

# Barns beste i et inkluderende fellesskap

---

**Hvilke erfaringer har personalet i barnehagen med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken?**

**Emilie Tøndel Sliper**

Kandidatnummer: 38

**Bacheloroppgave**

**BNBAC3900**

Trondheim, april 2022

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Denne bacheloroppgaven har gitt meg anledning til å lære mer om et tema jeg har vært spesielt opptatt av under hele utdanningen. Ved å knytte teori til praksiserfaringer, har jeg fått anledning til å reflektere over ulike problemstillinger. Jeg vil rette en stor takk til informantene som lot seg intervju og dele av sine erfaringer og kunnskap. Dere har gitt meg innsikt og inspirasjon til en fremtidig jobb som barnehagelærer.

Jeg vil også takke veilederne mine, Kathrine Bjørgen og Camilla Kalvatn Egset, for støtte og retning i hele denne arbeidsprosessen. Familie og venner fortjener en stor bamseklem for støtte og oppmuntrende samtaler gjennom utdanningen, og spesielt for at de har stilt opp som barnevakt når jeg har hatt behov for det. Takk til søster Silje for korrekturlesing. Og sist, men ikke minst, takk til deg Michael for tålmodighet hjemme og til deg, Isac`en min, for glede og inspirasjon.

## Innhold

1.0 Innledning.....	4
1.1 Valg av tema og problemstilling .....	4
1.2 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Teori .....	5
2.1 Spesialpedagogisk hjelp .....	6
2.2 Inkludering .....	7
2.2.1 Nordahl-gruppen: Inkluderende fellesskap for barn og unge.....	8
2.2.2 Normalisering av mangfoldet .....	9
2.3 Barnets beste.....	9
2.4 Den viktige leken.....	10
2.4.1 Personalets rolle i leken.....	11
2.4.2 Universell utforming .....	11
2.5 Kommunikasjon .....	12
2.6 Samarbeid.....	13
3.0 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ eller kvantitativ forskningsstrategi?.....	14
3.2 Valg av metode.....	14
3.2.1 Intervjuguide .....	15
3.3 Valg av informanter.....	15
3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	16
3.5 Etiske retningslinjer.....	17
3.6 Metodekritikk .....	18
3.7 Analyse.....	19
4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	20
4.1 Inkludering .....	20
4.1.1 Barnets forutsetninger .....	22
4.2 Lekens betydning .....	23
4.2.1 Universell utforming og bruk av hjelpemidler .....	25
4.3 Kommunikasjon og samarbeid.....	26
4.3.1 Bruk av ASK som et aktivt hjelpemiddel.....	27
5.0 Avslutning .....	28
6.0 Litteraturliste .....	30
7.0 Vedlegg .....	34

7.1 Intervjuguide .....	34
7.2 Informasjon- og samtykkeskjema.....	35

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema og problemstilling

I 2019 fikk nesten 9300 norske barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). I løpet av de siste fem årene har det vært en jevn økning av antall barn som får spesialpedagogisk hjelp. Statistikken forteller også at behovet for spesialpedagogisk hjelp øker med alderen (Utdanningsdirektoratet, 2021). I 2020 gikk det 390 seksåringer med utsatt skolestart i barnehage, hvorav 81% av disse fikk spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre viser Heimstad, Berle og Bjørnbak til undersøkelser som hevder at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ofte organiseres utenfor det som utgjør en avdeling sitt barnefellesskap (2021). På bakgrunn av dette fremstår barnehagefellesskapet kun å gjelde for noen barn, fremfor å være en barnehage for alle barn.

Disse tallene forteller at behovet for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er stort. Det økte behovet krever også økt kompetanse blant barnehagepersonalet. Det fremgår av Stortingets melding at tidlig innsats og et inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner (Meld.St. Nr. 6. (2019-2020), s. 7). En forutsetning for læring er at barna føler seg trygge og at de trives der de tilbringer tid. Et sentralt aspekt i barns læring er lek, og det er derfor avgjørende at barn får tid og rom til å leke (Öhman, 2012, s. 15). Dette gjelder også for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I samarbeid med det lokale støttesystemet skal barnehager være rustet til å møte mangfoldet blant barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Et inkluderende barnehagefellesskap er dermed avhengig av ansatte med god kompetanse og evne til å knytte relasjoner til alle barn, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. For barn er det viktig å oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11/12). På den andre siden skal barnehagen være et sted hvor barn kan lære av hverandre, gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11/12). Dermed blir en viktig oppgave for barnehagen å vise barna deres naturlige plass og verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Sjøvik definerer barnehagen i vår tid som en oppvekst- og læringsarena som skal tilpasses alle barn (2014). For at barnehagen skal oppnå dette, er det viktig at mangfold og fellesskap blir sett på som en ressurs. På bakgrunn av dette, blir inkludering et sentralt begrep i denne

oppgaven. Inkluderingsbegrepet benyttes for å markere at barn med særskilte behov ikke skal føres inn i noe, men at de allerede har en tilhørighet som er like selvfølgelig for dem som for alle andre barn (Sjøvik, 2014, s. 40).

Jeg brenner for at alle barn i barnehagen skal være inkludert i fellesskapet, og at ulikhetene i samfunnet knyttet til barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp skal utjevnes. Likevel føler jeg at jeg har for lite kunnskap om temaet. På bakgrunn av egen interesse og kompetanse, samt Utdanningsdirektoratets statistikk over hvor mange barn det er som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, har jeg valgt følgende problemstilling for oppgaven:

*Hvilke erfaringer har personalet i barnehagen med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken?*

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven består av et teorigapittel, et metodekapittel og et kapittel om funn og drøfting. I teorigapittelet vil jeg presentere relevant teori for problemstillingen. Her vil det også gjøres rede for oppgavens mest sentrale begreper. Deretter vil det i metodekapittelet beskrives hvilken datainnsamlingsmetode som er benyttet, utvalg av informanter, metodekritikk, etiske retningslinjer og til slutt hvilken analysemetode som benyttes. I siste kapittel presenteres funnene fra datainnsamlingen. Disse drøftes i lys av problemstillingen og teori fra teorigapittelet. Helt til slutt vil de mest sentrale funnene sammenfattes i en konklusjon.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet redegjøres det for teori og sentrale begreper som er av betydning for oppgaven. Først gis en kort innføring i hva spesialpedagogisk hjelp er og hvem som har rett til dette. Deretter gjøres det rede for hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås ut fra et barnehageperspektiv, samt prinsippet om barnets beste. Til slutt gis en utgreiing om betydningen av henholdsvis lek, kommunikasjon og samarbeid.

## 2.1 Spesialpedagogisk hjelp

Barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er en mangfoldig gruppe (Sjøvik, 2014, s. 52). Det kan for eksempel være barn med nedsatt funksjonsevne, barn fra vanskelige oppvekstmiljøer eller barn fra ulike minoritetsgrupper (Sjøvik, 2014, s. 52). Fellesnevneren er at disse barna trenger ekstra støtte og hjelp for å kunne delta i fellesskapet (Sjøvik, 2014, s. 39). Den spesialpedagogiske hjelpen kan være trening og stimulering av barnet, eller det kan innebære støtte til de som jobber i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg skal foresatte få tilbud om veiledning og rådgivning. Et viktig poeng er at hjelpen foresatte får skal være tilpasset det barnet har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dersom det oppstår bekymring for barnet, skal foresatte eller personalet i barnehagen kontakte Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller kommunen for å vurdere og få veiledning i hva det er barnet trenger og har behov for. For at barnet skal få spesialpedagogisk hjelp, må kommunen fatte et enkeltvedtak hos barnet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Lov. 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) §31 gir barn i opplæringsalder rett til spesialpedagogisk opplæring dersom barnet har særlig behov for det. Rettigheten gjelder uavhengig av barnets alder og har som formål å gi barn tidlig hjelp og støtte i utviklings- og læringsfasen (Barnehageloven, 2005, §31).

Alle vurderinger som omhandler barns rett til spesialpedagogisk hjelp må vurderes individuelt og skal ikke sammenlignes med andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2017, nr. 1.3). Hvis barnet går i barnehagen må man vurdere om det ordinære barnehetilbudet dekker barnets behov. For å få spesialpedagogisk hjelp er det et krav om at «barnet må ha et behov som skiller seg fra, eller er mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har» (Utdanningsdirektoratet, 2017, nr. 1.3). Når det skal gjøres en vurdering må man se på barnets forutsetninger, utvikling, læring og evner. For eksempel kan man se om forutsetningene til barnet er annerledes enn det som er forventet.

I følge Solli indikerer funn fra tidligere forskning at norske barn med tydelige behov for særskilt hjelp og støtte mest sannsynlig går i vanlige barnehager (2017, s. 43/44). For barn med alvorlig sammensatte vansker finnes det også tilbud om spesialbarnehage (Solli, 2017, s. 44). Det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som har spesialpedagogisk hjelp er språk- og/eller kommunikasjonsvansker (Solli, 2017, s. 44). Derav følges kjennetegn som

psykososiale- og/eller atferdsvansker, utviklingshemming og sammensatte vansker (Solli, 2017, s. 44). En viktig bemerkelse er at forekomsten av de ulike kjennetegnene kan variere mellom barn med norsk som morsmål og barn med minoritetsbakgrunn. Til tross for at flere barn har behov for særskilt støtte, argumenterer Solli for at barnehagene fremstår som en inkluderende arena, «der barn med funksjonsnedsettelse i stor grad går sammen med andre barn» (Solli, 2017, s. 44). Likevel er det viktig at barnehagene fortsetter det kontinuerlige inkluderingsarbeidet.

## 2.2 Inkludering

Alle barnehager er tildelt en viktig oppgave i å inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Arnesen, 2017, s. 19). Barnehagene har et særlig ansvar for å forebygge, oppdage og sikre god og tidlig hjelp til barn som trenger særskilt oppfølging (St.meld. nr. 41 (2008-2009) s. 90). Dermed blir inkluderingspolitikken sentral for utformingen av et godt barnehagemiljø, med det krav om at det tas særlig ansvar for de barna som trenger noe ekstra (Arnesen, 2017, s. 19). Dette kravet viser seg i følge Arnesen å være «både komplisert og fullt av dilemmaer i møte med de institusjonelle ordningene og den praktiske virkeligheten» (2017, s. 19).

Første dilemma kan knyttes til forståelsen av begrepet. Inkludering er et mangetydig og abstrakt begrep, og forstås gjerne ulikt innenfor forskjellige fagfelt og perspektiver. Dermed er det hensiktsmessig med en utdypende redegjørelse av hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn her. En sentral forutsetning for et inkluderende barnehagetilbud er gode utviklingsmuligheter, muligheter til å delta i fellesskapets aktiviteter, bygge opp relasjoner og å utvikle tilhørighet (Solli, 2017, s. 50). Dette samsvarer med Stortinget sin forståelse av inkludering i barnehagen, som omhandler at alle barn skal føle at de har en naturlig plass i fellesskapet (Meld. Nr. 6. (2019- 2020) s. 7-9). Forskning indikerer at tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn ofte settes i relasjon til inkludering (Solli, 2017, s. 43). Et grunnleggende mål er at inkluderingen skal gagne både barn med og uten behov for spesialpedagogisk hjelp (Solli, 2017, s. 43). Med andre ord vil verdsetting av mangfoldet innebære en anerkjennelse av hele variasjonen av barna i barnehagen (Solli, 2017, s. 24). Det aller viktigste blir å legge til rette for et syn på mangfold som et fortrinn og en mulighet, heller enn en byrde og utfordring (Solli, 2017, s. 24).



Det legges også til grunn at inkluderingsbegrepet forstås som en dynamisk prosess. Dette innebærer at inkludering etableres og reetableres hele tiden i samspillet mellom barnehagens medlemmer - både små og store (Solli & Andresen, 2017, s. 156). Ulike situasjoner og forhold krever ulike handlinger. I følge Solli og Andresen kan slike forhold blant annet bestå av tid, rom, materialer, aktiviteter og kropper (2017, s. 156).

### 2.2.1 Nordahl-gruppen: Inkluderende fellesskap for barn og unge

I 2017 fikk en gruppe mennesker med Thomas Nordahl i spissen en forespørsel av Kunnskapsdepartementet om de ville kartlegge tilbudet som barn og unge med behov for spesialpedagogisk hjelp får i barnehagen og skolen (Nordahl, 2018, s. 5). Arbeidet til ekspertgruppen skulle gi lokale og nasjonale myndigheter og aktører mulighet for å velge den metoden som ble ansett som den beste for et inkluderende fellesskap (Nordahl, 2018, s. 5).

I rapporten kommer det frem at den daglige pedagogiske kvaliteten i barnehagene generelt er for lav (Nordahl, 2018, s. 68). For å definere om barnehagene har høy eller lav kvalitet er det en rekke forhold man undersøker og vurderer, for eksempel barnehagens bemanning i forhold til antall barn, personalets utdanningsnivå, barnehagens økonomiske forutsetninger og relasjonsbygging (Nordahl, 2018, s. 69). Barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp er spesielt utsatt i barnehager med lavere kvalitet, hevder Nordahl-gruppen (2018, s. 68). Disse barna får ikke den tilretteleggingen de har behov for. På den andre siden viser rapporten at barnehager med høy kvalitet gir god utvikling for alle barn (Nordahl, 2018, s. 81).

Videre kommer det frem at inkludering i barnehagen blir bedre hvis de ansatte ser på barna i barnehagen som et felles ansvar og at man fokuserer på å ivareta og tilrettelegge for barn med spesialpedagogisk hjelp istedenfor å fokusere på barnas utfordringer og svakheter (Nordahl, 2018, s. 81). For noen barn vil barnehager kunne virke forebyggende dersom personalet har høy kompetanse og gode relasjoner med barna (Nordahl, 2018, s. 68). Dette bør dermed være et sentralt mål for barnehagepersonalet. I noen barnehager er det også en del eksterne spesialpedagoger. Dette kan være en årsak til at det spesialpedagogiske tilbudet kan føles lite sosialt, inkluderende og stigmatiserende (Nordahl, 2018, s. 81). Dette drøftes nærmere i kapitlet om funn og drøfting.

### 2.2.2 Normalisering av mangfoldet

I *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver* står det blant annet at «barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å [...] fremme mangfold og gjensidig respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Videre fremheves det at barnehagen har ansvar for å synliggjøre variasjoner, som skal bidra til å utvikle barnas nysgjerrighet på menneskers likheter og forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sjøvik argumenterer for at det må skapes et pedagogisk perspektiv som støtter opp under variasjon av mennesker og som setter nettopp mangfoldet i fokus (2014, s. 41). I barnehagen skal alle barna, uansett forutsetninger, få mulighet til å oppleve nye situasjoner, materiale, redskaper, temaer og fenomen som gir de en følelse av læring og mestring, både på et individuelt plan og sammen med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). For å tilfredsstille dette kravet må aktiviteter og lek tilpasses, slik at alle barn får være med (Sjøvik, 2014, s. 45). Lykkes man med dette er det større sannsynlighet for at barna vil føle på lyst til å leke, som igjen er avgjørende for læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Det har vært vanlig å skille mellom begrepene *integrering* og *inkludering*. I dag er det mer vanlig å benytte inkludering når man snakker om ideer om rettigheter, sosial rettferdighet og solidaritet med hensyn til sårbare og marginaliserte grupper (Arnesen, 2017, s. 20).

Begrunnelsen for at man har gått bort fra begrepet integrering er fordi man ønsker å rette fokus mot at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp allerede er en del av fellesskapet, og at de ikke skal holdes utenfor (Sjøvik, 2014, s. 40/41). Det argumenteres også for at inkluderingsbegrepet tar vekk fokuset på enkeltindividet og dets utfordringer, og at fokuset flyttes over til å normalisere mangfoldet i menneskeheten. Det har i ettertid vist seg at inkludering har hatt en positiv effekt i å normalisere ulikheter (Sjøvik, 2014, s. 40/41).

### 2.3 Barnets beste

I følge Larsen og Strand er barnets beste et rettslig prinsipp, med mål om å sikre barns interesser når det tas stilling til spørsmål vedrørende barn (2021). Mer konkret sikrer prinsippet at barns interesser ikke overses i møte med andre hensyn og interesser (Larsen & Strand, 2021). I 2014 ble prinsippet inntatt i Grunnloven § 104. I tillegg er prinsippet et viktig prinsipp i FNs Barnekonvensjon. Et utdrag fra FNs Barnevernkonvensjon understreker deler av prinsippets innhold:

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovlige organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43)

## 2.4 Den viktige leken

I *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver* vektlegges lekens viktighet og at barnehagen skal jobbe for å ivareta barnas behov for lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Gjennom lek skal alle barn få oppleve glede, humor, spenning og engasjement, både alene og i fellesskap med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

FNs barnerettskomité fastslår at:

Leken er et av de trekkene som er mest kjennetegnende for de første barndomsårene. Gjennom leken kan barnet utnytte og utfordre sine evner og anlegg, slik de er utviklet til enhver tid, enten de leker alene eller sammen med andre. Verdien av kreativ lek og utforskende læring er allment anerkjent i småbarnspedagogikken (Barnerettskomiteen, 2005, nr. 7).

Sitatet fra Barnerettskomiteen anerkjenner lekens betydning for barns utvikling og læring. Like viktig er leken for utvikling av sosial og språklig samhandling med andre barn og voksne. Den sosiale samhandlingen som utvikles gjennom leken bidrar til at barn kan knytte nære vennskapsbånd (Mørland, 2014, s. 84). I følge Mørland legges grunnlaget for vennskap i barnehagealderen (2014, s. 84). Dermed utvikles lekekompetansen fra tidlig alder. Barn som mangler lekekompetanse kan bli passive og i mindre grad gjenstand for andres oppmerksomhet (Kibsgaard, 2018, s. 361). En konsekvens av dette kan være at barna ikke får utviklet viktig tilknytning til andre barn, som igjen kan svekke følelsen av å være en ettertraktet lekekamerat (Kibsgaard, 2018, s. 361). Dette kan vise seg å bli problematisk i senere alder.

I følge Mørland har mennesker med nedsatt funksjonsevne fortalt at mangel på vennskap og ensomhet ofte oppleves som en større belastning enn selve funksjonsnedsettelsen (2014, s. 84). Deltakelse i lek og danning av vennskap er viktig for barnets trivsel her og nå, samtidig som det også gir økt sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring (Hoven & Mørland, 2014, s. 249). I tillegg kan samhandling i lek forebygge senere psykososiale vansker og samhandlingsvansker (Hoven & Mørland, 2014, s. 249). På bakgrunn av vennskapets og lekens betydning fra tidlig alder, blir det svært viktig at alle inkluderes. Dette anses som en av barnehagepersonalets viktigste prioriteringer.

### 2.4.1 Personalets rolle i leken

Når personalet er til stede der barna leker, er de med på å hjelpe barna med å utvikle gode lekekompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette gjøres blant annet ved gode observasjoner. I etterkant av observasjonene er det viktig å reflektere over hvilke opplevelser og erfaringer personalet fikk ved observasjonen og tenke over hvordan de selv kunne bistått i leken (Utdanningsdirektoratet, 2018). Personalet må også ha fokus på samspillet i leken og hvordan det oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det aller viktigste personalet gjør er imidlertid å tilrettelegge for et inkluderende miljø der alle barn kan delta og erfare glede som følge av leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Det viser seg imidlertid at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp ofte har vanskeligheter med å delta i lek (Vedeler, referert i Lyngseth & Mørland, 2017, s. 116). Leken, både inne og ute i barnehagen, kan for noen barn oppleves som urolig, uoversiktlig, kaotisk, overveldende eller vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å gjøre leken i barnehagen enklere for disse barna, er det viktig at personalet skaper trygge rammer og et godt miljø rundt leken. Små barnegrupper kan være med på å skape trygge rammer og det gode lekemiljøet enkelte barn trenger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å tilrettelegge for lek i et avskjermet og rolig område, sammen med noen få barn, kan det være enklere for barna å forstå lekens sammenheng og dens tema. Disse lekegruppene bør bestå av de samme barna over en lengre periode, slik at de får tid til å bli kjent med hverandre og bygge relasjoner, samtidig som at de får dele opplevelser og erfaringer i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### 2.4.2 Universell utforming

For barn med nedsatt funksjonsevne er det særlig viktig at barnehagen oppfyller loven om universell utforming. Loven er avgjørende for at barn skal kunne delta i de dagligdagse gjøremålene, men også i lek og organiserte aktiviteter. Lov 16. juni 2017 nr. 51 om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) § 17 sier blant annet at alle alminnelige funksjoner i bygg som blir brukt av allmennheten skal ha universell utforming, også uavhengig av om brukerne har funksjonsnedsettelse. I barnehager er det mulig å gjøre enkle tilpasninger både inne og ute. Disse tilpasningene må være til stede til enhver tid, slik at det blir en naturlig del av innredningen (Moe & Valseth, 2014, s. 364).

## 2.5 Kommunikasjon

Kommunikasjon benyttes for å uttrykke ønsker og behov, berike sosial kontakt og formidle informasjon og synspunkter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Mennesker benytter særlig kommunikasjon for å oppnå personlige behov innenfor dagligliv, arbeid og fritid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Personalet i barnehagen må være bevisst på at kommunikasjon og språk er med på å påvirke barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Barnehagen skal støtte barn gjennom dialog og samspill for å oppnå mestring innenfor kommunikasjon, medvirkning, evnen til å kunne lytte og gjøre seg forstått og å uttrykke meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Det er viktig at barnehagen verdsetter alle former for kommunikasjon og språk, og at den legger til rette for at barna skal få god stimulering innenfor de ulike kommunikasjonsuttrykkene. For å oppnå dette er det viktig å tilrettelegge for aktiviteter i barnehagehverdagen som alle barn kan delta i (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

For noen barn er det vanskelig å uttrykke seg verbalt. Dersom det blir lagt opp aktiviteter der det kreves verbale ferdigheter, kan det oppleves ekskluderende overfor de barna med lite verbalt språk. Derfor er det viktig å tenke på alternative måter å kommunisere på (Moe & Valseth, 2014, s. 367). En alternativ måte å kommunisere på for barn som har utfordringer med å uttrykke seg og bli forstått er å bruke kroppen for å signalisere ønsker eller behov (Moe & Valseth, 2014, s. 367). Det er også viktig at personalet i barnehagen involverer barna som mestrer det verbale språket i å lære seg de alternative kommunikasjonsformene på en naturlig måte (Moe & Valseth, 2014, s. 367). Dette åpner for at alle kan kommunisere med hverandre.

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) blir ofte benyttet som hjelpemiddel for å inkludere barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. ASK er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, med det formål å være en alternativ kommunikasjonsmetode for mennesker som har behov for å bruke andre uttrykksformer enn tale for å kunne kommunisere direkte med andre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Alle mennesker som har behov for det kan benytte seg av ASK, enten om man mangler fullstendig taleevne, eller om man for eksempel har en forsinket utvikling av taleevnen. Med andre ord kan ASK benyttes for å hjelpe mennesker med å kommunisere bedre når de tradisjonelle kommunikasjonsmåtene frafaller (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## 2.6 Samarbeid

For å kunne skape et godt barnehagemiljø, er det viktig å utvikle og opprettholde et godt samarbeid, både innad i personalgruppen, men også med andre instanser og foresatte. For å opprettholde et godt samarbeid er det viktig med åpenhet og å støtte hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjensidig aksept og anerkjennelse bidrar til en trygg og tillitsfull atmosfære blant de voksne i barnehagen, som er avgjørende faktorer for trivsel. Et godt utgangspunkt for samarbeid er at alle skal hjelpe hverandre og gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2018). Med et godt og inkluderende arbeidsmiljø innad i personalgruppen, er det større sannsynlighet for at barnehagehverdagen vil oppleves bedre for barna i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er med på å forbedre personalets psyke, som igjen kan knyttes til større overskudd (Utdanningsdirektoratet, 2018). Et godt fellesskap og samarbeid innad i personalgruppen viser seg også å være avgjørende for sykefraværet hos personalet (Gotvassli, 2019, s. 176). Et høyt sykefravær hos personalet i barnehagen kan være med å påvirke kvaliteten i barnehagen i en negativ retning, samt hvilken tilrettelegging barn med spesialpedagogisk hjelp får (Gotvassli, 2019, s. 140).

Videre er det også viktig med et godt samarbeid med hjemmet og barnas foresatte (Mørland, 2018, s. 143). Samarbeid og forståelse mellom hjemmet og barnehagen er viktig for å ivareta barnets behov for omsorg og lek, samt å fremme læring og danning som grunnlag for barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Barnehagen og hjemmet vil for små barn utgjøre helheten i barnet sitt liv. Når barnehagen og hjemmet opprettholder et godt samarbeid, vil barnets helhet bli bedre ivaretatt (Glaser, 2018, s. 19). Gjennom samarbeid og forståelse skal barnehagen også ivareta foresattes rett til å medvirke individuell tilrettelegging av barnehage tilbudet for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

## 3.0 Metode

Vitenskapelig metode er framgangsmåter som skal bidra til å gi svar på nettopp problemstillingen, slik at man skal kunne få kunnskap og informasjon om den «sosiale virkeligheten» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). I dette kapitlet gjøres det rede for metodene som er valgt for å besvare oppgavens problemstilling. Først diskuteres de to tilnærmingene kvalitativ og kvantitativ metode. Deretter beskrives den valgte datainnsamlingsteknikken dybdeintervju, valg av informanter og gjennomføringen av

intervjuene. Til slutt i kapittelet diskuteres etiske retningslinjer, metodekritikk i lys av begrepene reliabilitet og validitet og den tematiske analysemodellen.

### 3.1 Kvalitativ eller kvantitativ forskningsstrategi?

Innenfor samfunnsforskningen skiller man gjerne mellom en kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Mens den kvantitative metoden gir beskrivelser av virkeligheten ved hjelp av tall og tabeller, gir den kvalitative metoden tekstlige virkelighetsbeskrivelser, ofte basert på få enheter eller informanter (Ringdal, 2018). I følge Bergsland og Jæger brukes den kvalitative metoden til systematisering av og gi innsikt i subjektive opplevelser om opplevd erfaring (2014, s. 67). På denne måten kommer man ofte tett på dem man forsker på (Tjora, 2021, s.17). Den kvalitative metoden orienteres mot menneskers meninger som ikke lar seg tallfeste eller måle. Ettersom problemstillingen omhandler personalet i barnehagen sine erfaringer om inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i leken, argumenteres det for at den kvalitative forskningsstrategien er best egnet til formålet.

### 3.2 Valg av metode

Ettersom jeg i denne oppgaven skal undersøke barnehagepersonalets *erfaringer og meninger* om et tema, falt metodevalget for datainnsamlingen på dybdeintervju. Valget er basert på at dybdeintervjuet tillater informantene å gå i dybden på temaet, i form av at de kan gi utfyllende svar på spørsmålene som stilles.

I følge Ringdal beskrives dybdeintervjuet som en målrettet samtale, som oftest foregår ved at forsker og informant møtes ansikt til ansikt (2018, s. 27). Målet med dybdeintervjuer er først og fremst å skape en situasjon for en relativt fri samtale, men som tar utgangspunkt i noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127).

Dybdeintervjuet som metode har en fenomenologisk tilnærming, som innebærer at man ønsker å forstå informantenes opplevelser og deres refleksjoner av opplevelsene (Tjora, 2021, s. 128). Det er normalt å benytte *åpne spørsmål*, som åpner for at forskeren kan samle inn informasjon om informantenes holdninger, erfaringer og meninger på et dypere nivå (Tjora, 2021, s. 128). Med åpne spørsmål blir det også mulig med digresjoner fra informantenes side, som gjør at vedkommende kan komme inn på andre tema som forskeren ikke nødvendigvis

hadde tenkt seg ut på forhånd, men som fremstår som viktige for informanten (Tjora, 2021, s. 128).

I intervjusituasjonen ble det benyttet semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 148). Med andre ord betyr det at intervjuet bare har en halvfast struktur. Da jeg intervjuet informantene mine opplevde jeg at det ene intervjuet hadde en fastere struktur enn det andre. Med den ene informant ble overgangen mellom spørsmålene mer flytende og vi gikk også fram og tilbake mellom spørsmålene. Dette førte til en mer naturlig samtale, men med mindre tydelige overganger.

### 3.2.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dermed kan guiden inneholde ferdig formulerte spørsmål eller stikkordspregede temaer (Tjora, 2021, s. 290). Spørsmålene i intervjuguiden skal bidra til å gi forskeren svar på problemstillingen. I lys av min problemstilling utarbeidet jeg sju spørsmål. Et spørsmål handler om anonymisering av informanten, mens de seks andre spørsmålene omhandler informantenes syn på ulike begreper og gir deltakerne mulighet til å reflektere over og dele eksempler om tematikken (Vedlegg 7.1).

### 3.3 Valg av informanter

Rekrutteringen av deltakere er basert på en strategisk utvelgelse, som innebærer at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). På bakgrunn av oppgavens tematikk, som omfatter barn med spesialpedagogisk hjelp, syntes jeg det var hensiktsmessig å intervju en spesialpedagog. Jeg tok kontakt med en spesialpedagog jeg kjenner for å spørre om vedkommende ønsket å delta i datainnsamlingen min. Vedkommende takket ja, og kom også med tips om en annen person som kunne passe som informant. At en informant selv kommer med tips om andre informanter kalles «snøballmetoden» (Johannesen et al., 2010). Dermed forhørte jeg meg med denne personen om hen også ønsket å delta. Personen takket ja.



Studien baserer seg dermed på et utvalg av to informanter. Informantene jobber i samme barnehage, men på ulike avdelinger. Informant 1 har bachelor i samfunnsvitenskapelige fag med fordypning i pedagogikk og sosiologi, og har også master i spesialpedagogikk. Informant 2 er utdannet barnehagelærer med master i førskolepedagogikk. Begge informantene har en ansiennitet på omtrent ti år hver i barnehage. Et sentralt poeng er at informantene jobber i en barnehage som har en forsterket avdeling for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette gjør at de innehar mye opplevd kunnskap og praktiske erfaringer om barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

For å tilrettelegge for en avslappet stemning kan det være lurt å gjennomføre intervjuene på steder der deltakerne kan føle seg trygge (Tjora, 2021, s. 135). Det er også viktig å tenke over at miljøet kan ha innflytelse på intervjusituasjonen. I Informasjon- og samtykkeskjemaet (Vedlegg 7.2) som ble sendt til informantene, skrev jeg at det er opp til de å bestemme sted og tid for intervjuet, men at det kunne foregå i barnehagen eller over internett på Teams eller Zoom. Begge intervjuene ble gjennomført på et møterom i barnehagen hvor informantene jobber. Møterommet var et typisk møterom med langbord og stoler til åtte personer, tv-skjerm med prosjektor og oppbevaringsskap langs veggene. Intervjuene foregikk på to ulike dager, og ble gjennomført hver for seg. Underveis i intervjuene noterte jeg i stikkordsform.

Det første intervjuet var med Informant 1. Aller først fikk jeg informasjon om barnehagen og dens virksomhet. I tråd med Aksel Tjoras tre-inndeling av dybdeintervjuet, kan denne informasjonen knyttes til oppvarmingsdelen. Oppvarmingsspørsmålene krever ikke mye refleksjon (Tjora, 2021, s. 159). Eksempler på slike spørsmål var bakgrunnsopplysninger om informantens utdanning og stilling i barnehagen. Dette snakket vi om før vi i det hele tatt var kommet inn på møterommet og før intervjuet hadde startet. Jeg følte selv det var en fin måte å starte hele intervjusituasjonen på, med en løs og uformell samtale. Da selve intervjuet startet, stilte jeg seks ulike spørsmål, som informanten kunne reflektere rundt og gå i dybden på. Med Informant 1 gikk jeg systematisk gjennom spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg hadde også skrevet ned fire oppfølgingsspørsmål, som en hjelp til meg selv for hvordan jeg kunne delta i samtalen. Min opplevelse av intervjuet med Informant 1 er at hen ga utfyllende svar på spørsmålene, og at det var enklere å sortere innholdet ettersom vi gikk systematisk gjennom de. Det skapte kanskje litt mindre flyt i samtalen, men det gjorde det enklere for meg å notere

underveis. Etter at vi hadde gått gjennom alle spørsmålene, spurte jeg om informanten følte at hen hadde svart på alt og sagt det hen ville si.

Informant 2 hadde bedt om å få se intervjuguiden på forhånd, slik at vedkommende kunne stille best mulig forberedt. Oppstarten til intervjuet var lik som med Informant 1, men forskjellen fra intervjuene var at Informant 2 også noterte underveis samtidig som hen snakket med meg. Denne samtalen opplevdes som mer fri, med en mer flytende overgang mellom spørsmålene. Dette skapte en fri samtale, med rom for å gå frem og tilbake mellom spørsmålene. Samtalen opplevdes som fin, men det ble vanskeligere å sortere dataene under riktig spørsmål underveis i intervjuet.

Intervjuene varte i omtrent en time. På forhånd hadde jeg estimert en varighet på 30 minutter. Jeg syntes det var vanskelig å estimere varigheten på intervjuene, da man ikke vet hvor mye informasjon informantene kommer med. Informantene fortalte imidlertid at de hadde satt av god tid til intervjuet. Ved å sammenligne mengde av datamateriale mellom de to intervjuene, kan jeg se at jeg har fått mer data fra Informant 2, som fikk se intervjuguiden på forhånd.

Min opplevelse av intervjusituasjonen med informantene er at de begge var lette å snakke med, samtidig som de også var imøtekommende og villige til å dele sine meninger og erfaringer med meg. Begge informantene kom med mye relevant og interessant informasjon. I tillegg fortalte informantene at de syntes at valg av tema og problemstilling var veldig spennende, og at de var glade for å kunne bidra. Deltakerne fortalte også at de var godt vant med å delta i bacheloroppgaver, men at mitt tema var nytt for dem. På bakgrunn av dette sitter jeg igjen med en positiv opplevelse fra datainnsamlingen.

### 3.5 Etske retningslinjer

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt et Informasjon- og samtykkeskjema til informantene. Skjemaet er ment å informere deltakerne om formålet med prosjektet og hva deltakelse innebærer. Jeg bestemte meg for å ikke benytte video- eller lydopptak i datainnsamlingen. Derfor var det ikke behov for å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I Informasjon- og samtykkeskjemaet står det at «siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor» (Vedlegg 7.2).

En forsker har flere etiske retningslinjer å forholde seg til. I følge Bergsland og Jæger kan forskerens etiske ansvar i stor grad knyttes til tre hovedprinsipper: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser* (2014, s. 83). Informert samtykke handler om at informantene får vite hva som er undersøkelsens formål, at deltakelse i prosjektet er frivillig og at personen kan trekke seg når som helst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Det er også viktig at deltakerne vet hva informasjonen skal brukes til og hvem som gis tilgang til informasjonen (Datatilsynet, 2019). Konfidensialitet innebærer at offentlige data ikke offentliggjøres, slik at deltakernes identitet avsløres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I denne oppgaven omtales deltakerne som «Informant 1» og «Informant 2», samtidig som at det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» benyttes. Dette for å ivareta prinsippet om anonymisering. Siste hovedprinsipp er konsekvenser, som går ut på at forskeren har et ansvar for å unngå at informantene kommer til skade eller andre alvorlige belastninger (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Jeg opplevde at intervjuene mine føltes behagelig for informantene, slik at ingen av de kom til skade.

Etter at jeg hadde transkribert ferdig intervjuene, sendte jeg transkripsjonen til informantene. Jeg ga informantene mulighet til å lese gjennom hele transkripsjonen slik at de skulle ha mulighet til å lese gjennom og godkjenne, eventuelt også tilføye eller ta vekk informasjon fra datamaterialet. Dette gjorde jeg både for å sikre informantenes anonymitet, men også for å forsikre meg om at jeg ikke hadde misforstått noe av det informantene fortalte.

### 3.6 Metodekritikk

Bergsland og Jæger hevder at ingen metode er feilfri, og at det er viktig å være kritiske og reflektere over den metoden man bruker og egne innsamlingsstrategier (2014, s. 80).

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* kan imidlertid brukes som verktøy for å evaluere kvaliteten på det metodiske arbeidet.

I kvalitative studier handler reliabilitet om hvor troverdig og tillitvekkende forskningen er (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Reliabilitet kan også knyttes til hvor pålitelig datamaterialet er, og hvordan det genereres, bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Dersom jeg hadde benyttet lyd- eller videoopptak ville reliabiliteten økt. Ettersom jeg ikke noterte fullstendig underveis i intervjuene, men heller noterte i stikkordsform, kan viktig informasjon glemmes som følge av at man ikke husker alt. Likevel er notatskriving bedre enn

ingen form for skriftlige svar. Det må også legges til grunn at en fullstendig transkripsjon ble gjort rett etter intervjuene. Transkripsjonen er dermed basert på notatene og hukommelsen min. Det som imidlertid kan være med på å øke reliabiliteten er at informantene fikk mulighet til å lese over og godkjenne transkriberingen, slik at de kunne komme med tilleggsinformasjon eller endre noe dersom de mente at transkripsjonen ikke var slik som de ønsket. Dette er dermed med på å øke studiens reliabilitet.

Validitet innebærer i hvilken grad man ut fra resultatene av en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt som formål å undersøke (Dahlum, 2021). I tillegg handler validitet om hvor relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Graden av nærhet til feltet er eksempelvis med på å sikre validiteten. I denne sammenhengen kom jeg tett på informantene, ettersom intervjuet foregikk ansikt til ansikt. I ansikt-til-ansikt-situasjoner er det lettere å unngå misforståelser knyttet til for eksempel uklarheter ved begrepsbetydning. Et av spørsmålene jeg stilte under intervjuene var «hva mener du ligger i/eller hvordan forstår du begrepet inkludering?» Dette spørsmålet ble stilt på bakgrunn av at jeg ønsket å få et innblikk i hva deltakerne legger i ordet inkludering, slik at muligheten for at det oppstår misforståelser reduseres. I tillegg gjør de fysiske møtene det lettere å stille oppfølgingsspørsmål.

Videre knyttes validitet til overføringsevne (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2012, s. 233). Det er lite overføringsevne i denne datainnsamlingen, ettersom det er et lite utvalg av informanter. Informantene jobber også i samme barnehage, så funnene er kun basert på erfaringer og meninger knyttet til informanter fra én bestemt barnehage. Dersom overføringsevnen skulle blitt høyere, måtte jeg ha intervjuet flere informanter fra ulike barnehager. Ettersom dette ikke er tilfelle, kan man ikke konkludere med at datamaterialet er representativt for alle barnehager, men kun for den barnehagen informantene kommer fra.

### 3.7 Analyse

Etter at intervjuene var ferdig startet jeg arbeidet med å analysere datamaterialet. Analysen er basert på en fullstendig transkripsjon av intervjuene. Analysemetoden som benyttes i oppgaven er den tematiske analysemodellen. Braun og Clarke deler den tematiske analysemodellen inn i seks trinn: 1) å bli kjent med datamaterialet, 2) å fremskaffe koder, 3) å

søke etter kategorier/temaer, 4) å revidere/gå igjennom temaer, 5) å definere og navngi temaer, og 6) å beskrive funn (2012).

I analysearbeidet har jeg systematisk og stegvis fulgt trinnene over. Først brukte jeg tid på å lese gjennom transkripsjonen flere ganger, slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Under lesingen markerte jeg ord og setninger som jeg mente var særlig nyttig i lys av problemstillingen. Deretter startet jeg kodingsarbeidet. Koding er en effektiv og nyttig måte å analysere datamateriale på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-227). Etter kodingsarbeidet startet jeg med å gi grupperne kodene i kategorier. Dette blir av Tjora omtalt som kodegruppering (2021, s. 229). For å sortere kodene brukte jeg ulike farger som markeringsverktøy. Deretter fikk de ulike gruppene tittel. Grupperingsarbeidet var krevende, fordi flere av kodene passet inn i flere kategorier. Dermed gikk jeg gjennom kodene flere ganger, fordi det da var enklere å sortere og flytte på de ulike kodene slik at de ble plassert under den tittelen jeg følte de passet best under. Det er likevel noen koder som fortsatt passer inn under flere kategorier.

De ulike kodekategoriene, eller hovedtemaene, danner utgangspunkt for det kommende drøftingskapittelet.

## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes funnene fra datainnsamlingen. Formålet med oppgaven er å besvare oppgavens problemstilling, som etterspør barnehagepersonalets erfaringer med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken. Strukturen i kapittelet er basert på hovedtemaene fra intervjuene. Hovedtemaene er henholdsvis inkludering og barnets forutsetninger, lekens betydning, kommunikasjon og samarbeid. Sitatene som benyttes i kapittelet markeres med Inf1 eller Inf2, som viser til hvilken informant det er som har kommet med utsagnet.

### 4.1 Inkludering

På bakgrunn av at begrepet inkludering ikke har en entydig definisjon, synes jeg det var hensiktsmessig å spørre informantene om hva de legger i begrepet. Det gjorde jeg også fordi jeg ønsket å forsikre meg om at jeg og informantene delte den samme forståelsen. Et

interessant funn er først og fremst at personalet i barnehagen «ofte har diskutert begrepet inkludering ved enheten» (Inf2). Utsagnet tyder på at det er nødvendig å diskutere og reflektere over inkluderingsbegrepet i fellesskap. Dette for å få en tydelig bevissthet om hva det vil si å være inkluderende (Solli & Andresen, 2017, s. 155), og hvordan det kan utøves i praksis. Slik Arnesen understreker, kan dette være en tidvis utfordrende oppgave (2017, s. 19).

Intervjuet med Informant 2 viser at vedkommende støtter de grunnleggende verdiene for inkludering, for eksempel tilhørighet og deltakelse. Først forteller vedkommende at «om man tenker på selve begrepet inkludering, synes jeg det i utgangspunktet reflekterer at alle [barn] skal delta i fellesskapet, og at ingen barn skal holdes utenfor». Deretter uttrykker informanten en skepsis til denne teoretiske forståelsen av begrepet og utdyper:

Jeg tenker at denne forståelsen av inkludering som begrep ikke kan overføres direkte til praksis, ettersom det aller viktigste er å ta utgangspunkt i enkeltbarnet, og hvilke behov og forutsetninger det har (Inf2).

Ut i fra denne refleksjonen kan det virke som at en svart-hvit forståelse av inkludering i fellesskapet, med vekt på tilhørighet og deltakelse, noen ganger kan gå på bekostning av hva som er barnets beste. På denne måten belyser og bekrefter informanten utfordringen med å definere inkluderingsbegrepet, som det har blitt redegjort for i teorikapittelet. I Stortingets melding fremheves det at barnehagen skal legge til rette for at alle barn skal føle at de har en *naturlig* plass i fellesskapet (Meld. Nr. 6. (2019-2020) s. 7-9). På bakgrunn av dette blir det interessant å stille spørsmål om hva det vil si å ha en naturlig plass i fellesskapet. Informant 2 forteller at:

Man må tenke på hva barnet får ut av å delta på de forskjellige aktivitetene. Det er kanskje ikke alltid det beste for barnet å bli inkludert i alle aktiviteter. Dette er selvfølgelig avhengig av hvilke utfordringer barnet har. Det må vurderes nøye hva barnet skal være med på og når barnet trenger skjerming (Inf2).

Utsagnet over belyser dilemmaet individ versus fellesskap (Solli & Andresen, 2017, s. 156). I lys av utsagnet, kan det virke som at det som fungerer best er en blanding av inkluderende og segregerende tiltak for barn med særskilte behov. Ettersom inkludering er et dynamisk begrep, vil et barn kunne gå inn og ut av ekskluderende og inkluderende prosesser (Solli & Andresen, 2017, s. 156). I noen situasjoner vil altså fellesskapet kunne oppleves som utfordrende og fremmed, mens det andre ganger vil kunne føles inkluderende. Dermed blir det

viktig med fortløpende vurderinger om hva som er det beste for barnet i enhver anledning (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2008, s. 11). Dette gjøres på best mulig måte ved hjelp av «organisering og dialog mellom ansatte [...] for å inkludere barnet i barnegruppa» (Inf2). Dermed legges det til grunn at samspillet mellom barnet og personalet er viktig for at inkludering skal kunne etableres og reetableres hele tiden.

En foreløpig oppsummering er at det er viktig at personalet må være bevisste på hva lover og rammeplanen sier om inkludering og spesialpedagogisk hjelp. Men som det fremkommer av intervjuet med Informant 2, er det like viktig å reflektere over hvordan inkludering faktisk fungerer i praksis. Dermed blir en viktig oppgave for personalet å tenke over både barnehagens, barnegruppas og enkeltbarnets forutsetninger og behov for å skape et inkluderende fellesskap. Dette slik at det kan omsettes til praksis.

#### 4.1.1 Barnets forutsetninger

En viktig forutsetning for inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp er å ta hensyn til dets forutsetninger: «alle barn med spesialpedagogisk hjelp er ulike, med egne behov og utgangspunkt» (Inf2). Etersom barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er en mangfoldig gruppe, er det mange hensyn som må tas i betraktning. Informant 1 beskriver barns ulike forutsetninger på en fin måte: «noen øver på å klatre høyt i klatrestativet, mens andre øver på å lære seg å gå». Mer konkret kan for eksempel barn med epilepsi påvirkes negativt av «for mye stimuli og støy» (Inf2). For barn med konsentrasjonsvansker kan en lang samlingsstund føre til at de mister fokus. I slike situasjoner blir det viktig å «strukturere samlingsstunden på den måten at de barna som mister fokus kan forlate samlingsstunden når fokuset er borte» (Inf2). Disse utsagnene eksemplifiser og understreker kjernen i inkluderingsarbeidet, som er at det alltid skal legges til rette for hva som er det beste for hvert enkelt barn.

Prinsippet om barnets beste gjelder for all barnehagevirksomhet. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fremkommer det at alle handlinger og avgjørelser som tas vedrørende barnet skal tas med utgangspunkt i hva som er det beste for barnet (2017, s. 8). I lys av dette hadde Informant 1 en interessant refleksjon. Vedkommende forteller at «ved spesialpedagogisk hjelp er omvendt inkludering noe som funker godt». Omvendt inkludering forklares da som «inkludering av omverdenen inn i verdenen til ditt barn [barn med spesialpedagogisk hjelp]» (Inf1). På denne måten tas det hensyn både til barnets beste, samtidig som barnet også inkluderes inn i resten av fellesskapet. Dette eksemplifiseres av

Informant 1 i dette utsagnet: «hvis det er utfordringer angående barnets helse på uteaktiviteter, kan man ta med uteaktivitetene inne». På denne måten blir den omvendte inkluderingen også en måte å tilrettelegge for et syn på mangfold og ulikhet som en mulighet, og ikke som en byrde eller utfordring (Solli, 2017, s. 24).

Å dele inn i små barnegrupper for lettere tilpasning av aktiviteter ut fra barnas forutsetninger kan også være en mulighet, forteller informantene. I følge Utdanningsdirektoratet kan mindre lekegrupper gi mer oversikt, struktur og trygghet for barnet (2018, s. 18). I tillegg blir det lettere for de voksne å skaffe seg oversikt over leken, slik at de deretter kan bidra støttende på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 18). Informant 1 uttrykker positive erfaringer med lek i mindre grupper - både for den voksne som kommer tettere på, men også for barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp som oppnår «positive opplevelser [med leken]» I tillegg synes barn fra den ordinære driften at det er stas å få være med i små grupper (Inf1).

## 4.2 Lekens betydning

Ettersom problemstillingen etterspør inkludering i leken, var det nødvendig å stille informantene spørsmål som er direkte knyttet til lek. Leken er en grunnleggende del av barnehagehverdagen, og en viktig kilde til trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dermed er det ekstra viktig at personalet tilrettelegger for at alle barn skal kunne delta, uansett om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). På spørsmål om hvilke muligheter informantene ser med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken, svarte Informant 2:

Det er ideologiske muligheter. Det gir barna i barnehagen et større spekter for hva som er normalt og en større aksept for det som kan ses på som annerledes. De lærer seg at det finnes mange forskjellige måter å leve på (Inf2).

Utsagnet kan tolkes som at leken bidrar til å utvikle barns grunnsyn på andre mennesker. Mer spesifikt forteller utsagnet at barna ikke gjør noen forskjell på barna i leken, uansett hvilke forutsetninger de har. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at barn ser på *alle* som likeverdige medlemmer av fellesskapet og mangfoldet, også de som har behov for spesialpedagogisk hjelp. For min egen del var dette en positiv overraskelse, og en berikelse å



høre at barnehagepersonalet oppfatter barna som lite dømmende i møte med andre barn. Det kan eksemplifiseres i dette utdraget:

Flere av barna har ulike forflytningshjelpemidler hvor de øver på å forflytte seg rundt selv. Til noen har vi knyttet på tau slik at de kan bli dratt rundt av vennene sine. Dette har blitt en lek som alle involverte har det veldig gøy med. Om noen av barna bruker sine tilpassede vogner i utetiden er det veldig populært for de andre barna å få lov til å trille vognene rundt på uteområdet og få vise barna ulike ting (Inf2).

Eksempelet understreker viktigheten av et personale som tenker kreativt og er løsningsorienterte. Å knytte tau på forflytningshjelpemidlet til barnet blir en måte å inkludere det konkrete barnet som har behov for forflytningshjelpemiddel i leken med de andre barna. Det viktigste er kanskje at dette ble omgjort til en felles lek i barnehagen, som alle syntes var gøy. På denne måten blir ikke hjelpemidlet, og barnet som benytter det, oppfattet som en hindring, men heller som en mulighet og en ny dimensjon i leken. Dette samsvarer med barnehagens rammeplan, som sier at personalet skal tilrettelegge for at alle barn kan leke med hverandre (2017, s. 20).

Den viktigste muligheten er at «barna lærer seg om mangfold og at alt er innenfor normalen» (Inf2). Dette er med på å «forberede og ruste opp barnet videre, til livet etter barnehagen» (Inf1). En sentral oppgave for barnehagens virksomhet er nettopp å synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet, på en slik måte at det gir videre grunnlag for opplevelser, utforskning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Mangfold og ulikhet er ikke bare viktig i barnehagen, men i alle livsfaser og samfunnsområder. For å utvikle empatiske, omsorgsfulle og rause mennesker kreves en god start og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5). Et mangfoldig barnehagefellesskap er med på å bygge vennskap og forståelse, både for de barna som trenger spesialpedagogisk hjelp og for de andre barna i barnehagen (Inf1).

Til tross for at informantene ser mange muligheter med inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i leken, var jeg også interessert i deres tanker om begrensninger og utfordringer som kan oppstå. Min opplevelse er at begge informantene var mest opptatt av å fremheve mulighetene som finnes, fremfor å diskutere eventuelle begrensninger. Likevel er det vanskelig å komme unna at det tidvis kan forekomme utfordringer man er nødt å ta hensyn til.

Informant 2 fortalte at det til tider kan være vanskelig å finne en middevei mellom barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp og barna som tilhører den ordinære driften. Om man i alle situasjoner må tilrettelegge for barn med spesialpedagogisk hjelp, kan dette i noen situasjoner gå på bekostning av de andre barna. Dermed kan det i noen situasjoner være utfordrende å avgjøre hvilke behov som skal prioriteres. Informant 2 problematiserer dette ved å stille spørsmålet:

Om man har barn med utfordringer som gjør at det kun kan synges enkle sanger og gjøres enkle bevegelser i samlingsstund: skal man prioritere disse barna, eller de som liker å lese bøker og snakke om ulike temaer? (Inf2).

Igjen blir det viktig med løsningsorienterte barnehageansatte. Finnes det noen alternative måter å gjennomføre samlingsstunden på? Til tross for at personalet skal skape et inkluderende fellesskap, blir det igjen viktig å tenke på barnets beste. I en barnegruppe er det mange barn å ta hensyn til, som gjør at det kan være utfordrende å tilfredsstille alle barn samtidig. I situasjonen kan det beste alternativet være å dele gruppa i to, slik at de som skal synges enkle sanger med litt bevegelse kan være sammen, samtidig som barna som ønsker å lese bøker og snakke sammen kan ha sin egen samlingsstund. På denne måten får alle barna dekket sine behov, ut fra egne premisser.

#### 4.2.1 Universell utforming og bruk av hjelpemidler

Det fysiske miljøet og barnehagens utforming er også av betydning for hvordan informantene jobber med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken. Det er særlig viktig å tenke over årstidene og været når man skal tilpasse aktiviteter for barn med spesialpedagogisk hjelp. For eksempel kan kulden og snøen om vinteren gjøre at noen av barna ikke får til å delta i leken på lik måte som de andre barna (Inf2). Hvis minusgrader ødelegger for at barnet kan være ute, kan en mulighet være å ta med snø inne i en stor balje og leke inne på badet der det er sluk (Inf1). En annen mulighet er å benytte seg av hjelpemidler som varmevotter eller varmesokker, som hjelper barna med å holde varmen (Inf2).

Hovedprinsippet er at det fysiske miljøet skal være trygt og at det tilrettelegges for allsidige bevegelseserfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det må utformes et miljø med muligheter for at alle barn skal kunne delta i leken, og slik at leker og materiell holdes tilgjengelig for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). For barn med spesialpedagogisk

hjelp er det mange små tilpasninger som kan gjøres for å tilrettelegge for fri ferdsel for barn hvor det er behov for det. Eksempler på dette kan være asfalterte gangveier med varmekabler, opphevet sandkasse og skråninger som ikke er for bratte (Inf1). Dersom barnehagen skal gå på tur kan man benytte tvillingvogn, slik at man får plass til flere barn (Inf1). I informantenes barnehage brukes det også maling i sterke kontrastfarger som skal hjelpe de svaksynte barna med å orientere seg rundt i barnehagens utemiljø (Inf2). Igjen kan man se viktigheten av et løsningsorientert og kreativt personale, som ser muligheter fremfor begrensninger og hindringer.

### 4.3 Kommunikasjon og samarbeid

Intervjuets siste spørsmål var knyttet til barnehagepersonalets samarbeid i arbeidet med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i leken. Et sentralt funn er at begge informantene påpeker hvor viktig det er med god kommunikasjon i personalgruppen. I barnehagen jobber ofte folk fra ulike profesjoner i samme team. Teamene kan for eksempel bestå av ergoterapeuter, barne- og ungdomsarbeidere, barnehagelærere, spesialpedagoger og vernepleiere. I mange barnehager kan det være eksterne spesialpedagoger (Nordahl, 2018, s. 81). På denne måten kan arbeidet bli mer tverrfaglig og helhetlig. Når flere profesjoner jobber sammen, er det imidlertid viktig at barnehagen jobber for et godt arbeidsmiljø og opprettholder god kommunikasjon innad i personalgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som Nordahl poengterer, kan tilbudet med eksterne spesialpedagoger oppleves som lite sosialt og inkluderende (2018, s. 81). Dersom dette er tilfellet, er det viktig at personalet i barnehagen også er gode på å inkludere det spesialpedagogiske teamet inn i den daglige driften slik at alle skal føle seg inkludert i fellesskapet. Med andre ord omfatter inkluderingsarbeidet både barn og ansatte, og det helhetlige barnehagemiljøet vil kunne oppleves som bedre dersom de voksne også arbeider med inkludering innad i personalgruppen.

Informant 2 forklarer at god kommunikasjon kan opprettholdes ved hjelp av en tett dialog. Den tette dialogen kan på den ene siden innebære kontinuerlig og uformell informasjonsflyt ved behov gjennom dagen, knyttet til spesifikke situasjoner som oppstår. Det kan for eksempel være å informere andre ansatte om barnets dagsform (Inf2). På den andre siden kan planlagte «gruppemøter med alle involverte gjøre samarbeidet og kommunikasjonen bedre» (Inf1). Grundig planlegging og evaluering bidrar til å sikre god kvalitet på det

spesialpedagogiske arbeidet (Mørland, 2014, s. 98/99), samtidig som kommunikasjonen innad i personalgruppen vedlikeholdes. Evaluering er viktig for å vurdere det som allerede har skjedd, slik at man videre skal kunne diskutere hva som kan gjøres annerledes ved en senere anledning. At personalet deler sine observasjoner og erfaringer med hverandre kan gjøre det enklere å planlegge kommende aktiviteter for barna og gjøre endringer hvis det er noe som kan forbedres. Dette vil være viktig for å utvikle personalets kunnskap og kompetanse i møte med nye utfordringer (Sjøvik, 2014, s. 58).

Et godt barnehagemiljø er preget av at de ansatte samarbeider tett og tar felles ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22). Nordahl hevder at også inkludering i barnehagen blir bedre dersom de ansatte ser på barna i barnehagen som et felles ansvar (2018, s. 81). Da er det viktig at de snakker sammen om verdier de skal handle ut fra, og drøfte seg fram til felles holdninger som grunnlag for å bli enige om handlingsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22). Dette har jeg allerede drøftet i tilknytning til å utvikle en felles forståelse av begrepet inkludering, men er likeledes viktig på andre områder også. For eksempel kan det være å komme med konkrete tilbakemelding, eksempelvis av typen «nå ser jeg at dette fungerer, og dette fungerer ikke. Hva kan vi gjøre med det?» (Inf2). Slike tilbakemeldinger danner grunnlag for samarbeid, veiledning, refleksjon og endring av egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 23). Samtidig blir det også avgjørende for utvikling av ansatte som søker kunnskap, viser engasjement og blick for det enkelte barnets behov for muligheter (Mørland, 2014, s. 99).

#### 4.3.1 Bruk av ASK som et aktivt hjelpemiddel

I funnene kommer det frem at barnehagen aktivt bruker Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i sitt arbeid med barn med språkutfordringer. Eksempler på ASK-verktøy som benyttes er «symbolbilder, dagtavle med tilhørende symboler og tegn-til-tale» (Inf2). ASK benyttes regelmessig i barnehagens samlingsstund. Bruk av ASK under samlingsstunden bidrar til å inkludere de barna som for eksempel har kommunikasjons- eller konsentrasjonsvansker. Informant 2 forklarer hvordan ASK kan benyttes i samlingsstunden på følgende måte:

Vi starter samlingsstunden med en fast sang. Deretter synger vi ulike sanger med hjelp av både tegn og bevegelser. Vi sørger også for at vi synger favorittsangen til de barna som har vanskeligheter for å uttrykke seg. Det har også vist seg at det er en fordel å bruke konkrete

som samtalebilder om temaer man snakker/leser om. Det kan også være fordelaktig å bruke tegn-til-tale for å gjøre det enklere for barna å følge med på hva man snakker/synger/leser om (Inf2).

Som belyst i utdraget, kan ASK bidra til at alle barn føler at de har en naturlig plass i samlingsstunden, fordi det er enklere å følge med på hva den handler om. Når personalet gjennomfører en samlingsstund på denne måten legger de til rette for at barna skal få god stimuli innenfor de ulike kommunikasjonsuttrykkene som finnes, men ut fra egne premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Eksempelet viser også hvordan personalet kan inkludere alle barna i én og samme samlingsstund - både de som mestrer det verbale språket og de som ikke gjør det. Et viktig poeng her er at også at barna i den ordinære driften burde lære seg de alternative kommunikasjonsformene (Moe & Valseth, 2014, s. 367). Dette for at alle skal kunne kommunisere med hverandre.

## 5.0 Avslutning

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det har vært en jevn økning av antall barn som har hatt behov for spesialpedagogisk hjelp i løpet av de siste fem årene (2021). Samtidig hevder Nordahl-gruppen at kvaliteten på det daglige pedagogiske arbeidet er for varierende, og at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp særlig er utsatt i barnehager med for lav kvalitet (2018, s. 68). Det er påfallende at den pedagogiske praksisen har vist seg å være så ujevn i barnehagene. Etter endt utdanning ser jeg selv at også jeg hadde for lite kunnskap om de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Inkluderingsarbeidet, som inngår i den daglige pedagogiske kvaliteten i barnehagene, bør være av like høy kvalitet i alle barnehager. Økningen av antall barn med behov for spesialpedagogisk hjelp krever også at barnehagepersonalet innehar kunnskap og kompetanse om hvordan disse barna skal møtes og inkluderes i fellesskapet. Derfor ønsket jeg å undersøke problemstillingen videre, og forhøre meg med en spesialpedagog og barnehagelærer om deres erfaringer med inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i leken.

Gjennom det kvalitative arbeidet med å intervju informantene, analysere datamateriale og drøfte funn har jeg fått et større innblikk i eksempler på hvordan jeg som barnehagelærer kan jobbe for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i lek sammen med barn fra den ordinære driften. Jeg har også fått kunnskap om hvilke forutsetninger barn med spesialpedagogisk hjelp har og hvilke behov som må dekkes. Den viktigste innsikten denne oppgaven har gitt meg, er viktigheten av å se alle barn som en del av fellesskapet og at alle er

«normale» innenfor mangfoldet. Et langt steg på veien mot en mer inkluderende barnehage er å betrakte mangfold og variasjon som en ressurs og mulighet, heller enn en hindring og utfordring.

For det andre bidrar intervjuene til å belyse og problematisere inkluderingsbegrepet og dets betydning for barnehagens praksis. En svart-hvit forståelse av inkludering som tilhørighet og deltakelse kan i noen tilfeller vise seg å være problematisk, dersom det går på bekostning av hva som er barnets beste. Dermed er det i alle situasjoner viktig som barnehagelærer å reflektere over hva som er barnets beste, selv om det for eksempel kan bety at barnet i noen aktiviteter holdes «utenfor» fellesskapet. Dette kan knyttes til det siste sentrale funnet, som er viktigheten av et kreativt og løsningsorientert personale, både i møte med barna i barnehagen men også med de andre ansatte. En forutsetning for et godt og inkluderende barnehagemiljø er samarbeid og kommunikasjon. Tette dialoger gjennom dagen gjør det enklere å tilrettelegge for aktiviteter og lek som er inkluderende for alle barna. Enkle tilpasninger, som tydelige farger i uteområdet og symbolbilder i samlingsstunden, kan bidra til at *alle* kan få være med.

Samlet sett gir informantene et utfyllende svar på spørsmålet om inkludering av barn med behov spesialpedagogisk hjelp i leken. De kommer også med flere konkrete eksempler på tiltak og tilpasninger som kan gjøres i dette arbeidet innad i barnehagen. I forlengelse av dette hadde det vært interessant å undersøke samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Hvordan involvere barnas foresatte i dette arbeidet? I tillegg kunne det også vært spennende å utforske barnets rett til medvirkning, som er en sentral del av rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan kan man sikre at barna selv gis anledning til å uttrykke sine behov for hva de trenger av hjelp og støtte for å være inkludert i leken? Barnehagebarn er eksperter på seg selv og besitter den viktigste kunnskapen om dette temaet.

## 6.0 Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2017). Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I Allan, J., Andresen, R., Kolle, T., Kristoffersen, A. E., Larsen, A. S., Simonsen, E., Solli, K. A., Ulla, B. & Arnesen, A. L (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg, s. 19-32). Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne-, Likestilling- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, Likestilling- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. Harris Cooper, PhD
- Dahlum, S. (2021, 9. mars). *Validitet*. Store norske leksikon. <https://snl.no/validitet>
- Datatilsynet. (2019, 8. august). *System*. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/samtykke/>
- Heimstad, C., Berle, R. & Bjørnbak, S. (2021, 16. april). *Barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, må tilføre barnefellesskapet*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehagepedagogikk-fagartikkel-forste-steg/barn-som-trenger-spesialpedagogisk-hjelp-i-barnehagen-ma-tilhore-barnefellesskapet/281054>
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). *Lek for alle barn?* I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg, s. 233-252). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid; Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 353-368). Fagbokforlaget.
- Konvensjonen om barnets rettigheter. (2005). *Generell kommentar nr 7; Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. Generelle kommentarer fra FNs barnekomité. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen; innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen; innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, K. M. & Strand, V. B. (2021, 30. mars). *Barnets beste*. Store norske leksikon. [https://snl.no/Barnets\\_beste](https://snl.no/Barnets_beste)
- Likestilling- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk.
- Meld.St. Nr. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I Sjøvik, P. (Red.). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. s. 353- 336). Universitetsforlaget.



- Mørland, B. (2014) Barnehagen - en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. (Red.)- *En barnehage for alle; Spesialpedagogikk i barnehageutdanningen* (3.utg. s. 81-100). Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2018) Samarbeid med foreldre i et spesialpedagogisk perspektiv. I Glaser, V. *Foreldresamarbeid; Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge; Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.) Fagbokforlaget.
- Solli, K. A. (2019). En barnehage for alle – hvem er «alle», og hvem er «de andre»? Utfordringer i inkluderende praksiser. I M. D. Bergsland (red.) og H. Jæger. Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen <elektronisk ressurs> (s. 106-112). Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek.
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Allan, J., Andresen, R., Kolle, T., Kristoffersen, A. E., Larsen, A. S., Simonsen, E., Solli, K. A., Ulla, B. & Arnesen, A. L (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg, s. 36-61). Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. & Andresen, R. (2017). «Alle barn skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I Allan, J., Andresen, R., Kolle, T., Kristoffersen, A. E., Larsen, A. S., Simonsen, E., Solli, K. A., Ulla, B. & Arnesen, A. L (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg, s. 138-159). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdf/s/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2016. 7. juni). *Hva er ASK?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. mars). *1.3 Vilkåret er at barnet har et særlig behov. I Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/Vilkar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar: Barns samspill i lek*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar: Personalets samarbeid for et godt barnehagemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/9-Personalets-samarbeid-for-et-godt-barnehagemiljo--/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 21. mars). *PPT og Spesialpedagogisk hjelp – rettigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 26. juni). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide

#### Intervjuguide

1. Bakgrunnsopplysninger
  - a. Kvinne / mann
  - b. Utdanning:
  - c. Stilling:
  - d. Ansiennitet:
  
2. Hvilke erfaringer har du med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i lek ute?  
Kan du eventuelt nevne noen eksempler?
  
3. Hva mener du ligger i/eller hvordan forstår du begrepet inkludering?
  
4. Hvordan jobber du/dere med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i utemiljøet?
  
5. Hvilke muligheter ser du/ møter du ved å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp?
  
6. Hvilke begrensninger ser du med barn med spesialpedagogisk hjelp?
  
7. Hvordan samarbeider spesialpedagogen og barnehagelæreren med hverandre for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i lek?

## 7.2 Informasjon- og samtykkeskjema



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

# Vil du delta i bachelorprosjektet

---

## *«Barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagens utemiljø»*

Mitt navn er Emilie Tøndel Sliper, jeg studerer for å bli barnehagelærer, studieprogram med vekt på natur og friluftsliv, ved Dronning Maud Minne Høgskole i Trondheim.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt om inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i utemiljøet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer personalet har med å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i lek ute, hvordan spesialpedagogen og barnehagelæreren samarbeider og hvilke muligheter og begrensninger personalet ser i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp i utemiljøet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du blir med på prosjektet, vil din deltagelse innebære ett intervju, en samtale mellom meg og deg, der jeg ønsker å få dine erfaringer om barn med spesialpedagogisk hjelp, inkludering, begrensninger og muligheter i utemiljøet.

Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter. Jeg vil ta notater

Intervjuet kan foregå i barnehagen på et valgt tidspunkt som passer for deg, vi kan også ha intervjuet over teams/zoom hvis du ønsker dette.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

**Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil skrive ned innsamlingsdata for hånd ved intervju.

Opplysningene vil bare bli benyttet til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og alle data anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 29. april 2022.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Camilla Kalvatn Egset / Kathrine Bjørgen  
[cke@dmmh.no](mailto:cke@dmmh.no) / [kbj@dmmh.no](mailto:kbj@dmmh.no)

Student  
Emilie Tøndel Sliper  
[emilietsliper@live.no](mailto:emilietsliper@live.no)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Dato: .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.