

Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli (red.)

UTVIKLING, LEK OG LÆRING I BARNEHAGEN

Forskning og praksis



FAGBOKFORLAGET

Utvikling, lek og
læring i barnehagen
– forskning og praksis

Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis

Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2014 / 3. opplag 2017

ISBN: 978-82-450-2811-9

ISBN (trykt): 978-82-321-0160-3

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Forsideillustrasjon: Jan Aasmann Størksen

Spørsmål om denne boken kan rettes til:

Fagbokforlaget

Kanalveien 51

5068 Bergen

Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01

e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.

Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling

bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

FORORD

Over 90 prosent av norske barn går nå i barnehagen, og barnehagen har blitt en viktig del av barns oppvekst. Det betyr at det som foregår i barnehagen og det barnet gjør av erfaringer der, får betydning for barns trivsel og utvikling både på kort og lang sikt. Det er nødvendig at barnehageansatte tilegner seg høy faglig kompetanse som fremmer kvalitet i barnehagen og gode utviklingsvilkår for barna.

Boken omhandler barns utvikling, lek og læring i barnehagen. Vi har fått ledende fagpersoner på sitt felt til å skrive bokens enkeltkapitler. Det er lagt vekt på å formidle gjeldende forskning samt å relatere denne til hverdagen i barnehagen. Vi har både gått i dybden på ulike tema som har betydning for barns utvikling og læring, samtidig som vi har forsøkt å ivareta bredde og helhet.

Vi ønsker å takke alle bidragsytere som har bidratt i dette prosjektet. Hver især har gjort en enestående jobb. Vi ønsker også å takke fagkonsulentene for deres systematiske og gode jobb med å kvalitetssikre kapitlene. Vi håper at boken vil fungere som en kunnskapsbase som bidrar til god praksis og barnehagekvalitet for alle barn i norske barnehager. Ansatte i norske barnehager gjør en flott jobb. Lykke til videre med viktig arbeid i barnehagen!

Trondheim og Stavanger, juni 2014

Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli

INNHold

Del 1 – GRUNNLAGET FOR BARNs UTVIKLING, LEK OG LÆRING

1. Grunnlaget for barns utvikling	13
<i>Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli</i>	
2. Ulike psykologiske retninger og perspektiv.	27
<i>Vibeke Glaser</i>	

Del 2 – UTVIKLINGSOMRÅDER

SAMSPILL

3. Emosjonell utvikling og tilknytning	47
<i>May Britt Drugli</i>	
4. Sosial utvikling	74
<i>Ingunn Størksen</i>	

KROPPSLIG UTVIKLING

5. Fysisk og motorisk utvikling	100
<i>Thomas Moser og Rune Storli</i>	
6. Boltrelek og lekeslåssing i et utviklingsperspektiv	127
<i>Rune Storli og Thomas Moser</i>	

7. Det er en (s)kjønn historie	141
<i>Susan Hart</i>	

KOGNISJON

8. Språklig utvikling hos barn fra null til fem år	167
<i>Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg</i>	
9. Ferdighetsutvikling og læring hos barn	189
<i>Kjellrun Englund, Jonas Leversen og Hermundur Sigmundsson</i>	
10. Selvregulering	204
<i>Ingunn Størksen</i>	

Del 3 – ANVENDELSE AV TEORI OG FORSKNING I DEN NORSKE BARNEHAGEKONTEKSTEN

OMSORG

11. Den betydningsfulle omsorgen	219
<i>Kristin Rydjord Tholin</i>	
12. Psykiske vansker hos barn i førskolealder	234
<i>May Britt Drugli</i>	
13. Hjem og barnehage som helheten i barnets liv	253
<i>Vibeke Glaser</i>	
14. Forstå og gjøre seg forstått Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn	269
<i>Hildegunn Fandrem</i>	
15. Omsorg for barn ved samlivsbrudd	294
<i>Ingunn Størksen</i>	
16. Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats	307
<i>Else Johansen Lyngseth</i>	
17. Å se og handle – når barn utsettes for omsorgssvikt	324
<i>Kari Emilsen</i>	
18. Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikosonen	341
<i>Tormod Rimehaug</i>	

LEK OG LÆRING

19. Den livsviktige leken	354
<i>Sonja Kibsgaard</i>	
20. Lykke som ressursbygger.	369
<i>Ragnhild Bang Nes</i>	
21. Barns vennskap og jevnaldringsrelasjoner.	382
<i>Anne Greve</i>	
22. Når du og jeg er sammen	398
<i>Torgeir Alvestad</i>	
23. Barn, språk, læring og lek	410
<i>Liv Gjems</i>	
24. Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring	424
<i>Bjarte Furnes</i>	
25. Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna	441
<i>Elin Reikerås</i>	

DANNELSE

26. Litteratur i barnehagen – formidling, dialog, danning.	454
<i>Atle Krogstad</i>	
27. Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen	466
<i>Pål Roland</i>	
28. Tidlig moralutvikling.	480
<i>Audun Dahl</i>	
29. Musikk i barnehagen – følelser, fellesskap, kunnskap	493
<i>Torill Vist</i>	
30. De yngste barna – medvirkning og danning	512
<i>Dag Øystein Nome</i>	
Etterord	524
<i>May-Britt Drugli</i>	
Forfatteromtale	528

DEL 1

GRUNNLAGET FOR BARNES UTVIKLING, LEK OG LÆRING

1. GRUNNLAGET FOR BARNES UTVIKLING

Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli

I rammeplanen for barnehagen understrekes det at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Det forutsetter at en barnehagelærer må tilegne seg relevant og oppdatert kunnskap om barn og barns utvikling. Vår forståelse av barn, barndom, utvikling og læring har endret seg mye de siste tiårene. Det har vært en utvikling fra tradisjonell utviklingspsykologi preget av reduksjonisme til nyere utviklingspsykologi kjennetegnet av holisme i sin forskning på barns utvikling. Vi har i dag kunnskap om barn som gjør at store deler av gammelt tankegodt må forkastes fordi det ikke lenger er gyldig.

Samfunnet endrer seg, og vilkårene for barns utvikling endres tilsvarende. Noen bekymrer seg for lekens vilkår i et moderne samfunn preget av et økende «læringstrykk». Utviklingen gjør at vi stadig må spørre oss hvorfor nettopp leken er så viktig. Den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga ble i 1938 kjent for sin vitenskapelige forestilling om *homo ludens* (latin for «det lekende mennesket»). *Homo ludens* er siden blitt nevnt i flere sammenhenger. Den norske filosofen Arne Næss snakket blant annet varmt om at mennesket burde leke mer og ta seg selv mindre høytidelig. Han mente at leken hadde den egenskapen at man kunne bli mer kreativ og oppfinnsom som voksen. Leken har fascinert forskere, og gjennom historien har filosofer, psykologer og pedagoger presentert leseren for ulike kvaliteter og egenskaper ved leken. Der enkelte har fremhevet lekens ontologi og lekens egenverdi (Gadamer, 2007), har andre primært vært opptatt av å studere lekens nytteverdi (Piaget, 1999). Å ha inngående kjennskap til barns lek og de ulike forståelser av lekens rolle og betydning er så avgjørende en viktig del av en barnehagelærers kompetanse.

De senere årene har stadig flere ettåringer begynt i barnehagen. Det har fått foreldre, forskere og politikere til å spørre seg hva som skal til for å sikre god *kvalitet* på barnehagetilbudet. Dersom man skal gi også de aller minste barna

et godt pedagogisk tilbud, er det viktig å kjenne til de minste barnas behov. Hvordan kan voksne tilrettelegge miljøet slik at både små og større barn kan ha gode utviklingsmuligheter? Hva kan nyere forskning fortelle oss om små barns behov? Dette bringer oss over til feltet *utviklingspsykologi*. Hvordan utvikler barnet seg, og hva bidrar til at det lærer? I hvilken grad kan arvelige faktorer forklare hvorfor barnet utvikler seg som det gjør, og når er miljø og voksnes aktive tilrettelegging det som betyr mest? Og ikke minst: når er det nødvendig å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom arv og miljø for å kunne forstå og støtte barnets utvikling? Hva styrer barnets utvikling av følelser, tenkning, språk og motorikk? Hva er motivasjon, og hvordan kan voksne tilrettelegge miljøet slik at barnet får et godt grunnlag for utvikling og læring? Dette er blant noen av spørsmålene som utviklingspsykologien befatter seg med.

Utviklingspsykologi i endring

Hva er utvikling? I lang tid oppfattet man utvikling som noe som kun omhandlet barn og ungdom på vei mot å bli voksne. Mot slutten av 1960-tallet ble det mer vanlig å betrakte utvikling som noe som skjedde fra vugge til grav. Utvikling ble koblet til livsløp og til noe som foregikk hele livet. Den tyske psykologen Paul Baltes beskriver den menneskelige utvikling i form av følgende syv kjennetegn: Utvikling er livslang; utvikling kan gå i ulike retninger (ikke bare mot økt modning); utvikling innebærer både gevinst og tap (når et barn blir bedre på logisk tenkning, kan det samtidig miste evnen til kreativ tenkning); utvikling er plastisk; utvikling inngår i en historisk og kulturell sammenheng; utvikling påvirkes av mange ulike faktorer; utvikling er flerdisiplinær (den styres av alt fra biokjemiske faktorer hos individet til forhold i samfunnet og kan ikke forklares ut fra én vitenskapelig disiplin) (Baltes mfl., 2006).

Kritikk av tradisjonell utviklingspsykologi

Tradisjonell utviklingspsykologi har vært utsatt for kritikk. Teoriene som ble utviklet i forrige århundre, fremsto som universelle og unnlot å se barns oppvekst og utvikling i lys av ulike kulturer og tidsepoker. I stedet levde de store teoriene i en tro om at det fantes en *teoretisk universalisme*. Blant disse teoriene kan Freuds psykoanalyse og Piagets kognitive psykologi nevnes spesielt. Teoriene var familie- og morssentrerte, de var fundert på et syn på barn som skrøpelige, utviklingsstadier var deres målestokk, og utviklingssynet statisk (Sommer, 2003; James, Jenks & Prout, 1998). I dag erkjenner stadig flere at utvikling foregår i en kontekst, barn er selv aktører i sin egen utvikling (dynamisk utvik-

lingssyn, transaksjonsmodell), og det er store og individuelle variasjoner i barns utvikling både innad i en gruppe og mellom ulike grupper (Smith & Ulvund, 1999; Tetzchner, 2012).

Tradisjonell utviklingspsykologi har også blitt kritisert for å basere seg på et *reduksjonistisk syn på barn*. Med dette menes det at man i større grad var opptatt av å finne ut hva barn ikke kunne, enn av å lete etter kompetanser og mestring ut fra deres egne forutsetninger. Tidligere betraktet man barn som gruppe og ikke som unike individ. Barn ble i stor grad sett på som «human becomings» og som noe uferdig. Utvikling ble fremstilt som en lineær utvikling i form av stadier barnet måtte igjennom på veien mot et voksent og fullkomment liv (Sommer, 2003). I dag er det vanlig å fremstille barn som «human beings», forstått som at et barn er et subjekt, har kompetanser og må sees som en selvstendig aktør som også selv bidrar i sin egen utvikling. Flere vil hevde at det ikke er noe enten - eller i dette spørsmålet, men snarere et både - og. Barn både *er* og *skal bli* noe.

Forskning understøtter at menneskets utvikling ikke er forutbestemt verken biologisk eller miljømessig (deterministisk utviklingssyn), men kan påvirkes i stadig nye og bedre retninger. Utvikling kan sees som en prosess som er livslang, og som ikke på noe gitt tidspunkt låses fast i bestemte mønstre (Smith & Ulvund, 1999). Likevel kan man se at det er spesielle perioder der barnet viser seg å være særlig sensitiv for å lære språk og lære seg å gå, forutsatt at de opplever en viss grad av stimuli. Det betyr ikke at disse områdene overhodet ikke kan stimuleres senere. Noe av det mest interessante ved den menneskelige utvikling er at den til en viss grad foregår på liknende vis hos alle mennesker innen alle kulturer og samtidig på svært forskjellig vis fra den ene kulturen til den andre, innen hver enkelt kultur og fra individ til individ innen samme kultur (Kloep & Hendry, 2003). De fleste små barn lærer for eksempel å gå omtrent i samme alder. Annen utvikling skjer gradvis, som pubertet. Utvikling er kompleks og skjer både gradvis og sprangvis (Hwang & Nilsson, 2011). Imidlertid har flere kritikere og poststrukturalister valgt å forkaste utviklings- og læringsbegrepene fordi de mener begrepene er bærere av en reduksjonistisk tenkning om barn (Sommer, 2003). Kanskje er det ikke nødvendig å kaste alt over bord, men heller være seg bevisst nye oppdagelser og ny kunnskapsutvikling på fagfeltet. Barn vil, på samme måte som den voksne, befinne seg i kontinuerlig utvikling og læring (jf. Baltes mfl., 2006). Å kombinere her-og-nå-perspektivet med fremtidsperspektivet kan nok vise seg å være hensiktsmessig.

Barnehagen skal drive forebyggende arbeid og tidligst mulig kunne oppdage barn som trenger særskilt hjelp og støtte. For å kunne oppdage atypisk eller unormal utvikling trengs kunnskap om utviklingspsykologi generelt. Når kan man vite at barnets utvikling ikke lenger følger en vanlig eller forventet utvikling? Det er viktig å være oppmerksom på at det på alle utviklingsområder er

store forskjeller mellom barn. Det er også viktig å forstå hvordan ulike forhold kan bidra positivt eller negativt i barns utvikling.

Det er viktig å ha gjort seg noen tanker om hvorvidt utvikling er noe som er *dynamisk* eller *statisk*, og om utvikling er *deterministisk* eller *ikke-deterministisk*. Er tidlige kjennetegn og erfaringer (arv/miljø) noe som vil prege og kunne predikere barnets senere utvikling, eller er utvikling modifiserbart? Før mente man at de første inntrykk ville påvirke all videre utvikling hos barnet, noe som på mange måter har vært koblet til en statisk og lineær utviklingstankegang. Nyere forskning viser at tidlige inntrykk på de aller fleste områder lar seg modifisere dersom forhold i barnets miljø endres og forbedres (Smith & Ulvund, 1999; Tetzchner, 2012). En slik oppfatning harmonerer med en dynamisk og ikke-deterministisk forståelse.

Barn er dessuten utstyrt med ulike ressurssystemer. Noen har en *sårbarhet* for bestemte utviklingsmessige avvik, mens andre har en *motstandsdyktighet* (resiliens) mot samme typer avvik. Det betyr at samme erfaringer vil virke ulikt på ulike barn. Når barn er sårbare, kreves et mer optimalt miljø for at utviklingen skal bli positiv.

Arv og miljø

Arv og miljø har lenge vært hete tema innen utviklingspsykologien. Er det først og fremst biologiske eller miljømessige faktorer som bestemmer hvordan mennesket blir som det blir, eller er det en god blanding? Det er nokså opplagt at menneskets biologiske arv kan sees i form av utseende, øyefarge og andre tilsvarende ytre kjennetegn. Diskusjonen oppstår i det øyeblikk tema som intelligens og sosial kompetanse skal diskuteres. Er dette arvelig eller miljøbestemt? Mange vil hevde at det er et tilpasset samspill mellom arveanlegg og miljømessige faktorer som har betydning for utviklingen. Gener «skrus av» eller «skrus på» basert på kjennetegn ved miljøfaktorer (epigenetikk). Individets utvikling er en komplisert kjede av en rekke faktorer som kan forklares med både biologiske arveanlegg og ytre påvirkning. Noen ganger blusser denne diskusjonen kraftig opp, blant annet i spørsmål om hvorvidt det er kjønnsforskjeller i barnas lek eller i deres senere leseforståelse. Svenske studier viste før 1990-tallet at jenter var bedre i leseforståelse, mens guttene på sin side hevdet seg i matematikk. Nå har jentene snart tatt innpå guttene i matematikk, mens avstanden bare har økt mellom de to kjønn når det gjelder leseforståelse (Hwang & Nilsson, 2011). Finnes det biologisk baserte kjønnsforskjeller som kommer til uttrykk, og som gjør at jenter hevder seg bedre i leseforståelse enn gutter? Eller er jenter bare blitt mer ambisiøse enn gutter? Hvordan påvirker kulturelle forventninger til gutter og jenter deres prestasjoner på skolen?

Veldig lenge har man i psykologien fastholdt betydningen av tidlige inntrykk og erfaringer (deterministisk utviklingstankegang). I dag har forskning vist at også senere inntrykk kan korrigere for tidligere skjevutvikling og modifisere og gi ny retning til barnets utvikling (Smith & Ulvund, 1999; Tetzchner, 2012). Bowlby inntar en mellomposisjon i dette spørsmålet gjennom å hevde at tidlige inntrykk og erfaringer er viktige, og at senere utviklingsfaser bygger på tidligere. Det som har gått «snett», kan rettes opp lenger frem i livet (Hwang & Nilsson, 2011). Men dette kan kreve svært optimale betingelser, det skjer ikke nødvendigvis av seg selv. Blant nyere tenkning om hvordan menneskets samspill med miljøet arter seg, er teorien om «differential susceptibility to the environment» (Ellis mfl., 2011). Teorien er populært kalt «orkidéteorien». Kort fortalt omhandler teorien menneskets mottagelighet og sensitivitet og at måten menneskets differensielle sensitiviteter kommer til uttrykk på, avhenger av den konteksten genene får virke i over tid. De barna som genetisk sett er mest påvirkbare når det gjelder negative erfaringer, er også de barna som best vil kunne nyttiggjøre seg positive erfaringer. Noen barn er svært påvirkbare både positivt og negativt.

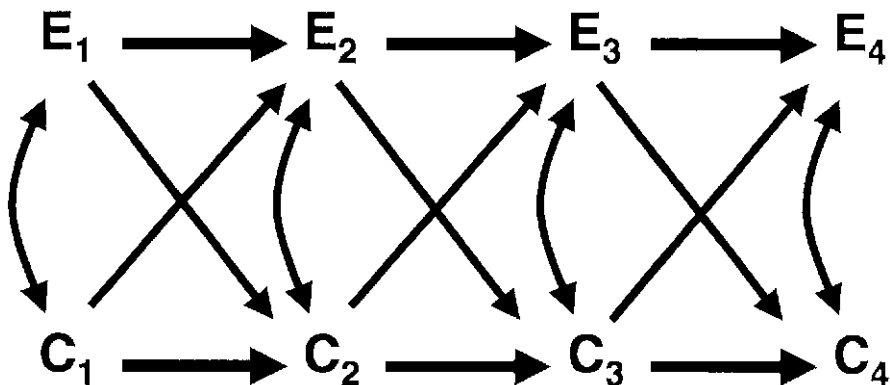
Nyere psykologisk forskning understreker at også andre enn foreldre har stor innflytelse på barnets utvikling, særlig på noen utviklingsområder. Blant annet er jevnaldringers betydning langt sterkere enn man har tenkt seg tidligere når det gjelder kommunikative og sosiale ferdigheter. Ifølge Harris har jevnaldringer på disse områdene større innflytelse på de unges utvikling enn foreldre har. Jevnaldringer formidler på en mer adekvat måte enn foreldre hvilken væremåte og hvilke sosiale spilleregler som er gangbare i samfunnet (Harris, 1998; Frønes, 2006).

Fra individorientering til systemtenkning

Utviklingspsykologi er et komplekst fagområde og er under stadig endring. Jo mer nøyaktige metoder vi utvikler når vi observerer barn, jo mer presis kunnskap får vi om dem. Samtidig ser vi også hvordan samfunnets forståelse av barn endres. Fra at man tidligere betraktet barn som objekt og gjenstand for ensidig påvirkning (påvirkningsmodell), ser vi dem i dag som subjekt og unike individ som også selv påvirker sin egen utvikling. I tillegg er man opptatt av at ulike systemer på ulike nivå (både i og utenfor barnet) virker inn på utviklingsprosessen. Det har parallelt vært en utvikling fra en sterk individorientert tilnærming i studier av barn til en langt mer system- og kulturorientert tilnærming som inkluderer langt flere systemer og faktorer, alt sammen i et forsøk på å gi en mest mulig helhetlig fremstilling av barns utvikling.

Transaksjonsmodell

Psykologiens oppgave er å beskrive og forklare hvordan biologiske og miljømessige faktorer virker inn på barnets utvikling. Transaksjonseffekt er effekten av gjensidig påvirkning mellom individ og omgivelser over tid. Påvirkning skjer ikke ensidig fra omgivelser på barn; barn påvirker også sine omgivelser. For eksempel får barn som er utadvendte, helt andre reaksjoner fra omgivelsene enn barn som er innadvendte. Barn som er fysisk små, blir møtt annerledes enn store barn. Gutter og jenter blir også møtt på ulike måter (Tetzchner, 2012, s. 29). For å få full forståelse av prosessene og betingelsene som former et barns utviklingsforløp, kan en transaksjonsmodell være til god hjelp (Martinsen & Smørvik, 1993; Sameroff, 2010).



Figur 1. Transaksjonsmodell (Sameroff, 2009)

En transaksjonell forståelse av barns utvikling får konsekvenser for praktisk arbeid for barn. Hvor mye og hvilken type stimulering et barn som er sårbart for å utvikle kognitive vansker, skal ha, vil avhenge av barnets fysiske, kognitive, språklige, emosjonelle og sosiale utvikling. Dessuten må man ta høyde for det mønsteret av rutiner, aktiviteter og samspill som barnet og omsorgsgiver allerede har utviklet. Med andre ord kan man ikke tilby samme type opplegg og stimuli til barn med tilnærmet samme vansker. Man må behandle hvert enkelt barn for seg og studere barnets ressurser, disposisjoner og miljø for seg (Tetzchner, 2012, s. 32).

Utviklingspsykologiens områder

Hwang og Nilsson deler den menneskelige utvikling i fysisk utvikling, kognitiv/perseptuell utvikling og sosioemosjonelle utvikling. *Den fysiske utvikling* inkluderer både indre og ytre kroppslige forandringer. Det handler om lengde og vektøkning, forandringer i skjelett, muskler, indre organer og nervesystem. Fysisk utvikling omfatter både grov- og finmotorikk, som det å krype og gå, sitte, snakke, skrive, svømme og sykle. *Den kognitive utvikling* omfatter mentale prosesser som styrer vår evne til tenkning, persepsjon, fantasi, drømmer, vurderinger, tolkninger, begrep, læring og problemløsning. *Den sosioemosjonelle utvikling* omfatter vår personlighetsutvikling, det vil si hvordan vi utvikles følelsesmessig til unike individ og samfunnsmennesker, utvikling av identitet og relasjoner til andre mennesker (Hwang & Nilsson, 2011).

Innen utviklingspsykologien er det ulike tradisjoner og retninger. Det er blant annet vanlig å skille mellom atferdspsykologiske teorier, psykodynamiske teorier, kognitive og sosialkonstruktivistiske teorier, interaksjonistiske teorier, utviklingsøkonomiske teorier, sosialkonstruksjonistiske teorier (Hwang & Nilsson, 2011), evolusjonsbaserte teorier (Tetzchner, 2012) og nevrobiologiske perspektiver (Siegel, 2006). De senere årene har tilknytningsteori fått ny oppmerksomhet. Den britiske barnepsykiateren og psykoanalytikeren Bowlby (1969, 1994) har bidratt til å sette søkelyset på den kritiske betydning av å få etablert en trygg og varig nærhet og kontakt med omsorgsperson(er). Harlows berømte apeforsøk på 70-tallet overbeviste Bowlby (1994) om den livsnødvendige tilknytningen som må etableres mellom spebarn og en voksen som grunnlag for all annen utvikling. Tilknytning skjer gjennom samspillserfaringer med nære omsorgspersoner (se kapittel 3).

Utviklingspsykologi omhandler blant annet hvordan individet endrer seg sosialt, mentalt og atferdsmessig, prosessene som ligger til grunn, og hvilke forhold som har betydning for at disse endringene skjer (Tetzchner, 2012). Blant spørsmålene som utviklingspsykologien er opptatt av, er betydningen av tidlig tilknytning, foreldres og jevnaldringers betydning for barnets utvikling, om det er forskjeller i jenters og gutters væremåte, om temperament er arvelig, og hvordan man kan stimulere barns språkutvikling. En utviklingspsykologisk tenkemåte kan basere seg på ulike teorier om den menneskelige utvikling. Disse tenkemåtene har utspring i ulike vitenskapelige metoder. En naturvitenskapelig forankret utviklingspsykologi har først og fremst hatt som mål å finne fellestrekk i den menneskelige utvikling. En åndsvitenskapelig eller humanistisk orientert utviklingspsykologi har motsatt hatt som mål å finne unike trekk i menneskets utvikling. I tillegg har ulike psykologer valgt seg ulike forhold de anser som særlig viktige for å forstå barnets utvikling. For eksempel har teoretikere som Jean Piaget, Lev Vygotskij og Katherine Nelson vært særlig opptatt

av den kognitive utviklingen og hvordan barn lærer begrep og løser intellektuelle problemer. Andre psykologer har vært opptatt av barnets personlighetsdannelse og emosjonelle utvikling, som Sigmund Freud, John Bowlby og Daniel Stern. De siste tiårene er utvikling av systemteoretikere som Urie Bronfenbrenner og Paul Baltes betraktet som noe som inkluderer også forhold utenfor individet (utviklingsøkologi), og som virker sammen i et komplekst hele. Blant annet har endringer på makronivå, derav endringer i familieliv, på arbeidsmarked, i kjønnsroller og fremvekst av det flerkulturelle samfunnet og barns endrete posisjon skapt helt nye vilkår for barnets utvikling. Innenfor systemorienterte retninger er man generelt mer opptatt av samspill og relasjoner og sammenhenger innenfor og mellom ulike systemer. Jo bedre sammenheng det er mellom de ulike systemene barnet ferdes i, jo gunstigere for barnets utvikling. Dette er kunnskaper som er sentrale å ha med seg blant annet i foreldresamarbeidet (se kapittel 13).

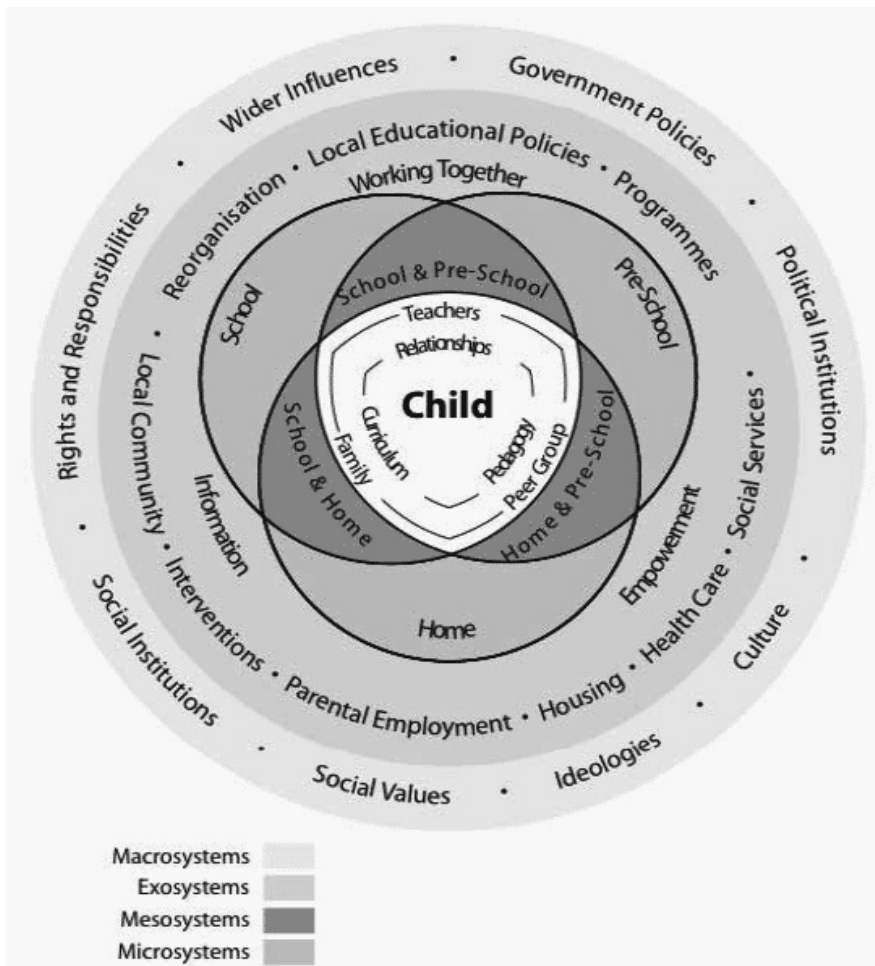
Mange velger i dag å anlegge en mer helhetlig tilnærming til å forstå barns utvikling. Det innebærer å se barns dannelse av relasjoner til andre mennesker og tilegnelse av perseptuelle, emosjonelle, kognitive og sosiale ferdigheter som like sentrale aspekt ved den samme utviklingsprosessen (Tetzchner, 2012).

Påvirkning fra andre fagdisipliner

De senere årene har andre fagdisipliner enn psykologi og pedagogikk kommet som et supplement eller korrektiv til tradisjonell utviklingspsykologisk tenkning. Blant annet har det nevrobiologiske perspektivet vunnet stadig større terreng. Nevrobiologi integrerer kunnskap om hvordan kroppens nevroner og biologi påvirker menneskets sinn og utvikling. Her legges det til grunn et bredt anlagt kunnskapsfelt fra nevrobiologi, tilknytningsforskning, kognitiv vitenskap, emosjonsforskning, evolusjonsteori og kompleksitetsteori (fra matematikken) for å forklare hvordan hjerne og sinn utvikles gjennom mellommenneskelig samspill (Siegel, 2006).

Ikke minst har filosofi bidratt med ny forståelse av barn. Merleau-Ponty, som var sterkt influert av Edmund Husserls fenomenologi, har for eksempel utviklet en tilnærming til å forstå barns kroppslighet og deres «væren i kroppen» på som har fått stor betydning for hvordan vi forholder oss til og tilrettelegger for de aller minste barna i barnehagen (se kapittel 30). Han var blant annet opptatt av å etablere et alternativ til den tradisjonelle dualismen, som splittet mennesket opp i tanke og kropp. Med sin fenomenologiske tilnærming ville han fokusere på hvordan kroppen viser seg for meg eller oppleves av meg og de andre. Han tok utgangspunkt i vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situa-

sjon og ga kroppen forrang. Kroppen er erfarende, reflekterende, meningssøkende, handlende og selvoverskridende. Han brøt med synet om at kroppen kun var redskap og objekt for erkjennelsen. Hans teori gikk ut på at kroppen er personlighetens subjekt. Gjennom kroppen tar bevisstheten form. Vi er til stede i kroppen. Det er som kropp vi opplever, erkjenner og snakker og blir den bevisst. Løkken (1996) har med utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologi beskrevet de minste barnas kroppslige væremåter og synliggjort «toddlernes» sosiale og kroppslige tilnærming til hverandre og omverdenen.



Figur 2 viser en av mange fremstillinger av Bronfenbrenner's utviklingsøkologiske modell. I Fabian & Dunlop (2007, s.2)

Barndomssosiologien har tilsvarende satt sitt preg på vår forståelse av barn og barndom gjennom å hevde at barndom er sosialt konstruert og foranderlig (James, Jenks & Prout, 1998). Synet på barn er formet av ulike historiske epokers fremstilling av barn og barndom. Fra at man tidligere hevdet at barn var født som «blanke ark» (tabula rasa) og måtte preges og påvirkes, betrakter vi dem i dag som individ som også selv påvirker sine omgivelser i kraft av medfødte disposisjoner og kompetanser. Påvirkningstenkning er i dag mer eller mindre erstattet med interaksjons- og transaksjonstenkning.

Overganger, utfordringer og ressurser

Kloep & Henry (2003) har utviklet en teorimodell de kaller *mestringsmodellen*, som baserer seg på utviklingsøkologisk tankegang. Utgangspunktet er at barnet står overfor ulike overganger i løpet av barndommen som representerer utfordringer. Barnets disponible ressurser vil avgjøre utfallet og grad av mestring. Kloep & Henry deler overganger inn i henholdsvis modningsrelaterte overganger, normative overganger, kvasinormative overganger og ikke-normative overganger. Disse er delvis genetisk og delvis kulturelt bestemt. Barnet har videre ulike ressurser til rådighet. I dette ressurssystemet skilles det mellom biologiske anlegg, sosiale ressurser, ferdigheter på ulike områder, selvtilstrekkelighet og strukturelle ressurser. Deretter vil individet ha ulik evne til å tilpasse potensielle ressurser til oppgavens vanskelighetsgrad (Kloep & Hendry, 2003).

Voksenrollen i barnehagen

De voksne spiller en særskilt rolle i barnets utvikling, læring, oppdragelse, sosialisering og danning. Flere forskere har interessert seg for voksnes rollemodellfunksjon. Psykologene har imidlertid vektlagt den voksnes betydning ulikt, avhengig av menneskesyn og læringssyn. Albert Bandura utviklet en teori om betydning av «self-efficacy», eller mestringsforventninger og betydning av observasjonsinnlæring (1986). Han beskrev utvikling som en triadisk resiprok determinisme, det vil si at atferd bare kan forstås ved samtidig å ta hensyn til personforhold, atferdsfaktorer (tidligere atferd) og omgivelsenes påvirkning. Her er rollemodell, instruksjon og tilbakemelding fra andre av stor betydning.

Baumrind forsket allerede i 1966 på ulike oppdragsstiler og så hvordan disse slo ulikt ut for barns psykologiske, sosiale og faglige utvikling (Baumrind, 1995). De tre oppdragsstilene ble videreført av andre, og i dag er det vanlig å dele dem opp i fire ulike typer oppdragelse ut fra mengden av varme og støtte på den ene siden og oppfølging og kontroll på den andre siden. Det er henholds-

vis autoritativ oppdragsstil med nærhet/varme og fast kontroll, ettergivende oppdragelse med nærhet/varme og slapp kontroll, autoritær oppdragelse med lite nærhet/varme og sterk kontroll og neglisjerende oppdragelse med lite nærhet/varme og svak kontroll.

En myndig oppdragsstil (også kalt autoritativ eller demokratisk) kjennetegnes ved at foreldrene er svært omsorgsfulle og gir barnet mye varme. Men foreldrene stiller samtidig realistiske krav til barnet. Den myndige oppdragsstilen er i stor grad preget av foreldrenes hengivenhet overfor barnet. Foreldre som har en myndig oppdragsstil, legger vekt på både rettigheter og plikter ut fra barnets forutsetninger. I dag anvendes det autoritative perspektivet ikke bare av foreldre, men er også en voksenstil som man anbefaler for personalet i barnehager og skole (se kapittel 28).

Bruner fremhevet på samme måte som Vygotskij betydningen av forhold i barnets omgivelser, spesielt sosiale omgivelser. Begge var enige om at voksne spilte en aktiv rolle i det å støtte og assistere barnets læring (scaffolding) (Bruner, 1978; Vygotskij, 1962).

Hva innebærer forskningsbasert praksis?

For å kunne tilby barn gode utviklingsmuligheter er det også viktig å vite *hva som virker*. Innenfor samfunnsforskning har det blitt et økende krav om evidensbasert kunnskap. Med fremvekst av flere og mer nøyaktige metoder er det i dag mulig å få frem mer nøyaktige kunnskaper om barn og barns utvikling, noe som bidrar til økt kvalitet og generaliserbarhet av data. Det skal samtidig understrekes at troen på evidensbasert kunnskap om barn er omdiskutert (Biesta, 2007). Utviklingspsykologi er ingen eksakt vitenskap. Imidlertid kan nyere, etterprøvable forskning om barn bidra til å gi mer sikker, enn ikke eksakt, kunnskap om barn.

Generelt gir ny, oppdatert litteratur faglig påfyll, særlig hvis denne leses sammen i personalgruppa og drøftes og bearbeides i personalmøter. Kollegabasert veiledning (Midthassel, 2009) gir ofte et svært godt læringsutbytte og utvikling på tvers av personalet.

Ofte brukes det her ulike begrep som kan virke forvirrende. Det blir derfor viktig å forklare innholdet i *gjeldende teori og kunnskap*, *forskningsbasert kunnskap* og *evidensbaserte program*. Med *gjeldende teori og kunnskap* tenkes det ofte på teori og kunnskap som bygger på ny forskning. Innen utviklingspsykologien finnes det en del klassisk teori som vi ikke lenger kan si at vi finner forskningsmessig grunnlag for. Dermed kan noen teorier ha fått større og mindre innflytelse på feltet opp igjennom historien (Thomas, 2005).

Med *forskningsbasert kunnskap* menes kunnskap, teori og metoder som er

utledet av eksisterende forskning. For eksempel kan forskning og teori om betydningen av tidlige tilknytningsrelasjoner få innflytelse på den måten man jobber med de yngste i barnehagen (Drugli, 2011). Når barnehager jobber etter slike prinsipper, innebærer det å arbeide ut fra forskningsbasert kunnskap.

Evidensbaserte program er intervensjoner eller tiltak i barnehage eller skole hvor man konkret har studert og funnet bevis for deres effekt. Ofte anvendes da randomiserte, kontrollerte eksperimentelle design. Dette betyr at man tilfeldig velger noen grupper som skal få tiltaket, og noen som skal fortsette sin virksomhet som normalt. Eksperimentet går ut på å se om forløpet på det aktuelle området (for eksempel frekvens av mobbing i skolen) endres som følge av tiltaket. Dersom nedgang i mobbing er større i gruppen som har fått tiltaket, enn i kontrollgruppen, kan vi snakke om at vi har evidens eller forskningsmessig bevis for at tiltaket har hatt en effekt. I norske barnehager er det relativt uvanlig å sette i gang slike program eller intervensjoner, ettersom den daglige aktiviteten er relativt fri og ikke basert på klasserom – slik man kan se i mange andre land. Et eksempel på et evidensbasert tiltak er «the Children of Divorce Intervention Program» (CODIP) (Pedro-Carroll, 2005). Dette er et veldig strukturert gruppeopplegg for barn som har opplevd samlivsbrudd, og det er detaljerte beskrivelser av aktiviteter som skal gjennomføres i en bestemt kursrekke. Et eksempel på et *forskningsbasert tiltak* er barnehagemateriellet «Ett barn – to hjem» (Størksen & Skeie, 2012). Materiellet bygger på kunnskap fra norsk og internasjonal forskning og aktuell teori, og i stedet for å bygge på forhåndsbestemte gruppeopplegg blir det her foreslått en rekke handlingsalternativer som barnehager fritt kan arbeide ut fra.

Samtidig er det viktig å ha en sunn skepsis til alt som hevdes å være «sikker» viten. I realiteten kan man snakke om mange former for «sikker viten». Når det gjelder pedagogikk og utdanningsforskning, er «naturen» som skal undersøkes, komplisert og i stadig forandring. Hva som virker eller ikke virker, endrer karakter i et utdanningssystem i kontinuerlig endring (Biesta, 2007). Læring og kunnskapsdannelse avhenger i stor grad av forskjellige kulturelle og sosiale kontekster.

Utviklingspsykologien vil være i kontinuerlig vekst og forandring. Derfor er det viktig å holde seg orientert om nyvinninger innen feltet. «Født sann eller blitt sann» er ikke lenger spørsmålet. I dag vet vi gjennom forskning mer om epigenetiske mekanismer. Dette innebærer at miljøfaktorer, hendelser og inntrykk i livet vårt kan påvirke hvordan genene våre kommer til uttrykk hos hvert enkelt individ. Stadig oftere ser man hvordan det å oppleve mening, tilhørighet og kjærlighet er assosiert med god helse. Fenomenologien «møter» i dag biologien, noe som var nærmest for utenkelig å regne tidligere.

Barn trenger observante voksne med kunnskaper og kompetanse om hva som gir barn gode utviklings- og læringsvilkår. Denne boka inneholder ny teori og