



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

De stille barna i barnehagen

En kvantitativ studie om hvilken oppmerksomhet barnehageansatte har på de stille barna i barnehagen og faktorer som kan påvirke hvilken oppmerksomhet barnehageansatte har oppmerksomhet på de stille barna.

Rita Helen Iversen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, PED-3901, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Problemstilling	3
1.2	Forskerspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaringer.....	3
1.4	Oppgavens oppbygning.....	3
2	Teori	4
2.1	Barnehagedrift, bemanning og organisering	4
2.1.1	Ulike typer organisering av barnehager og daglig drift	5
2.1.2	Barnehageansattes læringsfellesskap	5
2.1.3	Psykososialt miljø i barnehager.....	6
2.1.4	Barnehagers miljøkaos	7
2.1.5	Samspill i barnehagen	8
2.2	De stille barn i barnehagen.....	9
2.2.1	Sosiale ferdigheter	9
2.2.2	Stille barn og prososial atferd.....	11
2.2.3	Stille barn, sosialt initiativ og sosial tilbaketrukket atferd	12
2.2.4	Stille barn og sosiale mestringsstrategier	13
2.2.5	Barnehageansatte og de stille barna	14
2.2.6	Hvorfor forske på de stille barn i barnehagen	16
3	Metode.....	16
3.1	Vitenskapelige metoder	17
3.2	Valg av metode.....	18
3.3	Tilnærmingen frem til vitenskapsperspektivet.....	18
3.4	Vitenskapelig forankring.....	20
3.5	Forskerdesign	21
3.6	Klyngeutvalg	22

3.7	Utarbeidelse av spørreskjema og invitasjon.....	22
3.7.1	Dataproduksjonen og etiske dilemmaer	23
3.8	Etikk	24
3.9	Validitet.....	25
3.10	Reliabilitet	28
3.11	Analyser	29
4	Resultater.....	31
4.1	Oversikt over informanter og gruppeinndelinger.....	31
4.2	Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna?.....	33
4.3	Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner?	35
4.4	Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?	38
5	Diskusjon.....	40
5.1	Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna?.....	40
5.2	Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner?	45
5.3	Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?	52
6	Styrker og svakheter.....	57
7	Konklusjon	59
8	Implikasjoner for videre forskning og praksis	59
	Figurer	61
	Klyngeutvalget versus populasjonen.....	61
	Klyngeutvalgets utdannelsesfordeling versus populasjonen.....	61
	Tabeller.....	62
	Tabell over indekser	62
	Rådatatabell for spørsmålene 8-27	63
	Gruppeoversikt, inkludert rådata.....	70
	Variabler og indeks i forskerspørsmål 1	71
	Variabler og indekser i forskerspørsmål 2	71

Variabler og indekser i forskerspørsmål 3	72
Krysstabell, forskerspørsmål 1	73
Krysstabell, forskerspørsmål 2	75
Krysstabell, forskerspørsmål 3	76
Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 1	77
Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 2	78
Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 3	79
Referanseliste	80
Vedlegg	88
Spørreskjemaet, Norsk utgave.....	88
Invitasjon til spørreundersøkelsen, Norsk utgave	92
Spørreskjemaet, Nordsamisk utgave	93
Invitasjon til spørreundersøkelsen, Nordsamisk utgave.....	97
Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata	98

Tabelliste

Tabell 4.1 Signifikante korrelasjoner med indekser i forskerspørsmål 1	34
Tabell 4.2 Signifikante koorelasjoner med indekser i forskerspørsmål 2	38
Tabell 4.3 Signifikante koorlasjoner med indekser, forskerspørsmål 3	39
Tabell 5.1 Informaters rapportering i forhold til variabler i forskerspørsmål 1	41
Tabell 5.2 Informanters rapportering i forhold til forskerspørsmål 2	46
Tabell 5.3 Informanters rapportering i forhold til variabler i forskerspørsmål 3	52

Figurliste

Figur 4.1 Informanters gruppefordeling etter stilling.....	31
Figur 4.2 Informanters gruppefordeling etter arbeiderfairng, kjønn og aldersgruppen ansatte arbeider med.....	32
Figur 4.3 informanters gruppefordeling etter barnehagestørrelse, indre organisering og eierform	32

Sammendrag

Bakgrunn: Omfanget av psykiske lidelser blant barn og unge er økende. Internaliserte vansker er et av de mest vanligste problemområde i forhold til barns sosiale og emosjonelle utvikling. Vansker som kan være vanskelig å oppdage i tidlig alder, da de kan være små, ikke har manifestert eller har utviklet seg til alvorlige vansker enda. I barnehagen er de stille barna, de som er passive, gjør lite av seg barn og som kan bli litt usynlige i en barnegruppe muligens kan være barn med internaliserte vansker. Studien undersøker hvilken oppmerksomhet barnehageansatte har på de stille barna, ved å undersøke hvordan barnehageansatte snakker om de stille barn og hvordan ansatte forholder seg til de stille barna i rutinesituasjoner. Sant hvordan barnehageansatte samspill med de stille barna blir forstyrres.

Metode: Studien er en kvantitativ tverrsnitt undersøkelse, som benytter et spørreskjema med likert-skala i dataproduksjonen. Deltakerne er 202 barnehageansatte med ulike stillinger i barnehager i Troms og Finnmark fylke, inkludert Svalbard. T-tester, ANOVA, korrelasjonsanalyser og lineære regresjonsanalyser er benyttet for å frembringe resultatene.

Resultater: Barnehageansatte snakker mer om det å skape ro på avdelingen enn de snakker om stille barn og reflekterer over hvorfor barn er stille av seg. Naturlige eller utenforliggende forklaringer, eller det å snakke om stille barn på personalmøter var ikke fremtredende. Kompetanseheving om stille barn på personalmøter ble oppgitt til å være det som forekom minst. Ansatte oppfatter at rutine i barnehager sjeldent at hensyn til stille barn. Det å sitte sammen med stille barn i rutinesituasjoner ble funnet til å foregå noe mer enn det å plassere stille barn for at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner. Den oppmerksomheten barnehageansatte gir stille barn i det daglige blir forstyrret mest av andre barn, deretter av rutiner og minst av andre ansatte.

Konklusjon: Barnehageansattes oppmerksomhet på de stille barna påvirkes negativt av barnegruppers sammensetning og barnehageansattes forutsetninger for å håndtere barnegrupper, og medfører at de stille barna i barnehagen får lite oppmerksomhet i det daglige. Hvilken oppmerksomhet de stille barna får av barnehageansatte framstår som tilfeldig ut fra den eksisterende kompetanse i den enkelte barnehage.

Abstract

Background: The extent of mental disorders among children and young people increases. Internalized difficulties are one of the most common problem areas in children's social and emotional development. Challenges that can be difficult to detect early may. Internalizes problems can be minor, have not manifested, or have developed into severe difficulties. In kindergarten are the quiet children, children who can be passive, do little of themselves, and become invisible in a group of children, possibly children with internalized problems. The study examines kindergarten employees' attention to the quiet children by looking at how kindergarten employees talk about quiet children and how employees relate to the silent children in routine situations, and how kindergarten employees' interactions with the quiet children are disturbed.

Method: The study is a quantitative cross-sectional survey that uses a questionnaire with a Likert scale in data production. The participants are 202 kindergarten employees with various positions in kindergartens in Troms and Finnmark county, including Svalbard. The results are produced with T-tests, ANOVA, correlation analyses, and linear regression analyses.

Results: Kindergarten employees talk more about creating peace in the ward than they do about quiet children and reflect on why children are silent. Natural or external explanations about putting children in personal meetings were not prominent. Competence development for quiet children at staff meetings was the least common. Employees perceive that the routines in kindergartens rarely consider quiet children. Sitting with quiet children in routine situations was found to take place somewhat more than placing quiet children to calm more restless children in everyday situations. The attention nursery staff give to quiet children daily is disturbed most by other children, routines, and least by other employees.

Conclusion: The kindergarten staff's attention to the quiet children is negatively affected by the composition of the child groups and the kindergarten staff's prerequisites for dealing with groups of children which means that the quiet children in the kindergarten receive little attention daily. The attention the quiet children receive from kindergarten employees appears to be random based on the existing competence in the individual kindergarten.

Forord

I min nesten 30 års fartstid i barnehagen, som assistent, fagarbeider, støttepedagog og pedagogisk leder har møtt flere av de stille barna. På veien frem til en ferdigstilt master er det mange som fortjener å bli takket. I min fartstid i barnehagefeltet har jeg møtt mange stille barna jeg. Barn som har vekket en nysgjerrighet hos meg, og som jeg er takknemlig for å ha fått lov til å møte. Uten dem hadde ikke temaet internaliserte vansker vært like opplagt, fordi de er en sterk medvirkende faktor til min interesse.

Først vil jeg takke min gode veileder June Thorvaldsen Forsberg for gode konstruktive tilbakemeldinger og for oppmuntring når jeg har trengt det. Ina Therese Sara vil jeg takke for at hun tok på seg arbeidet med oversettelsen fra norsk til nordsamisk.

Mine gode og tålmodige arbeidskollegaer som har lyttet til meg utallige ganger, og for at de har tatt i et ekstra tak slik at jeg kunne gjennomføre studie. Jeg vil også takke min nærmeste leder og min arbeidsgiver for tilrettelegging.

Min far, og min nå avdøde mor fortjener å bli takket for hjelp og støtte, og for husrom og losji flere ganger under studietiden. Det har vært en trygg havn å være i.

Dere har betydd mye for at jeg har klart å komme i havn.

Takk!

Sist, men ikke minst en spesiell takk til min kjære Alf Reidar for all støtte og tålmodighet og for alle gangene du har tatt med deg Ronja og Frøya og dratt på hytta slik at jeg har fått jobbe med oppgaven i fred og ro. Uten deg og din støtte hadde jeg muligens ikke kommet i havn.

Tusen hjertelig takk!

Vadsø, mai 2022

Rita Helen Iversen

1 Introduksjon

I dagens samfunn er det en betydelig økning av psykiske vansker blant barn og unge (Skogen et al., 2018). Vanskene er i stor grad internaliserte vansker, som oppstår når håndtering av emosjoner rettes innover i en selv og videre skaper indre uro, bekymring, engstelse og frykt. Kjernesymptomer på internaliserte vansker er sjenanse, hemminger i samspill med andre, fiksering, tristhet og frykt, og mindreverdighetsfølelse og skyldfølelse er også vanlig (Forns et al., 2018). I tidlig barndom er internaliserte vansker et av de mest vanlige problemområdene når det gjelder sosiale og emosjonelle vansker, hvor det rapporteres økninger i takt med alderen (Hastings et al., 2015; Zatto & Hoglund, 2019). Analyser av prospektive data fra en pågående britisk longitudinell studie predikerer stor sannsynlighet for negative livsløpskonsekvenser for barn med internaliserte vansker (Goodman et al., 2011). Internaliserte vansker kan føre til utfordringer når det gjelder utvikling og læring, både sosialt og faglig allerede i tidlig alder (Lund, 2012). Barn med internaliserte vansker løper blant annet også en risiko for å ha relasjonelle vansker, ha et lavt utdanningsnivå, arbeidsledighet og utvikle psykiske lidelser, samt en risiko for å få rusproblemer som voksne (Fryers & Brugha, 2013; Goodman et al., 2011).

Omfanget av internaliserte vansker i barnehagealderen kan være noe utfordrende å estimere. Foreldre- og/eller lærerrapporteringer er en vanlig en datainnsamlingsmetode når det gjelder yngre barn, og kan enten være under- eller overrapportert. Dessuten vil sosiokulturelle og økonomiske variasjoner mellom land ha betydning, samt at det er forsket lite på yngre barn med internaliserte vansker (Wichstrøm et al., 2012; Zatto & Hoglund, 2019). I en norsk studie av Wichstrøm et al. (2012) som inkluderte 82 % av barn født i Trondheim i 2003 og 2004 fant at 7,1 % hadde symptomer på vansker som var forenelig for minst en psykisk diagnose i 4 års alderen. I følge Lund (2012) er det stor variasjon når det gjelder det forskningsrapporterte omfanget av internaliserte vansker. Rapporteringen varierer fra 4 % til 20 %, noe Lund assosierer med at en god del av forskningen har hatt et diagnostisk perspektiv, samt i en variasjon av forståelsen av når internaliserte vansker blir et atferdsproblem (Lund, 2012). Ut fra estimering til Bayer et al. (2011) på 16 % vil det etter mine beregninger statistisk sett i en barnegruppe på 20 barn kunne være 3 barn med utfordringer knyttet til internaliserte vansker i barnehagen. Dette er vansker barnehageansatte har en unik mulighet til å fange opp tidlige, fordi de omgås barn i en sosial setting flere timer

daglig. En sosial setting hvor miljø og struktur bør sees i sammenheng med individers utviklingsmuligheter (Hesselberg & Tetzchner, 2016) .

Psykiske diagnoser er et samlebegrep for når tanker og/eller emosjoner påvirkes i den grad at medfører nedsatt funksjonsevne i dagliglivet og reduserer livskvaliteten (Aslaksen, 2020). Vansker refererer til en relativ tydelig og alvorlig reduksjon eller avvik i forhold til en forventet utvikling og fungering (Hesselberg & Tetzchner, 2016). En kunnskapsoversikt av Degnan og Fox (2007) som bygger på flere meta-analyser viser til at de fleste ikke vil utvikle alvorlige internaliserte vansker i form av en psykisk diagnose i tidlig alder. Det kan tyde på at vansker i tidlig alder kan ha en langt mindre alvorlighetsgrad og nødvendigvis ikke manifesterer seg som en diagnose (Degnan & Fox, 2007). Resultater fra en australsk longitudinell studie kan tyde på at tidlige vansker kan være mindre alvorlige eller må ha vedvart en stund før de forverres. Studien hadde over ti tusen deltagende barn fordelt i to aldersgrupper og estimerte at 16 % av barn i alderen 2-7 år hadde internaliserte vansker i varierende grad (Bayer et al., 2011).

Internaliserte vansker er nødvendigvis ikke lett å oppdage i tidlig alder. Vanskene kan være små, i oppstartsfasen, eller så har de ikke har manifestert og utviklet seg som alvorlige vansker (Forns et al., 2018). Barn med internaliserte vansker kan være barn som i barnehagen blir omtalt som de barna stille barna. Barn som blir gjør lite av seg, virker sjenerte, sky, reserverte og er engstelig og forsiktige av seg. De kan være tilbaketrukne og lite selvhverdende i sosiale settinger og samspill, og kan bli usynlige i en barnegruppe. Barn som kan gjøre lite av seg kan forsvinne og bli usynlige i mengden.

Forebygging av internaliserte vansker for å redusere negativ utvikling og negative livsløpskonsekvenser allerede i barnehagen er avhengige av at barnehageansatte er oppmerksomme på de stille barna i barnehagen. Tidlig forebygging er viktig når det gjelder internaliserte vansker. Barnehager blir fremhevet som en viktig arena for tidlig innsats og forebygging av at vansker ikke skal få manifeste eller utvikle seg (Skogen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). Forebygging er mangesidig og handler om alt vi foretar før plager og vansker oppstår, samt det vi foretar oss for å redusere symptomnivået når plager er oppstått, forhindre at vansker får manifeste og utvikles i negativ retning (Skogen et al., 2018).

En kanadisk kvantitativ undersøkelse med 416 deltakende barnehageansatte med ulike utdannelsesbakgrunn, fant at sosial tilbaketrukken atferd var en den atferdstypen hos barn som kunne vekke minst umiddelbar bekymring hos ansatte. Ansatte hadde mer toleranse overfor sosial tilbaketrukken atferd, og opplevde atferden som ikke forstyrrende. Sosial tilbaketrukken atferd en atferd som kunne bli oppmuntret, og var en atferds formen som ansatte ble funnet til å være mindre sannsynlig å foreta seg noe i forhold til (Coplan et al., 2015). De stille barna i barnehagen er barn som er reserverte og sosialt tilbaketrukne, og som har behov for at barnehageansatte er oppmerksomme på dem.

1.1 Problemstilling

Hvilken oppmerksomhet har barnehageansatte på de stille barna?

1.2 Forskerspørsmål

Jeg benytter følgende tre forskerspørsmål problemstillingen for å besvare problemstillingen;

1. *Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna?*
2. *Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner?*
3. *Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?*

Forskerspørsmålene blir benevnt etter deres nummering: *forskerspørsmål 1, forskerspørsmål 2 og forskerspørsmål 3* når de ikke gjengis i sin helhet.

1.3 Begrepsavklaringer

Barnehageansatte er alle ansatte som arbeider med barn i barnehagen. Stillingsbenevnelser er som oftest assistent, fagarbeider, pedagogisk leder, barnehagelærer, styrer, støttepedagog og spesialpedagog. Dette er en sammensatt gruppe med ulik utdanningsbakgrunn, som kan variere fra grunnskole til masternivå. Barnehageansatte har eller kan ha utdanninger som barnehagelærer eller tilsvarende og annen pedagogisk utdanning. Noen kan ha annen høyere utdanning, og noen ansatte kan ha fagarbeiderutdanning som barne- og ungdomsarbeider eller innen et annet fagområde. Noen ansatte kan ha avsluttet sin skolegang etter grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). I teksten blir begrepene barnehageansatte og ansatte benyttet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har en struktur hvor besvarelsen har seks deler med egne hovedoverskrifter: teori, metode, resultater, diskusjon, konklusjon og implikasjoner for praksis og videre forskning.

Hver av de fire første delene starter med en kort innledning som redegjør for innholdet. De to siste delen har ingen innledning, fordi de kun har et hovedtema.

2 Teori

Teorien er todelt. Den ene delen omhandler, og den andre omhandler de stille barna i barnehagen. I den første delen redegjøres det først for lovverket og dets konsekvenser i forhold til barnehagedrift, bemanning og organisering, og etterfølges av en redegjørelse av ulike typer organisering av barnehager og daglig drift. Deretter blir det kort gjort rede for barnehageansattes læringsfelleskap, så det psykososiale miljøet i barnehager og delen avsluttes med kort ta opp samspill i barnehagen. Delen om de stille barna i barnehagen stater med å kort si noe om de stille barna for så å bli etterfulgt av en redegjørelse av sosiale ferdigheter. Deretter redegjøres det for forskningsfunn og teori i forhold til stille barn når det gjelder flere delelementer når det gjelder sosial atferd. Først i forhold til prososial atferd, så sosialt initiativ og sosial tilbaketrukket atferd, og deretter sosiale mestringsstrategier. Delen avrundes med å redegjøre for forskningsbaserte funn når det gjelder samspill mellom de stille barna og barnehageansatte. Teorien avsluttes med viktigheten av å forske på de stille barna.

2.1 Barnehagedrift, bemanning og organisering

Barnehager har et samfunnsmandat gjennom lov om barnehager (Barnehageloven) og dens forskrift: rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oppdraget er å legge grunnlag for allsidig utvikling ved å ivareta barns behov for omsorg og lek, samt fremme danning og læring i forståelse og samarbeid med hjemmet. Kommunene er delegert ansvaret for drift av barnehager og er lokal barnehagemyndighet. Et ansvarsområde er å tilpasse barnehagedriften til lokale forhold, ut fra geografiske utstrekninger, innbyggertall og demografi. Uavhengig av lokal utforming er det en rekke lover og forskrifter som skal innfris før en barnehage kan godkjennes. En faktor er arealnormen, som fastsetter lekearealet både inne og ute. Inne skal barn over 3 år ha et lekeareal på 4 km³, mens barn under 3 år skal ha omtrent 5,3 km³, og utearealet skal være omtrent dobbelt så stort (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lekearealet har betydning for hvordan barnehager drives og organiseres, da det har en stor betydning for barneantallet i en barnehage. Barneantallet og deres innbydes aldersfordeling fastsetter så antall ansatte og deres innbydes fordeling jfr. Barnehageloven. Bemannings- og pedagognormen fastsetter at det skal være en pedagog pr 14 barn over 3 år, og en pr 7 barn under 3 år. Og at det skal være en ansatt pr 6 barn over 3 år og en ansatt pr 3 barn under 3 år,

samt at det skal være en styrer som har ansvaret for daglig drift (Barnehageloven, 2005). Barnehager har derfor ulikt barneantall og ulik bemanning og dermed ulik indre organisering.

2.1.1 Ulike typer organisering av barnehager og daglig drift

Barnehager kan drives av staten, fylkeskommunen, kommuner, offentlige organisasjoner, institusjoner eller private aktører (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, u.å-b), og kan organiseres basevis, avdelingsvis eller i et oppvekstsenter. Barnegruppene kan organiseres ulikt og ha ulike aldersmessig fordeling, herunder aldershomogene barnegrupper, «småbarngrupper» (0-3år), «storbarnsgrupper» (3-6år) eller «søskengrupper» (0-6år). Alle barnehager har en daglig struktur med en veksling mellom rutinesituasjoner, strukturerte og ustrukturerte aktiviteter, og om inne- og uteperioder. En daglig struktur som er varierende ut fra en barnehage rammer og forutsetninger, og kan også variere noe internt i en barnehage. Et eksempel vil kunne være hensiktsmessig å ha strukturerte aktiviteter midt på dagen, men ikke for de yngste barn som ofte kan sove i det tidsrommet. Daglige gjentakende hendelser i hverdagen benevnes som rutinesituasjoner i barnehager. Vanlige rutinesituasjoner er måltider og av- og påkledningssituasjoner som i barnehager benevnes: garderoben, noe denne teksten også benytter. Samlinger, er en annen vanlig rutinesituasjon, som er en stund der barn og ansatte samles og hvor det foregår felles aktiviteter (Brendeland, 2009)

2.1.2 Barnehageansattes læringsfellesskap

Barnehagen skal være en lærende organisasjon hvor ansatte skal reflektere over både faglige og etiske problemstillinger og holde seg faglig oppdatert. Barnehageansatte skal holde seg oppdatert, ivareta og legge til rette for egne relasjoner til barn og mellom barn som grunnlag for helse, trivsel, lek og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Foruten det å holde seg faglig oppdatert og tilføre ny kompetanse, er erfaringslæring inkludert i en lærende organisasjon. Erfaringslæring dreier seg om å få erfaring gjennom å utføre handlinger og være modeller for hverandre, samt å dele erfaringer og kunnskap, (Dalin, 1999) Samtaler der vi deler erfaringer, tanker og meninger blir ofte framhevet som en god arena for å utvide vår forståelse og endring våre handlingsmønstre. Det er når vi setter ord på og deler vår erfaring, kunnskap, holdninger og tanker rundt faglige og etiske spørsmål med hverandre at vi har mulighet til å utvide vår kunnskap. Det er i dette læringsfellesskapet grunnlaget for å endringer i pedagogisk praksis ligger (Skau, 2017). Barnehager har ulike møtearenaer der barnehageansatte har muligheten til å snakke sammen for å utvide egen forståelse og legge grunnlag for endringer. Det er satt av en time pr uke til avdelings- eller basevise møter, der kun ansatte som arbeider

sammen på en avdeling eller base møtes. Avdelings- eller basevise møter blir benevnt som avdelingsmøter i teksten, da flest informanter arbeider i avdelingsvise barnehager. Barnehager har også personalmøter for alle ansatte, fordelt årlig på 37,7 timer (KS, 2021). Det er i tillegg fem planleggingsdager i året (utelatt i denne forskningen).

Barnehagers læringsfellesskapet skal bidra til at i alle ansatte skal kunne følge med på trivsel og utvikling, arbeide forebyggende og iverksette tiltak hvis barn ikke opplever å ha et godt og trygt psykososialt miljø (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.3 Psykososialt miljø i barnehager

Alle barn har rett på et godt og trygt barnehagemiljø som fremmer deres helse, trivsel, lek og læring jfr. barnehageloven og i forskriften om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. Forskriften om miljørettet helsevern § 12 sier at barnehager «skal fremme trivsel og gode psykososiale forhold». Paragraf 42 i barnehageloven pålegger alle ansatte til å følge med og sikre at alle barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Og § 41 pålegger barnehager til å forbygge og kontinuerlig arbeide for å sikre og fremme et godt og trygt miljø for alle barn, noe formålsparagrafen til barnehager også fastslår (Barnehageloven, 2005; Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995). Veilederen «Barns trivsel–voksnes ansvar» vektlegger relasjoner og samspill som betydelige faktorer i det psykososiale miljøet, og sosial kompetanse som en nøkkelfaktor for barns trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barnehagers psykososiale miljø består av mange samspillende faktorer. Det dreier seg om relasjoner mellom mennesker, og hvordan det sosiale miljøet og den emosjonelle atmosfæren oppleves av det enkelte individ. Miljøet består også av både bevisste og ubevisste etablerte faglig forståelse, holdninger og verdier i et åpent system. Et system med en rekke ytre påvirkningsfaktorer, slik som foreldre, lokale og nasjonale samfunns- forhold, debatter og myndighet som har både forventinger og meninger om barnehagers drift og innhold (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I et psykososialt miljø er det en rekke faktorer som kontinuerlig samspiller og påvirker hverandre, og utallig antall subjektive opplevelser og oppfatninger om et bestemt psykososialt miljø. Det medfører en kompleksitet som vanskelig lar seg beskrive, siden det består av et mangfold av perspektiver og samspillende faktorer og strukturer (Bhaskar & Danermark, 2006). Derimot kan enkelt faktorer i et psykososialt miljø lettere la seg beskrive (Kleven & Hjordemaal, 2018).

2.1.4 Barnehagers miljøkaos

Miljøkaos er en del av barnehagens praksis som påvirker det psykososiale miljøet og pedagogisk praksisen. En nederlandsk studie definerer fem hovedkategorier som kan ha betydning for opplevelsen av miljøkaos. Opplevelsen påvirkes av utendørs-, bakgrunns-, barne-, voksens- og lekestøy. Bakgrunnsstøy beskrives som musikk, digitale medier, telefoner som ringer og telefonsamtaler. Menneskelig aktivitet, atferd og handlinger spiller også inn i opplevelsen av miljøkaos. Innendørs kan det være individer som snakker sammen i det rommet en selv oppholder seg eller i tilstøtende rom. Det kan være positiv eller negativ vokaliserings mellom barn og voksne slik som latter, synging, roping eller gråt. Nøytrale lyder, for eksempel hosting eller klapping, samt lyder fra gjenstander som stoler, tallerkener eller leker i bevegelse påvirker også opplevelsen. Barn i bevegelse enten i form av hopping, løping eller lignende, og barn i lek som håndterer leker er også en kilde til miljøstøy. I tillegg vil støy komme utenfra, for eksempel barn som leker ute eller en trafikkert vei i nærheten (Werner et al., 2015). Samspill mellom barn og barnehageansatte foregår i dette miljøkaoset, et miljøkaos som vil oppleves subjektivt ulikt og påvirker oppfatningen av det psykososiale miljøet.

Barnehagers miljøkaos en viktig faktor i det psykososiale miljøet. En studie utført i USA fant at opplevd miljøkaos var direkte assosiert med læreres negative reaksjoner i samspill med barn. Data besto av selvrapportering fra 1129 lærere som arbeidet med barn i barnehagealder, samt av observasjoner av samspillet mellom barn og lærer. De negative reaksjonene lærerne utviste når de opplevd høyt miljøkaos var negative emosjonelle reaksjoner på barns atferd og negativ sosial veiledning, samt at flere undertrykkelsesstrategier ble brukt i forhold til barns atferd, i møte med barns emosjoner og i sosial veiledning. Undertrykkende strategier som ble funnet i studien var blant annet at barn fikk høre at de overdrev når de reagerer emosjonelt, eller at handlinger var uakseptable og barn ble omdirigerte til andre aktiviteter uten forklaringer (Lieny et al., 2016).

Werner et al. (2015) målte støy i 64 barnehager og vurderte trivselen til 245 barn under 5 år i forhold til støy ved å benytte videoobservasjoner. Det framkom at støy kan ha negative konsekvenser for barns trivsel, hvor både et høyt og et lavt støynivå ble assosiert med lavere trivselsuttrykk hos barn. Derimot ble et visst støynivå antatt å være nødvendig for at barn skal trives og utvikle seg positivt (Werner et al., 2015). det kan ikke utelukkes at det er en samspillende faktor mellom barns trivselsuttrykk ved høyt støynivå og har en sammenheng med at ansatte kan ta i bruk undertrykkende strategier.

Miljøkaos kan påvirke samspill mellom ansatte og barn både negativt og positivt. Barn er aktive, organiserer og tolker egne erfaringer emosjonelt, og bidrar til egen utvikling. Deres emosjonelle tolkning av situasjoner vil påvirke hvordan de lagrer sine erfaringer. Den subjektive opplevelsen om hvorvidt situasjoner som trygg eller utrygg vil ha avgjørende betydning for opplevelsen av miljøet og seg selv (Nordanger & Braarud, 2017).

2.1.5 Samspill i barnehagen

Transaksjonsmodellen er en teoretisk og analytisk modell og tilnærming når det gjelder barns utvikling. I modellen sees utviklingen på som noe foregår kontinuerlig i alle prosesser mellom barn og miljø over tid. Samspillet mellom miljøet og individers egenskaper og atferd påvirker hverandre og legger grunnlaget for hvilken atferd et individ utviser. Barn vil oppleve situasjoner ulikt ut fra egenskaper hos seg selv og sine erfaringer, noe som får betydning i deres samspill med andre (Nordanger & Braarud, 2017; Sameroff, 2009). Modellen ser på samspillet mellom barn og barnehageansatte som en toveisprosess. Barn vil reagere på ansattes adferd og handlinger ut fra egne erfaringer, noe som igjen påvirker hvordan ansatte reagerer på det enkelte barn (Tetzchner, 2019). Modellen benytter en sirkulær forklaring på samspill for å oppnå en forståelse for hvordan ting forutsetter hverandre og henger sammen i en kontinuerlig gjensidig prosess (Jensen & Ulleberg, 2019).

Grunnlaget i alt samspill er kommunikasjon. Kommunikasjon er mer enn verbalspråket og kan sees på som et overbegrep for alt vi fortar oss i samspill med andre. Vi kan ikke være i samspill uten å kommunisere, og all kommunikasjon foregår i samspill med andre. Eksempel våre bevegelser, stemmeleie, ansiktsuttrykk, emosjonelle reaksjoner og blikkontakt som er non-verbale kommunikasjon. Non-verbale kommunikasjon har innvirkning på hvordan vi tolker et annet menneske og medfører at kommunikasjon og atferd er knyttet sammen (Del Prette & Del Prette, 2021; Nilsen & Monsrud, 2010). Det at vi tolker og tolkes i en gjensidig kontinuerlig prosess som inkluderer verbale og non-verbale uttrykk, og våre tolkninger foregår i en kontekst, i et miljø eller en struktur. Dette knytter kommunikasjon, atferd og handlinger nært sammen (Jensen & Ulleberg, 2019). Vår kommunikasjon via atferd og handlinger vil påvirke hvordan samspill utvikles og oppleves, og hvordan ferdigheter og atferd utvikler seg og manifester (Zatto & Hoglund, 2019).

Det er ikke alltid vi er bevisst hva vi kommuniserer via våre handlinger og hvordan de kan bli tolket og opplevd av andre. Handlingene våre kan derfor være enten intenderte eller ikke-intenderte. Intenderte handlinger er bevisste handlinger, hvor vi har en bevisst tanke bak det vi foretar oss. Mens ikke-intenderte handlinger er handlinger utføres ubevisst og medfører at vi ikke er oppmerksomme på hva vi kommuniserer. Samtidig kan alle våre handlinger være tosidig, hvor en og samme handling kan oppfattes positiv eller negativt avhengig av hvem som tolker (Nilsen & Monsrud, 2010). Dette tilfører en kompleksitet i samspillet mellom barn, ansatte og miljø, hvor både bevisste og ubevisste faktorer, handlinger og konsekvenser har betydning for den subjektive oppfatningen av samspill og miljø.

2.2 De stille barn i barnehagen

De stille barna i barnehagen er barn som gjør lite av seg, virker sjenerte, sky, reserverte, tilbaketrukne og lite selvhevdende i sosiale settinger og samspill, og er barn som utviser sosial tilbaketrukken atferd. Barn som kan ha en lav terskel for å oppleve stress og ubehag i sosiale situasjoner (Hastings et al., 2015). Hvordan deres sosiale kompetanse kommer til uttrykk vil være preget av at de utviser en sosial tilbaketrukken atferd. Rubin og Rose-Krasnor (1992) definerer sosial kompetanse til å være tosidig. På en side handler sosial kompetanse om å dekke egne behov, og på den andre siden dreier seg om å dekke andres menneskers behov. Sosialt initiativ er den ene siden, mens prososial atferd er den andre siden av sosial kompetanse (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). En anbefaling for å oppnå bedre forståelse av noens sosiale kompetanse er å vurdere ulike komponenter hver for seg (Green et al., 2008). På en annen side forutsetter og utfyller sosiale ferdigheter hverandre og er vevd sammen i et komplekst samspill (Del Prette & Del Prette, 2021). Derfor redegjøres det først for sosiale ferdigheter, deretter ulike sosiale komponenter som kan ha betydning for å forstå stille barns sosiale atferd.

2.2.1 Sosiale ferdigheter

Det fins flere definisjoner av sosiale ferdigheter, og her er Gresham et al. (2020) sin definisjon valgt. Sosiale ferdigheter defineres som prosessen for å tilegne seg kunnskap, ferdigheter, holdninger og tillit til å evne å identifisere og håndtere emosjoner, bry seg om andre, utvikle positive relasjoner, ta gode beslutninger og unngå negativ atferd, samt å

oppføre seg ansvarlig og etisk (oversatt og parafrasert av meg).¹ Definisjonen benyttes i en teoretisk modell med fem ferdighetsområder: selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlighet (Gresham et al., 2020). Begreper som forutsetter og utfyller hverandre i et sammenvevd med hverandre.

Selvbevissthet dreier seg om gjenkjennelse av egne og andres emosjoner og tanker, samt hvordan de påvirker atferd, selvoppfatning, selvtillit og optimisme.

Selvregulering handler om evnen til å regulere emosjoner, tanker og atferd hensiktsmessig, samt håndtering av stress og impulser. Det handler også om å arbeide med egne ferdigheter for å oppnå et mål.

Sosial bevissthet defineres til evnen til å ta andres perspektivet og ha empati med dem, samt å forstå sosiale og etiske normer og regler for atferd.

Relasjonsferdigheter dreier seg om evnen til å etablere og vedlikeholde sunne relasjoner med både individer og grupper. Dette innbefatter tydelig kommunikasjon, det å lytte til andre og det å samarbeide og stå imot uheldig sosialt press. Relasjonsferdigheter handler i tillegg om å løse konflikter konstruktivt og både søke og tilby hjelp når det er behov for det.

Ansvarlighet handler om å ta gode valg angående egen atferd og sosiale samspill som er basert på etiske og sosiale normer, sikkerhet og konsekvensvurdering av handlinger og atferd for å oppnå en positiv effekt for seg selv og andre (Gresham et al., 2020).

Det at sosiale ferdigheter er sammenvevde med hverandre forutsetter og utfyller hverandre og er sammenvevd med hverandre, medfører at utfordringer på et område vil kunne påvirke alle andre områder. Stille barn er barn som kan ha utfordringer både når det gjelder sosialt initiativ og prososial atferd (Huber et al., 2018).

¹ Ordinal tekst:defined as the process of acquiring knowledge, skills, attitudes, and beliefs to identify and manage emotions; to care about others, to make good decisions, to behave ethically and responsibly, to develop positive relationships, and to avoid negative behaviors.

2.2.2 Stille barn og prososial atferd

Vi utviser prososial atferd når vi handler på vegne av andre uten tanke på egen gevinst (Huber et al., 2018). Dunfield (2014) deler prososial atferd i tre undertyper: hjelpe, dele og trøste og hver type krever ulik type handling. Deretter viser hun til at prososial atferd er en tre trinn prosess. Evnen å innta andres perspektiv og gjenkjenne noe som et problem eller en negativ opplevelse er første trinn. I neste trinn må årsaken til problemet fastslås, og rette respons må bestemmes ut fra årsaken. Deretter kreves det motivasjon og vilje til å handle ut fra de to foregående trinnene. Prososial atferd kan utføres enten verbalt eller fysisk for å hjelpe, dele eller trøste noen ut fra tre ulike behov hos den andre: instrumentelle, uoppfylt materielle ønsker og emosjonelle (Dunfield, 2014). Et instrumentelt behov kan være at et barn ikke rekker opp til noe, mens et uoppfylt materielt ønske kan at barn vil leke med noe som er i bruk av et annet barn. Et emosjonelt behov et barn er lei seg for noe og har behov for trøst.

I metaanalysen til Huber et al. (2018) framkommer det at barn med sosial tilbaketrukket atferd enten kan utvise overdreven eller mangelfull prososial atferd (Huber et al., 2018). I etterkant har Huber et al. (2019) utgitt resultater fra en undersøkelse som kombinerte observasjonsdata av 117 deltakende barn og foreldre- og lærerrapportering. Analyser viste at de barna som skåret høyest på sosialt tilbaketrukket atferd skåret høyere på prososial atferd og lavere på sosialt initiativ på observasjonsdataene enn barn som skåret lavere på sosial tilbaketrukket atferd. Videre at barns prososiale atferd kunne variere ut fra både kontekst og mellom personer. Mens data fra foreldre- og lærerrapporteringen viste at prososial atferd kunne bli vurdert som mangelfull i forhold til den prososiale atferden som ble utvist i observasjonsdataene (Huber et al., 2019). Funnene er interessante, men bør behandles med forsiktighet, noe Huber et al. (2019) framhever. En diskusjon rundt variasjonene og en eventuell mangelfull vurdering av prososial atferd hadde vært interessant å ta opp, men ligger utenfor mine rammer her. Her nøyer jeg meg med å trekke en konklusjon om at stille barn utviser prososial atferd i ukjent grad og form, og vi skal være forsiktig med å ilegge våre observasjoner for stor betydning når vi vurderer omfanget. På en annen side krever prososial atferd sosialt initiativ, sosial bevissthet og ansvarlighet, hvor solidaritet uttrykkes ved å identifisere andres behov med en påfølgende sosial handling (Del Prette & Del Prette, 2021; Dunfield, 2014; Gresham et al., 2020). Og Huber et al. (2018) viser til at prososial atferd kan assosieres med at barn med sosial tilbaketrukket atferd kan overvinne egne sosiale hemninger selvstendig og dermed utviser sosialt initiativ (Huber et al., 2018)

2.2.3 Stille barn, sosialt initiativ og sosial tilbaketrukket atferd

Sosialt initiativ handler om å kunne ta initiativ til samhandling med andre og engasjere seg positivt i samspillet (Del Prette & Del Prette, 2021). Dette fordrer sosiale ferdigheter som kan være utfordrende for de stille barna i og med at de ofte kan være hemmet og tilbaketrukket i sosiale samspill (Forns et al., 2018). Det dreier seg om sosial deltakelse, en deltakelse hvor barnet selv evner å ta initiativ til og være deltakende i opprettholdelsen av samspillet. En deltakelse som fordrer samarbeidsevner, samt evner til å ta ledelse, ta imot andres innspill og initiativ adekvat, sette grenser for egen og andres atferd og sette ord på egne behov og grenser (Del Prette & Del Prette, 2021). utfordringer til stille barn kan dermed inkludere vansker i forhold til både selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlighet (Gresham et al., 2020). Dette gir et noe utydelig bilde av den sosiale atferden til stille barn, og metaanalysen til Huber et al. (2018) viser til at utfordringene stille barn har når det gjelder sosialt initiativ ikke er entydige. Blant annet viste et funn til at av de stille barna som var engstelig eller triste utviste sosialt initiativ ved å ta kontakt for samvær med andre. Derimot var de hemmet i forhold til selvhevdelse og engasjement i sosialt samspill. I metaanalysen framkommer det at hemninger i sosialt initiativ og samspill, samt utfordringer med sosialt engasjement og selvhevdelse er en generell tendens hos de stille barna som medfører sosial tilbaketrukket atferd (Huber et al., 2018).

I *The handbook of solitude: psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* beskriver Coplan et al. (2021) hvordan sosial tilbaketrukket atferd kommer til uttrykk hos barn i barnehagealder i tre forskjellige former for atferd: tilbakeholden atferd, ensom aktiv atferd og ensom passiv atferd. Tilbakeholden atferd utvises når et barn inntar en observatørrolle ovenfor andres sosiale samspill uten å selv delta. Og tilbakeholden atferd kan også utvises ved at barn er uvirksomme og stirrer ut i løse luften, eller ved at barn vandrer rundt alene uten mål og mening. Mens ensom aktiv atferd kommer til uttrykk når barn er i aktivitet alene. Det kan være motoriske aktiviteter slik som å hoppe eller klatre, eller ved at barn sitter alene og leker. Ensom passiv atferd kommer til uttrykk enten som konstruktive eller utforskende aktiviteter. Konstruktive aktiviteter handler her om at barn kan sitte alene å enten tegne, pusle eller bygge med klosser. Og utforskende aktiviteter kommer til uttrykk ved at barn undersøker gjenstander for å skaffe seg informasjon over hvordan noe fungerer, uten å være i samspill med andre. Videre viser Coplan et al. (2021) til at barn i barnehagealder med som utviser tilbaketrukket atferd kan være oppleve en indre motivasjonskonflikt mellom et ønske om å delta i sosialt samspill og et ønske om å unngå sosialt samspill. Og viser at det er

dokumentert at sosial tilbaketrukken atferd kan være mestringsstrategier barn benytter seg av for å håndtere indre uro i forhold til sosial deltakelse (Coplan et al., 2021).

2.2.4 Stille barn og sosiale mestringsstrategier

Ifølge Forns et al. (2018) utviser barn med sosial tilbaketrukken atferd ofte uhensiktsmessige sosiale mestringsstrategier (Forns et al., 2018). En mulig årsak kan være at de stille barna kan ha en lavere toleranse for å oppleve stress og engstelse. En lav toleranse kan medføre at nye situasjoner og opplevde sosiale utfordringer kan skape indre uro, og i noen tilfeller oppleves som en trussel (Hastings et al., 2015; Nordanger & Braarud, 2017). I og med at de stille barna kan ha lavere toleranse for stress vil de muligens oppleve å ha flere stressfaktorer i et miljø enn andre barn (Hastings et al., 2015). Opplevelse av utfordringer og stressutløsende faktorer i sosialt samspill utløser et behov for å håndtere det oppståtte, en håndtering hvor sosiale mestringsstrategier vil tas i bruk.

Det er tre hovedkategorier mestringsstrategier: oppgave-, unngåelse- og emosjonsorientert mestring. Oppgaveorientert mestring er aktive mestringsstrategier, hvor strategiene fordrer aktive handlinger og atferd for å løse eller redusere det oppståtte (Endler & Parker, 1994). Aktive oppgaveorienterte mestringsstrategier er lite forbundet med sosial tilbaketrukken atferd, derimot er unngåelse- og følelsesorientert strategier assosiert med sosial tilbaketrukken atferd (Forns et al., 2018). Emosjonsorientert mestringsstrategier kan være at en dweler ved og holder fast på emosjoner. Det kan føre til at barn kan bli selvsentrert og pålegger seg selv skyld eller rømmer inn i fantasier og dagdrømmer. En strategi som kan være en årsak til at oppmerksomhetsproblemer også er assosiert med sosial tilbaketrukken atferd. I og med at optimal oppmerksomhet oppnås og vedlikeholdes lettest i en rolig og stabil emosjonell tilstand. Emosjonsorienterte strategier kan medføre utfordringer med å forflytte fokuset fra det indre til å det som foregår på ytre plan (Forns et al., 2018; Nordanger & Braarud, 2017).

Unngåelsesorienterte mestringsstrategier sitt hovedmål er å unngå eller redusere utløsende faktorer. Det er flere strategier som inngår i denne kategorien. En av dem er oppsøke andre som støtte for å unngå å havne i eller håndtere situasjoner som kan være stressutløsende. Strategien benevntes ofte som sosial avledning (Endler & Parker, 1994). Det er mulig at det er en strategi som benyttes av stille barn som er engstelig eller triste, siden det er barn som kan utvise sosialt initiativ ved å kontakte andre for samvær (Huber et al., 2018). En annen unngåelsesstrategi er å finne erstatningsoppgaver, altså alternative aktiviteter for å unngå

stressutløsende faktorer. Og sosial tilbaketrekking er en annen strategi for å redusere og unngå opplevelse av stress. Ingen av strategiene vil neppe fremtre i rendyrket form, men de har som fellesnevner er at de er passive strategier for å unngå å forholde seg til det som oppleves utfordrende og problematisk (Endler & Parker, 1994; Forns et al., 2018). Passive strategier blir ofte assosiert med resignert aksept, hvor en stilltiende aksepterer tingene tilstand, noe som kan føre til underdanighet (Forns et al., 2018). Sosial mestringsstrategier og sosial tilbaketrukken atferd har flere likhetstrekk når det gjelder hvordan de sosiale ferdighetene selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlighet kan komme til uttrykk hos de stille barna i barnehagen.

Sosial atferd opprettholdes og kan forsterkes når et barn opplever at atferden fører til positive konsekvenser eller til unngåelses av negative konsekvenser (Del Prette & Del Prette, 2021). Mestringsstrategier kan dermed bidra til både å opprettholde og forsterke de sosiale utfordringer de stille barna har. Ifølge Forns et al. (2018) er passive mestringsstrategier er en god indikator på internaliserte vansker, mens det kan ifølge Hastings et al. (2015) være noe uklart om omfanget av opplevde stressfaktorer i et miljø kan føre til eller forverre internaliserte vansker. Dette fordrer at ansatte er oppmerksomme på de sosiale mestringsstrategier de stille barna benytter og i hvilke situasjoner, samt hvordan samspill og atferd blir påvirket av de sosiale mestringsstrategiene de stille barna benytter seg av.

2.2.5 Barnehageansatte og de stille barna

En kanadisk longitudinell studie viser til barn med sosial tilbaketrukken atferd har mer avhengige og konfliktfylte samspill i tidlig barnealder enn andre barn (Mejia & Hoglund, 2016; Zatto & Hoglund, 2019, 2022). Zatto og Hoglund (2019) sier at sosial tilbaketrukken atferd predikterer mindre positive samspill mellom barnehageansatte og barn (Zatto & Hoglund, 2019). I avhengige samspill er de stille barna avhengige av støtte av ansatte for å håndtere emosjoner og sosialt samspill med andre (Mejia & Hoglund, 2016). Konfliktfylte samspill assosieres som oftest med aggressiv atferd på tross av at konflikt nødvendigvis ikke trenger å være forbundet med aggressivitet (Zatto & Hoglund, 2019). Konfliktfylte samspill dreier seg her om at motstridende behov og forventninger ikke imøtekommes i samspill, altså det oppstår vansker med å innfri og etterleve andres behov og forventninger (Tetzchner, 2019; Zatto & Hoglund, 2022). I en kinesisk longitudinell studie ble det funnet at konfliktfylte samspill mellom barn og ansatte var nært forbundet med sosial tilbaketrukken atferd som hadde vedvart i over tre måneder (Zhang & Sun, 2011).

Avhengige samspill kan oppfattes som frustrerende av ansatte, fordi virke forstyrrende på deres tid med andre barn og daglige gjøremål. Ansatte kan dermed slite med å engasjere seg positivt med barn de oppfatter som avhengige av dem for å håndtere emosjoner og sosialt samspill. På en annen side kan barn med sosial tilbaketrukket atferd være passive og underdanige i kommunikasjon og samspill med ansatte, noe som fører til at ansatte kan ta initiativ til mer samspill med disse barna, selv om samspillet nødvendigvis ikke er positivt ut fra barnets perspektiv. Barn med sosial tilbaketrukket atferd kan i mindre grad enn andre barn oppsøke ansatte for samspill og trøst, og oppfattes til å samhandle mindre positivt med ansatte enn andre barn (Zatto & Hoglund, 2019). De stille barnas avhengighet av ansatte i sosialt samspill kan begrense og være hemmende sosialt samspill med andre, og kan føre til at barn med sosial tilbaketrukket atferd både tar og får mindre invitasjoner til deltakelse i samspill av både barn og barnehageansatte (Coplan et al., 2021; Sette et al., 2022). I en gresk studie rapporterte derimot 67 barnehagelærere at de opplevde nærhet til sosialt tilbaketrukne barn, samt at avhengige samspill ikke opplevdes frustrerende. Det samstemmer ikke med funn i annen forskning, og ble assosiert til å kunne ha sammenheng med to faktorer. Den ene var deltakere hadde over et noe lengre tidsrom deltatt på regional kompetanseheving om barns emosjonelle utvikling og deres behov for støtte i utviklingen. Den andre faktoren det ble assosiert med var at barns avhengighet kan oppfattes som en bekreftelse på dem selv av barnehagelærerne (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014).

I forbindelse med et større italiensk forskningsprosjekt i forhold til sosial tilbaketrukket atferd viser Sette et al. (2022) til at barnehageansatte anser sosial tilbaketrukket atferd som en markør for sosiale vansker hos barn i barnehagealder (Sette et al., 2022). Og som nevnt innledningsvis fant en kanadisk kvantitativ undersøkelse at sosial tilbaketrukket atferd var en den atferdstypen hos barn som kunne vekke minst umiddelbar bekymring hos ansatte. Ansatte hadde mer toleranse overfor sosial tilbaketrukket atferd, og opplevde atferden som ikke forstyrrende. Sosial tilbaketrukket atferd er en atferd som kunne bli oppmuntret, og var en atferdsformen som ansatte ble funnet til å være mindre sannsynlig å foreta seg noe i forhold til (Coplan et al., 2015). En årsak til at barnehageansatte har mindre sannsynlighet for å gripe inn i forhold til sosial tilbaketrukket atferd kan sees i sammenheng med ensom passiv atferd. Atferd kommer som nevnt til uttrykk enten ved konstruktive eller utforskende aktiviteter. Aktiviteter hvor barn sitter alene å enten eksempelvis bygger med klosser eller undersøker gjenstander. Dette er aktiviteter som er verdsatt og ansett som en nødvendighet i barnehager,

og er den formen for sosial tilbaketrukket atferd som vekker minst bekymring hos ansatte. I og med at dette er verdsatte aktiviteter kan det føre til at ansatte oppmuntrer til denne typen aktiviteter (Sette et al., 2022). Aktiviteter av denne typen som utføres alene vil kunne gi barn med sosial tilbaketrukket atferd, altså de stille barna i barnehagen erfaringer som vil bidra konstruktivt til deres utvikling av sosiale ferdigheter.

2.2.6 Hvorfor forske på de stille barn i barnehagen

Det meste av forskningen som har funnet sted når det gjelder både stille barn og internaliserte vansker har foregått i skolealderen, noe som være noe betenkelig i og med barnehagealderen kan være en viktig periode for prediktere utviklingsforløpet av sosiale ferdigheter (Zatto & Hoglund, 2022). Santos et al. (2014) fant i sin longitudinelle studie at nivået på individuelle sosiale ferdigheter var stabile over tid. De fant samsvar i barns sosiale ferdigheter mellom 3 års- og 4 årsalderen, samt mellom 4 års- og 5 års alderen (Santos et al., 2014). Perren et al. (2007) fant i sin studie at nivået av sosiale ferdigheter hadde en moderat til høy stabilitet mellom 5 årsalderen til 6 årsalderen (Perren et al., 2007). Og Bornstein et al. (2010) sin longitudinelle studie med et normativt utvalg fant at barn med lav sosial kompetanse ved 4 årsalderen hadde en økende tendens til å ha større vansker ved 10 års og 14 årsalderen, herunder internaliserte vansker (Bornstein et al., 2010). Generelt har altså det vært lite forskning både når det gjelder både stille barn og internaliserte vansker i barnehagealder. Det har også generelt vært lite fokus i forskning på hvordan samspill oppstår og vedlikeholdes mellom barn i barnehagealder og ansatte. Samspill mellom barneansatte og de stille barna er det forsket enda mindre på. Det framkommer hos flere at det både er et forskningsgap og/eller et kunnskapsgap på områder når det gjelder de stille barna og ansatte i barnehagen (Ansari et al., 2022; Sette et al., 2022; Zatto & Hoglund, 2022). Et gap som medfører at det er viktig å sette søkelyset på de stille barna i barnehagen, og hvilken oppmerksomhet barnehageansatte har på de stille barna. Målet med mitt prosjekt er å finne ut noe om dagens situasjon når det gjelder de stille barna i barnehagen, fordi dagens situasjon må være utgangspunktet hvis det skal være mulig å forebygge at de stille barna eventuelt utvikler internaliserte vansker.

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det først for de to ulike vitenskapelige metodiske tilnærmingene: kvalitativ og kvantitativ metode. Deretter for mitt metodiske valg og tilnærming fram til vitenskapsperspektivet. Videre redegjøres det for den vitenskapelige forankringen i dette

prosjektet, så forskerdesignet og utvalget. Deretter hvordan data er framskaffet, her under tas også et etisk dilemma i dataproduksjonen opp. Så blir etikk, validitet og reliabilitet redegjort for. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse av analysearbeidet.

3.1 Vitenskapelige metoder

Kunnskap og viten defineres vanligvis til ha en godt begrunnet oppfatning av noe, og det er fullt mulig å begrunne noe godt ut fra egen erfaringsverden. Det som skiller vitenskapelig kunnskap fra øvrig kunnskap, er måten vi kommer frem til kunnskapen. Vi går metodisk og systematisk frem for å skaffe oss kunnskap (Nyeng, 2012). Metode kan svært vidt defineres til en fremgangsmåte for å komme frem til kunnskap og viten. En snevert kan metode defineres til håndverksmessige sider vitenskapelig tilnærming, altså undersøkelsesteknikker. Metode kan også defineres til å det å samle inn, organisere, bearbeide og tolke data på en systematisk måte (Halvorsen, 2008). Oppsummert kan metode defineres til en systematisk fremgangsmåte som benytter undersøkelsesteknikker for å samle inn, organisere, bearbeide og tolke data for å komme frem til kunnskap og viten.

Det er to forskjellige metodiske tilnærminger innen forskning: kvalitativ og kvantitativ metode. Metodiske valg har betydning for hvordan forskning utformes og gjennomføres, samt hvilken kunnskap det er mulig å komme frem til (Thagaard, 2018).

Kvalitativ metode har som mål er å få tak i personers subjektive opplevelse av egen livsverden for å oppnå forståelse for sosiale fenomener. En metode som kan være godt egnet å benytte for forskning på temaer som det fins lite forskning på fra før (Thagaard, 2018). Metodiske verktøy i kvalitativ metode kan være ulike former for observasjon, intervjuer, gruppediskusjoner og samtaler (Halvorsen, 2008). Dataproduksjonen har et ustrukturert preg og gir en stor mengde datamateriale. Et materiale som analyseres og tolkes for å være finne mønstre og strukturer (Nyeng, 2012). Kvalitative metoder gir grunnlag til fordyping i et tema, egner seg godt til å studere hvordan personer samhandler med hverandre, hvilke spilleregler som styrer samhandlinger og hva som fører til at samhandlingsmønstre oppstår og opprettholdes (Thagaard, 2018).

Kvantitativ metode, statistiske forenklinger og analyser er nært forbundet med hverandre, og benyttes når en er opptatt av hva mange mennesker gjør eller tenker (Thrane, 2018). Det å kvantifisere dreier seg om å tallfeste spesifikke egenskaper ved et fenomen slik at det kan

fortelle oss noe om virkeligheten (Nyeng, 2012). Metoden har som mål å få frem forklaringer på fenomener og finne frem til det som er representativt for en større gruppe mennesker (Halvorsen, 2008). Dataproduksjonen er systematisk og strukturert, og data produseres gjerne med intervjuer/spørreskjema med faste svaralternativer eller observasjoner for å tallfeste noe. Med andre ord dataene fremstilles som et tallmateriale (Dalland, 2010). Et tallmateriale som kan være konstruert ved for eksempel å benytte scoringskala for meninger. Forutsetningen i kvantitativ metode er at tallmaterialet som produseres er meningsfylt i forhold til menneskelig og sosiale forhold (Nyeng, 2012).

Kvalitative og kvantitative metoder har begge styrker og svakheter, og kunne være nyttig å anvende i forhold til min problemstilling: *Hvilken oppmerksomhet har barnehageansatte på de stille barna?*

3.2 Valg av metode

Kvalitative metoder er godt egnet til temaer for med lite tidligere forskning, og god kjennskap til feltet en skal forske på kan være en fordel (Thagaard, 2018). Valget så i første omgang noe opplagt ut. På den andre siden skulle jeg forske innen eget fagfelt, er felt jeg har mange års erfaringen fra. Min førforståelse og manglende erfaring som forsker ble gjenstand for egen gransking. Ingen forskning vil være helt objektiv og fri for påvirkning fra forskeren, og egen førforståelse kan være både til hjelp og hinder både i utformingen og gjennomføringen (Paulgaard, 1997; Popper, 2002). Det var en faktor som ble avgjørende for mitt valg: meg selv som forsker, fagperson og person og min førforståelse og kjennskap til barnehagefeltet. I kvalitative metoder er det en nærhet mellom forsker og informanter, mens i kvantitative er ingen direkte kontakt med informanter noe som skaper avstand (Dalland, 2010). Jeg var usikker på hvor godt jeg ville evne å få tak i og reflektere over hvordan min førforståelse, mitt faglige ståsted og min personlighet ville påvirke forskningen.

3.3 Tilnærmingen frem til vitenskapsperspektivet

Problemstillingen *Hvilken oppmerksomhet har barnehageansatte på de stille barna?* tar utgangspunkt i at internaliserte vansker har fått mindre oppmerksomhet i barnehage og skole enn eksternaliserte vansker (Lund, 2012; Ogden, 2015). Det at internaliserte vansker kan være små, i oppstartsfasen eller ikke har manifestet og utviklet seg som alvorlige vansker, og dermed muligens ikke så lett å oppdage i barnehagealderen (Forns et al., 2018), vekket nysgjerrigheten min i forhold til barn med utviser stille atferd i barnehagen. Forskning om

kompetanse hos barnehageansattes påvirker barns utviklingsmuligheter vekket også interesse. En norsk studie fant ikke dekning for barnehageansattes utdanningsnivå og kompetanse påvirket barns kognitive utvikling (Drange & Rønning, 2017; Iversen, 2021). Mens en dansk studie fant at kompetanseheving i forhold til barns sosiale kompetanse hadde ulik effekt på barns utviklingsmulighet ut fra barnehagers indre rammer (Iversen, 2021; Jensen et al., 2017). Dette, samt egen førforståelse dannet grunnlaget for en rekke hypoteser om hva som kunne påvirke barnehageansattes oppmerksomhet på de stille barna. Denne måten å nærme seg vitenskapelig forskning er deduktiv (Halvorsen, 2008).

Deduktiv tilnærming er forbundet med postpositivismen, hvor Karl Popper er grunnleggeren for kritisk rasjonalisme (Ringdal, 2018). I kritisk rasjonalisme testes hypoteser og teorier ut i forhold til falsifiseringsprinsippet. Det handler om at en benytter observerbare fenomener for enten å svekke eller styrke en hypotese (Popper, 2002). Falsifiseringsprinsippet fordrer sanne og riktige observasjoner, og kan være utfordrende på bakgrunn av målefeil i statistiske målinger (Ringdal, 2018). Min manglende erfaring med kvantitativ metode og statiske analyser førte til en gransking av forskerspørsmålene og hva jeg forventet å finne, samt hvilken kunnskap det var mulig å komme frem til. I følge Crotty (1998) er det epistemologien som legger føringer for det vitenskapsteoretiske perspektivet i forskning (Crotty, 1998; Iversen, 2021). Mens Kalleberg (1992) framhever problemstillingen og forskerspørsmålene som betydningsfulle for det vitenskapsteoretiske perspektivet (Iversen, 2021; Kalleberg, 1992). Min oppfatning av forskerspørsmålene er utgangspunktet for å besvare problemstillingen, og besvarelsen vil inkludere et kunnskapssyn, derfor ble forskerspørsmålene gransket i forhold hva de spurte om, hva de kunne fortelle og hva jeg forventet å finne. Deretter hvilken kunnskap som kunne framtre ut fra spørsmålene.

Forskerspørsmålene: *Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna? Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner? Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?* spør etter ulike faktorer i en sosial struktur i barnehager. En sosial struktur som inngår i et åpent system som inkluderer en rekke påvirkende faktorer (Hesselberg & Tetzchner, 2016), og forskerspørsmålene ville kun ha mulighet til å besvare noen få faktorer. Innenfor det sosiale systemet forventet jeg å finne at ansatte snakket og reflekterte om stille barn i barnehagen. Det å skape ro på avdelingen kunne være fremtredende, samt å benytte utenforliggende eller naturlige forklaringer på bakgrunn av miljøkaos og et mulig behov for å verne om seg selv (Lieny et al., 2016). Stille barn forstyrrer

ikke pedagogiske praksis, noe mer urolige barn kan gjøre (Ogden, 2015). Det kunne være mulig at ansatte plasserer seg selv og barn i rutinesituasjoner strategisk for å dempe mer urolige barn for å redusere miljøkaoset (Werner et al., 2015). I forhold til ansattes samspill med stille barn ble det forventet å finne at andre barn forstyrret samspillet, og kollegaer og rutiner ikke ville utgjøre noen fremtreende kilder til forstyrrelser. Svarene på forskerspørsmålene ville kunne frambringe en kunnskap om noen nivåer og faktorer innen et komplekst sosialt system. Et kunnskapssyn som samsvarer med kritisk realisme som legger vekt på en kompleks, lagdelt og differensiert virkelighet i et åpent system (Jakobsen, 2021).

3.4 Vitenskapelig forankring

Kritisk realisme gir mangfoldige mulige faktorer som kan utforskes i forhold til en bestemt sak (Bhaskar & Danermark, 2006). Årsaken er at ontologien i kritisk realisme er den minst begrensende, fordi verden i dette perspektivet består av både observerbare og uobserverbare faktorer, og nødvendige objekter og relasjoner som påvirker oppfattelsen av virkeligheten. En virkelighet som er lagdelt, strukturert og differensiert, og eksisterer uten vår viten om den. Vår viten om virkeligheten begrenser seg til at vår forståelse kun kan oppstå i forhold til det vi har begreper om, og medfører at vår kunnskap om virkeligheten er feilbar (Jakobsen, 2021). Sosiale strukturer er lagdelte åpne systemer, hvor sosiale strukturer og menneskene i en sosial struktur blir sett på som to selvstendige enheter som forutsetter hverandre. Sosiale strukturer enten blir reproduisert eller transformert ut fra menneskelige handlinger. Handlinger og atferd hos individene som inngår i en sosial struktur har et hermeneutisk og dialektisk prinsipp (Bhaskar, 2011). Mitt forskningsprosjekt spør informantene om deres handlinger, samt opplevelser og oppfatninger av noen faktorer i barnehagers sosiale struktur, og benytter både prinsipper fra hermeneutikken og dialektikken for å produsere en sosial epistemologi.

Hermeneutikken handler om å forstå og tolke menneskelige handlinger, opplevelser og oppfatninger og gi dem meningsinnhold ut over det som framkommer direkte (Thagaard, 2018). Tolkinger kan enten være første- eller andre gradstolkninger. Førstegradstolkninger er tolkninger av situasjoner hvor en selv er deltakende. Andregradstolkninger er tolkninger av handlinger, atferd, opplevelser og oppfatninger som allerede er tolket av informanter, altså en fortolker tolkninger (Fangen, 2010). Dialektikk i kritisk realisme handler om hvordan sosiale strukturer og samfunn endrer seg, hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvordan vi bidrar til i endringer i strukturer og samfunn med vår kunnskap og handlinger (Bhaskar, 2011). Jeg har benyttet andregradsfortolkninger av informantene sine handlinger og meninger, og tolkningen

er utført i lys av problemstillingen, forskerspørsmålene og den teoretiske forståelsen i dette prosjektet. Deretter har jeg brukt en dialektisk tilnærming for å danne en forståelse om fenomener slik de fremstår enten bidra til å reprodusere eller transformere praksis. Dette er gjort ved at jeg har stilt spørsmål meg som: *hva sier kan dette si om et fenomen og hva må være til stede for at fenomenet skal endre seg, samt er dette til stede eller ikke*. Deretter har jeg besvart den spørsmålene på bakgrunn i mine informanters rapporteringer og hvordan mine fortolkninger kjennetegner fenomener, og kjennetegnene kan bidra til enten å reprodusere eller transformere praksis i barnehagers sosiale struktur. Med andre ord perspektivet mitt er kritisk realisme, hvor prinsipper fra hermeneutikken og dialektikken benyttes for å produsere forståelse av menneskelige handlinger og oppfattelser i sosial struktur.

3.5 Forskerdesign

Forskningsdesignet er et kvantitativ tverrsnitts design som benytter spørreskjema, et design som er vanlig å benytte for å nå ut til mange. Designet gir oversikt over dagens situasjon, altså det gir et tidsbilde, og gir muligheter til å finne ut noe om hvordan dagens situasjon angående oppmerksomheten stille barn får av ansatte i barnehagen (Ringdal, 2018). Det at designet gir et tidsbilde er både dets styrke og svakhet (Iversen, 2021; Thrane, 2018).

På samfunnsnivå er vi akkurat kommet ut av en pandemi som har vart i to år, noe som kan være en utfordring med designet på nåværende tidspunkt. I løpet av pandemien har det vært nødvendig for barnehager å tilpasse driften etter trafikklysmodellen på bakgrunn i smittevern (Helsedirektoratet, u.å.). Det medfører en risiko for at resultatene kan bære preg av virkninger etter smittevernstiltakene. Designet har ikke mulighet til å si noe om kausalitet eller utvikling over tid, siden årsaker kommer alltid for virkningen, og utvikling skjer over tid (Iversen, 2021; Thrane, 2018). Dette kan også assosieres med en svakhet ved designet, samt en mulig utfordring med tanke på at smittevern kan ha medført endringer. På den annen side er barnehageansatte en gruppe som har erfaring med endringer, i og med at en barnegruppe maksimalt er stabil i et år. Den daglige praksisen er også i stadig endring, da barns individuelle forutsetninger skal ligge til grunn for praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ansattes kapasitet til å besvare kan også være redusert. Barnehagefeltet har vært preget av høyt sykefravær under pandemien, og kan ha skapt utfordringer når det gjelder bemanningen i barnehager (Utdanningsdirektoratet, u.å-a).

På en annen side er det lite forskning når internaliserte vansker i tidlig alder, samt ansattes oppmerksomhet og samspill med barn med internaliserte vansker (Zatto & Hoglund, 2022), og tilsvarende når det gjelder for stille barn i barnehagealder (Sette et al., 2022). En forutsetning for å forebygge internaliserte vansker for at de ikke skal manifeste seg eller utvikle seg er vi vet noe om dagens situasjon, noe som er en styrke i designet. Målet med designet er å finne ut av om er faktorer i dagens situasjon som kan ha positiv eller negativ påvirkning på de stille barnas hverdag i barnehagen og deres trivsel og utvikling.

3.6 Klyngeutvalg

Designet har et klyngeutvalg, der informantene tilhører et forhåndsbestemt geografisk område (Halvorsen, 2008). Mitt utvalg er barnehageansatte i Troms og Finnmark fylke og Svalbard. Barnehagens bemanning i utvalget utgjør 3065,6 årsverk fordelt på styrere (258,8), pedagogiske ledere (1282,8) og øvrig grunnbemanning (1523,9). Fordelingen av de ulike årsverkene er tilnærmet prosentvis lik fordelingen på landsbasis. Og fordelingen når det gjelder bemanningens utdannelsesnivået er også tilnærmet lik fordelingen på landsbasis (Utdanningsdirektoratet, u.å-b).² I tillegg er det barn med rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005), noe som kan utløse ressurser i form av stillinger. Det medfører et ukjent antall ansatte utover grunnbemanningen. Samtidig opererer offentlige tall med årsverk slik at å tallfeste antallet i utvalget konkret er ikke mulig. Et årsverk kan være fordelt på mellom ansatte i ulike stillingsprosent. Og styrere kan også inngå i det daglige arbeidet med barn, og kan ha en stillingsprosent opptil 65 prosent (KS, 2021). Utfordringen gjelder også for å tallfeste populasjonen, altså barnehageansatte i Norge konkret. På tross av utfordringene anser jeg utvalget for å være representativt (Thrane, 2018). Utfordringene med å tallfeste utvalget vil også påvirke beregningen av svarprosenten. For å kunne beregne svarprosenten har jeg utvidet årsverk (3065,6) med 4 prosent og estimerer utvalget til 3188 enheter.

3.7 Utarbeidelse av spørreskjema og invitasjon

Et strukturert spørreskjema med faste svaralternativer ble utarbeidet for å kunne kvantifisere og gjøre sosiale forhold målbare (Nyeng, 2012). Innsamlingsmetoden ble valgt på bakgrunn av at statistisk analysearbeid varet ukjent felt for meg. Et strukturert spørreskjema er tidsbesparende og effektive, og kan lette bearbeiding av data, og svarene vil ha samme presisjonsnivå. Derimot utelukkes muligheter til å få frem et mer nyansert bilde, men siden

² Klyngeutvalget versus populasjonen og Klyngeutvalgets utdanning versus populasjonen

nyanser ofte kan forsvinne i analyser utgjør det nødvendigvis ikke en større utfordring (Iversen, 2021; Kleven & Hjørdemaal, 2018).

Utformingen av skjemaet er kritisk punkt, hvor en viktig faktor er å vite hva vi skal spørre om til hvem (Dalland, 2010). Det handler om å teoretisere begreper i problemstillingen og forskerspørsmålene, altså operasjonaliseringen for å definere variabler (Iversen, 2021; Thrane, 2018). Ferdige utarbeidete spørsmål ble satt opp i logisk rekkefølge, som begynte med enkle upersonlige spørsmål som ga bakgrunnsinformasjon. Så ble spørsmålene satt opp tematisk for å ikke skape forvirring eller irritasjon, og spørsmål som ble vurdert til å muligens være sensitive ble satt sist i hvert tema (Halvorsen, 2008). En skala med fem svaralternativer ble valgt, for å konstruere tallmessige målenivåer og dermed skåre sosiale forhold (Nyeng, 2012).³ De fleste informantene ville muligens oppleve svaralternativene som velkjent siden de var satt opp i svarkort med rangerte alternativer i og med det er en vanlig måte å sette opp svaralternativer (Ringdal, 2018). Bakgrunnen for valgene i utformingen av spørreskjemaet var at en logisk rekkefølge og en velkjent besvarelsesmåte ble vurdert til å kunne hjelpe for informanter i besvarelsen. Deretter ble en invitasjon til deltakelse utarbeidet. Språkbruken i invitasjonen var tydelig for å sikre enhver deltakelse skulle være informert, frivillig og samtykket (NESH, 2021).⁴ Til slutt ble spørreskjemaet og invitasjonen til deltakelse oversatt til nordsamisk, slik at det var mulig for informanter å velge sitt foretrukne språk.⁵

3.7.1 Dataproduksjonen og etiske dilemmaer

Universitetet i Oslo sin digitale løsning; Nettskjema ble valgt for å sikre anonymitet fordi elektroniske spor blir slettet, samt at data ville bli forsvarlig lagret (NESH, 2021; UiO, u.å.). Invitasjonen ble sendt ut via epost med lenke til nettskjemaet. Før dette ble gjort var jeg i muntlig og skriftlig dialog med Norsk senter for dataforskning (NSD). Årsaken til kontakten var et etisk dilemma som oppstod på bakgrunn av egen kulturblindhet (Paulgaard, 1997). Barnehager kan mangle eller ha begrenset tilgang til digitale medier. Det medfører at en rekke ansatte ikke har mulighet til å benytte seg av arbeidseposten i arbeidstiden og mange benytter derfor private epostadresser i jobbsammenheng. En invitasjon til barnehageansatte virket med

³ Vedlegg 1 Spørreskjemaet, Norsk utgave

⁴ Vedlegg 2 Invitasjon til spørreundersøkelsen, Norsk utgave

⁵ Vedlegg 3 Spørreskjemaet, Nordsamisk utgave og Vedlegg 4 Invitasjon til spørreundersøkelsen, Nordsamisk utgave

første øyekast noe uoverkommelig. Samtidig anså jeg temaet som utrolig viktig for en gruppe sårbare barn i barnehagen, og etter hvert dukket det opp en løsning. Løsningen kunne stride mot et viktig etisk prinsipp: frivillighet (NESH, 2021). Det oppsto en usikkerhet om hvorvidt det å kontakte ledere i barnehagefeltet for å be om hjelp til å videreformidle en epost med invitasjonen til deltakelse ville være etisk forsvarlig. Det førte til at jeg kontaktet NSD for å drøfte problemstilling med dem, og etter muntlige drøftinger og dialogboken på internett med NSD ble prosjektet sendt inn til vurdering.⁶

Dette førte til at dataproduksjonen ble tidskrevende og pågikk fra september 2021 til mars 2022. Jeg var i muntlig kontakt med ledere på ulike nivå, hvor hovedmålet mitt var sikre at det kun var spørsmål om videreformidling av en epost og at det ikke var ønskelig at noen ble utsatt for noen form for press eller oppmuntring fra deres side i og med de var innehavere av en autoritetsrolle ovenfor mulige informanter (NESH, 2021). De jeg kontaktet tydelige på at de kun kom til å videreformidle eposten og ikke kunne love noen respons, samt at noen av de jeg kontaktet vurderte egen rolle til å være for autoritær og ga meg kontaktinformasjon til andre personer. Det var 202 av 3188 mulige informanter som besvarte spørreundersøkelsen, noe som kan tyde på at det ikke har blitt utøvet noen form for press.

3.8 Etikk

Et viktig etisk prinsipp er å være transparent i forhold til alt som blir gjort og alt som kan påvirke et forskningsprosjekt for å sikre at andre kan stille seg kritisk til den kunnskapen som forskningen resulterer i. Et prinsipp som har vært viktig for meg å ha et bevisst forhold til når jeg har redegjort for mine valg underveis i mitt forskningsprosjekt (NESH, 2021; Thagaard, 2018). Underveis i teksten har jeg flere ganger gjort det klart at jeg skulle forske på et felt er kjent for meg. Jeg har nesten tredje års erfaring fra barnehagefeltet, og har i løpet av den tiden innehatt ulike stillinger: assistent, barne- og ungdomsarbeider, støttepedagog og pedagogisk leder, noe som både bevisst og ubevisst har påvirket mine valg.

Dilemmaet som oppsto i forhold til dataproduksjonen er tatt opp tidligere, så det utelates her. Utover det er det to områder jeg vil trekke frem når det gjelder refleksjoner i forhold til forskningsetiske spørsmål. Det ene er sammenligning av grupper Her har jeg også vært bevisst på at enkelte fordelinger innad i grupper medførte at noen informantgrupper havnet i

⁶ Vedlegg 5 Vurdering fra Norsk senter for forskerdata

en mindretallsposisjon. Dermed har det vært viktig for meg å behandle respektfullt og etterse at grupper ikke blir satt opp mot hverandre i forhold til de gruppevariasjonene som framkom i resultatene (Iversen, 2021; NESH, 2021). Det har blitt gjort ved å inkludere flere mulige perspektiver i tolkninger uavhengig om variasjonene opptrer i yrkesgrupper, kjønn, organisering eller institusjoner. Det andre området det er vært en del refleksjoner rundt er at informanter har krav på å få noe tilbake etter deltakelse i forskningen. Direkte tilbakeføringer til informanter i mitt design er ikke gjennomførbart, slik at offentliggjøring er den beste løsningen (NESH, 2021). Mine informanter er en variert gruppe med ulikt utdanningsnivå (Utdanningsdirektoratet, u.å-b), og det kan også være rimelig å anta at informantene har varierende erfaring med og forhold til statistikk (Thrane, 2018). Det har preget valg i forhold til utformingen av denne oppgaven.

3.9 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en undersøkelse måler det den ønsker å måle (Ringdal, 2018). Det greier seg om hvor gyldig dataene er i forhold til problemstilling og forskerspørsmålene, og er ofte en skjønsmessig vurdering da det nødvendigvis ikke fins et fasitsvar (Halvorsen, 2008). Det er ulike former for validitet: *begrepsvaliditet*, *systematiske målefeil*, *indre validitet* og *ytre validitet*, og alle har betydning for validiteten (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Begrepsvaliditet dreier seg om hvorvidt begrepteoretiseringen definere et begrep slik at de utgjør en indikatorer for det som måles, altså tolkningen av begreper i forskerspørsmålene. Dette legger deretter grunnlaget for tolkninger av resultatene (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thrane, 2018). Operasjonaliseringen av begreper ble utført i utformingen av spørsmålene i spørreskjemaet, hvor jeg benyttet min kjennskap til begrepsbruken på barnehagefeltet. Det kan ansees til å være en styrke det gjelder begrepsvaliditeten da begrepsinnholdet er velkjente for informantene, og dermed minsket muligheten for individuelle tolkninger (Halvorsen, 2008). Og når spørsmål kunne gi rom for tolkninger ble etterfulgt av begrepsavklaringer for å minimere individuelle tolkninger. Et eksempel er spørsmålet om naturlige forklaringer, som ble etterfulgt av eksempler: *Det å være stille er barnets personlighet. Det å være stille er noe barn kan vokse av seg (sjenert). Det er normalt å utvikle seg forskjellig.*

Operasjonaliseringen var ikke helt gunstig utført. To av spørsmålene i spørreskjemaet spurte om to ting samtidig. *I hvilken grad tar du hensyn til de stille barna når du enten setter i gang eller planlegger en aktivitet? og I hvilken grad igangsetter du aktiviteter ut fra stille barns*

initiativ eller interesse? Det skapte en utfordring da det ikke var mulig å si hva spørsmålene faktisk målte. Informanter vil med stor sannsynlighet svare på spørsmålene ut fra hva som var mest aktuelt for dem personlig. Løsningen på utfordringen ble å ikke inkludere spørsmålene i analysene av to årsaker. Den var det ville ikke være mulig å tolke svarene konkret, og dermed påvirke validiteten negativt. Den andre var at jeg satt med mer data enn jeg kunne benytte, slik at jeg måtte redusere data, og validitetsutfordringen ble en avgjørende faktor.

Begrepsvaliditeten kan i tillegg diskuteres i forhold til fire av spørsmålene. *Opplever du at stille barn er tema for kompetanseheving på personalmøter?* er det ene. Kompetanseheving blir nødvendigvis ikke assosiert likt. Det kan assosieres innenfor både erfaringstradisjonen og skoletradisjonen. Erfaringstradisjonen handler om deling av erfaringer og kunnskaper, mens kompetanseheving i skoletradisjonen assosieres mer i retning av kurs og forelesninger (Dalin, 1999). Informanter kan med stor sannsynlighet ha vektlagt ulik tradisjon når de har besvart dette spørsmålet, og dermed er det noe uklart hva som blir målt. Spørsmålene: *I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn inne?* og *I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn inne?* kan diskuteres på bakgrunn av at det blir spurt om både lek og samspill samtidig. Jeg har tolket spørsmålene til det å støtte stille barns samspill med andre barn, fordi barn i lek er i samspill med hverandre (Tetzchner, 2019). Det medfører en utfordring jeg er bevisst på når resultatene blir diskutert. Det neste som kan diskuteres i forhold til begrepsvaliditeten er: *I hvilken grad vil du anslå at daglige rutiner og organisering tar hensyn til stille barn?* Det kan oppfattes at det spurt om to ting samtidig. Daglige rutiner og organiseringer er to sider av samme sak i barnehagen, og begge begrepene benyttes for å benevne den daglige indre strukturen i barnehager. En struktur som er meget omfattende som varierer mellom barnehager og begrepene dreier seg om dagsrytmen i barnehager, som også kan variere innad i en barnehage. Det var ønskelig å ha dette med, og utformingen av spørsmålet ble valgt for å unngå å en lang rekke med spørsmål om indre organisering. Her ble det vurdert at spørsmål om barnehagers indre organisering kunne bli oppfattet som unødvendige i forhold til temaet stille barn, og dermed skapt irritasjon hos informantene. En irritasjon som ville kunne føre til systematiske målefeil (Halvorsen, 2008).

Systematiske målefeil handler om at svarene i en undersøkelse har en tendens til å bli påvirket i en eller annen retning. Et eksempel er hvis informanter finner spørsmålene irrelevante kan det som nevnt skape irritasjon eller oppgitthet (Halvorsen, 2008). Irritasjon eller oppgitthet hos informanter kan føre til at de unnlater å tenke over spørsmål og svare upresist, og dermed

føre til systematiske målefeil i uant retning. Et annet eksempler som kan føre til systematiske målefeil er uklar begrepsbruk (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørreskjemaet hadde begreper som er velkjente for barnehageansatte. Begrepsbruken begrenset også antall spørsmål og kan ha redusert muligheten for at en oppfattelse av å besvare unødvendige spørsmål. Dette kan muligens ha reduserer systematiske målefeil.

Noen forskjeller som ble funnet i rapportering kan enten være en systematisk eller strukturell forskjell. Denne forskjellen framkommer i forhold til ansattes oppfattelse av hvorvidt ansatte sitte ved siden av stille barn i rutinesituasjoner, og ansatte oppfattelse om stille barn blir plassert slik at de skal dempe urolige barn i rutinesituasjoner. Både det at rapporteringen bygger på tilfeldige usystematiske observasjoner og nødvendige ontologiske størrelser kan ha vært en medvirkende årsak til at denne forskjellen ble funnet (Bhaskar, 2011; Nielsen, 2014). Observasjoner er knyttet til observatøren og er aldri nøytrale. Oppfattelsen av observasjoner påvirkes av observatørens holdninger, kunnskap, erfaringer og emosjoner, samt konteksten (Nielsen, 2014) En nødvendig ontologisk størrelse her er at styrere og pedagogiske ledere bruker mindre av sin arbeidstid på avdelingen sammen med barn enn ansatte i øvrige stillinger. Det er ingen lovfestet ordning for å kompensere bemanningen når pedagogiske ledere er ute fra avdelingen, noe som medfører at bemanningsnormen ikke nødvendigvis oppfylles i det tidsrommet (Barnehageloven, 2005; KS, 2021). Ansattes forutsetninger og handlingsrom i det daglige arbeidet er dermed forskjellig, og føre til ulik oppfattelse og ulik rapportering (Bhaskar, 2011; Nielsen, 2014).

Indre validitet dreier seg om hvor mulig det er å trekke sikre årsakssammenhenger (Ringdal, 2018). Lineær regresjonsanalyser sier noe om hvordan avhengige variabler blir påvirket av uavhengige variabler. Hva som er en avhengig variabel er en skjønnsmessig vurdering og er derfor påvirket av forskeren (Thrane, 2018). Det kan ha påvirket den indre validiteten av to årsaker. Den ene er min førforståelse og hva jeg forventet å finne. Her har jeg vært kritisk til egne valg, og slikt spørsmål til alle valg underveis for å ta veloverveide avgjørelser. Den andre faktoren som kan ha påvirket den indre validiteten er at jeg ikke har tidligere erfaring med statistiske analyser.

Ytre validitet handler om hvorvidt resultater kan generaliseres til å omfatte andre enn informantene (Nyeng, 2012). Det er flere utfordringer knyttet informantene representativitet.

Benyttelse av offentlig statistikk kan medføre utfordringer, i og med de ofte er utarbeidet med et annet formål enn forskning (Halvorsen, 2008), og jeg har benyttet offentlig statistikk i utvalgsprossesen. Dataproduksjonen var ikke vellykket, og ga en beregnet svarprosent på 6,3 (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Det gjør at informantene ikke er representativt i forhold til den populasjonen. Da blir et spørsmål om hvorvidt resultatene kan generaliseres i forhold til en populasjon i Troms og Finnmark og Svalbard. Det er 20,3 prosent av informantene som de har stilling som styrer, mens antall årsverk for styrerstillinger er 8 prosent i Troms og Finnmark og Svalbard. Hvorvidt det er en skjevfordeling mellom stillinger hos informantene er vanskelig å gi et konkret svar på. Særvtalen SFS 2201 sier at i barnehager der barnetallet er under 42 kan styrere inngå opptil 65 prosent i den daglige driften, slik styrere også kan ha stillingsprosenter som inngår i grunnbemanningen. I Troms og Finnmark og Svalbard er det 115 barnehager med et barnetall mellom 1-25, og 107 barnehager med et barnetall mellom 26-50 barn (KS, 2021; Utdanningsdirektoratet, u.å-b). En reell beregning av dette vil ikke være mulig, samtidig kan det tyde på at skjevfordelingen mellom stillinger muligens ikke er så stor som den i utgangspunktet framstår som. Fordelingen mellom stillinger kan muligens til en viss grad være gjenkjennbar utover fordelingen mellom informantene. Utover dette kan det være, uten å hevde det med sikkerhet at det er tendenser i resultatene som til en viss grad er gjenkjennbar for andre enn informantene.

3.10 Reliabilitet

For å forhindre ukorrekt gjengivelse av tallmateriale har det i etterkant av dataproduksjonen blitt tatt flere forhåndsregler. Ukorrekt gjengivelse er unngått ved å benytte en standardisert kodebok for importering av data fra nettskjema.no til SPSS (UiO, u.å.). Korrekt talloverføring i tabeller er sikret ved at tabeller fra SPSS ble kopiert og limt inn i Word og deretter blitt redigert. Når den framgangsmåten ikke var mulig har tallmateriale blitt overført manuelt til Word eller Excel. Manuelt overførte tall har blitt sjekket jevnlig over et lengre tidsrom for å unngå at dagsform og tilfeldige skrivefeil skulle føre en unøyaktig overføring og målefeil.

Reliabilitetstester ble gjennomført i forhold til de seks indeksene som er benyttet. Testen målte den interne konsistens i mine seks indekser, og fremskaffer en Cronbachs alfa verdi. Cronbachs alfa (α) ansees til å noe å være akseptabel når verdien er .70 eller høyere (Ringdal, 2018). Fire av indeksene har en verdi fra .80 og opp: *Avdelingsmøter* ($\alpha = .80$), *Støtte stille barn i lek og samspill* ($\alpha = .81$), *Sitte ved siden av stille barn i rutiner* ($\alpha = .83$) og *Benytte stille barn til å dempe mer urolige barn i rutiner* ($\alpha = .89$). De to andre hadde begge en verdi

rett under .70, men jeg fant dem likevel til å være akseptable. Indeksen *Personalmøter* ($\alpha = .69$) har en sterk intern korrelasjon ($r = .52$) mellom de to variablene som inngår i indeksen: *snakker om stille barn på personalmøte og kompetanseheving på personalmøter om stille barn*. Jeg anser derfor at α på .69 å være tilfredsstillende, og har benyttet indeksen.

Den andre indeksen som hadde en Cronbachs alfa verdi under .70 var indeksen: *Forstyrret i samspill med stille barn* ($\alpha = .69$). Jeg fant indeksen til å være akseptabel på tross av at den er under .70, fordi informantene ble spurt om hvorvidt de opplever seg forstyrret i samspill med stille barn av andre barn ($M = 3,71$, $SD = 0,86$), rutiner i barnehagen ($M = 3,10$, $SD = 0,92$) og kollegaer ($M = 2,48$, $SD = 0,86$). Hva som forstyrrer samspill trenger nødvendigvis ikke være likt fordelt, noe framkommer i gjennomsnittsforskjellen ($\pm 1,23$) mellom det å bli forstyrret av andre barn og å bli forstyrret av kollegaer. Samtidig er standardavvikene under 1,0 noe som medfører at variansen i variablene er rimelige lik (Ringdal, 2018). Min samlede vurdering når det gjelder reliabiliteten er at den indre konsistensen er akseptabel.⁷

3.11 Analyser

I dataanalysingen er dataprogramvaren SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) benyttet (IBM, u.å.). Datamateriale besto i utgangspunktet av 202 enheter og 31 variabler, hvor syv av variablene ga bakgrunnsinformasjon om informantene som gjorde det mulig å dele informantene inn i ulike grupper (Dalland, 2010).⁸ Selv med kun 31 variabler hadde jeg mer data enn hva jeg kunne benytte og var nødt i å redusere. I en gjennomgang av variablene ble det oppdaget vesentlige feil i spørreskjemaet. To spørsmål hadde som nevnt utfordringer i forhold til validiteten. Samtidig var spørsmålene knyttet opp mot et tema, noe som medførte at temaet ble fjernet siden det var nødvendig å redusere data. Etter reduksjon gjensto det 28 variabler, hvor 7 variabler ble brukt opprettelse av grupper.⁹ Deretter ble de seks tidligere nevnte indeksene opprettet som hvor indikatorer for fenomener (Thrane, 2018). Så ble variabler og indekser fordelt i forhold til forskerspørsmålene.¹⁰

⁷ Tabell over indekser **Error! Reference source not found.**

⁸ Rådatatabell over spørsmålene 8-27 **Error! Reference source not found.**

⁹ Gruppeoversikt, inkludert rådata **Error! Reference source not found.**

¹⁰ Variabler og indeks i forskerspørsmål 1, Variabler og indekser i forskerspørsmål 2 og Variabler og indekser i forskerspørsmål 3

Innledningsvis ble frekvens- og beskrivende analyser utført for å skaffe oversikt over datamaterialet. Kryssta bulering ble benyttet for å undersøke fordelingen mellom andeler i variablene til de ulike forskerspørsmålene. Tre krysstabeller ble utarbeidet for å gi oversikt over fordelingen mellom grupper av variabler i hvert av forskningsspørsmålene (Thrane, 2018). Her ble det valgt å benytte den prosentvise fordeling, samt at en uavhengig variabel for å forenkle fremstillingen.¹¹ Samlet ga oversikt over datamaterialet, noe som er viktig med tanke på fallgruver og feiltolkninger (Ringdal, 2018).

Deretter ble bivante analyser og analyser for slutningsstatistikk utført. ANOVA og t-tester ble benyttet for å undersøke eventuelle gruppeforskjeller. Prinsippet i analysene er å danne en nullhypotese om at det ikke er forskjeller, for så å teste om det er statistisk signifikans for å trekke en konklusjon om nullhypotesen er riktig (Thrane, 2018). Korrelasjonsanalyser ble utført for å finne ut om det var signifikant samvariasjon mellom variabler. Pearsons r ble benyttet som korrelasjonskoeffisienten for å fange opp lineær sammenheng mellom variabler. Pearsons r ble valgt fordi det er den koeffisienten som benyttes mest i pedagogisk forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det ble først utført en toveis korrelasjonsanalyse i hvert av forskerspørsmålene som inkluderte alle variablene. Deretter ble det utført analyse hvor noen variabler ble byttet ut med indekser.

Lineær regresjonsanalyser ble brukt for å undersøke variansen mellom variabler nærmere. Regresjonsanalyser undersøker om det er lineært samsvar mellom uavhengig og avhengig variabel. Det at regresjonsanalysen er lineær medfører at analysen kun tar hensyn til hvordan den avhengige variabelen påvirkes av en eller flere uavhengige variabler (Ringdal, 2018). Foruten signifikansnivået er særlig to ting det er ønskelig å vite noe om for å kunne si noe om hvordan sammenhenger: regresjonskonstanten (b_0) og regresjonskoeffisienten (b_1) (Thrane, 2018). Variansen som fremkommer blir forklart med R^2 , altså den samlede forklaringskraften uavhengige variabler har på den avhengige variabelen (Thrane, 2018). Tidligere nevnte korrelasjonsanalyse som benyttet indekser, samt hva forskerspørsmålene spurte om ble brukt til å vurdere og trekke en slutning om hvilke variabler som var avhengige eller uavhengige. En slik avgjørelse er i stor grad påvirket av forskeren (Thrane, 2018), og fremgangsmåten ble brukt for å redusere egen innflytelse i mest mulig grad.

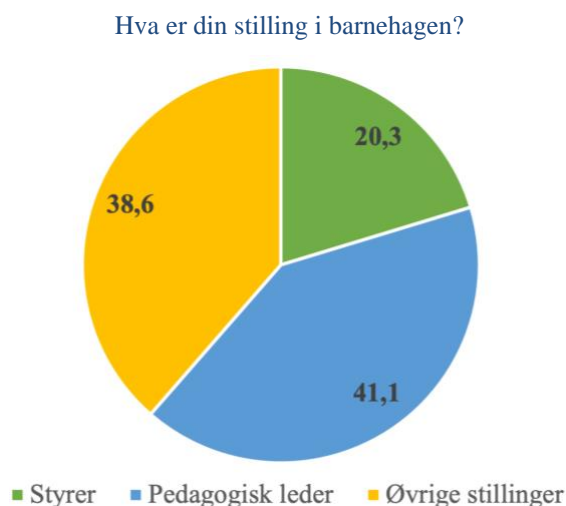
¹¹ Krysstabell, forskerspørsmål 1, Krysstabell, forskerspørsmål 1, og Krysstabell, forskerspørsmål 3

4 Resultater

Først gis det en oversikt over informanter og deres bakgrunnsinformasjon har påvirket gruppeinndelingen. Resultater etter analyser utført i forhold til forskerspørsmålene blir presentert forskningsspørsmål for forskerspørsmål: *Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna? Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner? Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?* Resultatene blir presentert likt i forhold til alle tre forskerspørsmålene. Først redegjøres det for signifikante gruppeforskjeller, deretter presenteres toveis korrelasjonsanalyser. Avslutningsvis redegjøres det for signifikante funn i regresjonsanalyser

4.1 Oversikt over informanter og gruppeinndelinger

Informanten ble spurt om syv bakgrunnsopplysninger i spørreskjemaet: *Hva er din stilling i barnehagen? Er du mann eller kvinne? Hvor mange år har du jobbet i barnehage? Hvilken barnehage jobber du i? Hvor stor er din barnehage? Hvilken type barnehage jobber du i? Hvilken aldersgruppe jobber du hovedsakelig med?* Det ga en mulighet for å undersøke om informanters bakgrunn påvirket rapporteringen.

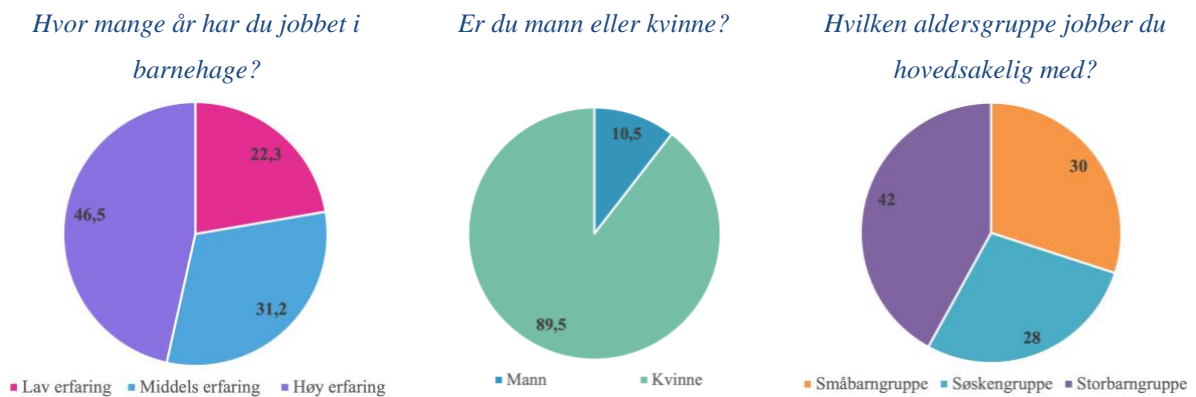


Figur 4-1 Informanters gruppefordeling etter stilling

Når det gjaldt fordelingen mellom stillinger hos informanter, var det noen stillinger som var i et klart mindre talltall: *støttepedagog* (N 2), *spesialpedagog* (N 4), *andre stillinger* (N 1) og ble slått sammen med: *assistent* (N 25), *fagarbeider* (N 25), *barnehagelærer* (N 20) til en gruppe: *Øvrige stillinger* (N 77 = 38,6 %) for å sikre anonymitet (NESH, 2021). De to andre stillingene behold sine opprinnelser: *styrer* (N 41 = 20,3 %) og *pedagogisk leder* (N 83 = 41,1 %).

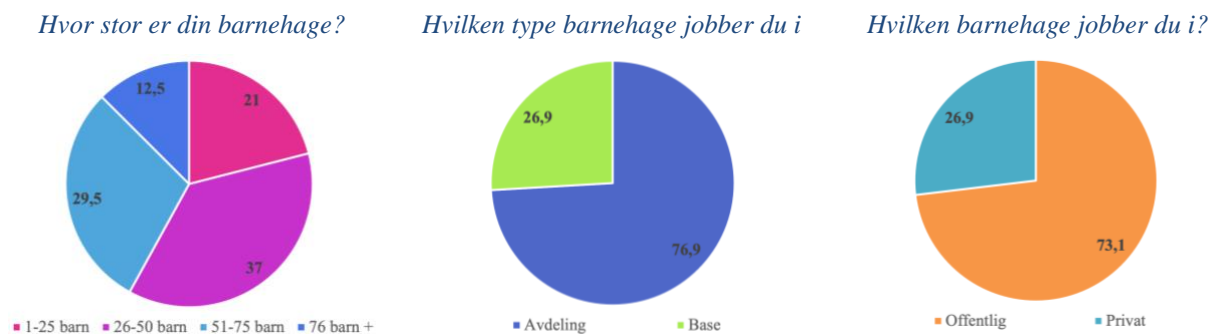
Bakgrunnsinformasjonen gjorde det mulig å dele informantene i grupper etter arbeidserfaring, kjønn og hvilken aldersgruppe arbeidet med. Når det gjelder arbeidserfaring var det opprinnelig seks svaralternativer. Her ble det opprettet nye verdier for arbeidserfaring. Den

nye gruppefordelingen for arbeidserfaring ble: Lav erfaring 0-5 år (N 45 = 22,3 %), middels erfaring (N 63 = 31,2 %) og høy erfaring (N 94 = 46,5 %). Fordelingen i variablene kjønn (menn N 21 = 10,5 %, kvinner N 179 = 89,5 %) og barns aldersgruppe: småbarngruppe (0-3 år, N 45 = 30,0 %), søskengruppe (0-6 år = N 63 = 28,0 %) og storbarngruppe (3-6 år = N 84 = 42,0 %) forble uendret. Begge sist nevnte variablene hadde to missing data hver.



Figur 4-2 Informanters gruppefordeling etter arbeiderfaring, kjønn og aldersgruppen ansatte arbeider med

Informantenes bakgrunnsinformasjon gjorde det også var mulig å opprette grupper etter barnehagers indre organisering, størrelser etter antallet barn i barnehagene og eierform. Her behold kun barnehagestørrelse sine opprinnelige verdier. Barnehagers størrelser er fordelt etter barnetallet i en barnehage: størrelse 1-25 barn (N = 42 = 21,0 %), størrelse 26-50 barn (N 74 = 37,0 %), størrelse 51-75 barn (N = 59 = 29,5 %) og størrelse 76 barn + (N 25 = 12,5 %), og variabelen hadde 2 missing data.



Figur 4-3 informanters gruppefordeling etter barnehagestørrelse, indre organisering og eierform

I forhold til indre organisering og eierform ble det gjort noen endringer etter at for å sikre anonymitet (NESH, 2021). Barnehagers indre organisering var opprinnelig: basebarnehager (N 46 = 22,8 %), avdelingsbarnehager (N 153 = 75,7 %) og annen organisering (N 3 = 0,5 %). Annen organisering ble utelatt fra gruppen. De ulike eierformene var fordelt i 4 verdier, som

ble slått sammen til to kategorier i gruppeinndelingen. Den opprinnelige fordelingen var: statlig eierskap (N 7 = 3,5 %), fylkeskommunalt eierskap (N 1 = 0,5 %), kommunalt eierskap (N 139 = 68,8 %) og privat eierskap (N 54 = 26,7 %), og 1 missing data. Variabelen fikk to kategorier: offentlig (N 147 = 73,1 %) og privat (N 54 = 26,9 %).

4.2 Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna?

Resultater fra uavhengige t-tester og enveis ANOVA variasjons analyser viste flere signifikante gruppeforskjeller i flere variabler. Gruppeforskjeller ble funnet i forhold til det å snakke om stille barn på avdelingsmøter og på personalmøter, reflektere på avdelingsmøter, benytte naturlige forklaringer på hvorfor noen barn er stille av seg og det å snakke om å skape ro på avdelingen.

En uavhengig t-test fant at ansatte i private barnehager ($M = 3,53$, $SD = 0,82$) rapporterte signifikant høyere enn ansatte i offentlige barnehager ($M = 3,27$, $SD = 0,73$) når det gjaldt hvor ofte de snakker om stille barn på avdelingsmøter, med forholdet: $t(196) = -2,14$, $p < .005$, $d = .76$. Videre fant en t-test ansatte i private barnehager ($M = 3,40$, $SD = 0,77$) oppga signifikant høyere enn ansatte i offentlige barnehager ($M = 3,16$, $SD = 0,65$) om hvor ofte de reflekterer rundt hvorfor noen barn er stille av seg, med forholdet: $t(196) = -2,16$, $p < .005$, $d = .69$. Og en t-test fant at kvinnelige ansatte ($M = 3,85$, $SD = 0,66$) rapporterte signifikant høyere enn mannlige ansatte ($M = 3,48$, $SD = 0,68$) om det gjaldt det å snakke om å skape ro på avdelingen på avdelingsmøter, med forholdet: $t(194) = -2,45$, $p < .005$, $d = .66$.

ANOVA fant en hovedeffekt på at barnehageansatte rapporterte signifikant forskjellig i forhold til det å benytte avdelingsmøter til å snakke om å skape ro på avdelingen ($F(3) = 2,08$, $p = .104$). Ansatte i barnehagestørrelse (76+ barn) ($M = 4,00$, $SD = 0,58$) oppgir signifikant høyere enn ansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) ($M = 3,61$, $SD = 0,63$) at de benytter avdelingsmøter til å snakke om å skape ro på avdelingsmøter. Videre ble det funnet en hovedeffekt på at ansatte rapporterer forskjellig når det gjelder å reflektere i forhold til hvorfor noen barn er stille av seg på avdelingsmøter ($F(3) = 1,41$, $p = .242$). Ansatte i barnehagestørrelse (76+ barn) ($M = 3,44$, $SD = 0,82$) rapporterte signifikant høyere enn ansatte i barnehagestørrelse (26-50 barn) ($M = 3,12$, $SD = 0,59$) at de reflekterte på avdelingsmøter om stille barn. Deretter ble det funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte benytter naturlige forklaringer forskjellig ($F(3) = 1,64$, $p = .182$). Ansatte i barnehagestørrelse

(26-50 barn) ($M = 3.09$, $SD = 0,69$) oppgir signifikant høyere at de benytter naturlige forklaringer enn ansatte i barnehagestørrelse (51-75 barn) ($M = 2,84$, $SD = 0,65$).

ANOVA fant en hovedeffekt på at ansatte i barnehager rapporterer forskjellig når det gjelder om de snakker om stille barn på personalmøter ($F(3) = 5.56$, $p = <.001$). Barnehageansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) ($M = 3,10$, $SD = 0,70$) rapporterer signifikant høyere at de snakker om stille barn på personalmøter enn både ansatte i barnehagestørrelse (26-50 barn) ($M = 2,61$, $SD = 0,84$), ansatte i barnehagestørrelse (51-75 barn) ($M = 2,52$, $SD = 0,79$) og ansatte i barnehagestørrelse (76+ barn) ($M = 2,40$, $SD = 0,91$) (henholdsvis $p .022$, $p .001$ og $p .001$). Videre ble det funnet en hovedeffekt på ansattes oppfattelse av om det blir snakket om stille barn på avdelingsmøter ($F(2) = 9.72$, $p = < .001$). Pedagogiske ledere ($M = 2,39$, $SD = 0,82$) rapporterte signifikant lavere enn både styrere ($M = 3,02$, $SD = 0,69$) og ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,76$, $SD = 0,82$) at det blir snakket om stille barn på personalmøter. En korrelasjonsanalyse variablene i forskerspørsmålet, så en korrelasjonsanalyse der indekser erstattet noen variabler.¹²

Tabell 4.1 Signifikante korrelasjoner med indekser i forskerspørsmål 1

	Pearson r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Snakke på avdelingsmøter				
- Reflektere på avdelingsmøter	.666	<.001	.580	.737
- Snakke om å skape ro	.214	<.002	.077	.344
- Indeks: Personal møter	.354	<.001	.226	.470
Reflektere på avdelingsmøter				
- Indeks: Personal møter	.426	<.001	.305	.534
Naturlige forklaringer				
- Utenforliggende forklaringer	.207	.003	.070	.337

Lineær regresjonsanalyser fant at det å snakke om stille barn på avdelingsmøter ble signifikant positivt påvirket på .001 nivået av det å snakke om og ha kompetanseheving på personalmøter ($b_0 = .37$, $b_1 = .35$, $p = <.001$). Modellen fant forklaringskraften til å være 11,5 prosent ($R^2 = 12$, $F(1) = 26.91$, $p = <.001$). Videre ble det funnet at det å reflektere om stille barn på avdelingsmøter ble signifikant positivt påvirket på .001 nivået av å snakke på

¹² Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 1

avdelingsmøter om stille barn ($b_0 = .62$, $b_1 = .68$, $p = <.001$) og av å snakke om å skape ro på avdelingen ($b_0 = -.07$, $b_1 = -.07$, $p = .222$). Forklaringskraften ble funnet til å være 44 prosent ($R^2 = 44$, $F(2) = 79.25$, $p = <.001$). Det å reflektere om stille barn på avdelingsmøter ble også funnet til å bli signifikant positivt påvirket på .001 nivået av det å snakke om stille barn på avdelingsmøter ($b_0 = .54$, $b_1 = .59$, $p = <.001$) og det å snakke om og ha kompetanseheving om stille barn på personalmøter ($b_0 = .21$, $b_1 = .22$, $p = <.001$). Denne modellen ble funnet til å ha en forklaringskraft på 47,9 prosent ($R^2 = 48$, $F(2) = 92.59$, $p = <.001$).

4.3 Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner?

Det ble funnet flere signifikante forskjeller mellom grupper av barnehageansattes, både når det gjaldt oppfattelsen av om stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner og oppfattelsen av hvorvidt personalet sitter ved siden av stille barn i rutinesituasjoner. Samt en gruppeforskjell i oppfattelsen av om rutiner tar hensyn til stille barn i barnehagen. Når det gjaldt det å plassere stille barn for å dempe mer urolige barn ble det funnet gruppeforskjeller i tre grupper i forhold til alle tre variablene: måltider, samlinger og garderoben.

En uavhengig t-test fant at mannlige ansatte ($M = 1,90$, $SD = 0,64$) rapporterte signifikant lavere enn kvinnelige ansatte ($M = 2,60$, $SD = 1,01$) at de oppfatter at stille barn blir plassert for å dempe mer urolige barn under måltider, med forholdet $t(186) = 3.00$, $p = <.003$, $d = .98$. Videre ble det funnet at mannlige ansatte ($M = 1,85$, $SD = 0,59$) rapporterte signifikant lavere enn kvinnelige ansatte ($M = 2,50$, $SD = 1,02$) at de oppfatter at stille barn blir plassert for å dempe mer urolige barn under samlinger, med forholdet $t(186) = 2.80$, $p = .006$, $d = .99$. Deretter ble det funnet at mannlige ansatte ($M = 1,85$, $SD = 0,75$) rapporterte signifikant lavere enn kvinnelige ansatte ($M = 2,30$, $SD = 0,95$) at de oppfatter at stille barn blir plassert for å dempe mer urolige barn i garderoben, med forholdet $t(185) = 2.03$, $p = .044$, $d = .93$.

ANOVA fant en hovedeffekt på at ansatte oppfatter om stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under måltider forskjellig ($F(2) = 2,65$, $p = .073$). Barnehageansatte med lav arbeidserfaring (0-5 år) ($M = 2,80$, $SD = 1,08$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået enn ansatte med høy arbeidserfaring (15 år +) ($M = 2,39$, $SD = 0,85$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under måltider. Videre ble det funnet en hovedeffekt på at ansatte oppfatter hvorvidt stille barn blir plassert slik at de skal

dempe mer urolige barn under samlinger forskjellig ($F(2) = 2,78, p = .064$). Barnehageansatte med lav arbeidserfaring (0-5 år) ($M = 2,62, SD = 1,13$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået enn ansatte med høy arbeidserfaring (15 år +) ($M = 2,23, SD = 0,85$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under samlinger. Det ble også funnet en hovedeffekt på at ansatte oppfatter om stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i garderoben forskjellig ($F(2) = 11,32, p = <.001$). Barnehageansatte med lav arbeidserfaring (0-5 år) ($M = 2,77, SD = 1,01$) rapporterte signifikant høyere på .001 nivået enn både ansatte med middels arbeidserfaring (6-14 år) ($M = 2,17, SD = 0,94$) og ansatte med høy arbeidserfaringen (15 år +) ($M = 2,00, SD = 0,79$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i garderoben (henholdsvis $p = .001$ og $p = .001$).

Videre ble det funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter om stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under måltider forskjellig ($F(2) = 8,50, p = <.001$). Både styrere ($M = 2,32, SD = 0,88$) og pedagogiske ledere ($M = 2,30, SD = 0,99$) rapporterte signifikant lavere enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,88, SD = 0,98$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under måltider (henholdsvis $p = .005$ og $p = .001$). ANOVA fant en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter hvorvidt stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under samlinger forskjellig ($F(2) = 8,18, p = <.001$). Både styrere ($M = 2,20, SD = 0,90$) og pedagogiske ledere ($M = 2,18, SD = 0,95$) rapporterte signifikant lavere enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,74, SD = 0,99$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under samlinger (henholdsvis $p = .005$ og $p = .001$). Videre ble det funnet en hovedeffekt at barnehageansatte oppfatter om stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i garderoben forskjellig ($F(2) = 12,85, p = <.001$). Både styrere ($M = 1,90, SD = 0,72$) og pedagogiske ledere ($M = 2,01, SD = 0,91$) rapporterte signifikant lavere enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,62, SD = 0,93$) at de oppfatter at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn under måltider (henholdsvis $p = .001$ og $p = .001$).

I forhold til barnehageansattes oppfattelse av hvorvidt ansatte sitter ved siden av stille barn i rutinesituasjoner ble det funnet færre forskjeller mellom gruppene. Analyser fant forskjeller i alle variablene i en gruppe. Utover det ble det funnet forskjeller i to andre grupper i forhold til en variabel, samt at det ble funnet en forskjellig i variabelen om oppfattelsen av hvorvidt rutiner tar hensyn til stille barn.

ANOVA fant en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter om ansatte sitter ved siden av de stille barna under måltider forskjellig ($F(2) = 2,45, p = .089$). Styrer ($M = 3,37, SD = 0,83$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået at enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 3,01, SD = 0,78$) at de oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn under måltider. Videre ble det funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter hvorvidt ansatte sitter ved siden av de stille barna under samlinger forskjellig ($F(2) = 2,71, p = .069$). Pedagogiske ledere ($M = 3,08, SD = 0,94$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået at enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,77, SD = 0,78$) at de oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn under samlinger. Deretter ble det funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter hvorvidt ansatte sitter ved siden av de stille barna i garderoben forskjellig ($F(2) = 3,30, p = .039$). Pedagogiske ledere ($M = 3,21, SD = 0,86$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået at enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,88, SD = 0,84$) at de oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben.

Det ble funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter hvorvidt ansatte sitter ved siden av de stille barna i garderoben forskjellig ($F(2) = 4,25, p = .016$). Ansatte som arbeider med småbarngrupper (0-3 år) ($M = 3,29, SD = 0,80$) rapporterte signifikant høyere enn både ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) ($M = 2,91, SD = 0,79$) og ansatte som arbeider med storbarngruppe (3-6 år) ($M = 2,90, SD = 0,91$) (henholdsvis p. 017 og p. 008). En uavhengig t-test fant at ansatte i basebarnehager ($M = 2,80, SD = 0,70$) rapporterte signifikant lavere enn ansatte i avdelingsbarnehager ($M = 3,10, SD = 0,87$) at de oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben, med forholdet $t = 2.11, p = <.036, d = .83$. Og ANOVA fant en hovedeffekt på at en hovedeffekt på at barnehageansatte oppfatter hvorvidt rutiner tar hensyn til de stille barna forskjellig ($F(2) = 4,00, p = .020$). Pedagogiske ledere ($M = 3,09, SD = 0,74$) rapporterte signifikant høyere på .005 nivået at enn ansatte i øvrige stillinger ($M = 2,74, SD = 0,88$) at de oppfatter at rutiner tar hensyn til stille barn.

En korrelasjonsanalyse variablene i forskerspørsmålet, så en korrelasjonsanalyse der indekser erstattet noen variabler.¹³

¹³ Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 2

Tabell 4.2 Signifikante koelasjoner med indekser i forskerspørsmål 2

	Pearson r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederste	Øverste
Hensyn tar hensyn				
- Indeks: Sitte ved siden av	.429	<.001	.306	.537
- Indeks: Plassere for å dempe	-.350	<.001	-.467	-.220
- Indeks. Avdelingsmøter	.437	<.001	.318	.543
Indeks: Sitte ved siden av				
- Indeks: Plassere for å dempe	-.290	<.001	-.415	-.155
- Indeks: Avdelingsmøter	.368	<.001	.240	.483
Indeks: Plassere for å dempe				
- Indeks: Avdelingsmøter	-.273	<.001	-.397	-.138

Lineær regresjonsanalyser fant at oppfattelsen av om ansatte sitter ved siden av stille barn i rutinesituasjoner ble signifikant positivt påvirket på .001 nivået av oppfattelsen av om rutiner tar hensyn til stille barn ($b_0 = .31$, $b_1 = .33$, $p = < .001$) og å snakke om og reflektere over stille barn på avdelingsmøter ($b_0 = .26$, $b_1 = .24$, $p = < .001$). Forklaringskraften i modellen ble funnet til å være 22,1 prosent ($R^2 = 22$, $F(2) = 28.32$, $p = < .001$). Deretter ble det funnet at oppfattelsen om hvorvidt stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner ble signifikant negativt påvirket på .001 nivået av oppfattelsen av om rutiner tar hensyn til stille barn ($b_0 = -.32$, $b_1 = -.29$, $p = < .001$) og å snakke om og reflektere over stille barn på avdelingsmøter ($b_0 = -.20$, $b_1 = -.10$, $p = .051$). Her ble forklaringskraften funnet til å være 13,1 prosent ($R^2 = 13$, $F(2) = 15.57$, $p = < .001$).

4.4 Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?

Beskrivende analyser fant at den daglige oppmerksomheten de stille barna får fra ansatte ($M = 3,58$, $SD = .75$) oppleves til å bli forstyrret ($M = 3,31$, $SD = .90$). Opplevd forstyrrelse fordeles mellom andre barn ($M = 3,71$, $SD = .86$), rutiner i barnehagen ($M = 3,10$, $SD = .92$) og kollegaer ($M = 2,48$, $SD = .86$).

ANOVA fant enda en hovedeffekt på at barnehageansatte rapporter forskjellig i forhold til den daglige oppmerksomheten de gir de stille barna ($F(2) = 4.53$, $p = .012$). Ansatte som arbeider med småbarngrupper (0-3 år) ($M = 3,80$, $SD = 0,80$) oppgir at de gir de stille barna signifikant mer oppmerksomhet i det daglige på .005 nivået enn ansatte som arbeider med

søskengrupper (0-6 år) ($M = 3,39$, $SD = 0,71$) ($p = .003$). Videre ble det funnet en hovedeffekt på at barnehageansatte støtter stille barns samspill med andre barn ute forskjellig ($F(2) = 2,01$, $p < .047$). Ansatte som arbeider med storbarngrupper (3-6 år) ($M = 3,35$, $SD = 0,75$) oppgir signifikant høyere på .005 nivået enn ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) ($M = 3,07$, $SD = 0,77$) at de støtter stille barns samspill med andre barn ute ($p = .047$). Deretter ble det funnet en hovedeffekt på at ansatte støtter stille barns samspill med andre barn inne forskjellig ($F(2) = 2,01$, $p = .137$). Pedagogiske ledere ($M = 3,58$, $SD = 0,71$) rapporterer signifikant høyere på .005 nivået enn styrere ($M = 3,29$, $SD = 0,75$) at de støtter stille barns samspill med andre barn inne ($p = .047$).

Det ble funnet en hovedeffekt på at ansatte i barnehager opplever å bli forstyrret av kollegaer i samspillet med stille barn forskjellig ($F(3) = 2,24$, $p = .085$). Både ansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) ($M = 2,29$, $SD = 0,97$) og ansatte i barnehagestørrelse (51-75 barn) ($M = 2,40$, $SD = 0,79$) oppgir at de opplever å bli forstyrret av kollegaer signifikant mindre enn ansatte i barnehagestørrelse (76 + barn) ($M = 2,84$, $SD = 0,90$) (henholdsvis $p = .015$ og $p = .040$).

ANOVA fant en hovedeffekt på at barnehageansatte opplever å bli forstyrret av kollegaer i samspillet med stille barn forskjellig ($F(2) = 5,09$, $p = .007$). Barnehageansatte med 0-5 års arbeidserfaring ($M = 2,11$, $SD = 0,94$) rapporterer signifikant lavere enn både ansatte med 6-14 års arbeidserfaring ($M = 2,62$, $SD = 0,92$) og ansatte med høy arbeidserfaring (15 år +) ($M = 2,56$, $SD = 0,83$) at de opplever å bli forstyrret av kollegaer i samspill de stille barna (Henholdsvis $p = .004$ og $p = .006$). Først ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse med alle variablene som inngikk i dette forskerspørsmålet, så en som benyttet indekser.¹⁴

Tabell 4.3 Signifikante korrelasjoner med indekser, forskerspørsmål 3

	Pearson r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Oppmerksomhet i det daglige				
- Rutiner tar hensyn	.277	<.001	.144	.400
- Indeks: Støtte samspill	.501	<.001	.390	.598
- Indeks: Avdelingsmøter	.296	<.001	.165	.417
Opplevd forstyrret i samspill				
- Rutiner tar hensyn	-.197	<.005	-.327	-.059
- Indeks: Forstyrrelser i samspill	.656	<.001	.570	.729

¹⁴ Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 3

Fortsetter på neste side

Tabell 4.3 fortsetter

	Pearson r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Rutiner tar hensyn				
- Indeks: Støtte samspill	.351	<.001	.223	.467
- Indeks: Forstyrrelser i samspill	-.346	<.001	-.463	-.217
- Indeks: Avdelingsmøter	.437	<.001	.318	.543
Indeks: Støtte samspill				
- Indeks: Avdelingsmøter	.243	<.001	.108	.369

Lineær regresjonsanalyse fant at barnehageansattes oppfattelse av å bli forstyrret i samspill med stille barn ble signifikant positivt påvirket på .001 nivået av indeksen for forstyrrelser ($b_0 = .84$, $b_1 = .67$, $p = <.001$). Modellen ble funnet til å ha en forklaringskraft på 42,8 prosent ($R^2 = .43$, $F(1) = 149.97$, $p = <.001$). Videre ble det funnet at oppfattelse av om rutiner tar hensyn til de stille barna ble signifikant negativt påvirket på .001 nivået av å bli forstyrret i samspillet av rutiner, kollegaer og andre barn (indeks) ($b_0 = -.39$, $b_1 = -.35$, $p = <.001$). Modellen hadde en forklaringskraft på 11,5 prosent ($R^2 = .12$, $F(1) = 26.75$, $p = <.001$). Deretter ble det utført en analyse hvor den daglige oppmerksomheten ansatte gir til stille barn ble signifikant positivt påvirket på .001 nivået av det å støtte stille barns samspill med andre barn ute og inne ($b_0 = .49$, $b_1 = .46$, $p = <.001$) og det å reflektere over og snakke om stille barn på avdelingsmøter ($b_0 = .21$, $b_1 = .19$, $p = <.003$). Modellen forklaringskraft var på 27,7 prosent ($R^2 = .28$, $F(2) = 39.44$, $p = <.001$)

5 Diskusjon

Forskerspørsmålene blir først diskutert hver for seg, deretter blir svakheter og styrker tatt opp i forhold til diskusjonen tatt.

5.1 Hvordan snakker barnehageansatte om de stille barna?

Barnehageansatte rapportering viste at de snakker om de stille barna noen ganger eller sjeldent på avdelingsmøter og personalmøter. Ansatte snakker oftere om å skape ro på avdelingen enn at de snakker om stille barn på avdelingsmøter, samt det at de reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg. Barnehageansatte tillegger sjeldent barns stille atferd

naturlige eller utenforliggende forklaringer, og det snakkes sjeldent om stille barn på personalmøter. Kompetanseheving på personalmøter om stille barn er det barnehageansatte oppfatter til å være det som foregår minst.

Tabell 5.1 Informaters rapportering i forhold til variabler i forskerspørsmål 1

	M	SD
Snakke om å skape ro på avdelingen på avdelingsmøter	3,82	0,67
Snakker om stille barn på avdelingsmøter	3,34	0,76
Reflektere over hvorfor barn er stille på avdelingsmøter	3,22	0,69
Benytter naturlige forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,98	0,66
Snakke om stille barn på personalmøter	2,67	0,83
Benytter utenforliggende forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,60	0,70
Kompetanseheving om stille barn på personalmøter	2,23	0,81

Det ble funnet signifikante forskjeller når det gjelder barnehageansattes fokus når de snakker sammen på avdelingsmøter. Mannlige ansatte snakker signifikant mindre enn kvinnelige ansatte om det å skape ro på avdelingen. Barnehageansatte i private barnehager både snakker om stille barn og reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg signifikant mer enn ansatte i offentlige barnehager. Ansatte i barnehagestørrelse (76 + barn) reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg signifikant mer enn ansatte i barnehagestørrelse (26-50 barn). Og ansatte i barnehagestørrelse (26-50 barn) tillegger barns stille atferd naturlige forklaringer signifikant mer enn ansatte i barnehagestørrelse (51-75 barn). Mens ansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) snakker signifikant mer om stille barn på personalmøter enn ansatte i alle de øvrige barnehagestørrelsene. Her var det en synkende tendens, jo større barnehager er jo mindre snakkes oppga ansatte at de om stille barn på personalmøter. Og pedagogiske ledere sin oppfattelse av hvorvidt det blir snakket om stille barn på personalmøter var signifikant lavere enn oppfattelsen til både styrere og ansatte i øvrige stillinger.

Det at barnehageansatte snakker om stille barn på avdelingsmøter ble signifikant positivt påvirket av både å snakke om stille barn og kompetanseheving om stille barn på personalmøter. Mens det å reflektere på avdelingsmøter over hvorfor noen barn er stille av seg ble funnet til å bli signifikant positivt påvirket av det å snakke om stille barn på avdelings- og personalmøter, samt kompetanseheving om stille barn på personalmøter. Det å snakke om stille barn på avdelingsmøter ble funnet til å være den faktoren som påvirket det å reflektere

mest. Det å snakke om å skape ro på avdelingen hadde derimot en svak signifikant negativ påvirkning på det å reflektere på avdelingsmøter om hvorfor noen barn er stille av seg.

Min tolkning av funnene er at stille barn får lite oppmerksomhet når barnehageansatte snakker sammen på både avdelings- og personalmøter. Barnehageansattes rapportering tyder på andre barn, miljøkaos, egen håndtering av barnegrupper og ansattes egne emosjoner er mer relevant å snakke om enn stille barn på avdelingsmøter. Tolkningen kan være preget av at noen av indikatorene i undersøkelsen omhandler kontekst, og funn tyder på at ansatte snakker mer om kontekst enn om de stille barna. Det at andre barn, miljøkaos, håndtering av barnegrupper og ansattes egne emosjoner er mer relevant å snakke om enn stille barn forteller også noe om måten ansatte snakker om stille barn på. Konteksten, altså det psykososiale miljøet er viktig å være oppmerksom på når det gjelder de stille barna i barnehagen. Pedagogiske kontekster er funnet til å kunne være særlig utfordrende stille barn (Coplan & Arbeau, 2008). Og Lund (2012) framhever at uavhengig av årsaken til at noen barn er stille av seg er det viktig å snakke om og reflektere over konteksten atferden oppstår i, hvor ofte atferden oppstår og hvilken innvirkning og konsekvenser atferden har for trivsel og sosial deltakelse (Lund, 2012). Funnene tyder på at ansatte er oppmerksomme på det psykososiale miljøet når de snakker sammen på avdelingsmøter.

Ansatte oppgir at snakker mer om det å skape ro på avdelingen enn de snakker om stille barn under avdelingsmøter. Samtidig ble det funnet at mannlige ansatte snakker signifikant mindre om å skape ro på avdelingen enn kvinnelige ansatte. Min tolkning er at når barnehageansatte snakker om å skape ro på avdelingen handler det om innendørs miljøkaos. Bakgrunnen for tolkingen er forbundet med flere faktorer. Den ene faktoren er funnet om at mannlige ansatte snakker mindre enn kvinnelige ansatte om å skape ro på avdelingen. I følge Friis (2006) velger menn ofte å arbeide i barnehager hvor natur og fritidsliv er framtreende (Friis, 2006). Og i en norsk kvalitativ studie framkom det at å benytte uteområdet og naturen med de eldste barn i barnehagen var et gruppefenomen hos mannlige pedagogiske ledere (Knaben & Abrahamsen, 2021). Det å være utendørs medfører at barn får et større areal å bevege seg i slik at opplevelsen av støy vil reduseres. En annen faktor er at det å arbeide i barnehage er funnet til å kunne være både krevende, stressende og emosjonelt utmattende (De Heus & Diekstra, 1999; Friedman-Krauss et al., 2014). Opplevelse av høyt miljøkaos er en kilde til at ansatte kan oppleve arbeidet i barnehager som krevende, emosjonelt utmattende og stressende

(Lieny et al., 2018). Og i en fokusgruppestudie fra USA framkom det at pedagogiske ledere var bevisst på at deres emosjoner påvirker psykososiale miljøet (Shewark et al., 2018). Det er i samsvar med funn hos både Eide et al. (2019) og Alvestad et al. (2019) som har undersøkt kvaliteten i norske barnehager. Her ble det funnet at barnehageansatte er bevisst på at det psykososiale miljøet påvirker både barns og deres hverdag i barnehagen (Alvestad et al., 2019; Eide et al., 2019). Et høyt miljøkaos er funnet til både å påvirke barns trivsel negativt (Werner et al., 2015), og til å påvirke ansattes engasjement i samspill med barn negativt (Ansari et al., 2022). Når ansatte snakker om det å skape ro på avdelingen snakker inklusivt også indirekte om de stille barna, fordi det psykososiale miljøet kan ha betydning både for stille barns sosiale atferd, deres sosiale deltakelse og trivsel (Lund, 2012).

Det er verdt å merke seg at opplevelsen av stress og et høyt miljøkaos er funnet til mest å være forbundet med barns utagerende atferd (Friedman-Krauss et al., 2014). Og barn som forstyrrer pedagogisk praksis er de barna som oftest får mest oppmerksomhet (Ogden, 2015). Dermed er det sannsynlig at det er andre barn ansatte finner det mest relevant å snakke om når de snakker om å skape ro på avdelingen. Mens på en annen side er stille barna funnet til å være mer avhengige av ansatte for å mestre hverdagen i mer stressende miljøer med høyt miljøkaos (Sette et al., 2022). Og ansatte er funnet til å kunne oppleve som frustrerende at barn er avhengige av dem for å mestre hverdagen, fordi det kan oppleves at avhengige barn forstyrrer ansattes tid med andre barn og praktiske gjøremål (Zatto & Hoglund, 2019). Slik sett tyder det at når ansatte snakker om miljøet på avdelingen kan det dreie seg mer om andre barn enn om de stille barna. Enten for at andre barn er årsaken til at ansatte opplever stress og høyt miljøkaos eller fordi stille barn kan skape frustrasjon hos ansatte fordi de reduserer ansattes tid med andre barn. Det støttes av andre funn i rapporteringen, slik jeg tolker dem.

Regresjonsanalysene viste at det å snakke om å skape ro på avdelingen under avdelingsmøter hadde en svak negativ effekt på det å reflektere over hvorfor noen barn er stille av seg. Og i barnehager hvor det reflekteres minst over hvorfor noen barn er stille av seg benyttes naturlige forklaringer mer for å forklare atferden til stille barn. Det å benytte naturlige forklaringer på atferden til stille barn ha sammenheng med et behov hos barnehageansatte å rettferdiggjøre at de bruker lite tid til å snakke om de stille barna (Lund, 2012). Dette er medvirkende faktorer til tolkningen om at barnehageansatte anser andre barn, miljøkaos, egen håndtering av barnegrupper og egne emosjoner er mer relevant å snakke om enn stille barn, noe påvirker hvordan ansatte snakker om de stille barna på.

Det er også andre funn som kan støtte at barnehageansatte er mer opptatt av å snakke om miljøkaos, egne emosjoner og håndtering av barnegrupper. En tolkning som fremsettes med stor forsiktighet, som kan sees i sammenheng med en ontologisk nødvendighet (Bhaskar, 2011). Barnehageansatte som arbeider i private barnehager oppgir at de både snakker om stille barn og reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg signifikant mer enn ansatte i offentlige barnehager på avdelingsmøter. Offentlige barnehager er funnet til å ta et mer sosialt ansvar når barns tildeles barnehageplass ved opptak enn private barnehager, mens private barnehager står noe mer friere ved opptak av barn og de prioriterer nødvendigvis ikke barn med vansker. Barnegrupper i offentlige barnehager kan dermed ha et større mangfold og flere barn som har behov for tilrettelegging og særlig oppfølging enn i private barnehager (Haugset, 2019; Sivertsen et al., 2015). Det kan tyde på at barnegruppers sammensetning har betydning for hvordan barnehageansatte snakker om stille barn på. Friedman-Krauss et al. (2014) viser at når barnegrupper har et høyt samlet nivå av barn med utfordringer og vansker vil ansatte ha et større behov for å redusere eget stressnivå for å reprodusere et positivt psykososialt miljø (Friedman-Krauss et al., 2014). I og med at private barnehager er funnet til å ta mer hensyn til barnegruppers sammensetning ved opptak av barn, kan muligens det at de både snakker om og reflekterer mer over stille barn være relatert til at sammensetning av barnegrupper. En mer moderat opplevelse av stress vil kunne redusere ansattes opplevelse av at arbeidet er krevende og gi lavere risiko for at ansatte opplever seg emosjonelt utmattet. Et mer moderat miljøkaos er funnet til å ha en positiv effekt på ansattes engasjement og samspill med barn (Lieny et al., 2018; Sette et al., 2022). Denne tolkningen om hva som kan forårsake forskjellen når det gjelder omfanget av oppmerksomheten stille barn får på avdelingsmøter mellom offentlige og private barnehager bør behandles med forsiktighet. Forskningsmessig er det et visst kunnskapsgap når det gjelder hvordan forholdet mellom psykososiale miljøet og de samlede forutsetningene i barnegrupper påvirker ansattes engasjement (Sette et al., 2022)

Funnet om at barnehageansatte i barnehagestørrelse (76 barn +) er de ansatte som reflektere mest over hvorfor noen barn er stille av seg, samt at de reflekterer signifikant mer enn ansatte barnehagestørrelse (1-25 barn) er interessant. Det er interessant fordi det ble funnet at ansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) er de som snakker mest om de stille barna på personalmøter, og snakker signifikant mer om stille barn på personalmøter enn barnehageansatte i de øvrige barnehagestørrelsene. Og det ble funnet en synkende tendens, jo større en barnehage er jo mindre snakkes det om stille barn på personalmøter. Det er interessant at barnehageansatte i

barnehagestørrelse (76 barn +) er de som reflekterer mest over hvorfor noen barn er stille og samtidig snakker minst om stille barn på personalmøter. Regresjonsanalyser fant at indeksen for personalmøter positivt påvirket det å snakke om stille barn på avdelingsmøter. Og snakke om stille barn på avdelingsmøter påvirket det å reflektere over stille barn positivt. I og med at ingen indikatorer i undersøkelsen kan forklare dette, kan en nødvendig ontologisk størrelse funnet i annen forskning være en medvirkende faktor (Bhaskar, 2011). Rapporteringer fra barnehagefeltet i Norge oppgir at det er mer formell kompetanse i større barnehager enn i mindre barnehager. Ansatte kan ha mer spesifikk pedagogisk kompetanse, her under ansatte med spesialpedagogisk kompetanse i store barnehager, mens i mindre barnehager er den formelle fagkompetansen mer redusert på bakgrunn av antall ansatte (Bråten et al., 2015). Sett i sammenheng med overnevnte funn kan det tyde på at den samlede formelle kompetanse i barnehager kan ha betydning for hvordan barnehageansatte snakker om stille barn.

Dermed er funnet om at ansatte oppgir at kompetenheving om stille barn på personalmøter er noe de opplever skjer sjeldent særlig interessant og samsvarer delvis med funn hos Eide et al. (2019). Her oppga barnehageansatte at de opplevde at de sjeldent hadde tid til faglig fordypning, noe som ble ansett å være forårsaket av hektiske dager og nødvendige avklaringer når det gjelder å få barnehagehverdagen til å gå rundt. Hektiske dager og nødvendige avklaringer ble også assosiert til å kunne være til hinder for å benytte seg av den allerede eksisterende kompetansen i barnehager (Eide et al., 2019). Funnet om at barnehageansatte oppgir at kompetenheving om stille barn på personalmøter er noe de opplever skjer sjeldent særlig interessant med tanke på hvordan barnehageansatte snakker om stille barn på. Uten å tilføre kompetanse om stille barn i barnehager vil barnehageansatte reprodusere både hvordan de snakker om stille barn på og hvilken oppmerksomhet de har på de stille barna. Funnet tyder på at hvordan barnehageansatte snakker om stille barn og hvilken oppmerksomhet ansatte har på de stille barna vil være tilfeldig ut fra den eksisterende kompetansen i en barnehage.

5.2 Hvordan oppmerksomhet får stille barn av ansatte i rutinesituasjoner?

Barnehageansatte synes at stille barn får rimelige eller liten grad av oppmerksomhet i rutinesituasjoner. Ansatte oppfatter at de sitter ved siden av stille barn i rimelige grad under måltider og i garderoben, men at de sitter i liten grad ved siden av stille barn under samlinger. Det at stille barn blir plassert for å dempe mer urolige barn er noe ansatte synes skjer i liten

grad, både under måltider, samlinger og i garderoben. Barnehageansatte synes også at rutiner i liten grad tar hensyn til de stille barna.

Tabell 5.2 Informanters rapportering i forhold til forskerspørsmål 2

	M	SD
Ansatte sitter ved siden av stille barn under måltider	3,16	0,86
Ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben	3,03	0,86
Rutiner tar hensyn til stille barn	2,92	0,78
Ansatte sitter ved siden av stille barn under samlinger	2,91	0,86
Plassere stille barn for å dempe mer urolige barn under måltider	2,53	1,00
Plassere stille barn for å dempe mer urolige barn under samlinger	2,40	0,99
Plassere stille barn for å dempe mer urolige barn i garderoben	2,23	0,94

Det ble funnet systematiske signifikante gruppeforskjeller i analysene i forhold til hvordan ansatte synes at stille barn får oppmerksomhet i rutinesituasjoner. De systematiske forskjellene ble funnet i tre grupper: stilling, arbeidserfaring og kjønn. Når det gjelder forskjellene mellom stillinger, ble det funnet at ansatte i øvrige stillinger synes at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn signifikant mer enn både pedagogiske ledere i alle tre variablene (måltid, samling og garderobe). Mens ansatte i øvrige stillinger synes at ansatte sitter ved siden av stille barn signifikant mindre enn både styrer (måltider) og pedagogiske ledere (samlinger og garderoben) i rutinesituasjoner.

Barnehageansatte med lavest arbeidserfaring ble funnet til synes at det å plassere stille barn slik at de skal dempe mer urolige barn i rutiner skjer signifikant mer enn ansatte med mer arbeidserfaring. Ansatte med lavest erfaring synes det skjer signifikant mer under måltider og samlinger enn ansatte med høyest arbeidserfaring, og i garderoben signifikant mer enn både de med middels og høy arbeidserfaring. Og mannlige ansatte synes at stille barn blir plassert for å dempe mer urolige barn signifikant mindre enn kvinnelige ansatte i tre variablene (måltid, samling og garderobe). Ansatte som arbeider med de yngste barna i barnehagen (0-3 år) synes at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben signifikant mer enn både ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) og storbarngrupper (3-6 år). Og ansatte som arbeider i avdelingsbarnehager synes at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben signifikant mer enn ansatte i basebarnehager.

Ansattes oppfattelse av om rutiner tar hensyn til stille barn og det å snakke om og reflektere over stille barn på avdelingsmøter ble funnet til å påvirke begge indikatorene. Påvirkningen ble funnet til å være signifikant positivt i forhold til oppfattelsen av om ansatte sitter ved siden av stille barn i rutinesituasjoner. Og påvirkningen ble funnet til å være signifikant negativ når det gjaldt det at ansatte synes at stille barn ble plassert slik at de skulle dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner. Ansattes oppfattelse av om rutiner tok hensyn til stille barn ble funnet til å være det som påvirket både indikatorene mest, og påvirkningskraften ble funnet til å være høyest i forhold til ansattes oppfattelse av at de satt ved siden stille barn i rutinesituasjoner.

Min tolkning er at stille barn får liten oppmerksomhet av barnehageansatte i rutinesituasjoner. Funnene tyder på at strukturelle nødvendige ontologisk størrelser, kontekst, barnegrupper sammensetning og ansattes håndtering av barnegrupper påvirker oppmerksomheten stille barn får av ansatte i rutinesituasjoner. En årsak til tolkningen er at funn i tidligere forskning viser til at det ikke forskjeller i hvordan ansatte samspiller med barn i rutinesituasjoner, uavhengig av ansattes bakgrunn (Degotardi & Davis, 2008; Klette et al., 2018). Og videoobservasjoner i tidligere forskning viste at det var individuelle personlige egenskaper hos ansatte som så ut til å utgjøre en forskjell når det gjelder hvorvidt ansatte ga barn oppmerksomhet, var i samspill med barn og støttet samspill mellom barn (Klette et al., 2018).

En allerede nevnt strukturell nødvendig ontologisk størrelse er at styrere og pedagogiske ledere bruker mindre av sin arbeidstid på avdelingen enn ansatte i øvrige stillinger (KS, 2021). Ifølge rapporteringer fra barnehager er det vanligst at med full bemanning 4-5 timer om dagen. Det samme timetallet gjelder for pedagoger tilstedeværelse sammen med barn, og det kommunale barnehagers rapporteringer har en tendens til å være noe lavere enn private barnehager (Fagerholt et al., 2020). Bemanningen i barnehager er altså redusert 4-5 timer om dagen, og vil dermed kunne være under bemanningsnormen og det som ansees å være tilfredsstillende bemanning (Barnehageloven, 2005; Meld. St. 6 (2019-2020)). Konteksten i rutinesituasjoner endres og medfører at det er mest sannsynlig ansatte i øvrige stillinger får andre forutsetninger for å utøve arbeidet på avdelingen. Forutsetninger som muligens gjør det mer krevende å håndtere barnegrupper, og kan være en medvirkende årsak til at ansatte i øvrige stillinger ble funnet til å synes at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner. Den strukturelle nødvendige ontologiske størrelsen muligens også forklare forskjellen i påvirkningskraften i regresjonsanalysene, hvor påvirkningskraften

fra de samme uavhengige variablene ble funnet til å være svakest for det å plassere stille barn slik at de skal dempe mer urolige barn.

Det støttes også av andre systematiske forskjeller som ble funnet når det gjelder ansatte og det å plassere stille barn slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner. Mannlige ansatte oppga at de oppfatter at stille barn blir plassert slik signifikant mindre enn kvinnelige ansatte. Igjen er det tenkelig at fenomener som er funnet til å være forbundet med mannlige ansatte som kan være en medvirkende årsak. Mannlig ansatte er som nevnt funnet til å velge å arbeide i barnehager hvor natur og fritidsliv er framtreende, og mannlige pedagogiske ledere er funnet til være forbundet med å benytte uteområdet og naturen med de eldste barn (Friis, 2006; Knaben & Abrahamsen, 2021). Rutinesituasjoner, slik som garderoben, samlinger og måltider foregår sannsynligvis oftere inne enn ute, og uteområdet gir andre muligheter for organisering av en rutine. Det at mannlige ansatte oppgir at de syns at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolig barn signifikant mindre enn kvinnelige ansatte betyr nødvendigvis ikke at mannlige ansatte gir stille barn mer oppmerksomhet i rutinesituasjoner som foregår ute. Funn fra intervjuer i tidligere forskning viser til at ansatte er mest opptatt av egne handlinger og gjøremål under rutiner, og er lite i samspill med barn uavhengig av bakgrunn (Degotardi & Davis, 2008). Samtidig er det funnet at ansatte er mer opptatt av å overvåke barn ute, for blant annet å unngå at det oppstår konflikter (Werner et al., 2015). Det tyder på at om kontekster har ulike forutsetninger kan det at stille barn får lite oppmerksomhet fra barnehageansatte være avhengig av hva ansatte selv prioriterer å være oppmerksomme på, og hvilken atferd hos barn som ansatte anser som mest relevant å være oppmerksomhet på.

Funnet om at ansatte med lavest arbeidserfaring synes at stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner signifikant mer enn ansatte med mer erfaring kan tyde på at når stille barn blir plassert slik at de skal dempe mer urolige barn handler det om ansattes håndtering av barnegrupper. En kvalitativ amerikansk fokusgruppestudie fant at uerfarne pedagogiske ledere opplevde seg uforberedt på å skape og opprettholde et positivt miljø i barnegrupper. Det ble assosiert med at de opplevde seg mindre trygge og hadde mindre tillit til egen mestring (Shewark et al., 2018). Samlet sett tyder disse funnene på at ansatte er oppmerksomme på de stille barna i rutinesituasjoner. En oppmerksomhet hvor den stille tilbaketrakne atferden til de stille barna er det som er relevant. En atferd som ansatte kan benytte seg av når de skal håndtere barnegrupper og redusere muligheter for at det oppstår uønsket atferd hos andre og kaos. Slik sett får de stille barnas liten oppmerksomhet, og kan

være en medvirkende årsak til at pedagogiske kontekster kan oppleves utfordrende for de stille barna (Coplan & Arbeau, 2008).

Et funn som muligens støtter den overnevnte tolkning er at pedagogiske ledere oppgir at de synes at ansatte sitter ved siden av stille barn i samlinger signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger. Samlinger er ofte et fast holdepunkt hvor barn og ansatte samles, og kan dekke et behov for å skape ro og orden i en ellers mer kaotisk hverdag. Samtidig er det en viktig arena for sosialt samspill og opprette felleskapsopplevelse i en barnegruppe. Her får barn erfaring med å samtale, vente på tur, lytte til hverandre og slippe andre til, altså de får erfaringer som kan oppøve deres sosiale bevissthet, selvbevissthet og ansvarlighet (Brendeland, 2009; Gresham et al., 2020). På en side kan funnet om at pedagogiske ledere synes at ansatte sitter ved siden av stille barn i samlinger signifikant mer enn øvrige ansatte handle om at pedagogiske ledere er bevisst på at stille barn vil være mer avhengig av ansattes støtte for deltakelse i et sosialt gruppefelleskap enn andre barn (Sette et al., 2022). Det betyr ikke nødvendigvis at de stille barna får oppmerksomhet i samlinger, fordi samlinger dreier seg også om kunne sitte stille og konsentrere seg om innholdet i det som foregår. Samtidig kan det å evne å holde på en barnegrupes oppmerksomhet over en viss tid være noe ansatte blir målt etter i forhold til hvor dyktige de er i arbeidet (Brendeland, 2009). Samtidig viser funn i tidligere forskning til at barn som kan dominere pedagogiske kontekster ved å avbryte andre, svare før det er forventet og oppleves til å ta opp for mye taletid utviser en atferd som ansatte vil oppleve som negativ og forstyrrende, og er barn de kan overvåke og gripe inn i forhold til (Coplan et al., 2015).

På en annen side er ikke alle samlinger planlagte, noen oppstår mer spontant, og disse er funnet til ofte oppstå når ansatte har behov for tilrettelegging av enten planlagte aktiviteter eller rutinesituasjoner. Disse samlingene kunne føre til at barn ble nødt til å vente en god del, og dermed også skape en del uro (Alvestad et al., 2019). Hvis samlinger bærer preg av mye uro vil funnet om at pedagogiske ledere rapporterer at ansatte sitter ved siden av stille barn i samlinger signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger kunne være positivt for de stille barna. Stille barn kan lettere oppleve at stress, ubehag og indre uro i slike samlinger enn andre barn (Hastings et al., 2015), og noe som muligens kan reduseres ved at ansatte sitter ved siden av dem i situasjoner hvor det er mye uro. Det at ansatte sitter ved siden av stille barn i samlinger kan tyde på at ansatte har en bevissthet om at stille barn har behov for støtte i sosiale gruppefelleskap, samtidig som ansatte har behov for å håndtere barnegruppe og kan

dermed anse atferden til stille barn som en atferd som kan avhjelpe dem i deres håndtering av barnegrupper.

Funnet om at styrere synes at ansatte sitter ved siden av stille barn under måltider signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger støtter den overnevnte tolkningen. Et funn som kan tyde på at styrere er bevisst på at stille barn har behov for støtte for sosialdeltakelse. Det betyr nødvendigvis ikke at stille barn blir gitt oppmerksomhet. Ansatte er funnet til å snakke lite med barn under måltider, og når de henvender seg til barn gir ansatte ofte enten instruksjoner eller påminnelser i forhold til forventet atferd og handlinger hos barn (Degotardi & Davis, 2008; Klette et al., 2018). Samtidig viser Harte et al. (2019) til i sin undersøkelse i forhold til mat og måltider i barnehagen at foregår en god del samspill mellom barn under måltider. Barn samtaler seg imellom og kan begynne å leke med maten enten sammen eller alene (Harte et al., 2019). Stille barn derimot er funnet til å kunne innta en underdanig rolle i situasjoner sammen med ansatte (Zatto & Hoglund, 2019), noe som medfører en sannsynlighet for at stille barn vil utvise forventet atferd i rutinesituasjoner. Den norske undersøkelsen GoBaN viser til at det er stor variasjon mellom barnehager når det gjelder hvordan ansatte samspiller med barn under måltider. I noen barnehager kan ansatte være mest opptatt av at regler for forventet atferd følges og i noen barnehager kan ansatte stille spørsmål til barn for å inkludere barn i fellesskapet under måltider. Spørsmålene ansatte ble funnet var til å benytte var da som oftest ja/nei spørsmål, og det varierte i hvilken grad barn responderte på spørsmålene. Mens i andre barnehager ble det snakket mer om andre ting under måltider (Alvestad et al., 2019). Og i en annen norsk undersøkelse viste videoobservasjoner at hvorvidt ansatte var i samspill med barn under måltider var avhengige av personlige egenskaper hos ansatte (Klette et al., 2018).

På en annen side er det funnet at når det 4-5 barn og en ansatt som sitter sammen med rundt et bord under måltider foregår det samtaler som i større grad inneholder åpne spørsmål. Samtaler rundt bordet hvor ansatte inkluderer både enkelt barn og hele barnegruppen inn i samtaler som er utvidende i forhold til barns interesser (Alvestad et al., 2019). Dette tyder på at ansattes mulighet til å støtte de stille barn i sosial deltakelse under måltider fordrer at en mindre barnegruppe. Barnehageansatte er funnet hos Ng og Bull (2018) til å støtte sosialt samspill mer i mindre enn i større barnegrupper (Ng & Bull, 2018). Her er det overnevnte antallet barn i gruppen verd å merke seg i forhold til bemanningsnormen. En slik gruppestørrelse vil være mulig når det gjelder barn under 3 år, men for barn over 3 år hvis en fordeler barn og ansatte inn etter bemanningsnormen (Barnehageloven, 2005). Det betyr at hvis funnet om at

styrere synes at ansatte sitter ved siden av stille barn under måltider signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger skal ha en betydning for hvorvidt ansatte støtter de stille barna i sosial deltakelse under måltider må barnehageansatte prioritere å danne noen mindre og noen større grupper under måltider når det gjelder barn over 3 år.

Det at ansatte sitter ved siden av stille barn under måltider og samlinger kan tyde på det er en bevissthet om at stille barn har behov for støtte for sosial deltakelse i rutinesituasjoner.

Ansattes intensjon for å sitte ved samtidig stille barn i rutinesituasjoner kan i være positivt ladet, men på en annen side har ansatte behov for å håndtere barnegrupper. Dermed kan den tilbaketrukne atferden til de stille barna føre at de får mindre oppmerksomhet enn andre barn i rutinesituasjoner. Det at stille barn får mindre oppmerksomhet på bakgrunn av ansattes behov for å håndtere barnegrupper støttes av funnet om at barnehageansatte i avdelingsbarnehager oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben signifikant mer enn ansatte i basebarnehager. Avdelingsbarnehager har stort sett faste barnegrupper med faste ansatte, mens basebarnehager kan ha fleksible gruppeløsninger både i forhold til barnegrupper og ansatte. I basebarnehager kan logistiske faktorer føre til ad hoc løsninger hvor barn og ansatte som ikke kjenner hverandre så godt blir satt sammen i grupper med opptil 30 barn (Eide et al., 2019). Det viser at ansattes forutsetningene for å gi de stille barna oppmerksomhet kan være ulike for ansatte i avdelingsbarnehager og basebarnehager, og det at ansatte i basebarnehager oppgir at ansatte sitter signifikant mindre ved siden av stille barn i garderoben. Og selv om ansatte i både avdelingsbarnehager og basebarnehager er funnet til å være opptatt av å se det enkelte barn, så opplever de at det kan være vanskelig i store barnegrupper (Eide et al., 2019). I kontekster med store barnegrupper vil det også muligens være de barna som selv tar initiativ og som uttrykker seg tydelig enten verbalt eller non-verbalt som er de barna det er lettest for ansatte å imøtekomme og dermed også rette sin oppmerksomhet mot (Lund, 2012). Stille barn er derimot barn som er funnet til å ta mindre kontakt med ansatte for enten trøst eller hjelp (Zatto & Hoglund, 2019). Det viser at gruppestørrelsen på barnegrupper også har betydning for hvorvidt ansatte evner å gi stille barn oppmerksomhet i rutinesituasjoner.

Videre er det et funn som tyder på at barns alder og alderssammensetningen i barnegrupper har betydning for hvordan oppmerksomhet stille barn får i rutinesituasjoner. Ansatte som arbeider med småbarngrupper (0-3 år) oppgir at de oppfatter at ansatte sitter ved siden av stille barn i garderoben signifikant mer enn både ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) og storbarngrupper (3-6 år). Yngre barn vil være mindre selvstendig enn eldre barn i

garderoben, og vil dermed ha behov for mer praktisk oppfølging av ansatte. Slik sett er ikke overraskende at de som arbeider med de yngste barna oppgir at ansatte sitter mer ved siden av stille barn enn ansatte som arbeider med de to øvrige barnegruppene. I og med at yngre barn har behov har et større behov for ansattes støtte innen flere utviklingsområder (Tetzchner, 2019), vil det muligens medføre at ansatte som arbeider med søskengrupper prioriterer de å være oppmerksomme på og støtte de yngste barna i garderoben. En slik prioritering vil kunne medføre at stille barn som er noe eldre får mindre oppmerksomhet. Slik sett er heller ikke dette funnet overraskende, men på en annen side er det et interessant funn. Ansatte som arbeider med søskengrupper og med storbarnsgrupper oppgir at oppfatter at ansatte gjennomsnittlig sitter ved siden av stille barn i garderoben likt (henholdsvis 2,91 og 2,90). Funnet kan tyde på at stille barn får mer oppmerksomhet i rutinesituasjoner når de er i den yngste aldersgruppen, fordi de også har behov for å bli fulgt opp på andre utviklingsområder. Derimot kan det tyde på at når mer eldre stille barna utviser en atferd som ansatte kan utvise mer toleranse og mindre sannsynlighet til å foreta seg noe i forhold til i rutinesituasjoner enn annen type atferd hos barn.

5.3 Hvordan forstyrres barnehageansattes samspill med de stille barna?

Barnehageansatte opplever at deres samspill med stille barn blir forstyrret mest av andre barn, deretter av rutiner og minst av andre ansatte. Den daglige oppmerksomhet ansatte gir stille barn er oppgitt til å være lavere enn deres opplevelse av at andre barn forstyrrer ansattes samspill mellom stille barn. Når det gjelder det å støtte stille barns samspill med andre barn oppgir barnehageansatte at de støtter stille barns samspill med andre barn mer inne enn ute.

Tabell 5.3 Informanternes rapportering i forhold til variabler i forskerspørsmål 3

	M	SD
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av andre barn	3,71	0,86
Daglig oppmerksomhet ansatte gir stille barn	3,58	0,75
Støtter stille barns samspill med andre barn inne	3,48	0,73
Ansattes totale opplevelse av å bli forstyrret i samspill med stille barn	3,31	0,90
Støtter stille barns samspill med andre barn ute	3,23	0,80
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av rutiner	3,10	0,92
Rutiner tar hensyn til stille barn	2,92	0,78
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av andre ansatte	2,48	0,90

Det ble funnet signifikante gruppeforskjeller når det gjelder ansattes opplevelse av det å bli forstyrret i samspill med stille barn, den daglige oppmerksomheten ansatte gir stille barn og av å bli forstyrret av kollegaer i samspill med stille barn. Barnehageansatte som arbeider med småbarngrupper (0-3 år) oppgir at de gir stille barn oppmerksomhet i det daglige signifikant mer enn ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år). Mens ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) oppgir at de støtter stille barns samspill med andre barn signifikant mindre ute enn ansatte som arbeider med storbarngrupper (3-6 år). Pedagogiske leder oppgir at de støtter stille barns samspill med andre barn inne signifikant mer enn styrere. Som tidligere nevnt er pedagogiske ledere funnet til å oppfatte at rutiner tar hensyn til stille barn signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger. Når det gjelder det å bli forstyrret av kollegaer i samspill med stille barn opplever ansatte i barnehagestørrelse (76+ barn) at de blir forstyrret i sitt samspill med stille barn signifikant mer enn både barnehageansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) og ansatte i barnehagestørrelse (51-75 barn). Ansatte med lav arbeidserfaring (0-5 år) opplever at de blir forstyrret i samspill med stille barn av kollegaer signifikant mindre enn både ansatte med middels erfaring (6-14 år) og høy arbeidserfaring (15 år +).

Barnehageansatte totale opplevelse av det å bli forstyrret i samspill med stille barn ble funnet til å være signifikant positivt påvirket av dere opplevelse av andre barn, rutiner og kollegaer i en regresjonsanalyse med en forklaringskraft på 42,8 prosent. Opplevelsen av å bli forstyrret i samspill med stille barn av andre barn, rutiner og kollegaer ble også funnet til signifikant negativt å påvirke ansattes oppfattelse av om rutiner tar hensyn til stille barn. Den daglige oppmerksomheten ansatte gir stille barn ble signifikant positivt påvirket av støtte de stille barnas samspill med andre barn inne og ute, og snakke om og reflektere over stille barn på avdelingsmøter.

Min tolkning av dette er at barnehageansatte opplever at andre barn, rutiner og andre ansatte enten kan forstyrre dere i å opprette og opprettholde samspill med stille barn i det daglige. Opplevelsen av å bli forstyrret eller forhindret av andre barn, rutiner og andre ansatte være påvirket av både kontekst og av ansattes prioriteringer. En årsak til tolkningen er at ansatte oppgir at deres opplevelse av å bli forstyrret i samspill med stille barn av andre barn til å være høyere enn både den daglige oppmerksomheten de gir til stille barn og det å støtte stille barns samspill med andre barn, både inne og ute. Det kan ifølge funn være flere faktorer som påvirker ansattes opplevelse av at andre barn forstyrrer deres muligheter til å opprette og opprettholde samspill med stille barn.

Funn kan tyde på at sammensetningen i barnegrupper har betydning for oppmerksomhet stille barn får av ansatte i det daglige. Ansatte som arbeider med småbarngrupper (0-3 år) oppgir at de gir stille barn daglig oppmerksomhet signifikant mer enn ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år). En stor aldersspredning i barnegrupper vil medføre at barn er på ulike stadier i sin utvikling, og ha behov for å bli imøtekommet ulikt. Utviklingsmessig vil yngre barn vil ha et større behov for oppfølging innen de flere utviklingsområder enn eldre barn (Tetzchner, 2019). Ansatte vil kunne bli nødt til å prioritere hva som er mest relevant å rette oppmerksomheten mot når aldersspredningen i barnegrupper er stor (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Ifølge funn i tidligere forskning er sosial tilbaketrukket atferd en atferd ansatte ikke oppfatter som umiddelbar bekymringsfull, og kan utsette å foreta seg noe i forhold til (Coplan et al., 2015). Det er dermed mindre sannsynlig at barnehageansatte vil prioritere å rette oppmerksomheten mot og gripe inn i forhold til sosial tilbaketrukket atferd enn ovenfor andre barns behov. Slik sett er ikke funnet om at ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) oppgir at de gir stille barn mindre oppmerksomhet enn ansatte som arbeider småbarngrupper (0-3 år). Derimot viser funnet til gruppesammensetninger kan ha betydning for både hvilken oppmerksomhet stille barn får og at ansatte opplevelse av å bli forstyrret i å opprette og opprettholde samspill med stille barn av andre barn

Et annet funn støtter det overnevnte. Ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) ble oppgitt at de støtter stille barns samspill med andre barn signifikant mindre ute enn ansatte som arbeider med storbarngrupper (3-6 år). Heller ikke dette funnet er overraskende, med tanke på at aldersspredningen 0-6 år vil medføre at barns behov er variert, og ansatte vil kunne være nødt til å prioritere hva som er mest relevant i ulike situasjoner. Derimot er funnet interessant fordi det også dette funnet kan vise til gruppesammensetninger er medvirkende faktorer for ansatte opplevelse av å bli forstyrret i å opprette og opprettholde samspill med stille barn av andre barn. Funn i tidligere forskning kan vise til medvirkende faktorer funnet om at ansatte som arbeider med søskengrupper (0-6 år) de støtter stille barns samspill med andre barn mindre ute enn ansatte som arbeider med storbarngrupper (3-6 år). Når det gjelder yngre barn er ansatte funnet til å være mer i sosialt samspill med dem under frie aktiviteter enn i øvrige daglige situasjoner (Degotardi, 2010). Og det er funnet at eldre barn i barnehagen mottar mest sosial støtte fra ansatte utendørs (Ng & Bull, 2018). Sist nevnte er interessant med tanke på at ansatte rapporterte at de støtter stille barns samspill med andre barn mindre ute enn inne.

Det at ansatte støtter stille barns samspill med andre barn mindre ute enn inne kan assosieres til funn i tidligere forskning. Det kan samsvare med funn i den norske GoBaN undersøkelsen hvor det ble observert at ute var det flere barn som enten syklet, disset eller vandret rundt alene, og at de kunne sitte litt i sandkassen og snakke med ansatte innimellom (Alvestad et al., 2019). Barnehageansatte er også funnet til å være mest opptatt av å overvåke røff lek ute, for å unngå at det oppstår skader og konflikter (Werner et al., 2015). I røff lek er en type herjelek hvor barn for eksempel vil kunne jage og fange hverandre, fekte, bryte og hoppe på hverandre samtidig som de uttrykker engasjement, glede og fryd over det de holder på med (Sandseter et al., 2020). Røff lek er funnet til å kunne vekke en del bekymring hos ansatte, fordi det er en lek som kan utløse både fysisk og relasjonell aggresjon hos barn. En atferd som ansatte er funnet til å oppfatte som mer negativ enn sosial tilbaketrukket atferd, og til å ha større sannsynlighet for ansattes inngripen (Coplan et al., 2015). Det at ansatte oppgir at støtter stille barns samspill med andre barn minst ute viser dermed til at både gruppesammensetninger og kontekster er faktorer som kan påvirke ansattes opplevelse av at andre barn forstyrrer dem i å opprette og opprettholde samspill med stille barn.

Barnehageansatte oppga at de støttet stille barns samspill med andre barn mer inne enn ute, og oppgir det til å foregå i rimelig grad. Det kan samsvare med funn i tidligere forskning. Det ble funnet at ansatte kunne involvere barn som er alene inn i samspill med andre barn, samtidig som det også ble funnet at det var barn som var mye alene og hadde en observatørrolle i forhold til pågående samspill inne (Alvestad et al., 2019). I en annen undersøkelsen ble det gjort noen funn som kan peke på en medvirkende faktor for at ansatte opplever at andre barn forstyrrer deres i samspill med stille barn. Ansatte ble blant annet funnet til å sitte på post og overvåke enten når bemanningen var lav eller når det er et stort antall barn i barnegrupper. Da var ansatte tilgjengelig for barn som tok initiativ til å kontakte dem (Eide et al., 2019). Stille barn er funnet til å oppsøke ansatte på eget initiativ mindre enn andre barn (Zatto & Hoglund, 2019), og kan dermed være en medvirkende faktor for ansattes opplevelse til at andre barn forstyrrer dem i å opprette og opprettholde samspill med stille barn. Også funnene om at pedagogiske ledere støtter stille barns samspill med andre barn signifikant mer enn styrere, og er pedagogiske ledere støtter stille barns samspill med andre barn inne mest samsvarer med funn i tidligere forskning. Pedagogiske ledere er funnet til å være de av barnehageansatte som er mest engasjert i samspill med barn, og til å ta initiativ til samtaler med barn (Alvestad et al., 2019). Sosial tilbaketrukket atferd forbundet med egenaktiviteter som er verdsatt og som vekker minst bekymring hos ansatte, fordi de anses som nødvendige aktiviteter i barns

utvikling. Dette er vanligvis innendørs aktiviteter, eksempelvis det å bygge med klosser, legge puslespill, se i bøker eller tegne (Coplan et al., 2021). Pedagogiske ledere kan være bevisst på at stille barn har behov for oppmerksomhet i det daglige og dermed oppsøke barn som holder på med slike aktiviteter alene for å starte en samtale med dem. I og med at andre barn er funnet til å oppsøke ansatte selvstendig vil det være sannsynlig at de oppsøker ansatte også når de sitter sammen med stille barn, og dermed være en medvirkende faktor for ansattes opplevelse til at andre barn forstyrrer dem i å opprette og opprettholde samspill med stille barn.

Barnehageansatte oppga at rutiner var det som forstyrret samspill med stille barn nest mest. Foruten allerede nevnte funn i tidlige forskning, hvor ansatte blant annet er funnet til å være mest opptatt av egne handlinger og samspill lite med barn under rutinesituasjoner (Degotardi & Davis, 2008; Klette et al., 2018) er det funn i annen forskning som kan muligens er mer relevant for ansattes opplevelse av at rutiner forstyrrer dem i å opprette og opprettholde samspill med de stille barna i barnehagen. Werner et al. (2015) fant at ansatte var opptatt av praktiske gjøremål inn, og dermed kunne være mindre fokusert på barn (Werner et al., 2015). Og i undersøkelsen til Eide et al. (2019) uttrykker flere barnehageansatte at de bruker en god del energi og tid på daglig organisering og koordinering for at logistikken skal skape flyt i barnehagehverdagen både for barn og ansatte. Og hvis rutiner avvikes vil det kunne få konsekvenser for barn og ansatte både på egen avdeling og andre avdelinger. Det blir framhevet at å skape flyt i barnehagedagen kan medføre at rutiner handler om effektivitet i hverdagen og skaper travelhet hos ansatte som kan redusere deres mulighet til å gå inn i samspill med barn som har behov for støtte (Eide et al., 2019). Travelheten som framkommer i undersøkelsen til Eide et al. (2019) kan muligens også forklare at barnehageansatte oppfatter at rutiner tar lite hensyn til de stille barn. Og være en medvirkende faktor til at ansatte rapporterer høyere at de opplever at rutiner forstyrrer deres samspill med stille barn enn at rutiner tar hensyn til de stille barna. Funn i regresjonsanalyser viser til at ansattes opplevelse å bli forstyrret i samspill med stille barn påvirker ansattes oppfattelse av at rutiner tar hensyn til stille barn. Dette tyder på at barnehagers rutiner kan påvirke ansattes mulighet til å opprette og opprettholde samspill med stille barn, og dermed oppleves til å være forstyrrende.

Det at barnehageansatte forstyrrer hverandres samspill med de stille barna var det ansatte rapporterte lavest i forhold til. Det kan tyde på at ansatte er bevisst på at de stille barna har behov for at ansatte er oppmerksomme på dem og går inn i samspill med dem. Selv om

ansatte oppga at de sjeldent opplever at kollegaer forstyrrer deres samspill med de stille barn ble det funnet signifikante forskjeller i denne variabelen. Ansatte i barnehagestørrelse (76 + barn) oppga at de opplever å bli forstyrret av sine kollegaer signifikant mer enn både ansatte i barnehagestørrelse (1-25 barn) og barnehagestørrelse (51-75 barn). Funnet er ikke overraskende sett i lys av funn hos Eide et al. (2019), som fant at i større barnehager er det behov for mer organisering og koordinering av for å få barnehagehverdagen til å gå rundt. Det fordrer at ansatte kommuniserer med hverandre hvis det oppstår noe som kan medføre små endringer i den daglige logistikken, eller hvis det er ønskelige å avvike fastsatt plan for å gjøre noe spontant. Endringer i den daglige logistikken i større barnehager krever kommunikasjon mellom mange ansatte (Eide et al., 2019). Det medfører at barnehageansatte opplever at deres kollegaer forstyrrer dem i samspill med de stille barna kan være forårsaket i behov for å opprettholde flyt i barnehages rutiner.

Samtidig tyder funn i denne undersøkelsen at barnehageansatte opplevelse av å bli forstyrret i samspill med de stille barn av kollegaer ikke kun er forårsaket av et behov for å få rutiner til å henge sammen. Barnehageansatte med lav arbeidserfaring (0-5 år) oppga at de opplever seg signifikant mindre forstyrret i samspill med de stille barna enn både ansatte med middels (6-14 år) og høy arbeidserfaring (15 år +). Det er ingen direkte funn i tidligere forskning som kan kaste lys over dette funnet. Friedman-Krauss et al. (2014) peker derimot på en mulig faktor som kan belyse dette. I og med at de også framhever faktoren har et forskningsbehov, er det en viss usikkerhet knyttet til faktoren. Faktoren de peker på i tolkningen av sine funn er at det er mulig at styrere har erkjent at det kan være behov for å la erfarne ansatte arbeide med barnegrupper med et høyt nivå av utagerende atferdsvansker (Friedman-Krauss et al., 2014). Deres antydning er interessant i forhold til at ansatte med lavest arbeidserfaring opplever seg minst forstyrret av sine kollegaer i samspill med de stille barna. Antydningen viser til at barnegruppers sammensetning kan ha betydning for ansattes mulighet til å opprette og opprettholde samspill med de stille barna i barnehagen, og muligens dermed også redusere ansattes opplevelse av å bli forstyrret i samspill med de stille barna.

6 Styrker og svakheter

Det er få indikatorer i undersøkelsen, noe som kan ha vært med på å redusere mulighet til å få en frem en mer nyansert tolkning av og kunnskap om hvilken oppmerksomhet ansatte har på de stille barna. På en annen side framkom både forventete og uventete signifikante funn, noe

som kan sees på som en styrke. Forventning om at ansatte snakker om og reflekterer over stille barn, samt det at å snakke om å skape ro på avdelingen ble imøtekommet. Det at ansatte plasserer stille barn slik at de skal dempe mer urolige barn i rutinesituasjoner var forventet å finne. På en annen side så rapporterte barnehageansatte noe lavere enn forventet angående det å plassere stille barn for at de skal dempe mer urolige barn. Andre barn var som forventet de som forstyrrer ansattes samspill med stille barn mest, samt at forstyrrelser fra kollegaer ble ikke funnet til å være fremtredende. Rutiner, barnegrupper sammensetning og ansattes håndtering av barnegrupper har fått en mer fremtredende plass i diskusjonen enn forventet.

En utfordring i tolkningen av funnene har vært at det er lite forskning både om de stille barna i barnehagen og samspillet mellom barnehageansatte og de stille barna. Det var ikke mulig å finne tidligere forskning som måler presist de samme indikatorene. Det førte til en pragmatisk tilnærming i forhold til resultatene: Hva er funnet? Hva kan funnet tyde på i annen forskning? Det førte til at funnene med assosiert med funn i både norsk og internasjonal forskning. Det å benyttet internasjonal forskning kan være utfordrende i forhold til barnehagefeltet, fordi nordiske barnehager skiller seg ut fra barnehager i øvrige land (Skogen et al., 2018). Og når det gjelder stille atferd kan internasjonal forskning ha en viss tilleggsutfordring, fordi det er forskjell i holdninger til stille atferd imellom land og kontinenter (Lund, 2012). Det er som nevnt lite forskning når det gjelder stille barn og barnehageansatte. Det har medført at resultater fra annen forskning er blitt gjennomgått for å finne indikatorer som kan si noe om stille barn. Eksempelvis ble det i resultatene til både Eide et al. (2019) og Alvestad et al. (2019) ga beskrivelser som er forenelig med sosial tilbaketrukket atferd. De beskrev at barn som vandret rundt alene, syklet alene og barn som var observatører til pågående samspill, samt at det var enkelte barn som så ut til å være mye alene i flere situasjoner (Alvestad et al., 2019; Coplan et al., 2021; Eide et al., 2019). Det har ført til en pragmatisk tilnærming til tidligere forskning som har hatt som andre mål enn å forske på forhold knyttet til de stille barna i barnehagen, og medført at funn i denne undersøkelsen også bli assosiert og knyttet til funn som ikke direkte er knyttet til de stille barna i barnehagen. Hvorvidt det er en styrke eller en svakhet med tolkningen og kunnskapsproduksjonen er en skjønnsmessig vurdering.

Min vurdering er at den pragmatiske tilnærmingen til tidligere forskning, samt i tillegg til nødvendige ontologiske faktorer har ført til en fyldigere kunnskap. Slik sett er den pragmatiske tilnærmingen en styrke, fordi vår kunnskap er begrenset til det vi kan sette ord på (Bhaskar, 2011). Både strukturelle og kontekstmessige forhold som kan påvirke ansattes

oppmerksomhet på de stille barna ble funnet, som følge at informantene har ulik bakgrunn. Det medfører også en mer nyansert kunnskap om barnehagehverdagen til de stille barna.

Det begrenset antallet med indikatorer medført at et signifikant funn er blitt hengende i en løs tråd. Funnet om at pedagogiske ledere oppfatter at rutiner tar hensyn til de stille barna i barnehagen signifikant mer enn ansatte i øvrige stillinger kan tolkes på flere måter. De øvrige funnene ga ingen tydelige indikatorer for tolkningen av funnet. En tolkning ville ha vært et tankeeksperiment fra min side, som ble utelatt fordi tolkningen ville kunne bære preg av å være påvirket av min førforståelse (Paulgaard, 1997). Samtidig kan dette også sees i sammenheng med min uerfarenhet med statistiske analyser, noe som kan ha medført at det er funn som kan ha indikert en retning for tolkningen uten at jeg har evnet å fange det opp. Samlet sett anser jeg tolkningen av funnene, og dermed kunnskapen som framkommer både har stryker og svakheter. Min vurdering er at styrkene overveier svakhetene, slik at tolkingen fører frem til en kunnskap som er gyldig for problemstillingen: *Hvilken oppmerksomhet har barnehageansatte på de stille barna?*

7 Konklusjon

Barnehageansatte opplever at andre barn, rutiner og kollegaer kan forstyrre dem i å opprette og opprettholde samspill med de stille barna i det daglige. Deres opplevelse av å bli forstyrret i å opprette og opprettholde samspill med de stille barna påvirker hvilken oppmerksomhet barnehageansatte har på de stille barna i barnehagen. Barnehageansattes oppmerksomhet på de stille barna påvirkes negativt av barnegruppers sammensetning og barnehageansattes forutsetninger for å håndtere barnegrupper, og medfører at de stille barna i barnehagen får lite oppmerksomhet i det daglige. Hvilken oppmerksomhet de stille barna får av barnehageansatte framstår som tilfeldig ut fra den eksisterende kompetanse i den enkelte barnehage.

8 Implikasjoner for videre forskning og praksis

I og med at oppmerksomheten stille barn får av barnehageansatte er tilfeldig ut fra den eksisterende i den enkelte barnehage, vil det å tilføre kunnskap om stille barn, sosial tilbaketrukket atferd og sosiale meststringsstrategier kunne være viktig, og konsekvenser sosial tilbaketrukket atferd kan ha både på kort og på lang sikt. Samtidig funn i undersøkelsen til Gregoriadis og Grammatikopoulos (2014) at også kompetanse om barns emosjonelle

utvikling kan ha positiv innvirkning på ansattes samspill med de stille barna. Det vil si at kompetansehevede tiltak i barnehager i forhold til overnevnte områder i barnehager vil kunne føre til at de stille barna får mer oppmerksomhet og muligens bedre betingelser for sosial deltakelse. Faglig kunnskap på disse områdene er viktig for barnehagers muligheter i et forebyggende perspektiv i forhold til internaliserte vansker, noe også utdanningsinstitusjoner bør være oppmerksomme på når det gjelder pedagogiske utdanninger.

Barnegruppers sammensetninger og ansattes forutsetninger for å håndtere barnegrupper er noe den enkelte barnehage bør ha et bevisst forhold til. Barnegruppers sammensetninger vil muligens ikke være de barnehager kan gjøre så mye i forhold til. Det som er mulig å gjøre noe med er ansattes egen mestring i håndtering av barnegrupper. Veiledning og opplæring i å håndtere barnegrupper vil kunne være noe som vil kunne forbedre ansattes mulighet til å være oppmerksom på de stille barna og støtte dem i sosial deltakelse, noe som også er anbefalt hos Shewark et al. (2018). Både Alvestad et al. (2019) og Ng og Bull (2018) viser til at sosial støtte forgår mest i mindre grupper. Det å dele barn inn i mindre grupper, både i rutiner og frie aktiviteter vil kunne forbedre ansattes muligheter for sosial støtte til stille barn. På møter vil være viktig at ansatte snakker om og reflekterer over hvilke kontekster sosial tilbaketrukket hos barn oppstår i, samt hvor ofte atferden oppstår og atferdens innvirkning og konsekvenser for trivsel og sosial deltakelse, både på kort og lang sikt (Lund, 2012).

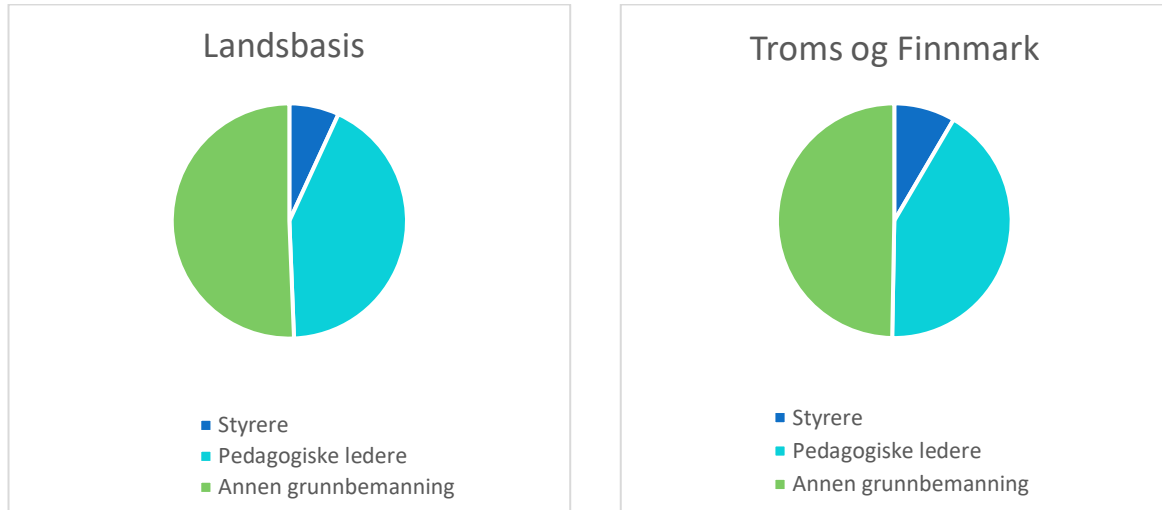
Det er som nevnt et forskningsgap og /eller et kunnskapsgap på flere områder når det gjelder de stille barn, samt samspillet mellom ansatte og de stille barna (Ansari et al., 2022; Sette et al., 2022; Zatto & Hoglund, 2022). Det betyr at det er mye som kan være aktuelt å undersøke nærmere. For eksempel hvordan barnehageansatte er oppmerksomme på og støtte stille barn i rutinesituasjoner, hvordan ansatte opplever eget samspill med stille barn og hva som påvirker det eller hvilken kunnskap og holdninger ansatte har til sosial tilbaketrukket atferden.

Figurer

Klyngeutvalget versus populasjonen

Bemanning i barnehager 2021

Tall er hentet fra Statistikk Barnehage

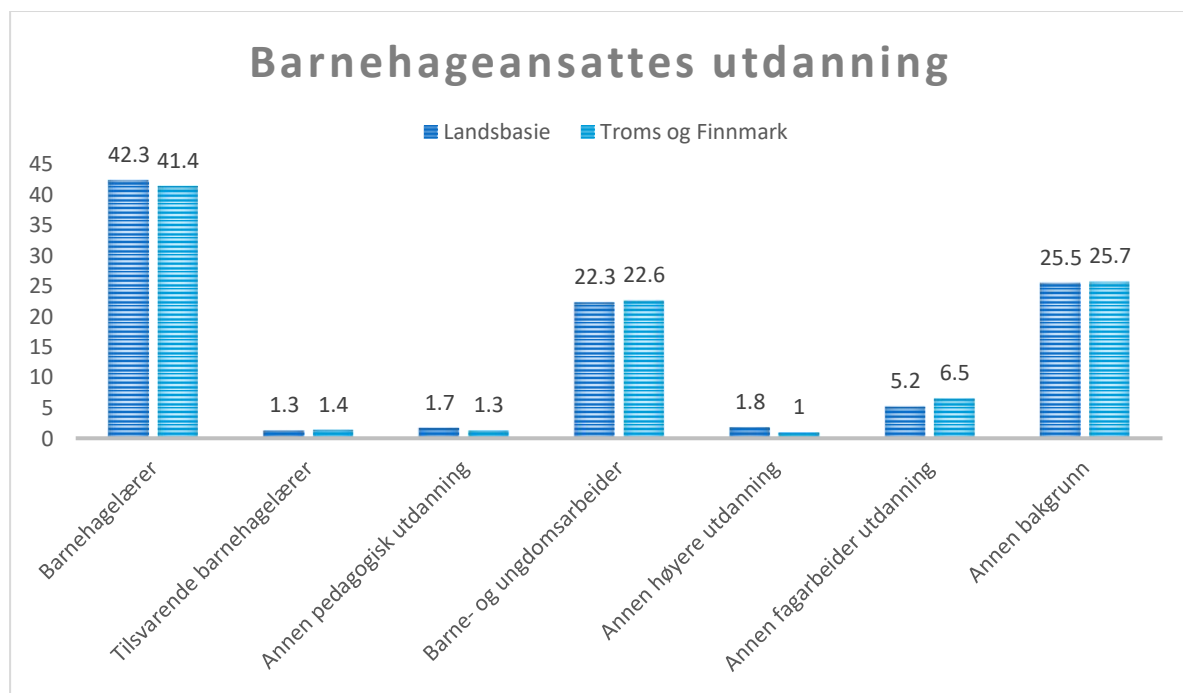


(Utdanningsdirektoratet, u.å-b)

Klyngeutvalgets utdanning versus populasjonen

Prosentvis fordeling av barnehageansatte utdanning i 2021

Tall er hentet fra Statistikk Barnehage



Tabeller

Tabell over indekser

	Antall variabler	Intern korrelasjon	Cronbachs alfa
Avdelingsmøter	2	.67	.80
○ <i>Snakke om stille barn på avdelingsmøter</i>			
○ <i>Reflektere på avdelingsmøter om stille barn</i>			
Personalmøter	2	.52	.69
○ <i>Snakke om stille barn på personalmøter</i>			
○ <i>Kompetanseheving om stille barn på avdelingsmøter</i>			
Sitte ved siden av stille barn i rutiner	3	.61	.83
○ <i>Sitte ved siden av stille barn under måltider</i>			
○ <i>Sitte ved siden av stille barn i samlinger</i>			
○ <i>Sitte ved siden av stille barn i garderoben</i>			
Plassere stille barn for å dempe mer urolige barn i rutiner	3	.72	.89
○ <i>Plassere stille barn for å dempe urolige barn under måltider</i>			
○ <i>Plassere stille barn for å dempe urolige barn i samlinger</i>			
○ <i>Plassere stille barn for å dempe urolige barn i garderoben</i>			
Forstyrret i samspill med stille barn	3	.43	.69
○ <i>Forstyrret av rutiner</i>			
○ <i>Forstyrret av andre barn</i>			
○ <i>Forstyrret av kollegaer</i>			
Støtte stille barns samspill med andre barn	2	.69	.81
○ <i>Støtte stille barns samspill med andre barn inne</i>			
○ <i>Støtte stille barns samspill med andre barn ute</i>			

Rådatatabell over spørsmålene 8-27

Missing data er oppgitt i enheter med prosent i parentes.

Spørsmål	Aldri		Sjeldent		Noen ganger		Ofte		Alltid		N	Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
8. Opplever du at dere snakker om stille barn på avdelingsmøter/basemøter?	2	1,0	19	9,4	99	49,0	72	35,6	10	5,0	202		3,34	0,76
9. Opplever du at dere reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg på avdelingsmøter/basemøter?	0	0,0	27	13,4	106	52,5	66	32,7	3	1,5	202		3,22	0,69
10. Opplever du at dere legger en naturlig forklaring til hvorfor enkelte barn er stille?	1	0,5	41	20,3	124	61,4	34	26,8	2	1,0	202		2,98	0,66
11. Opplever du at dere forklarer at noen barn er stille med utenforliggende årsaker som vil gå over?	9	4,5	78	38,6	99	49,0	16	7,9	0	0,0	202		2,60	0,70

Fortsetter neste side

Rådatatabell for spørsmålene 8-27 fortsetter

Spørsmål	Aldri		Sjeldent		Noen ganger		Ofte		Alltid		N	Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
12. Opplever du at dere snakker sammen om hva må gjøre for å skape ro på avdelingen/basen?	1	0,5	5	2,5	45	22,3	128	63,4	21	10,4	200	N 2 (1,0)	3,82	0,67
13. Opplever du at dere snakker om de stille barna på personalmøter?	15	7,4	69	34,2	85	42,1	32	15,8	0	0,0	201	N 1 (0,5)	2,67	0,83
14. Opplever du at stille barn er tema for kompetansehevning på personalmøter?	36	17,8	92	45,5	64	31,7	8	4,0	1	0,5	201	N 1 (0,5)	2,23	0,81
Spørsmål	Svært liten grad		Liten grad		Rimelig grad		Stor grad		Svært stor grad		N	Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
15. I hvilken grad vil du anslå at daglige rutiner og organisering tar hensyn til stille barn?	6	3,0	48	23,8	107	53,0	35	17,3	4	2,0	200	N 2 (1,0)	2,92	0,78

Fortsetter neste side

Fortsetteelse: Rådatatabell for spørsmålene 8-27

Spørsmål	Svært liten grad				Liten grad				Rimelig grad				Stor grad				Svært stor grad				N	Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%								
16. I hvilken grad sitter personalet ved siden av stille barn i ulike rutinesituasjoner? - a) Under måltider:	6	3,0	37	18,3	83	41,1	70	34,7	6	3,0	202			3,16	0,86									
16. I hvilken grad sitter personalet ved siden av stille barn i ulike rutinesituasjoner? - b) Under samlinger:	5	2,5	62	30,7	82	40,6	44	21,8	5	2,5	198	N 4 (2,0)		2,91	0,86									
16. I hvilken grad sitter personalet ved siden av stille barn i ulike rutinesituasjoner? - c) I garderoben (av-og påkledningssituasjoner):	5	2,5	48	23,8	90	44,6	49	24,3	7	3,5	199	N 3 (1,5)		3,03	0,86									

Forsetter neste side

Fortsettelse: Rådatatabell for spørsmålene 8-27

Spørsmål	Svært liten grad				Liten grad		Rimelig grad		Stor grad		Svært stor grad		Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N				
17. I hvilken grad blir stille barn plassert slik at de skal dempe mer urolige barn - i ulike rutinesituasjoner?	29	14,4	79	39,1	53	26,2	37	18,3	3	1,5	201	N 1 (0,5)	2,53	1,00	
- a) Under måltider:															
17. I hvilken grad blir stille barn plassert slik at de skal dempe mer urolige barn - i ulike rutinesituasjoner?	35	17,3	86	42,6	50	24,8	27	13,4	4	2,0	202		2,40	0,99	
- b) Under samlinger:															
17. I hvilken grad blir stille barn plassert slik at de skal dempe mer urolige barn - i ulike rutinesituasjoner?	46	22,8	82	40,6	51	25,2	17	8,4	2	1,0	198	N 4 (2,0)	2,23	0,94	
- c) I garderoben (av-og påkledningssituasjoner):															

Forsetter neste side

Fortsettelse: Rådatatabell for spørsmålene 8-27

Spørsmål	Svært liten grad				Rimelig grad				Svært stor grad				N	Missing	M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
18. I hvilken grad tar du hensyn til de stille barna når du enten setter i gang eller planlegger en aktivitet?	5	2,5	20	9,9	100	49,5	65	32,2	12	5,9	202		3,29	0,82		
19. I hvilken grad igangsetter du aktiviteter ut fra stille barns initiativ eller interesse?	1	0,5	22	10,9	106	52,5	64	31,7	8	4,0	201	N 1 (0,5)	3,28	0,73		
20. I hvilken grad danner du/dere mindre lekegrupper med tanke på stille barn?	4	2,0	27	13,4	90	44,6	60	29,7	21	10,4	202		3,33	0,91		
21. I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn inne?	1	0,5	14	6,9	87	43,1	88	43,6	12	5,9	202		3,48	0,73		
22. I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn ute?	2	1,0	33	16,3	92	45,5	67	33,2	8	4,0	202		3,23	0,80		

Fortsetter neste side

Fortsettelse: Rådatatabell for spørsmålene 8-27

Spørsmål	Svært				Svært				N	Missing	M	SD		
	liten grad		Liten grad		Rimelig grad		Stor grad						stor grad	
	N	%	N	%	N	%	N	%					N	%
23. I hvilken grad får stille barn oppmerksomhet av deg i løpet av en dag?	1	0,5	9	4,5	84	41,6	88	43,6	20	9,9	202		3,58	0,75
24. I hvilken grad opplever du at ditt samspill med stille barn blir avbrutt/forstyrret?	5	2,5	33	16,3	69	34,2	82	40,6	12	5,9	201	N 1 (0,5)	3,31	0,90
25. I hvilken grad opplever du at rutiner og daglige gjøremål forstyrrer ditt samspill med stille barn?	4	2,0	54	26,7	70	34,7	65	32,2	9	4,5	202		3,10	0,92
26. I hvilken grad opplever du at andre barn, som ber om eller krever din oppmerksomhet forstyrrer ditt samspill med stille barn?	2	1,0	18	8,9	46	22,8	106	52,5	30	14,9	202		3,71	0,86

Fortsetter neste side

Fortsettelse Rådatatabell for spørsmålene 8-27

Spørsmål	Svært				Rimelig grad				Svært				N	Missing	M	SD
	liten grad		Liten grad		Stor grad		stor grad									
	N	%	N	%	N	%	N	%								
27. I hvilken grad opplever du at dine arbeidskollegaer forstyrrer ditt samspill med stille barn?	22	10,9	92	45,5	59	29,2	25	12,4	3	1,5	201	N 1 (0,5)	2,48	0,90		

Gruppeoversikt, inkludert rådata

Viser grupperes fordelinger benyttet i analyser og grupperes opprinnelige fordeling

Fordelingen oppgis både i enheter og prosent

Grupper		Fordeling i analyser		Opprinnelige fordeling			
		N	%	N	%		
Stillinger	Styrer	41	20.3	<i>Assistent</i>	25	12.4	
	Pedagogisk leder	83	41.1	<i>Fagarbeider</i>	25	12.4	
	Øvrige stillinger				<i>Barnehagelærer</i>	20	9.9
					<i>Pedagogisk leder</i>	83	41.1
					<i>Støttepedagog</i>	3	1.5
					<i>Spesialpedagog</i>	4	2.0
					<i>Styrer</i>	41	20.3
					<i>Annet</i>	1	0.5
Kjønn	Mann	21	10.5	<i>Mann</i>	21	10.4	
	Kvinne			<i>Kvinne</i>	179	88.6	
				<i>Missing</i>	2	1.0	
Arbeidserfaring	0-5 år	45	22.3	<i>0-2 år</i>	23	11.4	
	6-14 år			<i>3-5 år</i>	22	10.9	
				<i>6-9 år</i>	23	11.4	
	15 år og mer			<i>10-14 år</i>	40	19.8	
				<i>15-20 år</i>	32	15.8	
				<i>over 21 år</i>	62	30.7	
Eierform	Offentlig	147	73.1	<i>Statlig</i>	7	3.5	
	Privat			<i>Fylkeskommunal</i>	1	0.5	
				<i>Kommunal</i>	139	68.8	
				<i>Privat</i>	54	26.7	
				<i>Missing</i>	1	0.5	
Barnehagers størrelse	1-25 barn	42	21.0	<i>1-25 barn</i>	42	20.8	
	26-50 barn	74	37.0	<i>26-50 barn</i>	74	36.6	
	51-75 barn	59	29.5	<i>51-75 barn</i>	59	29.2	
	76 barn og over			<i>76 barn og over</i>	25	12.4	
				<i>Missing</i>	2	1.0	
Indre organisering	Avdeling	153	76.9	<i>Avdeling</i>	153	75.7	
	Base			<i>Base</i>	46	22.8	
				<i>Annet</i>	3	1.5	
Barnegruppens alder	0-3 år	60	29.7	<i>0-3 år</i>	60	29.7	
	0-6 år	56	27.7	<i>0-6 år</i>	56	27.7	
	3-6 år	84	41.6	<i>3-6 år</i>	84	41.6	

Variabler og indeks i forskerspørsmål 1

Variabler	M	SD
Snakke om å skape ro på avdelingen på avdelingsmøter	3,82	0,67
Snakker om stille barn på avdelingsmøter	3,34	0,76
Reflektere over hvorfor barn er stille på avdelingsmøter	3,22	0,69
Benytter naturlige forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,98	0,66
Snakke om stille barn på personalmøter	2,67	0,83
Benytter utenforliggende forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,60	0,70
Kompetanseheving om stille barn på personalmøter	2,23	0,81
Indeks		
Personalmøter ($\alpha = 0,69$)	2.44	0,71
○ <i>Snakke om stille barn på personalmøter</i>		
○ <i>Kompetanseheving om stille barn på avdelingsmøter</i>		

Variabler og indekser i forskerspørsmål 2

Variabler	M	SD
Snakke om å skape ro på avdelingen på avdelingsmøter	3,82	0,67
Snakker om stille barn på avdelingsmøter	3,34	0,76
Reflektere over hvorfor barn er stille på avdelingsmøter	3,22	0,69
Benytter naturlige forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,98	0,66
Snakke om stille barn på personalmøter	2,67	0,83
Benytter utenforliggende forklaringer for hvorfor barn er stille av seg	2,60	0,70
Kompetanseheving om stille barn på personalmøter	2,23	0,81
Indeks		
Personalmøter ($\alpha = 0,69$)	2.44	0,71
○ <i>Snakke om stille barn på personalmøter</i>		
○ <i>Kompetanseheving om stille barn på avdelingsmøter</i>		

Variabler og indekser i forskerspørsmål 3

Variabler	M	SD
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av andre barn	3,71	0,86
Daglig oppmerksomhet ansatte gir stille barn	3,58	0,75
Støtter stille barns samspill med andre barn inne	3,48	0,73
Ansattes totale opplevelse av å bli forstyrret i samspill med stille barn	3,31	0,90
Støtter stille barns samspill med andre barn ute	3,23	0,80
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av rutiner	3,10	0,92
Rutiner tar hensyn til stille barn	2,92	0,78
Ansattes samspill med stille barn forstyrret av andre ansatte	2,48	0,90
Indekser		
Støtte stille barns samspill med andre barn ($\alpha = 0,81$)	3.35	0,71
○ <i>Støtte stille barns samspill med andre barn inne</i>		
○ <i>Støtte stille barns samspill med andre barn ute</i>		
Avdelingsmøter ($\alpha = 0,80$)	3.28	0,66
○ <i>Snakke om stille barn på avdelingsmøter</i>		
○ <i>Reflektere på avdelingsmøter om stille barn</i>		
Forstyrret i samspill med stille barn ($\alpha = 0,69$)	3.09	0,70
○ <i>Forstyrret av rutiner</i>		
○ <i>Forstyrret av andre barn</i>		
○ <i>Forstyrret av kollegaer</i>		

Krysstabell, forskerspørsmål 1

		Snakke om stille barn på avdelingsmøter					
		Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid	Totalt
Reflektere på avdelingsmøter	Sjeldent	0.0	63.2	14.1	0.0	10.0	13.4
	Noen ganger	50.0	36.8	81.8	20.8	20.0	52.5
	Ofte	50.0	0.0	4.0	79.2	40.0	32.7
	Alltid	0.0	0.0	0.0	0.0	30.0	1.5
Naturlige forklaringer	Aldri	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	0.5
	Sjeldent	0.0	31.6	20.2	19.4	10.0	20.3
	Noen ganger	0.0	52.6	56.6	72.2	60.0	61.4
	Ofte	50.0	10.5	22.2	8.3	30.0	16.8
	Alltid	50.0	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
Utenforliggende forklaringer	Aldri	0.0	5.3	6.1	2.8	0.0	4.5
	Sjeldent	50.0	42.1	41.4	34.7	30.0	38.6
	Noen ganger	50.0	36.8	44.4	58.3	50.0	49.0
	Ofte	0.0	15.8	8.1	4.2	20.0	7.9

Fortsetter neste side

Fortsettelse: tabell for variabler og indekser i forskerspørsmål 1

		Snakke om stille barn på avdelingsmøter					
		Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid	Totalt
Snakke om å skape ro på avdelingen	Aldri	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
	Sjeldent	0.0	0.0	3.1	2.8	0.0	2.5
	Noen ganger	50.0	26.3	27.8	15.3	10.0	22.5
	Ofte	0.0	57.9	62.9	70.8	50.0	64.0
	Alltid	0.0	15.8	6.2	11.1	40.0	10.5
Snakke om stille barn på personalmøter	Aldri	0.0	10.5	9.1	4.2	10.0	7.5
	Sjeldent	50.0	73.7	36.4	23.9	10.0	34.3
	Noen ganger	50.0	10.5	49.5	42.3	30.0	42.3
	Ofte	0.0	5.3	5.1	29.6	50.0	15.9
Kompetanseheving på personalmøter	Aldri	50.0	31.6	22.2	7.0	20.0	17.9
	Sjeldent	0.0	52.6	51.5	39.4	30.0	45.8
	Noen ganger	0.0	15.8	25.3	47.9	20.0	31.8
	Ofte	0.0	0.0	1.0	5.6	30.0	4.0
	Alltid	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5

Krysstabell, forskerspørsmål 2

		Rutiner tar hensyn til stille barn					
		Svært liten	Liten	Rimelig	Stor	Svært stor	Totalt
Ved siden av måltid	Svært liten	0.0	6.7	0.0	0.0	0.0	1.6
	Liten	50.0	28.9	13.9	11.8	0.0	17.9
	Rimelig	50.0	35.6	46.5	38.2	25.0	42.1
	Stor	0.0	24.4	37.6	50.0	25.0	35.3
	Svært stor	0.0	4.4	2.0	0.0	50.0	3.2
Ved siden av samling	Svært liten	0.0	8.9	0.0	0.0	0.0	2.1
	Liten	33.3	55.6	26.7	14.7	0.0	31.1
	Rimelig	66.7	26.7	45.5	44.1	25.0	41.1
	Stor	0.0	4.4	27.7	41.2	0.0	23.2
	Svært stor	0.0	4.4	0.0	0.0	75.0	2.6
Ved siden av garderobe	Svært liten	0.0	4.4	1.0	2.9	0.0	2.1
	Liten	66.7	46.7	15.8	14.7	0.0	24.2
	Rimelig	33.3	35.6	55.4	38.2	25.0	46.3
	Stor	0.0	13.3	26.7	38.2	0.0	24.2
	Svært stor	0.0	0.0	1.0	5.9	75.0	3.2
Dempe måltid	Svært liten	0.0	8.9	16.8	20.6	25.0	15.3
	Liten	16.7	24.4	44.6	44.1	50.0	38.9
	Rimelig	16.7	24.4	29.7	26.5	0.0	26.8
	Stor	33.3	40.0	8.9	8.8	25.0	17.4
	Svært stor	33.3	2.2	0.0	0.0	0.0	1.6
Dempe samling	Svært liten	0.0	8.9	18.8	26.5	25.0	17.4
	Liten	16.7	26.7	48.5	44.1	50.0	41.6
	Rimelig	16.7	26.7	24.8	26.5	0.0	24.7
	Stor	16.7	35.6	7.9	2.9	25.0	14.2
	Svært stor	50.0	2.2	0.0	0.0	0.0	2.1
Dempe garderobe	Svært liten	16.7	11.1	26.7	26.5	25.0	22.6
	Liten	33.3	44.4	38.6	47.1	50.0	41.6
	Rimelig	16.7	20.0	28.7	26.5	25.0	25.8
	Stor	16.7	24.4	5.0	0.0	0.0	8.9
	Svært stor	16.7	0.0	1.0	0.0	0.0	1.1

Krysstabell, forskerspørsmål 3

	r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Snakke på avdelingsmøte				
– Reflektere på avdelingsmøte	.665	<.001	.580	.736
– Naturlige forklaringer	-.023	.746	-.160	.116
– Utenforliggende forklaringer	.078	.269	-.061	.214
– Snakke om å skape ro	.216	.002	.080	.344
– Snakke på personalmøte	.346	<.001	.218	.462
– Kompetanseheving på personalmøte	.263	<.001	.129	.387
Reflektere på avdelingsmøte				
– Naturlige forklaringer	-.032	.654	-.169	.107
– Utenforliggende forklaringer	.040	.576	-.099	.177
– Snakke om å skape ro	.080	.260	-.059	.216
– Snakke på personalmøte	.356	<.001	.228	.471
– Kompetanseheving på personalmøte	.382	<.001	.258	.495
Naturlige forklaringer				
– Utenforliggende forklaringer	.206	.003	.070	.334
– Snakke om å skape ro	-.043	.546	-.181	.096
– Snakke på personalmøte	-.088	.214	-.224	.051
– Kompetanseheving på personalmøte	-.010	.887	-.148	.129
Utenforliggende forklaringer				
– Snakke om å skape ro	.067	.348	-.073	.204
– Snakke på personalmøte	.006	.936	-.133	.144
– Kompetanseheving på personalmøte	-.040	.572	-.178	.099
Snakke om å skape ro				
– Snakke på personalmøte	.076	.285	-.064	.213
– Kompetanseheving på personalmøte	-.006	.934	-.145	.133
Snakke på personalmøte				
– Kompetanseheving på personalmøte	.521	<.001	.412	.615

Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 1

Estimeringen er basert på Fisher's r-to-z transformasjon.

	r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Snakke på avdelingsmøte				
– Reflektere på avdelingsmøte	.665	<.001	.580	.736
– Naturlige forklaringer	-.023	.746	-.160	.116
– Utenforliggende forklaringer	.078	.269	-.061	.214
– Snakke om å skape ro	.216	.002	.080	.344
– Snakke på personalmøte	.346	<.001	.218	.462
– Kompetanseheving på personalmøte	.263	<.001	.129	.387
Reflektere på avdelingsmøte				
– Naturlige forklaringer	-.032	.654	-.169	.107
– Utenforliggende forklaringer	.040	.576	-.099	.177
– Snakke om å skape ro	.080	.260	-.059	.216
– Snakke på personalmøte	.356	<.001	.228	.471
– Kompetanseheving på personalmøte	.382	<.001	.258	.495
Naturlige forklaringer				
– Utenforliggende forklaringer	.206	.003	.070	.334
– Snakke om å skape ro	-.043	.546	-.181	.096
– Snakke på personalmøte	-.088	.214	-.224	.051
– Kompetanseheving på personalmøte	-.010	.887	-.148	.129
Utenforliggende forklaringer				
– Snakke om å skape ro	.067	.348	-.073	.204
– Snakke på personalmøte	.006	.936	-.133	.144
– Kompetanseheving på personalmøte	-.040	.572	-.178	.099
Snakke om å skape ro				
– Snakke på personalmøte	.076	.285	-.064	.213
– Kompetanseheving på personalmøte	-.006	.934	-.145	.133
Snakke på personalmøte				
– Kompetanseheving på personalmøte	.521	<.001	.412	.615

Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 2

Estimeringen er basert på Fisher's r-to-z transformasjon.

	r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Rutiner tar hensyn				
– Ved siden av måltider	.305	<.001	.173	.425
– Ved siden av samlinger	.407	<.001	.283	.518
– Ved siden av garderoben	.388	<.001	.262	.501
– Plassere for å dempe, måltider	-.340	<.001	-.458	-.211
– Plassere for å dempe, samlinger	-.357	<.001	-.472	-.230
– Plassere for å dempe, garderoben	-.221	.002	-.350	-.084
Ved siden av måltider				
– Ved siden av samlinger	.654	<.001	.566	.727
– Ved siden av garderoben	.608	<.001	.513	.689
– Plassere for å dempe, måltider	-.309	<.001	-.429	-.178
– Plassere for å dempe, samlinger	-.258	<.001	-.382	-.124
– Plassere for å dempe, garderoben	-.140	.050	-.274	.000
Ved siden av samlinger				
– Ved siden av garderoben	.591	<.001	.492	.675
– Plassere for å dempe, måltider	-.299	<.001	-.421	-.167
– Plassere for å dempe, samlinger	-.303	<.001	-.424	-.170
– Plassere for å dempe, garderoben	-.238	<.001	-.367	-.101
Ved siden av garderoben				
– Plassere for å dempe, måltider	-.163	.022	-.295	-.024
– Plassere for å dempe, samlinger	-.197	.005	-.327	-.060
– Plassere for å dempe, garderoben	-.098	.174	-.235	.043
Plassere for å dempe, måltider				
– Plassere for å dempe, samlinger	.818	<.001	.766	.859
– Plassere for å dempe, garderoben	.635	<.001	.544	.712
Plassere for å dempe, samlinger				
– Plassere for å dempe, garderoben	.710	<.001	.633	.773

Korrelasjonsanalyse, forskerspørsmål 3

Estimering er basert på is Fisher's r-to-z transformasjon.

	r	p	95% Konfidensintervall	
			Nederst	Øverst
Forstyrret i samspill				
– Forstyrret av andre barn	.667	<.001	.583	.738
– Forstyrret av rutiner	.533	<.001	.426	.625
– Forstyrret av kollegaer	.361	<.001	.234	.476
– Daglig oppmerksomhet	-.027	.703	-.165	.112
– Støtte samspill inne	-.106	.134	-.241	.033
– Støtte samspill ute	-.106	.134	-.241	.033
Forstyrret av andre barn				
– Forstyrret av rutiner	.473	<.001	.358	.573
– Forstyrret av kollegaer	.408	<.001	.286	.517
– Daglig oppmerksomhet	.005	.949	-.134	.143
– Støtte samspill inne	.004	.950	-.134	.142
– Støtte samspill ute	-.063	.371	-.200	.075
Forstyrret av rutiner				
– Forstyrret av kollegaer	.415	<.001	.293	.523
– Daglig oppmerksomhet	.064	.366	-.075	.200
– Støtte samspill inne	-.015	.836	-.152	.124
– Støtte samspill ute	-.066	.350	-.202	.073
Forstyrret av kollegaer				
– Daglig oppmerksomhet	.008	.910	-.131	.146
– Støtte samspill inne	-.093	.187	-.229	.046
– Støtte samspill ute	-.154	.029	-.286	-.016
Daglig oppmerksomhet				
– Støtte samspill inne	.419	<.001	.298	.526
– Støtte samspill ute	.498	<.001	.387	.595
Støtte samspill inne				
– Støtte samspill ute	.685	<.001	.604	.752

Referanseliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early education and development*, 33(1), 107-120.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Aslaksen, P. (2020). Psykiske lidelser. I *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon.
https://sml.snl.no/psykiske_lidelser
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)* Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#%C2%A71
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Lucas, N., Wake, M., Scalzo, K. & Nicholson, J. M. (2011). Risk Factors for Childhood Mental Health Symptoms: National Longitudinal Study of Australian Children. *Pediatrics*, 128(4), E865-E879.
<https://doi.org/10.1542/peds.2011-0491>
- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality A critical introduction to contemporary philosophy*. Routledge.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 8(4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/15017410600914329>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Dev Psychopathol*, 22(4), 717-735.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Pedagogisk Forum.
- Bråten, B., Hovdenak, I. M., Haakestad, H. & Sønsterudbråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* (Bd. 2015:48). Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2015/20553.pdf>
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A. & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors.

Early childhood research quarterly, 30, 117-127.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>

- Coplan, R. J., Ooi, L. L. & Hipson, W. E. (2021). Solitary activities from early childhood to adolescence: Causes, content, and consequences. I R. J. Coplan, J. C. Bowker & L. J. Nelson (Red.), *The handbook of solitude: psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (2. utg., s. 105-116). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119576457>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. I R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Red.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (s. 269 - 284). Cambridge University Press.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- Degnan, K. A. & Fox, N. A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Dev Psychopathol*, 19(3), 729-746.
- <https://doi.org/10.1017/S0954579407000363>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International journal of early years education*, 18(1), 27-41.
- <https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Degotardi, S. & Davis, B. (2008). Understanding infants: characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours. *Early years (London, England)*, 28(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/09575140802393686>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2021). *Social Competence and Social Skills: A Theoretical and Practical Guide*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Drange, N. & Rønning, M. (2017). Child care center staff composition and early child development. I. Statistics Norway, Research department.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Front Psychol*, 5, 958-958.
- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

- Eide, B. J., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen - hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50-60.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.1.50>
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Naper, L. R. & Løe, I. (2020). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forns, M., Abad, J. & Kirchner, T. (2018). Internalizing and Externalizing Problems. I R. J. R. Levesque (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 1965-1970). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_261
- Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (FOR-1995-12-01-928). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928#KAPITTEL_3
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. & Jones, S. M. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. *Early education and development*, 25(4), 530-552.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Friis, P. (2006). *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Fryers, T. & Brugha, T. (2013). Childhood determinants of adult psychiatric disorder. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, 9(1), 1-50.
<https://doi.org/10.2174/1745017901309010001>
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. (2011). The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 108(15), 6032-6037.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1016970108>
- Green, V. A., Cillessen, A. H. N., Recheis, R., Patterson, M. M. & Hughes, J. M. (2008). Social Problem Solving and Strategy Use in Young Children. *J Genet Psychol*, 169(1), 92-112. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.92-112>
- Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher-child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early child development and care*, 184(3), 386-402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383>

- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K. & Altman, R. (2020). Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social–Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for effective intervention*, 45(3), 194-209. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet En innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Harte, S., Theobald, M. & Trost, S. G. (2019). Culture and community: observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 16(1), 69-69. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0838-x>
- Hastings, P. D., Helm, J., Mills, R. S. L., Serbin, L. A., Stack, D. M. & Schwartzman, A. E. (2015). Dispositional and Environmental Predictors of the Development of Internalizing Problems in Childhood: Testing a Multilevel Model. *J Abnorm Child Psychol*, 43(5), 831-845. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9951-0>
- Haugset, A. S. (2019). Har kommunalt eller privat eierskap betydning for kvaliteten i norske barnehager? *Does public or private ownership affect quality in Norwegian kindergartens?*, (3), 240-254. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2019-03-05>
- Helsedirektoratet. (u.å., 19.03.2022). *Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/covid-19-smittevern-i-barnehager/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Akasemisk.
- Huber, L., Ploetner, M. & Schmitz, J. (2019). Behavioral observation of prosocial behavior and social initiative is related to preschoolers' psychopathological symptoms. *PLoS one*, 14(11), e0225274-e0225274. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225274>
- Huber, L., Plötner, M. & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 28(4), 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- IBM. (u.å., 28.02.2022). *SPSS Statistics*. International Business Machines. <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- Iversen, R. H. (2021). *Stille barn i barnehagen En kvantitativ prosjektskisse om hvordan ansatte i barnehagen fokuserer på og jobber med «de stille barna»* [Eksamen, Ped-3055 Forskningsmetode og vitenskapsteori, UiT Norges arktiske universitet].

- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - et ikke antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jensen, B., Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour economics*, 45, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (Bd. 24). Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early child development and care*, 188(3), 387-398. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Knaben, Å. D. & Abrahamsen, G. (2021). Mannlige pedagogiske lederes syn på sin profesjonelle identitet og yrkesrolle i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(2), 118-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-02>
- KS. (2021). *Særavtalen SFS 2201 – Barnehager, skolefritidsordninger, skole og familiebarnehager* (SFS 2201). Kommunesektorens organisasjon. <https://www.ks.no/contentassets/77f137f584a64d6f9e141867944c1bde/Barnehageavtalen-SFS-2201-ny-avtale-01-01-2020-31-12-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder for godkjenning av barnehager*. Kunnskapdepartementet.
- Lieny, J., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Lieny, J., Hur, E. & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *J Sch Psychol*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

- Mejia, T. M. & Høglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early childhood research quarterly*, 34, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Ng, S. C. & Bull, R. (2018). Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies. *International journal of early childhood*, 50(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Nielsen, M. M. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, V. & Monsrud, M.-B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (s. 105-128). Høyskoleforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93).
- Perren, S., Stadelmann, S., von Wyl, A. & von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16(4), 209-214.
<https://doi.org/10.1007/s00787-006-0588-6>
- Popper, K. R. (2002). *The logic of scientific discovery*. Routledge.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and sosial competence in children. I V. B. V. Hasselt & M. Hersen (Red.), *Handbook og social development: a lifespan perspective*. Plenum Press.

- Sameroff, A. J. (2009). The transactional model IA. J. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: how children and context shape each other* (s. 3-21). American Psychological Association.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. & Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early childhood education journal*, 49(2), 303-312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. & Shin, N. (2014). Growth of Social Competence During the Preschool Years: A 3-Year Longitudinal Study. *Child Dev*, 85(5), 2062-2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F. & Coplan, R. J. (2022). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early education and development*, 33(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1885237>
- Shewark, E. A., Zinsler, K. M. & Denham, S. A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate. *Child & youth care forum*, 47(6), 787-802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Sivertsen, H., Nossum, G., Dyblie Nilsen, R., Carlsson, E., Haugset, A. S. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014* (Bd. 1/2015). Utdanningsdirektoratet.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode En praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.
- UiO. (u.å., 19.03.2022). *Nettskjema*. Universitet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adminapp/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar. Veileder* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å-a, 12.02.2022). *Korona: Tilbake til en mer normal hverdag i barnehager og skoler*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/koronatiltak-for-barnehager-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-b, 20.02.2022). *Statistikk Barnehage*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehage: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J. & Van Ijzendoorn, M. H. (2015). Noise in center-based child care: Associations with quality of care and child emotional wellbeing. *Journal of environmental psychology*, 42, 190-201. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.003>
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(6), 695-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x>
- Zatto, B. R. L. & Hoglund, W. L. G. (2019). Children's internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early childhood research quarterly*, 49, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>
- Zatto, B. R. L. & Hoglund, W. L. G. (2022). Depressive and anxious symptoms and teacher-child dependency and conflict in early childhood. *J Sch Psychol*, 91, 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.004>
- Zhang, X. & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations Between Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher-Child Relationships in the First Preschool Year. *J Genet Psychol*, 172(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>

Vedlegg

Vedlegg 1 Spørreskjemaet, Norsk utgave

Stille barn i barnehagen

Først noen spørsmål om deg og din barnehage

1. Hva er din stilling i barnehagen?

- Assistent*
- Fagarbeider*
- Barnehagelærer*
- Pedagogisk leder*
- Støttepedagog*
- Spesialpedagog*
- Styrer*
- Annet*

2. Er du mann eller kvinne?

- Mann*
- Kvinne*

3. Hvor mange år har du jobbet i barnehage?

- 0-2 år*
- 3-5 år*
- 6-9 år*
- 10-14 år*
- 15-20 år*
- over 21 år*

4. Hvilken barnehage arbeider du i?

- Statlig*
- Fylkeskommunal*
- Kommunal*
- Privat*

5. Hvor stor er din barnehage? (antall barn)

- 1-25 barn*
- 26-50 barn*
- 51-75 barn*
- 76 barn og over*

6. Hvilken type barnehage arbeider du i?

- *Avdeling*
- *Base*
- *Annet*

7. Hvilken aldersgruppe arbeider du hovedsakelig med?

- *0-3 år*
- *0-6 år*
- *3-6 år*

Stille barn:

Stille barn er barn som gjør lite av seg, og kan beskrives med mange forskjellige begreper, for eksempel:

innagerende, innadvendte, introverte, sjenerte, sky, engstelige, tilbaketrukket, sårbare, isolerte, tause og usynlige

Noen spørsmål om møter.

8. Opplever du at dere snakker om stille barn på avdelingsmøter/basemøter?

- *Aldri*
- *Sjeldent*
- *Noen ganger*
- *Ofte*
- *Alltid*

9. Opplever du at dere reflekterer over hvorfor noen barn er stille av seg på avdelingsmøter/basemøter?

10. Opplever du at dere legger en naturlig forklaring til hvorfor enkelte barn er stille?

Eksempler på naturlige forklaringer:

Det å være stille er barnets personlighet.

Det å være stille er noe barn kan vokse av seg (sjenert). Det er normalt å utvikle seg forskjellig.

11. Opplever du at dere forklarer at noen barn er stille med utenforliggende årsaker som vil gå over?

Eksempel på utenforliggende forklaring:

Det er litt tøft hjemme for tiden, bestefar er syk så mor og far har det litt hektisk. Det vil nok gå over så fort bestefar blir frisk igjen og situasjonen hjemme roer seg.

12. Opplever du at dere snakker sammen om hva må gjøre for å skape ro på avdelingen/basen?

13. Opplever du at dere snakker om de stille barna på personalmøter?

14. Opplever du at stille barn er tema for kompetanseheving på personalmøter?

Daglig praksis, aktiviteter og planlegging

15. I hvilken grad vil du anslå at daglige rutiner og organisering tar hensyn til stille barn?

- Svært liten grad*
- Liten grad*
- Rimelig grad*
- Stor grad*
- Svært stor grad*

16. I hvilken grad sitter personalet ved siden av stille barn i ulike rutinesituasjoner?

- a) Under måltider:
- b) Under samlinger:
- c) I garderoben (av-og påkledningssituasjoner):

17. I hvilken grad blir stille barn plassert slik at de skal dempe mer urolige barn - i ulike rutinesituasjoner?

- a) Under måltider:
- b) Under samlinger:
- c) I garderoben (av-og påkledningssituasjoner):

18. I hvilken grad tar du hensyn til de stille barna når du enten setter igang eller planlegger en aktivitet?

19. I hvilken grad igangsetter du aktiviteter ut fra stille barns initiativ eller interesse?

20. I hvilken grad danner du/dere mindre lekegrupper med tanke på stille barn?

21. I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn inne?

22. I hvilken grad støtter du stille barn i lek og samspill med andre barn ute?

Oppmerksomhet i det daglige

23. I hvilken grad får stille barn oppmerksomhet av deg i løpet av en dag?

24. I hvilken grad opplever du at ditt samspill med stille barn blir forstyrret?

25. I hvilken grad opplever du at rutiner og daglige gjøremål forstyrrer ditt samspill med stille barn?

26. I hvilken grad opplever du at andre barn, som ber om eller krever din oppmerksomhet forstyrrer ditt samspill med stille barn?

27. I hvilken grad opplever du at dine arbeidskollegaer forstyrrer ditt samspill med stille barn?

Takk for at du tok deg tid til å svare på mine spørsmål.

Jeg setter stor pris på at du tok deg tid til å bidra i mitt forskningsprosjekt.

Med vennlig hilsen

Rita Helen Iversen

Vedlegg 2 Invitasjon til spørreundersøkelsen, Norsk utgave

Invitasjon til deltakelse

i en spørreundersøkelse om de stille barn i barnehagen

Jeg ønsker å spørre deg som ansatt i barnehagen noen spørsmål om hvordan dere fokuserer på og jobber med «de stille barna»

Spørreundersøkelsen er i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet.

Spørsmålene i skjemaet retter seg mot hvordan du opplever at «de stille barna» får fokus i møter og hvordan du opplever at «de stille barna» får oppmerksomhet i daglige virksomhet, under aktiviteter og planlegging.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og all informasjon som kan kobles til deg vil bli slettet. Det vil si at det ikke er mulig å spore ditt svar tilbake til deg via din e-post adresse eller IP-adresse. Dette blir automatisk slettet når du sender inn ditt bidra, slik ditt svar vil være anonymt.

Alle innsamlede svar vil bli forsvarlig lagret og beskyttet, slik at uvedkommende ikke får tilgang til dem.

Jeg vil sette stor pris på om du tok deg tid til å svare på min undersøkelse.

På forhånd takk

Vennlig hilsen

Rita Helen Iversen

Masterstudent

Vedlegg 3 Spørreskjemaet, Nordsamisk utgave

Jaskes mánát mánáidgárddis

Muhtun jearaldagat du birra ja du mánáidgárddi birra

1. Makkár virgi lea dus mánáidgárddis?
 - *Assisteanta*
 - *Fágabargi*
 - *Mánáidgárdeoahpaheaddji*
 - *Pedagogalaš jod̄iheaddji*
 - *Doarjjapedagoga*
 - *Erenoamášpedagoga*
 - *Jod̄iheaddji*
 - *Eará*
2. Leat go don dievdu vai nisson?
 - *Dievdu*
 - *Nisson*
3. Man galle jagi leat bargan mánáidgárddis?
 - *0-2 jagi*
 - *3-5 jagi*
 - *6-9 jagi*
 - *10-14 jagi*
 - *15-20 jagi*
 - *Badjel 21 jagi*
4. Makkár doaimmahusa vuollai gullá mánáidgárddi gos don barggat?
 - *Stáda*
 - *Fylkkasuohkana*
 - *Suohkana*
 - *Priváhta*
5. Man galle máná leat dan mánáidgárddis gos don barggat?
 - *1-25 máná*
 - *26-50 máná*
 - *51-75 máná*
 - *76 máná dahje eambbo*
6. Makkár mánáidgárddis don barggat?
 - *Ossodatmánáidgárddis*
 - *Básamánáidgárddis*
 - *Eará*
7. Man agis leat mánát geaiguin dábálaččat barggat?
 - *0-3 jagi*

- 0-6 jagi
- 3-6 jagi

Jaskes mánát:

Jaskes mánát leat mánát geat eai daga iežaset nu oidnosii ja sáhttet govviduvvot mánggalágan sániiguin ja dajaldagaiguin, ovdamearkka dihte:

Jaskes mánná, introvearta, njáigu, udju, árgi, mánná mii geassáda eret, hearki, isolerejuvvon, jávoheapme ja oaidnemeahtun.

Jearaldagat čoahkkimiid birra

8. Vásihat go ahte dii hupmabehtet jaskes mánáid birra

ossodatčoahkkimiiguin/básačoahkkimiiguin?

- *Ii goassege*
- *Hárve*
- *Muhtomin*
- *Dávjá*
- *Álo*

9. Vásihat go ahte dii reflekterebehtet ossodatčoahkkimiiguin/básačoahkkimiiguin manin muhtun mánát leat jaskadat?

10. Vásihat go ahte dii atnibehtet lunddolažžan ahte muhtun mánát leat jaskadat?

*Ovdamearkkat lunddolaš atnimii:
Máná luondu lea leahkit jaska/jávoheapmin.
Mánát eai soaitte šat njáiggut go stuorrulit.
Buohkat ovdánit iešguđetge ládje.*

11. Vásihat go ahte dii atnibehtet gaskaboddosaš olggobealáššiid ággan mánáid jaskesvuhtii?

*Ovdamearkkat gaskaboddosaš olggobealáššiide:
Máná bearrašis lea losses dilli ruovttus juste dál, máná áddjá lea buohccán ja danin máná áhčis ja eatnis ii leat buorre áigi mánnái. Dilli dáidá rievdat go máná áddjá dearvvašmuvvá.*

12. Vásihat go ahte dii hupmabehtet mo sáhtta bargat oaččuhit jaskatvuoda ossodagas/básas?

13. Vásihat go ahte dii hupmabehtet jaskes mánáid birra personálačoahkkimiin?

14. Vásihat go ahte jaskes mánát leat fáddán go lea sáhka gealboloktemis plánenbeivviin?

Beaivválaš doaimma, aktivitehtat ja plánen

15. Man ollu du mielas beaivválaš rutiinnat ja organiseren fátmastit jaskes mánáid?
- *Hui unnán*
 - *Unnán*
 - *Dohkálaččat*
 - *Ollu*
 - *Hui ollu*
16. Man dávjá bargit čohkkájit jaskes mánáid guoras iešguđetlágan beaivválaš doaimmain?
- a) Boradettiin
 - b) Čoagganemiin
 - c) Molssodanlanjas
17. Man dávjá jaskes mánát biddjojuvvot másoheames mánáid báldii vai sii jaskkoduuvot iešguđetge beaivválaš doaimmain?
- a) Boradettiin
 - b) Čoagganemiin
 - c) Molssodanlanjas
18. Man dávjá don vuhtiiválddát jaskes mánáid go galggat álggahit dahje plánet aktivitehtaid?
19. Man dávjá bijat johtui aktivitehta man jaskes máná lea háliidan dahje mas jaskes máná berošta?
20. Man dávjá don/dii ásaht/ásahehpet unnibuš stoahkanjoavkkuid vai vuhtiiválddát/vuhtiiváldibehtet jaskes mánáid?
21. Man dávjá geahččalat veahkehit jaskes mánáid go leat stoahkame ja gulahallame eará mánáiguin siste?
22. Man dávjá geahččalat veahkehit jaskes mánáid go leat stoahkame ja gulahallame eará mánáiguin olgun?
- ## Beaivválaš oaidnin ja erenoamáš fuomášupmi
23. Man dávjá oazžu jaskes máná du fuomášumi ovttá beaivvis?

24. Man dávjá vásihat ahte gaskkalduvvut dahje muosehuvvot go leat gulahallame jaskes mánáin/mánáiguin?

25. Man dávjá vásihat ahte rutiinnat ja beaivválaš doaimmat gaskkalduhttet dahje muosehuhttet du gulahallama jaskes mánáin/mánáiguin?

26. Man dávjá vásihat ahte eará mánát, dakkárat geat jerret dahje gáibidit du oaidnit sin gaskkalduhttet dahje muosehuhttet du gulahallama jaskes mánáin/mánáiguin?

27. Man dávjá vásihat ahte du kollegat gaskkalduhttet dahje muosehuhttet du gulahallama jaskes mánáin/mánáiguin?

Giitu go gillejit vástidit jearaldagaide. Anán árvvus du veahki.

Dearvvuođat

Rita Helen Iversen

Vedlegg 4 Invitasjon til spørreundersøkelsen, Nordsamisk utgave

Bovdehus jearahallaniskkkadeapmái mánáidgárddi jaskes mánáid birra

Mun áiggun jearrat dus gii barggat mánáidgárddis muhtun jearaldagaid mat guoskkahit mo don/dii oaidnibehtet ja bargabehtet “jaskes mánáiguin”.

Jearahallaniskkkadeapmi lea erenoamášpedagogihka masterdutkanosa oktavuodas UiT Norgga ártkalaš universitehta bokte.

Jearahallaniskkkademiin áiggun gullat mo du mielas jaskes mánát čalmmustahttojuvvot čoahkkimiiguin ja mo du mielas jaskes mánát ožžot fuomášumi beaivválaš doaimmain, aktivitehtain ja plánemis.

Jearahallaniskkkadeapmi lea eaktodáhtolaš ja buot dieđut mat sáhttet čujuhit dutnje sihkkojuvvojit eret. Dat mearkkaša ahte ii leat vejolaš identifiserejuvvot e-boastačujuhusa dahje IP-čujuhusa bokte. Čujuhusat sihkkojuvvot automáhtalaččat go sáddet sisa iežat vástádusa, ja nu boahtá du vástáduš leat anonyma.

Buot čohkkejuvvon dieđut sestojuvvot ja suddjejuvvot vai earáide ii leat vejolaš daid oaidnit. Munnje mearkkašivčče ollu jus válddášit áiggi vástidit jearaldagaid!

Ovdagihtii giitu!

Dearvvuodát

Rita Helen Iversen

Masterstudeanta

Vedlegg 5 Vurdering fra Norsk senter for forskerdata

24.04.2021, 16:41 Meldingsnett for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Stille barn i barnehagen](#) / Meldinger

Meldinger

Referansenummer
204781

Status
Anonym

Rediger meldeskjema

Skriv melding...

Merk: Meldingen vil bli synlig for din institusjon og alle prosjektet er delt med.

Melding
10.06.2021 10:12

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er NSD sin forståelse at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.06.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGERT
Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Sendt til vurdering
01.06.2021 12:47

[Hjelp](#) | [Feedback](#) | [Personvern](#) | [Om oss](#) | [Kontakt](#) | [Sikkerhet](#)

