rundt atferdsreguleringens sammenheng med barns sosiale- og akademiske prestasjoner. I Norge er det generelt forsket lite på barns evne til selvregulering i førskolealderen. SKOLEKLAR prosjektet er på det viset unikt med sitt datamateriell. Både manglende fokus i norsk sammenheng og funn i denne studien tyder på at det vil være behov for videre forskning på barns atferdsregulering generelt, og for gutters atferdsregulering og jenter fra lav sosioøkonomisk bakgrunn sin atferdsregulering. Videre vil det være behov for mer kunnskap om atferdsregulering sin sammenheng med personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen. Teori og forskning viser at det trolig er en gjensidig påvirkning mellom disse faktorene, og forskning kunne undersøkt dette videre. Særlig vil det være nyttig

med mer kunnskap om hvordan personalets relasjoner med barna kan støtte barnas utvikling av atferdsregulering. Det vil også være nyttig å gjøre studier hvor en aktivt og systematisk i form av leker og aktiviteter arbeider med å utvikle barns atferdsregulering. (f. eks. Tominey & McClelland, 2011), for å vurdere denne type tiltak sin effekt på norske barns.

9.0 Avslutning

Et overordnet perspektiv i denne masteroppgaven var å undersøke hvilke mekanismer som kan ligge bak de voksne sin opplevelse av nærhet og konflikt med gutter og jenter i barnehagen. Oppgaven er en kvantitativ understudie i SKOLEKLAR prosjektet. Utvalget på 243 barn gikk siste året i barnehage, i hovedsak i Klepp kommune. I analysearbeidet er det gjort deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og hierarkisk regresjonsanalyse. Variablers medieringseffekt er sjekket ved å bruke Byron og Kennys retningslinjer for medieringseffekt.

Resultatene indikerer at personalet jevnt over opplever lavere kvalitet i relasjonen med gutter. Videre viser resultatene at guttene har betydelig dårligere atferdsregulering enn jentene både på individuell måling og ved personalets vurdering. Blant jenter opplever personalet relasjonen som mindre nær hvis jentene har svakere sosioøkonomisk bakgrunn. Til slutt viser analysene at konfliktfylte relasjoner mellom gutter og personalet i barnehagen og mellom jenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn og personalet delvis kan forklares utfra at disse barna har svakere atferdsregulering. I oppgaven har jeg diskutert mulige forklaringer og praktiske implikasjoner av disse funnene.

Litteratur

- Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, Jean A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bakken, Anders, Borg, Elin, Hegna, Kristinn, & Backe-Hansen, Elisabeth. (2008). *Rapport 4/2008. Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Hentet 31.03.14 fra: http://www.nova.no/asset/3204/1/3204_1.pdf.
- Bakken, Anders, & Elstad, Jon Ivar. (2012). *Rapport 7/12. For store forventninger?* Oslo: NOVA, Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Hentet 31.03.14 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2012/For-store-forventninger>
- Barnehaageloven. (2013). *Lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager*.
- Baron, Reuben M., & Kenny, David A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Berger, Andrea. (2011). *Self-regulation: brain, cognition, and development*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Birch, Sondra H., & Ladd, Gary W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, Sondra H., & Ladd, Gary W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934.
- Blair, Clancy. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, Clancy, & Diamond, Adele. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(03), 899-911.
- Blair, Clancy, & Razza, Rachel Peters. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.
- Borg, Elin, Kristiansen, Inger-Hege, & Backe-Hansen, Elisabeth. (2008). *Rapport 6/2008. Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: Hentet 09.02.14 fra: http://www.hioa.no/asset/3297/1/3297_1.pdf.
- Bowlby, John. (1969). *Attachment* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Bowlby, John. (1973). *Separation: anxiety and anger* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, John. (1980). *Loss: sadness and depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.
- Bowlby, John. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.

- Bradley, Robert H., & Bornstein, Marc H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, Robert H., & Corwyn, Robert F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bratterud, Åse, & Emilsen, Kari. (2013). *Barnehagen som barnevernstiltak. Samarbeid mellom barnehage og barnevernstjeneste*. Skriftserien til barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge. Rapport 23/2013: NTNU samfunnsforskning AS. Hentet 13.01.14 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10293/5ac928e2-8432-48cb-9010-e36184e9650c>
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie. (2005). The bioecological theory of human development. I U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (s. 3-15). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, Urie, & Morris, Pamela A. (2006). Bioecological model of development. I W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (s. 793-828). Hoboken, New York: John Wiley & Sons.
- Bussey, Kay, & Bandura, Albert. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Buyse, Evelien, Verschueren, Karine, & Doumen, Sarah. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development*, 20(1), 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. . (2009). Taming the Terrible Twos: Self-regulation and School readiness. I O. A. Barbarin & B. H. Wasic (Eds.), *Handbook of child development and early education: research to practice* (s. 172-197). New York: Guilford Press.
- Cameron Ponitz, Claire E., McClelland, Megan M., Jewkes, Abigail M., Connor, Carol McDonald, Farris, Carrie L., & Morrison, Frederick J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Cameron Ponitz, Claire, Rimm - Kaufman, Sara E., Brock, Laura L., & Nathanson, Lori. (2009). Early Adjustment, Gender Differences, and Classroom Organizational Climate in First Grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162. doi: 10.1086/605470
- Caro, Daniel H., McDonalds, James Ted, & Willms, J. Douglas. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescent. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Clark, Caron A. C., Sheffield, Tiffany D., Wiebe, Sandra A., & Espy, Kimberly A. (2013). Longitudinal Associations Between Executive Control and Developing Mathematical Competence in Preschool Boys and Girls. *Child Development*, 84(2), 662-677. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01854.x
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Conger, Rand D., & Dogan, Shannon J. (2007). Social class and socialization in families. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research*. (s. 433-461). New York: Guilford Press.

- Cornelius-White, Jeffrey. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2005). *Køn, karakter og karriere. Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. Hentet 13.04.14 fra: <http://www.eva.dk/udgivelser/2005/koen-karakterer-og-karriere-drenges-og-pigers-praestationer-i-uddannelse>.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 24.04.14 fra: <https://http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Denham, Susanne A., Blair, Kimberly A., DeMulder, Elizabeth, Levitas, Jennifer, Sawyer, Katherine, Auerbach-Major, Sharon, & Queenan, Patrick. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Department for Education and Skills. (2007). *Gender and education. The evidence on pupils in England*.: Hentet 31.03.14 fra: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00389-2007BKT-EN.pdf>.
- Drugli, May Britt. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, May Britt, & Hjemdal, Odin. (2013). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457-466. doi: 10.1080/00313831.2012.656697
- Duncan, Greg J., & Magnuson, Kathrine A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting and child development. I R. H. Bradley & M. H. Bornstein (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (s. 83-107). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dysthe, Olga. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engvik, 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. Hentet 10.05.14 fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>
- Ensminger, Margaret E., & Fothergill, Kate. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. I R. H. Bradley & M. H. Bornstein (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (s. 13-29). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, Gary W., & Rosenbaum, Jennifer. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>
- Ewing, Allison R., & Taylor, Angela R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.09.002

- Fagot, Beverly I. (1977). Consequences of Moderate Cross-Gender Behavior in Preschool Children. *Child Development*, 48(3), 902-907.
- Fagot, Beverly I. (1984). Teacher and Peer Reactions to Boys' and Girls' Play Styles. *Sex Roles*, 11(7-8), 691-702.
- Fonagy, Peter, & Target, Mary. (2006). Tidlig indsats og udviklingen af selvregulering. In J. H. Sørensen (Ed.), *Affektregulering i udviklingspsykologi og psykoterapi* (pp. 186-207). København: Hans Reitzel Forlag.
- Førland, E. (2007). *Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori i barnehager og førskolelærer- utdanninger*.: Master thesis in special education, UiS.
- Gregoriadis, Athanasios, & Tsigilis, Nikolaos. (2008). Applicability of the Student—Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.
- Gulbrandsen, Liv Mette. (1998). *I barns dagligliv: en kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavson, Kristin, von Soest, Tilmann, Karevold, Evalill, & Roysamb, Espen. (2012). Attrition and generalizability in longitudinal studies: findings from a 15-year population-based study and a Monte Carlo simulation study. *BMC Public Health*, 12(1), 918.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, Bridget K., Pianta, Robert C., Downer, Jason T., & Mashburn, Andrew J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hart, Betty, & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Hart, Susan. (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd* (H. Gröhn, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, Susan, & Schwartz, Rikke. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hartley, Bonny L., & Sutton, Robbie M. (2013). A Stereotype Threat Account of Boys' Academic Underachievement. *Child Development*, 84(5), 1716-1733. doi: 10.1111/cdev.12079
- Havnes, Tarjei, & Mogstad, Magne. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129. doi: <http://www.aeaweb.org/aej-policy/>
- Hayes, Andrew F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. doi: 10.1080/03637750903310360
- Heckman, James J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hoffman, Lois Wladis. (2003). Methodological issues in studies of SES, parenting, and child development. I R. H. Bradley & M. H. Bornstein (Eds.), *Socioeconomic status*,

- parenting, and child development* (s. 125-145). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howse, Robin B., Lange, Garrett, Farran, Dale C., & Boyles, Carolyn D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *Journal of Experimental Education*, 71(2), 151.
- Hægeland, Torbjørn, Kirkebøen, Lars J., Raaum, Oddbjørn, & Salvanes, Kjell G. (2005). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. . I M. Raabe (Ed.), *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*: Statistisk sentralbyrå. Hentet 28.03.14 fra: <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>
- Jerome, Elisabeth M., Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Knudsen, Ann-Elisabeth. (2005). *Snille jenter og dumme gutter: hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjernen til?* Oslo: Pedagogisk forum.
- Koch, Janice. (2003). Gender issues in the classroom. I W. M. Reynolds & M. G. E. (Eds.), *Educational psychology* (Vol. 7, s. 259-281). New York: Wiley.
- Kochanska, Grazyna, Coy, Katherine C., & Murray, Kathleen T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111. doi: 10.1111/1467-8624.00336
- Kochanska, Grazyna, Murray, Kathleen T., & Harlan, Elena T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.220
- Koole, Sander L., van Dillen, Lotte F., & Sheppes, Gal. (2011). The self-regulation and emotion. I R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (s. 22-40). New York: Guilford Press.
- Kopp, Claire B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Den gode barnehage er en likestilt barnehage. Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007*. Hentet 29.04.14 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Likestilling/KD_Handlingsplan_for_likestilling_web_09.08.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*. Hentet 29.04.14 fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Likestilling/KD_Handlingsplan_for_likestilling_web_09.08.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Hentet 13.01.14 fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011 nett.pdf?epslanguage=no.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet 05.05.14 fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelærer/BLU_rammeplan.pdf
- Kvello, Øyvind. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-85). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvello, Øyvind. (2013a). Personlighetsutviklingen: barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling* (2. ed., s. 27-65). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Øyvind. (2013b). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. I Ø. Kvello (Ed.), *Barn i utvikling* (2. ed., s. 15-26). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ladd, Gary W., Birch, Sondra H., & Buhs, Eric S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. doi: 10.1111/1467-8624.00101
- Leaper, Campell, & Friedman, Carly Kay. (2007). The socialization of gender. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (s. 561-588). New York: Guilford Press.
- Liew, Jeffrey, Chen, Qi, & Hughes, Jan N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.005
- Lorentzen, Thomas, & Nielsen, Roy A. (2008). *Går fattigdom i arv? Langtidseffekter av å vokse opp i familier som mottar sosialhjelp*. Oslo: Faforappport nr. 14. Hentet fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20056/20056.pdf>
- Lund, Thorleif, & Haugen, Richard. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: procedures, findings, and implications for the classification og behaviour. I T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (s. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Mashburn, Andrew J., & Pianta, Robert C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151-176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7
- Mashburn, Andrew J., Pianta, Robert C., Hamre, Bridget K., Downer, Jason T., Barbarin, Oscar A., Bryant, Donna, . . . Howes, Carollee. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Matthews, J. S., Ponitz, Claire Cameron, & Morrison, Frederick J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi: 10.1037/a0014240
- McClelland, Megan M., Acock, Alan C., & Morrison, Frederick J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, Megan M., & Cameron, Claire E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302
- McClelland, Megan M., & Cameron, Claire E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland, Megan M., Connor, Carol McDonald, Jewkes, Abigail M., Cameron, Claire E., Farris, Carrie L., & Morrison, Frederick J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947

- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 203-224.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Vol. 147). Lund: Gleerup.
- Nathanson, Lori, Rimm-Kaufman, Sara E., & Brock, Laura L. (2009). Kindergarten Adjustment Difficulty: The Contribution of Children's Effortful Control and Parental Control. *Early Education and Development*, 20(5), 775-798. doi: 10.1080/10409280802571236
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology*, 39(3), 581-593. doi: 10.1037/0012-1649.39.3.581
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2011). Kjønn i klasserommet. In M. B. Postholm, Munthe, E., Haug, P. og Krumsvik, R. J. (Ed.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (pp. 179-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- NOU (2009:10). *Fordelingsutvalget*. Finansdepartementet: Oslo: Hentet 08.04.14 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10.html?id=558836>.
- O'Connor, Erin. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- OECD. (2014). OECD, Family database. Child poverty Hentet 15.04.14 fra: http://www.oecd.org/els/soc/CO2_2_Child_Poverty.pdf
- Opheim, Vibeke, Gjerustad, Cay, & Sjaastad, Jørgen. (2013). *Rapport 23/13. Jakten på kvalitetsindikatorerne. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*. Oslo: Nifu, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning: Hentet 31.03.14 fra: <http://www.nifu.no/publications/1031750/>.
- Pallant, Julie. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pettersen, Silje Vatne. (2003). *Barnefamiliers tilsynsordning, yrkesdeltakelse og bruk av kontantstøtte våren 2002*. Statistisk sentralbyrå. Rapport 2003/9. Hentet 13.03.14 fra: http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200309/rapp_200309.pdf
- Pianta, Robert C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, Robert C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources Hentet 05.01.14 fra: <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>.
- Pianta, Robert C., Hamre, Bridget K., & Stuhlman, Megan. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Educational psychology* (Vol. 7, s. 199-234). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, Robert C., & Stuhlman, Megan W. (2004a). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 32-45.

- Pianta, Robert C., & Stuhlman, Megan W. (2004b). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Piotrowski, Jessica Taylor, Lapierre, Matthew A., & Linebarger, Deborah L. (2013). Investigating Correlates of Self-Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English-Speaking American Families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 423-436. doi: 10.1007/s10826-012-9595-z
- Ponitz, Claire Cameron, McClelland, Megan M., Matthews, J. S., & Morrison, Frederick J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. doi: 10.1037/a0015365
- Rimm-Kaufman, Sara E. (2005). *Survey of Early School Adjustment*. Unpublished measure: University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Rimm-Kaufman, Sara E., Early, Diane M., Cox, Martha J., Saluja, Gitanjali, Pianta, Robert C., Bradley, Robert H., & Payne, Chris. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451.
- Rimm-Kaufman, Sara E., Pianta, Robert C., & Cox, Martha J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rossholt, Nina. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rudasill, Kathleen Moritz, Reio, Thomas G., Stipanovic, Natalie, & Taylor, Jennifer E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412. doi: 10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Rudasill, Kathleen Moritz, & Rimm-Kaufman, Sara E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Rudman, Laurie A., & Glick, Peter. (1999). Feminized management and backlash toward agentic women: The hidden costs to women of a kinder, gentler image of middle managers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1004-1010.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846. doi: 10.1126/science.1233517
- Sabol, Terri J., & Pianta, Robert C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Sadker, Myra, & Sadker, David. (1994). *Failing at fairness: how our schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster/Touchstone.
- Sameroff, Arnold J. (2009). The transactional model. I A. J. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: how children and contexts shape each other* (s. 3-21). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Schjølberg, Synne, Lekhal, Ratib, Wang, Mari V., Zambrana, Imac M., Mathiesen, Kristin S., Magnus, Per, & Roth, Christine. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig rapport basert på data fra Den norske mor barn undersøkelsen*. Oslo: Folkehelseinstituttet; 2008, rapport: 2008:1. Hentet 02.02.14 fra : <http://www.fhi.no/dav/3891318ee7.pdf>

- Schmitt, Sara A., Pratt, Megan E., & McClelland, Megan M. (2014). Examining the Validity of Behavioral Self-Regulation Tools in Predicting Preschoolers' Academic Achievement. *Early Education and Development*, 1-20. doi: 10.1080/10409289.2014.850397
- Sektnan, Michaela, McClelland, Megan M., Acock, Alan, & Morrison, Frederick J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Shields, Ann, Dickstein, Susan, Seifer, Ronald, Giusti, Laura, Dodge Magee, Karin, & Spritz, Becky. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96. doi: 10.1207/s15566935eed1201_5
- Shonkoff, Jack P., & Phillips, Deborah A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Skog, Ole-Jørgen. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, Lars. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- St. meld. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 17.03.14 fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>.
- St. meld. 24 (2012-1013). *Framtidens barnehge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13.01.14 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>.
- St. meld. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13.01.14 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014a). Ansatte i barnehagen etter stilling og kjønn. Hentet 30.04.14 fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173801>
- Statistisk sentralbyrå. (2014b). Barnehager, endelige tall. Hentet 02.05.14 fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2014-04-25-content>
- Størksen, Ingunn, Ellingsen, Ingunn T., Tvedt, Maren S., & Idsøe, Ella M. C. . (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole. Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk*, 04/13, 41-54.
- Svaleryd, Kajsa. (2004). *Likeverd: en tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, P. (2004). *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*. Final Report – A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004.: Retrieved from 31.03.14. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00389-2007BKT-EN.pdf>.

- Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Tominey, Shauna L., & McClelland, Megan M. (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education and Development, 22*(3), 489-519. doi: 10.1080/10409289.2011.574258
- Veland, Jarmund, Midthassel, Unni Vere, & Idsoe, Thormod. (2009). Perceived Socio - Economic Status and Social Inclusion in School: Interactions of Disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(6), 515-531. doi: 10.1080/00313830903301994
- von Suchodoletz, Antje, Gestsdottir, Steinunn, Wanless, Shannon B., McClelland, Megan M., Birgisdottir, Freyja, Gunzenhauser, Catherine, & Ragnarsdottir, Hrafnhildur. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 62-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>
- Vygotskij, Lev Semenovič, Cole, Michael, John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia, & Souberman, Ellen. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wanless, Shannon B., McClelland, Megan M., Acock, Alan C., Ponitz, Claire C., Seung-Hee, Son, Xuezhao, Lan, . . . Su, Li. (2011). Measuring Behavioral Regulation in Four Societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 364-378. doi: 10.1037/a0021768
- Wanless, Shannon B., McClelland, Megan M., Lan, Xuezhao, Son, Seung-Hee, Cameron, Claire E., Morrison, Frederick J., . . . Sung, Miyoung. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 621-633. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.04.002
- Wanless, Shannon B., McClelland, Megan M., Tominey, Shauna L., & Acock, Alan C. (2011). The Influence of Demographic Risk Factors on Children's Behavioral Regulation in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development, 22*(3), 461-488.
- Weaver-Hightower, Marcus. (2003). The "Boy Turn" in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research, 73*(4), 471-498.
- Winer, Abby C., & Phillips, Deborah A. (2012). Boys, Girls, and "Two Cultures" of Child Care. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(1), 22-49.
- Wyrick, Amanda J., & Rudasill, Kathleen Moritz. (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development, 20*(5), 845-864. doi: 10.1080/10409280802582803
- Ytterhus, Borgunn. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forl.
- Østrem, Solveig. (2006). Utagerende go' gutter og irriterende, forsiktige jenter. I Å. Elden & J. Westerstrand (Eds.), *Guts and glory. Festskrift til Eva Lundgren*. (s. 116-139). Uppsala: Uppsala universitet.
- Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Hogsnes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig, & Tholin, Kristin Rydjord. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold: Hentet 31.03.04 fra: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf.

Vedlegg A

Student Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001)

Personalet fylte ut en likert skala fra 1-5.

1=Passer definitivt ikke

2=Passer ikke særlig

3=Nøytral/Er ikke sikker

4=Passer i noen grad

5=Passer definitivt

Nærhetsdimensjon er representert ved itemene: 1, 3, 4 (reversert), 5, 6, 7, 9, 15

Konfliktdimensjonen er representert ved itemene: 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14

1. Barnet og jeg har en god og varm relasjon
2. Barnet og jeg synes alltid å slite med hverandre
3. Hvis dette barnet er lei seg, vil det søke trøst hos meg
4. Dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt eller berøring fra meg
5. Dette barnet setter pris på relasjonen med meg
6. Når jeg roser barnet stråler han/hun av stolthet
7. Barnet deler spontant informasjon om seg selv
8. Dette barnet blir lett sint på meg
9. Det er enkelt å tone seg inn på hva dette barnet føler
10. Barnet forblir sint etter disiplinering
11. Det å jobbe med dette barnet tapper meg for energi
12. Når barnet ankommer i et dårlig humør, så vet jeg at det blir en lang og vanskelig dag
13. Barnets følelser overfor meg kan være uforutsigbare eller skifte plutselig
14. Barnet er slu og manipulerende med meg
15. Dette barnet deler åpent sine følelser og erfaringer med meg

Vedlegg B

Survey and Early School Adjustment (SESA) (Rimm-Kaufman, 2005)

Personalet fylte ut en likert skala fra 1-5.

1=Nei, ikke sant i det hele tatt

2=Nei, ikke helt sant

3=Noen ganger sant

4=Ja, litt sant

5=Ja, helt sant

Denne skalaen ble snudd i analysene slik at høy skår representerer god førskole/atferdsregulering

1. Dette barnet mangler førskoleferdigheter (aldersadekvat interesse i forhold til bokstaver og tall)
2. Dette barnet har hatt vansker med å følge instruksjoner/veiledning
3. Dette barnet har vist vansker med å arbeide som en del av gruppen
4. Dette barnet har vist vansker med å komme overens med andre barn
5. Dette barnet har vist vansker med å jobbe selvstendig
6. Dette barnet har vist vansker med å kommunisere, eller har språkvansker
7. Dette barnet virker umodent for hans/hennes alder
8. Dette barnet har vist vansker med å sitte i ro under samlinger eller andre tider sitting er forventet
9. Dette barnet har vist vansker med å tilpasse seg til timeplan eller dagsrytme
10. Dette barnet har vist vansker med å respektere min autoritet som førskolelærer/pedagogisk leder
11. Dette barnet har vist vansker i turtaking eller med å vente til det er hans/hennes tur til å snakke

Vedlegg C

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org. nr. 985 321 884

Ingunn Størksen
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2011

Vår ref: 28368 / 3 / K5

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28368 *Skoleklar*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ingunn Størksen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

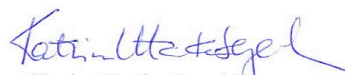
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28368

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vedlegg D



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.

Vedlegg E



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 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 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.