

SPECIAL- PEDAGOG 01 GIKK 24

04

Å passe inn eller å høre til?
Erfaringer fra Kompetanseløftet
i videregående skole

18

Spesialpedagogisk rådgivning
– øvelse gjør deg ikke til
mester, men gjør at du
gradvis mestrer bedre

28

Å lytte er å se med kroppen
– møte med barn sett fra
en skuespillers perspektiv



De gode intensjonene i opplæringsloven må kunne realiseres i praksis



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Den nye opplæringsloven som skal gjelde fra høsten 2024, er strukturert, oppdatert og oversiktlig på det spesialpedagogiske området. Den er også mer klar på: at de som skal gjennomføre *individuell tilrettelagt opplæring* skal ha relevant kompetanse, elevs rett til å bli hørt og på inkludering for å nevne noe.

Alle som arbeider eller har arbeidet i praksisfeltet, vet at god tilrettelagt opplæring for alle elever krever at de som skal gjennomføre det, har god og relevant kompetanse. Men vi vet jo samtidig at kompetanse koster! Og hvis det ikke følger fagpersoner og ressurser med for å realisere alle de fine intensjonene og ordene i loven, hjelper det lite at det står på trykk. Det er ikke nok at noen ledere og lærere blir sendt på etterutdanning og kurs. Det kan jo til og med være demotiverende å få vite alt man burde ha fått til, men ikke har muligheter for og ressurser til å gjennomføre i praksis.

Det hjelper heller ikke de elevene som trenger oppfølging her og nå, at det står i loven hva de burde ha krav på av hjelp hvis kompetansen og ressursene ikke finnes. Selv om eleven etter et enkeltvedtak om individuell tilrettelagt opplæring får en opplæringsplan som ser bra ut på papiret, vet vi at det å ha en *rettighet* ikke nødvendigvis vil føre til at man får denne rettigheten oppfylt i praksis. I mange tilfeller strekker skolen

og hjelpeapparatet seg langt for å få dette til – men altfor ofte har ikke de elevene som trenger det mest, fått den hjelpen de burde fått.

Derfor er det sterkt beklagelig at loven ikke sier noe eksplisitt om klage rett. Ifølge forvaltningsloven har eleven og foresatte tre ukers klagefrist på *vedtaket* om individuell tilrettelagt opplæring. Men hvis det etter en tid viser seg at opplæringen ikke gis i tråd med *vedtaket* og den individuelle opplæringsplanen, og skolen ikke er villig eller har mulighet til å endre praksis, så vil det være svært komplisert å klage på dette slik det ser ut nå – uten å for eksempel å engasjere en advokat. Av ulike grunner er det jo få som har anledning og midler til å gjøre dette.

En ny opplæringslov er vel og bra – men den må følges opp med nødvendige ressurser til skolene. Foreløpig ser det dessverre ikke så lyst ut.

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonsekontakt

Grethe Ånerud
HS Media AS
utdanning@hsmedia.no
Telefon 62 94 69 04 | 92 83 68 30

Abonnement

For medlem i Utdanningsforbundet gå inn på www.udf.no/minside
For ikke-medlemmer kr 500,- pr år
abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse

4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6513 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Tank Design | Daniel Brox
Årgang 89
ISSN 0332-8457



Innhold

- 04** Å passe inn eller å høre til?
Erfaringer fra Kompetanseløftet
i videregående skole
Av Jennifer Bryant og Frøydis Elseth-Jansson
- 14** Vedtatt barnehagepolitikk har ikke
rot i virkeligheten
Av Olaf Gunnar Alteren
- 18** Spesialpedagogisk rådgivning – øvelse
gjør deg ikke til mester, men gjør at
du gradvis mestrer bedre
Av Beate Heide og Gry Bjørnbakk
- 28** Å lytte er å se med kroppen – møte
med barn sett fra en skuespillers
perspektiv
Av Mads Buer
- 68** Bokomtale
Av Christine Løv Reisæther
- 70** Bokomtale
Av Hallvard Håstein
- 72** Bokomtale
Av Hallvard Håstein



FORSKNINGSDEL

Å leke barnet inn. En
kvalitativ studie om barn
og ansattes perspektiver
på å fremme inkludering
av alle barn i barnehagen

Av Camilla Melsæter Worren

33

Støy i barnehagen.
Barnehageansattes
opplevelse av støy
og hørselsrelaterte
utfordringer

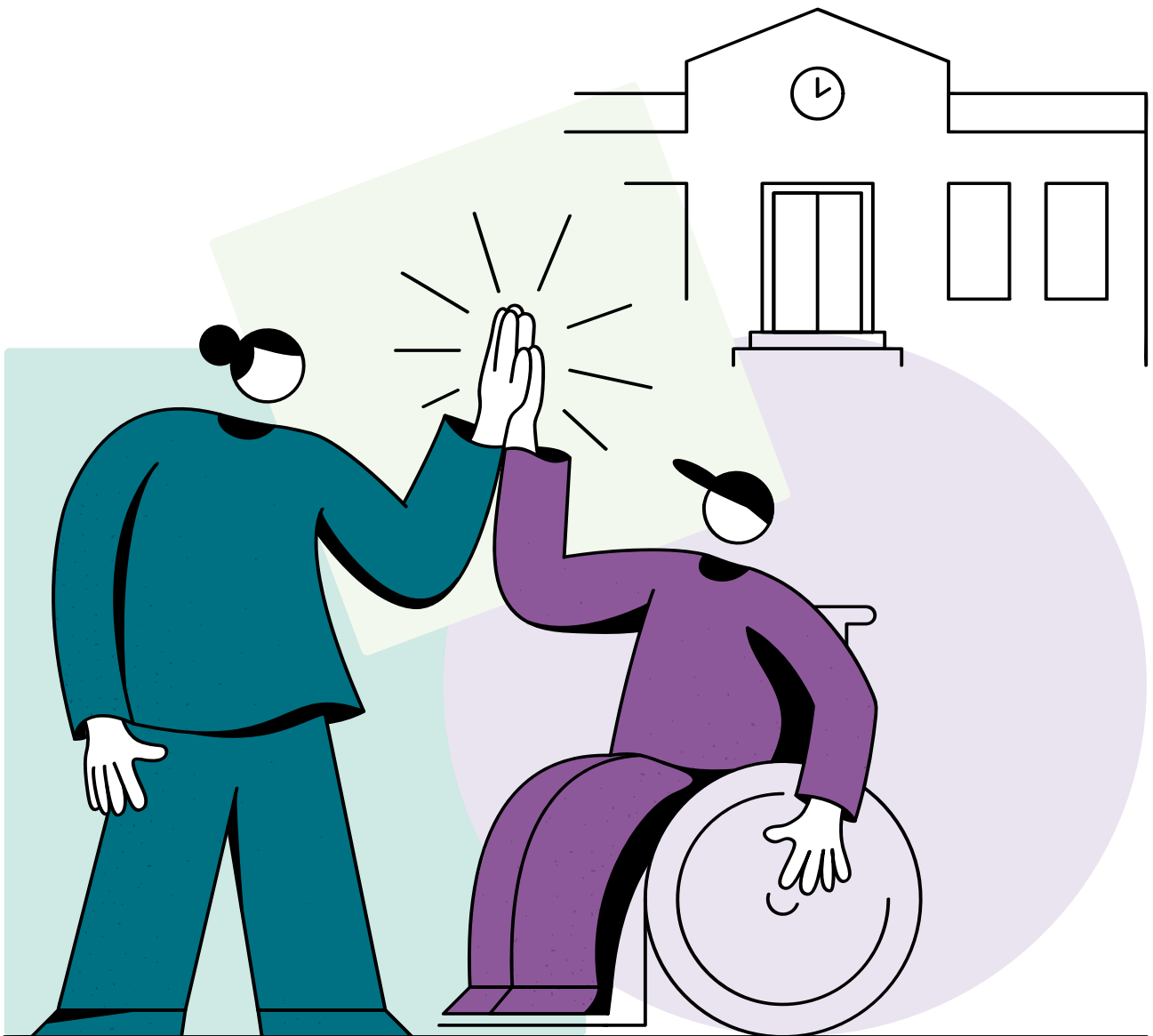
Av Lene Skaget

50



Å passe inn eller å høre til?

Erfaringer fra kompetanseløftet i videregående skole



Strukturelle barrierer som inntakssystemet og organisering av elever i tilrettelagte grupper vanskeliggjør inkluderingstanken i videregående skole. Artikkelforfatterne skriver her at Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis kan være en døråpner, men mer inkludering fordrer et holdningsarbeid som må involvere både skoleeier, skolene og PP-tjenesten.

TEKST:

JENNIFER BRYANT OG FRØYDIS ELSETH-JANSSON

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* varslet regjeringen kompetanseløftet.

Med kompetanseløftet er målet at alle elever skal få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i skolen, og det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet skal ses i sammenheng. Høsten 2021 ble fem videregående skoler i Viken fylkeskommune valgt ut som pilotskoler i forbindelse med tilskuddsordningen knyttet til kompetanseløftet. Vi, forfatterne av denne artikkelen, er to kollegaer i PP-tjenesten (PPT) for videregående opplæring som ble med i kompetanseløftet ved en av disse skolene.

Vi som PP-rådgivere har lenge sett et behov for å fremme inkluderingstanken i videregående skole. Inkludering er et overordnet prinsipp i norsk skole. Likevel ser vi at det fremdeles blir lagt stor vekt på individuelle årsaksforklaringer for vansker, og etter vår oppfatning pågår en organisatorisk

utskilling av elever i videregående opplæring.

PPT har også hatt et rykte på seg for å være vanskelig og individorientert (Breilid & Fasting, 2020).

Vi så for oss at PPT sin deltakelse i kompetanseløftet kunne bidra til mindre individfokus i skolen og i PPT.

På skolen hvor vi deltok, ønsket ledelsen med kompetanseløftet å utvikle en mer variert og inkluderende undervisningspraksis. Det ble nedsatt en arbeidsgruppe bestående av utdanningsleder for Elevtjenesten, fagleder for to utdanningsprogram, avdelingsleder for spesialundervisning, to representanter fra Høgskolen i Østfold (HiØ) og undertegnede PP-rådgivere.

Denne artikkelen omhandler erfaringene våre med å delta i kompetanseløftet og hvordan vi i PPT kan bidra til å skape en større bevissthet om inkludering i egen tjeneste og skolens praksis, samt belyse strukturelle barrierer som finnes i videregående skole.

Spesialpedagogikk og inkludering

Det har innenfor spesialpedagogikken blitt utviklet to aktuelle modeller som sier noe om hvordan samfunnet forholder seg til mennesker med funksjonsnedsettelse: en individpatologisk modell og en sosial modell. Spesialpedagogikk er tradisjonelt bygd på den førstnevnte modellen hvor oppmerksomheten har vært rettet mot individuelle årsaksforklaringer og løsninger. Felles for samtlige prinsipper innen den individpatologiske modellen er at det settes søkelys på hvordan man skal endre mennesket for å få det til å passe inn i samfunnets rammer.

Innenfor den sosiale modellen er tanken at den dominerende strukturen i samfunnet er organisert slik at alle mennesker, uavhengig av bakgrunn, har mulighet til å delta. Utviklingen av den sosiale modellen skjer samtidig med og som en del av målsettingen om en inkluderende skole (Hausstätter, 2023). Inkludering kan ifølge Haug (2022) beskrives ved fire aspekter: fellesskap (elever er fysisk sammen), deltakelse (alle elever bidrar), medvirkning (alle elever blir hørt og får påvirke) og utbytte (alle elever utvikler seg faglig og sosialt). Haug beskriver videre at det er ulike oppfatninger av hva som menes når man snakker om en skole for alle. Som regel når vi sier alle, er noen elever utelukket, uten at det er sagt. I skolen er det en lang tradisjon for at alle barn betyr alle barn som ikke avviker fra «normalen». Videre hevder Haug at skolen alltid har vært best for normaleleven.

Inkluderingsens grunnide er at det er majoritetens struktur som skal endres slik at skillet mellom majoritet og minoritet viskes ut. Et inkluderende utdanningssystem er ikke et fast system, men en organisasjon som endrer seg i takt med de menneskene som deltar. Dette skal bidra til at alle kan oppnå fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Den sosiale modellen mangler en tydelig samfunnsramme i form av institusjoner og praksiser som støtter opp om modellen strukturelt og ressursmessig. Den sosiale modellen har dermed begrenset plass innen spesialpedagogikken i dagens samfunn (Hausstätter 2023). Ifølge Haug (2022) er det ultimate målet med inkludering at absolutt alle

skal gå i vanlig klasse, noe som er et meget ambisiøst mål tatt i betraktning hvordan skolen er organisert i dag.

Videregående skole og strukturelle barrierer

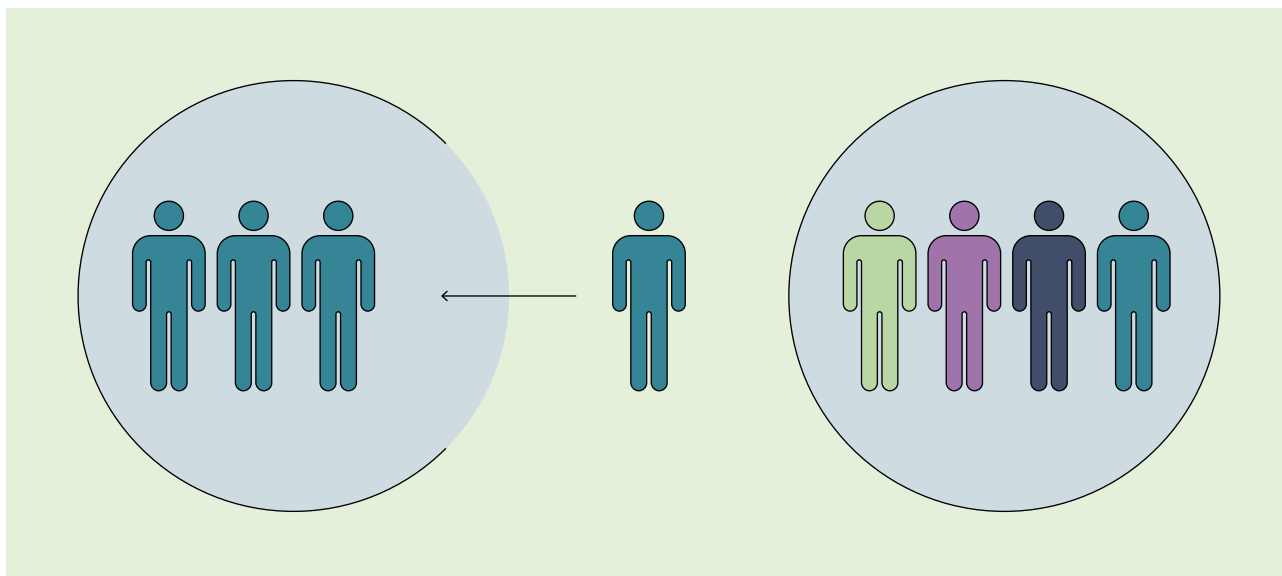
Skoleforskeren Eifred Markussen påpeker at organiseringen i videregående opplæring er langt mer differensiert enn på ungdomstrinnet. I videregående opplæring gis ungdommene flere valgmuligheter. Elevene kan velge mellom ulike utdanningsprogram, både yrkesfaglige og studieforberedende, etter egne ønsker og interesser. I tillegg til at elevene kan velge en mer praktisk rettet opplæring, kan også en lavere gruppestørrelse på yrkesfaglige utdanningsprogram gi bedre forutsetninger for å tilpasse undervisningen (Nordahl mfl., 2018). Opplæringen i videregående skole kan derfor ses på som en mulighet for å favne mangfoldet av elever.

Til tross for denne muligheten opereres det ofte med segregerte tilbud. Det vil si at spesialundervisningen i større grad organiseres utenfor fellesskapet og er mindre fysisk inkluderende enn i grunnskolen (Nordahl mfl., 2018). Vi stiller spørsmål ved om inntakssystemet i videregående opplæring med «1.-februar-søkere» er en opprettholdende faktor for segregering. Som hovedregel skjer inntaket til videregående opplæring etter poeng. Noen søkergrupper kan ha fortrinnsrett ved inntak, eller være elever som har rett til en individuell behandling. Inntaksordningen skal sikre at alle elever får et tilbud om en skoleplass.

Det problematiske ved den særskilte inntaksordningen er hvordan den praktiseres og påvirker innholdet og organiseringen av elevenes opplæringstilbud. Løsningen er ofte at elevene skal ha et annet og eget tilbud utenfor den ordinære opplæringen. Inntaksordningen fører også til stigmatisering av elevgruppa som ofte blir referert til som «særskiltelever».

Vi opplever at det i videregående skole ofte snakkes om spesialundervisning som et sted, og at det skjer en systematisk sortering der noen blir plassert på tilrettelagte avdelinger uten at man først har forsøkt opplæring i ordinær klasse. Opprettelse av tilrettelagte avdelinger er i tråd med den

FIGUR 1 Jørn Østviks modell «Er utgangspunktet at noen barn og elever står utenfor fellesskapet og skal inkluderes, eller at fellesskapet i utgangspunktet rommer mangfoldet?» (Utdanningsdirektoratet (u.å.))



tradisjonelle integreringstanken, der man legger til rette for «egne opplegg» for de som tilhører minoriteten, og hvor majoritetens organisering består, i motsetning til inkluderingsens grunnidé (Hausstätter, 2023).

Kulturanalyse

Som en start på kompetanseløftet ved vår videregående skole ble det gjennomført en kulturanalyse blant lærere ved to av skolens utdanningsprogram. Kulturanalysen skulle belyse skolens ståsted knyttet til temaene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering.

Resultatene fra denne kulturanalysen tyder på at spesialundervisning er noe som ikke angår alle ansatte, og at det er liten grad av sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære tilpassede opplæringen. Spesialundervisningen foregår ofte i segregerte praksiser ved skolen. Disse resultatene samsvarer med det vi selv har erfart i vårt arbeid som PP-rådgivere.

Arbeidsgruppa ønsket videre å finne ut hvordan forståelsen av inkludering gjenspeiles i skolens praksis. Vi valgte å bruke Refleksjonsverktøyet for

inkluderende praksis utarbeidet av Statped. Refleksjonsverktøyet er et analyseverktøy som kan brukes av PPT i det systemrettede arbeidet deres med å fremme inkluderende læringsmiljøer i skolen, og er nylig utarbeidet som et verktøy nettopp for kompetanseløftet (Statped.no).

Refleksjonsverktøyet for inkluderende praksis

Refleksjonsverktøyet bygger på de ti faktorene til skoleforskeren David Mitchell med målsetting om å fremme inkludering i skolen (visjon, plassering, ledelse, aksept, tilpassede pedagogiske planer, tilpasset opplæring, tilpasset vurdering, støtte, ressurser og adgang). Verktøyet består av ulike påstander som omhandler disse faktorene, og hele skolens pedagogiske personale skal svare (Statped.no).

Før de ansatte ved skolen fikk tilsendt Refleksjonsverktøyet, hadde alle en felles samling hvor inkluderende praksis ble fremhevet som en viktig del av skolens øvrige utviklingsarbeid, og de ansatte leste to artikler av Mitchell som omhandlet inkluderende praksis. Det ble en høy svarprosent siden Refleksjonsverktøyet ble presentert og gjennomført i fellestiden hvor personalet var samlet.

Hovedfunn og drøftinger fra Refleksjonsverktøyet

Resultatene fra Refleksjonsverktøyet ble presentert av PPT og drøftet på et ledermøte med hele skolens ledergruppe. Gjennom refleksjonene med ledergruppa kom vi frem til noen hovedfunn. Disse vil vi presentere her samt løfte fram egne refleksjoner. Vi har valgt å samle funnene innenfor fem kategorier: organisering av spesialundervisning; relasjonskompetanse; samarbeid; tilpasset opplæring og vurdering; og PPT sin rolle i skolen.

Organisering av spesialundervisning

Skolen skårer høyt på påstanden «mangfold er berikende for fellesskapet». Skolen er sammensatt av studieforberedende, yrkesfag og to spesialpedagogiske avdelinger. Resultatene indikerer en holdning om at alle elever hører til, og i ledergruppa vises det til en skolestartfestival der alle elevene får delta. Vi opplever at det ofte snakkes om at elever inkluderes når det foregår «happeninger» og «annerledesdager» hvor alle elevene er med. Vi tenker at inkludering er noe som skal synes i skolens praksis hele tiden i den ordinære skolehverdagen, og at slike utsagn er med på å underbygge at det i skolen må jobbes mer med inkluderingsbegrepet.

På påstanden om at skolen legger til rette for god sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, peker svarene i retning av at dette ikke stemmer, noe som sammenfaller med resultatene fra Kulturanalysen. Det kommer frem i drøftingene at elever som søkes inn på spesialpedagogiske avdelinger, men som vil prøve seg i klassefellesskapet i ordinær undervisning, kan få beskjed om at det er fullt i klassen. Dette viser at elever som er i segregerte tilbud, men som har et ønske om å forsøke noe annet, ikke blir hørt på bakgrunn av skolens organisering. Elevens stemme blir dermed nedprioritert til fordel for strukturen i skolen.

Det fremkommer også usikkerhet om hvor grenseoppgangen går mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Eksempelvis sa en av lederne: «Når er det kontaktlærer slipper, og andre med spesialpedagogisk kompetanse trår til? Dette har vi snakket for lite om.» Kulturanalysen viste at det var liten grad av sammenheng mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, og utsagnet

underbygger dette ved å vise til en forventning om at noen andre må inn og «ta over» slik at kontaktlærer kan slippe ansvaret for elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning.

Vi, artikkelforfatterne, stiller spørsmål ved måten skolen har organisert spesialundervisningen på ved bruk av segregerte tilbud. Vi vet at jo bedre den ordinære opplæringen er, jo mindre blir behovet for spesielle tiltak (Haug, 2017). Studier av spesialundervisning i videregående skole viser at segregering, forstått som opplæring utenfor klasserommet, er et vedvarende trekk.

Relasjonskompetanse

På påstanden om hvorvidt personalets relasjonskompetanse er viktig for læring, er 10 prosent av de som har svart, usikre. Ledergruppa stilte spørsmål ved om man i videregående skole har et tradisjonelt syn på læring hvor det vektlegges faglig kunnskap foran relasjonskompetanse og sosial læring. Vi har en antakelse om at en liten andel av personalet fremdeles har dette tradisjonelle synet på læring, der fag og undervisning ikke ses i sammenheng med relasjoner og overordnet del av læreplanen.

Samarbeid

En av påstandene var: «Ledelsen på skolen sørger for timeplanfestet samarbeidstid for teamet rundt elever som trenger ekstra tilrettelegging.» Ledelsen på skolen har bestemt at det skal være en fleksibel organisering av samarbeidstid mellom lærerne. Samarbeidstid timeplanfestes derfor ikke. Det forklares med at arbeidstidsavtalen er til hinder for at ledergruppa kan styre lærernes tid. Dette tenker vi er svært sårbart og stiller store krav til den enkelte lærers kompetanse og holdninger.

Resultatene indikerer også at det er lite samarbeid rundt opplæringen til elever med spesialundervisning sett opp mot det som foregår i den ordinære undervisningen, altså at spesialpedagog og assistent samarbeider lite med kontaktlærer.

Tilpasset opplæring og vurdering

Resultatene viser her at skolen legger vekt på varierte undervisningsformer, og det er nettopp her nøkkelen til inkluderende praksis ligger. Likevel

blir det understreket at tilpasset opplæring krever mye tid og arbeid fra læreren, og at elevene har svært ulike forkunnskaper i fagene. Mange lærere opplever at de ikke har nok kompetanse til å ivareta mangfoldet i klasserommet.

Lærerne er opptatt av å ha jevnlig dialog med alle elevene om faglig og sosial læring. Samtidig forteller de at arbeid med og vurdering av IOP er noe som foregår på de alternative opplæringsarenaene / segregerte avdelingene.

PPT sin rolle i skolen

Halvparten av de som har besvart undersøkelsen, er uenig i eller vet ikke om støtten fra PPT er tilgjengelig og relevant i skolens arbeid med inkluderende praksis. Under refleksjonene i ledergruppa undrer de seg over resultatene, da de erfarer at PPT aldri har vært så synlige og hatt så mye samarbeid med skolen som de siste to årene. PPT er «kontorplassert» på skolen to dager i uka.

Vi undrer oss derfor over om PPT deltar på de riktige arenaene på skolen for å komme i posisjon til å støtte lærerne og påvirke praksisen i klasserommet. Er PPT tett på ledelsen og ikke så synlig i klasserommene? PPT blir av ledergruppa utfordret på at vi i våre sakkyndige vurderinger ofte kan anbefale at spesialundervisningen organiseres utenfor klasserommet. Vi i PPT ser at vi må legge

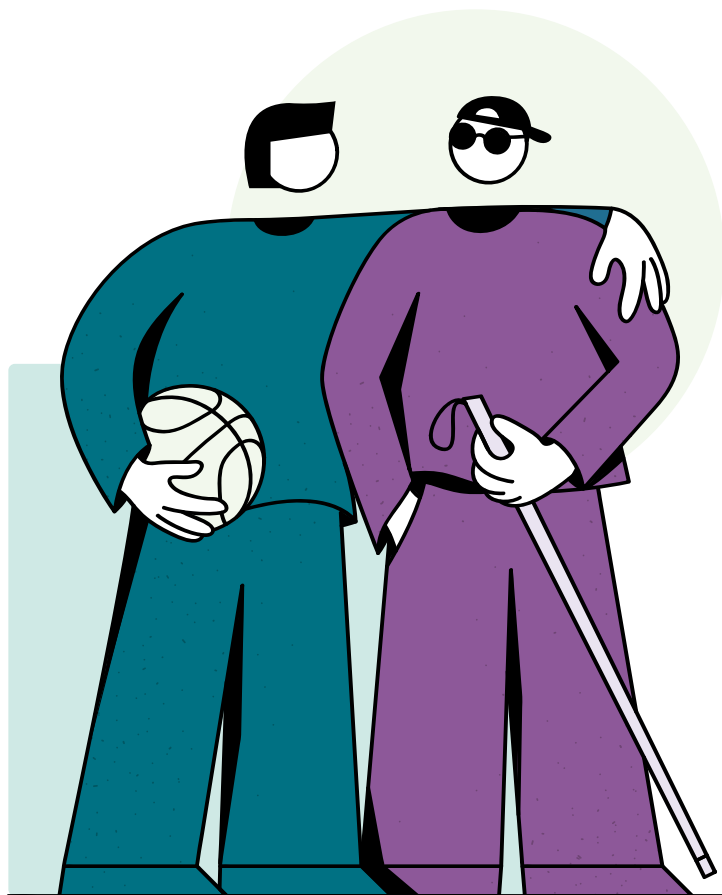
vekt på å fremme inkluderende praksis og utfordre bruken av segregerte tilbud i sakkyndige vurderinger, samtidig som vi kjenner at strukturene i skolen utfordrer oss.

Erfaringer fra kompetanseløftet

Etter å ha drøftet resultatene fra Refleksjonsverktøyet med ledergruppa ble det tydelig at det rådet upresis forståelse og sammenblanding av enkelte begreper (tilpasset opplæring / tilrettelagt opplæring / spesialundervisning). Vi tenker at dette kan handle om at det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske er mer adskilt i videregående opplæring enn det er i grunnskolen, og at det dermed oppstår forvirring i bruken av de ulike begrepene. Vi ser i ettertid at vi burde brukt mer tid på å snakke om relevante begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering med hele personalgruppen, både for å «rydde» i begrepsbruken,



Mange lærere opplever at de ikke har nok kompetanse til å ivareta mangfoldet i klasserommet.



og for å gå i dybden på begrepene. Fordi store, ideologiske og selvbegrunnende begreper som inkludering er noe som det er vanskelig å være uenig i, unngår vi ofte viktige diskusjoner som går i dybden og identifiserer utfordringer og dilemmaer på et konkret nivå (Mjøs & Øen, 2022).

I ettertid har vi tenkt at sammensetningen av arbeidsgruppen, med leder av Elevtjenesten og leder for spesialundervisning, var med på å signalisere at kompetanseløftet handlet om elever som er utenfor den ordinære opplæringen. Vi tenker at hele ledergruppa med rektor burde vært involvert i planlegging, initiering og gjennomføring av utviklingsarbeidet, da vi opplevde at kompetanseløftet ikke ble ansett som viktig eller relevant for hele skolen. I tillegg tenker vi at gruppa burde bestått av representanter fra lærerkollegiet som best kjenner praksis i klasserommet.

På bakgrunn av hvordan de har svart på spørsmålene i Refleksjonsverktøyet, skal skolen enes om ett område å sette søkelyset på for det videre utviklingsarbeidet knyttet til inkludering. Ifølge Statped har ikke Refleksjonsverktøyet tidligere vært brukt i videregående opplæring. Vi erfarte at det var vanskelig for skolen å enes om noe felles, og ledergruppa ønsket heller at hver fagseksjon kunne velge det området de hadde ønske om å forbedre. Det kan derfor se ut til at Refleksjonsverktøyet i videregående skole, med bakgrunn i hvordan de har organisert seg, kan egne seg for å gjennomføres i mindre grupper og ikke for en hel skole. For som en i ledergruppa sa: «Hver seksjon har sin kultur og sine behov.» Vi er midlertidig bekymret for om en slik inndeling vil kunne opprettholde at det er «flere skoler i skolen», og at skolens ansvar for alle elever utviskes.

Vi artikkelforfattere har undret oss over hva som kan være årsaken til at halvparten av lærerne er uenige i eller ikke vet om støtten fra PPT er tilgjengelig og relevant i skolens arbeid med inkluderende praksis – og dette til tross for at vi har fast tilstedeværelsestid på skolen. Bruker vi, som vi nevnte over, det meste av samarbeidstiden med Elevtjenesten og ledelsen og i mindre grad på lærerne? Er vi mye inne på kontorene og driver med individarbeid?

Det blir snakket mye om laget rundt eleven, og PPT bør være en viktig bidragsyter for læreren i utviklingen av god pedagogisk praksis. PPT opplever at det er svært få som kommer innom oss i tilstedeværelsestiden på skolen for å drøfte egen pedagogisk praksis. Det kan være lett for PPT å legge ansvaret over på skolen ved å si at «PPT er tilgjengelige, men vi blir ikke brukt». Vi må sørge for at tiden vi bruker ute på skolen, ikke opprettholder den individpatologiske modellen ved å kun ha møter, samtaler eller utredninger med enkeltelever, men at vi blir opplevd som en ressurs ute i klasserommene og kan bidra til å utvikle inkluderende undervisningspraksis.

I arbeidet med analysen og drøftingene rundt Refleksjonsverktøyet med skolen snakket vi mye om betydningen av å jobbe med tolkningsfellesskapet, ikke bare i personalet, men også internt i skolens ledergruppe. Dette opplevde vi litt som å «kaste stein i glasshus» ved at vi samtidig kjente på at vi som PP-tjeneste også trengte å snakke om egne holdninger og praksis vedrørende inkludering. Vi drøftet dette med ledergruppen i PPT, som besluttet at inkludering skulle være et satsingsområde videre i vår tjeneste, og virksomhetsleder nedsatte derfor en arbeidsgruppe som skal fremme systemarbeidet i PPT.

Vi arbeider nå med en strategiplan som skal belyse hvordan PPT skal bidra til at elever fullfører og består videregående opplæring. Hele personalgruppa i PPT har reflekterende møter ved bruk av Kompetansepakken for inkluderende praksis,



**... ansatte med
spesialpedagogisk
kompetanse befinner seg
på segregerte tilbud.**

utarbeidet av Udir, og vi skal inneværende skoleår ta i bruk Udir sin Ståstedsanalyse for PPT, hvor inkludering er et sentralt område. Inkludering er nå et fast tema på våre ukentlige fellesmøter. Vår oppfatning er at det ville tatt lengre tid uten at vi hadde blitt med i kompetanseløftet, å komme til erkjennelsen av at det er et behov for å enes om en felles forståelse og praksis internt i PPT. Det «tvang» seg dermed frem et behov for å vite hva vårt eget tolkningsfellesskap er. Dette «følte behovet» beskrives i litteraturen som et premiss for å lykkes med endringsarbeid.

Ved den videregående skolen vi er tilknyttet, er det nå besluttet at samarbeidet om kompetanseløftet skal videreføres med Høgskolen i Innlandet (HINN). Det har vært viktig for oss å ta med erfaringene vi har gjort oss så langt, derfor involveres nå hele ledergruppa ved skolen i kompetanseløftet. Faglederne vil ha ansvar for å lede det konkrete utviklingsarbeidet på sitt utdanningsprogram.

Skolen ønsker videre å ha med en referansegruppe av lærere og er også opptatt av å få inn elevens stemme. Tanken er at HINN og PPT kan trekkes inn som samarbeidspartnere på hver seksjon etter behov der vi fremmer inkludering. HINN skal også kobles på PP-tjenesten for å hjelpe oss med å skape et felles ståsted. I arbeidet med kompetanseløftet utfordres både skolen og PPT til å gå vekk fra individfokuset der vi ser på hva som er «problemet til eleven», til å tenke hvordan skolen best kan tilpasse seg mangfoldet av elever.

Mangfold er den nye normalen

Salamanca-erklæringen har siden 1990-årene lagt basis for skolepolitikken i Norge (Haug, 2022). Den slår fast at en inkluderende orientering er den mest effektive for å skape muligheter for utdanning og læring for alle grupper av elever (UNESCO, 1994). Mange nasjoner har signert denne erklæringen og med det forpliktet seg til inkludering som en strategi for å skape en god utdanning for alle.

For å lykkes med inkluderende praksis skriver Mitchell (2014) at den må ses på som en del av et system som strekker seg fra klasserommet og videre ut i samfunnet. Dette avhenger av lærernes kompetanse, av hvordan undervisningssystemet



Mulighetene for inkludering i skolen ville vært store dersom man fikk spredt den spesialpedagogiske kompetansen ut til alle klasserom.

administreres og ledes, samt av lovgivningens visjoner (ibid.).

Som både Kulturanalysen og Refleksjonsverktøyet har vist oss, synes det å være et skarpt skille mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet i videregående skole. Lærere har uttrykt at de har for liten kompetanse til å møte mangfoldet av elever, og ansatte med spesialpedagogisk kompetanse befinner seg på segregerte tilbud. Mulighetene for inkludering i skolen ville vært store dersom man fikk spredt den spesialpedagogiske kompetansen ut til alle klasserom. PPT har derfor en viktig rolle i å være tett på lærerne og en del av laget rundt eleven.

Historisk har oppgaven til skolen vært å skille ut og rangere elever som er i utdanningsløpet. Et sentralt problem man står overfor, er dermed at kravene om tilpasset opplæring og inkludering skal løses innenfor rammene av et gammelt system som i liten grad er bygd opp for å ivareta alle (Hausstätter, 2023). Å skape en inkluderende skole er derfor en stor utviklingsoppgave som krever endrede holdninger og nye praksiser.

I arbeidet med kompetanseløftet har vi stadig kommet tilbake til spørsmålet om hvor godt rigget systemet i videregående opplæring er for å ivareta inkluderingsprinsippet. Hvis vi skal få til inkludering, må vi tenke at mangfold er den nye normalen, og at ikke systemene skal legge opp til en sortering av hvor elever hører til. Det siste skoleåret

har det blitt opprettet enda en ny tilrettelagt avdeling på en videregående skole i vår region, og dette har skjedd etter at kompetanseløftet for inkluderende praksis ble innført i Viken fylkeskommune. Vi etterspør en tydeligere stemme fra skoleeier. Hvem gjelder egentlig kompetanseløftet for? Er inkludering for alle? Har vi kun byttet ut begrepet integrering med inkludering uten å endre innholdet? Vi mener at skolestrukturen slik den er i dag, der det stadig opprettes nye segregerende tilbud, er til hinder for å jobbe med inkluderende praksis for alle på tross av intensjonen i de overordnede styringsdokumentene.

Vi har i denne prosessen erfart at kompetanseløftet har vært en døråpner for å jobbe mer med systemarbeid som en del av PPT sitt todelte mandat. Arbeidet med kompetanseløftet har beveget oss i en retning vekk fra individ- og vanskefokuset og bidratt til at PPT kan jobbe mer systemrettet med laget rundt eleven.

Det som blir viktig videre, er å koble hele PP-tjenesten på slik at vi er enige om hva inkludering handler om, og i hvilken retning vi skal gå. Vi ser at vi må arbeide parallelt, både med å utvikle inkluderingstanken i skolen, og ikke minst internt i egen tjeneste. Dette endringsarbeidet som er initiert i hele Norge i form av kompetanseløftet, ville også fått god drahjelp dersom det hadde vært jobbet med de strukturelle barrierene vi ser i videregående skole, slik som inntakssystemets sortering og skolens organisering i segregerte grupper. Skolen må være en arena hvor ingen elever trenger å passe inn, men hvor alle naturlig hører til. —



JENNIFER BRYANT arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver | OT-rådgiver ved PPT for videregående opplæring og Oppfølgingstjenesten i Indre Østfold i Viken fylkeskommune. Hun har master i spesialpedagogisk rådgivning, fordypning i utviklingshemming, fra Universitetet i Oslo og er nå under spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning (Utdanningsforbundet).



FRØYDIS ELSETH-JANSSON arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for videregående opplæring i Indre Østfold i Viken fylkeskommune. Hun har master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra Universitetet i Oslo og er nå under spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning (Utdanningsforbundet).

Referanser

- Breilid, N. & Fasting, R.B.** (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, nr. 3.
- Haug, P.** (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Padeia* 14(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P.** (2022). Dette vet vi om: Inkludering. Oslo: Gyldendal
- Haustätter, R.** (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat. Fra teori til praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mitchell, David** (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Meld. St. 6** (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mjøs, M. & Øen, K.** (2022). En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, nr. 4. <https://psykisk-kommune.no/en-felles-sporreundersokelse-skole-ppt-som-utgangspunkt-for-samarbeid-om-inkluderende-praksis/19.250>
- Nordahl, Thomas mfl.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Statped.no** (u.å.). URL: Refleksjonsverktøy for inkluderende praksis | statped.no
- UNESCO** (u.å.) URL: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library
- Utdanningsdirektoratet** (u.å.). Jørn Østviks modell i Kompetansepakka for inkluderende praksis: URL: nb: 1.1 Hva er inkluderende fellesskap?|nn: 1.1 Kva er inkluderende fellesskap?: Inkluderende praksis (instructure.com) (Modellen er ikke tidligere publisert, men laget med inspirasjon fra Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!* Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Abstrakt forlag.)



E-læringskurs i adaptive og eksekutive tester

Nå tilbyr vi e-læringskurs i de psykologiske testene:

- **ABAS-3**, Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition, som er vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år.
- **BRIEF-2**, Behavior Rating Inventory of Executive Function – Second Edition, som er vurdering av eksekutive funksjoner hos barn og unge mellom 5 til 18 år.

Våre e-læringskurs er tilgjengelige 24/7 og som standard får du tilgang til e-læringskurset i 30 dager.

www.hogrefe.no



I denne kronikken viser forfatteren hvor stor avstand det er mellom politikeres vedtak og føringer for hvordan det pedagogiske innholdet i barnehagen burde være, og hvordan hverdagen i de fleste norske barnehager er.

Vedtatt barnehagepolitikk har ikke rot i virkeligheten

TEKST:
OLAF GUNNAR ALTEREN

Det har den siste tiden vært skrevet mye om problemer i barnehagene – rekrutteringsutfordringer, barnehagelærere som vurderer å slutte etter få år i yrket, frustrasjon over manglende forståelse fra politikere og beslutningstakere som sier at de ser utfordringene, mens barnehageansatte ikke opplever at de blir tatt på alvor, fordi ingen tiltak blir satt i verk. Hvis du kjører i 80 kilometer i timen i en 60-sone og blir tatt, får du en saftig bot. Det er vedtatt politikk. Men hvis en barnehage ikke leverer et pedagogisk tilbud som er i henhold til lov om barnehager og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017), skjer det ingenting. Det blir ikke engang meldt inn som avvik!

Årsaken til utfordringene

Barnehageansatte har lenge sagt ifra om at hos oss er mangelen på ressurser og rammevilkår roten til alle utfordringene vi har. Vi er for få på jobb, og

barna får ikke det pedagogiske tilbudet de har krav på. Jeg selv har ikke tatt utdanning som barnehagelærer for å stå på et kjøkken og skure gryter samtidig som jeg vet at det er kun 1 voksen på avdelingen til å ivareta 18 barn. Jeg har tatt pedagogisk utdanning for å jobbe med pedagogikk.

Hvorfor lar vi dette skje i barnehagene våre når politikere og fagpersoner har utarbeidet planer og verktøy slik at vi kunne ha fylt barnehagene med alt det viktige innholdet Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver har gitt oss? Dette innholdet er jo en gave til yrket vi er så glad i. Hvordan kan intensjonen om *pedagogisk virksomhet i et inkluderende fellesskap for alle* fungere, hvis virkeligheten ikke samsvarer med hvordan svært mange barnehagelærere opplever sin arbeidshverdag? Myndighetene, representert gjennom Stortinget og ulike regjeringer har i samarbeid med fagpersoner utarbeidet lover og styringsdokumenter som skal ligge til grunn for hvordan arbeidet i

barnehagen skal gjennomføres – men det hjelper jo lite hvis man i barnehagene ikke har muligheter til å oppfylle de målene som er satt der.

Inkludering er et av de viktigste målene man skal jobbe for i barnehagene. Det bør ikke herske noen tvil om hva dette betyr i praksis. Enhver barnehageansatt og ikke minst barnehageeier som leser lovtekst og rammeplan, kan tilegne seg den kunnskap som skal ligge til grunn for å skape gode, trygge og inkluderende barnehager. Vi som jobber som pedagoger, er ikke ansatt for å drive barnepass. Vi har en pedagogisk utdanning for å kunne ivareta mandatet vi har fått – å sørge for at alle barna i barnehagen får et inkluderende og godt pedagogisk tilbud.

I lovteksten er det klinkende klart

I § 2 i barnehageloven står det at barnehagen skal sørge for at alle barn får være del av et fellesskap hvor barna får utfolde seg og kjenne på mestring og vennskap, og i § 42 står det at barna har rett på et trygt psykososialt miljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005). Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold (2017) sier at barnehagen skal legge til rette for at alle barn opplever at de er inkludert i et fellesskap. Selv om enkelte barn får et enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, fritar ikke det personalet i barnehagen fra å jobbe for at også disse barna skal inkluderes i barnegruppen, og i det helhetlige pedagogiske tilbudet.

Utdanningsdirektoratet lanserte i 2022 *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Kompetanseløftet har som mål at ansatte i

barnehager og skoler skal få styrket sin kompetanse slik at de kan sette inn tiltak og aktiviteter som fører til at alle barn får et inkluderende og helhetlig pedagogisk tilbud. Tanken er at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet må ses i sammenheng. For å gjennomføre dette arbeidet skal det settes av ressurser til å styrke kompetansen i barnehagene. Dessverre har ikke jeg verken hørt om eller sett en eneste ressurs eller bevilgning som kan avhjelpe det store behovet som finnes ute i barnehagene for å kunne oppfylle alle de gode intensjonene i dette kompetanseløftet.

Hva sier forskningen?

Det er ingen tvil om at det mangler flere ansatte, men også mer kompetanse og kunnskap om inkludering i barnehagene. Åström mfl. (2020) har gjennom sin forskning kommet frem til at barn i barnehager som ikke har tilrettelagte aktiviteter som de voksne tar initiativ til, er avhengig av at barna selv innehar sosial kompetanse til å initiere lekaktiviteter sammen med andre barn. Dette gjaldt særskilt i utelek. De voksne i de barnehagene de undersøkte, var i liten grad delaktig i barnas lek, noe som medførte at blant annet barn med lite utviklede språkferdigheter ofte gikk for seg selv og ikke var inkludert i barnehagens lekaktiviteter. Det førte til at mange barn for det meste lekte parallelt med andre barn, og ti prosent av barna var ikke delaktig i noen form for inkluderende aktivitet.

Almqvist mfl. (2018) undersøkte i sin forskning om barnehager oppfylte sine lovpålagte krav om at det pedagogiske tilbudet skal være tilrettelagt slik at alle barn skal ha de samme mulighetene for inkludering, utvikling og medvirkning i sin barnehagehverdag. Denne forskningen tok utgangspunkt i det pedagogiske tilbudet til barn med atferdsutfordringer. Forskerne så både på gruppen med barn som fikk spesialpedagogisk hjelp etter at eksterne aktører hadde vurdert barnet, og på barn som fikk oppfølging etter initiativ fra ansatte. Det viste seg at barna som forstyrret den frie leken, det vil si barn med atferdsutfordringer, fikk mer oppmerksomhet enn de barna som ikke gjorde det. Det helhetlige pedagogiske tilbudet var preget av barnas egen evne og ferdigheter



**Vi er for få på jobb,
og barna får ikke det
pedagogiske tilbudet
de har krav på.**



Konsekvensene av så liten bemanning i barnehagene blir jo til syvende og sist at dette vil gå utover barnas psykososiale helse.

til å igangsette sosiale aktiviteter som lek og utfoldelse sammen med andre barn. De ansatte involverte seg ikke i den frie leken, noe som resulterte i at barn som ikke ble vurdert av eksterne aktører eller de ansatte til å ha oppfølgingsbehov, fikk lite eller ingen oppmerksomhet fra personalet i barnehagen i frileken.

Hernes mfl. (2021) observerte i sin forskning hvordan inkludering påvirker barns tilhørighet i barnehagens fellesskap. Forskerne omtaler enkelte barn som «vandrer», som betyr at barnet i liten grad finner sammen med andre barn i lek, og som de ansatte i en hektisk hverdag overser. Det medfører at disse barna ikke får den oppfølgingen de hadde trengt for å bli inkludert, og derfor ikke opplever å være en del av et sosialt fellesskap.

Hernes og medarbeidere (ibid.) kom frem til at full bemanning i barnehagene kun var på rundt en time per dag. Dette viser at alle de fine ordene og målsettingene som politikere og fagfolk har oppfordret oss pedagoger til å gjennomføre, og som er bakgrunnen for at mange av oss ønsket å ta barnehagelærerutdanning, virker helt urealistisk å få til. Vi ønsker jo å jobbe med pedagogikk og inkludering. Konsekvensene av så liten bemanning i barnehagene blir jo til syvende og sist at dette vil gå utover barnas psykososiale helse i hverdagen, stikk i strid med alt hva politikerne har bestemt.

Barn har rett på et trygt og godt psykososialt miljø
 Utfordringen i dagens barnehager, sett i sammenheng med den forskningen som jeg har vist til her, er hvilken kompetanse og mulighet ansatte har til å

utføre inkluderingsarbeidet ute i barnehagene når bemanningen er så lav. Likevel må ansatte gjøre alt de kan for å fange opp barn som ikke er inkludert i barnegruppen, og som ikke opplever seg som en del av fellesskapet. Hvordan ansatte skal kunne se den enkelte i en hektisk hverdag, kan være en utfordring, derfor er det viktig at det er en kultur for og en målsetting om at det må jobbes kontinuerlig med det psykososiale miljøet slik at man på den måten kan en være i forkant og skape et så godt og trygt psykososialt miljø for alle barn som mulig (Kokkersvold, 2014).

Samspillet det enkelte barn har med barn og voksne i miljøet i barnehagen vil være avgjørende for hvordan barnet utvikler seg. Barnehagens inkluderende og pedagogiske praksis, eller mangelen på denne, vil påvirke barnets risiko for å utvikle psykososiale vansker mens det går i barnehagen, men også senere i livet. Det må til enhver tid vurderes om det skal settes inn tiltak som setter søkelys på det psykososiale miljøet. De barnehageansatte må ha et bevisst forhold til hvordan det psykososiale miljøet preger barna, og om hverdagen i barnehagen setter de enkelte barna som kan ha behov for tettere oppfølging, i sammenheng med hvordan en jobber med hele barnegruppen.

Barn er forskjellige, vi er alle forskjellige og opplever miljøet rundt oss ulikt. Det kan derfor være utfordrende å vite hvordan ulike risikofaktorer slår ut hos den enkelte. Det å begrense risikofaktorene for blant annet uønsket atferd er å være tålmodig med barnet, se barnet og anerkjenne barnets behov og meninger. Dette kan føre til at barnet

blir mer kompetent når lignende situasjoner oppstår senere. Det vil si at barnet som individ utvikler en forståelse for miljøet barnet er en del av.

Det henger ikke på greip

Det er en frustrasjon hos mange barnehagelærere at det ikke er et samsvar mellom jobben de er satt til å gjøre, og de rammebetingelsene som finnes i barnehagen. Det er gjennom forskning avdekket store mangler i mange barnehager med hensyn til det pedagogiske tilbudet og målsettingen om et godt psykososialt miljø og inkludering av alle. Dette må politikere og skoleeiere i kommunene ta inn over seg.

Det er en klar sammenheng mellom ressurser og muligheten til å gi et kvalitativt godt barnehagetilbud til alle. Det bør blinke i flere varselamper når mange barnehagelærere slutter i yrket og det samtidig er færre som søker seg til studiet. Det er også mange ferdig utdannede barnehagelærere som velger andre yrker. Spørsmålet er om politikere er i stand til å se sammenhengen mellom det å få barnehagelærerne tilbake til barnehagene og å legge rammer for barnehagene slik at barnehagelærerne får jobbe med det de skal – pedagogisk innhold til barna slik at de trives, utvikler seg og senere er klare for tretten års skolegang. —



OLAF GUNNAR ALTEREN er barnehagelærer, journalist og spesialpedagog. Han jobber for tiden som støttepedagog tilknyttet pedagogisk fagteam i bydel Vestre Aker i Oslo kommune.

Referanseliste

Almqvist, L., Sjöman, M., Golsäter, M. & Granlund, M. (2018). Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00035>

Hernes, L., Myrvold, T., Gulpinar, T., Os, E., Winger, N. & Zeiner, H.H. (2021). Mulighetenes barnehage – Kvalitet i Oslo kommunes barnehager. Samarbeidsrapport NIBR/BLU. OsloMet. URL: ODA Open Digital Archive: Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager (oslomet.no)

Kokkersvold (2014). Psykososiale vansker – en innføring. URL: Psykososiale lærevansker og L97 (uio.no)

Lovdata (2005). URL: Lov om barnehager (barnehageloven) – Lovdata

Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2022). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Kunnskapsdepartementet.

Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. & Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care* 192(2). <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>

Rådgivning er et godt arbeidsredskap i pedagogisk arbeid – både for å overføre kompetanse og å være med i laget rundt barnet. To rådgivere i Statped vil i denne artikkelen dele noen erfaringer fra en erfaringsbasert master i audiopedagogikk, og drøfte hvorfor den praktiske øvingen i rådgivning er sentral i utdanningen.

”

For å tilegne seg kompetanse i rådgiving kreves det både teoretisk innsikt og praktiske ferdigheter.

Spesialpedagogisk rådgivning

– øvelse gjør deg ikke til mester, men
gjør at du gradvis mestrer bedre

TEKST:

BEATE HEIDE OG GRY BJØRNBAKK

Hensikten med rådgivningsfaget for studenter i spesialpedagogikk er å hjelpe dem slik at de igjen kan bidra med rådgivning for å utvikle gode tiltak i barnehage og skole og et inkluderende læringsmiljø for alle barn. Kompetanse forstått som kunnskap, ferdigheter og holdninger kan ikke bare overføres teoretisk, den må bygges opp. For å tilegne seg kompetanse i rådgivning kreves det både teoretisk innsikt og praktiske ferdigheter. Rådgivning er et temaområde som er en del av mange utdanningsløp.

Praktisk øving må til på mange felt

Alle voksne med sertifikat har vært gjennom en kjøreopplæring, og mange med oss har gruet seg til kjøretimene fordi det der ble forventet at vi skulle vise at vi forsto det vi hadde lest i teorien om forkjørsrett-regler, skilting og plassering i kjørebanelen. Vi har vel alle opplevd å føle oss mislykket når vi ikke innfridde egne og kjørelærerens krav til ferdigheter.

Kjørelæreren på sin side har en kvalitetsnorm som han skal få elevene sine til å nå. Da vi hadde innfridd de gjeldende kriteriene i denne normen,

kunne en ansatt ved trafikkstasjonen bekrefte at vi hadde bestått oppkjøringen, og vi kunne motta førerkortet. Da hadde vi lov til å kjøre bil – men vi måtte fortsatt øve på egen hånd for å bli gode sjåførere.

Slik er det også med ferdigheter i rådgivning. Der må studenter øve seg i praksis for å bli dugelige rådgivere, og også øve videre på egen hånd etter endt utdanning.

Å bygge kompetanse

Vi vet at kompetanse består av både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Begge er de farget av våre holdning til jobben vår og til mennesker. Det å bygge kompetanse i rådgivningspraksis består av flere deler som man må sette sammen til en helhet. Fagkompetanse, ferdigheter i rådgivning som man har lært seg gjennom studiet, motivasjon, personlige egenskaper, tilbakemeldinger fra lærere og andre studenter og tidligere erfaringer man har fra yrkeslivet, er noen av faktorene som man som student har med seg i bagasjen.

På masterstudiet i audiopedagogikk, som er det vi spesielt tar for oss her, er det et klart mål at

studenten skal ha en kompetanseutvikling når de gjennomfører praksisperioden. Her skal de videreutvikle ferdighetene og erfaringene de har tilegnet seg gjennom studiet, slik at de får bygget opp en «rådgivergrunnmur» som er sterk og solid.

Fagkunnskap er en viktig del av rådgivergrunnmuren

Tilbake til trafikkopplæringen og den metodikken de anvender der. I trafikkopplæringen til førerprøven hos Statens vegvesen er det beskrevet en sekstrinnsvei til sertifikatet. Den er tydelig og klar for alle som ønsker å ta sertifikat, om hva som kreves for at vi skal bli gode sjåførere.

1. Trafikalt grunnkurs
2. Grunnleggende opplæring
3. Trafikal del
4. Avsluttende opplæring
5. Teoriprøve
6. Oppkjøring

Det trafikale grunnkurset skal gi studentene innsikt i de basale reglene for adferd i trafikken, slik at de etter å ha gjennomgått dette kurset kan øve sammen med en person som har hatt sertifikat sammenhengende de siste 5 årene, og som må være fylt 25 år. Foresatte har ofte en viktig rolle i denne øvelseskjøringen. Her blir teorien fra det trafikale grunnkurset satt ut i erfaringsbasert læring. Betydningen av skilting og høyreregulering blir omsatt fra teori til praksis gjennom erfaring bak rattet. På bilen til den som øvelseskjører, er det en påminning til medtrafikanter om at han er nybegynner, gjennom en L bakpå bilen, og den ansvarlige voksne har ekstra spill for å bistå.

I en rådgivningssituasjon vil nettopp rådgivers fagkompetanse og hvordan den formidles videre, gi trygghet. I rådgivningen vil formidling av fagkunnskap gi et tydelig signal om hvorvidt vi selv har forankret og forstått fagfeltet vårt. Alle som oppsøker en rådgiver, gjør dette fordi de har en forventning om at rådgiveren har kunnskap som de selv ikke har. Rådgiverrollen krever med andre ord at vi har faglige kunnskaper og kompetanse på de områdene radsøker etterspør, og at vi kan dele fagkunnskapen vår gjennom en rådgivningsprosess.

Fagkunnskapen vi innehar, for eksempel når det gjelder ulike sider ved audiopedagogikk, er forutsetningen for at den pedagogiske rådgivningen skal ha effekt og bidra til positiv endring hos radsøker som igjen skal føre til bedre lærings- og utviklingsbetingelser for barn og elever. Rådgivningssamtalene er et møte mellom to personer (rådgiver og radsøker), men rådgiveren er den som er ansvarlig for å drive prosessen videre. Det forutsetter dermed at vi har tilstrekkelige kunnskaper både når det gjelder audiopedagogikk og rådgivning.

Teoretiske kunnskap om rådgivning

Rådgivning er basert på kommunikasjon, og Liv Lassen (2012) beskriver rådgivning og den kommunikative prosessen mellom partene slik:

Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet radsøker(e) arbeider mot, er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen. (Lassen, 2012, s. 171)

Det er målene radsøker ønsker å oppnå som skal være resultatet av selve rådgivningen. Lassen peker imidlertid på at den kommunikative prosessen er en viktig faktor for å nå dit. Gode kunnskaper og ferdigheter i kommunikasjon og egen forståelse for rollen vi har, er derfor viktige faktorer når vi skal gi andre råd (ibid.).

Det eksisterer en rekke ulike teorier og tradisjoner innenfor rådgivningsfaget, men Johannessen, Kokkersvold & Vedeler (2010, s. 19) peker på en del fellestrekk:

Etter vår oppfatning kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også andre, lignende situasjoner.

Vi tolker dette som at vi som rådgivere i Statped skal kunne hjelpe radsøkere (for eksempel som her: masterstudenter i audiopedagogikk) med konkrete



Kommunikasjonsferdigheter kan med fordel trenes opp gjennom rollespill og øvelser.

råd ut fra vår spisskompetanse om ulike audiopedagogiske problemstillinger og rådgivningskunnskaper. Og vi skal også sammen reflektere rundt temaer slik at rådsøkerne (masterstudentene) selv kan finne løsninger som de kan benytte videre i sitt daglige arbeid.

Kommunikasjon og relasjon er vesentlig i rådgivning. Johannesen mfl. (2010) hevder at man som rådgiver må være klar over hvilke kommunikasjonsprosesser som virker fremmende og hemmende i en rådgivningssekvens. Kommunikasjonsferdigheter kan med fordel trenes opp gjennom rollespill og øvelser, og gjerne tas opp på video. Da får man øvd seg på det å bruke og observere både verbale og nonverbale uttrykk både hos seg selv og andre, og i tillegg kanskje bedre forstå hvordan man oppfattes av en rådsøker. Nonverbale uttrykk kan blant annet være ansiktsuttrykk, øyekontakt, stemmebruk, berøring og kroppsspråk. Verbale uttrykk kan dreie seg om hvordan man uttrykker seg ved å parafasere, speile følelser, oppmuntre, bruke pauser, stille spørsmål og sammenfatte. Det er mye man må tenke igjennom både med hensyn til relasjonen og kommunikasjonen med den rådsøkende.

Lassen (2002) peker på at det er rådgiveren som må legge til rette for at utviklingsprosessen kommer i gang, lede prosessen mot en bedring av situasjonen og avslutte den med forankring i framgangen. Er prosessen vellykket, kan det sees som en bevegelse mot bedre fungering eller utvikling både for individene det gjelder (individrettet), og systemet rundt (systemrettet).

Rådgivningsferdigheter, teknikker og grunnleggende holdninger

Også når det gjelder rådgivningsferdigheter og teknikker, finnes det mange ulike teoretiske forståelsesmåter. Teknikkene vi snakker om i vår sammenheng, er praktiske ferdigheter som kreves for å kunne utøve rådgivning som profesjon. Vi vil nå prøve å peke på de mest sentrale teknikkene og ferdighetene som vi selv i vår egen rådgivningspraksis har positiv erfaring med, og som har medvirket til positiv endring hos de som har søkt råd av oss.

Som vi har nevnt tidligere, er det i den masterutdanningen i audiopedagogikk som vi nå omtaler, et klart mål at studentene skal ha en kompetanseutvikling i praksisperioden, og at de skal videreutvikle ferdighetene og erfaringene de tilegner seg, i denne perioden. Målet er en rådgivergrunnmur som skal bli bygget sterk og solid. Vi har sett at hvis studentene har øvd på sine rådgivningsferdigheter og teknikker på forhånd, før praksisperioden starter, så vil studentene fremstå som mer troverdige og kompetente i praksisen sin.

Ifølge Carl Rogers klientsentrerte terapi (i Johannesen mfl., 2010) er det viktigste aspektet ved rådgivningen *grunnleggende holdninger og menneskesyn* i møte med mennesker. Han kaller rådgivningen en slags «jordmorvirksomhet» for å frem ny kunnskap, der lytting, refleksjon, speiling og åpne spørsmål er viktige bestanddeler. Det settes søkelys på hvordan man skal få et felles språk for det som oppleves vanskelig, gjennom dialog. Som rådgiver er det i tillegg viktig at man kan innrømme tvil eller uvitenhet, men at man er beredt til å undersøke videre det rådsøker strever med å finne ut av. En slik autentisk troverdighet vil kunne trygge rådsøker og hjelpe dialogen i rådsøkersituasjonen.

En rådgiver må ha evne til å følge den enkelte rådsøkers utviklingsprosess. Rådgivning innebærer å lede en prosess, og rådgiver har en lederfunksjon (Halland, 2004). I vår masterutdanning har vi sett at det i mange praksissituasjoner har vært en fordel og en trygghet for studentene å ha en lapp med stikkord under rådgivningen. Studentene skal integrere teorien i praksisen. For å gjøre dette på en kvalifisert måte må de på forhånd ha

tenkt igjennom rådgivningsmetoden de vil benytte i møtet med rådsøker, og aktuelle temaer for rådgivningen og ha et bevisst forhold til sine grunnleggende holdninger og rådgivningsferdigheter.

Rogers (i Johannessen mfl., 2010) legger også vekt på at rådgiveren må ha evne til å vise rådsøker *ubetinget positiv aktelse*. Med positiv aktelse mener Rogers at rådgiveren må prøve å akseptere rådsøkere slik de er, med sine egenskaper og eventuelle svakheter, selv om rådgiver ikke setter pris på disse. Alle rådsøkere har krav på å møtes med respekt og aktelse (ibid., 2010.; Lassen, 2014).

Profesjonalitet

Rådgiverprofesjonen består blant annet av verdier (moralsk og etisk forståelse), handling (samhandlingsferdigheter og rasjonelle ferdigheter) og viten (fagkunnskap, forståelse og innsikt). Rådgivning er som nevnt en kommunikativ prosess og er basert på kommunikasjon, som lytteevne/bekreftelser, refleksjoner og det å kunne stille gode spørsmål (Davis, 1995; Lassen, 2012).

I den humanistiske rådgivningstradisjonen er også personlige forutsetninger, egne verdier og det å bli kjent med seg selv viktige punkter som en

rådgiver alltid bør reflektere rundt. Det nytter ikke å bare ha lest teoriene rundt temaet. Som rådgiver bør man alltid stille seg spørsmål om den rådgivningsmodellen man har valgt å bruke, er hensiktsmessig i møte med den enkelte rådsøker. En gylden regel er at man bør unngå at rådgivningen bare består av «løst kaffeprat», men heller ikke ha en for streng struktur. Dette kan av og til være en hårfin balansegang som blir enklere med trening.

Den trøblete rundkjøringen og kompleksiteten i rådgivning

Tilbake til sammenligningen med kjøreopplæring. I den trafikale delen av kjøreopplæringen er dette målet:

På dette trinnet skal du skaffe deg kunnskap om blant annet mennesket i trafikken, miljøvennlig kjøring og hvilket ansvar du har som fører. Før du kjører i trafikken, er det viktig at du behersker bilen så godt at du kan rette oppmerksomheten mot andre trafikanter. Opplæringen kan skje på en trafikkskole, privat eller i en kombinasjon. Hvor mange kjøretimer du skal ta, må tilpasses det behovet du har, og hvor mye du øvelseskjører privat. Det er viktig å nå målet for trinnet. (Statens vegvesen, u.å.)



Det å lese trafikkbildet og å kunne se seg selv som sjåfør inne i dette bildet er en viktig del av kjøreopplæringen. Vi lærer at vi skal legge oss i rett fil, tilpasse farten, signalisere til de andre sjåførene hvor vi skal kjøre – men så kan noe likevel gå galt. Det kan være at du som sjåfør har glemt en av de viktige punktene for å gjennomføre en «god rundkjøring», eller at noen av de andre sjåførene ikke gjør som de skal. Du blir forvirret, redd og usikker. Hva skal du gjøre? Panikken tar deg midt i rundkjøringen. Da er det viktig å holde hodet kaldt og forsøke så godt du kan å forhindre at noen blir skadet.

For å få til både kjøring og rådgivning på en god måte er det viktig å øve på ulike situasjoner man kan komme opp i. På samme måte som man må ha mange utfordrende kjøretimer før man kan dra på oppkjøring og få sertifikatet, så må man øve, bygge opp erfaring og reflektere over egen rådgivning før man blir en trygg og god rådgiver.

Sammenligningen mellom kjøreopplæring og rådgivning kan fungere dersom den ikke bare dreier seg om å tilegne seg teknisk/praktiske ferdigheter, men også utvides til å bli god på å forholde seg til kontekst, lese trafikkbildet og forstå intensjonene til andre trafikanter, ta hensyn til medtrafikanter, tilpasse seg og være smidig og så videre – slik at man unngår at det ender med et krasj.

Kommunikasjons- og relasjonsferdigheter

Kobler man ikke relasjonsferdighet og kommunikasjonsferdighetene med rådsøkers behov og forutsetninger, faller samtalen sammen og blir til noe annet enn en rådgivning. For å bli en god rådgiver bør man derfor ha empati og gode kommunikasjonsferdigheter i tillegg til teoretisk rådgivningskunnskap – og ikke minst er den praktiske opplæringen og treningen viktig.

Det å gi råd om hvordan en spesialpedagogikkstudent/rådgiver kan gi råd videre til ulike fagpersoner om hvordan de skal undervise elever med nedsatt hørsel, eller hjelpe dem til å inkludere Ole med nedsatt syn i undervisningen, er utfordrende. Vi som faglærere/rådgivere må da benytte både teoretisk kunnskap og kunnskap fra forskningsfeltet og vår egen erfaringsbaserte praksis. En rådgiver må

ha fagkunnskap (for eksempel i audiopedagogikk), på samme måte som en kjørelærer må ha kunnskap om faget sitt. Ingen hadde vel følt seg trygg med en kjørelærer som ikke selv hadde sertifikat.

For å kunne balansere rådgivningen må dermed en dyktig rådgiver kjenne til de forskjellige teoriene og tradisjonene og de teoretiske redskapene man kan møte rådsøker med. Man må ha en struktur på samtalen og være bevisst sine egne kommunikasjonsferdigheter. Det er ikke mulig å gå inn i en rådgivningssamtale og tro at bare én teori, modell eller rådgivningstradisjon som man har lest om, passer alle. Dette må tilpasses den enkelte rådsøker og det han eller hun etterspør, og da kan det ofte være en kombinasjon av flere modeller og tilnærminger.

Som student i rådgivningsemner (for eksempel masterstudiet i audiopedagogikk hos oss i Statped) har studenten en unik mulighet for å prøve ut ulike rådgivningsmodeller. Dette kan være utfordrende fordi studenten da må tåle å være student – å sitte i førersetet med en erfaren rådgiver/kjørelærer ved sin side som skal vurdere ens prestasjoner.

Øving gjennom praktisk arbeid og tilbakemelding

Å etablere en praksis der man opererer som kritiske venner for hverandre i en studie- eller arbeidssituasjon kan være et godt redskap for utvikling av rådgiverferdigheter. Det å få konstruktive tilbakemeldinger fra andre kan ha stor nytteverdi. For å få til dette kreves det et trygt og godt arbeidsmiljø der alle har en innstilling om å bli bedre praktikere gjennom forbedringsarbeid.

Vi er kommet et stykke på vei hvis vi gjør det til en vane å reflektere rundt vår egen rådgivning etter hver samtale som en del av dokumentasjonen av arbeidet. For vi skal ikke legge skjul på at når vi ber om tilbakemelding fra andre – så sier vi implisitt at de andre skal fortelle hva de ser, og hvordan de vurderer vår praksis (Schön, 2001). Da er vi sårbare og nakne i møtet med hverandre, akkurat slik rådsøker og rådgiver ofte er ute i praksisfeltet. Slik sett kan det være lærerikt for oss som rådgivere å be en kollega om tilbakemelding på vår egen rådgivningspraksis. Rollene er byttet om, og vi kan virkelig kjenne på de emosjonelle sidene ved å være

rådsøker. Det gir oss også mulighet til å arbeide med egen rolle i et kontinuerlig forbedringsarbeid. Vi ser heller ikke bort fra at en slik type kollega-veiledning utvikler vår egen empati.

Vi har alle noen sider av oss selv som vi er blinde for, og vennlige dytt kan få oss til å åpne oss for det som andre ser, men som er skjult for oss selv. I modellen *Joharis vindu* (Luft & Ingham, 1955) tenker man seg et vindu som er delt i fire deler med sprosser. I den ene fjerdedelen finnes det som er kjent for både deg og andre (det åpne feltet), den andre delen er det som er kjent for andre, men ukjent for deg – noen kaller dette for den *blinde flekken*. I denne blinde flekken er det et potensial for vekst gjennom å få mer innsikt i det andre ser hos oss, men som vi selv ikke var klar over. De to andre delene er det du vet om deg selv, men som andre ikke vet (fasaden), og det siste feltet er det som er ukjent for både deg selv og andre (ibid., 1955).

Selvinnsikt og selvrefleksjon er derfor nødvendige aspekter ved rådgiverrollen for at den skal være vital og levende og ikke stivne i et fast mønster der rådgiver i verste fall gjennomfører alle rådgiver-samtaler etter samme mønster. I selve rådgivnings-samtalen kan vi legge inn et spørsmål på slutten, for eksempel åpne spørsmål som: *Har dette vært til hjelp for deg? Fikk du svar på det du lurte på? Hvordan har denne timen vært for deg?* Slike spørsmål kan gi oss god tilbakemelding på om vi er på rett vei.

Verdien av digitale opptak

I det erfaringsbaserte masterstudiet i audiopedagogikk der vi, artikkelforfatterne, underviser i rådgivning, oppfordrer vi studentene våre til å øve på forhånd med en kollega, ektefelle eller venn og ta opp rådgivningen på video. Da kan studenten i ettertid reflektere over hva man eventuelt kan gjøre annerledes. En video eller et lydopptak gir studenten muligheter til å betrakte seg selv litt utenfra – fra et metaperspektiv.

Opptak og det å kunne spole fram og tilbake og se seg selv i aksjon på video og reflektere over det man ser, sammen med andre og/eller i et refleksjonsnotat, er noe man må lære seg. Når andre



Selvinnsikt og selvrefleksjon er nødvendige aspekter ved rådgiverrollen.

studenter, lærere eller kollegaer ser på opptaket, må de ikke bare påpeke feil og mangler, men også fortelle om hva som er bra, og for eksempel vise til alternativer der rådgivningen kanskje har gått feil. Det er også viktig å være konkret og ekte i tilbakemeldingene. Noen rådgiverstudenter vil føle at de opptrer unaturlig og kunstig ved bruk av video i rådgivningspraksisen. Deres bevissthet om at de blir observert, kan føre til at de ikke klarer å være naturlige i situasjonen. Da er det ekstra viktig å kunne øve på akkurat dette.

For mange studenter er praksisperioden første gangen de selv skal praktisere som rådgivere, og for noen kan dette virke litt skremmende. Ved å ta opp en tenkt rådgivningssamtale på forhånd kan studenten øve på å snakke høyt, prøve ut spørsmål, hvordan starte samtalen, stemmetempo, hvordan avslutte rådgivningssamtalen og lignende. Man har tid til å rette på seg selv, på uttalelser eller uvaner og lignende som kan være forstyrrende i samtale med en rådsøker.

Mange studenter føler også ubehag ved å se seg selv på video eller høre stemmen sin på lydopptak. Dette er ofte en øvingssak som man kan ha godt av å trene på. Et opptak vil også gi studenten en indikasjon på hvor lang tid en samtale vil kunne vare. Er studenten komfortabel med å ta opptak av seg selv, vil det i mange tilfeller være lettere å kunne se konstruktivt på opptaket. Opptak av rådgivningspraksisen er en verdifull erfaring som de fleste studenter lærer mye av. Om studenten oppdager at rådsøker fortsetter å stille de samme spørsmålene, kan dette være et sted å utforske selve rådgivningen. Slike detaljer kan en se tydeligere ved å kunne spole

tilbake og se seg selv og rådgivningsprosessen flere ganger.

Vår erfaring er at de nye mulighetene som teknologien gir studentene med å kunne ta opp rådgivningssamtalene og få tilbakemelding av oss forelesere og faglærere – som jo også er erfarne praktikere – er veldig positive. Dette gir studentene en unik mulighet til å kunne se seg selv og det yrket de skal praktisere, i et annet lys enn tidligere. Dette gjelder både på godt og vondt.

Hemmende og fremmede faktorer i tilbakemelding

Det er en del faktorer som virker fremmede på det å ta imot tilbakemelding, og andre faktorer som kan være til hinder for dette. I årene 2020–2021 ble mulighetene for fysiske møter begrenset av strenge tiltak for å unngå spredning av covid-19. For å få gjennomført planlagte studier ble disse flyttet til digitale plattformer. Møter med studentene har i mange tilfeller vært kun digitale og uten mulighet til relasjonsbygging gjennom forelesning og oppgaveløsning sammen. Da kreves det *digitalt mot* av oss som forelesere på studiet for å prøve å skape gode relasjonelle rammer også på nettet.

Masterstudentene har satt pris på at vi har satt søkelys på det de har bedt om tilbakemelding på i arbeidet sitt, og vi har forsøkt å gi dem så konkrete og kortfattede råd som vi har fått til. I noen tilfeller er det også mulig at den digitale flaten gjør at det blir en passe distanse for å få tilbakemelding, altså at det oppleves som mindre skremmende enn å sitte i samme rom. Når vi på slutten av samtalen har spurt studentene om hvordan det har vært for dem, svarer mange at de var nervøse før samtalen, men at tilbakemeldingene vi har gitt dem, har fått dem til å se hva de trenger å øve mer på, enten det er struktur eller innhold. De takker også for konstruktive råd og uttrykker at de gleder seg til neste samtale.

Det er viktig at vi som forelesere og faglærere på masterstudiet tar ansvaret for det å vurdere, godkjenne og karaktersette studentenes prestasjoner i rådgivning på alvor. Vi er da nødt til å gi tydelige og støttende tilbakemeldinger underveis. Det kan oppleves som ubekvem å gi negative tilbakemeldinger, eller fortelle studenten at hen dessverre

ikke holder mål faglig. I noen tilfeller har vi også måttet formidle at studenten dessverre ikke har bestått rådgivningspraksisen. Da kan det hende at studenten for eksempel ikke har rettet på ting som vi har snakket sammen om i første veiledning, eller rett og slett ikke har tatt imot tilbakemeldinger og reflektert over egen praksis. Ved at studenten får ekstra arbeidskrav, for eksempel at de må ta rådgivningspraksisen på nytt, og/eller får konkrete punkter fra oss faglærere som de må forbedre i samtalen med en rådsøker, greier de aller fleste seg.

Kvalitetsheving

Erfaringsmessig opplever vi som forelesere og faglærere at masterstudentene hever kvaliteten fra første til andre rådgivningssamtale, og at de selv opplever at de er blitt tryggere, roligere og mer lydhøre. Når vi tematiserer denne læringskurven, forteller gjerne studentene at de gjennom utprøvingen bedre forstår forbindelsen mellom sitt eget spesifikke fagstoff og rådgivningsteorien de har lært i praksisen. Vi har også erfart at studentene selv finner kreative løsninger for opptak i små rom eller i tilfeller der de har oppdaget at opptak vekker ubehag hos rådsøker. Der har vi sett at stoler og bord blir kreativt organisert, og at for eksempel bare stemmen til rådsøker høres, mens kamera er rettet kun på masterstudenten.

Tilbakemelding på praksis kan ha to sider. Studenten kan oppfatte den som ønskelig og nødvendig for å lære. På den annen side kan den oppfattes som ubehagelig. Noen kan frykte at tilbakemeldingen fra oss faglærere i rådgivning retter oppmerksomheten mot noe de ikke er fornøyd med hos seg selv. De aller fleste rådgiverstudenter er interessert i å forbedre seg, og de fleste tar til seg veiledning slik at de gjennom øving kan trene seg opp til å nå fagmålene for praksis. Fordi mange ikke er vant til å få tilbakemelding på seg selv i praktisk handling, kan det gjøre at man har et urealistisk forhold til hvordan man er som rådgiver. Dette gapet mellom det man tror man gjør, og det man faktisk gjør, kan være en aha-opplevelse. Forbedring av praksis er selve målet, og rådgiverprosessen og øving på denne er det verktøyet vi anvender for å skape endring.

Øving må til også for foreleserne

En annen gevinst ved opptak og analyse er at også vi som foreleser på masterstudiet, kan ta opptak av oss selv og vår egen rådgivning. Vi utsetter oss altså for det samme som studentene, og også vi får tilbakemeldinger. Det å vise opptakene av oss selv når vi gir tilbakemeldinger til studentene, til forelesningskollegaer kan få oss til å reflektere og få innsikt i hva andre tenker om vår måte å gi tilbakemeldinger på. Selv om en selv synes at tilbakemeldingen har vært «grei nok», er det alltid noe å lære. Ved å være to til stede på tilbakemeldingene til studentene kan vi også drøfte våre roller der.

Man er aldri ferdig utlært

De fleste av oss som har førerkort, kan huske følelsen av å ha bestått oppkjøringen. Da har man gått igjennom et pakkeforløp som består av kurs, prøver og praktisk øving med god og trygg veiledning av kjørelæreren. Lykkerusen av å ha bestått og blitt godkjent er fantastisk. Men det er først når man begynner å kjøre på egen hånd, at den viktige erfaringen begynner.

Det samme er gjeldende for studentene i rådgivning. Noen har kanskje allerede hatt jobber som medfører rådgiverrollen og har fått erfaringer, holdninger og kunnskap som de kanskje har måttet korrigere. Vi oppfordrer studentene våre til å våge å prøve ut ulike innfallsvinkler til rådgivning. De ulike teoriene og metodene representerer ulike rådgiverroller, ulike menneskesyn, ulike metoder, ulike begreper og ulikt syn på menneskets læringsmuligheter. For å finne sin egen rådgiverstemme kreves et pedagogisk mot til å teste ut, og da er praksis en spennende arena å gjøre det på.

Sertifikatet eller godkjent rådgiverpraksis er dermed bare et bevis på nettopp det at du nå får lov til å trene på egen hånd; du er på ingen måte utlært! De fleste vil nok smile gjenkjennende når vi forteller at vi i lang tid etter oppkjøringen hørte stemmen til sjåførlæreren når vi kom opp i situasjoner vi hadde øvd på. Da hørte vi hans beroligende stemme som fikk oss til å handle riktig slik at vi ikke kolliderte, kjørte på noen eller kjørte av veien. Slike gode indre kompass kan vi skaffe oss ved å jobbe systematisk med tilbakemelding. Med



... vi alle har noe
å lære og noe vi kan
bli bedre på i arbeidet
som rådgivere.

en styrket tro på at vi mestrer faget vi skal rådgi i, har vi en solid grunnmur å bygge rådgivningspraksisen på. Og med øving blir de aller fleste gode støttespillere til barn, unge og voksne som trenger å bli forstått.

Som vi har nevnt tidligere, kan rådgivning bidra til endring i praksis slik at elever med for eksempel hørselstap kan få best mulig lærings- og utviklingsbetingelser. Gevinsten for en rådgiver er tilbakemeldinger som denne: «Jeg har endret praksisen min siden sist gang vi hadde samtale.»

Dette minner oss på at vi alle har noe å lære og noe vi kan bli bedre på i arbeidet som rådgivere. Vi er endringsagenter til det beste for den eleven eller den voksne rådgivningen omhandler. —



BEATE HEIDE arbeider som seniorrådgiver i Statped, Barnehage – Spør oss. Hun er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Heide har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift både alene og sammen med ulike medforfattere. Hun har også skrevet fire barnebøker.



GRY BJØRNBAKK arbeider som seniorrådgiver i Statped UV hørsel, divisjon 3. Hun er også fagansvarlig for innføring i audiopedagogikk, erfaringsbasert masterprogram ved NTNU. Bjørnbakk er utdannet allmennlærer med videreutdanning innen pedagogisk rådgivning og har master i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk. Hun har lang erfaring som lærer og spesialpedagog for elever med hørselsvansker.

Referanser

Davis, H. (1995). Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn. Oslo: Ad Notam.

Halland, G. (2004). Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering, ledelse. Fagbokforlaget.

Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis (3. utg.). Oslo: Gyldendal forlag.

Lassen, L. (2002). «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E. Befring & R. Tangen (red.), Spesialpedagogikk (3. utg., s. 84–93). Oslo: Cappelen Akademisk.

Lassen, L. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I: E. Befring & R. Tangen (red.), Spesialpedagogikk (s. 170–187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lassen, L. (2014). Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser. Oslo: Universitetsforlaget.

Luft, J. & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. Los Angeles: UCLA.

Schön, D.A. (2001). Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder. Århus: Forlaget Klim.

Statens vegvesen. (u.å.). Trafikal del. <https://www.vegvesen.no/forerkort/ta-forerkort/veien-til-forerkortet/personbil-b/>



Ledige stillinger innen
barnehage, skole,
høyere utdanning og
annen undervisning.
På ett sted.

Tidligere
lærerjobb.no
er nå en del av
Utdanningsnytt

UTDANNINGSNYTT STILLINGER

Annonsekontakt:

Mattis Storknes i HS Media

E-post: utdanning@hsmedia.no

Telefon: 97 41 96 10

Forfatteren av dette essayet deler her av sine erfaringer og gir oss nyttige tips til hvordan vi kan møte ulike barn på en måte som er preget av trygghet, åpenhet og likeverd.

Å lytte er å se med kroppen

Møte med barn sett fra en skuespillers perspektiv

TEKST:

MADS BUER,

MIMESKUESPILLER, KURS- OG FOREDRAGSHOLDER

Dette essayet er basert på mine erfaringer fra det å lage radio sammen med barn – og her vil jeg dele noe av den innsikten og de refleksjonene jeg har gjort meg på bakgrunn av dette arbeidet. Deler av essayet er hentet fra et foredrag jeg ble invitert til å holde for BUP for noen år siden. De ville gjerne høre om mine erfaringer med å møte barn i mitt arbeid som skuespiller.

Jeg er utdannet mimeskuespiller fra *Teaterhögskolan i Stockholm* og har jobbet med barn i mange ulike former. Jeg har spilt teater for barn, dukke-teater – både på teater og på tv, vært sykehusklown, gjort et dukkeprosjekt som handlet om smertemestring for sykehusbarn, laget radio sammen med barn, formidlet barnelitteratur og gjort ulike skoleprosjekter.

Jeg har ikke vitenskapelig bevis for noe av det jeg skriver. Jeg er ikke terapeut, pedagog eller psykolog. Jeg er skuespiller, og det jeg skriver, er sant for meg, men ikke nødvendigvis sannheten med stor S. Bare så det er sagt.

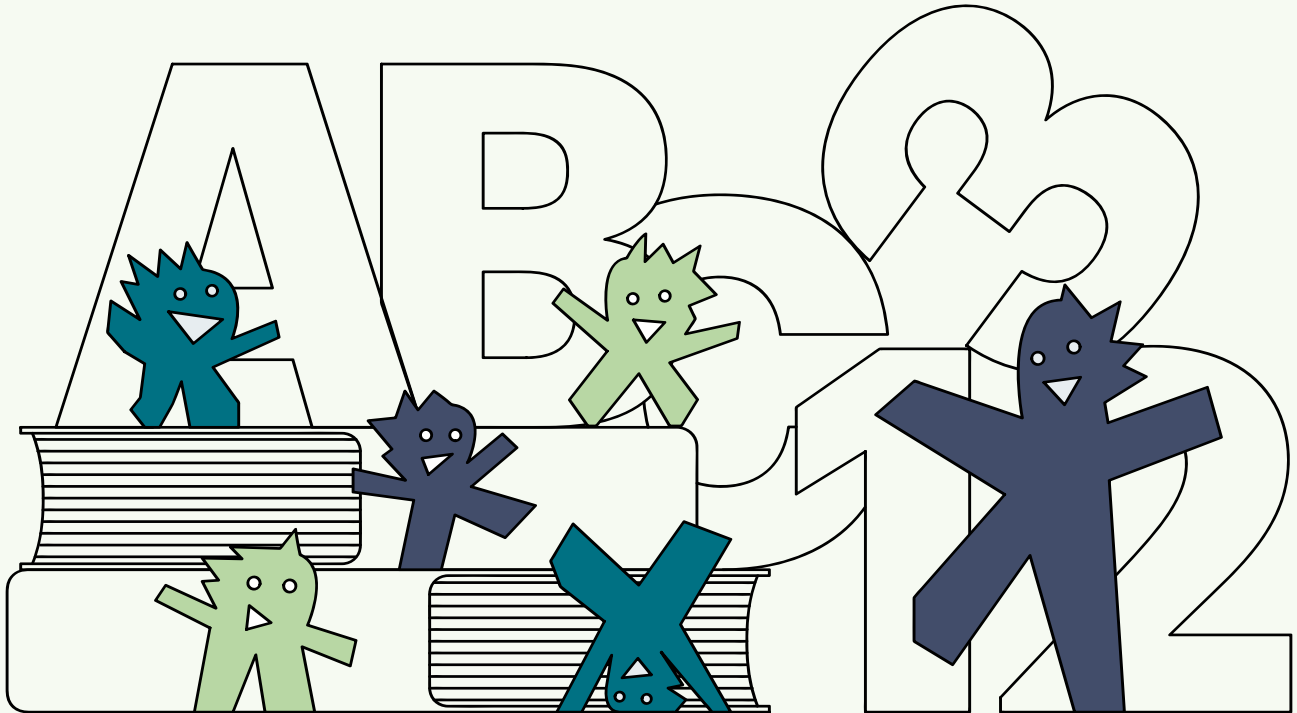
Mimeskuespiller

På gymnaset visste jeg at jeg ville bli skuespiller. Noen år senere så jeg en forestilling som ledet meg i retning av det fysiske teateret. Kroppens språk. Det var en ung mann alene på scenen, forestillingen var i krysningspunktet mellom dans og teater. Det var lekent, guttete, morsomt, tøft og rørende. Det ble ikke sagt et ord, bevegelsen var språket. Jeg kjente at det traff meg midt i kroppen uten å gå via mitt analyserende og overtenkende hode. Der og da visste jeg at jeg ville jobbe med bevegelse. Jeg ville bevege og bli beveget.

Kroppen er et instrument.

Denne erfaringen brakte meg videre til mimelinjen på Teaterhögskolan i Stockholm. I fire år besto hverdagen min av å trene kroppen til å bli et bevisst instrument. Et instrument som sender ut signaler, tar imot signaler, og som prosesserer det som kommer inn.

Jeg oppdaget at dette lå nært min natur.



Radio Super

Etter å ha jobbet med å stå på scenen og foran kamera i noen år ble jeg invitert til å lage et barneradioprogram sammen med barn i NRK Super, Radio Super. Det som var forskjellen nå, var at jeg var i direkte dialog med barn – en til en.

Det er jo noe underlig at jeg som mimeskuespiller laget radio, men jeg oppdaget at jeg brukte kroppen like mye som et instrument i radiostudioet som på teaterscenen.

Det var en gjeng med barn som byttet på å være i studio. De var mellom 7 og 10 år. Jeg var programleder, og barnet var medprogramleder. Vi lekte, tullet mye, spilte rollespill og snakket for eksempel om hvorfor barn ikke vil spise brokkoli og oliven. Vi besøkte Märtha Louise på slottet og var med et av barnas farmor på hundetrening. Men vi tok også opp vanskelige ting som skilsmisse, det å savne noen, døden og det å bli skikkelig sint.

Mitt ønske var å få barnet i den andre enden av mitt blikk til å blomstre. Jeg ønsket å skape et

rom der barnet kunne være, uten å kjenne at det måtte være noe annet enn det det var. Ekte med andre ord. Oppgaven min var å lage bra radio, og det er nøkkelordet for alt jeg synes er bra: et ekte uttrykk.

Så begynte arbeidet med å utforske hvordan jeg får barnet som sitter overfor meg, til å blomstre. En av mine lærere var en tulipan.

Tulipanen

En morgen la jeg merke til en tulipan i hagen. På et sted i hagen vokser det en stor tulipan hvert år. Det var morgen, og alle tulipanens kronblader var lukket. Senere på dagen ser jeg at alle kronbladene har åpnet seg. Hvorfor skjer dette? Det slo meg at om morgenen var det overskyet og kaldt, men senere på dagen var det sol og varmt. Da åpner den seg. Det er lyst, varmt og trygt, og den åpner seg og viser oss hva den har på innsiden. Så å blomstre er å åpne seg. Jeg fikk øye på et naturprinsipp. Noe åpner og noe lukker.

I samspill med barna i Radio Super oppdaget jeg at jeg er bærer av det samme prinsippet som tuli-panen. Det sitter omtrent midt i brystet. Jeg kan kjenne om det åpner eller lukker seg. Rent fysisk vil jeg kunne beskrive det som sammentrekning i brystet eller en følelse av at det åpner seg i brystet. Som spenning eller avspenning. I samtalene med barna begynte jeg å observere dette og fikk også en fornemmelse av at jeg kunne se det samme hos barna.



**Jo mer ærlig jeg var,
desto større ble rommet
der barnet også kunne
være seg selv.**

Spelling

Noe av det første jeg observerte hos barna, var at de «skannet» rommet. Som om de ville finne ut av: «Hva er reglene her? Hvordan skal jeg være i dette rommet?» Og i og med at jeg var programlederen, var det jeg som satte tonen. Det var meg de i stor grad speilet seg i.

Mitt ønske var jo at de skulle føle at de kunne være akkurat slik de er. Og hvordan formidler jeg det? Hvordan skaper jeg et rom der barna kjenner i kroppen at det er sant? Jo, jeg må være slik jeg er, uten å ta på meg en maske. Uten å gjøre meg til. Det første jeg oppdaget, var at det er vanskelig. For jeg vil gjerne være flink, jeg er ikke glad i å gjøre feil eller at folk oppdager at jeg til tider er ganske nervøs. Men jo mer ærlig jeg var, desto større ble rommet der barnet også kunne være seg selv.

Så begynte et lite forskningsprosjekt: Hva er det som åpner, og hva er det som lukker, i samspillet med barna?

Autentisitet – det som åpner

At det som skjer, er sant. At rommet er ett, om du vil. At det jeg spiller ut, er i tråd med det som er på innsiden. Vi ler av det som er morsomt, viser når vi blir flau, viser når vi blir berørte – at ting får være som de er. Vi hadde et visst manus vi fulgte, og en gang sa et av barna: «Nå er jeg så nervøs at jeg ikke husker noen ting.» Det er en ærlig sak, og jeg visste akkurat hva hun mente, for sånn har jeg det også noen ganger.

Når det som er på utsiden, klinger likt med det som er på innsiden, blir kroppen avspent. Det kjenner vi. Å kjenne er å «se» med kroppen.

Varme og vennlighet – det som åpner

Vi har alle våre greier. Jeg kan være veldig streng med meg selv, ha perfektjonistiske tendenser. Og noen ganger tviler jeg på om jeg er god nok. Og dette hadde jeg selvfølgelig med meg inn i radiostudio. Hvis jeg kan møte disse sidene i meg selv med vennlighet og varme, som jeg ville møtt en av mine beste venner, da slapper kroppen av. Min erfaring er at den gjør det når den får lov til å være det den er. Og evner jeg å møte meg selv på denne måten, formidler jeg gjennom min væren at barna kan bli møtt på samme måte. Dette er ikke noe vi nødvendigvis formidler igjennom ord. Vi skaper rommet med kroppene våre.

De beste radiosendingene laget vi når rommet mellom oss var åpent. Jeg kunne kjenne det i kroppen når det fløt. For liv flyter, og det vet kroppen vår. Noen ganger fikk vi til å skape dette rommet, andre ganger var vi ikke i nærheten. Men over tid bygget vi relasjoner som var ekte. Så hva lukker rommet imellom oss?

Dom og forventning – det som lukker

Med jevne mellomrom kunne jeg oppleve at rommet lukket seg. Noen ganger fra et øyeblikk til et annet. Hva er det som skjer nå, tenkte jeg. Hva er det jeg gjør som gir dem behov for å beskytte og lukke seg? Det jeg oppdaget at jeg gjorde noen ganger, uten at jeg var klar over det, var at jeg dømte barnet. Eller at jeg hadde en forventning om hvordan det skulle oppføre seg, og ble litt skuffet når de ikke «levte».



... barna jeg har møtt på veien, har vært veldig gode lærere.

I begynnelsen fikk jeg det ikke til å stemme at jeg var dømmende. Jeg ser jo på meg selv som en som har omsorg og respekt for barn. Men da jeg gikk meg selv etter i sømmene, så jeg hvor lite som skulle til. En nyanse i blikket, en spenning i munnviken eller noe i tonefallet. Noe som utstrålte at de ikke var slik jeg skulle ønske at de skulle være. Dette oppdaget jeg ved å kjenne i min egen kropp hva jeg drev med. Da jeg gikk enda litt dypere, fikk jeg øye på at dette skjedde når jeg var usikker. Når jeg ville framstå som flink. Dom og forventning lukker.

Likeverd og ydmykhet

Jeg er lederen i rommet, men jeg ser rett på deg. Ikke opp til deg eller ned på deg. Det har vi begge fortjent. Vi er likeverdige. Og det at du åpner opp og inviterer til å være sammen på ekte, gjør meg ydmyk. Jeg ble oppmerksom på at varsomhet er

en fin ting. Jeg ble også klar over at dette rommet vi har skapt der vi åpner oss, er et sårbart rom. Det kunne hengt et skilt på døren der det sto likeverd og ydmykhet. For selv om det er mye lek og tull i dette rommet, så skjer det i et dypt alvor.

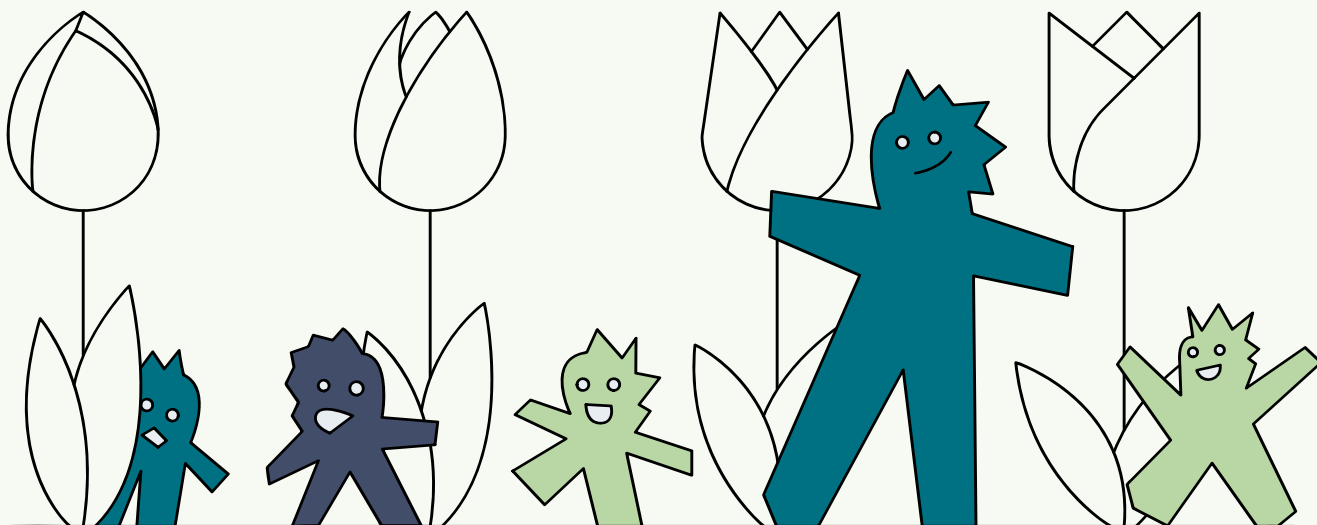
Sammen

I ettertid har jeg reflektert over hva som er konklusjonen på denne «forskningen». Det jeg har landet på, er at når disse faktorene er i balanse, oppstår det en følelse av et *vi* som er større enn summen av oss begge. Det gir en følelse av å være sammen. Og opplevelsen av å være sammen på ekte har jeg oppdaget er veldig god.

Uten at jeg var klar over det mens vi holdt på, ser jeg i ettertid at barna jeg har møtt på veien, har vært veldig gode lærere. De har hjulpet meg til å få øye på at det å lytte er å se med kroppen. —



MADS BUER er utdannet mimeskuespiller fra Teaterhøgskolan i Stockholm. Han har spilt teater og dukketeater for barn, vært sykehusklovner, gjort et dukkeprosjekt som handlet om smertemestring for sykehusbarn, laget radio sammen med barn, gjort ulike skoleprosjekter og formidlet barnelitteratur. 14. november i fjor holdt han et foredrag på RBUP Øst og Sør om det samme temaet han har skrevet om her.



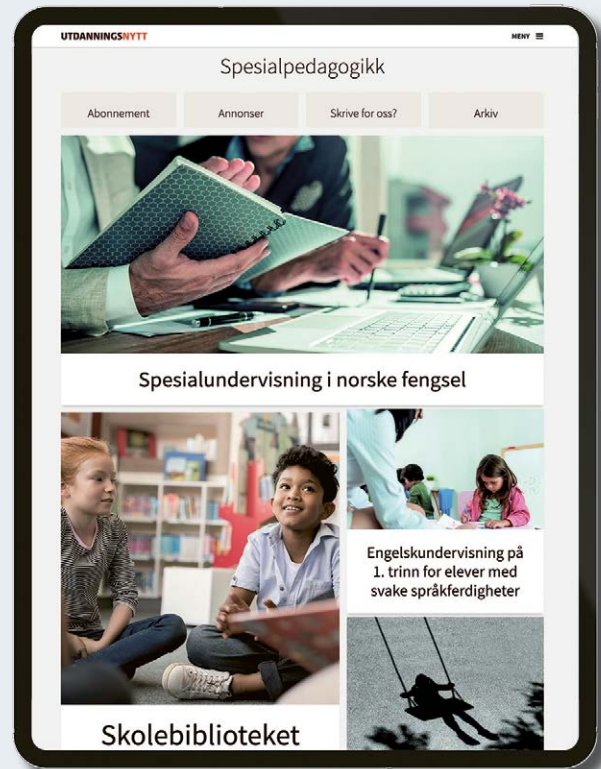
Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Her kan du og lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver.

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



FAGARTIKLER



arn
og et
r som



Tilrettelegging av
skolehverdagen for elever
med traumer



Fra nederlag
til mestring for
synshemmede Erlend

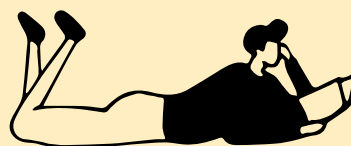


Tourettes syndrom
og mobbing
i skolen



Ufri
- hvor
en ele

FORSK- NINGSGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)
spesialpedagogikk

Å leke barnet inn

En kvalitativ studie om barn og ansattes perspektiver på å fremme inkludering av alle barn i barnehagen

Sammendrag

Hvilke faktorer kan bidra til at alle barn blir inkludert på avdelingen sin i barnehagen? Denne artikkelen utforsker dette spørsmålet ved å rapportere fra en intervjustudie med både barn og barnehageansatte i to barnehager. Fokusgruppeintervjuer med barneorientert familierterapi ble benyttet for å få innsyn i informantenes perspektiver på inkludering.

Hovedfunnene viser at barnehagebarna ønsker å inkludere andre barn, og de vil at barnehagepersonalet intervensjoner i ekskluderings-situasjoner. Barnehageansatte bør derfor kjenne til inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barnegruppen. Dette får de kun innsikt i ved å ha gode relasjoner til alle barna, observere og veilede samspill og delta i lek og aktiviteter. Personalet bør ha høy kompetanse. Et annet funn er at foreldrene har betydelig påvirkningskraft på inkludering i barnehagen ved at de kan foretrekke noen barn fremfor andre, og at disse kan bli favorisert både med oppmerksomhet og ved å bli invitert med hjem.

Summary

Inclusive play. A qualitative study of the perspectives of kindergarten children and staff on inclusion

Which factors determine that all children are included in their group at their kindergarten? This article explores this question by reporting on an interview study with both children and staff in two kindergartens. Focus group interviews using family-oriented therapy methods were employed to gain insight into the participants' views on inclusion.

The key finding is that the children want to include other children and they want the staff to intervene in situations of exclusion. Kindergarten staff should therefore be aware of inclusion- and exclusion-oriented processes that occur. They can only gain insight into this by having a near attachment to all the children, observing and guiding interactions and participating in play and activities. The staff should also be educated. Another finding is that parents have significant influence on inclusion in the kindergarten, as they may prefer certain children over others, and these children are favored with attention and invitation to their homes.

Nøkkelord

- INKLUDERING
- EKSKLUDERING
- BARNEHAGEBARN
- LEK
- SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK

De siste årene har det vært økt oppmerksomhet om inkludering i samfunnet. Så mange mennesker som mulig skal kunne delta i det fellesskapet et samfunn er, og færrest mulig skal føle seg ekskludert fra deltakelse i demokratiske prosesser, arbeidsliv, idrett og sosiale fellesskap (Barne- og familiedepartementet, 2020). Inkludering bør starte i barndommen, fordi holdninger blir formet i sosiale grupper i oppveksten og tidlig ekskludering kan føre til negative konsekvenser. I barnehagen møtes barn med ulik bakgrunn og forskjellige personligheter. De danner et mangfoldig sosialt fellesskap hver dag over flere år.

Barnehagebarna vil i større eller mindre grad bli inkludert i lek og sosial interaksjon, og ikke alle vil få den oppmerksomheten de har behov for, fra barnehagepersonalet. Den sentrale betydningen barnehagen har, og betydningen av inkludering spesielt, bekreftes i flere stortingsmeldinger, for eksempel: Meld. St. 6 (2019–2020), Meld. St. 19 (2015–2016), Meld. St. 24 (2012–2013) og St. meld nr. 41 (2008–2009). Her betegnes inkludering som at alle barn skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet, være trygge, medvirke og erfare at de er betydningsfulle.

Det er bred enighet blant barnehageforskere om at barnehagen er en verdifull arena for inkludering, og at voksenrollen er viktig for å sikre at alle barn inkluderes (Alvestad, 2013; Arnesen, 2017; Bae, 2010; Bae, 2011; Dahlberg, 2001; Korsvold, 2011; Solli, 2017; Østrem, 2012). Ifølge Solli (2017) er barnehagepersonalets holdninger og kompetanse avgjørende for å fremme barnas inkludering og deltakelse i fellesskapet. Solli vektlegger spesielt samspillet mellom ansatte, mellom ansatte og barn og interaksjonene barna imellom. Nergaard (2020) hevder at barnehageansatte må delta i og forstå lekens betydning for å sikre barn et

godt psykososialt miljø. Soltvedt (2014) og Østrem (2012) påpeker at barns perspektiver kommer best til uttrykk via lek. For barn handler inkludering mye om å få innpass i lek (Fugelsnes, 2022; Greve, 2009; Greve, 2010; Heide & Nicolaisen, 2022; Lund, mfl. 2015; Nergaard, 2020).

Barnehagelovens (2005) kapittel VIII lovfester barnehagebarns rett til et trygt og godt barnehagemiljø og ansattes aktivitetsplikt og rapporteringsplikt om barn utsettes for utestengelse, vold eller trakassering. Formålet er nulltoleranse for krenkelser av barn og forebygging av mobbing og diskriminering. Rammeplan for barnehagen (Udir, 2017) vektlegger at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, §31-35), skal inkluderes i barnegruppen i det allmennpedagogiske tilbudet.

Til tross for at inkludering er lovregulert og hyppig drøftet i faglitteraturen, er det fortsatt utfordringer som må håndteres. Forskning viser at ekskludering blant barnehagebarn er et omfattende problem (Heide & Nicolaisen, 2022; Johanson & Rosell, 2021; Lund mfl., 2015; Nergaard, 2020). Årsaker kan være manglende kapasitet eller opplæring av ansatte eller at vi mangler tilstrekkelig kunnskap om barns perspektiver. Gullestad (1991) og Tiller (2006) påpeker at nettopp dette er sentralt for å kunne forbedre vår forståelse og fremtidig praksis angående inkluderingsarbeid.

Formålet med denne artikkelen er å gjengi resultatene fra intervjustudien min, der jeg søkte innblikk i barn og ansattes perspektiver på inkludering for å få en dypere forståelse av hva som kan bidra til å fremme inkludering. Jeg utarbeidet problemstillingen: **Hvilke faktorer kan bidra til at alle barn blir inkludert på avdelingen sin i barnehagen?**

For å besvare problemstillingen laget jeg tre forskningsspørsmål.

1. Hva forteller barnehagebarna om sine erfaringer med inkludering?
2. Hvilke forventninger har barnehagebarna til de voksnes involvering i inkluderingsprosessene?
3. Hva fremhever de barnehageansatte som mest vesentlig for å fremme inkludering?

Tidligere forskning

Jeg foretok systematiske søk i norske og nordiske databaser for å finne den forskningen som hadde mest relevans for mitt tema og mine forskningsspørsmål.

Lund mfl. (2015) foretok intervjuer og observasjoner av 16 femåringer i seks barnehager. Intervjuene avslører at barnas største frykt var å bli ekskludert fra lek. Observasjonene viste at enkelte barn ble systematisk utestengt av andre barn samt oversett og negativt omtalt av barnehagepersonalet. Forskerne observerte krenkelser og mobbing blant barna, også av de barna som omtalte seg selv som inkluderende.

Nergaard (2020) gjennomførte intervjuer og videoobservasjoner av 3–6-åringer i tre barnehager. Barna beskrev avvisning og utestengelse fra lek som vanskelig og stressfylt. Resultatene viste at barna opplevde å føle seg forlatt, verdiløs, såret og ensom. Barna ønsket å ha voksne i nærheten. Nergaard fremhever styrking av barns empatiutvikling for å fremme inkludering, samt lekens og tilhørighetsfølelsens betydning for barn.

Johansson & Rosell (2021) utførte videoobservasjoner i en barnehage av 4–5-åringers strategier for å komme med i etablerte fellesskap og fant at det kan gi alvorlige konsekvenser for barn å falle utenfor fellesskapet. Forskerne konkluderer med at tilhørighet, deltakelse, vennskap og positive interaksjoner med jevnaldrende er vesentlig for inkludering.

Fugelsnes' (2022) videoobservasjoner av ansatte og barn i en barnehage viste at personalet ofte tilrettela for hverdagsaktiviteter og lek med mål om å fremme inkludering, og at de voksne eksplisitt oppfordret barna til å inkludere andre i sin lek. Fugelsnes hevder at om personalet sørger for at barna opplever seg som en del av et fellesskap, vil barna kunne oppleve tilhørighet i gruppen.

Heide & Nicolaisen (2022) beskriver et case der en jente på fem år ekskluderes fra barnegruppen. I inkluderingsarbeidet ble voksendeltakelse i lek og samarbeid med jentas foreldre avgjørende, og at barnegruppen medvirket med løsningsforslag som bidro til inkludering.

Barns frykt for ekskludering og behov for voksne kom klart frem i forskningen nevnt ovenfor og viser at ekskludering skjer, selv blant små barn i barnehagen. Jeg mener at det er behov for mer kunnskap om hvordan vi kan endre ekskluderingsprosesser ved å undersøke hva som fremmer en mer inkluderende barnehage. Min studie søker forståelse for barns oppfatninger ved å møte dem på deres lekende arena, og ved å benytte *Barneorientert familierapi* (Soltvedt, 2014). Tilmærmingen har ifølge mine forskningssøk ikke vært benyttet i kombinasjon med intervjuer før. Jeg mener imidlertid at de kan overføres til barnehagefaglig pedagogisk og spesialpedagogisk praksis for å fremme det positive engasjementet som bor i barn, skape gode dialoger med barn om inkluderingsstemaet, bearbeide ekskluderings situasjoner og dramatisere gode inkluderingsstilmærminger.

Teorigrunnlag

Inkludering

Solli (2017) beskriver inkludering som tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn. Han mener at barnehagens potensial som inkluderingsarena avhenger av samspillsklimaet og om alle barna får gode utviklingsmuligheter og mulighet til relasjonsbygging. Barnehagen skal være et godt sted for alle barn, og om barnehagepersonalet er gode på inkludering av alle barn, er de gode på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne også (ibid.).

Tjora (2018) vektlegger fellesskapet i inkludering og beskriver det som en fundamental forankring, en tilknytning mer grunnleggende enn trivsel og som følelsen av å være del av noe større. Han er også opptatt av randsoner, hvem som starter og styrer disse, og mener randsoner og hierarki setter grenser for hvem som er innenfor og utenfor, inkludert eller ekskludert. Dette maktforholdet i barnegrupper beskrives også av Soltvedt (2014).

Arnesen (2017) drøfter inkluderingsbegrepet og mener det er et flertydig begrep. I likhet med Tjora (2018) fremhever hun fellesskapet – at alle som vil, skal kunne delta ut fra egne forutsetninger. Bae (2011) beskriver alle samspillssituasjoner mellom voksne og barn i barnehagen som

potensielt inkluderingsfremmende interaksjoner, forutsatt at voksne benytter situasjonene bevisst. Hun beskriver dette som å respektere alle barns ulike kommunikasjonsformer og utveksle konstruktive dialoger og ha god samhandling med alle barn.

Østrem (2012) beskriver inkluderingsprosessene i barnehagen som komplekse og voksenbarn-relasjonen som komplisert, og ikke noe barnehagepersonalet uten videre kan «utføre». Det krever dyp innsikt i barns uttrykksformer og forutsetter at barnehagepersonalet ser barnet som subjekt og møter det med empati, respekt og anerkjenner barnets rett til egne meninger, tanker og følelser.

I min studie innbefatter et relasjonelt inkluderingsbegrep at barn må ses som en del av et sosialt fellesskap, og dette må legges vekt på både i planlegging og gjennomføring. Min forståelse av inkluderingsbegrepet og fundamentet for denne undersøkelsen er at alle barn som ønsker det, må få oppleve å være inkludert ved å delta og medvirke i et fellesskap der de blir respektert og får utviklet sin egenart i sosiale møter med anerkjennende voksne (Alvestad, 2013; Arnesen, 2017; Bae 2011; Dahlberg, 2001; Solli, 2017).

Lek

Lek er ifølge Rammeplan for barnehagen (Udir, 2017) barnehagebarns viktigste sosialiseringarena. Forskere innen sosialantropologi undersøkte barns interaksjon med jevnaldrende i frilek på ulike sosiale arenaer, for eksempel i barnehager (Soltvedt, 2014). Soltvedt beskriver frileken som utviklende, men også at det kunne dannes uheldige hierarkiske strukturer mellom barna. Han fremhever betydningen av voksendeltakelse i leken og det å lære barn lekeregler som vekslende initiativ, dialog og respekt for å fremme inkludering.

For barn er inkludering nært forbundet med deltagelse i lek (Fugelsnes, 2022; Greve, 2009; Greve; 2010; Heide & Nicolaisen, 2022; Lund mfl., 2015; Nergaard, 2020), men noen barneforskere er opptatt av at også alle «hverdagssituasjonene» i barnehagen kan være inkluderingsfremmende (Arnessen, 2017; Bae, 2011). Soltvedt (2014) påpeker at lek er barns naturlige uttrykksmåte,

at leken avspeiler barnets indre liv, og at voksne vanskelig kan forstå barn uten en lekende samhandling. Han utarbeidet derfor *Barneorientert familierapi* (BOF), som er tilnærmingen jeg benytter i fokusgruppeintervjuene.

Barneorientert familierapi (BOF)

Soltvedts (2014) engasjement i å få barneperspektivet inn i familierapien/barnepsykiatrien resulterte i hans terapiform: BOF. Det er som nevnt en lekende arbeidsmåte som forutsetter at den voksne innehar holdninger og strategier i leken som ivaretar trygghet, tilknytning, samspill og tilhørighet. Soltvedt er opptatt av at BOF ikke er en metode, men en måte å nærme seg barn på. Formålet med BOF-tilnærmingen er å skape en atmosfære som fremmer samhandlingssituasjoner mellom barn og voksne og mellom barn.

Ferdigheter som blir innlært i BOF, er blant annet lekeferdigheter, selvfølelse, grenser og nærhet–distanse, med mål om at disse kan overføres til andre samspillssituasjoner. BOF kan benyttes i spesialpedagogisk øyemed som en tilnæringsmåte for å fremme relasjoner og utvikle lek- og spillkompetanse. BOF-leken er en type symbol-/rollelek som ofte foregår i sandkasse med små menneskelignende figurer, dyr og konkreter. Terapeuten/pedagogen benytter en alter ego-figur, og kommunikasjon, konfliktløsning og veiledning foregår i interaksjonen mellom denne figuren og barnas valgte figurer. Den voksnes samhandlingskompetanse er sentral, mens underlag og materiell kan variere.

Metode

Jeg benyttet en kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Ifølge Meld. St. 19 (2015–2016), Meld. St. 24 (2012–2013), St.meld. nr. 41 (2008–2009) og *Barnehagen for en ny tid – Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023) er den viktigste ressursen for barn i barnehager personalet. Derfor fremsto det som viktig å få barnehageansattes perspektiver på hva som kan fremme inkludering, og hva de mener de kan bidra med. Jeg ønsket i tillegg å få barnas stemmer, meninger, erfaringer og hvilke

forventninger de har til voksne i inkluderings- og ekskluderingsprosesser.

Som datainnsamlingsmetode ble fokusgruppeintervjuer med to–tre barn sammen og fem ansatte sammen benyttet, for at jeg som moderator og forsker skulle fange opp flere oppfatninger samtidig, få spontane svar og gi informantene trygghet ved å være flere – momenter som Tjora (2017) fremhever som vesentlige. Fordelen med fokusgruppeintervjuer som datagenerering er også ifølge Kvale & Brinkmann (2015) interaksjonen som oppstår mellom intervjudeltakerne, og at deres samtaler og diskusjoner kan fremme fylldige beskrivelser.

Deltakerne ble strategisk rekruttert fra to barnehager. Utvalgskriteriene for barnehagepersonalet var at de var ansatt (uansett stilling) i barnehage, og for barna at de gikk i barnehage og var mellom 3 og 6 år. Barnehagepersonalet var et representativt utvalg av alle yrkesgrupper i barnehagen, som hadde erfaring med barn fra 1–5 år (Nummerert med V1–V5). Barneinformantene var 4 og 5 år (nummerert med B1–B15). Til sammen gjennomførte jeg åtte fokusgruppeintervjuer med 15 barn og 5 ansatte. Jeg benyttet fleksible semi-strukturerte intervjuguider med overordnede temaer og åpne spørsmål slik det er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015). Jeg tilstrebet å skape en avslappet stemning med en romslig tidsramme og mulighet for å gå i dybden i fokusgruppeintervjuene, slik Hake (1999) hevder er ideelt.

Temaer i intervjuguidene var blant annet hva barna ønsket fra de voksne for å bli inkludert, og hva de voksne mente var primært for å fremme inkludering av alle barn.

Jeg benyttet BOF (Soltvedt, 2014) i alle barnefokusgruppeintervjuene, og elementer i voksenfokusgruppeintervjuet, for å illustrere spørsmålene og for at deltakerne kunne benytte det i sine svar. Jeg valgte denne lekende tilnærmingen for å møte barna på deres arena og for at de lettere skulle identifisere seg med figurene og relatere seg til ekskluderings situasjonene. Jeg valgte playmobil-figurer som skulle forestille barnehagebarn og barnehageansatte.

For å best mulig ivareta validitet og reliabilitet oppfordret jeg informantene til å gjenta utsagnene

sine så jeg fikk skrevet uttalelsene ordrett. Jeg tilstrebet også å observere nonverbal kommunikasjon og stille oppfølgingsspørsmål for oppklaring. Jeg fikk dessverre ikke tillatelse til lydopptak av barnefokusgruppeintervjuene av NSD. Lydopptak hadde gitt meg mulighet til en enda bedre interaksjon med barna.

Å være refleksiv har vært viktig for meg for å ivareta alle etiske aspekter i forskningsprosessen. Dette beskriver Hake (1999) som å systematisk reflektere over erfaringer. Jeg har fulgt alle gjeldende forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), og studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), nå Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT).

Resultater og analyse

Datamaterialet ble analysert med tematisk analyse, en metode med seks stadier for å redusere, organisere, kategorisere, analysere og rapportere kvalitative forskningsdata (Braun & Clarke, 2006). Tjora (2017) mener at analysefasen krever at forskeren bruker sin intellektuelle kapasitet og kreativitet til det fulle. Jeg valgte tematisk analyse fordi den er fleksibel, oversiktlig og gir et godt grunnlag for systematisering av historiene i datamaterialet. Videre hjalp den meg til å finne essensen i informantenes fortellinger – de uttalelsene og handlingene som besvarte problemstillingen og forskningsspørsmålene best. Samlet datamateriale besto av 56 transkriberte sider (16 791 ord). Transkriberte intervjuer er godkjent av deltakerne.

Fokusgruppeintervjuene med barnehagebarna

Følgende temaer sammenfatter kjernen i mine funn tolket ut fra datamaterialet i analyseprosessen:

- Barns iboende ønske om å være inkluderende
- Betydningen av å ha voksne i nærheten
- Barns strategier for å inkludere andre og seg selv
- Inkluderende lekemateriell
- Barn som blir ekskludert
- Barns meninger om hvordan voksne kan inkludere barn

Eksempel på BOF-situasjoner

Situasjon 1. Ekskludering



Situasjon 1 illustrerer ekskluderings-situasjonen jeg presenterte i fokusgruppeintervjuene.

Situasjon 2. Inkludering



Situasjon 2 illustrerer hvordan barn og ansatte flyttet voksenfigurene så de hadde nærhet til barna (ved siden av / oppi sandkassen).

Jeg åpnet barneintervjuene med å presentere en ekskluderings-situasjon med playmofigurene der to barn leker sammen i sandkassen. Et barn har spurt dem om å få delta, men har fått nei. Barnet sitter med ryggen til barna, utenfor sandkassen. De voksne står bortenfor og ser ikke det som skjer (jf. Situasjon 1).

Jeg informerte barneinformantene om at det var valgfritt å svare, og at de kunne benytte playmofigurene og/eller fortelle med ord. Så stilte jeg spørsmålet: «Hva synes du/dere de voksne skulle gjort i denne situasjonen?»

Jeg synes de burde ha sagt til de to guttene at jenta måtte få være med. (B11)

Jeg utfordret dem med å stille et oppfølgings-spørsmål og viste med figurene: «Hva om barna i sandkassen svarte nei? Vi vil leke i fred?»

Da synes jeg de voksne burde blitt sure og sagt ifra BITTE litt STRENGERE. (B11)

På bakgrunn av dette kan det tyde på at barn kan synes det er greit at voksne er bestemte når noen utestenges. Enkelte barneinformanter uttalte også

at de synes voksne burde kjefta på de to som ekskluderte. Alle barna flyttet voksenfigurene nærmere barnefigurene, og flere flyttet dem helt oppi sandkassen. Samtlige barn som svarte, formidlet oppriktige intensjoner om å være inkluderende. Barna var opptatt av at alle må få være med, og at alle må være venner og bestevenner.

På spørsmålet om hvordan de trodde det ekskluderte barnet hadde det, svarte barna: lei seg, gråter, trist, dårlig. I utsagnet nedenfor formidler et barn hvordan det kan oppleves å være utenfor.

For at det kan hende at et barn har ingen bestevenner, at de bare går rundt i barnehagen helt aleine, at de ikke har noen å leke med, og så kan det hende at de ikke får seg en bestevann, at ingen vil være bestevann med gutt eller jente. (B11)

Noen barn klarte å forestille seg både hvordan det ekskluderte barnet hadde det, de sa at hun sikkert ble lei seg, gråt og ikke hadde det bra, og hvorfor barna i sandkassen sa nei.

... fordi de ville leke aleine! (B2)

Disse var opptatt av at det ikke alltid dreide seg om utestengning, men å verne om lek og relasjoner.

I barnas svar på spørsmålet «Hva synes du er det viktigste de voksne kan gjøre for at alle barna i barnehagen skal ha det bra?» kommer også barns empati til uttrykk:

Fordi at, egentlig, alle barna må jo ha det bra!
De vil jo ikke være lei seg i barnehagen? De vil jo ikke gå, de andre barna vil jo ikke se at noen går rundt og er lei seg. (B11)

Resultatene underbygger at barna evnet å sette seg inn i andres situasjon ved prososiale handlinger og/eller empatiske uttalelser. Angående betydningen av å ha voksne i nærheten indikerer det empiriske materialet at mange av barna har erfaringer med og forventninger til at barnehageansatte hjelper barn som blir ekskludert:

Jeg husker en gang jeg spurte om noen å leke med, så fikk jeg ikke lov. (B9)

Jeg spør hva hun gjorde da:

Da, jeg sa det til en voksen, og så fikk jeg være med til slutt. (B9)

Barnet husket ikke hva den ansatte hadde sagt eller gjort, men hun hadde minner om at det hadde hjulpet, og vil da antagelig ha tillit til at voksne kan hjelpe henne en annen gang også. Om mange barn får slike gode erfaringer med at voksne bidrar, kan det fremme inkludering av alle barn.

På spørsmålet «Hva gjør dere om noen barn går alene ute eller inne – om det ser ut som de ikke har noen å være sammen med?» svarte flere at de kunne spørre om de ville bli venner eller leke sammen og spørre om det går bra. Et barn så nok for seg at hun selv var i den situasjonen:

Da må vi spørre om vi kan være med.
Kan jeg bli med å leke? Må man si da. (B2)
Jeg svarer ja! (B1) (barnet bruker/svarer med sin figur)

To av barna fortalte at om de ikke fikk være med i en lek, så kunne de prøve å få innpass i en annen. Et barn sa samtidig som han holdt barnefiguren som var utenfor:

Gå og spørre noen andre om noen andre vil leke med han, for han må jo spørre noen andre og. (B6)

Barna beskrev hvordan de kunne «starte en lek ved siden av», og at dette kunne være en strategi for å inkludere andre barn og seg selv. Noen barn ble opptatt av de to bøttene i sandkassen i situasjon 1, og formidlet at de måtte dele på bøttene. Et barn ga en bøtte til jentefiguren som satt utenfor. Denne handlingen igangsatte en refleksjon hos meg om tilstrekkelig lekemateriell også er en inkluderingsfremmende faktor.

Resultatene viser eksempler på at barn har løsninger som å invitere andre barn inn i sin lek for å selv komme med i lek. Det er gode ferdigheter å inneha.

Noen barn blir ekskludert og er uønskede lekepartnere. På spørsmålet om det var noen de ikke ville leke med i barnehagen, svarte dette barnet «Jeg vil ikke leke med (...) hun slår meg og løfter meg» (B4). Barn 3 forlenger og bekrefter hans uttalelse med «Hun gjør litt slemme ting noen ganger». Barna utfyller her hverandres uttalelser, det tolker jeg som at de er samstemte, og at hensikten med fokusgruppeintervjuer fremtrer.

At barn navngir og omtaler et annet barn negativt, ble et etisk dilemma. Jeg valgte å undre meg sammen med barna om mulige løsninger. Barna foreslo å hente eller si det til voksne, men det kom frem at det ikke hjalp så mye. Jenta de beskrev, var en av barneinformantene i en annen gruppe, og hun illustrerte flere empatiske løsninger i intervju-settingen – som at de voksne kunne trøste og passe på det ekskluderte barnet, og at barn alltid kunne si ja om noen spurte om å få være med. Hun var et av de barna som satte voksenfigurene oppi sandkassen, tett inntil det ekskluderte barnet.

Jeg dramatiserte spørsmålene med representative situasjoner for barnehagelivet. En av disse er samlingsstund. Jeg spiller den ansatte som leder samlingsstunden, barneinformantene er seg selv med sine barnefigurer, og jeg spør barna med voksenfiguren min: «Hva mener dere er det viktigste de voksne kan gjøre for at alle barna i barnehagen skal ha det bra og trives: som å ha noen å leke med

og være glade?» Ett av barna (B5) sier at de voksne må være med og leke «ute også», og det andre barnet svarer med tydelig stemme:

Jeg synes de skulle være strenge på de som slår og gjør vondt mot andre! Jeg mener voksne må passe på barn! Og si at alle får bli med. Den sier det til de som sitter der. (Peker på barnefigurene i sandkassen) (B6)

Resultatene fra barneinformantene indikerer at barn har behov for voksenstøtte om de skal mestre å utføre de gode inkluderende intensjonene de har i tankene. Spesielt fremtrer dette som viktig når det er utagering involvert. Hvis ikke kan det utvikles en ond sirkel, fordi utageringen muligens skyldes skuffelse grunnet avvisning fra jevnaldrende, og atferden forsterkes ytterligere ved utestengning. Dette barnet får dermed ikke positive leke- og samspillserfaringer å bygge videre på. Flere svarte at de kunne «gå og si det til en voksen» eller «hente en voksen», om de trengte hjelp. Dette tolker jeg som at de ikke er vant til å ha voksne i umiddelbar nærhet. Barneinformantene uttrykte at voksne burde intervensere i ekskluderings situasjoner, og viser hovedsakelig at de har tillit til at voksne kan hjelpe bortsett fra i utageringssituasjoner, da hjalp det ikke så mye å si ifra.

Fokusgruppeintervjuet med barnehagepersonalet
Resultatene presenteres her i form av følgende temaer:

- Å skape grobunn for inkludering gjennom relasjonelle opplevelser
- Betydningen av at ansatte er i nærheten av barna
- Hvordan forsikre seg om at alle barn er inkludert?
- Felles forståelse for at inkludering er en kontinuerlig prosess
- Betydningen av barnehageansattes kompetanse for å fremme inkludering i barnehagen
- Hvordan hjelpe barn som er eller står i fare for å bli ekskludert?
- Involvering av foreldre i inkluderingsprosessene
- Systemet og ledelsens innflytelse på inkludering

På mitt åpnings spørsmål «Hva legger dere i begrepet inkludering?» svarte en informant:

Jeg tenker også at det å føle seg inkludert er at barna føler seg trygge både på de andre barna og på voksne, og ha en relasjon, tenker jeg, at ellers så tror jeg ikke man kan være klar for å bli inkludert heller. (V3)

I samtalen ble barns behov for et fundament av trygghet og det å være delaktige i fellesskapet frem-satt som forutsetninger for å bli inkludert.

Det der elementære som jeg tenkte på som vi har jobbet med (...) der alle ungene blir sett og hørt og de møter rause omsorgsfulle voksne som setter en standard og et grunnlag her, sånn at her vil vi at det skal være godt å være, ikke sant. Vi ønsker jo at alle barn skal ha trivsel. (V2)

Personalet var også opptatt av at barna hadde medbestemmelse og ble lyttet til. Solide relasjoner til personalet og mellom barna ble fremhevet.

Jeg tenker at vi som voksne må, vi må ha en relasjon til hvert enkelt barn, at vi kjenner barna godt, og for å kjenne barna godt så må vi jo gi mye av oss sjøl og være til stede. (V3)

På spørsmålet om hvordan man konkret jobber med å fremme inkludering av alle barn, for eksempel med utgangspunkt i situasjon 1, svarte de:

Det beste i sånne situasjoner synes jeg er å leke inn barna, det er å sette seg sammen med dem og så bare prate barnet inn, bare begynne litt sånn: Oi! se hva dem gjør a, kom skal vi se, ikke sant? At det er jeg som inkluderer barna da. (V2)

Personalet fortalte at de så på relasjonsbygging og inkludering som sitt absolutte ansvar. Selv om relasjonsbygging tok måneder, ga de seg ikke før relasjonen til barnet var etablert. De vektla at det var den voksnes ansvar å leke barnet inn og snakke barnet inn i samspill.

Han var en av de vi måtte bygge en god relasjon til, fordi han hadde ingen gode relasjoner til de voksne, han var et irritasjonsmoment. Jeg fikk også informasjon om det da jeg startet her. Han

var sånn umulig og var en av de første jeg da hadde veldig lyst til å bli kompis med. Fordi da skjønner jeg instinktivt at han trenger noen. (V2)

Personalet la vekt på å snu negative holdninger som hadde eksistert blant tidligere ansatte. De ville etablere nye felles grunnholdninger: at alle barn skulle bli møtt med smil, føle seg elsket og verdsatt for den de var. De viste et sterkt engasjement for å hjelpe barn som var utenfor fellesskapet, ved å styrke barnas selvfølelse gjennom gode voksenbarn-relasjoner, og de gikk grundig til verks for å forebygge og stoppe ekskludering.

Informantene fremhevet betydningen av at voksne er tett på barna; men hvor tett på må man være for å fremme inkludering, blir mitt spørsmål. Betydningen av å være tett nok på blir understreket med flere eksempler på situasjoner som ikke hadde blitt oppfattet om man var på avstand, som et barn som neglisjerer et annet barn.

Så er de ikke så gamle før de finner ut litt sånne lure måter å være på; sånn som jeg observert en treårig jente en gang. Hun bare overhørte det venninnen sa, hun svarte henne ikke, det var ikke noe drama rundt det. Ja, rett og slett at hvis du ikke er tett på, så oppfatter du jo ikke de situasjonene der. (V5)

Dette viser at barnehageansatte bør være realistiske med tanke på at barn kan gjøre negative ting med hverandre. Personalet fortalte at de var oppmerksomme på dette og fulgte godt med for å fange opp eventuelle negative ytringer eller handlinger. For å oppdage og avverge dette fordelte de seg etter der barna oppholdt seg.

Jeg stilte spørsmålet om hvordan personalet kunne vite at alle barna på deres avdeling var inkludert.

Så ser man det ofte på blick og kroppsspråket til barnet, fordi det barnet vil være sammen med deg, prate med deg, tar kontakt, og ser ikke stressa ut, liksom, har det der litt gode blikket. (V2)

Personalet kunne fortelle at de har formelle og uformelle arbeidsmåter for å forsikre seg om at alle barna er inkludert. De foretar observasjoner,

samarbeider, har møter og jevnlig oppdateringer på om barna er i lek og samspill med andre. Personalet mente at det viser seg i barnets væremåte om det er inkludert: om det er glad for å komme i barnehagen, om det er generelt i godt humør, smiler til deg, løper og strekker armene mot deg.

Personalet er bevisste på at selv om noen barn mestrer å ordne opp selv eller hente en voksen, klarer ikke alle barn det. Dersom ansatte ikke oppdager dette, kan negative samspillsmønstre utvikle seg.

Resultatene fra mine intervjuer viser at de ansatte ikke aksepterer ekskludering. De hadde tydelige rammer og forventninger for akseptabel og uakseptabel atferd og bevisstgjorde barna på dette. Vokseninformant 2 tar barnefiguren som sitter utenfor sandkassen, peker på barnefigurene i sandkassen og viser til situasjon 1, som jeg hadde presentert for dem tidligere i intervjuet.

Hvis du har den situasjonene her da omtrent, så sier han: «Kan jeg få være med å leke?» Så sier de andre: «Vi leker ikke.» Da sier jeg til dem at det er akkurat det samme som å si at du vil ikke leke med han. Det ble jeg veldig brutalt klar over nå. Den klassiske: Vi leker ikke, den er litt sånn, de arver litt av hverandre, blir litt barnekultur å si det, men det er det samme som å si at jeg vil ikke leke med deg. (V2)

Personalets felles forståelse for at inkludering er en kontinuerlig prosess og voksnes ansvar, var også svar på spørsmålet mitt om hvordan de forsikret seg om at alle barn var inkludert.

Det må jobbes med konstant, inkludering må jobbes med hele tiden, det går ikke en dag uten at du må jobbe med det, det går ikke en dag uten at du facer at det er et eller annet her nå som jeg må ta tak i. (V2)

Betydningen av ansattes kompetanse for å fremme inkludering i barnehagen ble også diskutert. På spørsmålet om hvilke faktorer innen system og ledelse som fremmet inkludering, vektla personalet voksnes kompetanse og at hele personalgruppen var delaktig i samme kompetansehevingsprosjekt. De ønsket at nyansatte og vikarer skulle involveres

i barnehagens felles forståelse av inkluderingsarbeidet, som fremsto som en felles forankring og fastsettelse av en norm; «sånn jobber vi her».

Det må være den felles forståelsen, hvordan man skal jobbe, ikke noe valg, sånn gjør vi det. Det har vi jobbet mye med. Vi samarbeider mye med andre barnehager også, vi er veldig forskjellige barnehager og har felles barnesyn og den felles plattformen, med disse barnehagene. Det er kjempeviktig. Det har vi jobbet mye med. (V5)

Det fremstår som en verdifull faktor for samarbeidsklimaet og inkluderingsprosessene i denne barnehagen at hele personalet lærer det samme. Personalet hevdet at jobben ble mer motiverende og givende når de fikk mer kunnskap. Kanskje kan kompetanseheving av hele personalet være en nøkkel til inkludering av alle barn?

På spørsmålet om hva de ansatte ville gjort for å hjelpe barn som ble ekskludert over lengre tid eller som sto i fare for å bli ekskludert, svarte de at det var uaktuelt at systematisk ekskludering ikke ble fanget opp.

Vi ville vel ikke latt det gå så langt. Vi snakker jo om barnas behov og etiske problemstillinger hver eneste gang, og hver eneste dag, og vi snakker om det på avdelingsmøtene, sånn at jeg tror ikke vi ville latt det gå veldig lang tid før vi tok opp et sånt problem som det og tok tak i det, altså. (V2)

Det å gjøre barnet sterkere i seg selv ser ut til å være et moment personalet vektlegger for å fremme inkludering, og de refererer til situasjon 1.

Jeg tenkte (...) vi har også snakket om å styrke barn så de skal bli robuste barn. Den situasjonen i sandkassa kunne vi ha snakket om på mange planleggingsdager, for det er jo også mulig å gi dem et alternativ – om det ikke er et barn som stadig vekk er avvist, men bare sånn tilfeldigvis den dagen. Det er også viktig å skjerme den gode leken. En voksen kan ta med barnet og si: «Skal vi se hva den gjør.» (V5)

Personalet var opptatt av å verne om barnas vennskskapsrelasjoner, og at avvisingen av andre

barn ikke trenger å bety at de bevisst ekskluderer, noe barneinformantene også formidlet. Sensitive vurderinger angående å respektere og forstyrre en pågående lek for å inkludere andre bør foretas på grunnlag av dette. Dette er enklere om man kjenner barna og inkluderingsprosessene i barnegruppen godt. Om det er mønstre som går igjen, noen som ofte er utenfor, og så videre.

De er jo ikke alltid så rause mot hverandre at det kommer sånn helt naturlig, men det er jo egentlig mest for at de kanskje er oppslukt av hverandre og har det veldig gøy sammen. Det er ikke egentlig det at de ikke vil leke med flere, det handler om. (V2)

Noen ganger kan forutsetningene for inkludering ligge hos barnet selv, som vises i dette utdraget:

De andre barna inkluderer dette barnet, roper navnet: «Kom bli med», mens barnet holder igjen og klamrer seg til en voksen eller et eller annet og tør ikke å gjøre det samme, ligger motorisk langt tilbake også, er ustø, sliter med balansen og mange ting, tør ikke å klatre. (V2)

Personalet beskriver det som utfordrende når både voksne og barn prøver å inkludere, og barnet av ulike årsaker ikke imøtekommer det. Dette viser at det av og til kan være nødvendig å øke barns status for å fremme inkludering.

Med et barn som hadde spesielt lav status, på grunn av at han siklet veldig når han spiste, ingen ville sitte ved siden av han på grunn av dette. Da ble bordsituasjonen en sånn situasjon der inkludering ble et tema. Holdningsendring blant barn og noen voksne måtte til for å løfte han. (V2)

Jeg spurte om man kan heve statusen til et barn, og personalet svarte at ja, man kan jo det, men at det krever at alle ansatte er involvert og samarbeider.

Det krever systematisk jobbing og veldig – at alle er med, følger en plan for å hjelpe å få opp statusen, det er jo kjempekrevene. (V3)

Når barn med høy status ekskluderer, kan det være vanskeligere å få bukt med fordi barn med høy

status har makt, og mange av de andre barna ser opp til dem. På spørsmålet om noen barn var vanskeligere å inkludere enn andre, svarte personalet:

Ja, utagerende, veldig. Det synes jeg har vært tungt å jobbe med og ha ansvaret for, når man snakker om bemanning. Du føler at det tar all din tid å skjerme, både det barnet og de andre barna, og samtidig skal du jobbe med inkludering. Det er tøft når du ikke har noe ekstraressurs (...) så skal man løfte dem og inkludere dem. (V5)

Jeg spurte videre om innadvendte barn er lettere å inkludere enn barn med utagerende atferd.

Jeg tenker at det er lettere med de barna, fordi man er så tett på og kan ta en litt annen vei inn. Med de andre må man slukke en brann først; jeg har erfaring med at du slår meg, eller du biter meg, eller du (...) et stille og rolig barn har man ikke noe negativt rundt, erfaring rundt barn-barn. Jeg tenker at det er lettere å inkludere et sjenert, stille barn. (V3)

Personalet nevnte at barn med mange ulike diagnoser, funksjonsnedsettelse eller språkutfordringer var enklere å inkludere enn de med en utagerende atferd. Dette samsvarer med funnene fra barneinformantene. Barn med utagerende atferd ble omtalt som barn de ikke ville leke med.

Temaet «barnehageforeldrenes innflytelse på inkludering» ble mye diskutert i fokusgruppeintervjuet. Personalet svarte at de var opptatt av foreldrenes mulighet til å påvirke inkludering. Ved å arrangere foreldremøter med temaet «Hvordan foreldre kan bidra til inkludering» tilstreber personalet å formidle sin kunnskap om inkludering av alle barn til hele foreldregruppen. Foreldrene i barnehagen må henvende seg på en hyggelig måte til hverandre og til andres barn på barnehagens møtearenaer. Dette så personalet på som vesentlig for å fremme et godt inkluderingsklima.

Det er risiko hele tiden for det dere sier, så vi tar hele tiden forholdsregler for at det ikke skal skje. Den risikoen er der konstant. Her, nå, så er det veldig sterke vennskapsallianser mellom foreldrene, de foretrekker hverandre, og de ber barna til sine nære venner. (V2)

Personalet fremhevet foreldrenes betydning som rollemodeller for sine egne barn, og for de andre barna i barnehagen. De vektla også hvor vondt det var å observere at noen barn aldri ble sagt hei til av noen foreldre. Dette gjaldt barn som fra før var sårbare på grunn av blant annet utestengning fra barn i barnehagen og i nærområdet.

Han ble jo litt sånn klovn i barnehagen, og det ble observert etter stengetid i nabolaget også, han var en sånn som alle fikk til å løpe etter seg, de ropte: «å nå kommer han», så løp alle fra han. Dere tok det opp på foreldresamtaler til de barna det gjaldt også, alle foreldrene til barn som var med på dette. (V5)

Godt samarbeid, innad i barnehagen og mellom barnehagene i nærmiljøet, virket å være vesentlige faktorer i inkluderingsarbeidet, samt samstemthet om hvilket verdisyn som ligger til grunn for pedagogikken de utfører. Det fremsto også som et viktig aspekt at styrer var en pådriver, inspirator og en empatisk støtte for sine ansatte.

På spørsmålet om noe var til hinder for inkludering, var svaret entydig.

Det å få inn vikarer som ikke jobber etter våre prinsipper, ikke kan noe om lek, ikke kan noe om inkludering, ikke tenker seg om, bare går forbi, ikke bryr seg når noen barn har problemer. (V2)

Barnehagevikarenes holdninger og handlinger ble en voldsom kontrast til den inkluderingsfremmende kunnskapsbaserte atferden de selv representerte. Det fremkom også frustrasjon over praktiske oppgaver og bemanningsnormen.

Undersøkelserbarnehagen hadde mestret å skape et inkluderende fellesskap, ingen i barnegruppen var systematisk ekskludert, og alle hadde venner. Imidlertid viser funnene at det forekommer avvisingsepisoder som forsterker behovet for voksentetthet, nærhet og voksendeltakelse. Selv i en harmonisk barnegruppe som dette, som personalet betegnet gruppen sin som, skjer det ekskludering i samspillet som barna ikke klarer å ordne opp i selv. Dette viser kompleksiteten og utfordringer ved å klare å inkludere alle.

Diskusjon

Innledningsvis ble denne problemstillingen presentert: «**Hvilke faktorer kan bidra til at alle barn blir inkludert på avdelingen sin i barnehagen?**» Den ble besvart av barnehagebarn og barnehageansatte, og jeg fikk et rikt empirisk materiale.

Hva forteller barnehagebarna om sine erfaringer med inkludering?

Lund mfl. (2015) hevder at barn ønsker å være inkluderende, men ikke alltid mestrer det, og at ekskludering forekommer blant barnehagebarn. Mine resultater understøtter dette ved at alle barneinformantene uttrykte at barnefiguren i situasjon 1 måtte få være med, og de sa at alle må være bestevenner, og alle må få bli med i leken. Barna syntes det var slemt å utestenge andre. Kan det være slik at barn ikke bevisst utestenger?

Nergaard (2020) konkluderer med at barnehageansatte må være delaktige i frilek og styrke barns empati ved å forklare barna andres intensjoner for at de skal lære å inkludere. Mine resultater er på linje med dette. Barneinformantene i min studie viste at de hadde empati i form av at de forsto det ekskluderte barnets følelser. De viste også forståelse for at barna i sandkassen ville verne om sin lek og sitt vennskap. Det er trolig at disse barna hadde lært empati av empatiske ansatte. Men det er nok enklere for barn å fortelle hva de ville gjort i en arrangert ekskluderings situasjon, som denne intervju settingen var, enn i en faktisk situasjon i barnehagen. Likevel synes jeg disse resultatene illustrerer barns iboende ønske om å være inkluderende.

Heide & Nicolaisen (2022) beskriver i sin artikkel at barnegruppen som fikk medvirke i inkluderingsprosessen for å hjelpe jenta som var utenfor, kom med gode løsninger. Mine funn viser at noen barn hadde gode strategier for å inkludere seg selv og andre. To gutter sa at man kunne spørre flere ganger til man fant noen å leke med. En måte for å fremme inkludering kan være å bekrefte og anerkjenne barns kunnskap og la barnegruppen medvirke i inkluderingsprosessen. Barneinformantene ble opptatt av bøttene i sandkassen – at det bare

var to. Noen ga en bøtte til jenta utenfor og sa at de i sandkassen kunne dele på en, andre hentet en bøtte i ekstramaterialet jeg hadde med. En lignende episode blir beskrevet av Heide & Nicolaisen (2022) som en inkluderingsfremmende handling.

Fugelsnes (2022) fremhever samlekens betydning, og mine funn understøtter dette ved at ingen av barneinformantene foreslo at det ekskluderte barnet kunne leke alene. Alle hadde ulike løsninger for hvordan barnet skulle komme med i lek med andre.

Hvilke forventninger har barnehagebarna til de voksnes involvering i inkluderingsprosessen?

Voksenrollens betydning for barnehagebarn vektlegges av Arnesen (2017), Bae (2010), Dahlberg (2001) og Solli (2017) samt i barnehagens styringsdokumenter. Barna forventer at voksne involverer seg ved å hjelpe barn som blir ekskludert. Dette viste de ved handlinger i BOF-leken. Alle flyttet voksenfigurene nærmere sandkassen og formidlet at de voksne skulle be de to som var i sandkassen, om å inkludere det tredje barnet, dele på lekene, og at de voksne godt kunne være litt strenge mot de som utestengte og gjorde slemme ting.

For å fremme inkludering bør personalet i barnehagen observere samspill og delta i lek. Først da ser man hvilke inkluderings- og ekskluderingsprosesser som foregår, og kan gå aktivt inn for å styrke utsatte barn, veilede barn som ekskluderer, og bekrefte/oppfordre til inkludering (Fugelsnes, 2022; Johansson & Rosell, 2021). Resultatene fra min studie understøtter dette ved at mange barn foreslo løsninger, slik som å si det til en voksen eller hente en voksen når de selv eller andre barn trengte hjelp i ekskluderings situasjoner. Barna fortalte at de mest utfordrende situasjonene var når andre barn utagerte, og selv om de fortalte det til voksne, så hjalp det ikke så mye. Dette kunne vært svært interessant å forske videre på.

Hva fremhever de barnehageansatte som mest vesentlig for å fremme inkludering?

Barnehagepersonalets evne til å skape gode relasjoner til barna fremstår som den viktigste faktoren for å fremme inkludering, uavhengig av hvilke

ekskluderingsutfordringer barna/barnehagen har. Om et barn er eller står i fare for å bli ekskludert av barn, ansatte eller foreldre, trenger det ifølge vokseninformantene en «alliert» som kan styrke barnets selvfølelse. Dette beskrives av Østrem (2012) som en *signifikant* voksen som møter barnet som subjekt og gir trygghet

Personalet vektla trygghet som grunnlag for inkludering. Bae (2011) fremhever ansattes viktige modelleringsposisjon, ved at måten de samspiller med barn på i alle små og store hendelser i barnehagen, observeres av andre barn og voksne. Derfor er det vesentlig for inkludering at barnehageansatte modellerer inkluderingsfremmende atferd i alle interaksjonssituasjoner. I fokusgruppeintervjuet fortalte personalet at de var bevisste på sine roller som modeller, og at deres holdninger og handlinger i inkluderingsprosessene formet barnas.

Bae (2011) hevder at det å gi barn kommunikasjons- og relasjonserfaringer er det mest inkluderingsfremmende barnehageansatte kan gjøre. Personalet fortalte om en nærhet til barna ved en praktisering med å leke eller snakke dem inn i leken, være tett på og deltagende i lek som vesentlig for inkludering. Dette kan være det Bae beskriver som å møte barn som medmennesker i anerkjennende samspill og skape meningsfulle relasjoner.

Nergaard (2020) påpeker at barns forståelse for egne og andres følelser er essensielt for å fremme empati, og at barn må ha empati for å kunne være inkluderende. Hun mener at barn lærer empati ved å få anerkjent og bekreftet sine emosjonelle og sosiale behov av voksne, og at de blir forklart andre barns intensjoner. Tilstedeværende ansatte som observerer samspill og veileder barna i lekens handlinger, kan forebygge ekskludering, fordi barna får utviklet sin empati (Nergaard, 2020). Personalet evnet å se sårbare barn og hjelpe disse, og å praktisere prososiale handlinger fremfor å kjeft. De kunne for eksempel ta et barn som slo barn rundt seg i samlingsstund, på fanget. Dette mener jeg modellerer en atferd som vil fremme empati hos barna.

Personalets kompetanse

Personalets kompetanse fremheves i Meld. St. 24 (2012–2013) som den viktigste enkeltfaktoren for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Solli (2017) fastslår at voksnes kompetanse er essensielt for inkludering. Ansatte i undersøkelsesbarnehagen verdsatte at hele personalet deltok i et kompetansehevingsprosjekt om lek og inkludering. Dette mente de la grunnlaget for en felles plattform med felles forståelse. Denne dybdeleringen mener jeg førte til at barnehagen hadde klare rammer og holdninger for hvordan en inkluderende barnehage skulle være. Undersøkelsesbarnehagen var sitt ansvar bevisst om at inkludering av alle barn er voksnes ansvar, og at inkludering er en pågående prosess, uavhengig av om barnegruppen tilsynelatende fungerer bra.

Tjora (2017) er opptatt av at hierarkier kan oppstå når noen barn har høyere status enn andre. Lund mfl. (2015) beskriver at hierarki kan være når noen barn har faste plasser som andre barn ikke tør å ta, eller at noen barn alltid bestemmer i leken. Dette ble diskutert i fokusgruppeintervjuet mitt. Barn med høy status kan utestenge og lage regler for innpass i lek som noen får vite og andre ikke, og slik skape utenforskap. Dette går i «arv», som personalet kalte det, ved at selv om barnet som startet det, har sluttet i barnehagen, praktiseres reglene i barnegruppen fortsatt.

Personalet i min undersøkelse aksepterte ikke handlinger som omhandlet ekskludering av enkeltbarn. Om de overhørte at barn sa «du må ha passord for å komme inn eller vi leker ikke», forklarte de dem tydelig at det ikke er akseptabel atferd. Personalet var realistiske med tanke på at negative episoder kan oppstå mellom barn, at de kan si og gjøre ting med hverandre som ikke er bra. Det at personalet erkjente nødvendigheten av å være tett på barna, gjør at de har mulighet til å oppdage ekskludering og hindre at episoder utvikler seg til mobbeatferd, ved å veilede barna når situasjonen oppstår. Dette fremhever også Lund mfl. (2015), Nergaard (2020) og Johansson & Rosell (2021) som viktig, fordi de mener at vi må erkjenne at det foregår utestenging og krenkelser blant små barn.

Foreldreinvolvering

Personalets internaliserte faglighet og trygghet i inkluderingsarbeidet førte til at de også involverte barnehagebarnas foreldre i inkluderingsprosessene i barnehagen og i nærmiljøet. Denne helhetlige arbeidsmåten kan være nøkkelen til å inkludere alle barn. Barnehagen lærte foreldrene om deres innflytelse på inkludering og formidlet tydelige forventninger til samarbeid.

Verken tidligere nevnte forskningsprosjekter eller teori jeg har lest, har fremhevet foreldreinvolvering på denne måten, selv om Solli (2017) understreker viktigheten av foreldresamarbeid. I caset i artikkelen til Heide & Nicolaisen (2022) samarbeidet personalet med det ekskluderte barnets foreldre.

Min undersøkelsesbarnehage involverte foreldre i inkluderingsfremmende samarbeid helt fra tilvenningsperioden med å gi informasjon om barnehagens holdninger. Også i foreldresamtaler diskuterte de om deres barn var involvert i ekskluderingsepisoder, og på foreldremøter hadde de om inkludering som refleksjonstema. Personalet jobbet bevisst med å hjelpe barn som var utenfor fellesskapet. En fremgangsmåte var veiledning av foreldrene om konsekvenser av at de inviterte med noen barn hjem og utelot andre. Personalet opplevde at ekskluderende vennskapsallianser mellom noen barn kunne forsterke avstand til andre, og de ville ha slutt på dette.

På spørsmålet mitt om hvordan man kan unngå at spesialpedagogiske tiltak fører til ekskludering og stigmatisering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Barnehegeloven, §31-35), svarte personalet at det vesentlige var samarbeidsklimaet med spesialpedagogen som utførte vedtaket, og enighet om hvilken tilnærming de skulle ha til barnet. De ansatte formidlet en grunnleggende forståelse for årsakene til barnets vansker uten å legge vekt på det problematiske. Personalet fortalte at når spesialpedagogen jobbet med barnet på avdelingen sammen med hele barnegruppen og i smågrupper, og hadde en lekende tilnærming til barnets utfordringer, forebygget dette stigmatisering. På spørsmålet om noen barn var mer utfordrende

enn andre å inkludere, svarte personalet at barn med utagerende atferd var vanskeligst, fordi barn og voksne blant annet hadde opplevd å bli slått og sparket, og at disse erfaringene skaper avstand. De ansatte syntes det var krevende å skulle verne andre barn og seg selv mot utagering og samtidig inkludere barnet. Personalet fortalte også om ringvirkninger, som at barnet ikke ble invitert med av andre barn hjem.

Konklusjon

BOF som tilnæringsmåte i kombinasjon med fokusgruppeintervjuer viste seg svært vellykket og engasjerte både barn og ansatte. Det å konkretisere spørsmålene med figurer mener jeg bidro til en bedre forståelse for innholdet i spørsmålene. Deltakerne kunne også vise hva de ønsket å formidle via lek/handlinger og ikke bare via ekspressivt språk.

Barna fortalte og viste gjennom figurene flere måter å inkludere seg selv og andre på, og de ga uttrykk for at de synes det var slemt å ekskludere. De viste innsikt i hvordan det kunne oppleves å være utenfor. Likevel fortalte de om barn de ikke vil leke med. Dette viser at barna egentlig ønsket å være inkluderende, men at de trenger hjelp til å praktisere det. Barn bør ikke håndtere dette alene. De trenger bekreftelse på sine prososiale handlinger og empatiske tanker og veiledning i ekskluderings situasjoner. Spesielt bør utfordringer innen utageringsproblematikk og inkludering håndteres. Barnehagepersonalet kan benytte BOF i arbeidet mot en mer inkluderende barnehage. Barneinformantene ønsket å ha voksne i nærheten, og de forventet at de intervenserte når barn ble ekskludert.

Barnehageansatte formidlet verdien av å oppholde seg så nært barna at de kunne oppdage alt fra blick og mimikk til neglisjering og krenkelsers og dermed få veiledet barna. Videre fremhevet de viktigheten av å opparbeide solide relasjonsbånd til alle barn og se og styrke sårbare barn. Personalet fastslo også at ledelse, som prioriterte kompetanseheving om barns utvikling, lek og inkludering med hele personalgruppen, var avgjørende for å fremme inkludering. Først da blir kunnskapen integrert, og man får et samarbeidsklima med felles forståelse

om pedagogisk praksis. Og sist, men ikke minst ble foreldreinvolvering poengtert med forventninger om deres deltakelse i inkluderingsarbeidet og at de ikke ekskluderte noen barn.

Etter møtene med disse barna og denne personalgruppen ser jeg at det er et mulig og realistisk mål at alle barn kan inkluderes på avdelingen sin. Men, for å låne informant V2 sine ord: «Inkludering må jobbes med hele tiden, det går ikke en dag uten at du må jobbe med det.» —

Referanser

- Alvestad, M.** (2013). Barn, barndom og barnehage. Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A.-L.** (2017). Inkludering: Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser (2. utg. s. 19–35). Universitetsforlaget.
- Bae, B.** (2010). Samspill mellom kulturer: Barnehagens formidling og bruk av kultur. Universitetsforlaget.
- Bae, B.** (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser: Muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I: T. Korsvold (Red.), Barndom – barnehage – inkludering (s. 104–129). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven.** (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet.** (2020). Handlingsplan for inkludering 2020–2023. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-for-inkludering-2020-2023/id2721577/>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A.** (2001). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Fugelsnes, K.** (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk Barnehageforskning*, 19 (2), s. 71–87. doi: [10.23865/nbf.v19.242](https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242)
- Greve, A.** (2009). Vennskap mellom små barn i barnehagen. *Pedagogisk Forum*.
- Greve, A.** (2010). Lekens betydning for barnehagebarnas inkludering. *Nordic early Childhood Education Research Journal*, 3(1), s. 30–47.
- Gullestad, M.** (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv? *Barn*, 9(1), s. 63–70.
- Hake, K.** (1999). Barneperspektivet: en forskningsstrategi. I: C L. Christensen (Red.), *Barn, unge og medier: Nordiske forskningsperspektiver*. Nordicom.
- Heide, B. & Nicolaisen, R.** (2022). Barnehagebarn, mobbing og utenforskap – du ser det ikke før du tror det. *Spesialpedagogikk*, 88(6), s. 4–14. <https://www.utdanningsnytt.no/barnesamtale-fagartikkel-mobbing/barnehagebarn-mobbing-og-utenforskap-du-ser-det-ikke-for-du-tror-det/323849>
- Johansson, E. & Rosell, Y.** (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities: Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.
- Korsvold, T.** (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.** (2023). Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, I.** (Red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D.Ø., Kovac, B.V. & Cameron, D.L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Forskningsrapport. <https://viewer.ipaper.io/Fjuz/foreldreutvalgene/fub/hele-barnet-hele-loepet/?page=1>
- Meld. St. 6** (2019–2020). Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 19** (2015–2016). Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 19 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 24** (2012–2013). Framtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 24 \(2012–2013\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Nergaard, K.** (2020). Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill: En hermeneutisk-fenomenologisk studie. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- NESH** (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Solli, K.-A.** (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser (2. utg. s. 36–68). Universitetsforlaget.
- Soltvedt, M.** (2014). *BOF – Barnorienterad familjeterapi*. Stockholm: Mareld forlag.
- St.meld. nr. 41** (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. URL: [St.meld. nr. 41 \(2008–2009\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. *Barn*, 24(2), 15–39.

Tjora, A.H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Tjora, A.H. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.

Udir. (Utdanningsdirektoratet) (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. URL: [Rammeplan for barnehagen \(udir.no\)](https://www.udir.no/rammeplan-for-barnehagen)

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Støy i barnehagen

Barnehageansattes opplevelse av støy og hørselsrelaterte utfordringer

Sammendrag

Studiens formål var å kartlegge barnehageansattes opplevelser av støy og hørselsrelaterte utfordringer samt hvilke tiltak som er utført for å redusere støy. I tillegg har det vært et mål å belyse gjeldende lovverk som regulerer retningslinjer og tiltak i barnehage relatert til støy. Metoden er en kvantitativ nettbasert spørreundersøkelse i en stor kommune på Østlandet. 80 prosent av barnehagene er representert, og 144 respondenter deltok. Resultatene viste høy grad av opplevd støy og lydsensitivitet, og statistisk signifikant sammenheng mellom disse. En av fem ansatte vurderte å bytte jobb på grunn av støy.

Summary

Occupational noise in the kindergarten. Preschool personnel's experience of occupational noise and hearing related problems

The purpose of this study was to investigate how preschool personnel experience the environmental noise conditions they work in, and which hearing related problems that were the most pronounced.

Actions to reduce noise were also investigated. An additional purpose was to elucidate the legislation that governs the guidelines and measures for the Kindergarten, in relation to noise. The method used was a quantitative online survey undertaken in a large municipality in Eastern Norway. 80 percent of the Kindergartens were represented in the datamaterial and 144 respondents participated. The results showed a high degree of experienced noise and sound sensitivity, and a statistical significant correlation between the two. 1 of 5 preschool personnel considered a job change because of occupational noise.

Nøkkelord

- BARNEHAGE
- YRKESRELATERT STØY
- LYDSENSITIVITET
- STØYREDUSERENDE TILTAK
- HÅNDBTERING AV STØY

Den vanligste yrkesskaden i Europa er hørselstap som skyldes støy, og i Norge er det hørselsskader som utgjør omtrent halvparten av meldingene som Arbeidstilsynet mottar om yrkessykdom (Arbeidstilsynet, 2020). Støy i barnehager er en kjent problematikk, som fra tid til annen blir belyst i media, tidsskrifter og av interesseorganisasjoner. Støy kan bidra til blant annet stress, tretthet, irritasjon, konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker samt hørselsrelatert problematikk (Hasson, Theorell, Bergquist & Canlon, 2013; Passchier-Vermeer & Passchier, 2000).

Stresset som forårsakes av støy, kan gi enda flere helseproblemer (Sjödin, Kjellberg, Knutsson, Landström & Lindberg, 2012a). Levekårsundersøkelsen for Norge 2016 viste at blant yrker som oppgir nedsatt hørsel, tinnitus (øresus) og flest meldte tilfeller av støyskader, så rangerte barnehagelærere på henholdsvis 10., 4.- og 5.-plass.

Barnehagelærere var høyt representert blant yrker med høye emosjonelle krav og hodepine, og de lå øverst på listen over legemeldte sykefravær på én dag eller mer. Med «emosjonelle krav» menes en arbeidssituasjon som innebærer direkte kontakt med mennesker, og hvor man må forholde seg til følelser som sinne, sorg, fortvilelse, oppgitthet eller lignende (Tynes mfl., 2018). I 2019 var cirka 90 prosent av de ansatte i

norske barnehager kvinner, hvilket vil si at plagene i størst grad rammet kvinners helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er viktig å avdekke i hvilken grad støy kan være en medvirkende faktor til de mange utfordringene.

Støymålinger foretatt verden over viser at barn og voksne blir utsatt for skadelig støy (Sjödin mfl., 2012c; Waye, Agge, Hillström & Lindström, 2010). Flere rapporter av støymålinger utført i norske barnehager viser støynivåer over 80 dBA (Stabell, 2012). Drugli mfl. (2018) fant at små barn hadde høyere stressnivå i barnehagen enn hjemme. Andre studier viste at barnehageansatte opplevde problemer med hørsel på grunn av jobben (Fredriksson mfl., 2019; Lindblad, Rosenhall, Olofsson & Hagermann, 2014).

Avdeling for Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og helse (NOA) ved Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) skriver om hørselstap og tinnitus i sin rapport fra 2018, men lydsensitivitet er ikke undersøkt (Tynes mfl., 2018). Dette var altså et tema som ikke hadde myndighetenes oppmerksomhet innenfor norsk arbeidsmiljø, og derfor ønsket jeg å studere dette nærmere.

Studien som det refereres fra i denne artikkelen, er en kartlegging av barnehageansattes opplevelser av støy og hørselsrelaterte utfordringer, med særlig vekt på lydsensitivitet og håndtering av støy.

Forskningsspørsmål var:

1. Hvilke hørselsutfordringer er mest fremtredende hos barnehageansatte?
2. Finnes det en sammenheng mellom opplevd støy og opplevd lydsensitivitet?
3. Hvordan blir utfordringene med støy håndtert på arbeidsgivernivå, avdelings- og individuelt nivå?

I tillegg til forskningsspørsmålene ville jeg også undersøke og belyse gjeldende lovverk som regulerer retningslinjene og tiltak i barnehage.

Følgende hypoteser lå til grunn for studien:

1. Graden av opplevd støy i barnehage er høy (Sjödin mfl., 2012c; Waye mfl., 2010).
2. Lydsensitivitet har høy forekomst blant barnehageansatte (Fredriksson mfl., 2019).

Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Støy og hørsel i arbeidslivet

I STAMIs rapport fra 2018 fastslås det at selvrapportert nedsatt hørsel og tinnitus ikke hadde avtatt i yrkesbefolkningen i perioden 2006–2016. Nær 10 prosent (ca. 250 000 yrkesaktive) oppga å være plaget av nedsatt hørsel. Nær 11 prosent (ca. 270 000 yrkesaktive) oppga å være plaget av tinnitus, hvorav 1 av 4 knyttet plagene helt eller delvis til forhold på jobb. Menn i alderen 55–66 år innenfor typiske manuelle yrker representerte den høyeste andelen av disse (Tynes mfl., 2018).

Arbeidstilsynet (2020) oppgir en grenseverdi for skadelig støy på 85 dBA. De påpeker at det rapporteres inn støyskader hos individer i miljøer med støypåvirkning *lavere enn* 85 dBA. Jo høyere støyen er, og dess lenger eksponeringen varer, jo større er risikoen for at støyen forårsaker skade. Når gjennomsnittlig grenseverdi på lydtryknivå overstiger 85 dBA, er det påbudt med hørselsvern, og ved 80 dBA skal arbeidsgiver stille hørselsvern til disposisjon.

Gjennomsnittlig lydnivå i barnehagene i funnene til Sjödin mfl. (2012a) oversteg ikke grenseverdien for bruk av hørselsvern til tross for hyppig eksponering av enkeltepisoder av høye lydnivåer over 85 dBA. De (ibid.) fant imidlertid at støy korrelerte signifikant for stress, og flere helseproblemer som søvnvansker, depresjon og utbrenthet. Forfatterne påpeker at støy likevel ikke er alene om å være årsaken til stress, da det er mange andre faktorer som spiller inn. I studien var flere subjektive støyyvariabler assosiert med irritasjon, utbrenthet og ubalanse mellom innsats–belønning i arbeidet, noe som indikerte stress og utmattelse hos de som arbeidet med barn i større grupper.

En yrkesrelatert studie fra Sverige utført av Hasson, Theorell, Bergquist & Canlon (2013) testet hypotesen om at det å bli utsatt for akutt stress ville øke den auditive sensitiviteten hos individer med høy grad av emosjonell slitenhet, med utgangspunkt i oversensitivitet som et fellestrekk for mange stressrelaterte lidelser. Forfatterne påpekte at forskning har vist en relasjon mellom stress og hørselsproblemer, men at årsaken er uklart. Det er

uklart om det er stress som skaper hørselsvansker, eller om stress er en konsekvens av hørselsvansker. Det kan også være en gjensidig påvirkning mellom de to (Hasson mfl., 2013).

Hasson mfl. (2013, s. 2) hentet datamaterialet fra populasjonsstudien SLOSH (the Swedish Longitudinal Occupational Survey of Health), nærmere bestemt fra den andre datainnhentingene i 2008, utført av Statistic Sweden. Det totale utvalget som møtte inklusjonskriteriene, var 671 individer. Disse ble delt inn i tre grupper basert på graden av emosjonell slitenhet: høy, medium og lav grad. Hver gruppe besto av tilnærmet likt antall kvinner og menn. Målinger av ubehagstersklene ble utført både før og etter oppgaver utført med eksponering av akutt stress.

Resultatene av denne studien viste liten til ingen forskjell mellom de tre gruppene før eksponering. Derimot var det statistisk signifikant forskjell mellom gruppene etter eksponering. Det var også statistisk signifikant forskjell blant kvinner og menn i gruppene, hvor kvinnene viste lavere ubehagsterskler enn mennene. Dette slo særlig ut blant de to gruppene med høyest grad av emosjonell slitenhet. Resultatene demonstrerte hvordan kvinner, ikke menn, som viste symptomer på å ha blitt utsatt for stress over lang tid, ble lydsensitive etter oppgavene utført under akutt stress (Hasson mfl., 2013). Resultatene fra denne studien er meget interessante med tanke på støy i barnehager, der 90 prosent av de ansatte per i dag er kvinner (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Støy og hørsel i barnehage

Det er bemerkelsesverdig lite forskning på støy i norske barnehager. Forskning på konsekvenser for hørselen av å bli utsatt for støy på arbeidsplassen, har i hovedsak foregått på mannsdominerte arbeidsplasser med høy grad av eksponering for støy. Det er et godt dokumentert forhold mellom støy på arbeidsplassen og hørselstap. Derimot finnes det lite forskning som vurderer risikoen for hørselsrelaterte symptomer i kvinnelederte yrker, som barnehagelærere (Fredriksson mfl., 2019). I barnehager er hovedkilden for støy barnas stemmer, skrik og lekaktiviteter, og derfor er det

vanskelig å dempe kilden til støyen (Fredriksson mfl., 2019, Sjödin mfl., 2012c).

Støy i barnehager er en mye mer kompleks utfordring sammenliknet med de tradisjonelle støyproblemene i yrkeslivet (Sjödin mfl., 2012c). Miljødirektoratet har en oversikt over støykilder, men støy fra barns stemmer, skrik og lekaktiviteter er ikke registrert som en støykilde (Miljødirektoratet, 2020). En kan spekulere i om denne formen for støy er oversett eller ikke anerkjent av myndighetene.

Lindblad mfl. (2014) utførte en studie i Sverige hvor formålet var å se om de kunne finne dysfunksjoner assosiert med indre øret (cochlea) eller i dets reguleringsystemer som kunne forklare hørselsutfordringer hos personer med typiske eller nært-typiske audiogrammer. De fant at støyeksponering *under risikonivåene* kan forårsake dysfunksjon i det indre øret. Forfatterne fastslår at også tinnitus, sensitivitet for høy lyd (hyperakusis) og forvrengninger av lyd er hørselsproblemer, ikke bare nedsatt hørsel (Lindblad mfl., 2014).

272 personer i yrkesalder som hadde tinnitus eller andre hørselsutfordringer, og som ikke brukte høreapparater, ble testet med flere avanserte metoder i en periode over tre år. 193 personer gjensto etter eksklusjonskriteriene, og disse ble inndelt i fire grupper etter yrker: utdanning (lærere, hvorav 1/3 var barnehagelærere), musikk, industri og andre (personer med lav til moderat grad av yrkesstøyeksponering) (Lindblad mfl., 2014).

Resultatene viste at 69 % hadde både tinnitus og var lydsensitive, 22 % hadde kun tinnitus, 7 % kun lydsensitivitet, og 2 % hadde ingen av disse symptomene, men opplevde vansker med å høre i støy (Lindblad mfl., 2014). Resultatene på lydtestene viste at yrkesgruppen *andre* hadde små avvik fra alderstypisk hørsel, mens *industri* hadde substansielle avvik på alle testene. Yrkesgruppen *musikk* viste noen avvik på enkelte tester, men ellers typiske resultater (Lindblad mfl., 2014).

Det var estimert at på grunn av den høye lydeksponeringen mange musikere hadde, at resultatene ville vise mer dysfunksjon i hørsel enn hos lærerne. Derimot så det ut til at musikerne hadde mer kontrollerbare lyd miljøer og ikke var utsatt for

særlig uventet støy fra lydutstyret. I kontrast viste resultatene fra *utdanningsgruppen* (lærerne) lignende resultater som for industrigruppen, og mye verre resultater enn typisk for middelaldrende personer uten hørselsvansker, når det gjelder forward maskering og talegjenkjenning i støy. Studien viste dessuten at lærerne hadde dårlig temporal prosessering på lik linje med gruppen som var utsatt for industristøy.

Studien indikerte at personer som arbeider i støyeksponering under eller nær risikonivået for skadelig støy, kan utvikle hørselsutfordringer. Flere av lærerne var eksempler på dette, muligens fordi de arbeidet under mindre gunstig arbeidsmiljø og grunnet individuell mottakelighet. Medisinske eller andre ikke-auditive selvrapporterte faktorer kunne ikke forklare lærernes dårlige resultater (Lindblad mfl., 2014).

Disse funnene støttes av en nyere svensk studie fra 2019, hvor Fredriksson mfl. utførte en kohortstudie som var basert på et utvalg av 4718 kvinnelige barnehagelærere, med en tilfeldig utvalgt kontrollgruppe av 4122 kvinner fra befolkningen generelt. Studien benyttet spørreskjema for å samle inn det selvrapporterte datagrunnlaget. Sammenlignet med kontrollgruppen hadde barnehagelærerne dobbelt så høy hyppighet av lydindusert auditiv fatigue og lydsensitivitet, og nesten dobbelt så høy hyppighet av vansker med å oppfatte tale. Forekomstrisikoene var trippelt så høy for lydsensitivitet, og dobbelt så høy for oppfattelse av tale. Økningen for nedsatt hørsel og tinnitus var noe lavere, men statistisk signifikant. Studien konkluderte med at å arbeide som barnehagelærer økte risikoen for selvrapporterte hørselsrelaterte symptomer.

Noe forskning konkluderer med at barnehagepersonale ikke har mer nedsatt hørsel enn befolkningen generelt. I 2015 utførte en gruppe norske forskere en stor systematisk review av studier på yrkesrelatert støy og hørsel (Lie mfl., 2015). Når det gjaldt funn for barnehageansatte, ble det referert til tre skandinaviske studier om nedsatt hørsel: Gärding (1980), Rubak, Koch, Koefoed-Nielsen, Bonde & Kolstad (2006) og Engdahl & Tambs (2010). Forfatterne fant at det ikke var nok evidens

for at yrkesstøy forårsaket nedsatt hørsel hos barnehageansatte, fordi støynivået antakeligvis var for lavt til dette. De konkluderte derfor med at barnehageansatte har hørsel som ikke skiller seg fra andre yrkesgrupper (Lie mfl., 2015).

I de tre inkluderte studiene (ibid.) har forskerne ikke undersøkt andre typer hørselsutfordringer som for eksempel lydsensitivitet eller auditiv fatigue. På bakgrunn av dette kan det være en feilslutning å presentere barnehageansattes hørsel som typisk, og at den ikke skiller seg fra andre yrkesgrupper. Denne påstanden støttes av flere studier som finner andre hørselsutfordringer enn nedsatt hørsel blant barnehageansatte (Lindblad mfl., 2014; Fredriksson mfl., 2019).

Vi må unngå at det etableres en generell oppfatning av at hørselsvansker kun dreier seg om nedsatt hørsel, fordi dette kan bidra til at en glemmer å rette søkelyset mot andre viktige hørselsvansker som påvirker helsen negativt. STAMIs store undersøkelse av norsk arbeidsmiljø og helse fra både 2018 og 2021 refererer blant annet til Lie mfl. (2015) sin review når de omtaler støy og hørsel, og rapporterer kun om utfordringer med nedsatt hørsel og tinnitus.

Barnehagers lydnivå og lyd miljø

Flere studier har vist høye lydnivåer i barnehager verden over. En studie over fire dager av gjennomsnittlig støyeksposering i to klasserom i to brasilianske barnehager viste støyer verdier mellom 40,6 dB og 105,8 dB. De eldre barna forårsaket høyere lydnivå enn de yngre. De roligste aktivitetene var maling og skrivning, og de mest bråkete var frilek og «aktivitetstid» (Kemp, Delecrode, Guida, Ribeiro & Cardoso, 2013). En studie av 18 klasserom i 10 barnehager på Kreta viste et støynivå på mellom 71,6 – 82,9 dB. I tomme klasserom lå støyen på mellom 48,2 – 59,6 dB (Chatzakakis mfl., 2013).

Kaluzaja & Lakisa (2016) fant et gjennomsnittlig støynivå på 70 dBA i barnehagene i Latvia, Riga. Forfatterne påpekte at den kulturelle atferden i læringsinstitusjonene hadde forandret seg i løpet av de siste ti årene, og at barna var blitt mer bråkete. Som et resultat av dette måtte personalet heve stemmen sin mer. Dette støttes av studien

til Södersten, Granqvist, Hammarberg & Szabo (2002), som studerte ti barnehagelæreres stemmebruk i Sverige. De fant at barnehagelærerne i snitt snakket 9.1 dBA høyere enn bakgrunnsstøyen, som hadde et gjennomsnitt på 76.1 dBA, med variasjon fra 73.0–78.2 dBA. Disse funnene indikerte at lydnivåene nådde opp til skadelige nivåer mellom 82.1–87.3 dBA når personalet måtte heve stemmebruken som følge av støy. Mealings mfl. (2015) viste i sin studie at 5 prosent av den generelle befolkningen i Australia opplevde vokal fatigue, mens 80 prosent av barnehage- og skolelærere gjorde det. Forfatterne konkluderte med at årsaken var at de måtte heve stemmen over et komfortabelt nivå for å bli hørt.

Sjödin mfl. (2012c) fant at individuell gjennomsnittlig lydeksposering for ansatte i barnehage var 71 dBA, mens de stasjonære målingene viste et gjennomsnitt på 63 dBA. Gjennomsnittlig forekomst av lydeksposering med helsefarlig støy over 85 dBA var 66 per time. Støyen forekom sporadisk og kom noen ganger overraskende på. Støynivåene hadde lav forskjell barnehagene imellom, men det var signifikant forskjell mellom de individuelle og de stasjonære målingene. Altså, det forekommer helsefarlig støy i barnehage, men den er ikke kontinuerlig.

Waye mfl. (2010) studerte 67 barnehager i Sverige og fant maksimumsnivåer på 110–115 dB. 59 prosent av personalet rapporterte at de var ganske, veldig eller ekstremt irriterte på grunn av støy. Mer enn 50 prosent av barna rapporterte om høye og sinte/skrikende lyder ofte eller veldig ofte. Forfatterne fant også at barna ble utsatt for signifikant mer støy enn de ansatte (i gjennomsnitt 84 dB vs. 77 dB).

Södersten mfl. (2002) målte et gjennomsnittlig støynivå på 76,1 dB i sin studie av kvinnelige barnehagelæreres stemmebruk. Barnehagelærerne hadde et gjennomsnittlig lydnivå på sin stemmebruk i løpet av arbeidsdagen på 85,4 dB (ibid.). Denne studien peker også på store avvik i nivåer av støy i barnehagene. De mener at anbefalinger ikke er nok, og de etterlyser lovgivning for støynivåer som står i relasjon til forståelse av tale.

Södersten mfl. (ibid.) skriver at anbefalt

støynivå i Sverige i rom hvor tale er viktig for kommunikasjon, er på mellom 50–55 dB. I Norge gjelder anbefalingen på 55 dB for klasserom i skoler hvor det er behov for uanstrengt samtale og vedvarende behov for konsentrasjon. Barnehagens maksgrense er satt til 70 dB. Her begrunnes det med at det er viktig for arbeidsforholdene å kunne føre samtaler og ha høye krav blant annet til oppmerksomhet (Arbeidstilsynet, 2020).

Jorunn Simarud Stabell (2012) utførte i regi av *Private barnehagers landsforbunds bedriftshelse-tjeneste* støymålinger i 64 norske barnehager. De fant et gjennomsnittlig daglig støyeksponeeringsnivå (8 timer) på 80,7 dB. 79 prosent av barnehagene hadde peakverdier over 130 dB. Ingen av barnehagene lå under 70 dB, som er tiltaksgrensen slik forskriftene krever. Gjennomsnittsverdiene av peakverdiene var mindre interessante, skrev Stabell, da hver eneste peakverdi over 130 dB er kritisk og bør bli registrert som avvik.

Studien refererte også til støymålinger fra barnehager i Sandnes kommune utført i perioden mellom 2006–2008 som viste et daglig støyeksponeeringsnivå på 82 dB, og fra Modum kommune i 2007–2009 med et snitt på 79 dB. Støymålinger utført i Bø kommunes barnehager i 2013 viste et gjennomsnittlig daglig støyeksponeeringsnivå på 78,3 dB, og impulslyd (PeakC) lå på mellom 121 og 135 dB (Mathiesen, 2013). Disse funnene bekrefter et trolig for høyt støynivå i barnehager i Norge.

Ifølge det svenske Arbetsmiljöverkets rapport fra 2010 er barnehage et av de arbeidsmiljøene med mest økning i støyrelatert dårlig helse, stress og fysiske plager (Sjödins mfl., 2012b). Studien til Sjödins mfl. (2012a) viste at de ansatte hadde høy energi og motivasjon når de var på jobb, samtidig som de hadde høye nivåer av stress. Dette indikerer en økt risiko for stress og utbrenthet/fatigue når man arbeider i større barnegrupper. Ansatte som lider av utbrenthet, har lavere kapasitet for å håndtere stress og arbeidsmengde, men også en høyere sensitivitet overfor et komplekst lyd miljø. Dette gir en innsikt i hvordan lyd miljøet påvirker helsen. Langtidseffekten av støyeksponeering er sannsynligvis kombinert med, og noen ganger overstyrt av, andre arbeids- og ikke-arbeidsrelaterte faktorer.

Det er behov for mer forskning på dette temaet (Sjödins mfl., 2012a).

Akustikk

Akustikk betyr læren om lyd, men brukes ofte som en fellesbetegnelse for lydforholdene i et rom (Kunnskapsbanken, 2018). Høy bakgrunnsstøy skaper vansker for oppfattelsen av tale, ikke bare for de med nedsatt hørsel, men også for de med typisk hørsel. Bakgrunnsstøy kan forstyrre taleoppfattelse ved at den maskerer akustiske og lingvistiske hint som ligger tilgjengelig i budskapet, og da særlig de trykksvake konsonantene i språket. Redusert oppfattelse av konsonanter påvirker taleoppfattelse i stor grad, fordi mellom 80–90 prosent av de meningsbærende enhetene i språket vårt ligger i konsonantene (Smaldino, Kreisman, John & Bondurant, 2015).

I en barnehage kan det være en utfordring at mange snakker samtidig. Oppfattelse av tale-i-støy, og da særlig tale-i-tale, utgjorde et problem i form av konkurrerende akustiske og lingvistiske signaler, særlig for personer med nedsatt hørsel (Dai, McQueen, Hagoort & Kösem, 2017; Boulenger, Hoen, Ferragne, Pellegrino & Meunier, 2009).

Hva sier lovverket?

Barnehagene faller utenfor kravet om strategisk støykartlegging og handlingsplaner i henhold til *Forurensningsforskriften* (2004, §5-2). Arbeidstilsynet har fastsatt tiltaksgrense for gjennomsnittsstøy målt over åtte timer på 70 dB. Forskrift om utførelse av arbeid §4-16, «Særskilte tiltak mot støy ved overskridelse av tiltaksverdiene», krever at støybelastningen søkes redusert til minst 10 dB under tiltaksverdi (Arbeidstilsynet, 2020). Så hvilket regelverk sørger for at barnehagene måler støyen og fører kontroll med at grenseverdiene ikke overskrides?

Det ene svaret kan vi finne i *Arbeidsmiljøloven* (2006), som fastsetter regelverk for alle arbeidsplasser i Norge. § 4-4 stiller kun generelle krav til det fysiske arbeidsmiljøet. Her står det at arbeidsmiljøfaktorer som støy skal være fullt ut forsvarlig ut ifra arbeidstakernes helse, miljø med mer. § 3-1 omhandler krav til systematisk helse-, miljø- og

sikkerhetsarbeid (HMS). §§2-1 og 2-3 omhandler arbeidsgivers plikt til å følge loven, og arbeidstakers medvirkningsplikt om blant annet å melde ifra om forhold som kan medvirke til fare for helsen.

Det andre svaret kan vi finne i *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler* (1996, §4), som fastslår at virksomhetens eier skal påse at det er etablert et internkontrollsystem, og at det er leder av virksomheten som har ansvar for å påse at bestemmelsen i forskriften overholdes. §21 i samme lov fastslår at virksomhetens lokaler og uteområde skal ha tilfredsstillende lydforhold.

Ordlyden i loven og forskriften er svært generelle. Svaret på spørsmålet ovenfor om hvilket regelverk som sørger for at barnehagen måler støy og kontrollerer at grenseverdiene ikke overskrides, er derfor at det ikke finnes noe regelverk som sørger for dette. Det stilles ikke spesifikke krav om verken kartlegging av risiko for støy eller til målinger av støy, kun generelle krav om HMS og «tilfredsstillende lydforhold». Det ser altså ut til at det overlates til den enkeltes skjønnsmessige vurdering om støyforholdene på egen arbeidsplass utgjør en fare for egen helse. Jeg tør påstå at den enkelte arbeidsgiver og arbeidstaker ikke har god nok kunnskap om hørsel, støy og akustikk til å kunne vurdere dette. Da er det heller ikke riktig å overlate hele ansvaret til dem.

Metode

Studiens metodiske rammeverk er en kvantitativ nettbasert spørreundersøkelse som ble gjort tilgjengelig i februar og mars 2020. De aller fleste svarene kom inn i løpet av februar og før nedstengingen av landet i forbindelse med korona den 12. mars. Utvalget i studien er barnehageansatte i en stor kommune på Østlandet. Både private og kommunale barnehager ble forespurt. Målet var at alle ansatte som jobbet med barn på avdeling, skulle få mulighet til å delta. Åpne barnehager ble ikke tatt med fordi det ikke var relevant for studiet. Formålet var å studere barnehageansatte.

Informanter

Alle styrere i barnehagene i kommunen ble kontaktet direkte per telefon, hvorav sju ble kontaktet

kun på e-post. Styrerne fikk tilsendt e-post med lenke til den nettbaserte undersøkelsen som de skulle videresende til alle sine ansatte. I tillegg fikk de tilsendt et informasjonsskriv som de kunne ta utskrift av, og legge tilgjengelig for de ansatte. Det ble ikke sendt ut en annengangs påminnelse om studien.

Åtti prosent av kommunens barnehager er representert i studien. Det var totalt 144 informanter som ga sitt samtykke, og svarte på spørreskjemaet (N = 144). Studien har ingen bortfall. Det varierte imidlertid hvor mange ansatte det var i hver barnehage, og hvor mange ansatte som svarte på spørreskjemaet (fra 1–9 svar pr. barnehage), noe som kan ha påvirket resultatet. Mulige feilkilder kan være at det i noen barnehager hadde blitt lagt mer vekt på ansattes bevissthet og kunnskap omkring støy enn andre barnehager, og noen respondenter kan tenkes å være mer opptatt av temaet fordi de selv har plager. Dette må tas med i betraktning når resultatene vurderes.

Det var en styrke at hovedvekten av spørsmålene var validerte. En begrensning ved denne studien er at det ikke ble stilt spørsmål om respondentenes helse, noe som kan ha hatt betydning for deres hørsel eller eksponering for støy på fritiden.

Dataanalyse

Da dataene skulle analyseres nærmere, ble verdiene for stillingstype/utdanning slått sammen til to verdier: «pedagoger» og «annet personale». Frekvensfordelingen viste da 55 % (N = 79) pedagoger og 45 % (N = 65) annet personale. Variablene for «vurderer å bytte jobb på grunn av støy» ble slått sammen til en todelt kategori der «helt enig / litt enig» ble slått sammen til enig, og kategoriene «helt uenig / litt uenig» ble slått sammen til uenig. Frekvensfordelingen viste at 21 % (N = 30) var enige, og 79 % (N = 114) var uenige at de vurderte å bytte jobb på grunn av støy på jobb.

Det ble også utført en frekvensanalyse for å se fordelingen av ansatte når det gjaldt hvilken type avdeling de arbeidet på. Denne ble fordelt på tre kategorier – småbarnsavdeling, storbarnsavdeling og aldersblanding. Aldersblandingskategoriene 0–6 og 1–4 ble slått sammen til en kategori.

TABELL 1 Bakgrunnsinformasjon om informantene, N = 144 (%).

	Informanter N (%)
Kjønn	
Kvinner	133 (92 %)
Menn	11 (8 %)
Alder	
18-39	51 (35 %)
40-49	43 (30 %)
50 +	50 (35 %)
Stilling/utdanning	
Assistent/ufaglært	24 (17 %)
Fagarbeider	38 (26 %)
Barnehagelærer	69 (48 %)
Annen pedagogisk utdanning	10 (7 %)
Annet	3 (2 %)
Nåværende stillingsprosent	
20-50 %	7 (5 %)
60-90 %	22 (15 %)
100 +	115 (80 %)
Avdeling	
Småbarnsavdeling (1-3år)	62 (43 %)
Storbarnsavdeling (3-6 år)	63 (44 %)
Aldersblandet avdeling (0-6 år eller 1-4)	19 (13 %)
Antall barn på avdelingen	
9 og færre	24 (17 %)
10-15	54 (38 %)
16-20	48 (33 %)
21-36	18 (13 %)
Ansiennitet i barnehage	
Under 1 år - 3 år	17 (12 %)
4-9 år	36 (25 %)
10-20 år	60 (42 %)
21 + år	31 (22 %)

Frekvensfordelingen viste da at 43 % (n = 62) jobbet på småbarnsavdeling, 44 % (n = 63) på storbarnsavdeling og 13 % (n = 19) på aldersblandet avdeling.

Variablene for «ansiennitet» og «antall barn på avdeling» er kontinuerlige variabler. Variablen «alder» er grovkategorisert med tiårs intervaller i spørreskjemaet og dermed ikke kontinuerlig. Variablen er derfor ikke helt presis, men noe forenklet. Aldersvariablen hadde til sammen seks inndelte kategorier. Den ble likevel tatt med i korrelasjonsanalysen fordi opplysningene den ga, ble vurdert som interessante.

For å forenkle analysen ble det laget additive indekser (additiv indeks = en indeks som er satt sammen av to eller flere variabler/indikatorer der verdiene på de enkelte indikatorene summeres for hver enhet). Dette ble gjort for å få med alle aspektene ved de forholdene som ble undersøkt.

For at det skulle være meningsfullt å slå sammen variabler til en total variabel, var det ønskelig at variablene omhandlet ulike sider ved samme tema. De variablene som ble vurdert til å handle om samme tema, ble inkludert i de additive indeksene. For indeksen «totalt opplevd støy» ble følgende tre variabler inkludert; «jeg forstyrres av støy når jeg er inne», «lydnivået er iblant så høyt at jeg har vansker for å høre hva andre sier», og «jeg må heve stemmen når jeg skal gi beskjeder eller prate med andre».

For indeksen «totalt opplevd lydsensitivitet» ble følgende fem variabler inkludert; «jeg har vansker med å holde fokus i et miljø med mye lyd/støy», «jeg blir stresset/irritert av høye lyder/støy», «jeg har vansker med å ignorere lyder omkring meg», «jeg blir følelsesmessig sliten av høye lyder/støy» og «når jeg har kommet hjem fra jobb, er jeg særlig sensitiv for/blir sliten av høye lyder/støy». Det siste spørsmålet gjaldt lydsensitivitet etter jobb, men er tatt med fordi det er en del av den totale opplevelsen av lydsensitivitet.

Svarene i spørreundersøkelsen ble konstruert slik at sifferet 1 tilsvarte «helt enig», 2 tilsvarte «litt enig», 3 tilsvarte «litt uenig» og 4 tilsvarte «helt uenig». Indeksen ble konstruert ved en enkel addisjon av de aktuelle variablene. Indeksen «totalt

opplevd støy» inneholdt tre variabler, og varierte fra 3 (svarte «helt enig» på alle de tre påstandene om plager) til 12 (svarte «helt uenig» på alle). Tilsvarende varierte indeksen «totalt opplevd lydsensitivitet», som inneholdt fem variabler, mellom 5 (svarte «helt enig» på alle) og 20 (svarte «helt uenig» på alle). Det vil si at jo lavere siffer som vises i indeksen, jo større var de rapporterte plagene.

Det ble utført frekvensanalyse på begge indeksene. Variablen «totalt opplevd støy» viste en skjevhet i fordeling, med relativt mange som rapporterte mye støy. Variablene «totalt opplevd lydsensitivitet» var mer normalfordelt, selv om det også her var ganske mange som rapporterte betydelige plager. Ettersom hypotesene for studien handlet om graden av opplevd støy og lydsensitivitet, ble resultatene for disse to temaene analysert nærmere ved å se på individuelle kjennetegn og forhold i arbeidsmiljøet. Følgende metoder ble brukt: krysstabeller, gjennomsnittsanalyse og korrelasjon.

Etiske hensyn

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), ref.nr. 722494, og er i tråd med de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). All databehandling og analyse ble utført i portalløsningen Tjenester for sensitive data (TSD). Deltakerne ble informert om at deltakelsen var frivillig og anonym. For å ivareta barnehagens anonymitet ble også kommunen anonymisert.

Resultater

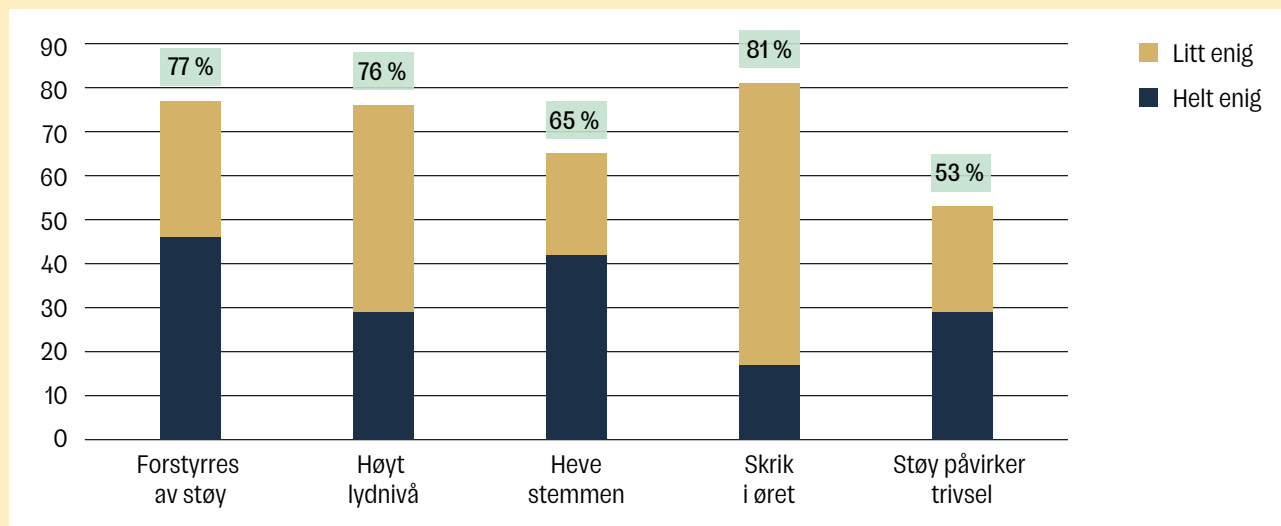
Resultatene presenteres på bakgrunn av forskningsspørsmålene stilt tidligere i artikkelen, dels deskriptivt og med korrelasjonsanalyse.

Støy

Respondentene ble bedt om å svare på følgende: «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, når du er på din avdeling?»

Resultater viste også at totalt opplevd støy var lavere på småbarnsavdeling sammenliknet med de to andre typene avdeling. Det var relativt liten

FIGUR 1 Rapporterte opplevelser av støy. Prosent som svarte helt eller litt enig i påstander om støy på avdelingen (N = 144).



TABELL 2 Gjennomsnittet av «totalt opplevd støy» fordelt på type avdeling.

Type avdeling	Gjennomsnitt	N	STD.
Småbarnsavdeling	7,00	62	2,58
Storbarnsavdeling	5,41	63	2,13
Aldersblanding	5,74	19	2,38
Totalt	6,14	144	2,47

TABELL 3 Gjennomsnittet for «totalt opplevd støy» basert på «vurderer å bytte jobb».

Bytte jobb	Gjennomsnitt	N	STD.
Enig	4,73	30	2,42
Uenig	6,51	114	2,35
Totalt	6,14	144	2,47

forskjell mellom storbarnsavdeling og aldersblandet avdeling, men støyen ble opplevd å være noe høyere på storbarnsavdeling enn på aldersblandet avdeling. Resultatet for gjennomsnitt for «totalt opplevd støy» basert på stillingstype

viste at det var svært små forskjeller mellom pedagogene og annet personale.

Resultatet viste at antall ansatte som vurderte å bytte jobb, rapporterte betydelig mer opplevd støy enn ansatte som ikke vurderte å bytte jobb.

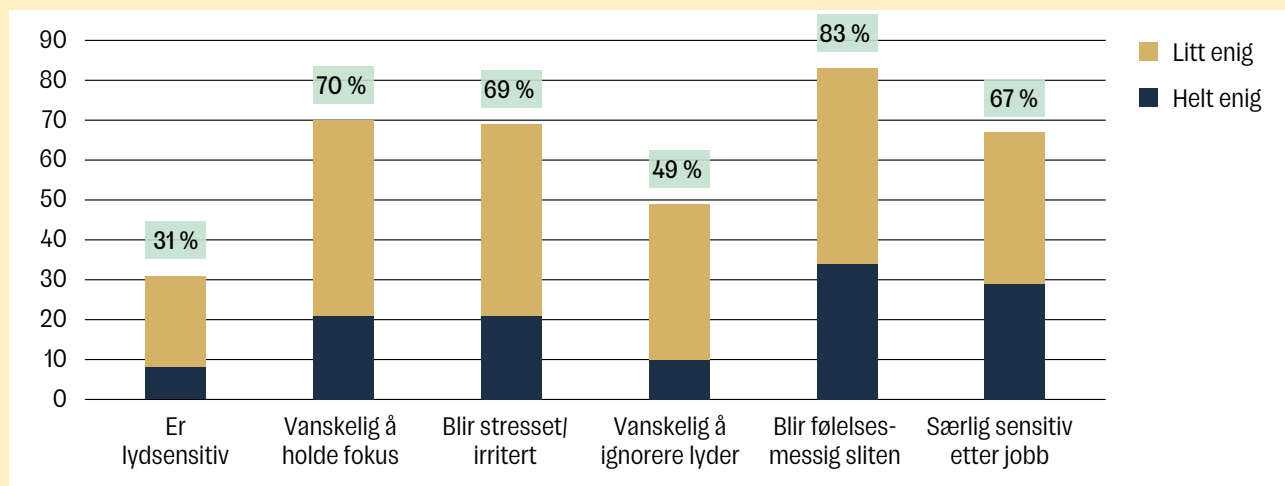
Lydsensitivitet/hyperakusis

Respondentene ble bedt om å svare på følgende: «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om din følsomhet for lyd når du er på jobb?»

Det var mindre forskjeller her mellom personale på ulike typer avdelinger. Småbarnsavdelinger

kom best ut med noe høyere skåre. Forskjellene mellom storbarns- og aldersblandete avdelinger var svært små. Resultatet for gjennomsnitt for «totalt opplevd lydsensitivitet» basert på stillingstype viste at pedagogene rapporterte noe mer opplevd lydsensitivitet enn annet personale.

FIGUR 2 Rapporterte utfordringer med lydsensitivitet/hyperakusis. Prosent som svarte helt eller litt enig i påstander om følsomhet for lyd på og etter jobb (N = 144).



TABELL 4 Gjennomsnittet av «totalt opplevd lydsensitivitet» fordelt på type avdeling.

Type avdeling	Gjennomsnitt	N	STD.
Småbarnsavdeling	11,87	62	3,89
Storbarnsavdeling	10,65	63	3,35
Aldersblanding	10,58	19	3,45
Totalt	11,17	144	3,63

TABELL 5 Gjennomsnittet for «totalt opplevd lydsensitivitet» basert på «vurderer å bytte jobb».

Bytte jobb	Gjennomsnitt	N	STD.
Enig	8,47	30	2,37
Uenig	11,88	114	3,58
Totalt	11,17	144	3,63

Resultatet viste at antall ansatte som vurderte å bytte jobb, rapporterte vesentlig mer opplevd lyd-sensitivitet enn ansatte som ikke vurderte å bytte jobb. De additive indeksene for totalt opplevd støy og totalt opplevd lydsensitivitet ble sammenliknet med de individuelle faktorene alder, ansiennitet og stillingsprosent, og med følgende kjennetegn ved avdelingen: antall barn på avdeling. Metoden for denne analysen var bivariat korrelasjon: korrelasjon mellom additiv indeks «totalt opplevd støy», «totalt opplevd lydsensitivitet» og variablene «ansiennitet», «alder», «stillingsprosent» og «antall barn på avdeling».

Resultatene viste en klar sammenheng mellom opplevd støy og antall barn på avdeling, med en statistisk signifikant korrelasjon på 0,01-nivå. For opplevd lydsensitivitet var det også klar sammenheng med antall barn på avdeling, med en statistisk signifikant korrelasjon på 0,05-nivå. Korrelasjonen var negativ, fordi svarvariablene var konstruert slik at jo lavere siffer på den additive indeksen, jo større var plagene. Resultatene for variablene ansiennitet,

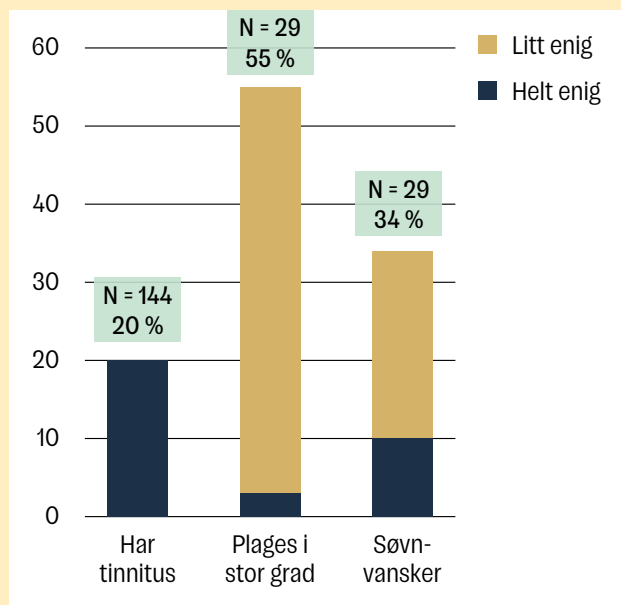
alder og stillingsprosent var ikke signifikante, og de viste ikke noen vesentlig sammenheng verken med opplevd støy eller opplevd lydsensitivitet.

Det ble utført t-test-analyser for å se på gjennomsnittlige forskjeller mellom gruppene som vurderte å bytte jobb (21 %), og de som ikke vurderte å bytte jobb (79 %) gjeldende variablene «totalt opplevd støy» og «totalt opplevd lydsensitivitet» (jf. tabell 3 og 5). Resultatet for «totalt opplevd støy» viste en signifikant gruppeforskjell av opplevd støy mellom de som vurderte å bytte jobb, og de som ikke vurderte dette ($t = -3,65$, $p = <0,001$). Resultatet for «totalt opplevd lydsensitivitet» viste en signifikant gruppeforskjell av opplevd lydsensitivitet mellom de som vurderte å bytte jobb, og de som ikke vurderte dette ($t = -4,94$, $p = <0,001$).

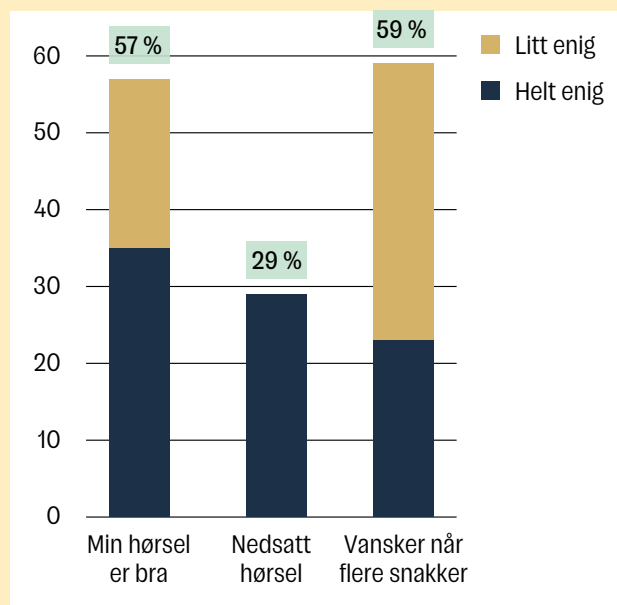
Andre hørselsutfordringer

Respondentene ble bedt om å svare på følgende: «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om din hørsel?»

FIGUR 3 Rapporterte hørselsutfordringer. Prosent som svarte helt eller litt enig i påstander om tinnitus (N = 144). Spørsmål om plager og søvnvansker ble kun stilt til respondenter som svarte «ja» på spørsmål om de har tinnitus (N = 29).



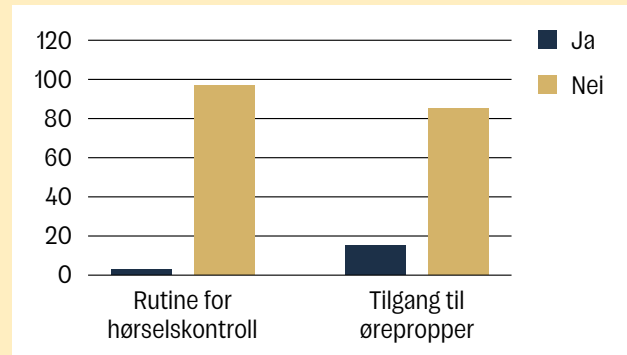
FIGUR 4 Rapporterte hørselsutfordringer. Prosent som svarte helt eller litt enig i påstander om nedsatt hørsel. For variabelen «nedsatt hørsel» vises andelen som svarte ja (N = 144).



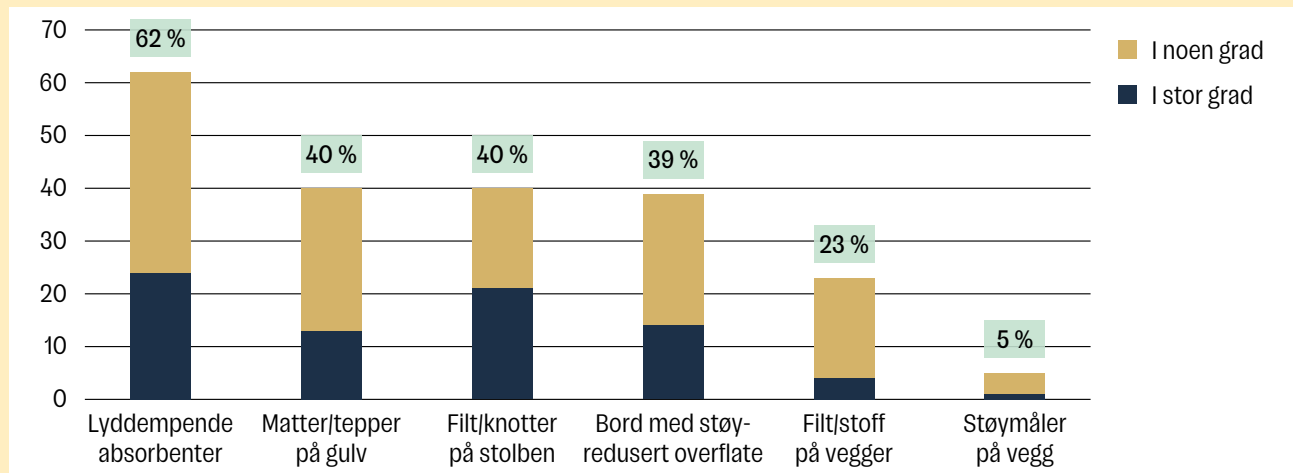
Håndtering av støy

Påstander om håndtering av støy på arbeidsplassen ble stilt på arbeidsgivernivå, avdelings- og individuelt nivå.

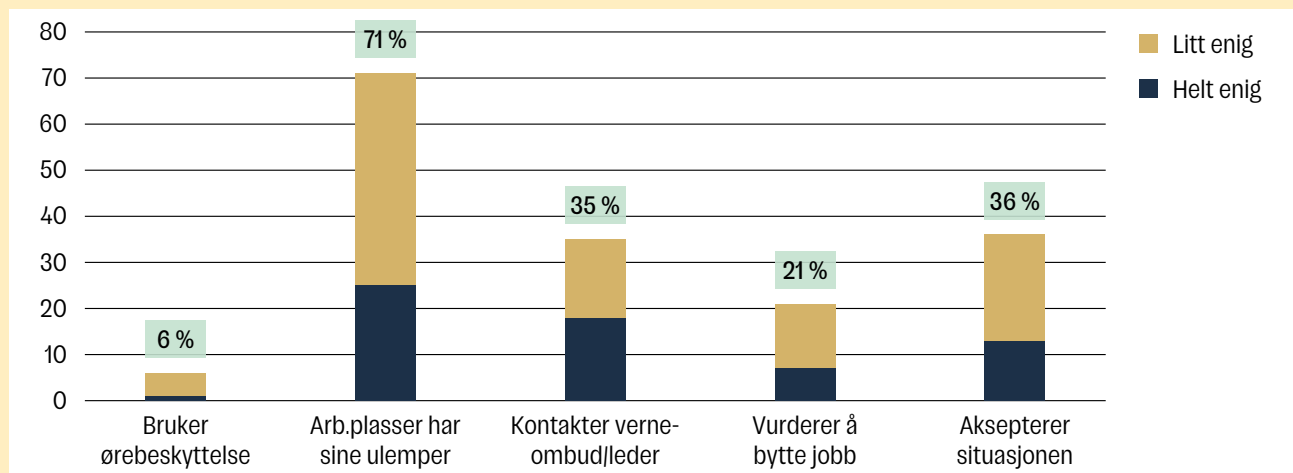
FIGUR 5 Rapporterte tiltak fra arbeidsgiver. Prosent som svarte ja eller nei på påstander om tiltak fra arbeidsgiver, (N = 144).



FIGUR 6 Rapporterte fysiske tiltak på avdeling. Prosent som svarte i stor og i noen grad om utførte fysiske tiltak (N = 144).



FIGUR 7 Rapportert individuell håndtering av støy. Prosent som svarte helt og litt enig på påstander om hvordan de håndterte støy på jobb (N = 144).



Diskusjon

De mest interessante resultatene i denne studien var at et høyt antall ansatte rapporterte at de var plaget av støy og lydsensitivitet. Det var sterk sammenheng mellom totalt opplevd støy og totalt opplevd lydsensitivitet. De som vurderte å bytte jobb, rapporterte betydelig mer opplevd støy og lydsensitivitet enn de som ikke vurderte jobbytte.

Når det gjaldt håndtering av støy, var et mindretall helt enige i at det var utført tiltak for å redusere støy, samt at det var et stort gap mellom antall rapporterte hørselsutfordringer og antall som rapporterte jevnlig kontroll av hørselen.

Videre i artikkelen vil jeg drøfte funnene i min studie i lys av eksisterende forskning og gjeldende lovverk samt belyse noen praktiske implikasjoner. Jeg vil henvise mye til svenske studier ettersom de har forsket på forholdene i skandinaviske barnehager, og i tillegg vil jeg ta med noe internasjonal forskning som er relevant for denne studien.

Støy

Mine funn viser høy grad av opplevd støy blant ansatte. Dette samsvarer med Sjödin mfl. (2012c), som fant høye verdier av irritasjon grunnet støy, hvor respondentene oppga at irritasjonen var «ganske» til «veldig» irriterende. Waye mfl. (2010) rapporterte at ansatte var «ganske, veldig eller ekstremt» irritert på grunn av støy, med et noe lavere snitt av opplevd støy enn min studie. Ettersom respondentene hadde blitt bedt om å vurdere etter forskjellige kriterier, kan det være vanskelig å sammenlikne disse resultatene. «Ganske irritert» kan tolkes som mer plaget enn «litt enig», slik det ble etterspurt i min studie. Her kan spørsmålets formulering muligens forklare forskjellene mellom resultatene.

Fredriksson mfl. (2019) rapporterte at 75 % av barnehagelærerne måtte heve stemmen på jobb og hadde vansker med å høre hva andre sier på grunn av støy. Kaluznaja & Lakisa (2016) fant at 93 % av de barnehageansatte følte behov for å heve stemmen. Min studie fant at 65 % måtte heve stemmen, og at 76 % hadde vansker med å høre. Vi ser at resultatene mellom min og andre studier varierer,

men at de jevnt over rapporterer høye tall når det gjelder påvirkninger av støy.

Når det gjelder svært høy og skadelig støy, er det interessant å se at fire av fem i denne studien rapporterte å ha blitt skreket høyt i øret. Det er rimelig å anta at mange av disse skrikene kan ha vært over peak nivå 130 dB. Andre studier rapporterte også om forekomst av støynivåer over peak-grensen (Stabell, 2012; Waye mfl., 2010). Som Stabell (2012) skriver, er det mindre interessant å vite snittet av forekomst av peak-støy ettersom hvert enkeltstående tilfelle av peakverdier er uønskelig og burde rapporteres som avvik.

Det at så mange barnehageansatte har opplevd sterkt skrik i øret, viser at forekomsten er høy, samt at det kan være vanskelig å beskytte seg for den type støy. Sjödin mfl. (2012c) beskrev raske endringer i støynivåer som en grunnleggende del av lydeksponeringen i barnehage, hvor lyden først og fremst ble dominert av barnas stemmer. Forfatterne skrev at tale og lytting er sentrale aspekter ved arbeidet i barnehage, og dette gjør barnehagearbeid svært sensitivt for støy. Samtidig opplevde de ansatte at det var vanskelig å beskytte seg for denne støyen ettersom bruk av ørebeskyttelse demper hørselen, og det kom i konflikt med det pedagogiske arbeidet og det å ivareta barna (Sjödin, 2012b).

Min studie rapporterte at 6 % brukte hørselsbeskyttelse, hvorav kun 1 % svarte «helt enig». Fredriksson mfl. (2019) rapporterte 3 % bruk av hørselsbeskyttelse. Mine funn er i tråd med øvrig forskning om at det kan virke u hensiktsmessig å måtte dempe hørselen for å beskytte den når en jobber i barnehage.

Min studie viste at ansatte på småbarns-avdelinger opplevde noe mindre støy enn på andre type avdelinger. Dette skilte seg fra andre internasjonale studier som jeg har henvist til tidligere i artikkelen, som viste at yngre barn skapte mer støy. Ulik kultur og organisatorisk praksis kan bidra til disse forskjellene. I Norge har avdelinger med barn under 3 år større voksentetthet enn avdelinger med barn over 3 år (Barnehagefakta, 2020). Dermed har norske småbarns-avdelinger bedre mulighet til å dele opp barna i mindre

grupper enn avdelinger med eldre barn. Det er interessant at mine funn samsvarer med forskning som viste at færre antall barn skapte mindre støy (Sjödin mfl., 2012c). Sjödin mfl. (2012c) fant at det generelle lydnivået samt antall lydhendelser over 85 dB synker jo færre barn som var til stede.

Jo mer plagsom opplevd støy var, jo større sjanse var det for at den ansatte vurderte å bytte jobb. Resultatet for gjennomsnittet av «totalt opplevd støy» basert på «vurderer å bytte jobb» i min studie viste at en av fem som vurderte å bytte jobb, hadde statistisk signifikant større grad av opplevd støy sammenliknet med de som ikke vurderte å bytte jobb. Fredriksson mfl. (2019) fant at 7 % av barnehagelærerne allerede hadde byttet jobb på grunn av støy. Min studie spurte om jobbytte var under vurdering, så resultatene er ikke helt sammenlignbare. Det er uansett bekymringsfullt at så mange barnehageansatte vurderer å bytte jobb på grunn av støy.

Lydsensitivitet

Min studie fant at ca. en tredjedel ansatte var lydsensitive, men over dobbelt så mange (68 %) rapporterte plager med sensitivitet for lyd når de var jobb. Sjödin mfl. (2012a) fant en sammenheng mellom støy og stress, og Hasson mfl. (2013) fant en sammenheng mellom stress og lydsensitivitet hos kvinner. Stress og støy kan være en årsak til dobbel prosentandel for lydsensitivitet på jobb i min studie. I tillegg var 67 % lydsensitive *etter arbeidstid*. Dette kan indikere auditiv fatigue, ettersom mindre enn halvparten opplevde seg som lydsensitive i utgangspunktet. Fredriksson, Hammar, Torén, Tenenbaum og Wayne (2015) beskrev auditiv fatigue som unngåelse av hverdagslige lyder og behov for stillhet. Fredriksson mfl. (2019) fant at 71 % av barnehagelærerne opplevde auditiv fatigue, samt at det var statistisk signifikant sammenheng mellom barnehagelærere og kontrollgruppens deltakelse i «støyende fritidsaktiviteter», der barnehagelærerne deltok i mindre grad. Mine funn var i samsvar med dette.

Hele 83 % ansatte i min studie rapporterte at de ble følelsesmessig slitne av støy. Ifølge Sjödin mfl. (2012a) var det flere subjektive støyvariabler

assosiert med irritasjon, utbrenthet og ubalanse i innsats–belønning som kunne være en risiko for stressnivåer og fatigue når en arbeidet i større barnegrupper. Fredriksson mfl. (2019) fant at 80 % barnehagelærere opplevde ubalanse i «innsats–belønning» i arbeidet, 36 % opplevde høye emosjonelle krav, og 46 % var utsatt for både støy og stress. Mine funn hadde lignende resultater som de to studiene det refereres til, og dette kan indikere risiko for økte stressnivåer og utbrenthet på grunn av støy på jobb.

Når jeg så på gjennomsnittet for «totalt opplevd lydsensitivitet» basert på «type avdeling» og «stillingstype», fant jeg lignende resultater som for «totalt opplevd støy». Forskjellene var små, men med mindre opplevd lydsensitivitet blant de som jobbet på småbarnsavdelinger, og de som hadde stilling som pedagoger. Sjödin mfl. (2012a) fant at de ansatte som slet med utbrenthet, hadde lavere evne til å håndtere stress og arbeidsmengde, samt at de viste økt sensitivitet for det komplekse lyd miljøet.

Videre fant jeg at de som vurderte å bytte jobb, hadde en betydelig mer opplevd lydsensitivitet enn de som ikke vurderte det. Denne forskjellen var statistisk signifikant. Dersom utfordringene ikke løses for den enkelte ansatte, kan konsekvensen bli at vedkommende slutter i jobben. Resultatene til Hasson mfl. (2013) demonstrerte hvordan kvinner viste symptomer på lydsensitivitet etter å ha blitt utsatt for stress. I norske barnehager er 90 % ansatte kvinner (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er derfor svært uheldig at norske myndigheter har så lite søkelys på disse kvinnenes arbeidsmiljø og helseutfordringer knyttet til stress og lydsensitivitet. Det er også generelt lite forskning på støy i arbeidsmiljøer som er dominert av kvinner (Fredriksson mfl., 2015, Fredriksson, Hussain-Alkhateeb & Wayne, 2017).

Jeg fant at både «totalt opplevd støy» og «totalt opplevd lydsensitivitet» hadde signifikant sammenheng med «antall barn på avdeling». Altså, jo flere barn på avdeling, desto mer opplevd støy og lydsensitivitet blant de ansatte, noe som samsvarer med funnene til Sjödin et al. (2012c). Det at opplevd lydsensitivitet økte med antall barn, kan

ha sammenheng med det Fredriksson mfl. (2015) beskriver som en overbelastning av hørselen, på grunn av et informasjonstungt lydmiljø med mye tale og lydinntrykk i tillegg til et høyt lydnivå.

Barnehageansatte jobber i et komplekst lydmiljø som gjør at en må anstrenge seg for å lytte og oppfatte tale. I lys av disse funnene kan en argumentere for at den totale lytteinnsatsen kan føre til overbelastning av hørselen, og at dette har sammenheng med store barnegrupper, som igjen kan øke graden av opplevd lydsensitivitet. Dette er viktig å rette søkelyset mot med tanke på inntoget av basebarnehager med store grupper av barn, og at flere tradisjonelle avdelingsbarnehager har økt størrelsen på barnegruppene. Det er samtidig et hull i norsk forskning på barn i barnehage og hvordan støyen påvirker deres helse og langtidseffekter av støy.

Andre hørselsutfordringer

Min studie fant at 1 av 5 ansatte rapporterte at de hadde tinnitus. Av disse var litt over halvparten helt eller litt enige i at de hadde store plager, og cirka en av tre hadde søvnvansker. Omtrent en tredjedel oppga å ha nedsatt hørsel. Fredriksson mfl. (2019) fant at cirka 1 av 5 barnehagelærere rapporterte nedsatt hørsel, og mindre enn 1 av 5 hadde tinnitus. Det var stor variasjon i resultatene for nedsatt hørsel og tinnitus i forskningen (Fredriksson mfl., 2019; Sjödin mfl., 2012c). Mine funn samsvarer med disse variasjonene.

Håndtering av støy

Arbeidstilsynet (2020) stadfester at «dersom risikovurderingen viste at det forelå helse risiko grunnet støy, skulle arbeidsgiverne sørge for at arbeidstakerne fikk tilbud om egnet helseundersøkelse med hørselskontroll», dersom arbeidstaker ble utsatt for gjennomsnittlig støy over 80 dB eller ved peakverdier over 130 dB. Det er derfor et problem at lovverket per i dag ikke forplikter barnehagene å ha risikovurdering spesifikt for støy. Arbeidsgiver plikter dessuten å ha hørselsvern til disposisjon når gjennomsnittsnivået er 80 dB eller mer.

Til tross for at norske støymålinger viser at mange barnehager ligger over disse verdiene, viste

mine resultater at det ikke var praksis å ha rutine for hørselskontroll av de ansatte. Det var et stort gap mellom de som opplevde å ha hørselsutfordringer, og de som fikk tilbud om jevnlig kontroll av hørsel. Tatt i betraktning at en av fem vurderte å slutte i jobben på grunn av støy, kan tettere oppfølging av hørsel i regi av arbeidsgiver/bedriftshelsetjeneste være et viktig forebyggende tiltak både for de ansattes helse og trivsel og for å beholde folk i arbeid.

Studien etterspurte håndtering av støy på avdelingsnivå, nærmere bestemt fysiske tiltak for å redusere støy. Det tiltaket som i størst grad ble benyttet, var bruk av lyddeppe absorbenter. Mange avdelinger hadde et stort potensial for å utbedre det fysiske lydmiljøet. Man kan spekulere i om årsaken til at så mange avdelinger ikke hadde utført tiltak, handler om manglende kunnskap om hørsel og akustikk hos barnehageeiere, virksomhetsledere og ansatte, samt mangel på spesifikke krav i lovverket når det gjelder kartlegging og kontroll av støyverdiene.

Studien så videre på hvordan de ansatte individuelt håndterte støy. Kun en tredjedel rapporterte at de tok saken videre til nærmeste leder eller verneombud. Årsaker til dette kan handle om manglende kunnskap og mangelfulle HMS-rutiner. Dette kan bety at mange ansatte har plager de ikke får hjelp med, noe som kan forverre situasjonen for den enkelte.

Praktiske implikasjoner

Det er flere sammenhenger og tema i denne artikkelen som det er behov for mer forskning på, som stress og hørsel, lydsensitivitet og auditiv fatigue. Ikke minst er det behov for mer kunnskap om barnehagespesifikk støy for å på best mulig måte ivareta de ansattes helse og forebygge senere vansker. Det bør også etterlyses et lovverk som regulerer barnehagespesifikk støy og oppfølging av ansattes lydsensitivitet.

Studiens resultater viste et stort ubenyttet potensial for forebygging av ansattes helse gjennom bedre oppfølging og kontroll av hørsel og for utbedringer og kontroll av lydmiljøet i barnehagens avdelinger. Sterke skrik i øret bør

rutinemessig registreres som avvik i henhold til HMS. De ansatte bør rutinemessig kontakte bedriftshelsetjenesten dersom de plages av støy og hørselsutfordringer.

Konklusjon

Hypotesene om høy grad av opplevd støy og lyd-sensitivitet støttes av funnene i studien, og de mest fremtredende hørselsutfordringene var lydsensitivitet. Det var indikasjoner på auditiv fatigue. Jo større barnegrupper, jo mer støy. Det var lav oppfølging av ansattes hørsel i regi av arbeidsgiver. Et mindretall var helt enige i at de hadde utført fysiske tiltak for å redusere støy på sin avdeling. 1 av 5 vurderte å bytte jobb på grunn av støy.

For barnehagebarn er lytting og hørsel viktig for læring. Det er avgjørende at barna har et godt tilrettelagt lyd- og læringsmiljø. Resultatene peker på fordelene ved små barnegrupper fremfor store. For å være en god og pedagogisk omsorgsperson i barnehageyrket er det en forutsetning at man har nok energi til å være den personen. Støy og lyd-sensitivitet er utfordringer som over tid vil kunne påvirke barnehageansattes helse i negativ retning. Det er derfor en stor fordel om temaet inkluderes i kartlegging og forskning om norsk helse og arbeidsmiljø. —

Referanser

Arbeidsmiljøloven (2006). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmiljøloven>

Arbeidstilsynet (2020). Støy. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stoy/>

Barnehagefakta (2020). Nøkkeltallene i barnehagefakta. <https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

Boulenger, V., Hoen, M., Ferragne, E., Pellegrino, F. & Meunier, F. (2009). Real-time lexical competitions during speech-in-speech comprehension. *Speech Communication*, 52(3), s. 246–253. Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016763930900171X>

Chatzakakis, N.S., Karatzanis, A.D., Helidoni, M.E., Velegrakis, S.G., Christodoulou, P. & Velegrakis, G.A. (2013). Excessive noise levels are noted in kindergarten classrooms in the island of Crete. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 271(3), s. 483–487. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00405-013-2442-z>

Dai, B., McQueen, J.M., Hagoort, P. & Kösem, A. (2017). Pure linguistic interference during comprehension of competing signals. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 141(3). <https://asa.scitation.org/doi/10.1121/1.4977590>

Drugli, M.B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, T.S. (2018). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 188(12), s. 1684–1695. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64952>

Faktabok om arbeidsmiljø og helse (2018). STAMI-rapport, 19(3). Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.brage.unit.no/stami-xmlui/handle/11250/2558672>

Faktabok om arbeidsmiljø og helse (2021). STAMI-rapport, 22(4). Statens arbeidsmiljøinstitutt. URL: [Brage: Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2021. Status og utviklingstrekk \(unit.no\)](https://brage.fakta.no/utviklingstrekk)

Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv. (1996). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skoler m.v. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Forurensningsforskriften (2004). URL: [Forskrift om begrensning av forurensning \(forurensningsforskriften\) - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928)

Fredriksson, S., Hammar, O., Torén, K., Tenenbaum, A. & Wayne, K.P. (2015). The effect of occupational noise exposure on tinnitus and sound-induced auditory fatigue among obstetric personnel: a cross-sectional study. *BMJ Open*. <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/5/3/e005793.full.pdf>

Fredriksson, S., Hussain-Alkhatieb, L. & Wayne, K.P. (2017). URL: [The-effect-of-occupational-noise-on-hearing-related-symptoms-exploring-mediating-and-modifying-effect-of-annoyance-and-stress.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/311332862). Congress on Noise as a Public Health Problem.

Fredriksson, S., Kim, J.-L., Torén, K., Magnusson, L., Kähäri, K., Söderberg, M. & Wayne, K.P. (2019). Working in preschool increases the risk of hearing-related symptoms: a cohort study among Swedish women. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01453-0>

Hasson, D., Theorell, T., Bergquist, J. & Canlon, B. (2013). Acute Stress Induced Hyperacusis in Women with High Levels of Emotional Exhaustion. *PLoS ONE*, 8(1). <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0052945&type=printable>

Kaluznaja, D. & Lakisa, S. (2016). Preschool personnel exposure to occupational noise. *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences*, 70(5), s. 300–307. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/311332862_Preschool_Personnel_Exposure_to_Occupational_Noise

- Kemp, A.A.T., Delecrode, C.R., Guida, H.L., Ribeiro, A.K. & Cardoso, A.C.V.** (2013). Sound pressure level in a municipal preschool. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 17(2), s. 196–201. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25992013/>
- Lie, A., Skogstad, M., Johannessen, H.A., Tynes, T., Mehlum, I.S., Nordby, K.C., Engdahl, B. & Tambs, K.** (2015). Occupational noise exposure and hearing: a systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87(1), s. 95–110. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-015-1083-5>
- Lindblad, A.C., Rosenhall, U., Olofsson, Å. & Hagermann, B.** (2014). Tinnitus and Other Auditory Problems – Occupational Noise Exposure below Risk Limits May Cause Inner Ear Dysfunction. *PLoS ONE*, 9(5). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0097377>
- Mathiesen, E.G.** (2013). Lydnivå i barnehage. Lydnivået i Bø kommune og PBLs barnehager. Effekter av støy og mulige tiltak. Masteroppgave. Høgskolen i Telemark, Institutt for natur-, helse- og miljøvern. <https://docplayer.me/49742228-Hogskolen-i-telemark-fakultet-for-allmennvitenskapelige-fag-eldrid-guddal-mathiesen-lydniva-i-barnehager-mastergradsoppgave.html>
- Mealings, K.T., Buchholz, J.M., Demuth, K. & Dillon, H.** (2015). Investigating the acoustics of a sample of open plan and enclosed Kindergarten classrooms in Australia. *Elsevier, Applied Acoustics*, 100, s. 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2015.07.009>
- Miljødirektoratet** (2020). URL: [Støy - Miljødirektoratet \(miljodirektoratet.no\)](https://www.miljodirektoratet.no)
- Passchier-Vermeer, W. & Passchier, W.F.** (2000). Noise Exposure and Public Health. *Environmental Health Perspective*, 108(1), s. 123–131. <https://ehp.niehs.nih.gov/doi/pdf/10.1289/ehp.00108s1123>
- Sjödén, F., Kjellberg, A., Knutsson, A., Landström, U. & Lindberg, L.** (2012a). Noise and stress effects on preschool personnel. *Noise & Health*, 14(59), s. 166–178. URL: [\(PDF\) Noise and stress effects on preschool personnel \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/224769732_Noise_exposure_and_auditory_effects_on_preschool_personnel)
- Sjödén, F., Kjellberg, A., Knutsson, A., Landström, U. & Lindberg, L.** (2012b). Measures against preschool noise and its adverse effects on the personnel: an intervention study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87(1), s. 95–110. <https://link.springer.com.ezproxy.uio.no/article/10.1007/s00420-012-0833-x>
- Sjödén, F., Kjellberg, A., Knutsson, A., Landström, U. & Lindberg, L.** (2012c). Noise Exposure and Auditory Effects on Preschool Personnel. *Noise and Health*, 14, s. 72–82. https://www.researchgate.net/publication/224769732_Noise_exposure_and_auditory_effects_on_preschool_personnel
- Smaldino, J., Kreisman, B., John, A. & Bondurant, L.** (2015). Room Acoustics and Auditory Rehabilitation Tehnology. I J. Katz, M. Chasin, K. English, L.J. Hood & K.L. Tillery (red.), *Handbook of Clinical Audiology* 7th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Stabell, J.S.** (2012). Støy i norske barnehager. *Ramazzini. Norsk tidsskrift for arbeids- og miljømedisin*, 19(4). URL: [ramazzini-4.2012-lr.pdf \(legeforeningen.no\)](https://www.legeforeningen.no/ramazzini-4.2012-lr.pdf)
- Statistisk sentralbyrå** (2020). Barnehager. <https://www.ssb.no/barnehager>
- Södersten, M., Granqvist, S., Hammarberg, B. & Szabo, A.** (2002). Vocal behavior and vocal loading factors for preschool teachers at work studied with binaural DAT recordings. *Journal of Voice*, 16(3), s. 356–371. <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.uio.no/science/article/pii/S08921997020010783>
- Utdanningsdirektoratet** (2023). Andel menn i barnehager. URL: [Andel menn i barnehager \(udir.no\)](https://www.udir.no/andelen-menn-i-barnehager)
- Waye, K.P., Agge, A., Hillström, J. & Lindström, F.** (2010). URL: [\(PDF\) Being in a pre-school sound environment - annoyance and subjective symptoms among personnel and children \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/224769732) Conference: Internoise, Lisbon, Portugal

Barn som pårørende

TEKST:

CHRISTINE LØW REISÆTHER

Boken «Barn som pårørende» handler om det som resten av tittelen på boken avslører, om «hvordan snakke med barna til dem som er psykisk syk eller rusmiddelavhengig?». Boken tar opp temaer som er viktige, men også svært sårbare. Det kan være krevende å vite hvordan man skal snakke med disse barna. Derfor er en konkret og praktisk innføring i hvordan dette kan gjøres, slik man får i denne boken, kjærkomment.

Forfatteren deler av sin erfaring fra samtaler hun selv har hatt med barn i regi av Norske Kvinners Sanitetsforening (NKS) sitt veiledningssenter, og viser hvordan man kan skape gode rammer der barn kan få snakke om vanskelige ting. Hun viser til hvor viktig det er at den voksne samtalepartnere våger å spørre og lytte til barn som har det vanskelig, men trykker også leserne allerede i første kapittel på at det aller meste er mulig å rette opp hvis man skulle trå feil.

Boken består av ni kapitler med ulike problemstillinger vi kan møte på i rollen som den som skal snakke med barn om denne vanskelige problematikken. Spørsmålene som blir tatt opp i de ulike kapitlene, dreier seg om hvordan vi kan forstå sårbare barn, hvordan forklare barn at de er pårørende, hvilke behov har de, og hvorfor og hvordan

skal vi snakke med barna. Hvert tema illustreres med korte historier fra samtaler med barn eller foreldre, og avsluttes med refleksjonsspørsmål til leseren. Det siste kapittelet i boken handler om det å ta vare på seg selv som hjelper i møte med disse sårbare og vanskelige temaene.

Boken er ikke en klassisk fagbok mettet med teori og forskning. Den benytter et enkelt forståelig språk uten tunge fagbegreper. Likevel er den oppdatert på en slik måte at vi vet at forfatteren har god og ny kunnskap om barns utvikling og hvordan vonde og traumatiske erfaringer kan påvirke barns følelser og atferd. Rammeverk som *Trygghetssirkelen* og *Toleransevinduet* blir godt forklart, og for lesere som skulle ønske mer kunnskap om de ulike temaene i boken, finnes det utfyllende litteratur i referanselisten bak i boken.

Som leser får du tips til både om hvordan du kan legge til rette for å skape en god situasjon for samtalen, råd om hvordan du starter den, og råd om hvordan du kan forebygge misforståelser og usikkerhet. Forfatteren viser hvordan du kan øve på å bli så trygg på deg selv at barna også opplever deg som trygg og merker at du lytter oppmerksomt.

Du får også praktiske tips om hvordan du kan tilrettelegge samtalerommet, og det er lagt ved lenker til nettsider med egnet hjelpemateriell.



Solveig Fjermestad

Barn som pårørende

Hvordan snakke med barna til dem som er psykisk syk eller rusmiddelavhengig?

Fagbokforlaget | 2022

80 sider | ISBN 9788245043716

Målgruppen er fagpersoner som møter barn i sårbare eller utsatte livssituasjoner. Lærere, spesialpedagoger og andre ansatte som møter barn som pårørende i barnehage og skole, kan ha mye å lære av å lese denne boken fordi de kan oppleve å være den barnet først snakker med. Det er imidlertid svært viktig å være sin rolle bevisst og ikke starte opp noe som man ikke kan avslutte på en forsvarlig måte. I mange tilfeller må andre faggrupper som barnevern eller BUP kontaktes, men man må aldri avvise et barn som trenger en trygg voksen å snakke med – derfor kan denne boken være nyttig for alle voksne som ønsker å bli bedre til å snakke med barn om vanskelige ting. —

Refleksjoner om relasjoner

TEKST:

HALLVARD HÅSTEIN

Alle befinner vi oss i relasjon til andre mennesker. Denne kjensgjerningen er utgangspunktet for boka *Se ut! Refleksjoner om relasjoner* av Jacob Cilius Vinsten Christiansen og Lennart Lorås.

Allerede i tittelen oppfordres leseren til å vende oppmerksomheten mot andre mennesker. Dette danner en motpol til den populære oppfatningen om at dersom en skal finne seg selv, gjelder det å se innover i sitt eget sinn. Denne boka» derimot, mer enn antyder at veien til seg selv like mye finnes i våre relasjoner.

Innhold

Forfatterne har vært heldige. De har fått Finn Skårderud til å lage et innsiktsfullt og velskrevet forord. Over 15 sider reflekterer Skårderud over forholdet mellom å være alene og å være sammen.

Etter forordet er boka disponert i fire deler. Innledningen utgjør del 1. Her heter det blant annet:

«Vi fornemmer mer og mer at meningen med livet kanskje ikke er å finne seg selv. Kanskje er meningen i mye større grad å finne hverandre.»

Gjennom del 2 redegjør forfatterne for det de mener er utfordrende ved forståelsen av relasjoner

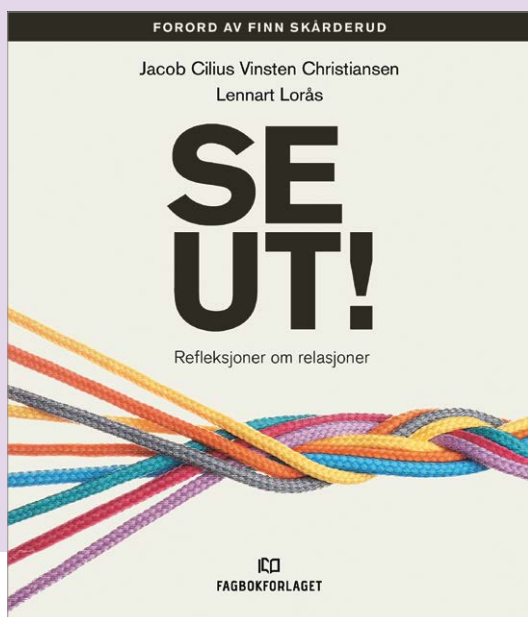
i vår kultur. Hoveddelen, del 3, er mer omfattende og er bygget opp av åtte kapitler. Hvert kapittel tar et oppgjør med et bestemt aspekt ved vår oppfatning av relasjoner. I del 4 av boka forteller forfatterne interessant om andre forskere som har inspirert dem.

Oppgjørene

Bokas hoveddel (del 3) består som nevnt av i alt åtte kapitler. Hvert av disse presenterer et syn på relasjoner som Christiansen og Lorås mener er utbredt i vår kultur. Deretter viser de hvordan hver av disse oppfatningene etter deres mening innebærer en misforståelse. Forfatterne omtaler dem derfor som myter. «Jeg er som jeg er, og ingen skal endre meg», er et eksempel på en av de åtte mytene forfatterne mener er vanlige. Deres motsatt til denne myten spissformulerer de slik: «Jeg vil gjerne forandre meg så jeg passer deg bedre.» Nedenfor utdypes *en* av de andre mytene som behandles i boka.

«Du må elske deg selv for å kunne elske og bli elsket av andre»

Dette er en myte som ofte går igjen i populærpsykologi. Forfatterne benekter ikke at det finnes metoder som i noen grad gjør det lettere å elske seg



Jacob Cilius Vinsten Christiansen
og Lennart Lorås

Se ut!
Refleksjoner om relasjoner

Fagbokforlaget | 2022

112 sider | ISBN 9788245037579

selv. Likevel avsluttes omtalen av denne myten slik:

«Hvis jeg bruker min energi på å se mest på meg selv, hvordan skal jeg da kunne forvente at andre bruker energi på å se meg?»

Deres hovedpoeng er enkelt. De mener vi bør rette blikket utad og bidra til at andre blir møtt slik vi selv ønsker å bli møtt.

Som vist inneholder boka mange tankevekkende formuleringer. Her følger enda et eksempel:

«Å elske seg selv før man kan elske noen annen, er etter vår mening en illusjon. En illusjon skapt av et stadig mer individorientert samfunn, hvor individet er stjernen.»

Kanskje

Teksten inneholder mange interessante henvisninger til forskning. Det hindrer ikke at forfatterne allerede i innledningen forbereder leserne på at de flere steder i boka vil finne formuleringer av typen: «Kanskje er det sånn», eller «vi kan forstå det slik». De hevder altså ikke å ha funnet de avgjørende svarene for hva som skjer i relasjonene mellom mennesker. Deres grunnholdning kommer kanskje fram her:

«Vi kjenner ikke sannheten, men vi tror at det å snakke om den kan bringe oss tettere på den ...»

I stedet for litteraturliste

På slutten av en fagbok finner man som oftest en lang litteraturliste. Ikke slik her.

Forfatterne avslutter i stedet med en liten, men instruktiv omtale av ni forskere som har inspirert forfatterne. Også disse beskrivelsene gir interessant og lærerik lesning.

Konklusjon

Boka er skrevet i et enkelt språk og er på bare 100 sider. Så mye klokskap på få sider er en sjeldenhet. Denne boka anbefales for alle pedagoger, ledere og tilsatte i PP-tjenesten. Dessuten anbefales den for pensumlistene i studier for pedagoger, spesialpedagoger og andre som skal bidra til at elever får nytte og glede av å gå på skolen. Som kjent: Kvaliteten på våre relasjoner til andre har avgjørende betydning for trivsel og lykke.

Vi lever livet vårt i rommet mellom oss og andre mennesker. Thomas Hylland Eriksen uttrykker det enda sterkere: Det er mer av oss *mellom* enn *inni*, skriver han et sted.

Christiansen og Lorås sin bok om å «se ut» leser jeg som en berikende konkretisering av dette. —

Barn og unges hverdagsliv

TEKST:

HALLVARD HÅSTEIN

Ole Martin Moen har vært lærer. Nå er han professor i etikk og har skrevet boka: «Skolens omsorgssvikt». Han mener omsorgssvikt kan skje på to måter, nemlig som *forsømmelse* og/eller som *mishandling*. Moen mer er enn antyder at begge typer svikt også forekommer på skolen. Hans hovedpoeng er at skolen har ansvar for at slikt ikke skal skje.

Om å vise vett

Moens bok åpner med en setning fra den engelske forfatteren Maria Edgeworth (1768–1849): «Du eier ikke vett hvis du legger ditt barns skjebne i hendene på noen som bare skal lære det å prestere og nå mål.» Jeg tar med dette sitatet fordi det på en klar måte tydeliggjør Moens budskap. Dessuten viser det at problemer knyttet til elevers hverdagsliv på skolen langt fra er ny.

Det avgjørende spørsmålet

«Gir skolen forsvarlig omsorg til barn mens de er på skolen, eller skjer det svikt i denne omsorgen?» Dette spørsmålet stilles i bokas meget opplysende innledning. Forfatteren hevder at skolens forpliktelse til å vise omsorg mens elevene er på skolen, langt på vei er blitt en pedagogisk blind flekk. Han poengterer at skolen først og fremst tildeles en rolle

som den som skal *avdekke* eventuell omsorgssvikt *utenom* skoletiden.

Læreres oppgaver gjennom elevenes hverdag

Siden skolegang ble alminnelig for alle barn og unge, er den ukentlige tiden elevene tilbringer på skolen økt flere ganger. Gjennom disse utvidelsene er lærernes hovedoppgave imidlertid forblitt den samme, nemlig å bidra til faglig læring. Det at skolen nå legger beslag på store deler av barn og unges hverdagsliv, har ifølge forfatteren i liten grad ført til endringer i retning av mer omtanke for elevene som mennesker.

Hvordan er det blitt slik?

Dette er overskriften i andre del av boka. Her pekes det på faktorer som elevenes økte tid på skolen, deres manglende rettssikkerhet og lærernes profesjonsmonopol. Til sammenligning viser Moen til at en i helsevesenet har et mangfold av profesjoner som jobber sammen. Ytterligere mer alvorlig: Moen mener at skolen har en tendens til å tolke elevens motstand mot skolen som den unges problem – og ikke skolen som system. For øvrig minner forfatteren leserne om at skolen driver tvang. Dette faktum blir ofte fordekt i uttrykket obligatorisk.



Ole Martin Moen

Skolens omsorgssvikt

Cappelen Damm Akademisk | 2023

130 sider | ISBN/EAN: 9788202794040

Den tredje og siste delen av boka tematiserer hvilke typer tiltak som kan iverksettes.

Hva kan gjøres?

Boka inneholder mange forslag til tiltak. Men like interessant er systematikken i hvordan Moen stiller spørsmål om hvordan en kan unngå omsorgssvikt i skoletiden. Han ordner sine forslag til tiltak slik: Hva kan politikere gjøre? Hva kan helse- og omsorgsarbeidere gjøre? Hva kan lærere gjøre? Hva kan foreldre gjøre? Hva kan elever gjøre?

En refleksjon

Etter lesning av denne boka er det nærliggende å stille følgende spørsmål: Tar pedagoger av og til på seg undervisningsoppgaver – som innebærer at eleven blir påført et ansvar for problemer som ikke er deres. Det vil si problemer av den type som skyldes skolens måter å organisere seg på, og derfor må løses ved at skolen retter et kritisk lys på seg selv og ikke mot eleven.

Oppsummert

Denne boka har fire utfordrende budskap: (1) Det skjer omsorgssvikt mange steder. (2) Det er skolens oppgave å vise omsorg for elevene mens de er på

skolen. (3) På alle nivå i skoleverket finnes det vidt spekter av tiltak som kan iverksettes. (4) En rekke instanser og personer kan bidra til å forebygge omsorgssvikt og igangsette tiltak når det likevel skjer.

Moen skriver usedvanlig klart og saklig. Samtidig er boka preget av at den er skrevet av en fagperson med erfaring fra klasserommet og med et levende engasjement for å bidra til å bedre barns og unges hverdagsliv. Boka anbefales for alle som direkte eller indirekte har med skoler og elever å gjøre. —

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

Løseetallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

**Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!**

Grethe Ånerud
utdanning@hsmedia.no
Tlf: 92 83 68 30

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2024

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	10. januar	9. februar
2	10. april	10. mai
3	7. august	6. september
4	6. november	6. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



@spesialpedagogikk



Også som e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger
— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

I neste nummer

ARTIKLER

Ny opplæringslov: Hva nå med spesialundervisningen?

av Bente Ducrocq

Skolebesøk på Katrinebjergskolen der dei nyttar NEST-pedagogikk

av Kirsten Flaten

Spesialpedagogisk didaktikk som nøkkelen til en mer inkluderende opplæring

av Finn Stenfatt Thomsen

Rådgivning for et inkluderende fellesskap for alle i barnehagen av Olaf Gunnar Alteren

FAGFELLEVDERTE FORSKNINGSARTIKLER

Erfaringer til mødre til autistiske barn som strever med selektive spisevansker

av Ine Bakke Allum, Ann Cathrin Gjevikhaug og Tamara Kalandadze

En kvalitativ undersøkelse om subjektivt velvære sett fra perspektivet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring av May Sissel Rognstad

ESSAY

Motgang er en del av livet

av Beate Heide

Utgivelse 10. mai

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:
erfaringer fra praksis — metodiske tips — refleksjoner — debattinnlegg
— kommentar til aktuelle spørsmål — bokmeldinger

Send inn til redaksjonen@spesialpedagogikk.no