

BÖRN MEÐ STUÐNINGSPARFIR Í LEIKSKÓLA MARGBREYTILEIKANS

Allir geta þurft á aðstoð að halda einhvern tíma á ævinni, sumir munu alltaf þurfa stuðning, aðrir tímabundið. Eitt af hlutverkum leikskólans er að koma til móts við börn sem glíma við einhvern vanda, en markviss stuðningur getur haft mikið að segja um framvindu þroska og líðan þeirra. Markmiðið með greininni er að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækra íhlutunar. Mati á stöðu barna er hér skipt í tvo hluta: Annars vegar grunnþætti sem þarf að hafa í huga við matið og geta haft mikið að segja um líðan og atferli barnsins og hins vegar mat á uppeldis- og kennslufræðilegum stuðningsþörfum þess. Í framhaldi af því er áhersla lögð á íhlutun og stuðning í gegnum leikinn þar sem leikurinn er öflugasta námsleiðin fyrir öll börn, óháð getu þeirra og þroska. Tilgangur greinarinnar er að varpa ljósi á hagnýtar áherslur í starfi með börnum og sýna fram á mikilvægi ítarlegs mats og markviss stuðnings við börn sem á slíku þurfa að halda. Greinin er byggð á fræðilegri nálgun, þekkingu, reynslu og áhuga höfundar á málefnum barna með stuðningsparfir.

Efnisorð: leikskólinn, stuðningsparfir barna, leikurinn, íhlutun

INNGANGUR - BARNIÐ Í LEIKSKÓLANUM

Tíminn skiptir máli í lífi ungra barna og þess vegna ætti greining og/eða mat og íhlutun að fara af stað hratt og örugglega ef áhyggjur vakna af velferð og/eða þroska barns. Ekki ætti að bíða eftir að barnið „lagist“ eða að aðrir sérfræðingar en leikskólakennarinn komi og meti barnið. Byrja verður strax að vinna með þá þætti sem augljósast er að valdi vanda barnsins. Ekkert er því til fyrirstöðu að leikskólakennarar meti eða frumgreini börn sem eiga í vanda og er það í raun hlutverk leikskólakennarans samkvæmt 7. gr. laga um leikskóla en þar segir að starfsfólki leikskóla beri að stuðla markvisst að velferð og farsæld barna (lög um leikskóla nr. 90/2008). Til að það gangi eftir þarf kennarinn að búa yfir víðtækri þekkingu á námi og þroska ungra barna sem og reynslu af því að vinna með börn. Alhliða þekking á þroska þeirra skiptir miklu í starfi kennarans og skilningur á því að hinir ýmsu hlutar heilans eru tilbúnir á mismunandi tímum fyrir tiltekið nám og færni.

Stundum eru tímabilin kölluð gluggi tækifæra eða næmiskeið. Hvert næmiskeið er talsvert breitt og einstaklingsbundið. Sem dæmi má nefna að börn byrja yfirleitt að ganga á aldrinum 11 til 15 mánaða, mörg byrja fyrr en önnur taka sér lengri tíma. Ef tíminn fer að verða of langur miðað við það sem ætla má að sé hið eðlilega næmiskeið í þroska barnsins er ástæða til að skoða málin og meta hvers vegna barnið hefur ekki náð þeirri færni eða þroska sem tiltekin næmiskeið gera ráð fyrir (Montessori, 1995).

Mörg greiningargögn sem notuð eru í leikskólum eru afmörkuð við ákveðna þætti og/eða aldurs skeið (Menntastefna Reykjavíkurborgar, e.d.) og oft frekar leitað að því sem þarf að laga eða því sem barnið er ekki fært um að gera. Einnig ætti að leita að styrkleika barnsins og byggja frekar á þeim grunni til að efla þá eiginleika og færni, en þessi nálgun og hvetjandi umhverfi er talið hafa jákvæð áhrif á sjálfsmynd barna og efla alhliða styrkleika þeirra (Kristín Karlsdóttir o.fl., 2020; Tan og Choy, 2024). Hafa þarf einnig í huga í þessu samhengi að hugmyndir og ályktanir kennara, starfsfólks eða foreldra endurspegla ekki alltaf raunverulega stöðu eða þarfir barnsins eða orsakir vanlíðanar (Geldard o.fl., 2018). Einnig geta viðhorf og þekking þeirra sem meta/greina barnið haft áhrif á niðurstöður og þá um leið íhlutun og stuðning (Allingham og Brinning, 2023; Palaiologou, 2021). Hlutverk starfsfólks leikskóla er að fylgjast með, taka eftir og greina vísbendingar um að þörfum barns sé ekki mætt með fullnægjandi hætti og bregðast við á skilvirkan hátt, eins og segir í lögum um leikskóla nr. 90/2008. Mörg börn þurfa ekki aðra greiningu og íhlutun en þá sem leikskólakennarinn sér um og með markvissri vinnu er hægt að fyrirbyggja ýmsan vanda sem ella gæti undið upp á sig og orðið erfiðari síðar meir fyrir barnið og fjölskylduna.

Greinin er byggð á þekkingu, reynslu og áhuga höfundar á málefnum barna með sérþarfir og/eða fatlanir. Markmiðið með greininni er að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækra íhlutunar. Fræðileg umræða tekur til hagnýtra þátta sem ætla má að skipti miklu máli í starfi með börnum sem þurfa sérstakan stuðning í leikskólum en alhliða mat á þörfum þeirra hefur mikið að segja þegar kemur að markvissri og vel skipulagðri íhlutun (Lie og Tetzchner, 2019).

Í kjölfar nýrra laga um farsæld barna komu fram breytingar á orðalagi í lögum um leikskóla nr. 90/2008 þannig að orðið sérþarfir var tekið út og þess í stað er talað um stuðningsþarfir (7. gr.). Verður það orð notað í greininni um börn með sérþarfir/fatlanir þegar það á við. Orðasambandið íhlutun og stuðningur er viðhaft í stað sérkennslu. Íhlutun vísar til sérstakra inngripa eða afskipta fagaðila þar sem markviss stuðningur er byggður á fræðilegri þekkingu á námi ungra barna. Áhersla er lögð á stigskiptan stuðning, einkum í gegnum leik, með það að markmiði að efla þroska og nám barnsins (Pentimonti o.fl., 2017). Bæði orðin, íhlutun og stuðningur, gefa svigrúm fyrir fjölbreytta námsaðlögun í skólanum og geta náð yfir allar athafnir og samskipti barnsins sem og umhverfið sem því er búið.

Mati á stöðu barna er hér skipta í tvo hluta, annar snýr að grunnþáttum sem geta haft mikið að segja um líðan og atferli barnsins. Hinn hlutinn tekur til uppeldis- og kennslufræðilegra stuðningsþarfa barnsins. Hlutarnir falla að mörgu leyti saman þegar á heildina er litið en þurfa ekki alltaf að gera það.

GRUNNPARFIR BARNINS

Fyrri hluti matsferlis tekur til bakgrunnsupplýsinga um barnið og líðan þess í leikskólanum og heima fyrir. Frummat á grunnþörfum barnsins þarf að fara fram til að ganga úr skugga um hvað geti valdið vanlíðan eða breytingum í hegðun og/eða þroska. Hér er byrjað á að meta líkamlega heilsu barnsins, næringu, svefn, hvíld, öryggi og umhyggju (sjá kenningar Maslow, 1943, um þarfapíramídann; Nutbrown, 2023). Börn sýna vanlíðan á margvíslegan hátt, sum geta orðið óróleg, skort einbeitingu og verið ergileg út í allt og alla ef þau eru svöng og/eða illa sofin eða eitthvað amar að líkamlega sem þau hafa ekki orð yfir, önnur börn verða dauferð og áhugalaus. Lesa skal í atferli barna án þess að gefa sér fyrir fram að eitthvað ákveðið sé að hjá þeim. Mikilvægt er að leita ekki einungis að ástæðunum hjá barninu sjálfu, heldur taka einnig tillit til utanaðkomandi þátta sem geta haft áhrif á barnið (Geldard o.fl., 2018).

Kanna þarf hvað foreldrarnir segja um þann vanda sem barnið er að glíma við og kennarar og starfsfólk hafa tekið eftir. Ekki er alltaf gefið að foreldrar átti sig á vanda barnsins eða ræði áhyggjur sínar að eigin frumkvæði. Ef vandinn kemur snögglega fram, til dæmis í hegðun barnsins, þarf að spyrjast fyrir um hvort eitthvað hafi breyst heima fyrir, hvort vandinn er til dæmis hinn sami heima og í leikskólanum, og kanna almennt heilsufar barnsins og heimilisaðstæður. Ræða þarf við foreldrana um fyrstu skref og vinna í samvinnu við þau og meta hversu mikil eða lítil þátttaka þeirra getur verið. Foreldrar eru oftast þeir sem hafa bestu innsýn í þarfir og stöðu barnsins. Þátttaka þeirra við mat og gerð stuðningsáætlunar getur veitt umönnunaraðilum aukna dýpt og skilning á vanda barnsins (Kruithof o.fl., 2020).

Líkamleg heilsa: Fyrst af öllu er að ganga úr skugga um að ekkert líkamlegt sé að barninu. Ung börn segja ekki alltaf til ef þeim líður illa líkamlega og þess vegna þarf að tala við foreldra og reyna að greina hvort eitthvað heilsufarslegt er að angra barnið til að útiloka að slíkt sé ástæða vandans eða hluti af honum. Til dæmis getur barn virkað áhugalaust og utanveltu ef það heyrir ekki vegna eyrnamergs eða eyrnabólgu. Þegar börn eru sein til máls ætti fyrsta skref að vera að athuga heyrnina. Börn með litla tjáskiptagetu, eins og börn með miklar fatlanir eða börn með annað tungumál en íslensku, geta einnig átt erfitt með að segja frá líkamlegri vanlíðan eins og magaverk eða annars konar vanlíðan og atferli þeirra er þá kannski túlkað sem óróleiki, depurð, frekja, eirðarleysi eða áhugaleysi. Börn sem rekast mikið í hluti, detta oft eða grípa ekki bolta eða eiga erfitt með fínhyfingar geta t.d. verið með skerta sjón. Mataróþol og ofnæmi getur einnig birst í vanlíðan og hegðun. Börn sem glíma við kvíða, svo sem börn með einhverfu, sýna til dæmis oft atferli eins og grát, svefnvanda, mótþróa, kvartanir um verki eða forðun, sem er aðferð eða leið til að sneiða hjá tiltekinni athöfn, eða þau vilja vera mikið ein, sem er rangtúlkað sem erfið hegðun en ekki sem tjáning á vanlíðan. Hegðunin er þá túlkuð sem annað en viðbrögð við til dæmis kvíða og er oft ekki greind sem slík fyrr en barnið er orðið eldra. Snögg breyting á hegðun barns getur stundum verið vegna líkamlegra kvilla, veikinda eða kvíða. Þegar barn hættir að vilja leika sér eða leikurinn breytist er það oft sterk vísbending um að því líði ekki vel (Koceski o.fl., 2023; UNICEF, e.d.).

Svefn: Börn þurfa að sofa nóg til að þroskast og líða vel dagsdaglega. Talið er að svefnvandi hrjái um 20% barna fyrstu árin (Heilsuvera, 2023) og vandinn kemur fram í

leikskólanum eins og heima fyrir. Áhrif lítils og/eða óreglulegs svefnis til langs tíma eru sífellt að koma betur fram og það hversu miklu máli svefninn skiptir fyrir barnið. Bent hefur verið á að svefnóregla og lítill svefn hefur áhrif á þroska heilans, nám og tilfinningastjórnun. Ástæður svefnvanda geta verið margar og tengst læknisfræðilegum þáttum, sem þá þarf að skoða, eða skorti á föstum svefnvenjum sem og streitu á heimilum og jafnvel í daglegu lífi á leikskólanum (Heilsuvera, 2023; Kelly o.fl., 2013). Einnig hefur verið bent á að snjalltækjanotkun og skortur á rúttínu heima fyrir kringum svefntíma barna hafi mikið að segja um svefn og svefngæði barna (Fadzil, 2021). Í þessu samhengi má einnig minna á mikilvægi hvíldar og svefnis ungra barna í leikskólanum, en góður blundur eða hvíld að degi til hefur jákvæð áhrif á nám og líðan barna (Brandlistuen o.fl., 2015; Kurdziel o.fl., 2013). Margir foreldra vilja stytta eða sleppa svefnlúr ungra barna í leikskólanum og það getur haft áhrif á hegðun þeirra og úthald yfir daginn. Þetta er ekki talið æskilegt fyrir þroska barna (Finstad, 2021). Við greiningu á líðan barns er nauðsynlegt að huga vel að þessum þáttum, bæði er snýr að leikskólanum og heima. Fræðsla um svefn og svefnvenjur gæti verið góð leið í leikskólum til að minna foreldra á þennan mikilvæga þátt í líðan og velferð barna þeirra.

Næring: Horfa þarf til þess hvort barnið borðar nóg í leikskólanum en ólíkar kröfur kunna að vera í skólum um mat og matarmenningu. Börn geta komið svöng í leikskólann og ástæðurnar verið margar, svo sem tímaleysi eða að matur sé af skornum skammti heima fyrir. Börn þurfa að borða vel til að líða vel. Markmiðið ætti að vera að börnin séu södd og hafi ánægju af að borða en ekki að þau borði allt. Samt er mikilvægt að kenna börnum góða borðsiði, læra að smakka ólíkar tegundir matar og hafa ánægju af að borða sem fjölbreyttasta fæðu. Góðar matarvenjur hafa mikið að segja fyrir þau börn sem fá ekki næga næringu heima eða glíma við vanda vegna matar (Balantekin o.fl., 2020; Swindle o.fl., 2021). Börn sem eru sérlunduð í mataræði, eins og mörg börn með einhverfu eða aðrar stuðningsparfir, eiga rétt á að tillit sé tekið til þessarar sérstöðu þeirra. Ef barnið vill ekki borða matinn sem er í boði ætti að spyrja af hverju svo er, hvað það er í aðstæðunum sem gerir það að verkum að barnið borðar ekki (Kandiah o.fl., 2023; Pinto-Silva o.fl., 2020). Hafa þarf í huga að barnið hvorki býr til aðstæðurnar né hefur þroska til að breyta þeim. Ef til vill fer áferð matarins ekki vel í barnið eða það getur ekki borðað mat sem hefur verið blandað saman. Ef til vill er eitthvað sem truflar í umhverfinu eða barnið er lasið og hefur ekki matarlyst. Svo má ekki gleyma að börn eru eins og fullorðnir og þykir ekki allur matur góður, þau hafa rétt á að vilja ekki borða allt og þykja ekki allt gott. Góðar matarvenjur skipta máli og ekki síst fyrir börn með flókna stuðningsparfir sem mörg geta átt í vanda með mat eða að matast og sitja róleg til borðs. Þessum hóp barna er hættara við ofþyngd eða að vera of létt miðað við hæð og aldur vegna einhæfrar fæðu. Mikilvægt er einnig að samræmi sé í þeim skilaboðum sem barnið fær frá öllu starfsfólki og heima er snúa að mat og matarvenjum, en ruglingsleg skilaboð geta valdið barninu kvíða fyrir því að matast (Molina-López o.fl., 2021; Şengüzel o.fl., 2021). Benda má á góðan árangur barnstýrðra matmálstíma sem jákvæða fyrirmynd í leikskólastarfi sem meðal annars valdeflir börnin (Kristín Dýrfjörð og Guðrún Alda Harðardóttir, 2023). Ávallt ætti að hafa mat og matarvenjur barna með í greiningu þeirra enda er þetta stór þáttur í líðan þeirra í skóla og heima fyrir.

Öryggi og umhyggja: Í starfi íslenskra leikskóla er umhyggja mikilvægur þáttur. Í leiðarljósum leikskólahluta námskrárinnar er lögð áhersla á að leikskólinn beri ábyrgð á að börnum líði vel, séu örugg og fái notið sín í leikskólanum. Jóhanna Einarsdóttir (2017) bendir á að umhyggja komi vel fram í námskrá leikskóla en sé ekki einungis skilgreind sem uppfylling þeirrar grundvallarþarfar að líða vel og vera öruggur heldur vísi umhyggja þar einnig til siðferðislegra og tilfinningalegra tengsla. Þannig er vellíðan ungra barna háð umhyggju og tilfinningalegum tengslum milli einstaklinganna sem í leikskólanum eru, að þeir sýni hver öðrum virðingu, samkennd, tillitssemi og vernd. Umhyggja í leikskólastarfi er eitt af lykilatriðum þess að barni líði vel og finni öryggi, og er grunnurinn að góðum heilaproska sem hefur áhrif á barnið um ókomna framtíð (Palaiologou, 2021; Redman o.fl., 2021).

Ef tengsl sem byggjast á umhyggju eru ekki fyrir hendi getur farið að bera á vanlíðan hjá barninu sem veldur áhyggjum um velferð þess. Oft er þá farið í að greina barnið til að meta vandann og sjá hvað er að. Jafnvel þótt hægt sé að meta með ákveðnum mælitækjum hvað barn hefur lært og hvaða færni það hefur fæst aldrei heildarmynd af barninu nema nán tengsl séu fyrir hendi. Slík tengsl skapa þekkingu á öllum þörfum barnsins og umhyggja skiptir þar miklu máli. Umhyggja felst í að skapa traust og öryggi, hlusta eftir grunnþörfum og um leið væntingum hvers einasta barns (Noddings, 2004, 2012; Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009). Mikilvægur þáttur í mati á grunnþörfum barns er að greina tengslamynstur barnsins við fullorðna og börn. Þetta er gert með því að horfa á samskipti og atferli barnsins og viðbrögð í samskiptum við aðra einstaklinga. Barnið getur verið að leita að tengslum, til dæmis með því að sækja í athygli á truflandi hátt eða draga sig of mikið í hlé (eintræt). Þá verður að skoða hvað veldur slíkri hegðun og hverju hægt er að breyta svo barninu líði betur og hegðun breytist (Nutbrown, 2023).

Kennarar þurfa að kunna skil á tengslakeningum og þeim áhrifum sem tengsl og áföll hafa á börn, þroska þeirra og líðan til að geta sett tengslamynstur og hegðun barna í rétt samhengi (Sæunn Kjartansdóttir, 2021; Verschueren og Koomen, 2012). Þekking á tengslakeningum getur ráðið miklu um viðmót og áherslur starfsfólks í samskiptum við börn en samband barns og leikskólakennara er sá gæðaðáttur sem hefur hvað sterkust tengsl við bæði málþroska, hegðun, líðan og allan skólaþroska barna (Brandlistuen o.fl., 2015; Vik, 2014; Wilson-Ali o.fl., 2019).

Hér má benda á að langur tími ungra barna í leikskóla þar sem gæði skólastarfsins eru ekki viðunandi, meðal annars vegna örrar starfsmannaveltu, hefur áhrif á nám barnanna og tengslaþroska og getur til dæmis leitt af sér hegðunarvanda hjá börnunum. Gæðaleikskólastarf, sem einkennist af góðum og umhyggjuríkum tengslum barna og kennara/starfsfólks, hefur jákvæð áhrif á alhliða þroska þeirra, sérstaklega barna sem eru í viðkvæmri stöðu og þurfa stuðning og sérstaka hvatningu í leik og samskiptum (Love o.fl., 2003; Nguyen, 2020). Greining á líðan barns sem snýr að tilfinningu þess um öryggi og umhyggju þarf að vera einn þáttur í mati á stöðu barnsins og er í raun kjarninn í velferð þess í leikskólanum.

UPPELDIS- OG KENNSLUFRÆÐILEGAR STUDNINGSPARFIR

Annar hluti ítarlegs mats er uppeldis- og kennslufræðilegt mat sem byggist meðal annars á athugunum og skráningum og öðrum þeim gögnum sem leikskólinn hefur og nýtir. Gögnin á að nota á samræmdan hátt til að undirbyggja markvissa íhlutun og stuðning við barnið. Hér er ekki einungis lögð áhersla á stöðluð próf heldur hvað þarf til svo barnið læri og þroskist. Mismunandi aðferðir eru til sem hægt er að nota við skráningar og athuganir en einstaklingsmiðað mat sem snýr sérstaklega að einu barni í leik eða daglegum athöfnum getur byggst á ýmiss konar athugunum, eins og stöðluðum matslistum sem eru notaðir víða til að meta málþroska barna (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2021; Palaiologou, 2021). Skráning á námssögu barna getur varpað ljósi á þarfir þeirra sem og gert þau börn meira sýnileg sem annars fer lítið fyrir. Slíkar skráningar gera kennara og annað starfsfólk meðvituð um líðan og nám barnanna og gerir þar með leikskólastarfið betra fyrir börnin (Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir, 2020). Mat á þroska og athöfnum barna gefur innsýn í stöðu þeirra þannig að hægt sé að veita íhlutun og stuðning þegar við á ásamt endurgjöf til kennara og foreldra. Vel undirbúið og útfært mat inniheldur skýr markmið og nær til allra þroskaþátta barnsins og tekur tillit til áhrifa umhverfisins sem og menningarlegs bakgrunns barnins (Becker o.fl., 2022; Palaiologou, 2021).

Uppeldisfræðilegar skráningar og athuganir: Nákvæmar athuganir og mat varpa ljósi á þá þekkingu, færni og styrkleika sem börn hafa og hvað þarf til svo styðja megi nám þeirra og þroska enn frekar. Skipulegar athuganir geta gefið mjög góða greiningu á barninu í leikskólanum, að því gefnu að sá sem gerir athugunina líti á barnið á hlutlausan hátt án þess að vera fastur í fyrir fram gefnum viðmiðum um þroska eða tiltekna hegðun. Börn koma sífellt á óvart í leik og athöfnum og athuganir gefa svigrúm til að sjá hið óvænta og það sem annars færi fram hjá þeim fullorðna. Skipulegar athuganir styðjast oft við viðmið um þroskastig en þurfa samt ekki að gera það (Egeberg, 2022). Uppeldisfræðilegar skráningar hafa almennt verið nýttar af leikskólakennurum til að auka þekkingu þeirra á því hvernig börn læra og nota síðan þær upplýsingar í starfinu. Hér er ekki verið að tala um samræmt námsmat, heldur frekar gögn sem nýta má til rannsókna og greiningar á vanda barna. Horft er á barnið í heild í samspili við umhverfið og í samspili við fullorðna og önnur börn. Lítið er á þessi kennslufræðilegu gögn sem leið til að gefa leik og athöfnum barna merkingu með því að gera nám þeirra sýnilegt öðrum og einnig fyrir börnin sjálf. Samræður og ígrundun kennara um stöðu barna og umhverfi leikskólans skipta miklu máli og eru mikilvægur hluti af ferlinu (Clark, 2023; Kristín Dýrfjörð, 2014). Vel skipulagt, örvandi og aðlaðandi umhverfi getur stuðlað að djúpstæðu og merkingarbæru námi í leikskólanum. Umhverfið, sem má líta á sem þriðja kennarann, gegnir þess vegna jafnmikilvægu hlutverki í námi barna og kennarinn og félagarnir (Malaguzzi, 1998).

Umhverfið: Einn vanmetnasti hluti mats á líðan og stöðu barns varðar áhrif umhverfis. Hér er átt við rýmið sem börn hafa til athafna, sem oft er takmarkað í íslenskum leikskólum (Hörður Svavarsson, 2022). Einnig er átt við umhverfislegan stuðning eins og sjónrænar vísbendingar og skiplag fyrir þau börn sem þess þurfa (Foster-Cohen og Mirfin-Veitch, 2017). Í þessu samhengi þarf einnig að horfa til fjölda barna í hópi, en starfsfólk leikskóla telur að fjöldi barna sé of mikill í hópum og það hamli gæðum starfsins (Sigrún Daníelsdóttir, 2019). Við athugun og mat á stöðu barnsins skiptir máli að horfa til alls þess sem tengist umhverfinu sérstaklega, meðal annars til að sjá hvar barninu líður vel og hvar

ekki. Mat á umhverfisþáttum snýst um að hlusta eftir því sem er ekki sagt og koma auga á það sem annars er ekki augljóst í amstri dagsins. Spyrja þarf spurninga eins og hvað hefur áhrif á barnið og á hvern hátt hefur það áhrif; hvar gengur allt vel og hvers vegna og ef ekki, af hverju? Við mat á umhverfi sem hefur áhrif á barnið þarf að skoða þætti eins og ljós, lykt, hávaða, kyrrð, nálægð, leikefni, samsetningu leiksins, vinina, samskipti við starfsfólk, samskipti við önnur leikskólabörn, matar- og drekkutíma, útiveru, það sem kemur á undan til dæmis útiveru og innkomu úr henni og margt, margt fleira. Stundum er það eins og að vera leynilögregla að leita að vísbendingum og sönnunargögnum til að nýta í þágu barnsins. Öll smáatriði hjálpa til við að fá skýra mynd af barninu og þar með verður auðveldara að setja nákvæm markmið fyrir íhlutun og stuðning og samfellda námsaðlögun (Allingham og Brinning, 2023; Gavin, 2005). Sú mynd sem dregin er upp af barninu í samspili við umhverfið þarf að miðast við þetta eina barn, án fyrir fram gefinna staðla eða viðhorfa. Kennarinn sér þetta barn eins og það er, með alla sína einstöku möguleika til þroska og athafna (Malaguzzi, 1998).

Greiningar annarra sérfræðinga: Hraða og tímaleysi er jafnan kennt um að ekki sé hægt að vinna að ítarlegri greiningu innan leikskóla og jafnvel er kallað eftir sérfræðingum utan leikskólans áður en leikskólakennarar hafa lagt vinnu í að greina þarfir barnsins með nákvæmni. Greiningar sérfræðinga utan leikskólans eru vissulega oft nauðsynlegar en bið eftir þeim er að jafnaði nokkuð löng (Ráðgjafar- og greiningarstöð, 2023; Umboðsmaður barna, 2022). Börn með alvarleg frávík í þroska fá íhlutun og stuðning í leikskólanum að einhverju marki í biðtímanum eftir greiningu, en ekki alltaf heildstæða íhlutun, meðal annars vegna þess að einstaklingsnámskrá er ekki gerð. Börn með röskun á einhverfurófi fá oftast heildstæða íhlutun og stuðningsaðili þeirra er oftast fagmenntaður en þegar um er að ræða börn með aðrar stuðningsþarfir (Svandís Gunnarsdóttir, 2020).

Ef starfsfólk fer að hafa áhyggjur vegna barns á að gefa því strax gaum, eins og áður segir, en ekki bíða eftir öðrum sérfræðingum en leikskólakennurum til þess að draga upp mynd af barninu, t.d. með því að byrja á grunnmati og skilgreina stuðningsþarfir barnsins. Ef til þess kemur að greiningu annarra sérfræðinga þurfi hefur barnið alltaf ávinning af íhlutun ef hún er fagleg og markviss. Þessi sýn þarf að endurspeglast í hlutverki leikskólakennarans og starfsháttum innan skóla, en gæði leikskólastarfsins byggjast fyrst og fremst á þekkingu og reynslu leikskólakennara (Brandlistuen o.fl., 2015). Aðalnámskrá leikskóla leggur áherslu á hlutverk leikskólakennarans og minnir á að honum beri að sjá til þess að hvert barn sé virt að verðleikum og að námsumhverfið sé skipulagt á þann veg að börnum líði vel í skólanum (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Með farsældarlögunum (lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021) er lögð áhersla á réttindi barna til að fá þá þjónustu sem þau þurfa á réttum tíma. Lögin eiga að tryggja að börn og foreldrar fái rétta aðstoð og frá réttum aðilum. Hér er lögð áhersla á samþætta þjónustu, ekki úrræði, og að tengja sama ólíka aðila sem koma að málefnum barna og fjölskyldna. Þessir þjónustuaðilar eiga að leita saman að lausnum til að mæta þörfum barna og fjölskyldna hverju sinni. Öll börn og foreldrar skulu hafa aðgang að tengilið eftir því sem þörf krefur og er hlutverk hans að aðstoða foreldra og börn og styðja samþættingu þjónustunnar. Þjónusta við börn er veitt á þremur þjónustustigum og er talað um stigskiptingu þjónustu sem tekur mið af þörfum barnsins og fjölskyldu þess (Farsæld barna, e.d.).

ÍHLUTUN OG STUÐNINGUR

Snemmtæk örvun, umhyggja og góðar námsaðstæður hafa áhrif á nám og færni ungra barna um ókomin ár. Þess vegna er mikilvægt að beita markvissum leiðum til að koma til móts við barnið og aðlaga aðstæðurnar og námið að þörfum þess. Nákvæm greining á barni í leikskólanum tekur tíma en ef vel er að henni staðið auðveldar það íhlutun og stuðning (Allingham og Brinning, 2023; Epstein o.fl., 2004). Í lögum um Ráðgjafar- og greiningarstöð (nr. 83/2003) segir að með snemmtækri íhlutun sé átt við markvissa íhlutun og samræmda þjónustu sem byrjað er að veita snemma í lífi barns og að markmið snemmtæktrar íhlutunar sé að hafa jákvæð áhrif á þroskafravindu og framtíðarhorfur barnsins og styrkja foreldrana í uppeldishlutverki sínu. Íhlutun felur þannig í sér einstaklingsmiðaða, samþætta þjónustu fyrir börn og stuðning við fjölskyldur þeirra (Shonkoff og Meisels, 2000; Tryggvi Sigurðsson, 2008).

Íhlutunin hefur einnig það að markmiði að fyrirbyggja þann vanda sem barnið annars gæti þurft að takast á við eða lágmarka þau áhrif sem vandinn hefur á þroska og athafnir barnsins í heild. Snemmtæk íhlutun á við um alla íhlutun sem fer af stað strax og grunur vaknar um að barnið glími við einhvern vanda, óháð aldri barnsins. Ekki má koma upp sú hugsun að allt lagist af sjálfu sér þó vandinn virðist minni háttar (Borkett, 2020). Til að íhlutun skili árangri þurfa allir sem sinna barninu að vera virkir þátttakendur. Íhlutun og stuðningur á að taka mið af inntaki leikskólastarfs sem grundvallast á leik og samveru án aðgreiningar. Hér er átt við barnmiðaða nálgun sem leiðir til þroska og framfara hjá barninu (Lifter o.fl., 2011; Vik, 2014). Æskilegt er að íhlutun og stuðningur taki mið af öllum þroskaþáttum barnsins, ef barn á til að mynda í vanda með hreyfifærni þarf einnig að huga að öðrum þáttum, eins og vitsmunapróska og félagsfærni (Lobo o.fl., 2013).

Félags- og tilfinningafærni barnsins endurspeglast í samskiptum og er alla jafna stöðugt í gangi í leikskólanum en börnum sem þurfa sérstaka kennslu og aukastuðning hvað þetta varðar hefur fjölgað á síðari árum (Brandlistuen o.fl., 2015; Sigrún Daníelsdóttir, 2019). Félags- og tilfinningafærni er hluti af heilapróska ungra barna og góð færni á þessu sviði hefur mikið að segja um líðan og velferð einstaklinga á öllum sviðum lífsins. Félags- og tilfinninganálm (e. Social & Emotional Learning – SEL) er ferli sem beitt er til að hjálpa barninu að stjórna tilfinningum sínum, byggja upp jákvæð tengsl og taka ábyrgð ákvarðanir. Í slíku námi felst jafnframt að efla sjálfs- og félagslega vitund barna, sjálfstjórn þeirra og samskiptafærni. Erfiðleikar á þessu sviði hafa ekki aðeins neikvæð áhrif á líðan og samskipti barna heldur einnig á nám þeirra og þar með almennan þroska. Geðræktarstarf í skólum nær til ofangreindra þátta og hefur leikskólinn mikilvægu hlutverki að gegna hvað þetta varðar í námi ungra barna, og það þarf að vera markviss þáttur í allri íhlutun (Grove og Laletas, 2020; Sigrún Daníelsdóttir, 2019).

Þau sjónarmið þurfa að ríkja í leikskólanum að það sé aldrei barnið sem er vandamálið, uppruni þess eða félagsleg staða. Barnið er í aðstæðum sem það ræður ekki við eða getur ekki tekist á við án aðstoðar. Oft þarf að aðlaga og breyta einhverju í kringum barnið til að bæta megi líðan þess og þroska en einnig getur þurft að koma til ráðgjöf til foreldra svo bæta megi hag barna heima fyrir og/eða efla þroska þeirra (Nutbrown, 2023). Endurtekningar, gott skipulag og rútna eru mikilvægir þættir í lífi ungra barna sem veita þeim öryggi og yfirsýn, auk þess að þjálfar stýrikerfi heilans. Þetta eflir einnig sjálfstjórn og seiglu

barna, sem skiptir miklu máli í öllu námi (sjá m.a. Center on the Developing Child, 2014). Stuðningur fullorðinna sem snýr að því að einfalda athafnir og leiki frá hinu léttu til hins erfiða er mikilvægur. Einnig þarf að hvetja til leikja sem efla ímyndunaraflið, virkja börnin í hlutverkaleikjum þar sem fylgja þarf reglum og stjórna eigin hvötum. Leikur, íhlutun og stuðningur þarf að fara saman og vera samþætt daglegu leikskólastarfi. Börn læra best í félagslegu samhengi og þar er leikurinn sterkasta íhlutunin og félagarnir oft öflugasti stuðningurinn (Casey, 2010; Lifter o.fl., 2011).

LEIKURINN - ÍHLUTUN OG STUÐNINGUR

Það er fátt sem börn geta ekki lært í gegnum leik. Leikurinn er lífskraftur barnsins og allt nám leikskólabarna á að taka mið af leiknum og eiginleikum leiksins. Ekkert er eins öflugt fyrir þroska barnsins og leikurinn; hann er drifkraftur alls heilaproska. Leggja skal áherslu á leikmiðaða nálgun í öllu starfi skólans þar sem leikurinn er í forgrunni og viðurkenndur sem mikilvægasta leið barnsins til að læra (Miðstöð menntunar og skólalátnustu, e.d.; Palaialogou, 2021; Yogman o.fl., 2018). Þegar íhlutun fer í gang gæti fyrsta spurning verið hvernig hægt sé að nota leikinn til að ná árangri. Aðferðir, umhverfi, leikföng (kennslugögn) og annar efniviður skiptir miklu máli en þar að auki verður að fara fram reglubundið mat á árangri (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2014, 2021).

Vygotsky (1896–1934) var meðal fyrstu fræðimanna sem sýndu leik barna áhuga. Hann leit svo á að leikurinn, og þá sérstaklega hlutverkaleikur, væri mikilvægasta leið barnsins til að læra en barnið þyrfti stuðning og það væri hlutverk hins fullorðna að veita þennan stuðning. Hann talaði um að kennsla og þroski væru gagnvirk samband sem væri grundvöllur að þroska tungumálsins og samskipta yfirleitt. Hann kom fram með kenninguna um svæði hins mögulega þroska, *Zone of Proximal Development, ZPD*, alloft kallað nærþroskabil. Svæði hins mögulega þroska er bilið milli þess sem barnið getur leyst sjálft og þess sem það getur náð að leysa með aðstoð hæfari einstaklings, til dæmis kennara eða félaga, þar sem nám og þroski eiga sér stað með stuðningi og leiðsögn. Daglegar áskoranir skapa rými fyrir þroska hjá barninu eða möguleika á þroska ef það fær viðeigandi stuðning þegar og ef þess er þörf (Vygotsky, 1978). Þessi stuðningur hefur verið nefndur *scaffolding* eða stigskiptur stuðningur og hefur verið líkt við vinnupalla við húsasmíði þar sem pallarnir styðja við uppbyggingu hússins en eru fjarlægðir einn af öðrum eftir því sem verkinu miðar áfram (Wood o.fl., 1976). Stigskiptur stuðningur getur hjálpað barninu að ná tókum á viðfangsefnum, verða virkara í leik og meira sjálfbjarga í daglegum athöfnum. Alltaf ber að hafa í huga að draga smátt og smátt úr stuðningnum þegar barnið nær betri tókum á verkefninu eða athöfnunum og verður sjálfstæðara. Stuðningurinn á ekki að breyta eðli viðfangsefnisins, eins og til dæmis leiknum, en hjálpa barninu til að verða sjálfstæðara við að takast á við viðfangsefnið og jafnvel geta tekist á við það án stuðnings síðar meir. Barnið þarf á sama hátt aðstoð við að yfirfæra færni á aðrar sambærilegar aðstæður (Foster-Cohen og Mirfin-Veitch, 2017; Vygotsky, 1978). Markviss stigskiptur stuðningur getur einnig verið mjög gagnlegur börnum til að auka málþroska og orðaforða en kennarar gætu þurft leiðsögn um hvernig nýta má slíkan stuðning í fjölbreyttum barnahópi þar sem sami stuðningur virkar ekki alltaf eins fyrir alla (Pentimonti o.fl., 2017).

Börn með sértækar og flóknar stuðningsþarfir þurfa oft lengur stuðning við nám og daglegar athafnir en önnur börn og jafnvel þarf að breyta stuðningsskipulagi af og til. Það er ekki sjálfgefið að sami stuðningurinn sé alltaf nægilegur eða réttur og þá er nauðsynlegt að meta stöðuna upp á nýtt og skoða hvað það er í aðstæðunum sem gengur ekki upp. Ef leikurinn höfðar ekki til barnsins eða gengur illa þarf að finna út hvað veldur og leita nýrra leiða með breyttum stigskiptum stuðningi. Það er ekki víst að sama aðferð virki fyrir öll börn þó þau séu með svipaða greiningu, börn eru ólík og nám þeirra þarf að miðast við þau sem einstaklinga og þarfir þeirra (Cook o.fl., 2020). Til að meta árangur af íhlutun og stuðningi er mælt með að nota það sem kalla mætti *innleiðingargátlista*, þar sem skráð er hvað hefur verið gert, hvað virkar vel og hvað ekki. Ígrunda þarf hvað virkar vel fyrir þennan einstakling en ekki hvað hentar þessari greiningu (Egeberg, 2022; Klingner og Edwards, 2006). Margir leikskólar nýta sér ferilmöppur og/eða Heilsubók barnsins en þá þarf að huga vel að markmiði með slíkri gagnasöfnun og hagnýtu gildi gagnanna.

Reynslan hefur sýnt að viðeigandi markviss íhlutun hefur mikið að segja fyrir þroska og framfarir. Einnig getur íhlutun fyrir eitt barn nýst fleirum þar sem hún snýst oft um að fá fleiri með í hópinn eða skapa betri aðstæður í leikskólanum fyrir alla (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2021; Ganz og Flores, 2010). Íhlutun og stuðningur við barnið tekur tíma. Börn þroskast hratt en þau þurfa samt tíma til að læra og festa námið. Endurtekingar eru þess vegna mikilvægar og að viðhalda síðan því sem hefur verið lært og ná valdi á að yfirfæra kunnáttuna á nýjar aðstæður. Ef íhlutun eða stuðningi er ekki gefinn nægur tími eða íhlutun er ómarkviss missir stuðningurinn marks, verður jafnvel ruglandi og fyrir vikið ekki nógu gagnlegur fyrir þroska og framfarir barnsins (Tryggvi Sigurðsson, 2008). Tákn með tali er gott dæmi um slíkt, íhlutun byrjar oft með góðum ásetningi fyrir börn með málþroskavanda eða þau sem eiga erfitt með tjáningu en svo vill þetta stundum fjara of hratt út og eftir situr barnið og á enn þá í vanda með tjáskipti og skilning. Þessi börn geta dregið sig í hlé, þeim getur farið aftur í þroska eða þau verða pirruð og sýna erfiða hegðun þar sem þau skortir tjáningarleiðir og hraði hins talaða máls er of mikill fyrir skilning þeirra og úrvinnslu (Tonér, 2016).

Í mörgum leikskólum eru sjónrænar vísbendingar notaðar fyrir börn með stuðningsþarfir. Vísbendingarnar eiga að vera á hlutbundnu stigi fyrir ung börn og þau sem eru á því þroskastigi og endurmeta og þróa þarf kerfið eftir þroska og getu barnanna (Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, e.d.; Cohen og Demchak, 2018; Egeberg, 2022). Fyrir sum börn sem þurfa skýrar línur og einfalda framsetningu getur of mikið af sjónrænu dag-skipulagi, sem sett er til dæmis á einn vegg, gert það að verkum að vísbendingarnar verða óreiðukenndar í huga þeirra. Með góðum athugunum og skráningum á því hvernig barnið meðtekur það sjónræna stuðningskerfi sem er í skólanum má sjá hvort kerfið virkar og hvað mætti bæta ef þörf er á slíku. Kenningar Vygotsky um stigskiptan stuðning gilda einnig um sjónrænan stuðning og skipulag. Hér má hafa í huga að nýta fyrrnefndan innleiðingargátlista til að hafa yfirlit yfir það sem hefur verið reynt og virkar ýmist vel eða illa fyrir barnið. Þannig er hægt að fyrirbyggja að nýtt starfsfólk prófi aftur eitthvað sem hefur ekki virkað vel eða bara tímabundið. Sjónrænn stuðningur og skýr tjáskipti við fullorðna hjálpa barninu að fá yfirsýn, sjá hvað bíður og hvað er í vændum. Það hjálpar því að halda sjálfstjórn og verða sjálfstæðara. En fyrst og fremst gefur það barninu öryggi í aðstæðum

sem eru ófyrirsjáanlegar og illskiljanlegar, eins og fyrir einhverf börn sem og börn með lítinn málskilning, hvort heldur það er vegna þroskaraskana eða vegna þess að þau eru af erlendum uppruna og eru að læra tungumálið. Sjónrænum stuðningi og skipulagi skal alltaf fylgja tal- og hugtakþjálfun, setja þarf orð á athafnir og fylgja eftir sporum barnsins í þroska (Cohen og Demchak, 2018; Egeberg, 2022). Í starfi með börnum með stuðningsþarfir ætti allt nám að vera einstaklingsmiðað, jafnvel þó að börnin séu með sambærilegar greiningar. Það er grundvallarmunur á stuðningi sem er skipulagður út frá fyrir fram ákveðinni sýn á barnið og stuðningi sem kennarinn veitir eftir að hafa kynnst barninu í gegnum skipulegt mat á þörfum þess. Tengsl kennara við barnið, bæði í leik og öðrum samskiptum, skipta miklu máli og hjálpa kennaranum að skilja stuðningsþarfir þessa tiltekna barns til hlítar (Malaguzzi, 1998).

HÆGLÁTT LEIKSKÓLASTARF

Leikurinn er rauði þráðurinn í námi og þroska ungra barna, öll börn þurfa að fá að leika sér á eigin forsendum, með eða án stuðnings og sem oftast í félagslegu samhengi. Hraði og tímaleysi einkennir hins vegar tilveru margra í dag og klukkan er oft ómeðvitað stjórnandi þáttur hins daglega lífs. Leikskólinn hefur ekki farið varhluta af hraða tímans sem veldur streitu og álagi bæði hjá kennurum og börnum (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2023). Hraðinn hefur einnig birst í umræðum um að flytja fimm ára börn í grunnskóla eða jafnvel færa námsefni grunnskóla niður í leikskólann. Hvorugt er talið heillavænlegt með hagsmuni barna að leiðarljósi (Jóhanna Einarsdóttir, 2002) og þá má sérstaklega hafa í huga börn með stuðningsþarfir.

Alison Clark (2020/2023) leggur áherslu á hægláta uppeldisfræði (e. slow pedagogy) eða hæglátt leikskólastarf og bendir á að óþolinmæði og hraði sé farið að einkenna starf leikskóla. Mikið og margt er í gangi og skiptir miklu að komast í gegnum allt sem er á dagskrá dagsins. Þessi hraði fellur illa að gæðaleikskólastarfi. Íhlutun og stuðningur getur oft snúist um að skapa kyrrð og öryggi í lífi barna, bæði í leikskóla og heima fyrir (Brandlistuen o.fl., 2015; Clark, 2023; Elkind, 1981/2007; Pacini-Ketchabaw, 2012). Hæglátt skólastarf gefur aukið svigrúm fyrir kennslufræðilegar skráningar og þá um leið markvissari stuðning fyrir börn sem þess þurfa. Hæglátu skólastarfi fylgir kyrrð og nálægð þar sem mestu skiptir að barninu líði vel og tekið sé mið af öllum þörfum þess og þroskamöguleikum. Gefinn er tími til að gera athuganir, hlusta, ígrunda og skrá það sem fram fer í lífi barnanna, andrými er fyrir viðbrögð þeirra og upplifun og dýpra nám í gegnum leik, áhugamál og aðrar athafnir (Clark, 2020/2023; Carlsen og Clark, 2022).

Hugmyndafræði um hæglátt skólastarf veitir börnum ró til að þroskast og starfsfólki betri tíma til að greina þarfir barnanna og mæta þörfum þeirra á jafningjagrundvelli (Clark, 2023). Segja má að þetta sé hugmyndafræði sem fellur vel að skóla margbreytileikans, skólastarfi þar sem börn læra umburðarlyndi og að við erum ekki öll eins og fetum ekki öll sama stígin en stefnum samt í sömu átt, það er að verða góðar og umhyggjusamar manneskjur með jákvæða sjálfsmynd og sterka félags- og tilfinningafærni (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

AÐ LOKUM

Markmið greinarinnar var að lýsa hlutverki leikskólakennara við mat og greiningu á stuðningsþörfum barna og gildi snemmtækrar íhlutunar. Í þessu samhengi er áhersla lögð á leikinn sem öflugustu námsleiðina fyrir öll börn en leik er hægt að tengja við allan þroska og athafnir barna, meðal annars með stigskiptum stuðningi. Barnið á að njóta vafans þegar upp koma áhyggjur er snerta þroska eða líðan þess. Það er alltaf hægt að beita íhlutun og markvissum stuðningi til að sjá hvaða áhrif það hefur og um leið mögulega fyrirbyggja meiri vanda sem barnið annars gæti þurft að takast á við. Stundum þarf ekki mikið til svo allt fari að ganga betur, en það þarf að greina hvað það er, og breyta því sem þarf til að barnið geti tekið framförum í líðan, hegðun og/eða þroska. Grunnurinn að árangursríkri íhlutun og stuðningi við börn er vandað, faglegt og ítarlegt mat á líðan þeirra og stöðu, bæði í upphafi og á meðan á ferlinu stendur. Samhljómur verður að vera meðal starfsfólks í samskiptum við börnin en misvísandi skilaboð og ruglingslegar uppeldis- og kennsluáherslur ólíkra starfsmanna geta valdið barninu kvíða og óöryggi og dregið úr gildi marvissrar íhlutunar. Framfarir geta tekið tíma og koma jafnvel ekki í ljós strax en þá þarf þolinmæði og jafnvel endurskoðun á íhlutun, stuðningi og skipulagi. Góðir hlutir gerast oft hægt og hæglátt skólustarf er dæmi um áherslur sem ætla má að gætu hentað mörgum börnum með stuðningsþarfir.

Leikskólakennarar eiga að hafa þekkingu á því hvernig hægt er að aðlaga nám og þá um leið stuðning að þörfum hvers einstaks barns og skapa aðstæður svo börn þroskist og fái notið bernsku sinnar. Þetta er kjarninn í starfi kennarans með öllum börnum þar sem markmiðið er að stuðla að velferð og farsæld barnanna.

HEIMILDIR

- Allingham, S. og Brinning, N. (2023). Understanding young children's learning through observation and assessment. Í C. Nutbrown (ritstjóri), *Early childhood education: Current realities and future priorities* (bls. 25–37). Sage.
- Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. (e.d.). *Verkfærakista (Toolkit): Hagnýt ráð um kennslu nemenda á einhverfurófi*. Einhverfuráðgjöfin Ás. https://www.einhverfa.is/static/files/skrar/verkaerakista-isl.-skil-5.2_.pdf
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergros Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson. (2014). *Snemmtæk íhlutun í málörvun tveggja til þriggja ára barna*.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergros Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík og Sara Tosti. (2021). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda*.
- Balantekin, K. N., Anzman-Frasca, S., Francis, L. A., Ventura, A. K., Fisher, J. O. og Johnson, S. L. (2020). Positive parenting approaches and their association with child eating and weight: A narrative review from infancy to adolescence. *Pediatric Obesity*, 15(10), e12722. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12722>
- Becker, I., Rigaud, V. M. og Epstein, A. (2022). Getting to know young children: Alternative assessments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 51, 911–923. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>

- Borkett, P. (2020). *Special educational needs in the early years: A guide to inclusive practice*. Sage.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. og Wang, M. V. (2015). *Rapport 2015:2: Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Carlsen, K. og Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- Casey, T. (2010). *Inclusive play – practical strategies for children from birth to eight* (2. útgáfa). Sage.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2014). *Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/>
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system: Valuing slow pedagogy and slow knowledge. Í P. Moss og C. Cameron (ritstjórar), *Transforming early childhood in England* (bls. 134–151). UCL Press.
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge.
- Cohen, A. og Demchak, M. (2018). Use of visual supports to increase task independence in students with severe disabilities in inclusive educational settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84–99. <https://www.jstor.org/stable/26420429>
- Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C. og Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence-based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 6–13. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12213>
- Daníel Steingrímsson og Kristín Karlsdóttir. (2020). „Það var eitthvað meira þarna“: Mat á námi með áherslu á vellíðan barna. *Sérít Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.2>
- Egeberg, E. (2022). *Minoritetsspråk og flerspråkighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. útgáfa). Cappelen Damm.
- Elkind, D. (2007). *The hurried child: Growing up too fast, too soon*. Da Capo Press (frumútgáfa 1981).
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. A., DeBruin-Parecki, A. og Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, (7). <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/7-1.pdf>
- Fadzil, A. (2021). Factors affecting the quality of sleep in children. *Children*, 8(2), 122. <https://doi.org/10.3390/children8020122>
- Farsæld barna. (e.d.). *Þjónusta í þágu farsældar barna*. <https://www.farsaeldbarna.is/>
- Finstad, H. S. (2021). La barna få sove på dagtid. *Forskerfabrikken*. <https://www.forskerfabrikken.no/smabarn-sovn>

- Foster-Cohen, S. og Mirfin-Veitch, B. (2017). Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 79–86. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12105>
- Ganz, J. B. og Flores, M. M. (2010). Implementing visual cues for young children with autism spectrum disorders and their classmates. *Young Children*, 65(3), 78–83. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementing-visual-cues-young-children-with/docview/873822956/se-2>
- Gavin, R. (2005). *Learning styles and inclusion*. Paul Chapman.
- Geldard, K., Geldard, G. og Foo, R. Y. (2018). *Counselling children: A practical introduction* (5. útgáfa). Sage.
- Grove, C. og Laletas, S. (2020). Promoting student wellbeing and mental health through social and emotional learning. Í L. J. Graham (ritstjóri), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice* (bls. 317–336). Routledge.
- Heilsuvera. (2023). *Svefnvandi barna*. <https://www.heilsuvera.is/markhopar/sjukdomar-fravik-einkenni/svefnvandi-barna/>
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2023). Algengi kulnunar leikskólakennara og grunnskólakennara á árunum 2019–2023. *Sérrit Netlu 2023 – Menntakvika 2023*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.15>
- Hörður Svavarsson. (2022). *Börnin í veggjunum: Um rými barna í leikskólum* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/42940>
- Jóhanna Einarisdóttir. (2002). Flegjum við barninu með baðvatninu? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://vefsafn.is/is/20201017174133/https://netla.hi.is/greinar/2002/010/index.htm>
- Jóhanna Einarisdóttir. (2017). Lýðræði, umhyggja og hæfni í Aðalnámskrá leikskóla. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. https://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/005.pdf
- Kandiah, J., McIntosh, C. og Boucher, N. R. (2023). Nutritional wellness in preschoolers with autism spectrum disorder. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1043>
- Kelly, Y., Kelly, J. og Sacker, A. (2013). Time for bed: Associations with cognitive performance in 7-year-old children: A longitudinal population-based study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 926–931. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202024>
- Klingner, J. K. og Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 108–117. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.6>
- Koceski, A., Smith, C. J., Syed, Y. A. og Trajkovski, V. (2023). Understanding the relationship between distress behaviour and health status of people with autism spectrum disorder. *Healthcare*, 11(11), 1565. <https://doi.org/10.3390/healthcare11111565>
- Kristín Dýrfjörð. (2014). *Uppeldisfræðileg skráning og atferlisskráning*. Laupur.is. <https://www.laupur.is/uppeldisfraedileg-skraning-og-atferlisskraning/>

- Kristín Dýrfjörð og Guðrún Alda Harðardóttir. (2023). Barnstýrðir matmálistímar: „...nú má maður setjast bara einhvers staðar.“ *Netla – Veftímarit um uppedli og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023.10>
- Kristín Karlsdóttir, Margrét S. Björnsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Mat á námi og vellíðan barna: Lærdómur af samstarfsrannsókn í fimm leikskólum. *Sérrit Netlu 2020 – Mat á námi og vellíðan barna í leikskóla*. <https://doi.org/10.24270/ser-ritnetla.2020.1>
- Kruithof, K., Willems, D., van Etten-Jamaludin, F. og Olsman, E. (2020). Parents' knowledge of their child with profound intellectual and multiple disabilities: An interpretative synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1141–1150. <https://doi.org/10.1111/jar.12740>
- Kurdziel, L., Duclos, K. og Spencer, R. M. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(43), 17267–17272. <https://doi.org/10.1073/pnas.1306418110>
- Lie, F. og von Tetzchner, S. (2019). Dynamisk utredning og tiltak i skolen. *Psykologi i kommunen, Temanummer: Tilbakeblikk*, (3). <https://psykisk-kommune.no/dynamisk-utredning-og-tiltak-i-skolen/19.92>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. og McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245. <https://doi.org/10.1097/ICY.0b013e31821e995c>
- Lobo, M. A., Harbourne, R. T., Dusing, S. C. og Westcott McCoy, S. (2013). Grounding early intervention: Physical therapy cannot just be about motor skills anymore. *Physical Therapy*, 93(1), 94–103. <https://doi.org/10.2522/ptj.20120158>
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E. E., Paulsell, D. og Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021–1033. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00584>
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um Ráðgjafar- og greiningarstöð nr. 83/2003.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. Í C. Edwards, L. Gandini og G. Forman (ritstjórar), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (bls. 49–99). Ablex.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Menntastefna Reykjavíkurborgar. (e.d.). *Leikskólar*. <https://menntastefna.is/gaedastarf/leikskolar/>
- Miðstöð menntunar og skólþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá leikskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-leikskola>
- Molina-López, J., Leiva-García, B., Planells, E. og Planells, P. (2021). Food selectivity,

- nutritional inadequacies, and mealtime behavioral problems in children with autism spectrum disorder compared to neurotypical children. *International Journal of Eating Disorders*, 54(12), 2155–2166. <https://doi.org/10.1002/eat.23631>
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind: A classic in education and child development for educators and parents*. Holt Paperbacks.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. og Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071–1091. <https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Noddings, N. (2004). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nutbrown, C. (ritstjóri). (2023). *Early childhood education: Current realities and future priorities* (3. útgáfa). Sage.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154–160. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Palaiologou, I. (2021). *The early years foundation stage: Theory and practice* (3. útgáfa). Sage.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L. og O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Pinto-Silva, R., Costa, A. M. N. og Tello-Rodrigues, I. (2022). Feeding problems in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Speech, Language and Hearing*, 26(2), 130–141. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2022.2078133>
- Ráðgjafar- og greiningarstöð. (2023). *Ársskýrsla 2022*. <https://www.rgr.is/static/files/arsskyrsla-rgr-2022.pdf>
- Redman, T., Harrison, L. J. og Djonov, E. (2021). Education versus care for infants and toddlers: The Australian early childhood challenge. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2118–2127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990904>
- Şengüzel, S., Cebeci, A. N., Ekici, B., Gönen, I. og Tatlı, B. (2021). Impact of eating habits and nutritional status on children with autism spectrum disorder. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(3), 413–421. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.11.010>
- Shonkoff, J. P. og Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2. útgáfa). Cambridge University Press.
- Sigríður Síta Pétursdóttir. (2009). Blítt bros og hlýtt faðmrag: Um viðhorf leikskólakennara til umhyggju í leikskólastarfi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 129–144. <https://hdl.handle.net/1946/15849>
- Sigrún Daníelsdóttir (ritstjóri). (2019). *Innleiðing geðræktarstarfs, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólum á Íslandi: Tillögur starfshóps*. <http://hdl.handle.net/10802/28712>
- Svandís Gunnarsdóttir. (2020). *Snemmtæk íhlutun barna á leikskólaaldri meðan beðið er*

- eftir greiningu á frávikum í taugaproska* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/35897>
- Swindle, T., Phelps, J., Chrack, B. og Johnson, S. L. (2021). "Hungry is not safe: A mixed methods study to explore food insecurity in early care and education." *Appetite*, 167, 105626. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105626>
- Sæunn Kjartansdóttir. (2021). Tengslakening John Bowlbys. *Ritið*, 21(1), 141–156. <https://doi.org/10.33112/ritid.21.1.8>
- Tan, E. og Choy, M. K. C. (2024). Supporting the wellbeing of children with special needs through strength-based curriculum. *International Journal for Innovation Education and Research*, 12(1), 32–46. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol12.iss1.4206>
- Tonér, S. (2016). *Tecken: Ett verktyg för ökad kommunikation. Natur & Kultur Läromedel*.
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun – yfirlit og áherslur. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar), *Proskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 119–125). Háskólaútgáfan.
- Umboðsmaður barna. (2022, 14. september). *Bið barna eftir þjónustu – fréttatilkynning*. <https://www.barn.is/frettir/bid-barna-ef-tir-thjonustu>
- UNICEF. (e.d.). *How to recognize signs of distress in children*. <https://www.unicef.org/parenting/child-care/how-to-recognize-signs-of-distress>
- Verschuereen, K. og Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk Barnehegeforskning*, 8(2), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson-Ali, N., Barratt-Pugh, C. og Knaus, M. (2019). Multiple perspectives on attachment theory: Investigating educators' knowledge and understanding. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/1836939119855214>
- Wood, D. J., Bruner, J. S. og Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Radesky, J., Swanson, W. S., ... Smith, J. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Greinin barst tímaritinu 12. apríl 2024 og var samþykkt til birtingar 19. ágúst 2024.

UM HÖFUNDINN

Jórunn Elíðóttir (je@unak.is) er dósent við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún er leikskólakennari og sérkennslufræðingur frá Noregi og starfaði sem leikskólasérkennari, síðar sérkennari og sérkennsluráðgjafi í grunnskólum, m.a. sérdeildum og sérskóla. Hún lauk doktorsprófi frá Worcester University 2002.

MEETING THE NEEDS OF ALL CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

All individuals may need assistance at some point in their lives; some will always require support, while others need it temporarily. Preschools play a crucial role in accommodating children who face challenges, as targeted support can significantly influence their development and well-being. This article highlights the role of preschool teachers in assessing and identifying children's support needs and the value of early intervention. The assessment of children's needs is divided into two parts: first, fundamental factors that significantly impact a child's well-being and behavior, and second, their educational needs. Following this, the focus is on intervention and support through play, as play is the most powerful learning tool for all children, regardless of their abilities and development. The purpose of the article is to shed light on practical approaches in early years education and to emphasize the importance of detailed assessment and targeted support for those who need it. The article underscores the role of preschool in the development and learning of children during the years when the foundation for their long-term education and well-being is laid. Early intervention and support can make all the difference in a child's learning and development and can help a child overcome additional needs altogether. The preschool environment and qualified staff play a significant role in the well-being and comprehensive development of children. With minor adjustments, such as changes to the teaching approach or environment, or the provision of additional support, encouragement, and help, significant progress can be made. At the end of the article, the philosophy of slow-paced pedagogy is addressed. This philosophy aligns well with the concept of an inclusive school. It involves an educational setting where children are given time and space to learn, recognizing that we are not all alike and do not all walk the same path, but we still aim for the same goal: to become good and caring individuals with a positive self-image and strong social and emotional skills. Icelandic preschools face various challenges, such as a shortage of preschool teachers, which can affect the quality of preschool education. However, children are entitled to a high-quality education that meets their needs and helps them achieve their best possible outcomes and fulfill their potential. The article is based on a theoretical approach and the author's knowledge, experience, and interest in issues concerning children with special needs.

Keywords: preschools, children with additional support needs, play, intervention

ABOUT THE AUTHOR

Jórunn Elíðóttir (je@unak.is) is an associate professor at the Faculty of Education at the University of Akureyri. She is an early childhood teacher, studied special education in Norway (cand. paed.spec), and completed a PhD in special education from Worcester University, UK, in 2002. Jórunn has been a special preschool teacher as well as a specialist teacher and counsellor in special education at the compulsory school level.