

Elfi Gridset

Masteroppgave

Inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne

En kvalitativ studie av spesialpedagogens muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, Vår 2021



Forord

Fem spennende og lærerike år på Dronning Mauds Minne høyskole nærmer seg slutten. I den forbindelse er det på sin plass og takke de som har fulgt meg gjennom prosessen. Jeg vil rette en stor takk til alle praksislærere som har vist meg at det ikke bare er en måte å være barnehagelærer og spesialpedagog på. Takk til forelesere som har fått i gang viktige refleksjonsprosesser som har formet meg både profesjonelt og personlig. Støttende medstudenter har vært en viktig faktor i hele utdanningsperioden og jeg setter sånn pris på de gode vennskapene vi har. En spesielt stor takk til gjengen på masterrommet som har tatt seg tid og hatt tålmodighet til å håndtere alle opp- og nedturene sammen med meg.

Veilederne mine for masteroppgaven Else Johannsen Lyngseth og Marit Pettersen har vært til stor hjelp og støtte i denne prosessen. I form av både hyggelige veiledningstimer og skriftlige tilbakemeldinger har de gitt meg den driven jeg har trengt for å komme i mål. Tusen takk for at dere har tatt dere tid og reflektert rundt oppgaven sammen med meg.

En enorm takk til spesialpedagogene som har tatt seg tid i en travel hverdag. Uten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven blitt til. Det har vært så spennende å snakke med dere og hørt om deres erfaringer. Tusen takk for at dere har delt av deres kompetanse og synspunkter.

Tusen takk til alle mine gode venner for at dere alltid bidrar med oppmuntring og støtte.

En spesielt stor takk må rettes til familien min som har hatt troen på at jeg kan få til alt jeg bestemmer meg for. Gode mamma som har sjekket skrivefeil og rare formuleringer gjennom mange arbeidskrav og eksamener skal endelig få en pause. Mamma, pappa, Caroline, Ellie, Mille, Chris, Varg, Grim og mine gode bestemødre har vært til stor støtte og heiet på meg hele løpet. Tusen takk for at jeg alltid kan komme til dere!

Trondheim, mai 2021

Elfi Gridset

Sammendrag

Spesialpedagoger har en viktig rolle i å tilrettelegge for at barna de jobber med opplever inkludering i lek. Tidligere undersøkelser viser at barn med nedsatt funksjonsevne ikke blir inkludert i like stor grad som barn uten funksjonsnedsettelse og at det kan være vanskeligere å komme seg inn i lek for disse barna. Denne studien undersøker hvordan fire spesialpedagoger erfarer deres muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Problemstillingen er: *Hvordan erfarer fire spesialpedagoger mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?*

Med utgangspunkt i problemstillingen vil studien rette blikket mot spesialpedagogens rolle i lek og tilretteleggingen for lek, i tillegg til hvilke rammefaktorer spesialpedagoger ser som nødvendige i dette arbeidet. Tilhørende forskningsspørsmål lyder: «*Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilrettelegging av inkluderende prosesser i lek?*» og «*Hvilke rammefaktorer ser spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rette for inkludering i lek?*»

Dette er en kvalitativ studie forankret i en hermeneutisk kunnskapstradisjon. For å få innsikt i hvordan de fire spesialpedagogene erfarer sine muligheter til å skape inkludering i lek har det blitt benyttet semistrukturert intervju.

Funnene i studien tilsier at de fire spesialpedagogene erfarer gode muligheter med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. For å legge til rette for en praksis hvor spesialpedagogen har mulighet til å skape inkludering i lek betinger det organisering av tilbudet tilpasset det individuelle barnet, samt god kompetanse og tilstrekkelig antall ansatte. Godt samarbeid på tvers av det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske viser seg å være en forutsetning for å sikre et helhetlig tilbud. Spesialpedagogene må ha mulighet til å være til stede i situasjonen og ha tid og rom til å tilrettelegge for lek ut fra barnas forutsetninger for mestring.

Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid, informasjonsdeling samt nødvendige og begrensende rammefaktorer for lek vil være av betydning for hvilke muligheter spesialpedagogene erfarer at de har. Organiseringen av tilbudet gjennom individuelt arbeid og lekegrupper, hvordan inkludering og arbeidsmetode for inkludering forstås og praktiseres, samt spesialpedagogens rolle i lek og tilretteleggingen av den utgjør også sentrale funn som vil ha innvirkning på spesialpedagogens muligheter.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	7
1.1 Oppgavens aktualitet	7
1.2 Tidligere internasjonal forskning	8
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensning.....	10
2.0 Teoretisk forankring	11
2.1 Nedsatt funksjonsevne og funksjonshemning.....	11
2.2 Spesialpedagogisk arbeid	12
2.2.1 Individ og systemperspektiv.....	13
2.3 Rammefaktorer i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen	15
2.3.1 Rammefaktorer som påvirker inkludering.....	15
2.4 Inkludering	16
2.4.1 En operasjonell definisjon av inkludering	17
2.5 Spesialpedagogens rolle i inkluderingsarbeid	18
2.6 Lek	19
2.6.1 Lekegrupper	20
2.6.2 Barn med nedsatt funksjonsevne forhold til lek	21
2.6.3 Spesialpedagogens rolle i leksituasjonen	22
3.0 Metodisk tilnærming	24
3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode	24
3.1.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	24
3.2 Metodevalg – Intervju	25
3.3 Utvalg og presentasjon av forskningsdeltagere	26

3.4 Fremgangsmåte og styrker ved intervju	27
3.5 Egen forskerrolle og forhåndsforståelse	28
3.6 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	29
3.6.1 Transkribering.....	31
3.6.2 Analyse	31
3.7 Studiens kvalitet.....	34
3.7.1 Studiens overførbarhet.....	35
3.7.2 Studiens pålitelighet	35
3.7.3 studiens gyldighet.....	36
3.8 Etske hensyn	37
3.8.1 Krav til privatliv.....	37
3.8.2 Informert samtykke	38
3.8.3 Riktig presentasjon av data	38
4.0 Funn og drøfting	39
4.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp.....	39
4.1.1 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid.....	39
4.1.2 Informasjonsdeling	42
4.1.3 Individuelt arbeid og lekegrupper	44
4.2 Lek og inkludering	49
4.2.1 Inkludering og arbeidsmetode for inkludering	49
4.2.2 Spesialpedagogens rolle i lek og i tilrettelegging av den.....	52
4.3 Rammefaktorer for lek	57
4.3.1 Nødvendige og begrensende rammefaktorer for lek.....	57
4.3.2 Spesialpedagogens muligheter for tilrettelegging av lek	60
5.0 Avslutning.....	63
5.1 Oppsummering av funn sett i forhold til forskningsspørsmål 1	63

5.2 Oppsummering av funn sett i forhold til forskningsspørsmål 2	64
5.3 Konklusjon av problemstillingen sett i forhold til funn av forskningsspørsmålene	65
5.4 Veien videre	65
Referanser	66
Vedlegg	71
Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring:	71
Vedlegg 2, tilbakemelding fra NSD:	74
Vedlegg 3 Intervjuguide:	76

1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne har vært et tema i norske barnehager siden Blomkomiteen konkluderte med at opplæringstilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne var for tilfeldig og at tilbudet burde gis i ordinære barnehager fremfor spesialiserte tilbud (Sjøvik, 2014, s. 27).

1.1 Oppgavens aktualitet

Til tross for at viktigheten av inkludering har vært et politisk tema siden 1970-tallet er manglende inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne fortsatt et tema i dag. I 2017 ble det opprettet en ekspertgruppe som ble gitt et mandat fra kunnskapsdepartementet. Bakgrunnen for mandatet var å vurdere tilbudet som gis barn og unge med behov for særlig tilrettelegging. Begrunnelsen var at det eksisterende tilbudet ikke er tilfredsstillende for denne gruppen i barnehage og skole. Thomas Nordahl ledet ekspertutvalget og prosessen resulterte i en rapport kalt: *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Rapporten konkluderte med at barn og unge som har behov for tilrettelegging ikke blir tilstrekkelig inkludert i fellesskapet i barnehage og skole (Nordahl, et al., 2018, s. 5). Det fremheves at både innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen og tilretteleggingen av den, fører til en ekskluderende praksis. Rapporten trekker fram at tilrettelegging for sosial deltagelse vil være en viktig faktor for inkludering i barnehagen, og at det vil kreve at praksisen foregår slik at alle barna kan delta ut ifra egne forutsetninger og behov (Nordahl, et al., 2018, s. 52). Rapporten trekker, i likhet med rammeplan for barnehagen (rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) at leken er den viktigste inkluderingsarenaen for barn i barnehage (Nordahl, et al., 2018, s. 65). Lek er av så stor betydning for barn at barnekonvensjonen (2003, art. 31) har fastslått at barn har rett til lek. I stortingsmelding nr. 41 om kvalitet i barnehagen, blir lek beskrevet som en grunnleggende livs- og læringsform, og vurdert til å være så sentral del av barns liv at barn som ikke selv behersker samspill i lek eller som ikke selv oppsøker lek skal få hjelp til å bli inkludert i leken (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.61).

1.2 Tidligere internasjonal forskning

Leken har en større plass i norsk barnehagetradisjon enn i mange andre land, noe som kan være forklaring på at jeg ikke har funnet mye internasjonal forskning på lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Samtidig er norske styringsdokumenter som legger føringer for barnehagens praksis, blant annet preget av en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Hvilket perspektiv på inkludering som legger føringer for barnehagetilbudet, kan variere sterkt i ulike land, det er derfor grunn til å ta dette i betraktning (Solli, 2017, s. 37). Denne studien vil derfor i stor grad ta for seg norsk litteratur og forskning på temaet. Jeg ønsker likevel å presentere to amerikanske undersøkelser som stemmer godt overens med nordisk litteratur.

Diamond og Hong (2010, s.172) intervjuet 72 barn i alderen 3-5 år. I intervjuene brukte forskerne dukker som representerte et barn med og et barn uten funksjonsnedsettelse. Dukkene ble brukt som konkrete i tiltenkte scenario, hvor barna svarte på ulike spørsmål. Funnene fra denne undersøkelsen tilsier at barn med fysiske funksjonsnedsettelse i større grad enn barn uten nedsatt funksjonsevne blir ekskludert fra lek og at mange barn foretrekker dyktige lekepartnere. Funnet tyder på at barn er mer villige til å leke med barn med nedsatt funksjonsevne, dersom funksjonsnedsettelsen i mindre grad blir synlig i samspillet.

Hebbeler og Spiker (2016, s.200) har gjennomført en litteraturstudier som omhandler tidligere forskning og aktuelle styringsdokumenter. Her viser de blant annet viser til en gjennomgang av 22 studier utført på 90 tallet. Gjennomgangen viser at barn med nedsatt funksjonsevne som ble inkludert, hadde bedre muligheter for utvikling, sosial kompetanse, lekferdigheter og engasjement. Funnene tilsier at synet på funksjonshemming som relasjonelt vil være en forutsetning for å skape et læringsmiljø av høy kvalitet og et mer effektivt allmennpedagogisk tilbud. Det kommer fram av funnene at det trengs mer samarbeid mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet for at utvikling skal skje.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Ut ifra tidligere forskning på temaet og observasjoner gjort i barnehagen, har jeg inntrykk av at barn med nedsatt funksjonsevne ikke blir inkludert i like stor grad som barn uten funksjonsnedsettelse. Det kan være ulike grunner til dette, som for eksempel organisering av tilbudet, mangel på språk, fordommer blant barn og ansatte, og atferd. Jeg har lært mye om hvorfor inkludering kan være utfordrende, men savner kunnskap om hva spesialpedagoger i barnehagen kan gjøre, slik at inkluderingsprosesser blir suksessfulle. Jeg ønsker derfor å se nærmere på spesialpedagogens muligheter til å skape inkluderende prosesser i lek.

Problemstillingen har blitt finpusset etter hvert som oppgaven har tatt form. Jeg har arbeidet fram følgende problemstilling:

Hvordan erfarer fire spesialpedagoger mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?

I denne studien ønsker jeg å få fram erfaringen til de som har god kjennskap til temaet og en nær relasjon med barna. Jeg vil vite hva spesialpedagoger konkret gjør både i tilretteleggingen av lek og hva de gjør når leken er i gang, i tillegg ønsker jeg å få fram deres subjektive meninger av hvilke rammefaktorer som er nødvendige. Jeg har derfor ut ifra problemstillingen utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilrettelegging av inkluderende prosesser i lek?
2. Hvilke rammefaktorer ser spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rette for inkludering i lek?

Ut ifra problemstillingen ønsker jeg å få fram informantenes erfaringer. Samtidig vil studien ta for seg teori og praksis i sammenheng.

1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Studien fokuserer på spesialpedagoger som har erfaring med tilrettelegging av lek for barn med nedsatt funksjonsevne i alderen 3-5 år, som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det erkjennes at det vil være andre temaer utover de nevnte i denne oppgaven som vil påvirke inkluderingsarbeidet i barnehagen. Områdene som er trukket fram som viktige, både i teori og drøfting, er de faktorene jeg fant mest fremtredende i spesialpedagogenes beskrivelser.

I innledende kapittel har problemstillingen og relevans av denne blitt presentert.

Kapittel 2. presenterer den teoretiske forståelsesrammen i denne oppgaven. Teorien og forskningen omhandler temaer vurdert som relevant for videre undersøkelse av problemstillingen.

Kapittel 3 tar for seg den metodiske tilnærmingen benyttet i studien samt en utfyllende presentasjon av fremgangsmåte. Etiske hensyn vil også falle inn under dette kapitlet.

I kapittel 4 vil sentrale funn og drøfting av disse i lys av teorien bli fremstilt.

Avslutningsvis vil kapittel 5 gi en oppsummering av hovedtrekkene fra funn og drøfting.

I kapittel 1. og kapittel 3. har det blitt benyttet tidligere eget arbeid hvor det kommer fram deler av eksamen med emnekode: MFFMD5010.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for studien bli presentert. Teorien og forskningen er vurdert som relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.1 Nedsatt funksjonsevne og funksjonshemning

Barn med nedsatt funksjonsevne er en uensartet gruppe. De er ulike og vil ha ulike behov på lik linje med barn uten funksjonsnedsettelse (Solli, 2017, s. 61). Litteraturen bruker begrepene nedsatt funksjonsevne og funksjonshemmet litt om hverandre og det er uenighet i hva begrepene rommer (Arnesen, Kalle, & Solli, 2017, s. 94). Hva som ligger i begrepet nedsatt funksjonsevne vil være avhengig av hvilket perspektiv det ses i. Selv om barn kan ha en diagnose eller vansker som fører til utfordringer er de først og fremst barn og mennesker. Det er slik sett et flertydig begrep. I stortingsmelding nr. 40 om nedbygging av funksjonshemmende barrierer, blir nedsatt funksjonsevne beskrevet som tap eller skade i en av kroppens funksjoner, det kan være sosiale, psykologiske, fysiologiske, kognitive eller biologiske funksjoner og / eller skade på kroppsdel (Sosialdepartementet, 2003, s.8). Definisjonen gitt av stortingsmeldingen er forståelsen som blir brukt i denne studien. Som eksempler blir blant annet nedsatt bevegelsesevne, synsevne, hørselsfunksjon, allergi, hjerte og lungesykdommer nevnt.

Funksjonshemning kan bli forstått på ulike måter, og hvordan begrepet forstås vil påvirke hvordan det tilrettelegges for at barn med funksjonsnedsettelse skal bli inkludert, ettersom det medfører ulike tiltak (Kassah & Kassah, 2014, s. 29). Stortingsmelding nr. 40 understøtter at nedsatt funksjonsevne ikke nødvendigvis vil bety varig funksjonshemning, men at funksjonshemning kan forstås som relasjonelt begrep og viser til et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes forventninger (Sosialdepartementet, 2003, s.8). Dette synet viser til en relasjonell forståelse av funksjonshemning. Tøssebro (2014, s.23) påpeker at funksjonsnedsettelse kan vise til funksjonelle begrensninger hos individet, mens funksjonshemning er situasjonsavhengig og viser til barrierer i omgivelsene. Ut ifra denne forståelsen er det altså ikke funksjonsnedsettelsen i seg selv som gjør et menneske funksjonshemmet, men samspillet mellom individet og omgivelsene rundt. Nedsatt funksjonsevne kan slik bli sett på som noe som begrenser utviklingspotensialet og deltakermuligheten i et miljø som ikke er tilpasset alle (Ytterhus, Egilson, Traustadóttir, &

Berg, 2015, s. 21). Innen en relasjonell forståelse rettes arbeidet mot å minske utfordringer både hos individet og systemet rundt (Tøssebro, 2014, s. 22). Den relasjonelle tilnærming trekkes fram som mer hensiktsmessig i de fleste tilfeller for å skape inkludering for barn med nedsatt funksjonsevne (Solli, 2010, s. 36).

Ved en individuell forståelse av funksjonshemming, er fokuset mangler ved individet, og individet blir betraktet som et offer for sin egen biologi. Barnet er funksjonshemmet fordi det mangler for eksempel syn eller hørsel. Barnets skade eller mangel er utgangspunktet for tiltakene som blir satt inn. Det perspektivet vil kunne føre til tiltak hvor det forventes at barnet skal tilpasse seg de omgivelsene som allerede eksisterer, noe som kan virke begrensende på barns muligheter for å bli inkludert (Kassah & Kassah, 2014, s. 31).

Hvilken forståelse av funksjonshemming som styrer barnehagen vil påvirke hvordan det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske arbeidet blir tilrettelagt og utført (Ytterhus, Egilson, Traustadóttir, & Berg, 2015, s. 24). Stortingsmelding nr. 41 påpeker at målet med rammeplanen for barnehagens innhold er å gi personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.8). I Norge vil rammeplanen og andre styringsdokumenter legge føringer for arbeidet. Lov om barnehager (Barnehageloven) (2020, § 37) understreker at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et individuelt og tilrettelagt barnehagetilbud. Her vises det til at å nedbygge funksjonshemmende barrierer skal prioriteres. Dette viser til et mer systemorientert fokus hvor faktorer utenfor individet må jobbes med. Samtidig understrekes det at tilbudet skal være individuelt, altså at barnets forutsetninger skal bli tatt hensyn til. Paragrafen viser at barnehagen styres av et relasjonelt syn på funksjonshemming.

2.2 Spesialpedagogisk arbeid

Rammeplanen og barnehageloven regulerer det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 590). Det er fastslått i barnehageloven at barn som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp har rett på det (Barnehageloven, 2020, § 31).

Spesialpedagogikk kan forstås som læren om opplæring og tilrettelegging for mennesker som har nedsatt funksjonsevne. Målet med spesialpedagogisk hjelp er å legge til rette for utvikling og mestring samtidig som mennesker skal oppleve økt deltagelse i fellesskapet (Hvidsten, 2014, ss. 17-18). I barnehagen vil spesialpedagogisk hjelp være rettet mot barn som har forsinkelser i utviklingen eller trenger støtte på ulike områder, slik som å delta i lek. Den

spesialpedagogiske hjelpen kan innebære ulike former for utviklingsstimulering og spesifikke tiltak med formål om å kompensere eller redusere utfordringene barnet opplever. At barn med nedsatt funksjonsevne er en så mangfoldig målgruppe, fører til store variasjoner i innhold og organisering av de spesialpedagogiske tiltakene og tilretteleggingen. Målet om å optimalisere lærings- og utviklingsmuligheter er likevel en felles målsetning i alt spesialpedagogisk arbeid (Befring & Næss, 2019, s. 23). Den spesialpedagogiske hjelpen trer i kraft etter det har blitt foretatt en sakkyndig vurdering som begrunner barnets behov for spesialpedagogisk hjelp og kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak (Barnehageloven, 2020, § 34). Vedtaket skal blant annet inneholde informasjon om timeomfang, organisering, kompetansekrav, varighet og hva hjelpen skal dreie seg om (Barnehageloven, 2020, §35). Dette kan dreie seg om tilpasninger i det fysiske miljøet eller tilpasninger i hverdagen som gjør det lettere for barnet å fungere og delta i barnegruppen. Det kan også dreie seg om å jobbe direkte med barnet for at barnet skal tilegne seg ferdigheter som kan lette på samspillet med omgivelsene. Selv om det ikke er lovfestet, har ofte barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen en individuell tiltaksplan (ITP). Planen kan fungere som et redskap i den spesialpedagogiske hjelpen hvor vedtaket konkretiseres og tydeliggjøres (Torsteinson, 2014, s. 55). Ifølge Torsteinson (2014, s.55) handler ITP om å konkretisere det spesialpedagogiske arbeidets mål, innhold og arbeidsformer med utgangspunkt i barnets interesser, behov og forutsetninger. Planen kan slik bidra til helhet og progresjon i arbeidet.

Rammeplanen (2017, s.40) understreker at barnehagen er ansvarlig for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet og i barnegruppen. I barnehageloven § 31 fremkommer det at den spesialpedagogiske hjelpen kan gis til barnet individuelt eller i en gruppe. Åmot (2018, s. 126) poengterer at tilretteleggingen av den spesialpedagogiske hjelpen kan føre til mindre tilgang til det allmennpedagogiske tilbudet enn barn som ikke mottar spesialpedagogisk hjelp.

2.2.1 Individ og systemperspektiv

Individperspektivet er knyttet til en individuell forståelse av funksjonshemming, hvor vanskene skyldes forhold i eller hos barnet (Moen, 2019, s. 37). Grunnlaget for spesialpedagogisk hjelp er at noen barn ikke har tilstrekkelig utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet. Når barn mottar spesialpedagogisk hjelp må de altså få et annet tilbud enn det barnehagen alt tilbyr i det allmennpedagogiske tilbudet. Hausstätter (2012,

s.133) skriver om et bredt og smalt perspektiv på spesialundervisning i skolen, jeg vil omsette noe av det han skriver om til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, ettersom mye av det han skriver om også gjør seg gjeldene i barnehagen. Hausstätter (2012, s.131) viser til at smal forståelse av spesialpedagogisk hjelp, slik som individperspektivet er, kan føre til konflikter ved at det spesialpedagogiske tilbudet blir oppfattet som forskjellig fra det allmennpedagogiske tilbudet. Denne konflikten har ofte blitt løst ved at den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert ved siden av det allmennpedagogiske tilbudet, for eksempel gjennom sekvenser alene med spesialpedagog. Utgangspunktet for hjelpen blir knyttet til barnets situasjon, hvor forhold knyttet til barnet alene, setter målene for arbeidet. Fasting (2019, s. 50) påpeker at det vil vies mindre oppmerksomhet til barnets sosiale posisjon i gruppa og relasjon til andre barn. Hausstätter (2012, s.133) viser til at et slikt smalt syn på spesialpedagogisk hjelp kan komme i konflikt med målsetninger om et inkluderende tilbud. En innvending mot individperspektivet er at det tar utgangspunkt i en problemfokuseret tenkning hvor barns styrker og ressurser kan bli oversett (Moen, 2019, s. 38).

Innen systemperspektivet vil oppmerksomheten hovedsakelig rette seg mot miljøet eller systemet rundt barnet. En innvending mot dette perspektivet er at det er ensidig og begrenset. Moen (2019, s.39) viser til at et kategorisk systemperspektiv kan føre til at barns vansker blir underkommunisert ved at oppmerksomheten blir rettet mot barnehagen og ikke mot barnet. Som Moen påpeker, reduserer begge perspektivene kompleksiteten i arbeidet. Begrepene individ og system kan forstås som eksisterende langs et kontinuum mellom arbeidet med barna på den ene siden og arbeidet med miljøet på den andre siden (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013, s. 182). En slik forståelse vil ikke utelukke det ene eller det andre perspektivet, men viser til en mer helhetlig forståelse hvor både egenskaper ved barnet og med miljøet blir vektlagt.

Moen (2019, s. 40) viser til at begge perspektivene trengs og at det vil være viktig med en helhetlig tilnærming, hvor både forhold ved barnet og forhold i miljøet blir tatt hensyn til. Denne forståelsen kan ses igjen i stortingsmelding nr. 6 Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, hvor det fremheves at et inkluderende fellesskap inkluderer alle barn, men at det kan være nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnegruppen for at det enkelte barnet skal utvikle seg best mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Hausstätter (2012, s.133) viser til at ett bredt perspektiv på den spesialpedagogiske hjelpen i tillegg til å ta barnets forutsetninger i betraktning vil bygge på en helhetlig forståelse for barnehagens forutsetninger til å gi et tilbud hvor alle barn kan utvikle

seg. Innenfor et bredt perspektiv må forutsetningene for læring og utviklingssituasjonen i større grad bli vurdert, både individuelle forutsetninger hos barnet og rammefaktorene i barnehagen. Rammefaktorer i barnehage kan blant annet vise seg som holdninger og kompetanse blant de ansatte, antall ansatte eller fysisk og pedagogisk organisering i barnehagen (Hausstätter, 2012, ss. 134-135). Et bredt perspektiv ligger nært den relasjonelle forståelsen hvor utgangspunktet for hjelpen vil ha en helhetlig tilnærming.

2.3 Rammefaktorer i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Dalen (2013, s.55) viser til rammefaktorer som demografiske forhold, økonomi og kultur- og holdnings tradisjoner. Rammefaktorer vil i denne oppgaven bli vurdert til å være faktorer og forhold som setter rammer eller føringer for arbeidet. Det kan dreie seg om blant annet fysisk tilrettelegging i barnehagen, lovverk som legger føringer for praksisen, antall timer spesialpedagogisk hjelp barn har vedtak om, antall ansatte i barnehagen eller på en avdeling, kompetansen til de som jobber der og hvilket utsyr som er tilgjengelig.

Gunnestad (2019, s. 186) poengterer at antall timer spesialpedagogisk hjelp som blir tildelt kan by på utfordringer i arbeidet, spesielt til hvordan disse timene skal fordeles. Hvor mye tid skal brukes på opplæring av resterende personal og hvor mye tid skal brukes på å støtte barnet i samspill situasjoner i gruppa. Rammefaktorene må tas hensyn til i enhver aktivitet i barnehagen og vil i stor grad styre hvilke muligheter spesialpedagogen har. I samsvar med forskningsspørsmålet ønsker jeg å se på hvilke rammefaktorer spesialpedagogen ser som nødvendige for tilretteleggingen av inkludering i lek.

Stortingsmelding nr. 19 Tid for lek og læring (Kunnskapsdepartementet 2016, s.16) understreker at en av barnehagens kjerneoppgaver er å skape godt omsorgs- og læringsmiljø og at det vil handle om å skape gode rammer og forutsetninger for et tilbud av høy kvalitet. Slik rammefaktorer blir forstått i denne oppgaven handler det om faktorer som påvirker kvaliteten til tilbudet som gis i barnehagene.

2.3.1 Rammefaktorer som påvirker inkludering

Stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet 2016, s.26) viser til at det er mye som indikerer store kvalitetsforskjeller i ulike barnehager. Et overordnet mål er å videreutvikle

kvaliteten, slik at alle barn får utvikle seg i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Så hva er det som påvirker kvaliteten?

Stortingsmelding nr. 41(Kunnskapsdepartementet, 2009, s.8-9) påpeker ulike faktorer som er viktig for å fremme barns utvikling. Noen av disse faktorene er godt utdannet personale som er engasjert i arbeidet, gruppestørrelser hvor det er mulig for de ansatte å samhandle med barna på en god måte og et samspill mellom ansatte og barn som kjennetegnes av lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige voksne. Personalets faglige og personlige kompetanse blir fremhevet som den viktigste ressursen for at barnehagen skal kunne være en god arena for omsorg, læring, lek og sosial utjevning. I henhold til dette blir det påpekt at hele personalet har ansvar for at læringsmiljøet skal by på utfordringer tilpasset barnas alder og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s.22). Sjursen (2014, s.123) påpeker at barnehagen skal gi plass til lek og læring med utgangspunkt i barnas premisser. At miljøet byr på utfordringer tilpasset barna kan gjøre at alle barn får mulighet til å delta og bli inkludert i lek.

I stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.29) understrekes viktigheten av at alle ansatte har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat ettersom alle ansatte er i kontakt med barna. Det påpekes at lovverket ikke setter krav til formell kompetanse hos alle ansatte, men at bemanningen skal være tilstrekkelig til å drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet i tråd med loven og rammeplanen. I barnehagen vil ansattes kunnskaper og kompetanse legge føringer for barns tilbud for lek, det er derfor avgjørende at ansatte har kunnskap om lekens muligheter og betydningen av den for det enkelte barnet (Sjursen, 2014, s. 127). Befring (2020, s.92) understreker at personalets kompetanse til å se enkeltbarn er av stor betydning for kvaliteten, dette innebærer å se både utfordringer og ressurser barnet har.

2.4 Inkludering

Inkludering er i likhet med nedsatt funksjonsevne et begrep med ulike forståelser.

Stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11) utdyper at inkludering handler om at alle barn skal oppleve å ha en naturlig plass, hvor de føler seg trygge og betydningsfulle og får medvirke i utformingen av tilbudet de får. Inkludering kan bli beskrevet som sosiale prosesser, hvor fysisk, organisatorisk eksklusjon er det ene ytterpunktet, mens full deltakelse og selvfølgelig tilhørighet et den andre. Nivået av inkludering vil befinne seg et sted mellom disse ytterpunktene (Arnesen, 2017b, s. 70). Prinsippet om inkludering innebærer et

kontinuerlig arbeid med tilpasning av barnehagen ut ifra barnas behov for å unngå segregering av enkelt barn (Moen, 2019, s. 36). Hele mangfoldet av barn må da anerkjennes og miljøet må gi rom for forskjellighet (Arnesen, 2017a, s. 24). Barnehager som lykkes med å skape vilkår for inkludering vil arbeide for at barn med nedsatt funksjonsevne får en likeverdig og verdsatt posisjon i barnehagen (Befring, 2020, s. 95).

Arnesen, Kolle & Solli (2017, s.104) viser til at barn er ulike og har forskjellige behov, det fører til at differensiering vil være en del av inkludering. Noen barn vil ha nytte av mer oppfølging enn andre, og ulike barn kan ha behov for at personalet har ulike tilnæringsmåter. Solli (2017, s.36) har skrevet en forskningsoversikt av forskning gjort på temaet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne fra 2002 til 2016. Forskningen han viser til er hovedsakelig kvalitativforskning, hvor intervju eller observasjon har blitt utført i et lite antall barnehager. Forskningen han har benyttet i denne gjennomgangen viser at personalets kompetanse og holdninger vil være av stor betydning når det kommer til inkluderingsprosesser. Solli (2017, s. 56) poengterer at barn får en større mulighet til å delta dersom personalet har en forventning om at alle barn har evne til å delta i det sosiale. I tillegg vil samspillet mellom personale og barna og mellom barna være av betydning. For at for inkludering skal skje, vil det også være en forutsetning at rammebetingelsene for barns deltakelse er gode (Solli, 2017, s. 61).

2.4.1 En operasjonell definisjon av inkludering

Lars Qvortrup gir en operasjonell definisjon av inkludering som betyr at definisjonen kan brukes i både planlegging og evaluering av inkluderingsprosesser. Det blir antatt at inkludering omfatter tre dimensjoner. Den fysiske inkluderingen, den sosiale inkluderingen og den psykiske inkluderingen. Den fysiske inkluderingen dreier seg om hvor barnet fysisk oppholder seg, tilstedeværelse eller fravær. Den sosiale inkluderingen viser til i hvilken grad barnet deltar i fellesskapet, deltagelse eller ikke-deltagelse. Mens den psykiske inkluderingen handler om barnets opplevelse av å være inkludert. Definisjonen tar også hensyn til at det vil være ulike inkluderingsarenaer (Qvortrup , 2012, s. 5).

Qvortrup (2012, s. 10) foreslår at inkludering skal defineres ut fra to ulike dimensjoner. Den første dimensjonen viser til typen inkludering, altså fysisk, sosial og psykisk inkludering. Den andre omfatter de forskjellige sosiale fellesskaper, som barnet blir inkludert i eller ekskludert fra. Qvortrup (2012, s.11) viser til at dette kan være snakk om blant annet formelle fellesskap,

slik som å delta i den pedagogiske praksisen i barnehagen, voksen-barn fellesskap og barn-barn fellesskap. Et sosialt fellesskap for barna er slik ulike situasjoner og aktiviteter de befinner seg i. I barnehagen kan et fellesskap være lek med jevnaldrende barn.

Qvortrups definisjon av inkludering kan brukes i arbeidet når dimensjonene ses i sammenheng, ved at spesialpedagogen vurderer og kartlegger hvordan graden av inkludering kommer til uttrykk i de ulike sosiale fellesskapene barna er en del av (Qvortrup, 2012, s. 13).

2.5 Spesialpedagogens rolle i inkluderingsarbeid

I rammeplanen (2017, s.40) fremkommer det at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses til barnas behov og forutsetninger. Dersom barn trenger ekstra støtte skal de få den pedagogiske, sosiale og / eller fysiske tilretteleggingen de behøver for å få et likeverdig og inkluderende tilbud. Groven (2017, s.80) påpeker at en inkluderende barnehage trolig vil være opptatt av at den spesialpedagogiske hjelpen gis innenfor rammene til fellesskapet. Enkelte oppgaver kan allikevel kreve at hjelpen gis i mindre grupper, fordi det blir vurdert som mer hensiktsmessig (Solli & Andresen, 2017, s. 149).

Barns egenart må tas hensyn til i organiseringen av spesialpedagogisk hjelp (Groven, 2017, s. 81). Hvordan tilbudet skal bli utformet bør slik bli styrt ut fra det barnet har behov for. Spesialpedagogen må vurdere hva som vil være til det best for barnet i tilrettelegging av arbeidet (Kjørholt, 2016, s. 284). Groven (2017, s. 87) påpeker blant annet at en relasjonell tilnærming ikke alltid vil være tilstrekkelig og at noen barn vil ha god nytte på å ha sekvenser alene med spesialpedagog. Stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12) viser til at inkludering krever at barna opplever et helhetlig tilbud hvor de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det allmennpedagogiske tilbudet. Det arbeidet som skjer individuelt bør slik være noe barna kan kjenne igjen fra det allmennpedagogiske tilbudet og omvendt. Videre påpeker stortingsmeldingen barnets medvirkning i arbeidet. At barn blir sett, forstått og får påvirke sin egen hverdag er noe som kan skape både trygghet og motivasjon, det vil være et viktig utgangspunkt for utvikling og læring og slik noe spesialpedagogen bør ta hensyn i arbeidet. Selv om mange av barna som mottar spesialpedagogisk hjelp har en diagnose og det finnes typiske utfordringer innen diagnosen barnet har, vil det ikke være tilstrekkelig å kun ta utgangspunkt i diagnosen for å finne ut hvilken hjelp barnet trenger. Det skal alltid tilpasses barnet og barn innenfor samme diagnose kan ha svært ulike behov (Arnesen, et al., 2017, s. 104).

2.6 Lek

Leken blir trukket fram til å ha en sentral plass i barnehagens virksomhet og blir beskrevet som en arena for utvikling, læring, og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Læringens konsekvenser kan vise seg tydelig ved at barn endrer atferd og holdninger, øker sin språklige, sosiale og emosjonelle kompetanse, tilegner seg nye ferdigheter og påvirke barnas selvregulerende kompetanse (Befring, 2020, s. 49). Gjennom at barn lærer og utvikler seg kan de få større og flere muligheter til å delta i omgivelsene. Gunnestad (2017, s. 61) påpeker at det å kunne noe og det å være god til noe kan føre til at barn blir invitert med inn i sosiale sammenhenger. Her vises det spesielt til at det å kunne beherske regler i lek, kunne utrykke seg på en slik måte at barnet blir forstått, be om hjelp og å vente på tur er ferdigheter som kan være viktige for å bli inkludert i lek.

Lekens betydning kommer tydelig fram i rammeplanen for barnehagen, her står det at barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barns behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Det kommer fram at disse områdene skal ses i sammenheng og at arbeidet skal utføres i samarbeid og forståelse med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Befring (2020, s.91) understreker at muligheten til å få bli med og delta i lek kan oppleves som livsviktig for barn, leken har en essensiell rolle i å utvikle en god selvoppfattelse. Pedersen (2015, s.109) viser til at leken er barns viktigste uttrykksform, men at en del barn kan ha vansker med å komme inn i og delta i lek for eksempel fordi de mangler ferdighetene som trengs.

Styrere, spesialpedagoger og barnehagelærere har et ansvar for å sikre at alle barn får oppleve sosial lek preget av innlevelse og mulighet til å selv bestemme (Sjursen, 2014, s. 121). Med utgangspunkt i Antonovskys mestringsmodell har Liv Vedeler skrevet den forskningsbaserte boken Sosialmestring i barnegrupper. Boken bidrar til kunnskap om sosial dynamikk i grupper og betingelser for utvikling av sosialkompetanse og sosial mestring (Vedeler, 2012, s. 9). Det vil være viktig kunnskap å trekke fram innen temaet inkludering i lek. For barn med nedsatt funksjonsevne kan lek være utfordrende, ikke alle barn har like tydelige lekeuttrykk eller tar like stort initiativ til lek. Vedeler (2012, s.110) påpeker at barn med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for støtte og hjelp for å komme inn i og være i lek, fordi de kan synes det er vanskelig å tolke de sosiale signalene i samspillet eller reglene i leken, noe som kan føre til at de ødelegger leken og blir avvist av andre barn. Mørland (2015, s. 194) poengterer at et inkluderende samfunn må bygges gradvis over tid og referer til dette arbeidet som brobyggingsarbeid. I barnehagen kan brobyggingsarbeid skje på ulike nivåer og arenaer.

I arbeidet med barn med funksjonsnedsettelse kan det handle om å bygge stødige relasjoner gjennom blant annet å veilede barna i samspillet slik at det blir forståelig eller ved å legge til rette for meningsfull deltagelse i lek.

Rammeplanen (2017, s.17) viser til at personalet i barnehagen skal observere, støtte og delta i lek, at de skal veilede barna når det oppstår uheldige samspillsmønstre. Samtidig skal personalet være bevisst og vurdere sin egen rolle og deltakelse i leken. Noen barn mangler gode strategier for å komme seg inn i lek, og kan for eksempel slå eller skremme de som allerede leker. Slike uheldige samspillsmønstre kan være vanskelig å bryte hvis de først har etablert seg. Det vil derfor være viktig med ansatte som er tilstedeværende og som ser barna, så de kan få hjelp og veiledning (Pedersen, 2015, s. 111).

2.6.1 Lekegrupper

Vedeler viser til at den ytre tilrettelegging av lek, muligens er den viktigste funksjonen personalet har i arbeidet med barns sosialisering i lekegrupper. Den ytre tilretteleggingen har som mål å skape optimale muligheter for god interaksjon mellom barna og for at alle barn skal involvere seg i fellesaktivitet. Det blir trukket fram at nok tid, egnet plass og materiell er viktige faktorer for å sikre gode vilkår for lek (Vedeler, 2012, s. 120).

I Ruud sin doktorgradsavhandling gjennomførte hun en eksponerende intervensjonsstudie i seks barnehager. Målet med studien var å finne ut hvordan tidlig intervensjon kan forebygge at førskolebarn blir avvist og ignorert i lek. Utvalget bestod av syv barn i alder fire til fem år som hadde opplevd å bli avvist og ignorert i lek. Intervensjonene baserte seg på lekegrupper med barnet, 3-4 andre barn og hvor hun selv og en ansatt i barnehagen har deltatt (Ruud, 2010, s. 3). Studien bidrar med bakgrunnskunnskap og generelle retningslinjer på hvordan ansatte kan gå fram for at barn i større grad skal bli anerkjent av jevnaldrende i lek (Ruud, 2010, s. 263). Dersom barn har mange negative erfaringer i lek kan det føre til at de raskere gir opp og heller søke til andre aktiviteter. Barn som har blitt mye avvist og ignorert i lek kan miste troen på egen kompetanse og mestring. Det vil være sentralt å styrke barnets tro på at utfordringer kan mestres, enten ved å søke støtte hos andre eller med utgangspunkt i egne ressurser (Ruud, 2010, s. 77). Å danne lekegrupper med barn som er positivt innstilt til barnet og som er kompetente i lek kan skape et miljø hvor barnet får positive mestringsopplevelser.

Vedeler (2012, s. 121) understreker at barn ikke kan tvinges til å leke, men at de kan stimuleres til lek ved blant annet å få felles erfaringer. Dette begrunnes med at det må være en felles forståelse av hva leken går ut på uavhengig av hvilken type lek det er. Vedeler (2012, s. 121-122) påpeker at tilrettelegging må innebære en forståelse for at barn trenger motivasjon for å engasjere seg. For å bli motivert trenger de å forstå hva leken går ut på og se meningen ved å delta. Da er det viktig at de forstår utfordringene i leken, har tro på at de kan utføre det leken krever i tillegg til et ønske om å være med de andre barna. Ifølge Ruud (2010, s.78) kan barn anstrenge seg mer og prestere bedre dersom de tror de kan mestre en utfordring. Noen barn kan måtte trenge å lære leken på forhånd for å forstå leken, når det kommer til spill eller rollelek for eksempel, kan det være nyttig å få en innføring i reglene. For at barna skal kunne håndtere de utfordringene leken inneholder kan det være behov for å øve på ulike ferdigheter. At det føles meningsfullt å delta avhenger av barnets lyst til å være med de andre barna, de må også føle at de blir akseptert av de andre og at deres bidrag er viktig, slik at de får bruke sine evner og ressurser.

Gunnestad (2017, s.62) viser til at å ta utgangspunkt i barns interesser og lage en liten gruppe sammen med ett eller to barn barnet går godt overens med kan være en fin måte for barn å oppleve mestring. At mestringsopplevelsene skjer i en liten gruppe kan øke tryggheten slik at barna tør å utfordre seg mer. Groven (2017, s.79) påpeker at små gruppesammensetninger ofte blir benyttet fordi det blir mer oversiktlig både for barn og personalet. Den ansatte har da bedre mulighet til å støtte enkeltbarn enn hva de ville hatt på avdelingen. Det kan være nyttig og nødvendig å styre sammensetningen av barna i barnehagen. Vedeler (2012, s.122) viser at dersom det dannes grupper hvor det er overvekt av barn som fungerer godt sosial kan det virke positivt inn på resten av gruppen. Når barn fungerer som gode rollemodeller imiterer gjerne de andre barna denne væremåten. Å imitere kan være en viktig læringsfunksjon for å styrke barns sosiale og språklige kompetanse (Vedeler, 2012, s. 123).

2.6.2 Barn med nedsatt funksjonsevne forhold til lek

Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.61) påpeker at personalet i barnehagen skal sikre at alle barn får gode erfaringer og opplevelser av å mestre samspillet med andre barn i lek. Når barn ikke får mulighet til å delta i lek lærer de heller ikke de ferdighetene de trenger for å leke (Ruud, 2010, s. 84). Vedeler (2012, s. 98) viser til at alle barn noen ganger kan ha problemer med å få tilgang til lek. Lek er komplisert og krever høy

sosial kompetanse, å ha en felles forståelse og kunne regulere følelsene sine er grunnleggende for å fungere i samspill med andre. Det kan både være egenskaper ved barnet og miljøet som gjør at noen barn blir avvist og ignorert i lek (Ruud, 2010, s. 74). Det vil derfor være en forutsetning å ta hensyn til situasjonen og de rammefaktorene som kan påvirke leken. For å støtte barn i lek og samhandling med andre barn vil det være viktig å legge til rette for at leken og samspillet blir forståelig, meningsfull og håndterbart for barnet (Ruud, 2010, s. 76).

Barn med nedsatt funksjonsevne leker ikke like mye som andre barn, de har ofte vansker med å komme inn i lek og kan vise mer negativ atferd i lek. Funksjonsnedsettelse kan gi problemer i samspillet på ulike måter (Vedeler, 2012, s. 101). For eksempel kan barn med sansemotoriske funksjonsnedsettelse misforstå eller miste den sosiale informasjonen som skaper brudd i samspillet. Mens barn med sosiale eller emosjonelle funksjonsnedsettelse kan ha store vansker med emosjonell regulering som igjen kan skape barrierer for den sosiale informasjonen (Vedeler, 2012, s. 110). Lek kan være krevende ettersom barnet trenger mange ferdigheter for å lykkes. Når barn opplever utfordringer med å komme seg inn i lek eller være i lek over tid, vil det være viktig å etablere et miljø hvor barna føler seg trygge og inkludert. Det bør da være forståelse blant både barn og ansatte at noen barn kan trenge ekstra støtte for at samspillet skal lykkes (Ruud, 2010, s. 84). Vedeler (2012, s. 122) presiserer at barn med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for orden og struktur. At leken tilpasses barns muligheter og ressurser kan bidra til barna opplever sammenheng og mening i det de gjør, noe som er viktig for å holde motivasjonen oppe.

2.6.3 Spesialpedagogens rolle i leksituasjonen

For å hjelpe barn som møter på utfordringer i leken må de ansatte finne en balanse mellom å støtte barnet og gi utfordringer tilpasset deres forutsetning. Spesialpedagogen må da bli godt kjent med barnet for å se hva det enkelte barnet har behov for (Ruud, 2010, s. 78). Ved at spesialpedagogen kjenner barnas forutsetninger for mestring samt hva de er interessert i vil det være enklere å hjelpe de å finne deres plass i leken (Ruud, 2010, s. 82).

Hillesøy (2016, s.98) påpeker at det finnes studier som har konkludert med at lærerens tilstedeværelse kan skade barnets samhandling med andre barn. Men ifølge Ruud (2010, s.80) vil det være viktig at ansatte holder seg i nærheten og observerer når barn trenger støtte for å mestre samspillet. Hun understreker at det ikke bare nødvendigvis er barnet som møter utfordringer som trenger støtte, men at andre barns atferd kan korrigeres på en sensitiv måte

dersom det oppstår problemer. At det finnes ulike meninger og tilnærminger begrunner at spesialpedagogen har en viktig og utfordrende rolle. I arbeidet med å støtte barn i samhandling vil spesialpedagogen møte på utfordringer i hverdagen når de skal balansere hvor mye og hvilken støtte barnet skal få (Hillesøy, 2016, s. 98).

Vedeler (2012, s. 123) understreker at ansatte kan fremme god interaksjon mellom grupper av barn, og støtte emosjonell regulering hos enkeltbarn. For å støtte enkeltbarn kan det dreie seg om å gi dem tilgang til lekegrupper, hjelpe til konfliktløsning og ved å vedlikeholde og utvikle leken. For at dette skal skje må de ansatte bruke sin kunnskap om sosial kompetanse, -ferdigheter og -mestring generelt, i tillegg må de ha et ekstra blikk for det enkelte barnet. Spesialpedagogen kan fungere som et bindeledd mellom barna i lek, ved for eksempel å sette ord på barnas kroppsspråk og tildele roller (Mørland, Groven, & Hoven, 2017, s. 117). Spesialpedagogen kan også gi tips til hvordan barnet kan gå fram, for eksempel foreslå at barnet kan si noe fint om de andre barna eller at barnet kanskje kan stå litt i nærheten å se om det er noe de kan bidra med i leken (Vedeler, 2012, s. 123).

En utfordring for spesialpedagogen kan være å kontinuerlig tolke relasjonene og samhandlingen mellom barna, for så å vurdere når barna har behov for støtte. Konfliktsituasjoner som barna ikke greier å løse på egenhånd kan føre til at leken bryter sammen (Ruud, 2010, s. 80). Ruud (2010, s. 80) påpeker at ansatte kan støtte ved å gi nye lekideer, komme med hjelp til rollefordeling eller deling av materialet som brukes i leken. Ved at den ansatte griper inn og kommer med forslag uten å ta over situasjonen kan barna lære å kommunisere. At den ansatte er til stede og griper litt inn for å reflektere med barna når leken støter på store utfordringer kan føre til at barna får den roen de trenger for å finne kreative løsninger (Ruud, 2010, s. 81).

En annen fremgangsmåte er å synliggjøre barnets ressurser og gode sider. Det kan bidra til å heve barnets status i gruppen og slik gjøre det enklere å få tilgang til leken, det kan også påvirke hvor godt barnet fungerer i samspillet. De ansatte kan bevisstgjøre barn på hvordan de på best mulig måte gir uttrykk for deres intensjoner, ytringer og handlinger. At barn får innføring i sosiale regler, vil hjelpe i å oppnå felles forståelse og lette kommunikasjonen (Vedeler, 2012, s. 124).

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet vil presentere og redegjøre for prosjektets metodiske tilnærming. Videre beskrives utvalget, egen forhåndsforståelse, datainnsamlingen, og analyse prosessen. Avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet hvor etiske betraktninger, studiens overførbarhet, pålitelighet og gyldighet blir kommentert.

3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Informasjon fra kvalitative og kvantitative metoder har begge styrker og svakheter. Begge gir viktig og riktig informasjon, men informasjonen vil være av ulik type og innhold (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). Hvilken metode som egner seg for å få svar på en studie avhenger av hva det skal forskes på. Kvantitative studier vil inneholde et større utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye informasjon om færre mennesker (Thagaard, 2018, s. 16). For å finne svar på problemstillingen: «*Hvordan erfarer fire spesialpedagoger mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsett funksjonsevne i barnehagen?*» vil det være nyttig å rette blikket mot kvalitativ forskning. Intensjonen innenfor kvalitativ forskning er å forstå og beskrive hva mennesker gjør i sitt hverdagsliv og hvilken mening som ligger bak disse handlingene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Jeg ønsket å forstå hvordan spesialpedagoger erfarer deres muligheter og hvorfor de handler som de gjør i situasjoner hvor de skal skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne, og tok derfor sikte på å bruke kvalitativt intervju som metode.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign, med en hermeneutisk forståelsesramme. Hermeneutikken kan betegnes som en teori som ser på hvordan virkeligheten kan forstås (Brottveit, 2018, s. 33). Hermeneutikk er opptatt av fortolkning av mening (Nyeng, 2012, s.45; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I denne oppgaven tas det utgangspunkt i hermeneutikken som en vitenskapsteoretisk retning som ser vitenskap som et systematisk arbeid med fortolkninger. Nyeng (2017, s. 192) poengterer at tolkning er sentralt i vitenskapelig tilnærming til menneske og at mennesket selv er ett fenomen som må tolkes på bakgrunn av tid og omgivelsene de er en del av. Brottveit (2015, s.34) viser til at målet med en hermeneutisk tilnærming er å gjøre sosiale fenomener begripelige via den helheten de er en

del av. Ved å ta i bruk en hermeneutisk forståelsesramme kan man komme fram til nye mulige forståelser av temaet. Konteksten spiller da en sentral rolle innen arbeidet med fortolkning. Forskningsprosessen kjennetegnes av et gjensidig forhold mellom forståelse, tolkning og anvendelse. Studien er hermeneutisk fordi jeg med utgangspunkt i mine forkunnskaper og intervjusituasjonen jeg har tatt del i, har tolket og drøftet empirien som utgjør spesialpedagogenes erfaringer. Konteksten spiller en avgjørende rolle innen hermeneutikken, jeg vil derfor grundig beskrive de valgene som er tatt i prosjektet. Samtidig er det viktig å understreke at disse valgene i stor grad er basert på min forhåndsforståelse.

3.2 Metodevalg – Intervju

Postholm og Jacobsen (2018, s. 99) påpeker at man ikke kan få en virkelig forståelse av sosiale fenomener uten å vite hvordan mennesker tolker deres sosiale virkelighet og at vi ikke kan få denne informasjonen uten å observere det de gjør og få fram hva de mener med sine egne ord. Et kvalitativt forskningsintervju har en åpen samtaleform, hvor det er rom for digresjoner og assosiasjoner, det gir rom for informantens egne beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Problemstillingen retter seg mot spesialpedagogen sin erfaring, jeg var derfor spesielt interessert i å få fram spesialpedagogers stemme. For å få svar på problemstillingen valgte jeg foreta et semistrukturert intervju med en intervjuguide. I semistrukturerte intervju benytter forskeren seg ofte av en intervjuguide som fungerer som et hjelpemiddel for å holde fokus på temaet det forskes på (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Spørsmålene måtte utformes slik at jeg kunne få gode svar. Ettersom oppgaven etterspør informantens erfaringer har det vært viktig å utforme spørsmål som ikke har et riktig svar, men som vil gi en forståelse av informantens erfaringer og perspektiv. I den forbindelse ble det viktig å stille åpne spørsmål, for å kunne oppnå mer dybde og forståelse av informantens meninger (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72). Slik jeg ser det, ble det viktig å bruke både induktiv og deduktiv tilnærming i prosjektet for å skape en helhetlig forståelse av hvordan spesialpedagogene opplever deres muligheter til å skape inkludering i lek. Ved en induktiv tilnærming utvikles det generelle sammenhenger basert på observasjon av enkelttilfeller. Ved en deduktiv metode brukes det teori for å forklare enkelthendelser (Tjora, 2018b, s. 14). Problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden ble utviklet deduktivt ved at teorier og forskning ga innblikk i hva som allerede finnes av kunnskap og hva jeg opplevde det trengs en større forståelse av. Da jeg utformet intervjuguiden vektla jeg spørsmål som ville gi konkrete, men utfyllende beskrivelser om temaet (Thagaard, 2018, s. 95). Leseth og

Tellmann (2018, s. 73) hevder at spørsmålene bør være korte og enkle å forstå. Lange spørsmål med komplisert språk kan virke forvirrende og gir sjelden gode svar, mens enkle, korte spørsmål i større grad får detaljerte svar. Jeg var derfor grundig i utformingen og testet intervjuguiden på medstudenter i forkant for å forsikre meg om at spørsmålene var forståelige.

Intervjuet var fleksibelt, slik at spørsmålene kan tilpasses informantens beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 91). Ved bruk av semistrukturert intervju kunne jeg få fram hvordan informantene beskriver erfaringene sine og handlingsvalgene sine. Samtidig måtte jeg være bevisst på at informantene vil være underlagt diskurser som kan styre deres handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I barnehagen vil de som jobber der måtte ta hensyn til bestemmelser i lovverk og styringsdokumenter, samt normer og regler som gjelder innad i de enkelte barnehagene. Dette kan være noe som både begrenser og gir muligheter til spesialpedagogens arbeid med inkludering.

3.3 Utvalg og presentasjon av forskningsdeltagere

Når man velger informanter som av ulike grunner kan utale seg reflektert om temaet kalles det et strategisk utvalg (Tjora, 2018a, s. 130). Når utvalget er lite vil det være viktig å velge informanter som vil gi en forståelse av temaet. Jeg benyttet et strategisk utvalg og valgte informanter som har kvalifikasjoner og erfaringer som er strategiske i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Tjora (2018a, s. 143) påpeker at antallet informanter som trengs vil være avhengig av fremgangsmåte, men dersom studien omhandler et relativt snevert tema, eller at deltakerne er en homogen gruppe vil det sannsynligvis være behov færre informanter. Han viser til at hovedregelen for kvalitative intervju er å bruke så mange informanter at det ikke kommer fram nye viktige momenter dersom flere intervjues.

I denne oppgaven har fire informanter deltatt. Med oppgavens rammer ville det ikke vært nok tid til å foreta en dyptgående analyse av datamaterialet dersom det ble flere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Informantene som har deltatt i denne studien er spesialpedagoger tilsatt i spesialpedagogisk stilling tilknyttet barnehage. De har kunnskap om, og erfaring med å jobbe for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Dette var vesentlig for at problemstillingen skulle bli besvart. Informantene som deltok, var ansatt i ulike barnehager i en større kommune i Norge. Til tross for begrenset utvalg, antar jeg svarene kan være representative.

I denne studien har det ikke tatt hensyn til hvilken funksjonsnedsettelse barnet har, men alle spesialpedagogene som har deltatt har erfaring med å jobbe med barn i alder 3-5 år, noen

hadde også erfaring i å tilrettelegge for yngre barn. To av informantene har videreutdanning i spesialpedagogikk, mens de to andre har master i spesialpedagogikk. Jeg har besluttet å ikke gi mer opplysninger om informantenes stilling, dette er for å beskytte personvernet til informantene. Å ta i bruk et strategisk utvalg kan føre til et mer konsistent datamateriale hvor data hvor lignende erfaringer kan komme til syne (Tjora, 2018a, s. 131). At informantene hadde mange fellestrekk gjorde at jeg i løpet av fire intervjuer så mange likheter i informantenes erfaringer. For å styrke anonymiseringen vil informantene i denne oppgaven bli omtalt i hunkjønn og som informanten eller informantene. Funnene som blir presentert er funn som minst to informanter har erfaring med.

3.4 Fremgangsmåte og styrker ved intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s.135) mener at jo bedre forberedt intervjuet er desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres. Ved intervju kunne jeg få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å stille de rette spørsmålene. Intervjuet har få standardiserte prosedyrer for hvordan det skal utføres, noe som betyr at mange metodiske beslutninger må tas under selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Det ble derfor viktig å sette seg godt inn i temaet og hvilke metodiske muligheter som fantes på forhånd. Ved å ha god kunnskap om intervjutemaet, kunne jeg stille gode oppfølgingsspørsmål som gjorde at jeg fikk et mer utfyllende datamateriale. Samtidig så bidro det til å skape orden og mening for meg selv da jeg utførte intervjuene og analyserte de i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 84-86).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 84) fremhever at forskerens evner, følsomhet og kunnskaper vil være avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres gjennom et intervju, samtidig som at det er nødvendig med omfattende trening for å bli en høyt kvalifisert intervjuer. Jeg brukte derfor mye tid i forkant av intervjuene og i arbeidet med intervjuguide og på å lese igjennom intervjuer foretatt av andre. Jeg øvde meg også på å intervju velvillige medstudenter slik at jeg kunne oppnå selvtillit i intervjusituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) fremhever viktigheten av et godt førsteinntrykk i møte med informanten hvor man både introduserer seg selv og formålet med intervjuet. Ved å vise forståelse og sensitivitet under intervjusituasjonen blir den preget av gjensidighet (Thagaard, 2018, s. 93). Jeg var derfor opptatt av å være bekreftende i møte med informanten ved å være interessert i det de sa og vise med kroppsspråket at jeg lyttet til dem. Jeg lot de fortelle det de

var opptatt av rundt temaet, det var allikevel noen føringer ved at det ble brukt intervjuguide. I avslutningen av intervjuet fikk informanten mulighet til å høre igjennom lydopptaket, og til å stille spørsmål. Jeg tilbød også mer informasjon om prosjektet dersom de ønsket det. Intervju er en metode som egner seg godt når temaet for undersøkelsen omhandler menneskelige erfaringer, men det er forbeholdt grundig arbeid i de ulike delene av prosessen (Thagaard, 2018, s. 89).

3.5 Egen forskerrolle og forhåndsforståelse

Fra første øyeblikk vil forskningsprosessen være preget av hvordan et område forstås. Hvilke tema det skrives om, hva det ses etter, hvordan man responderer på informantens uttrykk og hvordan funn analyseres vil være påvirket av hva forskeren ser på som viktig (Nyeng, 2012, s. 53). For å gjøre studien transparent tenker jeg å belyse min forhåndsforståelse. Ved å presentere mitt ståsted kan leseren vurdere mine tolkninger på bakgrunn av mitt utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 191). Dette vil også være relevant i en hermeneutisk tilnærming ettersom det vil påvirke konteksten til hvordan denne studien har blitt utformet.

Jeg er utdannet barnehagelærer, dette kan være en fordel fordi jeg har innsikt i verdien av lek og inkludering. En annen fordel med dette er at jeg kjenner barnehagen som institusjon. På den andre siden kan det være en fallgrube ved at jeg kan være forutinntatt og har forventninger om hva informanten skal svare. Jeg er fersk som forsker og har lite erfaring sett fra en spesialpedagogs rolle. Dette er det nok både fordeler og ulemper med. Thagaard (2018, s. 36) understreker viktigheten av å være åpen for informantens erfaringer for å kunne beskrive og forstå den andres erfaringer. Jeg tror at det kan ha opplevdes som en trygghet for informantene at jeg ikke hadde så mye erfaring, og i stor grad var åpen for deres erfaringer. En ulempe kan ha vært at jeg i de første intervjuene opplevde det utfordrende å føre samtalen innpå riktig spor når temaer utenfor problemstillingen fikk stor plass.

Forforståelsen er i stor grad knyttet til studiens pålitelighet ved at man synliggjør sine valg (Tjora, 2018a, s. 235). Alle valg tatt i forbindelse med prosjektet kommer fra en tolkning jeg har gjort meg om hva som er viktig å få med. Tolking av teorien, og informantenes beskrivelser farges av min forhåndsforståelse.

3.6 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

For å skaffe informanter tok jeg kontakt med ledelsen i ulike barnehager via e-post. De videresendte e-posten til aktuelle ansatte. Fire spesialpedagoger ansatt ved ulike barnehager ga tilbakemelding direkte til meg på e-post og uttrykte at de var interessert.

Jeg valgte å sende hovedspørsmålene for intervjuet i forkant av intervjuet. Dette var en avgjørelse jeg tok basert på grundige vurderinger. Kvale og Brinkmann (2015, s.163) understreker at det er større sannsynlighet for å få spontane og uventede svar fra informantene jo mer spontan intervjusituasjonen er. Det var ikke noe jeg så på som nødvendig for denne oppgaven. Ettersom jeg bare skulle intervju fire informanter var det viktig for studien at informantene var reflektert i intervjusituasjonen. At de fikk tid til å lese spørsmålene og reflektere over det i forkant av intervjuet var noe som i større grad kan ha gitt mulighet til det, og som forhåpentligvis også gjorde at de var mer påkoblet når intervjuet fant sted. En risiko med å gi spørsmålene i forkant er at svarene kunne bli preparert og at informantene hadde lest seg opp og kanskje lett etter ett fasitsvar. I tillegg til at informantene fikk noen hovedspørsmål hadde jeg derfor også en mer detaljert intervjuguide som jeg tok med på intervjuene. Her var det forslag til oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille, selv om det var situasjonsavhengig hvilke spørsmål som ble stilt. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål ble det viktig å lytte til hva informanten formidlet og hvordan dette blir formidlet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Tjora (2018a, s. 159) viser til at mange informanter forventer et asymmetrisk forhold i intervjusituasjonen selv om målet er å ha en uformell samtale. Han påpeker at en intervjuguide som har noen ferdigstilte spørsmål, men også noen samtalerettede oppfølgingsspørsmål kan opprettholde en asymmetrisk interaksjon samtidig som det kan skape en god flyt i samtalen. Dette kan ha bidratt til å skape større trygghet hos informantene. Det er intervjueren som legger rammene for intervjusituasjonen (Tjora, 2018a, s. 119). Tjora (2018a, s.121) påpeker at intervjuene bør foregå på et sted hvor informanten føler seg trygg og at det kan være greit å gjennomføre intervjuet på informantens arbeidsplass dersom informantens arbeid er knyttet til forskningen. I forkant av intervjuene sendte jeg derfor epost til informantene og spurte om de ville gjennomføre intervjuene i barnehagen eller digitalt. Grunnet koronaepidemien og smittevernregler tenkte jeg at det var best å gi informantene mulighet til å gjennomføre intervjuet digitalt. Det var tre av informantene som foretrakk dette. Det kunne vært litt risikabelt hvis det skulle oppstå dataproblemer hos en av oss. Jeg vurderte situasjonen nøye og konkluderte med at det kunne begrense samspillet i noen grad, men at dette var av liten betydning og at det viktigste var at informantene følte seg trygge. Slik jeg

ser det vil videosamtale gi mer informasjon enn intervju på e-post eller telefon ettersom jeg fikk sett informanten og kroppssignaler, men det preget nok situasjonen på en annen måte enn det ville gjort ansikt til ansikt.

I starten av intervjuet tok jeg meg god tid, jeg ga litt mer informasjon om prosjektet, gikk igjennom informasjonsskrivet og spurte informanten om de hadde noen spørsmål før vi startet. Dette er noe Tjora (2018a, s.116) trekker fram som viktig ved at det bidrar til en mer avslappet situasjon og at informantene i større grad får satt ord på hva de tenker intervjueren er ute etter. Iscenesettelsen av intervjuet er noe Kvale og Brinkmann (2015, s.160) trekker fram som viktig. Det fremheves at førsteinntrykket er avgjørende og at god kontakt kan skapes ved at intervjueren er avslappet og er bevisst på hvilken informasjon som trengs. Intervjueren bør lytte, vise interesse, forståelse og respekt for informanten og det de sier. I denne oppgaven er det spesialpedagogenes erfaringer jeg ønsker å trekke fram, jeg informerte derfor informantene om at det ikke finnes noe fasitsvar og at det er deres forståelse som er viktig. Jeg opplevde informantene som trygge og avslappet under intervjusituasjonen.

Tjora (2018a, s.179) viser til tillitsforholdet mellom informant og intervjuer som viktig. Respekten for informantene er noe jeg har prøvd å ivareta igjennom hele prosessen. Både før, under og etter intervjusituasjonen. Det eksisterer formelle etiske krav som regulerer etikken i forskningen, disse kravene blir diskutert nærmere i underkapittel 3.8. I tillegg var det viktig for meg å være bevisst på hvordan jeg fremstiller informantene og deres kompetanse. Selv om informantene var anonymisert var jeg opptatt av at informantenes utsagn i minst mulig grad skal kunne misforstås av leser. Jeg stilte derfor flere kontrollspørsmål for å få bekreftet at jeg tolket informantenes utsagt korrekt.

I dybdeintervju eller semistrukturerte intervju er målet å skape en situasjon som legger til rette for en relativt fri samtale, hvor informantene skal kunne reflektere over sine erfaringer og meninger rundt temaet eller temaene forskningen skal omhandle (Tjora, 2018a, s. 113). Ved å bruke åpne spørsmål får informantene mulighet til å gå i dybden der de har mer å fortelle (Tjora, 2018a, s. 114). En forutsetning for å lykkes med dybdeintervju er at intervjuer greier å skape en avslappet atmosfære, slik at informanten opplever det som greit å snakke åpent om deres erfaringer, tenke høyt og komme med digresjoner (Tjora, 2018a, s. 118). For å sikre en trygg ramme i intervjusituasjonen var jeg opptatt av hvordan jeg fremsto i møte med informantene. Det ble viktig for meg å være åpen for deres forståelser og arbeidsmåter, noe jeg prøvde å vise gjennom ord og kroppsspråk. Personlig ble jeg mer trygg i

intervjusituasjonen og opplevde at jeg hadde utviklet meg som intervjuer fra det første til det siste intervjuet.

Ved ett tilfelle oppdaget jeg at det muligens hadde oppstått en misforståelse mellom meg og den ene informanten, jeg tok derfor kontakt og ba om en utvidelse av intervjuet. Dette ble viktig for å forsikre meg om at jeg ikke stilte informanten i feil lys og for at hennes erfaring skulle komme tydelig fram. At jeg aktivt jobbet for å skape en god og trygg intervjusituasjon hvor jeg var opptatt av å få fram informantenes erfaringer mener jeg bidro til at jeg fikk gode og pålitelige data.

3.6.1 Transkribering

Med tillatelse fra informantene ble det brukt lydopptaker under alle intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å holde god flyt i samtalen, be om konkretisering og utdyping. Tjora (2018a, s.167) påpeker at detaljerte lydopptak og transkripsjoner er grunnleggende for en god analyse. I forhold til transkribering understreker Tjora (2018a, s.174) at det kan være lurt å gå mer i detalj enn det som virker nødvendig. Jeg valgte å transkribere lydfilen fra intervjuene med et høyt detaljnivå for slik at jeg i større grad kunne gjøre riktige tolkninger i analyseprosessen og ikke miste viktige detaljer. Intervjuene varte fra 40-60 minutter avhengig av hvor mye informantene hadde å si om temaet, dette førte til et transkribert materiale på ca. 36 000 ord.

3.6.2 Analyse

Etter at intervjuene var gjennomført og datamateriale transkribert begynte jeg å analysere datamaterialet som var samlet inn, her brukte jeg en induktiv-deduktiv tilnærming. Målet med en kvalitativ analyse er å gjøre forskningen tydeligere, slik at en leser kan få økt kunnskap om temaet det forskes på uten at de selv må gå igjennom all dataen som er samlet inn (Tjora, 2018a, s. 195). Tjora (2018a, s. 195) fremhever at analysefasen er krevende. Det kreves sensitivitet for hvilke momenter som finnes i empirien utover de problemstillingen gir, i tillegg krever det et intenst tenkearbeid og at forskeren må kunne jobbe systematisk. I analyseringen av dataene ble jeg inspirert av tematisk analyse og SDI-metoden. Tematisk analyse blir beskrevet som en enkel, men grundig oppskrift for å finne interessante funn i datamaterialet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 278). I tematisk analyse blir det

sett etter temaer i datamaterialet. Et tema eller en kategori blir beskrevet som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Ut ifra dataene samlet jeg svarene fra informantene i mer generelle kategorier som gir svar på forskningsspørsmålene mine (Johannessen, et al., 2018, s. 279). Dette bidro til å skape orden i dataene og belyse sammenhengen mellom svarene informantene hadde gitt.

Analyse dreier seg om å lete i datamaterialet etter svar på spørsmål, i mitt tilfelle søkte jeg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tematisk analyse er en fremgangsmåte eller oppskrift på hvordan man kan gå fram i analysearbeidet uten å legge mange føringer for hva det skal ses etter i analysen (Johannessen, et al., 2018, s. 280). Å følge denne fremgangsmåten sikrer en grundig og systematisk analyseprosess. Analysen består av fire faser; Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen, et al., 2018, s. 282).

Den første fasen dreier seg om å få oversikt over dataen som har blitt samlet inn. Når datamaterialet var transkribert, skrev jeg det ut og satte jeg i gang med analysearbeidet. Det blir anbefalt å lese igjennom det transkriberte materialet som en helhet siden dette kan bidra til å oppdage mange interessante sider ved materialet. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 284) poengterer at det kan tas notater underveis, men at det bør unngås å henge seg opp i detaljer. I den første fasen prøvde jeg å få oversikt over datamaterialet og hva jeg tenkte om det som en helhet. Dette noterte jeg ned før jeg gikk videre til den neste fasen om koding. Ved å kode så får jeg en mer komprimert tekst som kan gi en tydeligere oversikt over hva som er essensen i intervjuene (Tjora, 2018b, s. 36).

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s.284) definerer koding som å fremheve og sette ord på viktige poeng i dataene. Koding blir viktig av flere grunner, det gir en oversikt over innholdet i dataene, det bidrar til dypere innsikt i dataene og det tilrettelegger dataene for den tredje fasen om kategorisering. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s.285) beskriver koding som en spørsmålsdrevet prosess, da jeg stilte spørsmål til dataene mine kunne jeg i større sammenheng se det som foregikk. Ved å gå igjennom dataen flere ganger og stille nye spørsmål utvikler kodingen seg til å bli mer sammenhengende og presis. I denne delen av prosessen begynte jeg å markere viktige poeng i datamaterialet, samtidig skrev jeg stikkord om hva dette handlet om i marginen. Jeg noterte også ideer, tanker og sammenhenger som kom fram i en kladdebok etter hvert som jeg gikk igjennom. Jeg var grundig i kodingen og delte datamaterialet i tre kategorier; data som ikke er relevant, som muligens var relevant og data som åpenbart er relevant. Dataen som muligens var relevant og åpenbart relevant kodet jeg

flere ganger for å forsikre meg at jeg ikke mistet viktige poeng i dataen. Når datamaterialet skulle analyseres prøvde jeg i den første og andre fasen å legge bort tidligere forskning og forståelser og heller fokusere på hva informantene uttrykte som betydningsfullt.

Den tredje fasen går ut på å kategorisere kodene i mer generelle temaer, ved å samle data som har viktige fellestrekk (Johannessen, et al., 2018, s.295). Her ble det som var vurdert som mest relevant for problemstillingen systematisert. At jeg var grundig i kodingsfasen gjorde at jeg lettere kunne systematisere dataene. Siden jeg hadde stilt spørsmålet «hva handler dette om» til det transkriberte materialet og noterte i margin hva det handlet om, gjorde at underkategoriene allerede fantes. Da dataen skulle kategoriseres måtte det vurderes hvilken kategori de ulike utsagnene kom under, her spilte både tidligere forståelse og empirien en rolle. Jeg studerte datamaterialet og så i hvilken sammenheng underkategoriene ble nevnt, og lagde så en beskrivende overkategori for disse. De ble sortert i over- og underkategoriene:

Organisering av spesialpedagogisk hjelp	Lek og inkludering	Rammefaktorer for lek
Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid	Inkludering og arbeidsmetode for inkludering	Nødvendige og begrensende rammefaktorer for lek
Informasjonsdeling	Spesialpedagogens rolle i lek og i tilrettelegging av den	Spesialpedagogens muligheter
Individuelt arbeid og lekegruppe		

De ulike temaene kan sammenlignes ved å hente informasjon fra de ulike intervjuene (Thagaard, 2018, s. 176). Med utgangspunkt i de mest fremtredende temaene plasserte jeg det informantene sa om de ulike temaene i et dokument. Etter jeg hadde kategorisert det mest fremtredende i de ulike intervjuene sammenlignet jeg data fra informantene. Thagaard (2018, s.171) viser til at dette kan bidra til en dypere forståelse av de ulike temaene. Det gjorde det også oversiktlig når jeg skulle over i neste fase, på denne måten kunne jeg sammenligne de ulike intervjuene. I fasene koding og kategorisering reduserte jeg datamaterialet gradvis slik at jeg satt igjen med en kjerne jeg kunne videreformidle i den siste fasen om rapportering. Jeg leste gjennom dataene, lyttet på lydopptaket og så igjennom analysen flere ganger siden det kunne bidra til at jeg oppdaget nye funn og slik får en større innsikt i temaet (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg jobbet meg derfor ikke slavisk fra en fase til de neste, men bevegde meg litt fram

og tilbake i de ulike fasene. Når all dataen var kategorisert i temaer sto skriving av funn og drøftinger for tur. Empirien ble sett i sammenheng med teoriene og forskningen som hadde blitt vurdert som relevant, dette bidro til et nytt blikk på teorien som hadde blitt brukt og dermed videreutvikling av den. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s.301) beskriver rapporteringsfasen som å skrive fram temaene og innholdet i de inn i resultatdelen. Resultatene blir i denne oppgaven vist til i funn og drøftingskapittelet.

Thagaard (2018, s.171) viser til at kritikken mot temaanalyser går ut på utfordringer med å vurdere temaer løst fra konteksten dataen ble representert i. I kategoriseringsfasen oppstod det flere dilemmaer ved å klippe ut små avsnitt fra transkriberingene, informantene ga meg detaljrike eksempler og i frykt for å miste konteksten og viktige poeng førte det til et massivt dokument med kategorier. Thagaard (2018, s.154) påpeker at kategoriseringsfasen både representerer et analytisk hjelpemiddel og en begrensning. Denne fasen fremhever viktige aspekter ved dataen, men den vil også utelukke enkelte perspektiver. Under intervjuene opplevde jeg at det var flere av informantene som ikke holdt seg spesifikt til problemstillingen, men bevegde seg utenfor leksituasjonen og inn på andre områder av barns hverdag. Jeg har fått innblikk i at alt henger sammen, men må begrense denne oppgaven til å handle om problemstillingen som retter seg mot temaet inkludering i lek. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s.297) understreker at avgrensning vil være nødvendig for å kunne gi interessante og grundige svar på forskningsspørsmål og problemstilling. Det har derfor blitt gjennomført flere runder i alle analyseringsfasene for å sørge for at empirien som brukes er den mest relevante for denne oppgaven.

3.7 Studiens kvalitet

Når datamaterialet analysertes vurdere jeg det i henhold til overførbarhet, pålitelighet og gyldighet. Overførbarhet handler om det er mulig å overføre funnene til andre lignende situasjoner. Pålitelighet handler om hvor troverdige resultatene er, om det som kommer fram faktisk stemmer, mens gyldighet handler om studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

3.7.1 Studiens overførbarhet

Tjora (2018a, s.231) viser til at overførbarhet knyttes til forskningens relevans utover de enhetene som har blitt undersøkt. I forhold til problemstilling vil det handle om andre spesialpedagoger også erfarer de mulighetene informantene forteller om. Om de har de samme rollene i tilretteleggingen av inkluderende prosesser i lek og at de forholder seg på samme måte i leksituasjonene. Videre kan det vise til at andre spesialpedagoger erfarer de samme rammefaktorene som nødvendige for å legge til rette for inkludering og lek. At oppgaven tar i bruk et strategisk utvalg kan førte til et mer konsistent datamateriale hvor data om lignende erfaringer kom til syne (Tjora, 2018a, s. 131). Flere av spesialpedagogene i denne studien hadde lignende erfaringer, flere av disse erfaringene går også godt overens med funn i lignende undersøkelser og litteratur om temaet. Dette kan tyde på at funne er robuste.

3.7.2 Studiens pålitelighet

Tjora (2018a, s.231) Poengterer at pålitelighet handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet. Videre utdyper han at det i stor grad handler om forskerens forståelse, engasjement og tolkninger og hvordan dette kan påvirke ulike deler av prosjektet (Tjora, 2018a, s. 235). For at studien skal være pålitelig vil det være viktig å være transparent. I løpet av hele oppgaven er dette noe jeg har vektlagt ved å vise hva jeg har gjort i alle steg av prosessen og begrunne de valgene jeg har tatt. I tillegg til å tydelig skille mine fortolkninger fra informantens beskrivelser i drøftingen av funn (Thagaard, 2018, s. 188). Tjora (2018a, s.238) understreker at det er viktig å fortelle om de forholdene som har formet oppgaven for å styrke påliteligheten.

Jeg har kontinuerlig vært bevisst på min egen forståelse og tolkning, jeg har også erfart hvordan synet mitt har utvidet seg gjennom å lese litteratur om temaet og ikke minst gjennom intervjuet med erfarne spesialpedagoger. Videre har metodiske valg vært nøye vurdert for å sikre god sammenheng mellom problemstilling, funn og drøftinger. Grundighet i alle deler av prosessen og refleksjoner i forkant, under og i etterkant av intervjuene har bidratt til pålitelige data.

3.7.3 studiens gyldighet

Gyldighet viser til en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt de spørsmålene oppgaven vil finne svar på (Tjora, 2018a, s. 231). Dersom funnene i analysen svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene kan jeg si at oppgaven er gyldig. Kvale og Brinkmann (2015, s.277) fremhever at gyldighetsprinsippet vil være en viktig del av hele forskningsprosessen og bør slik bli tatt hensyn til i alle steg av prosessen. Tjora (2018a, s.234) viser til at gyldigheten kan styrkes om det blir tydeliggjort hvordan vi går fram i forskningsprosessen og redegjør for de valgene som blir tatt, ut fra de spørsmålene vi stiller og hvordan disse spørsmålene har oppstått med utgangspunkt i temaet. For at studien skal undersøke det den er ment å undersøke er det viktig at de metodiske valgene som blir tatt har sitt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2018a, s. 234).

For å sikre studiens gyldighet har det blant annet vært viktig å utforme intervjuguiden på en slik måte at jeg fikk gode og pålitelige data som ga svar på problemstillingen. Det ble også viktig at informantene forstod spørsmålene, dette prøvde jeg å sikre med å gi informasjon om hvilke definisjoner som har blitt brukt av nedsatt funksjonsevne og rammefaktorer i oppgaven. I tillegg til å skaffe informanter som har erfaring på det området som har blitt studert og som oppfylte kriteriene til utvalget. Thagaard (2018, s. 191) trekker fram at gyldigheten styrkes når tolkningene som gjøres blir bekreftet i andre studier. Ved å knytte mine tolkninger til lignende tolkninger i andre studier og ved å redegjør for de valgene som ble tatt har bidratt med å styrke gyldigheten av studiet.

Tjora (2018a, s.248) viser til at transparens handler om hvor godt valgene blir formidlet i forskningsrapporten, mens gyldighet og pålitelighet viser hvor godt valgene tas. Målet med å vise transparens er at leseren skal kunne ta stilling til studiens kvalitet. Ved at jeg har registrert de valgene og endringene som har skjedd i løpet av prosjektet samt gitt innblikk i empirien som har blitt samlet inn og beskrevet hvordan den har blitt analysert, har forskningsarbeidet blitt transparent. Dette er en hermeneutisk studie hvor jeg ønsker å få fram informantens erfaring, samtidig vil mine tolkninger av disse være en stor del av analysen. Jeg prøver å tydeliggjøre hva som er mine tolkninger og hva som er spesialpedagogene sine. Det synliggjør i større grad hvilke tolkninger som har blitt gjort (Tjora, 2018a, s. 249).

3.8 Etske hensyn

Som masterstudent har jeg hatt et etisk ansvar både i forkant av intervjuene, under selve intervjuene og i analysen av dem. Mangel på etiske hensyn kan få store konsekvenser, så alvorlige at det kan føre til stigmatisering av grupper, ødelegge en barndom og sette menneskers liv i fare (Fossheim, 2015, s. 12). Jeg har tatt etiske vurderinger i alle valg som omhandler prosjektet og satt meg derfor inn i både NESH og DMMH sine retningslinjer for forskning før prosjektet startet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016; Dronning Mauds Minne Høgskole, 2017).

Postholm og Jacobsen (2015, s. 247) viser til at det i dag er tre krav til forskning som omhandler mennesker, det er informert samtykke, krav til privatliv og krav til riktig presentasjon av data. Kravene bør tenkes kritisk igjennom hele forskningsprosjektet.

3.8.1 Krav til privatliv

Hvilke spørsmål som var i intervjuguiden, og hvordan de var formulert påvirket informasjonen jeg fikk. Jeg tenkte at det måtte være en balanse mellom det å stille spørsmål som ga nok og rett informasjon samtidig som at det ikke skal bli for nært. Thagaard (2018, s. 113) trekker fram prinsippet om respekt for deltagers privatliv som viktig. Jeg måtte være reflektert over hvilke spørsmål jeg stilte, slik at informanten ikke ga meg informasjon de kan angre på i ettertid. Det var viktig å være reflektert og bevisst over hvilken informasjon jeg tok med videre i analysen. Noen av informantene fortalte detaljerte praksisfortellinger og ga opplysninger om barnehagen som kunne være gjenkjennbar. Denne informasjonen var jeg ekstra bevisst på å utelate eller anonymisere ytterligere slik at taushetsplikten til både meg og informantene ble opprettholdt.

Jeg tok lydopptak under intervjuene, informantenes stemme er en personopplysning som skal behandles konfidensielt. Jeg meldte derfor prosjektet til NSD og fikk det godkjent før intervjuene fant sted. Da jeg var ferdig å intervju, transkribere jeg lydopptaket for så å slette lydfilen, dette skjedde innen en uke. Den transkriberte teksten ble oppbevart på en pc med passord som ingen andre har tilgang til og blir slettet da masteroppgaven er levert. I oppgaven har jeg vært opptatt av å anonymisere deltagerne slik at de ikke kan bli gjenkjent av noen andre parter.

3.8.2 Informert samtykke

En etisk retningslinje innenfor intervju er at intervjupersonene skal gi informert samtykke og at deltagelsen skal baseres på frivillighet. Det ble viktig å informere informantene om prosjektets formål, mulige risikoer og fordeler ved å delta, samt at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Spesialpedagogene fikk informasjonsskriv og signerte samtykkeerklæring i forkant av intervjuene.

3.8.3 Riktig presentasjon av data

Når mennesker intervjues bør intervjuer prøve å skille mellom tolkningen de gjør og det informanten sier (Thagaard, 2018, s. 196). Dette handler om at jeg ikke skal tilegne informanten meninger. For å forsikre meg at jeg ikke gjorde dette prøvde jeg å være bevisst min egen forforståelse og være undrende i møte med informanten, jeg prøvde å ikke ta noe som en selvfølge og stilte kontrollspørsmål for å sjekke om jeg hadde forstått informanten rett. Det ble også være viktig å være reflektert over dataen jeg valgte å ha med og passe på at informasjonen fra den ikke misforstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

4.0 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å presentere funnene fra studien. Funnene vil bli tolket for så å drøftes i lys av teorien presentert i kapittel 2. De funnene som blir drøftet i denne delen av oppgaven er temaer som direkte eller indirekte påvirker spesialpedagogenes muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. I analysen av datamaterialet fremkom det tre overkategorier: **4.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp**, **4.2 Lek og inkludering** og **4.3 Rammefaktorer for lek**. Funnene i underkategoriene vil bli presentert tematisk, før de med utgangspunkt i en induktiv-deduktiv tilnærming blir drøftet i sammenheng med problemstillingen og eventuelt forskningsspørsmålene.

4.1 Organisering av spesialpedagogisk hjelp

Organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet viser til både innholdet og tilretteleggingen av det tilbudet barna med nedsatt funksjonsevne får i barnehagen. Som påpekt i kapittel 1 fører organiseringen ofte til en ekskluderende praksis i barnehagen (Nordahl, et al., 2018, s.5). Organiseringen av barnas hverdag innen det allmennpedagogiske tilbudet og den spesialpedagogiske hjelpen var fremtredende i datamaterialet. Det blir vurdert til å være viktig for å forstå spesialpedagogens muligheter til å legge til rette for inkludering i lek. I dette underkapittelet vil det bli presentert funn og drøfting av underkategoriene *4.1.1 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid*, *4.1.2 Informasjonsdeling* og *4.1.3 Individuelt arbeid og arbeid i gruppe*.

4.1.1 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid

Et tema som tydelig fremkom av analysen, var sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet. Alle informantene uttrykte at arbeidet i det allmennpedagogiske tilbudet vil være av stor betydning for å sikre inkludering og at det derfor er sentralt med et godt samarbeid. Den ene informanten presiserte:

Ofte har du jo kanskje 9-10 timer på et barn og da sier det seg selv at hovedtyngden er på allmennpedagogikken.

Jeg tolker det som at det er viktig å sikre at det allmennpedagogiske tilbudet ivaretar alle barn.

Det fremkom av datamaterialet at spesialpedagogene var opptatt av at barna skulle delta i tilbudet for alle barn og det var da poengtert som viktig å være klar over hva som skulle foregå slik at spesialpedagogen kunne tilpasse tilbudet til barnas forutsetninger. To av informantene vektla spesielt at det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet måtte være likt for å sikre et tilbud som henger sammen. Den ene informanten forklarte det slik:

(...) gjøre det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske så likt som mulig. At det liksom henger litt sammen, at ting jeg øver på med dette barnet, at de kanskje også får stor bruk for det utpå avdelingen da.

Det kan tolkes som viktig at det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet er likt for å sikre et helhetlig tilbud for barnet.

Det fremkom av datamaterialet flere tilfeller hvor barnet med nedsatt funksjonsevne blir tatt ut av aktiviteter på bakgrunn av at de begynner å forstyrre andre eller fordi de ikke har glede av aktiviteten selv. Spesialpedagogene fremhevet at det tas hensyn til barnets forutsetninger og interesse i vurderingen av hvilken del av det allmennpedagogiske tilbudet barna vil ha glede av. En av informantene poengterte hvorfor det kan være viktig å vite når hun skal trekke seg ut av en samlingsstund:

(...) det er veldig viktig for meg at de barna som er i ordinært tilbudet ikke skal tenke på det barnet jeg kommer med som noe som forstyrrer eller bråker, det skal være en positiv opplevelse av barnet, av de andre barna.

At andre barn skal opprettholde en positiv opplevelse av barnet kan være en viktig begrunnelse for å trekke seg ut.

Drøfting av allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid

Samarbeid på tvers av det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet blir løftet fram som et viktig grunnlag for å sikre inkludering for alle barn, dette er et sammenfallende funn som også samsvarer med studien til Hebbeler og Spiker (2016, s.200). Utgangspunktet for spesialpedagogisk hjelp er at det allmennpedagogiske tilbudet ikke er tilfredsstillende. Som rammeplanen (2017, s. 40) presiserer, skal det allmennpedagogiske tilbudet tilpasses barnas forutsetninger. Selv om alle spesialpedagogene var opptatt av at barna skal delta i det

allmennpedagogiske tilbudet er ikke det allmennpedagogiske tilbudet alltid tilpasset barnas forutsetninger. Dette kan føre til situasjoner hvor barnet blir tatt ut for å beskytte både det allmennpedagogiske tilbudet og andre barns opplevelse av barnet. Det kan tenkes at en slik praksis kan sette begrensninger for spesialpedagogens mulighet til å inkludere barna i lek etter som barna ikke får oppleve full deltakelse og selvfølgelig tilhørighet i det allmennpedagogiske tilbudet (Arnesen, 2017b, s. 70).

At andre barn har et positivt bilde av barnet kan være viktig for deres muligheter for å bli inkludert i lek senere, noe som kan være en begrunnelse for å ta barna ut av samlingsstunden eller andre opplegg hvor barnets behov setter en stopper for full deltagelse. Fasting (2019, s.50) understreker at individperspektivet i mindre grad retter oppmerksomhet til barns sosiale posisjon og relasjon til andre barn. Funnene i denne studien indikerer at spesialpedagogene jobber ut fra et bredt perspektiv hvor spesialpedagogen prøver å ivareta barnets sosiale posisjon i gruppen. Sett fra et annet perspektiv medfører inkludering et kontinuerlig arbeid med å tilpasse barnehagen til alle barnas behov og å unngå segregering av enkeltbarn slik som Moen (2019, s.36) påpeker. Som Arnesen (2017a, s.24) fremhever, innebærer inkludering at miljøet må gi rom for forskjellighet. Når barn blir tatt ut av det allmennpedagogiske tilbudet på grunn av at de ikke har forutsetningene som kreves for å delta, kan det gi en indikasjon på at mangfoldet ikke anerkjennes. På den andre siden kan det lære barna at mennesker er forskjellige og har ulike behov.

Funnene kan tyde på at barna som mottar spesialpedagogisk hjelp får mindre tilgang til det allmennpedagogiske tilbudet enn barn som ikke har nedsatt funksjonsevne, og samsvarer slik med Moens (2019, s. 38) refleksjoner. Som Solli (2017, s.61) påpeker vil barn ha svært ulike behov. En grunn til at det allmennpedagogiske tilbudet ikke er tilpasset alle barna kan være at det er utfordrende å finne et opplegg som møter alles behov og forutsetninger. Arnesen, Kolle & Solli (2017, s.104) indikerer at differensiering i mange tilfeller vil være en nødvendig del av inkludering ettersom barn har ulike behov. Ved at spesialpedagogen tar utgangspunkt i barnas forutsetninger og interesser kan det legges til rette for at barn kan ta del i deler av det allmennpedagogiske opplegget uten at de går glipp av hele samlingsstunden. På denne måten kan barna få noen felles erfaringer, som Vedeler (2012, s. 121) poengterer kan stimulere til lek.

Flere av spesialpedagogene påpekte at det skulle være sammenheng mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet, det samsvarer med stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12) som viser til at inkludering krever at de

spesialpedagogiske tiltakene henger sammen med det allmennpedagogiske tilbudet for å sikre et helhetlig og inkluderende tilbud. Det forutsetter et godt samarbeid og informasjonsdeling mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet så spesialpedagogen har oversikt over hva det jobbes med i det allmennpedagogiske tilbudet og omvendt.

4.1.2 Informasjonsdeling

Det kom fram av datamaterialet at alle informantene så nytte av god kommunikasjon og informasjonsdeling med resten av personalet. En felles enighet ble av flere av informantene trukket fram som viktig for at alle kjenner barnets behov og vet hvordan barnet skal bli møtt og støttet for å komme inn i lek.

ITP inneholder mål for arbeidet og kan slik fungere som et arbeidsverktøy. Den kan inneholde målsettinger for lek og arbeidsformer som fungerer best for det individuelle barnet. Alle spesialpedagogene fortalte at de brukte individuell tiltaksplan (ITP) og fremhevet det som viktig at de øvrige ansatte hadde kjennskap og tilgang til den. Den ene informanten forklarte det slik:

Alle skal sette seg inn i ITP'en som barn på basen har, uavhengig av om dem har 100% med timer eller 8 timer (...) resten av dagen så er det jo viktig at alle andre også er klar over hvilke utfordringer man skal jobbe med.

Funnet kan tolkes som at det vil være viktig at hele personalet må kjenne til barnets behov.

Det kom også fram at informasjonsdeling er viktig knyttet til rolleavklaring. Flere av spesialpedagogene fortalte at rollen deres i barnehagen kunne være utfordrende, fordi de kunne bli oppfattet som en del av grunnbemanning i det allmennpedagogiske tilbudet. En informant utdypet hvorfor dette er av betydning:

Du kan ikke jobbe på samme måte som du jobber som avdelingspersonal, det er veldig viktig at dem man jobber med vet at hun er opptatt med det barnet, selv om hun tar med seg flere.

Funnet kan tolkes som at det kan oppstå uklarhet rundt spesialpedagogens rolle når de deltar mye på avdelingen og at det derfor er viktig med informasjonsdeling i form av rolleavklaring, og at spesialpedagogens hovedfokus er behovet til barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Drøfting av informasjonsdeling

Informasjonsdeling mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet blir viktig av flere grunner. I tråd med en relasjonell forståelse av funksjonshemming vil det være viktig å både minske utfordringene hos individet og i systemet rundt (Tøssebro, 2014, s. 22). For at grunnbemanningen skal kunne tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet til barnet vil det være en forutsetning å ha kjennskap til utfordringene barnet møter. Befring & Næss (2019, s. 23) fremhever at målet med spesialpedagogisk hjelp er å optimalisere barn lærings og utviklingsmuligheter. Dersom personalet ikke er oppdatert kan det føre til at barna får utfordringer som ikke er tilpasset deres mestringsnivå. Det kan gjøre at lekaktiviteter blir for utfordrende eller for enkle og derfor så uinteressante at de gir opp.

At de ansatte setter seg inn i den individuelle tiltaksplanen kan være viktig for å sikre et helhetlig tilbud uavhengig av hvor mange timer spesialpedagogisk hjelp barnet har. Sjørusen (2014, s.123) presiserer at barnets premisser skal være utgangspunktet for lek og læring i barnehagen. En ITP kan konkretisere arbeidets innhold og mål med utgangspunkt i barnets interesser og behov (Torsteinson, 2014, s. 55). Ved å ha kjennskap til et barns ITP vil personalet i større grad få oversikt over barnets muligheter til deltagelse, dette kan skape en forventning om at barnet kan delta. Som Solli (2017, s.56) påpeker vil barn få større mulighet til å delta når personalet har en forventning om at alle kan delta. Dersom ansatte har kjennskap til barns forutsetninger får de større forståelse for barnets behov, slik at praksisen kan organiseres på en måte som gir muligheter for større grad av deltagelse i lek. Sjørusen (2014, s. 123) viser til at ITP kan fungere som et arbeidsverktøy. Det kan ses i sammenheng med Arnesen, Kolle og Solli (2027, s.104) som presiserer at det ikke vil være tilstrekkelig å ta utgangspunkt i en diagnose for å hjelpe barn, siden barna kan ha svært ulike behov. Når ITP'en er godt utarbeidet og inneholder målsettinger for barnet, kan det styrke både spesialpedagogens og det øvrige personalets muligheter i å tilrettelegge for inkludering i lek.

Som Groven (2017, s. 87) presiserer vil trolig en inkluderende barnehage være opptatt av å gi den spesialpedagogiske hjelpen innenfor tilbudet til alle barn. Det er viktig med informasjonsdeling i form av rolleavklaring for at personalet skal vite når spesialpedagogen er opptatt. Hvis personalet stiller krav til spesialpedagogen som er utenfor deres stillingsbeskrivelse kan det gjøre det vanskelig å utføre arbeidet. Dersom en spesialpedagog for eksempel sitter i en lek med barnet de følger og to andre barn og får beskjed om å ta med

flere barn, kan det skape begrensninger i deres muligheter til å skape inkludering i lek for barnet. Det kan for eksempel være at barnet ikke greier å forholde seg til mer enn to barn noe som kan skape et brudd i samspillet som foregår.

4.1.3 Individuelt arbeid og lekegrupper

Den spesialpedagogiske hjelpen kan gis individuelt eller i gruppe (Barnehageloven, 2020, §31). I datamaterialet kom det fram at alle spesialpedagogene hadde erfaring med ulike former av organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Alle informantene hadde erfaringer både med arbeid innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, i små grupper og individuell "en-til-en trening". "En-til-en trening" kan knyttes til individperspektivet og forstås som individuelle sekvenser med spesialpedagog. Funnene tilsier at barnets forutsetninger, behov og interesse i stor grad bestemmer hvordan det blir arbeidet, selv om spesialpedagogene ga uttrykk for at de foretrakk at andre barn ble med inn i arbeidet. Ved arbeid i grupper ville spesialpedagogen strategisk velge hvilke barn som skulle være med, funnene viser at arbeid i grupper ofte bar preg av lek. Alle spesialpedagogene fortalte at de ofte strategisk valgte hvilke barn de tok med seg i arbeidet. De fleste tok avgjørelsene basert på hvem barnet trives med, andre barn som ikke trigger «uønskede» reaksjoner hos barnet som kan gå på bekostning av opplegget, andre barn som kan ha nytte av opplegget og barn som har veldig lyst.

Spesialpedagogene hadde ulike grunner til å velge sekvenser alene med barnet, i noen tilfeller handler det om å kartlegge hva barna kan, i andre tilfeller fordi barnet lett blir distrauert og trenger skjerming. Datamaterialet viser at hovedgrunnlaget for "en-til-en trening" er øving av ferdigheter, dette var noe alle informantene var innom og er slik et sammenfallende funn. Formålet var å ta med ferdighetene tilbake inn i det allmennpedagogiske tilbudet. Den ene informant beskrev det slik:

Har du et barn med språkvanske så har du det med at du må (...)trene på lyder. Da må man på en måte være en voksen og et barn for å få trene. Jobber du med et barn med autisme, da har du jo mye det her, gi og ta, men så skal du på en måte dra med det der inn i gruppa sammen med andre barn etterpå da. Så ja det blir veldig (trykk på veldig) avhengig av hvilke barn du har.

Jeg tolker det som at det avhenger av forutsetningene til barna både i sammenheng med hva de skal trene på og om barnet trenger individuell trening. Det kan tolkes som at spesialpedagog ved trening av enkelte ferdigheter og i enkelte tilfeller må ta i bruk individuell «en-til-en trening». Begrepet «gi og ta» tolkes som turtaking.

Analysen viser at spesialpedagogen gjør mange vurderinger i forhold til individuell trening. De fleste av informantene var opptatt av at det var viktig å ta hensyn til barnet i situasjoner hvor de måtte jobbe "en-til-en" ved blant annet å tilpasse lengden på øktene så det ikke ble slitsomt.

(...) hvis vi tar en-til-en så er jo det et hensyn vi tar, når er det mest mottagelig for læring en-til-en og også når det passer best, at det ikke går på bekostning av annet opplegg som ville vært gøy.

Funnet tolkes som at det blir tatt hensyn til både det som skjer i det allmennpedagogiske tilbudet og barnets dagsform i vurderingen av når barn skal ha individuell trening.

Til tross for at alle spesialpedagogene hadde erfaring med "en-til-en trening" kom det fram i datamaterialet at de foretrakk å ta med andre barn i arbeidet blant annet fordi det vil være viktig for barnets utvikling slik den ene informanten fortalte:

For å få den optimale utviklingen så må de på en måte ha et tilbud med andre barn, vi kan bare nå et visst punkt med voksen-barn relasjonen.

Funnet tolkes som sekvenser alene med spesialpedagog ikke vil være tilstrekkelig. Selv om spesialpedagogene må jobbe "en-til-en" fra tid til annen, kom det fram i analysen at det å være i grupper ga bedre muligheter for spesialpedagogen til å tilrettelegge for inkludering i lek. Gruppesammensetningene krevde at spesialpedagogen både kjente til barnet og de andre barnas forutsetning. Den ene spesialpedagogen fortalte at å arbeide med grupper krevde en balansegang mellom ulike områder:

Alle skal kjenne på mestring, samtidig skal det være noe som er artig å holde på med, og de skal liksom få et sosialt blikk for hverandre også.

Slik jeg tolker spesialpedagogen handler dette om å få med barn som vil ha glede av det som skjer og hvor målet er at barna skal kunne skape en interesse for hverandre i gruppen som ikke skal avslutte i det øyeblikket de går tilbake på avdelingen.

Det kom fram i datamaterialet at spesialpedagogene hadde et positivt forhold til arbeid i grupper at det være i en liten gruppe gir spesialpedagogene oversikt, gjør barna tryggere og legger rammer for at et godt samspill skal finne sted. Den ene informanten fortalte at det var fordeler både for henne og barna med arbeid i små grupper

Hvis det er litt mindre grupper har du litt mer kontroll om hva som skjer (...) Så er det jo lettere for barna selv også da, at det er mer forutsigbart og lettere å være med i lek når det er færre å forholde seg til.

Funnet kan tolkes som at mindre grupper gir spesialpedagogen kontroll og det vil også være mer forutsigbart for barna og lettere å være i lek.

Den ene informanten fortalte at det å ta med en liten gruppe ut av det allmennpedagogiske tilbudet kunne bidra til å skjerme leken:

(...) det er noe med det å skjerme leken, at det ikke er så mange og at det ikke er så mye forstyrrelser, sånn at de på en måte ikke blir distraheret og finner på noe annet (...)

Funnet kan tolkes som at lekegrupper kan bidra til at barna får leke uforstyrret, og fokusere på det som skjer her og nå siden det ikke foregår noe annet rundt.

Funnene tyder på at spesialpedagogene var opptatt av å ta utgangspunkt i barnas interesser når de skulle tilrettelegge for lekegrupper. Den ene spesialpedagogen forteller om en erfaring med en lekegruppe hvor det ble tatt utgangspunkt i en felles interesse som førte til vennskap mellom barna.

(...) ble en sånn som på en måte skapte vennskap, for da fikk vi skjermet de her tre da sammen så hadde de den felles interessen med edderkopp så jobbet vi rundt det.

Funnet kan tolkes som at lekegrupper kan bidra til inkludering og vennskap dersom spesialpedagogen tar utgangspunkt barns felles interesser.

Drøfting av individuelt arbeid og lekegruppe

Tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet kan gjøre at barn får mindre tilgang til det allmennpedagogiske tilbudet slik som Åmot (2016, s.126) fremhever. Når barn blir tatt ut

av avdelingen vil de ikke kunne delta i det som forgår i barnehagetilbudet for alle barn, både om det er en gruppe som går ut eller om det er spesialpedagogen og bare det ene barnet. Funnene i denne studien samsvarer med stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11) ved at det vil være nødvendig fra tid til annen med et tilbud utenfor det allmennpedagogiske tilbudet slik at barna kan utvikle seg best mulig. Som for eksempel at begrunnelsen for "en-til-en" kan handle om å kartlegge hva barna kan. Det vil som Ruud (2010, s. 82) påpeker være viktig at spesialpedagogen kjenner til barnas forutsetninger for mestring fordi det da blant annet vil være enklere å hjelpe de i leken. At spesialpedagogene har anledning til å arbeide på denne måten for å bli kjent med barnas forutsetninger kan derfor i mange tilfeller være viktig for deres muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Det kom fram av analysen at barnets behov i stor grad avgjorde hvordan den spesialpedagogiske hjelpen ble organisert, noe som samsvarer med både Groven (2017, s.81) og Kjørholts (2016, s.284) vurderinger.

Spesialpedagogene ønsker at barna skal tilegne seg ferdigheter de får bruk for i leken. Barn kan oppleve vansker med lek dersom de mangler ferdighetene som trengs, det fører til et behov for å øve på ferdigheter (Pedersen, 2015, s. 109; Ruud, 2010, s.78). Gunnestad (2017, s.61) hevder at det å være god til noe kan føre til flere muligheter for deltagelse. Videre viser Ruud (2010, s.78) til at enkelte barn kan ha behov for å lære leken på forhånd. Når barn lærer ferdigheter, kan det bli enklere for dem å komme seg inn i og være i lek over tid. For eksempel nevnte den ene informantene at turtaking var noe det hadde blitt øvd på. Dette er en ferdighet som trengs i mange regelleker og i samspill mer generelt. Ved at barnet får øve på disse ferdighetene i skjermede omgivelser kan det gi kompetanse til å delta i lek.

Spesialpedagogen må i samråd med andre instanser vurdere hvilket tilbud som er best egnet for det enkelte barnet. Som Groven (2017, s.89) understreker vil enkelte barn ha god nytte av sekvenser alene med spesialpedagog. "En-til-en trening" kan likevel sette stopper for inkludering i den forstand at barna ikke fysisk får være til stede på avdelingen som er en dimensjon i Qvortrups (2012, s. 5) operasjonelle definisjon av inkludering. Det gir heller ikke mulighet for å delta i lek som Ruud (2010, s.84) påpeker vil være en forutsetning for å lære de ferdighetene de trenger for å leke, og er derfor ikke en tilstrekkelig arbeidsmetode alene. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å støtte barns utvikling slik barnehageloven (§31) krever. For enkelte barn kan det være helt grunnleggende å lære enkelte ferdigheter for å kunne fungere i samspill med jevnaldrende. Da kan "en-til-en trening" ses som et tiltak for å

redusere de vanskene som finnes slik at de på sikt skulle kunne delta i vellykkede leksituasjoner med andre barn.

Datamaterialet samsvaret med Solli og Arnesen (2017, s.149) at det kan være mer hensiktsmessig med mindre grupper for enkelte oppgaver. Å tilrettelegge slik at spesialpedagogen kan gjennomføre dette krever god kommunikasjon med resten av personalet, siden det også berører andre aktiviteter, for eksempel at de gjerne tar med seg andre barn fra avdelingen. Det er også viktig at spesialpedagogene er til stede i hverdagen og blir kjent med de andre barna og deres forutsetninger for å finne lekepartnere for barnet med nedsatt funksjonsevne. Som Vedeler (2012, s. 122) og Groven (2017, s.79) påpeker kan det være nødvendig å styre sammensetningen av barn, og at barn som fungerer godt sosialt kan virke positivt inn på gruppa.

Som den ene informanten uttrykker, er et mål med lekegrupper at barna skal få et sosialt blikk for hverandre. Når leken skjer skjermet fra det allmennpedagogiske tilbudet slik en annen informant påpeker, kan det være enklere å holde barna i situasjonen slik at de får gode erfaringer med hverandre. Vedeler (2012, s.121) viser til at barn kan bli stimulert til å leke ved å få felles erfaringer. Gjennom lekegrupper skjermes barna fra andre impulser, og kan være avgjørende for at de er i lek over tid får felles erfaringer.

Gunnestad (2017, s.62) påpeker at barn kan føle seg tryggere og utfordre seg selv mer om mestringsopplevelser skjer i en liten gruppe hvor det blir tatt utgangspunkt i barnas interesser. Samtidig fremhever Vedeler (2012, s. 121-122) at det er viktig at barn forstår utfordringene i leken, har tro på at de kan utføre den, og et ønske om å være med de andre barna. Samtlige spesialpedagoger i undersøkelsen fortalte at de ofte strategisk valgte hvilke barn de tok med i lekegruppe. Et dilemma som her kan knyttes til barns medvirkning og hvem de ønsker å leke med. Spesialpedagogene tar avgjørelsen blant annet basert på hvilke andre barn barnet med nedsatt funksjonsevne trives med. Det kan være avgjørende for å motivere barnet til å delta. Spesialpedagogene var opptatt av å ta utgangspunkt i barnas interesser i arbeidet, dette kan som Gunnestad (2017, s.62) påpeker være viktig for å holde motivasjonen oppe. I tillegg kan der handle om barns medvirkning, at barnet blir sett, forstått og får påvirke, som stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11) understreker er et viktig utgangspunkt for inkludering.

Groven (2017, s. 79) fremhever at en begrunnelse for at det blir benyttet små gruppesammensetninger er at det blir mer oversiktlig for barn og ansatte, samtidig som det gir

bedre muligheter til å støtte enkeltbarn. Dette samsvarer med funnene i studien hvor flere av spesialpedagogene påpekte at bedre oversikt og mer forutsigbarhet for barna som en grunn til å velge å jobbe i små grupper. Åmot og Ytterhus (2019, s.591) presiserer at målet med spesialpedagogisk hjelp er å legge til rette for utvikling, mestring, deltagelse og tilhørighet. Ut fra funnene i denne studien kan det tyde på at lekegrupper bidrar til å nå disse målene.

4.2 Lek og inkludering

Hvilken rolle spesialpedagogen har i å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne vil påvirke deres muligheter. Spesialpedagogens rolle påvirkes av ulike faktorer som blant annet hvordan arbeidet organiseres og hvilken tilnærming barna har til lek, og i lek (Groven, 2017, s.80; Ruud, 2010, s.78). I dette underkapittelet vil jeg derfor drøfte underkategoriene *4.2.1 Inkludering og arbeidsmetode for inkludering* og *4.2.2 Spesialpedagogens rolle i lek og i tilrettelegging av den*.

Dette blir sentralt for å svare på forskningsspørsmålet: Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilrettelegging av inkluderende prosesser i lek?

4.2.1 Inkludering og arbeidsmetode for inkludering

Lekegrupper blir også vurdert til å være en arbeidsmetode for inkludering i lek, det er tidligere presentert i underkapittel 4.1.3.

For å besvare problemstillingen om hvordan spesialpedagoger erfarer mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne ble det betydningsfullt å finne ut hvordan de forstår begrepet inkludering. Datamaterialet viste at informantene brukte ulike uttrykk for å beskrive inkludering, to av informantene la vekt på at det handlet om at barnet følte seg inkludert. Den ene informantene beskrev det mer som å være med inn i hverdagen. Deltagelse, opplevelse av tilhørighet og tilstedeværelse var fremtredende i spesialpedagogenes beskrivelser rundt temaet. Alle informantene mente at barn med nedsatt funksjonsevne har mulighet til å bli inkludert. De fleste påpekte at det likevel ofte vil kreve litt ekstra tilrettelegging både i form av direkte støtte til barnet og i form av fysisk tilrettelegging. Den ene informantene beskrev det slik:

Jeg tenker at mulighetene er store når det blir tilrettelagt, når det er gode strukturer og organisering i barnehagen, da er mulighetene deres større.

Jeg tolker funnet som at barn med nedsatt funksjonsevne har gode muligheter for å bli inkludert, men at det forutsetter at det blir tilrettelagt for at det skal skje.

I datamaterialet kom det tydelig fram at voksenrollen ble en viktig faktor i en inkluderende praksis. Det handler om hvordan både andre ansatte og spesialpedagogen skal forholde seg til barna og i tilrettelegging av aktiviteter. Spesialpedagogene var alle tydelige på at det å være til stede var viktig for å sikre inkludering. Det handlet også om hvordan barnehagepersonalet kunne tilrettelegge og ta hensyn til at alle barna hadde utbytte av leken. Funnene tyder på at en inkluderende praksis er preget av tilstedeværende personale som fungerer som gode rollemodeller både for barn og ansatte. Den ene informantene beskrev det slik:

Jeg tenker at det er viktig at vi går foran og er gode eksempler hele veien, da både for barn og kollegaer. Selv om vi har en høy utdannelse over fem år, så betyr ikke det at vi ikke skal sitte på gulvet å på en måte være leken, vi skal ikke bare drive den en-til-en trening, vi skal være til stede i, i alt.

Jeg tolker det som at spesialpedagogen er opptatt av å være aktivt tilstedeværende og vise hvordan de på best mulig måte kan møte barna med funksjonsnedsettelse, slik at andre kan lære av det.

Det å jobbe med andre barns forståelse av barna med nedsatt funksjonsevne trakk flere av informantene fram som viktig i arbeidet med å sikre inkludering, den ene spesialpedagogen fortalte:

Jeg er litt opptatt av å snakke med dem om at noen trenger å jobbe litt ekstra med å snakke, noen trenger å jobbe litt ekstra med å ikke slå (...) Så at det er mye det å lære dem å forstå at vi er forskjellige da.

Jeg tolker det som at spesialpedagogen jobber for å skape forståelse for ulike utfordringer og væremåter blant barna.

Det ble tydelig at spesialpedagogene måtte ta hensyn til barnas forutsetninger i tilretteleggingen av arbeidet. Funnene tilsier at de ansatte må ha en forståelse for barnas egenart og behov for å ha mulighet til å skape et inkluderende miljø i barnehagen. Når spesialpedagogene snakket om temaet inkludering, ble lek i flere sammenhenger nevnt. Det

tyder på at en inkluderende praksis i barnehagesammenheng er et miljø som er preget av lek. Ut fra datamaterialet kan lek forstås som både et mål og et verktøy for å skape et inkluderende miljø, samtidig som at inkludering fører til mer lek. Den ene informanten uttrykte blant annet:

(...) det å klare å jobbe med «han her klarer ikke å gå så mye, hvordan kan vi tilrettelegge med det, jo da må den voksne kanskje være i sandkassa da, så må man bygge noe svært» og liksom, trekke til seg andre barn.

Eksempelet tolker jeg det som at spesialpedagogen og barnet skaper en lek som andre barn kan finne spennende for å få andre barn med i samspillet. Lek blir slik et verktøy i å skape inkludering.

Drøfting av inkludering og arbeidsmetode for inkludering

Deltagelse, opplevelse av tilhørighet og tilstedeværelse var fremtredende i alle spesialpedagogenes beskrivelser av hvordan de tilrettelegger for inkludering. Dette er begreper som kan forstås som Qvortrups (2012, s.5) tre dimensjoner, fysisk, sosial og psykisk inkludering. At alle informantene snakket om elementer i Qvortrups dimensjoner av inkludering viser til en felles forståelse av hva inkludering handler om for barna. Funnene peker på at både fysisk og organisatorisk tilrettelegging vil være viktig for å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert. Med utgangspunkt i Moens (2019, s.36) beskrivelse av inkludering vil det være viktig å kontinuerlig tilpasse barnehagen ut fra barnas behov. Rammeplanen (2017, s.40) pålegger barnehagen å tilrettelegge det pedagogiske, sosiale og/eller det fysiske miljøet på en slik måte at barn som trenger ekstra støtte kan få et likeverdig og inkluderende tilbud. Fysiske tilpasninger kan være viktig for å sikre at barna opplever de tre dimensjonene. Det kan handle om at barna har mulighet til å være med i leken fordi rommet er tilpasset på en slik måte at de får tilgang. Dersom det for eksempel er mange trapper i barnehagen, kan det ha betydning for et barn som sitter i rullestol. Dette kan igjen ses i samsvar med funksjonshemming ut fra et relasjonelt perspektiv slik blant annet Tøssebro (2014, s.23) beskriver det, hvor barnet bare er funksjonshemmet i de situasjonene hvor funksjonsnedsettelsen begrenser barnets samspill med omgivelsene.

Det viser seg at viktige faktorer for å sikre inkludering i lek blant annet innebærer at spesialpedagogen var i nærheten av barnet i samspillsituasjoner, og tilrettelegger for opplegg som alle barn har glede av. Ruud (2010, s.78) viser til at ansatte må balansere mellom å støtte

barnet og å gi utfordringer tilpasset deres forutsetninger og at dette krever at spesialpedagogen blir kjent med det enkelte barnets behov. Det kan tenkes at det vil være viktig å legge til rette for lek ut fra flere barns forutsetninger slik at det er interessant for flere barn å være i samspillet over tid. Dersom spesialpedagogen bare tilpasset leken til barnet med nedsatt funksjonsevnes forutsetninger og interesser, kunne det satt en stopper for å få andre barn med i samspillet.

Funnene tilsier at spesialpedagogene jobber med andre barns og ansattes forståelse av barnet. Det kan ses i samsvar med Arnesen (2017a, s.24) som understrekes at miljøet må gi rom for forskjellighet og at mangfoldet av barn må anerkjennes. Som Ruud (2010, s.122) fremhever bør det være forståelse blant både barn og ansatte at barn kan trenge ekstra støtte for at samspillet skal lykkes. At spesialpedagogen setter ord på at barna er forskjellige og har ulike områder de må jobbe med, skaper kanskje større muligheter for at mangfoldet anerkjennes. Flere av informantene understreket at det ble viktig å være gode rollemodeller både for barna og de ansatte, ved både å delta i leken, snakke om at vi er forskjellige og å være til stede. Barn imiterer gjerne andre barns væremåte når de er gode forbilder (Vedeler, 2012, s. 123). Det kan tenkes at spesialpedagogen kan ha noe av den samme funksjonen både for barn og andre ansatte.

Leken blir omtalt som den viktigste inkluderingsarenaen i barnehagen (Nordahl, et al., 2018, s. 65; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). Dette samsvarer med funnene i denne studien hvor lek er vurdert til å være ikke bare et mål, men også en arbeidsmetode for inkludering. Ved at spesialpedagogen tilrettelegger for lek kan barna oppleve deltagelse, tilhørighet og tilstedeværelse i samsvar med Qvortrup sin (2012, s.5) definisjon. At spesialpedagogen bruker lek som et verktøy for å skape inkludering kan kanskje understreke lekens betydning og påvirkningskraft. Som rammeplanen (2017, s.40) fremhever er inkludering i barnehagen tilrettelegging for sosial deltagelse med utgangspunkt i barnas forutsetninger og behov. I datamaterialet ble det tydelig at spesialpedagogen må ta hensyn til barnas forutsetninger i å tilrettelegge for inkludering. Målet om inkludering i lek kan nås ved at spesialpedagogen for eksempel tilrettelegger for en lek som barnet kan mestre uavhengig av funksjonsnedsettelsen.

4.2.2 Spesialpedagogens rolle i lek og i tilrettelegging av den

Gjennom analysen framkom det at spesialpedagogene hadde ulike erfaringer rundt barn med nedsatt funksjonsevnes forhold til å ta initiativ til lek. Det var likevel sammenfallende funn

om at det ofte kunne trenge litt ekstra støtte for disse barna og at andre barn kan ha vansker med å forstå deres måte å ta initiativ på.

Den ene informanten forklarte det slik:

Stort sett ser jeg vel det at barn med nedsatt funksjonsevne kanskje ofte holder seg litt mer tilbake i forhold til å ta initiativ til lek. (...) veldig mange av de trenger støtte inn i leken, de kan fort bli observatører som står litt på utsiden og observerer leken, ikke helt vet hvordan de skal komme inn, eller, (...) kommer brøytende inn og kaster seg inn i leken, og ødelegger den leken som allerede pågår (...)

Funnet kan tolkes som at barn med nedsatt funksjonsevne tar mindre initiativ til lek og kan trenge støtte for å komme seg inn.

I datamaterialet fremkommer det at spesialpedagogene bruker ulike verktøy for å hjelpe barna i lek, det kan tyde på at barnas forutsetninger i stor grad påvirker fremgangsmåten avhengig av hva som kan oppleves som vanskelig for barnet. Kommunikasjonen mellom barna er noe flere informanter påpeker som utfordrende og de fleste informantene forteller at det brukes alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen for å lette kommunikasjonen mellom barna. I tillegg til å være stemmen til de som ikke snakker selv og kanskje ikke har muligheten til å bruke ASK som et verktøy i kommunikasjonen. Angående tilrettelegging for lek fortalte flere av spesialpedagogene om å lære barna ferdigheter de trenger for å komme seg inn i leken, slik som å spørre om å få være med. En spesialpedagog presiserer:

(...) altså være der hele tiden da. Lære de små «nå må du spør» «kan jeg få bli med».

Funnet kan tolkes som at det er viktig å være tilstedeværende, og å lære barn konkret hva som skal til for å komme seg inn i lek. I tillegg til å tilrettelegge for lek ved å lage små grupper og skape gode leksituasjoner nevnte flere av informantene at de fysisk tilrettelegger med materiale for å skape god lek.

Alle informantene kom med beskrivelser som handlet om at de var aktive i leken, men at de fortløpende må vurdere hele situasjonen i forhold til deres engasjement i leken. Dette handlet ofte om hvor deltagende og synlige de skulle være for barna. Når barn med nedsatt funksjonsevne opplever utfordringer i forhold til lek, kan det i stor grad påvirke spesialpedagogens rolle. Spesialpedagogen får en mer aktiv rolle når barna møter på

utfordringer. Mens de kan trekke seg mer tilbake når barna mestrer. Den ene spesialpedagogen beskrev det slik:

(...) man må lese situasjonen, har man en situasjon med for eksempel to barn som leker veldig godt sammen eller sitter sammen, er det rom for at jeg blander meg? (...) hvis jeg på en måte ser at det sklir ut så kan jeg heller gå inn og hekte de på igjen, men, jeg tenker at barn skal få lov å leke uforstyrret av voksne også.

Det er altså viktig å skjerme det samspillet barna mestrer på egenhånd, men spesialpedagogen bør holde seg fysisk nær slik at de kan tre inn og støtte dersom samspillet blir utfordrende.

I leksituasjonen handler det å støtte barna ofte om å bruke språket når de møter på utfordringer. Den ene spesialpedagogen fortalte det slik:

Vi er litt historiefortellere og tolk for det barnet og de andre barna så de får til et samspill og at det gir litt mening og at man klarer å følge de reglene som forventes i en lek.

Jeg tolker det som at spesialpedagogen oversetter det som skjer både til barnet med nedsatt funksjonsevne og til de andre barna, slik at de skal få en felles opplevelse av samspillet de er en del av og en større forståelse for hverandre.

Funnene tyder på at spesialpedagogene deltar aktivt når det er behov for det, og at de da vil tilrettelegge for å holde leken i gang enten ved å stoppe barnet i de situasjonene de kan komme til å ødelegge leken, ved å foreslå roller, ta roller selv, bygge opp med materiale for å gjøre leken mer spennende.

Drøfting av spesialpedagogens rolle i lek og i tilrettelegging av den.

Funnene i denne studien er sammenfallende med Vedeler (2012, s.110) som understreker at barn med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for støtte både med å komme seg inn i og være i lek over tid. Pedersen (2015, s.111) viser til at barn som mangler gode strategier kan komme til å slå eller på andre måter ødelegge leken. Flere av informantene påpeker at barna kan ta i bruk strategier som kan ødelegger leken. Videre viser funnene at spesialpedagogene lærer barnet gode strategier for å komme seg inn i lek. Funnet er sammenfallende med Vedelers (2012, s.124) diskusjoner som viser til at en tilnærming for å lette kommunikasjonen er å

bevisstgjøre barnet på hvordan det på best mulig måte kan utrykke seg. Spesialpedagogens rolle kan ses i sammenheng med det Mørland (2015, s. 194) referer til som brobygger. Ved at spesialpedagogen støtter og setter ord på det som skjer og forklarer reglene kan det bli enklere for barna å komme inn i og være i lek over tid. Funnet viser at spesialpedagogen retter fokuset mot alle barna i samspillet og ikke bare til barnet med nedsatt funksjonsevne, det kan ses i sammenheng med Ruud (2010, s.80) sine refleksjoner som tilsier at alle barn kan trenge støtte i samspillet.

Som Vedeler (2012, s.121-122) fremhever trenger barna å forstå hva leken går ut på og se meningen med å delta. Ruud (2010, s.78) viser til at barna må føle seg akseptert og at deres bidrag er viktig for å se meningen med leken. At barna har mulighet til å kommunisere sine tanker kan være sentralt både i det å se meningen med leken og for å føle at deres bidrag er viktig. Ved at det brukes ASK i barnehagen kan kanskje barna i større grad få mulighet til å bli forstått og utrykke sine meninger.

Det kommer fram i datamaterialet at spesialpedagogene kontinuerlig må vurdere sin rolle og tilnærming, både i situasjoner hvor barnet møter utfordringer med å komme inn i lek og i situasjoner hvor barnet er i lek. Funnet er sammenfallende med Ruud (2010, s.80) sine refleksjoner som viser til at spesialpedagogen kontinuerlig må tolke samspillet, videre påpeker Ruud at leksituasjonen kan bryte sammen om det oppstår konfliktsituasjoner som barna ikke greier å løse på egenhånd. Dette understreker også behovet for at spesialpedagogen er tilstedeværende så de får med seg det som skjer og kan gå inn på en god måte.

Vurderingene spesialpedagogene gjør kan ses i sammenheng med en relasjonell forståelse av funksjonshemming slik Stortingsmelding nr. 40 (Sosialdepartementet, 2003, s.8) og Tøssebro (2014, s. 23) viser til, ved at spesialpedagogene kontinuerlig vurderer hva barnet mestrer i samspillet med omgivelsene. Studien til Hebbeler og Spiker (2016, s.200) konkluderer med at et relasjonelt syn på funksjonshemming er en forutsetning for et læringsmiljø av høy kvalitet. Funnene i denne studien viser at spesialpedagogene har en mindre aktiv rolle, når funksjonsnedsettelsen til barnet ikke hindrer samspill med andre barn. Gapet mellom barnets forutsetning og omgivelsenes forventinger er mindre eller ikke eksisterende, noe som kan gjøre at spesialpedagogen får tro på at barnet kan mestre situasjonen på egenhånd. Ruud (2010, s.120) påpeker at det vil være sentralt å styrke barnets tro på at de kan mestre utfordringer, og at dette kan skje både av det å søke hjelp hos andre og med utgangspunkt i egne ressurser. At spesialpedagogen lar barna prøve på egenhånd kan være en forutsetning for å styrke barnas

mestringsfølelse. Ved at spesialpedagogen fortsatt er i nærheten gjør det også mer tilgjengelig for barnet å søke hjelp.

Spesialpedagogene holder ikke bare øye på barnet med nedsatt funksjonsevne, men også på situasjonen barnet befinner seg i og de andre barna. Det viser at det ikke bare er barnet som skal tilpasse seg omgivelsene slik et individuelt syn på funksjonshemming hadde vektlagt (Kassah & Kassah, 2014, s. 31). Funnene indikerer i så måte at spesialpedagogene har et bredt perspektiv på den spesialpedagogiske hjelpen, hvor de individuelle forutsetningene hos barnet, barna rundt og rammefaktorene blir tatt i betraktning når de vurderer om barnet trenger støtte (Hausstätter, 2012, ss. 134-135). Dette skjer gjennom at spesialpedagogene vurderer hele situasjonen barnet er en del av samt sin egen rolle.

Funnene tilsier at spesialpedagogen må være i nærheten av barna i lek og observant på barns interesse i å komme inn i lek. Hillesøy (2016, s. 98) viser til at flere studier har konkludert med at lærerens tilstedeværelse kan skade barns samhandling med andre. Sett fra et annet perspektiv understreker Ruud (2010, s. 80), at det vil være nødvendig at de ansatte holder seg i nærheten for å kunne observere når barna trenger støtte til å mestre samspillet. Som Ruud (2010, s.77) påpeker kan negative erfaringer i lek gjøre at barn mister troen på egen kompetanse og mestring. Det kan derfor være viktig at spesialpedagogen trer inn og støtter hvis barnet ikke mestrer situasjonen. Pedersen (2015, s. 109) viser til at barn må ha lyst til å leke for at lek skal skje. Barn som opplever mange negative erfaringer i lek kan komme til å trekke seg bort fra leken og unngå situasjoner hvor det kan skje at barnet ikke lykkes (Ruud, 2010, s. 77). Hillesøy (2016, s.98) understreker at det kan oppstå utfordringer med å balansere hvor mye og hvilken støtte barnet skal få. Ved at spesialpedagogen er i nærheten, kan de få overblikk over hele situasjonen og støtte i de situasjonene som blir utfordrende for barnet.

Funnene viser at spesialpedagogene er opptatt av å gjøre samspillet mellom barna håndterbart ved å oversette det som skjer og slik skape er større forståelse av samspillet og hverandre. Dette stemmer overens med Ruud (2010, s.76) som påpeker at det vil være viktig å legge til rette for at samspillet blir forståelig og håndterbart. Dette kan ses på som en arbeidsmetode for å sikre nettopp dette.

4.3 Rammefaktorer for lek

I dette underkapittelet vil jeg presentere noen av de rammefaktorene spesialpedagogene ser som nødvendig for å skape inkludering i lek. Samt se litt på hvordan disse henger sammen. Flere temaer som alt har blitt drøftet i de andre underkapitlene ble også fremmehevet som grunnleggende rammefaktorer slik som *allmennpedagogisk og spesialpedagogisk samarbeid* presentert i underkapittel 4.1.1 og *informasjonsdeling* presentert i underkapittel 4.1.2.

4.3.1 *nødvendige og begrensende rammefaktor for lek* og 4.3.2 *spesialpedagogenes muligheter for tilrettelegging av lek* presenteres.

Funnene er sentrale for å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke rammefaktorer ser spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rett for inkludering i lek.*

4.3.1 Nødvendige og begrensende rammefaktorer for lek

I undersøkelsen fremsto antall ansatte som en forutsetning for å skape inkludering i lek for barn med funksjonsnedsettelse. Begrunnelse for at dette var så viktig blir av de fleste knyttet til å ha oversikt og skape ro. Flere nevnte også kompetanse blant personalet som en avgjørende faktor. Den ene informanten beskrev det slik:

Nok voksne, så vi har mulighet til å gå inn i det med å inkludere, eller både få med oss hva som skjer i leken og så hjelpe til da, når noen blir ekskludert. Så det er jo det å ha nok voksne, som kan se det, men også god nok kompetanse hos oss voksne, at vi klarer å se når et barn blir ekskludert, og vite hvordan man skal holde på med inkluderings arbeid.

Jeg tolker behovet om tilstrekkelig antall ansatte som viktig både for å få tid til å skaffe oversikt over leksituasjonen og for å kunne tre inn dersom barn blir ekskludert. Ansattes kompetanse er viktig for å oppdage ekskluderingsprosesser og for at andre skal vite hvordan det kan tilrettelegges for inkludering.

Styringsdokumenter som legger føringer for barnehagen, ble trukket fram som både en nødvendig og begrensende rammefaktor for at inkludering skal skje i lek. Den ene spesialpedagogen nevnte rammeplanens betydning:

Det jo selvfølgelig og en fordel at det står i rammeplanen om dette her, for det blir jo på en måte da, man blir litt sånn ekstra at dette må vi jo følge. Fordi at det står der.

En annen informant fortalte om at mangel av krav om kompetansen og kunnskapen til kollegene kunne begrense arbeidet.

Alle kan ikke jobbe i barnehage og det er kanskje heller der det kan gjenspeiles litt, at på en måte de timene som server den her paragraf 37. tidligere 19 g, som gir midler, der det ikke er krav til at det skal gjøres av en spesialpedagog, eller veiledning av spesialpedagog.

Funnet tolkes som at styringsdokumenter både kan være nødvendig og begrense arbeidet. Nødvendig i den forstand at det kan bidra til at det settes fokus på viktigheten av inkludering, men begrensende dersom det ikke er godt nok utformet. Slik jeg tolker spesialpedagogen er lovverket ikke godt nok utformet ettersom det ikke settes krav til kompetansen de som jobber med barna med nedsatt funksjonsevne. Kompetansen til de som er i barnehagen og jobber med barna er en faktor som har blitt nevnt av samtlige informanter og kan slik tyde på å være en rammefaktor som er av stor betydning for at inkludering skal skje i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. På tross av at barnehageloven ikke setter krav til at arbeidet skal utføres av en spesialpedagog eller ved veiledning av spesialpedagog, tilsier datamaterialet at spesialpedagogene har en veiledende rolle ovenfor grunnbemanningen.

Analysen av datamaterialet viser at fysiske rammefaktorer blir vektlagt som viktig for at spesialpedagogene skal skape inkludering i lek. Tilgang på rom, lekemateriale og fysisk tilrettelegging i form av ASK og universellutbygging ble vektlagt som viktig for å øke barns deltagermuligheter. Å ha tilgang til rom kan være viktig for å skjerme både "en-til-en" sekvensene og lekegruppene. To informanter trekker frem rammefaktorer de har erfart som nødvendig i arbeidet med å legge til rette for inkludering i leken:

Det handler jo om rom da, det å ha rom altså trekke seg unna på, rom og plass og tid.

Føler at mine muligheter er veldig gode, det gjør jeg, fordi, hele barnehagebygget er tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne.

Det kan tolkes som at fysisk tilrettelegging i mange tilfeller vil være nødvendig for at barn med nedsatt funksjonsevne skal bli inkludert i lek.

Drøfting av nødvendige og begrensende rammefaktorer for lek

Funnene tilsier at antall ansatte og kompetansen de sitter med vil være en avgjørende rammefaktor for spesialpedagogers mulighet til å skape inkludering i lek. At ansattes kompetanse viser seg som så avgjørende i å sikre et inkluderende lekemiljø samsvarer med Stortingsmelding nr. 41(Kunnskapsdepartementet, 2009, s.9) hvor ansattes kompetanse blir vurdert som den viktigste ressursen i barnehagen for å skape en god arena for omsorg, lek og sosial utjevning.

Funnet understreker også sammenheng mellom antall ansatte og kompetanse og viser at ulike rammefaktorer kan påvirker hverandre gjensidig med å både skape muligheter og utfordringer. Hadde det vært mange ansatte med begrenset kompetanse ville det ikke nødvendigvis skapt mer inkludering i leken, fordi personale som mangler den nødvendige kompetansen kanskje ikke er klar over hvordan de skal jobbe med inkluderingsarbeid eller klarer å se om barn blir ekskludert. Funnet samsvarer med Sjursen (2014, s.127) som påpeker at kompetansen vil legge føringer for barns lek. Sett at det var få ansatte med høy kompetanse hadde det vært vanskelig å få med seg det som skjer i leken. Slik stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.29) fastslår må bemanningen være tilstrekkelig for å sikre en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet og at gruppestørrelser bør være av en slik art at de ansatte kan samhandle med barna på en god måte.

Åmot og Ytterhus (2019, s.590) påpeker at både barnehageloven og rammeplanen regulerer arbeidet i barnehagen. Som fremhevet i underkapittel 2.2 om § 35 (Barnehageloven, 2020) skal det i vedtak om spesialpedagogisk hjelp komme fram hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha. Det er ikke krav om kompetansen til det øvrige personalet. Barna har gjerne ikke fullt opp med spesialpedagogiske timer, noe flere informanter fremhevet som en grunn til at samarbeid med det allmennpedagogiske tilbudet var nødvendig i underkapittel 4.1.1. Etersom det ikke er krav om kompetanse eller veiledning av spesialpedagog kan det resultere i at barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp ikke får den hjelpen og støtten de trenger. Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.22) understreker at alle ansatte har ansvar for at barn møter utfordringer tilpasset deres forutsetninger. Det er nærliggende å tro at prioritering i lovverket om kompetanse til å møte barn med nedsatt funksjonsevne i det allmennpedagogiske tilbudet ville vært en rammefaktor av stor betydning. Som Gunnestad (2019, s.186) fremhever kan antall timer spesialpedagogen får til rådighet og fordelingen av disse være utfordrende. Spesialpedagogen må vurdere hva som skal prioritere i

arbeidet. Funnene tilsier at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har en veiledende rolle overfor andre ansatte samtidig som de er opptatt av å være tilgjengelige for barna, dette kan skape dilemma i forhold til hvordan de skal fordele tiden sin.

I analysen av datamaterialet fremstår fysiske omgivelser som en viktig rammefaktor. Det handler om at det må være tilrettelagt på en slik måte at det ikke skaper begrensninger for deltakelse. Funnene i denne studien samsvarer med Solli (2017, s.61) som understreker at rammebetingelsene for barns deltakelse må være gode for at inkludering skal skje. Funnet samsvarer også med Vedeler (2012, s.120) hvor tid, egnet plass og materiell blir vurdert som viktige faktorer for å sikre gode lekvilkår. Det å ha tilgang til rom kan blant annet være viktig for tilretteleggingen av lekegruppe. Sjursen (2014, s.123) viser til at barnehagens miljø skal gi plass til lek med utgangspunkt i barnas premisser. Rammefaktorene kan både skape muligheter og begrensninger for spesialpedagogen i arbeidet med å skape inkludering i leken, fordi de kan avgjøre om leken blir tilpasset barns premisser. Den ytre tilretteleggingen vil være av stor betydning for å skape god interaksjon mellom barna og for å skape lek hvor alle barn kan involvere seg (Vedeler 2012, s.20). Ved at spesialpedagogen er bevisst de rammefaktorene som er tilgjengelige kan de i større grad legge til rette for lek som inkluderer alle barn. Dette kan for eksempel skje gjennom å utvikle leken gjennom å presentere nytt lekemateriale. Forskning utført av Diamond og Hong (2010, s. 172) tyder på at barn er mer villige til å leke med barn med nedsatt funksjonsevne, dersom funksjonsnedsettelsen i mindre grad blir synlig i samspillet. Det blir derfor viktig å minske de barrierene barna møter i miljøet.

4.3.2 Spesialpedagogens muligheter for tilrettelegging av lek

Et sammenfallende funn er at informantene erfarer gode muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, det kom også tydelig fram at disse mulighetene var knyttet til rammefaktorer. Mulighetene knyttes også til at de erfarer frihet og anledning til å aktivt ta roller i tilretteleggingen og utførelsen av arbeidet som drøftet i underkapitlene 4.1 og 4.2.

Det som ble beskrevet som utfordrende er de rammefaktorene de så som begrensende. Den ene informanten beskrev det slik:

Nei så lenge de rammene der er til stede så er det ikke noe problem og gjør det, for da har jeg mitt eget opplegg i forhold til individuelle tiltak som skal inn ikke sant (...) men hvis strukturen under ramler sammen så kan ikke jeg jobbe heller, eller da må jeg jobbe en til en og det vil jeg jo ikke.

Spesialpedagogen påpeker viktigheten av rammefaktorene i sine muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Jeg tolker det som at gode rammefaktorer gir spesialpedagogene bedre muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne.

I analysen av datamaterialet var målet om å sikre et helhetlig tilbud for barna fremtredende. Det kom til uttrykk gjennom at både barnas og omgivelsenes forutsetninger blir tatt i betraktning i tilretteleggingen.

(...) jeg tror at hvis man greier å ha et fokus på et helhetlig tilbud så greier man kanskje å ha litt fokus på å se nytten av lek også (...) å legge til rette for aktiviteter hvor barnet med enkeltvedtak får briljere litt (...)

Funnet kan tyde på at et helhetlig tilbud kan være viktig for å sette fokus på lekens betydning. Jeg tolker det som at spesialpedagogen kan skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne ved å tilrettelegge ut fra rammefaktorene og barnets muligheter for mestring.

Drøfting av spesialpedagogers muligheter for tilrettelegging av lek

Det kommer fram av datamaterialet som helhet at spesialpedagogene erfarer gode muligheter. Gjennom arbeidet med empiri og teori har det blitt tydelig at det er en klar sammenheng mellom organisering, rammefaktorer og spesialpedagogers muligheter. Funnene tilsier at spesialpedagogene erfarer gode muligheter, samtidig som de jobber ut fra en helhetlig tilnærming i tilretteleggingen til lek. Dette samsvarer med tidligere presentert teori, hvor egenskaper både ved miljøet og barnet bør bli vektlagt i arbeidet for å skape et helhetlig og inkluderende tilbud (Solli, 2010, s.76; Moen, 2019, s.40; Hausstätter, 2012, s.133).

Spesialpedagogene er opptatt av å tilrettelegge leken og aktiviteter på en slik måte at barna får fram sine styrker. Dette bekreftes av Vedeler (2012, s. 124) som viser til at barna kan få en høyere status i gruppen, lettere tilgang til lek og fungere bedre i samspillet ved at deres ressurser synliggjøres.

Det kommer fram av datamaterialet at spesialpedagogene har gode muligheter til å ta selvstendige valg i arbeidet når rammefaktorene tillater det. Det kan tenkes at spesialpedagogens erfaring av mulighetene henger tett sammen med at de erfarer frihet i arbeidet. På denne måten kan de kanskje i større grad tilrettelegge for barnet på en måte de opplever at barnet kan ha utbytte av. Ruud (2010, s.74) viser til at det kan være egenskaper ved både miljøet og barnet som gjør at noen barn blir avvist i leken. Ved at spesialpedagogene erfarer gode rammefaktorer og frihet til å tilpasse organiseringen til det enkelte barnet kan utgangspunkt for arbeidet i stor grad basere seg på en helhetlig og bred tilnærming hvor barns mestringsevne i møte med omgivelsene er i fokus og hvor barn får et individuelt og tilrettelagt tilbud.

5.0 Avslutning

Utgangspunktet for studien har vært å få innsikt i hvordan spesialpedagoger erfarer deres muligheter med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Gjennom intervju med fire spesialpedagoger, analyse og drøfting av disse har jeg søkt å finne svar på problemstillingen: *Hvordan erfarer fire spesialpedagoger mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsett funksjonsevne i barnehagen.* Flere av funnene i denne studien er sammenfallende hos spesialpedagogene noe som tyder på robuste funn. Ifølge Nordahl rapporten (Nordahl, et al., 2018, s. 5) blir ikke barn som mottar tilrettelegging tilstrekkelig inkludert i fellesskapet og den spesialpedagogiske hjelpen og tilretteleggingen fører til en ekskluderende praksis. Denne studien tyder på at det er mulig å skape en inkluderende praksis for disse barna, men at det krever ekstra tilrettelegging. Tilretteleggingen som kreves knyttes til både spesialpedagogen og det øvrige personalets rolle samt sentrale ramme faktorer som styrer praksisen og organiseringen av tilbudet. I de følgende underkapitlene ønsker jeg å oppsummere sentrale funn innen forskningsspørsmålene som har vært relevante for å finne svar på problemstillingen.

5.1 Oppsummering av funn sett i forhold til forskningsspørsmål 1

- Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilrettelegging av inkluderende prosesser i lek?

Spesialpedagogene som har deltatt i min studie har en aktiv, veiledende og vurderende rolle i tilretteleggingen av inkluderende prosesser i lek, både ovenfor barna og personalet.

Spesialpedagogene mener at barna hadde gode forutsetninger til å bli inkludert i leken så lenge det er tilrettelagt. Spesialpedagogene erfarer at barn med nedsatt funksjonsevne kan trenge støtte for å komme inn i og være i leken over tid, det blir derfor vektlagt å lære de teknikker og bruke verktøy som kan lette på samspillet mellom barna. Det er beskrevet som viktig at spesialpedagogene er tilstedeværende i alt som foregår og at de går fram som gode rollemodeller som søker å skape forståelse blant både barn og voksne. Spesialpedagogene er tilstedeværende i leken, hvor de har en rolle som brobyggere i samspillet. Ved at leken blir tilrettelagt barns interesser og forutsetninger skaper spesialpedagogen en god inkluderingsarena hvor barnas mestringsfølelse blir ivaretatt. Individuelt arbeid og lekegrupper viser seg som nødvendige arbeidsmetoder i noen situasjoner. Sekvenser alene med spesialpedagog kan være viktig for å lære enkelte ferdigheter barnet får bruk for i tilbudet for alle barn, spesialpedagogen tar hensyn til hva som skjer i det allmennpedagogiske

tilbudet, samt det individuelle barnet i disse vurderingene. Lekegrupper er viktig for at noen barn skal kunne være i lek med andre barn over tid, her må spesialpedagogen ta hensyn til alle barns interesser og forutsetninger for mestring. Dette var en arbeidsmetode spesialpedagogene opplevde som oversiktlig og forutsigbar både for dem og barna. De har en vurderende rolle av seg selv og miljøet rundt i tilretteleggingen. Spesialpedagogene har en viktig rolle ved å være tilstedeværende og reflektert i leksituasjonene kan de tilpasse og vurdere sin fremgangsmåte til å støtte situasjonen barna befinner seg i.

5.2 Oppsummering av funn sett i forhold til forskningsspørsmål 2

- Hvilke rammefaktorer ser spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rette for inkludering i lek?

Spesialpedagogene vurderer samarbeid og informasjonsdeling mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet til å være av stor betydning for å legge til rette for et helhetlig og inkluderende tilbud preget av lek. Den spesialpedagogiske hjelpen foregår på ulike arenaer i barnehagen, innenfor tilbudet for alle barn, gjennom egne sekvenser med spesialpedagog og innen små grupper. Det allmennpedagogiske tilbudet er ikke alltid tilrettelagt alle barnas forutsetninger, det fører til at barn med funksjonsnedsettelse kan bli tatt ut av det allmennpedagogiske tilbudet. Det vektlegges at det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet skal være likt for å sikre et helhetlig og inkluderende tilbud. Informasjonsdeling og samarbeid på tvers av det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet viser seg å være en forutsetning i tilrettelegging for inkludering. Både i form av rolle avklaring og for å sikre at det jobbes ut fra barnas behov.

Antall ansatte og deres kompetanse er vurdert til å være en avgjørende rammefaktor for spesialpedagogers muligheter i å sikre inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Fysiske rammefaktorer som tillater barna å få et individuelt og tilrettelagt tilbud blir vektlagt som nødvendig. At barnehageloven og rammeplanen gir rom for at barn med funksjonsnedsettelse skal inkluderes i leken vil være en forutsetning. Dersom styringsdokumentene ikke er godt nok utformet kan det skape begrensninger for spesialpedagogens muligheter.

Fysisk tilrettelegging og tilgang på rom er en viktig rammefaktor og vil være viktig for spesialpedagogens arbeid med å sikre inkludering både for barns muligheter til full deltagelse. Det virker også inn på spesialpedagogenes muligheter i å organisere et tilrettelagt tilbud.

5.3 Konklusjon av problemstillingen sett i forhold til funn av forskningsspørsmålene

- Hvordan erfarer fire spesialpedagoger mulighetene med å skape inkludering i lek for barn med nedsett funksjonsevne i barnehagen?

Omgivelsenes forutsetninger påvirker ikke bare barns muligheter til å bli inkludert i lek, men også spesialpedagogens muligheter i å sikre dette. Funnene i denne studien tilsier at de fire spesialpedagogene erfarer gode muligheter i å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Dette vises gjennom drøftingen av funnene ved at spesialpedagogene har muligheten til å ta en rolle i tilretteleggingen av lek og i lek som bidrar til at barna blir inkludert. Samt at rammefaktorene som påvirker arbeidet tilsynelatende tillater at spesialpedagogene å tilpasse arbeidet til enkeltbarna slik at de får et individuelt og tilrettelagt tilbud preget av inkluderende lek.

5.4 Veien videre

Gjennom denne studien har jeg sett på fire spesialpedagogers erfaringer med lek og inkludering i barnehagen. De erfarer at ulike deler av praksisen og ulike rammefaktorer er nødvendige og påvirker deres rolle og muligheter i arbeidet. Det er med nye blikk, oppdagelser og erfaringer praksis kan endres og forbedres. Det vil derfor være nødvendig med ytterlige forskning på alle områder som berører barns hverdag. I forhold til dette temaet tenker jeg at lek og inkludering for barn med nedsatt funksjonsevne fortsatt trenger mer forskning. I arbeidet med lek og inkludering må spesialpedagogene ta viktige og reflekterte avgjørelser, ettersom det finnes mange ulike tilnærminger og forståelser. Hvordan spesialpedagogene forstår sin skjønnsutøvelse og hvordan dette kan påvirke barnas muligheter for å bli inkludert i lek kan være aktuelt å forske nærmere på. Det kunne også vært interessant å se problemstillingen fra barns perspektiv. Hvordan barn med nedsatt funksjonsevne opplever deres muligheter til å bli inkludert i lek i barnehagen.

Referanser

- Arnesen, A.-L. (2017a). Inkludering. I A.-L. Arnesen, J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A.-E. Kristoffersen, A. S. Larsen, . . . B. Ulla, *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 19-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017b). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen, J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A.-E. Kristofferen, A. Larsen, . . . B. Ulla, *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 69-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., Kolle, T., & Solli, K.-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen, J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A.-E. Kristoffersen, A. Larsen, . . . B. Ulla, *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 93-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Næss, K.-a. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 23-48). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forsknings-metoder* (ss. 32-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning- Til elevens beste?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Diamond, K., & Hong, S.-Y. (2010, Mai 12). Young Children's Decisions to Include Peers With Physical Disabilities in play . *Journal of Early Intervention*, ss. 163-177.
- Fasting, R. (2019). Pedagogisk systemarbeid. I M. Bjerklund, I. Åmot (red.), & B. Groven, *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (ss. 45-56). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fossheim, H. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. I H. Ingierd, & H. Fossheim, *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. Lyngseth, & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (ss. 74-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens-Tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringssevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth, & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (ss. 48-55). Bergen: Gyldendal akademisk.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R. S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (ss. 127-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting Young Children with Disabilities. *The Future of Children*, ss. 185-205.
- Hillesøy, S. (2016). *The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions*. Springer.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene*. Bodø: Nordlands forskning.
- Hvidsten, B. B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 17-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kassah, B. L., & Kassah, A. K. (2014). Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet. I B. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 29-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørholt, A. (2016). Retten til lek og fritid. I N. Høstmælingen, E. Kjørholt, & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen Barns rettigheter i Norge* (ss. 282-297). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). Kvalitet i barnehagen (meld. St. 41 (2008-2009)).

Hentet fra [St.meld. nr. 41 \(2008–2009\) \(regjeringen.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2016). Tid for lek og læring (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra

[Meld. St. 19 \(2015–2016\) \(regjeringen.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*.

Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i

barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (ss. 34-43). Oslo: universitetsforlaget.

Mørland, B. (2015). Leken og vennskapets betydning. I S. Dahle, & T. Torgauten (red.), *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne* (ss. 187-196). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .

Mørland, B., Groven, B., & Hoven, G. (2017). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth, & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (ss. 113-129). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nyeng, F. (2017). Hva er det med mennesket? om mening, forståelse og handling. I F. Nyeng, *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsteori* (ss. 187-236). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Qvortrup, L. (2012). *Inklusjon- en definition*. Aalborg: UCN Forskning og utvikling.
- Ruud, E. (2010). «Førskolebarn som blir avvist og ignorert i lek». Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo
- Sjursen, K. (2014). Tiltak = lek i barnehagen? leksens sosiale funksjon. I B. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 121-133). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle. I p. Sjøvik, *En barnehage for alle* (ss. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010, April 29). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, ss. 27-45.
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen, J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A.-E. Kristofferen, A. Larsen, . . . B. Ulla, *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 36-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A., & Andresen, R. (2017). "Alle skal bli sett og hørt". Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I J. Allan, R. Andresen, T. Kolle, A.-E. Kristoffersen, A. S. Larsen, E. Simonsen, . . . B. Ulla, *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (ss. 138-159). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet. (2003). Nedbygging av funksjonshemmende barrierer (Meld. St. 40 (2002-2003)). Hentet fra [St.meld. nr. 40 \(regjeringen.no\)](http://st.meld.nr.40.regjeringen.no)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Tjora, A. (2018a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tjora, A. (2018b). *Viten skapt Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan- et hjelpemiddel i hverdagen. I B. B. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 53-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro, & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming* (ss. 11-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vedeler, L. (2012). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ytterhus, B., Egilson, S. T., Traustadóttir, R., & Berg, B. (2015). Perspectives on childhood and disability. I *Childhood and disability in the nordic contries* (ss. 15-33). Palgrave Macmillan.
- Åmot, I. (2018). Inkludering i barnehagensvirksomhet. I S. Østrem, *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (ss. 124-142). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 589-611). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring:

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få en større forståelse for spesialpedagogers opplevelse av arbeidet rundt inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som masterstudent i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved DMMH har jeg lært mye om hvorfor inkludering kan være utfordrende, men det savnes kunnskap om hva spesialpedagoger i barnehagen kan gjøre for å støtte barn med nedsattfunksjonsevne slik at inkluderingsprosesser blir suksessfulle. I dette masterprosjektet skal jeg derfor å se nærmere på spesialpedagogens muligheter til å skape inkluderende prosesser gjennom lek for barn med nedsatt funksjonsevne. Problemstillingen for prosjektet:

Hvordan opplever fire spesialpedagoger deres muligheter med å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?

Gjennom masterprosjektet ønsker jeg å få frem opplevelsen til deg som har erfaring med temaet og en nær relasjon med barn som opplever nedsatt funksjonsevne i møte med omgivelsene. Jeg vil vite hva spesialpedagoger konkret gjør både i tilretteleggingen av lek og hva de gjør når leken er i gang, i tillegg så ønsker jeg å få frem din subjektive mening av hvilke rammefaktorer som er nødvendig for å sikre inkludering. Jeg har ut ifra problemstillingen utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilretteleggingen av inkluderende prosesser i lek og hvordan forholder de seg i leksituasjonen?
2. Hvilke rammefaktorer opplever spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rette for inkludering i lek?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds minne høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Masterstudent: Elfi Gridset

Hovedveileder: Else Johansen Lyngseth

Biveileder: Marit Pettersen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg søker informanter som er utdannet spesialpedagog og ansatt i barnehage. Som har kunnskap om, og erfaring i å jobbe med inkludering for barn med nedsatt funksjonsevne. Jeg tar sikte på å intervju 4-5 spesialpedagoger i tilfelle frafall.

Jeg har gjennom styrer i barnehagen du er ansatt i fått kontaktopplysninger om deg. Du blir spurt om å delta ettersom jeg har fått kjennskap til at du er ansatt som spesialpedagog i en barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Problemstillingen retter seg mot spesialpedagogen sin opplevelse, jeg er derfor spesielt interessert i å få frem spesialpedagogers stemme. For å få svar på problemstillingen vil jeg derfor foreta et semistrukturert intervju med en intervjuguide. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det blir tatt lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuguide med hovedtema blir sendt ut i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger som blir samlet inn vil være anonymisert, intervjuet vil bli spilt inn på en diktafon og vil bli slettet så snart det har blitt transkribert. Det skriftlige materialet vil bli oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin som kun jeg har tilgang til, det blir slettet etter innlevering, 1. juli 2021. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg som student som har tilgang til det transkriberte materialet, men funn vil bli delt med veileder. I masteroppgaven vil deltakerne ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juli 2021.

Lydopptak vil slettes innen en uke etter intervjuet, når det har blitt transkribert. I det transkriberte materialet vil personopplysninger være anonymisert og slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få rettet personopplysninger om deg.
- å få slettet personopplysninger om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Elfi Gridset
Mobil: 95102842 eller e-post: egridset94@hotmail.com
- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Else Johansen Lyngseth
Mobil: 99464095 eller E-post: ejl@dmmh.no
Marit Pettersen
E-post: mpe@dmmh.no
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen ved DMMH, prorektor for FoU ved DMMH. E-post: ipa@dmmh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elfi Gridset, masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2, tilbakemelding fra NSD:

25.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjektittel**

Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek

Referansenummer

351170

Registrert

07.01.2021 av Elfi Catrin Jørgensen Gridset - 160303@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Else Johansen Lyngseth, ejl@dmmh.no, tlf: 99464095

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elfi Gridset, egridset94@hotmail.com, tlf: 95102842

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.07.2021

Status

16.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)**16.02.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fbc4432-ebc8-4ea8-aaa2-6c3a09bc8963>

1/3

25.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fbc4432-ebc8-4ea8-aaa2-6c3a09bc8963>

2/3

Vedlegg 3 Intervjuguide:

Intervjuguide

I intervjuene skal det ikke komme fram identifiserende bakgrunnsopplysninger om enkeltbarn, deres foreldre eller barnehage. Vi har et felles ansvar for at det ikke kommer fram taushetsbelagte opplysninger under intervjuet.

Hvordan opplever fire spesialpedagoger deres muligheter til å skape inkludering i lek for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?

1. Hvilken rolle har spesialpedagogen i tilrettelegging av inkluderende prosesser i lek?
2. Hvilke rammefaktorer opplever spesialpedagogen som nødvendige i arbeidet med å legge til rette for inkludering i lek?

Introduksjon

1. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
2. Hvor lenge har du vært ansatt i denne barnehagen?
3. Hvordan vil du beskrive deg selv som spesialpedagog?

Spesialpedagogisk arbeid og inkludering

4. Hvilken rolle har du som spesialpedagog i barnehagen?
5. Hva legger du i begrepet inkludering?
6. På hvilken måte kan inkluderende praksis komme til uttrykk?

Lek og inkludering

7. Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging av lek for barn med nedsatt funksjonsevne?

8. Hvilken erfaring har du med at barn med nedsatt funksjonsevne tar initiativ til lek?
9. Hvordan opplever du barn med nedsatts funksjonsevnes muligheter for inkludering?
10. På hvilken måte legges det til rette for at barn med nedsatt funksjonsevne får delta i lek i barnehagen?
11. Hvordan jobber du for at barnet du følger skal bli inkludert i lek med andre barn?
12. Hvordan forholder du deg til barna i lek situasjonen?

Rammefaktorer

13. Hvilke rammefaktorer du opplever som nødvendige for at inkludering skal skje i lek?
14. Hvordan opplever du dine muligheter med å skape inkludering i lek for de barna du jobber med?
15. Er det noe som begrenser din mulighet til å skape inkludering i lek for de barna du jobber med?

Avslutning

16. Kan du fortelle om et tilfelle hvor du opplevde at du lyktes med inkluderings arbeidet, hva tror du gjorde at det lyktes?
17. Er det noe mer du vil tilføye?