

Tidlig innsats for stille barn

Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk-?)vansker,
i en travel hverdag



Anne Tove Svanevik Thorsen
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
Våren 2012



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

| | |
|---|--|
| Studieprogram: Mastergrad i spesialpedagogikk | Vår semesteret, 2012 Åpen |
| Forfatter: Anne Tove Svanevik Thorsen | (signatur forfatter) |
| Veileder: Inger Kristine Løge | |
| Tittel på masteroppgaven: Tidlig innsats for stille barn. Om pedagogers sensitivitet for skjulte (språk-?)vansker, i en travel hverdag | |
| Engelsk tittel: Early intervention for silent children. About educators sensitivity to hidden (language-?)difficulties, in a busy kindergarten | |
| Emneord: Dynamiske system Sosiokulturelt læringssyn Stille barn Innagerende atferd Språkvansker Identifisering Tiltak | Sidetall: 79 + vedlegg/annet: 17 Stavanger, 11.05.2012 |

FORORD

”Er ikke Lussi pen og fin? Oj oj oj for en flink liten pike! Gullet til moren sin. Solstrålen til faren sin. Fineste jenta på jord! (...) Bare snill og flink og ti og tjue tusen millioner stille. Så stille at plutselig en dag forsvant hun bare.” (Dahle & Nyhus, 2002).

Dette utdraget, som illustrerer svært godt hvordan stille barn litt etter litt kan bli nærmest usynlige for både omverden og seg selv, er fra barneboka ”Snill”, som ble anbefalt av en av informantene i denne masterstudien. Tusen takk!

Min interesse og mitt engasjement i forhold til stille barn har vokst frem som en følge av både personlige og faglige erfaringer. Erfaringer som har understreket viktigheten av at profesjon og den enkelte pedagog er oppmerksomme på de stille barna, og at det gjøres systematisk observasjon og kartlegging for å fange opp mulige vansker. Mange mennesker forsøker nettopp å skjule personlige problemer – kanskje særlig de stille og forsiktige som ikke ønsker stor oppmerksomhet rundt seg selv. Mange barn og unge har dessuten en ganske annerledes atferd hjemme enn ute blant barn og voksne i barnehage og skole. Foreldre kan ha en magesfølelse, men slår seg gjerne til ro når poden hevder å ha det bra. En er derfor ofte prisgitt at vansker fanges opp av profesjonelle i barnehage og skole.

Takk til min veileder, Inger Kristine Løge, for engasjement, gode råd, utfordringer og støtte gjennom hele arbeidet med å få denne oppgaven i havn. Den fokus du har hatt på prosessene ved skriving og modning av de enkelte deler av oppgaven, har gjort at oppgaven har vokst over tid uten å gi meg følelsen av at prosjektet var alt for overveldende.

Takk til alle de syv informantene som stilte til intervju og delte sine tanker, refleksjoner og erfaringer med meg, og takk også til den pedagogiske lederen som stilte til pilotintervjuet. Uten dere hadde det heller aldri blitt noen oppgave. Jeg vil også takke ledelsen i barnehagene som støttet prosjektet mitt ved så velvillig å la meg få tilgang til å bruke av personalet.

Takk til gode kollegaer for oppmuntring, støtte og tips, og takk til min arbeidsgiver som har vært så fleksibel og positiv under hele studietiden.

Mine medstudenter, og særlig Monika og Eli, vil jeg også rette en spesiell takk til. Gjennom diskusjoner, frustrasjoner, refleksjoner, kaffekopper og latter har dere bidratt stort til både felles og individuelle mestringsopplevelser gjennom disse to studieårene. Å bli kjent med dere har vært en ekstra bonus ved studiet, og jeg håper vi beholder den gode kontakten fremover.

Takk til min mann som har hjulpet meg når pc og printer har slått seg vrang, og takk til min søster som har hjulpet meg med korrekturlesingen. Takk til både familie, slekt og venner for tro på meg og oppmuntrende ord underveis i studiet. Nå lover jeg å prioritere mer tid til å være sosial.

Sist, men uten tvil aller viktigst; tusen takk til mine tre nydelige barn, som alle betyr utrolig mye for meg! Jeg har forsøkt å være mest mulig til stede og tilgjengelig gjennom studietiden, men noen ganger har jeg dessverre hatt nesen vel mye i boka eller pc'en. Nå gleder jeg meg til en lang sommerferie med god tid, felles opplevelser og forhåpentligvis litt mer sol...

Stavanger, 11. mai 2012

Anne Tove Svanevik Thorsen

SAMMENDRAG

Problemstilling for denne studien var: *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?*

For å belyse denne problemstillingen ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju av syv pedagogiske ledere fra stor avdeling i fire ulike barnehager, og fokus var på barn i alderen fire til fem/seks år. Intervjuene var delvis strukturerte og tok utgangspunkt i en intervjuguide. I analysen ble det benyttet en fenomenologisk tilnærming, hvor data ble analysert systematisk for å kategorisere og identifisere fenomener som så ut til å være av mening og interesse.

Funnene i studien indikerer at de pedagogiske ledernes oppmerksomhet er todelt og kan skilles mellom deres ønske om å være oppmerksomme på stille barn, og deres faktiske oppmerksomhet på stille barn i hverdagens praksis. Pedagogene så i liten grad barnas vansker i barnehagen, og årsaksforklarte atferden i stor grad med biologi eller hjemmemiljø. De fleste pedagogene mente at de stille barna hadde det bra sosialt i barnehagen. Sosial kompetanse inkluderer imidlertid selvhevdelse, og både samtaleferdigheter og deltakerferdigheter er sentrale for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009). Av 21 barn som ble vurdert til å være stille og rolige, var kun tre identifisert med språkvansker. Dette tilsvarer bare 15 % av de stille barna, og er ikke i overensstemmelse med annen forskning som viser at så mye som 71 % av barn identifisert med sosiale- og emosjonelle vansker også kan ha signifikante språkvansker (Benner, Nelson, & Epstein, 2002). Funnene gjør meg ikke mindre urolig for de stille barna, da dette kan bety at flere kan slite med skjulte språkvansker. Skyhet er assosiert med lavere grad av pragmatisk språk, reseptivt språk og ekspressivt språk (Durkin, 2009). Sky barns språk er ikke nødvendigvis forsinket, men er gjerne dårligere utviklet (Evans, 2010).

Tidlig innsats innebærer både vurdering av barns kompetanse og oppfølging av resultater (Kunnskapsdepartementet, 2007). Flere av informantene i studien kartla ikke alle barna systematisk, og fanget stille barns vansker opp ved hjelp av ”magefølelse”. Over halvparten kartla barna med ALLE MED og TRAS, men flere gav inntrykk av uriktig bruk, og særlig at barna ikke ble observert over tid og av flere voksne. Relativt få av pedagogenes tiltak gir inntrykk av å være bevisst rettet mot de stille barna, og samlet benytter pedagogene relativt få faglige uttrykk. Travel hverdag og store barnegrupper, kombinert med mangel på nok kompetent personale, kan påvirke pedagogenes oppmerksomhet på stille barn i hverdagen.

INNHALDSFORTEGNELSE

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | Prosjektets relevans og formål..... | 1 |
| 1.2 | Oppbygging av oppgaven..... | 3 |
| 2 | TEORI | 4 |
| 2.1 | Utvikling i dynamiske system | 4 |
| 2.1.1 | Utvikling av personlighet og selv..... | 6 |
| 2.1.2 | Tilknytning og temperamentsstil..... | 7 |
| 2.2 | Sosiokulturelt læringssyn | 9 |
| 2.3 | Stille barn..... | 10 |
| 2.4 | Innagerende problematferd..... | 11 |
| 2.4.1 | Alvorlige negative livshendelser | 12 |
| 2.4.2 | Sosial kompetanse | 13 |
| 2.4.3 | Mentalisering og Theory of Mind | 13 |
| 2.5 | Språk og kommunikasjon | 14 |
| 2.5.1 | Språket som system..... | 15 |
| 2.5.2 | Språkets utvikling..... | 15 |
| 2.5.3 | Forsinket eller avvikende språkutvikling | 17 |
| 2.6 | Sammenhenger - atferds vansker og språkvansker..... | 18 |
| 2.6.1 | Internasjonal forskning om sammenhenger | 19 |
| 2.6.2 | Norsk forskning om sammenhenger | 22 |
| 2.7 | Sårbare barn i barnehager | 22 |
| 2.7.1 | Rammer, kompetanse og våkenhet..... | 22 |
| 2.7.2 | Generell stimulering og tilrettelegging | 23 |
| 2.7.3 | Systematisk avdekking av vansker..... | 24 |
| 2.7.4 | Pedagogiske tiltak ved innagerende og språklige vansker | 27 |
| 3 | METODE | 29 |
| 3.1 | Forskningsdesign og prosjektbeskrivelse | 29 |
| 3.2 | Metodisk tilnærming..... | 30 |
| 3.2.1 | Kvantitative metoder | 30 |
| 3.2.2 | Kvalitative metoder | 30 |
| 3.2.3 | Triangulering..... | 31 |
| 3.3 | Metodevalg | 31 |
| 3.3.1 | Kvalitative forskningsintervju | 31 |
| 3.3.2 | Utvalg og rekruttering | 32 |
| 3.3.3 | Fenomenologi og hermeneutikk..... | 34 |
| 3.3.4 | Data/empiri og forforståelse..... | 35 |
| 3.3.5 | Utvikling av intervjuguide | 35 |
| 3.3.6 | Pilotintervju..... | 37 |
| 3.3.7 | Intervjuene..... | 38 |
| 3.4 | Bearbeiding av data | 39 |
| 3.4.1 | Transkribering | 39 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.4.2 | Analyse og meningskategorisering | 39 |
| 3.5 | Kvalitetsvurderinger | 42 |
| 3.6 | Etiske hensyn | 42 |
| 4 | RESULTATER..... | 45 |
| 4.1 | Pedagogiske lederes oppmerksomhet mot stille førskolebarn..... | 45 |
| 4.1.1 | Overordnet fokus og satsingsområder i barnehagene | 45 |
| 4.1.2 | Pedagogenes tanker rundt begrepet stille barn | 45 |
| 4.1.3 | Pedagogenes årsaksforklaringer for barns stillhet..... | 46 |
| 4.1.4 | Oppmerksomhet mot stille barns mulige vansker | 47 |
| 4.1.5 | Oppmerksomhet mot stille barn i egen gruppe | 48 |
| 4.1.6 | Identifiserte vansker hos stille barn i egen gruppe | 49 |
| 4.1.7 | Oppsummering av pedagogiske lederes oppmerksomhet mot stille barn | 51 |
| 4.2 | Verktøy for identifisering av innagerende og/eller språklige vansker | 52 |
| 4.2.1 | Hva gjøres i barnehagen for å fange opp barn som sliter? | 52 |
| 4.2.2 | Er verktøyene tilstrekkelige til å fange opp stille barns vansker?..... | 54 |
| 4.2.3 | Oppsummering av verktøy for identifisering av vansker..... | 54 |
| 4.3 | Organisering, inkludering og tiltak for stille barn | 55 |
| 4.3.1 | Pedagogenes struktur og formidling av planer..... | 55 |
| 4.3.2 | Pedagogenes tanker om inkludering av stille barn..... | 56 |
| 4.3.3 | Tilrettelegging og tiltak for de stille barna..... | 57 |
| 4.3.4 | Oppsummering av organisering, inkludering og tiltak..... | 59 |
| 4.4 | Ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten i hverdagen | 60 |
| 4.4.1 | Ressurser og kompetanse | 60 |
| 4.4.2 | Fysiske rammer | 61 |
| 4.4.3 | Oppsummering av ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten..... | 62 |
| 4.5 | Oppsummering av resultater..... | 63 |
| 5 | DRØFTING..... | 64 |
| 5.1 | Pedagogenes oppmerksomhet rundt stille barn og mulige vansker..... | 64 |
| 5.1.1 | Pedagogenes ønske om å være oppmerksomme på stille barn..... | 64 |
| 5.1.2 | Pedagogens oppmerksomhet på stille barn i hverdagens praksis..... | 66 |
| 5.2 | Verktøy for identifisering av vansker | 71 |
| 5.3 | Inkludering, tilrettelegging og tiltak for stille barn | 73 |
| 5.4 | Ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten i hverdagen | 77 |
| 6 | AVSLUTNING | 78 |
| 6.1 | Avsluttende oppsummering | 78 |
| 6.2 | Metodologiske betraktninger og videre forskning..... | 78 |
| 6.3 | Pedagogiske implikasjoner | 79 |
| 7 | REFERANSELISTE | 80 |
| 8 | FIGURLISTE | 85 |
| | VEDLEGG | 86 |

1 INNLEDNING

Noen barn tar liten plass. De er stille og forsiktige, innordner seg regler og er lite synlige. De sitter gjerne for seg selv, stiller seg bakerst i køen, lytter til andre og havner ikke i konflikter. Stille, snille, og behagelige barn er ikke nødvendigvis harmoniske. Kanskje skjules et taust skrik bak masken. Kanskje bærer barnet på en hemmelighet, eller det har inntatt en rolle som det ikke kommer utav. Kanskje er barnet preget av angst og usikkerhet, og ordene setter seg fast i halsen. Eller kanskje mangler barnet ordene som trengs for å delta på linje med resten.

Jeg tror ikke barn *velger* å stå utenfor fellesskapet, men at noe gjør det for tøft for dem å delta. Barn som ikke deltar i lek og språklig aktivitet, trenger hjelp fra voksne. Tross unnvikende atferd og blick som vendes mot gulvet, er barnets inderligste ønske og behov ganske sikkert at noen skal se, anerkjenne og hjelpe det inn i deltakelse. Stille barn kan streve med innagerende vansker som trenger å oppdages og bearbeides gjennom relasjonsbygging og kommunikasjon. Samtidig tror jeg mange av disse barna, strever med ulike sider av språket. Når språket er så sentralt både for å sikre trygghet og forutsigbarhet, forstå og bli forstått, delta i samspill og lek, gjenkjenne og sette ord på følelser, og bearbeide opplevelser gjennom samtale og refleksjon, blir det vesentlig å sikre at det språklige verktøyet faktisk er tilgjengelig.

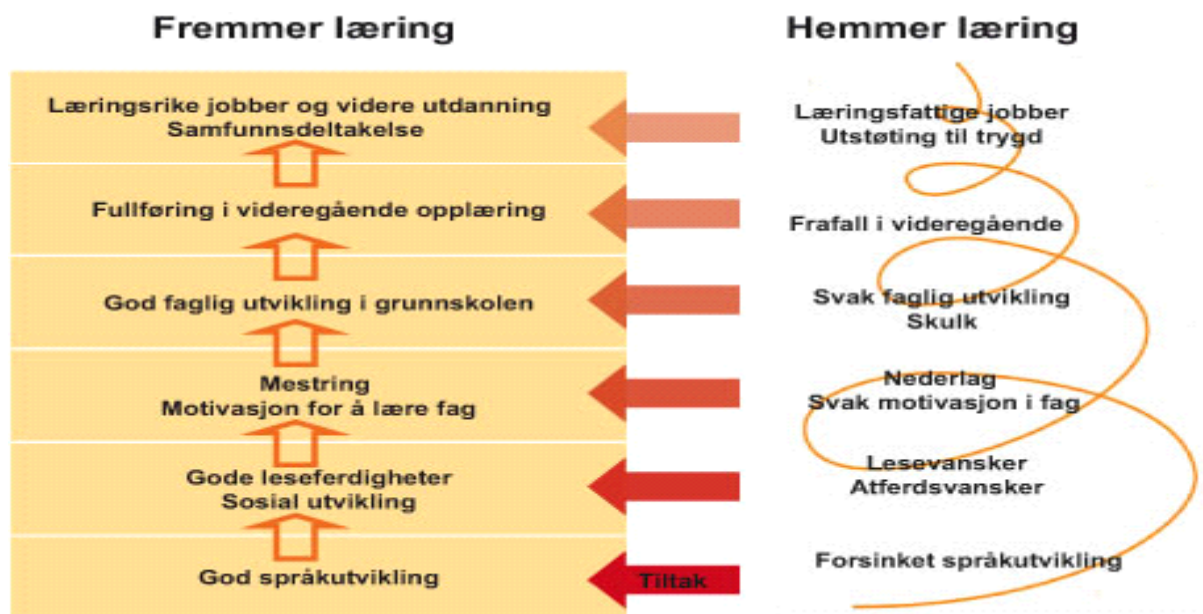
1.1 Prosjektets relevans og formål

Personlige og faglige erfaringer gjennom ulike roller i arbeid med førskolebarn, har gitt meg det inntrykk at høylytte og utagerende barns vansker som regel oppdages, mens stille og innagerende barn gjerne overses og overhøres i store barnegrupper og travel hverdag, slik at deres vansker kan forbli skjulte. Stille, innadvendte barn har fått lite fokus i samfunnet, men norske undersøkelser viser at omfanget av innagerende atferd og utagerende atferd er omtrent like stort (Kvellido, 2010; Ogden, 1998; Sørli & Nordahl, 1998). Innagerende atferd, eller sosial isolasjon, synes å vekke liten bekymring og oppmerksomhet, trolig fordi denne typen atferd ikke er til plage for andre. Slik atferd er likevel et alvorlig problem og en risikofaktor for de barna det gjelder, og omfatter gjerne angst, tristhet, ensomhet og dårlig selvfølelse (Lund, 2012; Ogden, 2009; Sørli & Nordahl, 1998). Uførepensjonering for psykiske lidelser utgjør flere tapte arbeidsår enn for noen annen diagnosegruppe, og økte i perioden 1992-2003, ifølge Folkehelseinstituttet (Mykletun & Knudsen, 2009). Dette koster samfunnet mye i kroner og øre, men verst av alt i personlige skjebner for det enkelte mennesket som kunne vært hjulpet.

Nyere forskning viser videre at der er sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker og språklige vansker. Språkvansker utgjør risiko for tendens til innagerende vansker fra 4-5 års

alder og oppover. Barn med spesifikke språkvansker viser mer tilbaketrenningsatferd enn barn med aldersadekvat språkutvikling (Hart, Fujiki, Brinton, & Hart, 2004). Stille barn kan ha innagerende vansker, men også språklige vansker. Språklige vansker kan gjøre at barn trekker seg tilbake fra sosiale samspill og språklig aktivitet, og utvikler innagerende vansker. Innagerende vansker kan føre til språklige vansker, da barnet står i fare for å få færre språklige erfaringer. Slik kan vanskene forsterke hverandre ved økende alder.

Offentlige dokumenter påpeker nødvendigheten av tidlig innsats for å sikre positiv utvikling og livslang læring. I St.meld. 16 (2006-2007) møter vi ”Heisen til livslang læring” som viser viktigheten av tidlig innsats, for senere læring og utvikling, og hvordan tidlige tiltak har større effekt enn senere tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2007).



Figur 1. ”Heisen til livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10)

Småbarnsalderen er særlig viktig for å utvikle språklige forutsetninger for senere å lære å lese og skrive. St.meld. 23 (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008) påpeker at omgivelsenes respons og støtte til barnet under språkutviklingen er avgjørende for barnets utvikling av identitet, tenkning, kommunikasjon og lyst til å lære, men mange barn sliter i tekstbaserte fag, og alt for mange unge blir trygdet fordi de mangler grunnleggende kunnskaper for å delta i arbeidslivet. I St.meld. 41 (2008-2009) slås det fast at ”*Jo yngre barna er, desto større er mulighetene for å bryte uheldige utviklingsmønstre*” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 59). Departementet mener barnehager er et underforsket område i forhold til sektorens størrelse og betydning, og at det er nødvendig å styrke kunnskapsgrunnet for å nå målet om likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009). St.meld. 18 (2010-2011)

sin strategi nr 1 sier at ”barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 12) og at innholdet i barnehagen må formidles på en måte som gjør det mulig for den enkelte å delta ut fra sine forutsetninger. Rammeplan for barnehager poengterer betydningen av at *alle* barn får tidlige og varierte samspillserfaringer med jevnaldrende gjennom anerkjennende og støttende relasjoner med voksne for å utvikle sosial kompetanse, samt at denne perioden i småbarnsalder er grunnleggende for utviklingen av språk. Barn som har sen språkutvikling eller språkproblemer, må derfor få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Formålet med denne studien er å finne ut om pedagoger er oppmerksomme på de stille barna i barnegruppen, og at disse kan slite med skjulte vansker som *kan* involvere språkvansker. Videre ønsker jeg å finne ut om de mener å ha observasjons-/kartleggingsmaterieell og rutiner som er tilstrekkelige til å identifisere barn som sliter, og om rammer i barnehagehverdagen kan virke inn på personalets sensitivitet, tilrettelegging og prioritering i forhold til barns vansker. Problemstilling for oppgaven er: *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?*

Jeg kjenner ikke til noen norsk studie som har sett på nettopp pedagogers oppmerksomhet i forhold til stille barn i hverdagen, og sammenhengen mellom innagerende vansker og språkvansker. Gjennom denne studien ønsker jeg å bidra til å sette fokus på tidlig innsats for de stille barna, gjennom å synliggjøre viktigheten av sensitive voksne, med verktøy og rammer som muliggjør at barn med emosjonelle og/eller språklige vansker fanges opp, slik at kontekster kan tilrettelegges for deltakelse i lek og læring.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 6 deler. Første del er innledning, hvor jeg presenterer valg av tema og problemstilling, og hvordan innagerende vansker og språkvansker kan begge være komponenter i begrepet stille barn. Andre del tar for seg teori og forskning som er lagt til grunn for å kunne svare på problemstillingen. Tredje del presenterer metodeteori og metodevalg, innsamling og analysering av data. Fjerde del presenterer bearbejdede funn fra analysen. Femte del drøfter funn opp mot teori og tidligere forskning, og svarer på problemstillingen. Sjettemte del er avslutning av oppgaven, hvor jeg oppsummerer funnene, og sier noe om hva jeg ville gjort annerledes ut ifra de erfaringer jeg har gjort meg underveis i prosessen med å ferdigstille prosjektet. Avslutningsvis vil jeg også si noe om nødvendighet av mer forskning, og funnenes pedagogiske implikasjoner.

2 TEORI

Systemperspektivet og det sosiokulturelle læringssyn står sentralt i dette prosjektet. I dette kapittelet gis først en beskrivelse av hvordan mennesker utvikler seg i dynamiske system, hvordan spedbarnets personlighet, selvbilde og selvfølelse konstitueres, og hvordan all læring og utvikling skjer i en sosiokulturell kontekst med språket som viktigste medierende verktøy. Deretter vil jeg gå inn på sentrale begrep og forskning i forhold til stille barn, si noe om begrep rundt innagerende atferd, språkutvikling og språkvansker, og se på sammenhenger mellom innagerende vansker og språkvansker, og viktigheten av kartlegging og tiltak.

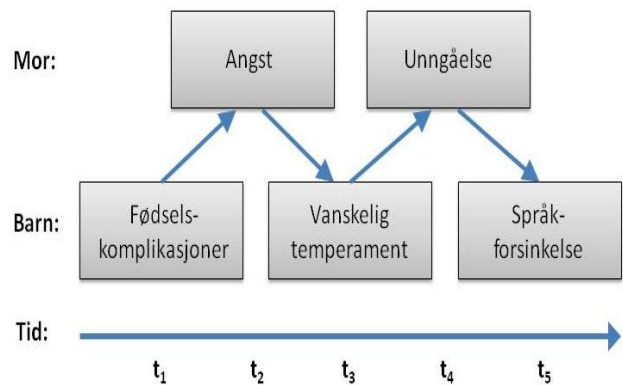
Teorien er valgt for å forme en forståelse for hvilke elementer som kan bidra til at noen barn utvikler seg til å bli svært stille og forsiktige, og hvordan språkutvikling, emosjonsutvikling og selvforståelse er vevd sammen. Samtidig har valgt teori til hensikt å få frem betydningen av både kompetente voksne og systematisk kartlegging for å fange opp vansker, samt hvilke tiltak og tilrettelegging som vil kunne bidra til en positiv utvikling for barna, for å belyse min problemstilling i forhold til pedagogers oppmerksomhet mot stille barns vansker og utvikling.

2.1 Utvikling i dynamiske system

Systemperspektivet viser til barns utvikling i dynamiske system, hvor utviklingen påvirkes av et samspill mellom egenskaper ved barnet selv og ved de ulike miljøer barnet er del av helt fra fødsel. Dette perspektivet hjelper oss å ha et helhetlig syn på barns utvikling, og retter blikket vårt mot hele konteksten rundt barnet, og samspillet mellom barnet og ulike kontekster.

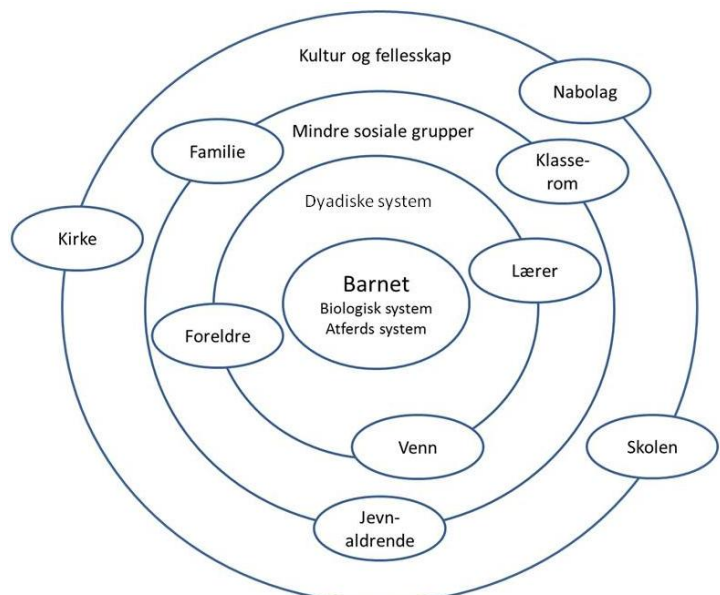
Tetzchner (2001) definerer utvikling som ”*tidsbundne endringer i menneskers og dyrs struktur og fungering som et resultat av biologiske og miljømessige forhold*” (s.7). Disse endringene kan best forstås som en tilpasningsprosess, som innebærer større grad av selvstendighet og uavhengighet av opphavet. Det skilles mellom hovedeffekter og interaksjonseffekter, hvor hovedeffekter er påvirkninger som ikke er avhengige av andre forhold, som for eksempel gener eller spesifikke miljøforhold, mens interaksjonseffekter er når virkning av et forhold avhenger av andre forhold, som for eksempel at språkutvikling avhenger av språkstimulering. Det tidsmessige samvirket mellom ulike påvirkninger beskrives som transaksjonseffekter. I begrepet transaksjon ligger det at individ og miljø gjensidig påvirker hverandre, og påvirkningene innebærer at egenskaper ved begge parter, barn og omgivelser, får stadig ny betydning i løpet av utviklingsprosessen (Tetzchner, 2001). Individ og miljø bærer begge med seg både risikofaktorer og beskyttende faktorer som henholdsvis øker risiko eller beskytter mot risiko for skjevutvikling hos barnet (Drugli, 2008).

Transaksjonsmodellen har et optimistisk syn på barns utvikling, og ser barnet som aktiv aktør i utviklingen. Samtidig viser den at barns utvikling påvirkes av mange forhold og ofte sammensatt problematikk, og at en derfor ikke kan sette inn kun enkle tiltak. Vansker oppstår ikke på grunn av individuelle trekk ved barnet, men skapes gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet, med sine trekk, og barnets miljø (Drugli, 2008).



Figur 2. Eksempel på transaksjonsprosess (min oversettelse fra Sameroff & Fiese, 2000, s. 142)

Dynamiske system skiller seg fra statiske system ved at årsakforholdet mellom komponentene i systemet omfatter endringer i komponentene over tid. Transaksjonsmodeller som også er interaksjonsmodeller er slike dynamiske systemer, og viser at det er nettopp omgivelsene et barn utvikler seg i, som fører til utviklingen av de ulike biologiske egenskaper hos barnet. Egenskaper og handlinger trer fram av et komplekst selvorganiserende system der fysiske, biologiske og psykologiske fremmede eller begrensende faktorer inngår (Tetzchner, 2001). Barnets opplevelser og samspill med omsorgspersoner på makronivå, legger føringer for utviklingen på mikronivå, som omfatter byggingen av konkrete, biologiske nettverk i barnets hjerne (Kunnskapsdepartementet, 2010). Transaksjonsmodellen ble utviklet av Sameroff (1975) og inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1977 i Drugli, 2008; Sameroff & Fiese, 2000). Systemer rundt barn og familie har ulike direkte og indirekte virkninger på barnets utvikling, og risikofaktorer kan finnes både i barnets arveegenskaper, og på familie-, nettverks- og/eller samfunnsnivå. For å dempe effekten av risikofaktorer, må det derfor gjerne settes inn tiltak på flere plan (Drugli, 2008; Pianta, 1999).

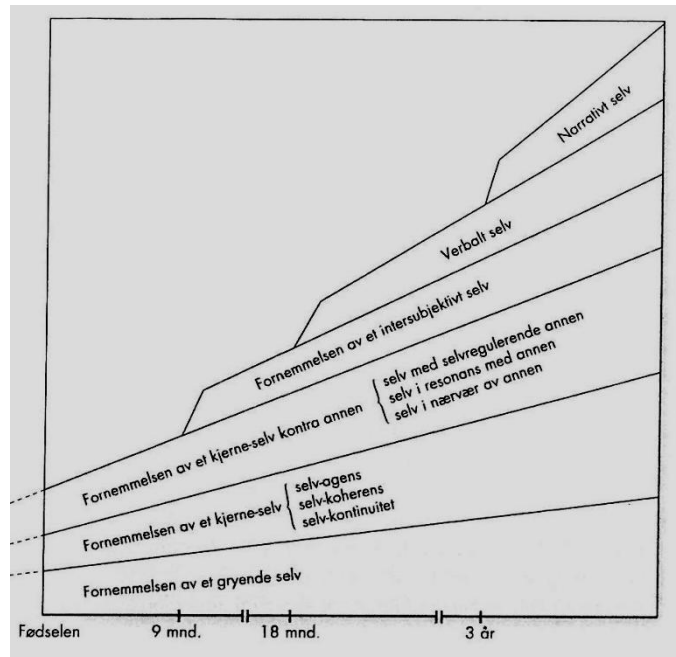


Figur 3. Barnet som system, og systemer rundt barnet (min oversettelse fra Pianta, 1999, s. 26)

2.1.1 Utvikling av personlighet og selv

Personligheten er på mange måter selve kjernen i et menneske, og rommer mange av de karakteristika som gjør oss til akkurat den vi er med vår personlige måte å tenke, føle og handle på (Kvello, 2010). En stor del av barns biologisk betingede personlighetstrekk påvirkes via samspill med nære omsorgspersoner, og i første rekke samspillet med foreldrene. Trekkene er moderat stabile gjennom barnehageårene, og blir mer stabile ved økende alder, men påvirkes og videreutvikles av samspillerfaringer gjennom hele livet (Kvello, 2010).

Daniel Sterns teori om utvikling av selvet er en lagdelt modell, som viser at det skjer en progressiv akkumulering av fornemmelsen av selvet, og domener for måter å være sammen med andre på. De ulike domenene vokser frem etter hvert, og letter fremveksten av senere domener. Domenene forblir aktive og i dynamisk samspill med øvrige domener resten av livet (Stern, 2003). For å belyse viktigheten av samspillet mellom



Figur 4. Fornemmelsen av selvet (Stern, 2003, s. 47).

barnet og omgivelsene, og språkets sentrale betydning for utviklingen av selvet, vil jeg her si noe mer om de domenene i Sterns modell hvor samspill og språk blir fremtredende;

Kjerneselvet kontra annen inkluderer reguleringen av sikkerhet, tilknytning, psykologisk og fysiologisk tilfredsstillelse, egenverd etc. Spedbarnet fornemmer andres handlinger og handler i aldersmessig overensstemmelse (jfr. 2.4.3 Mentalisering). Det skiller mellom fullstendig kontingens ved selvgenerert atferd, og høy, ufullstendig kontingens som foreldres speiling og oppmerksomhet (Stern, 2003). Ansikt-til-ansikt-kontakt ses som en protokonsentrasjon. Kjennetegn er turtaking og synkronisering. Når det reageres på barnets signaler, opplever barnet evnen til å påvirke samspill. Erfaringene lagres i indre hukommelsesstrukturer (Hansen, 2003). *Det intersubjektive selvet* inkluderer at barnet etter hvert kan følge en annens oppmerksomhet og dele ytre fokus, samtidig som det opplever at atferd og fysiske sider ved samspill har base i indre og subjektive følelser. Ved selektiv inntonning fra viktige andre,

erfarer barnet tidlig hvilke følelser som kan deles – eller ikke bør deles. Tilknytningspersoners følelsesuttrykk blir meningsbærende og retningsgivende for videre atferd (Hansen, 2003).

Det verbale selvet kommer til syne som et nytt organiserende perspektiv når barnet er rundt atten måneder (Stern, 2003). Denne utviklingen åpner for helt andre muligheter for å dele opplevelser og skape gjensidig verden av mening gjennom språklige symboler. Utvikling av språk er basert på en delt erfaringsverden og knyttes til interpersonlig samskappingsprosess. Enkeltordet får mening gjennom samhandling og forhandling, og evnen til forestillinger i indre fantasi og ytre lek utvikles. Barnet må kunne plassere seg som objekt og kommunisere om seg og sine interpersonlige relasjoner og erfaringer i lekesequenser til andre. Stern vektlegger språkets dobbelthet i interpersonlige relasjoner, da det både åpner for muligheter men også kan medføre fremmedgjøring og splittelse fra umiddelbar opplevelse og sansing, definere virkelighet, og være redskap for manipulasjon og forvrengning (Hansen, 2003).

Det narrative selvet utvikles fra omkring treårsalderen, men forutsetter grunnleggende språklige evner. Utvikling av narrativ kapasitet krever helt andre aspekter av sinnet, og åpner for helt nye domener av selvet. Barnet kan gjennom denne kapasiteten skape fortellinger om egne erfaringer som blir livets offisielle historie og barnets selvbiografi, og det kan samkonstruere selvbiografiske fortellinger i samarbeid med tilknytningspersoner (Stern, 2003). Å fortelle historier innebærer en begynnende psykologisk forståelse av både andres og egen atferd. Narrativ struktur må utvikles i interpersonlig kontekst, og tilhører derfor et relasjonsdomene. Samtidig tilhører det barnets selvdomene, da historiene strukturerer subjektive erfaringer. Stern understreker den identitetsskapende prosessen som gir form og substans i store spørsmål som ”*hvem er jeg i en verden med andre*” (Hansen, 2003, s. 21).

2.1.2 Tilknytning og temperamentsstil

Tilknytningsstil ses som et personlighetstrekk, og er stort sett et resultat av kvaliteten på samspillet nære omsorgspersoner har klart å skape med barnet (Kvello, 2010). Bowlby (1969 og 1982 i Lund, 2004) la vekt på at mennesker har behov for nære bånd og en trygg base gjennom hele livet. Ut fra erfaringer i samspill utvikler barn indre arbeidsmodeller over seg selv, sine nærmeste, og relasjonen med dem. Dette danner grunnlag for trygghetsfølelsen gjennom livet. Bowlby skilte opprinnelig mellom tre hovedtyper av tilknytning. Teorien ble videreutviklet av Ainsworth et al. (1978) og påbygd med en fjerde stil av Main og Solomon (1986), og i dag skilles det mellom fire tilknytningsstiler; A) engstelig-unnavvikende, B) trygg, C) engstelig-ambivalent og D) engstelig-disorganisert (Kvello, 2010; Lund, 2004).

Barn med *trygg tilknytningsstil* har erfart at omsorgspersoner er forutsigbare, fysisk og emosjonelt tilgjengelige, og sensitive overfor barnets behov og initiativ. De er ikke ukritiske i forhold til fremmede personer eller situasjoner, men har et balansert forhold mellom avstand og nærhet til sin trygge base, er bevisst sine emosjoner, utvikler god sosial kompetanse, og har god beskyttelse mot utvikling av senere psykiske lidelser (Kvello, 2010). Barn med *engstelig-unnvikende tilknytningsstil* har opplevd ikke å bli respondert på, og har gitt opp å ha forventninger til voksne. De framstår ofte som fiendtlige og aggressive, fjerne eller vanskelige å nå inn til. Barn med *engstelig-ambivalent tilknytningsstil* har erfart ujevn omsorg, og når de ikke har blitt respondert på har de forsterket sine signaler i håp om respons. Barna framstår som umodne og hjelpeavhengige, og sutrer, maser og klenger ofte for å utløse omsorg. Barn med *enstelig-disorganisert tilknytningsstil* viser stor grad av frykt, og har ofte vokst opp under fysisk, seksuell eller emosjonell mishandling. Barna har ingen klar strategi for hvordan de kan bruke omsorgspersoner, og i stedet for å søke trøst og støtte kan de fryse fast i bevegelser, ha ufullstendige tilnærminger og motstridende atferd; for eksempel smile mens de gråter. Mennesker kan ha islett av flere tilknytningsstiler, og så mye som 35 prosent har en utrygg tilknytningsstil (Kvello, 2010, s. 52).

Temperament deles også i fire hovedstiler; lett, reservert, vanskelig og blanding (Kvello, 2010). *Lett temperament* kjennetegnes av et jevnt godt humør, trygghet, takling av endringer og overganger, tydelige, vitebegjærlige, sosialt kompetente og inkludert i samspill og lek med jevnaldrende. *Vanskelig temperament* kjennetegnes av uregelmessig rytme, høy aktivitet, frustreres lett av endringer og korreksjoner, vanskelige å forutsi og viser lett sinne. *Reservert temperament* kjennetegnes av mildt negative reaksjoner på nye situasjoner, tilbaketrekning, søken etter forutsigbarhet og rutiner. Disse barna viser generell usikkerhet, forsiktighet, lite selvhverdelse, skremmes lett, og tar raskt til tårene og ut fra sterk søken etter trygghet, kan de virke klamrende på voksne. En del kan imidlertid kreve lite oppmerksomhet og oppleves som ualminnelig lette å ha med å gjøre. Genetiske komponenter ligger til grunn for skyheten, og trekket har negativ konsekvens for barnets tilknytningsstil. Rundt 35 prosent av barn med reservert temperamentsstil utvikler psykiske vansker, men konsekvensene av skyheten vil i stor grad avhenge av miljøet barnet vokser opp i. Kvello (2010) påpeker at man verken kan endre andres personlighet, eller unngå sin egen, men man kan påvirke barns utvikling ved å fremme eller dempe ulike trekk. Et engstelig barn som opplever mildt press med masse støtte av en trygg voksen, vil kunne smittes av tryggheten og bli modigere. Møtes barnet i stedet av en utrygg voksen, vil det engstelige personlighetsstrekket etter hvert fremmes.

2.2 Sosiokulturelt læringssyn

Kunnskap oppstår først i samspillet mellom mennesker før det blir en del av det enkelte individet og dets tenking og handling, mente Vygotsky, og satte lyskasteren på selve det dialogiske øyeblikket hvor et barn lærer via samtale med en som kan mer (Hagtvet, 2004; Säljö, 2001). Barns utviklingspotensial ligger i det Vygotsky (1978) omtaler som barnets nærmeste utviklingssone. Denne utviklingssonen er området eller distansen mellom barnets tilbakelagte utviklingsnivå og det potensielle nivået; det vil si forskjellen mellom hva barnet kan gjøre alene og hva det kan gjøre med støtte fra en voksen eller eventuelt en mer kompetent jevnaldrende. Innhold og progresjon i den voksnes måte å støtte barnet på innenfor barnets nærmeste utviklingssone er avgjørende for pedagogikkens utfall, mener Vygotsky, og kan sammenlignes med å bygge stillas som stadig justeres og gir akkurat så lite støtte som er nødvendig for at barnet skal kunne mestre den enkelte oppgaven (Hagtvet, 2004).

Læring gjennom deltakelse og språket som viktigste medierende verktøy; mellom mennesker og i enkeltmennesket, er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). Mennesket kan egentlig ikke unngå å lære, og negative erfaringer vi gjør oss ved ikke å forstå eller å oppleve å mislykkes, former oss sannsynligvis like mye som positive. Termen redskap eller verktøy har en spesiell betydning innenfor et sosiokulturelt perspektiv, og inkluderer de språklige eller intellektuelle ressursene og de fysiske ressursene som vi har tilgang til. Fysiske ressurser er konkrete verktøy som for eksempel et spett. Eksempel på språklig/intellektuell ressurs kan være Pythagoras' læresetning i matematikken (Säljö, 2001, s. 21). Sosiokulturelle redskaper både skapes og videreføres gjennom kommunikasjon. Gjennom språklig kommunikasjon har mennesker en unik evne til å dele erfaringer med hverandre. Forutsetningen for å kunne ta til seg og bevare kunnskap og informasjon er at vi har ulike kategorier og begreper til å ordne våre opplevelser i. Menneskets kunnskap er med andre ord stort sett språklig (Säljö, 2001). Fysiske ressurser som for eksempel et spett, en kalkulator, et kompass eller en almanakk, er artefakter som også inneholder språklige og intellektuelle ressurser. Tenkningen foregår ikke i redskapet og heller ikke kun i brukerens hode, men i samspillet mellom mennesker og mellom redskap og bruker. Tenkningen kommer også i kontakt med omverden via verktøy. Fysiske og intellektuelle/språklige verktøy medierer virkeligheten for oss. Medieringen innebærer at all vår kunnskap og våre forestillingsverdener er vokst frem av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper, hvor språket er vårt aller viktigste medierende redskap (Säljö, 2001).

Barnet tenker med og gjennom intellektuelle ressurser i form av språklige uttrykk, og er avhengig av å lære i sosiale samspill på en helt grunnleggende og eksistensiell måte. I

barnehagen oppstår imidlertid ofte en konkurranse om taletiden. Alle kan ikke prate samtidig, og adgangen til fellessamtalen reguleres. Barn som kan identifisere seg med og er trygg på den relevante diskursen, får ofte større plass til å snakke enn barn som er utrygge eller mangler kompetansen. Dette får konsekvenser for selvfølelse og videre læring (Säljö, 2001).

2.3 Stille barn

De stille barna ”... står for seg selv, kanskje later de som om de er opptatt med noe. De ser ned, tar ikke initiativ, selv ikke når noen kommer bort og prøver å få kontakt”, skriver Lund innledningsvis i boka ”Hun sitter jo bare der” (2004, s. 9). De stille barna beskrives med ulike begreper som sky, sjenerte, tilbaketrukket, introvert, innadvendt og innagerende.

Kvello (2010) skiller sosial tilbaketrekking, hvor barnet foretrekker å holde på for seg selv, og skyhet, hvor barnet ønsker å delta men ikke tør. Skyhet kan knyttes til svakere ekspressive og reseptive kommunikasjonsferdigheter. Sky barn har ofte sky foreldre, som kan gi mindre konversasjon og språklig erfaring i hjemmet (Evans, 2010). Sky barn har også ofte lavere selvfølelse og vansker i kommunikasjonen med jevnaldrende, og de gir oftere opp kommunikasjonen. Skyhet ses generelt som mindre alvorlig enn for eksempel sosial angst, men Evans (2010) peker på at mennesker som får diagnosen sosial angst eller selektiv mutisme ofte rapporteres å ha vært sky i tidligere barndom. Lund (2012) påpeker også at sjenerte atferdsuttrykk kan utvikles til atferdsproblem, og hun bruker derfor begrepet innagerende atferd som en motsats til begrepet utagerende atferd, for denne atferden. Tilknytningsteorier kan hjelpe oss å forstå faktorer som former vår atferd, og legger premisser for våre tilknytningsmønstre senere i livet. Vi formes gjennom hele livet, i møte med hverandre og tilbakemeldinger vi får både verbalt og non-verbalt (Lund, 2004).

Omdal (2008) gjorde i sin doktorgradsstudie ”*The silent child in the kindergarten, school and home*” en observasjons- og intervju studie av barn med diagnosen selektiv mutisme. Dette er en tilstand hvor barnet konsekvent, og gjerne over flere år, ikke snakker med visse mennesker eller i visse sosiale situasjoner. Barn med selektiv mutisme snakker ofte ikke med pedagoger eller med fremmede, men snakker gjerne med foreldre og søsken hjemme. Noen av disse barna kan snakke med og via ett eller enkelte av barna i barnehagen/skolen, og noen kan kommunisere via kroppsspråk og gester, men enkelte kan holde tilbake all kommunikasjon. Gradvis isolerer disse barna seg fra andre, og utvikler en slags sosial rolle som den selektivt stille. Det meste av forskningen rundt selektiv mutisme forklarer denne gruppens stillhet som et symptom på sosial angst. Videre kan angst, skyhet og internalisert atferd være kormobide

vansker. Omdal (2008) setter spørsmålstegn ved hvorvidt barns stillhet alltid er en følge av sosial angst. Hun mener stillheten kan skyldes en språklig fobi som kan utvikles til sosial angst.

Kristensen (2002) gjorde sin doktorgradsstudie blant 54 barn og unge fra 4 til 17 år, med selektiv mutisme, deres foreldre, samt kontrollgruppe på 108 barn/foreldre. Hun fant at nesten 70 % av barna med selektiv mutisme fylte kriteriene for diagnosen nevropsykiatrisk utviklingsforstyrrelse, som regel av lettere grad. 74 % av barna hadde angst, mens 50 % av barna også hadde en kommunikasjonsvanske. Sosial fobi var den vanligste angstdiagnosen, og skyhet og engstelse forekom ofte familiært. Kristensen mener barn med selektiv mutisme ofte kan oppfattes som sta og manipulerende, og at skyheten kan være provoserende og oppfattes som viljestyrt. Barnas språk, motorikk og evnenivå bør imidlertid utredes, da tausheten kan skjule utviklingsproblemer som krever tilrettelegging (Kristensen, 2002).

I denne oppgaven bruker jeg begrepet stille barn om barn med generelt stillere fremtoning enn de fleste andre på sin alder, og hvor stillheten kan virke hemmende. Stille barn fremstår ikke nødvendigvis som helt tause, men som lite verbalt aktive, med stille og tilbaketrukket atferd.

2.4 Innagerende problematferd

Problematferd skilles vanligvis i eksternalisert- eller utagerende atferd og internalisert- eller innagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Ogden (1987) bruker begrepet atferdsproblemer om atferd som blant annet gjør det vanskelig å lære. Han bruker begrepene passivitet, tilbaketrekkings- og unngåelsesatferd for atferd som synes å være styrt av angst og usikkerhet. Innagerende problematferd handler om barn med følelsesmessige og tankemessige problemer, og kjennetegnes av tilbakeholdenhet og sosial isolasjon (Ogden, 1998). Sørli og Nordahl (1998) legger i begrepet sosial isolasjon ”... *atferdsutslag som å være engstelig, bli lett forlegen, trist eller deprimert, ensom, passiv i timene og alene i friminuttene.*” (s. 145). Lund (2012) definerer innagerende atferd som ”... *atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.*” (s. 27). For å kalles innagerende, må atferden ha en viss varighet og intensitet, bryte med forventet atferd, hemme læring og utvikling, og hindre positiv samhandling. Barn kan vise tidvis innagerende eller utagerende atferd. Atferd påvirkes av kontekst og relasjon med dem vi er sammen med, og hvor redde vi er, og kan derfor være ulik hjemme og i barnehagen (Lund, 2012). Barn som viser innagerende atferd har ofte en grunnleggende følelse av ikke å høre til i det store klassefelleskapet, og synes det er lettere å forholde seg til andre i mindre grupper (Lund,

2004). Barna kan reagere med frykt og tilbaketrekning, eller tilsynelatende likegyldighet, når noen tar kontakt, og motparten oppgir da lett å forsøke å bli kjent (Ogden, 1987).

Innagerende vansker har fått lite fokus i samfunnet, og synes å vekke liten bekymring og oppmerksomhet i skolen både i forhold til framheving, statistikk og utforming av opplærings- og hjelpetiltak, men Sørli & Nordahl (1998) fant at sosial isolasjon var nesten like frekvent blant elever som fenomenet utagerende problematferd. I Ogdens undersøkelse (1998) rapporterte lærerne om flere elever med innadvendte og læringshemmende atferd, enn med utagerende atferd, og omfanget av vansker økte ved økende alder. Barnas problematikk starter ofte allerede i førskolealder, men hjelp settes inn for sent (Lund, 2012). Pedagoger minimerer ofte alvorligheten ved skyhet i forhold til aggressiv atferd, og tror skyheten vokser av barna, men studier viser også at de bekymrer seg og ønsker å hjelpe de sky barna (Evans, 2010).

2.4.1 Alvorlige negative livshendelser

Emosjonelle og sosiale problemer som angst, depresjon, sosial passivitet og psykosomatiske plager kan utvikles som følge av alvorlige negative livshendelser. Alvorlige negative livshendelser defineres av Raundalen og Schultz (2006) som “... *hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier...*”. Videre henviser de til Dyregrov når de definerer traume som “... *overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning... Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg... Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart*” (s. 15).

Traumbegrepet kommer opprinnelig fra medisinen, og betyr skade. Ved alvorlige negative livshendelser kan det skje en skade i hodet, som et brudd i forbindelsen mellom tanker og følelser. Som åpne dynamiske system vil barn kontinuerlig ta inn og lagre enkelthendelser og årelange kriser. Alle opplevelser og erfaringer barnet gjør seg er også med å forme dets syn på livet, tillitt til voksenverden, og barnets redskap til å tenke med. Mye av hjernestrukturen er ferdiglaget av gener, men videre utvikling, styring og kontroll er overlatt til erfaringer.

Utvikling i deler av hjernen avhenger av stimulering; det som aktiviseres mye blir sterkt og operativt, mens det som aktiviseres lite blir svakt. Store påkjenninger kan gjøre delen av hjernen som står for emosjoner, alarmberedt og reaktiv (Raundalen & Schultz, 2006). Den meningen barnet tilskriver ulike hendelser – den primære tolkningen – samt valg av mestringsstrategi, ligger alltid til grunn for barnets emosjoner og atferd (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Når barnet skal gjøre seg opp en mening, tenker og tolker det via språk.

2.4.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan defineres som ”... *kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap*” (Ogden, 2009, s. 207). Sosiale ferdigheter handler om atferd i ulike situasjoner, mens sosial kompetanse inkluderer kunnskap om når og hvordan de sosiale ferdighetene best kan brukes (Kvello, 2010). Sosial kompetanse innebærer å forsøke å tilpasse seg normer og regler, og å ta hensyn til både andres og egne ønsker og behov (Ogden, 2009). Sosial kompetanse påvirker barnets selvfølelse og selvtillitt, og innebærer at barnet skal kunne hevde egne rettigheter, behov og meninger. Selvhevdende atferd innebærer blant annet å kunne starte, endre og avslutte samtaler, kunne dele følelser, meninger og erfaringer, gjøre forespørsler, avslå andres forespørsler, stille spørsmål og ta opp problemer. Både samtaleferdigheter og deltakerferdigheter er altså sentralt for utvikling av denne kompetansen, og det å kunne uttrykke uavhengighet og autonomi er viktig for forebygging av sosial isolasjon, tilbaketrekking og internaliserte problemer (Ogden, 2009).

Utvikling av sosial kompetanse starter tidlig i livet, og viktigst i denne utviklingen er positive relasjoner med omsorgfulle voksne, samt barnets selvregulering. Tilknytningen mellom foreldre og barn har stor betydning for barnets følelsesmessige regulering og atferdskontroll, og er en mal for forventinger og følelser som aktiveres i senere relasjoner (jfr. avsnitt 2.1.2). Selvregulering handler om utvikling av kontroll over oppmerksomhet, følelser og atferd. God oppmerksomhetsregulering fremmer utvikling av prososial atferd og gjør ofte barnet mer populær blant jevnaldrende. Lav følelsesregulering kan medføre angst og uro. Barn med internalisert problematferd har ofte lavere sosial kompetanse. Sosialt kompetente barn bruker mye tid med jevnaldrende, hvilket styrker deres sosiale læringsmuligheter (Ogden, 2009).

2.4.3 Mentalisering og Theory of Mind

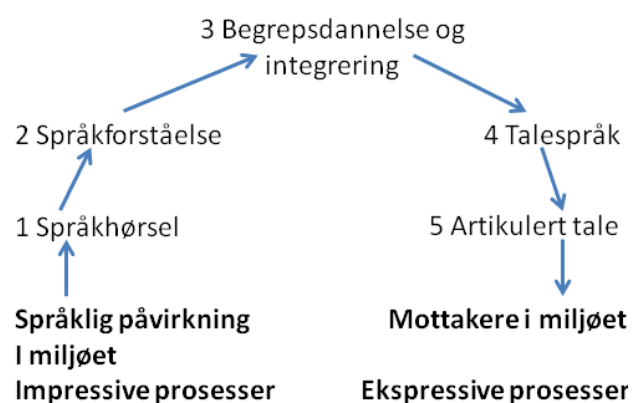
En forutsetning for å utvikle god sosial kompetanse er evnen til mentalisering (Kvello, 2010). Theory of mind kan defineres som en bevissthet om at andre personer tenker, erfarer og føler ulikt en selv (Kvello, 2010), eller evnen til å forestille seg mentale tilstander hos seg selv og andre (Goswami, 2008). Kvello (2010) bruker begrepet mentalisering om et fokus på både eget og andres sinn, som innebærer å kunne ha et metablikk på seg selv og de relasjoner man inngår i. God mentalisering blir da å konstruere nyanserte forståelser av seg selv og andre, og er en forutsetning for selvinnsikt. Mentalisering handler også om å skille mellom hva som er egne følelser og hva som er andres, skriver Lund (2012). Her involveres selvrefleksivitet hvor

en søker å forstå og tolke seg selv utenfra – slik andre ser en – og mellommenneskelighet hvor en søker å forstå og tolke andre mennesker innenfra – slik de ser seg selv. Mentalisering blir først tydelig fra fireårsalderen (Kvello, 2010). Voksnes undring og lansering av alternative forståelser, og eksplisitte uttrykk om følelser, fremmer denne utvikling (Goswami, 2008; Kvello, 2010). Ved mentale modeller om andres sinn, begynner barnet å merke at andre også kan ha feilaktige oppfatninger. Barnet kan nå forestille seg andres tanker og følelser, og kan etter hvert forklare og forutsi andres mentale reaksjoner (Bråten, 2004). Utrygghet vil prege barns forståelse og tolking av seg selv og andre, og påvirker mentaliseringskapasiteten (Lund, 2012). Mentalisering preger sensitivitet, innstilling og empati, og omsorgspersoners evne til mentalisering har stor betydning for å unngå risiko for utrygg tilknytning og psykiske vansker hos barn. Mentalisering forutsetter begrepssetting av ulike fenomener for å bearbeide og analysere dem. Dette gjør språket til viktigste verktøy i mentaliseringen (Kvello, 2010).

2.5 Språk og kommunikasjon

”Språk er et sett av koder med potensial for mening”, skriver Wagner, Uppstad og Strömqvist (2008, s. 26). Kommunikasjon handler om ”å gjøre noe felles” (Hagtvet, 2004, s. 60), og består i her og nå situasjoner både av ansiktsuttrykk, blick, gester, kroppsspråk og stemmebruk i tillegg til ord. Ord gir imidlertid mulighet til å løfte mennesker utover konkrete situasjoner, snakke om der og da, åpne for abstrakt tenkning og dypere sosial kontakt. Der er en logisk forbindelse mellom ordenes uttrykk, mening og det de viser til. Meningen med det enkelte ord er etablert gjennom konvensjoner festnet gjennom bruk, men presis mening vil også være bestemt av situasjonen ordet brukes i (Hagtvet, 2004). I den språklige kommunikasjonen inngår ulike impressive- og ekspressive prosesser.

Mest sentralt er språkforståelse og talespråk (Hagtvet, et al., 1985). Barnets tilknytning til omsorgspersoner er med og styrer barnets språkutvikling, og der er nær forbindelse mellom språk og identitet. Språket brukes som støtte for minnet, for å bearbeide informasjon, formidle tanker og følelser, påvirke andre mennesker, skape tillitt, vise samhørighet eller ta avstand, og språklig kompetanse er avgjørende for både samarbeid og utvikling (Wagner, et al., 2008).



Figur 5. Prosesser i språklig kommunikasjon (Hagtvet, Lillestølen, & Reynell, 1985, s. 18)

2.5.1 Språket som system

Når språk studeres deles det i ulike subsystemer (Hagtvet, 2004). Studier av språklydenes funksjon i språket kalles *fonologi*. Fonetikk, handler om hvordan språklyder artikuleres, omdannes til lydbølger og oppfattes av hørselsorganene. Prosodien handler om de musikalske sidene ved talen, og omfatter trykk, lengde, tone, pauser og rytme. *Morfologi* er læren om hvordan ord lages og bøyes. *Syntaks* handler om hvordan ord settes sammen til setningsledd og setninger, og *semantikk* handler om ord og setningers betydning og mening. Læren om hvordan språket brukes i forhold til ulike kontekster og sosiale krav og forventninger, kalles *pragmatikk*. Semantikk og pragmatikk er beslektet, siden ordene får mening ut fra sammenhengen de brukes i (Hagtvet, 2004). I pragmatikken ligger sosiale og kulturelle regler og koder. Her inkluderes hvordan språket brukes i ulike kontekster, og den intensjon barnet har ved ytringen. I pragmatikken møtes språkvitenskap med psykologi og sosiolingvistik, skriver Vedeler (2007), og det er i lys av kunnskap fra alle disse fagområder at man må prøve å forstå hvordan barn utvikler sosiale ferdigheter. Språkpragmatikk har altså betydning for sosial mestring, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.6.

2.5.2 Språkets utvikling

"Språkinnlæringsprosessen er den prosessen der en innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene" (Wagner, et al., 2008, s. 204). Her ligger fem viktige nøkkeldimensjoner; innlærer, omgivelser, samspill, språk og utvikling (jfr. systemperspektiv). Ved problemer i innlæringsprosessen er det viktig å ha de ulike dimensjonene i mente, for å kunne identifisere årsaken til problemet, påvirke med pedagogisk støtte/intervensjon, eller kompensere via annen dimensjon. Både kognitive, sosiale og biologiske forutsetninger må være til stede for å kunne lære et språk. Man må ha påbegynt begrepsutviklingen, og ha tilgang til sosiale og kulturelle omgivelser, for å kunne utvikle språket (jfr. sosiokulturelt perspektiv). Språkutviklingen vil på sin side gjøre det mulig å kategorisere og tenke på omgivelsene, og gi tilgang til sosiale og kulturelle sammenhenger. Når vi bruker språket tar vi også i bruk kognitive, perseptuelle og motoriske ferdigheter. Auditive stimuli er for eksempel når vi lytter eller snakker, visuelle stimuli når vi leser, ser på bilder og konkreter, og taktile stimuli når vi kjenner på konkretene (Wagner, et al., 2008).

Wagner et al. (2008) mener språkutviklingen begynner rundt 30. svangerskapsuke, når barnets hørsel er utviklet og barnet kan bevege seg rytmisk etter morens stemme. Dager etter fødsel, kan barn kjenne igjen morens stemme, og foretrekker lyd- og melodistruktur i språket rundt dem. De begynner sin tilpasning til språklige klanger i omgivelsene innen seksmånedsalderen,

og går gradvis over til å bable i morsmålets lyder. Fra samme alder begynner barn å kunne aktivere minnerepresentasjoner av objekter i omgivelsene. Dette kalles objektpermanens og er en milepæl i barnets kognitive utvikling. Barnet kan nå miste en leke og så begynne å se etter den, og det kan delta i titt-tei-lek. Mot slutten av det første leveåret har barn utviklet dels forråd av ulike minnerepresentasjoner av ting, personer og hendelser, og dels fonetisk gjenkjenningsevne. Begge disse evnene er forutsetninger for begrepsutviklingen, i tillegg er felles oppmerksomhet med den voksne avgjørende (Wagner, et al., 2008).

Barnet må løse to problemer når det skal gjenkalle og forme ord. Segmenteringsproblemet handler om å komme fram til hvilke enheter/segmenter som finnes i mengden av den språklige atferden i omgivelsene. Koblingsproblemet handler om at barnet må samordne eller koble enhetene til begreper og kommunikative funksjoner. Innholdsord eller ord som har viktig kommunikativ rolle framheves ofte i den voksnes ytring. Dette hjelper barnet med segmenteringsproblemet. Bruk av ordene i her-og-nå-situasjoner hjelper barnet med koblingsproblemet. Førspråklig begrepsutvikling og tidlig etablerte former for kommunikativt samspill kan også være utgangspunkt for å løse koblingsproblemet (Wagner, et al., 2008).

Mye språklæring skjer altså allerede gjennom samspill i det første leveåret, og de første ordene begynner barnet å si i ettårsalderen (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). De første 25-50 ord bygges opp over en forholdsvis lang periode. Mot toårsalderen pleier ordforrådsspurten å komme i gang. De første 100 ord består helst av substantiver. I fasen fra 100 til 400 ord økes andelen verb, og mellom ca 400 til 700 ord er der særlig tilvekst av funksjonsord (Wagner, et al., 2008). Ordene imiteres i starten, og barnets uttale blir ofte forbausende lik voksnes. Etter hvert som barnet analyserer språk i omgivelsene og organiserer/omorganiserer sin språklige kunnskap, kan uttalen bli midlertidig mer ulik den voksnes. Barnet er da inne i en tidlig og viktig analysefase hvor det har begynt å opparbeide kompetanse om hvordan ordene er bygd opp, likheter og forskjeller etc., men overgeneraliserer eksempelvis bøyninger, fordi det ikke har full kontroll på kompetansen. Når barnet har økt kontroll på kompetansen, har det nådd en avgjørende analysefase, og finjustert uttalen slik at ordet blir ”riktig” (Wagner, et al., 2008).

Hva kjennetegner fire til seksårsalderen?

Barn er svært ulike, og et barns språkferdigheter varierer fra situasjon til situasjon etter hvem det er sammen med og påvirkes av. For å kunne fange opp om noen barn trenger spesiell tilrettelegging og oppfølging er det likevel nødvendig å ha kunnskap om hva som er typiske kjennetegn for alderen (Hagtvet, 2004).

Tre-fireåringene kjennetegnes av stor aktivitet motorisk og sosialt, og er stadig mer orientert mot jevnaldrende. De har ofte levende fantasi, flyktig oppmerksomhet, og bruker språket aktivt og påvirkende (Hagtvet, 2004). I fire-femårsalder har barnet vesentlig økt evne til å forestille seg hvordan andre tenker, på grunn av omfattende sosial og kognitiv utvikling (jfr. avsnitt 2.4.3). Dette påvirker barnets kommunikative utvikling (Wagner, et al., 2008). Fireåringene snakker ofte rent, har forholdsvis veletablert setningsbygning, og mestrer de vanligste ord og begreper. Fire-femåringer er ofte mer balanserte, bruker språket mer uanstrengt og sammenhengende, leter mindre etter ord, og har økt fortellingsflyt. Fire-femåringer snakker gjerne mindre enn yngre, men som regel mer overveid, sammenhengende og presist (Hagtvet, 2004). I alderen fra fire til seks år øker ofte ordforrådet kraftig, bøyingsmønstrene kommer på plass, setninger blir lengre og bindes sammen til små fortellinger, og lyd og konsonantgrupper mestres ofte (Høigård, et al., 2009).

Det er to forhold ved språkutviklingen i førskolealderen som er særlig viktige i forhold til senere ferdigheter i blant annet lesing; språklig bevissthet og ordforråd. Språklig bevissthet handler om å kunne rette oppmerksomheten mot selve språket gjennom leking og tøyning med språket, rim og regler, klappe stavelser, lekeskrive etc. (Hagtvet, 2004; Wagner, et al., 2008). Men viktigst i språkutviklingen er et ordforråd med bredde og dybde, mener Wagner m. fl. (2008). Dette betyr variasjon og innholdsforståelse i begrepene; i tillegg til å kunne peke ut ulike ord eller si dem, skal barnet kunne gjenkjenne, hente frem, assosiere, bruke i riktige sammenhenger, ha følelsesmessige reaksjoner, og kunne ordne ordene i begrepssystemer med over- og underkategorier. For å tilegne seg så grundig kompetanse om det enkelte ord trenger barnet å møte ordet over tid, i ulike situasjoner og gjennom erfaringer her-og-nå, gjennom å bli lest og fortalt for, og ved kognitivt utvidede samtaler hvor man snakker *med* barna om det som skal leses eller oppleves både i forkant, under og etter opplevelsen. Barn må få anledning til å sette ord på følelser, høre og ta i bruk ord i ulike kontekster. Barn med fattig ordforråd ved slutten av førskolealder strever ofte gjennom hele skolegangen (Wagner, et al., 2008).

2.5.3 Forsinket eller avvikende språkutvikling

Det er stor variasjon i barns tilegnelse av språk, men de fleste begynner å bruke noen ord alt rundt 10-12 måneders alder (Sundby, 2002). Ved mistanke om at barnets språk utvikler seg langsommere enn forventet, bør en likevel kontakte relevant ekspertise, fremfor å vente å se. Språket har en sentral rolle i barns totalutvikling, og selv små avvik kan gi store konsekvenser for intellektuell, sosial og emosjonell utvikling. Forsinkelser og avvik kan skyldes nedsatt hørsel, gjerne som følge av hyppige mellomørebetennelser (Hagtvet, 2004), men kan også

skyldes en underliggende diagnose som mental retardasjon, lærevansker, ulike syndromer, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser eller forhold i barnets miljø (Espenakk et al., 2011).

Relativt mange førskolebarn kan imidlertid streve med språktilegnelsen uten at ovennevnte årsaker er tilstede (Espenakk, et al., 2011). Det kan handle om mer grunnleggende problemer med å bygge opp språk (Hagtvet, 2004). Hvis et barn viser lite forståelse av talespråket ved toårsalder, *kan* dette være tegn på forstyrrelse av språkforståelsen. Er barnet passert fire-fem år og har lite språk, kan det være snakk om en forstyrrelse og ikke en forsinkelse. Spesifikk språkforstyrrelse (SSF) handler om misforhold mellom barnets utvikling av språk i forhold til annen utvikling. Barnet har da ikke generelt forsinket eller dårlig utvikling, men en spesifikk forstyrrelse som gjelder språkutviklingen (Sundby, 2002). Slike forstyrrelser kan omfatte både forståelsesdel og produksjonsdel av ord, og i diagnosesystemet ICD-10 deles SSF i 3 undergrupper (Espenakk, et al., 2011; Helsedirektoratet & KITH, 2011; Sundby, 2002):

- *Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse* er en fonologisk forstyrrelse hvor barnet strever med uttale, men ikke med ordforråd og forståelse. Barn med denne forstyrrelsen vil som regel få bedre uttale når de blir eldre, og får sjelden seinskader.
- *Ekspressiv språkforstyrrelse* er når barnets evne til å uttrykke seg språklig ligger vesentlig under det som skulle forventes ut fra barnets mentale alder, og der barnets språkforståelse er ok. Barn med denne forstyrrelsen strever ofte med både uttale og uttrykk. Dette vil som regel bedre seg på lengre sikt, men noen få barn fortsetter med vanskene inn i skolealder.
- Diagnosen *impressiv språkforstyrrelse* eller global språkforstyrrelse, er mest omfattende. Barnet har her en språkforståelse som er klart under nivået man skulle forvente ut fra barnets mentale alder. Manglende språkforståelse påvirker også utvikling av talespråket som forutsetter språkforståelse. Impressiv språkforstyrrelse er ofte vedvarende, og disse barna får ofte psykiske og atferdsmessige vansker i tillegg.

Det er avgjørende å se ulike vansker i sammenheng, og sette inn tiltak for å støtte barna både språklig og sosialt (Sundby, 2002), også ved mildere språkvansker eller språkforsinkelser.

2.6 Sammenhenger - atferds vansker og språkvansker

Språk, kommunikasjon og sosial mestring har stor betydning for hverandre, og må ses i sammenheng (Fujiki & Brinton, 1994; Vedeler, 2007). De inngår alle i sosiale samspill, og påvirker hverandre gjensidig ved at ferdigheter innen hvert område har betydning for mestring av alle tre områdene (Vedeler, 2007).

2.6.1 Internasjonal forskning om sammenhenger

Internasjonal forskning viser at det er sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker, og at sammenhengene går begge veier. Mye av forskningen som foreligger er gjennomført på eldre barn, og mye omhandler andre sosiale- og emosjonelle vansker enn det de stille barna strever med. Jeg har her valgt ut forskning som stort sett gjelder barn i sen førskolealder eller tidlig skolealder, og hvor der er påvist sammenheng mellom innagerende vansker og språkvansker, eller som på annen måte er relevant i forhold til stille barn.

Barn i alderen 7-10 år med språkvansker har vist mer internalisert atferd, dårligere sosial kompetanse, og lavere sosial selvfølelse enn barn uten språkvansker. De trakk seg også oftere bort fra sosialt krevende situasjoner som følge av tidligere negative erfaringer. Barnas sosiale vansker var ikke tilfeldig relater til dere språkvanske, men de to problemene fulgte hverandre. Selv om foreldre uttrykte bekymring for barnets sosiale utvikling, så ikke pedagoger de sosiale problemene i samme grad (Marton, Abramoff, & Rosenzweig, 2005).

Barn med kommunikasjonsvansker er mindre attraktive i lek, og blir tatt mindre kontakt med av jevnaldrende (Fujiki & Brinton, 1994). Barn med språklige- eller sosioemosjonelle vansker samhandler oftere med voksne enn med andre barn. Fujiki og Brinton (1994) viser blant annet til sin egen case-studie av 4-åring hvor manglende språkkompetanse begrenset hans mulighet til å engasjere jevnaldrende i konversasjon, og hvor de sosiale evnene begrenset hans språklige miljø. Han avviste ofte andre barns kontaktforsøk, hvilket førte til at de etter hvert ignorerte ham.

Barn med SSF (spesifikke språkforstyrrelser, jfr. 2.5.3.) viser mer tilbaketrekningssatferd enn barn med aldersadekvat språkutvikling. Hart, Fujiki, Brinton og Hart (2004) gjorde en avkryssingsundersøkelse blant lærere i forhold til 41 barn med SSF mot 41 barn med uten språkvansker. Lærerne graderte barna med SSF til høyere grad av sosial passivitet og tilbaketrekningssatferd enn kontrollgruppen. Barna med SSF viste også lavere grad av sosial kompetanse. Gruppen med SSF var deretter delt i to undergrupper i forhold til grad av vansker. Barna med mindre alvorlige språkforståelsesvansker viste høyere sosial kompetanse enn barna med større vansker. Barna med alvorlige ekspressive språkproblemer viste lavere prososial atferd enn barna med lettere ekspressive problemer (Hart, et al., 2004).

McCabe (2005) gjorde en lignende studie og analyserte lærere og foreldres rapportering om fire undergrupper av SSF hos førskolebarn; ekspressive, reseptive, pragmatiske og artikulasjonsvansker. Funnene bekreftet at barn med SSF hadde signifikant lavere sosial kompetanse enn barn uten vansker eller kun artikulasjonsvansker. Barna med SSF var blant

annet mer voksenalvhengig, og mer isolert (McCabe, 2005). I en annen studie fant McCabe og Marshall (2006) forskjeller mellom barn med og uten SSF, i forhold til sosial interaksjon; kommunikasjonsstil, lekestil, respons på sosiale initiativ og foretrukket samspillspartnere (voksne eller jevnaldrende), samt forskjeller i fokus, sosial kompetanse og isolasjon. Dette er i tråd med funn av Redmond og Rice (1998), som fant signifikante forskjeller mellom barn med og uten SSF når det gjaldt internaliserte- og sosiale vansker og oppmerksomhetsvansker.

I en longitudinell studie over 14 år, med hensikt å undersøke sammenhengen mellom språk og språkvansker i tidlig barndom og unge voksnes psykiatriske forstyrrelser, fant Beitchman et al. (2001) at barn med tale- og språkvansker i femårsalder hadde signifikant høyere andel angstlidelser i 19-årsalder. Særlig sosial fobi med antisosial personlighetsforstyrrelse, og særlig gutter med tale- og språkvansker.

Clegg, Hollis, Mawhood og Rutter (2005) fulgte 17 gutter fra barndom og opp til midten av trettiårene. De fant at de som hadde SSF med forståelsesvansker også hadde signifikant dårligere utviklet "Theory of mind" (jfr. avsnitt 2.4.3 ovenfor), verbalt korttidsminne og fonologisk prosessering. De fant og at disse vanskene kan føre til betydelige sosiale tilpasningsproblemer og øket risiko for psykiske lidelser som voksen. I en annen longitudinell undersøkelse som fulgte barn med SSF fra de var 7 år til de var 16 år, ble det funnet at leseferdigheter og ekspressivt språk var relatert til atferd. Pragmatiske ferdigheter var relatert til atferd, emosjonelle og sosiale vansker (St Clair, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2011).

Stanton-Chapman, Justice, Skibbe og Grant (2007) gjennomførte en undersøkelse blant 45 førskolebarn med SSF og 53 førskolebarn med normal språkutvikling. Resultatene viste også her forskjeller mellom de to gruppene, hvor barna med SSF skåret lavere på alle områder innen sosial kompetanse. Det ble også funnet signifikant større andel atferdsvansker hos barna med SSF, og særlig ble det funnet forskjeller innenfor internaliserte atferdsvansker.

Sammenhengen mellom språkvansker og sosiale- og emosjonelle vansker er også påvist i tilfeller hvor barn er fanget opp på grunn av atferdsvansker; I en systematisk review av 26 studier fant Benner, Nelson og Epstein (2002) at hele 71 % av barn identifisert med sosiale- og emosjonelle vansker også hadde signifikante språkvansker, og at 57 % av barn diagnostisert med språkvansker ble identifisert med sosiale- og emosjonelle vansker.

Vanskene så ut til å inkludere pragmatiske, reseptive og ekspressive språkvansker.

Longitudinelle studier viste at korelasjonen mellom vanskene var stabil eller økende med alderen.

Durkin (2009) har sett på ulike undersøkelser om språk, skyhet og sosial kontekst. Han fant stor sammenheng mellom språkmestring og skyhet hos barn, og presenterer funn fra fire undersøkelser; Spere og Evans fant at skyhet er moderat relatert til ekspressivt og reseptivt vokabular i sen førskolealder; Coplan og Weeks fant at skyhet er relatert til lavere pragmatiske språkferdigheter; Crozier og Badawood fant forskjell mellom barn som var sky og barn som ikke var, når det gjaldt reseptivt vokabular; Nowakowski et al. påviste liknende funn ved sammenlikning av jenter med selektiv mutisme og kontroll gruppe (Durkin, 2009).

Coplan og Weeks (2009) ønsket å undersøke rollen pragmatisk språk har i forhold til skyhet og sosio-emosjonell justering, og studien omhandlet 167 barn i alderen seks-syv år, gjennom sitt første skoleår. Resultatene viste at pragmatisk språk var signifikant og negativt assosiert med skyhet både ved starten og slutten av skoleåret. Korrelasjonene var ikke signifikant forskjellige mellom gutter og jenter. Skyhet var assosiert med lærerrapportert asosial atferd med jevnaldrende, mens pragmatisk språk var assosiert med lærerrapportert prososial atferd med jevnaldrende. Der ble også funnet at lavere grad av pragmatisk språk var assosiert med ensomhet og tilbaketreknings atferd. I guttenes selvrapportering ble det funnet at skyhet var signifikant assosiert med frykt for negativ vurdering, men denne sammenhengen ble ikke påvist blant jentene. For guttene ble det i oppfølgingsanalysen ved slutten av året funnet at lavere pragmatisk språk var signifikant assosiert med økende skyhet gjennom året, mens høyere pragmatisk språk predikerte lavere grad av skyhet. Dette tyder på at skyhet kan være mer problematisk for gutter enn jenter. Funnene støtter også antakelsen om at skyhet demper erfaringsbredden, og gir barna mindre språkstimulering og praksis (Coplan & Weeks, 2009).

Evans (2010) gjennomførte en omfattende review av 46 studier for å finne ut om barn og unge med tegn på skyhet, viser dårligere utviklet språk og mindre akademisk kompetanse enn sine jevnaldrende. Hun fant sammenhenger helt ned i spedbarns spontane pludring, og at skyhet i toårsalder var moderat knyttet til ekspressivt språk, fonologisk bevissthet, morfologi, syntaks, uttale og pragmatikk. For eldre barn uten diagnoser fant hun lite forskning, men mener funnene samlet gir inntrykk av en negativ, men moderat sammenheng mellom skyhet og språklig kompetanse. Skyhet ser ut til ikke å føre med seg forsinket språklig utvikling, men mindre utviklede språklige ferdigheter. Videre fant Evans (2010) i review-studien at sky barns ”gode oppførsel” kunne føre til at barns eventuelle problemer ble oversett av lærere, samtidig som flere lærere hadde lavere forventninger til sky elever, trolig som følge av mindre kommunikasjon med disse elevene og dårligere utviklet relasjon mellom lærer og elev.

2.6.2 Norsk forskning om sammenhenger

Nyere forskning i Norge har også påvist sammenhenger mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker. I en pilotstudie over sammenheng mellom språk- og sosial mestring hos 35 førskolebarn, fant Løge og Thorsen (2005) at barna med svakere språkmestring også skåret signifikant lavere på sosial mestring. Walstad fant i sin masterstudie at fem barn meldt opp til PPT for sosiale- og emosjonelle vansker, viste seg også å streve med språket. Alle disse fem barna ble fanget opp primært på grunn av utagerende vansker som manglende selvkontroll, aggressive handlinger og løgnaktighet (Walstad, 2007).

Brenden fant i sin masterstudie av 239 barn på 4,9 år at de fleste barna ved denne alderen har nesten full språklig og sosial mestring på sitt alderstrinn i forhold til kartlegging ved kartleggingsverktøyene TRAS (tidlig registrering av språkutvikling) og ALLE MED (verktøy for kartlegging av språk, motorikk, trivsel og sosio/emosjonell utvikling). Videre fant hun høy sammenheng mellom språk og sosial fungering. Trivsel hadde noe lavere sammenheng med språk enn hva variabelen sosio/emosjonell og lek hadde, hvilket kan tyde på at andre faktorer i tillegg til språk også kan gjenspeile barns trivsel (Brenden, 2011).

Alvorlige negative livshendelser kan også påvirke språkutvikling negativt. Hjernen betinges av genene, men videreutvikles og struktureres på grunnlag av erfaringer (jfr. avsnitt 2.4.1), og språkutviklingen ledes av opplevelser og erfaringer (Raundalen & Schultz, 2006).

2.7 Sårbare barn i barnehager

Årene før barn begynner på skolen er pedagogisk gyldne år, men samtidig både en sårbar alder og en sensitiv periode i forhold til emosjonell tilknytning, stimulering av sanser, språk og intellekt. Kombinasjonen mellom sårbarheten og sensitiviteten gir rike muligheter for både gevinster og tap. Bevisst satsing i denne alderen gir derfor større uttelling enn noen gang senere i livet (Hagtvet, 2004). I en travel barnehagehverdag kan det imidlertid være både behagelig at noen barn er stille og gjør lite utav seg, samtidig som det kan være utfordrende å se vanskene deres og gi dem den oppmerksomhet og støtte som de trenger (Lund, 2012).

2.7.1 Rammer, kompetanse og våkenhet

Barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer og forutsetninger, og deres sårbarhet er en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. Kvaliteten på barnehagens miljø og kompetansen til personalet er derfor viktig både for å forebygge risikosituasjoner og for å kompensere for mulig sårbarhet hos barn. Gode barnehager gir hvert enkelt barn

anerkjennelse, respekt, tilhørighet, trygghet og empati i et sosialt fellesskap, og språk er en nøkkelfaktor i kommunikasjonen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2010; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Opplæringstilbudet spiller en stor rolle for både språklig, kognitiv og sosial utvikling hos barn – og ikke minst for barnets selvbilde. Barnehagens pedagogiske opplegg og stimulering av barns utvikling spiller dessuten en viktig rolle for barnas skolesuksess (Wagner, et al., 2008). Lund (2004) konkluderer i sin forskning om stille barn, at det kreves relasjonskompetanse hos de voksne, og bevissthet om å gi tilbakemeldinger og anerkjennelse til de innagerende elevene. Også Pianta (1999) fremhever betydningen av at pedagoger bygger gode relasjoner med hver enkelt elev i det han omtaler som et vindu av mulighet til å påvirke det enkelte barnets utvikling.

Kvalitet i barnehagen er avhengig av kompetent og kvalifisert barnehagepersonale. Norske barnehager har lavere pedagogtetthet enn barnehager i våre naboland. I 2004 hadde Sverige en førskolelærer per 11,2 barn i alderen tre til fem år, og Danmark hadde en per 6,9 barn. Pedagognormen som er hjemlet i den norske barnehageloven, krever en pedagogisk leder per 14 til 18 barn i alderen over tre år. I 2006 var 10,9 prosent av de pedagogiske lederne eller styrerne i norske barnehager uten godkjent utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007). NOU 2010:8 gir uttrykk for stor bekymring for kompetansesituasjonen i barnehagene. Her påpekes at blant 25 undersøkte OECD-land, er Norge det eneste som verken har 50 prosent pedagoger eller 80 prosent av ansatte med barnefaglig kompetanse. Utvalget foreslår at minst 50 prosent av personalet skal ha førskolelærerutdanning eller tilsvarende, og at det vurderes å innføre minimumskrav til kvalifikasjoner også hos assistentene, for å sikre at alle førskolebarn får et godt og systematisk pedagogisk tilbud i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

2.7.2 Generell stimulering og tilrettelegging

Voksnes rolle som forløpere av barnas læringspotensial og som igangsettere av gode lærings sirkler kan ikke overdrives (Hagtvet, 2004). I barnehageloven og rammeplan for barnehager fastslås det at god språkstimulering og tidlig hjelp ved forsinkelser, er blant barnehagens grunnleggende oppgaver. Tidlig språkstimulering som aktiv og bevisst lek med språket i form av eventyrlesing, sang, rim og regler, kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater (Kunnskapsdepartementet, 2007). Språkstimuleringen i barnehagen er av stor betydning særlig for barn som har forsinket språkutvikling eller får mindre erfaring med majoritetsspråket hjemme. Her er det viktig å være oppmerksom på at det ikke er nok for barnet å være tilstede i en barnehage. Barn må også delta i den språklige aktiviteten for å lære seg språket. Norske barnehager legger vekt på mye frihet til selv å velge aktivitet. Dette er i

seg selv verdifullt, men det er viktig å være oppmerksom på at tradisjonen med mye frilek og medbestemmelse i valg og deltakelse i aktiviteter, kan gå på bekostning av enkelte barns språkstimulering. Barn som har en forsinket språkutvikling velger ofte aktiviteter som ikke er så språklig krevende, og får da ikke samme språkstimulering som barn med aldersadekvat språkutvikling (Wagner, et al., 2008).

Når noen barn kan ha problemer med å forstå innholdet i ord og setninger, vil det være en utfordring for dem å få med seg felles informasjon og beskjeder, hvilket kan føre til både frustrasjon og forvirring hos dem selv og andre. Av denne grunn er det viktig at personalet i barnehagen snakker med korte og entydige setninger, og tydelig kroppsspråk, at de setter ord til alt de gjør, og at språkbruken er tilpasset det enkelte barns mestring (Løge, 2011).

For barn med innagerende vansker vil læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og elevinnflytelse kunne utgjøre en positiv forskjell og bidra til at angst og depresjon både reduseres og forebygges (Haugdal, 2010). Læringsmiljøer som bekrefter det enkelte barnets ressurser, peker på muligheter for utvikling, og anerkjenner barnets framgang og utvikling vil være særlig gunstig for innagerende barn (Bru, 2011). Roland (2011), legger vekt på viktigheten av myndige, eller såkalt autoritative voksne, som har vilje og evne til å utøve kontroll – kombinert med omsorg – for å skape tillit og trygghet for sårbare barn i gruppa.

2.7.3 Systematisk avdekking av vansker

Stille og innesluttede barn kan overses av pedagoger på grunn av pedagogens eller barnehagens beskyttelsesbehov, mener Raundalen og Schultz (2006). Stort arbeidspress kan føre til at problemer som ikke er uttrykt eksplisitt, heller ikke undersøkes. Men barna trenger en utstrakt hånd, og i proaktive og våkne barnehager bør en både støtte og forvente at pedagogene aktivt oppsøker barn som kan leve med “skjulte kriser” eller vansker (Raundalen & Schultz, 2006). Samtidig som det kan være behagelig at noen barn krever lite, kan det også være utfordrende å faktisk se disse barnas vansker, skriver Lund (2012), som i sine intervjuer av jenter i alderen 14-18 år også fikk innblikk i flere historier knyttet til barnehagekontekst.

Observasjon av hvordan barn fungerer og utvikler seg, er selve grunnforutsetningen for et godt pedagogisk arbeid, mener Hagtvat (2004). Veien til å forstå barna er å se dem, og i tillegg til systematiske observasjoner, bør enhver førskolelærer ha en loggbok og blyant i lomma, men dessverre nedprioriteres dette arbeidet ofte i konkurransen om personalets tid (Hagtvat, 2004). Barn med språkvansker trenger spesifikke tiltak rettet mot å utvikle den språklige kompetansen deres, og for å utvikle riktige tiltak må en foreta en grundig

kartlegging av barnets kompetanse (Løge, 2011). Ved hjelp av språk lærer barnet både å forstå seg selv og omverdenen, og dette er avgjørende for intellektuell, sosial og emosjonell videreutvikling. Vansker i forbindelse med språktilegningen kan skyldes biologisk utrustning, skader og/eller mangelfull miljømessig språkstimulering. Ved risikofaktorer for skjevutvikling er innsiktsfull støtte fra fagfolk viktig både som forebyggende faktor og som tiltak ved skjevutvikling. Ofte settes imidlertid hjelpen inn etter at barn og familie har slitt i lang tid alene med problemene (Espenakk, 2003). Betydningen av grundig kartlegging understrekes også av Sundby (2002), som mener at kognitive og adaptive ferdigheter og miljømessige forhold rundt barnet også bør utredes når barn strever med språkutviklingen.

NOU 2010:8 påpeker at alle barn har et læringspotensial, men at manglende oppfølging i utdanningssystemet kan hindre dem i å utvikle dette potensialet (Kunnskapsdepartementet, 2010). NOU 2012:1 slår fast at vurderingsarbeidet med å fange opp barn som trenger hjelp er et viktig element for å kunne oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp, og det foreslås en lovfestet plikt for barnehagepersonalet å vurdere hvorvidt barn trenger spesiell oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2012). St.meld. 16 (2006-2007) påpeker også at barn som ikke har tilfredsstillende utvikling, må fanges opp tidligst mulig, og at tidlig innsats innebærer både vurdering av kompetanse og oppfølging av resultater (Kunnskapsdepartementet, 2007), selv om de i den sammenheng omtaler elever i skolen. Her påpekes også at 10–15 % av alle barn i førskolealder har en språkforsinkelse i tidlig alder. I 2000 ble det avdekket stor mangel på systematiske språkvurdering på helsestasjonene, og helsesøstrene uttrykte at de i hovedsak bygger sine språkbobservasjoner på foreldrenes uttalelse (Kunnskapsdepartementet, 2007).

En undersøkelse blant førskolelærere har vist også at kun 10 % av førskolelærerne gjorde systematiske observasjoner av språkutviklingen til barna i alderen tre til fem år (Espenakk, 2003). Ved tilfeldige observasjoner blir ofte resultatet upålitelig, og det blir vanskelig å si noe om hva som er aldersadekvat og hva som bør utredes og henvises videre. TRAS ble derfor utviklet for å være et godt praksisrelatert verktøy i systematisk kartlegging av barns språkutvikling, og målsettingen var å øke kunnskap og interesse for språkutvikling, bidra til at barn som strever med språktilegnelsen blir fanget tidlig opp, og å formidle betydningen av tidlig intervensjon (Espenakk, 2003). I TRAS tenkes kartlegging brukt vidt og kvalitativt. Læringssynet er basert på et sosiokulturelt perspektiv, og Vygotskys tanker om barnets nærmeste utviklingszone er fundamentet. TRAS er derfor ikke en statisk evaluering, men en dynamisk interaksjon hvor pedagogen observerer og stimulerer barnet underveis (Espenakk, et al., 2011).

Kartleggingsverktøyet ALLE MED ble utviklet som et hjelpemiddel for barnehagepersonalet til å bli mer bevisste på viktige steg i barns utvikling på flere områder, og til å fange opp barn som trenger tiltak. Språkvansker utgjør en risiko for utvikling av sosiale vansker, og sosiale vansker utgjør en risiko for utvikling av språkvansker. Dersom kartleggingen viser mangelfull utvikling på noen områder (åpne felt), blir det viktig at voksne møter barnet for å fremme utviklingen før den låser seg i negative sirkler (Løge et al., 2006). Kartleggingsverktøyene registrerer hva barna mestrer over tid og i ulike og naturlige situasjoner. Dette skiller seg fra enkelttester hvor testresultater først og fremst forteller noe om hva barnet forsto og sa i en bestemt situasjon og under kontroll av en voksen (Hagtvatn, et al., 1985).

Et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet konkluderer imidlertid med at verken TRAS, ALLE MED, eller noen av de andre seks språkkartleggingsverktøyene som utvalget vurderte, ene og alene imøtekommer de mange og store krav som stilles til språkkartlegging. Verktøy som TRAS og ALLE MED vurderes likevel som generelt mer egnet til å inngå i barnehagehverdagen enn verktøy som er utformet som tester. Dette fordi at utvalget ser det som viktig at kartlegging ikke setter barna i kunstige situasjoner, men i størst mulig grad vektlegger barnets atferd i hverdagen. Det utelukkes likevel ikke at det noen ganger også er nødvendig å bruke kartleggingsverktøy som karakteriseres som tester, men at slik bruk bør begrenses. Da ingen av verktøyene vurderes som godt egnet til alt, understrekes viktigheten av fagpersoners kompetanse for å kartlegge og prioritere for hvem, hvordan og når kartlegging skal foregå (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Her må det legges til at utvalget ikke stod samlet bak rapporten. Bleses og Hagtvatn (2011) tok dissens fra rapporten fordi de mener den på avgjørende måter bryter med kvalitetskrav som en ekspertuttalelse skal ha, at den ikke svarer tydelig på mandatet, og blant annet viser et forutinntatt og kritisk perspektiv som i relativt liten grad fremhever at god kartlegging er til for å hjelpe barn.

Hvis en skal kunne gi tidlig intervensjon overfor sårbare barn og barn i risikosonen, så er det selvsagt en forutsetning at barnas vansker først fanges opp. Tidlig identifisering bør – uavhengig av verktøy – inkludere å kartlegge barn i sine omgivelser, og bør dekke både fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter og vansker. Kartleggingen bør ikke kun være en punktinnsett, men gjøres som en kontinuerlig oppfølging gjennom oppveksten (Kunnskapsdepartementet, 2010). NOU 2010:8 foreslår en tretrinnsmodell for kartlegging av barns fysiske, kognitive, språklige og sosiale funksjonsnivå, og at denne implementeres i rammeplanen. Første trinn består av observasjoner og vurderinger foretatt av kompetent personale. Andre trinn er kartlegging og vurderinger av samhandling, atferd og ferdigheter,

ved hjelp av standardiserte kartleggingsverktøy eller observasjonsrutiner, for barn som skiller seg fra sine jevnaldrende. Tredje trinnet foretas av kompetente fagpersoner fra støtteapparatet rundt barnehagen, og gjelder barn som overskrider kritiske grenseverdier. Trinnet bør bestå av tester, individuell observasjon i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter og mer inngående analyser av barns atferd og samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2010).

2.7.4 Pedagogiske tiltak ved innagerende og språklige vansker

Viktige stikkord for å hjelpe barn i sin utvikling er empati, humør, struktur og korrigerende evner hos voksne (Løge, et al., 2006). Bru (2011) peker på at mangel på forutsigbarhet kan være et særlig problem for engstelige barn, og at god struktur og oversiktligheit vil kunne gi barna en følelse av indre kontroll. Ved språkvansker er det i tillegg viktig at voksne sikrer seg barnets øyekontakt når noe språklig skal formidles. I tillegg må det snakkes langsomt og tydelig, med enkle formuleringer og korte setninger. Små grupper, faste rammer og rutiner, samt vekt på forforståelse vil være en stor fordel for barnet. Tankekart rundt ord og begreper, samt visuell støtte som tydeliggjør og understøtter innhold og forståelse. Tydelig kroppsspråk, gjerne tegnstøttet tale, samt IKT vil være nyttig særlig for språksvake barn, og mestringsopplevelser vil selvsagt være viktig for å styrke barnets selvtillitt og motivasjon (Espenakk, et al., 2011). Ved utvikling av tiltak bør en også ha en gjennomgang av hvilke aktiviteter det er hensiktsmessige for barnet å delta i både i større og mindre gruppe, og hva barnet eventuelt trenger en-til-en trening på. I tillegg kan det være verdifullt å tenke over hvilke barn som settes sammen i gruppen (Løge, 2011).

Tiltak må være konkrete, tilpasses det enkelte barn, og justeres kontinuerlig. Tiltakene deles i tilrettelegging og trening. Voksne må tilpasse seg barns begrensninger, og man må tilstrebe at barnet både forstår det som formidles, og har mulighet for å uttrykke seg og delta ut fra sine forutsetninger, slik at det føler kontroll og mestring. Det må trenes systematisk og målrettet med barnet individuelt og/eller i liten gruppe, for at det skal tilegne seg spesifikke språklige ferdigheter. Barnet trenger tid og gjentakelser, og at voksne venter på svar. Konkreter og visuell støtte vil gi økt mulighet for forståelse. Høytlesing fra bøker med masse tekst, vil barn med lav språkforståelse ikke ha forutsetning til å forstå. Da kan en tilrettelegging være å finne billedbaserte bøker med lite tekst (Sundby 2002).

Lek gir unike muligheter til å trene på det som er vanskelig. Gledesfylt lek frigjør barnet fra ulysten en manglende mestring ofte forbindes med, og leken gir frihet til å feile uten å miste ansikt (Hagtvatn, 2004). Barn som ikke mestrer lekespråket så godt har imidlertid ofte

problemer med å få innpass i lek (Wagner, et al., 2008). Rollelek stiller særlig store krav til språklig mestring. Her må barna uttrykke seg situasjonsuavhengig, og med en språklig presisjon som skaper sammenheng mellom fantasiverdenen og den konkrete verden (Hagtvet, 2004; Wagner, et al., 2008). I rollelek må leken dessuten ikles en fortellende struktur og der må etableres forbindelse og sammenheng mellom ord i setninger og mellom setninger, slik det gjøres i skriftlige tekster (Hagtvet, 2004). Barna skal også respondere passende på andres utspill. Språksvake barn har derfor behov for at voksne hjelper dem inn i leken og støtter dem ved å gi dem passende replikker og ord når de står fast. Innpass i rollelek vil gi dem verdifull stimulering av både språket og sosiale ferdigheter (Wagner, et al., 2008). Eek (2009) fant i sin masterstudie, med blant annet observasjon av fem førskolebarn som alle var oppmeldte for språkvansker til PPT, at desto større språkvansker barnet hadde, desto større vansker fikk det i forhold til lek. Vanskene barna opplevde i lek, så dessuten ut til å ha en negativ påvirkning både på barnas trivsel, etablering av vennskap og utvikling av sosiale ferdigheter.

Omdal (2008) understreker i sin studie at selv om stille barns stillhet kan bunne i en språkvanske eller fobi, så må det ikke undergraves at vanskene også *kan* skyldes vansker i relasjoner hjemme eller i barnehagen. Tilrettelegging i små grupper, hvor det forventes at hvert enkelt barn deltar, uten et alt for stort press, vil uansett være en fordel for barna, skriver hun. Lund (2012) påpeker viktigheten av at voksne legger til rette for sosiale mestringssituasjoner hos barna, at barna trenger trening i ikke å la seg dominere av andre, og at de både ønsker og tåler press fra voksne som kjenner dem og vil dem vel. Videre understreker hun betydningen av de voksnes anerkjennende holdning. Ord faller ikke lett hos barn med innagerende atferd, og barna trenger at voksne tar seg tid til å stille spørsmål som både kan åpne for refleksjon og nye spørsmål. Avgjørende er det da også at den voksne tar seg tid til å vente på svaret, og til å lytte til det som ikke sies med verbalt språk (Lund, 2012).

Ubearbeidede vonde opplevelser kan bære med seg følelse av angst og tristhet. Disse barna trenger hjelp til å hente frem i bevisstheten den uspesifiserte uroen og spenningen, slik at de kan sette ord på de ulike delene av opplevelsen, og gjøre dem om til rapporterbar erindring om noe som tilhører fortiden. Raundalen og Schultz (2006) legger i begrepet krisepedagogikk grunnelementene læring, emosjoner, åpent system, språk og assosiasjoner, og selvforståelse. Sterke og kritiske hendelser kan ha forstyrret barnets ”emosjonskompass”, slik at barnet overveldes av følelser som angst og tristhet. Da blir det sentralt å hjelpe barnet å gjenopprette interaksjonen mellom det kognitive og det emosjonelle, gjennom språk og assosiasjoner. Barnet lærer å gi både språk til følelser og følelser til språket (Raundalen & Schultz, 2006).

3 METODE

Formålet med denne studien er å finne ut hvilken oppmerksomhet pedagogiske ledere har på de stille barna i barnegruppen; hva de tenker påvirker barns utvikling til å bli stille (jfr. systemperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet), om de er oppmerksomme på at barna kan slite med skjulte vansker som *kan* involvere språkvansker (jfr. teori om innagerende vansker, språkvansker, og sammenhenger), om de mener å ha verktøy og rutiner som er tilstrekkelige til å fange opp barn som sliter (jfr. teori om avdekking av vansker), og om hverdagens rammer har betydning for sensitivitet, tilrettelegging og prioritering i forhold til barns vansker (jfr. teori om tiltak, og om rammer, kompetanse og våkenhet). Tidligere studier har funnet ulike sammenhenger mellom innagerende vansker og språkvansker, og mellom skyhet og pragmatisk språk, og flere har påvist at de ulike vanskene kan forsterke hverandre. Jeg kjenner ikke til at det tidligere er sett på pedagogenes oppmerksomhet på sammenhengene direkte, eller hvordan det prioriteres, kartlegges og tilrettelegges for stille barn i hverdagen.

I dette kapitlet vil jeg først vise til teori om de overordnede forskningsmetodene, inklusive refleksjoner over hvordan forskningen skal gjennomføres (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Deretter vil jeg gå nærmere inn på den metoden jeg har valgt for denne studien, og jeg vil redegjøre for de ulike metodologiske prosessene i prosjektet. Viktigste kjennetegn ved empirisk forskning og metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, et al., 2010).

3.1 Forskningsdesign og prosjektbeskrivelse

Prosjektets design skal gi retningslinjer for hvordan forskeren har tenkt seg gjennomføringen av prosjektet. Første fase er å jobbe med problemstillingen. Deretter utarbeides en plan for hva som er fokus, hvem som er informanter, hvor og hvordan undersøkelsen skal foregå (Thagaard, 2009). Forskningsdesign dreier seg om formgivning (Johannessen, et al., 2010). Første fase i arbeidet med masterprosjektet var å velge tema og problemstilling. Temaet var klart nokså tidlig, da jeg ”brenner” for barn som er stille og forsiktige, og som lett forsvinner blant alle de andre. Arbeidet med å formulere en klar og tydelig, spisset og avgrenset problemstilling, tok derimot tid. Problemstillingen vi ønsker å belyse skal videre ligge til grunn for valg av teori og metode i prosjektet (Johannessen, et al., 2010).

De neste stegene i prosjektet var å utarbeide prosjektbeskrivelse som inneholdt beskrivelse av undersøkelsesopplegget og plan for gjennomføringen, men som også gav rom for fleksibilitet, i samsvar med kvalitative metoders grunnprinsipp (Thagaard, 2009). Prosjektbeskrivelsen ble godkjent av instituttleder like før julen 2011, og like før jul ble også søknadsskjema til NSD

(Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) om godkjenning av datainnsamlingen, sendt inn (jfr. punkt 3.6). Godkjennelse fra NSD forelå 26.01.2012 (vedlegg 1).

3.2 Metodisk tilnærming

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal gå frem for å innhente, analysere og tolke informasjon om samfunnsmessige forhold og prosesser. I metodelæren skilles det i hovedsak mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder (Johannessen, et al., 2010).

3.2.1 Kvantitative metoder

Kvantitative metoder legger vekt på fenomeners utbredelse (Thagaard, 2009), og preges av å vektlegge objektivitet, systematikk og kontroll (Lund & Haugen, 2006), det opereres med tall, og for analysene er det utviklet spesielle statistiske prosedyrer (Johannessen, et al., 2010).

Typiske eksempler på kvantitativ tilnærming er eksperimenter, hvor en undersøger effekten av et spesielt tiltak, og spørreskjemaundersøkelser. Spørreskjemaundersøkelser kan gjøres som tverrsnittsundersøkelser som kun gir et øyeblikksbilde fra et avgrenset tidspunkt. Andre ganger gjøres mer omfattende og såkalt longitudinelle studier hvor data samles inn på to eller flere tidspunkt (Johannessen, et al., 2010). Innenfor kvantitative studier brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for vurdering av kvalitet. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om nøyaktigheten i undersøkelsen i forhold til innhenting og bearbeiding av data.

Validitet handler om i hvor stor grad dataene representerer fenomenet. Videre ønsker man å kunne generalisere fra et utvalg til populasjonen det representerer (Johannessen, et al., 2010).

3.2.2 Kvalitative metoder

Kvalitative metoder forsøker å gå mer i dybden og legge vekt på betydningen av fenomener, og fortolkning har her en særlig stor betydning (Thagaard, 2009). Forskeren er her nærmere den enkelte informant, og forholder seg subjektivt og innfølede til det informantene meddeler (Lund & Haugen, 2006). I kvalitative metoder anvendes tekst fremfor tall, og kvalitative studier er kjennetegnet av at vi forsøker å få mye informasjon om et ganske begrenset antall informanter. Vi ønsker ofte å komme tett innpå hver enkelt informant, og oppnå en dypere forståelse for deres virkelighetsoppfatning (Johannessen, et al., 2010). I kvalitative studier trenger ikke utvalget være representativt for en populasjon, men det skal være hensiktsmessig i forhold til fenomenet vi vil belyse. Videre benyttes ofte begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitet (Johannessen, et al., 2010) (Jfr. punkt 3.5).

Vanlige eksempler på kvalitativ tilnærming er observasjon, intervjuer og gruppesamtaler.

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitative studier (Johannessen, et al., 2010).

Ved intervjustudier brukes ofte fenomenologisk design. Et slikt design handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer/forståelse av et fenomen, og forskeren bestreber seg på å forstå et fenomens mening sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Andre vanlige design er grounded theory hvor det utvikles nye teorier med utgangspunkt i data, etnografisk design hvor en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system beskrives og fortolkes, og case design hvor en studerer kun ett eller noen få tilfeller inngående (Johannessen, et al., 2010).

3.2.3 Triangulering

Noen ganger velger forskeren å kombinere ulike metoder, for å utnytte de ulike metodenes fordeler når et fenomen skal belyses, og for å sammenlikne resultater fra ulike metoder. Slik kombinerer av metoder kalles triangulering (Lund & Haugen, 2006). Metodetriangulering kan også bety at forskeren tar utgangspunkt i flere settinger, for eksempel å ta utgangspunkt i flere barnegrupper dersom samspillet mellom barn skal undersøkes (Johannessen, et al., 2010). På grunn av denne studiens tidsbegrensning, og fordi jeg mente den metoden jeg valgte å bruke ville kunne belyse problemstillingen tilstrekkelig, valgte jeg å ikke kombinere ulike metoder i denne studien, men ta utgangspunkt i flere ulike barnegrupper og barnehager.

3.3 Metodevalg

Metode forskeren velger, skal avhenge av problemstillingen det søkes svar på (jfr. 3.1). Da observasjon i ulike settinger kan være ekstra utrygt for stille og usikre barn, og intervju av disse barna ville være både vanskelig og etisk betenkelig fant jeg at den beste måten å innhente data for å belyse problemstillingen i denne studien, ville være gjennom pedagogiske ledere på såkalt stor avdeling i barnehager, og ved hjelp av en kvalitativ forskningsmetode.

3.3.1 Kvalitative forskningsintervju

For å få tak på pedagogers oppmerksomhet rundt temaet stille barn, ville jeg bruke intervju som verktøy for innhenting av de dataene som jeg trengte for å belyse problemstillingen. Intervju er den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning, og er en fleksibel metode (Johannessen, et al., 2010). Intervjustudier egner seg godt til å hente informasjon om personers opplevelser, synspunkt og selvforståelse (Thagaard, 2009). Kvalitative intervju gjennomføres ofte som dialog hvor intervjuer stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten med det formål å forstå eller beskrive noe. Intervju brukes for å få svar på beskrivende-, fortolkende- og teoretiske problemstillinger, og hensikten er å få fram den enkeltes ulike hverdagsopplevelser for å kunne tolke betydningen av sosiale fenomener

(Johannessen, et al., 2010). Intervjuers nærhet og sensitivitet i forhold til sin informant er viktig, da forskeren bruker seg selv som middel for å få tak i informasjonen (Thagaard, 2009).

Det er flere gode grunner for å velge intervju som metode; forskeren kan lettere fange inn informantenes erfaringer og oppfatninger, informantene kan rekonstruere hendelser, intervjuet kan skreddersys, og en kan få frem fenomeners nyanser og kompleksitet (Johannessen, et al., 2010). Intervjuer kan velge om intervjuet skal være ustrukturert med åpne spørsmål, delvis strukturert med utgangspunkt i planlagt intervjuguide, eller helt strukturert med standardiserte spørsmål og svaralternativer. Jeg ønsket en balanse mellom standardisering og fleksibilitet når jeg skulle undersøke problemstillingen i denne oppgaven, og valgte derfor å hente data gjennom kvalitative intervju av pedagogiske ledere, i form av semistrukturerte dybdeintervju og bruk av intervjuguide (nærmere omtalt under punkt 3.3.5). Ved semistrukturerte intervju brukes en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Intervjuguiden er en liste over temaer som har utspring i problemstillingene som skal belyses, og som forskeren ønsker å komme innom i løpet av intervjuet, men forskeren beveger seg litt frem og tilbake i guiden alt etter hva som blir hensiktsmessig under hvert intervju. Intervjueren kan også stille tilleggsspørsmål om der dukker opp noe som det vil være hensiktsmessig å gå mer i dybden på. Semistrukturerte intervjuer er den mest utbredte form for kvalitative intervjuer (Johannessen, et al., 2010). Det er ustrukturerte og semistrukturerte intervju som kalles kvalitative forskningsintervju (Lund & Haugen, 2006).

Videre ønsket jeg å ta intervjuene opp på bånd, for i etterkant å kunne transkribere dem i sin helhet (jfr. 3.4). Opptak er å foretrekke fremfor notater, da intervjueren får mulighet til å konsentrere seg om interaksjonen med informanten, og vente med analyse og tolking av utsagnene til intervjuet er transkribert. Videre har forskeren da mulighet for å gi sitater fra intervjuet ved presentasjon av funn (Thagaard, 2009).

3.3.2 Utvalg og rekruttering

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at forskeren forsøker å få rikelig med informasjon ut av et begrenset antall personer; såkalt informanter. Antallet avhenger av problemstillingen og størrelsen på studien, men for intervjustudier ligger det ofte på rundt 10-15. Ved mindre studier over begrenset tidsperiode, begrenser forskeren seg gjerne til færre enn 10 informanter (Johannessen, et al., 2010). Dette masterprosjektet er over en svært begrenset periode; fra prosjekt godkjenning i desember/januar til innlevering av oppgave i mai. Jeg ønsket derfor å begrense meg til mellom seks og åtte informanter, som jeg ville rekruttere etter visse kriterier.

Utvalget i kvalitative studier trenger ikke være representativt for en populasjon, men det skal være hensiktsmessig i forhold til det fenomenet vi ønsker en bedre forståelse av. Det er derfor vanlig å velge informanter som har egenskaper som er strategiske i forhold til å belyse vår problemstilling (Thagaard, 2009). Eksempler på strategier kan være å velge utvalg med maksimal eller liten variasjon, det kan være ekstreme tilfeller, typiske tilfeller eller kritiske tilfeller, eller det kan være kriteriebasert utvelgelse hvor det velges informanter som oppfyller spesielle kriterier (Johannessen, et al., 2010). Kriteriene som jeg ønsket å rekruttere mine informanter etter var utdanning som førskolelærere, og stilling som pedagogiske ledere ved stor avdeling (3-6 år). Videre ville jeg forsøke å få informanter fra begge kjønn, med ulik erfaring og fra barnehager av ulik størrelse. Fokus skulle være på barn i alderen 4-5/6 år.

Når prosjektbeskrivelsen var godkjent av instituttleder, tok jeg uformell kontakt med ledelsen i barnehager jeg kjente gjennom min stilling, for å få godkjenning til å rekruttere informanter fra deres barnehage. Når prosjektet var godkjent av NSD tok jeg den formelle kontakten med virksomhetslederne, samt med aktuelle pedagoger. Denne første kontakten opplevdes som svært positiv, og jeg opplevde stor velvilje, hjelpsomhet og interesse for prosjektet. Enkelte utfordringer i rekrutteringen var der likevel. Da det er få menn i regionens barnehager, og enda færre av dem har førskolelærerutdanning, viste det seg å bli utfordrende å rekruttere menn. En virksomhetsleder hjalp meg likevel å få tilgang til en mannlig informant gjennom å informere om prosjektet i et møte med alle barnehagene i bydelen. En annen utfordring ved rekrutteringen viste seg å være at mange pedagogiske ledere på stor avdeling i barnehagene jeg hadde kontakt med er konstituerte, hvilket betyr at de ikke har førskolelærerutdanning. Det kunne vært interessant å bruke konstituerte ledere i studien i tillegg til pedagoger, og se på eventuelle forskjeller i svarene. Med et så lite utvalg så jeg dette imidlertid som en risiko for å skade eller henge ut en sårbar gruppe, og derfor etisk betenkelig.

Mine informanter har derfor førskolelærerutdanning, det vil si seks av dem har fullført studiet og den syvende har snart gjennomført 3/4 av deltidsstudiet over fire år. Utvalget består av syv; seks kvinner og en mann, hvilket er en kjønnsmessig fordeling som gjenspeiler noe av virkeligheten i barnehagene. Informantene kommer fra fire forskjellige barnehager hvorav tre er kommunale og en er privattrevet. Barnehagene har ulike størrelser, hvor den største tilsvarer nærmere tolv ordinære avdelinger i antall barn og voksne, mens den minste er to avdelinger som er knyttet til flere avdelinger lokalisert et stykke vekk. Informantenes erfaring fra barnehage strekker seg fra 5 år til 25 år, og de fleste har erfaring fra andre

barnehager før nåværende. De fleste har også hatt ulike roller i barnehagene før nåværende jobb som pedagogisk leder; assistent før utdannelsen, vikar, ekstra førskolelærer, og styrer.

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv som redegjorde for studiens tema, hva intervjuet innebar, deltakers rettigheter, frivillighet etc. (vedlegg 3). Samtykkeerklæring ble innhentet fra ledelsen i barnehagene som godkjente at deres pedagogiske ledere deltok i prosjektet, og fra den enkelte informant om at de ønsket å delta i prosjektet. I en barnehage var intervjuet godkjent av virksomhetslederen muntlig, men pga ferieavvikling ble skriftlig samtykke signert av virksomhetslederen etter at intervjuet var gjennomført. En informant var mellom to jobber på intervjutidspunktet, og her var det virksomhetsleder i den siste barnehagen som godkjente informantens deltagelse. Siden jeg jobber i kommunen, presiserte jeg muntlig til informantene fra de kommunale barnehagene at dette prosjektet er helt uavhengig fra min stilling, og at det var helt frivillig for den enkelte å delta. Dette ble gjort for å skape en trygg ramme, fremstå som trygg faglig, hindre at informantene følte seg presset til deltakelse, og for å oppnå tillitt hos informantene. To av pedagogene som først sa seg villig til å delta, nølte noe i sin bekreftelse. Jeg besluttet derfor å gå tilbake til hver av disse og igjen forsikre om at deltakelse var helt frivillig. Den ene valgte da å avstå fra deltakelse.

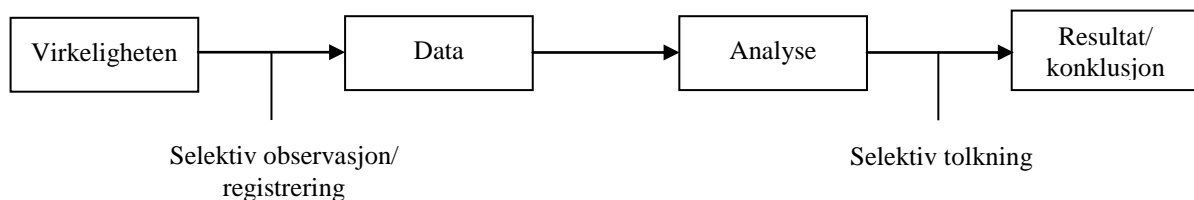
3.3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Studien har en fenomenologisk tilnærming. Pedagogenes utdanning, erfaring og bevissthet danner grunnlag for svar på spørsmålene i intervjuet. Jeg vil kategorisere og beskrive, så opplevelsesnært som mulig, den enkelte pedagogens ulike tanker, meninger og personlige erfaringer i forhold til oppmerksomhet, identifisering og tilrettelegging for stille barn. Ved fenomenologisk tilnærming tar forskeren utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å finne en dypere mening og betydning i enkeltpersoners erfaringer. Forskning blir sentrert rundt ett fenomen og en forsøker å forstå fenomenet og det som blir tatt for gitt innen en kultur (Thagaard, 2009). Ved denne tilnæringsmåten skal forskeren bestrebe seg på å forstå gjennom en gruppe menneskers øyne, for å øke forståelsen av og innsikten i disse menneskenes livsverden. Datainnsamling foregår ofte gjennom lange intervjuer (Johannessen, et al., 2010).

Jeg bruker også en hermeneutisk tilnærming ved tolkning av dataene. Hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivå, og at det ikke finnes en gitt sannhet. Det fokuseres på et dypere meningsinnhold enn det innlysende. Mening må ses i sammenheng med det som blir studert, og fortolkning har en sentral plass. Ved tolking av et intervju foregår det en dobbelhermeneutikk, som innebærer at forskeren fortolker informantens informasjon ut fra informantens egen fortolkning av sin virkelighetsoppfatning (Thagaard, 2009).

3.3.4 Data/empiri og forforståelse

Ordet data betyr noe som er gitt, og handler om at noe fra virkeligheten observeres og registreres. I forskning brukes gjerne begrepet empiri synonymt med data, og empiri betyr utsagn om virkeligheten som har grunnlag i erfaring, og ikke i synsing. Data og empiri er alltid små utsnitt av virkeligheten, og avhengig av fokus. Vi møter verden og forskningsfeltet med en forforståelse, som inkluderer kunnskaper og oppfatninger. Forforståelsen farger hva vi ser etter, hva vi finner og hvordan vi tolker funn. Informasjon søkes og filtreres gjennom ulike forhåndsoppfatninger om hva det er interessant å se etter. Forforståelsen gjør også at deler av virkeligheten overses på observasjonstidspunktet, da det skjer en seleksjon av hva som observeres (Johannessen, et al., 2010). Johannessen et al. (2010) har omarbeidet Wadels (1991) figur som illustrerer prosessen fra virkeligheter til funn/resultat:



Figur 6. Seleksjon i forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010, s. 39)

Mine personlige erfaringer fra barndom og oppvekst, som mor, og fra ulike roller innenfor barnehagevirksomhet, har gitt meg den erfaring at stille barn kan slite ”i fred” fordi personalets oppmerksomhet, tid og ressurser er rettet mot mer krevende barn. Erfaringene vil sammen med min faglige kompetanse innen blant annet sosialpedagogikk, flerkulturell pedagogikk og nå spesialpedagogikk prege synet på min analyse og tolkning av resultater. Ikke minst vil jeg være påvirket av forskning og teori som jeg har satt meg godt inn i gjennom masterstudiet. Teoretisk perspektiv vi velger å se et fenomen fra, får betydning for hvilke deler av virkeligheten som avdekkes (Johannessen, et al., 2010). Tolkning av data i studien vil derfor være påvirket av forforståelsen jeg bringer med meg inn, selv om målet er å være mest mulig objektiv og nøytral.

3.3.5 Utvikling av intervjuguide

Data til denne studien skulle innhentes gjennom semistrukturerte dybdeintervju og bruk av intervjuguide (Jfr. punkt 3.3.1). Intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som har utspring i problemstillingene som skal belyses, og brukes som utgangspunkt for intervjuet (Lund & Haugen, 2006). Før jeg gikk i gang med intervjuene satte jeg derfor opp en fyldig guide med åpne spørsmål som jeg mente kunne fungere til å hente inn svar på alle delene av forskningsspørsmålet. Spørsmålene ble formulert ut fra den forforståelsen jeg

bringer med meg inn i prosjektet (jfr. punkt 3.3.4). Systemperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet på barns læring og utvikling ligger som et teoretisk bakteppe. Teori om språkvansker og innagerende vansker, sammenhenger mellom disse vanskene, og betydning av kartlegging, tiltak og hverdagsrammer har også påvirket min formulering av spørsmålene.

Thagaard (2009) legger vekt på at det dramaturgiske aspektet ved oppbyggingen av intervjuguiden skal ivareta det emosjonelle nivået under intervjuet. Intervjuet bør innledes med nøytrale emner, for å skape trygghet. Emosjonelt ladede emner bør komme i midten av intervjuet, og så bør det nedtones mot slutten igjen (Thagaard, 2009). Intervjueren kan bevege seg i guiden og stille tilleggsspørsmål slik det blir hensiktsmessig under det enkelte intervjuet. Selv om forskeren opparbeider en god relasjon til informanten, bør en være varsom med å stille kompliserte, sensitive eller pinlige spørsmål (Johannessen, et al., 2010). Fullstendig intervjuguide er vedlagt (vedlegg 2), men kan grovt deles i følgende seks kategorier:

- Innledende faktaspørsmål: De første spørsmålene i intervjuguiden var enkle faktaspørsmål som skulle legge til rette for en myk start på samtalen, og opparbeidelse av en relasjon mellom meg og den enkelte informant, slik Thagaard (2009) og Johannessen et al. (2010) vektlegger. Informasjonen jeg fikk her, gav meg en ryddig oversikt over hver informants erfaringsgrunnlag, samt størrelse på den aktuelle barnehagen og barnegruppen.
- Satsningsområde, organisering og formidling av planer: De neste spørsmålene skulle fungere som introduksjonsspørsmål som kunne rette oppmerksomheten mot temaet (Johannessen, et al., 2010). Jeg ønsket her å vite noe om barnehagens visjon og fokusområder, fordi jeg tror at vektlegging og fokus i felles planer og verdigrunnlag, diskusjoner og refleksjoner på personalmøter etc. vil ha mye å si for personalets vektlegging og oppmerksomhet i hverdagen. Videre ønsket jeg å vite noe om struktur og planlegging, og hvordan dette formidles for å ivareta forutsigbarhet i hverdagen.
- Pedagogens oppmerksomhet og årsaksforklaringer: Deretter formulertes nøkkelspørsmål som er hoveddelen av kvalitative intervju og som ble kjernen i intervjuguiden, samt ulike overgangsspørsmål som kunne være nyttig for å gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer (Johannessen, et al., 2010). Ut fra en egen oppfattning og erfaring om at stille barn ofte overses av personalet, på grunn av mer krevende barn og oppgaver, så ønsket jeg å fange inn om pedagogene ser disse barna blant de mer krevende, om de er klar over at barna kan trenge hjelp, og om de er oppmerksomme på hvilken betydning miljøet har for de stille barnas videre utvikling.

- Verktøy for observasjon og kartlegging: Jeg ønsket å vite noe om barnehagens rutiner og verktøy for å identifisere barn med vansker; om det satses på hverdagsobservasjoner og magefølelse, eller om en har rutiner og verktøy for systematisk observasjon og kartlegging for å fange opp vansker. Min forhåndserfaring her var delt; noen satser på magefølelse, andre på assistenters vurdering under rask kartlegging, mens noen legger mye arbeid ned i kartlegging og observasjon. Jeg ønsket også å vite noe om samarbeid med foreldre.
- Tilrettelegging og tiltak: Her ønsket jeg å vite noe om hvorvidt barnehagen og den enkelte pedagog legger til rette for å inkludere alle barna i lek og deltagelse i hverdagsaktiviteter, og om de har spesifikke tiltak rettet mot å inkludere barn med språk- og/eller innagerende vansker. Forhåndsopfatningen her var at dette varierer mye fra barnehage til barnehage.
- Fysiske og ressursmessige rammers virkning: Endelig ønsket jeg å vite noe om pedagogenes erfaring om ulike rammers betydning for identifisering av vansker og den tilrettelegging som tilbys. Her var forhåndsopfatningen at store barnegrupper i store barnehager, lav voksentetthet og manglende kompetanse som følge av sykdom eller manglende rekruttering, både skaper grobunn for mer urolige barnegrupper, flere barn med utagerende vansker, og muligens flere med innagerende vansker. Samtidig har jeg en hypotese om at stille barn med vansker, under slike forhold, sjeldnere fanges opp.

Det ble lagt inn en avslutning i intervjuguiden hvor informanten fikk anledning til å legge til avsluttende kommentarer, i tråd med Thagaard (2009) og Johannessen et al. (2010).

3.3.6 Pilotintervju

Etter at intervjuguiden var utviklet foretok jeg et prøveintervju, eller såkalt pilotintervju, med en pedagogisk leder på stor avdeling som jeg hadde jobbet med tidligere. Hensikten med pilotintervjuet var å teste om spørsmålene i intervjuguiden var egnet til å få svar på de ulike delene av mitt forskningsspørsmål, slik at jeg eventuelt kunne gjøre justeringer (Lund & Haugen, 2006). Samtidig ville jeg få testet teknisk utstyr og lyd kvalitet, og jeg ville få øvelse og tilbakemeldinger på meg selv som intervjuer (Johannessen, et al., 2010). Et pilotintervju ville også gi meg et inntrykk av tidsaspektet ved intervjuet. Pilotintervjuet varte i 45 minutter, og lengden var som jeg ønsket; mellom en halv og en hel time. Pilotintervjuet opplevdes som lærerikt. Jeg opplevde mestring, og følte meg tryggere i rollen som intervjuer. På bakgrunn av pilotintervjuet finjusterte jeg den endelige intervjuguiden. Det ble i justeringen, kun gjort små korrigeringer på enkelte av spørsmålene. Dette var spørsmål som først var formulert noe generelt, og jeg fant at det ville være en fordel å spise dem mer.

3.3.7 Intervjuene

Kvalitative forskningsintervju foregikk i denne studien ved delvis strukturerte intervju, med utgangspunkt i intervjuguide (Jfr. punkt 3.3.1 og 3.3.5). Da jeg av erfaring vet at arbeidstiden i barnehager er ganske presset, fikk informantene velge dag og klokkeslett nokså fritt. Dette resulterte i at det tok fire uker før alle syv intervjuene var gjennomført. Situasjon og rammer rundt og under intervjuet, som at tidspunktet passer bra for informanten, at stedet intervjuet gjøres føles trygt, lett tilgjengelig og uforstyrrende, betyr mye for informasjonen informanten deler med seg (Johannessen, et al., 2010). Jeg fant det mest praktisk å gjennomføre intervjuene på et kontor eller grupperom i den enkelte barnehagen. Dette ville medføre mindre tidsbruk for informantene, og jeg tenkte at det ikke ville ha negativ effekt på svarene jeg fikk i intervjuene. I to av intervjuene ble vi avbrutt av andre ansatte underveis, men dette var korte avbrytelser og hadde liten effekt på intervjuet. Et av intervjuene ble gjort hjemme hos informanten, da hun på intervjutidspunktet var mellom to jobber, og inviterte meg hjem. Alle informantene ble invitert til å snakke fritt, men guidet gjennom åpne og planlagte spørsmål fra intervjuguiden. Jeg innledet samtalen uformelt, og gav uttrykk for at jeg satte pris på deres deltakelse. Deretter viste jeg til informasjonsskrivet og deres samtykke til å delta, og minnet om deres mulighet til å trekke seg når som helst (Johannessen, et al., 2010). Før jeg startet opptakeren forsikret jeg meg også muntlig om at informantene syntes dette var greit.

Intervjuene ble gjennomført som dialog, og jeg forsøkte å være oppmerksom på egen betydning for dataene som ble samlet inn. Under intervjuene bruker forskeren seg selv som middel for å få tak i informasjon, og nærhet og sensitivitet i forhold til informanten er viktig, samtidig må forskeren reflektere over egen påvirkning på hva informanten svarer (Thagaard, 2009). Kvalitet og fylde på informasjonen som kommer frem gjennom intervju er avhengig av relasjonen som utvikles med den enkelte informant (Johannessen, et al., 2010). En rekke forhold kan påvirke dette. Forskerens legitimering av prosjektet, samt fremtoning under intervjuet vil ha stor betydning for hvordan intervjuer oppfattes og hvilken tillit som utvikles. Forhold som kjønn, alder, etnisk tilhørighet, oppførsel, utseende og klær kan skape både avstand og nærhet mellom forsker og informant. Jeg forsøkte også å vise en balansert interesse gjennom hele intervjuet, og å oppmuntre til refleksjon og utfyllende svar ved å stille passende og korte oppfølgingsspørsmål (Johannessen, et al., 2010). Spørsmålene ble forsøkt stilt på en måte som minst mulig lot egne verdier prege intervjusituasjonen (Thagaard, 2009).

Alle informantene i prosjektet var i det store og hele svært åpne og tillitsfulle overfor meg. Innimellom ønsket de nok også å gi et godt inntrykk både av barnehagen og sin egen

pedagogiske måte å drive avdelingen, men jeg fikk også følelsen av at de ønsket å dele erfaring, tanker og refleksjoner med meg. Det å stille til intervju, og legge ut om egne tanker, refleksjoner og arbeidsmåter kan oppleves truende og skummelt for mange. Derfor vil jeg gjerne understreke den velviljen og pågangsmotet jeg møtte, og at jeg sitter igjen med inntrykk av at denne gruppen er omsorgsfulle, reflekterte, modige og fleksible. Dette vil jeg at leserne skal ha i mente når de senere leser min presentasjon og diskusjon av resultatene.

3.4 Bearbeiding av data

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og transkribert i sin helhet (Thagaard, 2009). I analyseprosessen tenkte jeg at jeg først burde danne et helhetsinntrykk over informantens svar, og deretter kategorisere og identifisere fenomener som så ut til å være av mening for informantene. Dataene ved fenomenologisk tilnærming skal analyseres systematisk og forskeren skal forsøke å gå bak det som kommer fram i intervjuene, for deretter å omskrive fra informantens hverdagspråk til et mer profesjonelt språk. Når resultatene presenteres, beskrives analyseprosessen slik at leseren blir kjent med denne (Johannessen, et al., 2010).

3.4.1 Transkribering

For å slippe å notere noe særlig under intervjuene, og fordi det er umulig å huske det som blir sagt, ble alle intervjuene tatt opp på bånd. Når lydopptak skal transkriberes kan forskeren velge om hele intervjuet transkriberes ordrett, eller om de mest relevante delene velges ut, og skrives ned. Dette fordi det er ressurskrevende å skrive ned intervjuet i sin helhet; i snitt regnes fire timer skriving pr time med intervjuopptak (Johannessen, et al., 2010). Jeg valgte likevel å transkribere samtlige intervju i sin helhet, og transkriberingen ble gjort fortløpende etter hvert intervju, mens jeg fortsatt husket ansiktsuttrykk, kroppsspråk og annen kontekst. For at region, barnehager og den enkelte informant ikke skal gjenkjennes, har jeg valgt å transkribere alt på bokmål. Sitater vil derfor kunne avvike fra det som ble sagt. Jeg opprettet en tabell i Word for hvert intervju, hvor intervjuguidens spørsmål og kategorier utgjorde første kolonne, og hvor informantens svar og kommentarer, samt tilleggsspørsmål, utgjorde andre kolonne. Ikke-verbal informasjon notertes som blant annet tankestreker og utropstegn.

3.4.2 Analyse og meningskategorisering

Analyse innebærer å komme frem til en oversikt over dataene, og er tett sammenvevd med refleksjon og fortolkning (Thagaard, 2009). I kvalitative studier er analyse og fortolkning avhengig av datainnsamlerens teorier, hypoteser og forforståelse (jfr. punkt 3.3.3 og 3.3.4). Å analysere innebærer å dele noe opp i mindre biter eller elementer, og målet er å finne et

mønster eller avdekke et budskap eller en mening. Å tolke innebærer å sette delene inn i en større ramme eller sammenheng, og få tak i en mening som ikke er umiddelbart tilgjengelig. Ved fortolkning tar forskeren vanligvis utgangspunkt i teori på området man forsker på, og funnene fra analysen forstås og forklares i lys av relevant teori (Johannessen, et al., 2010).

For å få en oversikt og kunne identifisere spesielle mønstre i kvalitativt datamateriale, må datamaterialet ordnes og organiseres, og Johannessen et al. (2010) beskriver tre mulige organiseringsmåter, som gjerne kan kombineres; diagrammer og tabeller kan brukes alene for å sortere og organisere data, eller som hjelpemiddel ved de to andre måtene; tverrsnittsbasert og kontekstuell organisering av data. Ved kontekstuell dataorganisering ser forskeren nærmere på deler/kontekster i materialet, og har en helhetlig tilnæringsmåte for å søke etter det spesifikke i en spesiell kontekst. Ved tverrsnittsbasert og kategoribasert inndeling av dataene er det meningsfulle fellestrekk som skal finnes i materialet, og forskeren merker setninger og avsnitt som omhandler spesielle temaer som kan samles under samme kategori (Johannessen, et al., 2010). Jeg valgte å kombinere tabeller og kategoribasert datainndeling, og tok utgangspunkt i tabellene som var opprettet i Word under transkribering (jfr. punkt 3.4.1). Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for inndelingen (Johannessen, et al., 2010). Bruk av tabeller ble kun benyttet under analysearbeidet.

For å se etter nye mønstre og ny kunnskap, kan forskeren videre kode teksten, og bruke flere nivåer på samme tekst. Kodingen kan foregå på ulike måter; gjennom å lese tekst bokstavig, gjennom å fortolke mens en leser, og gjennom å reflektere over teksten (Johannessen, et al., 2010). Jeg kodet etter fortolkning. I fenomenologiske designer leser forskeren datamaterialet fortolkende, for å finne den dypere meningen i folks tanker (Johannessen, et al., 2010).

Malterud (2003 i Johannessen, et al., 2010) foreslår fire hovedsteg eller faser for analysen av meningsinnholdet. I første fase gjør forskeren seg kjent med og får et helhetsinntrykk av datamaterialet. Forskeren leter da etter sentrale hovedtemaer, fjerner mest mulig irrelevant informasjon, og fortetter sentral informasjon ved å forkorte og komprimere informantens lengre setninger. Jeg leste derfor nøye igjennom de transkriberte tekstene, fikk et overblikk og luket bort ord og fraser som ikke var meningsbærende (som for eksempel ”altså”, ”på en måte” og ”ikke sant”). Deretter leste jeg flere ganger og klassifiserte meningsbærende enheter ved manuell koding gjennom å merke ulike deler av teksten i ulike farger etter hvilket tema i forskningsspørsmålet de belyste. Koding er ledd i og forutsetning for fortolkningsprosessen, og skal bidra til å konsentrere meningsinnholdet. Kodingen krever tid, og forskeren opplever gjerne at kodene må endres underveis etter hvert som det utvikles en bedre forståelse av

datamaterialet (Johannessen, et al., 2010). Dette opplevde også jeg, og koder og kategorier ble både endret og utvidet. I løpet av fortolkningsprosessen vil forskeren bevege seg fra koder som primært beskriver meningsinnhold i dataene, til tolkende eller teoretiske koder som viser til begreper og sammenhenger eller perspektiver på hvordan tendensene kan forstås (Thagaard, 2009). Forskerens bruk av tolkende koder viser i hvilken grad kodeprosessen er reflektert fremfor automatisk (Johannessen, et al., 2010). Fjerde fase i analysearbeidet kalles kondensering og innebærer å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene var. Femte og siste fase er sammenfatningen som handler om å rekontekstualisere datamaterialet for å utforme nye begreper og beskrivelser.

Mine fem opprinnelige kategorier var basert på intervjuguiden og forforståelsen jeg hadde (jfr. punkt 3.3.4 og 3.3.5). Under analysearbeidet så jeg det nyttig å dele materialet inn i langt flere kategorier enn de forhåndstenkte, for å få bedre oversikt over innholdet i funnene. Jeg opprettet en tredje kolonne i tabellene, hvor jeg noterte stikkord ut fra tema som kom frem under intervjuene, og enkelte av stikkordene ble senere brukt som underkategorier. Hensikten med analyseprosessen er å identifisere mønstre og sammenhenger som forskeren ikke umiddelbart ser, og ny kunnskap som erverves gjennom prosessen, kan bidra til at koder og kategorier må endres (Johannessen, et al., 2010). Jeg kodet etter ti kategorier som deretter deltes i mange flere sub-kategorier. Sitater og beskrivelser som jeg syntes fikk frem gode og tydelige poeng, ble uthevet. Jeg gikk systematisk gjennom kategoriene, for å se hva som eventuelt gikk igjen hos informantene. Deretter så jeg på funnene i forhold til problemstilling, og samlet funnene under fire tema som viser til de ulike delene av forskningsspørsmålet:

| Kategorier under analysen: | Tema ved presentering av funn: |
|------------------------------------|---|
| ➤ Visjon og fokusområder | |
| ➤ Pedagogenes oppmerksomhet | ➤ Pedagogenes oppmerksomhet mot stille barn |
| ➤ Pedagogenes årsaksforklaring | |
| ➤ Barnets iboende ressurser | |
| ➤ Kartlegging og observasjon | ➤ Verktøy for identifisering av vansker |
| ➤ Foreldresamarbeid | |
| ➤ Struktur og forutsigbarhet | |
| ➤ Personalets bevisste inkludering | ➤ Organisering, inkludering og tiltak for stille barn |
| ➤ Tilrettelegging og tiltak | |
| ➤ Ytre rammer og ressurser | ➤ Ytre rammer som påvirker fokus i hverdagen |

Gjennom både analysen og presentasjon av dataene har jeg tenkt over hva jeg skal presentere, hvordan informantene representeres, hvordan deres perspektiv tas vare på, og hvordan deres integritet beskyttes (Thagaard, 2009). For utfyllende oversikt over funn i denne studien, se Resultater i kapittel 4.

3.5 Kvalitetsvurderinger

Ulike begreper brukes når kvalitet på forskningsprosjekt vurderes. Enkelte forskere, som Yin (2008 i Johannessen, et al., 2010) mener ”kvantitative” begrep som reliabilitet og validitet kan brukes innenfor kvalitativ forskning. Andre forskere, som Guba og Lincoln (1985, 1989 i Johannessen, et al., 2010) mener kvalitet må vurderes ved andre begreper innen kvalitativ forskning, og benytter begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

Thagaard (2009) legger vekt på at kvalitative forskningsresultaters troverdighet og overførbarhet er avhengig av at hele grunnlaget som kunnskapen hviler på blir eksplisitt gjort rede for. Pålitelighet og bekreftbarhet i denne studien er forsøkt styrket ved at leseren er gitt en åpen og detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen, og ved å gjøre eksplisitt rede for alle valg som er gjort; fra formulering av forskningsspørsmål, via metodevalg og design, rekruttering av utvalg, utforming av intervju spørsmål, gjennomføring og analysering (Johannessen, et al., 2010). Troverdighet er forsøkt styrket gjennom å vise at framgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten, og at jeg har lagt vekt på å investere nok tid til å bli kjent med felten, gjennom dybdeintervju med syv informanter fordelt på fire barnehager. Overførbarhet handler om hvorvidt kunnskap kan overføres til annen kontekst, det vil si om forskeren har lyktes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige på andre områder (Johannessen, et al., 2010), og dette vil bli drøftet i kapittel 5. Bekreftbarhet styrkes også ved at fortolkningene støttes av annen litteratur, som vil komme frem under drøftingen i kapittel 5.

3.6 Etske hensyn

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for å vurdere riktigheten av handlinger. All virksomhet som kan få direkte eller indirekte konsekvenser for andre mennesker skal vurderes ut fra etiske standarder, og etiske hensyn innebærer at forskeren reflekterer over hvordan temaet kan belyses uten etisk uforsvarlige konsekvenser for noen (Johannessen, et al., 2010). For å ivareta etiske hensyn i denne studien, søkte jeg om godkjenning hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Dette var nødvendig av hensyn til informantene

og fordi hvert intervju ble tatt opp på bånd og lagret som lydfil på datamaskinen/minnepinne mens prosjektet pågikk. Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD er vedlagt (vedlegg 1).

Kvalitative metoder innebærer nær kontakt mellom forsker og dem som studeres, og kan gi desto større etiske utfordringer (Thagaard, 2009). For å hjelpe forskere å reflektere over egne etiske holdninger, bli mer bevisst normkonflikter, styrke skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg ved motstridende hensyn, er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Retningslinjene angår både forskningsprosessen og hensynet til den som blir utforsket, og inndeles grovt i normer om forskningsfrihet og forskningsskikk, normer som regulerer forholdet til dem som direkte berøres, og normer om samfunnsrelevans og brukerinteresser (NESH, 2006). Retningslinjene som regulerer forholdet til personer og grupper som direkte berøres, kan samles i tre prinsippl (Johannessen, et al., 2010; NESH, 2006; Thagaard, 2009);

- Deltakeres informerte samtykke; informantene har rett til selvbestemmelse og autonomi, hvilket inkluderer at informantene skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke, og at de kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt uten ubehag.
- Konfidensiell behandling; forskeren plikter å respektere informantens privatliv, hvilket innebærer at all informasjon som gis skal behandles konfidensielt, og at informantens identitet skjules. Dette hensynet begrenser også i forhold til lagring av materialet.
- Forskerens ansvar for å unngå skade; forsker må tenke gjennom direkte og indirekte konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne, og beskytte informantenes integritet ved å søke å unngå at forskningen påfører dem negative konsekvenser og belastning.

Gjennom hele prosjektet har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene (NESH, 2006). Jfr. punkt 3.3.2 tok jeg ingen formell kontakt med den enkelte informant før prosjektet var godkjent av NSD, og det ble innhentet skriftlig samtykke fra hver enkelt. Fleksibiliteten som preger kvalitative prosjekt kan føre til at prosjektet justeres underveis, og fullstendig informasjon på forhånd er vanskelig å gi (Thagaard, 2009). For å unngå å legge føringer for informantenes svar ble de konkrete spørsmålene og nærmere informasjon om prosjektets problemstilling ikke presentert på forhånd, men under intervjuet (Thagaard, 2009).

All informasjon informantene ga, er behandlet konfidensielt. Spørsmålene i intervjuguiden hadde fokus på informantenes faglige forståelse, oppmerksomhet, meninger og refleksjoner i

forhold til stille barn og mulige språklige eller innagerende vansker. Personlige opplysninger om informantenes liv ble ikke berørt, selv om noen av informantene fortalte at de kjente seg igjen i rollen som ”stille barn”. Den enkelte informants identitet og den konkrete barnehagens navn og beliggenhet holdes skjult. Lydfiler fra intervjuene er overført til minnepinne og lagret i privat skuff hvor kun jeg selv har tilgang. Lydfilene slettes så snart sensur på studien er falt. Transkriberte dokument inneholder ikke informasjon som kan spores tilbake til den enkelte informant, og er lagret på koder etter registrering i min avtalebok, som bare kan kobles mot informantene av meg selv. Alle indirekte personidentifiserende opplysninger vil bli fjernet eller endret ved prosjektets slutt, i henhold til prosjektvurderingen fra NSD (vedlegg 1).

4 RESULTATER

Problemstilling for denne undersøkelsen er: *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?*

I denne delen av oppgaven presenterer jeg funn som er relevante for å belyse de ulike delene av problemstillingen. Bearbejdede funn er delt inn i overordnede tema som viser til ulike deler av forskningsspørsmålet, og videre etter sentrale spørsmål fra intervjuguiden. Jeg presenterer funnene fra de syv informantene samlet, og tar med sitater som gjenspeiler det enkelte fenomen tydeligst, eller får frem sprikende og nyanserte forhold.

4.1 Pedagogiske lederes oppmerksomhet mot stille førskolebarn

4.1.1 Overordnet fokus og satsingsområder i barnehagene

Fem av informantene hadde en klar oppfatning om hva som er deres barnehages visjon og fokusområder, mens to av informantene måtte tenke seg godt om, før de erindret dette. To av barnehagene hadde relativt stort fokus på satsingsområdene. Begge disse barnehagene jobbet aktivt med sosial utvikling, samspill og relasjoner, og dette inkluderte kompetanseheving, veiledning og bevisstgjøring av både pedagoger og assistenter. En av disse barnehagene jobbet i tillegg med språktiltak som inkluderte daglige språksamlinger i mindre grupper. De andre to barnehagene hadde fokus på henholdsvis relasjoner og språktiltak, men lot ikke til å jobbe like aktivt med dette. Totalt tre av barnehagene hadde hatt fokus på tidlig intervensjon, og to av disse var med i et kommunalt ”Kvello-prosjekt” med fokus på rett hjelp tidlig.

4.1.2 Pedagogenes tanker rundt begrepet stille barn

Seks av de syv pedagogene i denne studien assosierte stille barn med barn som er usynlige, vanskelige å se, og som lett blir glemt. Det ble kommentert at disse barna forsvinner fort fra både andre barns tanker og voksnes tanker. Videre mente flere at de stille barna ofte sitter fint og leker, later til å klare seg fint, og derfor gjerne *”sklir igjennom dagen”* uten at de voksne legger merke til dem. Flere mente det var viktig å være obs på disse barna. Førsteintrykket var derfor at pedagogene var oppmerksomme på de stille barna i sine grupper; *”Det er fort gjort at noen unger kan gå gjennom barnehagehverdagen uten å bli fanget opp – hvis de har problemer, fordi det liksom går så greit; de er stille og rolige, og lager ikke noen problemer.”*

Seks av pedagogene assosierte stille barn med både fysisk og verbalt roligere barn. Flere kommenterte at disse barna ofte sitter med rolige aktiviteter, som perling eller tegning. En sa

umiddelbart at hun syntes synd på disse barna, og fem påpekte at stille barn krever lite av de voksne. Det ble også kommentert at stille barn ikke lager konflikter, følger alle rutiner og blir sett på som snille; ”... *de gjør akkurat som forventet av deg uten noen konflikt...*” ”*De krever lite, og egentlig så er de veldig hjelpsomme, og har vel ikke lyst å bry noen.*”

Tre av pedagogene så stille barn som observerende, tilbakeholdne og lite deltakende. Det ble kommentert at disse barna trenger litt tid for å bli med på aktiviteter, at de snakker lite og at de gjerne trekker seg tilbake hvis der blir mye bråk. Fire av pedagogene mente stille barn ofte gjemmer seg litt vekk og bak andre, gjør lite utav seg, og er lite selvhevdende. En av dem påpekte at disse barna sier lite om seg selv, dersom ingen spør. Flere av pedagogene poengterte at de syntes der var forskjellige typer og grader stille barn, og to skilte dette ved å trekke inn begrepene rolige og sjenerte. Rolige og sjenerte ble vurdert som barn som skiller seg fra de stille barna, ved at de kan hevde seg selv og gi beskjed, selv om de er sjenerte. En pedagog mente et kjennetegn på stille barn var at de var flinke sosialt og språklig. Hun la tydelig ikke vekt på selvhevdelse som del av sosial kompetanse; ”*Jeg tror de må ha høy sosial kunnskap for å vite... jeg tror de er veldig bevisste på at hvis jeg bare er veldig stille så er der ingen som plager meg...*” Senere la pedagogen til at hun trodde stille barn er trygge på seg selv og har godt språk, fordi de snakket når hun av og til var alene med dem på senvakt.

4.1.3 Pedagogenes årsaksforklaringer for barns stillhet

Samtlige av pedagogene var oppmerksomme på at barns utvikling påvirkes både av biologi og miljø, men de brukte få begreper som gjenspeilet teoretisk kunnskap om menneskers utvikling i dynamiske system. Pedagogene la også ulik vekt på i hvilken grad de ulike forholdene påvirker utviklingen. Personlighet og selvbildet ble av tre sett som gitt og en del av barnets natur. Transaksjonseffekter ble ikke nevnt; ”*Kanskje en er forsiktig av natur.*” ”*Det er nå slik at det er ikke alle som er lederemner. Det må jo bli litt biologisk arvelig og. Noen er bare mer sjenerte, og de har ikke det eksponeringsbehovet som andre har.*” Et par av pedagogene la vekt på at der er forskjell mellom de litt sjenerte barna og de lite selvhevdende barna, i forhold til hvilken grad av betydning miljøet kan ha hatt. Flere var oppmerksomme på sammenheng mellom barns atferd og deres hjemmemiljø, og betydningen de første leveårene har, men tilknytningsstil eller selvets utvikling ble ikke nevnt, og pedagogene bruker også her relativt få faglige uttrykk; ”*Kommer et barn fra et dominant miljø hjemme, så kan det kanskje være redd for å ta ordet.*” ”*Eller en redsel fra foreldre, kan ha smittet over på barnet.*” ”*Andre har gjerne alvorlige ting som ligger bak... fra det verste med misbruk og sånn...*” En pedagog kommenterte at det ofte er de utagerende en tenker kan ha problemer hjemme, men

at en gjerne bør tenke mer på de stille og reflektere over spørsmål som; *”Hva er det som gjør at du er så stille? ... at du vil gjøre alle tilfreds? ... at du er så redd for konsekvenser?”*

Alle pedagogene nevnte også barnehagemiljøet som stor betydning for barns utvikling. Her ble det nevnt at barns selvbilde påvirkes av respons fra omgivelsene, og begrepet speiling ble trukket inn av en av pedagogene. Det ble også påpekt at noen barn trenger roligere miljø, tettere voksenkontakt, og færre unger å forholde seg til, og at noen barn demper sin atferd som følge av dominerende barn og voksne rundt seg. Det var likevel kun tre av pedagogene som la stor vekt på den betydningen voksnes atferd og tilnærming til barna i barnehagen har; *”Voksne har jo en kjempeviktig rolle. Hvordan vi tilnærmer oss barnet, og hvordan vi speiler barnet overfor de andre.”* En pedagog påpekte at voksne ofte krever at alle barna skal være venner og ikke være stygge med hverandre, til tross for at noen av de utagerende kanskje stadig er borti, og at de voksne derfor må tenke *”er der noe rundt dette som skjer?”*

4.1.4 Oppmerksomhet mot stille barns mulige vansker

Ingen av de syv pedagogene i undersøkelsen gav uttrykk for umiddelbart å tenke at språkvansker kunne ligge til grunn for stillheten til barn – heller ikke pedagogene fra de barnehagene som hadde fokus på språk. Når jeg la til spørsmål om barn kunne holdes igjen på grunn av innagerende vansker eller språkvansker, så sa flere av pedagogene at både utrygghet og språkvansker kunne ligge til grunn for sosiale vansker, og fire bekreftet at språkvansker kunne ligge til grunn for stille og tilbaketrukne barn; *”Hvis der går en samtale rundt bordet, så detter de jo litt ut hvis de ikke har helt språket og ikke klarer å delta.”* *”Det kan være både norske og utenlandske, som bare bestemmer seg for at ”jeg snakker ikke før jeg kan det.”* Tre av de syv pedagogene mente likevel at de selv ikke hadde erfaring med barn som var rolige og stille barn på grunn av dårlig språkforståelse, og de hadde ikke tenkt at språkvansker kunne føre til at barn var stille, men heller høylytte eller utagerende; *”... men med ungene jeg har hatt oppover, så tenker jeg at de med dårlig språk ikke har vært rolige og stille..”* *”Da er ofte problematikken at de vet ikke hva de skal gjøre for å komme inn i leken, og så blir de fysiske.”* Flere av pedagogene gav i tillegg inntrykk av å tenke at manglende språkmestring kun er aktuelt for minoritetsspråklige eller eventuelt norske med dårlig hørsel; *”... fordi de ikke kan norsk, og ingen her forstår deres morsmål. Og barn med nedsatt hørsel, som snakker dårlig, der og er det veldig fysisk, eller høylytt.”* En kom likevel på at en litt rolig jente som hadde fått innsatt dren, hadde dårlig språk. En annen antok stille barn var språklig dyktige, og begrunnet dette med den manglende fysiske atferden; *”Da kompenserer de med kroppslig språk, og må gi beskjed ved å trekke i armen til en voksen eller være fysisk med de andre.”*

Samme pedagog mente at hvis der var veldig aktive barn og voksne i gruppa, så kunne det skape utrygghet for noen, men hun oppfattet som regel stille barn som trygge på seg selv og trygge i sosiale situasjoner. Det begrunnet hun med at disse barna fulgte overgangssituasjoner *”på en bra måte”*. Men hun legger til at de stille er nok frustrerte; *”Jeg tenker det må være frustrasjon over hvorfor er alle andre så aktive og høyt under taket.”* Totalt fem pedagoger mente likevel at utrygghet kan ligge til grunn for barns stillhet. Dette viste seg ofte ved at noen barn er stille i begynnelsen, og livner til når de blir kjent med resten. Flere kommenterte også at noen barn kunne være stille i styrte aktiviteter, men mindre stille i ustrukturert lekt. Kun to pedagoger gav uttrykk for oppmerksomhet i forhold til at stille barn kan ha problemer med å komme inn i lek. Her trakk de imidlertid ikke inn språk som en del av det som gjorde innpass i lek vanskelig; *”Kanskje de ikke skjønner lekekodene – at de ikke har lært seg å leke skikkelig, så når de andre ungene leker, klarer de ikke å komme inn. Så blir de bare sittende.”*

En pedagog bemerket at barn kan være preget av forhold hjemme som barnehagen ikke kjenner til, og to la vekt på at et svakt selvbilde kan ligge til grunn for barns stillhet og at det derfor er ekstra viktig at disse barna føler seg sett av voksne i barnehagen. En av disse pedagogene gav uttrykk for oppmerksomhet i forhold til at barn kan innta roller; *”Det kan være at de har kommet inn i en selvoppfyllende profeti ”hvordan komme videre” på et vis...”*

4.1.5 Oppmerksomhet mot stille barn i egen gruppe

Alle pedagogene i undersøkelsen gav uttrykk for at de var oppmerksomme på ett eller flere stille barn i gruppa. Totalt i de syv informantenes barnegrupper var der 21 barn som pedagogene hadde tenkt på som stille. Et par bemerket at der i tillegg var flere rolige, mens andre bemerket at ingen var veldig stille, bare litt rolige eller sjenerte. De fleste pedagogene bemerket at der var mange flere krevende eller utagerende; *”Hos oss så har vi ikke mange stille, men vi har mange av de andre... Vi har egentlig en hel gjeng som er i andre sida, i form av utagering. Da blir liksom de (stille barn) kontraster.”* En av pedagogene mente at atferdsproblemer vanligvis startet med fysisk atferd. Videre mente denne pedagogen at de stille barna egentlig har lekekamerater, men at de kan trekke seg tilbake, leke alene lenge, og gjerne tegne en tegning *”kjempelenge aleine”*. Men dette lot ikke til å bekymre pedagogen.

To av pedagogene viste oppmerksomhet mot at barn kan være tidvis stille. Den ene lot til å bli oppmerksom på at barn kan være både innagerende og utagerende, i løpet av samtalen, og kom da på to slike barn i sin gruppe; *”Jo – vi har en gutt og som er ganske rolig, som kan velge å være for seg selv, men når han først er i lek så kan han være veldig høylytt. Han er i*

grunnen to gutter, innpakket i en. Der er faktisk en til som er litt delt.” Pedagogen bemerket at der var flere stille barn i år enn tidligere, og at der i år var færre utagerende barn. Når jeg spurte om der kunne være en sammenheng, svarte hun at færre utagerende barn kanskje hjalp dem å se de stille barna. Kun en pedagog bemerket her at hun hadde meldt opp et stille barn til PPT, men en annen hevdet å ha meldt opp stille barn tidligere år.

To av pedagogene uttrykte at de hadde tenkt lite over barnas ressurser. Den ene mente at barna kanskje ikke var ressurssterke. Den andre jobbet alltid ut fra barnets sterke sider, og at fokus var på hva barnet kan fremfor hva det ikke kan. En pedagog hadde en tydelig mening om barnets ressurser; *”Han har et godt hode. Det er ikke det barnet som gjør mest utav seg, men det henger godt med og det har evner.”* Flere av pedagogene tenkte at barna hadde gode ressurser siden de var snille og flinke, og flere påpekte god finmotorikk. To tenkte likevel at barna kanskje trengte noe tilrettelegging sosialt; *”Hun kan lede og bestemme, men må bare få sjansen.”* Den ene gav likevel uttrykk for usikkerhet i forhold til barnas sosiale mestring; *”Men sosial intelligens og sånn... jeg vet ikke. De er jo ikke i konflikter, men så er det kanskje noe av grunnen til at de er stille – at de ikke vet helt hvordan de skal komme inn, men, ja..”* En av pedagogene bemerket at stille barn sjelden får ros for å være snill og flink; *”... for det er jo sånn de pleier å være. Men når en krevende sitter fint, så gir de voksne masse ros.”*

To informanter mente at barna hang etter, på grunn av mangelfull stimulering hjemme, men at barna i utgangspunktet hadde evner; *”Han sitter bare og venter. Så sier mor at hun har sydd puter under armene på ham, fordi hun fikser alt.”* *”Der er mangler hjemme, og jeg tror hun mangler stimulering. Ikke at hun har lavere IQ.”* Men den ene la til at *”det blir tatt opp.”* To sa at barna var motorisk aktive. En bemerket at et barn kanskje hadde konsentrasjonsvansker, og flere mente finmotorikken var bedre enn grovmotorikken. En la til at dette sannsynligvis skyldes større grad av finmotorisk stimulering; *”De klatrer gjerne ikke høyest eller springer fortest. Men hvis du sitter og holder på med en ting hele veien, så blir du god på det til slutt.”*

4.1.6 Identifiserte vansker hos stille barn i egen gruppe

Under dette spørsmålet gav samtlige av pedagogene uttrykk for at de fleste stille barna i deres gruppe, hadde det greit sosialt. De mente stort sett at barna hadde venner, var i lek med andre barn, eller hadde det *”fint i alenelek”*. To av dem påpekte at noen av barna trengte å få styrket selvtilliten, og flere formidlet implisitt at enkelte av barna viste lite selvhverdelse, men ingen gav eksplisitt uttrykk for at de tenkte barna kunne mangle sosial kompetanse. En pedagog påpekte imidlertid at det ikke er positivt når barn velger å trekke seg vekk eller gå til dem som

er yngre; *"Hun sliter ikke med noe egentlig... men de andre jentene er sterkere, har mer behov for å fremme seg selv, og da blir min stille femåring glemt eller går til dem som er yngre. Og det er jo ikke en god løsning."* En annen påpeker at en av jentene har det veldig bra sosialt, har godt samarbeid og havner aldri i "klammeri", men legger til at jenta trekker seg vekk når *"hun kommer i klinsj med andre."* En tredje forteller om en gutt som tar kontakt, er blid og glad, og pedagogen er ikke bekymret for ham, til tross for at gutten høres ut til å trekke seg kraftig vekk dersom der blir bråk *"han går gjerne på skolegrupperommet, setter seg under bordet og leker der."* Denne pedagogen har imidlertid meldt opp en jente som hun synes tar lite kontakt med barna; *"Hun er litt i sin egen verden. Hun liker å sitte sammen med de andre, men hun deltar ikke i det sosiale; hun sitter bare der og leker med kittet sitt."* Flere av pedagogene mente også at de stille barna deres var forsiktige, skeptiske og litt utrygge, og trengte ekstra tid for å prøve nye ting. En av dem påpekte at barna trengte ekstra anerkjennelse, og to mente barnas utrygghet skyldtes forhold i familien; *"Litt spesielle forhold de første leveårene. Han er alene med mor... ikke noe særlig nettverk... er veldig knyttet til mor."* Den ene pedagogen forteller at i forhold til jenta som oppleves som *"i sin egen verden"*, der går saken sannsynligvis videre til barnevernet.

Kun to av pedagogene så manglende språkmestring som en del av barnas vansker, og der viste seg totalt å være fanget opp språkvansker hos kun tre av de 21 barna som ble sett som stille. De andre pedagogene uttalte at de stille barna deres hadde bra språk. En av dem påpekte at dette var "sjekket ut" med barnets mor, og lot til å ha slått seg til ro med det; *"Det har jeg sjekket litt ut, men moren føler ikke at han har noen mangelfull forståelse... Men lite språk i barnehagen, i samlinger, og når det forventes for eksempel rundt måltidet ved bordet."* En annen tenkte at barnet var sterk verbalt, da han var veldig hølytt når han først var i lek med andre, og ordene hans var tydelige. Hun var likevel litt usikker siden barnet ofte ropte det samme som de andre barna, men ikke kunne svare når hun spurte; *"Rundt voksne så er han rolig, med mindre han kan svare i plenum, da skriker han veldig høyt. Hvis han hører at andre roper "JA", så skriker han høyest av alle "JAA".* Hun påpeker videre at hun da spør ham *"hva da ja?"*, og at han gjerne svarer *"vet ikke"*, og blir veldig rolig igjen. Under samtalen vår gir hun uttrykk for at hun får ny innsikt og forståelse for dette barnet, ved at hun tenker at språket hans kan være enkelt i forhold til alder, og at han mangler en del begreper; *"Det er vel lyden. Han kan være veldig enkel i språket. Det går gjerne i tiss og rompe, og så roper han høyt, for å få reaksjoner. Men så trekker han seg også vekk og blir veldig rolig."* Gutten snakket både lavere og mindre rundt voksne. Dette bemerket en annen pedagog for en

av sine jenter. Hun var bekymret for barnets språk, men barnets foreldre mente at jenta ”bare er sjenert”, og barnet var ikke meldt opp. Pedagogene gav likevel uttrykk for at hun ikke hadde slått seg til ro med dette; ”Jeg må nesten spionere litt, for hun snakker lite når hun ser oss voksne. Hun skal begynne på skolen, og jeg er nervøs for at hun ikke kommer til å få med seg noe.” Pedagogene bemerket videre at barnets uttale var god, og at hun kunne imitere ord.

Tre av pedagogene uttrykte at de ikke nødvendigvis var bekymret for de rolige barna, og at de tror barna vil gi beskjed hvis noe er galt. Tre av pedagogene bemerket likevel at det på avdelingsmøtene ble snakket om at de stille barna ikke måtte bli glemt. En av dem uttrykte imidlertid at selv om dette ble lagt vekt på, så var det i praksis de bråkete som fikk mest oppmerksomhet. En annen ga uttrykk for at hun ikke så at stille barn trengte å styrkes; ”Vi snakker om barna som trenger å styrkes ekstra, men da er det jo ikke de stille vi snakker om.”

4.1.7 Oppsummering av pedagogiske lederes oppmerksomhet mot stille barn

To av barnehagene i studien jobbet aktivt med relasjonsarbeid, og mitt inntrykk var at pedagogene fra disse barnehagene hadde en mer bevisst og reflektert oppmerksomhet i forhold til det enkelte barn, men det kan også skyldes at disse pedagogene til sammen hadde noe lengre erfaring. Samlet så de syv informantene stille barn som vanskelige å se, som lett blir glemt, er fysisk og verbalt roligere, snille, krever lite, observerende, tilbakeholdne, lite deltakende, lite selvhevdende, rolige og sjenerte. Flere mente stille barn var viktig å være obs på, hvilket også gav et tidlig inntrykk av at pedagogene stort sett var oppmerksomme på de stille barna. Samtlige var også oppmerksomme på at barns utvikling påvirkes både av biologi og miljø, men de brukte få begreper som gjenspeilet teoretisk kunnskap om utvikling i dynamiske system, eller språkets og deltakelsens betydning i et sosiokulturelt perspektiv. Pedagogene la ulik vekt på graden ulike forhold påvirker utviklingen, men trakk inn blant annet personlighet, selvbildet, de første leveårene, hjemmemiljø og barnehagemiljøet.

Selv om noen la vekt på de voksnes atferd og tilnærming i barnehagen, ble helhetsinntrykket etter hvert at de fleste pedagogene i hovedsak årsaksforklarte barnas stillhet med enten biologi eller hjemmemiljø. Der var også få av pedagogene som så de stille barna som ”et problem”. Utrygghet ble nevnt som en mulig faktor, men de fleste mente de stille barna hadde det bra sosialt, og selv om de implisitt uttrykte at disse barna ofte viste lite selvhevdelse, ble det ikke eksplisitt påpekt at barna kunne mangle sosial kompetanse. Ingen av pedagogene gav heller uttrykk for umiddelbart å tenke at språkvansker kunne ligge til grunn for barnas stillhet, og flere mente språkvansker heller fører til utagering. Totalt i de syv informantenes barnegrupper

var der minst 21 barn som pedagogene så som stille eller rolige. Kun to så språk som en del av barnas utfordringer, og der var fanget opp språkvansker hos kun tre av alle disse barna. Flere gav uttrykk for å ha tenkt lite over barnas ressurser. Et par påpekte at barna var smarte, men ellers ble barna sett på som snille og flinke. Kun et par gav uttrykk for at barna kanskje trengte hjelp eller tilrettelegging, og kun en bemerket at hun hadde meldt opp et av disse stille barna til PPT. Helhetsinntrykket ble etter hvert at selv om pedagogene visste at de burde være oppmerksomme på stille barn så var de likevel ikke tilstrekkelig oppmerksomme i praksis.

4.2 Verktøy for identifisering av innagerende og/eller språklige vansker

4.2.1 Hva gjøres i barnehagen for å fange opp barn som sliter?

Fem av pedagogene kartla alle barna med ALLE MED en til to ganger i året, og fire kartla alle barna regelmessig med TRAS; *”TRAS, som går spesifikt på språkregistrering, og ALLE MED som dekker både motorisk, sosio-emosjonelle, hverdagsaktiviteter, trivsel og alle sånne ting.”* Flere gav inntrykk av å ha satt seg inn i verktøyene og at de brukte tid på observasjoner og diskusjoner med personalet underveis, men ikke alle, og ingen gav uttrykk for at gjentatte observasjoner ved flere voksne er påkrevd i følge verktøyenes brukermanual; *”De gjøres i fellesskap på avdelingen. Det er litt greit å ha drøftet dem. Vi bruker heller litt tid på det.”* To av pedagogene som brukte TRAS av og til, gav inntrykk av ikke å ha satt seg inn i verktøyets bruk, gjennom lite faglige uttrykk som antyder rask utfylling etter at vansker er identifisert; *”Ved tvilstilfeller kjører vi en TRAS.”* *”De som vi har fanget opp tar vi TRAS på.”*

Det undret meg videre at ikke alle pedagogene fra barnehagene med fokus på språk, hadde systematisk kartlegging av barnas språklige kompetanse. En av dem brukte TRAS og ALLE MED på barn som deltok i et kommunalt prosjekt, ved alderen 4,5 år. En annen informerte om at dette varierte fra år til år; *”... det er jo hva du rekker.”* Kun en av pedagogene som kartla systematisk, sa hun i tillegg brukte språkscreeningstesten Askeladden dersom hun så lite språklig utvikling hos et barn over tid. Dette var også den eneste som nevnte kontakt med logoped, og betydningen av tidlige tiltak; *”Ofte er det uvaner, særlig i forholdt til barn som får dren. Hvis de har uvanene når de begynner på skolen, vil de ha problemer med å bli kvitt dem. Men får vi inn noen til å hjelpe og korrigere, får de det ofte på plass med en gang.”* Denne pedagogen brukte avdelingsmøter systematisk til å diskutere hvert enkelt barn ca hver 6-8 uke, for å sikre at personalet så alle barna. Flere brukte avdelingsmøter til å diskutere kartleggingen eller utviklingen til enkeltbarn. Noen nevnte at de da gjerne snakket om at de stille barna måtte prioriteres, men en sa tvert imot at det da ikke er stille barn det snakkes om.

En pedagog noterte en linje om hvert barn, hver dag på månedsbasis. Mens to registrerte barnas lek og samspill faste tider over en fireukers periode, for å fange opp uheldige mønstre. Fire av pedagogene mente stille barn ofte fanges opp på grunn av magefølelse. Tre av dem, hvor barnehagen var med i Kvello-prosjektet med fokus på rett hjelp tidlig, vektla personalets sensitivitet og tilstedeværelse i hverdagen, og det å se etter risikofaktorer. Den ene påpekte imidlertid variasjon i hva den enkelte velger å gjøre med det som observeres, og uenighet om hvor grensen for bekymring bør gå. Hun påpeker hvordan prosjektet har hjulpet personalet å se barn med vansker, sette i gang tiltak og gjøre terskelen for å melde opp lavere; ”*Jeg kritiserer absolutt ingen, men noen mener at det vokser de av seg. Og vi fikk tips og om for eksempel å gå bort og bare ta på skulderen hver dag. Du har jo observert de og, sett at de var i lek, men så tenker du ikke mer over dem.*” Hun forteller at barnevernet startet prosjektet i kommunen siden få barnehager sender henvisning i forhold til skolen – spesielt for stille barn.

Flere av pedagogene gikk gjennom kartleggingene med foreldrene, men noen valgte å ikke gjøre det. To brukte egne skjema i forbindelse med foreldresamtaler, hvor samspill og lek ble registrert for hvert barn, og gjennomgått på avdelingsmøtene før foreldresamtalene. Samtlige av pedagogene la vekt på en god dialog med foreldrene både i organiserte samtaler og i daglig kontakt ved levering og henting, men det totale inntrykket ble at foreldres innspill vektlegges svært ulikt. Flere mente de var raske til å ta opp med foreldrene om de stusset på barnets utvikling, og en uttrykte at hun veiledet foreldre. Noen ser innspill som lærerik informasjon; ”*Der finnes barn som er rolige her, men ikke hjemme, og da er det interessant og lærerikt å vite hvordan de er hjemme og.*” Noen ”*sjekker ut*” med foreldrene og later til å slå seg til ro med tilbakemeldingen, mens andre gir inntrykk av å ikke slå seg til ro med dette; ”*Men foreldrene mener hun snakker helt flytende norsk når hun er med vennene. Så de er jo ikke enige med meg.*” Andre gir inntrykk av å legge mest vekt på at foreldrene skal være fornøyde og uttrykker at de tror foreldrene selv ”*ser*” dersom barnet er stille, og at foreldrene vil spørre personalet dersom de er bekymret for barnets utvikling. Mens noen av pedagogene virket å være bevisst både på at barna kan vise en annen atferd overfor foreldrene, og at pedagogen må tørre å ta opp vanskelige tema med foreldrene for å sikre god utvikling for barna; ”*Mange foreldre kjenner jo dette igjen, mens andre sier ”dette vet ikke jeg hva er, for hjemme er han aktiv og snakker”.* Vi er jo så opptatt av å ha et godt forhold til foreldrene, på godt og vondt.” Hun påpeker videre at mange pedagoger er redde for å såre foreldrene; ”*men det er jo ikke for å være stygge, men for barnets beste.*”

4.2.2 Er verktøyene tilstrekkelige til å fange opp stille barns vansker?

Pedagogene syntes generelt at kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED var nyttige i forhold til tiden det tar å fylle dem ut. Det ble kommentert at det var greit å få registrert og dokumentert, få en pekepinn på barnets mestring, og retningslinjer for hva som kan forventes. Videre ble det kommentert at kartleggingen sikret at barn ble sett og at voksne fikk reflektert; *”Det viktigste er jo ikke selve skjemaet, men at du faktisk har observert barnet...”* En av pedagogene gav uttrykk for at bruk av kartleggingsverktøyene lettet arbeidet med å se hvert enkelt barn; *”Der er ting som du ikke kommer på i hverdagen, og du får sett om der er noe her som mangler, og i tilfelle ”hva kan vi gjøre med det?” så det setter ting i system for oss.”*

En pedagog påpekte at i forhold til de stille barna så vil kartleggingen indikere hvor mye de bruker språket, fortellerevne, fortellerglede, deltagelse i lek, sosial kompetanse. Flere av pedagogene syntes likevel at verktøyene er utilstrekkelige for å fange opp stille barn. Dette begrunner de med at stille barn – med mindre de er flerspråklige – ikke har språklige eller sosiale vansker i samme grad som utagerende barn; *”Der er lite som går på akkurat det. Det som viser igjen er ofte konsentrasjon og sånn, og det er jo gjerne de som gjør mye utav seg som kommer tydelig ut. De stille ser vi mer på magesfølelse.”* Det kan også skyldes at noen brukere av skjemaet antar hva barnet kan, i stedet for at barnet observeres over tid og av flere i personalgruppen; *”Stille barn er vel kanskje ikke dem som du legger merke til, som utagerer – ikke sant – og da blir det gjerne sånn: ”ja, det er hun flink til, og det er han flink til” og der burde gjerne vært noe annet som kunne hjulpet å fange opp disse enda mer.”*

4.2.3 Oppsummering av verktøy for identifisering av vansker

Over halvparten av pedagogene kartla alle barna med ALLE MED og TRAS, mens de andre kartla ved mistanke om vansker. Kun en pedagog nevnte kontakt med logoped. Ikke alle pedagogene fra barnehagene med fokus på språk, hadde systematisk kartlegging av barnas språklige kompetanse. En brukte avdelingsmøter systematisk for å sikre at barn ble sett, og flere diskuterte her kartlegging eller utvikling hos enkeltbarn, men en kommenterte at da var det ikke de stille barna som ble diskutert. Noen registrerte lek og samspill daglig i perioder, og noen hadde egne skjema i forbindelse med foreldresamtaler. Samtlige la vekt på god dialog med foreldrene, men gav inntrykk av å vektlegge foreldrenes innspill svært ulikt og ved ulik oppmerksomhet; informativt, for å avklare problemer, eller for å gjøre foreldre fornøyde. Generelt ses kartleggingsverktøyene som nyttige i forhold til tidsbruk, men som utilstrekkelige for å fange opp stille barn. Dette kan i flere tilfeller skyldes feil bruk av verktøyet, og særlig at barna ikke observeres over tid. Hele fire mente at stille barn ofte fanges

opp på grunn av magesfølelse. Det ble lagt vekt på sensitivitet og tilstedeværelse i hverdagen, og å se etter ulike risikofaktorer, men det ble påpekt uenighet om grensen for bekymring.

4.3 Organisering, inkludering og tiltak for stille barn

4.3.1 Pedagogenes struktur og formidling av planer

Fast dagsrytme ble praktisert av alle pedagogene i denne studien. Flere la også vekt på fast struktur og rytme gjennom uken, og påpekte viktigheten av forutsigbarhet for barna;

”Strukturen du har i dagen, rundt et måltid, i en samling, de små gruppene...” *”Hver dag har sine ting... turdag, temadag, kjøkkendag, førskoledag, gymsal.”* En av pedagogene påpekte at hun tror alle unger trenger klare rammer og strukturert hverdag; *”... sånn at alle vet hva som forventes.”* To la imidlertid vekten på at struktur var foretrukket av personalet for egen del; *”Som voksen vet du oppgavene (etter vakter)... slik at pauser kan begynne 12:00 fast. Det har vært godt for personalet, for det skaper en forutsigbarhet og en trygghet.”* To av pedagogene foretrakk fleksible planer, og la vekt på friheten til personalet; *”Jeg er ikke så opptatt av om ting blir gjort mandag eller onsdag, bare det blir gjort i løpet av uken.”* Den ene syntes dette var viktig for å skåne personalet for nederlagsfølelse når planer endres ved fravær og sykdom.

Pedagogene gav uttrykk for svært ulike praksiser for hvordan og i hvilket omfang planer formidles. Pedagogene fra barnehagene som jobbet aktivt med relasjonsarbeid, gav inntrykk av å legge mer vekt på formidling av planer, men kun en visualiserte planer for at barna skulle kunne følge med. Alle pedagogene formidlet overordnede planer til foreldrene gjennom skriv eller nettsider, og den ene la vekt på visualisering for at barna skulle kunne følge med på planen sammen med foreldrene; *”Vi har periodeplan, over en måned eller seks uker i et skjema, og så har vi bilder for hver dag av ting vi skal gjøre. Det er en bevisst ting vi gjør for at den skal være litt mer spennende å se på, og for at ungene skal kunne følge planen sammen med foreldrene.”* Tre av pedagogene foretrakk å gi mest informasjon i etterkant av aktiviteter, fordi mye planlegges kort tid i forkant, eller tas på sparket; *”Foreldrene har vært flinke å fortelle ungene hva de skal ut fra planen, men den har ikke vært detaljert. Jeg er ikke så glad i månedsplan. Jeg liker bedre månedsbrev for hvis vi ikke kan gjøre alt, oppleves det som tap.”*

To av pedagogene formidlet dagens plan i faste morgensamlinger med barna, for å sikre barna forutsigbarhet, og den ene vektla barnas tilhørighetsfølelse; *”Der forteller vi hva som skal skje i løpet av dagen, hvilke voksne som er i barnehagen, og hvis det er barn som mangler så sier vi noe om det hvis vi vet at de er syke og sånn. Så de vet at vi snakker om alle ungene*

uansett om de er der eller ei.” De andre pedagogene benyttet av og til samling. Tre av dem kommenterte at planer ble formidlet gjennom samtale med barna etter hvert som de kom om morgenen, eller når barna spurte, og to kommenterte at planer ble formidlet ”der og da”. Fire pedagoger mente forutsigbarhet gjennom faste planer gjorde spesifikk formidling unødvendig. En av pedagogene påpekte at barna ville hatt nytte av en visuell dagsplan, hvor dagsrytmen kunne tegnes opp for dem, men at dette foreløpig ikke var tatt i bruk. Kun en av pedagogene brukte visuell dagsplan aktivt for å sikre forutsigbarhet og forståelse for alle barna; ”*Så har vi dagsplan med bilder. Da henger det bilder på veggen av hva vi skal gjøre, og det er lett for dem å se ”det har vi gjort, og det skal vi gjøre”. Der er det også bilde av alle voksne som er på jobb, og av hvilke to som er ordenshjelp denne uken.*” Planens innhold ble gjennomgått i morgensamlingen, og her trakk de blant annet kalender, og benevnte dag, dato, årstall.

4.3.2 Pedagogenes tanker om inkludering av stille barn

Her var det delte meninger og oppfatninger. To av pedagogene mente barna ofte ønsket å være i fred; ”*Jeg tror at mange av disse stille barna ønsker og velger å trekke seg inn i sin egen verden, fordi der er det stille og rolig, og akkurat sånn som de vil ha det.*” En pedagog bemerket at hun var klar over at leken stimulerer til all videre læring, men at voksne likevel bør være forsiktige med å presse barna; ”*... men jeg tenker at å bli presset inn i ting... fordi vi synes de er stille....*” Flere av pedagogene mente de stille barna ønsker fred av og til, i likhet med mange andre, men kun en påpekte at hun da pleide spør barnet; ”*mye har jeg satt meg ned med ungene og fått dem til å sette ord på ting, og da kommer det frem noen ganger at ”jeg vil være litt alene nå”.*” De fleste mente likevel at stille barn ønsker å inkluderes i det sosiale fellesskapet, uttrykke seg og få venner. Det ble påpekt at de trenger å bli sett, trenger ekstra tid og aksept, og at der må være en balansegang mellom å la barnet være i fred, og å trekke det med; ”*Det kan være det barnet har like mye lyst egentlig til å fortelle hva det har gjort i helga og sånn, eller være med på en lek som er under teppet.*” Det ble også kommentert at barna trenger å delta i samspill for å kunne utvikle vennskap.

En av pedagogene viste oppmerksomhet mot at individuelle aktiviteter kan være en flukt; ”*... individuell aktivitet som tegning eller perling, som også kan være som en liten flukt, ett skall, en liten hjemme plass. Det synes jeg er et varsko når det blir mye.*” Kun en pedagog påpekte her at de stille barna kan trenge ekstra tilrettelegging; ”*Jeg tror at de ønsker litt mer rolig og intimt... at du tar med to-tre unger på en litt rolig aktivitet.*” Kun en pedagog påpekte at det å ville være i fred ofte, gir barnet færre samspillserfaringer, er uheldig for sosial og språklig utvikling, og ikke nødvendigvis er et valg. Denne pedagogen påpekte at barnet kanskje har

problemer med å komme inn i lek, ikke har stiftet tilstrekkelig bekjentskap, eller er blitt uvenner med noen, og at den voksne aktivt må forsøke å finne ut hva barnet strever med; ”*For hvordan skal de lære sosiale spilleregler, og språk og sånn? Da må de jo være i kontakt med andre! Selvfølgelig gir vi barn rom for å være i fred av og til, men hvis det blir ofte, så prøver vi å finne ut hva det kan være og hva vi kan gjøre. For da er det gjerne ikke et valg lenger.*” Flere av pedagogene la vekt på betydningen av voksnes holdninger. Det ble påpekt at voksne må ha tro på barnet, forvente deltakelse av barnet, og at voksne har ansvar både for å møte alle barna på sitt nivå og for å inkludere den enkelte. To av pedagogene la også vekt på viktigheten av å synliggjøre barnet overfor de andre barna, og at voksne er en viktig faktor i tilrettelegging av god og inkluderende lek; ”*Det går jo på å få de stille barna mer med, og også synlige for de andre... Den voksne må forvente av alle. Voksne er en viktig faktor...*”

4.3.3 Tilrettelegging og tiltak for de stille barna

Under spørsmål om tiltak for stille barn var flere av informantene nølende, og jeg måtte minne enkelte på tiltak de hadde nevnt tidligere i samtalen. Tilbakemeldingene jeg fikk fra flere, gav meg et helhetsinntrykk om at de fleste stort sett tilrettela for å få en god gruppe, og særlig med tanke på å roe de bråkete eller utagerende. En pedagog gav inntrykk av å legge mest vekt på at det skulle være greit for de voksne. Enkelte har bevisste og reflekterte tiltak, men totalt virket dette begrenset og at relativt få av tiltakene var bevisst rettet mot å inkludere stille barn. Enkelte etterspurte tips om effektive tiltak for disse barna. Samlet sett har pedagogene likevel flere ulike ideer og praksiser som til sammen kan være en god blanding av tilrettelegging og tiltak for stille barn med innagerende vansker eller språkvansker, forutsatt at tiltakene brukes reflektert og bevisst i forhold til det enkelte barnets utfordringer. Totalpakken av svar kan da gjerne fungere som den etterspurte tipslisten, og er derfor samlet og vedlagt oppgaven (vedlegg 4). Her er noen eksempler på pedagogenes tiltak/praksis;

Trivsel, trygghet, ekstra anerkjennelse og aksept ble vektlagt av tre, hvorav en påpeker viktigheten av rolige og tydelige voksne; ”*Derfor bruker vi lang tid i innkjøringen, for at de skal bli kjent med dagsrytme, oss voksne og de andre ungene, at alt er forutsigbart...*” Ta imot hver enkel om morgenen, og sikre at foreldre og barn blir sett, ble nevnt av to, mens tid, gjentakelse og repetisjon ble nevnt av en. Rammer, struktur og tydelige voksne ble vektlagt av flere, både i lek og styrt aktivitet. En påpekte at klare rammer og strukturert hverdag både forhindrer at barn blir ”voldsomme” og at flere da turde å hevde seg; ”*De stille og har godt av det. Det går begge veier.*” Forutsigbarhet gjennom ulike forberedelser i forhold til planer, aktiviteter, og eventuelle nye hendelser ble også vektlagt av fire av pedagogene.

Forståelse og språkutvidelse ble vektlagt på ulike måter, men av forholdsvis få; Visualisering av planer var et bevisst tiltak av kun en pedagog. Bevisst bruk av de voksnes språk for å utvide barns begrepsapparat ble også kun vektlagt av en; *”Vi er tydelige voksne, snakkende voksne, setter ord på alt vi gjør, på følelser, og når vi kler på, rydder, hva vi rydder, kategorier.”* Forhåndspresentering av nøkkelord, ble nevnt av en annen pedagog fra barnehage med fokus på språk. De hadde språkgrupper, i utgangspunktet for flerspråklige, men også norske barn med språkvansker; *”... og da vil vi male og bake alle nøkkelordene som betyr noe for eventyret.”* Visuell støtte i samling ble nevnt av tre pedagoger; *”Hvis vi lytter på lyder, så kan de si ordet på lyden, eller de kan peke på et bilde.”* *”I eventyr og sånn har vi bilder, figurer, eller tegner på tavla mens vi forteller, men jo eldre de er, jo mindre har vi av det...”* Pedagogens tanke er her at barna etter hvert skal lære å danne egne bilder i hodet, men hun gir imidlertid inntrykk av å legge vekt på barnas alder fremfor deres mestringsnivå. Hjelp barnet å sette ord på tanker og følelser, og bevisstgjøring av følelser gjennom bøker ble nevnt av en pedagog. Unngå plassering mellom dominante barn ble nevnt av en annen, som påpekte at voksne ofte fristes til å plassere stille barn mellom bråkete for å dempe dem. For å unngå dette, brukte denne pedagogen ikke fast bordplassering, og stille barn fikk velge bordplass tidlig. En slik løsning innebærer imidlertid også mindre forutsigbarhet. En annen pedagog hadde latt et barn få bytte plass i samlingen, for å komme nærmere den voksne. Pedagogen gav imidlertid inntrykk av at tilretteleggingen var noe motvillig, og at hun undret seg over behovet til barnet; *”... en så stor sperre bare å gå forbi alle de du er med hver dag.”*

Trening på å bestemme litt hver, ble nevnt av en pedagog, som hadde fått tilbakemelding fra en mor til en rolig jente om at dette hadde falt i smak og at jenta var så stolt; *”Da bestemmer alle litt over andre, og skal gjøre det kjekt for de andre, og har da egne bestemmelsesdager. Det at barnet får være i fokus er utrolig viktig.”* Mildt press med forventninger og støtte ble lagt vekt på av fem av pedagogene; *”Når jeg har en liten gruppe så gir jeg alle en oppgave, og forventer av alle.”* *”Hvis vi har en styrt aktivitet, så blir de dratt med på en måte som gjør at de ikke føler seg for presset.”* Viktigheten av å strukturere fellessamtaler, og fordele taletid og det å svare på oppgaver ble kun nevnt av to pedagoger; *”Alle må få si litt, og alle må få føle seg viktige.”* *”og noen snakker masse, men så snakker og alle litt.”* En-til-en trening ble kun nevnt av en pedagog som forsøkte å finne ut hvor mye en stille jente kunne om frukter og preposisjoner. Pedagogen viste oppmerksomhet mot viktigheten av å finne jentas mestringsnivå; *”Hun er god på uttale, og hermer etter meg, men hvis du spør rett etterpå ”hva er dette?” så kan hun ikke svare. Så jeg må prøve meg litt frem.”* Viktigheten av å gi

barna mestringsopplevelser ble nevnt av kun to av pedagogene. Tilpasset vanskegrad ble også kun nevnt av to; *"Jeg har lagt det til det nivået som jeg vet at den enkelte kan klare."*

Mindre grupper ble brukt av samtlige pedagoger, men de fleste ga uttrykk for å dele barna inn etter alder, uten hensyn til den enkeltes mestringsnivå; *"Små grupper blir tryggest, men den gruppa han går i er ikke ideell for ham."* *"Men hun ene som vi måtte flytte på, hun er så flink at hun burde vært med de eldste da..."* Tilpassede smågrupper ble imidlertid også brukt av flere både i samling, aktiviteter og lekegrupper; *"Da har vi delt gruppene på tvers eller etter alder alt etter hva utfordringen har vært."* Flere så dette som ekstra positivt for stille barn; *"Han tør ikke å snakke når der er 19 barn, men han kan tørre litt når jeg har liten gruppe..."* Færre barn i garderoben ble nevnt av en pedagog som så at dette også ville være en fordel for særlig de stille barna; *"I garderoben er det ofte litt kaotisk, og jo mindre unger jo bedre."*

Støtte i lek og sosiale aktiviteter ble nevnt av alle pedagogene, men det virket som der var svært ulik oppmerksomhet og bevissthet i forhold til støtte her. Enkelte sa de sikret at barnet får tilbud om å være med, og noen sa de prøvde å hjelpe barnet med i lek, men at leken gjerne var over på sekunder fordi de andre barna stakk av. En pedagog uttrykte at hun ofte satt seg ned og lekte med de stille barna ute i sandkassen, fordi hun selv syntes det var kjekt.

Pedagogene fra barnehagene som jobber aktivt med relasjonsbygging skilte seg her ved å formidle en mer bevisst holdning og tilrettelegging av voksne i leken, og her nevntes både å støtte barna og å gjøre dem synlige og respektert blant de andre gjennom tilstedeværelse, rollestyring, hjelp inn i lek, igangsette lek, verbal støtte og kroppsspråk; *"Vi må gjerne gå inn og ha litt roller i leken vi og."* *Og med voksenstøtte så kan leken holdes lenger."* *"En tydelig voksen som er med og setter ord på det som skjer i leken."* Tilrettelegge med litt rolige omstendigheter og færre barn å forholde seg til ble nevnt av to; *"Det kan jo være problemet for mange barn, at der er så mange forstyrrelser, og da hjelper det å ta leken til et annet rom."* Synliggjøring av stille barn overfor de andre barna, for å skape positive ringvirkninger, ble også nevnt av to; *"I stedet for å trekke barnet inn i lek med andre, så trekker vi gjerne andre barn inn i lek med det barnet, ved å finne styrkene."* *"Hvis de voksne er litt med de stille barna, og de får litt aksept og respekt fra de andre, så skapes kanskje ringvirkninger."*

4.3.4 Oppsummering av organisering, inkludering og tiltak

Fast dagsrytme ble praktisert av alle pedagogene i studien. Flere la vekt på struktur og rytme gjennom uken, og påpekte viktighet av forutsigbarhet for barna. To la imidlertid vekten på at struktur var foretrukket av personalet for egen del. Pedagogene gav uttrykk for ulike praksiser

for hvordan og i hvilket omfang planer ble formidlet. Tre foretrakk å gi mest informasjon i etterkant. To formidlet dagens plan i morgensamlinger med barna. Tre gjennom samtaler etter hvert som barna kom om morgenen, eller når de spurte, og to formidlet planene ”der og da”. Fire pedagoger mente faste planer gjorde spesifikk formidling unødvendig. Pedagogene fra barnehagene som jobbet aktivt med relasjonsarbeid, gav inntrykk av å legge mer vekt på formidling av planer enn de andre pedagogene, men kun en av dem visualiserte planene.

Pedagogene viste svært ulik oppmerksomhet og holdninger i forhold til inkludering av stille barn, og varierte fra å mene at barna ønsker å inkluderes, til å mene at de ofte ønsker å være i fred. Enkelte viste oppmerksomhet mot at individuelle aktiviteter kan være en flukt, at stillhet kanskje ikke er et valg, at disse barna får færre samspillserfaringer og mindre språklig praksis, og at voksne har ansvar for inkludering. Mesteparten av tilretteleggingen er rettet mot å skape en god gruppe. Alt for få tiltak er rettet mot å inkludere de stille barna, og pedagogene gav inntrykk av ulik bevissthet rundt tiltakene. Til sammen har de likevel mange gode ideer, og totalpakken av svar er derfor samlet i et vedlegg som kan fungere som en tipsliste i forhold til forebygging og tiltak for stille barn, forutsatt at tiltakene brukes reflektert. Her inkludertes blant annet å sikre forutsigbarhet og trygghet, anerkjennelse, tilpasset vanskegrad, mestring, visuell støtte, fordele taletid, mildt press, bevisst bruk av språk, forhåndspresentere nøkkelord, hjelpe barn ”å sette ord på”, støtte i lek og samspill, smågrupper, samt en-til-en trening.

4.4 Ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten i hverdagen

4.4.1 Ressurser og kompetanse

Voksenteiteten i barnehagen ble vektlagt av alle de syv pedagogene. Flere syntes grunnbemanningen var lav – særlig deler av dagen, og ved fravær. Det ble også påpekt at pedagogen er mye vekke fra avdelingen med møter og papirarbeid; *”Tenk bare en IUP hvor lang tid den tar å fylle ut hvis du skal gjøre det ordentlig og ikke full fart.”* Vikarer og skifte ble også nevnt som direkte faktor i forhold til utrygghet, og indirekte da gruppen blir urolig. Andre barn som krever mer ble tatt frem som en stor årsak til at stille barn ofte glemmes. Det ble påpekt at utagerende barn får mye av både positiv og negativ oppmerksomhet; *”Dagene fyker. Der det brenner, der er du... sånn har det egentlig alltid vært.”* En påpekte likevel at dersom de voksne er litt med de stille barna, så kan den voksne tiltrekke seg flere, og det kan skape positive ringvirkninger. Flere påpekte at støy får fokus og tar energi, og selv om stille barn skal ha et ekstra fokus, så er det konfliktene som får mest. En påpekte også at det er lett å; *”se seg blinde på at ”de fikser seg jo selv de ungene. Så nå må vi forebygge noe fysisk...”*

Flere påpekte at travel hverdag er spesielt uheldig for stille barn fordi de da lettere overses, og fordi det i en travel hverdag kan oppfattes litt beleilig at noen er rolige; *”for har du en kaos-barnehage så tenker du gjerne ”å så deilig med de snille” ikke stille, men snille – tenker du.”* Det ble også påpekt at det var lettere å melde opp utagerende barn, fordi disse oppleves som et større problem enn de rolige; *”De gjør mer utav seg. De kan provosere og irritere voksne. Det blir mer synlig.”* En pedagog påpekte at det er like viktig at stille barn får støtten som trengs for en god utvikling, men at det er lettere å vite grensen for å melde opp utagerende barn. En annen påpeker at hun aldri har meldt stille barn opp til PPT; *”Det har jeg absolutt ikke gjort. For da har der vært spesifikke andre ting. Men gutten jeg nevnte, han tenker vi kan ha noe ADD. Så han er meldt til PPT faktisk. Ikke barnevernet. Men han er ikke alltid stille.”*

Kompetansen hos personalet ble vektlagt av samtlige pedagoger; *”Det er jo som at der er forskjell på om du går til en rørlegger og klipper håret liksom.”* Flere av informantene ønsket flere førskolelærer eller andre med kompetanse om barn; *”Vi må jo ha voksne med sosial kompetanse.”* Det påpekes at for eksempel manglende grensesetting har skapt urolige grupper hvor stille barn har forsvunnet desto mer. Det påpekes også at voksne uten riktig kompetanse kan gi barn uheldig tilbakemelding på seg selv; *Det kan jo bare være en liten kommentar fra en voksen, om for eksempel noe som barnet ikke kan, så mister barnet all selvillit på et lite sekund.”* Flere mente likevel at det ikke er viktigst hvilken utdanning personalet har, men at personlighet og erfaring spiller større rolle; *”Velfungerende voksne må til, men der er for mye snakk om at der skal være så mange førskolelærere, for der finnes mange andre kompetente.”* To av pedagogene påpekte mangel på kompetent personale. Det ble også påpekt at kommunen har utvidet antall barn pr avdeling og pr pedagog, i forhold til retningslinjer i Barnehageloven. Ideell bemanningen ble foreslått til to pedagoger, en barne- og ungdomsarbeider, en assistent og færre barn. En pedagog påpekte at dette var nytenkning som kunne ivareta ”tidlig innsats”. Hun påpekte videre at slik satsing kan gjøre barna bedre rustet til skolestart, og forhindre at problemer forplantes og eskalerer; *”på sikt ville du ha spart inn mye i det forebyggende, altså barn som ellers hadde endt opp med å bli rusmisbrukere for eksempel. For det er jo det som går igjen hele veien; ”Der var ingen som så meg. Der var ingen som spurte”.”*

4.4.2 Fysiske rammer

Det fysiske miljøet i barnehagen ble også vektlagt. To informanter var veldig fornøyde med de fysiske rammene i sin barnehage. De andre fem kommenterte at de synes barnehagen ser flott ut, men at de har det trangt, for få rom eller lite hensiktsmessige rom; *”Vi bruker til og med toalettene når vi deler inn i lekegrupper, for der er ikke mye krinkler og kroker å gjemme*

seg i.” *”Lite lyddemping og lydnivået blir fort veldig høyt.”* Flere påpekte at utearealet er vanskeligere for mange barn som trenger ekstra oppfølging; *”der er det veldig store og åpne forhold. Vi mister dem litt ute.”* En pedagog påpekte at en stille gutt i hennes gruppe hadde det bedre ute, fordi han der hadde mulighet for å trekke seg vekk fra de bråkete. En annen sa hun så de stille barna bedre ute, men begrunnet dette med at disse barna ofte sitter alene i sandkassen, og siden hun selv liker å grave i sanden så satte hun seg gjerne ned med dem.

Flere pedagoger mente store barnehager er uheldig for mange barn da forholdene blir for store og uoversiktlige; *”Det kan ha innvirkning både på de stille, og de ikke stille.”* De påpekte at små barnegrupper var bedre enn større grupper, særlig for stille barn. En pedagog med erfaring fra doble grupper i basebarnehage kommenterte at dette var kaotisk og gikk utover både barn og voksne. Særlig mente hun at de stille barna hadde det vanskeligere, og ble mindre sett av de voksne; *”Det eneste jeg gjorde var å passe på at ingen skadet hverandre. Du kunne ikke sette deg ved et bord å spille, for du måtte hele tiden slukke branner. Og jeg tenker at med 44 unger så kan du stappe inn 12 voksne, og du vil fremdeles ha dobbel så mange konflikter.”* En pedagog med erfaring fra liten barnehage, forteller at både voksne og barn ser ut til å stortrives, og at besøkende ofte påpeker den gode stemningen hos dem. Dette mener hun skyldes at barn blir lettere trygge i så små omgivelser; *”Veldig mange av de store barnehagene har veldig høyt oppunder taket, men unger liker jo de små tette rommene. De vil ikke ha det der store, for det blir så massivt og de mister litt kontrollen. Og da blir de usikre.”*

4.4.3 Oppsummering av ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten

Samtlige informanter la vekt på at voksentettheten i barnehagen har betydning for om barn med vansker fanges opp og den tilrettelegging som tilbys. Flere påpekte at grunnbemanningen var lav. Travel hverdag ble sett som spesielt uheldig for stille barn, barn som krever mer ble sett som en stor årsak til at stille barn ofte glemmes, og det ble påpekt at det var lettere å se og melde opp utagerende barns vansker. Kompetansen hos personalet ble vektlagt av samtlige, men flere påpekte at personlighet og erfaring var viktigere enn selve utdannelsen. Det ble påpekt mangel på kompetent personale, og at kommunen har utvidet antall barn i forhold til Barnehagelovens retningslinjer. Ideell bemanningen ble foreslått til to pedagoger, en barne- og ungdomsarbeider, en assistent og færre barn, og en mente nytenkning i barnehager burde dreie seg om dette for å ivareta tidlig innsats. Fysisk miljø ble vektlagt, og flere syntes innemiljøet er trangt, og har for få rom. De fleste mente små barnehager og barnegrupper er bedre i forhold til å fange opp og tilrettelegge for stille barn.

4.5 Oppsummering av resultater

Problemstilling for denne undersøkelsen er: *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?*

1. Oppmerksomheten som de pedagogiske lederne i denne undersøkelsen viser, er todelt;
 - a) Pedagogenes ønske om å være oppmerksomme på stille barn; Pedagogene som jobbet aktivt med relasjonsarbeid hadde en mer bevisst og reflektert oppmerksomhet i forhold til det enkelte barn. Samlet så de syv informantene stille barn som vanskelige å se, som lett blir glemt, at de er fysisk og verbalt roligere, snille, krever lite, observerende, lite deltakende, lite selvhevdende, og sjenerte. Alle informantene mente stille barn var viktig å være obs på, men de brukte få begrep som gjenspeilet teoretisk kunnskap om utvikling i dynamiske system, eller språkets og deltakelsens betydning i et sosiokulturelt perspektiv. Selv om noen la vekt på voksnes atferd, sensitivitet og tilnærming i barnehagen, årsaksforklarte de fleste i hovedsak barns stillhet med biologi eller hjemmemiljø.
 - b) Pedagogenes oppmerksomhet på stille barn i hverdagens praksis; Pedagogene lot ikke til å se de stille barnas vansker. De fleste mente barna hadde det bra sosialt, og av 21 barn som ble sett som stille og rolige, var kun tre identifisert med språkvansker, og kun en meldt PPT. Flere mente barn med språkvansker viste kun utagerende atferd. Helhetsinntrykket av funnene ble derfor at selv om pedagogene visste at de burde være oppmerksomme på stille barn, så var de ikke tilstrekkelig oppmerksomme i hverdagen.
2. Over halvparten av pedagogene kartla alle barna med ALLE MED og TRAS, men ikke alle med fokus på språk, kartla systematisk barns språklige kompetanse. Verktøyene ses generelt som nyttige, men utilstrekkelige for å fange opp stille barn. Dette kan skyldes lite kunnskap om observasjonsmaterialene, og feil bruk – særlig at barna ikke observeres over tid og av flere voksne. Hele fire mente at stille barn fanges opp ved en magefølelse.
3. Pedagogenes tilrettelegging er rettet mot å skape en god gruppe. Den enkelte har få tiltak rettet mot å inkludere de stille barna i lek og samspill, og relativt lite gir inntrykk av å være bevisste tiltak. Samlet har likevel pedagogene mange idèer, som *kan* fungere som en tipsliste i forhold til forebygging og spesifikk tilrettelegging for stille barn (vedlegg 4).

Samtlige informanter la vekt på at voksentetthet og kompetanse har betydning for hvorvidt stille barns vansker fanges opp og hvilken tilrettelegging som tilbys i hverdagen. Travel hverdag og store barnehager og grupper ses som særlig uheldig for de stille barna.

5 DRØFTING

Problemstilling for denne undersøkelsen er: *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen? Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker, og hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?*

Resultatene som fremkom i de kvalitative intervjuene vil i dette kapitlet drøftes i lys av tidligere forskning, teori og egne refleksjoner, for å svare på problemstillingen. Drøftingen tar utgangspunkt i resultatene slik de er presentert i kapittel 4, og slik de oppsummertes pr tema.

5.1 Pedagogenes oppmerksomhet rundt stille barn og mulige vansker

5.1.1 Pedagogenes ønske om å være oppmerksomme på stille barn

To av barnehagene hadde relativt stort fokus på barnehagens visjon, satsingsområder og kompetanseheving. Disse barnehagene jobbet med relasjonsarbeid, og var med i et prosjekt med fokus på rett hjelp tidlig. Mitt inntrykk var at pedagogene i disse barnehagene hadde en mer bevisst og reflektert oppmerksomhet i forhold til det enkelte barn, men dette *kan* skyldes deres noe lengre erfaring. Lund (2004) mener det kreves relasjonskompetanse hos de voksne som arbeider med innagerende barn. Jeg mener det både kreves relasjonskompetanse, et oppriktig ønske om å øke sin forståelse for barnets utfordringer, og en vilje til å hjelpe det videre. Pianta (1999) fremhever også betydningen av at pedagoger bygger gode relasjoner med hvert enkelt barn for å kunne påvirke barnets utvikling gjennom det han omtaler som et vindu av mulighet.

Stille barn ble av pedagogene sett på som vanskelige å se, som lett blir glemt, at de er fysisk og verbalt roligere, snille, krever lite, observerende, tilbakeholdne, lite deltakende, og lite selvhverdende, rolige og sjenerte. Dette er helt i tråd med slik Lund beskriver barn som viser innagerende atferd (2004, 2012). Ogden (1987) legger til at disse barna kan vise en tilsynelatende likegyldighet, når noen tar kontakt. Kvello (2010) beskriver barna med reservert temperamentsstil, og mener disse barna kan oppleves som ualminnelig lette å ha med å gjøre. Flere av informantene mente likevel at det var viktig å være obs på stille barn, hvilket gav meg et førsteinntrykk av at pedagogene stort sett var oppmerksomme på de stille barna i sine grupper, men mye av observanthenen viste seg etter hvert å gå på at barna kunne ha opplevd vanskelige ting, utenfor barnehagen. Alvorlige negative livshendelser eller kriser kan føre til emosjonelle og sosiale problemer som angst, depresjon, sosial passivitet og psykosomatiske plager (Raundalen & Schultz, 2006). Det må imidlertid understrekes at barn kan være stille uten å ha opplevd alvorlige enkelthendelser, eller vanskelig hjemmeforhold.

En vekt på uformell atmosfære i intervjusituasjonen, kan ha påvirket bruk av begreper hos informantene. Likevel vil jeg si at flere av informantene gav inntrykk av noe manglende teoretisk faglighet. Samtlige pedagoger viste oppmerksomhet mot at barns utvikling påvirkes både av biologi og miljø, men de brukte få begreper som gjenspeilet teoretisk kunnskap om utvikling i dynamiske system. Dynamiske system skiller seg fra statiske system ved at årsakforholdet mellom komponentene i systemet innebærer endringer i komponentene over tid. Omgivelsene et barn utvikler seg i, fører til utviklingen av de ulike biologiske egenskaper hos barnet (Tetzchner, 2001). Transaksjonseffekter ble ikke nevnt av noen av pedagogene. I transaksjon ligger det at individ og miljø gjensidig påvirker hverandre, og at påvirkningene fører til at egenskaper ved begge parter, barn og omgivelser, får stadig ny betydning i løpet av utviklingsprosessen. Vansker oppstår ikke på grunn av barnets individuelle trekk, men skapes gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet, med sine trekk, og ulike miljøer barnet er del av (Drugli, 2008; Tetzchner, 2001). Et svært sentralt miljø for barnet er barnehagen!

Pedagogene la ulik vekt på graden ulike forhold påvirker utviklingen. Personlighet, selvbildet, de første leveårene og barnehagemiljøet ble nevnt, men kun tre la likevel vekt på betydningen av voksnes atferd og tilnærming i barnehagen. Genetiske komponenter ligger til grunn for skyhet, og trekket kan ha negativ konsekvens for barnets tilknytningsstil som i hovedsak dannes de første leveårene. Ut fra erfaringer i samspill utvikler barn indre arbeidsmodeller som danner grunnlag for trygghetsfølelsen gjennom livet. Det skilles i dag mellom fire tilknytningsstiler, men mennesker kan ha islett av ulike stiler (Kvello, 2010; Lund, 2004). En av pedagogene påpekte at engstelse, kunne være påført av foreldrene. Det stemmer, men som Kvello påpeker (2010) så kan ikke omsorgspersoner unngå sin egen personlighet, selv om de kan påvirke barns personlighetsutvikling ved å fremme eller dempe ulike trekk. Engstelige barn som opplever mildt press med masse støtte av en trygg voksen, vil kunne smittes av tryggheten, mens barn som i stedet møtes av en utrygg voksen, gjerne får fremmet et engstelig personlighetsstrekk. Systemer rundt barn og familien har ulike direkte og indirekte virkninger på barnets utvikling, og risikofaktorer kan finnes både i barns arveegenskaper, og på familie-, nettverks- og samfunnsnivå (Drugli, 2008; Pianta, 1999). En stor del av biologisk betingede personlighetsstrekk påvirkes via samspill, og særlig de første leveårene, men trekkene påvirkes og videreutvikles av ulike samspillerfaringer gjennom hele livet (Kvello, 2010). Dette betyr at barnas samspillerfaringer i barnehagen faktisk påvirker deres videre personlighetsutvikling.

Ingen av pedagogene i undersøkelsen nevnte språk som en faktor i utviklingen av barnas personlighet. Først når jeg spurte spesifikt om dette, bekreftet de fleste at språk kunne være en

faktor. Utvikling av en narrativ kapasitet både krever helt andre aspekter av sinnet og åpner for helt nye domener av barnets selv, og Stern understreker den identitetsskapende prosessen i denne utviklingen (Hansen, 2003; Stern, 2003). Læring skjer via samtale med noen som kan mer (Hagtvet, 2004; Säljö, 2001), og utviklingspotensialet ligger i det Vygotsky (1978) omtaler som barnets nærmeste utviklingszone. Når de stille barna ble sett som blant annet lite verbale, observerende og lite deltakende, savnet jeg pedagogenes henvisning til språkets og deltakelsens betydning i et sosiokulturelt perspektiv. Selv om noen av pedagogene la vekt på voksnes atferd, sensitivitet og tilnærming i barnehagen, årsaksforklarte de fleste i hovedsak barns stillhet med biologi eller hjemmemiljø, hvilket etter hvert gav et inntrykk av at pedagogene undervurderte egen og personalets rolle i barnas atferd og personlighetsutvikling.

5.1.2 Pedagogens oppmerksomhet på stille barn i hverdagens praksis

Det var ingen av pedagogene som gav uttrykk for umiddelbart å tenke språkvansker kunne ligge til grunn for stillheten til barna. Dette til tross for at språket ses som viktigste medierende verktøy i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978). En kan også stille seg spørsmål om hvor oppdaterte informantene er i forhold til nyere forskning på feltet. Sammenhenger mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker og språkets innvirkning på barns utvikling av selvfølelse og identitet påpekes av flere teoretikere og støttes av nyere forskning både internasjonalt og i Norge (Beitchman, et al., 2001; Benner, et al., 2002; Brenden, 2011; Clegg, et al., 2005; Coplan & Weeks, 2009; Durkin, 2009; Evans, 2010; Fujiki & Brinton, 1994; Hart, et al., 2004; Løge, 2011; Løge & Thorsen, 2005; Marton, et al., 2005; McCabe, 2005; McCabe & Marshall, 2006; Redmond & Rice, 1998; St Clair, et al., 2011; Stanton-Chapman, et al., 2007; Stern, 2003; Sundby, 2002; Tetzchner, 2001; Vedeler, 2007; Wagner, et al., 2008; Walstad, 2007). Det er særlig språkpragmatikk som har betydning for sosial mestring (Hagtvet, 2004; Vedeler, 2007). Pragmatiske ferdigheter er også relatert til atferd, emosjonelle og sosiale vansker og skyhet av flere internasjonale forskere (Benner, et al., 2002; Coplan & Weeks, 2009; McCabe, 2005; St Clair, et al., 2011).

Her kan jeg legge til at Ogden (1987) påpeker at det å kunne uttrykke seg er viktig for forebygging av sosial isolasjon, tilbaketrekking og internaliserte problemer. Ogden (2009) og Kvello (2010) påpeker at språk er en forutsetning i mentaliseringen. Begge gir altså indirekte uttrykk for en høy sammenheng mellom språklig og sosial utvikling. Lund (2012) uttrykker også at evnen til mentalisering er sentral for barn, og at utrygghet vil prege barns forståelse og tolking av seg selv og andre, og påvirke mentaliseringskapasiteten. Videre uttrykker Lund at når barnets selv etableres, kan språket gi nye muligheter for meningsfylt samspill eller

forsterke barnets ensomhet, og antyder her en viss sammenheng mellom språk og sosial utvikling. Med all respekt for Lunds arbeid synes jeg imidlertid, med referanse til forskningen referert ovenfor, at det i 2012 er overraskende og beklagelig at språklige ferdigheter har fått så lite plass i en ellers grundig beskrivelse av "Det stille atferdsproblemet" (tittel på Lunds bok).

Flere av pedagogene i undersøkelsen mente språkvansker heller fører til utagering, men dette støttes ikke av Stanton-Chapman et al. (2007) som særlig fant internaliserte atferdsvansker blant barn med spesifikke språkforstyrrelser, av Coplan og Weeks (2009) som fant at lavere grad av pragmatisk språk var assosiert med ensomhet og tilbaketreknings atferd, eller av Evans (2010) som fant sammenhenger mellom skyhet og språklige ferdigheter. Flere av informantene gav også inntrykk av å tenke at manglende språkmestring kun er aktuelt for minoritetsspråklige eller norske med dårlig hørsel. Dette tyder på manglende kompetanse om språkutvikling. Relativt mange førskolebarn kan streve med språktilegnelsen uten at andre årsaker er tilstede (Espenakk, et al., 2011). Barn kan ha grunnleggende problemer med å bygge opp språk (Hagtvet, 2004), eller en spesifikk forstyrrelse som gjelder språkutviklingen og kan omfatte artikulasjon, impressive og/eller ekspressive ferdigheter (Sundby, 2002).

En informant mente stille barn var både språksterke og trygge. Dette stemmer ikke med forskning. Kristensen (2002) fant for eksempel at 74 % av barna med selektiv mutisme hadde angst, mens 50 % av barna også hadde en kommunikasjonsvanske. Omdal (2008) mener barns stillhet kan være en følge av sosial angst, men også at stillheten kan skyldes en språklig fobi som etter hvert utvikles til sosial angst. Flere av pedagogene sa at utrygghet kan ligge til grunn for barns stillhet, men det ble ikke benyttet begreper om angst eller om ulike tilknytningsstiler. Så mye som 35 prosent av alle mennesker har en utrygg tilknytningsstil, og Kvello (2010) påpeker at reservert temperamentsstil har en negativ konsekvens for barns tilknytningsstil.

Noen av pedagogene viste oppmerksomhet mot at stille barn kan ha problemer med å komme inn i lek. Dette bekreftes av flere. Barn som ikke mestrer lekespråket har ofte problemer med å få innpass i lek (Wagner, et al., 2008). Rollelek stiller særlig store krav til språklig mestring (Hagtvet, 2004; Wagner, et al., 2008). Fujiki og Brinton (1994) mener barn med kommunikasjonsvansker er mindre attraktive i lek, og tas mindre kontakt med av jevnaldrende. Eek (2009) fant at desto større språkvansker barnet hadde, desto større vansker fikk det i forhold til lek. Det ble også påpekt av en av pedagogene at enkelte barn kan "kjøre seg fast" i en rolle som den stille. Dette er i tråd med funn i Omdals (2008) doktorgradsstudie over barn med selektiv mutisme, som gradvis utviklet en sosial rolle som den selektivt stille.

I en systematisk review av 26 studier fant Benner et al. (2002) at så mye som 71 % av barn identifisert med sosiale- og emosjonelle vansker også hadde signifikante språkvansker. Totalt i de syv informantenes barnegrupper var der 21 barn som pedagogene hadde tenkt på som stille, samt noen ekstra som ble sett som rolige eller sjenerte. Kun to så her språkvansker som en del av barnas vansker, og der var fanget opp språkvansker hos kun tre av alle disse barna. Dette tilsvarer kun 15 % av de stille barna, og innebærer trolig at flere av disse 21 barna har en skjult språkvanske som de ikke får hjelp og tilrettelegging for. Dette mener jeg er et graverende funn. Språket har en sentral rolle i barns totalutvikling, og selv små avvik kan gi store konsekvenser for intellektuell, sosial og emosjonell utvikling (Hagtvet, 2004). Barn med fattig ordforråd ved slutten av førskolealder strever ofte gjennom hele skolegangen (Wagner, et al., 2008). Barn med spesifikke språkforstyrrelser, trenger spesifikke tiltak for å avhjelpe sine vansker, og for å forebygge psykiske og atferdsmessige vansker på sikt (Sundby, 2002).

En pedagog mente barnet var sterk verbalt, da han var veldig høyllytt i lek med andre og når han ropte/gjentok det andre barn sa. Ordene han sa var tydelige, men i vår samtale kom pedagogen frem til at barnet kanskje manglet forståelse og en del begreper. I den språklige kommunikasjonen inngår ulike impressive- og ekspressive prosesser, som språkforståelse, talespråk og artikulasjon (Hagtvet, et al., 1985). Volum og imitering av ord forteller ingenting om barns språkforståelse, og pedagogens uttalelse kan være et tegn på manglende faglig kompetanse om språk. Har barnet passert fire-fem år og har lite språk, kan dette faktisk handle om en spesifikk språkforstyrrelse (SSF) (Sundby, 2002). Slike forstyrrelser kan omfatte både forståelsesdel og produksjonsdel av ord, men trenger ikke å omfatte uttale. Uansett vil barnet trolig ha behov for tiltak rettet mot å bygge opp ordforrådet, som er viktigst i språkutviklingen (Wagner, et al., 2008). Dette barnet, samt et barn hos en annen av pedagogene, ble det sagt at snakket lavere, mindre eller ikke sammen med voksne. Barn med selektiv mutisme snakker ofte ikke med pedagoger eller med fremmede, men snakker gjerne med og via ett eller enkelte barn i banehagen/skolen (Omdal, 2008). Taushet overfor voksne kan handle om en språklig fobi.

De fleste mente at der var langt flere barn som var krevende eller utagerende enn stille. Dette er ikke i tråd med norske undersøkelser, som har funnet at omfanget av innagerende atferd og utagerende atferd er omtrent like stort (Ogden, 1998; Sørli & Nordahl, 1998). Et par av pedagogene viste oppmerksomhet mot at barn kan ha tidvis innagerende atferd, men den ene virket å bli oppmerksom på dette i løpet av samtalen, og kommenterte at dette barnet også viste tegn på oppmerksomhetsvansker. Barnet ble heldigvis meldt opp på grunn av denne mistanken, og jeg håper saksansvarlig hos PPT da vil kartlegge barnets språklige mestring.

Redmond og Rice (1998), fant signifikante forskjeller mellom barn med og uten spesifikke språkforstyrrelser både når det gjaldt internaliserte vansker og oppmerksomhetsvansker.

Samtlige av de pedagogiske lederne gav uttrykk for at de fleste stille barna deres hadde det greit sosialt. Her er jeg usikker på om pedagogene egentlig vet hvordan barna har det, da funnene i undersøkelsen kan tyde på at flere barn kan slite med uoppdagede språkvansker, som vil påvirke deres sosiale mestring. Pedagogene gav uttrykk for at barna var forsiktige, skeptiske og litt utrygge, men var i lek med andre eller hadde det fint i alenelek. Marton et al. (2005) undersøkelse viste at selv når foreldre uttrykte bekymring for barnets sosiale utvikling, så ikke pedagoger de sosiale problemene i samme grad. Kun et par av pedagogene bemerket at de hadde meldt opp enkelte stille barn til PPT, og en av pedagogene kommenterte at det hadde hun absolutt aldri gjort. Evans (2010) peker på at pedagoger ofte minimerer alvorligheten ved skyhet i forhold til aggressiv atferd. Walstad (2007) fant i sin masterstudie at fem barn meldt opp til PPT på grunn av sosiale og emosjonelle vansker viste seg alle å streve med språket. Disse barna ble meldt opp primært på grunn av utagerende vansker som manglende selvkontroll, aggressive handlinger og løgnaktighet, og man kan jo spørre seg om barnas språkvansker hadde blitt oppdaget dersom barna hadde hatt en stillere atferd.

Det ble også uttrykt at pedagogene ikke nødvendigvis var særlig bekymret for de rolige barna, at det på avdelingsmøtene ble snakket om at de stille barna ikke måtte bli glemt, men at det i praksis er de bråkete som får mest oppmerksomhet. Dette bekrefter mine egne erfaringer, og støtter Lunds (2012) hypotese om at alt for mange barn med tilbaketrukne atferdsuttrykk bagatelliseres, overses og ignoreres i barnehagen fordi atferden ikke er til plage for omgivelsene. Tilbaketrukket atferd kan likevel være et alvorlig problem og en risikofaktor for barna det gjelder, og omfatter gjerne angst, tristhet, ensomhet og dårlig selvfølelse (Lund, 2012; Ogden, 2009; Sørli & Nordahl, 1998). Så mye som rundt 35 prosent av barn med reservert temperamentsstil utvikler etter hvert psykiske vansker, men konsekvensene av barnets temperamentsstil vil i stor grad avhenge av miljøet barnet vokser opp i (Kvelling, 2010).

To informanter påpekte svak selvtillit hos de stille barna, og flere formidlet at enkelte av de stille barna viste lite selvhverdelse. En av pedagogene hadde egne bestemmelsesdager for femåringene, for at barna skulle få være i fokus og øve seg på å bestemme. Men ingen av pedagogene påpekte likevel at barna kunne mangle sosial kompetanse. Sosial kompetanse innebærer å kunne hevde egne rettigheter, behov og meninger, og påvirker barnets selvfølelse og selvtillitt (Ogden, 2009). En forutsetning for å utvikle god sosial kompetanse er evnen til

mentaliserings (Kvellido, 2010), hvilket forutsetter samtaleferdigheter og deltakerferdigheter (Ogden, 2009). Når pedagogene sier at lite selvhevdende barn fungerer bra sosialt, og ikke påpeker mangler ved barnas sosiale kompetanse, kan dette tyde på lite faglig oppdatering.

Menneskers kunnskap er stort sett språklig, da forutsetningen for å kunne ta til seg og bevare kunnskap og informasjon er at vi har ulike kategorier og begreper til å ordne våre opplevelser i (Säljö, 2001). Videre må både kognitive, sosiale og biologiske forutsetninger være til stede for å kunne lære et språk (Wagner, et al., 2008). Rammeplan for barnehagens innhold påpeker at personalet i barnehagen skal ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser, og at barna skal støttes ut fra sine individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Flere av pedagogene i undersøkelsen gav uttrykk for å ha tenkt lite over barnas ressurser. Dette tyder på at de ikke har et aktivt forhold til barnas læring, og hvordan kan barna støttes ut fra sine individuelle forutsetninger, hvis ikke pedagogene har tenkt nøye over hvilke forutsetninger det enkelte barnet har? Læringsmiljøer som bekrefter det enkelte barnets ressurser, peker på muligheter for utvikling, og anerkjenner barnets framgang og utvikling vil være særlig gunstig for innagerende barn (Bru, 2011). Lund (2004) påpeker også at det kreves bevissthet hos de voksne om å gi tilbakemeldinger og anerkjennelse til innagerende barn. Et par informanter påpekte at barna var smarte, men ellers gikk det stort sett på at de var snille og flinke, og en påpekte at de likevel sjelden får ros for dette. Lund (2012) påpeker at ingen barn skal være bare snille, men også protestere og ønske noe for seg selv. Barn som er ”bare snille” bør få pedagoger til å reagere, men Evans (2010) fant at sky barns ”gode oppførsel” kunne føre til at problemer ble oversett av lærere, samtidig som flere hadde lavere forventninger til sky elever.

Flere informanter påpekte at finmotorikken hos stille barn var bedre enn grovmotorikken, men kun en påpekte at dette sannsynligvis skyldes stimulering i barnehagen. To mente at barna hang etter på grunn av mangelfull stimulering hjemme. Det er dessverre mange barn som vokser opp med manglende omsorg og stimulering hjemme, men vi må også være oppmerksomme på at noe av den manglende stimuleringen kan skyldes at sky barn ofte har sky foreldre som kan føre med seg mindre konversasjon i hjemmet (Evans, 2010). Foreldre kan bevisstgjøres, men de kan ikke ”løpe fra” sin egen personlighet, som Kvellido (2010) påpeker. Uansett, vil kompensering gjennom tilpassede tiltak i barnehagen være helt sentralt.

Helhetsinntrykk av resultatene i undersøkelsen, og besvarelse av problemstillingens første del; *Hvilken oppmerksomhet har pedagogiske ledere på de stille førskolebarna i hverdagen?* ble etter hvert at selv om pedagogene både sier de ønsker å være oppmerksomme og sier de

vet at de bør være oppmerksomme på stille barn, så er de i liten grad oppmerksomme på disse barna gjennom sin praksis i hverdagen, og de konsentrerer seg mest om barn som er krevende. Pedagogene årsaksforklarer i stor grad barnas stillhet med biologi eller hjemmeforhold, og ser i liten grad mulige vansker hos de stille barna; enkelte ser ikke at disse barna kan være utrygge, få ser at barna kan ha svak sosial kompetanse, og enda færre ser at barna kan ha vansker med språket. Disse funnene gir grunn til bekymring! Svært lav bruk av faglige begrep, og få henvisninger til barns utvikling i dynamiske system eller språkets betydning i et sosiokulturelt perspektiv, kan også tyde på lite faglig oppdatering.

5.2 Verktøy for identifisering av vansker

St.meld. 18 (2010-2011) påpeker at barnehagen skal bli bedre til både å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011a). NOU 2012:1 slår fast at vurderingsarbeidet med å fange opp barn som trenger hjelp er et viktig element for å kunne oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2012). Veien til å forstå barn er å se dem, og systematisk observasjon av hvordan barn fungerer og utvikler seg er selve grunnforutsetningen for et godt pedagogisk arbeid, mener Hagtvvet (2004). Både Løge (2011) og Sundby (2002) peker også på nødvendigheten av grundig kartlegging av barns kompetanse for å kunne legge til rette spesifikke tiltak for å styrke utviklingen ved vansker.

Over halvparten av pedagogene kartla alle barna med ALLE MED og TRAS, mens de andre kartla ved mistanke om vansker. Enkelte av pedagogene gav imidlertid inntrykk av ikke å ha satt seg tilstrekkelig inn i verktøyets bruk. Brukermanualene som følger med verktøyene påpeker at observasjoner av barna skal fordeles mellom personalet, gjøres ved flere anledninger i naturlige samspill med andre barn i barnehagen, og drøftes i personalgruppen (Espenakk, et al., 2011; Løge, et al., 2006). Da vitner det særlig om lite kunnskap om disse verktøyene dersom pedagogen i full fart "kjører en TRAS", og slike øyeblikksobservasjoner kan ikke gi på langt nær den verdifulle oversikten over barns mestring som verktøyet er ment å gi. Utfordringen kan altså ligge i å sikre at de som kartlegger har kvalifikasjonene som en kompetent og klok kartlegging forutsetter (Bleses & Hagtvvet, 2011).

Det overrasket meg at ikke alle pedagogene fra barnehagene som har fokus på språk, hadde systematisk observasjon og kartlegging av barnas språklige kompetanse. Disse barnehagene hadde daglige språksamlinger med barna, med blant annet fokus på språklig bevissthet og styrking av ordforråd. Dette er flott, men hvordan sikrer de at alle barna gjør nytte av tiltaket? Et rikt språkmiljø styrker alle barns språk, men Bleses og Hagtvvet (2011) påpeker at barn med

språklige forsinkelser ofte har bruk for mer målrettet og intensiv innsats enn barn som har en typisk språktilegnelse, og at det derfor er nødvendig å identifisere barn med vansker raskest mulig, utarbeide språklig profil som grunnlag for tiltak, og følge opp om tiltakene har ønsket virkning. Verktøy som ALLE MED og TRAS er basert på observasjon via kriterierefererte sjekklister, sammenligner barnet først og fremst med seg selv, og vurderer om barnet har tilegnet seg en bestemt kompetanse. Verktøyet kan gi indikasjoner på mangler, men lite presis informasjon om eventuelle vansker (Bleses & Hagtvet, 2011). Kun en pedagog informerte om at hun i tillegg brukte Askeladden for barna som i TRAS viste lite språklig utvikling over tid. Askeladden er ett av seks verktøy som ses som velegnet til å identifisere barn med språklige vansker i barnehagen, fordi verktøyet gjennom normmaterialet muliggjør en sammenligning mot andre barn på samme alderstrinn med antatt typisk utvikling (Bleses & Hagtvet, 2011).

Flere brukte avdelingsmøter både systematisk og til å diskutere kartlegging eller utvikling hos enkeltbarn. Noen gjorde daglige observasjoner og registreringer ved hjelp av stikkord eller skjematisk oversikt over lek og samspill, eller på egne skjema i forkant av foreldresamtaler. Samtlige la vekt på god dialog med foreldrene, men gav inntrykk av å vektlegge foreldrenes innspill svært ulikt og ved ulik oppmerksomhet; informativt, for å avklare problemer, eller gjøre foreldre fornøyde. Alle pedagogene benyttet en eller annen form for observasjon og registrering av barnas mestring i forkant av foreldresamtalene, selv om ikke alle benyttet et kvalitetssikret verktøy. De som benyttet kartleggingsverktøy så verktøyene generelt som nyttige, men som utilstrekkelige for å fange opp stille barn. Dette kan i noen tilfeller skyldes at barna ikke observeres over tid. Hele fire pedagoger mente at stille barn heller fanges opp på grunn av ”magefølelse”, og det ble lagt vekt på sensitivitet og tilstedeværelse i hverdagen, og å se etter ulike risikofaktorer. Mange gode avgjørelser tas på bakgrunn av kloke menneskers magefølelse, men Lund (2012) poengterer at intuisjon må kombineres med både kunnskap og imøtekommenhet. Som funn i undersøkelsen her peker på, er pedagoger i praksis trolig ikke tilstrekkelig oppmerksomme på de stille barna, og en metode basert på kun ”magefølelse” vil være lite pålitelig. Det var dessuten kun en pedagog som nevnte kontakt med logoped, og enkelte påpekte uenighet om grensen for bekymring i forhold til stille barn. For å kunne fange opp om enkeltbarn trenger spesiell tilrettelegging og oppfølging er det nødvendig å ha kunnskap om hva som er typiske kjennetegn for alderen, og ved mistanke om svakere utvikling enn forventet, bør en kontakte ekspertise fremfor å vente og se (Hagtvet, 2004).

Besvarelse av problemstillingens andre del; *Hva gjøres for å fange opp eventuelle innagerende og/eller språklige vansker?* viste seg å være at hele fire pedagoger mente at stille

barn fanges opp på grunn av ”magefølelse”. Over halvparten kartla barna systematisk med ALLE MED og TRAS, men flere av pedagogene så kartleggingsverktøyene som utilstrekkelige for å fange opp de stille barna. Dette kan i flere tilfeller se ut til å skyldes feil bruk av verktøyene, og særlig at barna ikke observeres over tid og av flere voksne.

5.3 Inkludering, tilrettelegging og tiltak for stille barn

Pedagogene viste svært ulik oppmerksomhet og holdninger til inkludering av stille barn. Svarene varierte fra å uttrykke at barna ønsker å inkluderes i sosialt fellesskap, til å mene at de ofte ønsker å være i fred. Ogden (1987) påpeker at barn med tilbaketrukket atferd kan vise tilsynelatende likegyldighet, når noen tar kontakt. Pedagoger bør være oppmerksomme på dette. I et sosiokulturelt perspektiv er læring gjennom deltakelse og språklig aktivitet sentralt, og ansvarlige pedagoger bør ikke tillate at barn står utenfor fellesskapet over tid. Säljö (2001) påpeker at mennesker lærer av alle erfaringer, og at negative erfaringer sannsynligvis former oss like mye som positive. Lund (2004) fant i sin undersøkelse at elever med innagerende atferd hadde en grunnleggende følelse av ikke å høre helt til. Når et barn med lavt selvbilde opplever at voksne ofte ”lar dem være i fred”, vil denne erfaringen kunne oppleves som en bekreftelse for barnet på at dets deltakelse ikke er av verdi. Lav deltakelse i fellesskapet vil trolig forsterke følelsen av å være på utsiden, som igjen forsterker den tilbaketrukne atferden.

Noen av pedagogene påpekte at stille barn får færre samspillserfaringer og mindre språklig praksis, og at voksne har ansvar for å inkludere barna. Dette er i tråd med Rammeplassen som poengterer at alle barn trenger samspillserfaringer med jevnaldrende for å utvikle sosial kompetanse og språk, og at barn som strever må få hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Viktigheten av tidlig hjelp for å stoppe negativ utvikling påpekes av både St.meld. 16 (2006-2007), 23 (2007-2008) og 41 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2008, 2009), og St.meld. 18 (2010-2011) sier at barnehagen skal bli bedre til både å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Wagner et al. (2008) peker på at tradisjonen med mye frilek og medbestemmelse i valg og deltakelse i aktiviteter, kan gå på bekostning av enkelte barns språkstimulering. Skyhet demper erfaringsbredden, og gir mindre språkstimulering og praksis (Coplan & Weeks, 2009). Barn med internalisert problematferd har også ofte lavere sosial kompetanse som følge av færre sosiale læringsmuligheter (Ogden, 2009). En informant påpekte at hun pleide å spørre barnet, og viste oppmerksomhet mot at individuelle aktiviteter kan være en flukt, og at stillheten kanskje ikke er et egentlig valg. Lund (2012) påpeker at det er viktig å spørre barnet, men at det da er

avgjørende at den voksne tar seg tid til å vente på svaret, og til også å lytte til det som ikke sies verbalt, i forsøk på å gå bak atferden til barnet.

Hagtvet (2004) påpeker at kombinasjonen mellom sårbarhet og sensitivitet gjør at det er viktig med bevisst satsing i denne alderen, da det gir større uttelling enn noen gang senere i livet. Mesteparten av informantenes tilrettelegging var generelle tiltak for å skape en god gruppe. Flere av tiltakene virker både forebyggende for vansker, og kan være til hjelp for stille barn, men jeg opplevde at den enkelte hadde for snevre tiltak og at svært få av tiltakene var bevisst rettet mot å avhjelpe og inkludere de stille barna. En pedagog gav faktisk inntrykk av å legge mest vekt på at det skulle være greit for de voksne. Dette støtter funnene om en for lav oppmerksomhet mot de stille barna. Til sammen har pedagogene likevel mange gode ideer, og totalpakken av svar er derfor samlet i et vedlegg som kan fungere som en tipsliste for forebygging og tilrettelegging for stille barn. Det må ofte settes inn tiltak på flere plan for å dempe effekten av risikofaktorer (Drugli, 2008; Pianta, 1999). Sundby (2002) legger vekt på at tiltak må være konkrete, tilpasses det enkelte barn, og justeres kontinuerlig. Løge (2011) påpeker at en også bør ha en gjennomgang av hvilke aktiviteter det er hensiktsmessige for barnet å delta i både i større og mindre gruppe. Ideene i vedlagte tipsliste (vedlegg 4) må altså vurderes i forhold til det enkelte barnet. Jeg vil her drøfte de mest sentrale tiltakene.

Sikring av forutsigbarhet og trygghet vil ofte være sentralt for å inkludere de stille barna. Enkelte av pedagogene antydte at struktur var bra for de utagerende, for gruppa, og en fordel for voksne, men få viste oppmerksomhet mot viktigheten av struktur og forutsigbarhet for stille barn. Barn med reservert temperamentsstil kjennetegnes av engstelse og mildt negative reaksjoner på nye situasjoner. Mangel på forutsigbarhet og struktur er særlig problematisk for engstelige barn, da det svekker deres følelse av indre kontroll (Bru, 2011; Kvello, 2010). Pedagogene la også svært ulik vekt på formidling av planer til barna, men informasjon og oversikt over hva dagen vil inneholde, er et godt virkemiddel for å øke engstelige barns følelse av kontroll (Bru, 2011), og visuell støtte gir økt mulighet for forståelse for barn med språkvansker (Sundby 2002). Kun en pedagog i undersøkelsen visualiserte planer for å gi barna økt forutsigbarhet. For forsiktige barn som i tillegg strever med språket, i de seks andre informantenes grupper, tilsier dette liten mulighet til å skaffe seg forutsigbarhet i hverdagen.

Legge vekt på trivsel, trygghet, aksept og respekt ble nevnt av flere av informantene, og vil være en fordel for engstelige barn. Voksnes anerkjennende holdning er ofte helt sentral for at stille barn skal våge å delta i lek og samspill, og understrekes også av Lund (2012). Gi ekstra

voksenkontakt ble påpekt av en informant, og gode relasjoner med voksne fremmer trygghet. Lund (2004) legger vekt på pedagogens relasjonskompetanse i arbeid med stille barn. Pedagoger kan gjennom relasjonsbygging med det enkelte barnet påvirke barnets utvikling i det Pianta (1999) omtaler som et vindu av mulighet. Fysisk og verbal kontakt med den enkelte ble vektlagt av en annen informant, og er viktig for at barna skal føle seg sett av voksne. Vi formes gjennom hele livet, i møte med hverandre og tilbakemeldinger vi får både verbalt og non-verbalt (Lund, 2004). Espenakk et al. (2011) legger vekt på også å sikre seg barnets øyekontakt når noe språklig skal formidles til barn med språkvansker. Rammer, struktur og tydelige voksne ble vektlagt av flere av informantene, og er vesentlig for å skape trygghet og forutsigbarhet for barna. Dette bekreftes viktig av flere forskere både i forhold til innagerende vansker og språklige vansker (Bru, 2011; Espenakk, et al., 2011; Kvello, 2010; Løge, et al., 2006). Myndige, eller såkalt autoritative voksne, er både forebyggende og et viktig tiltak, og vektlegges blant annet av Roland (2011), som påpeker at vilje og evne til å utøve kontroll – kombinert med omsorg – skaper tillit og trygghet for alle sårbare barn.

Forståelse og språkutvidelse for både å øke barns følelse av kontroll og deres mulighet for språklig deltakelse, ble vektlagt på ulike måter; Visuelle planer og forberedelser ble vektlagt hos kun en av pedagogene, mens flere la vekt på visuell støtte i samling. Visuell støtte som tydeliggjør og understøtter innhold og forståelse er sentralt, og vektlegges også av Sundby (2002) og Espenakk et al. (2011). Gjentakelse, repetisjon og tid ble vektlagt av enkelte av pedagogene. Dette bekreftes av Sundby (2002) som legger til at voksne må vente på svar fra barnet. Hjelp barnet å sette ord på alt og voksnes bevisste bruk av språket for å utvide barns begrepsapparat ble påpekt av noen av pedagogene. Dette er svært sentralt, og er i tråd med Løge (2011) som i tillegg påpeker at personalet bør snakke med korte og entydige setninger, og kombinere med tydelig kroppsspråk. Forhåndspresentering av nøkkelord ble videre nevnt av en informant, og vektlegges også av Espenakk et al. (2011). To av pedagogene la også vekt på å fordele taletid og oppgaver. Dette støttes av Säljö (2001) som påpeker at alle barn har behov for å lære i sosiale samspill på en helt grunnleggende og eksistensiell måte, men at det i barnehagen ofte oppstår en konkurranse om taletiden. Dersom adgangen til fellessamtalen ikke reguleres, kan dette ekskludere barn som er utrygge på diskursen eller mangler språklig kompetanse, slik at det får konsekvenser for barnets selvfølelse, deltakelse og videre læring.

Unngå plassering mellom dominante barn, trene på å bestemme litt hver, gi barna mestringsopplevelser, og mildt press med forventninger og støtte er også tiltak som kan øke barns deltakelse, og ble påpekt av enkelte av pedagogene i undersøkelsen. Disse tiltakene

støttes av Lund (2012) som i tillegg peker på at barna trenger trening i ikke å la seg dominere. Mestringsopplevelser ses som viktig for å styrke barnets selvtillitt og motivasjon (Espenakk, et al., 2011). For å kunne oppleve mestring, er det en forutsetning at oppgaver tilpasses barnets mestringsnivå, og tilpasset vanskegrad ble nevnt av et par pedagoger i undersøkelsen. Sundby (2002) og Løge (2011) legger også vekt på at tiltak må tilpasses det enkelte barn, justeres kontinuerlig, og at voksne må tilpasse seg barnets begrensninger. Dette støttes av Vygotskys (1978) tanker om barnets nærmeste utviklingszone, som kan sammenlignes med et stillas som stadig justeres og gir akkurat så lite støtte som er nødvendig for at barnet skal kunne mestre den enkelte oppgaven (Hagtvet, 2004). En-til-en trening ble så vidt nevnt av en pedagog, og at dette kan være nødvendig påpekes av flere (Løge, 2011; Sundby, 2002). Det må trenes systematisk og målrettet med barnet, for at det skal tilegne seg spesifikke språklige ferdigheter (Sundby 2002). En-til-en trening kan være et påkrevd ledd på veien til deltakelse.

Alle pedagogene la vekt på mindre grupper, og noen av dem tilpasset smågruppene. En av dem prøvde også å ha færre barn i garderoben. Små grupper støttes av blant andre Espenakk et al. (2011). Lund (2004) fant også at elever med innagerende atferd syntes det var lettere å forholde seg til andre i mindre grupper. Løge (2011) påpeker at det i tillegg kan være verdifullt å tenke over hvilke barn som settes sammen i gruppen. Selv synes jeg en tilpasning av grupper ofte vil være sentralt for å fremme trygghet, tilpasse nivå, og øke barns deltakelse.

Noen av pedagogene la vekt på støtte i lek og sosiale aktiviteter og å gjøre barna synlige gjennom tilstedeværelse, rollestyring, hjelp inn i lek, igangsette lek, verbal støtte og kroppsspråk. Kommunikasjon i her og nå situasjoner består både av ansiktsuttrykk, blikk, gester, kroppsspråk og stemmebruk i tillegg til ord (Hagtvet, 2004). Ord gir imidlertid mulighet til å løfte mennesker utover konkrete situasjoner, og språksvake barn har behov for at voksne hjelper dem inn i leken og støtter dem ved å gi dem passende replikker og ord når de står fast. Innpass i rollelek vil gi barna verdifull stimulering av både språklige og sosiale ferdigheter (Wagner, et al., 2008), som vil kunne øke deres deltakelse.

Besvarelse av problemstillingens tredje del; *Hvordan tilrettelegges det for deltagelse i lek og samspill?* Pedagogenes tilrettelegging er helst rettet mot å skape en god gruppe, og relativt lite gir inntrykk av bevisste tiltak for de stille barna. Funnet støtter funnene om lav grad av oppmerksomhet mot stille barns vansker. Totalpakken av pedagogenes svar kan likevel fungere som en tipsliste (se vedlegg) for forebygging, tilrettelegging og tiltak for stille barn.

5.4 Ytre rammer som kan påvirke oppmerksomheten i hverdagen

Samtlige informanter la vekt på at voksentettheten i barnehagen har betydning for hvorvidt barn med vansker fanges opp og hvilken tilrettelegging som tilbys. Flere påpekte en lav grunnbemanning, særlig ved sykdom og fravær. Travel hverdag og barn som krever mer ble tatt frem som en stor årsak til at stille barn ofte glemmes, og det ble påpekt at støy får fokus og tar energi og at det var lettere å melde opp utagerende barn. Flere så travel hverdag som spesielt uheldig for stille barn, og det ble kommentert at mange voksne tenkte det var godt at noen av barna var stille. Dette er i tråd med egne erfaringer, og det Lund (2012) påpeker om at det i en travel barnehagehverdag kan være både behagelig at noen barn er stille og gjør lite utav seg, samtidig som det kan være utfordrende å se vanskene deres og gi dem den støtten de trenger. Raundalen og Schultz (2006) peker på at stille og innesluttede barn også kan overses av pedagoger på grunn av egne eller barnehagens beskyttelsesbehov ved stort arbeidspress.

Kompetanse hos personalet ble vektlagt av samtlige pedagoger, men flere så personlighet og erfaring som desto viktigere enn utdannelsen i seg selv, og at det var mangel på kvalifisert personale. St.meld. 16 (2006-2007) påpeker hvordan tidlige tiltak har større effekt enn senere tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2007), og St.meld. 41 (2008-2009) påpeker større muligheter for å bryte uheldige utviklingsmønstre desto yngre barna er (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 59). Samtidig erkjenner statlige dokumenter at kvalitet i barnehagen er avhengig av kompetent personale, og at barnehager i Norge har lavere pedagogtetthet enn våre naboland (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2010). Ideell bemanningen ble av to informanter foreslått til to pedagoger, en barne- og ungdomsarbeider, en assistent og færre barn, og den ene mente nytenkning i barnehager burde dreie seg om dette, for å ivareta tidlig innsats. Minst 50 % pedagogtetthet, foreslås også i NOU 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Viktigheten av både kompetanse og kvalitet på barnehagens miljø for å forebygge risikosituasjoner og kompensere for sårbarhet hos barn bekreftes av Midthassel et al. (2011). Fysisk miljø ble også vektlagt av informantene, og flere synes innemiljøet er trangt med for få rom. De fleste mente at små barnehager og grupper er bedre i forhold til å fange opp og tilrettelegge for stille barn. Da er det beklagelig at trenden er å bygge store barnehager med utvidede grupper. Samtidig hjelper det trolig lite med færre barn i gruppen, om pedagogene har mangelfull kompetanse til å oppdage stille barns vansker, og vurderer barnas mestring kun ut fra sin egen ”magefølelse”.

Kommentar til besvarelse av problemstillingen; Mangel på kompetent personale, travel hverdag og store barnehager og barnegrupper ses som særlig uheldig for stille barn, og kan påvirke pedagogenes oppmerksomhet på stille barn i hverdagen.

6 AVSLUTNING

6.1 Avsluttende oppsummering

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at de pedagogiske ledernes oppmerksomhet er todelt og kan skilles mellom pedagogenes ønske om å være oppmerksomme på stille barn, og deres faktiske oppmerksomhet på stille barn i hverdagens praksis. Samtlige av de syv pedagogene mente stille barn var viktig å være obs på, men de så i liten grad disse barnas vansker i barnehagen, og årsaksforklarte atferden i stor grad med biologi eller hjemmemiljø. De fleste pedagogene mente barna hadde det bra sosialt, og av 21 barn som ble vurdert til å være stille og rolige, var kun tre identifisert med språkvansker. Over halvparten av pedagogene kartla barna regelmessig med ALLE MED og TRAS, men flere gav inntrykk av feil bruk, og at barna ikke observeres over tid og av flere voksne. Forholdsvist få tiltak gir inntrykk av å være bevisst rettet mot de stille barna, og samlet benytter pedagogene relativt få faglige uttrykk.

6.2 Metodologiske betraktninger og videre forskning

Overførbarhet og bekreftbarhet av studiens funn er forsøkt styrket ved at hele grunnlaget som kunnskapen hviler på er eksplisitt gjort rede for. I tillegg drøftes sentrale funn i lys av annen litteratur i kapittel 5. Nettopp pedagogenes oppmerksomhet i forhold til de stille barna, er som meg bekjent ikke sett på direkte i tidligere litteratur, og selv om annen litteratur er relevant i forhold til funnene, vil det være nødvendig med flere studier for å bekrefte disse funnene.

Metoden jeg valgte for denne studien var kvalitative dybdeintervju av pedagogiske ledere. Intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene fungerte etter mine intensjoner, og jeg fikk mye informasjon fra informantene. På grunn av studiens tidsbegrensning, valgte jeg å ikke kombinere flere metoder i studien (jfr. punkt 3.2.3). Jeg tenkte at en intervjustudie ville kunne gi tilstrekkelig svar på problemstillingen, og fange inn pedagogens oppmerksomhet i forhold til de stille barna. Inntrykket mitt nå er likevel at det kan være grunn til å regne med at oppmerksomheten de gir uttrykk for, ikke gjenspeiler seg i praksis. Det kunne derfor vært interessant å kombinere intervjustudien med en observasjon av pedagogenes tilnærming, tilrettelegging og tiltak i praksis.

Videre sitter jeg igjen med en bekymring for at flere av de stille barna i disse pedagogenes grupper muligens kan ha en skjult språkvanske. Jeg ser i ettertid at det derfor ville vært nyttig å teste deres språkforståelse og talespråk med Reynell. For at kompetansen skulle kommet frem i en testsituasjon, måtte jeg brukt tid på å bli kjent med barna, og lagt til rette for at barna

skulle føle seg trygge i testsituasjonen, i tillegg til den tid hver enkelt test og skåring ville ta. Derfor prioriterte jeg dessverre ikke dette i planleggingen av prosjektet.

Da flere av pedagogene mener at stille barn ikke fanges tilstrekkelig opp gjennom verktøyene TRAS og ALLE MED, ville det også vært nyttig å se nærmere på i hvilken grad man kan få kunnskap om stille barn gjennom disse verktøyene. Siden internasjonal forskning viser stor sammenheng mellom språkvansker og innagerende vansker, mens få av pedagogene i denne studien hadde fanget opp barn med disse vanskene, ville det videre vært av stor interesse å følge opp med en studie som kombinerte intervjuer med Reynell-testing av stille barn, for muligens å påvise slike sammenhenger i Norge også.

Selv om pedagogene i teorien vet at det er viktig å være observant i forhold til stille barn, så er det i stor grad de krevende barnas vansker de gir inntrykk av å se, legge vekt på, og søke hjelp for. De mener at deres avdeling har flere krevende barn enn stille barn. Tatt i betraktning at forskning viser at der er omtrent like mange barn med innagerende atferdsvansker som med utagerende atferdsvansker, ville det derfor vært interessant å følge opp denne intervjustudien med en større kvantitativ studie hvor en innhentet informasjon om antall oppmeldte barn, og hva barna i hovedsak er meldt opp for, for deretter å finne hvilken andel som faktisk er meldt opp på grunn av stillheten sin. Videre ville en longitudinell studie som fulgte stille barn fra de var i førskolealder og til de ble ungdom eller voksne, kunne si noe mer om forskjeller mellom den videre utviklingen til barn som får spesifikke tiltak rettet mot både emosjonell utvikling og språkutvikling, barn som ikke får tilrettelagt med denne kombinasjonen av tiltak, og barn som ikke får tilrettelagt med noen spesifikke tiltak.

6.3 Pedagogiske implikasjoner

Når forskning viser høy sammenheng mellom stille barn, innagerende vansker og språkvansker, og funnene i denne undersøkelsen indikerer svært lav oppmerksomhet på de stille barnas vansker til tross for pedagogenes ønske om å være oppmerksomme, kan dette tyde på et behov for faglig påfyll. Funnene tyder også på at sammenhenger mellom sosiale- og emosjonelle vansker og språkvansker bør komme tydeligere frem i grunnutdanningen.

Når funnene gir grunn til å tro at en stor andel stille barn kan streve med skjulte vansker som de ikke får hjelp med, tyder det også på behov for å endre observasjonsrutiner i barnehagene. Systematisk observasjon og kartlegging av sosiale- og språklige ferdigheter hos alle barna og utført av kompetent personale vil, kombinert med intuisjoner, kunne øke muligheten til at barn med vansker/i risiko for å utvikle vansker, fanges opp og får rett hjelp tidligst mulig.

7 REFERANSELISTE

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., . . . Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(1), 75-82. doi: 10.1097/00004583-200101000-00019
- Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). Language Skills of Children with EBD. A Literature Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders vol. 10* (no. 1), 43-56.
- Bleses, D., & Hagtvet, B. (2011). Mindretallsuttalelse. Dissensuttalelse i relasjon til Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy. I Kunnskapsdepartementet (Ed.), *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011* (316 s.). Oslo.
- Brenden, B. (2011). *Språk og atferd: om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hjå 4, 9 åringane*. Stavanger. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (184 s.). Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforl.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. [Article]. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 46*(2), 128-149. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and Soft-Spoken: Shyness, Pragmatic Language, and Socioemotional Adjustment in Early Childhood. *Infant and Child Development, 18*(3), 238-254.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Durkin, K. (2009). Language, Shyness and Social Contexts: Commentary. *Infant and Child Development, 18*(3), 291-298.
- Eek, I. T. (2009). *"Tan jeg væe me å lete?": en studie om lekemestring hos barn med språkvansker*. Stavanger. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen.

- Espenakk, U., Frost, J., Færvaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS - Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Evans, M. A. (2010). Language Performance, Academic Performance, and Signs of Shyness. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The Development of shyness and social withdrawal* (s. 179-212.). New York: Guilford Press.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and Language Impairment in Children. I R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (s. 123-143). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Goswami, U. (2008). Social cognition, mental representation, and theory of mind *Cognitive development: the learning brain* (s. 221-249). Hove: Psychology Press.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E., Lillestølen, R., & Reynell, J. (1985). *Håndbok: Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforl.
- Hansen, B. R. (2003). Innledning. I D. N. Stern (Ed.), *Spedbarnets interpersonlige verdenn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The Relationship Between Social Behavior and Severity of Language Impairment. [Article]. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(3), 647-662. doi: 10.1044/1092-4388(2004/050)
- Haugdal, K. (2010). *Innagerende atferd i skolen: en kvalitativ studie av lærers kompetanse og betydningen av læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, regulering og elevinnflytelse-basert på intervju av terapeuter*. Stavanger. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Helsedirektoratet, & KITH. (2011). *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer : systematisk del, alfabetisk indeks (forenklet)*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kristensen, H. (2002). *Selective mutism in children. Comorbidity and clinical characteristics: a clinical case-control study*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Vol. nr 16(2006-2007)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Vol. 23 (2007-2008)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (Vol. 41 (2008-2009)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (Vol. 8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Vol. 18 (2010-2011)). oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011c). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (Vol. 1). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 56-73). Oslo: Universitetsforl.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. Klepp st.: Info vest.
- Løge, I. K., & Thorsen, A. A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd? Rapport fra et pilotprosjekt*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Marton, M., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162. doi: 10.1016/j.jcomdis.2004.06.003
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387. doi: 10.1002/pits.20064
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246. doi: 10.1177/02711214060260040401
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Mykletun, A., & Knudsen, A. K. (2009). Tapte arbeidsår ved uførepensjonering for psykiske lidelser. En analyse basert på FD-trygd. *Nasjonalt folkehelseinstitutt*(4), 35.
- NESH, D. N. f. k. f. s. o. h. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Omdal, H. (2008). *The silent child in the kindergarten, school and home: a qualitative observation and interview study of children with selective mutism in their natural environments*. no. 105, Unipub forl., Oslo.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(3), 688-700.

- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152-162). Oslo: Universitetsforl.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., s. 135-159).
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98-109.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sundby, J. (2002). Spesifikke språkforstyrrelser. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Eds.), *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre* (s. 439-375). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society* (s. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Walstad, T. (2007). *Er det en sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker hos barn i førskolealder?* Stavanger. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger

8 FIGURLISTE

Figur 1: ”Heisen til livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10)

Figur 2: Eksempel på transaksjonsprosess (min oversettelse fra Sameroff & Fiese, 2000, s. 142)

Figur 3: Barnet som system, og systemer rundt barnet (min oversettelse fra Pianta, 1999, s. 26)

Figur 4: Fornemmelsen av selvet (Stern, 2003, s. 47)

Figur 5: Prosesser i språklig kommunikasjon (Hagtvet, et al., 1985, s. 18)

Figur 6: Seleksjon i forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010, s. 39)

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD (2 sider)

Vedlegg 2: Intervjuguide for forskningsprosjektet

Vedlegg 3: Invitasjon m/informasjon og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Tips for tilrettelegging og tiltak for stille barn

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Inger Kristine Løge
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

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

Vår dato: 26.01.2012

Vår ref: 29045 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 29045 | <i>Tidlig innsats for stille barn - sensitivitet for skjulte (språke?) vansker i en travel hverdag</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Inger Kristine Løge</i> |
| Student | <i>Anne Tove Svanevik Thorsen</i> |

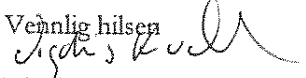
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, 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, 20.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Tove Svanevik Thorsen, Malthaugsvingen 31, 4046 HAFRSFJORD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29045

Utvalget består av 6-8 pedagogiske ledere. Data samles inn via personlig intervju.

Det legges til grunn at informantene ikke uttaler seg om identifiserbare enkeltbarn.

Førstegangskontakt gjøres av student, via eget nettverk. Det gis skriftlig og muntlig informasjon om studien.

Prosjektet skal avsluttes 20.6.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. navn på barnehage, stilling, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Intervjuguide for forskningsprosjekt om stille barn

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
 - Hvor lenge i nåværende barnehage?
2. Hvor mange avdelinger er der her i denne barnehagen?
3. Hvor mange barn og voksne har dere på avdelingen?
 - Hvor mange i alderen 4-6 år?
4. Hva er visjon og satsingsområdet til barnehagen?
5. Hvordan er organisering og rammer på avdelingen og i barnehagen?
 - Er der noe samarbeid mellom avdelingene?
6. Hvordan formidles dagens plan til barn og voksne?
7. Hva tenker du om begrepet stille barn?
 - Hvilke assosiasjoner gir begrepet?
8. Hva mener du kjennetegner stille barn?
9. Hvorfor er barn stille, tror du?
 - Egenskaper ved barnet eller ved miljøet?
10. Tenker du at stille barn ønsker å være i fred?
11. Kan det være at noe holder barnet igjen?
 - Angst og utrygghet og/eller språklig forståelse?
12. Hva gjøres i barnehagen for å fange opp barn som sliter?
 - Observasjon, kartlegging, hvilke verktøy? Av hvem og hvor ofte?
 - Foreldresamtaler?
13. Hva synes du om verktøyenes tilstrekkelighet til å fange opp stille barn som sliter?
 - Trengs kartleggingsverktøyene?
14. Hvis du tenker på 4-6-åringene på din avdeling eller i barnehagen her, hvor mange av dem er stille og forsiktige?
15. Hvordan har disse barna det sosialt og språklig?
16. Hva tenker du om ressursene til disse barna?
17. Hva gjøres for å tilrettelegge for deltagelse i lek og fellesskap for de stille barna?
18. Har rammer noe å si for hvorvidt barna fanges opp og hvilken tilrettelegging som tilbys?
 - I så fall; hvilke rammer og hvilken betydning?
 - Hva med voksentetthet eller kompetanse?
 - Hva med størrelse på barnehage og barnegruppe?
19. Er det noe du ønsker å legge til, avslutningsvis?

Anne Tove Svanevik Thorsen
Malthaugsvingen 31, 4046 Hafrsfjord

Stavanger, februar 2012

Til virksomhetsledere og pedagogiske ledere i barnehagen

Forespørsel om å delta i masterprosjekt om temaet stille barn

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Masterprosjektet gjøres gjennom Senter for atferdsforskning og fokus vil være på stille førskolebarn i alderen 4-5/6 år.

For å finne svar på ulike spørsmål om stille barns hverdag, og oppmerksomhet rundt stille barn, ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer med pedagogiske ledere primært fra stor avdeling. Jeg ønsker representanter fra begge kjønn, og primært med førskolelærerutdanning. Intervjuene vil gjennomføres som dialog, men vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Til sammen vil jeg foreta 6-8 intervjuer med informanter fra ulike barnehager.

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta i ett intervju med meg, i barnehagen. Intervjuet vil ta ca 1 time å gjennomføre. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger behandles og oppbevares konfidensielt, er kun tilgjengelige for meg selv og veileder som begge har taushetsplikt, og slettes ved prosjektslutt.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere.

Resultat av studien publiseres gjennom min masteroppgave som er planlagt ferdig i juni 2012. Opplysninger anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes.

Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Veileder for prosjektet er Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Ved spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 45 20 28 89 eller e-post at.thorsen@stud.uis.no eller min veileder, Inger Kristine Løge, kan kontaktes på telefon 51 83 29 32 eller e-post inger.k.loge@uis.no.

Vi setter stor pris på om du tar deg tid til å delta i intervju. Vennligst fyll ut svarslippen nedenfor og returner til meg, dersom du samtykker til deltagelse. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Anne Tove Svanevik Thorsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om temaet stille barn, og ønsker å stille til intervju:

Signatur pedagogisk leder: Telefonnr.:

Jeg godkjenner at pedagogisk leder stiller til intervju i prosjektet:

Signatur virksomhetsleder:

Tips for tilrettelegging og tiltak for stille barn

Samling av idèer og tiltak fra pedagoger i denne undersøkelsen, som kan fungere som den etterspurte tipslisten for å øke stille barns deltakelse i lek og sosiale aktiviteter, forutsatt at tiltakene brukes reflektert og bevisst i forhold til det enkelte barnets utfordringer;

- Ta imot hver enkel om morgenen, og sikre at foreldre og barn blir sett.
- Struktur, rammer og tydelige voksne, både i lek og styrt aktivitet, for å forhindre at barn blir ”voldsomme” og legge til rette for at flere tør å hevde seg
- Visuell dagsplan og måneds-/periodeplan for å øke forståelse og forutsigbarhet.
- Forberedelse til dagens plan, aktiviteter, og eventuelle nye hendelser, i morgensamling.
- Tid, gjentakelse og repetisjon.
- Vekt på trivsel, trygghet, ekstra anerkjennelse og aksept.
- Rolige og tydelige voksne.
- Hjelp barnet å sette ord på handlinger, tanker og følelser.
- Bevisst bruk av de voksnes språk for å utvide barns begrepsapparat; sette ord på ”alt”.
- Barnas ytringer rettes ikke, men de voksne gjentar det barnet sier på en riktig måte.
- Forhåndspresentering av nøkkelord i forkant av tema i stor gruppe.
- Bevisstgjøring av følelser gjennom bøker, som for eksempel Gro Dales bok ”Snill”.
- Mildt press med forventninger og støtte.
- Strukturere fellessamtaler og fordele taletid for å slippe alle til.
- La barn få bytte plass i samlingen, hvis de trenger mer trygghet og støtte.
- Unngå plassering mellom dominante barn; ikke å la seg friste til å plassere stille barn mellom bråkete for å dempe bråk.
- Trening på å bestemme litt hver i liten gruppe; hver sin bestemmelsesdag hvor de også skal gjøre det kjekt for de andre.
- Gi barna mestringsopplevelser.
- Tilpasset vanskegrad og utgangspunkt i barnets styrker.
- Visuell støtte i samling; bilder, figurer, konkrete, bevegelser, tegne/skrive på tavle
- Mindre grupper og tilpassede smågrupper.
- Færre barn samtidig i garderoben.
- Skape roligere omstendigheter, tettere voksenkontakt og færre barn å forholde seg til.
- Støtte i lek og sosiale aktiviteter og gjøre barna synlige og respektert blant de andre barna gjennom voksnes tilstedeværelse, rollestyring, hjelp inn i lek, igangsette lek, verbal støtte og kroppsspråk.
- En-til-en trening for å øve spesifikke ferdigheter, og finne barnets mestringsnivå.
- Dialog med foreldre.