

VIBEKE GLASER, INGUNN STØRKSEN, MAY BRITT DRUGLI (RED.)

Utvikling, lek *og* læring i barnehagen

Forskning og praksis

Utvikling
lek *og* læring
i barnehagen

VIBEKE GLASER, INGUNN STØRKSEN, MAY BRITT DRUGLI (RED.)

Utvikling lek *og* læring *i* barnehagen

Forskning og praksis

2. utgave



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2014
2. utgave / 1. opplag 2018

ISBN: 978-82-450-2844-7
ISBN (trykt): 978-82-450-2387-9

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsidefoto: ©shutterstock.com/Rashevskyi Viacheslav

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 til 2. utgave

Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. For å kunne oppfylle disse kravene forutsettes det at barnehagens personale tilegner seg relevant og oppdatert kunnskap om barnets utvikling og læring og hva som sikrer leken gode vilkår i barnehagen. Det er blant annet viktig å vite hvordan man møter barnet med omsorg og trygghet. I boka formidles det forskningsbasert kunnskap om hvordan man blant annet etablerer en trygg og god relasjon til barnet. Dette danner grunnlaget for barnets videre utvikling, lek og læring. Forfatterne anlegger en bred forståelse av utvikling, som inkluderer både filosofiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver.

De senere årene har stadig flere ettåringer begynt i barnehagen. Det har fått fagpersoner, foreldre, forskere og politikere til å spørre seg hva som skal til for å sikre god *kvalitet* på barnehagetilbudet. For at man skal kunne gi også de aller minste barna et godt pedagogisk tilbud, er det viktig å vite hva som kjennetegner de minste barnas behov. Her er personalets kompetanser viktige. Det kreves oppdaterte kunnskaper for å kunne tilrettelegge miljøet slik at både små og store barn kan ha gode vilkår for lek, omsorg, utvikling og læring.

Bidragene i boken er oppdatert blant annet i forhold til ny rammeplan. Begrepene livsmestring og psykiske helse er kommet inn i rammeplanen. Dette utgjør også sentral tematikk i boka.

Vi vil gjerne takke alle forfatterne for arbeidet med å oppdatere artiklene.

Trondheim og Stavanger

Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli

Innhold

1		
Grunnlaget for barns utvikling	11	
<i>Vibeke Glaser</i>		
2		
Ulike psykologiske retninger og perspektiver	25	
<i>Vibeke Glaser</i>		
3		
Emosjonell utvikling og tilknytning.....	49	
<i>May Britt Drugli</i>		
4		
Sosial utvikling.....	79	
<i>Ingunn Størksen</i>		
5		
Fysisk og motorisk utvikling.....	107	
<i>Thomas Moser og Rune Storli</i>		
6		
Boltrelek og lekeslåssing i et utviklingsperspektiv	135	
<i>Rune Storli og Thomas Moser</i>		
7		
Språklig utvikling hos barn fra null til fem år	151	
<i>Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg</i>		
8		
Ferdighetsutvikling og læring hos barn.....	173	
<i>Kjellrun Englund, Jonas Leversen og Hermundur Sigmundsson</i>		
9		
Selvregulering	189	
<i>Ingunn Størksen</i>		

10		
	Den betydningsfulle omsorgen	203
	<i>Kristin Rydjord Tholin</i>	
11		
	Psykisk helse og psykiske vansker	219
	<i>May Britt Drugli</i>	
12		
	Hjem og barnehage som helheten i barnets liv	241
	<i>Vibeke Glaser</i>	
13		
	Forstå og gjøre seg forstått	259
	<i>Omsorg og tilrettelegging for barn med innvandrerbakgrunn</i>	
	<i>Hildegunn Fandrem</i>	
14		
	Omsorg for barn ved samlivsbrudd	287
	<i>Ingunn Størksen</i>	
15		
	Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats	301
	<i>Else Johansen Lyngseth</i>	
16		
	Å se og handle – når barn utsettes for omsorgssvikt	319
	<i>Kari Emilsen</i>	
17		
	Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikosonen	339
	<i>Tormod Rimehaug</i>	
18		
	Den livsviktige leken	353
	<i>Sonja Kibsgaard</i>	
19		
	Lykke som ressursbygger	369
	<i>Ragnhild Bang Nes</i>	
20		
	Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner	383
	<i>Anne Greve</i>	

21		
	Når du og jeg er sammen.....	401
	<i>Torgeir Alvestad</i>	
22		
	Barn, språk, læring og lek.....	413
	<i>Liv Gjems</i>	
23		
	Barns skriftkunnskap og språkutvikling i barnehagen som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring i skolen	429
	<i>Bjarte Furnes</i>	
24		
	Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna.....	447
	<i>Elin Reikerås</i>	
25		
	Litteratur i barnehagen – formidling, dialog, danning	461
	<i>Atle Krogstad</i>	
26		
	Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen	473
	<i>Pål Roland</i>	
27		
	Tidlig moralutvikling	489
	<i>Audun Dahl</i>	
28		
	Musikk i barnehagen – følelser, fellesskap, kunnskap.....	503
	<i>Torill Vist</i>	
29		
	De yngste barna – medvirkning og danning.....	523
	<i>Dag Øystein Nome</i>	
	Forfatteromtale	535
	Stikkordregister	541

Grunnlaget for barns utvikling

Vibeke Glaser

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 noen av spørsmålene som utviklingspsykologien befatter seg med.

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 ses 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? Det er i dag allment akseptert 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 hadde bedre 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?

Tidligere har man 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 faser. Det som har gått «snett», kan rettes opp senere 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, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg & van IJzendorf, 2011). Teorien er populært kalt «orkidéteorien». Kort fortalt handler teorien om menneskets mottakelighet og sensitivitet og at måten menneskets differensielle sensitivitet 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 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 (Harris, 1998). 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, 2010).

Nyere utviklingspsykologi. Fra individorientering til systemtenkning

Tradisjonell utviklingspsykologi har vært utsatt for til dels sterk kritikk. De store teoriene innebar en tro på 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 funderte på et syn på barn som sårbare, utviklingsstadier var deres målestokk, og utviklingssynet var statisk (Sommer, 2003; James, Jenks & Prout, 1998). Barn ble betraktet som gruppe og ikke som unike individer. Videre ble barn sett på som «human becomings» og som noe uferdig. Utvikling ble fremstilt som lineær, i form av stadier barnet måtte igjennom på veien mot et voksent og fullkomment liv (Sommer, 2003). Denne måten å tenke utvikling på har man forlatt til fordel for å tenke utvikling som noe komplekst og ikke-lineært (Smith & Ulvund, 1999; Tetzchner, 2012). Hos de franske filosofene Gilles Deleuze og Felix Guattari er metaforen *rhizoma* (av gresk ῥίζωμα, som betyr rot) blitt et sentralt begrep i deres postmoderne og poststrukturalistiske filosofi, som en protest mot å tenke at kunnskap er ordnet i en epistemologisk form av hierarki og linearitet.

Nyere utviklingspsykologi fremstiller barn som unike individer med egenverdi. Barnet betraktes som kompetent og 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*. Utvikling foregår i en kontekst, barn er selv aktører i sin egen utvikling (dynamisk utviklingssyn, 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).

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 ses 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 hvor barnet viser seg å være særlig sensitivt 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 utviklingen er at den til en viss grad foregår på lignende 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 på 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 voksne, befinne seg i kontinuerlig utvikling og læring (jf. Baltes, Reuter-Lorentz og Rösler, 2006). Å kombinere her-og-nå-perspektivet med fremtidsperspektivet kan nok vise seg å være hensiktsmessig.

Barnehagen er pålagt å drive forebyggende arbeid slik at den tidligst mulig skal kunne oppdage barn som trenger særskilt hjelp og støtte. For å kunne oppdage atypisk eller unormal utvikling trengs det kunnskap om utviklingspsykologi generelt. Når kan man vite om 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.

Før mente man at de første inntrykkene 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 *motstandsdyktighet* (resiliens) mot samme typer avvik. Det betyr at samme erfaringer vil virke ulikt på ulike barn. Når barn er sårbare, kreves det et mer optimalt miljø for at utviklingen skal bli positiv.

Utviklingspsykologi som fag handler blant annet om hvordan individet endrer seg sosialt, mentalt og atferdsmessig, hvilke prosesser 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 utviklingen. 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 utviklingen. 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.

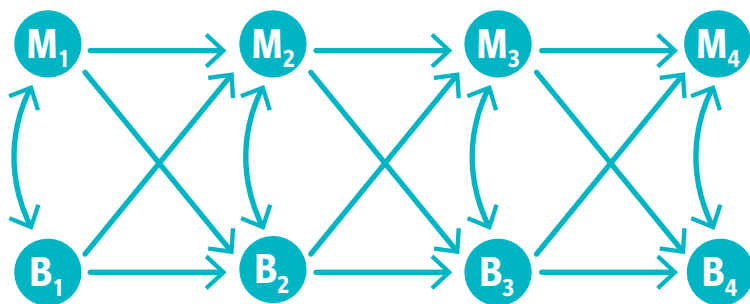
De siste tiårene har systemorienterte retninger vunnet stadig mer terreng. Systemteoretikere som Urie Bronfenbrenner og Paul Baltes har beskrevet utvikling som noe som også inkluderer forhold utenfor individet (utviklingsøkologi), og som virker sammen i et komplekst hele. Blant annet har endringer på makronivå, derav endringer i familieliv, på arbeidsmarked, i kjønnsroller og fremvekst av det flerkulturelle samfunnet og barns endrede 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 mer gunstig er det for barnets utvikling. Dette er kunnskaper som er sentrale å ha med seg, blant annet i foreldresamarbeidet (se kapittel 12).

Mange velger i dag å anlegge en mer helhetlig tilnærming til å forstå barns utvikling. Det innebærer å se barns danning av relasjoner til andre mennesker og tilegnelse av perseptuelle, emosjonelle, kognitive og sosiale ferdigheter som like sentrale aspekter ved den samme utviklingsprosessen (Tetzchner, 2012). Kulturelle og kontekstuelle forhold er blitt en naturlig del av hvordan vi forstår og forklarer menneskelig utvikling. Den tyske psykologen Paul Baltes beskriver den menneskelige utviklingen i form av følgende sju 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 et al., 2006).

Utviklingspsykologi er et komplekst fagområde og vil alltid være i kontinuerlig 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 individer som også selv påvirker sin egen utvikling. I tillegg er man opptatt av at ulike systemer på ulike nivåer (både i og utenfor barnet) virker inn på utviklingsprosessen. Det har parallelt vært en utvikling fra en sterkt 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.

Barns utvikling belyst ut fra en 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. Det betyr at barnet også påvirker 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 kan også bli 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, b = barn og m = miljø (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 omsorgsgiveren 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).

I transaksjonsmodellen, som er en systemisk utviklingsmodell, beskrives barns utvikling som en dynamisk, gjensidig og kontinuerlig tilpasning mellom barn og miljø over tid (Sameroff, 2000, 2007). Barns utvikling må alltid forstås i lys av barnets kontekst (Sameroff & MacKenzie, 2003). Mange faktorer i barnet selv og barnets miljø (biologiske, sosiale og kulturelle) vil virke inn på hverandre, direkte

og indirekte. Tidlige erfaringer legger føringer for senere transaksjoner og det som skjer i barnehagealderen, er derfor av stor betydning. Barnet ses som en aktør i sin egen utviklingsprosess ved at det aktivt vil organisere sine erfaringer. Barnet både påvirker og påvirkes av sine omgivelser. Barn og miljøet er dynamiske systemer som endres over tid og tilpasser seg hverandre (Smith, 2010). Dette innebærer at barns utvikling ikke nødvendigvis er en kontinuerlig prosess, men at kvalitative forandringer og reorganiseringer kan skje hele livet.

Barns sårbarhet eller robusthet, samt tilstedeværelse av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer og samspillet mellom disse faktorene, får betydning for barnets utvikling. Et «godt nok» omsorgsmiljø for barnet det gjelder, viser generelt sammenheng med positiv utvikling (Smith, 2010). For at en negativ utvikling skal skje, er gjerne både sårbarhet hos barnet og belastninger i barnets miljø nødvendige faktorer. I denne situasjonen oppstår det lett vedvarende feiljusteringer i transaksjonene, og barnet blir ikke i stand til å organisere sine erfaringer på en hensiktsmessig måte. Tiltak som reduserer risiko i barnets miljø og fremmer barnets motstandskraft, kan imidlertid igjen snu barnets utvikling i positiv retning. Transaksjonsmodellen innebærer på denne måten et optimistisk syn på tidlig intervensjon.

Ulike utviklingsområder

Hwang og Nilsson deler den menneskelige utviklingen i fysisk utvikling, kognitiv/perseptuell utvikling og sosioemosjonell 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, begreper, læring og problemløsning. *Den sosioemosjonelle utvikling* omfatter vår personlighetsutvikling, det vil si hvordan vi utvikles følelsesmessig til unike individer og samfunnsmennesker, utvikling av identitet og relasjoner til andre mennesker (Hwang & Nilsson, 2011).

Blant nyere utviklingspsykologiske teorier finner vi sosialkonstruktivistiske teorier, interaksjonistiske teorier, utviklingsøkologiske teorier, sosialkonstruksjonistiske teorier (Hwang & Nilsson, 2011), evolusjonsbaserte teorier (Tetzchner, 2012) og nevrobiologiske perspektiver (Siegel, 1999). De senere årene har tilknytnings-teori fått ny oppmerksomhet. Den britiske barnepsykiateren og psykoanalytikeren

Bowlby (1969, 1994) har bidratt til å sette søkelyset på den kritiske betydningen av å få etablert trygg og varig nærhet og kontakt med omsorgsperson(er). Harlows berømte apeforsøk på 1970-tallet overbeviste Bowlby (1994) om den livsnødvendige tilknytningen som må etableres mellom spedbarn og en voksen som grunnlag for all annen utvikling. Tilknytning skjer gjennom samspillserfaringer med nære omsorgspersoner (se kapittel 3).

Påvirkning fra andre fagdisipliner

Det nevrobiologiske perspektivet har 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, 1999).

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» som har fått stor betydning for hvordan vi forholder oss til og tilrettelegger for de aller minste barna i barnehagen (se kapittel 29). Han var blant annet opptatt av å etablere et alternativ til den tradisjonelle dualismen, som splittet mennesket 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 situasjon 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 toddlers sosiale og kroppslige tilnærming til hverandre og omverdenen.

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. Mens man tidligere hevdet at barn var født som «blanke ark» (tabula rasa) og måtte preges og påvirkes, betrakter vi dem i dag som individer 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.

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 lagt ulik vekt på den voksnes betydning, avhengig av menneskesyn og læringssyn. Albert Bandura utviklet en teori om betydningen av «self-efficacy», eller mestringsforventninger, og betydningen 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 oppdragelsesstiler og så hvordan disse slo ulikt ut for barns psykologiske, sosiale og faglige utvikling (Baumrind, 1995). De tre oppdragelsesstilene ble videreført av andre, og i dag er det vanlig å dele dem 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 henholdsvis autoritativ oppdragelsesstil 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 oppdragelsesstil (også kalt autoritativ eller demokratisk) kjenne-tegnes ved at foreldrene er svært omsorgsfulle og gir barnet mye varme. Men foreldrene stiller samtidig realistiske krav til barnet. Den myndige oppdragelsesstilen er i stor grad preget av foreldrenes hengivenhet overfor barnet. Foreldre som har en myndig oppdragelsesstil, 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 barnehage og skole (se kapittel 27).

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 & Garton, 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, etterprøvbart forskning om barn bidra til å gi mer sikker, enn ikke eksakt, kunnskap om barn.

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

Ofta 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 programmer*. 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 gjennom 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 programmer 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 (f.eks. frekvens av mobbing i skolen) endres som følge av tiltaket. Dersom nedgangen i mobbing er større i gruppen som har fått tiltaket, enn i kontrollgruppen, kan vi si at vi har evidens eller forskningsmessig bevis for at tiltaket har hatt effekt. I norske barnehager er det relativt uvanlig å sette i gang slike programmer 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 inneholder 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 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 kunnskapsdanning 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 sånn eller blitt sånn» 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 utenkelig tidligere.

Barn trenger observante omsorgspersoner med kunnskaper og kompetanse om hva som gir barn gode utviklings- og læringsvilkår. Denne boka inneholder ny teori og forskning om barns tidlige utvikling. Forfatterne beskriver hvordan nyere forskning om barns utvikling kan anvendes i det daglige arbeidet i barnehagen. Vi håper boka kan være til støtte og inspirasjon i barnehageansattes daglige arbeid med barn.

Referanser

- Baltes, P.B., Reuter-Lorentz, P.A., & Rösler, F. (red.) (2006). *Lifespan development and the brain: The perspective of biocultural co-constructivism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall series in social learning theories. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Baumrind, C. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York: Garland.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bruner, J.S., & Garton, A. (red.) (1978). *Human growth and development*. Wolfson College lectures, 1976. Oxford: Clarendon Press.
- Drugli, M.B. (2011). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellis, B.J., Boyce, W.T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van IJzendoorn, M.H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. *Developmental Psychopathology*, 23(1), 7–28.
- Fabian, H., & Dunlop, A.W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Early Childhood Development*, working paper 42, 1–40.
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode*. Danmark: Academica.
- Harris, J. (1998). *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. London: Bloomsberry.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi* (3. utg.). Stockholm: Natur och kultur.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kloep, M., & Hendry, L. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Loudon, M.R., Deleuze, G., Guattari, F., Burchell, G., & Tomlinson, H. (1995). What is philosophy? *British Journal of Educational Studies*, 09/1995, vol. 43(3), 342. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3121994>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Martinsen, H.D., & Smørvik, D. (1993). *Temaer i biologisk utviklingspsykologi*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Midthassel, U.V. (2009). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen – med vekt på kollegaveiledning*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Pedro-Carroll, J. (2005). Fostering children's resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 43, 52–64.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood* (translated by C. Gattegno and F.M. Hodgson). London: Routledge.
- Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297–312.
- Sameroff, A.J. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6–22.

- Sameroff, A.J. (red.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Association (APA).
- Sameroff, A.J., & MacKenzie, M.J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613–640.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Publications.
- Smith, L. (2010). *Tidlig utvikling, risiko og psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, L., & Ulvund, S.E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Størksen, I., & Skeie, E. (2012). *Ett barn – to hjem. Barnehagemateriell ved samlivsbrudd*. Oslo: Pedlex – Norsk skoleinformasjon.
- Tetzchner, S.v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomas, R.M. (2005). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. New York: Riley.

