

På tur med ALLE barn i barnehagen?

Det allmennpedagogiske møter det spesialpedagogiske

Helene Lund Garnes

[kandidatnummer: 35]

Bacheloroppgave

[BNBAC3900]

Trondheim, april 2023

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

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.1	VALG AV PROBLEMSTILLING	3
1.2	PRESENTASJON AV OPPGAVEN.....	3
1.3	BEGREPSAVKLARING.....	3
1.3.1	<i>Inkludering</i>	3
1.3.2	<i>Særskilte behov</i>	4
2	TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1	PROFESJONSTRIANGELET	5
2.1.1	<i>Barnehagens samfunnsmandat</i>	6
2.1.2	<i>Kunnskap</i>	6
2.1.3	<i>Etikk</i>	7
2.2	DIDAKTISK RELASJONSMODELL.....	7
2.3	INKLUDERING I BARNEFELLESSKAPET	8
2.3.1	<i>Barns mestring</i>	8
2.4	BARN MED SÆRSKILTE BEHOV	9
2.5	TURVIRKSOMHET I BARNEHAGEN	10
3	METODE	12
3.1	VALG AV METODE	12
3.2	PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG ADGANG TIL FELTEN	12
3.3	UTVALG AV INFORMANTER	13
3.4	BESKRIVELSE AV GJENNOMFØRING.....	14
3.5	ANALYSEARBEID.....	14
3.6	METODEKRITIKK	15
3.6.1	<i>Troverdighet</i>	15
3.6.2	<i>Pålitelighet</i>	16
3.7	ETISKE RETNINGSLINJER.....	16
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN DRØFTING	18
4.1	FORSTÅELSE AV BEGREPET SÆRSKILTE BEHOV	18
4.2	SPESIALPEDAGOGENES PLANLEGGING OG VURDERINGER	19
4.3	INKLUDERING I BARNEFELLESSKAPET	25
4.3.1	<i>Barns mestring</i>	27
4.4	TUR INNEN DET ALLMENNPEDAGOGISKE TILBUDET	28
5	KONKLUSJON OG OPPSUMMERING	31
6	LITTERATURLISTE	33
7	VEDLEGG	36
7.1	INFORMASJON OG SAMTYKKESKJEMA	36
7.2	INTERVJUGUIDE	38

1 Innledning og bakgrunn for valg av tema

Denne bacheloroppgaven skal se nærmere på tilrettelegging av turaktiviteter for at barn med definerte særskilte behov også skal oppleve inkludering. I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 27), heretter henvist til som rammeplanen, spesifiseres det at barn som mottar særskilt hjelp skal inkluderes i barnehagen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Turaktiviteter med hele barnegruppen inngår i det allmennpedagogiske tilbudet, noe som gjør at dette er relevant for barnehagen da det arbeides med av både spesialpedagoger og pedagoger. Det er ikke bare spesialpedagogen, men hele personalgruppen, som skal arbeide med å inkludere barn med særskilte behov i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Samtidig er temaet dagsaktuelt, da det nylig ble publisert en Stortingsmelding med tittelen «Menneskerettar for personar med utviklingshemming». I meldingen presiseres det at regjeringen ønsker et enda bedre arbeid med likestilling for de med nedsatt funksjonsevne (Meld. St. 8 (2022-2023), s.11). Der beskrives flere punkter som treffer temaet for oppgaven: viktigheten av en inkluderende barnehage, kompetanse hos barnehagepersonalet og tilrettelegging for en mestrende barnehagehverdag.

Jeg har gjennom oppgaven valgt å fokusere på spesialpedagogens rolle, da på bakgrunn av et voksende engasjement for arbeidet de gjør innenfor det allmennpedagogiske. Før tredjeårspraksis hadde jeg lite erfaring med mennesker med særskilte behov. Dette påvirket meg i møte med de barna i barnehagen, i form av at jeg følte meg uvitende og usikker. Gjennom praksisperioden ble vi gradvis bedre kjent, jeg lærte om de ulike forutsetningene barna hadde og utviklet meg selv i møte med barna. Særlig det ene barnet, diagnostisert med autismespekterforstyrrelser, fikk jeg veldig sterk tilknytning til. Gjennom å jobbe tett med dette barnet oppdaget jeg en iver og nysgjerrighet og iver etter å lære mer om tilpasning av barnehagehverdagen til det beste – også for de barna som trenger litt ekstra. Jeg ser på det som en berikelse til mine muligheter når jeg kommer ut i jobb i barnehagefeltet, med bredere og større forståelse for hvordan tilretteleggingen for inkludering kan gjøres.

Temaet dreier seg om spesialpedagogers erfaringer med tilrettelegging for at barna med særskilte behov kan oppleve å være inkludert på tur. Jeg har intervjuet noen spesialpedagoger, og innhentet informasjon om deres arbeid med turaktiviteter. Derfor vil det presiseres at oppgaven er basert kun på et utvalg spesialpedagogers erfaringer med inkludering av barn med særskilte behov på tur. Oppgaven kan dermed ikke tale på vegne av alle spesialpedagoger.

1.1 Valg av problemstilling

Problemstillingen ble utformet med utgangspunkt i min nysgjerrighet for tilpasning av barnehagehverdagen for alle. Dette er også en spennende mulighet for å få et innblikk i spesialpedagogers erfaringer.

Følgende problemstilling ble da formulert:

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i barnehage med å tilrettelegge for inkludering av barn med definerte særskilte behov på turaktiviteter?»

1.2 Presentasjon av oppgaven

Oppgaven består av 5 kapitler. Kapittel 1 er en presentasjon av oppgaven og begrunnelse av tema. I dette kapitlet følger også en begrepsavklaring. Kapittel 2 inneholder teori som anses relevant for oppgavens drøfting. Kapittel 3 presenterer metode, der det utdypes fremgangsmåten i datainnsamlingen og fra hvem. I dette kapitlet følger også en forklaring på fremgangsmåten i analysen av datamaterialet. Videre i kapittel 4 presenteres og drøftes funnene ved bruk av teorien som tidligere ble presentert. Det vil fokuseres hovedsakelig på barn med autismspekterforstyrrelser, heretter forkortet til ASF, da alle informantene hadde erfaringer med denne diagnosen. Noen få funn om andre diagnoser presenteres også kort. Kapittel 5 er en konklusjon og oppsummering av oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Inkludering

Rammeplanen fastsetter at «barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Inkludering er et bredt begrep med flere definisjoner. SNL definerer det som å være «en del av noe» (Snl, 2020) mens Statped forklarer at inkludering omhandler en tilpasning av et læringsmiljø der alle har sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte (Statped, 2022). På Oslo kommunes hjemmeside presiseres det at å være en del av noe betyr å få medvirke, der det er like vilkår og muligheter for deltakelse i fellesskapet (Oslo kommune, 2023). I barnehage kan disse definisjonene flyte sammen, da personalet skal muliggjøre barnas rett på deltakelse gjennom tilpasning av læringsmiljøet slik at det blir like vilkår og muligheter for alle. Særlig på turaktiviteter kan det kreves ekstra tilpasning fra spesialpedagogen.

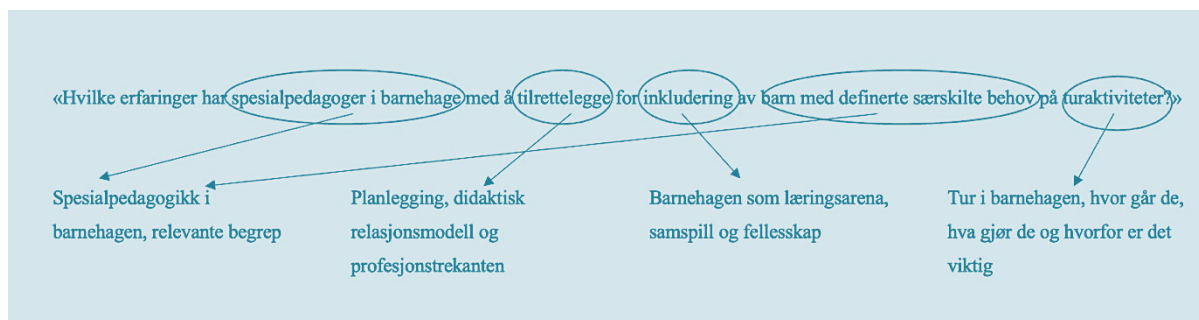
1.3.2 Særskilte behov

I rammeplanen benyttes ord som «spesialpedagogiske behov» og «ekstra støtte» om barn som av ulike grunner har behov for tilpasset barnehagetilbud. I oppgaven benyttes begrepet «definerte særskilte behov». Dette da det var uvisst hvilke barn som ville bli gitt informasjon om gjennom datainnsamlingen i forkant av intervjuene. Begrepet vil derfor kunne romme både barn med spesialpedagogiske behov grunnet funksjonssvikt eller mer midlertidige utfordringer. I etterkant av datainnsamlingen ble det tydelig at alt datamaterialet berørte barn som hadde definerte diagnoser, som forklarer hvorfor det endte med «definerte» særskilte behov.

Særskilte behov i barnehagen omhandler barn som av ulike årsaker trenger litt ekstra omsorg og støtte for å utvikle seg på lik linje med andre barn (St.meld. nr.41 (2008-2009) s.90). De ulike årsakene kan dreie seg om midlertidige utfordringer, eksempelvis skilsmisse eller dødsfall i familien, og ikke nødvendigvis langvarige utfordringer, som funksjonssvikt: «En definert funksjonssvikt bygger på en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til barnet, enten det for eksempel dreier seg om å redusere et barns lærevansker eller en manglende eller sen utvikling» (Nilsen, 2014, s. 25). Barn med definerte særskilte behov på bakgrunn av sakkyndig vurdering har krav på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som kan føre til at begrepene særskilte behov og spesialpedagogisk hjelp flyter litt over i hverandre.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet redegjøres det for teori som er relevant å benytte i drøftingen av funnene. For å sikre at alle punktene i problemstillingen ble trukket frem ble følgende figur illustrert:



Figur 2.1 Illustrasjon av tema i problemstillingen

Ettersom problemstillingen omhandler spesialpedagoger og barn med definerte særskilte behov, trekkes det frem begreper innenfor det spesialpedagogiske feltet informantene brukte aktivt. Aller først presenteres profesjonstriangelet og den didaktiske relasjonsmodellen, da disse kan synliggjøres i informantenes arbeid med tilrettelegging og planlegging. Innunder inkludering fokuseres det på barnefellesskap og viktigheten av å få delta i læring- og samspillsituasjoner – ut ifra egne forutsetninger. Videre trekkes turaktiviteter i barnehagen frem herunder hvordan barna inkluderes på turer.

2.1 Profesjonstriangelet

Hennum og Østrem (2016, s. 11) har utviklet en figur kalt profesjonstriangelet, den demonstrerer tre punkter som påvirker valgene spesialpedagogen tar; samfunnsmandatet, kunnskap og etikk:



Figur 2.1 Profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2016, s.11)

Nome et al. (2021, s. 131) forklarer at disse tre forpliktelsene står i spenning, da det er ønskelig at alle er sentrale i arbeidet pedagogen gjør under planlegging og gjennomføring. Når spesialpedagoger skal planlegge turaktiviteter kan profesjonstriangelet skinne gjennom i det komplekse arbeidet. Som barnehageansatt er de forpliktet til å følge samfunnsmandatet, og samtidig skal de benytte kunnskapen sin på en etisk forsvarlig måte som ivaretar barnets beste. Særlig i arbeidet med barn med særskilte behov kan det oppstå utfordrende etiske dilemmaer. Da er det viktig å veie opp både kunnskapen en har i feltet, og å vite hva samfunnsmandatet sier om temaet, slik at en kan argumentere for hva en velger å gjøre (Nome et al., 2021, s. 131)

2.1.1 Barnehagens samfunnsmandat

Samfunnsmandatet består av lovverk og formelle forskrifter pedagoger er pålagt å praktisere i arbeidet med barn. Herunder Barnehageloven, som gir overordnede bestemmelser for hvordan barnas behov skal ivaretas (Barnehageloven, 2005, §1). Rammeplanen er en mer utfyllende ramme for hvordan barnehagehverdagen skal oppleves for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), men uten direkte bestemmelser på hvordan. Eksempelvis presiseres det i rammeplanen at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen, hvorav det tilrettelegges for sosial deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Derimot står det ingenting om hvordan spesialpedagogen skal gå frem for å inkludere og la barn delta på turaktiviteter.

2.1.2 Kunnskap

Pedagoger besitter et faglig grunnlag om barns danning, omsorg, lek og læring (Hennum & Østrem, 2016, s. 25). I dette hjørnet av profesjonstriangelet havner også det pedagogiske grunnsynet. Gunnestad (2020, s. 31) viser til Lillemyr og Søbstdads definisjon av pedagogisk grunnsyn som «den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet». I de valgene en foretar seg i arbeidet i barnehagen, blir en både bevisst og ubevisst påvirket av ens egne holdninger og verdier.

Totalt sett skal spesialpedagogen benytte det faglige grunnlaget og sitt pedagogiske grunnsyn for å begrunne valgene en tar i arbeidet med barn.

Spesialpedagogene må hele tiden arbeide bevisst med hvordan de anvender kunnskapen sin, og hvordan de tilpasser den generelle kompetansen for hvert enkelt barneindivid og deres ulike forutsetninger. Nome et al. (2021, s. 134) peker mot at kunnskapen tydeliggjøres gjennom faktorene arbeidsmåte og valg av innhold i det didaktiske arbeidet. Særlig

spesialpedagogens kjennskap til det enkelte individets behov, og hva barn med de forutsetningene kan trenge erfaringer og øving på.

2.1.3 Etikk

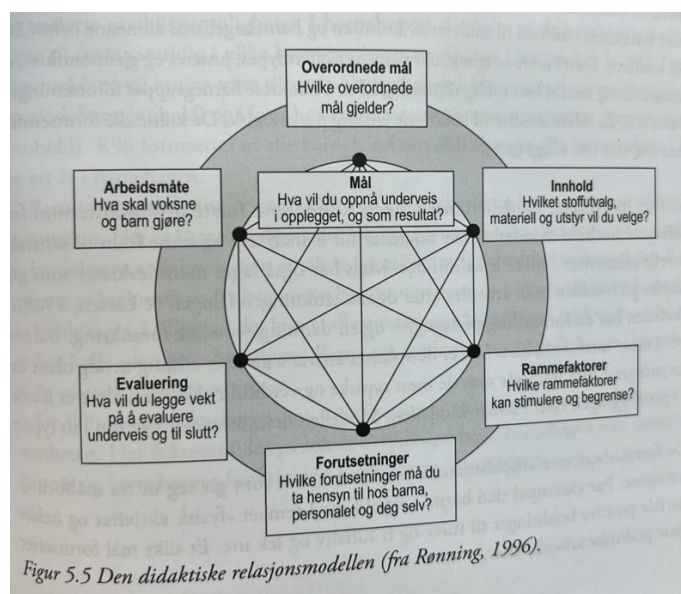
Arbeidet som gjennomføres i barnehagen skal til enhver tid ha barnets beste som mål.

Spesialpedagogene foretar etiske vurderinger underveis i planleggingen for å sikre at det er tilpasset barnets forutsetninger. Vurderingene kan basere seg på vitenskapelig kunnskap om barns utvikling og behov. Samtidig er det ikke alltid at slik kunnskap stemmer overens med fokuset på barns beste. En forutsetning vil derfor kunne være å lytte til barna og støtte de i å uttrykke egne ønsker og behov. Dette kan være en særlig viktig faktor for barn som ikke har verbalspråk, da de ikke får til å snakke for seg selv i like stor grad som barn med verbalspråk (Nome et al., 2021, s. 136).

2.2 Didaktisk relasjonsmodell

Nome et al. (2021, s. 131) mener didaktisk relasjonstenkning er en tilnæringsmåte som kan fungere for å balansere de tre forpliktelsene i profesjonstriangelet (se figur 2.2). Gunnestad Gunnestad (2020, s. 129) presenterer Rønnings didaktiske relasjonsmodell. Den er utarbeidet av Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) didaktiske relasjonsmodell, som illustrerer relasjonen mellom faktorer som skal tas til vurdering under planlegging av undervisning.

I drøftingskapitlet vil det tas utgangspunkt i Rønnings modell:



Figur 2.3 Rønnings didaktiske relasjonsmodell (Gunnestad, 2020, s. 129)

Gunnestad (2020, s. 129) forklarer at Rønning mener modellen tydeliggjør friheten til å selv velge hvor planleggingen kan starte, ut ifra hvilket mål pedagogen har med arbeidet.

På lik linje som Bjørdal og Liebergs modell, illustrerer også Rønnings modell hvordan de didaktiske kategoriene påvirker hverandre i et dynamisk samspill, der ingen veier tyngst i relasjon til hverandre (Gunnestad, 2020, s. 128). Dersom en forutsetning forandrer seg, kan det føre til endringer i arbeidsmåten, som videre kan påvirke rammefaktorene og innholdet.

2.3 Inkludering i barnefellesskapet

Et begrep som blir relevant i forbindelse med inkludering i barnefellesskap er deltakelse. Deltakelse kan betraktes som «en konkretisering av inkludering og omhandler aktiviteter og relasjoner i praksisfeltet» (Skogdal, 2022, s. 222). Det utdypes at perspektivene på disse to begrepene, inkludering og deltakelse, kan ses i harmoni. Deltakelse er en forutsetning for å kunne inkludere. Det tydeliggjøres at det er en sammenheng mellom det kvantitative og kvalitative ved deltakelse. Jo mer en deltar i gruppeaktiviteter, jo mer kvalitativt utbytte får enkeltbarnet av deltakelsen (Skogdal, 2022, s. 222).

Barnehagen er ansvarlig for å gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud uansett hvilke forutsetninger barnet har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26). Nilsen (2014, s. 26) presiserer at et slikt tilpasset tilbud er en vesentlig forutsetning for at barnet skal oppleve inkludering og det å være likeverdig med resten av barnegruppa. Knyttet til barn med definerte særskilte behov presiserer Sjøvik (2020, s. 145) at pedagoger skal kunne tilrettelegge for en barnehagehverdag der barna får oppleve læring og utvikling, uansett hvilke forutsetninger de har. Videre stiller rammeplanen krav om at barnehagen er ansvarlig for å gi barn som trenger ekstra støtte den tilretteleggingen de måtte behøve, for å få en inkluderende og likeverdig barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26).

2.3.1 Barns mestring

I rammeplanen er ordet «mestring» nevnt ni ganger, hvorav en av tilfellene utdypes: «Barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31). Barnets forutsetninger spiller en vesentlig rolle når spesialpedagoger skal hjelpe barn til å oppleve mestring, da en må tenke over hva barnet kan være i stand til å mestre. Pedersen (2015, s. 59) forklarer at mestring kan bidra til et psykososialt miljø. Sjøvik (2020, s. 45) trekker frem at mestringsopplevelser kan heve det enkelte barnets status blant de andre barna. Felles for begge er at de mener mestringsopplevelser kan knyttes sammen med et positivt selvbilde. Barns erfaringer med mestring kan også være med på å danne et godt grunnlag for

barnets opplevelse av sin egen kompetanse, som kan være særlig viktig for barn med definerte særskilte behov (Hilmo, Holter, Lea, & Synnes, 2017, s. 52).

Fokus på spesialpedagogisk arbeid i barnehagen vil kunne gjøre det enklere for barn med spesialpedagogiske behov å inkluderes i lek og samvær med andre barn. Spesielt hvis man arbeider mot allsidig læring som gir sosial kompetanse og trygghet i seg selv, som igjen også kan bidra til mindre utestenging (Sjøvik, 2020, s. 45). Larsen og Slåtten (2019, s. 311) forklarer at en funksjonsnedsettelse kan føre til utestengelse, men da fordi funksjonsnedsettelsen påvirker barnets lekkompetanse i en nedtrykkende grad. Barnets opplevelser med å være en del av noe, der de aksepteres og får være sammen med andre, kan gi barnet glede og erfaring med å bli inkludert (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311).

2.4 Barn med særskilte behov

Siden det i denne oppgaven beveges ut i det spesialpedagogiske feltet, er det relevant å greie ut om ulike begrep som benyttes innenfor denne kategorien. Informantene fortalte mye om både ASK som kommunikasjonsmiddel, samt ASF og forutsetninger tilhørende diagnosen. Spesialpedagogikk er et felt som også faller innunder det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Nilsen (2014, s. 25) forklarer at den spesialpedagogiske hjelpen kan være en del av det ordinære allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen.

Spesialpedagogisk hjelp er ikke knyttet til noen spesiell diagnose, men at barnet som mottar disse hjelpetiltakene har særlige behov som er dokumentert av en sakkyndig instans (Nilsen, 2014, s. 27). Arbeidet med den spesialpedagogiske hjelpen handler i stor grad om å dokumentere barns utvikling og læring, blant annet gjennom ulike tiltaksplaner. I slike planer kan det ligge en fare for å stigmatisere barnet og definere det med utgangspunkt i hva barnet mestrer og ikke. Torsteinson (2021, s. 69) mener denne defineringen kan føre til en forenklet og uheldig forståelse av enkeltbarn, noe som er viktig spesialpedagogene er bevisst i arbeidet med barna. Det handler i stor grad om å fokusere på hvilke muligheter som ligger innenfor barnets mestringsområde, og ikke utfordringene som finner plass.

Siden alle informantene hadde mye erfaring med og hovedsakelig snakket om barn med ASF vektlegges denne diagnosen. Haugen (2014, s. 277) forklarer at barn med ASF hovedsakelig har utfordringer med det språklige og sosiale, hvorav han også benytter ordet «uvilje» mot det med å være sammen med andre barn. Han begrunner at nevnte uvilje mot å sosialisere i

grupper kan være på bakgrunn av deres utfordring med å forstå de sosiale kodene. Barn med ASF gjennomgår derfor trening med spesialpedagogen, der det øves mot forbedring av de sosiale og språklige ferdighetene. I starten kan treningen være hensiktsmessig å gjennomføre én-til-én i enerom. På den måten kan barnet innøve grunnleggende ferdigheter som vil støtte barnets deltakelse i gruppesammensetninger (Haugen, 2014, s. 277). Barna har ikke bare behov for en slik type trening, men de har også en del behov for støtte i overgangssituasjoner. Også de små overgangene som forekommer i aktivitet kan gi barnet utfordringer (Statped, 2022). Dette vil kreve mer av spesialpedagogen eller eventuelt andre voksne som skal tilrettelegge overgangssituasjonene for barnet med ASF.

Et av redskapene som ble trukket frem av informantene er ASK, som kan benyttes for å inkludere selv om barna ikke har samme uttryksmåte. ASK står for alternativ og supplerende kommunikasjon, og handler om å bidra til at barnet utvikler et funksjonelt språk for livet uten å måtte benytte seg av tale. Det kan blant annet dreie seg om kroppslige uttrykk som må tolkes, håndtegn eller gester eller peking på grafiske symboler (Udir, 2022). Symbolene må være lett tilgjengelig, eksempelvis i form av tematavler som henger rundt på avdelingen, eller nøkkelringer som er strategisk plassert og kan tas med i aktiviteter. Noe som også skaper forutsigbarhet for ASK-brukeren er dagtavle, der det finnes informasjon om dagsforløpet, og hvem barnet skal tilbringe tid med (Rasmussen, 2022, s. 256).

Siden barn som har behov for å benytte ASK trenger språkmodeller både i form av kompetente voksne, men også jevnaldrende språkmodeller er det viktig at også barna har tilgang til symbolene. For at barna skal ville samtale med ASK-brukeren, er det viktig at ASK-brukeren har opplevelser og erfaringer som kan kommuniseres om, og får muligheten til å være til stede der det skjer (Rasmussen, 2022, s. 261). Dette kan ses opp mot problemstillingen, og viktigheten av at barn med særskilte behov også er med på turaktiviteter i barnehagen.

2.5 Turvirksomhet i barnehagen

Rammeplanen fastslår at barnehagen skal bidra til at barn har allsidige bevegelseserfaringer både inne og ute, året rundt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31). Lysklett (2013, s. 60) har studert ulikhetene mellom naturbarnehager og andre barnehager, og hvor ofte bevegelseserfaringene utendørs dreier seg om turer utenfor barnehagens område. Særlig har han studert turer til naturområder, der det kom frem at naturbarnehagene var på tur 56% av

dagene i uka, mens de andre barnehagene bare 26%. Hilmo et. al (2017, s. 52) viser også til at barnehager går på tur omtrent én dag i uken, som kan stemme med tallene hentet fra Lysklett (2013, s. 60). Felles for begge barnehagegruppene er at det nærmeste turområdet ligger innenfor en radius på 500 meter, noe Lysklett mener de aller fleste barna i barnehagen kan nå til fots (Lysklett, 2013, s. 60).

Ofte beveger barn seg i ulikt tempo, av ulike årsaker. Ytterhus (2018, s. 228) har trukket frem et eksempel om et barn med definerte særskilte behov hun beskriver som litt klumsete motorisk. Dette kan føre til at barnet faller bak i barnegruppen og ikke klarer å holde følge, noe som vil være særlig viktig ved trafikkerte veier. Lysklett (2013, s. 87) peker mot et alternativ som kan fungere på stier og utrafikkerte veier, en venteplass der barna må stoppe og vente på resten av turfølget.

Et annet alternativ kan være å gå til et nærmere turmål og benytte denne som base med aktiviteter ut ifra denne basen. Da har de både tilpasset aktivitetene til barnas forutsetninger, samtidig som barn med definerte særskilte behov blir en mer naturlig del av en mindre gruppe (Ytterhus, 2018, s. 228). Hilmo et al. (2017, s. 52) viser til barnehagepersonale som har erfaringer med barn med funksjonsnedsettelse, og hvor godt det har fungert med såkalte skoggrupper: «Skoggrupper fjerner fokus fra det barna ikke kan, til det de kan» (Hilmo et al., 2017, s. 52). Naturen er en spennende leke- og læringsarena som byr på tilhørighet, mestring og færre konflikter. Videre trekker de frem fordelene innenfor språkutvikling basert på å dokumentere turen med bilder. De mener bildene kan brukes sammen med barna der barna får snakke om opplevelsene og bruke de nye ordene de kan ha lært på turen (Hilmo et al., 2017, s. 55).

3 Metode

Metodekapitlet omhandler hele prosessen fra hvordan datainnsamlingen foregikk, til hva som ble gjort for å analysere dataen for å muliggjøre tolking og drøfting som besvarelse til problemstillingen. Johannessen et al. (2021, s. 21) refererer til disse stegene som en sentral del av empirisk forskning. Samfunnsvitenskapelig forskning tar for seg informasjon basert på menneskers erfaringer fra samfunnsforholdene (Grønmo, 2004, s. 47)

For å samle informasjon om spesialpedagogers erfaringer med å inkludere barn med definerte særskilte behov, ble intervju mest hensiktsmessig. Intervju er en kvalitativ forskningsmetode, som forklares som hensiktsmessig når forskeren ønsker innsikt i og forklaring på hva som påvirker menneskers handlinger og tanker (Johannessen et al., 2021, s. 23).

3.1 Valg av metode

Det ble mest fordelaktig å gjennomføre intervju, da det gir muligheten til å få innsikt i informantenes erfaring med den didaktiske planleggingen i forkant av turaktiviteter, og opplevelser fra gjennomførte turer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) presiserer at under et kvalitativt forskningsintervju er forskeren ute etter å høre informantenes beskrivelse av egne opplevelser og handlingsvalg.

Med en innsamlingsstrategi som intervju skaffes det større innsikt i informantenes refleksjoner og tanker rundt utfordringer og muligheter de ser.

3.2 Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

I oppstarten av planleggingsfasen ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. Underveis i arbeidet ble jeg oppmerksom på at en medstudent hadde nokså lik problemstilling. Siden det skulle uthentes en del lik informasjon ble det tatt et valg om å samarbeide med gjennomføringen, der en ledet intervjuet, og en noterte. Bergsland og Jæger (2022, s. 32) bekrefter at dette kan være en god løsning for å sitte igjen med gode notater i etterkant av intervjuet, samtidig som en lytter aktivt til informantenes uttalelser og stiller passende oppfølgingsspørsmål. For å få adgang til felten ble det sendt e-post med informasjons- og samtykkeskjemaet til totalt seks barnehager. To kjente, og tre fremmede som hadde spesialpedagoger i teamet. De fremmede barnehagene responderte ikke, men ved sammenslåing med medstudenten hadde hun også tilgang til en informant.

3.3 Utvalg av informanter

Ettersom det ble forsøkt å få kontakt med fremmede barnehager uten hell, ble informantene hentet fra barnehager vi allerede hadde kjennskap til. Vi satt da med tre informanter.

Thagaard (2018, s. 56) beskriver det å velge informanter en har kjennskap til, som bekvemmelighetsutvelgelse. Det kan også kalles personlig rekruttering (Johannessen et al., 2021, s. 59). Informantene er også strategisk valgt da de har egenskaper som er relevante for problemstillingen.

For å finne flere informanter benyttet vi oss av snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Dette gikk ut på at en av informantene henviste oss videre til to kollegaer som hadde bredere og ferskere erfaring enn hun selv. Dette resulterte i et gruppeintervju med alle tre.

Det ble opprettet kontakt med fem informanter i denne studien, hvorav alle arbeider eller har arbeidet som spesialpedagog. Hensikten med strategisk utvalg, er å komme i forbindelse med personer som har kunnskap og erfaringer angående temaet og som kan svare på problemstillingen (Bergsland & Jæger, 2022, s. 42).

Disse informantene ville bli mest hensiktsmessig, da de arbeider tett på med barn med definerte særskilte behov og planlegging av turaktiviteter, som svarer til problemstillingen. Ettersom det ble en del informanter med ulik bakgrunn har det blitt laget en oversikt over informantene og deres utdanning, med fiktive navn:

Informant	Arbeidstittel	Utdanning	Ansiennitet
1 – Sara	Spesialpedagog	Førskoleutdanning, master i spesialpedagogikk	29 år
2 – Mari	Spesialpedagog	Bachelor i barnevernspedagog	3 år
3 – Trine*	Avdelingsleder/spesialpedagog koordinator	Master i spesialpedagogikk	28 år
4- Mona	Spesialpedagog	Barnehagelærer, master i spesialpedagogikk	2,5 år
5 – Iselin	Spesialpedagog	Førskolelærer, videreutdanning i PAPS 1 og 2 Spesialpedagogikk 1 og 2	16 år

Tabell 3.1 * Var til stede under hele gruppeintervjuet med Sara og Mari. Informanten kom med egne erfaringer innimellom, men ble ikke stilt spørsmål på lik linje som de to andre hovedinformantene.

3.4 *Beskrivelse av gjennomføring*

Intervjuguiden (se vedlegg 7.2) besto av fire oppvarmingsspørsmål om informanten, seks om mitt tema og fire om medstudentens tema da et par av mine også var relevant for hennes datainnsamling. Min del omhandlet spørsmål om tegn på inkludering hos barnet, personalets holdninger til tur, hvordan de planla tilpasning ut ifra barnets behov og om positive og negative turerfaringer. Avslutningsvis hadde vi fire avrundings spørsmål, der informantene fikk muligheten til å tilføye om det var noe mer de ville dele. Totalt tok de individuelle intervjuene omtrent en time, mens gruppeintervjuet nærmere to og en halv.

Intervjuene ble gjennomført sammen med medstudenten, der det ble byttet på rollene som intervjuer og sekretær. På den måten kunne intervjueren være påkoblet, lytte aktivt til det informanten hadde å si og komme med oppfølgingsspørsmål. Samme intervjuguide ble benyttet i hvert intervju, men med en noe variert rekkefølge. Enkelte svar berørte også andre spørsmål i guiden, noe som opplevde å gi mer utfyllende svar i intervjuet, da det ga mulighet for å kunne følge opp temaer som informantene allerede hadde åpnet opp for å diskutere. Samtidig opplevdes det som utfordrende å holde oversikten over hvilke spørsmål som hadde blitt stilt.

Det første intervjuet ble et gruppeintervju der det kom mye informasjon på en gang, da de ble bevisst erfaringer eller flere detaljer om en hendelse ved å høre svarene til den andre (Postholm, 2005, s. 72). Medstudenten opplevde utfordringer med å skrive ned alt da det ble mye prat, som resulterte i at jeg også noterte stikkord underveis i tillegg. Dette gjorde at vi til transkriberingen i ettertid kunne flette sammen svarene til å ha fått ned alt datamateriale.

3.5 *Analysearbeid*

Samarbeidet med medstudenten varte helt frem til analysearbeidet var ferdig, for å kunne se flere perspektiver på den innsamlede dataen. Etter hvert intervju ble notatene renskrevet, som fjerning av digresjoner og gjentakelser. Videre ble det skrevet ned koder på dataene, og uttalelsene sortert innunder disse. I neste steg ble kodene satt inn i overordnede kategorier, som da vil skape grunnessensen i drøftingen. Prosessen der dataen skal analyseres dreier seg som om å bryte ned informasjonen i mindre deler for å kunne skaffe seg et mer helhetlig bilde av studieobjektet (Postholm, 2005, s. 105). Dette stemte godt da analysearbeidet startet, da det føltes som at jeg tilnærmet meg dataen på en annen måte etter å ha startet å bryte ned

dataen i kategorier: turer uten spesialpedagogen, tilrettelegging, barnefellesskap, voksenrollen, utfordringer, hjelpemidler og forutsetninger.

I videre arbeid har disse blitt bearbeidet til overordnede temaer som passer problemstillingen, som da ble overskriftene i drøftingskapittelet: Planlegging og vurdering, Inkludering i barnefellesskapet og Tur innen det allmennpedagogiske tilbudet.

3.6 *Metodekritikk*

Det ble gjennomført en del intervjuer, noe Dalland (2020, s. 81) trekker frem kan ses som uegnet til det kvalitative intervju. Han begrunner med at kvalitative intervju går i dybden på informanternes kunnskap og erfaringer, noe som gjør at en kan samle inn nok data med bare én til tre informanter. Etter intervjuene er det samlet inn store mengder data fra fem informanter, og analysejobben ble derfor veldig stor. Underveis ble det også lagt merke til at mye av kunnskapen og erfaringene fra de ulike informantene har store likhetstrekk. Samtidig har informantutvalget gitt god innsikt i hvordan spesialpedagoger i flere barnehager arbeider ut ifra de ulike forutsetningene de har.

Problemstillingen har blitt noe forandret etter datainnsamlingen, da det først ble studert hele personalgruppens arbeid med inkludering. Derimot fikk jeg tilgang til fem spesialpedagoger og bare en barnehagelærer, som gjorde at basert på datainnsamlingen ville funnene være mer treffende for hvordan spesialpedagogen arbeider med inkludering. Grunnet datamengde og relevans falt valget på å endre problemstilling, og da ta bort intervjuet med barnehagelæreren.

3.6.1 *Troverdighet*

Troverdighet, eller validitet, omhandler hvorvidt fremgangsmåten og funnene stemmer overens med hverdagspraksis (Johannessen et al., 2021, s. 256). Thagaard (2018, s. 189) benytter ordet gyldighet når hun forklarer validitet. I kvalitative studier kan gyldighet og troverdighet være mer utfordrende å sette lys på, ettersom det i denne oppgaven intervjues et begrenset antall spesialpedagoger og skaffes innsikt i hvordan akkurat de arbeider med temaet som forskes på. Funnene gjelder derfor ikke alle barnehagers arbeid med inkludering av barn med definerte særskilte behov.

Ettersom det ble benyttet intervju har muligheten for misforståelser blitt begrenset, da det var mulig å avklare gjennom oppfølgingsspørsmål. På denne måten er jeg trygg på å ha forstått svarene fra informantene riktig, og unngår feiltolkning.

Etter intervjuet ble alle informantene tilbudt å lese over de ferdig bearbeidede notatene fra intervjuet, som kan styrke troverdigheten da en muliggjør for bekreftelse av resultatene (Johannessen et al., 2021, s. 257). Videre har både jeg og medstudenten analysert datamaterialet, for å se om begge kom frem til samme fortolkning.

3.6.2 Pålitelighet

Ettersom det ble variert hvem som intervjuet og hvem som noterte, ble det også notert på ulike måter. Dette kan påvirke påliteligheten da det mister kontinuiteten. Ettersom det ikke ble søkt NSD, var det heller ingen mulighet til å hente frem igjen data som kunne forsvunnet under noteringen. Samtidig ble det spurt om informantene kunne snakke litt roligere slik at det ble rom for å skrive ned, eller gjenta eller utdype seg. Ettersom vi begge kjente til flere av barnehagene vi var i, var det allerede en eksisterende relasjon til informantene som kan prege intervjuene gjennom at informantene opplever gjensidig tillit (Thagaard, 2018, s. 188).

Videre har jeg vært bevisst å forholde meg så objektiv som mulig gjennom hele prosessen. Gjennom arbeid i barnehager har tidligere observasjoner av personale i samspill med barn med særskilte behov har gitt innsikt i situasjoner som har hatt gode utfall, men også noen mindre heldige situasjoner. Disse kan påvirke intervjueren da det er forutsetninger og fordommer den ubevisst har med seg (Bergsland & Jæger, 2022, s. 30).

3.7 Etiske retningslinjer

På forhånd av intervjuene har informantene fått tilsendt informasjons og samtykkeskjema (se vedlegg 7.1), der det presiseres at det er frivillig å delta, og at samtykket når som helst kan trekkes uten begrunnelse. Det ble tatt et valg om å ikke søke NSD, og har derfor ikke behandling av personopplysninger i lik grad som ved lydopptak. Samtidig har det blitt innhentet sensitive personopplysninger om barna informantene arbeider med. Johannessen et al. (2021, s. 48) forklarer at sensitive personopplysninger kan omhandle blant annet helseforhold, der informantene har blitt spurt om hvilken diagnose barna de arbeider med har. Derfor har det blitt vist ytterst forsiktighet ved behandling av datamaterialet, da personer kan identifiseres indirekte dersom det er en kombinasjon av opplysninger som enkelt kan kobles til en bestemt person (Johannessen et al., 2021, s. 48). Særlig med tanke på at barna ikke har godkjent at det uthentes informasjon om deres situasjon, for å beskytte deres rettigheter. Torsteinson (2021, s. 69) gjør det klart at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, skal anerkjennes som verdifulle individer med egne rettigheter og meninger.

Vi tydeliggjorde før og flere ganger underveis i intervjuet at alt er anonymt og behandles konfidensielt. Også i notatene ble det benyttet fiktive navn på både informanter, barnehage, avdeling og barn. En av informantene ønsket likevel ikke å informere om diagnose, så hun beskrev barnets forutsetninger så langt hun mente det forholdt seg anonymt.

Selv om det kan være noen mulige konsekvenser i forbindelse med personvern innenfor et sensitivt og utfordrende tema, foreligger det også fordeler for informantene ved å delta i undersøkelsen. Jeg håper og tror de sitter igjen med følelsen av å ha bidratt til å belyse et så viktig tema hvor deres synspunkt synliggjøres. Ikke minst at de sitter igjen med følelsen av å gjøre en viktig forskjell for de barna som har blitt omtalt i intervjuene, og en bevisstgjøring rundt hvorfor de arbeider slik de gjør.

4 Presentasjon og drøfting av funn drøfting

I dette kapittelet presenteres funnene og drøftes opp mot teorikapittelet. Formålet er å svare på problemstillingen, som etterspør spesialpedagogers erfaring med tilrettelegging av turaktiviteter for å inkludere barn med særskilte behov. Kapittelet struktureres med utgangspunkt i funnene. Dette innebærer at arbeidet med planlegging av turaktiviteter, fellesskap i barnegruppen, og barnehagens innhold og utfordringer på tur vektlegges. Ettersom problemstillingen dreier seg om personalets erfaringer med tilrettelegging, vil planlegging tildeles størst del av drøftingen. For å presentere funnene har det blitt tatt et valg om å ha innrykk på sitatene selv om dette ikke er i tråd med påkrevd APA-stil, da dette gjør funnene mer oversiktlig og skiller det tydeligere fra teori og tolkninger.

4.1 Forståelse av begrepet særskilte behov

På bakgrunn av at begrepet særskilte behov kan forstås på flere måter, var det hensiktsmessig å innlede intervjuet med å høre hva informantene legger i begrepet.

Flere av spesialpedagogene opplevde det som utfordrende å skulle «definere» begrepet. To av informantene kom etter litt betenkningstid med korte uttalelser som presentert nedenfor:

«Barn som trenger ekstra støtte for å mestre tilnærmet det andre barn kan» - Sara

«Barn som trenger voksenstøtte for å være en del av et barnefellesskap» - Mari

Saras uttalelse virker å fokusere på mestring, og hvordan den ekstra støtten brukes for at barnet skal være tilnærmet på lik linje utviklingsmessig med de andre barna. Uttalelsen går i tråd med definisjonen som ble trukket frem i begrepsavklaringen, hvorav barn med særskilte behov beskrives å behøve litt ekstra omsorg og støtte for å utvikles på lik linje med andre barn» (St.meld. nr.41 (2008-2009) s.90). Når spesialpedagogen skal kartlegge barnets utvikling kan det foreligge en fare for å definere barnet ut ifra hva det mestrer og ikke, som kan føre til en uheldig forståelse av barnet (Torsteinson, 2021, s. 69). Sara virker derimot å fokusere på hva barnet kan klare ved hjelp av en voksen, og ikke hva det ikke klarer uten voksenstøtten. Maris forståelse av begrepet skiller seg litt ut fra Saras. Hun vektlegger barnefellesskap, og voksenrollens bidrag til at barnet får en enklere vei inn i gruppen.

Samtidig kan begge uttalelsene ses i sammenheng, da det er i sosialt samspill og som en del av fellesskapet at vi lærer og utvikler oss (Størksen, 2018, s. 79).

De to andre informantene forklarte at særskilte behov kan omhandle både definerte diagnoser som krever langvarig tilrettelegging, eller kortvarige som store endringer i hjemmet. Begge spesifiserte at uansett hvilken forutsetning barnet har som gjør at det krever ekstra støtte, skal det få den nødvendige tilretteleggingen for å få til utvikling og progresjon. Hjelp og støtte fra spesialpedagog i barnehagen handler ikke om å ha en spesifikk diagnose eller funksjonsnedsettelse, men at barnet har særskilte behov som er dokumentert av en sakkyndig instans (Nilsen, 2014, s. 27; Pedersen, 2015, s.32). Funnene peker mot at spesialpedagogene er enige med Nilsens og Pedersens forklaring på begrepet. Sammenfattet tolkes funnene å peke mot at uansett langvarig eller kortvarig behov som gir krav på spesialpedagogisk hjelp, er spesialpedagogene opptatt av at barnet skal møtes av en støttende voksen som tilrettelegger for både mestring og fellesskapsfølelse.

4.2 Spesialpedagogenes planlegging og vurderinger

Det vil i dette delkapitlet benyttes begreper som mål, forutsetninger, arbeidsmåte, rammefaktor og evaluering der alle henviser til Rønnings didaktiske relasjonsmodell (se figur 2.3). Det didaktiske arbeidet i barnehagen handler om å sammenføre formelle føringer, barneforutsetningene og spesialpedagogens kunnskap og grunnsyn, noe som kan gjøres gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. En av faktorene i relasjonsmodellen er menneskelige forutsetninger. De menneskelige forutsetningene dreier seg om hensyn som må tas – ikke bare for barneindividets forutsetninger og barnegruppen, men også spesialpedagogen selv og personalgruppen (Gunnestad, 2020, s. 129).

Funnene peker mot at spesialpedagogene gjennomgår en del planlegginger på forhånd av turen basert på om de er mange nok voksne i forhold til barneindividets forutsetninger. De første funnene som presenteres dreier seg om risikovurdering:

«Barnet tenker ikke konsekvenser, noe som er utfordrende på turer der barnegruppen får gå til et stoppested lengre frem på egenhånd. Vi risikerer at barnet blir distraheret og løper videre, som krever at en voksen må stå foran og stoppe barna» - Mari

“Vi risikoanalyserer planen før vi skal på tur. I forhold til de ungene jeg jobber med så må vi være nok ansatte, og at de ansatte kjenner spesielt de barna og behovene de har» - Iselin

«Alfa omega er å skape gode situasjoner, ta vurderinger ut ifra hva som er barnets beste, hva er forutsetningene, bemanningen på huset denne dagen osv.» - Mona

Alle funnene viser til viktigheten av å sikre at de er nok ansatte ut ifra hvilke turplaner som kan gjennomføres. I Maris eksempel vektlegges det at barnet ikke vurderer konsekvenser, og kan løpe forbi det avtalte stoppestedet. Hun fremhever risikoen ved at barnet løper av gårde, og knytter det til at de må være mange nok voksne til at en av de kan løpe i forveien og stoppe barna på stoppestedet. Lysklett (2013, s. 87) peker mot at alternativet med stoppested, hvorav han kaller det venteplass, kan fungere mer optimalt på stier og utrafikkerte veier der det ikke er like risikabelt å løpe litt i forveien. I lys av den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 2.3) kan det tenkes at dersom målet for turen skal være at barnet får frihet til å løpe litt i forveien, bør spesialpedagogen vurdere rammefaktorene rundt arbeidsmåten. Eksempelvis om arbeidsmåten er at de skal gå til naturlekeplassen der de først må følge hovedveien et stykke, vil rammefaktorer som påvirker være at de blir gående langs en bilvei der trafikken begrenser barnets mulighet for å løpe. Da må spesialpedagogen forsøke å planlegge med utgangspunkt i å unngå trafikkerte veier.

Samtidig må de vurdere hvilke forutsetninger hos både barnegruppen, enkeltbarnet og personalgruppen som må tas hensyn til. Dersom flere av de faste ansatte er syk og de har fått inn et utvalg nye vikarer kan forutsetningen der vikarene ikke kjenner barneforutsetningene bli en hindring for å bevege seg utenfor barnehageporten. Disse vurderingene demonstrerer hvordan faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 2.3) står i et dynamisk samspill (Gunnestad, 2020, s. 129).

Mens Maris uttalelse dreide seg om et barn med ASF som var overivrig på tur, har Sara på den andre siden et barn med ASF som ofte faller litt bak i barnegruppen:

«I tilfellene med forsinket utvikling på barnet tas det en del hensyn til turlengde og turmål. Ofte deler vi gruppen slik at jeg og barnet går bakerst for at barnet skal få en positiv opplevelse uten å stresses. Det handler om å ha realistiske forventninger ut ifra barnets forutsetninger» - Sara

I uttalelsen trekker Sara først frem det som tydes på å være forsinkelser i den motoriske utviklingen, og viser til at de vurderer turmålet ut ifra hvor langt barnet kan mestre å gå. Dette demonstrerer ulikhetene barn med ASF kan oppleve i de individuelle forutsetningene,

da Mari og Sara har to veldig ulike opplevelser med tempoet. Ytterhus (2018, s. 87) har trukket frem et eksempel om et barn med definerte særskilte behov som derfor er litt klumsete motorisk (Ytterhus, 2018, s. 87). Klumsete, eller forsinket utviklet motorikk, kan føre til at barnet faller bak i barnegruppen og ikke klarer å holde følge. Videre i uttalelsen viser Sara til hvordan hun evaluerer underveis på turen hva som er best for barnet: å oppfordres til å gå videre eller å få stoppe etter eget ønske. Det etiske i profesjonstriangelet (se figur 2.2) er fremtredende, da det i situasjonen omhandler at barnets beste skal være målet. Sara virker å gjøre det Nome et al. (2021, s. 137) viser til som etiske vurderinger underveis for å sikre at barnets beste er i fokus, ut ifra dets egne forutsetninger.

Det å presse barnet til å gå like fort som resten av barnegruppen, kan skape en dårlig opplevelse for barnet. På bakgrunn av profesjonstriangelet (se figur 2.2) viser Sara bevissthet rundt samfunnsmandatet fra profesjonstriangelet (se figur 2.2), hvorav rammeplanen fastslår at barn skal oppleve trivsel og glede ved allsidige bevegelseserfaringer utendørs (Hennum & Østrem, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnet kan tyde på at barnet distraheres lang veien og stopper for å undersøke oppdagelser. Dersom spesialpedagogen tillater disse stoppene og engasjerer seg i barnets nysgjerrighet, kan dette kunne skape et samspill som videre kan bidra til større trivsel.

Selv om barnet ikke går sammen med barnegruppen hele veien, oppnås fremdeles nevnte krav fra rammeplanen. På den andre siden kan det tenkes at å la barnet gå bakerst med spesialpedagogen kan frarøve barnet følelsen av barnefellesskap. Spesialpedagogen står her da i et etisk dilemma mellom om barnet har best utbytte av medundring i samspill med en voksen i eget tempo eller fellesskapet i å gå sammen med de andre barna. Dette må vurderes ut ifra hvert enkelt barns ulike forutsetninger, da særlig barn med ASF kan føle et mindre behov for å være med hele barnegruppen enn hva andre barn gjør. Dette grunner ut i deres utfordringer med sosiale og språklige ferdigheter (Haugen, 2014, s. 277). Det kan også ses på bakgrunn av ene informantens uttalelse som kort trekkes frem:

«Vi gjør en liten trampert om vi ikke lar mennesker være den de er. Vi kan ikke endre folk, men vi kan legge til rette for at de kan få være den de er. Barn med autisme og introverte har ikke samme sosiale behovet som andre» - Sara

Sara sammenlignet barn med ASF og introverte, og forklarte at det må skapes rom for at en får være seg selv. Verken introverte eller mennesker diagnostisert med ASF ønsker å tvinges til sosiale samspill, noe Sara mener må respekteres og tilrettelegges for.

Funnene som har blitt presentert hittil tyder på at det overordnede målet med gjennomføringen av turaktiviteter er at alle barna skal ha en god opplevelse. For å oppnå målet viser spesialpedagogene å tilpasse arbeidsmåten i form av turmål og turlengde, og hvem som går hvor i rekken på tur, basert på forutsetningene til barna. Samtidig tar de evalueringer i barnehagen før oppstart av turaktiviteten, basert på hva som er det beste for barnet denne dagen. Både Sara og Mari virket å vektlegge at målet i planleggingen ikke er en gjennomført tur, men at barnet skal ha det bra når det er i barnehagen:

«Det er viktig før en tur at barnet er uthvilt. Planleggingen består i stor grad av fleksibilitet, der vi ser an behovene. Vi drar ikke på tur for enhver pris» - Sara

«Barnet har dårlig kost hjemme, noe som er en dårlig forutsetning for tur da det påvirker barnets energinivå og humør. Han er ikke alltid med på tur grunnet dette, da de grunnleggende behovene går først» - Mari

I lys av Rønnings didaktiske relasjonsmodell (se figur 2.3) kan begge funnene ses å ha barnets forutsetninger som avgjørende faktor for planen. Nome et al. (2021, s. 100) forklarer at forutsetningene er en del av en didaktisk helhet, hvor vi alltid må se forutsetningene i forhold til noe. Både Sara og Maris utsagn virker å ta stilling til barnets generelle dagsform som en menneskelig forutsetning, og hvordan det i forhold til tur kan være et dårlig utgangspunkt. Samtidig kan det ses på bakgrunn av data hentet i Lyskletts undersøkelse (2013, s. 60), som tydeliggjør at barnehager ofte har et turmål innenfor en 500-meters radius som kan nås til fots av de aller fleste barna i barnehagen. Det kan tenkes at selv om barnet ikke var i stand til å gå turen som originalt var planlagt, kunne barnet hatt en god opplevelse likevel, på en litt kortere tur.

I tolkningen tas det derimot forbehold om at det allerede har blitt gjennomført turer der Sara og Mari har erfart at de to barna ikke har hatt det bra på turer der de har vært trøtt eller underernært. At de i etterkant har evaluert at barnet har større utbytte av å være igjen i barnehagen, eller at turen avlyses og de finner på noe annet med hele barnegruppen. I neste

funn forklarer Mari at et eksempel på justering av arbeidsmåten kan omhandle å endre turmål til et vesentlig kortere:

«Om turen utgår er vi gode på å gå på tur inne i barnehagen. Vi har på sekk, lue og votter, og blant annet ordner projektor med bål og fuglelyder på høyttaler» - Mari

Mari virker å ta hensyn til at barnets generelle behov påvirker turopplevelsen i stor grad, som videre påvirker arbeidsmåten. Funnet kan ses i lys av profesjonstriangelet (se figur 2.2), der ene punktet dreier seg om kunnskap (Nome et al., 2021, s. 134). Mari besitter generell kompetanse om at mat og søvn er viktige behov som påvirker menneskers dagsform i stor grad, og samtidig barnets individuelle behov der barnet, grunnet ASF, har utfordringer med det sosiale og språklige og trenger trening innenfor dette.

En slik tilrettelegging der hele barnegruppen blir igjen i barnehagen og går tur inne gjør at barnet, tross litt lite søvn eller dårligere mat, likevel får være med på den felles opplevelsen med de andre barna. På bakgrunn av Larsen og Slåttens (2019, s. 311) sin presisering om at funksjonsnedsettelsen barnet innehar kan påvirke lekkompetansen i en nedtrykkende grad, trekkes Haugens (2017, s. 277) uttalelse om barn med ASF som kan oppleve «uvilje» mot å sosialisere i grupper, frem. Barn med ASF har sosiale og språklige ferdigheter, så det å over tid få delta i opplevelser som Mari beskrev, i tillegg til trening med spesialpedagogen, kan hjelpe barnet mot forbedring av de sosiale og språklige ferdighetene.

Dette kan også ses i lys av Skogdals (2022, s. 222) forklaring om sammenhengen mellom det kvantitative og kvalitative ved deltakelse. Ved at barnet over tid deltar i slike tilpassede gruppeaktiviteter, vil det gradvis få et mer kvalitativt utbytte av deltakelsen og videre kanskje en bedre opplevelse av turaktiviteter utenfor barnehagen selv om det er litt trøtt eller sultent. Det neste funnet som presenteres omhandlet flere pedagoger på ene avdelingen som hadde uttrykt at barnet med ASF ikke kunne være med på tur, hvorav spesialpedagogen forklarte hennes respons slik:

«Hvorfor skal ikke han være med? Vi kan ikke dra på tur uten at han skal være med?!» - Iselin

Funnet kan peke mot holdninger fra de andre pedagogene om at barnet ville bli for utfordrende å ha med på tur. Iselin forklarte videre at hun planla og tilrettela for at barnet fikk en kortere tur slik at det ble litt mindre inntrykk, og derfor ikke like krevende for barnet.

Iselins arbeid kan ses i tråd med samfunnsmandatet i lys av profesjonstriangelet (se figur 2.2) hvorav hun sørger for et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud ut ifra barnets forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26). Som Nilsen (2014, s. 26) har presisert er et slikt individuelt tilpasset tilbud en nødvendig forutsetning dersom barnet skal oppleve inkludering, noe som kommer tydelig frem i funnet.

Det kan ses som at pedagogene mente barnet og spesialpedagogen skulle være igjen i barnehagen, hvorav barnet ikke blir stilt likeverdig med resten av barnegruppen og faller utenom fellesskapet. Samtidig kan det belyses om barnet selv vil være med på turen. For barn med ASF kan store fellesskap være krevende og derfor uinteressante, noe som kan resultere i at barnet kan foretrekke 1-1 med spesialpedagogen i barnehagen istedenfor å være med ut. Her blir det opp til spesialpedagog om det skal tilrettelegges for barnets medbestemmelse, eller hvilket utbytte barnet bør ha ut ifra sine forutsetninger:

«Han skal tvinges litt til å gjør ting han ikke nødvendigvis vil, hvis ikke blir det ikke så mye utvikling» - Mari

På den ene siden skal barnet oppleve medbestemmelse, men på den andre siden skal barnet også oppleve å utvikles på lik linje med de andre barna (Stai, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Mari mener da at barnet må tvinges utenfor komfortsonen for å oppleve denne utviklingen, da barnet ikke nødvendigvis forstår at utviklingen ligger utenfor komfortsonen og det barnet helst vil gjøre.

De neste funnene som presenteres omhandler bruken av ASK i form av bildestøtte som et forberedelsesredskap:

«Jeg visste det ville bli for tøft for barnet å gå både til og fra kirka. Vi planla å gå til kirka, og for å bevare fellesskap tok alle buss tilbake. Da forberedte vi barnet godt gjennom bilder og samtaler om kirker, og personalgruppen planla sammensetningen av barn gjennom hvem som er positive for hverandre. Før avreise sørget vi for at alle behov var oppfylt. Vi gikk også nøye over dagtavlen med bilder av hva vi skulle gjøre, blant annet bilder av turkamerater slik at alt var forutsigbart» - Mari

Ikke bare belyser Mari store deler av planleggingsarbeidet som foreligger før gjennomføring av en turaktivitet, hun viser også bevissthet rundt det med å ivareta et fellesskap rundt barnet selv om det har ulike behov enn de andre barneindividene. Gjennom bruk av ASK skapte

Mari forutsigbarhet for barnet gjennom dagtavlen som inneholdt informasjon om dagsforløpet og hvem barnet skulle omgås (Rasmussen, 2022, s. 256). Denne forutsigbarheten kan, gjennom et godt foreldresamarbeid, også igangsettes allerede hjemmefra. Det vises kort til et sitat fra ene spesialpedagogen:

«Vi skulle på tur en hel dag i Estenstadmarka, da forberedte foreldrene barnet med en app kalt «Spesielle historier» der de kan sette sammen bilder i handlingsrekken fra start til slutt» - Mona

Mona belyser at også foreldrene spiller en viktig rolle i laget rundt barnet, og at det ikke er begrensninger for hvor godt tilrettelagt en aktivitet kan være på forhånd.

4.3 Inkludering i barnefellesskapet

ASK er en kommunikasjonsform som tilrettelegger for at barna skal kunne inkluderes i samspill selv om de ikke har samme uttryksmåte. I barnehagene som ble intervjuet benyttet de peking på grafiske symbol (Udir, 2022) på blant annet tematavler på avdelingen, nøkkelringer de ansatte hadde med seg og som tidligere nevnt på dagtavlen. Følgende funn presenteres:

«Alle barn kan få mulighet til å bruke den, det er ikke nødvendigvis kun rettet mot barn med særskilte behov» - Trine

«De andre barna synes det er spennende, så vi bruker det med hele gruppen slik at det skaper fellesskap» - Sara

«Vi tar en del bilder av alt vi gjør, og bruker bildene til å gjenta sammen med andre barn. Det er viktig i form av inkludering å få vise, det blir en støtte dersom verbalspråket er dårlig» - Mari

Alle informantene virker å være bevisst i måten de benytter ASK sammen med hele barnegruppa, og ikke bare barnet som behøver hjelpemiddelet for å uttrykke seg. Sara fokuserer på at de andre barna har en interesse for dette, noe som kan dras nytte av for å skape fellesskap. Ved at hele barnegruppen lærer å bruke ASK kan de enklere samtale med de barna som har et annet språklig utgangspunkt. Samtidig er det viktig at de andre barna kan ha tilgang til symbolene, da det kan bidra til at barna med ASK-behov får språkmodeller på alder med seg selv (Rasmussen, 2022, s. 261).

Maris uttalelse om å få vise gjennom peking dersom en ikke klarer å samtale om noe, kan tolkes å ha inkludering som hensikt. Barn med ASF opplever utfordringer med språk og sosiale samspill (Haugen, 2014, s. 277). En måte å jobbe med å få inkludert barnet og sørge for at barnet får delta, vil kunne være å dokumentere barnet der det skjer. Gjennom å ta bilder kan man samtale om opplevelsene og erfaringene med barnet i etterkant, gjennom blant annet peking (Rasmussen, 2022, s. 261). En annen synsvinkel er dersom barnet har litt språk kan det ses på bakgrunn av Hilmo et al. (2017, s. 55) som mener bildene kan bidra til å videreutvikle språket, der barna kan få snakke om opplevelsene dersom de har lært nye ord på turen. Funnene viser at personalet arbeider for et likeverdig tilbud der det skapes rom for at barna kan kommunisere gjennom samme kommunikasjonsmiddel, og på denne måten gjøre barnet likeverdig med resten av barnegruppen (Nilsen, 2014, s. 26).

Deltakelse og inkludering er to begreper som kan ses i harmoni, da deltakelse omhandler å inkluderes og å få delta i aktiviteter (Skogdal, 2022, s. 222). Samtidig er det viktig at deltakelsen tilpasses barnet og dets ønsker, noe et av funnene tydeliggjør. Da Sara ble bedt om å fortelle om en god tur, fortalte hun om da de var på tegnesenteret. Alle barna ville tegne, utenom barnet med ASF som tydelig var mer interessert i å hoppe i sofaen:

«Målet mitt var ikke at han skulle være med på tegneaktiviteten, men at han skulle ha en god tur ... Da må jeg bare justere litt, så får han bare hoppe i den sofaen da. Da var han jo inkludert på sine premisser føler jeg» - Iselin

Funnet her viser at barnet kan være en del av fellesskapet på tur uten at det nødvendigvis gjør det samme som de andre. Det vises samtidig til et annet funn:

*«Det er naturlig at man er en del av gjengen. For eksempel når vi er på tur: må barnet holde et barn i hånda for å være inkludert, eller er det nok bare å være i samme turgjeng på vei til samme mål? Hvem setter føringene på når en er inkludert og ikke?»
- Mona*

Erfaringer med inkludering fås gjennom det med å være en del av noe der barnet aksepteres for den det er og får være engasjert sammen med andre (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311). Basert på Monas uttalelse, kan det ses som at barnet Iselin snakker om opplevde nettopp den følelsen av å være en del av noe, bare ved å hoppe ved siden av de barna som tegnet. For å flytte oppmerksomheten til motpolen av inkludering trekkes det kort frem tall fra tidligere studier. Rosell (2022) har henvist til en studie der det kom frem at blant de barna

som ble observert i studien forekom det ekskludering hvert 6,6 minutt (Rosell, 2022). Selv om barna ikke direkte inkluderer barnet i tegneaktiviteten sin, er det heller ikke slik at de ekskluderer barnet. For å trekke frem begrepsavklaringen om inkludering som ble presentert innledningsvis, kan også Monas uttalelse og Iselins forklaring ses i lys av det Oslo kommune uttalte nettopp det med å ha like vilkår og muligheter for deltakelse i fellesskapet. Barnet kan delta i tegneaktiviteten dersom det ønsker, men står fritt til å velge dette selv da Iselins mål er at barnet har en god tur, og ikke nødvendigvis deltar i alt de andre barna gjør. Det kan ses som at Iselin mener at å få velge aktivitet på turmålet selv, resulterer i en god tur.

Et annet funn om ekskludering presenteres nedenfor:

«En ting i forhold til ekskludering er jo på tur dersom personalet åpner for verbale oppdagelser ved å spør «hva ser dere rundt oss her nå?». Dersom du da har barn med selektiv mutisme får jo ikke dette barnet muligheten til å delta, og får ikke være med på lik linje som de andre barna i situasjonen» - Mona

Mona har forklart et tenkt eksempel på hvordan personalets ubevisste handlinger kan ekskludere barn som ikke har lik forutsetning for deltakelse. Disse ubevisste handlingene kan ses på bakgrunn av profesjonstriangelen (se figur 2.2), hvorav det pedagogiske grunnsynet foreligger. Som det lyder i Lillemyr og Søbstdads definisjon presentert av Gunnestad (2020, s. 31) omhandler det pedagogiske grunnsynet som holdninger og verdier som ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten. I situasjoner med barn med selektiv mutisme må personalet være bevisst barneindividenes forutsetninger, og hvordan de kan tilpasse for at alle kan få delta på lik linje.

4.3.1 Barns mestring

Det å oppleve mestring kan blant annet være med på å heve barnets status blant barnegruppa, som gjør at barna blir mer interessert i og ønsker å omgås barnet i større grad (Sjøvik, 2020, s. 45). Følgende funn presenteres:

«Vi opplever at de andre barna har fått litt «Aha-opplevelser» i samspill med barna, og hvor mye de kan selv om de strever litt på andre punkt. Et av de andre barna har sagt «han kan ting vi ikke kan, og vi kan ting ikke han kan» - Sara

«Et barn vi hadde tidligere hadde CP og var blind. Vi lagde film av at barnet lærte seg å svømme, som ble vist for resten av barnegruppa. Da ble det status på barnet» - Sara

«Det er viktig å spille videre på barns interesser og egenskaper. For eksempel da vi møtte Bjørnis på Egon. De andre barna stilte meg masse spørsmål, men jeg sa de måtte spørre han om det siden han kan alt om brannmenn og Bjørnis» - Mari

Funnene viser viktigheten av å se hva barn med definerte særskilte behov har av kvaliteter, og hvordan disse kvalitetene kan brukes inn i arbeidet med inkludering. Mari spiller barnet god ved å henvise de andre barna videre til barnet som kan alt om brannmenn, da hun synliggjør barnets styrker foran barnegruppen. Slike situasjoner som Sara og Mari beskriver om kunnskap om Bjørnis og svømming, kan gi barnet som fremmes en følelse av mestring, som vil være med på å styrke barnets opplevelse av egen kompetanse (Hilmo et al., 2017, s. 52):

«Gode turer er der barnet mestrer fysiske utfordringer som for eksempel klatring. Det skapes et fellesskap der alle øver på noe sammen. Da ser du gleden de har av å mestre sammen med andre. De er glade, smiler og tar rundt den andre» - Iselin

Iselin ble stilt spørsmålet om hva hun mener er en god tur for barnet med ASF. Funnet kan ses på bakgrunn av det Sjøvik (2020, s. 45) forklarte om at mestring innenfor allsidig læring gir trygghet i seg selv, som videre forenkler situasjonen for barn med definerte særskilte behov å inkluderes i samspill med andre barn. På forhånd har nok Iselin sett på barnets forutsetninger, og tenkt at det er motorisk kompetent nok til å mestre klatring. Hun viser å fokusere på hva som kan være mulig for barnet å mestre, og ikke de utfordringene barnet har (Torsteinson, 2021, s. 69).

4.4 Tur innen det allmennpedagogiske tilbudet

Funnene viser at det gjennomføres turer både med og uten spesialpedagogen til stede. Dette kan indikere at det ikke er spesialpedagogen alene som sørger for inkludering av barn med definerte særskilte behov, men at barnehagen og pedagogene også er ansvarlig.

Dersom spesialpedagogen ikke skal være med på turen, er den ofte med i forarbeidet. Da planlegger den hva den tenker kan passe ut ifra barnets forutsetninger, og videreformidler til personalgruppen. I intervjuene kom det fram at uansett hvem som var med på tur, var den viktigste forutsetningen at det gjennomføres på en trygg måte. Det tas hensyn til både turmål som er passende, og om de voksne som er med på turen kjenner barnet godt nok til å støtte barnet der det trengs. Det vises til følgende funn:

«Det er viktig at vi i personalet har en felles enighet for hvilke turmål som er overkommelige for den barnegruppen, som kan velges mellom» - Mona

«Det er utfordrende om det er tenkt tur til matterommet, biblioteket eller pirbadet der det er mange overganger, venting og beskjeder. Disse situasjonene krever mye støtte, der det er ekstra viktig at den voksne vet hvordan den skal møte barnet» - Sara

Mona mener det på forhånd av turplanleggingen skal foreligge en avklaring av hvilke turmål som er passende for barnegruppas forutsetninger. I hennes barnehage hadde de både barn med ASF og barn med rullestol, og var opptatt av at personalet visste hvilke turmål de kunne planlegge ut ifra slik at det ble tatt hensyn til de fysiske forutsetningene hos barna.

Som Sara utdyper, vil det på steder med mange overganger kreve mer av den voksne som skal være ekstra ressurs på barnet. Barn med nevroutviklingsforstyrrelser som ASF er sensitive overfor lyd, lys og lukt (Kinge, 2020, s. 36), som kan forklare det Sara presiserte om Pirbadet som ekstra utfordrende uten spesialpedagogen, da der er mange inntrykk for sansene. Det er viktig at den voksne som eventuelt skal ta over for spesialpedagogen er forberedt på hvordan møte barnet dersom det skulle skje en form for utagering:

«Det handler om at de andre voksne føler seg trygg på den oppgaven de overtar for spesialpedagogen, at de klarer å være trygg i sin rolle i de situasjonene som kan oppstå» - Mona

«Jeg opplever at dersom vi er borte er pedagogisk leder såpass godt kjent med barna at med nok voksne er turen gjennomførbar likevel» - Sara

Sara forklarer at det allmennpedagogiske enkelt lar seg gjennomføre da pedagogisk leder har god kjennskap til barnets forutsetninger. På en annen side viser Mona viktigheten av at en ikke bare kjenner barnets forutsetninger, men også vet hvordan en møter disse forutsetningene om noe skulle oppstå.

Et funn der spesialpedagogen deltok på turen presenteres under:

«Det er et godt stykke å gå til naturlekeplassen, så vi planla å gå dit og benyttet området som base for dagen. Der arrangerte vi turbingo, som også var tilrettelagt for det barnet som hadde utfordringer» - Mona

Funnet antyder å vise hensyn til at alle barn beveger seg i ulikt tempo og at det for noen kan være mer krevende enn andre å komme seg helt til naturlekeplassen. Eksempelet som ble

hentet fra Ytterhus (2018, s. 228) tidligere i oppgaven om et barn med definerte særskilte behov omhandlet et turmål som base med utspringende aktiviteter fra basen, for å tilpasse basert på ulike forutsetninger. Monas turbingo kan også ses i lys av det Hilmo et al. (2017, s. 52) forklarte om skoggrupper, og hvordan de kan fjerne fokus fra det barnet opplever utfordringer med, til hva barnet kan mestre; som turbingo.

Et av funnene dreide seg også om et barn med pustestøtte, som hadde assistenttimer istedenfor spesialpedagog:

«Barnet satt fremst på akebrettet, med assistenten bak. Assistenten hadde en 5kgs oksygentank på ryggen i en stor tursekk, der det hang påkoblet en 7 meter lang ledning frem til barnets ansikt. Det var for at han skulle få delta på det de andre gjør, for han hadde interesse for det han og» - Iselin

Iselin virker å la medbestemmelsen skinne gjennom her, hvorav assistenten har mestret å fokusere på mulighetene rundt barnets forutsetninger og ønsker – og ikke bare hindringene. Iselin forklarer detaljert hvor omfattende situasjonen kan virke, men avslutter med at barnet hadde lyst til dette så det skulle de selvsagt tilrettelegge for.

For å oppsummere funnene innenfor denne kategorien trekkes det frem at funnene hele tiden virker å falle tilbake til voksenrollen og dens kjennskap til barnet og barnets forutsetninger. Samtidig er det viktig, som i sist nevnte funn, at den voksne som er barnets 1-1 ressurs er kreativ og ser muligheter istedenfor løsninger. Dette gir barnet muligheten til å være til stede der det skjer når det skjer, som igjen skaper rom for at barnet kan bli en spennende kommunikasjonspartner for de andre barna (Rasmussen, 2022, s. 261). På den andre siden er det også viktig å være bevisst at barnet ikke nødvendigvis alltid ønsker å være med på den planlagte aktiviteten. Det kan i noen situasjoner være nødvendig å «tvinge» med barnet som i et tidligere nevnt funn, mens andre ganger kan barnet ha bedre utbytte av en annen tilrettelagt aktivitet.

5 Konklusjon og oppsummering

Jeg ønsket å undersøke inkludering av barn med definerte særskilte behov da det er dagsaktuelt gjennom den nye Stortingsmeldingen (Meld. St. 8 (2022-2023)), og fordi rammeplanen har flere føringer om inkludering uansett forutsetninger hos barneindividet. Samtidig ble bacheloren ansett som en mulighet til å styrke meg selv i rollen som barnehagelærer, da jeg ønsket å endre på min uvitenhet og usikkerhet rundt mennesker med definerte særskilte behov.

Problemstillingen som har blitt studert lyder som følger: «Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i barnehage med å tilrettelegge for inkludering av barn med definerte særskilte behov på turaktiviteter?». Siden det har blitt etterspurt spesialpedagogers erfaringer med tilrettelegging, har det gjennom kvalitative intervjuer blitt belyst hvor omfattende planleggingen kan være. I funnene synliggjøres både profesjonstriangelet (se figur 2.2) og den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 2.3) i arbeidet som gjøres på forhånd, og det ble tydelig at veien fra rammeplanen til det praktiske arbeidet kan være krevende da det er mange forutsetninger å ta hensyn til.

Samtidig ble viktigheten av et inkluderende fellesskap omtalt, og det med å se barnets forutsetninger – spesielt i arbeidet der det skal legges til rette for mestringsopplevelser. Spesialpedagogen må klare å se mulighetene der de eksisterer innenfor barnets mestringsrom, og ikke utfordringene som oppleves grunnet de definerte særskilte behovene. I tillegg må spesialpedagogen være bevisst barnets beste, og hvordan inkludering best oppleves for nettopp det barnet de arbeider med da dette varierer fra menneske til menneske.

For å konkludere og avklare helheten i funnene gjentas et sitat fra ene spesialpedagogen:

«Når vi er på tur: må barnet holde et barn i hånda for å være inkludert, eller er det nok bare å være i samme turgjeng på vei til samme mål? Hvem setter føringene på når en er inkludert og ikke?» - Mona

Det er ingen fastsatt fasit på hva inkludering er, da det oppleves ulikt for alle mennesker. I arbeidet med barn med definerte særskilte behov er det derfor viktig at spesialpedagogene er bevisst hvilken inkluderingsform som passer best til barnet de arbeider med. Er det viktig for barnet å gjøre nøyaktig det samme som de andre barna, eller holder det at de er sammen på samme område? Akkurat som i funnet tidligere trukket frem om en tegneaktivitet, der barnet

heller ville hoppe i sofaen. De har tatt buss sammen til byen, for barnet kan dette være nok fellesskapsfølelse uten at alle nødvendigvis tegner sammen også.

Erfaringene fra spesialpedagogene som har blitt intervjuet til oppgaven har tydeliggjort at det foreligger mye planlegging for at barn med definerte særskilte behov skal inkluderes på turaktiviteter i barnehagen. Samtidig tilrettelegger de for fellesskap ved hjelpemidler som ASK, og synliggjør barnets styrker for de andre barna. Særlig har spesialpedagogene et ansvar for å skape et tilrettelagt tilbud der barnet kan oppleve inkludering, samt ivaretas ut ifra egne forutsetninger og barnets beste.

I lys av noen av funnene indikeres det at spesialpedagogen ikke alltid er med på turaktiviteter, hvorav det synliggjøres at det er opp til hele personalgruppen å sørge for at barn med definerte særskilte behov ivaretas og inkluderes. Dette er med andre ord et arbeid også barnehagelærere skal gjennomføre. Gjennom oppgaven har jeg blitt oppmerksom på mange punkter som er viktig å være bevisst i arbeidet med barn med definerte særskilte behov, og tar med meg mye kunnskap og perspektiver fra informantene. Samtidig tror jeg informantene har hatt utbytte i form av å ha blitt mer bevisst viktigheten av, og hvordan de gjennomfører, arbeidet med inkludering av barn med definerte særskilte behov på turaktiviteter.

Flere av informantene spesifiserte hvor viktig foreldresamarbeidet er for at barnet skal oppleve et inkluderende fellesskap i barnehagen. Derimot, grunnet oppgavens størrelse, måtte funnene begrenses og det ble derfor ikke anledning til å gå i dybden på dette. Samarbeidet mellom barnehage og hjem innenfor disse rammene hadde absolutt vært spennende å forske videre på. Samtidig skjer det et tett samarbeid mellom spesialpedagog og resten av personalgruppen som også hadde vært interessant å belyst i større grad.

Det ble lagt ned mye arbeid for å finne aktuell teori og forskning, derimot klarte jeg å finne materiale i relativt liten grad. Det kan absolutt være mer forskning enn hva jeg har kommet over, men samtidig kan dette signalisere at temaet er noe som burde løftes frem i enda større grad. Avslutningsvis gjentas det at oppgaven er basert på enkelte spesialpedagogers erfaringer, og oppgaven kan derfor ikke anses som et resultat av alle spesialpedagogers arbeid.

6 Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg., ss. 15-51). Cappelen Damm AS.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* H. Aschehoug & Co.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2020). *Didaktikk for barnehagelærere* (2. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Haugen, R. (2014). Utviklingshemming, autisme og hjerneskade. I R. Haugen, B. Lie, A. Vogt, & V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (1. utg., ss. 264-284). Cappelen Damm AS.
- Hennum, B., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hilmo, I., Holter, K., Lea, A., & Synnes, K. (2017). *Forskerfrøboka* (2. utg.). (G. Langholm, Red.) Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Kristiansen, T. (2018). Medvirkning - uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (2. utg., ss. 206-216). Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A., & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Lysklett, O. B. (2013). *Ute hele uka* (1. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Meld. St. 8 (2022-2023). Menneskerettar for personar med utviklingshemming: Det handlar om å bli høyrte og sett. Det kongelige kultur- og likestillingsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3eal0ef367a44ee8d3597a04f86c8f7/nn-no/pdfs/stm202220230008000dddpdfs.pdf>

- Nilsen, V. D. (2014). Spesialpedagogisk hjelp - historikk og begrepsdefinisjoner. I R. Haugen, B. Lie, A. Vogt, & V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (1. utg., ss. 13-31). Cappelen Damm AS.
- Nome, D. Ø., Spieler, K. S., & Rønning, G. S. (2021). *Fra rammeplan til didaktisk praksis i barnehagen* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>
- Oslo kommune. (2023, April 11). Hentet fra Hva mener vi med mangfold og inkludering?: <https://www.oslo.kommune.no/oxlo/om-mangfoldsledelse/hva-mener-vi-med-mangfold-og-inkludering/#gref>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. D. (2022). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., ss. 243-264). Fagbokforlaget.
- Rosell, Y. (2022, juli 11). *Nordisk barnehageforskning*. Hentet april 24, 2023 fra Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap: <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/245/276>
- Sjøvik, P. (2020). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.. utg., ss. 38-60). Universitetsforlaget AS.
- Skogdal, S. (2022). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., ss. 221-241). Fagbokforlaget.
- Snl.* (2020, Juni 28). Hentet 04 11, 2023 fra Inkludere: <https://snl.no/inkludere>
- Snl.* (2020, August 18). Hentet April 12, 2023 fra Rammeplan: <https://snl.no/rammeplan>
- Statped.* (2022, august 01). Hentet april 19, 2023 fra Hva er inkludering?: <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Statped.* (2022, mars 18). Hentet april 24, 2023 fra Tilrettelegging og tiltak ved autisme: <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/overganger/om-overganger/>

- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (Vol. 2.utg., ss. 79-105). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr.41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen: Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torsteinson, H. (2021). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B. B. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., ss. 61-71). Fagbokforlaget.
- Udir. (2022, oktober 31). Hentet april 21, 2023 fra Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Ytterhus, B. (2018). Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen - sosial deltakelse og inkludering. I E. H. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen : pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., ss. 216-237). Gyldendal Akademisk.

7 Vedlegg

7.1 Informasjon og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet «På tur med alle barn?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å belyse inkludering av barn med spesialpedagogiske behov på tur. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min bacheloroppgave vil jeg fordype meg i hvordan barn med spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen blir inkludert i barnehagehverdagen. Det ble nylig publisert en ny stortingsmelding som gjør temaet veldig dagsaktuelt, da den går ut på inkludering av alle, uavhengig av blant annet funksjonsevne (Meld. St. 8 (2022-2023), s. 11). Jeg vil spesifikt se på de voksnes rolle på tur, og hvordan de didaktisk arbeider med tur for å få med alle barn. Problemstillingen lyder slik:

«Hva gjør personalet for å inkludere barn med spesialpedagogiske behov på turaktiviteter i barnehagen?».

Jeg vil vektlegge erfaringer fra spesialpedagoger, men vil også ha med synspunkt fra pedagogisk leder eller andre ansatte som er på tur med barn med krav på ekstra støtte i barnehagen.

I den forbindelse håper jeg du vil delta som informant i min forskning, og bidra til å belyse et så viktig tema.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltakelse i prosjektet vil dette innebære at du deltar på et intervju (ca. 45-60 min.). Spørsmålene vil omhandle din rolle i barnehagen, din opplevelse og erfaring rundt barn med spesialpedagogisk tilrettelegging og hvordan du arbeider med barna på avdelingen som har tilrettelegging. Jeg vil stille spørsmål og notere underveis, det vil ikke bli brukt båndopptaker. Når intervjuet avsluttes, vil du få muligheten til å se over notatene og korrigere innholdet.

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 bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 28.04.2023.

Med vennlig hilsen

Pål Gerhard Rystad & Kathrine Bjørgen
pgr@dmmh.no kbj@dmmh.no
(Veiledere)

Helene Lund Garnes
helene.lg@hotmail.com
92812197
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*På tur med alle barn?*». Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Dato:

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

7.2 Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål ...

Om deg

- Hva slags utdanning har du?
- Hva er din nåværende stilling i barnehagen? Hvor lenge?
- Hva er bakgrunnen for at du valgte dette yrket?
- Hvordan ser en tilnærmet normal arbeidsuke ut for deg?

Hoveddel ...

Om barnas forutsetninger

«Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud»

1. I sammenheng med barn som trenger ekstra støtte, hva legger du i uttrykket særskilte behov?
2. Hvilke erfaringer har du med barn med særskilte behov?
3. Hvordan erfarer du forskjeller i tilrettelegging for barn ut fra barnets forutsetninger/særskilte behov? Hvordan påvirker barnets forutsetninger det pedagogiske arbeidet?
4. Kan du beskrive hvilke særskilte behov barnet/barna du arbeider med nå, har?

Om tur i barnehagen

5. Hva er det første du tenker når dere skal på tur i bhg?
6. Kan du fortelle litt om hvordan dere går frem for å organisere tur ut fra barnas forutsetninger?
7. Hvilke erfaringer har du med å ta med barnet på tur med barnegruppa?
8. Har du eksempler på situasjoner der du tydelig har lagt merke til at barnet følte seg inkludert på tur?
9. Kan du beskrive hva dere gjør dersom dere har planlagt tur og spesialpedagog ikke er på huset?
10. Basert på barnets forutsetninger, hvilke turaktiviteter kan barnet delta i?

Om inkludering på barnehagens uteområde

11. Kva slags moglegheita/ utfordringa tenkjer du at uterommet kan gje born med spesielle behov?
12. Opplever du at det er stor forskjell på å inkludere barn på tur utenfor barnehagens område, enn innenfor?
13. Korleis sikrer vi at barn som trenger ekstra støtte er en del av fellesskapet, også i utetiden?
14. Korleis ivaretar personalet å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp?

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger (...) Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling»

15. Kan du si noe om hvordan dere samarbeider mellom personal og spesialpedagog for å følge opp dette? Hvordan sørger dere for at barnet får den oppfølgingen barnet har krav på?

Avslutningsvis ...

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- Er det noe du tenker er viktig at vi får med oss angående dette temaet som vi ikke har snakket om hittil?
- Kan vi ta kontakt på e-post om det skulle være noe vi lurer på senere?
- Ønsker du å lese over notatene våre?