

MASTEROPPGAVE

Barrierer og muligheter ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak i barnehage.

En kvalitativ intervjustudie av opplevelsene til 4 støttepedagoger og 3 støtteassistenter.

Kaisa Katrine Holmen

16.mai. 2022

*Masterstudium i spesialpedagogikk
Avdeling Halden
Lærerutdanning*



Sammendrag

Lek i barnehagen fremmer inkludering (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Evertsen et al., 2015). Forskning indikerer likevel at noen barn i barnehagen opplever å ikke bli inkludert i leken eller i det sosiale fellesskapet (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Engvik et al., 2014). Gjennom min studie ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter og barrierer som oppstår ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

Jeg har ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju, intervjuet fire støttepedagoger og tre støtteassistenter som utfører spesialpedagogisk vedtak for barn i barnehage. Dataen har jeg analysert ved bruk av tematisk analyse. Den tematiske analysen resulterte i fire hovedtemaer: kunnskap, holdninger, voksenrollen i lek og språklig støtte og oppfølging av alternativt supplerende kommunikasjon (ASK). Analysen av funnene viser at barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak kan handle om:

- 1) Mangel på kunnskap om hvordan personale skal tilrettelegge for inkludering i lek på avdeling
- 2) Manglende innsikt og kunnskap om spesialpedagogisk plan.
- 3) Negative holdninger hos personalet som innebærer lite villighet til tilrettelegging for enkeltbarn.

Analysen av funnene viser videre at muligheter for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak kan handle om:

- 1) Kunnskap om hva inkludering og lek handler om, og hvordan en skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek.
- 2) Kunnskap om spesialpedagogisk plan.
- 3) Holdninger til inkludering som innebærer et syn på mangfold, deltakelse og villighet til å tilrettelegge for alle barn.
- 4) Støtte og veiledning fra voksen i lek.
- 5) Inndeling i små lekegrupper.
- 6) Språklig støtte og oppfølging av ASK.

Funnene mine kan spesielt tale til fordel for behovet for mer kunnskap og kompetanse på området inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, noe som også støttes av tidligere studier og rapporter (Olsen et al., 2019; Danniels & Pyle, 2021; Young et al., Nordahl et al., 2018; Meld. St. 6 (2019-2020)). Både tidligere forskning (Bratterud et al.,

2012; Lund et al., 2015; Nordahl et al., 2017; Young et al., 2017) og funnene mine, viser at voksenstøtte i lek og inndeling i små lekegrupper kan være viktige tiltak for å fremme muligheten for inkludering i lek for barn med spesialpedagogisk vedtak. Funnene viser også at språkstøtte og oppfølging av ASK kan være en viktig faktor for inkludering i lek, noe forskning (Lyngseth & Andersen, 2022; Nordahl et al., 2018; Mørland et al., 2022; Stangeland, 2017), understøtter.

Forord

3 år med masterstudie er straks ved veis ende. To år som deltidsstudent og ett år som heltidsstudent. Det føles rart, men også godt å endelig bli ferdig. Tusen takk Peder, for at du har holdt ut med frustrasjoner, overtenninger og små foredrag når jeg har funnet enkelte temaer i overkant interessante. Det siste året har vært en emosjonell berg-og-dal-bane, og det føles overveldende å endelig være ferdig med dette masterprosjektet. Takk for all støtte.

Jeg vil rette en stor takk til mine syv informanter som ville delta på intervju og dele sine opplevelser med meg. Dere har gitt meg mye inspirasjon og mange nye måter å tenke på gjennom analysen av opplevelsene deres. Jeg vil også rette en takk til mine to pilotinformanter, alle fagledere og barnehagestyrere som har hjulpet meg med å finne informanter. Tusen takk for all hjelp.

Jeg vil takke veilederne mine, Anders Nordahl-Hansen og Veslemøy Fossum Johansson, for gode tilbakemeldinger, oppfølging og engasjement rundt prosjektet mitt. Forslagene og innspillene dere har kommet med under veiledningstimene, har igangsatt mange refleksjoner hos meg. Takk for at dere har svart på de utallige mailene jeg har sendt, uansett døgnets tider.

Takk til Heidi Synnøve Bjerkholt Bodal, ved biblioteket på Høgskolen i Østfold, for god veiledning i systematisk litteratursøk.

Takk til svigerbror Frode, for at du tok deg tid til korrekturlesing midt oppi oppussingskaos og livet som nybakt far.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn og formål med studien	7
1.2 Oppgavens oppbygging.....	8
2 Teoretisk grunnlag	10
2.1 Historisk bakgrunn.....	10
2.2 Spesialpedagogisk hjelp.....	11
2.2.1 Mulige kjennetegn hos barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.....	12
2.2.2 Innhold i den spesialpedagogiske hjelpen	12
2.2.3 Spesialpedagogisk plan.....	13
2.2.4 Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet	13
2.3 Rammeplanen for barnehage.....	14
2.4 Redegjørelse av begrepet inkludering	14
2.5 Redegjørelse av begrepet lek.....	15
2.5.1 Barns rett til lek	16
2.5.2 Voksenrollen i lek.....	17
2.5.3 Språklig støtte i leken	18
2.6 Nordahl Rapporten – Inkluderende fellesskap for barn og unge.	18
2.7 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.....	19
2.8 Litteratursøk og kildevurdering.....	22
2.9 Tidligere forskning om inkludering og lek i barnehager	22
3 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	27
3.2 Kritisk realisme	27
3.3 Forskningsdesign.....	28
3.4 Datagenerering	29
3.4.1 Kvalitativ forskningsintervju med intervjuguide.....	29
3.4.2 Intervjuguiden.....	30
3.4.3 Utvalget.....	31
3.4.4 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.4.5 Transkribering	32
3.5 Tematisk analyse.....	32
3.5.1 Rådata.....	33
3.5.2 Koding.....	33
3.5.3 Sortere koder inn i temaer	34
3.5.4 Rapportering av funn	35
3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning med tematisk analyse.....	35
3.6.1 Reliabilitet	36
3.6.2 Validitet	37
3.6.3 Objektivitet og refleksivitet.....	38
3.6.4 Alt det observerbare er teoriladet	40

3.7 Etiske refleksjoner	40
4 Funn	42
4.1 Ferdigstilling av temaer.....	42
4.2.1 Opplevelsen av kunnskap og kompetanse hos personalet på avdeling.....	44
4.2.2 Kunnskap om den spesialpedagogiske planen.....	45
4.2.3 Forståelsen av begrepene inkludering og lek.....	46
4.3.1 Informantenes holdninger til inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak	48
4.3.2 Støttepedagogene og støtteassistentenes opplevelse av holdningene til personalet på avdelingene.	49
4.4 Voksenrollen i lek	50
4.4.1 Støtte og veilede barnet i leken	50
4.4.2 Inndeling i små lekegrupper	51
4.5 Språkstøtte og oppfølging av alternativ supplerende kommunikasjon (ASK)	52
5. Diskusjon	54
5.1 Kunnskap og kompetanse.....	54
5.2 Holdninger.....	59
5.3 Voksenrollen i lek	61
5.4 Språkstøtte og oppfølging av ASK.....	63
5.5 Oppsummering av diskusjon	64
6. Avsluttende refleksjoner.....	66
6.1 Oppgavens begrensninger	66
6.2 Spesialpedagogiske implikasjoner.....	67
6.3 Implikasjoner for fremtidig forskning	68
6.4 Konklusjon og avslutning.....	68
Litteraturliste	70
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykke	80
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	83
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	85

Oversikt figurer og tabeller:

Figur 1 – Eksempel på koding.....	34
Figur 2 – De første potensielle temaene.....	42
Figur 3 – De fire hovedtemaene.....	43
Figur 4 – Tema <i>kunnskap og kompetanse</i> , med undertemaer.....	44
Figur 5 – Tema <i>holdninger</i> , med undertemaer.....	48
Figur 6 – Tema <i>voksenrollen i lek</i> , med undertemaer.....	50

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål med studien

Inkludering er et overordnet mål i vårt samfunn hvor intensjonen er å gi alle like muligheter til samfunnsdeltakelse. At inkluderingsbegrepet for eksempel er lagt til grunn for barnehage og skole, har derfor en rekke konsekvenser. Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle. (NOU, 2016:17, s. 40)

Et av perspektivene i nevnte NOU (2016) er at inkludering er et overordnet mål om deltakelse og plass i fellesskapet. Det betyr at virksomheten, i dette tilfellet barnehagen, skal tilrettelegge for inkludering. Barnehagen har ansvar for å inkludere alle barn, uavhengig av funksjonsnivå (Nordahl et al., 2018). Et inkluderende fellesskap i barnehagen forutsetter at barnehagen har en grunnholdning om at alle barn tilhører fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette innebærer å fremme inkludering, særlig for barn med nedsatt funksjonsevne (Barne- og familiedepartementet, 2003).

En måte å inkludere barnehagebarn på, er gjennom lek (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Evertsen et al., 2015). Likevel viser forskning at noen barn opplever å ikke bli inkludert i leken, eller i det sosiale fellesskapet i barnehagen (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Engvik et al., 2014). I den nye rammeplanen for barnehagen (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017) står det at inkludering også skal handle om tilrettelegging for sosial deltakelse. Den viktigste sosialiseringsarenaen er leken. Videre i Rammeplanen står det at barn skal kunne delta ut fra egne behov og forutsetninger. Personalet i barnehagen skal fremme et inkluderende miljø, der alle barn kan delta i lek og erfare glede i lek. Barnehagen skal også sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmenpedagogiske tilbudet (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017).

Solli (2010) hevder at relativt mye oppmerksomhet har vært gitt til spesialundervisning i skolen, mens spesialpedagogisk hjelp i barnehage har vært mindre i fokus. Han beskrev de samme funnene syv år senere (Solli, 2017). Han skriver at forskningsområdet spesialpedagogikk i barnehage er et område med store mangler, og underbygger påstanden

ved å vise til en kartlegging gjort av det svenske «Vetenskapsrådet», der et delstudie gjaldt spesialpedagogikk i førskole. I studien gjort av Palla (2015), blir nordisk forskning på spesialpedagogikk i førskole kartlagt og undersøkt. Studien konkluderer med at det er et stort behov for mer forskning og kunnskap på dette området.

Formålet med min studie er undersøke hvilke barrierer og muligheter som oppstår ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, i barnehage. Dette leder til problemstillingen min:

Hvilke muligheter og barrierer oppstår ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak?

Forskningsspørsmålene mine er som følger:

1: *Hvilke barrierer opplever støttepedagoger og assistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak?*

2: *Hvilke muligheter opplever støttepedagoger og assistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak?*

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 gir en kort innføring i oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 inneholder en redegjørelse av spesialpedagogikk i barnehagen. Det gis en kort fremstilling av den historiske bakgrunnen til/for spesialpedagogikk og inkludering i Norge, etterfulgt av hva spesialpedagogisk hjelp innebærer, og hva som kjennetegner barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Videre forklares innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, spesialpedagogisk plan og organisering av tilbudet. Deretter presenteres den nye rammeplanen for barnehagen. Videre vil jeg ved hjelp av teori, definere begrepene inkludering og lek. Deretter fremstilles rettighetene og viktigheten av lek, og en forklaring av voksenstøtte og språkstøtte i leken. Kapittel 2 gir også et innblikk i rapporten *inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018) og Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Til slutt gjør jeg rede for hvordan jeg har søkt etter forskningsartikler, for så å presentere noen av de mest relevante forskningsartiklene.

Kapittel 3 gir en redegjørelse av metode. I dette kapitlet gjør jeg vitenskapsteoretiske refleksjoner, før jeg fremstiller kritisk realisme. Deretter redegjør jeg for forskningsdesign, datagenerering, tematiske analyse og kvalitetskriterier i kvalitativ forskning med tematisk analyse. Avslutningsvis i dette kapitlet fremstilles etiske refleksjoner.

Funnene i forskningsprosjektet presenteres i kapittel 4. Der forklarer jeg først hvordan jeg kom fram til de ulike temaene, før jeg gir en tematisk presentasjon av funnene med eksempler på passende sitater fra informantene. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene opp mot teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Avslutningsvis i kapittel 6 gjør jeg rede for oppgavens begrensninger, spesialpedagogiske implikasjoner og implikasjoner for videre forskning. Oppgaven avsluttes med en kort konklusjon av studien.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet gjør jeg rede for den historiske bakgrunnen for spesialpedagogikk og inkludering. Med utgangspunkt i problemstillingen gir jeg en kort fremstilling av spesialpedagogisk hjelp, mulige kjennetegn hos barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, innhold i den spesialpedagogiske hjelpen og rammeplanen for barnehagen. Videre redegjør jeg for begrepene inkludering og lek, for så å kort beskrive barns rett til lek, voksenrollen i lek og språklig støtte i leken. Deretter fremstilles Nordahl-rapporten (2018) og Meld.St.6 (2019-2020). Avslutningsvis i dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har søkt etter forskningsartikler, for så å presentere noen av de mest relevante forskningsartiklene.

2.1 Historisk bakgrunn

Solli (2019) skriver at menneskesynet på 1800-tallet var styrt av forestillinger om ulikhet. Personer som ikke utviklet seg «normalt» ble ansett som mindreverdige. Den gangen ble barn med nedsatt funksjonsevne vurdert som ikke opplæringsdyktige, og hadde dermed ikke rett til opplæring. Fra 1969 har spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp vist en stø kurs, med integrering og inkludering som formulert ideologi. Opplæringstilbudet har endret seg parallelt med endringer av holdninger og rettigheter (Solli, 2019).

I 1969 ble Blom-komiteen nedsatt av regjeringen. De kom med sin innstilling i 1971, hvor de foreslo integrering av flest mulig elever med funksjonshemming i den vanlige skolen, med rett til spesialpedagogiske tiltak for barn under skolepliktig alder (Solli, 2019). Blomkomiteen konstaterte også at opplæringstilbudet i barnehage for barn med funksjonshemming var for tilfeldig. De understreket betydningen av tidlig innsats og at tilbud til barn med funksjonshemninger burde gis i ordinære barnehager, og ikke i spesialiserte tilbud (Nordahl et al., 2018).

I utdanningssammenheng ble inkluderingsbegrepet først introdusert under verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i 1994 (Olsen, 2020; Arnesen, 2017). Dette året møttes over 300 deltakere i Salamanca i Spania, som representerte 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. Der skulle de ta i betraktning de grunnleggende endringene som krevdes for å fremme tilnærmingen til inkluderende opplæring. En bedre tilnærming til inkluderende opplæring skulle gjøre det mulig for skoler å undervise alle barn, spesielt de med behov for spesialundervisning. I Salamanca-erklæringen

deles et syn på at alle barn har en unik karakteristikk, interesser, muligheter og læringsbehov. Med hensyn til dette hevder Salamanca-erklæringen at utdanningssystemet bør implementere utdanningsprogram som tar i betraktning det store mangfoldet av ulike behov (UNESCO, 1994). Det kommer også frem av Salamanca-erklæringen at en inkluderende skole avhenger av tidlig identifisering, vurdering og stimulering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp allerede i småbarnsalderen (UNESCO, 1994). Dette er det eneste stedet barnehage nevnes i Salamanca-erklæringen. Tidlig hjelp i barnehagen nevnes som en forutsetning og en viktig faktor for en inkluderende skole (Arnesen, 2017).

De senere årene har inkludering fått høy aktualitet også i barnehagefeltet (Olsen, 2020). Aktualiseringen kan ses i forbindelse med blant annet Nordahl-utvalget (2018) og Meld. St. 6 (2019-2020). Både Nordahl-utvalget og Meld.St.6 legger føringer for hvordan en kan arbeide med inkludering i barnehage. Dette blir nærmere redegjort for i kapittel 3 i oppgaven.

2.2 Spesialpedagogisk hjelp

I 2021 gikk det 268 465 barn i Norske barnehager, hvorav 9725 barn mottok spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det betyr at 3,6 % av barna i barnehagen mottok spesialpedagogisk hjelp i 2021.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er nedfelt i barnehageloven (2005) § 31. Der står det at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp, dersom de har særlige behov for det. Før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp. I den sakkyndige vurderingen skal det utredes og tas standpunkt til blant annet om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet. Det skal også tas standpunkt til realistiske mål for barnets utvikling og læring, hvilke type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring, og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2005, § 34).

Det spesialpedagogiske vedtaket skal inneholde en beskrivelse av hva hjelpen skal gå ut på, hvor lenge hjelpen skal vare, hvilket timeomfang hjelpen skal ha, hvordan hjelpen skal organiseres, hvilken kompetanse de som gir hjelpen skal ha og tilbud om foreldrerådgivning (Barnehageloven, 2005, § 35). Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp

og støtte i utviklingen, og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 31).

2.2.1 Mulige kjennetegn hos barn som mottar spesialpedagogisk hjelp

Barn med spesialpedagogisk vedtak er en sammensatt gruppe, men Mørland et al. (2022) skriver at et fellestrekk hos disse barna er at de som regel har vansker med å komme seg inn i leken. Ruud (2010) hevder at grunnen til at barn ikke kommer seg inn i leken, kan forklares med at barnet mangler lekekodene som skal til for å delta i leken.

Tilbudet fra kommuner og barnehager til barn med særskilte behov i Norge, kartlegges i rapporten *Barnehage tilbudet til barn med særlige behov* (Wendelborg et al., 2015). I rapporten har Wendelborg blant annet forsøkt å kartlegge hva som kjennetegner barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Wendelborg hevder at det er krevende å kartlegge og svare på spørsmålet, fordi barn kan ha ulike kombinasjoner av vansker. Derfor valgte de å spørre: «i hvilken grad ulike vansker kjennetegner barn med rett til spesialpedagogisk hjelp».

Undersøkelsen ble sendt ut til Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barnehageeiere/kommuner og barnehagestyrere. Graderingene de har mottatt via spørreskjemaer, kan gi en indikasjon på hvilke vansker som er mest framtrædende hos barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Vurderingen og graderingen av hva som kjennetegner barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, viser seg å være sammenfallende blant informantene i undersøkelsen. I undersøkelsen kommer det fram at barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, hovedsakelig kjennetegnes av språk- og kommunikasjonsvansker, psykososiale vansker og atferdsvansker. Deretter kjennetegnes også utviklingshemming (f.eks. Downs syndrom og autismespekterforstyrrelser), sammensatte vansker (multifunksjonshemminger), språk- og kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn, motoriske/fysiske vansker (fysisk funksjonshemming), hørselsvansker og synsvansker (Wendelborg et al., 2015).

2.2.2 Innhold i den spesialpedagogiske hjelpen

Wendelborg et al. (2015) har også undersøkt innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen. De rangerer språk- og begrepsstimulering og sosial trening som de hyppigste tiltakene overfor barn med spesialpedagogisk hjelp. I veilederen til spesialpedagogisk hjelp står støtte til språklig og sosial utvikling som eksempel på hva den spesialpedagogiske hjelpen inneholder

(Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg står det at hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp, innebærer at barnet får tidlig og nødvendig hjelp for å bli bedre rustet til skolestart.

2.2.3 Spesialpedagogisk plan

En spesialpedagogisk plan skal synliggjøre hvordan barnehagepersonalet og andre fagpersoner skal arbeide for å støtte barn som har behov for tilrettelegging og hjelp (Torsteinson, 2021). Torsteinson (2021) hevder det er en fordel om både barnehagepersonalet og andre fagpersoner involveres i å utarbeide planen, slik at en kan skape en felles forståelse for blant annet ansvarsområder rundt barnet. Til tross for dette er ikke utarbeiding av spesialpedagogiske planer for barn under skolealder lovfestet (Torsteinson, 2021; Groven, 2022). Det er imidlertid lovfestet at det én gang i året skal utarbeides en rapport hvor det gis en oversikt over hjelpen barnet har mottatt, og en vurdering av utviklingen barnet har hatt (Barnehageloven, 2015, § 32). Selv om utarbeiding av spesialpedagogisk plan ikke er lovfestet, står det i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at det vil være hensiktsmessig å lage en plan for den spesialpedagogiske hjelpen. En slik plan bør beskrive hvordan hjelpen skal organiseres, og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2.4 Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet

Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehager er organisert på forskjellige måter. Hjelpen organiseres i noen grad utenfor fellesskapet, særlig ved at den i en del tilfeller gis av spesialpedagoger som ikke er ansatt i den enkelte barnehagen (Nordahl et al., 2018). I omtrent 30 prosent av kommunene i Norge er spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter ansatt ved ressurs- og fagsentre. I 70 prosent av kommunene blir støttepersonellet ansatt direkte i barnehagen. På denne måten blir det to hovedstrategier i organiseringen av tilbudet til barn med spesialpedagogisk vedtak. Den ene strategien er å lede kompetanse til visse barnehager i kommunen, mens den andre innebærer at kompetansen kun kommer inn i de spesialpedagogiske timene til barnet. Den spesialpedagogiske hjelpen er fordelt på pedagoger og assistenter, og det innvilges omtrent like mange vedtakstimer til assistenter som til pedagoger (Nordahl et al., 2018).

2.3 Rammeplanen for barnehage

I det allmennpedagogiske arbeidet skal barnehagen arbeide med lek og inkludering. Dette er fastsatt i rammeplanen for barnehagen (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017). Det står i rammeplanen at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og at barnehagen skal gi gode vilkår for lek. Lek er en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Videre i rammeplanen står det at barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek, både alene og sammen med andre. Personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek. De skal observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser, samt veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre. Personalet skal også være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek. De skal ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017).

I rammeplanen (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017) står det også at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Tilpasningen av det allmennpedagogiske tilbudet gjelder også overfor barn som har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Som nevnt innledningsvis kan inkludering i barnehagen blant annet handle om tilrettelegging for sosial deltakelse, altså i leken (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017).

2.4 Redegjørelse av begrepet inkludering

Inkludering i barnehage handler om å føle seg betydningsfull og trygg. Det handler også om at alle barn skal erfare at de er en del av fellesskapet (Meld. St. 6. (2019-2020)). Nordahl et al. (2018) hevder at en vanlig misforståelse av begrepet inkludering, er tankegangen om at alle barn alltid skal befinne seg i samme rom.

Mangfold og deltakelse er ifølge Nordahl et al. (2018) to av de viktigste målene for en inkluderende virksomhet. En inkluderende virksomhet kan aldri være inkluderende og tilgjengelig for alle dersom den ikke medfører forandringer i organisasjonen, innholdet og strategiene som brukes (Nordahl et al., 2018). Odom et al. (2011) har en relativt lik forklaring av begrepet inkludering. Forklaringen går ut på at inkludering kan forstås på mange måter, men at det i hovedsak handler om tilhørighet, deltakelse og å kunne nå sitt fulle potensiale i et

mangfoldig samfunn. Studien til Odom et al. (2011) belyser ellers at ulike faktorer som holdninger og kunnskap om inkludering, kan påvirke hvordan inkludering blir implementert og forstått av mennesker. Pedersen (2015) hevder inkluderingsbegrepet forutsetter et fleksibelt og romslig miljø i barnehagen. Dette fører til at det stilles store krav til barnehagelærerne om å gi hvert enkelt barn et tilpasset og inkluderende miljø. I forbindelse med dette må inkludering betraktes som et allmennpedagogisk anliggende, og ikke bare som et spesialpedagogisk anliggende (Pedersen, 2015).

Basert på Meld. St. 6 (2019-2020), Nordahl et al. (2018), Odom et al. (2011) og Pedersen (2015) sine redegjørelser for begrepet inkludering, kan inkludering handle om mangfold, fleksibilitet, tilpasning og deltakelse i et fellesskap.

2.5 Redegjørelse av begrepet lek

Ifølge Hovden og Mørland (2014) har både forskere og forfattere gjennom tidene forsøkt å definere lek. «Frivillig aktivitet», «noe som gir glede» og «meningsfylt og motiverende», er utsagn som kommer fram hos forskere og forfattere i forsøket på å definere begrepet lek (Hovden & Mørland, 2014). Hovden og Mørland (2014) mener imidlertid at disse utsagnene også kan knyttes til mange andre typer aktiviteter. Derfor spør de seg selv hva lek egentlig er, samtidig som de hevder «lysten til å leke» er felles hos alle barn.

Moe og Valseth (2014) mener at leken er barnets viktigste lærings- og utviklingsarena, og Øksnes (2010) delte tidligere den samme forståelsen av lek. I nyere tid spør hun om det kanskje er barna selv som må besvare hva lek er (Øksnes & Sundsdal, 2018). Øksnes & Sundsdal (2018) hevder at barn i all hovedsak ser på lek som noe morsomt, noe som skjer sammen med venner og som innebærer at en får velge selv eller fritt.

Ifølge Lillemyr (2012) er det vanskelig å definere lek som fenomen, grunnet lekens mange ulike funksjoner. Likevel fremhever han at det finnes en til dels utbrett enighet om generelle egenskaper ved leken. Disse generelle egenskapene går ut på at lek forstås som en typisk væremåte for barn, da den engasjerer og motiverer barn, og kan ha et stort pedagogisk potensial. Andre egenskaper ved leken er at den stimulerer intellektuell, emosjonell, sosial, fysisk og motorisk utvikling. Leken styrker barnets identitet og selvfølelse, og bidrar til læring og utvikling (Lillemyr, 2012).

Tidligere studier (Lillemyr, 2012; Moe & Valseth, 2014; Øksnes, 2010; Øksnes & Sundsdal, 2018; Hovden & Mørland, 2014) viser altså at begrepet lek defineres noe ulikt i litteraturen. En forklaring på hvorfor vi definerer lek ulikt kan forklares ved hjelp av vitenskapsteori (Øksnes & Sundsdal, 2018). En sentral del i vitenskapsteorien er nemlig at alle observasjoner vi gjør er teoriladet (Hanson, 2009). Øksnes og Sundsdal (2018) hevder at teori i større eller mindre grad bestemmer observasjonene vi gjør, og at vi ser det vi har lært å se. Dette betyr at hvis vi for eksempel har lært at grunnen til at barn leker er for å lære og utvikle seg, vil dette kanskje føre til at vi ser etter nytteverdien i leken, i motsetning til hvis vi ser på lek som noe gøy, frivillig og fritt. Da ser vi kanskje mer etter egenverdien i leken (Øksnes & Sundsdal, 2018).

2.5.1 Barns rett til lek

Barn har rett til å delta i lek (Barnekonvensjonen, 2003), og barnehagen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får de samme mulighetene som andre barn til å delta i lek (Barne-og Familiedepartementet, 2013). Barns rett til å delta i lek står i Barnekonvensjonen artikkel 31 (2003) og Konvensjonen om rettighetene til barn med nedsatt funksjonsevne (Barne-og Familiedepartementet, 2013). FN har sett seg nødt til å forklare artikkel 31 i barnekonvensjonen ytterligere, noe Øksnes og Sundsdal (2018) stiller spørsmål ved. De lurer på hvorfor situasjonen rundt barns lek har blitt så alvorlig at FN har måtte forklare artikkel 31 ytterligere. Samtidig hevder de at slike forklaringer kun gis hvor det er behov for retningsgivende tolkninger. Øksnes og Sundsdal (2018) skriver at FN begrunner valget av forklaringen av artikkel 31 med en manglende forståelse og verdsettelse av barns lek.

I rammeplanen for barnehagen står det at leken har en sentral plass i barnehagen, og at lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek, både ute og inne. Den skal også bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017).

Som tidligere nevnt, har lek de siste årene blitt sett på som styrkende for barns selvoppfatning og identitet (Lillemyr, 2012). Gjennom leken utvikler barnet tillit, respekt og mestring til seg selv. Basert på dette hevder Lillemyr (2012) at utviklingen av barnets tillit, respekt og

mestring til seg selv kan bli problematisk for barn som ikke får innpass i leken. Dette fører oss til voksenrollen i lek.

2.5.2 Voksenrollen i lek

Noe av det såreste barn kan erfare, er å ikke få innpass i barnehagefellesskapet og leken (Mørland et al., 2022). Ifølge Mørland et al. (2022) kan det få store konsekvenser for livskvaliteten til barnet. I lek med andre barn erfarer barnet sosiale, emosjonelle, språklige og kognitive prosesser. Barnet mister disse erfaringene dersom det ekskluderes fra leken eller fellesskapet (Mørland et al., 2022).

Noen barn har derfor behov for veiledning og hjelp til å komme seg inn i leken. Mørland et al. (2022) poengterer at pedagoger som veileder disse barna inn i leken, bør inneha faglig trygghet, sensibilitet og engasjement. Dette innebærer at personalet må tilegne seg kunnskap om hvilke tiltak de kan iverksette for å styrke barnets deltakelse i leken. I tillegg vil måten vi bedømmer leken, påvirke hvordan vi forholder oss og støtter barnet i selve leken (Øksnes & Sundsdal, 2018). Ifølge Mørland et al. (2022) har personalet i barnehagen en svært viktig rolle når de fremmer samspillet mellom barn i lek. Barn med manglende verbalt språk bruker ofte kroppsspråk til å kommunisere. Disse barna har behov for voksne som tolker og setter ord på det de prøver å formidle. Andre barn har behov for å få veiledning i hvordan de selv kan invitere seg inn i leken, men alt avhenger av at den voksne er til stede, støtter og veileder (Mørland et al., 2022).

Ødegaard & Færevaa (2021) peker på ulike tilnærminger den voksne kan ha i leken for å utvikle samspill mellom barn. For eksempel kan man innta rollen som lekepartner. Å være en lekepartner handler om å være en aktiv voksen i leken. Som regel er det vanlig å ha en mindre rolle i leken, mens barna inntar en større rolle. Særlig for barn som ikke helt kommer inn i leken med andre barn, kan den voksne som lekepartner vise barnet hvordan lek kan foregå, samtidig som flere barn inviteres med i leken. Vedeler (2007) ser på sosial tilknytning i kameratgrupper som en mulighet til å utvikle samspill.

Rapporter og undersøkelser viser stor variasjon innad i barnehager når det gjelder voksenstøtte i barns lek (Bratterud et al., 2012; Lund et al., 2015; Nordahl et al., 2017).

For å kunne se at barn faller utenfor leken må voksne være aktivt til stede. Det å være aktivt til stede innebærer at man observerer barna i lek og at man går aktivt inn dersom det trengs (Pedersen, 2008).

2.5.3 Språklig støtte i leken

Barn som mangler verbalt språk, er som regel avhengig av at voksne hjelper de med å få innpass i leken. Denne hjelpen kan for eksempel handle om ASK. Det er egne rettigheter for barn som trenger ASK (Meld. St. 6 (2019-2020)). Disse rettighetene er nedfelt i barnehageloven, hvor det står at barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for ASK, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 39).

Lyngseth og Andresen (2022) skriver at ASK brukes for å støtte og fremme barnets språk. Når barnet mangler verbalt språk eller har redusert mulighet til å kommunisere, tilrettelegges det for ASK. Tilretteleggingen av ASK kan innebære ulike metoder som støtter barnets kommunikasjon. Disse metodene kan for eksempel være teknologiske hjelpemidler, tegn til tale, bilder eller materielle tegn. Når en for eksempel bruker tegn til tale, benyttes også det verbale språket sammen med den supplerende kommunikasjonen (Lyngseth & Andresen, 2022). Lyngseth og Andresen (2022) hevder barn med behov for ASK også må få lik mulighet til å delta i lek med andre barn. De mener personalets kompetanse og holdninger er avgjørende for at også barn med behov for ASK skal få mulighet til å delta i lek.

2.6 Nordahl Rapporten – Inkluderende fellesskap for barn og unge.

Med forespørsel fra Kunnskapsdepartementet ble det i 2017 opprettet en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Dette resulterte i rapporten *inkluderende fellesskap for barn og unge*, skrevet av Nordahl et al. (2018). I arbeidet med rapporten oppdaget de at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging over lang tid, ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge. I selve rapporten kritiserer de ikke menneskene som jobber med barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, men retter søkelyset mot systemet og kompetansen barn og unge møter (Nordahl et al., 2018).

Ekspertgruppens hovedkonklusjoner er at det spesialpedagogiske systemet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, er ekskluderende og lite funksjonelt. De mener det er ekskluderende fordi dagens spesialpedagogiske organisering og innhold fører til en manglende tilhørighet til fellesskapet. I tillegg rapporterer de at mange barn med behov for særskilt tilrettelegging møter ansatte i barnehage med lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Kompetanseheving innenfor fagområdet som er knyttet til inkluderende og tilpasset praksis, er det stort behov for hos ansatte i både skole og barnehage (Nordahl et al., 2018).

Nordahl et al. (2018) konkluderer med at det er behov for et helt annet pedagogisk støttesystem i skoler og barnehager for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. De mener det er behov for en omlegging av det systemet som nå har vært i 40 år, og hevder at selv om systemet har vært justert flere ganger de siste 40 årene, har det ikke ført til vesentlige endringer i praksis.

I rapporten har Nordahl et al. (2018) kommet fram til en hovedmodell for inkluderende fellesskap i barnehage og skole, hvor de beskriver noen hovedprinsipper for grunnleggende inkluderende tilnærming. Noen av hovedprinsippene er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få nødvendig hjelp og støtte der de er. Støtten skal tilpasses den enkelte, foregå innenfor inkluderende fellesskap og barna skal møte personale med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018).

Nordahl et al. (2018) hevder at selv om alle barnehager i Norge skal følge rammeplanen for barnehagens innhold og arbeid, er det stor variasjon i det pedagogiske innholdet på tvers av barnehagene. Ekspertgruppen mener det er for store variasjoner i kvalitet i barnehagene, og det ser ut til at særlig barn med behov for særskilt tilrettelegging kan være utsatt i barnehager med lav kvalitet. I rapporten kommer det fram at inkludering i barnehagen fungerer bedre der de ansatte erkjenner at det er barnehagens ansvar å ivareta og tilrettelegge for alle barn (Nordahl et al., 2018).

2.7 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

Lek er grunnleggende for å kunne utvikle en positiv selvoppfatning, og det å skulle få innpass og deltakelse i leken kan oppleves som livsviktig for barn (Meld. St. 6 (2019-2020)). Enkelte barn kommer naturlig inn i leken i motsetning til andre barn som kan oppleve dette som

vanskelig. Barn som ikke er med i leken, lærer ikke å mestre lekekodene bare av seg selv dersom det kun tilrettelegges for frilek (Meld. St. 6 (2019.-2020)). I barnehagen er personalet forpliktet til å gi gode vilkår for lek og vennskap (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, melder om at barnehager i Norge har et inkluderende fellesskap og følger opp barn på en god måte. Til tross for dette kommer det også fram at ikke alle barn får den hjelpen de trenger, at de ikke blir sett eller forstått, og at de opplever at de ikke er en del av fellesskapet. Ifølge stortingsmeldingen er det store kvalitetsforskjeller mellom barnehager. Dette går utover barna, som kunne utviklet seg bedre og lært mer hvis det pedagogiske tilbudet var bedre tilrettelagt (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Meld. St. 6 (2019-2020) presenterer konkrete tiltak som må igangsettes for å forbedre det pedagogiske tilbudet. Tiltakene som presenteres er ikke i seg selv nok til å lykkes med en mer inkluderende praksis i barnehage. Først og fremst må kommuner og fylkeskommuner jobbe målrettet for inkludering og innfri krav som ligger i regelverket (Meld. St. 6 (2019-2020)). I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det fram ulike forventninger som regjeringen har til kommuner og fylkeskommuner. Disse forventningene viser hva regjeringen mener er viktig for å oppnå målet om et inkluderende tilbud til alle barn.

Det er helt avgjørende at alle barnehager har en kultur for inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020)). Stortingsmeldingen underbygger et behov for mer kunnskap om endring av praksis og hvordan en skal kunne gi et godt tilbud til alle barn. Av stortingsmeldingen kommer det fram at det er behov for et kompetanseløft for å sikre inkluderende pedagogiske tilbud til alle barn. Stortingsmeldingen presiserer at det er de ansatte i barnehagene og skolene som gjør det viktigste arbeidet for inkludering. Derfor er det viktig at de ansatte som arbeider med barna, har kompetansen som trengs for å kunne klare å følge opp og skape et inkluderende miljø (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Dessuten skal barna ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg for å delta i lek. Barna skal møte voksne med god kompetanse og med nære relasjoner til barna, noe som er avgjørende for at vi får et inkluderende miljø for alle (Meld. St. 6 (2019-2020)). Som et tiltak for en mer inkluderende praksis, ønsker

regjeringen mer kunnskap om hvordan tilbudet for barn i barnehage kan tilpasses bedre og bli mer inkluderende for alle (Meld. St. 6 (2019-2020)). For å styrke forskningen på dette feltet, ønsket regjeringen å opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkluderende praksis som et tiltak. Dette senteret ble åpnet i Oktober 2021, og ledes av Melby-Lervåg, Anmarkrud, som samarbeider med ulike universiteter i Norge.

Et annet konkret tiltak er at regjeringen vil styrke språkarbeidet i barnehagen. I meldingen refereres det til blant annet Stangeland (2017) sin studie om betydningen av språklige ferdigheter og sosial kompetanse i lek. I denne forskningsrapporten kommer det fram at det er sammenheng mellom barns fungering i lek og deres språklige ferdigheter. En annen forklaring på barns fungering i lek kan være barnets sosiale kompetanse (Stangeland, 2017). På bakgrunn av denne studien, blir det presisert at disse barna har behov for hjelp og støtte for å kunne delta i lek, og hjelp og støtte til å utvikle språket og den sosiale kompetansen (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Kvalifiserte ansatte som ser, stimulerer til utforskertrang og gir omsorg, er viktig for at barn i barnehagen får den oppfølgingen de trenger. For å sikre nok kvalifiserte ansatte i barnehagen kom det i 2018 en ny bemanningslov, samtidig som pedagognormen ble skjerpet (Meld. St. 6, (2019-2020)). Tall fra Utdanningsdirektoratets statistikkbank viser at 70,9 % av barnehagene i Norge oppfylte pedagognormen i 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). I Meld. St. 6 (2019-2020) hevdes det også at regjeringen planlegger å skjerpe pedagognormen ytterligere.

Meld. St. 6 (2019-2020) hevder at noen barn har behov for et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen for å utvikle seg og lære på en måte som passer nettopp dette barnet. Selv om enkelte barn har dette behovet, presiseres det i stortingsmeldingen (Meld.st. 6, (2019-2020)) at personalet i barnehagen må være fleksible i tilpasningen, slik at de kan oppnå inkludering for disse barna. Tilpasning og et tilrettelagt tilbud til alle barn forutsetter at personalet har kunnskap om enkeltbarns behov, trivsel og utvikling. Et inkluderende fellesskap forutsetter blant annet at ansatte har en holdning til at alle barn hører til i fellesskapet, noe som krever fleksible løsninger og tilpasning av tilbudet i barnehagen slik at alle blir ivaretatt. Det er viktig at barn med spesialpedagogisk tilbud opplever et helhetlig tilbud. For at dette skal være mulig må de spesialpedagogiske tiltakene henge godt sammen med det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen (Meld.st. 6, (2019-2020)).

2.8 Litteratursøk og kildevurdering

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort systematiske søk etter fagfellevurderte forskningsartikler om inkludering i lek i barnehage. Jeg har gjort databasesøk i Oria, Education Source, Google Scholar, Nordic base of Early Childhood Education and Care (NB-ECED), PSYCHinfo og ERIC. Noen av søkeordene og kombinasjonene er brukt i databasesøket: “Inclusion AND kindergarten* AND special need* AND play”; “Inclusion AND kindergarten* AND children with disabilities”; “Inclusion AND autism* AND Preschool AND play”; “Inkludering, barnehage, lek»; “Inkludering AND barnehage AND lek”; “Inklusion børnehage lek”; “Inclusion kindergarten”; “inkludering lek”; “Inclusion Kindergarten Special Education play”.

Søkene mine ga til sammen 226 treff, hvorav jeg fant kun et fåtall – 21 forskningsartikler og rapporter – relevante for min undersøkelse. Jeg valgte derfor å redegjøre for de mest relevante forskningsartiklene. Studiene belyser inkludering i lek av barn med utviklingshemning eller autisme, inkluderende pedagogikk, holdninger og kunnskap om inkludering av barn med særskilte behov. Flertallet av forskningsartiklene er fagfellevurdert, og de fleste av forskningsartiklene er utgitt i tidsskriftet *International Journal of Inclusive Education* eller *Norsk pedagogisk tidsskrift*.

2.9 Tidligere forskning om inkludering og lek i barnehager

Solli (2017) har skrevet om inkludering i barnehagen i lys av forskning. Artikkelen er ikke en empirisk studie, men han hevder at barnehagen som inkluderingsarena har fått økende oppmerksomhet. Den økende oppmerksomheten gjelder både nasjonalt og internasjonalt, og han mener begrunnelsene for den økende oppmerksomheten er ulike. Han hevder at en årsak kan være at barnehagen er en samfunnsinstitusjon og et velferdsgode. En annen grunn kan være at barnehagen er en del av læringsløpet, hvor en får mulighet til å forebygge ulike vansker og sosiale forskjeller (Solli, 2017). Solli (2017) hevder at de ulike forskningsresultatene fra de siste ti årene på dette området, viser en inkluderingsprosess som avhenger av kompetanse, holdninger hos barnehagepersonalet, samspill mellom voksne eller mellom voksne og barn. Han nevner at det er viktig å være varsom med å overføre konklusjoner fra et forskningsresultat ut til barnehagefeltet. Dette fordi mye av forskningen utføres med kvalitative metoder som observasjoner og intervjuer i et lite antall barnehager. Ulike aspekter ved disse forskningsresultatene tyder på at hvordan det arbeides med inkludering, avhenger av hvordan personalet i forskjellige barnehager oppfatter sin rolle

ovenfor barn med nedsatt funksjonsevne, og hvordan de tilrettelegger for samspill for disse barna (Solli, 2017).

Selv om Solli (2017) skriver at barnehagen som inkluderingsarena har fått økende oppmerksomhet, hevder han at forskningsområdet spesialpedagogikk i barnehage er et område med store mangler. Det er behov for mer forskning innen inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Solli, 2010; Solli, 2017). Solli (2017) baserer dette på en kartlegging gjort av det svenske «Vetenskapsrådet», der et delstudie gjaldt spesialpedagogikk i førskole. I studien gjort av Palla (2015) kartlegges og undersøkes nordisk forskning på spesialpedagogikk i førskole. Studien konkluderer med at det er et stort behov for mer forskning og kunnskap på dette området. Manglende forskning blir også nevnt i forskningsartikkelen til Danniels og Pyle (2021), som hevder at det mangler forskning på for eksempel hvordan lekbasert læring kan implementeres for å inkludere og støtte alle barn, uansett utviklingsnivå.

Danniels og Pyle (2021) hevder at det på barnehagenivå har vært et pedagogisk skifte mot å fremme lekbasert læring. Lekbasert pedagogikk brukes i mange land i verden. Lekbasert pedagogikk handler blant annet om at utviklingsferdigheter skal fremmes gjennom leken. Denne lekbaserte pedagogikken mener Danniels og Pyle (2021) har ført til noen bekymringer rundt hvordan barn på alle nivåer kan inkluderes og støttes i lek-aktiviteter, da det er observert at barn med utviklingshemning leker på andre måter enn barn uten utviklingshemning. For eksempel viser det seg at barn med utviklingshemning engasjerer seg mindre i samarbeidene lek, og mer i alenelek. Det er også observert at andre barn ekskluderer barn med utviklingshemning under «barnestyrt» lek.

I en kartlegging av arbeidet med inkludering i barnehager gjort av Danmarks evalueringsinstitutt (2014), viser det seg at indikatorer for inkluderende praksis rundt barn med særskilte behov er:

- 1) oppdeling av avdeling
- 2) deltakelse med andre barn
- 3) meningsfulle aktiviteter.

Oppdeling av avdeling kan ha betydning for at barn med særskilte behov får mulighet til å delta i lek og aktiviteter med andre barn (Danmarks evalueringsinstitutt, 2014). Olsen et al. (2019) derimot, hevder at barn også har en rett til å ikke bli inkludert. Ingen kan bli tvunget til

å trives i sosiale interaksjoner, skriver Olsen et al. (2019), men mener samtidig at disse faktorene må tas til forsiktig betraktning når personalet tilrettelegger for inkludering.

Tidligere forskning viser til at barnehagelærere uttrykker vansker med å også praktisere inkludering og sikre at barn med særskilte behov kan delta i alle aktiviteter (Olsen et al., 2019; Danniels & Pyle, 2021). Barnehagelærere har kommet mener barrierer for inkludering er mangel på ressurser og støttende personale, for store grupper og mangel på kunnskap (Young et al., 2017). Studien til Young et al. (2017) uttrykker bekymring rundt resultatene av forskningen sin, med hensyn til at barnehagelærere skal utvikle et inkluderende miljø for alle barn i barnehagen. Hvidsten (2021) hevder at kunnskap om hvilke utfordringer barn med utviklingshemning kan oppleve, er viktig for god tilrettelegging.

Olsen et al. (2019) sin studie reflekterer rundt barrierer ved inkludering, som barn med autisme kan møte i barnehagen. De skriver at barnehagelærere har rapportert at de mangler kompetanse på hvordan de kan gi adekvat støtte til disse barna. Lignende konklusjoner trekkes også i undersøkelsen til Danniels og Pyle (2021), som har forsket på barnehagelæreres perspektiv på inkludering i lek av barn med utviklingshemning. I undersøkelsen anerkjente 50% av barnehagelærerne behovet for å fremme større inkludering for barn med utviklingshemning, spesielt innenfor lek. Et av spørsmålene barnehagelærerne fikk i surveyen til Danniels og Pyle (2021), var hvordan de fremmet inkludering i lek. Forskerne opplevde da at barnehagelærerne i hovedsak diskuterte behovet for å fremme inkludering i generelle rutiner eller læringsaktiviteter, uten å referere til lekens kontekst (Danniels & Pyle, 2021). Danniels og Pyle (2021) hevder at (det kan virke som at) barnehagelærerne i deres undersøkelse, ikke har kompetanse på de strategiene som er nødvendig for å fremme inkludering i de mer fleksible og frie kontekstene av lek.

I artikkelen *inkluderende pedagogikk i barnehagen*, undersøker Pedersen (2008) prosjektet *inkluderende miljø for alle barn i barnehagen*. Prosjektet er en aksjonsforskning som tar sikte på å fremme inkluderende pedagogikk og inkluderende praksis i de barnehagene som har deltatt i prosjektet. Pedersen (2008) peker på enkelte utfordringer som barnehagene sto overfor når de skulle skape et inkluderende miljø for alle barn. Utfordringene var; å ta kontroll over egen barnehagehverdag, ha en løsningsorientert tilnærming, et felles fokus, bruken av ressurser, ansvarsfordeling og tilstedeværende voksne.

Pedersen (2008) hevder at det å skulle ta kontroll over egen barnehagehverdag, handler om at man kanskje må prøve å ikke bli distraheret av det som skjer fortløpende i løpet av en hektisk hverdag. Pedersen (2008) mener at dersom man for eksempel lager planer som til en viss grad forbereder på uforutsette hendelser, kan dette bidra til at man får kontroll på barnehagehverdagen. Når det kommer til å ha et felles fokus, foreslår Pedersen (2008) at personalet må bruke tid på å diskutere målsetninger i barnehagen. De må diskutere mål og satsningsområder som er nødvendig for å skape en inkluderende barnehage. Bruken av ressurser er enda en utfordring Pedersen (2008) peker på. Hun mener at klare oppgaver og ansvarsfordeling øker muligheten for at voksne er mer tilgjengelig for barna gjennom barnehagehverdagen. Til slutt peker hun på at voksne er nødt til å være til stede for å kunne se om barn faller utenfor i lek. De voksne må være aktivt til stede i leken og gå aktivt inn dersom det trengs.

Et dansk forskningsprosjekt av Albertsen et al. (2015) har undersøkt hva som karakteriserer vellykket inkludering av barn med særskilte behov i barnehager, for 0-6 åringer. Prosjektets hensikt var å gi en beskrivelse av arbeidsmessige og pedagogiske faktorer som har innflytelse på vellykket inkludering i barnehager. Albertsen et al. (2015) har sett mange ulike varianter av pedagogiske strategier i de undersøkte barnehagene. Noe av det som blir nevnt som viktige tiltak for å fremme inkludering er:

- 1) å endre eksisterende pedagogikk slik at alle barn kan delta
- 2) ha struktur for tid og rom
- 3) veilede barn, stimulere og støtte
- 4) utvikle lek og lekekompetanse
- 5) dele inn i små grupper

Albertsen et al. (2015) skriver at disse tiltakene også må knyttes sammen med blant annet nødvendige og tilstrekkelig ressurser, som handler om kompetanse og utdanning blant personalet.

Haugen (2020) belyser i sin artikkel holdninger til barn med særskilte behov blant studenter i barnehagelærerutdanning. I artikkelen beskriver hun at holdninger innebærer handlinger ovenfor situasjoner, personer eller fenomener, og at holdninger kan vises i måter å uttrykke seg på. Holdningene kan enten være positive eller negative, og er nært knyttet til personens oppfatninger. Haugen (2020) presenterer tidligere forskning på holdninger hos lærere og

lærerstudenter når det kommer til inkludering av barn med særskilte behov. Der viser hun til blant annet Avramidis et al. (2000), som gjennomførte en studie hvor de undersøkte lærerstudenters holdning til inkludering av barn med særskilte behov. De kom fram til at lærere som hadde gjennomgått ett innføringsprogram om inkludering, viste en mer positiv holdning til barn med særskilte behov, sammenlignet med lærerne som ikke hadde gjennomgått innføringsprogrammet. Haugen (2020) hevder at tidligere forskning på dette området gir en klar indikasjon på at kunnskap har stor betydning for positive holdninger til barn med særskilte behov. I undersøkelsen til Haugen (2020) kommer det fram at utdanning har en viktig betydning for utviklingen av positive holdninger til barn med særskilte behov. Haugen (2020) hevder at dette har mye å si for debatten om krav til utdanning hos de som utfører spesialpedagogisk hjelp til barn med særskilte behov.

Cross et al. (2004) har gjennomført en studie som undersøker elementer som påvirker suksessfull inkludering for små barn med utviklingshemning. Funnene viser at barnehagelærere ikke er godt nok forberedt til å møte behovene til barn med utviklingshemning, og at de derfor synes det er utfordrende å få til inkludering for dem. Cross et al. (2004) skriver også at barnehagelærere som tidligere har hatt en positiv erfaring med barn med særskilte behov, har større sannsynlighet for å ha en positiv holdning til inkludering av disse barna.

Studien til Campbell et al. (2019) har undersøkt elevers kunnskap om og holdninger til studenter med autisme. Campbell et al. (2019) hevder at å beskrive og forstå elevers manglende kunnskap om autisme er viktig fordi manglende kunnskap om diagnosen kan føre til sosial ekskludering.

3 Metode

Dette kapittelet handler om studiens vitenskapelige- og forskningsmetodiske tilnærming.

Først gjør jeg rede for kritisk realisme. Deretter fremstilles forskningsdesign, datagenerering og tematisk analyse. Videre i dette kapittelet skal jeg se på kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, for så å fremstille etisk refleksjon.

3.1. Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Jeg plasserer min studie under kritisk realisme (Beck, 2013; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020), og tesen om at all forskning er teoriladet (Hanson, 2009). Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju, undersøker jeg et utvalg av støttepedagoger og støtteassistenter sine opplevelser av barrierer og muligheter rundt inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål i kvalitativ forskning (Kvale & Birkmann, 2018).

3.2 Kritisk realisme

Kritisk realisme har lenge blitt ansett som en realistisk vitenskapsteori (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Virkeligheten innen kritisk realisme inneholder tre domener. Det første domenet er det empiriske. Det empiriske domenet består av erfaringene og observasjonene våre. Det andre domenet er det faktiske domenet. Det faktiske domenet består av alle fenomener og begivenheter som eksisterer og finner sted, men også de fenomener og begivenheter som ikke blir erfart. Det empiriske og det faktiske domenet utgjør en virkelighet av både uobserverbare og observerbare fenomener og begivenheter, som består av erfaringer og observasjoner. Det tredje domenet består av de strukturene og mekanismene som ikke er direkte observerbare. Disse strukturene og mekanismene understøtter og forårsaker fenomener og begivenheter innen det faktiske domenet. Fenomener, begivenheter og observasjoner utgjør kun en liten del av virkelighetsbildet, derfor kan ikke det observerbare være det eneste kriteriet for eksistens. I kritisk realisme fokuseres det på de underliggende strukturene og mekanismene som forårsaker eller støtter opp under for eksempel de empiriske fenomenene, begivenhetene eller observasjonene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Beck, 2013).

Nordahl-Hansen og Kvernbekk (2020) argumenterer for at forståelsen av begrepet begrepsvaliditet er avgjørende for utdanningsforskere og forskere fra enhver vitenskapelig

disiplin. I forskning må vi følge nøye med på forholdet mellom våre vurderinger av det uobserverbare og begrunnelsen vi baserer disse vurderingene på, som vanligvis er forankret i noe observerbart (Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020).

Messick (1995) hevder at validitet kan vise til meningen av testresultatene. Prinsippet om validitet gjelder alle forskningsmetoder, og handler om hvorvidt empirien støtter hvordan en tolker dataen. Begrepsvaliditet hører sammen med kritisk realisme.

Nordahl-Hansen og Kvernbekk (2020) forklarer at begrepsvaliditet kaster oss inn i dype metafysiske problemstillinger angående virkeligheten til abstrakte og uobserverbare fenomener. Om informantene faktisk innehar de egenskapene de sier at de har, er et av spørsmålene jeg kan stille i min undersøkelse. Nordahl-Hansen og Kvernbekk (2020) hevder at dette er et langvarig filosofisk problem. De spør om vi i prinsippet kan skille mellom egenskaper som virkelig tilhører personen og egenskaper som de egentlig ikke har, men som bare eksisterer i observatørens sinn.

Nordahl-Hansen og Kvernbekk (2020) referer til begrepet T-term, som er begrepet vi bruker når vi snakker om det uobserverbare. Den ontologiske statusen til T-termer har utviklet seg til to ulike vitenskapsoppfatninger, ofte kjent som realisme og kritisk realisme (Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020). Innen kritisk realisme «forklares» fenomener kun som tendenser, som en effekt av samvirkende faktorer som i etterhånd kan finnes som mulige premisser for en konklusjon. Denne bevegelsen fra konklusjon til premisser, omtales av kritisk realister som en bevegelse i dybden. Forskningens oppgave er empirisk å komme på sporet av fenomener, men også av strukturer og mekanismer som kan forklare empiriske observerte fenomener (Beck, 2013). Denne undersøkelsen inspireres av den kritiske realismen da jeg anser mine tolkninger av deltagerne og deres utsagn som premisser, ikke nødvendigvis konklusjoner. Jeg antar også at mine respondenters utsagn har hold, selv om jeg ikke har for eksempel direkte atferdsobservasjoner.

3.3 Forskningsdesign

I studien min har jeg intervjuet 4 støttepedagoger og 3 støtteassistenter som utøver spesialpedagogisk hjelp til barn med spesialpedagogisk vedtak. Studiets formål er å undersøke barrierer og muligheter som støttepedagoger og assistenter i barnehagen opplever ved

inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Mine forskningsspørsmål er som følger:

1. *Hvilke barrierer opplever støttepedagoger og assistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak?*
2. *Hvilke muligheter opplever støttepedagoger og assistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak?*

Som metode har jeg valgt semistrukturert intervju med intervjuguide. Semistrukturert intervju betyr at intervjuet er strukturert av en intervjuguide som følges kronologisk (Braun & Clarke, 2013), men hvis informanten var inne på temaer hvor det passet seg å stille et spørsmål som egentlig kom senere i intervjuguiden, gjorde jeg det. Denne måten å gjennomføre et semistrukturert intervju på står i samsvar med hvordan Braun & Clarke (2013) beskriver semistrukturert intervju. Intervjuene varte i 35 til 50 minutter, og ble tatt opp med en båndopptaker lånt fra Høgskolen i Østfold. Jeg har analysert datamaterialet ved hjelp av induktiv tematisk analyse. Induktiv tematisk analyse sikter mot å generere en analyse fra bunnen og opp, noe som betyr at analysen ikke direkte er formet av eksisterende teori. Likevel vil en analyse alltid formes av forskerens standpunkt, tidligere kunnskap og epistemologi (Braun & Clarke, 2013; Braun & Clarke, 2008).

3.4 Datagenerering

Lofthus (2017) forklarer at data sjelden ligger og venter på å bli hentet inn av forskeren. Det er gjennom interaksjon mellom forsker og informant at data skapes. Dataen påvirkes i stor grad av forskjellige faktorer. Derfor er det naturlig å kalle det for datagenerering, istedenfor datainnsamling (Lofthus, 2017). I dette delkapittelet fremstilles prosessen under datagenereringen, fra intervjuguide og fram til transkribering av dataen.

3.4.1 Kvalitativ forskningsintervju med intervjuguide

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. I kvalitativ forskning finnes det ikke bare én korrekt versjon av virkeligheten eller kunnskap (Braun & Clarke, 2013). Brinkmann og Tanggaard (2012) påpeker at ved kvalitativ forskning er forskeren interessert i å finne ut av hvordan noe oppleves, framstår eller utvikles. Forskeren er for eksempel opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere kvaliteter ved menneskelige erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Braun og Clarke (2013) skriver at kvalitativ forskning

kommer fra et perspektiv som argumenterer for at det finnes flere versjoner av virkeligheten, til og med for samme person. Disse versjonene av virkeligheten er nært knyttet til konteksten de oppstår i (Braun & Clarke, 2013). Videre hevder Braun og Clarke (2013) at de fleste kvalitative forskere er enig om at man ikke skal vurdere kunnskap utenfor den konteksten som kunnskapen ble til. Dette refererer til både konteksten til datagenerering, slik som for eksempel en «intervju setting», og til den bredere sosiokulturelle og politiske konteksten av forskningen (Braun & Clarke, 2013).

Braun og Clarke (2013) forklarer at kvalitativ forskning handler om å fange enkelte aspekter av den sosiale eller psykologiske verdenen. Den tar opp det «rotete» ved det virkelige liv, organiserer, rammer rundt og tolker det (Braun & Clarke, 2013).

3.4.2 Intervjuguiden

I starten av prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide med hjelp fra veilederne mine. Intervjuguiden tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, forskningsartikler, tidligere masteroppgaver og fenomener jeg selv lurte på da jeg skrev intervjuguiden. Braun og Clarke (2013) anbefaler å teste ut intervjuguiden i forkant av intervjuene. Dette har jeg tatt meg tid til å gjøre. Jeg gjennomførte to pilotintervju i god tid før jeg intervjuet informantene. I det første pilotintervjuet avtalte jeg med «pilotinformanten» at vedkomne måtte si ifra hvis noen spørsmål var uklare. Under pilotintervjuet fikk jeg mulighet til å tenke gjennom måten jeg stilte spørsmålene på, og spørsmålenes rekkefølge. Dette var svært nyttig, og jeg endte opp med å endre formuleringen på noen av spørsmålene, fjerne noen spørsmål og endre rekkefølgen i intervjuguiden. Jeg gjennomførte det andre pilotintervjuet to uker etter det første. Under det andre pilotintervjuet tok jeg tiden for å få en formening om hvor lang tid et intervjuet vil ta. Begge pilotintervjuene ble gjennomført med personer som har jobbet/jobber som støttepedagog for barn med spesialpedagogisk vedtak.

Boka til Braun og Clarke (2013) var til stor hjelp da jeg skulle utforme intervjuguiden og forberede intervjuene. I bokens *kapittel 5* (Braun & Clarke, 2013) gjennomgår de ulike prosesser som inngår i kvalitativt forskningsintervju. Der forklarer forfatterne (blant annet) hvordan forskeren skal designe intervjuguiden, når en skal bruke intervju som metode, og forberedelser ved selve intervjuet.

Spørsmålene i intervjuguiden ble sortert i fem kategorier; innledning, ansvar og samarbeid, spesialpedagogiske planer, inkludering og lek, barn med spesialpedagogisk vedtak, og en avslutning. Under noen av spørsmålene hadde jeg også utarbeidet oppfølgingsspørsmål som kunne stilles om jeg ønsket mer informasjon rundt svarene. Oppfølgingsspørsmål er også noe Brinkmann og Tanggaard (2012) anbefaler å bruke under intervjuet.

3.4.3 Utvalget

Jeg intervjuet fire støttepedagoger og tre assistenter. Informantene ble funnet via fagledere og styrere i barnehager på Østlandet. Jeg sendte epost til styrere og fagledere med informasjon om forskningsprosjektet, med vedlagt informasjonsskriv og spørsmål om de hadde noen støttepedagoger eller støtteassistenter som ønsket å stille som informant i et forskningsprosjekt. Styrerne og faglederne videresendte informasjonsskrivet til aktuelle informanter, hvorefter de som ønsket å stille til intervju kontaktet meg på epost. Fem intervjuer ble gjennomført i uke 45 i 2021. Jeg brukte noen måneder på å få tak i de resterende informantene, og til slutt ble de to siste intervjuene gjennomført i uke 3 og 4, 2022. Det var utfordrende å få tak i støtteassistenter som ønsket å stille til intervju. I utgangspunktet skulle jeg intervju fire støttepedagoger og fire støtteassistenter, men grunnet vanskene med å få informanter ble det én mindre støtteassistent.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Alle informantene jobbet i ulike barnehager. Grunnet covid19-pandemien ble de to siste intervjuene gjennomført via Zoom og Teams. Intervjuene varte fra 35 til 55 minutter. I forkant av intervjuet gikk vi igjennom informasjonsskrivet og signering av samtykke. Jeg presenterte meg selv og fortalte kort om forskningsprosjektet mitt. Jeg informerte om at intervjuet ble tatt opp på lydopptak og at opptakene ble slettet når prosjektet var ferdig. Jeg brukte, som nevnt tidligere, diktafon lånt fra Høgskolen i Østfold til å ta opp intervjuet. Jeg hadde først tenkt til å bruke «nettskjema diktafon» men etter å ha blitt gjort oppmerksom på at appen fortsatt er under utvikling, valgte jeg å bruke diktafon. Jeg opplyste også om at informantene blir anonymisert i oppgaven.

Jeg startet selve intervjuet med et åpningsspørsmål, og deretter med spørsmål tilhørende temaet (Braun & Clarke, 2013). Åpningsspørsmål kan hjelpe informanten med å komme i gang og fortelle om seg selv. Underveis i intervjuet stilte jeg også oppfølgingsspørsmål for å

holde fortellingene til informantene i gang. Som tidligere nevnt, er dette noe Brinkmann og Tanggaard (2012) anbefaler. Jeg avsluttet intervjuet med et lukket spørsmål, og formidlet til informantene at de kunne stille spørsmål eller si ifra hvis det var noe annet de ønsket å snakke om. Denne måten å avslutte et intervju på er anbefalt av Braun og Clarke (2013).

3.4.5 Transkribering

De første lydopptakene ble transkribert samme dag som intervjuet, og de siste lydopptakene ble transkribert to til åtte dager etter intervjuet. Jeg transkriberte pauser, alle ord og noen ganger hvis informantene lo. Prosessen var tidkrevende, men svært nyttig å gjøre for analysedelen. Det finnes programmer som transkriberer for forskere, men personlig synes jeg det var viktig å transkribere lydopptakene selv. Dette fordi forskeren hører flere av setningene gjentatte ganger under transkriberingen. Jeg så på dette som en god mulighet til å bli godt kjent med rådataen, som også er en av de tidlige prosessene av analysen (Braun & Clarke, 2013).

3.5 Tematisk analyse

Jeg har analysert dataen ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008; Braun & Clarke, 2013; Braun & Clarke, 2015; Braun & Clarke, 2017; Nowell et al., 2017). Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre fra dataen. Denne metoden er kanskje en av de mest brukte i kvalitativ metode for dataanalyse, selv om metoden ikke ble merket som en spesifikk metode før rundt 2006 (Braun & Clarke 2008; Braun & Clarke 2013). Artikkelen *Using thematic analysis in psychology* av Braun og Clarke (2008) har vært til stor nytte når det gjelder hvordan jeg skulle gå frem for å analysere dataen tematisk. I artikkelen til Braun & Clarke (2008) går de gjennom seks stadier av den tematiske analysen. I de seks stadiene er det godt forklart hvordan en tematisk analyse gjennomføres, noe jeg har hatt god nytte av gjennom min tematiske analyse. Samtidig har jeg reflektert over at en god tematisk analyse ikke primært handler om å følge reglene til punkt og prikke (Braun & Clarke, 2013).

Tematisk analyse er ikke en metode for datagenerering, teoretisk posisjon, epistemologisk eller ontologisk rammeverk. Tematisk analyse er kun en metode. En av styrkene til tematisk analyse er fleksibiliteten. Den kan bli brukt til å svare på nesten alle type forskningsspørsmål

og brukt til å analysere nesten all type data (Braun & Clarke, 2013). Basert på dette vurderer jeg at tematisk analyse er svært relevant som metode for dataanalyse av min studie.

3.5.1 Rådata

Analyseprosessen startet allerede under transkriberingen, da jeg hørte på intervjuene gjentatte ganger. Da transkriberingen var ferdig leste jeg gjennom intervjuene flere ganger for å bli bedre kjente med innholdet. Mens jeg leste noterte jeg ideer, setninger og annet som jeg la merke til, noe Braun og Clarke (2013) anbefaler å gjøre. De hevder at det en legger merke til i startfasen, ofte kan reflekteres i tidligere antagelser og erfaringer hos forskeren. Selv om dette kan berike en analyse, bør en være varsom med å bruke det som selve basen for utviklingen av analysen, da det ikke er basert på et systematisk arbeid med dataen (Braun & Clarke, 2013). De tankene som kommer med en gang, er enten det meste åpenbare aspektet ved dataen, eller reflekterer ting som er fremtredende for meg som person (Braun & Clarke, 2013). Braun og Clarke (2016) mener at personlige erfaringer kan forme hvordan vi leser data. De skriver at disse erfaringene kan være flotte ressurser for dataen, men de kan også være en begrensning på hva vi ser i dataen, noe som er viktig å gjenkjenne og reflektere over mens man er i analyseprosessen. Jeg har reflektert over dette gjennom hele analyseprosessen. Braun og Clarke (2013) forklarer at arbeid med dataen handler om å lese ordene aktivt, analytisk og kritisk, samtidig som man begynner å tenke på hva dataen betyr.

3.5.2 Koding

Etter transkribering av dataen og gjennomlesing av intervjuene, startet prosessen med å kode dataen. Braun og Clarke (2013) hevder at god kvalitativ analyse primært er et produkt av en «analytisk sensibilitet», ikke et produkt av å «følge reglene». En analytisk sensibilitet er ofte sett på som en indre ferdighet som noen få mennesker behersker naturlig, snarere enn en ferdighet som kan utvikles. Braun og Clarke (2013) tror likevel at den kan utvikles. De hevder at analytisk sensibilitet refererer til ferdigheten ved å lese og tolke data gjennom den spesielle teoretiske linsen til den valgte metoden. Dette betyr også å kunne skape seg innsikt i betydningen av dataen som går utover det åpenbare innholdet eller det innholdet som ligger på overflaten av dataen, til å legge merke til mønstre eller meninger som kobler psykologiske, sosiale eller teoretiske bekymringer (Braun & Clarke, 2013). Braun og Clarke (2013) fremhever at dette i hovedsak relateres til å ha en spørrende og fortolkende posisjon på dataen, hvor en spør seg selv spørsmål som: Hvordan gjør en deltaker mening av sine

erfaringer? Hvorfor gir de mening av erfaringen sin på denne måten? I hvilke ulike måter gjør de mening av hovedtemaet som diskuteres? Hvor «sunn fornuft» eller «vanlig» er deres fortelling? Disse spørsmålene kan hjelpe forskeren til å utvikle en analytisk sensibilitet (Braun & Clarke, 2013).

Gjennom kodingen av dataen brukte jeg markeringspenner, fargede tusjer og post it lapper for å indikere mulige mønstre i dataen (Braun & Clarke, 2008). Under datagenereringen hadde jeg en liten tørkeperiode, som Braun og Clarke (2013) ville kalt det, hvor jeg ventet på å få kontakt fra resterende informanter. Derfor startet jeg med analysen av den dataen jeg allerede hadde samlet inn. Braun og Clarke (2013) skriver ellers at det i kvalitativ analyse, ikke er nødvendig å ha samlet inn all data for å starte analysen. De mener at det i realiteten ikke alltid er et klart skille mellom datagenerering og analysen.

Jeg utførte kodingen to ganger, hvor jeg gikk igjennom rådataen og kodet begge gangene. Jeg kunne sikkert ha fortsatt å kode i mange flere omganger, men som King (2004) hevder, er det viktig å vite når man skal gi seg, selv om det ikke alltid er så lett å vite når. Under analysen kodet jeg utdrag av dataen (Braun & Clarke, 2008). Eksempel på kodingen:

Figur 1: Eksempel på kodingen

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Rådata: Informant 7: «Vikarer de ser ikke behovet til barnet, og da handler de ikke».2) Kodet utdrag: Mangel på kunnskap hos vikarer3) Kode: Kunnskap. Vikarer |
|--|

3.5.3 Sortere koder inn i temaer

Etter at all data var kodet og samlet, stod jeg igjen med 315 koder. Neste steg i prosessen var å kategorisere kodene i potensielle temaer. Braun og Clarke (2008) forklarer at et tema fanger opp noe viktig med dataen i forbindelse med forskningsspørsmålet. Temaet representerer et nivå av mønstret respons eller mening i datasettet. I kodeprosessen hevder Braun og Clarke (2008) at det er viktig å tenke over hva som teller som et mønster/tema, eller hvilken størrelse temaet må ha. Dette er spørsmål om prevalens både når det gjelder plass innenfor hvert dataelement, og prevalens på tvers av hele datasettet (Braun & Clarke, 2008).

For å finne hovedtemaer på en måte jeg selv synes er ryddig, «printet» jeg først ut alle kodene. Hver informant hadde hver sin fargekode. For eksempel var kodene fra informant 1

røde, mens kodene fra informant 2 var grønne. Dette førte til at jeg fikk en god oversikt over hvilke koder som tilhørte hvilken informant. Det ble også lettere å se om tilsvarende koder gikk igjen hos andre informanter. Etter å ha «printet» ut kodene, klippet jeg ut alle kodene og kategoriserte ved å lime de på et stor ark. For eksempel ble koder som «tegn til tale», «setningsstriper» og «bilder» kategorisert under en kategori som ble kalt alternativ supplerende kommunikasjon (ASK). Under denne prosessen var det koder som ikke passet inn under noen av kategoriene. Disse kodene ble lagt i en kategori jeg kalte for «diverse» (Braun & Clarke, 2008). Jeg kom fram til fire hovedtemaer, hvor tre av temaene også hadde undertemaer for å gjøre framstillingen av funn mer strukturert.

3.5.4 Rapportering av funn

Funnene fremstilles i kapittel 4. Der blir det først redegjort for hvordan jeg har kommet frem til hovedtemaene. De første potensielle temaene jeg kom fram til blir skissert i figur 2, hvoretter de endelige hovedtemaene skisseres i figur 3. Under hvert hovedtema sammenfattes funnene med eksempler på treffende sitater fra informantene. Hvert tema har også hver sin figur som viser undertemaer, unntagen det siste temaet som ikke har undertema.

3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning med tematisk analyse

Braun & Clarke (2013) hevder at det ikke finnes noen absolutte kriterier for å vurdere om en kvalitativ forskningsstudie er god. Likevel betyr ikke det at man ikke kan skille mellom en god og en dårlig kvalitativ studie. Lofthus (2017) hevder at refleksivitet og åpenhet er to kriterier for god kvalitativ forskning. Jeg gjør rede for refleksivitet og åpenhet senere i dette kapitlet.

Braun og Clarke (2013) har i sin tilnærming til tematisk analyse identifisert en liste på over 15 kriterier for en god tematisk analyse. De har inndelt listen i fem ulike prosesser; transkribering, koding, analyse, overordnet nivå og rapport. I min analyse har jeg reflektert rundt disse kriteriene. Jeg har transkribert på et egnet nivå av detaljer, og sjekket transkriberingen opp mot lydopptaket for nøyaktighet mens jeg har transkribert. Jeg har gitt hver data like mye oppmerksomhet under kodingen og vært nøye. Jeg kodet all dataen to ganger og brukte mye tid på kodeprosessen. Jeg innså da jeg var ferdig med kodingen at dette var riktig tidsbruk. Dataen er analysert, tolket og gjort meningsfull, i motsetning til å bare bli omskrevet eller beskrevet. Jeg vurderer at balansegangen mellom de analytiske fortellingene

og sitatene er passende. Utdragene illustrerer de analytiske påstandene. Temaene er vurdert opp mot hverandre, og på nytt opp mot rådataen da jeg kodet for andre gang. Dette står i samsvar med kriteriene for en god tematisk analyse, skissert av Braun og Clarke (2013).

3.6.1 Reliabilitet

Hvis en tenker på reliabilitet som et bredt begrep, refererer reliabilitet til muligheten til å generalisere det samme resultatet, når de samme målene blir administrert av ulike forskere til ulike deltakergrupper (Yardley, 2008, i Braun & Clarke, 2013).

Kvalitative forskere anerkjenner at forskeren uunngåelig påvirker forskningsprosessen og kunnskapen som produseres, og at de søker å maksimere fordelene ved å engasjere seg aktivt i deltakerne i studien (Yardley, 2008, i Braun & Clarke, 2013). Yardley skriver at å prøve og minimere påvirkningen av forskningen, ville gjort det veldig vanskelig å beholde fordelene av kvalitativ forskning, som for eksempel generering av data og analyse gjennom forskerens aktive personlige engasjement med deltakerne. Det som for eksempel blir sagt i et intervju, avhenger av tilstedeværelsen og ferdighetene til forskeren. Det samme gjelder for temaene eller kategoriene som blir generalisert i analysedelen, da de avhenger av standpunktet og erfaringene til forskeren. I kvalitativ forskning er en også som regel interessert i individets meninger og erfaringer, og anser kontekst som viktig ved generering av de meningene som kommer frem hos informantene (Braun & Clarke, 2013).

Braun og Clarke (2013) hevder at reliabilitet er forankret i et realistisk syn på én enkel virkelighet. Kvalitativ tilnærming derimot, anerkjenner flere realiteter eller virkeligheter. Basert på dette mener Braun og Clarke (2013) at reliabilitet ikke er et passende kriterium til å dømme kvalitativt arbeid. Likevel, hvis en tenker at reliabilitet handler om troverdighet eller pålitelighet av metoden som er brukt til å generere data og metoden for analyse, er selvsagt en versjon av reliabilitet et aktuelt kvalitetskriterium for en kvalitativ forskningsstudie (Braun & Clarke, 2013). Grunnet omfang, tid og størrelsen på min undersøkelse, var det vanskelig å gjøre mye i forbindelse med reliabilitet. Transparens i forskningsprosessen er derfor viktig, og jeg har forsøkt å være transparent gjennom hele forskningsprosessen slik at andre eventuelt kan vurdere styrker og svakheter eller replisere studien.

3.6.2 Validitet

En bred definisjon av validitet er at forskningen skal vise hva den hevder å vise. En smalere definisjon er om virkeligheten blir beskrevet nøyaktig. Innen kvalitativ forskning anerkjenner en at det finnes flere virkeligheter. Ved kvalitativ forskning finnes mange ulike former for validitet en bør ta i betraktning. Fire vanlige former for validitet inkluderer konstruert validitet, intern validitet, ekstern validitet og økologisk validitet (Braun & Clarke, 2013):

- 1) Begrepsvaliditet handler om at funnene måler det forskeren har forsøkt å måle. Dette inkluderer også en vurdering av om resultatene fra et tiltak kan generaliseres til den bredere konstruksjonen.
- 2) Indre validitet handler om at det som blir indentifisert i studien er forårsaket av variablene under studien.
- 3) Ytre validitet er opptatt av om resultatene fra studien kan generaliseres fra utvalget til et bredere utvalg av denne gruppen.
- 4) Økologisk validitet er opptatt av forholdet mellom den virkelige verden og forskningen. Dette manifester seg noen ganger i om konteksten for datagenerering ligner den virkelige konteksten, og noen ganger i om resultatene kan brukes til virkelige omgivelser.

Av disse fire ulike formene for validitet, hevder Braun & Clarke (2013) at økologisk validitet blir betraktet som den mest relevante for kvalitativ forskning. Grunnen er at kvalitativ forskning oftere samler data på måter som er mindre «fratatt» fra den virkelige verden. Likevel trenger det ikke alltid være tilfelle, da et intervju ikke er en person i sitt virkelige liv (Braun & Clarke, 2013). I min studie har jeg intervjuet informantene på arbeidsplassen sin, men ikke i selve situasjonen de opplever barrierer og muligheter i.

Generaliserbarhet refererer til om resultatene som er generert i en studie kan bli brukt videre i en annen populasjon. Noen forskere (Johnson, 1997, i Braun & Clarke, 2013; Schofield, 1993, i Braun & Clarke, 2013) argumenterer for at generalisering ikke er et meningsfullt mål for kvalitativ forskning, grunnet antagelser om kunnskapens kontekstbundne natur i kvalitativ forskning og interessen for detaljene av fenomenet som blir undersøkt. Andre forskere (Sandelowski, 2004, i Braun & Clarke, 2013; Stephens, 1982, i Braun & Clarke, 2013) argumenterer for at kvalitative forskningsresultater muligens er generaliserbart, bare ikke på samme måte som kvantitative resultater. Det er lite hensiktsmessig å gjøre forskning hvis hver situasjon var helt unik, og resultatene i en studie ikke hadde noen relevans til andre situasjoner (Yardley, 2008, i Braun & Clarke, 2013). Studien min er ikke generaliserbar, noe

forskere som nevnt (Johnson, 1997, i Braun & Clarke, 2013; Schofield, 1993, i Braun & Clarke, 2013) argumenterer for at heller ikke er et meningsfullt mål med kvalitativ forskning, men funnene mine kan ses i sammenheng med tidligere forskning.

Gren (2018) tror at validitet er et mål, og ikke noe som kan bevises eller sikres ved bruk av spesifikke prosedyrer. Han er ikke enig i at forskeren skal liste opp utallige validitetstrusler på slutten av et hvert forskningsprosjekt sammen med uttalelser om hvordan en har dempet disse validitetstruslene. Gren (2018) hevder en slik utopisk studie verken eksisterer eller vil eksistere. Han mener at metodedelen i enhver publikasjon bør omarbeides til den er så tydelig som mulig. Med en velskrevet metodedel vil truslene om validitet være tydelig når en beskriver hele forskningsprosessen. Derfor, som nevnt tidligere, har jeg forsøkt å være transparent gjennom hele forskningsprosessen. I kapittelet hvor jeg har redegjort for datagenereringen, har jeg forsøkt å beskrive prosessen så godt som mulig.

3.6.3 Objektivitet og refleksivitet

Skjevhet innen forskning refererer til ideen om at forskeren kan ha påvirket resultatene, slik at de ikke er til å stole på. Dette kan være gjennom dårlig utvalg, dårlig instrumentdesign eller dårlig forskningspraksis. Innenfor et kvalitativt paradigme gir spørsmålet «Hvordan kan forskningen være partisk?» lite mening ettersom all forskningsaktivitet bli sett på som påvirkninger. Påvirkningen til forskeren er bare en av mange påvirkninger (Norris, 1997).

Braun og Clarke (2013) skriver at innen kvalitativ forskning, er subjektivitet positivt verdsatt. Forskningen er forstått som en subjektiv prosess, da vi som forskere tar med oss vår egen historie, verdier, antagelser, perspektiver, politikk og manerer inn i forskningen. Det går ikke an å legge disse igjen ved døren, som Braun og Clarke (2013) skriver. Som nevnt tidligere er all forskning i en eller annen grad teoriladet (Hanson, 2009), som jeg kommer til i neste delkapittel. De emnene vi finner interessante å forske på, måten vi stiller spørsmål rundt emnene og aspektene ved dataen som interesserer oss, reflekterer hvem vi er; vår subjektivitet (Braun & Clarke, 2013). Braun & Clarke (2013) spør seg selv om dette kan være problematisk. De svarer nei, men måten vi bruker vår subjektivitet på må tenkes over og tas i betraktning. Måten å gjøre dette på hevder de er gjennom refleksivitet. Refleksivitet er et essensielt krav for god kvalitativ forskning. Refleksivitet i en forskningskontekst refererer til prosessen ved kritisk reflektering av kunnskapen vi produserer, og vår rolle i produksjonen av den kunnskapen.

Det er to former for refleksivitet, den ene er funksjonell og den andre er personlig. Funksjonell refleksivitet involverer kritisk blikk til måten våre forskningsverktøy og prosessen kan ha påvirket forskningen. Personlig refleksivitet i forskning handler om å bringe forskeren inn i forskningen, å gjøre oss som en synlig del av forskningsprosessen. Gjennom forskningsprosessen har jeg skrevet ned tanker og refleksjoner i en logg de dagene jeg har jobbet med analysen av dataen, noe Braun og Clarke (2013, s. 37) også oppfordrer til for å hjelpe til med den personlige refleksiviteten.

Malterud (2001) skriver at refleksivitet starter med å identifisere forkunnskaper som forskeren tar med seg inn i forskningsprosjektet. Forkunnskapene kan være tidligere personlige og profesjonelle erfaringer, tidligere utforskede oppfatninger, motivasjon, perspektiver og teoretiske antagelser relatert til utdanningen og interesser hos forskeren. Lofthus (2017) mener refleksivitet ikke handler om å skulle fjerne disse forkunnskapene, men å være ærlig og definere hva disse forkunnskapene innebærer. Tracy (2010) nevner åtte ulike kriterier for god kvalitativ forskning. En av disse er åpenhet. Åpenhet forklarer hun med at forskningen må være ærlig og transparent rundt forskningsprosessen. Ved å formidle forskningens utfordringer og endringer kan en oppnå transparent forskning. Selvrefleksivitet er en viktig egenskap for å kunne være åpen og ærlig i forskningen (Lofthus, 2017).

Noen av mine tidligere erfaringer, etter flere år med arbeid som støttepedagog, er holdninger hos personalet vedrørende endringsarbeid og bemanningsproblematikken. Holdninger hos personalet vedrørende endringsarbeid handler om at jeg tidligere har opplevd en del motgang hos personalet i barnehager jeg har arbeidet i, når det kommer til å endre eksisterende praksis. Bemanningsproblematikken var også noe jeg som støttepedagog stadig hørte pedagogiske ledere og ansatte i barnehagene prate om. Tiltak som ble satt i gang på avdelingene ble ofte sett på som lite gjennomførbart av personalet, fordi de mente det var for dårlig bemanning.

Noe som overrasket meg under kodingen, var at temaet bemanning ikke ble et hovedtema. Jeg gjentok som sagt kodingen av all dataen to ganger, og under første runde med koding ble bemanning et tema. Under andre runde med kodingen forstod jeg at informantene som snakket om bemanning, egentlig snakket om mangel på kunnskap. Mangel på bemanningen handlet ikke nødvendigvis om at det ikke var nok folk på avdeling. Det handlet om at vikarene som kom inn på avdeling ikke hadde den nødvendige kunnskapen for å kunne

inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i lek. Grunnen til at dette funnet overrasket meg, er at bemanning gjentatte ganger blir tatt opp i ulike barnehageforum på internett og på arbeidsplasser. Tar man en titt på for eksempel nettsider som barnehage.no, utdanningsnytt.no eller sosiale medier som Facebook, finner man et hav av kronikker og debatter om bemanning. I de ulike kronikkene og debattene hevder skribentene at det rett og slett ikke er mange nok ansatte til at barnehagene oppfyller lovverket eller oppdrag fra rammeplanen. Bemanningen blir sett på som årsaken til at lovverk og rammeplanen ikke innfris, og til at det er for få ansatte på jobb til å drive tilfredsstillende pedagogisk virksomhet (Petursdottir et al., 2018; Viste, 2022; Eide & Berget, 2022; Kjørstad, 2021; Sætre et al., 2021, Severinsen, 2021). På Facebook finner man også grupper som omhandler bemanning i barnehagen. Barnehageopprøret, for eksempel, er en gruppe som mener at bemanningsnormen er mangelfull (Barnehageopprøret, 2016). På bakgrunn av dette, virker det som at bemanning er et tema mange er opptatt av. Derfor ble jeg overrasket da jeg innså at temaet bemanning ikke ble et av hovedtemaene i min analyse. Kanskje hadde det blitt et tema om jeg hadde intervjuet pedagogiske ledere og barnehagelærere?

3.6.4 Alt det observerbare er teoriladet

Hanson (2009) hevder at alt det observerbare er teoriladet. Det observerbare blir ikke kun påvirket av miljøet rundt, men også av personens tidligere forkunnskaper, teoretiske bakgrunn og engasjement. Derfor vil forskere med ulik bakgrunn se ulike ting, selv om de konfronteres med det samme fysiske miljøet. Gjennom kodingen og analysen, fikk jeg oppleve det Hanson (2009) skriver om. Da jeg analyserte og kodet dataen, opplevde jeg under første kodingen at jeg så på mye av dataen slik jeg tidligere har erfart temaet «barrierer og muligheter for inkludering i lek», som støttepedagog. Ta eksempelet bemanning igjen, som jeg i avsnittet ovenfor forklarer at jeg først kodet til å være et tema. At jeg kodet bemanning i første omgang til å bli et tema, skyldtes sannsynligvis mine tidligere forkunnskaper og engasjement rundt dette temaet. Det kan også vise hvor vanskelig det er å legge vekk tidligere forkunnskaper når en skal analysere noe.

3.7 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk er et verktøy for å sikre at forskning organiseres og utøves forsvarlig (NESH, 2016). Braun og Clarke (2013) baserer diskusjonen sin rundt etikk på BPS'S (2009, i Braun & Clarke, 2013) code of Ethics and Conduct, som er organisert rundt fire prinsipper; respekt, kompetanse, ansvar og integritet. Dette skrives det også om i Den nasjonale forskningsetiske

komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) – at en forutsetning for kvalitet og pålitelighet i forskningen er sannhet, redelighet og ærlighet.

Før rekrutteringen av informanter startet, ble prosjektet meldt inn til NSD. Prosjektet ble raskt godkjent, og jeg tok deretter kontakt med styrere i barnehager og fagsentre.

Informasjonsskrivet ble lagt ved i epost til alle styrere og fagsenteret jeg tok kontakt med, og de videresendte dette til potensielle informanter. Deretter ble jeg kontaktet av informanter som ønsket å delta i prosjektet. På intervjudagen gikk jeg igjennom informasjonsskrivet med hver informant, for å forsikre meg om at de hadde lest det. Jeg gjentok at deltakelsen skal være frivillig, forklarte hvordan dataen ble oppbevart, at de ble anonymisert og at de kunne trekke seg når de måtte ønske helt fram til jeg skulle levere masteroppgaven (Braun & Clarke, 2013). Som tidligere nevnt, forklarte jeg alle informantene at de kunne trekke seg når som helst, om de ønsket det, og at det ikke ville ha noen negativ konsekvens for prosjektet mitt, noe NESH (2016) anbefaler å opplyse om.

Anonymisering av informantene har blitt gjort slik at de ikke skal kunne identifiseres i denne oppgaven (NESH, 2016). Dette har jeg gjort ved å verken nevne kjønn, sted eller arbeidstittel.

4 Funn

I dette kapittelet starter jeg med å redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til hovedtemaene. Deretter blir funnene presentert.

4.1 Ferdigstilling av temaer

I analysen kodet jeg alle utdrag av intervjuene. Dette ledet til 318 råkoder. Hver informant fikk hver sin fargekode, slik at det var enkelt å se om kodene gikk igjen flere ganger hos samme informant, og om de gikk igjen hos andre informanter. Kodene kategoriserte jeg på et stort ark. Prosessen med å klippe, lime og kategorisere manuelt var tidkrevende, men det førte også til at jeg fikk en enda bedre oversikt over dataen min. Da alle kodene var kategorisert, endte jeg først opp med 15 potensielle temaer.

Figur 2: De første potensielle temaene

De første potensielle temaene	
• Spesialpedagogisk plan • Veiledning • Samarbeid • Kunnskap og kompetanse • Lekegrupper • Tilrettelegging • Holdninger • Barns forståelse av barn med vedtak sine vansker	• Voksenrollen i lek • Barnets beste • Bemanning • Forståelse av begrepene inkludering og lek • Lekeferdigheter • ASK og språk • 1:1

15 temaer er alt for mange for en tematisk analyse. Braun og Clarke (2008) forklarer at i en tematisk analyse vil man etter tematiseringen kanskje se at mange av temaene går inn i hverandre, og det vil også dukke opp temaer som må forkastes fordi de blir støttet opp av for få informanter. Jeg oppdaget fort at dette var tilfelle også i min analyse, noe som førte til at enkelte temaer ble forkastet, at noen av temaene gikk inn i hverandre og at jeg til slutt endte opp med 4 hovedtemaer. De fire hovedtemaene vises på figur 3.

Figur 3: De fire hovedtemaene



I de neste delkapitlene presenterer jeg funn ved de fire hovedtemaene. Opplevelsene til informantene blir sammenfattet under hvert tema, deretter eksemplifiseres og støttes temaene opp av et sitat. Før sitatene redegjør jeg for veien til svarene ved å vise hvilket spørsmål informanten fikk. Brinkmann og Tanggaard (2012) nevner at det er viktig å gjøre dette for å gi leseren mulighet til å ta kritisk stilling til intervjurapporten, og for å understøtte validiteten av denne. Hvert tema har hver sin figur som illustrerer undertemaer, unntatt siste tema «Språkstøtte og oppfølging av ASK». Dette temaet har ingen undertemaer, og illustreres derfor ikke med figur.

4.2 Kunnskap og kompetanse

Temaet kunnskap og kompetanse var noe alle de syv informantene var inne på under intervjuet. Jeg har valgt å dele dette temaet inn i fire undertemaer, som vises på figur 4.

Figur 4: Tema «Kunnskap og kompetanse» med undertemaer



4.2.1 Opplevelsen av kunnskap og kompetanse hos personalet på avdeling

Fire av informantene opplever mangel på kunnskap hos avdelingene i barnehagene. De opplever at avdelingene mangler kunnskap på hvordan de skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Noen av informantene opplever at vikarer kanskje ikke ser behovet til barnet med vedtak når det for eksempel kommer til lek, og hvordan en som voksen kan hjelpe barnet inn i leken. Én informant opplever at vikarer ikke helt vet hvordan de skal arbeide med inkludering i lek for alle barn. Én informant opplever også at enkelte voksne på avdelingen kan tro det blir «for mye» for barn med spesialpedagogisk vedtak i enkelte situasjoner, selv om det kan vise seg at barnet takler disse situasjonene. Flere informanter mener at det kreves mer kunnskap og erfaring hos personalet for å klare og inkludere alle barn i lek. Dette er det flere av informantene som reflekterer over, og mener grunnen til at de opplever at personalet ikke tar ansvar i å inkludere barn med vedtak i lek, skyldes at de kanskje ikke har kunnskap om hvordan de skal inkludere i lek for disse barna.

Informant 1 ble spurt om vedkomne opplever at barn med spesialpedagogisk vedtak blir ivarettatt i lek på avdelingen. Informanten fortalte at h*n egentlig ikke opplever at personalet i barnehagen tar ansvar. Derfor stilte jeg informanten et oppfølgingsspørsmål om hva årsaken kan tenkes å være til at personalet ikke tar ansvar for å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek: «Det er jo det at man kanskje ikke helt vet hvordan man skal gjøre det da.» At personalet til synelatende ikke vet hvordan de skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek, er noe som oppleves hos flere av informantene.

Kun to informanter forteller om situasjoner hvor de beskriver et personale som innehar god kunnskap innen inkludering av barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Informant 3 forteller

at barnehagen h*n jobber i, ser på det spesialpedagogiske og det allmenpedagogiske som noe som går i ett. H*n mener dette er viktig. Når informant 3 får spørsmålet om hvordan samarbeidet med avdeling er rundt barn med spesialpedagogisk vedtak, forteller h*n følgende:

«De på avdeling ser på meg som en ressurs. De stiller spørsmål og da kommer jeg med det jeg kan. Hvis jeg ikke kan det, så sier jeg at jeg skal finne ut av det. Jeg er på en avdeling som har skjönt at hvis vi skal få det til, så må vi samarbeide mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. Det må gå i ett. De er opptatt av å vite så mye som mulig, så de kan hjelpe så mye som mulig hvis jeg ikke er til stede.»

Informant 7 forteller at den pedagogiske lederen på avdeling har lang erfaring og tar seg god tid til å forklare personalet på avdeling hvordan de skal skjerme, tilrettelegge og arbeide med lek for barn med spesialpedagogisk vedtak. Informant 7 starter først med å snakke om følgende når h*n blir spurt om å fortelle om samarbeidet med avdeling rundt barn med spesialpedagogisk vedtak:

«Ped-lederen jeg jobber med har veldig lang erfaring. H*n kunne forklare hva som skjermet barnet, hva vi kan gjøre, hvilke tiltak vi kan ha i gruppen.. Og det gjorde vi alle sammen. H*n brukte veldig god tid på å forklare oss hvorfor, hvordan og hva.»

4.2.2 Kunnskap om den spesialpedagogiske planen

Fem av informantene opplever at barnehagene de jobber i, er lite kjent med de spesialpedagogiske planene. Informantene opplyser at det stort sett er støttepedagogene eller støtteassistentene som utarbeider planene. De forteller også at «planen skal være et samarbeid mellom barnehagen, foreldre og støttepedagog, men det blir ofte et alenearbeid», «alle i barnehagen skal vite hva som står i planen, men jeg opplever ikke at de gjør det», «opplever for det meste at det er kun pedagogisk leder som er kjent med planen», «det er utfordrende å sette av tid med avdelingen eller pedagogisk leder for å utarbeide planene sammen eller fortelle om innholdet i de», «var ikke klar over at alle på avdeling bør ha kjennskap til planen», «kan ikke huske at noen har spurt meg om å presentere den for avdeling».

Informant 1 fortalte:

«Det er nok mest ped-leder som er kjent med de spesialpedagogiske planene, siden jeg har med ped-leder på møter. Men hvor mye de andre i barnehagen er kjent med, det er jeg faktisk usikker på. Det burde de kanskje ha vært litt mer kjent med.»

Av de syv informantene er det også én informant som ikke er kjent med planen. Kun én informant informerer om at hele personale på avdeling er kjent med innholdet i den spesialpedagogiske planen. Denne informanten forteller også at avdelingen er opptatt av å ha mest mulig kunnskap om hvordan de skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i lek, slik at de vet hvordan de skal hjelpe barnet når støttepedagogen ikke er på avdeling.

4.2.3 Forståelsen av begrepene inkludering og lek

Et annet aspekt, som gjennom den tematiske analysen ble kategorisert inn under temaet kunnskap, er støtteassistentene og støttepedagogenes kunnskap om begrepet lek og begrepet inkludering. Blant informantene er det mange ulike oppfatninger av begrepet inkludering. Alt fra en forståelse av at det handler om en plass til det unike, å legge til rette for en systematisk helhet, at avdelingen må rette seg mot barnet og ikke bare omvendt, at vi er forskjellige mennesker og må ha respekt for hverandre følelser og behov, til at inkludering handler om at barn med spesialpedagogisk vedtak får være med på det andre barn også gjør. Informantene viser til ulike forståelser av begrepet inkludering, men det virker som at synet på mangfoldet går igjen hos de fleste av informantene.

Informantene har en nokså omforent forståelse av begrepet lek. De forklarer begrepet lek som: «en lystbetont aktivitet» og «noe som skal være gøy». Dette synet deles av fem informanter. En av informantene legger læring inn under begrepet lek, og mener lek er inkludering. En annen informant mener også at læringssituasjoner kan være lek, men bygger opp under at lek skal være lystbetont og noe som kan foregå i alle situasjoner – fra lek med en liten brødkive til ordlek. En tredje informant deler også synet med at det i barnehagen kan foregå mange ulike leker og at lek kan skje både ved samspill og alene. Informant 7 forstår begrepet lek slik: «Lystbetont aktivitet. Det er frivillig aktivitet, ikke sant, så her går det på premisser til det barnet».

Informant 2 har et syn på lek som jeg ønsker å få fram i et sitat. Informanten ser på lek som noe som kan være i alle situasjoner:

«Lek kan være i alle situasjoner. Gjennom hele dagen så kan man jo ha lek. Man kan ha lek med måltidet også. Vi kan ha en lek med en liten brødsurve eller litt ordlek, tulle med ord er jo også en form for lek, tenker jeg.»

4.2.4 Åpenhet rundt barnets vansker

Åpenhet rundt barnets vansker er et tema som det overrasket meg at hele fire av informantene tok opp av seg selv. Det overrasket meg at over halvparten av informantene snakket om åpenhet og delte mange av de samme synene på nettopp dette feltet. Temaet ble ikke stort nok til å stå alene, men slik jeg ser på det, henger det sammen med kunnskap. Informantene som snakket om *åpenhet rundt barnets vansker*, delte mange av de samme synspunktene og erfaringene på hvorfor dette er viktig. De fire informantene som snakket om dette, forklarte at det å være åpen rundt barnets vansker til barna på avdeling, har ført til mindre frustrasjoner blant barna på avdeling, større tålmodighet og kanskje større forståelse for vanskene til barnet. Dette har ført til at barn med spesialpedagogisk vedtak lettere har kunnet delta i lek med andre barn på avdelingen. Informant 4 snakket om dette da h*n fikk spørsmålet «tror du barn med spesialpedagogisk vedtak føler seg inkludert i lek?». Informanten fortalte da etter hvert om et fotballspill som ble spilt på avdelingen:

«(...) Så det var et fotballspill da, barnet klarte ikke å sparke ballen, fordi det stod jo noen i veien. Og da måtte vi også forklare spilleregler og sånt, og i det øyeblikket det barnet forstod det, og barna forstod at dette barnet syntes det var litt vanskelig, vi forklarte de da hva barnet strevde litt med, så begynte de å heie på henne, «jammen det får du til, kom igjen!», så da ble det en forståelse for hennes vansker i den leken da. Så da var det å forklare den vansken en fordel, ikke sant. For da visste de at nå må vi bare vente litt, hun må tenke seg om. Så da løste det seg.»

4.3. Holdninger

Seks informanter var inne på temaet holdninger, særlig når de ble spurt om de opplever at avdelingen tar ansvar ved å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Gjennom et spørsmål om hvorvidt de tenkte det var realistisk at alle barn med spesialpedagogisk vedtak blir inkludert i lek, kom holdningene til alle de syv informantene fram. Hovedtemaet «holdninger» er delt inn i to undertemaer som vises i figur 5.

Figur 5: Tema «holdninger» med undertemaer



4.3.1 Informantenes holdninger til inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak

Hos informantene kommer det frem ulike typer holdninger til om de tenker det er realistisk at alle barn med spesialpedagogisk vedtak blir inkludert i lek. Tre av informantene mener det er realistisk, men med en forutsetning om at det kan ta tid. De mener det vil være utfordrende, og man må tilrettelegge for det. En informant begrunner dette med at det å være delaktig i ting som skjer rundt oss, er en del av oss som mennesker. Informant 4 mener det er realistisk fordi lek sammen med andre også kan være parallell-lek:

«Jeg synes det er trist hvis det ikke er realistisk. For jeg mener det er realistisk, uansett, med lek på et eller annet nivå. Det er ikke nødvendigvis sånn at man må leke akkurat det samme, det er mange barn som paralleller i en frilekssituasjon.»

Tre av syv informanter mener at det ikke er realistisk at alle barn med spesialpedagogisk vedtak blir inkludert i lek. Den ene informanten begrunner dette med at barnets utfordringer overfor seg selv og andre, vil gjøre at det ikke er realistisk. Den andre informanten mener at det ikke er realistisk for alle barn å bli inkludert i lek, men begrunner dette med at det kommer an på barnets behov, og mener det kan være at ikke alle barn ønsker eller føler for å være med i lek med andre. Den tredje informanten begrunner synspunktet med at det kommer an på om barnet blir sett; Informant 3: «Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det alltid kommer til å være et barn som kanskje ikke blir sett på lik linje som andre, selv om man jobber veldig mye med inkludering.»

Av de syv informantene er det kun én som synes det er vanskelig å si om det er realistisk eller ikke, og mener det kommer an på hva inkludering er, og synes det er en vanskelig problemstilling;

Informant 1:

«Ikke hele tiden. Men det er liksom: hva er en inkluderende barnehage og hva skal liksom være praksisen for det da. For det er jo Ikke for barnets del heller hvis vi skal tvinge et barn til å være i for eksempel en samlingsstund fordi det er inkludering sånn som man tenker at inkludering er. For da blir jo det det samme som at man er i samme rom på en måte. Det er jo ikke inkludering det heller. Det er en vanskelig problemstilling på en måte man står i. Og det er jo det som er realiteten da.»

4.3.2 Støttepedagogene og støtteassistentenes opplevelse av holdningene til personalet på avdelingene.

Fire av informantene snakker om holdninger de opplever blant personalet på avdelingen. To av informantene forteller at de opplever å møte et personale som fraskriver seg noe av ansvaret ved arbeidet med å inkludere disse barna i lek. De to informantene forteller at de har møtt personale i barnehager som virker til å ikke klare å endre på praksisen sin. De begrunner dette med at de kanskje innehar tankegang om at: «slik har vi alltid gjort det», eller «hvorfor skal vi endre på noe på grunn av ett barn, vi har jo 15 andre barn her også.» En informant forteller at h*n opplever at avdelingen slipper ansvaret ovenfor barnet med spesialpedagogisk vedtak så fort støttepedagogen eller støtteassistenten er på plass.

Informant 6: «Også er det ikke så mange som ønsker å endre ting for ett barn. De tenker liksom «ææ, skal vi gjøre det for han? Vi har jo, ja, 10 andre eller 15 andre barn.»

Det er kun to informanter som forteller om kun positive holdninger hos personalet når det kommer til å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i lek. Den ene informanten forteller at personalet i barnehagen er opptatt av å tilegne seg kunnskap om hvordan de kan hjelpe barnet med spesialpedagogisk vedtak, slik at de kan hjelpe barnet så mye som mulig når støttepedagog ikke er til stede. Informant syv forteller at avdelingen mener at barn med vedtak skal være med på både leker og aktiviteter som alle andre barn er med på. Informanten forteller at i samlingsstunder forklarer de alle barna at alle barn må få være med og delta i lek og aktiviteter.

4.4 Voksenrollen i lek

Voksenrollen i lek er et tema som går igjen i mye av det informantene forteller om. Alle de syv informantene er inne på dette temaet flere ganger under intervjuet. Informantene forteller at i lek er det viktig å: «hjelp barnet til å utvikle lekeferdigheter», «støtte og veilede barnet inn i leken samt under leken», «delegere enkle oppgaver til barnet under rollelek», «skjerme leken», og «dele inn i små lekegrupper». Temaet er delt inn i to undertemaer: 1) Støtte og veilede barnet i leken. 2) Inndeling i små lekegrupper.

Figur 6- Tema *voksenrollen i lek* med undertemaer



4.4.1 Støtte og veilede barnet i leken

Alle de syv informantene forteller at det er viktig å støtte og veilede barnet i leken, gi barnet små oppgaver eller trygge barnet i leke-situasjonen. Flere av informantene nevner også at de opplever at barn med spesialpedagogisk vedtak strever med å komme inn i leken og at barna er avhengig av at en voksen hjelper de med å komme inn i selve leken. Informant 1 forteller om hendelser der barn med spesialpedagogisk vedtak ikke fikk bli med i lek og mener det ofte kan skyldes at leken blir for komplisert, særlig under rollelek. Med et oppfølgingsspørsmål ble informanten spurt om hva vedkomne gjør hvis det oppleves at et barn har veldig lyst til å være med på en lek, men har vansker med å komme inn i leken:

«Tenker man må prøve å hjelpe det barnet, gi det en rolle, eller være litt sammen med det i starten, kanskje gi dem en enkel oppgave først da også ta det litt derfra, det er i alle fall det jeg prøver på.»

4.4.2 Inndeling i små lekegrupper

Tre av informantene forteller at de deler inn i små lekegrupper for å få til en god lek for barn med spesialpedagogisk vedtak. Informantene som opplyser om at de deler inn i små lekegrupper forteller at de gjør dette for at barna skal øve på lekeferdigheter, fordi de opplever at barna trives bedre i små grupper. Informantene opplyser også at de deler inn i små lekegrupper for å få til en god lek. Informant 1 nevner at hvis personalet i barnehagen deler inn i grupper, bør man kunne klare å følge opp leken. Informanten forteller at for å få til en god lek må man ofte gjøre justeringer, som for eksempel å ha små lekegrupper eller å dele opp gruppa mer. Informanten blir spurt om h*n tror det er noen forskjell på om barn med spesialpedagogisk vedtak blir ivaretatt i lek når h*n er til stede eller ikke, og svarer at det kommer an på hvor flink avdelingen er på å strukturere og dele inn i grupper:

«For det er jo travelt sant, i en barnehagehverdag. Og om man får tid, har den tida.. Men det handler jo egentlig om hvor flink barnehagen er til å strukturere en dag også da, i forhold til å dele opp i grupper og hvis man klarer det så har man jo tid til å på en måte følge opp i leken.»

Informanten mener at det kommer an på om en får tid til å ivareta barna i lek, men mener at det det egentlig avhenger av om man får delt inn i smågrupper eller ikke. I små grupper mener informanten at det er fullt mulig å følge opp alle barn i lek.

Informant 3 forteller at under frilek deles barna på avdeling inn i forskjellige grupper i tre ulike rom. Informanten forteller at i barnehagen er de opptatt av de små gruppene, fordi de opplever at det er der barn med vedtak trives best, og begrunner dette med at det ikke blir så mye lyd i de små gruppene. I smågruppene legger de til rette for maling, ulike leker som «kongen befaler», musikk, hopping og ruller fra aktivitet til aktivitet:

«Også har vi noe lek inne, da er det frilek i barnehagen, men da deler vi i forskjellige grupper, tre forskjellige rom, også sier vi at de som skal tegne kan være her, de som skal... Vi har vært veldig opptatt av de små gruppene. De barna med vedtak trives best i små grupper, da blir det ikke så mye lyd, da følger de med.»

4.5 Språkstøtte og oppfølging av alternativ supplerende kommunikasjon (ASK)

Oppfølging av alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) og språkstøtte er et tema som alle de syv informantene prater om. Informantene deler det samme synet på dette området. Alle de syv informantene nevner arbeid med språk og kommunikasjon, ASK med fokus på tegn til tale, bilder, valgbort og setningsstriper, som viktige faktorer ved inkludering i lek. Informantene forteller at de lærer barna tegn til tale, bruk av bilder, kroppsspråk, snakkestriper eller innøvde setninger som verktøy slik at de lettere kan bli inkludert i leken. Flere av informantene opplever at når barnet ikke har språk eller klarer å kommunisere i lek, blir det vanskeligere for andre barn å inkludere barnet i leken. Derfor nevner flere av informantene at å arbeide med språkutviklingen og å lære seg ASK, er viktige faktorer for inkludering i lek. Flere av informantene gir eksempler på hvordan de bruker ASK i leken. Informant 3 forteller at ved å lære barna ulike former for kroppsspråk, for eksempel å peke på det en vil leke med og ta hånden til et annet barn, fører til at de lettere kommer i lek med de andre barna på avdelingen. Informant 2 forteller om hvordan h*n støtter barnet språklig i leken, tolker det som skjer og hjelper barnet til å kommunisere:

«Også setter jeg ord på det barnet prøver å formidle. Å være en hjelp, for det er jo ikke alltid like lett å forstå det som skjer rundt seg. Lek det går fort. Og når du da har litt problem med både språk og det kognitivt så er det ikke så lett å henge med. Det å være en sånn tolker, hjelper og støtte. Både ovenfor barnet og for andre barn også, å hjelpe de til å forstå hva barnet uttrykker.»

Informant 2 forklarer at å sette ord på det barnet prøver å formidle, hjelpe barnet til å forstå leken og forklare andre barn hva barnet uttrykker, er viktige måter å støtte barnet på. Setningsstriper viser seg å være en metode en av informantene bruker, for å hjelpe barnet i kommunikasjon slik at det lettere kan delta i leken. Informant 4 forklarer hvordan de jobber med setningsstriper i leken:

«Jeg synes det var vanskelig å få barnet til å bli aktiv i uteleken. Da jobbet vi med sånne snakkestriper og spørrestriper. «kan jeg få mer fart», «skal vi dumpe sammen». Vi jobbet inn mange sånne striper, og da måtte vi som voksne tilrettelegge for at det skulle være mulig for dette barnet å spørre et annet barn. Så vi gikk til et annet barn, sammen med barnet og sa «du kan si, vil du dumpe sammen med meg», og da sa jo barnet det, og da svarte det andre barnet. Da følte jeg at vi hadde knekt en kode.»

Informanten forklarer mulighetene setningsstriper gir når de implementeres inn i leken. Ved bruk av setningsstriper gis barnet med spesialpedagogisk vedtak mulighet til å kunne delta i lek med andre barn.

5. Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke muligheter og barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Fokuset har vært på opplevelser fra støttepedagoger og støtteassistenter. Hvilke barrierer opplever støttepedagoger og støtteassistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak? Hvilke muligheter opplever støttepedagoger og assistenter, ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak? Gjennom den tematiske analysen av funnene kan det tyde på at kunnskap og kompetanse, holdninger, språkstøtte, oppfølging av ASK og voksenrollen i lek har størst betydning for både muligheter og barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Dette er analyserte barrierer og muligheter på bakgrunn av informantenes opplevelser.

I dette kapittelet drøftes de fire temaene i lys av tidligere forskning og teori som har blitt redegjort for i kapittel 2. Jeg drøfter også noen av temaene opp mot kritisk realisme, som har blitt redegjort for i metodekapittelet. Kapittel 5.1 inneholder en drøfting av temaet «kunnskap og kompetanse». Deretter drøfter jeg temaet «holdninger» i kapittel 5.2. I kapittel 5.3 drøftes temaet «voksenrollen i lek», og til slutt drøfter jeg temaet «Språkstøtte og oppfølging av ASK» i kapittel 5.4. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

5.1 Kunnskap og kompetanse

Under intervjuene var alle de syv informantene innom emner som ble kategorisert i temaet kunnskap og kompetanse. Fire informanter opplyste at de opplever manglende kunnskap hos personalet på avdelingene om hvordan de skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Noen av informantene opplever også at vikarer som er inne i barnehagen kanskje ikke alltid ser behovene til barn med spesialpedagogisk vedtak. De begrunner dette med at vikarene kanskje ikke vet hva barnet trenger, eller hvordan de skal arbeide med inkludering i lek. Opplysninger om manglende kunnskap blant personale i barnehage, vedrørende inkludering i lek av barn med utviklingshemning, kan også ses i tidligere forskning (Olsen et al., 2019; Danniels & Pyle, 2021). Ifølge Nordahl et al. (2018a) møter mange barn med behov for særskilt tilrettelegging, ansatte i barnehagen med lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Både Nordahl et al. (2018) og Meld. St. 6 (2019-2020) hevder at det er et stort behov for kompetanseheving hos ansatte i barnehagen dersom en mer inkluderende praksis skal utvikles.

Det er verdt å bemerke at det er informantene som har opplevelser rundt personalet de arbeider med i barnehagene. Flere av informantene opplever at personalet ikke tar ansvar når det kommer til å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i leken, men de tror grunnen til dette er mangel på kunnskap. Innen kritisk realisme fokuseres det på de underliggende strukturene og mekanismene som forårsaker eller støtter opp under empiriske fenomener, begivenheter eller observasjoner. Observasjoner kan nemlig ikke være det eneste kriteriet for eksistens (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Beck, 2013). Informantenes opplevelser av personalet kan ses på som begivenheter og fenomener som finner sted i informantenes virkelighet. Deres antagelse om at grunnen til at personalet ikke tar ansvar når det kommer til å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak, kan ses på som strukturerer eller mekanismer som forårsaker fenomenene de opplever. Basert på kritisk realisme kan en derfor tenke seg at mangel på kunnskap hos personalet, kan være en årsak til at personalet ikke tar ansvar når det kommer til å inkludere disse barna i lek. Studiens funn sett opp mot tidligere forskning (Nordahl et al., 2018; Meld.St.6 (2019-2020); Olsen et al., 2019; Danniels & Pyle, 2021) kan gi indikasjoner på at mangel på kunnskap kan være en barriere for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

Kunnskap vil også kunne være en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Informant 7 forteller om den pedagogiske lederen som har forklart personalet på avdelingen hvordan de skal skjerme, tilrettelegge og arbeide med lek for barn med spesialpedagogisk vedtak. Slik informanten forteller det, kan det virke som at den pedagogiske lederen sin kunnskap og kompetanse har innvirkning på måten de arbeider med inkludering i lek. I rapporten til Nordahl et al. (2018) fremlegges en hovedmodell for inkluderende fellesskap i barnehage, hvor hovedprinsipper for grunnleggende inkluderende tilnærming beskrives. En av de grunnleggende prinsippene er at barna skal møte personale med relevant og formell pedagogisk kompetanse. I barnehagen som informant 7 jobber i, kan det tenkes at barn med spesialpedagogisk vedtak møter relevant og formell pedagogisk kompetanse. Det kan virke som om kunnskapen til pedagogisk leder, om hvordan de skal tilrettelegge for lek for barn med spesialpedagogisk vedtak, er en mulighet for inkludering i lek av disse barna.

Kunnskap om hvordan en kan inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek kan også handle om å inneha kunnskap om den spesialpedagogiske planen. Dette kan ses i

sammenheng med det Meld.St.6 (2019-2020) og Torsteinsson (2021) skriver om den spesialpedagogiske planen. For å gi alle barn et tilrettelagt tilbud trenger personalet kunnskap også om enkeltbarns behov og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020)). Å ha kunnskap om enkeltbarns behov og utvikling kan blant annet ses i sammenheng med kunnskap til de spesialpedagogiske planene. En spesialpedagogisk plan skal nemlig synliggjøre hvordan barnehagepersonalet og andre fagpersoner skal arbeide for å støtte, tilrettelegge og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak (Torsteinson, 2021). Basert på dette, vil kjennskap til den spesialpedagogiske planen mest sannsynlig kunne gi innsikt i hvordan en kan støtte, tilrettelegge og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak i for eksempel lek.

Studien min viser at fem av informantene opplever at barnehagen de jobber i er lite kjent med de spesialpedagogiske planene. Informantene sier det stort sett er støttepedagogene eller støtteassistentene som utarbeider planene. De forteller at selv om planen skal være et samarbeid mellom barnehagen, blir det ofte til et alenearbeid. Noen av informantene påpeker at de har utfordringer med å sette av tid med avdeling eller pedagogisk leder for å utarbeide planene sammen. Torsteinson (2021) hevder det er en fordel om både barnehagepersonalet og andre fagpersoner involveres i utarbeiding av planen slik at en får en felles forståelse for ansvarsområdet rundt barnet. Flere av informantene i studien min påpeker også at personalet på avdeling i prinsippet skal være klar over innholdet i den spesialpedagogiske planen, men et fåtall av personalet er det. Informantene forteller om utfordringer med å finne tid til å sette seg ned og formidle innholdet i planene til personalet.

Basert på at en spesialpedagogisk plan kan skape en felles forståelse for ansvarsområder rundt barnet, og gi innsikt i hvordan en kan støtte, hjelpe og tilrettelegge for barn med spesialpedagogisk vedtak, også i lek, kan det tenkes at kjennskap til den spesialpedagogiske planen kan være en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. På den andre siden kan det derfor tenkes at det å ikke ha kjennskap til den spesialpedagogiske planen, kan føre til barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

På den andre siden er det ikke lovfestet at en slik plan skal utarbeides (Torsteinson, 2021; Groven 2022), til tross for at det står i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at det vil være hensiktsmessig å lage en plan for den spesialpedagogiske hjelpen. I min studie informerer seks av informantene at det foreligger en spesialpedagogisk plan for arbeidet deres, men kun én informant opplyser at hele personalet

på avdeling er kjent med den spesialpedagogiske planen, bortsett fra vikarer. Samme informant opplyser at avdelingen ser en sammenheng mellom det spesialpedagogiske og det allmenpedagogiske. Informanten opplyser også h*n opplever at vikaren ikke helt vet hvordan de skal jobbe for å inkludere barna med vedtak inn i lek med andre barn. Her kan en kanskje se en sammenheng mellom kunnskap om den spesialpedagogiske planen som en mulighet for inkludering av disse barna i lek. Som nevnt skal en spesialpedagogisk plan nemlig synliggjøre hvordan barnehagepersonalet og andre fagpersoner skal arbeide for å støtte, tilrettelegge og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak (Torsteinson, 2021). Dette kan bety at kunnskap om den spesialpedagogiske planen vil føre til kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge, støtte og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak, også i lek.

Under intervjuene ble informantene spurt om hva de legger i begrepet inkludering og begrepet lek. Blant informantene er det mange ulike oppfatninger av begrepet inkludering.

Informantene forstår begrepet som at det handler om å gi plass til det unike, tilrettelegge for en systematisk helhet og at avdeling legger til rette for barnet, og ikke omvendt. Informantene snakker også om respekt for at vi er forskjellige, respekt for følelse og behov, og at barn med spesialpedagogisk vedtak får være med på det andre barn også gjør.

Selv om informantene forklarer begrepet inkludering med ulike ord, kan en se mange likheter med informantenes forståelse opp mot den teoretiske redegjørelsen av begrepet som ble presentert i kapittel 2. Både det «unike», «respekt for behov», «forskjellige» knyttes opp mot mangfold, noe Nordahl et al. (2018), Odom et al. (2011) og Meld. St. 6 (2019-2020) legger i definisjonen av begrepet inkludering. Nordahl et al. (2018) hevder at mangfold og deltakelse er de viktigste målene for en inkluderende virksomhet. Hos en av informantene blir også deltakelse nevnt som en del av inkludering, hvor vedkomne sier at inkludering handler om at barn med spesialpedagogisk vedtak får være med på det andre barn gjør. En informant assosierer inkludering med tilrettelegging. Pedersen (2018) hevder inkluderingsbegrepet forutsetter et fleksibelt og romslig miljø i barnehagen, noe som vil si at barnehagelærere må tilpasse et inkluderende miljø for hvert enkelt barn. Odom et al. (2011) hevder ulike faktorer som blant annet kunnskap om inkludering, kan påvirke hvordan inkludering realiseres av ulike mennesker. Nordahl et al. (2018) påpeker også at en vanlig misforståelse av begrepet inkludering er tankegangen om at alle skal befinne seg i samme rom. Det å befinne seg i samme rom fører ikke nødvendigvis til inkludering i lek. Ingen av informantene så på inkludering som det å skulle befinne seg i samme rom. Informantene beskrev begrepet

inkludering som mangfold, tilrettelegging eller deltakelse. Når informantene ser på inkludering som noe som handler om mangfold, tilrettelegging og deltakelse, kan det tenkes at kunnskapen informantene har om inkludering, kan bidra til å gi muligheter for inkludering i lek for barn med spesialpedagogisk vedtak.

Informantenes forklaring av begrepet lek er relativt identiske med hverandre. Dette funnet overrasket meg, da mye av teorien jeg har lest som har omhandlet lek, hevder at definisjonen av lek som fenomen kan være vanskelig, grunnet lekens mange ulike funksjoner (Lillemyr, 2012). Basert på tidligere studier (Lillemyr, 2012; Moe & Valseth, 2014; Øksnes, 2010; Øksnes & Sundsdal, 2018; Hovden & Mørland, 2014), kan det tyde på at hvordan en definerer begrepet lek avhenger av hvem det er som definerer begrepet. Dette kan forklares ved hjelp av vitenskapsteori, hvor en tenker seg at alle observasjoner vi gjør er teoriladet (Hanson, 2009). Fem av informantene definerer lek som «gøy» og «lystbetont». Dersom en ser dette opp mot Øksnes og Sundsdal (2018), kan det tyde på at disse informantene ser leken i lys av lekens egenverdi. En av informantene ser på lek som både læring og at det skal være lystbetont, i motsetning til en annen informant som kun ser på lek som læring. Informanten som forbinder begrepet lek med læring, ser kanskje mer etter nytteverdien i lek. Øksnes og Sundsdal (2018) forklarer at hvis vi har lært at grunnen til at barn leker er for å lære og utvikle seg, vil vi kanskje se etter nytteverdien i lek.

For å se dette i sammenheng med problemstillingen min, baserer jeg informantenes forståelse av begrepet lek på en forklaring fra Øksnes og Sundsdal (2018). Øksnes og Sundsdal (2018) hevder at måten vi ser på lek vil påvirke hvordan vi forholder oss og støtter barnet i selve leken.

Informant 2 forklarer at lek kan være alt fra lek med ord til lek med en liten brødiskive. Informanten sin opplevelse av lek er at lek finnes i alle situasjoner, gjennom hele dagen i barnehagen. Basert på at forståelsen av begrepet lek påvirker hvordan en forholder seg og støtter barn i lek, kan informant 2 sin tankegang om at «lek finnes i alle situasjoner» tenkes å være en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Det kan være at forståelsen vår for lek kan gjøre noe med de mulighetene vi ser for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Hvis barnet mangler lekekoder og lekekompetanse vil de ha vansker med å komme inn i lek (Mørland et al., 2022). Da kan det tenkes at lek med en brødiskive ved bordet, sammen med andre barn, ikke krever de samme lekekodene som

rollelek i dukkekroken. Men denne muligheten til lek kan tenkes at avhenger av hvordan den voksne vurderer lek.

Åpenhet rundt barnets vansker er også et undertema jeg har valgt å legge under temaet kunnskap. Det overrasket meg at hele fire informanter tok opp «Åpenhet rundt barnets vansker», fordi de alle virket så samkjørte da de snakket om det å være åpen rundt barnets vansker. Informantene som snakket om dette opplevde at det å forklare de andre barna på avdeling hvilke vansker barnet med spesialpedagogisk vedtak kunne ha, førte til mindre frustrasjon blant de andre barna, større tålmodighet i lek og kanskje en større forståelse for vanskene disse barna har. Informantene opplevde at dette førte til at barnet med spesialpedagogisk vedtak lettere kunne delta i lek med de andre på avdelingen. Dette kan ses i sammenheng med studien til Campbell et al. (2019) som undersøkte elevers kunnskap om og holdninger til studenter med autisme. Campbell et al. (2019) hevder at å beskrive og forstå elevers manglende kunnskap om autisme er viktig fordi manglende kunnskap om diagnosen kan føre til sosial ekskludering. Ved at informantene i min undersøkelse forklarer barn om vanskene barn med spesialpedagogisk vedtak har, kan dette føre til kunnskap om vanskene som igjen kan hindre sosial ekskludering. Åpenhet rundt barnets vansker kan derfor ses på som en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

5.2 Holdninger

Flere informanter snakket om holdningene de opplever blant personalet på avdelingen. Holdningene er delte. To informanter opplever «negative holdninger», ansvarsfraskrivelse og liten endringsvilje til å endre på praksis i barnehagen grunnet behovet til enkeltbarn. Et inkluderende fellesskap forutsetter blant annet at ansatte har en holdning til at alle barn hører til i fellesskapet, noe som krever fleksible løsninger og tilpasning av tilbudet i barnehagen slik at alle blir ivaretatt (Meld.st. 6, (2019-2020)). Negative holdninger til endringer ved praksis kan knyttes opp mot forskningen til Odom et al. (2011), som hevder at holdning om inkludering kan påvirke hvordan inkludering blir implementert og vurdert av ulike mennesker.

De negative holdningene som beskrives av informantene, står i strid med rammeplanen for barnehagen (Falck-Pedersen & Kongstein, 2017), da denne legger til grunn at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet, også ovenfor barn med spesialpedagogisk vedtak.

Ifølge både Nordahl et al. (2018) og perspektivene i NOU-rapporten (2016) er en inkluderende virksomhet aldri inkluderende og tilgjengelig for alle dersom den ikke legger til rette for endringer i organisasjonen, innhold og strategier som brukes. Dette hevder også Pedersen (2015), som mener at inkluderingsbegrepet forutsetter et fleksibelt og romslig miljø i barnehagen.

De opplevde negative holdningene som er framstilt, står i motsetning til to andre informanternes opplevelser. To informanter forteller kun om positive holdninger hos personalet på avdeling. Den ene informanten opplever at avdelingene viser vilje til å tilegne seg kunnskap om hvordan de kan hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak, slik at de kan hjelpe disse barna så mye som mulig når støttepedagog ikke er til stede. Den andre informanten forteller at avdelingen mener at barn med vedtak skal være med på de samme lekene og aktivitetene som alle andre barn. Ifølge studien til Avramidis et al. (2000), kan positive holdninger til barn med særskilte behov avhenge av kunnskap. I studien kom Avramidis et al. (2000) fram til at lærere som hadde gjennomgått et innføringsprogram om inkludering, viste en mer positiv holdning til barn med særskilte behov. Cross et al. (2004) skriver også at barnehagelærere som tidligere har hatt positiv erfaring med barn med særskilte behov, har større sannsynlighet til å ha positive holdninger til inkludering av disse barna. Det kan også tenkes at tidligere erfaringer fører til bedre kunnskap. Basert på dette kan det tenkes at mange holdninger egentlig avhenger av kunnskap om den gitte situasjonen, og at mangel på kunnskap fører til negative holdninger som igjen fører til barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

Informanternes holdninger kommer frem i et spørsmål om hvorvidt de tenker det er realistisk at barn med spesialpedagogisk vedtak blir inkludert i lek. Én informant sier at det på et eller annet nivå i leken er realistisk at alle blir inkludert. En annen informant begrunner sitt svar med at det å være delaktig i ting rundt oss er en del av oss som menneske. Den tredje informanten mener det er realistisk fordi lek sammen med andre også kan være parallell-lek. Haugen (2020) mener kunnskap har stor innvirkning på positive holdninger, men det blir vanskelig å måle informanternes kunnskap i min studie. Selv om tre av informantene mener det er realistisk at alle kan inkluderes i lek, forklarer de at det likevel må tilrettelegges for at barna blir inkludert. Holdninger om at en må tilrettelegge er noe som samsvarer med blant annet NOU-rapporten (2016), hvor det står at hvis alle skal få en naturlig plass i fellesskapet i barnehagen, må virksomheten legge til rette på en måte som fungerer for alle.

Tre av informantene mener det ikke er realistisk at alle barn med spesialpedagogisk vedtak blir inkludert i lek. Den ene informanten begrunner dette med barnets egne utfordringer og utfordringer overfor andre. Den andre informanten begrunner dette med at det kommer an på barnets behov, og mener det kan være barn som ikke ønsker eller føler for å være med i lek med andre barn. Dette synes belyst også i forskningsstudien til Olsen et al. (2019), hvor forskeren hevder at personer også har en rett til å ikke bli inkludert. Likevel mener Olsen et al. (2019) at disse faktorene må tas i forsiktig betraktning når personalet skal tilrettelegge for inkludering. En tredje informant hevder det kommer an på om barnet blir sett, og mener det ikke er realistisk at alle blir inkludert i lek fordi det alltid vil være barn som ikke blir vurdert på lik linje som andre. Ser man disse tre informantenes syn opp mot forskning, er det rimelig å tenke at det ikke er realistisk at alle barn blir inkludert i lek. Forskning indikerer nemlig at det fortsatt er barn i barnehagen som opplever å ikke bli inkludert i leken eller i det sosiale fellesskapet (Brandlistuen et al., 2015; Bratterud et al., 2012; Engvik et al., 2014).

De ulike holdningene til informantene og holdningene de opplever hos personalet i barnehagen, kan være både en barriere og en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

5.3 Voksenrollen i lek

Voksenrollen i lek er et tema som gjentas flere ganger hos alle de syv informantene under intervjuene. Flere av informantene opplever at barn med spesialpedagogisk vedtak ofte strever med å komme inn i leken, og at de er avhengig av at en voksen hjelper de med å komme inn i selve leken. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning, hvor fellestrekk hos barn med spesialpedagogisk vedtak er at de som regel har vansker med å komme seg inn i leken (Ruud, 2010; Ytterhus, 2000).

Informantene nevner det er viktig å støtte og veilede barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Funnene samsvarer med tidligere studier (Mørland et al., 2022; Pedersen, 2008; Ødegaard & Færevaa, 2021), som viser at å være støttende, tilstedeværende og veiledende i leken er viktige faktorer for at disse barna kan delta i lek sammen med andre barn. Ifølge rapporter og undersøkelser er det dessverre stor variasjon innad i barnehager når det kommer til voksenstøtte i barns lek (Bratterud et al., 2012; Lund et al., 2015; Nordahl et al., 2017). I studiet til Young et al. (2017) viser det seg at mangel på støttende personale er en barriere når det kommer til å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak, i for eksempel aktiviteter som

lek. Studien til Albertsen et al. (2015) har sett på ulike tiltak som har innflytelse på vellykket inkludering i barnehagen. Her siterer han blant annet støtte/utvikling av lek/lekekompetanse som et av de viktige tiltakene for å fremme inkludering.

En annen viktig side ved voksenstøtte i leken kan trekkes opp mot noe av det som kom fram i forskningsstudien til Danniels og Pyle (2014); barn med utviklingshemning viser seg å engasjere seg mindre i samarbeidende lek. De har vist seg å bli ekskludert av andre barn under barnestyrte lek. Gjennom voksenstøtte og tilstedeværelse i leken kan det tenkes at det blir vesentlig mindre av denne ekskluderingen. Dette påpeker Pedersen (2008) når hun hevder at voksne er nødt til å være tilstede for å kunne se om barn faller utenfor lek. Informantene nevner at å delegere roller og være en aktiv voksen i leken, er tilnærminger de bruker for å inkludere barnet i lek. Dette kan ses i sammenheng med det Ødegaard & Færevang (2021) kaller «lekepartner». De nevner at lekepartner kan være et godt tiltak for barn som ikke kommer inn i leken med andre. Gjennom å være lekepartner er den voksne aktiv i leken, og kan vise barnet hvordan leken skal foregå.

For å få til en god lek, sier tre av informantene at de deler inn i små lekegrupper. Informantene opplyser at de deler inn i små lekegrupper for å øve på lekeferdighetene, men også fordi de opplever at mange barn med spesialpedagogisk vedtak trives best i små grupper. En av informantene mener at avdeling kunne fått til å følge opp alle barn i lek hvis de hadde strukturert dagen bedre og delt inn i små grupper. Forskning underbygger at barnehagelærere forteller at for store grupper er en barriere for inkludering (Young et al., 2017), noe som kan belyse viktigheten ved små grupper i arbeid med å inkludere alle barn i lek. Danmarks evalueringsinstitusjon (2014) belyser også oppdeling av avdeling som en viktig indikator for inkluderende praksis rundt barn med særskilte behov. Vedeler (2007) nevner kameratgrupper som et tiltak for mulig utvikling av samspill. Inndeling i små lekegrupper kan også ses opp mot strategier, som Nordahl et al. (2018) hevder er viktig for å fremme en inkluderende virksomhet.

Sett opp mot tidligere forskning (Bratterud et al., 2012; Lund et al., 2015; Nordahl et al., 2017; Young et al., 2017) om voksenstøtte i lek, og informantenes opplysninger om at voksenstøtte i lek er viktige tiltak for å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i leken og for å unngå ekskludering, kan det tyde på at voksenstøtte i leken er en mulighet for inkludering i lek for barn med spesialpedagogisk vedtak.

5.4 Språkstøtte og oppfølging av ASK

Alle de syv informantene fortalte flere ganger om viktigheten ved språklig støtte og oppfølging av ASK. Informantene delte mange av de samme oppfatningene på dette området. Selv om temaet «Oppfølging av ASK og språkstøtte» ikke ble stort i tekstomfang, var dette et av temaene som fikk nest flest koder i den tematiske analysen. Grunnen til at det ikke ble så stort i tekstomfang er fordi informantene pratet om mye av det samme, gjentatte ganger.

Informantene forteller om at de jobber med språk og kommunikasjon, ASK med fokus på tegn til tale, bilder, valgkort og setningsstriper for å klare å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak inn i lek med andre barn. Informantene forteller at de lærer barna tegn til tale, bruk av bilder, kroppsspråk, snakkestriper og innøvde setninger slik at de lettere blir inkludert i lek. At alle de syv informantene gjentatte ganger fortalte om arbeid med språkstøtte og oppfølging av ASK, er kanskje ikke så merkelig hvis vi ser dette opp mot undersøkelsen til Wendelborg et al. (2015). Av undersøkelsen kommer det frem mulige kjennetegn hos barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Rapporten viser språk- og kommunikasjonsvansker som en av de hyppigst rapporterte kjennetegnene for disse barna. Wendelborg et al. (2015) undersøker også innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen. Der kommer det også fram at språk- og begrepsstimulering og sosial trening er av de hyppigste tiltakene overfor barn med spesialpedagogisk vedtak. Nordahl et al. (2018) påpeker også at språkvansker kan gjøre det vanskelig for barn å be om å få være med i leken, sette i gang lek og delta i lek på lik linje med andre barn. På bakgrunn av dette finner jeg det ikke overraskende at oppfølging av ASK og språkstøtte ble nevnt såpass hyppig av informantene, og at arbeid med dette kan ses på som en mulighet for inkludering i lek.

Ser vi dette opp mot konvensjonen om rettigheter til barn med nedsatt funksjonsevne, hvor det står at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha de samme mulighetene som andre barn har til å delta i lek (Barne- og Familedpartementet, 2013) virker det nesten åpenbart at personalet må arbeide med språkstøtte og eventuelt ASK, da språklige- og kommunikative ferdigheter ses på som viktige verktøy for deltakelse i leken. Stangeland (2017) påpeker nemlig at det er relasjoner mellom barns språkferdigheter og fungering i lek, men hevder at det forklares bedre med barnets sosiale kompetanse. På bakgrunn av dette overrasker det meg at sosialkompetanse ikke ble et hovedtema i studien min. Informantene snakket mer om språk som en brobygger for inkludering i lek.

En av informantene opplyser at de lærer barna kroppsspråk i kommunikasjon med andre barn. Dette kan ses i likhet med Mørland et al. (2022), som påpeker at når barn mangler verbalt språk, bruker de kanskje kroppsspråket til å kommunisere. Mørland et al (2022) hevder at det i slike situasjoner er viktig at voksne tolker og setter ord på det barnet prøver å formidle. Lyngseth og Andresen (2022) påpeker også at barn med behov for ASK må få mulighet til å delta i lek på lik linje med andre barn, men mener personalets holdninger og kompetanse er avgjørende for at også barn med behov for ASK skal få mulighet til å delta i lek.

I forbindelse med undersøkelsen til Wendelborg et al. (2015) kan det tyde på at den største andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har språk-og kommunikasjonsvansker. Med resultater fra denne undersøkelsen friskt i minne, er det verdt å merke seg at språkvansker kan gjøre det vanskelig for barn å be om å få være med i leken, sette i gang lek og delta i lek på lik linje med andre barn (Nordahl et al., 2018). Basert på tidligere studier (Lyngseth & Andresen, 2022; Mørland et al., 2022; Stangeland, 2017; Wendelborg et al., 2015), rapporter (Nordahl et al., 2018) og Meld.St.6 (2019-2020), kan språkstøtte og oppfølging av ASK hos barn med spesialpedagogisk vedtak, ses på som en mulighet til inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. I motsetning kan barnets vansker med språk og kommunikasjon ses på som en barriere for inkluderingen hvis personalet ikke støtter og følger opp med ASK.

5.5 Oppsummering av diskusjon

Temaet kunnskap kan ses på som både en opplevd barriere og en opplevd mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Ved manglende kunnskap skapes barrierer for inkludering i lek. Funnene samsvarer blant annet med studiet til Young et al. (2017), hvor barnehagelærere mener mangel på blant annet kunnskap er en barriere for inkludering. Nordahl et al. (2018) og Meld. St. 6 (2019-2020) samsvarer også med funnene; det er behov for mer kunnskap. Samtidig kan kunnskap også være en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for inkludering i lek, kunnskap om spesialpedagogisk plan og kunnskap om hvordan vedkomme ser på lek og inkludering, kan føre til muligheter for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Likevel kan ikke kunnskap ses på som den eneste løsningen på muligheter for inkludering i lek. Informantenes holdninger kan også ses på som både muligheter og barrierer ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Basert på funnene og tidligere forskning (Avramidis et al., (2000); Cross et al., (2004)), kan det tenkes

at mange holdninger egentlig skyldes kunnskap om den gitte situasjonen, og at mangel på kunnskap fører til negative holdninger som igjen fører til barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

Både tidligere forskning (Bratterud et al., 2012; Lund et al., 2015; Nordahl et al., 2017; Young et al., 2017) og funnene mine, viser at voksenstøtte i lek og inndeling i små lekegrupper kan være viktige tiltak for å fremme muligheten for inkludering i lek for barn med spesialpedagogisk vedtak. Det viser seg at språkstøtte og oppfølging av ASK kan være en viktig faktor for inkludering i lek, noe også forskning (Lyngseth & Andersen, 2022; Nordahl et al., 2018a; Mørland et al., 2022; Stangeland, 2017), understøtter.

6. Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis reflekterer jeg rundt noen av oppgavens begrensninger, spesialpedagogiske implikasjoner og implikasjoner for fremtidig forskning. Helt til slutt skal jeg gjøre en kort konklusjon av studien.

6.1 Oppgavens begrensninger

En begrensning kan være at utvalget kun består av syv informanter. Likevel er syv informanter godt innenfor det Braun og Clarke (2013) mener er nok til å gjøre tematisk analyse. Studien er ikke generaliserbar, men det er heller ikke hensikten med en slik type studie. Et spørsmål jeg undrer meg over er om jeg hadde fått andre svar hvis jeg hadde intervjuet barnehagelærere og pedagogiske ledere. Kanskje hadde en analyse av deres opplevelser vist andre barrierer og muligheter ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

At jeg har valgt å undersøke barrierer og muligheter for inkludering i lek av «barn med spesialpedagogisk vedtak» og ikke barn med spesifikke diagnoser, kan også ha vært en begrensning. Jeg ser likevel på dette som en styrke, da disse barna er en heterogen gruppe uavhengig av diagnose (Wendelborg et al., 2015). Likevel viser forskning at kjennetegn ved barn som mottar spesialpedagogisk vedtak, er vansker med språk, kommunikasjon og det sosiale (Wendelborg et al., 2015). Slike utfordringer/begrensninger kan føre til vansker ved deltakelse i lek (Nordahl et al., 2018; Stangeland, 2017).

Gjennom min jobb som støttepedagog kan det være at mine tidligere erfaringer har farget intervjuprosessen og analyseprosessen. Jeg har ofte møtt personale i barnehager som mener at de må være bedre bemannet for å kunne inkludere alle barn i lek. Derfor overrasket funnene meg ved at bemanning ikke ble et av hovedtemaene i den tematiske analysen. Bemanning ble tatt opp av informantene, men ikke hyppig nok, eller av mange nok til at det kunne bli et tema. En annen opplevelse jeg har hatt rundt temaet inkludering i lek, er at personalet som virkelig har «brent» for jobben sin tilsynelatende har vist flere muligheter til inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, enn barrierer. Jeg ble overrasket over at det var kun to informanter som tok opp dette. Jeg har likevel prøvd å legge fra meg tidligere antagelser og stilt meg nøytral til informantene når de har fortalt om opplevelsene sine. Uansett hvor

nøytralt en tenker at en skal opptre, vil alltid teori og tidligere forkunnskaper farge en studie (Hanson, 2009; Norris, 1997).

6.2 Spesialpedagogiske implikasjoner

For å optimalisere mulighetene for inkludering i lek, og minimalisere barrierene, er kunnskap og kompetanseheving viktig. Funnene i denne studien viser manglende kunnskap om hvordan personalet skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak, noe også tidligere forskning viser (Olsen et al., 2019; Danniels & Pyle, 2021; Nordahl et al., 2018; Meld. St. 6 (2019-2020)). Det kan være viktig å ha kunnskap om innholdet i de spesialpedagogiske planene for personalet i barnehagene, for å vite hvordan de kan støtte, tilrettelegge og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak (Torsteinsson, 2021). Å utarbeide spesialpedagogisk plan er foreløpig ikke lovfestet, men det er kanskje noe som bør vurderes? Likevel kan det virke som at det heller trengs strengere krav eller regler til at alle i barnehagen skal kjenne til innholdet i den spesialpedagogiske planen, slik at alle har muligheten til å vite hvordan de skal støtte, veilede og hjelpe barn med spesialpedagogisk vedtak, for eksempel inn i lek.

Lek i barnehage fremmer inkludering (Evertsen et al., 2015), styrker barnets identitet og selvfølelse, bidrar til læring og utvikling (Lillemyr, 2012). I leken får barn erfare sosiale, emosjonelle, språklige og kognitive prosesser. Noe av det såreste et barn kan erfare er å ikke få innpass i barnehagefellesskapet og leken (Mørland et al., 2022). Teorien snakker for seg selv her; lek er en svært viktig grobunn ved så mangt i barnets liv. Det bør legges enda mer vekt på at alle barn får mulighet til å delta i lek med andre barn. Andre faktorer som kan bidra til optimalisering, kan være oppdeling i mindre grupper, voksenstøtte i lek, språkstøtte og tilrettelegging for bruk av ASK.

Jeg undrer meg over hvorfor det stilles krav til at pedagogisk leder på en avdeling skal ha barnehagelærerutdanning eller relevant utdanning, mens assistenter uten utdanning kan utføre den spesialpedagogiske hjelpen. Likeså i skole. Der stilles det krav om lærerutdanning for å være lærer i en klasse, mens de elevene som ikke har mulighet til å følge det vanlige opplegget i klassen og som har behov for spesialundervisning, kan undervises av personer uten lærerutdanning eller spesialpedagogisk utdanning (Nordahl et al., 2018). Forskning (Danniels & Pyle, 2021; Nordahl et al., 2018; Meld.St.6 (2019-2020); Olsen et al., 2019) hevder at det er mangel på kunnskap hos personalet i barnehager på hvordan de skal inkludere

alle barn i lek, noe funnene mine også viser. Kunnskap og kompetanseutvikling på dette området kan være viktig for å optimalisere muligheter for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, i flere barnehager. Kunnskap kan også føre til mer positive holdninger (Haugen, 2020) blant personalet når det kommer til inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak.

6.3 Implikasjoner for fremtidig forskning

Som nevnt tidligere i oppgaven, er det nødvendig med mer forskning innen inkludering av barn med spesialpedagogisk vedtak i barnehage (Palla, 2015; Nordahl et al., 2018; Solli, 2010; Solli, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020)), noe som også har vist seg gjennom de systematiske søkene jeg gjennomførte i starten av studien. Regjeringen åpnet i oktober 2021 et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkluderende praksis som et tiltak for å styrke forskningen på dette feltet. Åpningen av et slikt forskningssenter kan vise viktigheten og alvoret av temaet.

Ved fremtidig forskning bør det forskes mer på inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Det kan også virke som det er behov for mer forskning på metoder og tiltak som barnehagene kan bruke for å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek. Ved videre forskning kunne det vært interessant å undersøke barnehagelærere og pedagogiske ledere sine opplevelser rundt inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, for så å se om en tematisk analyse av deres opplevelser vil resultere i de samme barrierene og mulighetene for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak, som denne studien har kommet fram til.

6.4 Konklusjon og avslutning

Studien har undersøkt barrierer og mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Barrierene og mulighetene er blitt analysert ut fra støttepedagoger og støtteassistenter sine opplevelser rundt tema inkludering og lek. Basert på tidligere studier og funnene i min studie, kan følgende faktorer ses på som barrierer for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak:

- 1) Mangel på kunnskap om hvordan personale skal tilrettelegge for inkludering i lek på avdeling
- 2) Manglende innsikt og kunnskap om spesialpedagogisk plan.

- 3) Negative holdninger hos personalet som innebærer lite villighet til tilrettelegging for enkeltbarn.

Videre, basert på funnene i studien min og tidligere forskning, kan følgende faktorer ses på som muligheter for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak:

- 1) Kunnskap om hva inkludering og lek handler om og hvordan en skal inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek.
- 2) Kunnskap om spesialpedagogisk plan
- 3) Holdninger til inkludering som innebærer et syn på mangfold, deltakelse og villighet til å tilrettelegge for alle barn.
- 4) Støtte og veiledning fra voksen, i lek.
- 5) Inndeling i små lekegrupper
- 6) Oppfølging av ASK og språklig støtte

Den voksnes syn på lek kan ses på som både en barriere og en mulighet for inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. Det avhenger av de teoretiske brillene vedkomne har. For eksempel kan en voksen ha lært seg å fokusere på egenverdien i lek. Ser man egenverdien i lek, fokuserer man kanskje på at lek kan være så mangt, og at det kan skje i alle situasjoner i løpet av barnehagehverdagen. Da kan kanskje en lek med to brødkiver ved matbordet ses på som lek, og kanskje vil den ansattes teoretiske briller være springbrett for en mulighet for inkludering i lek. Inkludering i en lek med noe så enkelt som to brødkiver.

Litteraturliste

- Albertsen, K., Kjær, B., Limborg, H. J. & Fournaise, M. (2015). Inklusion i daginstitutioner: Mellem pædagogik og arbeidsmiljø. TeamArbejdsliv.
<https://teamarbejdsliv.dk/wp-content/uploads/Inklusion-i-daginstitutioner-mellem-paedagogik-og-arbejdsmiljoe.pdf>
- Arnesen, A. L. (2017). Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg., s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageopprøret. (2016, 21. april). [Facebookgruppe]. Facebook. Hentet 29.april 2022 fra
<https://www.facebook.com/groups/234742090226848/about/>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989, ratifisert av Norge den 8.januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Barne- og familiedepartementet. (2013). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-5), 304-314.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-06>

- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: Betydningen av kvalitet*. Folkehelseinstituttet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2015). (Mis)conceptualizing themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Braun, V. & Clarke, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. NTNU samfunnsforskning.
<https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Buch-Hansen, H & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Samfundslitteratur.
- Campbell, J. M., Caldwell, E. A., Railey, K. S., Lochner, O., Jacob, R & Kerwin, S. (2019). Educating Students About Autism Spectrum Disorder Using the Kit for Kids Curriculum: Effects on Knowledge and Attitudes. *School Psychology Review*, 48(2), 145-156.
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0091.V48-2>

- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
<https://doi.org/10.1177%2F02711214040240030401>
- Danniels, P. & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1(18), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Danmarks evalueringsinstitut. (2014). Inklusion i dagtilbud. Danmarks evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/inklusion-dagtilbud>
- Eide, E. & Berget, R. (2022, 02.mai). Barnehagene må bemannes for barnas beste: Debatt: Det haste rå få på plass en bedre grunnbemanning [Debatt].
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-bemanningsnorm-erik-eide/barnehagene-ma-bemannes-for-barnas-beste/321117>
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, V. M. & Aase, H. (2014). Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra den norske mor og barn-undersøkelsen. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2014/sammenhenger-mellom-barnehagekvalit/>
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). På leit etter læringsmiljøet i barnehagen: En synteserapport fra Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger. Læringsmiljøsenteret.
<https://www.uis.no/nb/rapport-pa-leit-etter-laeringsmiljoet-i-barnehagen>
- Falck-Pedersen, T. & Kongstein, C. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Pedlex.

- Gren, L. (2018). Standards of validity and the validity of standards in behavioral software engineering research: The perspective of psychological test theory. *International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement*, (55), 1-4.
<https://doi.org/10.1145/3239235.3267437>
- Groven, B. (2022). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: Ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s.89-107). Gyldendal.
- Hanson, N. R. (2009). On observation. I T. J. McGrew, M. Alspector-Kelly, F. Allhoff (Red.), *Philosophy of Science: An Historical Anthology* (s. 432-447). Wiley-Blackwell.
https://books.google.no/books?id=TcJYnvnq5kC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(4), 416-428.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Hovden, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3.utg., s. 233-252). Universitetsforlaget.
- Hvidsten, B. I. B (2021). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 19-33). Fagbokforlaget.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon, *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446280119.n21>
- Kjørstad, M. E. (2021, 12. november). Ny regjering, men har vi virkelig troen på bedre barnehager? [Debatt].
<https://www.barnehage.no/bemanning/ny-regjering-men-har-vi-virkelig-troen-pa-bedre-barnehager/225507>

Lillemyr, O. F. (2012). *Lek på alvor*. (3.utg). Universitetsforlaget.

Lofthus, L. G. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.25>

Lund, I (Red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D, L. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen.
<https://sosempplan.no/wp-content/uploads/2020/03/Hele-barnet-hele-løpet-Mobbing-i-barnehagen.pdf>

Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2022). Tidlig innsats med alternativ og supplerende kommunikasjon. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 108-129). Gyldendal.

Malterud, K (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The lancet*. 358(9280), 483-488.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>

Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3.utg., s. 353-376). Universitetsforlaget.

- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2022). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom. (s.130-152)*. Gyldendal
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl-Hansen, A. & Kvernebekk, T. (2020). Construct Validity in Scientific Representation: A Philosophical Tour. *Nordic journal of pedagogy and critique*, 6(0), 88-99.
<https://orcid.org/0000-0002-6411-3122>
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A. K., Berg, B. & Martinsen, M. (2017). Det gode er det framragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand Kommune 2013-2017. Aalborg universitetsforlag
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/272568606/Det_gode_er_det_fremragende_sin_fiende_Resultater_fra_kartleggninger_i_Kristiansand_kommune.pdf
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://www.fagbokforlaget.no/Inkluderende-fellesskap-for-barn-ogunge/19788245023732>
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational action research*, 5(1), 172-176.
<https://doi.org/10.1080/09650799700200020>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje: Åtte løfter for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.
<https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847>
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early intervention*, 33(4), 344-356.
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Olsen, M. K. (2020). Inkludering I et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy., E. M. Killi., A-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H. & Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices? *International Journal of inclusive education*. 23(6), 624-638.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Palla, L. (2015). Delstudie 3: Specialpedagogik i förskola. I Vetenskapsrådet. *Delrapport från skolforsk-prosjekt förskola tidig intervention*. (s.96-120).
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Amau%3Adiva-9670>
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen: Et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 376-387.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-04>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Petursdottir, L., Johnsrud, M., Ekhaugen, S. M. & Sørensen, C. H. (2018, 12. april). Bemanning i barnehagen: Det er ikke slik du tror [Debatt].
<https://www.barnehage.no/barnehageoppror-bemanning-bemanningsnorm/bemanning-i-barnehagen-det-er-ikke-slik-du-tror/124175>

- Ruud, E. B. (2010) *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen akademiske forlag.
- Severinsen, R. (2020, 27.november). Jeg vil ha en barnehage hvor de ansatte kan føle mestring og glede i arbeidet sitt, ikke utilstrekkelighet og dårlig samvittighet [Debatt]. <https://www.barnehage.no/bemanning/jeg-vil-ha-en-barnehage-hvor-de-ansatte-kan-fole-mestring-og-glede-i-arbeidet-sitt-ikke-utilstrekkelighet-og-darlig-samvittighet/213378>
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45. <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkludering- perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg., s. 36-68). Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2019). «Blom-komiteen» til «Nordahl-utvalget». Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i 50 år (1969-2019) i lys av utdanningspolitiske dokument. (Utkast til kommende bokkapittel).
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behavior in toddlers. *European Early Childhood Education Research journal*, 25(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Sætre, M. N., Askjem, J. K. Ø., Ringheim, H. K., Mordt, H-S., Isaksen, I., Grefsrud-Halvorsen, C., Eik, F. L. & Wang, S. D. (2021, 18.juni). Til politikerne: Nå er det barnas tur! [Debatt]. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagepolitikk/til-politikerne-na-er-det-barnas-tur/289084>

- Torsteinson, H. (2021). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 61-71). Fagbokforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Sage journals*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- UNESCO. (1994) The Salamanca statement and framework of action on special needs education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen spesialpedagogisk hjelp.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). Utdanningsdirektoratets statistikkbank: Statistikk barnehage, pedagognorm.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/pedagognormen/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Viste, O. A. (2022, 18.april). Si det som det er! [Debatt].
<https://www.barnehage.no/bemanning/si-det-som-det-er/228316>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen. S., Haugset. A. S., Kongsvik. T. & Reiling. R. B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. NTNU. Mangfold og inkludering.
<https://www.nb-ecec.org/no/artikler/post-20979213>
- Young, K., McNamara, P. M. & Coughlan, B. (2017). Post-primary school teachers' knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational. Studies*, 36(3), 399-422.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1350594>

Ødegaard, E. E., & Færevaa, M. K. (2021). Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 301-327). Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2010). Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom. Cappelen akademisk forlag.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi. Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Barrierer og muligheter ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak»?

Hei!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av ulike barrierer og muligheter ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Jeg heter Kaisa Katrine Holmen, studerer master i spesialpedagogikk på Høgskolen i Østfold og er nå i gang med mastergradsprosjektet mitt. Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet, og veilederne mine er Anders Nordahl-Hansen og Veslemøy Maria Fossum Johansson.

Formål

Formålet med prosjektet er å identifisere ulike barrierer og muligheter som oppstår ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak i barnehage.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å snakke med assistenter og spesialpedagoger som arbeider med barn som har spesialpedagogisk vedtak. Din jobb er relevant, og du blir derfor spurt om å delta i forskningsprosjektet.

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet må du skrive under på dette brevet, deretter vil jeg ta kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjekt, vil jeg ha et intervju med deg. Dette intervjuet er en samtale mellom oss, der jeg stiller deg forskjellige spørsmål som vil handle om inkludering i lek. Jeg kan komme til din arbeidsplass for gjennomføring av intervjuet, og er fleksibel på tidspunkt og dag. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter, og jeg kommer til å gjøre lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du skal selv velge om du ønsker å være med eller ikke.

Hvis du ønsker å delta, kan du når som helst trekke deg uten å måtte oppgi noen grunn. Det er lov å ombestemme seg, og det er helt greit. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negativ konsekvens for hverken deg eller meg om du ikke ønsker å delta, eller om du velger å trekke deg etter at du har sagt «ja».

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg kommer bare til å bruke opplysninger fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Det er kun Anders Nordahl-Hansen, Veslemøy Maria Fossum Johansson og jeg som har tilgang til informasjonen. Jeg passer på at ingen andre kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg. Jeg behandler informasjonen konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene blir oppbevart sikkert, og blir slettet når jeg har skriftliggjort de. Jeg kommer til å bruke appen “Nettskjema diktafon” gjennom Universitetet i Oslo for lydopptak av intervjuet. Nettskjema diktafon er et godkjent og sikkert opptaksutstyr. Lydopptakene blir sendt og kryptert til en sikker side, og går ikke an å lyttes til fra enheten som tar opp intervjuet. Jeg er ikke ute etter identifiserende opplysninger. Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver masteroppgaven min, og jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektslutt er 31.12.2022. Kun anonymiserte data vil bli oppbevart etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få vite hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be meg rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi om informasjonen om deg fra meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler kun informasjon om deg hvis du ønsker å delta og har skrevet under på samtykkeskjemaet.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med:

Kaisa Katrine Holmen på telefonnummer 90 04 18 05 eller e-post

kaisa.k.holmen@hiof.no

Høgskolen i Østfold ved Professor Anders Nordahl-Hansen på telefon 40 87 31 79

eller e-post anders.nordahl-hansen@hiof.no

Personvernombud Line M Samuelsen.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenester@nsd.no eller på telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Kaisa Katrine Holmen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barrierer og muligheter ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:



Å delta i intervju

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

Signatur og dato

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

16.04.2022, 22:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

281666

Prosjekttittel

Muligheter og barrierer ved inkludering i lek

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Johan Nordahl-Hansen, anders.nordahl-hansen@hiof.no, tlf: 40873179

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kaisa Katrine Holmen, kaisakh@hiof.no, tlf: 90041805

Prosjektperiode

08.10.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)

08.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 08.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG)

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613ddabe-4f4b-491d-9f17-5596fd4e8f6b>

16.04.2022, 22:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Universitetet i Oslo er gjennom Nettskjema diktafon databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD:

Henning Levold

Lykke til med

prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613ddabe-4f4b-491d-9f17-5596fd4e8f6b>

2/2

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du ønsker å bli med på dette intervjuet! Du blir selvsagt anonymisert og siteres ikke ved navn. Jeg kommer til å ta opp intervjuet, men det er kun jeg som skal lytte til det.



Kommer til å notere litt underveis også.

Ta deg tid hvis det er spørsmål du trenger tenketid på, si ifra hvis du ikke forstår spørsmålet. Ingen rette eller gale svar til spørsmålene.

Kaisa Katrine Holmen. Studerer spesialpedagogikk på Høgskolen i Østfold. Og er nå på siste året deltid hvor jeg skal skrive masteroppgaven.

Oppgava mi er en kvalitativ studie, som betyr at jeg gjennom forskningsintervju søker å forstå «problemstillinga» mi sett fra intervjupersonen side. Ønsker å få fram erfaringer og avdekke intervjupersonenes opplevelser. Jeg ønsker å se på hvilke muligheter og barrierer som oppstår ved inkludering i lek av barn med spesialpedagogisk vedtak i barnehagen. En av grunnene til at jeg ønsker å forske på dette er fordi jeg gjennom systematiske litteratursøk har oppdaget at det finnes svært lite forskning på inkludering i lek rundt barn med spesialpedagogisk vedtak i barnehagen.

Innledning:

- Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn som har spesialpedagogisk vedtak?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du etterutdanning eller kurs?
- Hvis nei, kunne du tenkt deg det?

Ansvar og samarbeid, assistent og avdeling:

- Hvilke ansvar har du for barn med spesialpedagogisk vedtak?
- Har du ansvar for det spesialpedagogisk arbeidet?
- Hva innebærer dette?
- Får du veiledning? (på hvordan du skal arbeide med barn som har spesialpedagogisk vedtak?)
- Hva innebærer veiledningen.
- Samarbeider du med andre instanser?
- Kan du fortelle om samarbeid med avdeling rundt barn med spesialpedagogisk vedtak?
- Hvordan opplever du samarbeidet?

Spesialpedagogiske planer: (introdusere?)

- Har dere spesialpedagogisk planer dere arbeider ut ifra?
- Hvis ja, er alle i barnehagen kjent med disse planene?
- Har dere andre planer dere arbeider ut fra? Månedspan, ukeplan osv.
- Blir inkludering nevnt i spesialpedagogiske planer/andre planer? (Hva slags andre ord bruker dere som kan forbindes med inkludering)
- Hvis ja, hvordan blir det nevnt?

- Hvis nei, hva tror du er grunnen til at det ikke blir nevnt i planene?
- Blir lek nevnt i planene?
- Hvis ja, hvordan blir det nevnt?
- Hvis nei, hva tror du er grunnen til at det ikke blir nevnt i planen?

Inkludering og lek:

- Hvordan kan en dag i barnehagen se ut for et barn med spesialpedagogisk vedtak?
- (Rutiner, grupper? Avdeling? 1:1?)
- Hva legger du i begrepet inkludering? (Hva tenker du på når du hører begrepet) Forbinder du med ordet?
- Hva legger du i begrepet lek? (hva tenker du lek er? Bør handle om eventuelt)
- Hvordan opplever du at barn med spesialpedagogisk vedtak ivaretas i lek?
- (av voksne først og fremst, men også barn)
- (Hjulpet inn, støtter voksne barna?)
- Voksenstyrt lek, barnas lek og initiativ til lek)
- Tror du at det er forskjell fra hvis du er til stede eller ikke?
- Opplever du at personalet i barnehagen tar ansvar for å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek?
- Hvis ja, hvordan tar de ansvar?
- Hvis nei, hva tror du er årsaken til at det ikke skjer?
- Opplever du at andre barn tar kontakt med barn som har spesialpedagogisk vedtak?

Inkludering og lek. Barn med spesialpedagogisk vedtak:

- Kan du fortelle meg om en situasjon der et barn med spesialpedagogisk vedtak var i lek med et annet barn?
- Hvordan kom barnet inn i denne leken?
- Hvordan foregikk leken? Fortell litt om leken
- Var det noe dere ansatte eller du gjorde for at denne leken oppsto?
- Kan du huske en situasjon der et barn med spesialpedagogisk vedtak ikke har fått blitt med i lek?
- Fortell
- Hva gjør dere i slike situasjonen?
- Hvordan kan barn reagere i disse situasjonene?
- Kan du se noen sammenhenger med de gangene barn med spesialpedagogisk vedtak ikke har lekt med andre barn?
- Kan du fortelle meg om hvilke vansker du møter på når du arbeider med å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak i lek?
- Tror du barn med spesialpedagogisk vedtak selv opplever at de blir inkludert i lek?
- Opplever du at barn med spesialpedagogisk vedtak får mulighet til å delta i lek?
- Fortell. Hvordan?
- Tror du at det er realistisk at alle blir inkludert i lek?
- Hvorfor?

Avslutning:

- Da tror jeg at jeg har snakket med deg om det jeg ønsket å spørre om, har du noe annet du ønsker å si?
- Noen andre tanker rundt det vi har snakket om?
- Noe du ønsker å utdype eller snakke om som jeg ikke har spurt deg om?