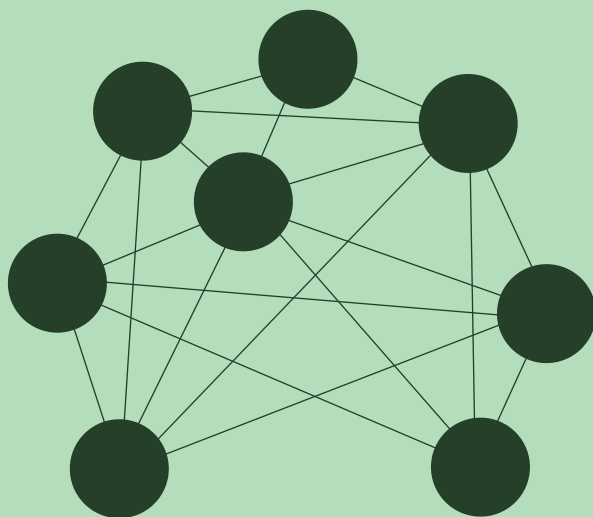


Bettina Nielsen og
Terese Wilhelmsen (Red.)

Fra teori til praksis i barnehagen

Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid



FAGBOKFORLAGET

Fra teori til praksis i barnehagen

Bettina Nielsen og
Terese Wilhelmsen (Red.)

Fra teori til praksis i barnehagen

Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen
2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitetet i Sørøst-Norge

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6195-6
ISBN digital utgave: 978-82-450-6119-2
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7110>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn®

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Denne boka springer ut av et behov for å styrke spesialpedagogisk praksis i barnehagen på en måte som er kunnskapsbasert, samtidig som den er tett på barnehagens hverdagsliv. Dette behovet understrekes i politiske føringer, forskning og gjennom erfaringer vi selv har gjort oss i barnehagelærerutdanningen, videreutdanninger og i ulike samarbeid med praksisfeltet. Forventningene til barnehagen er store, og utviklingsarbeid er i dag ikke et tillegg til profesjonsrollen, men en integrert del av det faglige ansvaret.

Boka er et resultat av samarbeid mellom forskere, undervisere og studenter med ulike faglige innganger til spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Et sentralt mål har vært å vise hvordan teoretisk kunnskap kan omsettes til konkret praksis, og hvordan utviklingsarbeid kan forankres i barnehagens kollektive læring. Kapitlene kan leses samlet eller hver for seg, avhengig av leserens behov og kontekst.

Vi har hatt et særlig blikk for bokas anvendelse i masterutdanning og videreutdanning, men også for hvordan den kan brukes som ressurs i barnehagens eget utviklingsarbeid. Gjennom kombinasjonen av teori, praksisnære analyser og erfaringer fra utviklingsprosjekter ønsker vi å bidra til å redusere gapet mellom teori og praksis i det spesialpedagogiske feltet.

Vi har valgt å utgi boka med åpen tilgang, slik at kunnskapen er fritt tilgjengelig for studenter, ansatte i barnehagen og andre samarbeidspartnere, og dermed kan nå bredt ut i både utdanning og praksisfelt.

Vi vil rette en stor takk til alle bidragsyterne for deres faglige engasjement og vilje til å dele kunnskap og erfaringer. Takk også til eksterne fagfelle for råd om hvordan boka kunne videreutvikles, og ikke minst en stor takk til Fagbokforlaget for god hjelp og godt samarbeid i arbeidet med denne utgivelsen.

Redaktørene

Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen

Innhold

Kapittel 1	
Innledning	9
<i>Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen</i>	
Kapittel 2	
Inkludering	17
<i>Kenneth Larsen</i>	
Kapittel 3	
Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte i norske barnehager	35
<i>Kenneth Larsen</i>	
Kapittel 4	
Tilknytning i barnehagen	51
Faktorer som påvirker personalets relasjoner med barna	
<i>Bettina Nielsen</i>	
Kapittel 5	
Utviklingsmessige språkforstyrrelser	69
<i>Elisabeth Brekke Stangeland og Hilde Lowell Gunnerud</i>	
Kapittel 6	
Risikofylt lek i et spesialpedagogisk perspektiv	93
<i>Kenneth Larsen og Terese Wilhelmsen</i>	
Kapittel 7	
Nysgjerrighet på spektre	109
Barns nysgjerrighet i spesialpedagogikken	
<i>Terese Wilhelmsen og Kenneth Larsen</i>	

Kapittel 8	
Hvordan implementere endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen	131
<i>Bettina Nielsen</i>	
Kapittel 9	
Spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen	151
Barnehagelæreres erfaringer fra utviklingsprosjekt i praksis	
<i>Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen</i>	
Kapittel 10	
Alternativ og supplerende kommunikasjon i rollelek	175
<i>Camilla Heimstad-Bergseng</i>	
Kapittel 11	
«Du må ha det i hjertet»	199
Om spesialpedagogikk i barnehagens inkluderende fellesskap	
<i>Camilla Heimstad-Bergseng</i>	
Kapittel 12	
Glimt fra praksis	221
<i>Ingvild Baarli-Evenstuen, Eirin Riise Finstad-Vik, Helene Skansen, Tina Korsgaard, Charlotte Johnsen, Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen</i>	
Forfatteromtaler	245

Kapittel 1

Innledning

Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen

Denne boka er et bidrag til det pågående arbeidet med å styrke spesialpedagogisk praksis og utviklingsarbeid i barnehagen. Den retter søkelyset mot hvordan ansatte i barnehagen – både individuelt og i fellesskap – kan arbeide systematisk og refleksivt med endring og kvalitetsutvikling. Gjennom et mangfold av kapitler som bygger på både forskning og praksiserfaring, søker boka å gi innsikt i hva som muliggjør utvikling og hva som kan stå i veien for den.

Boka er skrevet i en tid hvor barnehagen har fått et stadig tydeligere mandat som lærings-, omsorgs- og inkluderingsarena. Dette stiller store krav til de som arbeider i barnehagen og til de som skal utdanne og støtte dem. Barnehagelærerutdanningen ble revidert i 2013 med mål om å skape en utdanning som er helhetlig, integrert, praksisnær, profesjonsrettet og forskningsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Parallelt lanserte Kunnskapsdepartementet en nasjonal strategi for kompetanse og rekruttering i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2013), som i 2017 ble revidert for å støtte opp under implementeringen av ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Strategien legger til grunn at kvalitetsutvikling i barnehagen forutsetter kon-

tinuerlig utvikling av personalets kompetanse, med mål om å sikre alle barn et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet.

Det kommer tydelig frem av Nordahls rapporten (2018) at barnehagebarn med vedtak om spesialpedagogiske tiltak ofte ikke får den hjelpen de trenger og møter voksne uten relevant kompetanse. Videre fremhevet rapporten at mange barn opplevde å bli tatt ut av barnegruppen for å få et eget tilbud. Stortingsmeldingen Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO i 2020, setter fokus på viktigheten av tidlig innsats og inkludering i møte med barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om det allerede er mye kompetanse ute i tjenestene rundt barna, fremhevet stortingsmeldingen likevel et behov for kompetanseløft for å sikre tilpasset og inkluderende pedagogiske tilbud for alle barn uavhengig av hvor de bor.

Denne boka viser hvordan utviklingsarbeid kan forankres i kunnskapsbasert praksis, og hvordan barnehageansatte kan styrke både sitt eget kunnskapsgrunnlag, sin refleksjonsevne og barnehagens kollektive praksis.

Boka er særlig relevant for studenter i barnehagelærerutdanning og spesialpedagogiske videreutdanninger, barnehagelærere og spesialpedagoger i praksisfeltet, daglige ledere, styrere og veiledere i barnehagesektoren, samt undervisere og forskere med interesse for profesjonsutvikling. Vi håper at boka vil være til nytte både som inspirasjon og som verktøy for utviklingsarbeid, enten dette skjer på initiativ fra enkeltpersoner, ledelsen eller i samarbeid mellom utdanning og praksisfelt.

Som open access-publikasjon er boka gratis og åpent tilgjengelig for alle. Det har vært et mål å dele erfaringer og kunnskap med et så bredt publikum som mulig, og vi håper at både innhold og format gjør den anvendelig i utdanning, veiledning og utviklingsprosesser.

Bokens oppbygning

Boken består av to deler. Del 1 har et tydelig teoretisk fundament og formidler kunnskap om sentrale spesialpedagogiske temaer som inkludering, tidlig innsats, tilknytning, språk, risikolek og nysgjerrighet. Del 2 begynner på kapittel 8 og har et tydeligere praksisfokus, og viser hvordan denne kunn-

skapen kan tas i bruk i barnehagen. Her presenteres implementeringsteorier og forskningsbaserte kapitler om blant annet aksjonslæringsprosjekter blant studenter, aksjonsforskning med fokus på alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), forskning på inkluderende praksis i barnehagen og avslutningsvis glimt fra praksis.

Kapitlene bygger på ulike metodiske tilnærminger som samlet gir et rikt og sammensatt bilde av utviklingsarbeid i barnehagen. Noen kapitler tar utgangspunkt i intervjustudier med kvalitativ design og tematisk analyse, der barnehagelærere og/eller studenter deler erfaringer fra praksisfeltet. Andre kapitler bygger på analyser av eksamenstekster, som gir innsikt i hvordan studenter forstår og anvender fagkunnskap i lys av egne utviklingsprosjekter. Flere kapitler presenterer også litteraturopssummeringer og teoretiske drøftinger som belyser sentrale begreper og perspektiver på utvikling, implementering og spesialpedagogisk praksis.

Boken inkluderer dessuten en rekke glimt fra praksis, skrevet av studenter på bakgrunn av tidligere eksamensarbeid. Disse tekstene bygger på aksjoner gjennomført i barnehagen og gir konkrete eksempler på hvordan teori og metode kan settes ut i livet. Praksisglimtene fungerer både som illustrasjoner, refleksjonsgrunnlag og som bindeledd mellom fag og felt.

Kapittel 2 er skrevet av Kenneth Larsen og viser hvordan barnehagen kan fremme inkluderende praksis for barn med mindre synlige utviklingsutfordringer, som reguleringsvansker, språkforstyrrelser og nevroutviklingsforstyrrelser. Med prinsippene for universell utforming for læring (UDL) som ramme, fremheves inkludering som en grunnleggende kvalitet ved hele barnehagens struktur og pedagogikk, og ikke som særtiltak for enkelte barn.

Kapittel 3 er skrevet av Kenneth Larsen og fokuserer på hvordan tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte kan sikre en inkluderende praksis i barnehagen. Kapitlet viser hvordan observasjon, kartleggingsverktøy og samarbeid kan avdekke utviklingsutfordringer tidlig, og drøfter samtidig standardisering, risiko for overdiagnostisering, kulturelt mangfold og profesjonelt skjønn.

Kapittel 4 er skrevet av Bettina Nielsen og utforsker hvordan tilknytning skapes og styrkes i barnehagen, med utgangspunkt i tilknytningsteori og nyere forskning. Det vektlegges hvordan ansatte kan fremme trygg tilknytning og psykososial utvikling gjennom bevisst relasjonsarbeid og et utviklingsstøttende miljø.

Kapittel 5 er skrevet av Elisabeth Brekke Stangeland og Hilde Lowell Gunnerud og utforsker hva utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) er, samt

kjennetegn som kan bidra til tidlig identifisering. Avslutningsvis gis konkrete anbefalinger for hvordan barnehagen kan støtte språkutviklingen hos barn med DLD.

Kapittel 6 er skrevet av Kenneth Larsen og Terese Wilhelmsen og undersøker betydningen av risikofylt lek for barns utvikling, samt hvordan voksnes bekymringer kan begrense denne typen lek – særlig for barn med utviklingsforstyrrelser som autisme. Kapittelet drøfter balansen mellom sikkerhet, individuelle forutsetninger og alle barns rett til utfordrende lek, med implikasjoner for pedagogisk praksis.

Kapittel 7 er skrevet av Terese Wilhelmsen og Kenneth Larsen og undersøker hvordan nysgjerrighet kommer til uttrykk hos barn med autisme i ulike pedagogiske sammenhenger. Kapittelet viser hvordan individuelle forskjeller og miljøfaktorer kan påvirke nysgjerrighet, og gir perspektiver på inkluderende praksiser som fremmer kognitiv, sosial og emosjonell utvikling.

Kapittel 8 er skrevet av Bettina Nielsen og belyser hvordan barnehager kan omsette kunnskap til praksis gjennom systematisk implementering. Kapittelet presenterer sentrale suksessfaktorer, som kapasitet, ledelse og kontekstuelle tilpasninger, og viser hvordan etablerte implementeringsrammeverk kan støtte prosessen.

Kapittel 9 er skrevet av Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen og utforsker hvordan barnehagelærere i videreutdanning erfarer planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen.

Kapittel 10 er skrevet av Camilla Heimstad-Bergseng og undersøker hvordan ASK med grafiske symboler kan støtte kommunikasjon og samspill i barns rollelek. Basert på aksjonsforskning og deltakende observasjoner vises hvordan symboler kan legge til rette for barns deltakelse i leken.

Kapittel 11 er skrevet av Camilla Heimstad-Bergseng og bygger på en kvalitativ studie av inkluderende praksis i barnehagen. Gjennom fokusgruppeintervjuer med barnehagelærere løftes barns deltakelse i fellesskapet, et bevisst verdigrunnlag blant personalet og en barnehagefaglig forståelse av spesialpedagogikk fram.

Kapittel 12 er skrevet av Ingvild Baarli-Evenstuen, Eirin Riise Finstad-Vik, Helene Skansen, Tina Korsgaard og Charlotte Johnsen. Kapittelet bygger på forfatterne tidligere eksamensoppgaver, der de har beskrevet og analysert spesialpedagogisk utviklingsarbeid de selv har initiert og gjennomført i egne barnehager. Glimtene fra praksis kan leses som eksempler som åpner for refleksjon for leserne og kollegafellesskapet de tilhører.

Referanser

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/kompetansestrategi_barnehage.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/laererutdanning-2025/id2543959/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi 2018–2022*. https://www.regjeringen.no/contentassets/046fe1e8a6904da7a9dfec9d0f3d5df7/kompetansestrategi_bhg_2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Del 1

Larsen, K. (2026). Inkludering. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.),
Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid
(s. 17–34). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711002>

Kapittel 2

Inkludering

Kenneth Larsen

Sammendrag: Kapittelet utforsker hvordan barnehagen kan fremme inkluderende praksis for barn med mindre synlige utviklingsmessige utfordringer, som reguleringsvansker, språkforstyrrelser og nevroutviklingsforstyrrelser. Med utgangspunkt i prinsippene for Universal Design for Learning (UDL), argumenteres det for at inkludering ikke skal være et tiltak for enkelte barn, men en kvalitet ved hele barnehagens struktur og pedagogikk. Kapittelet viser hvordan variasjon i barns forutsetninger kan møtes proaktivt gjennom fleksible lek- og læringsmiljøer, visuell støtte, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og mangfoldige uttrykksformer. Det legges særlig vekt på relasjonell tilnærming, profesjonell dømmekraft og fellesskapsorientert tilrettelegging. Inkludering forstås her som et rettighetsbasert prinsipp, forankret i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter. Kapittelet gir praktiske og teoretiske rammer for hvordan barnehagen kan møte hele mangfoldet av barn – også de som lett blir oversett.

Nøkkelord: Inkludering, fleksible lek- og læringsmiljø, universal design

Abstract: This chapter explores how kindergartens can promote inclusive practices for children with less visible developmental challenges, such as difficulties with regulation, language, and neurodevelopmental conditions. Drawing on the principles of Universal Design for Learning (UDL), inclusion is presented not as an intervention for individual children, but as a fundamental feature of the kindergarten's structure and pedagogy. The chapter highlights how diversity can be proactively addressed through flexible environments, visual supports, augmentative and alternative communication (AAC), and varied modes of expression. Emphasis is placed on relational competence, professional judgment, and community-based adaptations. Inclusion is framed as a rights-based principle, aligned with both national and international policy frameworks. The chapter offers theoretical and practical guidance for creating kindergartens that support all children – especially those who are at risk of being overlooked.

Keywords: Inclusion, flexible play- and learning environments, universal design

Rammeverk for inkludering

Nasjonale styringsdokumenter slår fast at alle barn har rett til et barnehagetilbud som er tilpasset deres individuelle behov og forutsetninger. Ifølge barnehageloven § 37 har kommunene ansvar for å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet og individuelt tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2023). Retten til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og tegnspråk er også lovfestet, og skal sikre barnets muligheter for å uttrykke seg og delta i fellesskapet på egne premisser. Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) forplikter barnehagen til å sette i verk nødvendige sosiale, pedagogiske og fysiske tiltak tidlig, slik at alle barn får et inkluderende og likeverdig tilbud. Det presiseres også at inkludering innebærer mer enn fysisk tilstedeværelse – barnehagens innhold må formidles og tilrettelegges på måter som gir mening for hvert enkelt barn og åpner for sosial deltakelse.

Likestillings- og diskrimineringsloven (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2017) forsterker denne forpliktelsen ved å slå fast retten til individuell tilrettelegging for barn med funksjonsnedsettelse, med formål om å sikre likeverdige muligheter for deltakelse. Disse nasjonale føringene er i tråd med internasjonale menneskerettighetsforpliktelser, som FNs barnekonvensjon (art. 23) og konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD, art. 7 og 24), der retten til deltakelse i inkluderende fellesskap og tilpasset opplæring står sentralt.

Mens disse føringene gir et klart rettighetsbasert rammeverk for inkludering, har praksisfeltet tradisjonelt vært preget av en «kompensatorisk» tilnærming, hvor tiltak iverksettes først etter at et barn har fått identifiserte og ofte diagnostiserte behov (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Denne modellen forutsetter at avvik fra normen først må registreres og bekreftes før tilrettelegging kan vurderes, noe som bidrar til et reaktivt og individrettet system. Et slikt system står i kontrast til idealet om en inkluderende barnehage, der mangfold forstås som en grunnleggende forutsetning snarere enn et unntak som må håndteres.

For å imøtekomme hele bredden i barnegruppen – inkludert barn med mindre synlige vansker som reguleringsutfordringer, språklige forståelsesvansker eller nevroutviklingsforstyrrelser – kreves en mer proaktiv, helhetlig og relasjonell tilnærming. Dette innebærer å forstå barns utfordringer som noe som oppstår i møte med konteksten, heller enn å plassere utfordringen

entydig i barnet (Florian & Black-Hawkins, 2011). Prinsippet om universell utforming for læring (UDL) representerer her en særlig relevant innfallsvinkel (Meyer et al., 2014). I stedet for å «reparere» avvik, fokuserer UDL på å designe læringsmiljøer og pedagogisk praksis slik at de i utgangspunktet rommer variasjoner i barns utviklingsbetingelser, læringsstiler og kommunikasjonsformer.

Ved å utforme barnehagens fysiske miljø, innhold og strukturer med utgangspunkt i variasjonen blant barna – fremfor et tenkt «gjennomsnittsbarn» – kan man i større grad forebygge marginalisering og styrke barns mulighet for aktiv deltakelse og tilhørighet (Bergem & Børhaug, 2020). Dette innebærer blant annet fleksible rutiner, tilgjengelig språk og visuell støtte, varierte uttrykksformer og lekemuligheter, samt en voksenrolle preget av sensitivitet og tilpasning heller enn kontroll og standardisering. Når slike inkluderende strukturer bygges inn i barnehagens grunnleggende praksis, flyttes ansvaret for deltakelse vekk fra det enkelte barn og over på fellesskapet – noe som er i tråd med et rettighetsbasert og sosialpedagogisk perspektiv på barndom og inkludering (Symeonidou & Loizou, 2022; UNICEF, 2012).

Universell utforming i barnehagen

Inkludering i barnehagen forstås i dette kapittelet som et strukturelt og rettighetsbasert anliggende, forankret i barnehagens samfunnsmandat og i nasjonale og internasjonale styringsdokumenter. I stedet for å betrakte inkludering som et sett av kompenserende tiltak rettet mot enkeltbarn med identifiserte behov, legges det her til grunn et perspektiv der inkludering ses som en kvalitet ved barnehagens samlede pedagogiske praksis, organisering og læringsmiljø. Et slikt perspektiv er særlig relevant i møte med barn med mindre synlige utviklingsmessige utfordringer – som reguleringsvansker, språkforstyrrelser og nevroutviklingsforstyrrelser – som ofte ikke fanges opp av tiltak som forutsetter tydelig identifisering eller formelle vedtak.

Kapittelet tar utgangspunkt i prinsippene for UDL som et overordnet pedagogisk rammeverk for å planlegge for variasjon i barnegruppen. UDL bygger på en forståelse av at barrierer for deltakelse og læring ikke primært ligger i barnet, men oppstår i møtet mellom barnets forutsetninger og barne-

hagens strukturer, praksiser og forventninger (Florian & Black-Hawkins, 2011; Meyer et al., 2014). Ved å designe barnehagens miljø, innhold og samspill med utgangspunkt i mangfoldet blant barna – fremfor et tenkt gjennomsnitt – kan man redusere behovet for individrettede særtiltak og samtidig styrke barns muligheter for aktiv deltakelse, mestring og tilhørighet.

Et sentralt poeng i kapittelet er at universell utforming i barnehagen må forstås bredt. Det omfatter ikke bare fysiske rammer, men også pedagogiske valg, relasjonelle praksiser, organisering av hverdagen og måter kommunikasjon og samspill tilrettelegges på (CAST, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). Særlig vektlegges hvordan universell utforming kan bidra til å forebygge marginalisering av barn med mindre synlige vansker, som i liten grad selv kan artikulere behov, og som derfor risikerer å bli oversett i en hektisk barnehagehverdag. For disse barna kan manglende forutsigbarhet, høye språklige krav eller utydelige sosiale rammer utgjøre betydelige barrierer for deltakelse, selv i barnehager med gode intensjoner om inkludering.

Dette kapittelet er strukturert etter de tre hoveddimensjonene i UDL: engasjement, representasjon og handling og uttrykk (CAST, 2024). For hver dimensjon drøftes (1) hvilke typer barrierer som ofte oppstår for barn med mindre synlige utfordringer, (2) hvilke universelle pedagogiske grep som kan bidra til å redusere disse barrierene, og (3) hvordan slike grep kan forstås innenfor barnehagens rettighetsbaserte og allmennpedagogiske mandat. Samtidig legges det vekt på å tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget for anbefalingene som gis. Der det foreligger solid støtte i forskning, retningslinjer eller systematiske oversikter, fremheves dette eksplisitt. Andre anbefalinger bygger i større grad på overføringsverdi fra internasjonal litteratur eller fra skolekontekst, og presenteres derfor som lovende, men kontekstavhengige praksiser.

For å bidra til et mer balansert og kritisk perspektiv, inkluderer kapittelet også en drøfting av mulige begrensninger ved å anvende UDL som rammeverk i norske barnehager. Dette omfatter blant annet spørsmål knyttet til ressurs- og bemanningsrammer, fysiske forhold, kompetanse og rom for profesjonell autonomi. En slik drøfting er nødvendig for å unngå at universell utforming fremstilles som et normativt ideal løsrevet fra barnehagens faktiske handlingsrom. Ambisjonen er ikke å presentere UDL som en universalløsning, men som et analytisk og praktisk verktøy som – brukt reflektert og kontekstsensitivt – kan bidra til å styrke inkludering som kvalitet i barnehagens hverdagspraksis.

Avslutningsvis har kapittelet som mål å gi barnehagefeltet både et begrepsmessig rammeverk og konkrete, prioriterte anbefalinger for inkluderende praksis. Ved å forstå inkludering som et felles ansvar, og ved å integrere universell utforming i barnehagens grunnleggende pedagogikk, kan man bedre møte hele bredden i barnegruppen – også de barna som lett havner i gråsonen mellom typisk utvikling og formelle spesialpedagogiske tiltak.

Engasjement

Engasjement handler om å skape motivasjon, tilhørighet og relevans i barnehagen. I et UDL-perspektiv innebærer dette å planlegge for variasjon i hvordan barn kan engasjere seg i aktiviteter, slik at flest mulig opplever autonomi, mestring og mening i fellesskapet (CAST, 2024, 7.1–7.3). I barnehagen betyr universell utforming på dette området at personalet tilbyr valg og fleksibilitet i aktiviteter, tempo og materialbruk, samtidig som en reduserer barrierer som kan hindre deltakelse – særlig for barn med reguleringsvansker eller sensoriske utfordringer (Lohmann et al., 2023). Når valgmuligheter kombineres med tydelig struktur og forutsigbarhet, kan barn lettere orientere seg, regulere seg og delta i lek og læring på egne premisser.

For barn med reguleringsvansker kan små endringer i miljø og organisering få stor betydning. Universelle grep som visuelle dagsplaner, tydelige overgangsmarkører, rolige soner, lavt støynivå og muligheter for pauser bidrar til oversikt og trygghet, og kan redusere kognitiv og emosjonell belastning i situasjoner som ellers blir krevende (Mitchell, 2023). Slike strukturer må forstås som del av barnehagens ordinære praksis, ikke som særtiltak, fordi de virker forebyggende ved å gjøre hverdagen mer tilgjengelig for hele barnegruppen (Meyer et al., 2014). I møte med nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD eller autisme er sensorisk tilrettelegging ofte særlig sentralt. Dette kan omfatte støydempende hodetelefoner, skjermede hjørner med dempet belysning, eller aktivitetsstasjoner som gir mulighet for fysisk bevegelse (Helsedirektoratet, 2022; Ikuta et al., 2016). Et slikt miljø kan redusere risiko for overstimulering og styrke barnets mulighet for å engasjere seg i spill og læringsaktiviteter. Internasjonal forskning peker i samme retning: Ashburner et al. (2014) viser

at en sensorisk tilpasset barnehage kan forbedre både læringsutbytte og sosial deltakelse for barn med autismespekterforstyrrelser.

Meningsfullhet og motivasjon oppstår også når barn får innflytelse i barnehagehverdagen. I tråd med UDL-prinsippet om å støtte autonomi og valgmuligheter (CAST, 2024, 7.1), bør personalet tilrettelegge for at barn får delta i valg av aktiviteter, temaer og materialer. Dette er nært knyttet til selvbestemmelsesteori, der autonomi og kompetanse ses som grunnleggende psykologiske behov for motivasjon og utvikling (Deci & Ryan, 2002). Videre fremhever Broström (2018) at engasjement styrkes når aktiviteter bygger på barnas interesser og erfaringer, noe som samtidig kan øke læringsutbyttet og skape større eierskap til fellesskapets aktiviteter.

Engasjement handler samtidig om hvordan barn blir møtt i relasjonelle situasjoner, særlig når følelsesuttrykk og atferd utfordrer fellesskapet. Som Hennum og Østrem (2016) understreker, bør urolig, utagerende eller tilbaketrukket atferd forstås i lys av barnets behov og kontekst, snarere enn som uttrykk for «atferdsproblemer». Dette er særlig relevant for barn med mindre synlige vansker, som kan ha begrensede muligheter til å uttrykke behov eksplisitt, og derfor kan fremstå som lite deltakende, urolige eller sosialt tilbaketrukkne (Bakkenget & Nordahl, 2018; Hennum & Østrem, 2016). For å støtte disse barna forutsetter universell utforming høy relasjonell kompetanse: en sensitiv og lyttende praksis der barnets verbale og ikke-verbale uttrykk tolkes i sammenheng med situasjonen og møtes med forutsigbarhet, varme og fleksibel tilpasning (Broekhuizen et al., 2017). Kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksne er samtidig et sentralt utviklingsvilkår; Pianta (1999) fremhever relasjonskvalitet som en sterk prediktor for sosial og emosjonell utvikling, og norsk barnehageforskning peker på at stabile og tillitsfulle relasjoner til voksne henger sammen med økt deltakelse i lek og sosial kompetanse (Østrem et al., 2009).

Et sentralt aspekt ved engasjement er å utvikle inkluderende fellesskap preget av sosial tilhørighet, trygge relasjoner og muligheter for aktiv deltakelse. Barn lærer og utvikler seg best i miljøer der de opplever å bli sett og anerkjent som fullverdige deltakere i fellesskapet (Drugli, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2023). Samtidig understreker UDL betydningen av praksiser som fremmer kollektiv læring og samarbeid (CAST, 2024, 8.3). I barnehagen kan dette operasjonaliseres gjennom smågrupper, samarbeidsorienterte lekesoner eller felles oppgaver der barn med ulike ferdigheter kan bidra på forskjellige måter. Slike praksiser kan støtte regulering og sosial fungering i samspill (Nordahl et al.,

2019), og bidra til et inkluderende klima der forskjellighet normaliseres og verdsettes (Hennum & Østrem, 2016). I tillegg vektlegger UDL måletrett og konkret tilbakemelding som et middel for å styrke mestring og motivasjon (CAST, 2024, 8.5). I barnehagekontekst innebærer dette at personalet gir presise, forståelige og situasjonsnære tilbakemeldinger som synliggjør hva barnet faktisk gjorde og hvilke konsekvenser det fikk i samspillet (Rose & Meyer, 2006).

Til sist innebærer engasjement også støtte til barns utvikling av emosjonell forståelse og regulering i fellesskap. UDL peker på behovet for å støtte utvikling av strategier for å forstå og håndtere følelser (CAST, 2024, 9.2, 9.4). I barnehagen kan dette innebære samtaler om følelser, modellering av empatiske handlinger og bruk av konkrete støtteressurser, som følelseskort eller samtalekort, for å gjøre emosjonelle uttrykk mer tilgjengelige (Statped, 2023; Nilfyr & Ewe, 2025). Særlig for barn med regulerings-, språk- eller samhandlingsutfordringer kan slike universelle grep fungere som forebyggende støtte, og er i tråd med rammeplanens føringer om tilhørighet, medvirkning og et inkluderende fellesskap for alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Representasjon

Representasjon handler om hvordan informasjon, erfaringer og forventninger gjøres tilgjengelige for barna gjennom ulike former for formidling. I et UDL-perspektiv innebærer dette å tilby flere måter å motta, forstå og bearbeide informasjon på, slik at språklige, kognitive og perseptuelle barrierer reduseres for flest mulig barn (CAST, 2024, 1.2, 2.1, 2.5). I barnehagen er dette særlig relevant fordi mye av innholdet formidles gjennom muntlig språk, implisitte sosiale koder og situasjonsavhengige instruksjoner – former for representasjon som kan være lite tilgjengelige for barn med språkforstyrrelser, nevroutviklingsforstyrrelser, flerspråklig bakgrunn eller reguleringsvansker (Hagen et al., 2017; Statped, 2022).

Et sentralt prinsipp i universell representasjonspraksis er å redusere avhengigheten av verbal formidling alene. Forskning viser at mange barn, særlig i førskolealder, har begrenset kapasitet til å holde muntlig informasjon aktivt i arbeidsminnet, og at dette kan forsterkes ved språklige eller kognitive vansker (Melby-Lervåg et al., 2012; Snow & Uccelli, 2009). Universelle grep

som visuelle dagsplaner, sekvenskort, grafiske symboler, bilder, konkrete, taktile objekter og tegn-til-tale – kan derfor fungere som støttende representasjonsformer som gjør innholdet mer tilgjengelig og forutsigbart (Brown, 2021; Mitchell, 2023). Slike tiltak er godt dokumentert som støtte for barn med språk- og kommunikasjonsutfordringer, og har samtidig overføringsverdi til barnegruppen som helhet ved å redusere kognitiv belastning og styrke felles forståelse (Hagen et al., 2017).

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) utgjør i denne sammenhengen et kjerneelement i universell representasjonspraksis. ASK bør ikke forstås som et spesialpedagogisk tiltak forbeholdt barn uten funksjonell tale, men som en bred kommunikasjonsstrategi som styrker tilgjengeligheten i barnehagens språklige miljø (McNaughton et al., 2019; Statped, 2023). Når voksne systematisk bruker symboler, tegn-til-tale eller kommunikasjonstavler i samlingsstunder, lek og rutiner, etableres et felles visuelt og kroppslig støttesystem som gjør kommunikasjonen mer inkluderende. Evidensen for ASK som målrettet tiltak for barn med komplekse kommunikasjonsbehov er solid, mens forskningen på ASK som universell praksis i barnehager i større grad bygger på internasjonale studier og overføringslogikk (Iacono et al., 2022; Light & McNaughton, 2012). Likevel peker både forskning og praksisfelt på at normalisering av ASK kan redusere stigma, styrke deltakelse og fremme språklig og emosjonell uttrykksevne for et bredt spekter av barn (Drager et al., 2010; Sutton et al., 2022).

Universell representasjon handler også om å støtte barns forståelse av emosjoner, sosiale situasjoner og relasjonelle forventninger. For barn med reguleringsvansker eller nevroutviklingsforstyrrelser kan følelsesmessige og sosiale krav være implisitte og vanskelige å tolke. Bruk av følelseskort, sosiale sekvenser, visuelle regler og narrativer kan gjøre emosjonelle og sosiale erfaringer mer eksplisitte, og dermed lettere å forstå og håndtere (Brown, 2021; Statped, 2023). Forskning indikerer at visuelle og symbolbaserte representasjoner kan støtte barns evne til å identifisere og uttrykke følelser, særlig når de kombineres med voksenmodellering og samtale (Sutton et al., 2010; Sutton et al., 2022). Selv om mye av denne litteraturen er utviklet i kliniske eller skolebaserte kontekster, har den høy relevans for barnehagen, gitt den sentrale rollen emosjonsregulering spiller i tidlig sosial utvikling.

Et annet viktig aspekt ved representasjon er å knytte nytt innhold til barns forkunnskaper og erfaringsverden. I tråd med UDL-prinsippet om å aktivere bakgrunnskunnskap (CAST, 2024, 3.1) bør personalet systematisk

utforske hva barna allerede vet, har erfart eller er opptatt av, og bruke dette som inngang til nye temaer og aktiviteter. Utviklingspsykologisk og pedagogisk forskning viser at læring styrkes når ny informasjon forankres i meningsfulle kontekster (Bruner, 1996). For barn med språklige eller kognitive utfordringer kan visuelle organiseringsverktøy – som tankekart, temabilder eller konkrete gjenstander – bidra til å tydeliggjøre sammenhenger og mønstre, og dermed støtte begrepsutvikling og forståelse (Snow & Uccelli, 2009).

Videre innebærer universell representasjon å tilby variasjon i læremidler og sansemodaliteter. Både analoge og digitale ressurser kan ha en plass i barnehagens pedagogiske arbeid, forutsatt at de brukes målrettet og i samspill med voksne (Plowman et al., 2012; Söderström et al., 2021). Digitale verktøy med bildestøtte eller interaktive elementer kan være særlig nyttige for barn med konsentrasjons- eller språkforståelsesvansker, mens konkrete materialer og fysisk utforskning ofte gir bedre støtte for barn som lærer gjennom kroppslig og sanselig erfaring. Samtidig understrekes betydningen av balanse og profesjonell dømmekraft, slik at teknologibruk ikke erstatter, men supplerer relasjonelt samspill og lek (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Avslutningsvis forutsetter universell representasjonspraksis en bevissthet om kulturelt og språklig mangfold. Representasjoner – enten de er visuelle, språklige eller narrative – bør speile bredden i barnegruppen når det gjelder språk, etnisitet, kjønn og funksjonsevne. Dette bidrar ikke bare til tilgjengelighet, men også til anerkjennelse og tilhørighet, ved at barn kan kjenne seg igjen i barnehagens symboler, bøker og fortellinger. Når representasjon forstås og praktiseres på denne måten, blir den et sentralt virkemiddel for å redusere barrierer, styrke felles forståelse og legge grunnlag for inkluderende deltakelse i barnehagens fellesskap.

Handling og uttrykk

Handling og uttrykk handler om å sikre at barn får reelle og likeverdige muligheter til å vise deltakelse, forståelse og initiativ gjennom ulike former for handling og kommunikasjon. I et UDL-perspektiv innebærer dette å tilby variasjon i hvordan barn kan uttrykke tanker, følelser og erfaringer, samt

støtte utviklingen av strategier for å planlegge, gjennomføre og regulere egen deltakelse (CAST, 2024, 5.1–5.2, 6.1–6.4). I barnehagekontekst er dette særlig viktig fordi tradisjonelle forventninger til verbal deltakelse, stillesitting og felles tempo kan utgjøre betydelige barrierer for barn med språkforstyrrelser, nevroutviklingsforstyrrelser, reguleringsvansker eller flerspråklig bakgrunn (Bjørnestad & Os, 2018; McNaughton et al., 2019).

En universell praksis for handling og uttrykk forutsetter at barnehagen anerkjenner og verdsetter et bredt spekter av uttrykksformer. Barn må gis tilgang til ulike materielle, kroppslige, visuelle og digitale uttrykksmidler, slik at deltakelse ikke er betinget av funksjonell tale eller finmotoriske ferdigheter alene (Meyer et al., 2014; Statped, 2023). Kunst- og håndverksmaterialer, rollelek, konstruksjonslek, bevegelseslek, grafiske symbolsystemer og enkle digitale verktøy kan fungere som alternative kanaler for uttrykk og samhandling. For mange barn – særlig de med begrenset språklig uttrykksevne – kan slike uttrykksformer gi tilgang til fellesskapet på måter som ellers ikke er tilgjengelige gjennom verbal kommunikasjon alene.

Kroppslig og sensorisk uttrykk har en særlig viktig plass i barnehagen. Barn med motorisk uro, høy bevegelsestrang eller sensoriske reguleringsutfordringer kan ha større forutsetninger for å uttrykke intensjoner, følelser og engasjement gjennom bevegelse, rytme og fysisk samhandling enn gjennom stillesittende aktiviteter (Bjørnestad & Os, 2018; Sheridan et al., 2009). Universell utforming på dette området innebærer derfor å tilrettelegge læringsmiljøer som gir rom for fysisk utfoldelse innenfor trygge og forutsigbare rammer, og å anerkjenne kroppslige uttrykk som legitime og meningsfulle bidrag i fellesskapet. Dette representerer et skifte fra kontrollorienterte forventninger til deltakelse, til en praksis der variasjon i uttrykk ses som en ressurs.

I et UDL-perspektiv innebærer handling og uttrykk også støtte til barns utvikling av selvregulering og metakognitive ferdigheter. Dette handler om at personalet gir barn støtte til å planlegge, organisere og evaluere egen deltakelse, for eksempel gjennom samtaler om valg, bruk av visuelle støtter for mål og rekkefølge, og felles refleksjon i etterkant av aktiviteter (CAST, 2024, 6.1–6.4). Slike praksiser er godt forankret i utviklingspsykologisk teori om stillasbygging, der voksne tilpasser støtte til barnets utviklingsnivå for gradvis å fremme selvstendighet (Vygotskij, 1978). Forskning viser at tidlig støtte til selvregulering og refleksjon har betydning for barns læring, trivsel og sosial fungering (Drugli, 2019; Whitebread et al., 2009).

Bruken av ASK er også sentral i arbeidet med handling og uttrykk, men bør – som vist i representasjonsdelen – forstås som en integrert del av det allmennpedagogiske tilbudet. Når ASK benyttes i lek, samlingsstunder, overgangssituasjoner og daglige rutiner, får barn flere muligheter til å ta initiativ, uttrykke preferanser og delta aktivt i samspill, uavhengig av språklige forutsetninger (Drager et al., 2010; McNaughton et al., 2019). Evidensen for ASK som støtte for barn med komplekse kommunikasjonsbehov er solid, mens forskningen på universell bruk i barnehagekontekst i større grad bygger på internasjonale studier og praksisnær kunnskap (Iacono et al., 2022). Likevel indikerer både forskning og praksiserfaring at når ASK normaliseres som felles uttrykksform, kan det redusere stigma og styrke barns initiativ og deltakelse i fellesskapet.

Handling og uttrykk må videre forstås i sammenheng med barns rett til medvirkning. I tråd med rammeplanen skal barn gis reelle muligheter til å påvirke egen hverdag, både gjennom verbale og ikke-verbale uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Medvirkning er ikke begrenset til formelle valg, men omfatter barns løpende uttrykk av ønsker, grenser og interesser i hverdagslige situasjoner (Bae, 2009). Når personalet tar slike uttrykk på alvor og lar dem få konsekvenser for praksis, styrkes barns opplevelse av autonomi, egenverd og tilhørighet (Emilson & Folkesson, 2006). For barn med språk- eller reguleringsvansker er dette særlig viktig, ettersom deres uttrykk ofte er indirekte, kroppslige eller situasjonsavhengige, og dermed lett kan overses uten en bevisst universell tilnærming.

Avslutningsvis forutsetter universell tilrettelegging for handling og uttrykk at barnehagens personale har kompetanse til å vurdere hvilke former for støtte som fremmer deltakelse i ulike situasjoner. Dette krever profesjonell dømmekraft i valg av uttrykksformer, fleksibilitet i organisering av aktiviteter og en bevissthet om når strukturer bør forenkles eller utvides. Når variasjon i handling og uttrykk integreres i barnehagens grunnleggende pedagogikk, flyttes ansvaret for deltakelse fra det enkelte barnet til fellesskapet. Slik bidrar universell utforming ikke bare til økt tilgjengelighet, men også til å styrke barnehagen som inkluderende lærings- og oppvekstmiljø for hele barnegruppen.

Oppsummering

Dette kapittelet viser hvordan UDL kan fungere som et helhetlig pedagogisk rammeverk for å realisere barnehagens rettighetsbaserte mandat om inkludering. I stedet for å forstå inkludering som et sett av kompenserende tiltak rettet mot enkeltbarn med identifiserte behov, har kapittelet argumentert for at inkludering må forankres i barnehagens samlede praksis – i måten hverdagen organiseres på, hvordan innhold formidles, og hvordan relasjoner, samspill og læringsmiljøer utformes. Et slikt perspektiv er særlig viktig i møte med barn med mindre synlige utviklingsmessige utfordringer, som reguleringsvansker, språkforstyrrelser og nevroutviklingsforstyrrelser, som ofte faller utenfor tiltak som forutsetter tydelig identifisering eller formelle vedtak.

Gjennom kapittelet benyttes UDLs tre hoveddimensjoner – engasjement, representasjon og handling og uttrykk – som analytiske innganger for å identifisere og redusere barrierer for deltakelse i barnehagen. Når engasjement forstås som et spørsmål om forutsigbarhet, relasjonell trygghet og meningsfull medvirkning, kan universelle strukturer bidra til regulering, motivasjon og tilhørighet for hele barnegruppen. Dersom representasjon utformes slik at informasjon og forventninger tilgjengeliggjøres gjennom flere modaliteter, reduseres avhengigheten av muntlig språk og implisitte koder, noe som særlig gagnar barn med språklige og kognitive sårbarheter. Kapittelet viser videre hvordan handling og uttrykk kan utvides gjennom mangfoldige uttrykksformer og støtte til selvregulering, slik at barn får reelle muligheter til å delta og gjøre seg forstått på egne premisser.

Et sentralt bidrag i kapittelet er vektleggingen av ASK og visuell støtte som universelle pedagogiske ressurser, snarere enn spesialpedagogiske særtiltak. Samtidig tydeliggjøres det at selv om evidensen for ASK som målrettet støtte for barn med komplekse kommunikasjonsbehov er solid, bygger argumentasjonen for universell bruk i barnehagen i større grad på internasjonal forskning og overføringsverdi. Denne distinksjonen er viktig for å sikre en kunnskapsbasert og nyansert tilnærming til inkluderende praksis, der anbefalinger presenteres med bevissthet om både styrker og begrensninger i kunnskapsgrunnlaget.

Kapittelet fremhever også betydningen av relasjonell kompetanse og profesjonell dømmekraft som forutsetninger for universell utforming i praksis. UDL kan ikke forstås som et teknisk rammeverk som implementeres uavhen-

gig av kontekst, men må tilpasses barnehagens faktiske ressursrammer, fysiske forhold og organisatoriske handlingsrom. Ved å anerkjenne disse begrensningene, og samtidig peke på prioriterte og gjennomførbare universelle grep, bidrar kapittelet til et mer realistisk og balansert bilde av hva inkluderende praksis kan innebære i norske barnehager.

Avslutningsvis viser kapittelet at universell utforming i barnehagen ikke primært handler om å gjøre mer for noen få, men om å gjøre barnehagens grunnleggende praksis mer tilgjengelig for alle. Når ansvar for deltakelse flyttes fra det enkelte barnet til fellesskapet, styrkes både kvaliteten på det pedagogiske tilbudet og barnehagens evne til å romme mangfoldet i barnegruppen. Slik kan UDL fungere som et meningsfullt rammeverk for å forebygge marginalisering, fremme tilhørighet og sikre at også barn med mindre synlige utfordringer får reell tilgang til lek, læring og fellesskap i barnehagen.

Referanser

- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2014). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 1–9.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medvirkning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3–15. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/976/355944.pdf>
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITTERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–127.
- Boenisch, J. & Soto, G. (2015). The oral core vocabulary of typically developing English-speaking schoolaged children: Implications for AAC practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(1), 77–84. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.1001521>
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A. G. & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135–153. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1206458>
- Broström, S. (2022). Didaktik in preschool – Criticaldemocratic and playoriented. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 1, 1–20. <https://publicera.kb.se/educare/article/download/45527/34514/102185>
- Brown, M. (2021). Visual supports for enhancing emotional and social participation of preschool children. *Journal of Early Childhood Studies*, 15(2), 123–140.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Drager, K., Light, J. & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of pediatric rehabilitation medicine*, 3(4), 303–310.
- Drugli, M. B. (2019). *Tilvenning og trivsel i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140.
- Helsedirektoratet. (2022). *ADHD: Nasjonal faglig retningslinje*. <https://www.helsedirektoratet.no>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.

- Iacono, T., Goldbart, J., Douglas, S. N. & Garcia-Melgar, A. (2022). A scoping review and appraisal of AAC research in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(6), 963–985.
- Ikuta, N., Iwanaga, R., Tokunaga, A., Nakane, H., Tanaka, K. & Tanaka, G. (2016). Effectiveness of earmuffs and noise-cancelling headphones for coping with hyper-reactivity to auditory stimuli in children with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 24–32.). <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2016.09.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Barnehageloven. <https://lovdata.no>
- Light, J. & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs. *Assistive Technology*, 24(1), 34–44.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2017). Likestillings- og diskrimineringsloven. <https://lovdata.no>
- Linebarger, D. L. & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30(2). <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A. & Gauvreau, A. N. (2023). Universal Design for Learning (UDL) in inclusive preschool science classrooms. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 26(1), 1–12.
- McNaughton, D., Light, J., Beukelman, D., Klein, C., Nieder, D. & Nazareth, G. (2019). Building capacity in AAC: A personcentred approach to supporting participation by people with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(2), 77–90. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556731>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mitchell, F. (2023). Promoting inclusive practice for autistic learners: Universal Design for Learning. *Kairaranga*, 24(2), 30–51. <https://doi.org/10.54322/j7wy5s57>
- Nilfyr, K. & Ewe, L. P. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning: The role of digital media in early education. I *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 95–104). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203115558>
- Raising Children Network. (2023). Augmentative and alternative communication (AAC). <https://raisingchildren.net.au>

- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language in the classroom. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Cambridge handbook of literacy* (s. 112–133). Cambridge University Press.
- Statped. (2022). Språk og kommunikasjon. <https://www.statped.no>
- Statped. (2023). Alternativ og supplerende kommunikasjon. <https://www.statped.no>
- Statped. (2024). Inkludering og universell utforming. <https://www.statped.no>
- Sutton, A., Trudeau, N., Morford, J. P., Rios, M. & Poirier, M. A. (2010). Preschool-aged children have difficulty constructing and interpreting simple utterances composed of graphic symbols. *Journal of Child Language*, 37(1), 1–26.
- Sutton, A., Trudeau, N., Morford, J. P., Smith, M. M. & Mascolo, M.-È. (2022). Expressive and receptive performance with graphic symbol sentences. *Augmentative and Alternative Communication*, 38(3), 135–147.
- Symeonidou, S. & Loizou, E. (2022). Bridging early childhood education and inclusive practices in classrooms that serve children with disabilities: a narrative portrait. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2140817>
- UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. <https://www.unicef.org>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Digital praksis i barnehagen. <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Inkludering og tilrettelegging. <https://www.udir.no>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701–714. <https://doi.org/10.1080/09687599.2010.505744>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>

Larsen, K. (2026). Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte i norske barnehager. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 35–50). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711003>

Kapittel 3

Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte i norske barnehager

Kenneth Larsen

Sammendrag: Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte er avgjørende for å sikre en inkluderende praksis i barnehagen. Kapittelet undersøker hvordan barnehagelærere gjennom observasjon, bruk av kartleggingsverktøy og samarbeid med foreldre og fagpersoner kan oppdage utviklingsmessige utfordringer på et tidlig tidspunkt. Det legges vekt på både naturlige og strukturerte observasjoner som en del av en kunnskapsbasert praksis. Kapittelet presenterer eksempler på kartleggingsverktøy som TRAS, Askeladden og Alle Med, og diskuterer både styrker og svakheter ved deres bruk. Kritiske perspektiver på standardisering og risiko for overdiagnostisering løftes frem, med særlig oppmerksomhet på kulturelt mangfold og profesjonelt skjønn. Avslutningsvis fremheves behovet for kompetanse, strukturer og refleksjon i personalgruppen som forutsetninger for å lykkes med tidlig innsats og helhetlig støtte til barnet.

Nøkkelord: Kartlegging, observasjon, tidlig identifisering, tidlig innsats

Abstract: Early identification of children in need of additional support is essential for promoting inclusive practices in early childhood education. This chapter explores how kindergarten teachers can detect developmental challenges through observation, the use of assessment tools, and collaboration with parents and professionals. Emphasis is placed on both naturalistic and structured observation as part of an evidence-based approach. Examples of tools such as TRAS, Askeladden, and Alle Med are discussed, highlighting their strengths and limitations. Critical perspectives on standardization and the risk of over-identification are addressed, with particular attention to cultural diversity and professional judgment. The chapter concludes by emphasizing the importance of competence, structures, and collective reflection among staff as prerequisites for successful early intervention and holistic child support.

Keywords: Assessment, early identification, early intervention, observation

Tidlig identifisering og barnehagens samfunnsmandat

Dette kapittelet gir en teoretisk og praksisnær oversikt over tidlig identifisering og bruk av observasjon og kartleggingsverktøy i norske barnehager. Formålet er å sammenstille sentrale føringer, forskningsbidrag og faglige dilemmaer, samt å diskutere implikasjoner for profesjonell praksis. Kapittelet presenterer ikke nye empiriske data, men bygger på en syntese av forskning, nasjonale styringsdokumenter og sentrale faglige bidrag.

Barnehagen har et tydelig samfunnsmandat med å sikre barns trivsel og utvikling i et inkluderende fellesskap. Rammeplanen for barnehagen er klar på at målet er å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fremheves tidlig innsats eksplisitt som en sentral del av barnehagens fokus på et inkluderende miljø. Dette innebærer at personalet i barnehager må ha kunnskap og ferdigheter til å arbeide målrettet og systematisk for å sikre alle barns deltakelse, noe som også støttes av lovverket (Barnehageloven, 2005, § 10).

Tidlig innsats handler om å handle proaktivt og målrettet. Ifølge Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) betyr tidlig innsats at barnehagen skal forebygge utfordringer og iverksette tiltak straks behovene avdekkes. Dette kan innebære både pedagogiske tilpasninger i det ordinære tilbudet og særskilte tiltak som støtte fra spesialpedagog eller ekstra personalressurser. Det understrekes at slike tiltak bør settes inn så tidlig som mulig for å fremme utvikling og forebygge mer alvorlige vansker senere (Sansavini et al., 2021).

Systematiske observasjoner utgjør en sentral metode i arbeidet med tidlig innsats. Wiik (2014) påpeker at observasjon gir innsikt i barnets utvikling og samspill, og fungerer som et grunnlag for å vurdere behovet for støtte. For at observasjoner skal være effektive, må de tolkes i lys av pedagogisk kunnskap og relateres til praksis i barnegruppen (Ibsen, 2012).

Kapittelet er strukturert i tre deler. Først plasseres tidlig identifisering i barnehagens mandat og politiske føringer. Deretter drøftes observasjon og samarbeid som grunnpraksiser. Til slutt presenteres kartleggingsverktøy og kritiske perspektiver, før kapittelet avsluttes med et anbefalt rammeverk for balansert og etisk forsvarlig praksis.

Tidlig innsats i norsk barnehagepraksis

I Norge er barnehagen definert som et første trinn i utdanningen, men ikke som en formell skolegang; læring er snarere integrert i barnepass og lek (Håberg & Leer-Salvesen, 2020). Rammeplanen for barnehagen understreker viktigheten av tidlig innsats og inkluderende praksis, og gir retningslinjer for hvordan barnehagene skal arbeide for å identifisere og støtte barn med spesielle behov for tilrettelegging eller forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I et barnehageperspektiv er det sentralt å understreke at tidlig identifisering ikke handler om å diagnostisere barn, men om å identifisere barn som kan ha behov for ekstra støtte og tilrettelegging for å sikre en god utvikling (Wiik, 2014).

Blant de hyppigst forekommende utviklingsvanskene som pedagoger kan oppdage i barnehagen, finner vi språkforstyrrelser, motoriske vansker og sosiale eller emosjonelle utfordringer. Språkvansker, som forsinket språkutvikling, fonologiske vansker eller vansker med språkforståelse, er blant de mest utbredte og dokumentert som sterke prediktorer for senere lese- og skrivevansker (Sansavini et al., 2021). Barn som strever med å uttrykke seg eller forstå beskjeder kan møte utfordringer med samspill, læring og trivsel (Helland et al., 2021). Motoriske vansker kan omfatte både fin- og grovmotorikk, som for eksempel koordinasjonsvansker eller nedsatt muskeltonus, og kan observeres gjennom lek og daglige aktiviteter (Jenssen & Nordahl, 2022). Slike vansker forekommer ofte sammen med språkforsinkelser og påvirker barnets evne til å delta aktivt i hverdagsrutiner. Sosiale og emosjonelle vansker viser seg ofte som utfordringer med å regulere følelser, etablere relasjoner eller delta i lek. Barn med atferdsutfordringer, tilbaketrekking eller uvanlig høy impulsivitet kan også ha behov for ekstra støtte (Pedersen et al., 2022). Å identifisere slike vansker tidlig gir mulighet til å sette inn tiltak før utfordringene fester seg og får større konsekvenser senere i skoleløpet (Sheridan et al., 2011).

Observasjon, samarbeid og faglig støtte

Tidlig oppdagelse av forskjeller i utvikling og læring er en kontinuerlig prosess som forutsetter et kompetent og reflektert personale med evne til å observere, dokumentere og analysere barns utvikling og trivsel i barnehagen (Koch & Schulz, 2020). Pedagoger i barnehager og foresatte er ofte de første som observerer utviklingstrekk som kan indikere behov for økt oppmerksomhet, tilrettelegging og stimulering. Barnehagelærere må være lydhøre overfor barns livs- og erfaringsverdener (Nome & Østerås, 2021). Likevel viser forskning at barn med utviklingsvansker ofte blir identifisert for sent, noe som kan føre til at nødvendige støttetiltak uteblir i avgjørende faser av utviklingen (Regev et al., 2022; Wendelborg et al., 2020). Særlig barn med milde eller usynlige vansker – som språkforsinkelser, autismspektertrekk eller reguleringsvansker – kan gå under radaren i tidlige år dersom det ikke finnes tilstrekkelige rutiner for systematisk observasjon og tverrfaglig samarbeid (Murray et al., 2019). En viktig del av tidlig identifisering er derfor å skape et miljø der barna føler seg trygge og inkluderte, slik at observasjoner kan skje i naturlige og meningsfulle sammenhenger (Binfield-Skøie, 2023).

Samarbeid med foreldre er en sentral forutsetning for å lykkes med både tidlig oppdagelse og tidlig innsats i barnehagen (Reikerås et al., 2012; Sheridan et al., 2011). Foreldre besitter en unik kunnskap om barnets fungering i hjemmekonteksten, noe som er avgjørende for å danne et helhetlig bilde av barnets utvikling og behov (Kuhn et al., 2016). Gjennom et tett og tillitsfullt samarbeid mellom barnehage og foreldre legges det til rette for felles tolkning av observasjoner og planlegging av hensiktsmessige og tidlige tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et velfungerende samarbeid bør også omfatte tverrfaglig dialog med andre relevante instanser, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), logoped, fysioterapeuter og helsesykepleiere. Slike profesjonsoverskridende samarbeidsformer er nødvendige for å sikre helhetlig og koordinert støtte til barnet (Pianta et al., 2001; Sheridan et al., 2011). Dette forutsetter at barnehagen har etablerte rutiner for kommunikasjon og ansvarsdeling med disse aktørene, og at personalet har kompetanse til å initiere og opprettholde relasjoner preget av gjensidig respekt og felles målforståelse. En systematisk og relasjonsorientert tilnærming til samarbeid er derfor en integrert del av et effektivt arbeid med tidlig innsats.

For å styrke arbeidet med tidlig identifisering er det avgjørende at barnehagene har tilgang til kompetanse og ressurser. Det krever at barnehagelærerutdanningen gir studentene en solid forståelse av barns utvikling og læring, samt kunnskap om ulike kartleggingsverktøy og metoder for tidlig intervensjon (Wiik, 2014). Det er også viktig at barnehagene har et godt system for veiledning og kompetanseutvikling for sine ansatte, slik at de kan holde seg oppdatert på ny forskning og beste praksis (Berta et al., 2024).

I henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal pedagogisk praksis baseres på observasjon, dokumentasjon og vurdering av barns utvikling og trivsel. For å legge grunnlag for tidlig identifisering er observasjon i barnehagen en nøkkelp praksis. Observasjon omfatter systematisk og målrettet iaktakelse av barns atferd, språk, lek og samspill, med utviklingspsykologisk og pedagogisk forståelse som rammeverk (Greve, 2017; Petitpas & Buchanan, 2022).

Observasjon kan variere fra uformell og løpende til høyt strukturert og systematisk. Uformell, eller naturlig, observasjon skjer i hverdagslige kontekster – tilsvarende «naturlig observasjon» i psykologiforskning – og krever at man er til stede, oppmerksom og ettertenksom (CDE, 2018; Greve, 2017). Fordelen med naturlig observasjon er at man får et blikk på barnet i sin spontane lek og utviklingsmessige naturlighet. Ifølge Bjørnstad og Os (2018) kan slik observasjon være et sentralt grunnlag for pedagogers forståelse av barns initiativ, kultur og problemløsningsevner tidlig i forløpet. Ulemper som kan oppstå ved for stort fokus på naturlig observasjon er subjektivitet, glemsel og risiko for selektiv observasjon – det er lett å legge merke til det man forventer, og overse andre signaler (Greve, 2017).

Strukturert observasjon innebærer bruk av forhåndsdefinerte metoder og verktøy, som for eksempel TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling), standardiserte sjekklister og tids- eller hendelsesbasert registrering (Statped, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2024). Disse verktøyene legger til rette for en systematisk, målrettet og etterprøvbar dokumentasjon av barns atferd og utvikling, og gjør det mulig å identifisere utviklingstrekk på tvers av tid og situasjon. Ved å anvende standardiserte observasjonskategorier reduseres risikoen for subjektive tolkninger og selektiv oppmerksomhet (Greve, 2017).

Internasjonal forskning har vist at målrettet og strukturert observasjon kan gi valide og pålitelige data om barns språklige, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og samtidig bidra til å oppdage utviklingsavvik tidligere enn det som ofte er mulig gjennom uformell observasjon alene (Hui et al., 2025). Mens

observasjon generelt gir et rikt, kontekstsensitivt innblikk i barnets hverdag og utviklingsprosess, tilbyr kartlegging kvantifiserbare indikatorer som kan vurderes opp mot normerte utviklingsforløp.

Disse to tilnærmingene utfyller hverandre: Observasjon egner seg særlig godt til å fange opp subtile tegn og variasjoner i barns fungering som ikke nødvendigvis identifiseres gjennom standardiserte tester, mens kartlegging gir det empiriske grunnlaget som trengs for å dokumentere behov for støtte og igangsette formelle tiltak. Kartleggingen fungerer dermed som en validerende prosess, som kan bekrefte eller avkrefte observasjonsbaserte hypoteser og sikre at beslutninger om støtte og intervensjon er faglig forsvarlige og etterprøvbare (Bjørnstad & Os, 2018; Sheridan et al., 2011).

For å sikre høy kvalitet og validitet i arbeidet med tidlig identifisering, er det avgjørende at barnehager benytter forskningsbaserte metoder og validert observasjons- og kartleggingspraksis. I tillegg bør det utvikles og implementeres standardiserte prosedyrer og vurderingsprotokoller som fremmer profesjonell konsistens og tverrfaglig samhandling (Chang et al., 2005). Dette forutsetter også kontinuerlig kompetanseutvikling hos personalet, slik at observasjoner tolkes med tilstrekkelig utviklingspsykologisk og pedagogisk innsikt.

Kartleggingsverktøy i barnehagen – noen eksempler

Kartleggingsverktøy kan brukes som hjelpemidler for å systematisere observasjoner og vurdere barns utvikling på ulike områder. Dette kan innebære å observere barnas språkutvikling, sosiale ferdigheter, motoriske ferdigheter og kognitive utvikling (Ibsen, 2012).

I Norge benyttes flere ulike screening- og kartleggingsverktøy i barnehagen for å identifisere barn med behov for ekstra støtte. Disse verktøyene dekker ulike utviklingsområder, og deres effektivitet avhenger av hvordan de brukes og i hvilken kontekst.

TRAS er det mest brukte verktøyet i norske barnehager for vurdering av barns språkutvikling. Det er utviklet for barn i alderen 2–5 år og bygger på observasjon i naturlige hverdagssituasjoner (Bjørk & Nygård, 2003).

TRAS hjelper personalet med å strukturere observasjoner innen områder som samspill, uttale, ordforråd og grammatikk. Det er lett tilgjengelig og brukervennlig, og styrker refleksjon i personalgrupper. En svakhet ved TRAS er at det primært fokuserer på språk og ikke gir utfyllende informasjon om barnets generelle utvikling.

Askeladden er et kartleggings- og stimuleringsverktøy som kombinerer observasjon med konkrete oppgaver barnet skal løse. Verktøyet er spesielt utviklet for barn som er i risikozonen for språkvansker (Engen, 2005). Det tilbyr detaljerte beskrivelser av tiltak og språkstimulerende aktiviteter knyttet til barnets nivå. En styrke ved Askeladden er tilpasningen til barnets utviklings-trinn, mens en svakhet er at det krever opplæring og kan være tidkrevende i bruk i en hektisk barnehagehverdag.

Alle Med er et helhetlig observasjonsverktøy som dekker flere utviklings-områder, inkludert lek, språk, sosial kompetanse og emosjonell utvikling (Vea et al., 2011). Det benyttes ofte i forbindelse med overgangssamtaler og tverrfaglig samarbeid. En fordel er at det gir et bredt bilde av barnet, men det krever at personalet har god innsikt i barns utvikling og god tid til å gjennomføre og følge opp observasjonene systematisk.

Språk 6–16 er et standardisert screeningverktøy utviklet av Statped og brukes i økende grad i siste barnehageår og i skolen. Verktøyet måler språk-forståelse, ordforråd, setningsstruktur og språkløysbevissthet, og gir skårer som kan sammenlignes med normerte data (Statped, 2015). En styrke er at det gir klare indikatorer på språklig risiko, mens en svakhet er at det er mindre egnet for vurdering i frie, barnehagebaserte aktiviteter.

Observasjon av samspill (OsloMet) er et nyere verktøy som fokuserer på barnets sosiale samhandling med andre barn og voksne. Det brukes særlig i sammenheng med sosialpedagogiske tiltak og støtter vurdering av relasjonell kvalitet. Verktøyet gir mulighet for dybdeforståelse av barnets plass i fellesskapet, men stiller krav til tid, opplæring og analytisk kompetanse hos observatøren.

Felles for disse verktøyene er at de må anvendes i kombinasjon med profesjonelt pedagogisk skjønn og kontinuerlige, naturlige observasjoner i barnehagens daglige praksis. Verktøy som TRAS og ulike sjekklister kan bidra til å strukturere oppmerksomheten og dokumentere utviklingstrekk på en systematisk måte, men de gir bare et begrenset utsnitt av barnets totale fungering. De fanger sjelden opp nyanser i barns væremåte, kontekstavhengige

uttrykk eller emosjonelle signaler som fremkommer i samspill og lek (Berta et al., 2024; Østrem, 2011).

Barnehagelæreres profesjonelle dømmekraft – utviklet gjennom utdanning, erfaring og refleksjon – er avgjørende for å tolke observasjonsfunn i lys av barnets individuelle forutsetninger og sosiale kontekst (Ibsen, 2012). Observasjonsverktøy må derfor ikke betraktes som objektive sannheter, men som støttende hjelpemidler i en bredere vurderingsprosess der faglige vurderinger, relasjonell kunnskap og barneperspektivet inngår som likeverdige komponenter (Hogsnes & Løkken, 2019).

Dersom verktøyene brukes mekanisk eller uten rom for skjønnsutøvelse, oppstår det en risiko for at vurderinger blir overforenklet, og at barn som ikke passer inn i skjemaenes strukturer blir oversett. Det pedagogiske skjønnet fungerer som en nødvendig korreksjon og kvalitetssikring – det er dette som gjør observasjon og vurdering i barnehagen til en refleksiv og etisk bevisst praksis (Bae, 2009). I samspillet mellom strukturerte metoder og profesjonell dømmekraft kan barnehagelæreren sikre en helhetlig og meningsfull vurdering av barnets utvikling og behov.

Kritiske perspektiver på kartlegging og vurderingsverktøy

Til tross for den økende bruken av kartleggingsverktøy i norske barnehager, har det i faglitteraturen blitt reist flere kritiske spørsmål knyttet til både metodisk, etisk og praktisk bruk (Stangeland, 2017; Urban, 2018). En sentral bekymring er at slike verktøy kan bidra til å snevre inn forståelsen av barns utvikling og mangfold, ved at vurderingene baseres på forhåndsdefinerte normer som ikke nødvendigvis tar høyde for kulturelle, sosiale og individuelle variasjoner (Binfield-Skøie, 2023). Dette gjelder særlig barn med flerspråklig bakgrunn, der standardiserte verktøy kan feiltolke normale trekk ved tospråklig utvikling som språkvansker (Sansavini et al., 2021).

Et annet aspekt som ofte problematiseres i faglitteraturen, er risikoen for en økende instrumentalisering av barns utvikling, der standardiserte kartleggingsprosedyrer gis forrang fremfor helhetlig pedagogisk vurdering.

Når barnehageansatte pålegges å bruke betydelig tid på utfylling av skjemaer og prosedyrer, kan dette redusere rommet for lek, relasjonelt arbeid og sensitivt samspill – elementer som står sentralt i barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens vektlegging av barnets medvirkning og helhetlige utvikling (Höög & Kvåle, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere forskere advarer mot at et ensidig fokus på måling og standardisering kan bidra til en forskyvning av barnehagens pedagogiske praksis mot en mer skoleforberedende og akademisk orientert modell, der barns egeninitierte lek og utforskning får mindre plass (Birkeland, 2022; Østrem et al., 2009).

I denne sammenhengen er det også relevant å trekke inn nyere utviklingspsykologisk og tverrfaglig forskning som understreker betydningen av å forstå barns utvikling i en bredere kontekst. Alexandra Havdahl og kollegaer (2021) påpeker at barns utviklingsforløp er preget av betydelig variasjon, og at det finnes en fare for overidentifisering eller patologisering dersom kartleggingsverktøy anvendes uten nødvendig utviklingspsykologisk og klinisk kompetanse. Havdahl mfl. (2021) advarer mot at standardiserte screeningverktøy – dersom de brukes uten tilstrekkelig forståelse for barns individuelle variasjoner og miljøbetingelser – kan bidra til feilvurderinger og for tidlig henvisning til spesialisthelsetjenesten, med potensielt uheldige konsekvenser både for barnet og familien.

I tillegg rettes det kritikk mot hvordan resultatene fra kartlegging brukes. Det er dokumentert at verktøyene i noen tilfeller anvendes mekanisk, uten tilstrekkelig refleksjon eller forståelse for konteksten de er ment å tolkes i (Keary et al., 2020). Det finnes også tilfeller hvor kartleggingen fører til feilaktig merking eller stigmatisering av barn, særlig dersom resultatene kommuniseres lite nyansert til foreldre eller samarbeidspartnere.

Videre peker forskningen på at barnehagelæreres kompetanse og forståelse for verktøyene varierer, noe som kan påvirke både kvaliteten på observasjonene og tolkningen av dem. Manglende opplæring og tidspress i hverdagen kan føre til at verktøyene brukes ujevnt eller feilaktig, noe som igjen kan ha konsekvenser for barns videre oppfølging (Chen & Wolf, 2021).

Dette understreker behovet for en balansert tilnærming der kartlegging og observasjon fungerer som støtteverktøy, men aldri kan erstatte den profesjonelle dømmekraften, relasjonskompetansen og det helhetlige synet på barns utvikling som barnehagen er forpliktet til å ivareta.

Implikasjoner, rammefaktorer og anbefalinger

Tidlig identifisering av utviklingsvansker i barnehagen har, både i norsk og internasjonal forskning, blitt fremhevet som avgjørende for barns framtidige læring, trivsel og livskvalitet. Når utfordringer oppdages tidlig, åpner det for målrettede tiltak som kan forebygge mer alvorlige problemer senere i skoleløpet. Barn med språkvansker som får tidlig hjelp, viser ofte bedre utvikling enn barn som først får støtte etter skolestart (Helland et al., 2021; Sansavini et al., 2021). Tidlig innsats kan dermed bidra til å redusere behovet for spesialundervisning senere og gi barna bedre forutsetninger for å delta i fellesskapet på lik linje med andre barn (Singer, 2009).

Tidlig identifisering har også en sentral funksjon i arbeidet med inkludering. Ved å avdekke behov tidlig, kan barnehagen tilrettelegge på måter som gir barnet større sosial deltakelse og mestringsfølelse, styrker barnets relasjoner og motvirker marginalisering. I tillegg legger tidlig innsats grunnlaget for bedre samspill med foreldre og samarbeid med tverrfaglige instanser, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsestasjon. Dette gjør det lettere å utvikle helhetlige støttetiltak som følger barnet over tid (Bélanger & Mayer-Crittenden, 2020; Størksen & Ten Braak, 2024).

Samtidig finnes det flere utfordringer knyttet til tidlig identifisering. For det første er barns utvikling svært variabel i tidlig alder, og det kan være vanskelig å skille mellom normale utviklingsvariasjoner og reelle utfordringer. For tidlig merking eller feilidentifisering kan føre til unødig bekymring, stigmatisering eller feiltiltak (Salvador, 2021). Det er derfor avgjørende at vurderingene bygger på et bredt grunnlag – både naturlige observasjoner, systematiske verktøy og foreldres innspill.

Et annet dilemma er at barnehageansattes vurderingskompetanse og tilgangen på ressurser varierer. Observasjon og vurdering krever tid, kompetanse og struktur, noe som kan være utfordrende i barnehager med høyt arbeidspress eller lav voksentetthet. Dette kan føre til at tidlig identifisering blir tilfeldig, personavhengig eller for ensidig fokusert på visse områder, for eksempel språk, på bekostning av andre, som motorikk eller emosjonell utvikling (Birkeland et al., 2022).

En tredje utfordring er knyttet til kulturelt mangfold. Forskning viser at standardiserte verktøy ofte ikke er tilstrekkelig tilpasset barn med minoritetspråklig bakgrunn, noe som kan føre til feilvurderinger og manglende oppføl-

ging (Binfield-Skøie, 2023; Sansavini et al., 2021). Her kreves det kultursensitiv vurderingspraksis og kunnskap om flerspråklig utvikling blant personalet.

Avslutningsvis peker flere studier på et vedvarende gap mellom politiske føringer og pedagogisk praksis i barnehagen. Selv om Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydelig fremhever betydningen av tidlig innsats og systematisk observasjon, viser forskningen at mange barnehager fortsatt mangler etablerte strukturer, rutiner og kompetanse for å gjennomføre dette i praksis (Bjørnestad & Os, 2018; OECD, 2015). Det mangler ofte helhetlige systemer for observasjon, dokumentasjon og oppfølging som sikrer at barn med behov for støtte blir identifisert og fulgt opp på et tidlig tidspunkt.

For å omsette intensjonene i Rammeplanen til faktisk praksis, fremhever Berta og kollegaer (2024) betydningen av profesjonelle læringsfellesskap, faglig forankret ledelse og tilrettelagte arenaer for kollektive refleksjonsprosesser i personalgruppen. Slike strukturer bidrar til utvikling av felles forståelser og styrker personalets evne til å tolke og handle på observasjoner av barns utvikling og behov. Forskningen viser dermed at tidlig identifisering ikke primært er et spørsmål om enkeltstående verktøy eller prosedyrer, men om en organisatorisk og relasjonell kapasitet i barnehagen til å jobbe kunnskapsbasert, helhetlig og i tråd med barnets beste.

Tidlig identifisering av barn som har behov for ekstra støtte utgjør en sentral faktor i arbeidet med inkludering, forebygging og tilrettelegging i barnehagen. Når barnehagelærere får tid, kompetanse og strukturer til å observere barns utvikling, samt samarbeide med foreldre og fagpersoner, øker sannsynligheten for at barn får hjelp på et tidlig tidspunkt. Kapittelet viser at både naturlig observasjon og bruk av forskningsbaserte kartleggingsverktøy har sin plass, men at disse må anvendes med varsomhet, skjønn og forståelse for barnets kontekst. En kunnskapsbasert praksis for tidlig identifisering kjennetegnes av en tydelig balanse mellom systematikk og profesjonelt skjønn, der verktøybruk understøtter – men aldri erstatter – relasjonell forståelse, konteksttolkning og etisk ansvar.

Referanser

- Bae, B. (2009). *Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. Lovdata. <https://lovdata.no>
- Berta, O. G., Sæterstad, T., Tollnes, I. J. R., & Bøe, M. (2024). Alle må med: Styreres erfaringer med å etablere og utvikle profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 340–359. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.631>
- Binfield-Skoie, D. (2023). *Tidlig innsats og forebygging i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, J., Fimreite, H., & Sønsthagen, A. G. (2022). *Den kompetente barnehagen: Tre tilnærmingar til leing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, L. (2022). *Barndommens vilkår i den målbare barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjork, M., & Nygård, R. (2003). *TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling*. Cappelen Damm.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.
- Bowne, K. R., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., Phillipsen, L., SchattenJones, E., Zhai, F., Magnuson, K., Schindler, H. S., & Vandell, D. L. (2017). A metaanalysis of class sizes and child–teacher ratios in early childhood education and care: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- CDE. (2018). *Observation and assessment in early childhood education*. California Department of Education.
- Chang, H., Park, Y., Singh, K., & Sanghvi, R. (2005). Measuring early childhood program outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 379–395.
- Chen, S., & Wolf, S. (2021). Playful Learning Across the Years (PLAY) ECE: Development and construct validity of a teacher–child interaction observational tool. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01731-8>
- Engen, T. O. (2005). *Askeladden: Språkstimulering og kartlegging i førskolealder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2017). *Observasjon – barnehagelærers viktigste verktøy*. Utdanningsforskning.no.
- Havdahl, A., Oerbeck, B., Skjeldal, O. H., & Stoltenberg, C. (2021). Challenges of early identification: Autism screening in the general population and clinical settings. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9(1), 1–12.
- Helland, W. A., Tjus, T., Høie, H., & Heimann, M. (2021). Language delays and behavior problems: A developmental perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(3), 456–470.
- Hogsnes, H. D., & Løkken, I. M. (2019). *Profesjonelt skjønn i barnehagen: Mellom tillit og kontroll*. Fagbokforlaget.
- Hui, A. N. N., Siu, A. F. Y., Leung, C., & Karnilowicz, W. (2025). Development and validation of Child Observation Checklist for early screening of young children with special needs. *Healthcare*, 13(2), 148. Hui,
- Höög, C., & Kvåle, G. (2018). Kartlegging i barnehagen – hjelp til vurdering eller unødig byråkratisering? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 47–59.

- Ibsen, H. (2012). Profesjonelt skjønn og vurdering i barnehagen. I S. Østrem & T. Moser (Red.), *Vurdering i barnehagen* (s. 78–94). Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, A. R., & Nordahl, T. (2022). Tidlig innsats for barn med motoriske vansker: Hva vet vi og hva bør gjøres? *Spesialpedagogikk*, 87(2), 25–37.
- Keary, A., Gagen, S., & Glauert, E. (2020). Young children's engagement with assessment in early years settings. *Early Years*, 40(3), 291–305.
- Koch, B., & Schulz, J. (2020). *Tidlig innsats i barnehagen: Et relasjonelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kuhn, L. J., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2016). The role of classroom-based relationships in supporting preschool children's social-emotional development. *Attachment & Human Development*, 18(3), 221–240.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 (2019–2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2019). Identifying developmental problems early in childhood: A longitudinal perspective. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 329–338.
- Nome, S. & Østerås, B. (2021). *Observasjon og vurdering i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Pedersen, M., Nordahl, T. & Myklebust, J. O. (2022). Atferdsproblemer i barnehagen: Tidlig innsats og inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 87(4), 14–27.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). Childstaff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and metaanalysis. *PLoS One*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Petitpas, D. & Buchanan, T. K. (2022). Using observation to guide your teaching. NAEYC – Teaching Young Children, Fall 2022.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. M. (2001). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.
- Regev, R., Gueron-Sela, N., Meiri, G., Flusser, H., Michaelovski, A. & Davidovitch, M. (2022). Delayed diagnosis of developmental disorders: The role of maternal concerns and professional response. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104206.
- Reikerås, E., Løge, I. K. & Gustavsen, A. M. (2012). Children's early numeracy-related competencies: Between home and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 59–76.
- Salvador, M. A. (2021). The ethics of early intervention: Navigating the line between support and surveillance. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1059–1072.
- Sansavini, A., Guarini, A. & Justice, L. M. (2021). Early identification of language delay: A critical review. *European Journal of Pediatrics*, 180(5), 1295–1310.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2011). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on

- preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 22(3), 454–481.
- Singer, E. (2009). The logic of early childhood education: On the unavoidability of comparison and assessment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 39–51
- Stangeland, E. B. (2017). Kartlegging eller ikke kartlegging, er det dét som er spørsmålet? Forskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kartlegging-eller-ikke-kartlegging-er-det-det-som-er-sporsmalet/>
- Statped. (2015). *Språk 6–16: Språkferdigheter hos barn og unge*. Statped.
- Statped. (2023). *TRAS – observasjon av språk i daglig samspill*. <https://statped.no>
- Størksen, I. & Ten Braak, D. (2024). Overgangen fra barnehage til skole – hva vet vi om sammenheng og brudd? I I. Størksen & T. Drugli (Red.), *Tidlig innsats i barnehagen* (s. 153–172). Universitetsforlaget.
- Urban, M. (2018). OECD's IELS project: A critical perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 475–488.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Observasjon i barnehagen. <https://www.udir.no>
- Vea, G. G., Bergan, V. & Ødegård, E. E. (2011). *Alle Med: Observasjon og pedagogisk analyse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Wiik, K. (2014). *Observasjon i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2011). Kartlegging av barn i barnehagen – til barnets beste? I B. Bae & H. Eide (Red.), *Barn i barnehagen: Relasjoner for læring og trivsel* (s. 85–104). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Jernes, M., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av dokumentasjon og vurdering i barnehager*. Rapport nr. 10/2009. Høgskolen i Oslo.

Nielsen, B. (2026). Tilknytning i barnehagen: Faktorer som påvirker personalets relasjoner med barna. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 51–68). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711004>

Kapittel 4

Tilknytning i barnehagen

Faktorer som påvirker personalets relasjoner med barna

Bettina Nielsen

Sammendrag: Dette kapittelet belyser betydningen av tilknytning i barnehagen, med utgangspunkt i tilknytningsteori og nyere forskning. Sentralt står hvordan barn etablerer relasjoner til ansatte, og hvordan barnehagens organisering, personalets sensitivitet og relasjonelle kompetanse påvirker tilknytningens kvalitet. Kapittelet diskuterer også kjønnsperspektiver, emosjonsregulering og risiko for feilfortolkning av barns signaler. Med støtte i teori og praksis vektlegges hvordan ansatte i barnehagen kan fremme trygg tilknytning og psykososial utvikling gjennom bevisst relasjonsarbeid og et godt utviklingsstøttende miljø.

Nøkkelord: Barnehage, emosjonell regulering, sensitivitet, tidlig innsats, tilknytning

Abstract: This chapter explores the importance of attachment in early childhood education and care (ECEC), with a foundation in attachment theory and contemporary research. It highlights how children form relationships with caregivers in kindergarten, and how staff sensitivity, relational competence, and institutional structures influence the quality of these attachments. The chapter also addresses gender perspectives, emotion regulation, and the risk of misinterpreting children's signals. Drawing on theory and practice, it emphasizes how ECEC staff can support secure attachment and psychosocial development through relational awareness and a developmentally supportive environment.

Keywords: Attachment, early childhood education, emotion regulation, early intervention, sensitivity

Innledning

Tilknytning blir ofte beskrevet som det emosjonelle båndet som dannes mellom barn og deres omsorgspersoner (Bowlby, 1982; Bowlby & Ainsworth, 2013). Innen tilknytningsfeltet har det vært mye fokus på hvordan tilknytning mellom foreldre og barn påvirker barnets utvikling (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969, 1982a, 1988). Nyere forskning har imidlertid begynt å rette oppmerksomheten mot rollen som andre viktige voksne kan ha som alternative eller supplerende tilknytningspersoner i barnas liv (f.eks. Sabol & Pianta, 2012). Denne rollen kan ofte tilskrives ansatte i barnehagen.

Tilknytning er et særlig viktig fokus innen spesialpedagogikk, tidlig innsats og forebyggende arbeid. Forskning viser at kvaliteten på tidlige relasjoner til nære omsorgspersoner – inkludert barnehagepersonale – har stor betydning for barns emosjonelle regulering, sosiale fungering og læring (Belsky & Pasco Fearon, 2002; Organisation for Economic Development and Co-operation [OECD], 2018). Barn med utviklingsmessige utfordringer eller risiko for senere vansker er ofte mer sårbare for relasjonelle brudd og har et økt behov for sensitiv, stabil og forutsigbar voksenkontakt (Killén, 2017; Mælan & Drugli, 2022).

Tidlig innsats handler om å fange opp og møte barns behov så tidlig som mulig for å fremme utvikling, hindre at vansker eskalerer og forebygge at barn faller utenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; for mer om tidlig innsats se kapittel 3). Siden majoriteten av barn i Norge tilbringer mye tid i barnehagen, har barnehagen en stor mulighet til både å støtte barns utvikling og forebygge vansker før skolealder – et ansvar de også er lovpålagt (Brandlistuen et al., 2015). Forståelsen av tilknytning er avgjørende for å kunne tolke barns signaler og etablere relasjoner som fremmer trygghet og utvikling, særlig for barn i sårbare situasjoner.

Dette kapittelet gir en kort beskrivelse av hovedelementene i tilknytningsteori, utforsker teoriens relevans for arbeidet i barnehagen, og belyser hvilke faktorer som påvirker relasjonene mellom de ansatte og barn i barnehagen.

Tilknytningsteori

Barns relasjoner i de første leveårene danner en grunnmur for videre utvikling og læring (Shonkoff & Bales, 2011). Ifølge tilknytningsteorien er tilknytning en medfødt biologisk mekanisme som bidrar til barnets trygghet og overlevelse, der barnas foreldre kan betraktes som deres «livline» (Bowlby, 1969; Bowlby & Ainsworth, 2013). Spedbarn er født med et tilknytningssystem som motiverer dem til å søke nærhet til omsorgspersoner, særlig i situasjoner som oppleves som stressende, farlige eller usikre. Dette systemet fungerer som en termostat, hvor barnet kontinuerlig overvåker omgivelsene for tegn på trygghet eller trussel. Når barnet opplever ubehag, stress, fare eller separasjon, aktiveres tilknytningssystemet i varierende grad, avhengig av hvor truende situasjonen oppleves. Dersom omsorgspersonen er tilgjengelig, responsiv og møter barnets behov med sensitivitet, vil tilknytningssystemet gradvis reguleres ned og etter hvert deaktiveres (Bowlby, 1969). Dette gir barnet en følelse av trygghet, som igjen legger til rette for utforskning av omgivelsene. Hvis omsorgspersonen derimot er utilgjengelig eller ikke responderer adekvat på barnets behov, forblir tilknytningssystemet aktivert. Dette kan vise seg gjennom uro, gråt eller desperasjon. Over tid kan gjentatte erfaringer med manglende respons eller utilstrekkelig omsorg føre til vedvarende utfordringer.

Begrepene *trygg base* og *sikker havn* ble introdusert av Bowlby (1988), videreutviklet av Ainsworth og kolleger (1978), og brukes for å beskrive hvordan tilknytningen mellom barn og deres nære relasjoner fungerer. Trygg base beskriver hvordan omsorgspersonen bør være en stabil og pålitelig kilde til trygghet, som møter barnets behov slik at barnet tør å utforske omgivelsene. Sikker havn refererer til hvordan omsorgsgiveren bør være tilgjengelig for å støtte barnet og gi trøst og beskyttelse hvis utforskningen blir utfordrende eller skremmende. Det blir mer om disse begrepene – altså trygg base og sikker havn – i neste avsnitt om de ulike tilknytningsmønstrene.

Ulike tilknytningsmønstre

Gjennom forskning på barn og deres omsorgsgivere identifiserte Ainsworth og kolleger (1978) ulike tilknytningsmønstre hos barn med forskjellige omsorgserfaringer. De utviklet prosedyren *Fremmedsituasjonen* (the Strange Situation Prosedyre) for å identifisere ulike tilknytningsmønstre. Ettersom

barns opplevelse av stress ofte fører til at tilknytningsadferd kommer til syne, forsøker denne prosedyren å simulere hverdagssituasjoner som barn kan oppleve som stressende, for å aktivere tilknytningssystemet. Dette gjøres blant annet ved å adskille barnet fra omsorgspersonen over en periode, samt ved å introdusere dem for fremmede personer. I prosedyren kommer barn og omsorgsperson inn i et rom med toveis speil og kamera. Dette gjør at de som evaluerer kan observere underveis uten at de inne i rommet ser dem, samtidig som det gir mulighet for grundig gjennomgang av videomateriale i ettertid for å sikre at ingenting går tapt. Fire elementer er spesielt i fokus under evalueringen: 1) barnets søken etter nærhet til omsorgspersonen, 2) om barnet søker tilflukt til omsorgspersonen som en sikker havn når situasjonen oppleves som utfordrende eller utrygg, 3) om barnet bruker omsorgspersonen som en trygg base når de utforsker omgivelsene, og 4) barnets uttrykk for separasjonsangst når omsorgspersonen forlater rommet som en del av prosedyren.

Fremmedsituasjonsprosedyren regnes som «gullstandarden» for å måle og kategorisere tilknytningsadferd (Bernard et al., 2012; Tryphonopoulos et al., 2014). Likevel har metoden blitt kritisert for blant annet å være ressurskrevende, både med hensyn til tid og den omfattende opplæringen og treningen som kreves for å gjennomføre den. I tillegg er den begrenset til en spesifikk aldersgruppe, vanligvis mellom 12 og 18 eller 20 måneder (Ainsworth et al., 1978b; Bretherton, 1992).

Selv om barnehagen naturligvis ikke skal gjennomføre slike prosedyrer, er det likevel verdifullt for barnehageansatte å ha kunnskap om hvordan de gjennomføres og hvilke observasjoner som vektlegges. Slik kunnskap gir et rammeverk for å reflektere over barns adferd i hverdagslige situasjoner i barnehagen. Fremmedsituasjonsprosedyren forsøker tross alt å simulere nettopp slike situasjoner – for eksempel barnets adskillelse fra foreldrene ved levering, hvordan barnet reagerer på gjenforening, eller hvordan det søker trøst og trygghet hos ansatte i barnehagen når foreldre ikke er til stede. Hvordan barnet forholder seg til nye omgivelser og mennesker, og hvordan det balanserer mellom utforskning og behovet for trygghet, er sentrale aspekter ved tilknytningsadferd som også kan observeres i barnehagehverdagen.

Ainsworth og kolleger (1978) skilte mellom det de kalte *trygg* og *utrygg tilknytning*. Barn med en trygg tilknytning opplever omsorgspersonen som en trygg base, noe som gir dem tillit til å utforske omgivelsene. Denne tryggheten

oppstår fordi omsorgspersonen er tilgjengelig, tilstedeværende både fysisk og mentalt, og responderer sensitivt på barnets behov. I tillegg deler omsorgspersonen barnets glede i utforskningen, noe som ytterligere styrker barnets følelse av trygghet. Når barnet møter utfordringer eller opplever frykt under utforskningen, noe som er en naturlig del av hverdagen og utviklingen, søker det tilbake til omsorgspersonen som en sikker havn. En sensitiv omsorgsperson vil da tilby støtte, trøst og hjelp til følelsesregulering, slik at barnet kan gjenvinne trygghet og fortsette sin utforskning. Barn med trygg tilknytning frykter reelle farer, men har en grunnleggende tillit til at omsorgspersonen vil beskytte dem, være sensitiv overfor deres behov og gi adekvat støtte i ulike situasjoner. Det innebærer ikke at omsorgspersonene alltid må være perfekte eller håndtere alle situasjoner feilfritt, men at de i tilstrekkelig grad evner å møte barnets behov slik at barnet opplever dette som regelen heller enn unntaket.

De identifiserte to ulike mønster innenfor den utrygge kategorien (Ainsworth et al., 1978). Et mønster de refererte til som utrygg *unnvikende tilknytning* og et som ble kalt *utrygg ambivalent tilknytning*. Barn med et unnvikende tilknytningsmønster viser ofte ingen tydelige tegn på stress under separasjonen i Fremmedsituasjonen og har en tendens til å ignorere eller unngå omsorgspersonen ved gjenforening. Imidlertid har forskning vist at disse barna likevel opplever fysiologisk stress, som blant annet manifesterer seg i en forhøyet hjertefrekvens, til tross for fraværet av synlige emosjonelle uttrykk (Gunnar & Donzella, 2002). Dette fenomenet betegnes ofte som *villedende signaler*, det vil si at barnet kommuniserer på en måte som ikke reflekterer dets reelle emosjonelle behov (Powell et al., 2014). Mens *veiledende signaler* er signaler som viser hvilke behov barnet har.

Villedende signaler oppstår gjerne fordi barnet har erfart at dets grunnleggende behov for eksempel for trøst og nærhet ikke blir møtt på en adekvat måte av omsorgspersonen (Powell et al., 2014). Konsekvensen av dette kan være at omsorgspersonen opplever barnets uttrykte behov som ubehagelige eller overveldende, noe som resulterer i at vedkommende enten trekker seg unna eller avviser barnet. For å opprettholde en viss grad av nærhet til omsorgspersonen, utvikler barnet en strategi der det tilpasser sin adferd etter omsorgspersonens kapasitet til å håndtere emosjonelle behov. Hvilke villedende signaler som er mest fremtredende hos ulike barn, vil derfor avhenge av hvilke behov omsorgspersonene har, eller hvilke behov omsorgspersonene har utfordringer med å imøtekomme. Felles for alle som viser villedende signaler, uavhengig

av tilknytningsmønster, er at de ofte undertrykker egne tilknytningsbehov for å unngå ytterligere avvísning eller distansering fra omsorgspersonen.

Barn med et ambivalent tilknytningsmønster skiller seg på flere måter fra barn med et unnvikende tilknytningsmønster. I motsetning til de med unnvikende tilknytning preges de ofte av en overopptatthet av omsorgspersonen og viser sterke tegn på stress og ubehag ved separasjon, slik det kommer til uttrykk i Fremmedsituasjonen (Ainsworth et al., 1978). Når omsorgspersonen forlater rommet, reagerer barnet med tydelig stress og affekt. Ved gjenforening fremstår barnet imidlertid som vanskelig å trøste; det søker nærhet og avviser omsorgspersonen på en og samme tid, ofte gjennom uttrykk for sinne og frustrasjon. Eksempelvis kan barnet løpe mot omsorgspersonen i sterk affekt og la seg løfte opp, for deretter å snu seg vekk eller dytte omsorgspersonen bort i frustrasjon. Denne tilknytningsstrategien utvikles som en respons på omsorgspersonens inkonsekvente tilstedeværelse og uforutsigbare evne til å møte barnets behov. Barnet opplever derfor usikkerhet rundt hvorvidt omsorgspersonen vil være tilgjengelig når det har behov for støtte. Dette fører til økt tilknytningsadferd, der barnet kontinuerlig søker nærhet for å sikre seg omsorgspersonens oppmerksomhet, samtidig som det uttrykker frustrasjon over den manglende forutsigbarheten i relasjonen (Ainsworth et al., 1978; Powell et al., 2014).

I senere forskning ble et fjerde mønster identifisert, der adferden de observerte ikke passet inn under noen av de andre utrygge tilknytningsmønstrene (Main & Solomon, 1986, 1990). Likevel var det en form for utrygg tilknytning, som de kalte det *desorganiserte tilknytningsmønsteret*. Det desorganiserte mønsteret skilte seg fra de andre ved at disse barna tilsynelatende manglet en enhetlig strategi for å håndtere omsorgsgiverne og andre mennesker i nære relasjoner. Barna befinner seg i en tilsynelatende uløselig konflikt mellom behovet for tilknytning og behovet for å beskytte seg mot fare. Dette skyldes at de har et biologisk instinkt for å søke nærhet til omsorgspersonen ved fare, men faren de søker tilflukt fra er omsorgsgiveren.

Avslutningsvis i denne gjennomgangen av de ulike tilknytningsmønstrene er det viktig å understreke at selv om det kan være nyttig for forståelsen å beskrive adferd gjennom kategorier – slik det ofte gjøres i tilknytningslitteraturen – er det mer presist å forstå tilknytningsadferd som grader langs dimensjoner (Torgersen, 2013). Dette innebærer at mennesker kan ha ulike grader av trygghet eller utrygghet, og at det sjelden er slik at en person uteluk-

kende viser én type utrygg tilknytningsstrategi, for eksempel bare unnvikende eller bare ambivalent adferd.

Tilknytningens påvirkning på barnets utvikling

Barnets tilknytning kan gi en indikasjon på dets videre utvikling (Kvello, 2023). Samtidig er det viktig å understreke at denne kunnskapen ikke er ment som et grunnlag for diagnostisering eller kategorisering i barnehagekonteksten. Barnehagens mandat er ikke å identifisere tilknytningsmønstre, men å forstå hvordan relasjonelle erfaringer kan påvirke barns fungering, og hvordan hverdagspraksis kan bidra til å styrke barns trygghet og utvikling.

Forskning viser at barn med utrygg tilknytning har økt risiko for å utvikle adferdsvansker, samt symptomer på depresjon og angst. Det er også påvist høy forekomst av utrygg tilknytning blant personer som senere får diagnosen bipolar lidelse (om lag 78–90 %; f.eks. Carba, 2023; Morriss, 2009). Samtidig tyder forskningen på at desorganisert tilknytning innebærer en vesentlig høyere sårbarhet for utvikling av ulike former for vansker enn ambivalent og unnvikende tilknytning, som oftest forstås som liggende innenfor normalvariasjon – med unntak av mer ekstreme uttrykk (Kvello, 2015). Barn med desorganisert tilknytning har dermed økt risiko for både internaliserende og eksternaliserende vansker, vedvarende utfordringer knyttet til adferdsregulering og relasjoner, samt senere psykiske vansker. Disse sammenhengene beskriver imidlertid statistiske risikoer, ikke fastlagte utviklingsforløp, og må forstås i lys av barnets videre relasjonelle erfaringer.

Relasjonen mellom barnet og de ansatte i barnehagen kan i denne sammenhengen fungere som et viktig korrektivt eller forsterkende element i barnets tilknytningsutvikling, og kvaliteten på disse relasjonene kan være avgjørende for barnets videre emosjonelle og sosiale fungering. Studier viser at barn som ikke utvikler positive relasjoner til personalet i barnehagen, ofte strever med å delta i lek, vise tillit og etablere gode relasjoner til jevnaldrende. Slike relasjonsvansker i barnehagen ser også ut til å predikere skolefaglige og sosiale utfordringer senere i utdanningsløpet (Bjerkestrand, 2021; Drugli & Nordahl, 2016).

Dette understreker barnehagens betydning som en sentral arena for forebygging og tidlig innsats overfor barn i risikosonen for tilknytningsvansker. Barnehagens bidrag ligger ikke i diagnostisk vurdering, men i å tilby stabile, sensitive og forutsigbare relasjoner som kan støtte barnets utvikling. For

å ivareta dette oppdraget er det nødvendig med kunnskap om hvilke faktorer som kan bidra til utrygg tilknytning, og hvilke forhold i barnets omsorgs- og barnehagemiljø som kan fungere som beskyttende.

Indre arbeidsmodeller

Ifølge tilknytningsteori utvikler barn kognitive skjemaer av selvet, av andre og av relasjoner de har med andre, basert på de ulike erfaringene de har gjennomgått, hvor omsorgserfaringene spiller en sentral rolle (Bowlby, 1969, 1988). De kognitive skjemaene setter med andre ord føringer for hvordan barna oppfatter seg selv og verden rundt dem. Slike kognitive skjemaer blir ofte referert til som *indre arbeidsmodeller* i tilknytningslitteraturen (Bowlby, 1969, 1988). Disse modellene er relativt stabile, men kan endres gjennom nye erfaringer.

Dersom barn vokser opp med gode og trygge relasjoner til sine omsorgsgivere, øker sannsynligheten betydelig for at de utvikler positive og fordelaktige indre arbeidsmodeller av seg selv og menneskene rundt seg. Hvis de derimot erfarer mange negative livshendelser og mangler gode og trygge relasjoner, er det større sannsynlighet for at de utvikler mindre positive og hensiktsmessige indre arbeidsmodeller.

Det lovende for barna er at de kan møte andre mennesker gjennom livet som kan bidra til å endre disse skjemaene og hjelpe dem med å utvikle nye tilknytningsrelasjoner og strategier (Ahnert et al., 2006). Her kan blant annet de ansatte i barnehagen spille en viktig rolle. Mange barn, spesielt i Norge, tilbringer store deler av hverdagen sammen med voksne i barnehagen – hele 93,8 prosent av barn i alderen 1–5 år (Utdanningsdirektoratet, 2024). Derfor er det ikke overraskende at relasjonene til barnehageansatte har stor innvirkning på barnas utvikling.

Selv om barnets tilknytning til foreldrene har stor betydning for hvordan de indre arbeidsmodellene utvikles og former relasjoner til andre omsorgspersoner, påvirkes disse modellene også av barnets erfaringer med andre voksne. Relasjoner til barnehageansatte og andre alternative eller supplerende omsorgspersoner kan dermed bidra til å styrke eller svekke barnets tilknytning og påvirke hvor trygg tilknytningen blir totalt sett (Ahnert et al., 2006).

Forholdene barn utvikler med for eksempel de voksne i barnehagen kan være med på å reorganisere skjemaene barna har utviklet og fungere som en buffer mot ulike negative utfall assosiert med mindre gunstige omsorgsvilkår.

Emosjonell regulering og mentaliseringsevne

Emosjonell regulering handler om evnen til å forstå, uttrykke og håndtere egne følelser på en måte som er tilpasset situasjonen og sosiale forventninger (Gross, 1998; Thompson, 1994). Dette er en sentral del av barns sosiale og emosjonelle utvikling. Evnen til emosjonell regulering inngår i det som ofte omtales som *emosjonell kompetanse* – barnets evne til å gjenkjenne, forstå, uttrykke og regulere følelser (Saarni, 1999). Emosjonell kompetanse har stor betydning for barnets trivsel, relasjoner og læring.

Evnen til emosjonell regulering utvikles gradvis og i tett samspill med omsorgspersoner. I tidlig barndom er barn avhengige av ytre støtte (sam-regulering) for å håndtere sterke følelsesmessige opplevelser. Små barn har i utgangspunktet begrenset evne til å regulere følelsene sine, og er i stor grad avhengige av støttende voksne for å lære hvordan de kan forstå og håndtere emosjonelle reaksjoner. Gjennom gjentatte erfaringer med sensitive og trygge omsorgspersoner utvikler barnet gradvis evne til selvregulering (Schore, 2001; Thompson, 1994).

Gjennom trygge og sensitive relasjoner lærer barn å gjenkjenne egne følelser, sette ord på dem og etter hvert regulere dem selv (Ainsworth et al., 1978; Eisenberg et al., 2010). Trygg tilknytning er derfor en viktig forutsetning for god emosjonell utvikling. Barn med utrygg tilknytning eller belastende erfaringer kan ha vansker med å regulere følelser, noe som kan komme til uttrykk gjennom utagering, tilbaketrekning eller lav frustrasjonstoleranse (Cassidy & Shaver, 2016).

Barn som strever med emosjonell regulering kan ha utfordringer med å delta i lek, etablere relasjoner til jevnaldrende og håndtere konflikter. Over tid kan dette påvirke både læring, trivsel og psykisk helse (Denham et al., 2003). For barn med tilknytningsvansker eller andre utviklingsmessige utfordringer er det derfor særlig viktig å støtte utviklingen av emosjonelle ferdigheter. Dette bør inngå som en integrert del av det spesialpedagogiske og helsefremmende arbeidet i barnehagen (Drugli, 2013).

Barnehagepersonalet spiller en nøkkelrolle i å støtte barns emosjonelle utvikling. Ved å være varme, tydelige og emosjonelt tilgjengelige, kan de hjelpe barna med å forstå og håndtere følelsene sine som er særlig viktig for barn med økt risiko for utviklingsvansker. Dette er en sentral del av arbeidet med forebygging og tidlig innsats.

Mentaliseringsevne innebærer å forstå både seg selv og andre som individer med egne tanker, følelser og intensjoner (Bateman & Fonagy, 2004). Dette er en grunnleggende relasjonell og utviklingspsykologisk ferdighet, som omfatter evnen til å tolke adferd – både sin egen og andres – som meningsbærende og intensjonell. Evnen utvikles gradvis fra barnets andre leveår og blir særlig tydelig rundt fire- til femårsalderen.

God mentaliseringsevne og emosjonell regulering fungerer som beskyttelsesfaktorer mot psykiske vansker og sosial mistilpasning (Eisenberg et al., 2010; Fonagy & Luyten, 2009). Derfor bør disse ferdighetene stå sentralt i det forebyggende og helsefremmende arbeidet i barnehagen. Samtidig bør mentalisering og emosjonell selvregulering også være i fokus for personalet, ettersom de ansattes evne til å regulere egne følelser og reflektere over egen adferd har stor betydning for samspillet med barna (Drugli, 2013; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Slike ferdigheter styrker de voksnes evne til å tolke barnas signaler, forstå deres behov og møte dem på en sensitiv og adekvat måte.

Sensitivitet

Når de i tilknytningsfeltet snakker om omsorgsgiverens sensitivitet, henvises det til – som vi har vært litt innom tidligere – evnen til å lese og tolke barnets adferd, samt å respondere adekvat på deres signaler og behov (Powell et al., 2014). Det er bred enighet blant barneklirikere og utviklingspsykologer om at omsorgspersonens sensitivitet utgjør selve nøkkelkomponenten for utviklingen av trygg tilknytning hos barn. Høy sensitivitet øker sjansen for utvikling av trygg tilknytning, mens lav sensitivitet øker sjansen for utviklingen av utrygg tilknytning (Broberg et al., 2008; Powell et al., 2014). Sensitiv omsorg legger grunnlaget for barnets evne til emosjonsregulering, stressmestring og sosiale relasjoner senere i livet.

Selv om sensitivitet er et begrep som ofte brukes i tilknytnings- og psykologilitteraturen, blir det i barnehageforskning og pedagogisk litteratur ofte anvendt et beslektet, men noe bredere begrep: responsivitet (f.eks., Buettner et al., 2016). Begrepene brukes tidvis om hverandre, men responsivitet omfatter ikke bare emosjonell samstemthet og trygghet, men også en aktiv støtte til barnets kognitive, sosiale og språklige utvikling gjennom tilpassede interaksjoner og stillasbygging (Rivero et al., 2023). Uavhengig av hvilket av uttrykkene som brukes, har begge fokus på at det å møte barnas behov og støtte

dem i deres utfordringer er viktig for en god voksen-barn-relasjon, samt for barnas videre utvikling.

Når barnets primære omsorgsperson ikke er tilgjengelig for å møte barnets behov på en sensitiv måte, får de alternative eller supplerende omsorgspersonene – det vil si andre viktige personer i barnets liv – en avgjørende rolle (Killén, 2017; Osborne, 1986). Barnehagens ansatte må i omsorgspersonenes fravær fungere som en trygg base og sikker havn. Dette gjør at barna våger å utforske omgivelsene sine, noe som fremmer både læring og utvikling i barnehagen.

Barn kan oppleve barnehagehverdagen svært ulikt, avhengig av individuelle behov og forutsetninger. For eksempel kan et stille og tilbaketrukket barn ha behov for en annen type støtte og tilrettelegging enn et mer aktivt barn som har vansker med å finne ro (Brandlistuen et al., 2015). Barnehagelærernes evne til å tolke barnas adferd og intensjoner har stor betydning for kvaliteten på omsorgen de gir (Brebner et al., 2015). De som mestrer å forstå kompleksiteten i barnas adferd, og klarer å tolke signalene de sender for å møte deres behov, bygger også sterkere relasjoner til barna. Disse relasjonene kan aktivt brukes som verktøy for å fremme barnas videre utvikling og læring (Brebner et al., 2015). Barn som opplever sensitiv omsorg i barnehagen, har lettere for å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende og bedre emosjonsregulering (Bjørnestad et al., 2012).

Det er viktig å presisere at det å være sensitiv overfor barns behov ikke nødvendigvis handler om å etterkomme barnas ønsker. I barnehagekonteksten innebærer sensitiv ledelse at de voksne evner å forstå og møte barnas underliggende behov – som behovet for struktur, forutsigbarhet, trygghet og tilhørighet – også når det innebærer å stå i motstand og frustrasjon (Ainsworth, 1979; Kvello, 2023). Barn har behov for grenser og tydelig voksenledelse, selv om dette ikke alltid er det de selv uttrykker ønske om i øyeblikket (Baumrind, 1966; Drugli, 2010).

Manglende grensesetting kan forstås som en form for forsømmelse, der de voksne unnlater å ivareta barnets behov for regulering og ytre struktur (Roland, 2021). Når barn ikke møtes med tydelige og varme voksne som setter rammer, overlates de i praksis til å håndtere komplekse sosiale og emosjonelle situasjoner alene. Dette kan føre til utrygghet, utagering eller tilbaketrekking (Denham & Burton, 2003).

God ledelse i møte med barn handler derfor om å kombinere varme og nærhet med tydelighet og grenser. Den voksne må fremstå som en trygg autoritet – ikke autoritær – som veileder barnet med respekt og fasthet (Baumrind,

1991; Roland, 2021). I tråd med det *autoritative* perspektivet innebærer dette at voksne utøver ledelse med både omsorg og krav, der grenser formidles med tydelighet, men også med varme og respekt (Baumrind, 1991; Roland, 2021). Roland (2021) fremhever at barn trenger voksne som både ivaretar relasjonen og tar ansvar for rammene, fordi det er nettopp i kombinasjonen av trygghet og struktur at barn utvikler sosial kompetanse, selvregulering og tillit til voksne. Når voksne unnlater å lede og sette grenser, kan det oppleves som en form for utrygghet for barnet, snarere enn frihet (Kvello, 2023; Roland, 2021).

Forskjeller mellom kjønn i relasjonsarbeidet med barna

Forskning har vist at relasjonskvaliteten mellom barnehageansatte og barn kan variere avhengig av både barnets og den ansattes kjønn (f.eks., Horn et al., 2021; van Polanen et al., 2016). Flere studier antyder at gutter i større grad enn jenter har utfordringer med å etablere tilkynsningsrelasjoner av høy kvalitet i barnehagen, særlig når det kun er kvinnelige omsorgspersoner tilgjengelig (Horn et al., 2021; van Polanen et al., 2016). Samtidig rapporterer barnehagelærere oftere at de har nærmere relasjoner til jenter enn til gutter, og at de oftere opplever utfordrende adferd blant guttene (Horn et al., 2021). Dette kan påvirke både samspill, tilknytning og forventninger i det pedagogiske arbeidet.

Det er imidlertid viktig å nyansere bildet. Studier har også vist at mannlige og kvinnelige ansatte generelt viser tilsvarende grad av sensitivitet og stimulering i samspill med barn, og at det ikke nødvendigvis er store kjønnsforskjeller i hvordan de forholder seg til henholdsvis gutter og jenter (van Polanen et al., 2017). Det at gutter likevel i noen tilfeller utvikler svakere relasjoner til de ansatte, kan derfor ikke forklares med at kvinnelige ansatte gir mindre sensitiv omsorg, men må kanskje forstås i lys av hvordan kjønn, forventninger og samspill virker sammen.

Et annet aspekt er barnas egne preferanser i relasjonsbyggingen. Huber og Traxl (2018) fant at jenters kontakt med barnehagepersonalet fordelte seg relativt jevnt mellom mannlige og kvinnelige ansatte, mens gutter i større grad oppsøkte mannlige ansatte og opprettholdt relasjonen over tid. Dette kan tyde på at gutter har et særlig behov for samspill med voksne menn i barnehagen –

enten fordi de kjenner seg mer igjen i dem, eller fordi dette samspillet gir en opplevelse av trygghet og forståelse innenfor kjønnsnormer de identifiserer seg med. Gutter som har tilgang på både mannlige og kvinnelige ansatte, søker i større grad nærhet enn gutter som kun har kvinnelige omsorgspersoner (van Polanen et al., 2016). Dette kan tyde på at noen gutter lettere søker omsorg og emosjonell støtte når de kan gjøre det innenfor rammer som oppleves forenlig med deres maskuline selvforståelse.

Samtidig må det nevnes at den sterke tiltrekningen mot mannlige ansatte ikke nødvendigvis bare handler om identifikasjon. Det er også mulig at mannlige ansatte får en slags «ekstraordinær» eller «eksotisk» status i barnehagen, nettopp fordi de er i mindretall. I tillegg kan enkelte barn ha begrenset erfaring med menn i omsorgsroller fra før, noe som gjør tilstedeværelsen av menn i barnehagen både uvant og attraktiv (Nordahl, 2020).

En mer balansert kjønnsfordeling blant ansatte i barnehagen kan bidra til å gi barn flere typer relasjonelle erfaringer. Det gir barn muligheten til å knytte seg til ulike voksne rollemodeller og øker sjansene for at de finner trygge omsorgspersoner de kan identifisere seg med. Dette kan være spesielt verdifullt for gutter, som i noen tilfeller ser ut til å ha særlige behov knyttet til kjønn og relasjonsbygging i barnehagekonteksten (Fukkink et al., 2017; Huber & Traxl, 2018). Forskning og offentlige utredninger har også pekt på at gutter i større grad enn jenter har utfordringer i skolen, både faglig og sosialt, og at de oftere faller fra videregående opplæring (NOU 2019:3). Selv om dette skyldes en rekke faktorer, vet vi at tidlig relasjonell støtte og trygge voksenrelasjoner er beskyttende faktorer i barnets livsløp (Killén, 2017). Et økt fokus på guttenes relasjonelle behov, og tiltak som sikrer variasjon i tilgjengelige rollemodeller, kan derfor være et viktig bidrag til tidlig innsats og forebygging av senere utenforskap.

Kontekstuelle og organisatoriske faktorer som påvirker relasjonsarbeidet med barna

Det kan ved første øyekast virke overraskende at kontekstuelle og organisatoriske forhold i barnehagen påvirker relasjonene mellom ansatte og barn – men forskning viser at slike faktorer har betydelig innflytelse (f.eks., Ahnert

et al., 2006; Hamre & Pianta, 2007). I en barnehagekontekst må det ofte tas hensyn til flere faktorer enn i en vanlig familiesituasjon. Det er gjerne flere barn og voksne å forholde seg til, i tillegg til ulike krav og arbeidsoppgaver som skal ivaretas. Dette kan påvirke de ansattes evne til å være sensitive omsorgspersoner. Sensitiv omsorg forutsetter at den voksne kontinuerlig observerer og tolker barnets adferd og signaler, for å møte deres behov på en adekvat måte. Evnen til å utføre dette avhenger i stor grad av gruppestørrelsen og bemanningssituasjonen (Ahnert et al., 2006). Selv om barnehageansatte forsøker å tilpasse samspillet til hvert enkelt barn, må de samtidig ivareta hele barnegruppen. Et økende antall barn per voksen kan dermed redusere muligheten for å møte hvert barns behov med nødvendig sensitivitet.

Barnehageansattes emosjonelle tilgjengelighet påvirkes også av generell arbeidsbelastning og krav i hverdagen. Høyt tempo, mange samtidige oppgaver og mangel på pauser kan svekke de ansattes evne til å være mentalt og emosjonelt til stede i relasjonen med barna. Dette kan igjen redusere kvaliteten på samspillene og gjøre det vanskeligere å fange opp barns behov for trygghet og reguleringsstøtte (Hamre & Pianta, 2007).

Fysiske forhold og organiseringen av barnehagehverdagen har også betydning. Små barn i norske barnehager får ikke alltid den støtten de trenger fra personalet, og overlates mye til seg selv (Bratterud et al., 2012; Os, 2015). En struktur som legger til rette for arbeid i små grupper, med faste voksne og forutsigbare rutiner, gir bedre forutsetninger for å møte barns behov for trygghet, tilknytning og emosjonell støtte (Drugli, 2012).

Høy personalutskiftning kan gjøre det vanskelig for barn å etablere stabile relasjoner til voksne, og dermed hindre utvikling av tilknytning og tilgang på nødvendig reguleringsstøtte. Stabilitet i personalgruppen er derfor en viktig forutsetning for å kunne arbeide relasjonelt og kontinuerlig med barn som er sårbare (Rønning & Ulvund, 2013).

Forskning tyder også på at personalets lønn kan ha betydning for små barns emosjonelle trivsel. Høyere lønn hos barnehageansatte ser ut til å henge sammen med mer positive følelsesuttrykk og adferd hos barna (Cassidy et al., 2016; King et al., 2015). Dette kan ha sammenheng med at ansatte med høyere lønn opplever mindre økonomisk stress, noe som kan styrke deres emosjonelle tilgjengelighet og evne til å støtte barns behov. Tidligere studier har også vist en sammenheng mellom lav lønn, høy turnover og negative konsekvenser for barns utvikling (Whitebook et al., 1989).

Til slutt spiller organisasjonskulturen en viktig rolle. En kultur som fremmer refleksjon, veiledning og kontinuerlig kompetanseutvikling kan styrke personalets evne til å forstå barns signaler, regulere seg selv og møte barna på en sensitiv måte. Personalets mentale innstilling og evne til samregulering er ikke bare et individuelt anliggende, men formes også av rammevilkår og kollektive praksiser (Granrusten, 2019; Venninen et al., 2012)

Avslutning

Dette kapittelet satte søkelys på hvor viktig relasjonen mellom barn og ansatte i barnehagen er for barns trivsel, utvikling og læring. Kvaliteten på disse relasjonene påvirkes av flere faktorer, som personalets sensitivitet, emosjonelle tilgjengelighet og forståelse for barns ulike tilknytningsmønstre. I tillegg har strukturelle forhold som gruppestørrelse, bemanning, stabilitet i personalgruppen og muligheter for refleksjon og veiledning stor betydning for personalets evne til å møte hvert enkelt barn på en tilpasset måte. Videre ble det belyst hvordan kjønn, både hos barn og voksne, kan påvirke relasjonskvaliteten, og hvordan sensitiv ledelse og tydelig grensesetting er nødvendige elementer i det å skape trygge og utviklingsfremmende relasjoner.

På bakgrunn av kapittelets gjennomgang kan noen sentrale implikasjoner for barnehagepraksis oppsummeres. For det første innebærer et relasjonelt perspektiv at barnehageansatte møter barn med sensitivitet, emosjonell tilgjengelighet og forutsigbarhet i det daglige samspillet. For det andre forutsetter godt relasjonsarbeid organisatoriske rammer som gir tid og rom for stabile relasjoner mellom voksne og barn, blant annet gjennom tilstrekkelig bemanning, hensiktsmessig organisering og kontinuitet i personalgruppen. I tillegg understrekes betydningen av refleksjon, veiledning og kompetanseutvikling som kollektive praksiser, samt tydelig og sensitiv voksenledelse som kombinerer varme og grenser.

Samlet sett viser kapittelet hvor avgjørende det er at barnehageansatte har tid, støtte og kompetanse til å arbeide relasjonelt med barna, og at barnehagens rammevilkår legger til rette for dette arbeidet.

Referanser

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization-based treatment*. Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bjerkestrand, M. (2021). [Kildeinformasjon nødvendig – f.eks. artikkel eller boktittel].
- Bjørnestad, E., Gulbrandsen, L., & Johansson, J. E. (2012). *Kvalitet i norske barnehager 2012*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2. utg.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. D. S. (2013). *The origins of attachment theory*. Routledge.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingssenter.
- Brebner, C., Hammell, R., & Clark, W. (2015). Developing emotional intelligence in early childhood educators. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(2), 41–48.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Red.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3. utg.). Guilford Press.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. *Springer Science & Business Media*.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355–1381.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

- Horn, E., Girolametto, L., & Kumm, S. (2021). Language and emotional support in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49, 289–298.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no>
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2023). *Tilknytningsteori i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1–9.
- Roland, K. (2021). Ledelse i barnehagen. I M. Johannesen (Red.), *Ledelse og læring i utdanningsorganisasjoner* (s. 107–125). Cappelen Damm Akademisk.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 7–66.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling*. Gyldendal Akademisk.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Torgersen, T. (2013). *Barns tilknytning i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel – voksnes ansvar: veileder for psykososialt miljø i barnehagen* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>

Stangeland, E. B. & Gunnerud, H. L. (2026). Utviklingsmessige språkforstyrrelser. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 69–92). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711005>

Kapittel 5

Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Elisabeth Brekke Stangeland og Hilde Lowell Gunnerud

Sammendrag: Dette kapittelet utforsker hva utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) er, og hvilke kjennetegn man bør være oppmerksom på for å kunne identifisere slike vansker tidlig. Språket er vårt viktigste verktøy for kommunikasjon, og det finnes en tydelig sammenheng mellom barns språklige ferdigheter og deres fungering på andre utviklingsområder. For at støttetiltak skal ha ønsket effekt, kreves målrettede og spesialiserte språkintervensjoner – særlig for barn med DLD. Kapittelet avsluttes med konkrete anbefalinger for hvordan man best kan støtte språkutviklingen hos barn med DLD.

Nøkkelord: Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), tidlig identifisering, språkutvikling, målrettede språktiltak

Abstract: This chapter explores what Developmental Language Disorder (DLD) is and which characteristics one should be aware of in order to identify such difficulties early. Language is our most important tool for communication, and there is a clear connection between children's language skills and their functioning in other developmental areas. To ensure that support measures have the desired effect, targeted and specialized language interventions are required – especially for children with DLD. The chapter concludes with concrete recommendations on how best to support language development in children with DLD.

Keywords: Developmental Language Disorder (DLD), early identification, language development, language interventions

Innledning

Språk er det viktigste redskapet vi har for å kommunisere med hverandre, og det en klar sammenheng mellom barns språklige ferdigheter og hvordan de fungerer på andre områder. For eksempel viser forskning at barn med svake språklige ferdigheter faller utenfor lek og samspill i barnehagen (Stangeland, 2017), noe som fører til at de går glipp av viktig sosial og språklig læring. I skolealder opplever de gjerne utfordringer med lesing, skriving og matematikk, og har økt risiko for å utvikle angst og depresjon (McGregor, 2020). Barn som strever med språk utgjør med andre ord en sårbar gruppe som vi må være særlig oppmerksomme på, slik at de får nødvendig hjelp og støtte så tidlig som mulig. Et godt allmennpedagogisk tilbud er avgjørende for alle barn, men for barn med svake språklige ferdigheter er dette ofte ikke tilstrekkelig. For at støtten skal ha reell effekt, trengs målrettede og spissede språktiltak – særlig for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). DLD er vanskelig å oppdage. Dette skyldes dels manglende kunnskap: Hele 64 prosent av norske lærere rapporterer at de ikke har fått opplæring om DLD i utdanningen sin, og ingen av lærerne mener de har lært nok om dette (Solem et al., 2025). Dels skyldes det at vanskene ofte er «skjulte», og går av den grunn under radaren og forblir uoppdagede. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hva DLD er, og hvilke kjennetegn man skal være oppmerksomme på for å identifisere slike vansker. Avslutningsvis belyser vi hvordan man kan støtte språklig utvikling hos barn med DLD.

Hva er DLD?

Språkforstyrrelser er et overordnet begrep som brukes om store språklige vansker, og deles inn i to kategorier: 1) språkforstyrrelser som knyttes til en sekundær vanske, og 2) språkforstyrrelser som primærvanske. Når vansken er en sekundærvanske, finnes det en åpenbar årsak til at barnet strever med språk. Språkforstyrrelsen er da en konsekvens av en annen diagnose, som for eksempel autisme, cerebral parese, nedsatt hørsel, Down syndrom eller hjerneskadet (Bishop et al., 2016).

Når språkforstyrrelsen er barnets primærvanske, finnes det ingen tydelige bakenforliggende årsaker til at barnet strever med språket. Når det ikke er en åpenbar årsak til vanskene, omtales dette som utviklingsmessige språkforstyrrelser – DLD er medfødt og kan defineres som vansker med å lære, forstå og bruke muntlig språk (Bishop et al., 2017). Språkforstyrrelsen er såpass alvorlig at den påvirker barnets fungering i hverdagen. Den er også vedvarende, det vil si at barnet aldri «vokser» av seg DLD. Det er vanlig at språkforstyrrelser opptrer sammen med én eller flere andre vansker, som for eksempel Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), mildere oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker, motoriske vansker eller vansker med sosial interaksjon. Dette betegnes som sameksisterende vansker (Bishop et al., 2016), og må ikke forveksles med sekundære språkforstyrrelser, der årsaken til vanskene forklarer hvorfor barnet strever med språk.

DLD forekommer langt hyppigere enn autisme, selv om autisme er betydelig mer kjent enn DLD. Omtrent åtte prosent av 4–5-åringer i England har DLD (Norbury et al., 2016), og det er rimelig å anta at forekomsten er tilsvarende i Norge.

DLD kan med relativ sikkerhet identifiseres ved 4–5-årsalderen. Fra dette tidspunktet er barns språklige utviklingskurve forholdsvis stabil. Det vil si at barn med de sterkeste språkferdighetene i 4–5-årsalderen vil typisk fortsette å ligge i tet, mens barna med svakest ferdigheter forblir svakest (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Barn med DLD utgjør imidlertid en heterogen gruppe, og vanskene kan ha svært ulikt uttrykk avhengig av hvilke språkområder som er berørt (Bishop et al., 2017). DLD kan være knyttet til ett eller flere språklige områder. Når vi snakker om språkområder, refererer det til en spesifikk del eller dimensjon av språket, som grammatikk, pragmatikk og forståelse av ord og setninger. En forutsetning for funksjonelt språk er at alle språkområdene spiller sammen. En brist på ett eller flere områder skaper en forstyrrelse som påvirker barnets språkmestring. Ved å undersøke hvordan barnet skårer på de ulike språklige områdene, får vi et bilde av barnets språklige profil. Profilene kan endres over tid, men alvorlighetsgraden forblir den samme.

Samme diagnose, men ulike vansker

Språkprofilene til barn med DLD kan være ganske ulike selv om de har samme diagnose. I det følgende ser vi nærmere på noen fellestrekk, samt forskjeller mellom barn med DLD.

Ordforråd

Et kjennetegn ved DLD er at ordforrådet ofte er begrenset (Bishop et al., 2017). Ordforråd er det samlede antall ord barnet bruker eller forstår. Siden ordene fungerer som byggesteiner i språket, vil et svakt ordforråd ha direkte innvirkning på andre språklige områder. Allerede i tidlig barnehagealder har barn med DLD ofte et begrenset ordforråd. Ordspurten inntreffer ofte – men ikke alltid – på et senere tidspunkt hos barn med DLD enn hos barn med typisk språkutvikling. De når språklige milepæler relatert til ordforråd senere enn sine jevnaldrende.

Etter hvert som barn med DLD blir eldre, utvikler de gjerne et hverdagsvokabular, men har ofte betydelige utfordringer med å tilegne seg lavfrekvente og akademiske ord. Det er imidlertid vanskelig å oppdage et fattig ordforråd i naturlige settinger. Barn med DLD trenger forholdsvis lang tid på å lære seg ord. De må faktisk eksponeres for et ord omtrent 36 ganger før de lærer det (Storkel et al., 2019). Dette er tre ganger mer enn det barn med typisk språkutvikling trenger. Lang tid på å lære nye ord kan dermed være en indikasjon på DLD knyttet til språkområdet ordforråd.

Grammatikk

Vansker med grammatiske bøyningsmønstre er også vanlig hos barn med DLD. De kan ha utfordringer med verb-, flertalls- og samsvarsbøyninger, samt bruk av forstavelser og endelser (Simonsen & Bjerkan, 1998). Ofte skårer de dårligere på bøyninger enn yngre barn med samme språklige ferdighetsnivå (Leonard, 2014). Vansker knyttet til grammatiske bøyningsmønstre er en god indikator på DLD frem til barnet blir 8 år, og dermed et kjennetegn man skal se etter. Likevel må man være forsiktig med å legge for stor vekt på identifisering av grammatiske vansker, da det kan føre til overidentifisering

av DLD (Tomblin, 2019). Det er også viktig å merke seg at ikke alle barn med DLD har grammatiske vansker.

Ordrekkefølge og fortellinger

Vansker med å forstå og bygge setninger er også et kjennetegn ved DLD (Håkansson et al., 2022). Dette innebærer at barna ofte utelater ord i setninger eller bruker en uvanlig ordrekkefølge sammenlignet med jevnaldrende (Leonard, 2014). I tillegg kan det å fortelle og forstå historier være utfordrende. De kan ha problemer med å lage en klar handlingsrekkefølge med begynnelse, midtparti og slutt. Ofte har de også vansker med å bruke ord, bøyningsmønstre og setningskonstruksjoner riktig i historiene sine (Winters et al., 2022). Fortellerkompetanse utvikles sent, og er derfor mest aktuelt å kartlegge hos de eldste barnehagebarna eller i skolealder.

Verbalt minne

DLD er også forbundet med vansker med verbalt minne (Niu et al., 2024). Verbalt minne kan beskrives som evnen til å lagre og bearbeide muntlig språk. Denne ferdigheten brukes ofte som et mål på hvor godt og hvor raskt barn tilegner seg språklige ferdigheter. Verbal minnekapasitet er vanskelig å observere i dagliglivet, men kan for eksempel kartlegges med verktøyet Språk 5-6. For å undersøke verbal minnekapasitet kan man be et barn gjenta en tallrekke eller ordrekke (ekte eller tulle-ord) nøyaktig slik den ble sagt. Antall feil registreres og vurderes opp mot det som er vanlig for barnets alder. Setningsrepetisjonsoppgaver måler også verbalt minne, men samtidig generelle språkferdigheter (Ottem et al., 2009). Barn med DLD gjør flere feil på setningsrepetisjonsoppgaver enn jevnaldrende med typisk utvikling. De utelater flere ord, erstatter ord, gjør grammatiske feil, bruker feil ordrekkefølge og legger til flere nye ord enn jevnaldrende (Håkansson et al., 2022).

Ordletingsvansker

Ordletingsvansker er også et kjennetegn ved DLD (Bishop et al., 2017). Barna har utfordringer med å hente fram ordet fra minnet, selv om de egentlig kan ordet. Disse vanskene kan feiltolkes som svakt ordforråd. Eldre barn

klarer ofte å sette ord på problemet, for eksempel ved å si at de «har ordet på tungen».

Språkforståelse

Selv om de ulike språkområdene kan observeres hver for seg, henger de likevel sammen – de har et felles fundament – nemlig språkforståelse (Lervåg et al., 2018). En brist på ett eller flere språkområder vil dermed virke direkte inn på barnets språkforståelse. Vansker med språkforståelse er mer alvorlige enn vansker med produksjon. Siden de fleste barn med DLD har problemer med begge deler, er det imidlertid vanskelig å skille mellom de to (Bishop, 1997). I tillegg kan barnets hovedutfordring på ett tidspunkt være knyttet til språkproduksjon, mens det senere har mest utfordringer med språkforståelse (Bishop, 1997). Av den grunn er det god utredningspraksis å kartlegge både forståelse og produksjon for alle språkområder (Bishop et al., 2017). Da kan vi sammenligne mestringsnivået for ulike språkområder og på bakgrunn av dette identifisere barnets språklige hovedutfordringer og styrker. Denne informasjonen blir viktig i planleggingen av individuelt tilpassede tiltak for barna (Bishop et al., 2017). I norsk sammenheng er det kun Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)-batteriet som er bredspektret nok til å kartlegge språklige ferdigheter detaljert nok. CELF inneholder en rekke standardiserte deltester for verbalt minne, grammatikk, vokabular, ordrekkefølge, fortellinger og pragmatiske språkferdigheter. Med CELF kan man undersøke barnas språkforståelse og språkproduksjon innenfor de fleste av disse språklige aspektene. Selv om testbatteriet er omfattende, er det likevel ikke bredspektret nok til å kartlegge alle språklige aspekter som kan være utfordrende for barn med DLD. Testbatteriet er dessverre kun tilgjengelig for kartlegging av skolebarn, ikke førskolebarn.

Pragmatikk

Pragmatiske språkferdigheter refererer til hvordan man bruker språket i samspill med andre (Bloom & Lahey, 1978), og handler om evnen til å tolke andres kommunikasjon og tilpasse sin egen kommunikasjon etter konteksten og samtalepartnerens behov. Det handler også om å bruke språket på en måte som passer for konteksten man er i – altså på en «sosialt akseptabel måte». For

eksempel snakker vi annerledes og deler en annen type informasjon med en nær venn enn vi gjør med postmannen. Barn som har pragmatiske vansker, kan streve med å gjøre slike språklige tilpasninger. Pragmatiske språkforstyrrelser kan derfor oppfattes som sosial keitethet. Når vi samhandler med andre, forventes det at vi forstår og følger de sosiale reglene som gjelder i ulike kontekster. De sosiale reglene regulerer hva som er sosialt akseptert, for eksempel hva man kan snakke om eller spørre andre om. Barn med pragmatiske språkforstyrrelser har ofte problemer med å tolke slike sosiale regler, og kan derfor fremstå som taktløse og kanskje litt grenseløse.

Pragmatiske vansker kommer også til uttrykk i samtaler, særlig når barnet skal fortelle noe. I slike situasjoner det viktig å ha et mottakerperspektiv. Man må for eksempel vurdere hvor mye bakgrunnsinformasjon samtalepartneren trenger for å settes inn i historien, og om det er nødvendig å forenkle ord og struktur for at den andre skal forstå. Dette kan være utfordrende for barn med pragmatiske vansker. De kan også ha vansker med turtaking – det vil si å oppfatte og forholde seg til de subtile signalene som viser at den andre har et innspill – det som skiller dialogen fra monologen. Turtaking er avgjørende for at samtalen skal opprettholdes og oppleves meningsfull for begge parter. Et annet kjennetegn ved pragmatiske vansker er manglende evne til å «reparere» når samtalen «går i stå». Dette kan innebære å endre egen formulering eller å spørre når man ikke forstår hva den andre mener.

Pragmatikk handler også om å lese «mellom linjene» og se sammenhengen mellom verbale og ikke-verbale signaler. For eksempel signaliserer ytringen «kom her!» to helt forskjellige ting basert på om den kombineres med et sint eller et nøytralt kroppsspråk. En annen viktig del er å kunne forstå utsagn som kan bety forskjellige ting i ulike situasjoner (Ketelaars & Embrechts, 2017).

Evnen til å forstå metaforer (f.eks. «hun er en bokorm»), idiomatiske uttrykk (f.eks. «det regner kattunger»), ironi og humor er også avhengig av pragmatiske språkferdigheter. Barn med pragmatiske språkforstyrrelser har derfor en tendens til å tolke slike språklige fenomener bokstavelig.

Barn med DLD som har pragmatiske vansker har i tillegg vansker på ett eller flere andre språkområder (Saul et al., 2023). Noen ganske få barn har spesifikke vansker med pragmatikk, men ellers relativt intakte språkferdigheter. I slike tilfeller har barnet en pragmatisk språkforstyrrelse, en diagnose som har mange likhetstrekk med autisme og DLD (Norbury, 2014). Denne diagnosen sammenfaller ikke DLD.

Uttale

De aller fleste tilfeller av uttalevansker skyldes vansker med å lytte ut forskjell på lydene. Dersom barnet strever med å lytte ut forskjell på /k/ og /t/ kan ordet /katt/ bli /tatt/. Det er gode prognoser for barn som kun har uttalevansker, og kriteriene for DLD krever utfordringer på andre områder utover uttale (Bishop et al., 2017). Uttalevansker utover femårsalderen kan ofte indikere DLD (Bishop et al., 2017).

DLD er en skjult vanske

Fordi vanskene er så alvorlige, vil barn med DLD ha behov for omfattende tiltak, sannsynligvis gjennom hele barnehage- og skoleløpet. Derfor er det viktig at barna identifiseres tidlig. Det er imidlertid svært utfordrende å identifisere barn med DLD. En årsak er at vansken er lite kjent (McGregor, 2020) – mange foreldre og lærere har ikke kunnskap om DLD i det hele tatt. En annen grunn kan være at språkforståelse er «usynlig» (McGregor, 2020). Man kan ikke se hva barnet forstår, kun hvordan det responderer på beskjeder og i samtaler. Vi har derfor en tendens til å overvurdere barnets språkforståelse. Slik overvurdering kan medføre at barnets svake språkforståelse forblir skjult, selv i tilfeller der vansken er alvorlig. Når barn responderer som forventet, er det lett å tro at barnet har god språkforståelse, men det stemmer ikke alltid. For eksempel kan man be barnet om å legge bamsen i sengen. Årsaken til at barnet legger bamsen i sengen kan like godt være at det forstår *noen* ord i den muntlige ytringen – bamse og seng. I kombinasjon med kontekstuelle holdepunkt responderer det i tråd med beskjeden som er gitt. Et kontekstuel holdepunkt kan være god kjennskap til dukkekrokalek, og at dukker og bamser skal legges og synges for. Dersom beskjeden er for språklig kompleks, leter barnet etter hint i omgivelsene og «gjetter». Gester og kroppsspråk – for eksempel å peke på sengen – kan også være et kontekstuel holdepunkt. Det kan også andres atferd være. Barnet kan observere hvordan andre handler og kopiere denne atferden.

Naturlige situasjoner, som for eksempel lek, kan være et utgangspunkt for å få innsikt i barnets språkforståelse. Vi kan for eksempel få en indikasjon på

hvilke enkeltord barnet forstår, og hvor mye eller lite kontekstuell støtte som trengs for å forstå. For å få et mer presist mål på barnets språkforståelse, må vi imidlertid ta bort alle kontekstuelle holdepunkt, og situasjonen vi undersøker språkforståelsen i, må være ukjent for barnet. Når vi vurderer på denne måten, kan vi imidlertid ikke anslå barnets språklige nivå sammenliknet med barn på samme alder. Dette trengs for å avgjøre om barnet har en språkforstyrrelse. Da må vi bruke standardiserte språktester. Slike tester tas sjelden i bruk med mindre det er bekymring for barnets språk. Ofte er imidlertid ikke de voksne rundt barnet bekymret, selv i tilfeller der språkforstyrrelsene er alvorlige (Tomblin et al., 1997). Derfor, hvis vi kun bruker standardiserte tester ved bekymring for barnets språk, risikerer vi at barn med DLD forblir uidentifisert.

Identifisering av DLD

Populasjonsstudier viser at det er mer vanlig enn uvanlig at DLD ikke oppdages (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997). I England får kun tre prosent av 4–5-åringer med DLD spesialpedagogisk hjelp, til tross for at hele 88 prosent av barna med DLD ikke nådde opp til læringsmålene i matematikk og lesing (Norbury et al., 2016). Vi vet ikke hvor mange barn med DLD som blir oppdaget i norske skoler og barnehager, men vi har kunnskap om hvor mange i Norge som har en DLD-diagnose. Internasjonale studier indikerer at gjennomsnittet i populasjonen ligger på åtte prosent, mens i Norge er gjennomsnittet kun to prosent (Solem, 2021). Det er altså urovekkende få som har fått diagnosen sammenholdt med hvor mange som faktisk har DLD. Dette peker mot at mange barn med DLD ikke får den hjelpen de trenger fordi vanskene er uoppdagede. For å identifisere barn med DLD, må vi ha kunnskap om hvilke faktorer som øker sannsynligheten for å oppdage dem. Slike faktorer er barnets kjønn, uttale, språkforstyrrelsens alvorlighetsgrad, selvregulering og/eller flerspråklighet (Norbury et al., 2016; Zhang & Tomblin, 2000).

Det er noe uklart om det er flere gutter enn jenter som har DLD. Noen studier viser en liten overvekt av gutter, mens andre viser en lik fordeling mellom kjønn (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997). Likevel er det vanligere at gutter mottar spesialpedagogisk språkstøtte. Samtidig blir jenter

med DLD oftere henvist til klinisk behandling hos logoped enn gutter med DLD (Morgan et al., 2017; Norbury et al., 2016).

Kun 36 prosent av barn med DLD har uttalevansker (Zhang & Tomblin, 2000), men det er likevel disse barna som hyppigst blir henvist til PPT. Hele 41 prosent av barn med DLD og uttalevansker mottar språk- og uttaletrening, mot ni prosent av barn med DLD uten uttalevansker. At barnet har uttalevansker, sier imidlertid ingenting om hvor alvorlig språkforstyrrelsen er.

Språkforstyrrelsens alvorlighetsgrad har også betydning for hvor hyppig vanskene blir identifisert. Kun 39 prosent av barn med alvorlig DLD blir identifisert, mot 27 prosent av barn med mindre alvorlig DLD (Tomblin et al., 1997). Høy alvorlighetsgrad øker dermed sjansen for at DLD identifiseres.

Sjansen synes også å øke dersom barnet har atferdsvansker. Det er en betydelig overrepresentasjon av førsteklassinger med atferdsvansker som mottar spesialpedagogisk språkstøtte (Morgan et al., 2017), sammenholdt med andelen barn med DLD som faktisk har atferdsvansker (Plomin et al., 2002).

Selv om DLD er like utbredt hos flerspråklige barn som hos enspråklige, er flerspråklige barn underrepresentert blant de som mottar spesialpedagogisk hjelp for språkforstyrrelser (Morgan et al., 2017). Språkforstyrrelsene forveksles gjerne med normal andrespråksutvikling, og dermed går de under radaren.

Det er lite tvil om at DLD er vanskelig å oppdage, selv når språkforstyrrelsen er alvorlig. Det er spesielt lett å overse DLD hos jenter og flerspråklige barn, og hos dem som ikke har uttale- eller atferdsvansker.

Råd fra et internasjonalt ekspertpanel for kartlegging av språkforstyrrelser

Ledende forskere og praktikere innen DLD har laget en modell for når og hva vi bør undersøke for å oppdage DLD (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017). Modellen gir råd for hele utredningsprosessen – fra hvilke faktorer som indikerer behov for språkscreening, til å skille mellom språkforstyrrelser som en sekundær eller primær vanske. Bishop et al. (2016) peker på fire faktorer som kan hjelpe barnehager og skoler med å vurdere behovet for utredning av DLD. Disse faktorene er: 1) når omsorgspersoner er bekymret for barnets

språk, uttale eller kommunikasjon, 2) når barnet har dårlig språkforståelse, 3) når barnet har atferds- eller psykologiske problemer, 4) når barnet viser liten utvikling til tross for målrettet hjelp.

Når omsorgspersoner rundt barnet er bekymret for barnets språk, uttale eller kommunikasjon

Selv om barnehagelærere vet mye om språk, viser flere studier at mange synes det er vanskelig å skille mellom barn med og uten språkforstyrrelser. Denne usikkerheten gjør det vanskelig å vite når man skal være bekymret for DLD. Det samme gjelder for foreldre. Bare halvparten av foreldrene til barn med DLD hadde uttrykt bekymring for barnets språk før diagnosen ble satt (Adlof et al., 2017). Foreldres bekymring er likevel en god indikator, for når foreldre først er bekymret stemmer dette i omtrent 70 prosent av tilfellene (Glascoe, 1991). Bekymring for barnets språk er derfor en god grunn til videre undersøkelser. Dersom foreldre og/eller barnehageansatte har bekymring for barnets språk, skal man sette inn språktiltak og undersøke om disse har effekt. I utformingen av slike tiltak kan Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) være en god drøftingspartner, selv om barnet ikke er henvist dit ennå.

Når barnet har svak språkforståelse

Som nevnt tidligere er det utfordrende å oppdage svak språkforståelse. I de tilfellene hvor dette avdekkes, bør henvisning til PPT vurderes.

Når barnet har atferdsvansker eller psykiatriske diagnoser

Barn med atferdsvansker eller psykiatriske diagnoser har ofte uidentifiserte språkforstyrrelser, og det anbefales derfor å vurdere språkutredning for barn med utfordrende atferd (Bishop et al., 2017). Utfordrende atferd innebærer gjerne gjentatte handlinger som skaper problemer for barnet selv eller andre. Språkforstyrrelser hos barn med DLD kan også oppfattes som atferdsvansker, selv om barnet egentlig ikke har utfordringer med atferd. I stedet for å identifisere språkvanskene, tolkes atferden ofte som et uttrykk for at barna er ulydige, umotiverte, uoppmerksomme, rare, uærlige, aggressive eller generelt svake (Ripley et al., 2013).

Når barnet viser manglende utvikling på tross av målrettet hjelp

Manglende utvikling til tross for målrettet hjelp betyr at tiltakene ikke har hatt ønsket effekt. Dette kan måles ved å gjøre nøyaktige observasjoner av barnets språk både før og etter at tiltaket er satt inn. Manglende effekt gir grunn til å vurdere en grundigere språkutredning.

Selv om de fire overnevnte faktorene gir gode indikasjoner på behovet for ytterligere vurdering av barns språkferdigheter, er det fortsatt vanskelig å avgjøre hvilke barn dette faktisk gjelder. Neste steg i vurderingsprosessen – før eventuell henvisning til PPT – er derfor å vurdere om barnets språklige utfordringer er så betydelige at de påvirker barnets fungering i hverdagen. Dette er enklere i skolealder, hvor elevenes progresjon kan evalueres opp mot konkrete læringsmål. I barnehagen må man se etter andre tegn, som svak fungering eller manglende deltakelse i aktiviteter som er språklig krevende, for eksempel lese- og språkaktiviteter, samling eller rollelek. Her kan man observere om barnet selv kommer med innspill, om innspillene er i tråd med den øvrige samtalen og på nivå med innspillene til jevnaldrende barn. Når de språklige vansker griper inn i barnets sosiale fungering, bør man vurdere om barnet har karaktertrekk som gir økt risiko for svak språkprogresjon. I slike tilfeller må språket kartlegges ytterligere. Det er imidlertid forskjell på enspråklige og flerspråklige barn. Det er naturlig at mange flerspråklige barn har svakere norskspråklige ferdigheter enn enspråklige, ganske enkelt fordi de hatt mindre eksponering for norsk. Selv om svake norskspråklige ferdigheter kan påvirke barnas sosiale fungering, handler det ikke nødvendigvis om en språkforstyrrelse. Det kan være utfordrende å avdekke DLD hos flerspråklige, både på grunn av manglende språktester på barnets førstespråk (L1) og mangel på personell med kompetanse i barnets L1 og testkompetanse. I norsk kontekst finnes det heller ikke faktiske normer for å vurdere flerspråklige barns språkutvikling. En pekepinn er imidlertid at flerspråklige barn med språkforstyrrelser har vansker på begge eller alle språkene sine (Bishop et al., 2017). Har barnet kun vansker med norsk, må man vurdere hvor godt barnehagens språkmiljø er tilrettelagt for å fremme norskspråklig progresjon. Foreligger det derimot vansker på begge språk, kan det være behov for videre oppfølging av PPT.

Kjennetegn på svak språklig progresjon og alvorlige språkforstyrrelser

For å hjelpe barnehager og skoler med å avgjøre om barnet skal henvises til PPT, presenterer ekspertpanelet kjennetegn på alvorlige språkforstyrrelser hos barn og kjennetegn hos barn med økt risiko for svak språkprogresjon.

Tips fra klinikere viser til aldersspesifikke markører for alvorlig språkforstyrrelse hos barn i 2–3 års alderen og eldre (Bishop et al., 2017). Disse markørene kan indikere både primære og sekundære språkforstyrrelser. Når slike kjennetegn foreligger, bør barnets språk absolutt utredes.

Tabell 5.1

Kjennetegn på alvorlig språkforstyrrelse

Aldersspenn	Aldersspesifikke markører som fordrer henvisning for ytterligere utredning
2–3 år	Minimal interaksjon Viser lite kommunikasjonsintensjon Har ingen ord Viser lite respons på muntlig språk Stopp eller tilbakegang i språklig utvikling.
3–4 år	Har ikke utviklet ytringer som er lengre enn 2-ordsytringer Barnet forstår ikke enkle beskjeder Kjente slektninger forstår lite av det barnet sier
4–5 år	Inkonsistent eller unormal interaksjon Har ikke utviklet ytringer som er lengre enn 3-ordsytringer Svak forståelse av muntlig språk Fremmede forstår lite av barnets uttale Nære slektninger kan ikke forstå mer enn halvparten av det barnet sier
5 år og eldre	Vansker med å fortelle eller gjenfortelle en sammenhengende historie Svak lytte- og leseforståelse Markerte vansker med å huske og å følge muntlige instruksjoner Snakker mye, men har vansker med gjensidig dialog Tolker mange ytringer bokstavelig

I tillegg understreker ekspertpanelet viktigheten av å være særlig oppmerksom på ett- og toåringers som ikke babler, ikke responderer på lyder eller når de

blir snakket til, og/eller viser svært få forsøk på å kommunisere (Bishop et al., 2016). Ved slike observasjoner bør det henvises til utredning for hørselstap, autisme og psykisk utviklingshemming.

DLD kan likevel forekomme selv om kjennetegnene på alvorlig DLD ikke er til stede. I slike tilfeller er det viktig å se etter kjennetegn for svak språkprogresjon, som presentert i tabell 2 nedenfor.

Tabell 5.2

Kjennetegn hos barn med risiko for svak språkprogresjon

Alder	Kjennetegn som ofte opptrer hos barn med økt risiko for svak språklig progresjon over tid
Under 3 år	Mangler 2-ordsytringer når barnet er 24 måneder Svak språkforståelse Anvender ikke gester Vansker med delt oppmerksomhet i 2–4 års alder Familierisiko for språkforstyrrelser/dysleksi
3–4 år	Andelen språkområder som påvirkes av språkforstyrrelsen Vansker med setningsminne
Over 5 år	Språklig forsinkelse Lave nonverbale evner

Late talkers

Når det gjelder kjennetegn assosiert med svake språkprognoser, gir Bishop et al. (2016; 2017) ulike råd for barn under og over tre år. Ekspertpanelet oppfordrer oss til å være oppmerksomme på barn i aldersspennet 18–24 måneder som begynner å snakke sent, såkalte «late talkers». Selv om de fleste av disse barna tar igjen sine jevnaldrende når de er fire år, er det en betydelig andel som senere får påvist alvorlig språkforstyrrelse. Det er imidlertid ikke slik at alle barn som begynner å snakke sent skal henvises til PPT, ettersom barns språklige utviklingsspor ikke er stabile i denne alderen. I stedet gir ekspertpanelet råd til barnehagelærere om hvilke «late talkers» – altså barn som sent tar i bruk talespråket – som bør følges opp videre.

Dette gjelder særlig «late talkers» med svak språkforståelse, arvelig disposisjon for DLD (familierisiko) og/eller som i liten grad benytter seg av gester.

Språkferdighetene til disse barna bør kartlegges, og basert på dette anbefales det å iverksette et målrettet tiltak rundt barna i et halvt år. Deretter gjennomføres en ny språkkartlegging for å undersøke om tiltaket har hatt effekt. Dersom det fortsatt er bekymring for barnets språk, bør barnet henvises til PPT for videre utredning. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI) er et godt kartleggingsverktøy for å kartlegge late talkers (Fenson, 2007). CDI er et internasjonalt anerkjent verktøy som baserer seg på foreldrerapportering av yngre barns språkforståelse og språkproduksjon. Dette verktøyet er imidlertid kun tilgjengelig hos PPT.

Under tre år

Mangel på toordsytringer ved 24 måneder – «se fulg», «stort hus» – kan være en tydeligere indikator på DLD enn mangel på ettordsytringer ved 15 måneder. Vansker med delt oppmerksomhet i to- til fireårsalderen er også et faretegn. Delt oppmerksomhet refererer til situasjoner der du og jeg retter oppmerksomheten mot det samme og deler denne opplevelsen. Dette kan vi for eksempel observere når barn med blikk eller ytringer påkaller oppmerksomheten din mot det de selv holder på med. Ettersom språkforstyrrelser er arvelig, kan kunnskap om hvorvidt andre i barnets familie også har strev med språk, lesing og skriving være en indikator på DLD.

Mellom tre og fem år kan en kartlegging av hvor mange språkområder som er berørt være en pekepinn på DLD. I Norge mangler vi dessverre kartleggingsverktøy som lett kan fastslå språkforstyrrelser hos barn over tre år. Derfor er det ikke mulig for lærere og barnehagelærere å undersøke for eksempel hvor mange språklige aspekter som er påvirket, eller forhold rundt barnets nonverbale evner. Uten gode kartleggingsverktøy kan man ikke med sikkerhet konkludere med at språkutviklingen er forsinket. Setningsminne kan først undersøkes ved fem års alder med verktøyet Språk 5–6. Derfor er det naturlig at PP-rådgivere tar større ansvar for disse vurderingene i Norge enn i andre land hvor lærere har bedre kartleggingsverktøy.

Slike kjennetegn er ikke en forutsetning for at barn skal kunne henvises til PPT. Henvisning bør uansett drøftes med PPT dersom barnets språk påvirker dets fungering i hverdagen, ved forekomst av atferdsvansker eller psykiatriske diagnoser, eller ved bekymring for barnets språk.

Hva utredes hos PPT?

Samarbeid mellom barnehage/skole og andre instanser er avgjørende for at barnet skal få god og riktig tilrettelegging, i tråd med lovverket for barnehagen (Barnehageloven § 31–19) og skolen (Opplæringsloven § 11.6 og 11.3). Ifølge ekspertpanelet (Bishop et al., 2016) bør PPT kombinere informasjon fra foreldreintervjuer, observasjon, standardiserte tester og en vurdering av barnets læringsmiljø. Barnets språkproduksjon og språkforståelse for samtlige språklige aspekter bør kartlegges. Dersom det foreligger uttalevansker, må disse vurderes av logoped for å avgjøre om vanskene skyldes strukturelle vansker (eks. ganespalte, cerebral parese), motoriske vansker (eks. lesping) eller vansker med å lytte ut forskjell på lyder.

I noen tilfeller bør PPT vurdere behovet for viderehenvisning til spesialisthelsetjenesten ved mistanke om sekundær språkforstyrrelse. Eksempler på slike tilstander er genetiske syndromer, autisme, hjerneskada og hørselstap.

DLD og oppfølgingsbehov

DLD påvirker mange områder i barnets liv, ikke bare språket. Ifølge McGregor (2020) er DLD en vedvarende tilstand som kan begrense barnets helse, trivsel og muligheter for å lykkes. Selv om DLD ikke kan kureres, betyr det ikke at vi ikke kan gjøre en forskjell. Gjennom målrettet og kontinuerlig arbeid kan vi styrke barnets språkutvikling, samtidig som vi støtter utviklingen av andre ferdigheter – som sosial samhandling, lek og mestring i hverdagen. I barnehagen handler dette om å se hele barnet og legge til rette for et inkluderende og språkstimulerende miljø.

Tidlig innsats

I barnehagen møter vi hele bredden av språklig variasjon – fra de barna som følger en normal språkutvikling, til de som ligger foran i løypa og til de som strever, og som alltid vil streve med språk (DLD). Felles for alle er at de skal ha progresjon i sin språklige utvikling, noe som både forutsetter at de tidlig får støtten de trenger og at barnehagens språkmiljø holder høy kvalitet.

I dette kapittelet har vi pekt på at barns språklige utviklingsspor er rimelig stabile, og at utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) er noe barnet må leve med resten av livet (Bishop et al., 2016). Videre ser fireårsalder ut til å være en særlig viktig milepæl – både for identifisering av DLD og fordi barns språklige utviklingsspor har begynt å etablere seg og følge et tydelig mønster på dette tidspunktet (Bishop et al., 2016). Dette må imidlertid ikke forstås som at det er først ved fireårsalder tiltak skal settes inn, eller at det ikke er noe vi kan gjøre for å avhjelpe vanskene. Barnehagen kan utgjøre en stor forskjell for disse barna, for med tidlige og målretta tiltak kan barnets språk løftes og på denne måten brytes «stabilitetskruven».

Barnehagens språkmiljø

Barnehagens språkmiljø refererer til hvordan barnehagen legger til rette for, og støtter barnas språkutvikling. Dette innebærer arbeid som rettes direkte mot språk, som for eksempel språkleker, eller arbeid som indirekte fremmer språk, som for eksempel å legge til rette for deltakelse i lek og samspill med andre barn. Vi vet at det er stor forskjell mellom barnehagers språkmiljø (Alvestad et al., 2022), og kvaliteten på språkmiljøet har avgjørende betydning for hvilket språklig utbytte barna har av det (Lekhal et al. 2023). Et kjennetegn ved språkmiljø som har høy kvalitet er personal som jobber med progresjon i barnehagens språkarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Progresjon kan forstås som en kontinuerlig framgang eller utvikling (Store norske leksikon, 2025), og må ses i sammenheng med tilbudet og tiltakene som er satt i gang rundt barnet. Når barnehagen legger til rette for språklig progresjon på individnivå, bidrar det også til at språkmiljøet blir godt og utviklende for *alle*

barna i gruppa. Kunnskap om barnets progresjon får vi gjennom observasjon og dokumentasjon. Et eksempel på svak progresjon kan være når man over tid har hatt fokus på farger i smågruppene, og alle utenom Noah kan og bruker disse begrepene. Noah har hele tiden hatt problemer med å benevne fargene, for uttalen er utydelig, men nå etter noen uker med farger som tema, kan han fremdeles ikke peke ut riktig farge når han blir spurt om det. Dette er et tegn på at vi må tilrettelegge språkarbeidet rundt Noah på en annen måte enn hva vi har gjort til nå for å oppnå progresjon.

Progresjon i barns språkutvikling kan forstås på ulike måter. Det er kanskje vanligst å tenke på progresjon som at barnet tilegner seg nye ferdigheter – som for eksempel at Noah lærer seg fargenavnene. Tilegnelse av nye språkferdigheter er selvsagt bra, men det betyr ikke dermed at Noah nærmer seg språkferdighetene til sine jevnaldra. Han utvikler seg, men ligger fortsatt blant de svakeste barna på avdelingen. Den indre rangeringen i språkferdigheter på avdelingen forblir lik, og det språklige gapet mellom Noah og de andre er like stort. Derfor kan det være nyttig å tenke på språklig progresjon som en innhenting – at barnet tar igjen noe av det språklige forspranget til jevnaldrende barn. Dette krever et sterkt og tilpasset språkmiljø som ikke bare støtter generell utvikling, men som også bidrar til å redusere gapet mellom barn med DLD og deres jevnaldrende. I det følgende ser vi nærmere på hvordan barnehagen kan tilrettelegge for dette.

Tilrettelegging av barns språkmiljø

Vi kan tenke oss at barnehagens språkmiljø kan deles inn i tre nivåer av intensitet. Det laveste intensitetsnivået – nivå 1 – omfatter det generelle språkarbeidet som skjer i hverdagen. Dette inkluderer språkfremmende aktiviteter som lek, lesing og samtaler der barna får utforske og bruke språket. Den voksne har en sentral rolle i å bruke varierte begreper og uttrykk i samtaler med barna, og støtte dem til å sette ord på det de ser, gjør og opplever. Språkaktivitetene på nivå 1 kan være både planlagte og spontane, og er til glede og nytte for hele barnegruppa. For barn med DLD kreves imidlertid noen tilpasninger for at de skal ha reell tilgang og utbytte av disse aktivitetene.

Mange barn med DLD har utfordringer knyttet til verbalt korttidsminne og bearbeiding av muntlig språk (Bishop, 1997), og har derfor behov for mer tid til å prosessere verbale utsagn. For dem vil det være hjelpsomt at den voksne senker taletempoet og deler opp lange setninger i kortere enheter. I tillegg kan bruk av visuelle støtteverktøy – som konkreter i samlingsstund – bidra til å lette den språklige bearbeidingen og styrke forståelsen. For barn som i tillegg har oppmerksomhetsvansker, kan det være særlig utfordrende å oppfatte fellesbeskjeder. Ved å opprettholde blikkontakt i dialogen, hjelper den voksne med å rette oppmerksomheten mot samtalen, noe som styrker barnets muligheter for aktiv deltakelse.

Barn med DLD har også ofte vansker med å tolke talelyder (Bishop, 1997). I omgivelser med mye bakgrunnsstøy blir denne prosessen ytterligere krevende. Det er derfor viktig å minimere støy under samlingsstunder og språkaktiviteter. For eksempel vil en aula med dårlig akustikk være en lite egnet arena for språkstimulerende arbeid med barn som har DLD.

Det neste intensitetsnivået – nivå 2 – innebærer mer systematisk og målrettet språkarbeid, rettet mot spesifikke ferdigheter eller utfordringer. Aktivitetene gjennomføres ofte i små grupper, for eksempel i språkgrupper med samtalebasert lesing eller begrepsfokusert arbeid. De fleste barn, inkludert såkalte «late talkers», vil ha språklig utbytte av å delta i et miljø som tilbyr aktiviteter på nivå 2. Barn med DLD kan også ha nytte av tiltak på dette nivået, forutsatt at aktivitetene tilpasses deres behov.

Ved planlegging av språktiltak på nivå 2 er det avgjørende å ta utgangspunkt i barnets nærmeste utviklingssone. En helhetlig tilnærming, der språkstimuleringen på nivå 1 og 2 sees i sammenheng, kan bidra til økt læringsutbytte. Forskning viser at barn med DLD trenger mange repetisjoner før nye ord læres og lagres (Storkel et al., 2019). I praksis kan det være utfordrende å gi tilstrekkelig eksponering gjennom samtaler og aktiviteter i naturlige situasjoner. Ved å samarbeide om hvilke ord og begreper som skal jobbes med, både i smågrupper og i det daglige arbeidet på avdelingen, kan antall eksponeringer økes, noe som styrker muligheten for vokabulartilegnelse.

Koordinert innsats av denne typen kan legge til rette for språklig progresjon hos barn med DLD. Likevel, dersom målet er at barnet skal ta igjen noe av forspranget til jevnaldrende, kreves ofte ytterligere tiltak utover det som vanligvis inngår i barnehagens språkarbeid på nivå 2.

Et bredt og variert språktilbud kan bidra til å endre den relative rangeringen av barns språkferdigheter i en barnegruppe, men det er ikke til å stikke under en stol at dette arbeidet er tidkrevende å gjennomføre som del av den daglige driften i barnehagen. I studien til Hagen et al. (2017) ble det gjennomført et intensivt språktiltak i liten gruppe, der dialogisk lesing ble kombinert med vokabularlæring, arbeid med ord- og begrepsklassifisering og struktur i fortellinger og sekvenser. Tiltaket strakte seg over 30 uker, med to ukentlige gruppeøkter à 30 minutter og én individuell økt på 15 minutter. Resultatene viste en positiv effekt på barnas språklige ferdigheter. Det er imidlertid viktig å merke seg at selv om slike omfattende og intensive tiltak kan føre til endringer i barnas språklige utviklingsbane, har forskning vist at effekten ofte avtar over tid (Rogde et al., 2019). Med andre ord har mange barn en tendens til å falle tilbake til sin opprinnelige utviklingskurve dersom tiltakene ikke videreføres. For å opprettholde fremgang kreves det derfor at språkstøttende tiltak gjennomføres i gjentatte sykluser over tid.

Dette illustrerer hvor krevende det er å redusere forskjeller i barns språklige ferdigheter. Selv om intervensjonen til Hagen et al. (2017) ble gjennomført i smågrupper, kan det argumenteres for at slike tiltak hører hjemme på nivå 3 – det mest intensive nivået – for å være gjennomførbare innenfor barnehagens rammer.

Det tredje intensitetsnivået – nivå 3 – er aktuelt for barn med DLD, og omfatter språktiltak som er individuelt tilpasset det enkelte barns behov, både når det gjelder innhold og hvor raskt man går fram. Barn med DLD har ulike språkprofiler og kan ha ulike sameksisterende vansker, noe som innebærer at tiltakene må skreddersys og vil variere fra barn til barn. Det finnes derfor ingen felles oppskrift for tiltak på nivå 3.

Tiltak på dette nivået kjennetegnes av høy intensitet, hyppighet og tett oppfølging. Barnehagen skal heldigvis ikke stå alene i arbeidet med språkstøtte på nivå 3. Når et barn har fått en sakkyndig vurdering, er det naturlig at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) gir veiledning og støtte til utvikling, gjennomføring og evaluering av tiltakene. Gjennom samarbeid mellom barnehage, foreldre og støtteinstanser som PPT, kan man utvikle og opprettholde språktiltak som gir barn med DLD reelle muligheter for språklig utvikling og deltakelse.

Referanser

- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S. & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507–3522. https://doi.org/doi:10.1044/2017_JSLHR-L-16-0473
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2022). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. UiS Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.31265/usps.141>
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & Catalise consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & the Catalise-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley & Sons.
- Fenson, L. (2007). *MacArthur-Bates communicative development inventories*.
- Glascoe, F. P. (1991). Can clinical judgment detect children with speech-language problems? *Pediatrics*, 87(3), 317–322. <https://doi.org/10.1542/peds.87.3.317>
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Håkansson, G., Williams, E. W., Karlsen, J. & von Koss Torkildsen, J. (2022). What characterizes the productive morphosyntax of Norwegian children with developmental language disorder? *Journal of Child Language*, 1–24.
- Ketelaars, M. P. & Embrechts, M. T. J. A. (2017). Pragmatic language impairment. I L. Cummings (Red.), *Research in clinical pragmatics*. Springer International Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Lekhal, R., Drugli, M. B., Karlsen, L., Lydersen, S. & Buøen, E. S. (2023). Does thrive by three, a quality-building intervention in childcare centres, strengthen children's language skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 448–463. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2260131>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. The MIT Press.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838.
- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 981–992.

- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Li, H., Pun, W. H. & Cook, M. (2017). Cross-cohort evidence of disparities in service receipt for speech or language impairments. *Exceptional Children*, 84(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/0014402917718341>
- Niu, T., Wang, S., Ma, J., Zeng, X. & Xue, R. (2024). Executive functions in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Front Neurosci*, 18. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1390987>
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204–216. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12154>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5082564/pdf/JCPP-57-1247.pdf>
- Ottem, E., Platou, F., Sævened, O. & Forseth, B. U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker- effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*(5).
- Ripley, K., Barrett, J. & Fleming, P. (2013). *Inclusion for children with speech and language impairments: accessing the curriculum and promoting personal and social development*. David Fulton Publishers.
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4), e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Saul, J., Griffiths, S. & Norbury, C. F. (2023). Prevalence and functional impact of social (pragmatic) communication disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(3), 376–387. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13705>
- Simonsen, H. G. & Bjerkan, K. M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International journal of applied linguistics*, 8(2), 251–270. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1998.tb00132.x>
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge (Dysleksi Norge)*. [Norwegian], Issue.
- Solem, C., Lie, R. & Hansen, S. (2025). *Kompetansestatus. Læreres kompetanse om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker*. D. Norge.
- Store norske leksikon. (2025). <https://snl.no/progresjon>
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Pezold, M. J., Pitt, A. R., Fleming, K. K. & Romine, R. S. (2019). The impact of dose and dose frequency on word learning by kindergarten children with developmental language disorder during interactive book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 518–539.
- Tomblin, J. B. (2019). Developmental Language Disorder. I J. S. Horst & J. v. K. Torkildsen (Red.), *International Handbook of Language Acquisition*. Routledge.

- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260.
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E. & Byrd, C. T. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: a systematic review and meta-analysis. *J Speech Lang Hear Res*, 65(10), 3908–3929. https://doi.org/10.1044/2022_jslhr-22-00017
- Zhang, X. & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 9(4), 345.

Larsen, K. & Wilhelmsen, T. (2026). Risikofylt lek i et spesialpedagogisk perspektiv. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 93–110). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711006>

Kapittel 6

Risikofylt lek i et spesialpedagogisk perspektiv

Kenneth Larsen og Terese Wilhelmsen

Sammendrag: Forskning viser at risikofylt lek er viktig for barns utvikling, men bekymringer for sikkerhet kan begrense denne typen lek. Risikofylt lek gir barn mulighet til å oppleve spenning, mestre utfordringer og teste egne grenser, noe som er avgjørende for deres utvikling. Voksnes engstelse kan påvirke barns trivsel og deres rett til å leke og lære, spesielt i barnehager hvor ansattes holdninger og praksiser setter rammene for daglig lek. Innen spesialpedagogikken er forskning på risikofylt lek begrenset, særlig for barn på autismspektre. Disse barna har ofte en mer strukturert hverdag med voksenstyrte aktiviteter og lavere forventninger til mestring og deltakelse i utfordrende lek. Det er viktig å sikre alle barns rett til lek, inkludert risikofylt lek, samtidig som sikkerhet og individuelle forutsetninger ivaretas. Kapittelet utforsker dette dilemmaet og drøfter implikasjoner for pedagogisk praksis.

Nøkkelord: Autisme, barnehage, risikofylt lek, spesialpedagogikk

Abstract: Risky play is important for children's development, as these forms of play allow children to experience excitement, master challenges, and test their limits. Yet, adults' concerns about safety seem to limit this type of play. Adults' concerns about children's safety can affect children's well-being and their right to play and learn, especially in kindergartens where staff attitudes and practices set the framework for daily play. In special education, research on risky play is limited, particularly for children with developmental disorders such as autism. These children often have a more structured daily life with adult-led activities and lower expectations for mastery and participation in challenging play. It is important to ensure all children's right to play, including risky play, while also considering safety and individual conditions. The chapter explores this dilemma and discusses implications for educational practice.

Keywords: Autisme, kindergarten, risky play, special education

Innledning

Forskning tyder på at risikofylt lek er en viktig del av barndommen, men at den i økende grad trues av bekymringer for sikkerhet (Brussoni et al., 2015). Voksnes frykt kan begrense barns trivsel og deres rett til å leke og lære (Brussoni et al., 2015). Dette er særlig relevant i barnehagekonteksten, der ansattes holdninger og praksiser setter rammene for barns daglige utfoldelse i lek og læring. I Generell kommentar nr. 17 til artikkel 31 (UNICEF, 2013) uttrykker FNs barnekomité bekymring for at barns rett til lek ikke anerkjennes tilstrekkelig. Kommentaren slår fast at selv om barn skal beskyttes mot skade, er en viss grad av risiko og utfordringer en naturlig del av lek og fritidsaktiviteter. Den understreker viktigheten av å minimere uakseptable farer, samtidig som barn skal få informasjon, opplæring og mulighet til å utvikle evnen til å vurdere risiko selv.

Samtidig viser forskning at risikofylt lek er en populær form for lek i barnehagen. Studier av forekomsten av risikofylt lek når barn selv fritt kan velge hva de vil leke inne og ute, med hvem og hvor, har vist at risikofylt lek utgjør 10–12 prosent av lekeatferden (Sando et al., 2021; Sandseter et al., 2021). Sando og kolleger (2021) fant videre at barns engasjement i risikofylt lek var positivt assosiert med trivsel, involvering og fysisk aktivitet i barneinitiert lek. Risikofylt lek, som gir barn mulighet til å oppleve spenning, mestre utfordringer og teste egne grenser gjennom lek, er avgjørende for deres utvikling (Sandseter & Kennair, 2011).

Kanskje særlig innen spesialpedagogikken er forskning på risikofylt lek imidlertid fortsatt begrenset (Stillianesis et al., 2022). Dette kan skyldes både faglige og samfunnsmessige faktorer. Barnehagehverdagen til barn med utviklingsforstyrrelser, for eksempel autisme, er ofte mer strukturert og preget av voksenstyrte aktiviteter. I tillegg møter barna ofte lavere forventninger til mestring og deltakelse i lek som utfordrer grenser (Coughlan & Lynch, 2024). Dermed er det en risiko for at barns rett til medvirkning, utforskning og risiko blir nedprioritert – på tross av at disse barna, i like stor grad og kanskje mer enn andre, har behov for erfaringer med mestring og autonomi (Fahy et al., 2024).

Dette kapittelet bygger på en narrativ og tematisk gjennomgang av eksisterende forskning om risikofylt lek og spesialpedagogikk. Analysen tar utgangspunkt i empiriske studier av risikofylt lek blant typisk utviklede barn (Brussoni et al., 2012; Brussoni et al., 2015), samt et mer begrenset, men vok-

sende, forskningsgrunnlag om barn med utviklingsforstyrrelser, særlig barn på autismespekteret (Coughlan & Lynch, 2024; Stillianesis et al., 2022). Der direkte empirisk kunnskap om risikofylt lek hos barn med funksjonsvariasjoner mangler, anvendes teoretiske perspektiver og funn fra beslektede forskningsfelt, som lekeforskning, utviklingspsykologi, ergoterapi og nevrodiversitetsperspektiver (Conn, 2015; Fahy et al., 2021). Kapittelet må derfor forstås som et konseptuelt bidrag som integrerer og problematiserer eksisterende kunnskap, snarere enn som en systematisk oversikt eller empirisk studie.

Å undersøke risikofylt lek med autisme som eksempel gir innsikt i et bredere spesialpedagogisk dilemma: Hvordan kan vi sikre alle barns rett til lek, inkludert lek med utfordring og risiko, samtidig som vi ivaretar sikkerhet og individuelle forutsetninger? Kapittelet utforsker dette ved å sammenstille forskning på risikofylt lek og lekemønstre hos barn på autismespekteret, og drøfter hvilke implikasjoner dette har for pedagogisk praksis.

Perspektiver på risikofylt lek

Risikofylt lek forstås her som barns frivillige engasjement i aktiviteter som innebærer en viss grad av fare eller usikkerhet, og som potensielt kan føre til fysisk, emosjonell eller sosial skade (Sandseter, 2010). Eksempler inkluderer klatring i høyder, lek i stor fart, bruk av skarpe redskaper, utforsking av ukjente steder og sosialt utfordrende situasjoner (Sandseter & Kennair, 2011). Slike aktiviteter gir barn mulighet til å kjenne på spenning, utvide egne grenser og utvikle risikoforståelse og mestringstro.

Sandseter (2007) identifiserte seks hovedkategorier av risikofylt lek: lek i høyder, stor fart, med farlige redskaper, nær farlige elementer, slåssing og tumling, samt å risikere å gå seg bort. Kleppe et al. (2017) la senere til to kategorier: sammenstøt ved å krøse inn i ting bare for moroskyld og vikarierende risiko, som kjennetegner situasjoner der barn opplever spenning ved å se andre barn (ofte eldre) engasjere seg i risikofylt lek. I tillegg til de fysiske aspektene, beskriver Gill (2010) sosiale risikoer som forhandlinger og konfliktløsning i lek, mens Edgington (2007) fremhever intellektuelle risikoer, som det å våge å tenke nytt eller ta kognitive sjanser.

Fra et utviklingspsykologisk perspektiv oppsøker barn risikofylt lek for å balansere mellom spenning og trygghet. Leken gir «skrekkblandet fryd», som motiverer barnet til å teste egne grenser og regulere risiko (Sandseter, 2009). I tråd med Banduras (1997) teori om mestringsforventning, det vil si self-efficacy, styrker erfaring med å mestre utfordringer barnets tro på egen mestring, noe som igjen fremmer læringslyst og utholdenhet.

Videre gir risikolek trening i emosjonsregulering, da barna lærer å håndtere frykt og frustrasjon. Gjennom gjentatte erfaringer med kontrollerte farer utvikler barnet robusthet og risikomestringskompetanse (Sandseter & Kennair, 2011). Autonomi er også sentralt – barn som får utforske selvstendig, utvikler bedre selvstendighet og sosial trygghet (Dahl, 2019).

Evolusjonpsykologisk forstås risikolek som en mekanisme for å redusere medfødte frykter, som høydeskrekk og redsel for vann. Sandseter og Kennair (2011) beskriver dette som en «antifobisk effekt»: Leken fungerer som eksponering i trygge rammer, og bidrar til at barnet lærer å mestre og ikke unngå. Overbeskyttelse og fravær av slike erfaringer kan derimot hindre utvikling av realistisk risikovurdering og psykisk robusthet (Brussoni et al., 2015).

Læringspotensial i risikofylt lek

Det er godt dokumentert at risikofylt lek har en rekke positive effekter på barns utvikling. Brussoni et al. (2015) fremhever at slik lek kan fremme fysisk aktivitet, sosial kompetanse og psykisk helse. På samme måte viser Sando et al. (2021) at risikofylt lek bidrar til å styrke barns evne til å ta initiativ, regulere atferd og samhandle med andre. Barn lærer å vurdere risiko, håndtere usikkerhet og finne løsninger – ferdigheter som er essensielle både i barndommen og videre gjennom livet (Sandseter et al., 2023). Risikofylt lek støtter også barnets helse og velvære ved å øke fysisk aktivitetsnivå, fremme selvstendighet og stimulere til aktiv deltakelse og egenhandling (Sando et al., 2021). For å kunne mestre slike lekeaktiviteter må barna kontinuerlig holde fokus, samt tilpasse både kroppslige og sosiale strategier for å opprettholde samspill og håndtere utfordringer. Deltakelse i risikofylt lek har også vist seg å kunne styrke barns motstandskraft, konfliktløsningsferdigheter og

sosioemosjonell kompetanse (Beaulieu & Beno, 2024). I en teoretisk drøfting argumenterer Sandseter et al. (2023) for at lek som involverer emosjonelle, sosiale og fysiske risikoelementer ikke bare har umiddelbar betydning for barnets utvikling, men også kan fungere som en forberedelse på framtidige komplekse og uforutsigbare situasjoner i voksenlivet. Dette er en spennende og potensielt viktig antakelse, som imidlertid krever mer empirisk forskning for å kunne bekreftes og videreutvikles.

Forskning antyder også at risikofylt lek kan ha en direkte forebyggende effekt på utvikling av angst. Ifølge Sandseter og Kennair (2011) kan lek som utfordrer barn til å møte og mestre frykt, bidra til å redusere unngåelsesatferd og utvikle såkalte «anti-fobiske» mekanismer. I et evolusjonspsykologisk perspektiv argumenterer de for at risikofylt lek gir barnet mulighet til å eksponere seg gradvis for potensielt skremmende situasjoner i trygge rammer, noe som kan fremme regulering av frykt og bidra til bedre psykisk helse over tid. Dette samsvarer med nyere forskning, som viser at barn som i liten grad deltar i fysisk utfordrende lek, kan utvikle økt sensitivitet for fare og høyere angstnivå (Beaulieu & Beno, 2024; Brussoni et al., 2015).

Slik sett kan risikofylt lek fungere som en form for naturlig eksponeringsterapi, der barnet lærer å håndtere usikkerhet og emosjonell aktivisering i trygge omgivelser. Dette er særlig relevant i lys av økende forekomst av angstproblematikk blant barn i vestlige land (Sandseter et al., 2023).

Det finnes også kjønnede forskjeller i tilrettelegging og forventninger. Sandseter (2012) fant at mannlige ansatte i barnehager i større grad enn kvinnelige ansatte tillater risikofylt lek. Foreldre oppmuntrer oftere gutter til utfordrende aktiviteter enn jenter, og jenter får i større grad beskjed om å være forsiktige (Brussoni et al., 2015). Dette kan bidra til ulikheter i barns lekemuligheter og opplevelse av mestring.

Risikofylt lek i spesialpedagogisk kontekst – autisme som eksempel

Barn med autismespekterforstyrrelser (ASD) viser ofte annerledes lekemønstre sammenlignet med nevrotypiske barn. Tradisjonelt har forskning fokusert på

mangler i sosial, symbolsk og rollelek hos disse barna (Mastrangelo, 2009). De foretrekker ofte repetitiv og sansemessig lek, og viser mindre spontan sosial interaksjon (Holmes & Willoughby, 2005). Nyere forskning utfordrer imidlertid dette bildet: mange barn på autismespekteret viser interesse for sosial lek, og motiveres av aktiviteter som innebærer fart, sensorisk stimulans og utforskning (Fahy et al., 2024).

Det er viktig å understreke at den empiriske forskningen på risikofylt lek blant barn på autismespekteret fortsatt er begrenset, og i stor grad basert på kvalitative studier, foreldre- og profesjonsperspektiver, samt praksisnære intervensjoner (Coughlan & Lynch, 2024; Jelleyman et al., 2019; Stillianesis et al., 2022). Mange av antakelsene om risikofylt leks utviklingsmessige betydning for denne gruppen bygger derfor på overføringer fra forskning på typisk utviklede barn, kombinert med kunnskap om autistiske barns lek, sanseopplevelser og psykiske helse (Conn, 2015; Fahy et al., 2021; Sandseter & Kennair, 2011).

Utfordringene i risikofylt lek for barn på autismespekteret handler ofte om kommunikasjons- og samspillsvansker, sansevariasjoner og redusert fareforståelse (Stillianesis et al., 2022). Disse faktorene gjør det vanskelig for barna å navigere i sosiale og fysiske lekerom på egen hånd. Foreldre og ansatte kan derfor bli mer styrende og begrensende i sin tilrettelegging. Mange foreldre uttrykker bekymring for at barnet ikke forstår risiko, og velger derfor tryggere aktiviteter og omgivelser (Jelleyman et al., 2019).

Det er også verdt å merke seg at mange barn på autismespekteret har økt sårbarhet for angstproblematikk, noe som ytterligere aktualiserer behovet for lek som gir mulighet til trygg eksponering og mestring (Fahy et al., 2024; Sandseter & Kennair, 2011).

Samtidig viser studier at strukturerte intervensjoner og tilpasset miljødesign kan fremme deltakelse i risikofylt lek. Forest School-modellen er et eksempel: her får barn på autismespekteret gradvis utforske naturen under veiledning, med mulighet for å bruke redskaper og oppleve kontrollerte risikoer (Friedman et al., 2022). Slike tiltak kombinerer trygghet og utfordring, og gir barna erfaringer med både sosial og motorisk mestring.

Utforskning av kroppens muligheter og grenser

Som en alternativ fortolkningsramme for barns engasjement i det som kan beskrives som fysisk risikolek, introduserte Sanderud og Gurholt (2014)

hypotesen om at drivkraften i barnas lek kanskje i like stor grad handler om nysgjerrighet og søken etter sterke sanselige opplevelser som om spennin- gen ved å presse grenser når de utforsker kroppens muligheter i møte med omgivelsene. Hvor høyt kan jeg huske hvis jeg skal hoppe av og fremdeles lande på beina? Eller følelsen av å spinne så fort du kan på gulvet som gir en intens kroppslig opplevelse samtidig som rommet spinner på fascinerende vis. I sin analyse av biografiske fortellinger fra voksne på autismespektre viser Conn (2015) nettopp til barndomsfortellinger om deltakelse i fysisk lek med sterke sensoriske opplevelser, det være løping, klatring, hopping, tumling, gå på tærne, svømming og den sanselige forstyrrelsen ved å henge opp ned, snurre og tvinne seg. Den fysiske utforskningen beskrives av biografiforfat- terne som å gi en behagelig, beroligende og oppkvikkende opplevelse av en kroppslig selvfølelse. Conn (2015, s. 1198) tolker det slik at når selvbevisstheten er tydeligere, blir hjernen beroliget med at «hele meg er én samlet enhet». Aktiviteten er selvforsterkende ettersom det gir positive kroppslig opplevelser følelse (Conn, 2015). Opplevelser knyttet til lignende kroppslig utforsking, også beskrevet som en form for stimming, er ofte rapportert som å gi en intens sensorisk og euforisk følelse eller ruslignende følelse. I sin beskrivelse av lig- nende opplevelser advarte Kedar (2012 sitert i Conn, 2015) om at følelsen kan være fullstendig mentalt oppslukende og en form for tvang eller opplevelsen av å gå seg vill i den kroppslige utforskingen. Denne opplevelsen av å være absorbert er rapportert i flere studier på lek, blant barna på autismespektre, og ofte koblet til avspenning (O’Keeffe et al., 2025).

Lignende beskrivelser av lek som gir sterke sensoriske opplevelser er også gjenkjennbare fra litteraturen om risikofylt lek. Risikofylt lek er en subjektiv erfaring som utvikler seg over tid. Dersom risikonivået er for lavt sammen- lignet med barnets ferdigheter, kan det oppleves som «for lett» og ikke gi tilstrekkelig utfordring. Når risikonivået i omgivelsene oppleves som høy- ere enn barnets egne evner, kan barna derimot oppleve at det er «for farlig» (Hinchion et al., 2021). For at barn skal få risikofylte erfaringer gjennom lek, må risikonivået i miljøet også øke. Dette speiler konseptet om flyt, som beskriver en tilstand av optimal opplevelse når individer er oppslukt i en aktivitet (Csikszentmihalyi, 1990). Hinchion og kolleger (2021) fremhever at tilfredsheten ved risikofylt lek ligger ved grensen, der opplevelsen av flyt er knyttet til høy utfordring, men fortsatt innenfor rekkevidde. På samme måte, når et barn mestrer en oppgave, søker det naturlig større risiko og utfordrin-

ger på et høyere nivå, noe som bidrar til å forbedre barnets risikovurdering (Brussoni et al. 2012).

Voksnes roller og tilrettelegging i praksis

Voksnes holdninger og kompetanse har avgjørende betydning for hvordan risikofylt lek realiseres i barnehagehverdagen. I møte med barn på autismespekteret må voksne balansere mellom å tilby støtte og å la barnet prøve selv. Autoritativ støtte, der den voksne er tilgjengelig men ikke overstyrende, har vist seg å fremme barnets autonomi og trygghetsfølelse (Coughlan & Lynch, 2024). Dette innebærer å veilede heller enn å instruere, og å gi rom for utforskning selv når aktiviteten kan virke uforutsigbar eller krevende.

Et systematisk arbeid med risikofylt lek for barn med ulike typer vansker forutsetter at risikovurdering forstås som en pedagogisk prosess, ikke som et rent sikkerhetsspørsmål (Brussoni et al., 2012; Kvalnes & Sandseter, 2023). I praksis kan dette bety at personalet identifiserer hvilke former for risiko som er utviklingsstøttende for det enkelte barn, og hvilke som representerer uakseptabel fare (Sandseter, 2007; Sandseter & Kennair, 2011). For barn med motoriske utfordringer kan dette for eksempel handle om gradvis progresjon i klatre- og balanselek, mens det for barn med sosiale eller emosjonelle vansker kan være snakk om å støtte deltakelse i lek som innebærer forhandling, uforutsigbarhet og sosial risiko (Hinchion et al., 2021; Sandseter et al., 2023). Bruk av enkle risikologger eller refleksjonsverktøy i personalgruppen kan bidra til felles forståelse og mer konsistente praksiser (Kvalnes & Sandseter, 2023).

Strukturelle tilpasninger kan også være viktige. For barn med sensoriske utfordringer kan skjermede områder, dempet belysning og alternative lekeapparater gjøre risikofylt lek mer tilgjengelig (Fahy et al., 2024). Variert og tilgjengelig utstyr, med gradvis økende vanskelighetsgrad, kan gjøre det lettere for barnet å utfordre seg selv i trygge rammer. I tillegg viser forskning at visuelle støtteverktøy og tydelige regler kan bidra til at barn på autismespekteret føler seg tryggere og mer deltakende i risikofylt lek (Brussoni et al., 2012).

Foreldres involvering og holdninger er også sentrale. Studier viser at mange foreldre til barn på autismespekteret har lav toleranse for risiko og griper raskt inn i leken (Stillianesis et al., 2022). Dette er ofte motivert av reell bekymring for barnets sikkerhet, men kan også føre til at barnet får færre erfaringer med mestring og selvstendighet. Det er derfor viktig å arbeide med

foreldres forståelse og trygghet rundt risikofylt lek, slik at de i større grad kan støtte barnas deltakelse (Jerebine et al., 2024). Involvering av foreldre i arbeid med risikofylt lek kan med fordel struktureres som en dialogbasert prosess, der barnehagen synliggjør både barnets ressurser og de pedagogiske vurderingene som ligger til grunn for tilretteleggingen (Kvalnes & Sandseter, 2023; Stillianesis et al., 2022). Samtaler kan for eksempel ta utgangspunkt i konkrete lekeepisoder, der personalet sammen med foreldrene drøfter hva barnet forsøker å mestre, hvilke former for støtte som er hensiktsmessige, og hvordan risiko kan reduseres uten at utfordringen forsvinner (Brussoni et al., 2012; Jolleyman et al., 2019). En slik tilnærming kan bidra til økt tillit, felles risikoforståelse og større samsvar mellom barnehagens og hjemmets praksiser (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016; Jerebine et al., 2024).

Kulturelt og samfunnsmessig press på risikofylt lek

Oppfatninger og tolkninger av risiko har, på godt og vondt, formet samfunnets holdninger og atferd knyttet til barns sikkerhet og utvikling. Vår forståelse av risiko og risikofylt lek er i stor grad kulturelt betinget (Little et al., 2012; Liu & Birkeland, 2022; McFarland & Laird, 2018). Politiske føringer, samfunnskulturelle endringer og globale påvirkninger setter sitt preg på barnehagesektoren og barnas muligheter på ulike måter. Risikofylt utelek ser ut til å ha blitt redusert over generasjoner, samtidig som bekymringer for barns sikkerhet og vektlegging av skadeforebygging har økt (Brussoni et al., 2015). Dette kommer blant annet til uttrykk i barnehager og på lekeplasser, der lekeutstyr som husker og sklier er blitt betydelig lavere, med mykere underlag, og enkelte «farlige» apparater er fjernet fordi de ikke lenger oppfyller dagens sikkerhetsstandarder (Harper, 2017). Forskere har lenge påpekt at overdreven frykt for risiko, eller overflødig sikkerhet, kan hemme de yngste barnas vekst, utvikling og livsglede (Tremblay et al., 2015; Wyver et al., 2010). De hevder at restriksjonene som nå pålegges barns lek i sikkerhetens navn, paradoksalt nok kan utsette barna for mer alvorlige helseutfordringer både på kort og lang sikt.

Spørsmålet om risikolek er under press i norsk kontekst er komplekst. Norge, og de nordiske landene generelt, har en lang tradisjon for å vektlegge verdien av fysisk utforskning i natur og risikofylt lek i barnehagen. Likevel viser forskning tendenser til en praksis i endring også innen de nordiske landene. På den ene siden viser offisielle dokumenter tendenser til en økende forståelse for hvor viktig risikofylt lek er for barns utvikling (Kvalnes & Sandseter, 2023). Samtidig tyder forskning på at praksis i barnehagesektoren i økende grad preges av et sikkerhetsfokus. Tidligere undersøkelser viste at barnehagelærere uttrykte relativt liten bekymring for barns deltakelse i risikofylt lek (Sandseter, 2012), men nyere studier indikerer at Norges tidligere mer tillatende holdning til barns risikotaking er i endring (Sandseter & Sando, 2016). Ansatte rapporterer nå oftere om restriksjoner og begrensninger i barns lek og aktiviteter, noe som kan sees som et uttrykk for et økende press om å gjøre barns sikkerhet til hovedfokus i barnehagens praksis.

Dette er særlig problematisk for barn som allerede har lavere erfaringsgrunnlag for sosial og fysisk lek. For disse barna kan konsekvensene av en overdrevent beskyttende praksis være enda større. Når både ansatte og foreldre har lav tillit til barnets evne til å vurdere og håndtere risiko, kan det føre til en ond sirkel der barnet holdes unna utfordrende aktiviteter, og dermed heller ikke får utviklet mestringsstrategier (Stillianesis et al., 2022). Annerledeshet hos barn på autismespekteret tolkes ofte som sårbarhet, noe som kan føre til lavere forventninger og mindre tiltro til barnets kapasitet.

Samtidig viser nyere forskning at med riktig støtte og tilrettelegging kan barn på autismespekteret delta i og ha stor glede av aktiviteter med risiko (Friedman et al., 2022). Dette krever en endring i hvordan vi forstår både risiko og kompetanse, ikke som noe som enten er til stede eller ikke, men som noe som utvikles i relasjon med omgivelsene. En inkluderende praksis må derfor utfordre kulturelle normer som setter visse barn på sidelinjen. I stedet bør barnehager arbeide for en kultur der alle barn, uavhengig av funksjonsvariasjoner, får mulighet til å leke utfordrende, men trygt, og med støtte tilpasset egne behov og forutsetninger.

Foreldres perspektiver på risiko og risikofylt lek påvirker rammene de setter for egne barns deltakelse i lek. Cevher-Kalburan og Ivrendi (2016) fant blant annet samvariasjon mellom foreldrestil, kjønn, utdanningsnivå og antall barn og foreldres perspektiv på – og selvrapporterte praksiser rettet mot – risikofylt lek. Jerebine et al. (2024) viste at barn i større grad oppfyller

anbefalingene for moderat til høy fysisk aktivitet, og deltar mer i daglig eventyrlysten lek, når foreldre har en høyere toleranse for risiko og skader, samt en mer positiv holdning til risikofylt lek. En studie med foreldre med barn på autismespekteret viste at mange foreldre uttrykte frykt for barnets sikkerhet, særlig med tanke på barnets kognitive og intellektuelle forutsetninger til å håndtere risiko på en hensiktsmessig måte (Stillianesis et al., 2022). Utelek og lek med jevnaldrende ble ofte oppfattet som spesielt utfordrende. I slike situasjoner beskrev foreldrene at de ofte grep inn og styrte leken for å forhindre mulige fysiske, emosjonelle eller sosiale skader. Studien viste en tendens til at foreldrenes oppfattelse av risiko i lekemiljøet og lekesituasjoner medførte større grad av voksnes involvering, tilrettelegging og kontroll av leken (Stillianesis et al., 2022). Studier viser videre at selv om foreldre er enige i at barnet deres sannsynligvis vil ha nytte av risikofylt lek, tør de ikke nødvendigvis å la barna delta i slike aktiviteter (Jelleyman et al., 2019).

Avsluttende refleksjoner og anbefalinger

Til tross for økende interesse for risikofylt lek, finnes det fortsatt betydelige kunnskapshull når det gjelder barn med funksjonsvariasjoner (Coughlan & Lynch, 2024; Stillianesis et al., 2022). Særlig mangler det empiriske studier som undersøker hvordan barn med ulike utviklingsforstyrrelser selv opplever risikofylt lek, og hvordan slike erfaringer påvirker deres trivsel, mestring og psykisk helse over tid (Conn, 2015; O’Keeffe & McNally, 2025). Fremtidig forskning bør derfor i større grad inkludere barnas egne perspektiver, samt undersøke hvordan ulike former for støtte og tilrettelegging påvirker deltakelse i risikofylt lek. Et slikt kunnskapsløft vil være avgjørende for å utvikle mer presise og rettferdige pedagogiske praksiser.

Risikofylt lek utgjør et viktig og naturlig element i barns utvikling. For barn på autismespekteret representerer denne formen for lek både muligheter og utfordringer. Studier og litteraturen vi har gjennomgått, viser at mange barn på autismespekteret har motivasjon og glede knyttet til lek som innebærer risiko, utforskning og sanseopplevelser (Fahy et al., 2024). Samtidig eksisterer det strukturelle og relasjonelle barrierer – alt fra sensoriske og sosiale utford-

ringer til voksnes oppfatninger om risiko og barns mestringsevne (Stillianesis et al., 2022).

Et gjennomgående tema i forskningen er behovet for balanserte tilnærminger. Voksne må lære å skille mellom uakseptabel fare og utviklingsstøttende risiko (Brussoni et al., 2012). Særlig for barn på autismespekteret kan det være avgjørende at de får tilgang til trygt tilrettelagte arenaer der de kan utforske sine grenser under profesjonell veiledning. Forest School-programmer og lignende strukturerte leketilbud gir gode eksempler på hvordan risikovurdering og mestring kan integreres (Friedman et al., 2022).

Det er også viktig å utfordre snevre forestillinger om hva som regnes som «god lek» innen spesialpedagogikk og autisme. Barnas egenartede uttrykksformer – som repetitiv sensorisk lek, fantasifortellinger med egen logikk, eller sosial lek med ukonvensjonelle roller – må anerkjennes som gyldige og verdifulle uttrykk for nysgjerrighet, utforskning og mestring (Coughlan & Lynch, 2024). En utvidet forståelse av lek, som inkluderer nevrodiversitetens mangfold, bidrar til mer inkluderende praksis. Barnehagens rolle er derfor ikke bare å «tillate» risikofylt lek, men å skape betingelser for at alle barn, inkludert de med behov for støtte, kan erfare mestring, fellesskap og glede gjennom risikofylt utforskning. Dette fordrer en inkluderende pedagogisk kultur der voksne er trygge, informerte og villige til å reflektere over egne risikoforestillinger (Kvalnes & Sandseter, 2023).

I tillegg kan risikofylt lek ha en viktig forebyggende funksjon, særlig når det gjelder å redusere angstrelatert atferd gjennom eksponering for kontrollerte utfordringer (Sandseter & Kennair, 2011).

Med utgangspunkt i gjennomgangen over, er det hensiktsmessig å peke på noen områder som fremstår som særlig relevante for videre utvikling av praksis og kunnskapsgrunnlag. For det første antyder forskningen at det kan være behov for kompetanseheving blant ansatte i barnehager når det gjelder hvordan risikofylt lek kan forstås og tilrettelegges i møte med barn med autismespekterforstyrrelser. Spesielt synes det viktig at personalet får innsikt i nevrodiversitetsperspektiver og hvordan sensoriske forskjeller kan påvirke barns lekepreferanser og behov (Fahy et al., 2024; Stillianesis et al., 2022). En slik forståelse kan bidra til mer nyanserte vurderinger av hva som er utviklingsstøttende risiko for ulike barn.

Videre indikerer studier at tverrfaglig samarbeid kan styrke kvaliteten på tilretteleggingen av lek for barn med særskilte behov. Spesialpedagoger,

ergoterapeuter og andre faggrupper med kunnskap om barns utvikling og sensorisk profil kan bidra med komplementære perspektiver som beriker både vurderinger og tiltak (Coughlan & Lynch, 2024). Samarbeid med foreldre vil også være sentralt, ettersom disse har unik innsikt i barnets ressurser og utfordringer, og fordi deres risikovurderinger ofte påvirker barnets faktiske deltakelse (Jelleyman et al., 2019).

Forskningen viser at det fysiske lekemiljøet har stor betydning for om, og på hvilken måte, barn engasjerer seg i risikofylt lek. En variert utforming av uteområder med ulike soner og materialer gir flere barn tilgang til tilpassede utfordringer, både når det gjelder motorisk mestring og sensorisk stimulans (Sandseter et al., 2023). Tiltakene trenger ikke være omfattende eller kostbare, men krever en bevissthet om lekens betydning og dens mangfoldige uttrykksformer.

Når det gjelder foreldreinvolvering, viser flere studier at foreldre til barn på autismespekteret ofte har lavere toleranse for risiko og griper raskt inn i lekesituasjoner (Stillianesis et al., 2022). Dette er forståelig, men kan samtidig begrense barnets mulighet til å utvikle egne strategier og oppleve mestring. Å støtte foreldre gjennom dialog og informasjon om hvordan barn gradvis lærer å håndtere risiko, og hvilke former for støtte som fremmer trygghet, kan derfor være en viktig del av det spesialpedagogiske arbeidet (Jelleyman et al., 2019).

Avslutningsvis bør barns rett til lek fortsatt holdes høyt i barnehagefeltet, i tråd med rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og Barnekonvensjonens artikkel 31 (UNICEF, 2013). Samtidig må denne rettigheten tolkes i lys av barns ulike forutsetninger. Det kan være verdifullt å arbeide videre med hvordan prinsippet om lek som rettighet kan ivaretas for barn som har behov for særlig støtte, uten å overse hensynet til trygghet og individualitet. En nyansert og inkluderende praksis innebærer å sikre at alle får tilgang til meningsfulle og utfordrende lekeerfaringer på måter som gir rom for utforskning, autonomi og deltakelse.

Risikofylt lek i barnehagen handler ikke bare om barns behov for spenning og bevegelse, men også om barns rett til autonomi, selvuttrykk og utvikling. For barn med behov for individuell tilrettelegging, som for noen på autismespekteret, kan det være nettopp i møte med en steinrøys, en utfordrende balansebom eller et kreativt lekeunivers at grunnlaget for trygghet, mestring og livslang nysgjerrighet legges.

Referanser

- Beaulieu, E., & Beno, S. (2024). Healthy childhood development through outdoor risky play: Navigating the balance with injury prevention. *Paediatrics & Child Health*, 29(4), 255–261.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355–366.
- Conn, C. (2015). «Sensory highs», «vivid rememberings» and «interactive stimming»: children's play cultures and experiences of friendship in autistic autobiographies. *Disability & Society*, 30(8), 1192–1206.
- Coughlan, M., & Lynch, H. (2024). «Can I Play Too?» A qualitative study of outdoor play and participation among autistic preschoolers. *The American Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 7804185130.
- Edgington, M. (2007). Supporting young children to engage with risk and challenge. *Early Years Update*, 48, 6–8.
- Fahy, S., Delicâte, N., & Lynch, H. (2021). Now, being, occupational: Outdoor play and children with autism. *Journal of Occupational Science*, 28(1), 114–132.
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the «risk society»: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334.
- Hinchion, S., McAuliffe, E., & Lynch, H. (2021). Fraught with frights or full of fun: perspectives of risky play among six-to-eight-year olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 696–714.
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: the New Zealand state of play survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 262.
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvalnes, Ø., & Hansen Sandseter, E. B. (2023). *Risky play: An ethical challenge* (s. 113). Springer Nature.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316.

- Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 339–360.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159–168.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2025). «Like it's making my heart run»: A strengths-based understanding of the play of autistic children. *Autism*, 29(6). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613251315985>
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2021). Lessons learned from Norway on risky play in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49, 99–109.
- Sanderud, J. R., & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur–Utforskende dannelsel. *Nordic Studies in Education*, 34(1), 3–20.
- Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435–1451.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play – how can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621889>
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early child development and care*, 184(3), 434–449.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2), 257–284.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Ottesen Kennair, L. E. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International journal of play*, 12(1), 127–139.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49, 303–312.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early years*, 23(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Stillianesis, S., Spencer, G., Villeneuve, M., Sterman, J., Bundy, A., Wyver, S., ... & Beetham, K. S. (2022). Parents' perspectives on managing risk in play for children with developmental disabilities. *Disability & society*, 37(8), 1272–1292.

Wilhemsen, T. & Larsen, K. (2026). Nysgjerrighet på spektre: Barns nysgjerrighet i spesialpedagogikken. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 109–128). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711007>

Kapittel 7

Nysgjerrighet på spektre

Barns nysgjerrighet i spesialpedagogikken

Terese Wilhelmsen og Kenneth Larsen

Sammendrag: Nysgjerrighet er en viktig drivkraft i barns utvikling, men er lite utforsket innen spesialpedagogikken. Kapittelet bygger på eksisterende forskning og teoretiske perspektiver for å undersøke hvordan nysgjerrighet kommer til uttrykk hos barn med autisme i ulike pedagogiske sammenhenger. Gjennom å utforske hvordan individuelle forskjeller og miljømessige faktorer påvirker barns nysgjerrighet, gir kapittelet verdifulle perspektiver på utformingen av inkluderende pedagogiske praksiser i barnehagen som fremmer kognitiv, sosial og emosjonell utvikling. Avslutningsvis belyser vi hvordan økt forståelse av barns nysgjerrighet i spesialpedagogisk arbeid kan styrke både forskningsfeltet og praksisfeltet innen tidlig støtte og opplæring.

Nøkkelord: Autismen, lek, nysgjerrighet, utforsking

Abstract: Curiosity is an important driving force in children's development, but it remains underexplored within special education. Building on existing research and theoretical perspectives, this chapter examines how curiosity manifests in young children with autism in various educational contexts. By exploring how individual differences and environmental factors influence children's curiosity, the chapter provides valuable insights into the design of inclusive educational practices in early childhood education and care that promote cognitive, social, and emotional development. Finally, we highlight how an increased understanding of children's curiosity in special education can strengthen both research and practice in early support and intervention.

Keywords: Autism, curiosity, exploration, play

Innledning

Nysgjerrighet har i økende grad fått oppmerksomhet i litteraturen om tidlig barndom og anses som en viktig drivkraft i barns utforskning og læring (Bjerknes et al., 2024; Jirout et al., 2024). Barnehagealderen er en kritisk periode for utvikling av nysgjerrighet, som legger grunnlaget for læring, sosial forståelse og kognitiv fleksibilitet. Til tross for den unike drivkraften og mulighetene som ligger i barns nysgjerrighet, har nysgjerrighet lenge vært underutforsket innen spesialpedagogisk litteratur. Barn på autismespekteret viser ofte nysgjerrighet på andre måter (Klin et al., 2015), og det er derfor behov for kunnskap om denne variasjonen for å kunne støtte barnas nysgjerrighet i barnehagen. Forskning har identifisert særegne mønstre i hvordan barn på autismespekteret utforsker objekter, forholder seg til sosial informasjon og engasjerer seg i lek. Disse forskjellene har betydning for både forståelse og utforming av leke- og utviklingsmiljøer.

I dette kapitlet utforsker vi hvordan nysgjerrighet kommer til uttrykk hos barn på autismespekteret i barnehagen. Siden nysgjerrighet som forskningsfelt innen spesialpedagogikk er relativt nytt, presenterer vi et konseptuelt bidrag som integrerer og problematiserer eksisterende kunnskap fra generell nysgjerrighetsforskning og spesialpedagogisk forskning, snarere enn en systematisk oversikt eller empirisk studie.

Før vi utforsker nysgjerrighet videre i kapitlet, kan det være nyttig å ta utgangspunkt i en definisjon av nysgjerrighet. Til tross for ulike forklaringsmodeller, som presenteres videre i kapitlet, ser det ut til at forskere er enige om visse dimensjoner av nysgjerrighet:

- (1) en målrettet aktivitet som involverer bevegelse og sansene; har
- (2) noe å gjøre med nye eller ukjente situasjoner; er (3) en «unødvendig» aktivitet uten umiddelbart nytteformål; er (4) nært knyttet til lek; og fører (5) til indirekte, langsiktige fordeler i form av læring (forfatterens oversettelse, Stagl, 1995, s. 2).

Videre i teksten tar vi utgangspunkt i Grossnickle (2016) sin arbeidsdefinisjon, som vektlegger at kjernen i nysgjerrighet er ønsket om ny kunnskap, informasjon, erfaringer eller stimulering for å fylle kunnskapshull eller oppleve det ukjente.

Forståelsen av barns utvikling av nysgjerrighet, og hvordan nysgjerrighet kommer til uttrykk hos barn på autismespekteret, kan gi verdifull innsikt i praktiske anvendelser for å støtte barns nysgjerrighet og læring på tvers av kontekster. Dette gjelder for eksempel ved å fremme nysgjerrighetsstøttende miljøer både i barnehagen og hjemme.

Perspektiver på nysgjerrighet

Nysgjerrighet blir ofte definert som et ønske om nye erfaringer, læring og tilegnelse av kunnskap (Loewenstein, 1994; Kang et al., 2009; Kidd & Hayden, 2015). Det er imidlertid delte meninger om hvordan nysgjerrighet skal forstås, og hvilken rolle den spiller i barns læring (Bjerknes et al., 2024; Jirout & Klahr, 2012). For å tilrettelegge for barns nysgjerrighet og utforskning, må vi først kjenne til ulike teoretiske perspektiver på nysgjerrighet og hvordan nysgjerrighet kan komme til uttrykk hos barn.

Nevrodiversitet i hjernens belønningssystem

En teoretisk retning antyder at nysgjerrighet bør forstås som en iboende drivkraft for utforskning og læring (Silvia, 2012). Biologisk sett forstås nysgjerrighet hos primater som en grunnleggende drivkraft, avgjørende for problemløsning og tilpasning til nye utfordringer (Barto, 2013; Swan & Carmelli, 1996). En hypotese er at hjernen utløser indre belønninger som motiverer til læring, og at disse belønningene aktiveres gjennom tankemønstre som vekker nysgjerrighet (Berlyne, 1960; Kang et al., 2009). Dette reiser et sentralt spørsmål om de nevrobiologiske mekanismene bak nysgjerrighet. Dersom belønningssystemet driver nysgjerrighet, blir det særlig relevant å undersøke hvordan variasjoner i dette systemet kan forklare forskjeller i nysgjerrighetsuttrykk hos barn på autismespekteret.

Moderne nevrovitenskap viser at hjernens belønningssystem hos personer på autismespekteret responderer annerledes på ulike stimuli. Spesielt

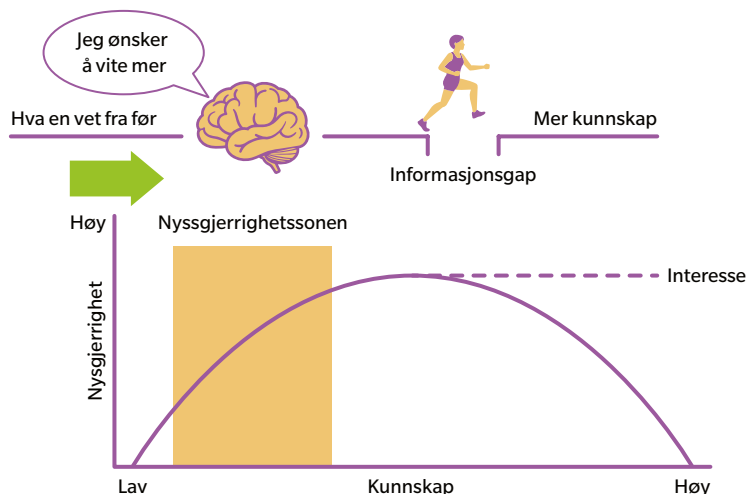
synes sosiale stimuli som ansikter, øyekontakt og sosial ros å utløse svakere aktivitet i hjernens belønningsnettverk (Dawson et al., 2005; Scott-Van Zeeland et al., 2010). Hjernen gir rett og slett ikke den samme dopaminrespons ved sosial interaksjon som hos andre. Samtidig kan visse ikke-sosiale stimuli, som samsvarer med barnets særinteresser eller sansepreferanser, gi sterk nevralt belønning. Dette støtter hypotesen om at autisme ikke innebærer et fravær av nysgjerrighetsdriv, men en forskyvning fra sosiale til ikke-sosiale kilder (Baker et al., 2020). En praktisk konsekvens er at atferd som for andre barn kan virke merkelig – for eksempel å se fascinert på hjul som snurrer – kan for barn på autismespekteret oppleves som svært belønnende og bli gjenstand for intens utforskning. Forskning antyder også ulikheter i nysgjerrighetsdrevet læringsstrategi. Et eksperiment viste blant annet at personer med autistiske trekk brukte en annen læringsstrategi, der de vektla vedvarende læringsprogresjon over tid (Poli et al., 2024), noe som kan reflektere forskjeller i oppmerksomhet og belønningsfølsomhet for ny informasjon. Kort sagt antyder forskning at autisme er forbundet med en annerledes kalibrering av hjernens belønningssystem, der hjernen er mindre følsom for det sosiale og det nye, og mer følsom for spesifikke mønstre eller sensoriske opplevelser. Dette former barnets nysgjerrighetsprofil fra tidlig alder.

Kunnskapsgap som drivkraft for nysgjerrighet

Drivkraft-reduksjonsteorier ser på nysgjerrighet som et begjær, slik som sult, som man streber etter å tilfredsstille. Imens teorier om optimal aktivisering ser på nysgjerrighet som søken etter ny informasjon eller erfaringer som gir positive opplevelser, men som verken aktiviserer barnet så høyt at det fremkaller angst, eller så lavt at det fører til kjedsomhet (Grossnickle, 2016). I et forsøk på å forene disse teoriene utviklet Loewenstein (1994) kunnskapsgapmodellen. I dette perspektivet vektlegges det at nysgjerrighet utløses av behovet for å fylle kunnskapshull og redusere usikkerhet. Ifølge kunnskapsgapmodellen fremkaller delvis kunnskap nysgjerrighet. Figur 7.1 viser sammenhengen mellom nivå av kunnskap og nysgjerrighet.

Figur 7.1

Loewensteins (1994) kunnskapsgap-teori (illustrert av Bjerknes & Skalstad, 2025, s. 41)



Nysgjerrigheten når sitt høyeste når barnet har en viss grad av kunnskap, men ikke tilstrekkelig til å forstå alt (Loewensteins, 1994). Denne tilstanden øker motivasjonen for å lære mer, og barnet blir mer tilbøyelig til å utforske et fenomen videre, spørre voksne om informasjon eller gjøre egne undersøkelser. For at nysgjerrighet skal vekkes, må nye stimuli oppfattes som både interessante og håndterbare (Kang et al., 2009; Kashdan et al., 2020; Silvia, 2008).

Ulike dimensjoner av nysgjerrighet

For å få bedre innsikt i hvordan nysgjerrighet kan komme til uttrykk hos barn, kan det være hensiktsmessig å skille mellom sensorisk, sosial og epistemisk nysgjerrighet (Berlyne, 1960). *Sensorisk nysgjerrighet* kan defineres som: «den direkte sensorisk-motoriske utforskningen av objekter og situasjoner» (Stagl, 1995, s. 3). Denne formen for nysgjerrighet er lett observerbar hos spedbarn som prøver å gripe og smake på alt de kan nå. Barns sensoriske nysgjerrighet er også en sentral komponent i sensorisk lek, der de aktivt bruker sansene sine – smak, berøring, lukt, syn, hørsel, kroppsbevissthet og balanse. Sensorisk nysgjerrighet rettet mot en spesifikk stimulus antas å avta

med fortsatt eksponering (Berlyne, 1960; Kidd & Hayden, 2015). Et klassisk eksempel er et spedbarn som får en rangle for første gang. Overraskelsen ved lyden fra ranglen når den tilfeldigvis ristes, gjør at barnet fortsetter å riste ranglen (Piaget, 1952). Når barnet blir kjent med ranglen og kan forutsi resultatet av å riste på den, blir ranglen ikke lenger like interessant (Oudeyer & Smith, 2016). Oudeyer og Smith (2016) peker på at barn finner størst interesse i det som verken er helt kjent eller for komplekst, men ligger rett over, og samtidig innenfor rekkevidde av deres nåværende kunnskapsnivå.

Barn på autismespekteret uttrykker sensorisk nysgjerrighet på særegne måter. Mange viser en intens og vedvarende interesse for bestemte sanseopplevelser, som roterende objekter, lek med lys og skygger, eller repetitiv berøring av spesifikke teksturer. Slik atferd kan forstås som sensorisk utforsking av sanseverdenen, ofte repetitivt og insisterende. Samtidig er sensorisk overfølsomhet vanlig, der visse inntrykk som høye lyder, sterke lukter eller uventede berøringer oppleves som ubehagelige eller overveldende. Dette kan føre til at barna unngår nye stimuli, noe som kan hemme utforskningslysten. Personer på autismespekteret skårer ofte lavt på tendensen til å oppsøke nye opplevelser og høyt på tendensen til å unngå risiko og usikkerhet (Kagan & Snidman, 2004; Uljarevic & Evans, 2017; for mer om risiko og risikolek se kapittel 6). Dette samsvarer med kliniske observasjoner som har vist at mange autistiske barn foretrekker rutiner og reagerer negativt på endringer (South et al., 2012). Slik sett handler det ikke nødvendigvis om fravær av nysgjerrighet, men om en forskyvning i hvordan nysgjerrighet uttrykkes – fra sosial og bred utforsking til dyptgående og målrettet engasjement i spesifikke områder. Mange barn på autismespekteret viser sterk sensorisk nysgjerrighet, særlig når de får utforske detaljer og mønstre i objekter og aktiviteter som appellerer til deres spesielle interesser. Dette understreker viktigheten av leke- og læringsmiljøer som balanserer behovet for forutsigbarhet med muligheter for trygg, selvstyrt utforsking.

Epistemisk nysgjerrighet omhandler søken etter kunnskap og kan defineres som «indirekte utforskning gjennom spørsmålsstilling og direkte tenkning» (Stagl, 1995, s. 2). Inspirert av Loewensteins (1994) forståelse av nysgjerrighet, fant Kang et al. (2009) et U-formet forhold mellom ukjent kompleksitet og nysgjerrighet i studenters møte med trivia-spørsmål. Deltakerne var minst nysgjerrige når de enten ikke hadde noen idé om svaret, eller når de var veldig sikre på svaret sitt, mens nysgjerrigheten var høyest når de hadde en viss

idé om svaret. Disse funnene støtter Loewensteins (1994) forslag om at små mengder informasjon aktiverer nysgjerrighet, at akkumulering av kunnskap er belønnende, og at metning skjer når tilstrekkelig informasjon er tilegnet.

Barn på autismespekteret har ofte en annen tilnærming til utforskning enn det som tradisjonelt forbindes med epistemisk nysgjerrighet. I stedet for å søke bred variasjon, foretrekker mange en mer «konservativ» utforskningsstrategi preget av utholdenhet og systematikk innenfor kjente og trygge rammer (Poli et al., 2024). Dette kan forstås som en tilpasning til lav toleranse for usikkerhet og høy vektlegging av forutsigbarhet og kontroll (Van de Cruys et al., 2014). Mange autistiske barn utvikler dype interesser for spesifikke områder, som tall, tog eller geografi. Innenfor disse interessefeltene samler og organiserer mange informasjon på måter som vitner om høy epistemisk nysgjerrighet, men gjerne innenfor mer selektive og smale områder enn hos nevrotypiske barn. En studie av Smees et al. (2023) viste blant annet at barn med svakere sosiale ferdigheter hadde færre ideer – en kognitiv egenskap nært knyttet til nysgjerrighet og åpenhet for nye erfaringer. Dette kan tyde på at enkelte autistiske trekk, som redusert sosial kognisjon, kan begrense noen former for nysgjerrighet. Likevel er bildet mer nyansert. Poli et al. (2024) fant blant annet at voksne med autistiske trekk viste større utholdenhet i lærings situasjoner. De fortsatte å utforske og samle informasjon selv etter at den umiddelbare lærings effekten avtok, noe som ga bedre læringsutbytte over tid. Hos små barn på autismespekteret kan dette arte seg som langvarig fordypning i én aktivitet fremfor hyppig veksling. Dette kan utfordre bredde i læring, men fremmer dybdelæring og utvikling innenfor spesifikke områder.

Sosial nysgjerrighet forstås som ønsket om å utforske gjennom språk ved å stille spørsmål og søke informasjon fra andre (Dewey, 1910) eller som et ønske om å vite mer om mennesker, deres intensjoner, følelser og oppmerksomhetsfokus (Renner, 2006). Hos barn på autismespekteret er denne formen for nysgjerrighet ofte ikke tydelig uttrykt eller uttrykt på atypiske måter, ettersom barnas nysgjerrighet ofte er objektfokusert heller enn personfokusert. Særinteressene er som regel knyttet til ting, fakta eller fenomener, ikke til sosiale relasjoner. Dermed kan barnets intense nysgjerrighet på for eksempel været – typer av skyer, stormsystemer og lignende – gå parallelt med tilsynelatende likegyldighet til hva andre barn i barnehagen gjør.

Allerede i spedbarnsalder ser man tegn på annerledeshet i sosial oppmerksomhet. Studier viser at spedbarn som senere får autismediagnose har

redusert blikkfokus mot andres øyne fra rundt 2 til 6 måneders alder (Jones & Klin, 2013). Dette støtter sosial motivasjonshypotesen, som antyder at barn på autismespekteret opplever sosial kontakt som mindre stimulerende eller belønnende (Chevallier et al., 2012). Dette kan føre til at barn sjeldnere søker sosial interaksjon, selv når de har nødvendige kognitive eller kommunikative ferdigheter. For eksempel peker Vismara og Lyons (2007) på at autistiske barn ofte har evnen til felles oppmerksomhet, men det sosiale ønsket om å dele opplevelser med andre er mindre tydelig. Dette kan komme til uttrykk som færre initiativ til å vise eller fortelle noe til foreldre eller jevnaldrende, selv når barnet er sterkt engasjert i temaet. Samlet sett tyder dette på at sosial nysgjerrighet ofte er lavere hos barn på autismespekteret, noe som kan påvirke både sosial utvikling og relasjonsbygging. Likevel viser intervensjonsstudier at sosial nysgjerrighet og felles oppmerksomhet kan styrkes når barnets egne interesser brukes i leks (Vismara & Lyons, 2007). Dette indikerer at sosial nysgjerrighet ikke nødvendigvis er fraværende, men betinget av motivasjon og kontekst, ettersom typiske sosiale stimuli ofte ikke er tilstrekkelig motiverende.

Det er viktig å merke seg at disse formene for nysgjerrighet overlapper og påvirker hverandre. Lav sosial nysgjerrighet kan for eksempel hindre læring via observasjon av andre, mens sterk epistemisk nysgjerrighet innen et emne kan skape sosiale muligheter hvis interessen deles med andre barn. Nysgjerrighet hos barn på autismespekteret er selektiv, repetitiv og fokusert på spesifikke stimuli. Sosial nysgjerrighet kan være mindre fremtredende, men er formbar gjennom motivasjonsbaserte og individualiserte tilnærminger. Tilsvarende kan symbolsk lek og kreativ utforskning styrkes i trygge og meningsfulle rammer. Dette understreker behovet for å støtte nysgjerrighet hos barn med autisme på deres egne premisser, og å utvikle pedagogiske strategier som bygger på barnets indre motivasjon og preferanser. Nysgjerrighet hos de aller yngste på autismespekteret kan også ha prognostisk betydning. Klintwall et al. (2014) fant blant annet at toåringer på autismespekteret med høyere interessenivå hadde raskere utviklingsframgang i årene som fulgte, målt i språk, ikke-verbal kognisjon og adaptive ferdigheter. «Interessenivå» her henviser til i hvilken grad barnet spontant undersøkte lekene og aktivitetene under evalueringen. Dette studiet viser viktigheten av å forstå, observere og støtte barnets utforskertrang. Barn som viser mer nysgjerrighet vil få flere læringsmuligheter enn et barn som forblir passiv.

Nysgjerrighet som personlighetstrekk, situasjonsbestemt, bred eller spesifikk

En annen forskningsretning retter oppmerksomheten mot individuelle forskjeller i nysgjerrighet, og skiller mellom nysgjerrighet som et personlighetstrekk (tratte) og nysgjerrighet som en mer flyktig, situasjonsbestemt tilstand (state; Kashdan & Roberts, 2004). Nysgjerrighet som en flyktig tilstand beskriver den øyeblikkelige opplevelsen av nysgjerrighet som barn uttrykker som respons på trekk ved omgivelsene (Loewenstein, 1994). Nysgjerrighet som et personlighetstrekk, derimot, vektlegger nysgjerrighet som en vedvarende disposisjonell tendens til å ønske og etterstrebe ny kunnskap eller erfaringer (Grossnickle, 2016). Når ansatte i barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot situasjonsbestemt nysgjerrighet. Denne typen nysgjerrighet er spontan og knyttet til øyeblikkelige opplevelser, og ansatte kan tilrettelegge for den ved å skape eller følge opp situasjoner som umiddelbart fanger barnas interesse.

Et sentralt spørsmål er om pedagogisk praksis kan påvirke barnas nysgjerrighet, og om langsiktig stimulering av nysgjerrighet kan bidra til en mer vedvarende interesse for læring. Forskning viser at måten nysgjerrighet kommer til uttrykk på, endrer seg med alderen (Skalstad & Munkebye, 2021). Det finnes ulike mulige forklaringer på dette. En forklaring kan være at pedagogisk praksis endres fra en utforskende tilnærming til en mer fasitsvar-orientert praksis. En annen forklaring er at nysgjerrigheten går fra å være generell i tidlig barndom, når alt er nytt, til å bli mer spesifikk og fokusert på bestemte interesser etter hvert som barna blir eldre. Det vil si at barns nysgjerrighet kan bevege seg fra en generell nysgjerrighet til en mer spesifikk nysgjerrighet.

I denne forklaringsmodellen skiller en mellom *bredde- og dybdenysgjerrighet*. Bredde (generell) nysgjerrighet beskriver nysgjerrighet rettet mot mange forskjellige emner, ideer eller erfaringer i en konstant søken etter variasjon, mens dybde (spesifikk) nysgjerrighet beskriver nysgjerrighet for ideer og erfaringer rettet på en mer vedvarende måte mot et enkelt emne eller område (Loewenstein, 1994). Dette skjer parallelt med økt bevissthet om hva vi ikke vet, men samtidig kan det også føre til at nysgjerrigheten blir mer selektiv.

Barn på autismespekteret har ofte detaljfokus og systematiseringsevne, noe som fremmer dybdelæring, men kan begrense fleksibilitet og bredde. Dette kan på den ene siden gi grobunn for nysgjerrighet innenfor systematiske domener (f.eks. tallrekker, klassifisering av biltyper), men på den andre siden

kan det begrense interessen for mer abstrakte sammenhenger som ikke har klare mønstre. Kognitive rigiditeter, som vansker med fleksibel tenkning og omstilling, kan også spille inn. Et eksempel er et barn som har satt seg fore en bestemt lek eller rutine, og som viser motstand mot å oppdage noe nytt som avviker fra forventningen.

Rigiditet og behovet for forutsigbarhet hos barn på autismspekteret kan kanskje ses på som nysgjerrighetens motkraft ved å begrense spontan utforskning, ettersom barna ofte unngår overraskelser og insisterer på rutiner (Chevallier et al., 2012). Nyere forskning beskriver dette som en «konservativ» nysgjerrighetsstrategi, eller preferanse for det kjente fremfor det nye (Van de Cruys et al., 2014). Dette handler ikke om mangel på nysgjerrighet, men om en annen fordeling der personer med høyere autistiske trekk i større grad søker trygghet og kontroll. Dette gjør dem mindre tilbøyelige til å utforske ukjente stimuli, men mer utholdende og målrettet når de fordyper seg i kjente områder. Poli et al. (2024) viser at trekk knyttet til «insistering på likhet» og behov for struktur ikke nødvendigvis hemmer epistemisk nysgjerrighet, men heller former den på en måte som fremmer dybde. Denne formen for utforskning kan gi kognitive fordeler ved å tillate barnet å bygge inngående og spesialisert kunnskap innenfor områder som vekker sterk interesse.

Sammenhengen mellom selektiv nysgjerrighet og særinteresser har vært av særlig interesse innen autismeforskning, ettersom kjernetrekk ved autisme er avgrensede interesser og repeterende atferdsmønstre, samt et uttalt ønske om forutsigbarhet i hverdagen. Disse kjernetrekkene har ofte blitt betraktet som motpoler til nysgjerrighet – man kunne tenke seg at et barn som gjentar de samme handlingene eller kun interesserer seg for ett emne, ikke er særlig nysgjerrig av natur. En dypere analyse antyder imidlertid at forholdet er mer sammensatt.

Særinteresser og repetitiv atferd som drivkraft i nysgjerrighet

Barn på autismspekteret utvikler ofte tidlig særinteresser, som intense fascinasjoner for spesifikke temaer som vaskemaskiner, tog eller dinosaurer. Dette kan fremstå som begrenset nysgjerrighet, men en alternativ fortolkning er at barnet viser ekstraordinær nysgjerrighet innenfor sitt interessefelt. Barnet som elsker tog kan lære seg alle togtypene, stille spørsmål om togskiner, og se på utallige togvideoer – aktiviteter som speiler en dyp epistemisk nysgjerr-

righet om nettopp dette feltet. Sammenlignet med nevrotypiske barn kan forskjellen kanskje sees i lys av bredden av nysgjerrighet, ikke nødvendigvis i spesifikk nysgjerrighet eller dens intensitet. Særinteressene kan også ha en sensorisk dimensjon. Et eksempel er et barns nysgjerrighet på lyden, bevegelsen og syklusen til vaskemaskiner, som kan gi barnet både sanselig og intellektuell stimulans.

Noen teoretikere foreslår at autisme kjennetegnes av monotropisme, en kognitiv stil der man har ett snevert oppmerksomhetsfokus om gangen (Murray et al., 2005). Dette kan forklare hvorfor et barn kan være oppslukt av én kilde til nysgjerrighet og filtrere vekk andre potensielle interesser. Like fullt er det mulig å bygge bro. Når voksne eller jevnaldrene møter barnet i dets interesse, kan det skape sosial interaksjon der nysgjerrigheten likevel blir delt. En studie av Vismara og Lyon (2007) illustrerer nettopp dette. Da barna fikk bruke sin favoritt ting i spill, delte de plutselig oppmerksomhet med de voksne. Særinteressen ble et felles tredje som muliggjorde sosial nysgjerrighet.

Repetitive atferder som ofte preger repertoaret til barn på autismespekteret inkluderer alt fra stereotyper (f.eks. vifting med hendene) til rigid lek (sette leker i en bestemt rekkefølge) og behov for rutiner. Tradisjonelt har slik atferd vært ansett som uforenlig med nysgjerrighet, ettersom den ikke virker målrettet mot noe nytt. Imidlertid utelukker ikke repetitive handlinger utforsking. Som vist av Jacques et al. (2018) følger den til tider hånd i hånd ved at repeterende atferd tjener nysgjerrigheten ved å regulere stimulansenivået slik at barnet føler seg komfortabel nok til å utforske. For eksempel kan en gutt som lager monotone lyder mens han ser på nye bilder, bruke lyden som en selvberoligende repetisjon som lar ham håndtere ny informasjon uten overbelastning. Gale et al. (2019) fremhever at repetitiv atferd og sterke ikke-sosiale interesser kan ha felles røtter i at visse stimuli gir barn på autismespekteret mer tilfredsstillelse enn sosiale stimuli. Når et barn spinner et hjul gjentatte ganger, kan det være både for forutsigbarhet og for å utforske sensoriske eller årsaksmessige aspekter. Repetisjon kan dermed være en annen form for nysgjerrighet, der barnet undersøker det samme objektet gjentatte ganger for å hente ut ny informasjon eller nyte kjente sanseinntrykk.

Særinteresser og repetitiv atferd kan derfor forstås som et tveegget sverd. De begrenser bredde og fleksibilitet, men gir motivasjon og utholdenhet. Nyere studier utfordrer ideen om at repetitiv lek må reduseres; den kan i stedet brukes som læringsmotor og inngang til variasjon (Winter-Messiers, 2007).

Dette utfordrer tradisjonelle intervensjoner som tidligere har hatt sterkt fokus på å redusere stereotypier og snevre interesser. En mer fruktbar tilnærming kan være å utnytte særinteressene som drivkraft og gradvis bruke dem til å introdusere ny variasjon. For pedagogisk praksis betyr dette at ansatte kan, ved å stimulere barnas nysgjerrighet, bidra til en vedvarende interesse for lek og læring, samtidig som de er oppmerksomme på hvordan nysgjerrigheten utvikler seg med alderen og erfaringene barna møter.

Nysgjerrighet i lek

Lek utgjør en sentral arena for barns utforsking, problemløsning og sosial samhandling. Tradisjonelt har det vært antatt at repetitiv og stereotyp lek hos barn på autismespekteret hemmer fleksibel utforsking og lek med andre barn. Nyere studier har imidlertid nyansert denne forståelsen. Jacques et al. (2018) undersøkte 49 barn på autismespekteret (20–69 måneder) i en strukturert leksituasjon med objekter tilpasset autistiske preferanser. Selv om barna viste høyere forekomst av repetitiv atferd enn kontrollgruppen, ble det ikke observert redusert total utforskingstid eller antall ulike objekter som ble undersøkt. Tvert imot viste barn på autismespekteret særlig interesse for stimuli relatert til bokstaver og tall. Et sentralt funn var den positive korrelasjonen mellom repetitiv atferd og objektutforsking, noe som indikerer at repetisjon ikke nødvendigvis utelukker nysgjerrighet, men snarere kan være en alternativ form for utforsking.

Hos barn på autismespekteret kan lekerepertoaret ofte være preget av repetisjon og redusert symbolsk lek (Gale et al., 2019). Dette kan delvis forklares gjennom variasjon i sosial nysgjerrighet og forestillingsevne. Symbolsk lek, som forutsetter evne til å representere og imitere, er mindre synlig hos barn på autismespekteret (Baron-Cohen et al., 1992). Det finnes likevel indikasjoner på at symbolsk og sosialt orientert lek kan fremmes gjennom relasjonsbaserte tilnærminger. Josefi og Ryan (2004) beskrev en kasustudie der en 4-åring på autismespekteret deltok i ikke-direktiv leketerapi. Over tid observerte man mer variert og kompleks lek, inkludert begynnende symbolsk lek og sosialt samarbeid. Studien fremhever betydningen av emosjonell trygghet og barnets

egen motivasjon som sentrale elementer for å støtte nysgjerrigheten hos barn på autismespekteret.

Pedagogisk tilrettelegging og stimulering

Å stimulere nysgjerrighet hos barn på autismespekteret kan anses som et sentralt fokus i spesialpedagogikken, da økt engasjement og utforskertrang kan bane vei for lek, læring og utvikling på en måte som er tilpasset barnet. Flere tilrettelegginger og pedagogiske strategier har blitt utviklet for å adressere dette.

En vellykket strategi er å ta utgangspunkt i barnets egne interesser og initiativ. Pivotal Response Treatment (PRT) er et eksempel på en evidensbasert metode som fokuserer på motivasjon ved å følge barnets ledelse i lek og tilbyr muligheter for barnets medvirkning, slik at samhandlingssituasjoner blir mer relevante og forsterkende. Vismara og Lyons (2007) brukte for eksempel PRT-prinsipper sammen med barnets tydelige interesser for å fremme felles oppmerksomhet, med positiv effekt. Prinsipper fra ikke-direktiv leketerapi som beskrevet i Josefi og Ryans (2004) studie er en annen variant hvor pedagoger etablerer et «aksepterende miljø» – det vil si et samspill preget av varme, trygghet og respekt for barnets initiativ og tempo. Felles for tilnærmingene er troen på at barn, også barn på autismespekteret, har en indre drivkraft når forholdene er stimulerende. Det vil si, når voksne lytter og observerer med tålmodighet, og møter barnets nysgjerrighet med entusiasme i stedet for å avvise dens form, legges grobunn for læring.

En mer direkte tilnærming er å lære barnet spesifikke ferdigheter knyttet til nysgjerrighet, slik som å stille spørsmål eller initiere felles oppmerksomhet – ofte ved hjelp av kunstige forsterkere. Hung (1977) sitt pionerarbeid forsøkte å trene barn på autismespekteret i å stille nysgjerrighetsspørsmål (dvs. «Hva er den for?») gjennom operant betinging. Barna fikk ros, tokens og svar når de spurte spontant om noe, og om de ikke spurte på en stund, ble de forsiktig oppmuntret ved at veilederen pekte på et objekt for å vekke spørsmål. Opplæringen økte frekvensen av slike spørsmål i den strukturerte settingen. Men Hung (1977) observerte at generalisering til naturlige situasjoner var begrenset, og når de kunstige forsterkerne opphørte, falt spørreatferden igjen. Dette antyder at mens

man kan lære et barn en ytre atferdssekvens (å stille spørsmål), er det vanskelig å opprettholde den hvis ikke barnet selv opplever genuin motivasjon eller forsterkning av selve handlingen. Hung (1977) konkluderte med at for å oppnå varig nysgjerrighetsatferd må man utvikle naturlige forsterkere.

Å inkorporere barnets særinteresse i lek eller læringsaktiviteter kan fungere som en naturlig forsterkning. Et ofte undervurdert aspekt er å vise sensitivitet overfor barnets initiativ. Bolte (2019) oppfordrer fagfolk til å møte hver autistisk person med åpenhet og nysgjerrighet. Det innebærer å lytte til hva individet og familien formidler, i stedet for å anta at man «vet best». I barnehage eller hjem kan dette bety at voksne observerer hva barnet ser på eller leker med, og kommenterer eller deltar på barnets premisser framfor å styre. Slik «follow the child's lead»-interaksjon er kjent fra både vanlig utviklingsstøtte og autisme-spesifikke programmer. Når voksne viser genuin interesse for barnets fokus – for eksempel ved å la seg fascinere av steinene barnet har plukket opp – modellerer de også nysgjerrighet som en verdsatt og delt aktivitet. Dette kan oppmuntre barnet til å initiere mer samspill og utforskning, fordi barna erfarer at deres nysgjerrighet blir møtt positivt. Vismara og Lyons (2007) demonstrerte at en slik tilnærming kan ha ringvirkninger på barnas sosiale initiativ. Slike grep validerer barnets nysgjerrighet fremfor å undertrykke den, og pedagoger kan videre utnytte momentumet i barnets interesse til å introdusere nye stimuli. Gale et al. (2019) sine anbefalinger for behandling av de yngste barna følger samme logikk. Ved å bygge på barnets interesse kan man stadig støtte nysgjerrighet og utvikling, og gradvis variere. På den måten kan man utvide barns nysgjerrighet uten å miste barnets engasjement underveis.

Noen intervensjoner legger til rette for strukturert samspill hvor barn på autismespekteret og andre barn møtes i lek, men der pedagogen gir fleksibel støtte heller enn rigid voksenstyring. de Angelis et al. (2022) sitt prosjekt med bygging av LEGO®-modeller i små grupper er et eksempel. Her skapte man en felles oppgave som i seg selv vekket barnas interesse og lot barna samarbeide. Den voksne tok et skritt tilbake og lot mye av samspillet skje gjennom barnas egne handlinger. Dette ga barna mulighet til å erfare sosial læring gjennom en aktivitet de var nysgjerrige på, i stedet for at sosialiseringen ble et mål i seg selv. Studien viste at barna faktisk klarte å navigere visse sosiale spenninger og samarbeide om oppgaven når de fikk gjøre det på sin måte. Dette indikerer at man i større grad bør tilrettelegge situasjoner der autistiske barns nysgjerrighet

kan trigges og deles, heller enn å hovedsakelig jobbe med isolerte ferdigheter. En slik tilnærming forutsetter helhetlige lek- og læringsmiljøer som inviterer til nysgjerrig utforskning sammen med andre, snarere enn at individet får opplæring på spesifikke ferdigheter uten kontekst.

For at nysgjerrighet skal oppstå, må barnet føle seg trygg (for mer utdypende informasjon les kapittel 4). Et overstimulert eller engstelig barn vil ikke ha overskudd til å være nysgjerrig. Derfor er det i mange tilfeller viktig å regulere sanseinntrykk og engstelse slik at barnet kan være aktivt med omverdenen. Dette kan inkludere bruk av støyreducerende hodetelefoner, visuelt strukturert informasjon for et barn som trenger forutsigbarhet, eller faste rutiner som utgangspunkt. Ved først å tilfredsstille behovet for forutsigbarhet kan man så forsiktig introdusere nye elementer i lekemiljøet.

Omgivelsene, både fysiske og sosiale, kan i stor grad forme hvordan og hvor ofte nysgjerrighet uttrykkes. For barn på autismespekteret er tilrettelegging essensielt for å styrke og støtte nysgjerrighet. Overstimulerende miljøer kan føre til sensorisk overbelastning og tilbaketrekning, mens strengt strukturerte miljøer kan hindre spontan lek. Omsorgspersoners holdninger og handlinger er også avgjørende. Hvis foreldre og pedagoger gjentagende avbryter barnets repetitive lek, kan det hindre barnets eget driv til å utforske innenfor sine interessefelt. Barnehageansatte må derfor justere sine forventninger og kommunikasjonsstil. Paldam et al. (2022) beskrev hvordan voksne lett kan misforstå autistiske barns samspill ved å fokusere på verbal kommunikasjon i stedet for hvordan barna koordinerte seg selv og den sosiale interaksjonen gjennom handlingene i leken. Forfatterne konkluderte med at misforståelsene antagelig kunne forstås som en oppmerksomhetsdiskrepans: den voksne fokuserte på ord, barna på selve oppgaven. Dette illustrerer at i miljøer (i.e. hjemme, barnehage) der de voksne ikke «leser» barnets måte å utforske på, kan nysgjerrigheten bli oversett eller undertrykt. I Paldam et al. (2022) sitt prosjekt valgte de å endre strategi nettopp ved å la barna drive prosessen mer selv i det åpne lekemiljøet, noe som ga dem rom til å erfare sosial læring uten konstant voksenstyring. Når barn på autismespekteret viser tegn på nysgjerrighet og interesse, bør derfor omgivelsene styrke og støtte det signalet i stedet for å avlede til noe annet som de voksne anser som mer «normalt». Tilgang til likeverdige lekekamerater er også viktig for å modellere nysgjerrighet. Dette forutsetter et inkluderende fellesskap der voksne legger til rette for felles aktiviteter hvor barn på autismespekteret kan delta på sin måte.

Avsluttende refleksjoner

I denne gjennomgangen har vi utforsket hvordan nysgjerrighet kommer til uttrykk hos barn, både typisk utviklende og barn med særskilte behov, og hvilke implikasjoner dette har for spesialpedagogisk praksis. Det er tydelig at nysgjerrighet utgjør en grunnleggende drivkraft for læring og utvikling. Når det gjelder barn på autismespekteret, viser forskning at de er nysgjerrige, men nysgjerrigheten kan arte seg på andre måter enn hos nevrotypiske barn. Mange autistiske barn fordyper seg intenst i enkelte interesseområder, noe som vitner om dyp epistemisk nysgjerrighet innen disse feltene. Samtidig kan de vise mindre spontan interesse for sosialt samspill eller for stimuli utenfor deres fokus. Denne innsikten utfordrer misoppfatninger om at barn på autismespekteret generelt mangler nysgjerrighet. Det dreier seg snarere om en annerledes fordeling av oppmerksomhet og interesse. Spesialpedagogikken må derfor ha et nyansert blikk som gjenkjenner og verdsetter de former for nysgjerrighet disse barna uttrykker, enten det er fascinasjonen for tallrekker, tekniske apparater, tegneserier eller andre spesifikke emner.

Et annet sentralt poeng fra kapittelet er at nysgjerrighet henger tett sammen med inkludering og mestring. Når pedagoger og støttepersonell anerkjenner barnets nysgjerrighetsdrevne interesser, åpner det seg muligheter for mer meningsfull læring. Barn lærer best når de får utforske noe de undrer seg over eller er personlig opptatt av. I en inkluderende pedagogisk praksis innebærer dette at vi tar utgangspunkt i barnets spørsmål, initiativ og interesser som inngang til læring.

Samtidig må vi anerkjenne utfordringene. Spesialpedagoger står ofte i situasjoner der barnets nysgjerrighetsimpulser ikke uten videre passer inn i en fastsatt plan eller målsetting. Her gjelder det å finne en balanse mellom å følge barnas utforskning og å veilede nysgjerrigheten på en måte som fremmer lek og læring. Dette krever profesjonalitet, fleksibilitet og kreativitet hos den voksne. Spesialpedagogikkens oppgave blir å holde nysgjerrighetsgnisten tent ved å tilpasse barnehagehverdagen på en måte som bekrefter barnets nysgjerrighet og samtidig utfordrer det til å strekke seg litt lenger i sin utvikling.

Referanser

- Baker, E., Veytsman, E., Martin, A. M., Blacher, J. & Stavropoulos, K. K. M. (2020). Increased neural reward responsivity in adolescents with ASD after social skills intervention. *Brain Sciences*, 10(6), 402. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060402>
- Barto, A. G. (2013). Intrinsic motivation and reinforcement learning. I G. Baldassarre & M. Mirolli (Red.), *Intrinsic motivation: A neuroscience and computational approach* (s. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-32375-1_2
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Bjerknes, A. L., Wilhelmsen, T. & Foyn-Bruun, E. (2024). A systematic review of curiosity and wonder in natural science and early childhood education research. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 50–65.
- Bölte, S. (2019). Hey autism researcher, what's on your mind today about inclusion? *Autism*, 23(7), 1611–1613. <https://doi.org/10.1177/1362361319870994>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S. & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Dawson, G., Webb, S. J. & McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 403–424. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6
- de Angelis, L. O., Orsati, F. T. & Teixeira, M. C. T. V. (2024). LEGO®-Based Therapy in School Settings for Social Behavior Stimulation in Children with Autism Spectrum Disorder: Comparing Peer-Mediated and Expert Intervention. *Brain Sciences*, 14(11), 1114. <https://doi.org/10.3390/brainsci14111114>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Engel, S. (2015). *The hungry mind: The origins of curiosity in childhood*. Harvard University Press.
- Gale, C. M., Eikeseth, F. E. & Klintwall, L. (2019). Children with autism show atypical preference for non-social stimuli. *Scientific Reports*, 9(1):10355. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46705-8>
- Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28, 23–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y>
- Hung, D. W. (1977). Generalization of «curiosity» questioning behavior in autistic children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 8(3), 237–245.
- Jacques, C., Courchesne, V., Meilleur, A.-S., Mineau, S., Ferguson, S., Cousineau, D. ... Mottron, L. (2018). What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior. *PLOS ONE*, 13(12), e0209251. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209251>
- Jirout, J. & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental review*, 32(2), 125–160.
- Jirout, J. J., Evans, N. S. & Son, L. K. (2024). Curiosity in children across ages and contexts. *Nature Reviews Psychology*, 3(9), 622–635. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00346-5>

- Jones, W. & Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2–6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504(7480), 427–431. <https://doi.org/10.1038/nature12715>
- Josefi, O. & Ryan, V. (2004). Non-directive play therapy for young children with autism: A case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 533–551. <https://doi.org/10.1177/1359104504046158>
- Kagan, J. & Snidman, N. (2004). *The long shadow of temperament*. Harvard University Press
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T. & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963–973. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x>
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 792–816.
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., Doorley, J. D. & McKnight, P. E. (2020). Understanding psychological flexibility: A multimethod exploration of pursuing valued goals despite the presence of distress. *Psychological assessment*, 32(9), 829.
- Kidd, C. & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron*, 88(3), 449–460.
- Klin, A., Shultz, S. & Jones, W. (2015). Social visual engagement in infants and toddlers with autism: Early developmental transitions and a model of pathogenesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 50, 189–203.
- Klintwall, L., Macari, S., Eikeseth, S. & Chawarska, K. (2015). Interest level in 2-year-olds with autism spectrum disorder predicts rate of verbal, nonverbal, and adaptive skill acquisition. *Autism*, 19(8), 925–933.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Montessori, M. (1949/1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Murray, D. K. C., Lesser, M. & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139–156. <https://doi.org/10.1177/1362361305051398>
- Oudeyer, P. Y. & Smith, L. B. (2016). How evolution may work through curiosity-driven developmental process. *Topics in Cognitive Science*, 8(2), 492–502.
- Paldam, E., Roepstorff, A., Steensgaard, R., Lundsgaard, S. S., Steensig, J. & Gebauer, L. (2022). A robot or a dumper truck? Facilitating play-based social learning across neurotypes. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, <https://doi.org/10.1177/23969415221086714>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Poli, F., Koolen, M., Velázquez-Vargas, C. A., Ramos-Sanchez, J., Meyer, M., Mars, R. B., Rommelse, N. & Hunnius, S. (2024). Autistic traits foster effective curiosity-driven exploration. *PLOS Computational Biology*, 20(10), e1012453. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1012453>
- Renner, B. (2006). Curiosity about people: The development of a social curiosity measure in adults. *Journal of personality assessment*, 87(3), 305–316.

- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Scott-Van Zeeland, A. A., Dapretto, M., Ghahremani, D. G., Poldrack, R. A. & Bookheimer, S. Y. (2010). Reward processing in autism. *Autism research*, 3(2), 53–67.
- Silvia, P. J. (2012). *Curiosity and motivation*. I R. M. Ryan (Red.), The Oxford handbook of human motivation (s. 157–166). Oxford University Press.
- Skalstad, I. & Munkebye, E. (2021). Young children's questions about science topics when situated in a natural outdoor environment: A qualitative study from kindergarten and primary school. *International Journal of Science Education*, 43(7), 1017–1035. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1895451>
- Smees, R., Rinaldi, L. J. & Simner, J. (2025). Autism-linked traits and creativity: Empathy and sensory sensitivities in children predict creative activities and openness. *Creativity Research Journal*, 37(4), 664–678.
- South, M., Ozonoff, S. & McMahon, W. M. (2012). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1992-8>
- Stagl, K. C. (1995). *Curiosity as a dispositional and situational construct*. [Masteroppgave, University of Illinois]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Swan, G. E. & Carmelli, D. (1996). Curiosity and mortality in aging adults: A 5-year follow-up of the Western Collaborative Group Study. *Psychology and Aging*, 11(3), 449.
- Uljarević, M. & Evans, D. W. (2017). Relationship between repetitive behaviour and fear across normative development, autism spectrum disorder, and down syndrome. *Autism Research*, 10(3), 502–507.
- Van de Cruys, S., Evers, K., Van der Hallen, R., Van Eylen, L., Boets, B., De-Wit, L. & Wagemans, J. (2014). Precise minds in uncertain worlds: predictive coding in autism. *Psychological review*, 121(4), 649.
- Vismara, L. A. & Lyons, G. L. (2007). Using perseverative interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(4), 214–228. <https://doi.org/10.1177/10983007070090040401>
- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3), 140–152. <https://doi.org/10.1177/0741932507028003030>

Del 2

Nielsen, B. (2026). Hvordan implementere endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen.
I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 131–150). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711008>

Kapittel 8

Hvordan implementere endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen

Bettina Nielsen

Sammendrag: Kapittelet belyser hvordan barnehager kan lykkes med å omsette kunnskap til praksis gjennom systematisk implementering. Det presenteres sentrale faktorer som kapasitet, kjernekomponenter, troskap til metode, ledelse, evaluering og kontekstuelle tilpasninger. God implementering krever både struktur og fleksibilitet, og tiltak må gjennomføres med forståelse for lokale forhold. Kapittelet gir kunnskap om etablerte implementeringsrammeverk som gir støtte i prosessen. Aksjonsforskning trekkes frem som en nyttig metode i utviklingsarbeid, hvor ansatte selv deltar i refleksjon og justering av praksis. Kunnskapsbasert praksis, som kombinerer forskningskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, brukerkunnskap og kontekst, er avgjørende for å skape varige endringer. Kapittelet understreker behovet for balanse mellom ulike kunnskapsformer og gir innsikt i hvordan man kan redusere gapet mellom teori og praksis.

Nøkkelord: Implementering, implementeringsrammeverk, aksjonsforskning, kunnskapsbasert praksis

Abstract: The chapter explores how early childhood education and care institutions can implement change through systematic efforts. Key factors include capacity, core components, fidelity, leadership, evaluation, and contextual adaptation. Successful implementation requires balancing structure with flexibility and adjusting interventions to local conditions. This chapter provides knowledge about established implementation frameworks that support the implementation process. Action research is highlighted as a valuable method involving staff in reflection and practice adjustments. Knowledge-based practice – combining research evidence, professional experience, user input, and context – is essential for lasting change. The chapter emphasizes the importance of balancing different forms of knowledge and offers insight into how the gap between theory and practice can be closed.

Keywords: Implementation, implementation framework, action research, evidence-based practice

Innledning

Det er et økende fokus på betydningen av kunnskap og kompetanse innen spesialpedagogikk for å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utfordringen ligger imidlertid ikke bare i mangel på kunnskap om spesialpedagogiske temaer, men også i hvordan denne kunnskapen omsettes i praksis. Dette gapet mellom teori og praksis omtales som *implementeringsgapet*, og implementeringsvitenskapens hovedfokus er ofte på hvordan dette gapet kan lukkes (Bauer et al., 2015; Bauer & Kirchner, 2019). Kapitlet gir en oversikt over sentrale temaer innen implementeringsforskningen, hva de ulike implementeringsrammeverkene fokuserer på, og belyser hvordan man best kan planlegge og gjennomføre implementering av tiltak og utviklingsarbeid i barnehagen.

Hva innebærer implementering?

Ordet implementering benyttes ofte i ulike sammenhenger, men det er ikke alltid at bruken reflekterer den kompleksiteten som faktisk ligger i begrepet (Fixsen et al., 2005). Begrepet implementering brukes ofte feilaktig om prosesser som i realiteten handler om *spredning* (diffusion) eller *formidling* (dissemination) av informasjon og tiltak.

Implementeringslitteraturen skiller nemlig mellom spredning, formidling og implementering (Greenhalgh et al., 2004; Rogers, 2003). Spredning refererer til en uformell og ofte spontan prosess der nye ideer, praksiser eller innovasjoner gradvis tas i bruk uten en aktiv og systematisk innsats. Formidling innebærer derimot en mer målrettet og planlagt prosess for å distribuere kunnskap eller intervensjoner til en spesifikk målgruppe, ofte gjennom strategier som opplæring, publisering og kommunikasjon. Implementering skiller seg fra begge ved å være en systematisk prosess for å innføre og integrere nye tiltak, metoder eller intervensjoner i praksis. Dette innebærer en strukturert tilnærming for å sikre både troskap til metoden (fidelity) og nødvendige tilpasninger til konteksten.

Implementeringsvitenskap handler om hvordan man kan endre måten personer, organisasjoner og systemer jobber på, slik at ønskede endringer blir gjennomført på en god og effektiv måte. Målet er at tiltakene som innføres skal fungere slik de er ment, og gi de ønskede resultatene i praksis

(Fixsen et al., 2019). Dersom implementeringen av et tiltak er lite gjennomtenkt og planlagt, vil det også være mindre sannsynlig at tiltaket oppnår god effekt.

Implementeringsvitenskap søker å forstå hva som hindrer oss i å ta i bruk forskningskunnskap i praksis, og hvordan vi kan tilrettelegge for at nye løsninger og tiltak tas i bruk på en måte som gir ønskede resultater (Bauer et al., 2015). Videre kan implementeringsvitenskap hjelpe oss med å forstå hvordan mennesker, metoder og systemer henger sammen (Douglas & Burshnic, 2019). Den kan også vise oss hvordan slike faktorer påvirker bruken av nye løsninger og tiltak, og hjelpe oss å finne gode måter å forbedre arbeidet med tiltak som skal bidra til en bedre hverdag for alle i barnehagen.

Kapasitet

Når man arbeider med å implementere innovasjoner eller gjennomføre utviklingsarbeid, er begrepet *kapasitet* sentralt. I denne sammenhengen viser kapasitet til kompetanse, motivasjon og holdninger som påvirker evnen til å gjennomføre implementering på individnivå, organisasjonsnivå og samfunnsnivå (Roland, 2023; Wandersman et al., 2006). Det skilles ofte mellom to former for kapasitet: *generell kapasitet* og *innovasjonsspesifikk kapasitet*, selv om det gjerne er overlapp mellom disse.

Generell kapasitet handler om å utvikle og styrke infrastruktur, ferdigheter, motivasjon og ledelse i organisasjonen. Slik kapasitet legger til rette for at man på et overordnet nivå blir i stand til å implementere ulike innovasjoner på en effektiv måte. Innovasjonsspesifikk kapasitet, derimot, refererer til den motivasjonen og de ferdighetene – både på individ- og organisasjonsnivå – som er nødvendige for å implementere én bestemt innovasjon, intervensjon eller tiltak (Flaspohler et al., 2008).

For at barnehager skal lykkes med å implementere utviklingsarbeid – uavhengig av hva slags tiltak det er snakk om – vil det være særlig nyttig å bygge generell kapasitet. Dette kan blant annet innebære å tilegne seg kunnskap om ulike implementeringsteorier, modeller og rammeverk, noe som gir et faglig grunnlag for systematisk og kunnskapsbasert arbeid med endring og utvikling.

Kjerneprinsipper på tvers av implementeringsrammeverk

Det finnes over hundre ulike implementeringsteorier, rammeverk og modeller, selv om implementeringsvitenskap er et relativt nytt felt sammenlignet med mange andre fagdisipliner (Moullin et al., 2015; Nilsen, 2020; Striffler et al., 2018). Denne bredden kan gjøre det krevende å orientere seg i hvilke tilnærminger som er mest hensiktsmessige når tiltak skal innføres i praksis. I dette kapittelet er målet derfor ikke å anbefale ett «beste» rammeverk, men å gjøre feltet mer håndterbart for barnehagepraksis ved å sammenfatte elementer som går igjen på tvers av de mest brukte modellene. Begrunnelsen er todelt: For det første vil barnehager sjelden ha kapasitet til å sette seg grundig inn i flere parallelle rammeverk. For det andre peker implementeringsforskningen i stor grad på de samme kjernefaktorene, selv om de organiseres og begrepsfestes ulikt. Kapittelet tilbyr derfor et samlet sett av kjerneprinsipper som kan brukes som en praktisk sjekkliste og prosessstøtte, uavhengig av hvilket tiltak som skal innføres. I det følgende presenteres disse faktorene, slik flere sentrale forskere på feltet beskriver dem, og det vises hvordan de kan anvendes i implementering av ny kunnskap i barnehagen.

Kjernekomponenter

Et fokus på kjernekomponenter er noe som går igjen blant mange av de mest kjente implementeringsrammeverkene, som for eksempel *Active Implementation Frameworks* (AIFs: Fixsen et al., 2005), *Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment Framework* (EPIS: Aarons et al., 2011), og *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR: Damschroder et al., 2009). Dette signaliserer en enighet i forskningsfeltet om at det bør være et fokus i implementeringsprosessen. Med kjernekomponenter menes de kritiske elementene som må være til stede for at en intervensjon skal fungere effektivt.

De kan deles inn i *strukturelle* (f.eks. manualer, prosedyrer) og *prosessuelle* (f.eks. opplæring, veiledning) komponenter. De prosessuelle komponentene, som opplæring og veiledning, kan forstås i lys av *implementeringsdriverne* beskrevet av Fixsen et al. (2005). Disse understreker nødvendigheten av støttefunksjoner for å sikre at tiltak blir gjennomført med høy kvalitet. Driverne omfatter kompetanseutvikling, organisatorisk støtte og kontinuerlig veiledning, som alle er avgjørende for at implementeringen skal lykkes.

Implementeringsrammeverkene vektlegger også viktigheten av å ivareta kjernekomponentene gjennom hele implementeringsprosessen.

Organisatorisk beredskap

Et annet gjennomgående tema i implementeringsrammeverkene er betydningen av *organisatorisk beredskap* for at en implementering skal lykkes (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). I litteraturen omtales dette ofte både som *organizational readiness* og/eller *readiness for change*, begreper som i praksis benyttes om hverandre. For å tydeliggjøre brukes derfor den norske oversettelsen organisatorisk beredskap som et samlet begrep i dette kapittelet.

Organisatorisk beredskap handler om organisasjonens evne, vilje og motivasjon til å gjennomføre en ny praksis, samt om tilgjengelige ressurser og støttefunksjoner som muliggjør dette. Dette omfatter blant annet ledelsens engasjement, ansattes holdninger og kunnskap, og ikke minst at strukturer og prosesser er tilrettelagt for endring (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005).

I barnehagesektoren betyr dette at personalet må føle seg trygge på de nye tiltakene, ha tilstrekkelig opplæring og veiledning, og at ledelsen sørger for nødvendige ressurser og organisatorisk støtte. Uten denne beredskapen vil det være vanskelig å oppnå en varig og effektiv implementering, uavhengig av hvor godt tiltaket i seg selv er utviklet.

Troskap til metode

For å ivareta kjernekomponentene i implementeringsprosessen er det avgjørende å opprettholde *troskap til metoden* (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009), som refereres til som *fidelity* i den internasjonale litteraturen. Dette innebærer at endringen som skal gjennomføres i praksis bør gjennomføres i tråd med hvordan de er designet og planlagt, samtidig som det kan være rom for kontekstuell tilpassede justeringer der det er nødvendig.

Et illustrerende eksempel er implementeringen av Classroom Assessment Scoring System (CLASS) - et observasjonsverktøy utviklet for å vurdere kvaliteten på samspill mellom voksne og barn i barnehager og skoler. Verktøyet

benyttes i flere land, inkludert Norge, og fokuserer på tre hovedområder: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Pianta et al., 2008).

Implementeringen av CLASS krever grundig opplæring for å sikre pålitelighet og gyldighet i vurderingene. I Norge tilbyr blant annet Regionsenter for barn og unges psykiske helse, sør og øst (RBUP), sertifiseringskurs der deltakerne får opplæring i sammenhengen mellom samspill av høy kvalitet og barns utvikling, hvordan man vurderer samspillskvalitet, samt hvordan observasjonene gjennomføres (RBUP, 2025). Resultatene fra observasjonene brukes som grunnlag for faglig refleksjon og profesjonell utvikling blant personalet, med mål om å styrke kvaliteten på samspillet i barnehagen eller klasserommet.

Denne tilnærmingen samsvarer med prinsippene i de overnevnte implementeringsrammeverkene (dvs. EPIS: Aarons et al., 2011; CFIR: Damschroder et al., 2009; AIFs: Fixsen et al., 2005). Felles for disse er understrekingen av at troskap til kjernekomponentene i et tiltak eller verktøy er avgjørende for ønsket effekt, samtidig som implementeringen må være følsom for lokale behov og kontekstuelle betingelser.

I barnehagekonteksten, hvor barns behov og gruppesammensetning varierer, blir dette særlig relevant. En vellykket anvendelse av CLASS som kartleggings- og refleksjonsverktøy krever derfor både strukturell forankring og fleksibilitet, samt en tydelig bevissthet rundt hva som utgjør verktøyets essens.

Ledelse

De sentrale implementeringsrammeverkene understreker betydningen av ledelse i alle faser av implementeringsprosessen, fra forberedelse til opprettholdelse av tiltak (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009). Effektiv ledelse er avgjørende for å sikre at nødvendige ressurser er tilgjengelige, at personalet får tilstrekkelig støtte, og at implementeringsprosessen styres målrettet.

Implementering krever tid, økonomiske ressurser og kompetanseutvikling, inkludert tilgang til opplæring, veiledning og administrativ støtte. Dersom lederen undervurderer disse behovene, kan tiltaket mislykkes på grunn av manglende støtte (Fixsen et al., 2005). En vanlig fallgrube er å anta at én opplæringsøkt er tilstrekkelig for å skape varig endring. Ifølge Fixsen og Blase (2009) må kompetanseutvikling følges opp med kontinuerlig veiledning og organisatorisk støtte for å sikre reell atferdsendring.

En annen kritisk lederoppgave er å balansere mellom rigid troskap til metoden og nødvendige tilpasninger til konteksten. For strenge krav til metode kan skape motstand, mens for stor fleksibilitet kan føre til at tiltaket mister sin effektivitet (Durlak & DuPre, 2008). I tillegg må ledelsen aktivt arbeide for å skape en felles forståelse av tiltakets mål og betydning. Uten en tydelig visjon og forankring kan ansatte oppleve usikkerhet eller motstand, noe som svekker gjennomføringen (Aarons et al., 2014).

For å lykkes med implementering må ledelsen derfor ikke bare sørge for ressurser og støtte, men også aktivt arbeide med kommunikasjon, motivasjon og struktur for å skape eierskap og langsiktig bærekraft i tiltaket (Bertram et al., 2015).

Evaluering og justering

Evaluering blir også fremhevet som en av de viktigste delene av implementeringsprosessen (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009). Dette innebærer blant annet kontinuerlige tilbakemeldinger om implementeringsprosessen og effekten av tiltaket for å sikre at tiltakene fungerer som de skal. Det kan for eksempel være evaluering av hvordan ulike faktorer i implementeringen påvirker intervensjonens suksess, hvorpå man deretter kan gjøre tilpasninger basert på tilbakemeldingene.

Det finnes flere fallgruver knyttet til evaluering av tiltak i barnehagen, som for eksempel: 1) manglende klarhet i hva som skal evalueres, 2) utilstrekkelige eller urealistiske målemetoder og overfokus på én type mål, 3) kort tidsperspektiv, 4) mangel på kontekstuelle tilpassede justeringer, 5) mangel på medvirkning fra nøkkelaktører i implementeringsprosessen, 6) utilstrekkelig oppfølging etter evalueringen, og 7) skjevhet i evalueringen.

Manglende klarhet i hva som skal evalueres

Hvis et tiltak, for eksempel et språkutviklingsprogram, skal evalueres, men det ikke er tydelig definert hvilke mål man ønsker å oppnå (f.eks., økt ordforråd, bedre kommunikasjon), kan evalueringen bli ufullstendig. Uten klare mål kan det være vanskelig å vurdere om tiltaket har hatt ønsket effekt på barnas utvikling (Fixsen et al., 2005).

Utilstrekkelige eller urealistiske målemetoder og overfokus på én type mål

Hvis man kun bruker kvantitative verktøy som spørreskjemaer eller tester for å måle utvikling hos barn uten å ta hensyn til barnas individuelle behov, bakgrunn eller læringsstil, kan resultatene gi et feilaktig bilde. Dette kan være spesielt problematisk i barnehagen, hvor utviklingen er svært individuell og kan variere mye mellom barn (Birkeland, 2024; Engel et al., 2015; Furenes et al., 2021).

Hvis barnehagen kun fokuserer på for eksempel kvantitative data, som antall barn som har fullført et spesifikt læringsprogram, kan man overse viktige kvalitative aspekter som barnas trivsel, sosial utvikling og interaksjoner med andre barn. Barnehagen er et sted for helhetlig utvikling, og evalueringen bør inkludere både kvantitative og kvalitative mål for å gi et mer komplett bilde av effekten (Gertler et al., 2011).

Kort tidsperspektiv

Mange evalueringer i barnehagen gjennomføres kort tid etter at et tiltak er implementert, uten å ta hensyn til langtidseffektene (Durlak & DuPre, 2008). Dersom et tiltak med nye pedagogiske metoder vurderes etter bare noen måneder, risikerer man å overse langsiktige gevinster som først blir synlige etter lengre tid. Barnehagebarns utvikling skjer gradvis, og raske vurderinger kan gi et ufullstendig bilde av tiltakets virkning.

Mangel på kontekstuell tilpassede justeringer

Når et barnehageprosjekt implementeres på flere avdelinger uten å ta hensyn til de spesifikke behovene på hver enkelt avdeling, kan resultatene bli forvirrende eller misvisende. En tilnærming som fungerer godt i én avdeling med barn som har spesielle behov, kan være lite egnet i en annen avdeling med helt andre forutsetninger. Evalueringen bør ta høyde for lokale tilpasninger og kontekstuelle faktorer for å gi et rettferdig bilde av tiltakets virkning (Aarons & Sommerfeld, 2012).

Mangel på medvirkning fra nøkkelaktører i implementeringsprosessen

Dersom evalueringen av et tiltak ikke inkluderer innspill fra de som faktisk gjennomfører tiltaket – for eksempel barnehagelærerne eller spesialpedagogene – eller de som er direkte påvirket av det, altså barna, kan evalueringen mangle viktig innsikt. Hvis personalet ikke får mulighet til å gi tilbakemelding på hvordan tiltaket påvirker hverdagen deres, kan det resultere i en evaluering som ikke er realistisk eller fullstendig (Greenhalgh et al., 2004).

Utilstrekkelig oppfølging etter evalueringen

Når evalueringen ikke fører til konkrete endringer eller oppfølging, kan det skape en opplevelse av at evalueringen er meningsløs (Fixsen & Blase, 2009). Hvis et tiltak i barnehagen evalueres, men resultatene ikke brukes til å justere praksis eller forbedre tiltaket, kan det føre til apati blant personalet og manglende interesse for å bruke evalueringen som et verktøy for forbedring.

Bias/skjevhet i evalueringen

Skjevhet i evaluering kan oppstå når forutsetninger, forventninger eller selektiv rapportering påvirker vurderingen av et tiltak, slik at resultatene ikke gir et fullstendig eller objektivt bilde. En vanlig form for skjevhet er bekreftelsesbias, hvor den som evaluerer bevisst eller ubevisst leter etter informasjon som bekrefter det de allerede tror om tiltaket (Patton, 2008). Dersom en ansatt i barnehagen har en sterk overbevisning om at et tiltak er effektivt, kan det føre til selektiv tolkning av data eller observasjoner. En annen utfordring er ønsketenkning, der barnehagepersonalet føler et press for å vise at tiltaket har vært vellykket, selv om resultatene ikke nødvendigvis støtter dette (Dunning 2011). Dette kan skje dersom personalet vet at evalueringen kan påvirke videre finansiering eller støtte til tiltaket. Videre kan seleksjonsbias oppstå dersom kun de mest vellykkede eksemplene trekkes frem i evalueringen, mens mindre vellykkede erfaringer forblir udokumenterte (Shadish et al., 2002). Dette kan skape et forvrengt bilde av tiltakets reelle effekt og gi beslutningstakere et ufullstendig grunnlag for videre implementering.

Implementering i barnehage – steg for steg

De foregående delene av kapittelet har presentert sentrale prinsipper fra implementeringsforskningen som er relevante for barnehagekonteksten. For å vise hvordan disse prinsippene kan se ut i praktisk arbeid, presenteres nedenfor et case som illustrerer hvordan de kan anvendes steg for steg i en barnehage. Eksempelen tar utgangspunkt i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), men strukturen og tilnærmingen er overførbart til annet spesialpedagogisk utviklingsarbeid.

Case eksempel

Utgangspunkt: Barnehagen ønsker å styrke bruken av ASK som en del av hverdagskommunikasjonen, særlig i overgangssituasjoner som levering, måltider, samlingsstund og overganger mellom ute- og innelek. Bakgrunnen er at enkelte barn strever med å forstå beskjeder, uttrykke behov og regulere følelser, noe som ofte fører til uro og eskalering. Personalet har noe kunnskap om ASK, men praksisen er ujevn og personavhengig.

1. Avklaring av mål og kjernekomponenter: Før oppstart må barnehagen tydeliggjøre hva de faktisk ønsker å endre i praksis. Målet er ikke at enkelte barn skal «få ASK», men at ASK etableres som en integrert del av barnehagens felles pedagogiske praksis.

For å sikre dette identifiseres kjernekomponenter som er avgjørende for kvalitet og effekt. Disse omfatter at voksne modellerer ASK i hverdagslige situasjoner, at visuell støtte er tilgjengelig i sentrale overganger, at bestemte situasjoner prioriteres i oppstartsfasen, og at ansvar for oppfølging av sårbare barn er tydelig plassert.

2. Organisatorisk beredskap: Barnehagen kartlegger om nødvendige rammer er på plass før implementeringen starter. Dette kan blant annet innebære vurdering av personalets kompetanse i ASK og behov for opplæring, tilgjengelig tid til felles refleksjon og oppfølging, hvordan ansvar fordeles mellom pedagoger og assistenter, samt om det fysiske miljøet støtter bruken av ASK, for eksempel gjennom tilgjengelige symboler eller kommunikasjonshjelpemidler.

Å avklare slike forhold tidlig reduserer risikoen for at ASK utvikles som et individuelt initiativ, i stedet for som en del av barnehagens ordinære praksis.

3. Troskap og tilpasning: I ASK-arbeidet gjennomføres enkelte praksiser konsekvent, mens andre tilpasses barn, situasjon og kontekst. ASK benyttes i definerte kjernearenaer, samtidig som uttrykksformer, omfang og organisering justeres i tråd med barnas behov og avdelingens rammer.

4. Ledelse og støtte: Leder følger opp, for eksempel gjennom korte, regelmessige oppfølgingspunkt som «5-minutters implementeringssjekker», der spørsmål som *Hva prøvde vi? Hva fungerte? Hva hindret? Hva justeres videre?* brukes som støtte

for refleksjon og justering i praksis. Ledelsens involvering signaliserer at ASK er et prioritert område og bidrar til å holde arbeidet levende over tid.

5. Evaluering og justering: Det benyttes en enkel kombinasjon av datakilder, som korte observasjoner, personalets refleksjonsnotater og eventuelle foreldreinnspill. Fokus rettes mot om ASK faktisk brukes i de situasjonene som er definert som kjerne, og om praksisen bidrar til økt forståelse, deltakelse og regulering hos barna. Praksis justeres ved behov, basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra hverdagen. Evalueringen følges opp over tid for å sikre at den nye praksisen opprettholdes og integreres i ordinære rutiner.

Eksempelet viser hvordan sentrale implementeringsprinsipper kan omsettes til praktisk spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Selv om caset tar utgangspunkt i ASK, er prinsippene overførbare til annet spesialpedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig illustrerer eksempelet hvordan systematisk implementering er avgjørende for at spesialpedagogiske tiltak får en reell betydning i barnas hverdag.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har i økende grad blitt etablert som en metode for utviklingsarbeid, særlig innenfor skole- og barnehagesektoren (Gjølterud et al., 2017), noe som gjør det relevant å diskutere i dette kapittelet. Metoden er kjennetegnet ved en syklisk prosess som omfatter systematisk planlegging, handling, observasjon og refleksjon med mål om å forbedre praksis (Lewin, 1946). Men hva skiller egentlig denne aksjonsfokuserte metoden fra implementering?

Selv om aksjonsforskning og implementering deler flere grunnleggende trekk, skiller de seg også på enkelte punkter. I implementeringsarbeid tar man ofte utgangspunkt i «ferdige» eller delvis utviklede løsninger, som tiltak eller modeller, mens aksjonsforskning åpner for å utforske og videreutvikle løsninger i prosess. Implementering fremstilles gjerne som en mer styrt og lineær prosess, mens aksjonsforskning karakteriseres som syklisk og utviklende, ofte gjennom flere runder med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Bruken av aksjonsforskning utelukker imidlertid ikke anvendelsen av kunnskap fra implementeringsforskning, teorier og rammeverk – snarere tvert imot. Dersom implementering forstås som en lærende prosess, kan aksjonsforskning benyttes som metode innenfor implementeringen. For eksempel kan ansatte

i barnehagen prøve ut en bestemt metode, observere og samle erfaringer, og deretter diskutere, evaluere og justere praksis basert på disse erfaringene.

En slik fremgangsmåte kan gjennomføres samtidig som de sentrale kjernekomponentene i tiltaket eller modellen bevares. Dette kan betraktes som en videreføring av tidligere omtalte kontekstuelle tilpasninger, men nå i en mer systematisk og strukturert form. En slik tilnærming kan styrke, snarere enn svekke, sjansene for en vellykket implementering. Videre kan det være en fordel å benytte aksjonsforskning som metode i implementeringen, fordi 1) de som skal bruke tiltaket, er med på å forme det, 2) endringer som deltakerne selv har vært med på å utvikle, har større sjanse for å vare, og 3) endringer gjøres på grunnlag av faktiske erfaringer i den gitte konteksten, ikke bare antagelser fra tidligere forskningssettinger.

Kunnskapsbasert praksis

Det som til nå er diskutert i dette kapittelet, kan i stor grad forstås som aspekter ved kunnskapsbasert praksis – et begrep som imidlertid har vært gjenstand for både diskusjon og kritikk. Begrepet «kunnskapsbasert praksis» er en tilpasning av det engelske «evidence-based practice». Kritikken har særlig blitt rettet mot en tendens til å tillegge kvantitativ forskning, og da spesielt randomiserte kontrollerte studier (RCT), uforholdsmessig stor betydning. Dette har ført til at andre kunnskapskilder – slik som profesjonsutøvers erfaringsbaserte kunnskap, brukerkunnskap og kontekstuell innsikt (for eksempel lokal kultur, tilgjengelige ressurser og relasjoner) – i mindre grad har blitt anerkjent som legitime grunnlag for profesjonell praksis.

I møte med denne kritikken har det skjedd en faglig og begrepsmessig utvikling. Overgangen fra betegnelsen «evidensbasert praksis» til «kunnskapsbasert praksis» representerer et viktig forsøk på å favne en bredere forståelse av relevant kunnskap i profesjonsutøvelse. Innen norsk fagtradisjon har denne begrepsbruken vunnet større aksept, særlig innen yrker der brukerperspektiv og erfaringsbasert kunnskap står sentralt. Terminologiske justeringer kan dermed forstås som et uttrykk for ønsket om å balansere ulike kunnskapsformer og unngå en for ensidig vektlegging av kvantitative forskningsdesign.

I dette kapittelet brukes begrepet «kunnskapsbasert praksis» konsekvent, for å støtte opp under en forståelse av profesjonell praksis som et samspill mellom forskningskunnskap, erfaringskunnskap, brukerkunnskap og konteks-

tuelle forhold. En slik helhetlig tilnærming anses som avgjørende for å lykkes med implementering av utviklings- og endringsarbeid i barnehagesektoren. Denne utvidede forståelsen reflekteres også i modellen for kunnskapsbasert praksis (se Figur 8.1).

Modellen for kunnskapsbasert praksis har fokus på ulike elementer for å kunne gjennomføre blant annet endringsarbeid i praksis, det vil si: forskningsbasert praksis, erfaringsbasert praksis, brukerkunnskap og medvirkning, og kontekstuelle forhold. De ulike kunnskapskildene vektlegges som gjensidig avhengige elementer i profesjonell beslutningstaking og praksisutøvelse.

Forskningsbasert kunnskap omtales som systematisk innhentet forskningskunnskap som holder høy metodisk standard, for eksempel systematiske oversikter, RCT eller kvalitativ forskning. Det er verdt å påpeke at kunnskaps-hierarkiet ofte rangeres i den gitte rekkefølgen, med kvalitativ forskning langt nede på hierarkiet. Hvorvidt dette er en riktig rangering må bli en debatt for en annen gang.

Erfaringsbasert kunnskap innebærer praktiske erfaringer og innsikt som fagpersoner har opparbeidet seg gjennom utdanning, arbeidserfaring og refleksjon. Dette kan for eksempel være barnehagelærerens vurderinger av hva som fungerer best for et eller flere av de sårbare barna i ulike situasjoner.

Brukerkunnskap og medvirkning handler om kunnskapen som for eksempel barn eller foreldre har om sin livssituasjon og deres preferanser. Her er det fokus på at deres aktive involvering og medvirkning kan sikre at endringsarbeidet blir relevant og effektivt.

Kontekstuelle forhold handler om rammen som endrings- og utviklingsarbeidet skal foregå innenfor. Alt fra organisatoriske, kulturelle eller strukturelle rammer i barnehagen kan være viktig å ta hensyn til, ettersom de kan påvirke implementeringsprosessen. Dette kan for eksempel være barnehagens tilgang til nødvendige ressurser, lover, regelverk, lokale prioriteringer med mer.

Figur 8.1

Modell for kunnskapsbasert praksis (hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis>)

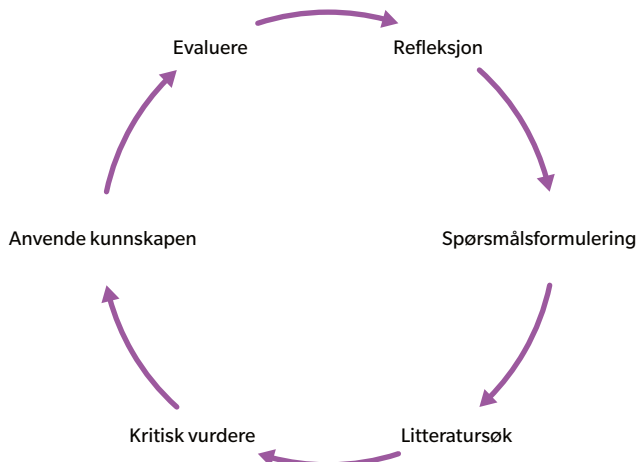


For å gjennomføre kunnskapsbasert praksis anbefales følgende steg (Nortvedt et al., 2021):

1. Reflektere over egen praksis
2. Formulere spørsmål
3. Innhente forskningsbasert kunnskap (litteratursøk)
4. Kritisk vurdere kunnskapens kvalitet
5. Anvende kunnskapen
6. Evaluere egen praksis

Figur 8.2

Kunnskapsbasert praksis: En sirkulær prosess



Dette er en sirkulær prosess som ikke nødvendigvis avsluttes når evalueringen er ferdig. Det er derimot viktig å fortsette å reflektere kontinuerlig over egen praksis og følge de pågående stegene for å forbedre eller opprettholde ønsket endring (se Figur 8.2).

Realistisk implementering i norsk barnehage: vanlige barrierer og mulige løsninger

Når endrings- og utviklingsarbeid skal gjennomføres i barnehagen, opplever mange at teori og faglige anbefalinger ikke alltid lar seg realisere fullt ut i praksis. Dette kan føre til at implementering enten ikke gjennomføres som planlagt, eller at endringer ikke opprettholdes over tid. Norske barnehager implementerer ofte utviklingsarbeid under stramme rammer, og flere gjennomgående barrierer går igjen (NOU 2019:3).

For det første er tid og bemanning ofte begrensende, noe som tilsier at implementering må planlegges som små, gjennomførbare endringer integrert i eksisterende møtestrukturer og rutiner. For det andre preges mange barnehager av parallelle satsinger og prosjekttrøtthet. Her blir tydelig prioritering og avgrensning av tiltakets kjernekomponenter avgjørende: Hva skal gjennomføres, av hvem, og hva skal eksplisitt ikke inngå i den aktuelle utviklingsfasen? For det tredje kan personalutskiftning og fravær svekke kontinuitet i arbeidet. Det er derfor nødvendig å etablere enkle støtte- og opplæringsstrukturer som gjør praksisen robust, for eksempel gjennom korte oppstartsnotater, tydelige rolleavklaringer og faste oppfølgingspunkt.

I lys av disse vilkårene bør rammeverket i dette kapittelet forstås som en praktisk støtte for realistisk gjennomføring av endringsarbeid. Tydelige mål, et begrenset antall kjernekomponenter, enkel og regelmessig oppfølging, samt systematisk justering basert på erfaringer fremstår som sentrale forutsetninger for varig praksisendring.

Denne formen for realistisk implementering kan forstås som et møtepunkt mellom aksjonsforskningens vekt på erfaringsbasert justering av praksis og kunnskapsbasert praksis, der forskningskunnskap, erfaringskunnskap, brukerkunnskap og kontekst kontinuerlig integreres.

Avslutning

For mange ansatte i barnehagen er det en del av den daglige praksisen å drive med spesialpedagogisk utviklingsarbeid for å bedre hverdagen til barna med ulike utfordringer. For å kunne gjennomføre slikt utviklingsarbeid effektivt og få resultatene til å vedvare, er det viktig å ha kunnskap om implementering og hvordan man kan arbeide kunnskapsbasert. Som dette kapittelet har beskrevet, er det mange faktorer som er avgjørende å fokusere på for å oppnå dette. Kjente implementeringsrammeverk fokuserer på kjernekomponenter, troskap til metode, ledelse, evaluering og kontekstuelle justeringer som noen av de viktigste elementene i implementeringsarbeidet. Videre presiserer modellen for kunnskapsbasert praksis at det er viktig å finne en god balanse mellom forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, brukerkunnskap og

medvirkning, og ikke minst de kontekstuelle forholdene man skal jobbe innenfor, som kan påvirke prosessen. Ved å tilegne dere kunnskapen som presenteres her, vil dere kunne styrke den generelle kapasiteten til å gjennomføre endringer i praksis – uavhengig av tiltakets art – og dermed bidra til å redusere gapet mellom teori og praksis.

Referanser

- Aarons, G. A., Hurlburt, M. & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0327-7>
- Aarons, G. A. & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, innovation climate, and attitudes toward evidence-based practice during a statewide implementation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.018>
- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J. & Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, 3(1), Article 32. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0089-9>
- Bertram, R. M., Blase, K. A. & Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477–487. <https://doi.org/10.1177/1049731514536759>
- Birkeland, J. (2024). Et sekvensielt eksplorerende design. I T. Moser & M. I. Furenes (Red.), *Metodetilnærminger og prosessuelle design i barnehageforskning* (s. 59–78). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215064697-24-04>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4, Article 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Douglas, N. F. & Burshnic, V. L. (2019). Implementation science: Tackling the research to practice gap in communication sciences and disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1). https://doi.org/10.1044/2018_pers-st-2018-0000
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247–296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/norway/early-childhood-education-and-care-policy-review-norway.pdf>
- Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *NIRN Implementation Brief*, 1.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. National Implementation Research Network. <http://nirn.fmhi.usf.edu/resources/publications/monograph/>
- Furenes, M. I., Reikerås, E., Moser, T. & Munthe, E. (2021). Trender i empirisk barnehageforskning i de skandinaviske landene 2006–2019: En forskningskartlegging. <https://www.uis.no/nb/forskning/>

- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B. & Vermeersch, C. M. J. (2011). *Impact evaluation in practice*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8684-2>
- Gjølterud, S., Hiim, H., Jensen, L. M., Steen-Olsen, T., Stjernstrøm, E. & Østrem, S. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.28>
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629. <https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>
- Helsebiblioteket. (u.å.). *Modell for kunnskapsbasert praksis*. <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 2019–2020). <https://kudos.dfo.no/dokument/19810>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4. utg.). SAGE Publications.
- RBUP. (2025). *Sertifiseringskurs i CLASS Pre-K (3–6 år): Opplæring i observasjonsverktøyet Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. <https://www.rbup.no/kurs/496006>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. utg.). Free Press.
- Roland, K. (2023). Kapasitetsbygging i organisasjoner: Rammeverk og praksis. I M. Johannessen (Red.), *Ledelse og læring i utdanningsorganisasjoner* (s. 87–103). Cappelen Damm Akademisk.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Striffler, L., Cardoso, R., McGowan, J., Cogo, E., Nincic, V., Khan, P. A. & Tricco, A. C. (2018). Scoping review identifies significant number of knowledge translation theories, models, and frameworks with limited use. *Journal of Clinical Epidemiology*, 100, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2018.04.008>
- Tuntland, H. (2009). Betragtninger om kritikken mot kunnskapsbasert praksis. *Ergoterapeuten*, 52(3), 1–6.

Nielsen, B. & Wilhelmsen, T. (2026). Spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen: Barnehagelæreres erfaringer fra utviklingsprosjekt i praksis. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 151–174). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711009>

Kapittel 9

Spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen

Barnehagelæreres erfaringer fra utviklingsprosjekt i praksis

Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen

Sammendrag: Studien utforsker hvordan barnehagelærere i videreutdanning erfarer planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen. Aksjonslæring benyttes for å styrke koblingen mellom teori og praksis, og for å ruste studentene som endringsaktører. Datamaterialet består av eksamensbesvarelser fra 35 studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge. En kollektiv kvalitativ analyse identifiserte fem hovedtemaer: 1) En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet, 2) Helhetlig praksis i personalgruppen, 3) Tilrettelegging for forandring, 4) Systematisk utviklingsarbeid og 5) Drivkraft og motkraft. Funnene viser hvordan aksjonslæring kan fremme eierskap og profesjonell utvikling, men også at ledelse, struktur og rolleavklaring er avgjørende. Artikkelen drøfter implikasjoner for videreutdanning.

Nøkkelord: Aksjonslæring, aksjonsforskning, barnehage, spesialpedagogikk

Abstract: This study explores how in-service early childhood teachers experience planning, implementing, and reflecting on special education actions. Action learning is used to bridge theory and practice and support student agency. Data from 35 final exams were analyzed using collective thematic analysis, resulting in five themes, identifying five themes: 1) Foundational conditions, 2) Collective practice, 3) Facilitation, 4) Systematic work, and 5) Driving and resisting forces. The findings show how action learning can promote ownership and professional development, while also demonstrating that leadership, structure, and role clarity are crucial for this process. Implications for continuing education are discussed.

Keywords: Action learning, Action research, early childhood education, special education

Innledning

I takt med økt oppmerksomhet rundt tidlig innsats og inkluderende praksis i barnehagen, stilles det stadig høyere forventninger til barnehagens evne til å identifisere og følge opp barn med ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet om inkluderende praksis forutsetter at ansatte systematisk observerer samspillet mellom barn og miljøet, og at de har kompetanse til å justere pedagogisk praksis for å imøtekomme mangfoldet i barnegruppa innenfor rammene av fellesskapet. Barnehagelærere og spesialpedagoger forventes derfor ikke bare å legge til rette for alle barns lek, utvikling og læring, men også å kunne initiere og lede utviklingsarbeid i møte med utfordringer i hverdagen (Nordahl et al., 2018).

Inkluderende fellesskap i barnehagen forutsetter at ansatte erkjenner det felles ansvar de har for alle barna i barnehagen (Nordahl et al., 2018). En utfordring er at mange barnehageansatte oppgir begrenset kompetanse til å imøtekomme alle barns behov i barnehagehverdagen (Hannås & Hanssen, 2016). Det er samtidig velkjent at tilgangen på ekstern støtte – som spesialpedagogisk hjelp, veiledning og ressurser – ofte lar vente på seg (Nordahl et al., 2018). Dette forsterker behovet for at profesjonsutøvere i barnehagen har kompetanse, trygghet og handlingsrom til å sette i gang tiltak internt. Å kunne identifisere behov, iverksette tiltak og evaluere egen praksis er i økende grad en integrert del av profesjonsrollen. Som fremhevet i evalueringen av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Wendelborg et al., 2023, s. 1), er intensjonen at «en slik kompetanse hos aktører som er tett på barn, vil komme barna til gode», samtidig som utfordringer kan løses lokalt – uten at det nødvendigvis må kobles på spesialiserte tjenester som Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste).

Personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for arbeidet med å skape gode lek- og læringsmiljø i barnehagen (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018). Når tidlig innsats og forebyggende arbeid står så sentralt på barnehagens agenda, blir det desto viktigere at personalet selv kan initiere, gjennomføre og evaluere tiltak – uten å være avhengige av ekstern veiledning (Meld. St. 6 (2019–2020)). På den måten kan de i større grad komme i forkant av utfordringer som ellers kan utvikle seg. Forskning tyder også på at personalet gjennom dette opplever økt mestring og større kontroll over egen hverdag (Pedersen, 2008).

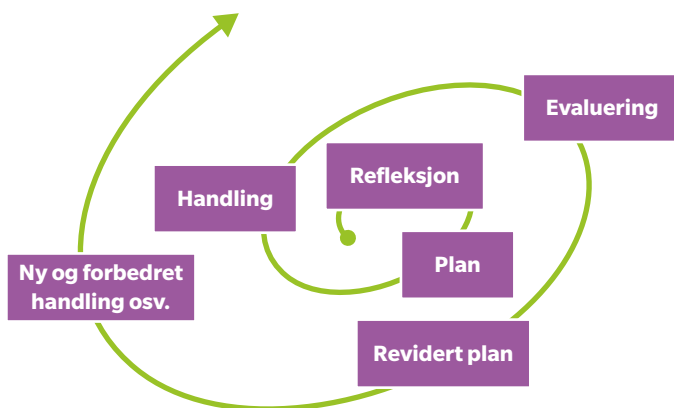
Utviklingskompetanse har fått en tydeligere plass i barnehagelærerutdanningen, særlig etter revisjonen i 2013, hvor målet var å styrke koblingen mellom teori og praksis gjennom en mer integrert og forskningsbasert utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samtidig har nasjonale strategier for kompetanseheving understreket behovet for kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse for å sikre likeverdige barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette aktualiserer læringsformer som styrker barnehagelæreres evne til å identifisere og følge opp utfordringer i praksis.

Dette kapittelet undersøker hvordan studenter i videreutdanning i spesialpedagogikk opplever det å planlegge og gjennomføre aksjoner i barnehagen som del av sin læringsprosess. Studien søker å belyse hvordan barnehagelærere i utdanning kan styrkes i sin rolle som endringsagenter, og hvordan dette kan bidra til mer inkluderende og fleksibel praksis. Aksjonsforskning ble valgt som metodisk tilnærming nettopp for å utforske slike utviklingsprosesser i et praksisnært perspektiv.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har i økende grad blitt anerkjent som metode, noe som blant annet kommer til uttrykk i den markante veksten i interessen for aksjonsforskning både internasjonalt og i Norge (Gjötterud, 2017). Denne økte interessen gjenspeiles også i regionale kompetansehevingstiltak, der barnehageansatte samarbeider med universitet- og høgskolesektoren for å samskape praksis (Dale & Barken, 2024; Heimburg et al., 2021; Midtsundstad, 2024).

Aksjonsforskning kombinerer forskning og sosial handling med mål om å fremme endring i sosiale systemer. Lewin (1946) beskrev metoden som en sirkelprosess som inkluderer planlegging, handling og evaluering – ofte omtalt som aksjonsspiralen – med formål å utvikle og forbedre praksis og samtidig forstå sosiale fenomener. Figur 9.1 visualiseres aksjonsforskningsspiralen slik den er presentert av Ulvik (2022).

Figur 9.1*Aksjonsforskningsspiralen (Ulvik, 2022)*

Dette innebærer utviklingsarbeid som bidrar til forbedring av praksis gjennom systematisk utvikling av kunnskap, samtidig som endringsprosesser og resultater dokumenteres (Madsen, 2004). I barnehagesammenheng fremstår aksjonsforskning som særlig hensiktsmessig, ettersom den legger til rette for en dynamisk vekselvirkning mellom teoriutvikling og praksisforbedring – for eksempel gjennom samarbeid mellom barnehager og barnehageadministrasjon (Bøe & Thoresen, 2017).

Ifølge Madsen (2004) har aksjonsrettet pedagogisk forskning i hovedsak to formål. Det første er å bidra til utvikling av den praksisen det forskes på. Forskningen skal ha umiddelbar relevans og være til nytte for deltakerne underveis i prosessen. Utviklingsarbeidet bør ta utgangspunkt i og foregå i samspill med deltakerne, slik at alle involverte får mulighet til å delta aktivt i lærings- og endringsprosessen. Det andre formålet er å generere teori som kan anvendes til refleksjon og handling – både av deltakerne selv og av andre som arbeider i tilsvarende kontekster. For å kunne utvikle praksis, er det nødvendig først å utforske og forstå den eksisterende praksisen. Her spiller praktikernes erfaringsbaserte kunnskap en sentral rolle, ettersom de sitter med innsikt som er avgjørende for å beskrive praksisfeltet. Forskerens oppgave er å støtte og legge til rette for denne beskrivelsen.

Pedagogisk aksjonsforskning har etter hvert fått økt anerkjennelse som en særegen og verdifull metode for å studere og utvikle praksis i utdannings-

feltet (Gjølterud et al., 2017), og blir av Bøe og Thoresen (2017) beskrevet som en ledelsesstrategi for kollektiv læring og faglig utvikling i barnehagen. En vedvarende utfordring i norske lærerutdanninger er den svake koblingen mellom teori og praksis (Hiim, 2017). Både norske og internasjonale studier har vist at en aksjonsforskende tilnærming kan fremme systematisk refleksjon hos lærerstudenter og styrke denne koblingen (Antonsen et al., 2022; Penney & Leggett, 2005; Smith & Sela, 2005; Ulvik et al., 2016).

Aksjonsforskning har også vært benyttet for å fremme sosial inkludering og kollektive utviklingsprosesser i barnehager. I en norsk studie viser Heimburg et al. (2021) hvordan ansatte i barnehage og lokalsamfunn deltar aktivt i samskaping av inkluderende praksiser gjennom deltakende aksjonsforskning. Studien fremhever betydningen av å betrakte barnehageansatte som kunnskapsprodusenter, og viser hvordan kollektiv refleksjon og eierskap bidrar til bærekraftig endring. Slike tilnærminger samsvarer med målet for denne studien: å utforske hvordan aksjonslæring kan fungere som en bro mellom kunnskap og handling i barnehagens spesialpedagogiske praksis.

Med utgangspunkt i denne forståelsen av aksjonsforskning var et sentralt mål i denne studien å undersøke hvordan en aksjonslærende tilnærming kan bidra til å knytte teori og praksis tettere sammen i videreutdanningen i spesialpedagogikk. Ved å analysere hvordan studentene erfarte det å planlegge, gjennomføre og reflektere over utviklingsarbeid i barnehagen, ble det mulig å få innsikt i både utfordringer og utviklingsmuligheter i praksisfeltet. Samtidig muliggjør en slik tilnærming en «learning by doing»-prosess, hvor studentene får erfaring med å anvende teoretisk kunnskap i reelle situasjoner. Dette gir rom for faglig utvikling, refleksjon over egen praksis og styrking av profesjonsidentitet (Hiim, 2017; Mac Naughton & Hughes, 2008). På denne måten bidrar aksjonslæringen ikke bare til kunnskapsutvikling – den driver også frem endringer i praksisfeltet. Den fungerer dermed som en dobbeltvirkende prosess: Den utvikler både praksis og de som deltar i den (Antonsen et al., 2022; Smith & Sela, 2005).

Det er verdt å merke seg at begrepene *aksjonsforskning* og *aksjonslæring* ofte brukes overlappende i faglitteraturen (se f.eks. Rigg & Coghlan, 2016). Likevel finnes det viktige forskjeller mellom de to. Aksjonsforskning innebærer en systematisk prosess hvor forskere og praktikere samarbeider for å utvikle praksis og produsere kunnskap som kan ha overføringsverdi. Aksjonslæring,

derimot, legger hovedvekten på læring gjennom praktisk handling og har i mindre grad som mål å utvikle generaliserbar teori.

I denne studien ble aksjonene gjennomført som en del av studentenes læringsprosess, uten at det på forhånd var etablert et forskningsdesign med mål om kunnskapsproduksjon. Studentene visste heller ikke at erfaringene deres senere ville inngå i et forskningsarbeid. Arbeidet deres hadde derfor først og fremst karakter av praksisnær læring. Når det refereres til studentenes arbeid videre i kapittelet, brukes derfor begrepet *aksjonslæring*. Dette gir en mer presis beskrivelse av rammene for deres prosess og skiller den fra tradisjonell aksjonsforskning, hvor intensjonen om forskning er til stede fra starten.

Metode

Datagrunnlag

Prosjektet fikk godkjenning av Sikt til å samle inn arbeidskrav og eksamensbesvarelser fra studentene i kullet 2024/2025 som gjennomførte Universitetet i Sørøst Norge (USN) sitt videreutdanningsemne «Spesialpedagogikk i barnehagen». Alle studenter som gjennomfører dette videreutdanningsemnet har utdanning som barnehagelærere. Studentene ble informert om forskningsprosjektet i undervisning, og forespørsler om deltakelse med utdypende informasjon om prosjektet og deltakernes rettigheter ble sendt til studentene via kunngjøringsfunksjonen i Canvas – USN sin kommunikasjonskanal for forelesere og studenter. Studentene samtykket til deltakelse ved å besvare ett digitalt samtykkeskjema via nettskjema (Universitetet i Oslo), som USN har en databehandleravtale med. Emnet bestod av 74 studenter som hadde tilgang til kunngjøringen, hvorpå 35 (47,3 %) samtykket til deltakelse i prosjektet. Alle studentene som samtykket til deltakelse fikk sine eksamensbesvarelser inkludert i datamaterialet.

I løpet av studieperioden fikk studentene ulike arbeidskrav som gradvis bygget opp mot avsluttende eksamen i siste semester. Et gjennomgående mål i praksisarbeidet var at studentene skulle planlegge og gjennomføre et utviklingsprosjekt, der de iverksatte spesialpedagogiske aksjoner i egen barnehage. I eksamensbesvarelsen skulle de redegjøre for hvordan utviklingsarbeidet var

gjennomført, og reflektere over muligheter og utfordringer de møtte underveis. Oppgaven ba studentene om å begrunne valg av tematikk, forankre arbeidet teoretisk, beskrive metode og aksjoner, samt diskutere læringsprosessen. Avslutningsvis skulle de reflektere over hvordan de ville arbeide videre med spesialpedagogikk i barnehagen. Det ble forventet at besvarelsene tok utgangspunkt i relevant faglitteratur fra emnet.

Eksamensbesvarelsene ble valgt som datakilde fordi de gir studentenes sammenhengende framstillinger av planlegging, gjennomføring og refleksjon knyttet til et praksisnært utviklingsprosjekt i egen barnehage. Dermed egner de seg til å undersøke hvordan videreutdanningen kan fungere som motor for praksisutvikling og profesjonell identitet. Siden alle besvarelsene er skrevet med utgangspunkt i samme oppgavetekst og vurderingsramme, gir materialet et sammenlignbart grunnlag på tvers av studenter.

Etiske vurderinger

Bruk av studentarbeid som forskningsdata innebærer en potensiell makta-symmetri mellom undervisere og studenter. For å ivareta frivillighet og redusere opplevd press ble det tydelig kommunisert at deltakelse var valgfritt og uten konsekvenser for undervisning, veiledning eller vurdering. Samtykke ble innhentet separat fra vurderingsprosessen, og datamaterialet ble avidentifisert før analyse. Særlig vekt ble lagt på konfidensialitet, og personidentifiserende informasjon ble derfor fjernet.

Analyse

Det ble gjennomført en kollektiv kvalitativ analyse, inspirert av Eggebø (2020), som fulgte fire steg: 1) *Felles gjennomgang* av eksamenstekstene, der det ble utarbeidet korte sammendrag av det mest relevante innholdet, 2) *tema-kartlegging*, hvor viktige begreper og poenger (koder) i datamaterialet ble identifisert og formulert, 3) *kategorisering og tematisering*, der kodene ble gruppert og overordnede temaer og eventuelle undertemaer ble identifisert, og 4) *utvikling av disposisjon og arbeidsplan* for den videre bearbeidingen og skrivingen av teksten.

Steg 1 startet med at begge forfatterne leste eksamenstekstene i sin helhet. Deretter fordelte forfatterne en lik andel tekster seg imellom og utarbeidet korte sammendrag, samt foreløpige, datanære koder. I steg 2 ble kodene og sammendragene presentert i fellesmøter, der forståelser ble sammenlignet, kodeinnhold avklart og felles foreløpige koder utviklet. I steg 3 ble kodene gruppert i meningsbærende kategorier, og vi utviklet overordnede temaer og eventuelle undertemaer gjennom iterative diskusjoner, hvor vi kontinuerlig gikk tilbake til originaltekstene for å kontrollere at temaene var empirisk forankret. I steg 4 ble en tematisk struktur omformet til kapittelets disposisjon og arbeidsplan for videre skriving.

I tråd med Eggebø sin (2020) vektlegging av prosess og kollektiv forståelse, ble analysen utviklet gjennom samtaler med rom for ulike tolkninger. Målet var å utvikle en felles og nyansert fortolkning som la grunnlag for en robust analyse.

Resultater

Analysen resulterte i følgende fem overordnede temaer: 1) En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet, 2) Helhetlig praksis i personalgruppen, 3) Tilrettelegging for forandring, 4) Systematisk utviklingsarbeid og 5) Drivkraft og motkraft.

En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet

Studentenes beskrivelser viser at en vellykket gjennomføring av aksjonsarbeid forutsetter en solid grunnmur. Tydelig planlegging, relasjonell trygghet og tilpasset opplæring ble fremhevet som sentrale forutsetninger for å skape engasjement og få tiltakene forankret i praksis. I analysen fremtrer tre undertemaer som sammen belyser denne grunnmuren: *planlegging og fleksibilitet, betydningen av trygge relasjoner og fagfellesskap, og variasjoner i forkunnskaper og behov for opplæring.*

Planlegging, beredskap og fleksibilitet

Studentene fremhevet viktigheten av grundig forarbeid. Der avdelingen var godt forberedt og tydelig informert, rapporterte flere om større tilfredshet med prosessen. En student som arbeidet med ASK forklarte: «Jeg begynte planleggingsfasen med å presentere kunnskap om aksjonslæring [...] Det var viktig for meg å få alle medarbeiderne med.»

I kontrast beskrev andre utfordringer knyttet til manglende oppfølging og tid til refleksjon: «Jeg kunne lagt bedre til rette for å sikre at alle fikk tid til å lese og reflektere [...]» Dette illustrerer hvordan fravær av tydelig planlegging kan svekke gjennomføring. Likevel vektla flere at evnen til å justere planer underveis også var viktig læring: «Vi er vant til at planer ikke går som tenkt, så det la ikke demper på motivasjonen.»

Betydningen av trygge relasjoner og faglig fellesskap

Studentene beskrev hvordan åpenhet, gjensidig støtte og kollegial refleksjon fremmet eierskap og motivasjon. Flere fremhevet at felles forståelse av tiltak og barnas behov styrket både kvalitet og kontinuitet.

Som en student formulerte det: «Vi har fått dypere forståelse av betydningen av kontinuerlig refleksjon og justering [...] små endringer i hverdagen kan styrke barns medvirkning og skape trygghet.» Et slikt fagfellesskap ser ut til å skape rom for læring og forbedring, og forankrer utviklingsarbeidet i praksisnære diskusjoner.

Variasjoner i forkunnskaper og behov for tilpasset opplæring

Studentene beskrev store forskjeller i personalets forkunnskaper. Mens noen hadde høy kompetanse og kunne starte refleksjonsarbeidet raskt, krevde det for andre mer tid til opplæring i teori, lovverk og metode. En student erfarte at: «Til tross for at dette ble gjennomgått på planleggingsdagen, virket personalet overrasket senere over at dette faktisk er noe de er pliktige til å følge.»

I noen tilfeller bidro lavt kunnskapsnivå til usikkerhet og lavere deltakelse: «Mulig svak kompetanse eller arbeidskapasitet som skaper hindringer for å gjennomføre tiltaket.» Dette peker på viktigheten av tilpasset opplæring og grundig felles forankring før oppstart.

Alt i alt viser funnene at vellykket aksjonsarbeid forutsetter flere gjensidig forsterkende faktorer: god planlegging og organisatorisk beredskap, trygge og motiverte medarbeidere, samt relevant opplæring. Når disse forholdene er til stede, ser det ut til at både gjennomføringskraft og opplevd nytteverdi øker betraktelig.

Helhetlig praksis i personalgruppen

Analysen viser at utviklingsarbeid har størst gjennomslagskraft når hele personalgruppen drar i samme retning. Felles målforståelse, kollektiv refleksjon og et støttende arbeidsmiljø fremstår som avgjørende for å oppnå varig praksisendring. I dette temaet belyses hvordan helhetlig praksis utvikles gjennom både *relasjonell trygghet* og en *felles visjon og motivasjon* for arbeidet.

Relasjonell trygghet

Et gjennomgående trekk i studentenes beskrivelser er at utviklingsarbeidet lykkes best der arbeidsmiljøet preges av åpenhet, refleksjon og gjensidig støtte. Når det er rom for å dele usikkerhet og diskutere erfaringer, styrkes både eierskap og gjennomføringsevne. Flere studenter reflekterte over betydningen av at alle ansatte var involvert, for å sikre at barna møtte en samlet praksis – uavhengig av hvilken voksen de møtte. Som en student uttrykte det i arbeidet med Tegn til tale:

Jeg tror at det på sikt kan bli aktuelt å innføre noen dagligdagse tegn felles på hele huset slik at alle barn kan bli forstått uansett hvilken språklig forutsetning og alder barnet har, uavhengig av hvilken voksen de møter på.

Sitatet tydeliggjør hvordan felles praksis og kollektiv kompetanse kan bidra til økt tilgjengelighet og inkludering i hverdagen, særlig for barn med språklige utfordringer.

Felles visjon og motivasjon

Felles målforståelse fremstår som en viktig drivkraft i utviklingsarbeidet. Der personalet deler en visjon for arbeidet med barna, øker både motivasjonen og opplevelsen av mening. En student fortalte hvordan prosjektet «[...] bidro til å skape fellesskapsfølelse rundt det vi jobbet med. Vi opplevde også at når barna og voksne er engasjerte i samme tematikk, resulterer dette i flere muligheter for å jobbe aktivt med barnets språklige utvikling.»

I kontrast viste andre beskrivelser at mangel på felles retning kunne svekke både engasjement og kvalitet i gjennomføringen: «Det har vært lite motivasjon for å opprettholde en god pedagogisk praksis [...]» Denne mangelen påvirket også barna, ifølge en student som opplevde liten støtte i arbeidet med Tegn til tale: «Jeg følte meg ganske alene, det føltes som det bare var meg som prøvde å bruke tegn. Barna brydde seg ikke og de voksne prøvde ikke.»

Funnene tyder på at utviklingsarbeid i barnehagen forutsetter et arbeidsmiljø der både struktur og relasjoner fremmer kollektiv innsats. Når hele personalgruppen deler ansvar, kunnskap og engasjement, øker sjansen for at tiltak forankres i praksis og får varig effekt – til beste for alle barn

Tilrettelegging for forandring

Funnene indikerer at utviklingsarbeid vanskelig lar seg gjennomføre uten målrettet tilrettelegging fra ledelsen. Når ledelsen er involvert, og det settes av tid og rom til utvikling og øving, øker både gjennomføringskraft og engasjement. Dette temaet belyser to gjensidig forsterkende faktorer: ledelsesforankring og tid til faglig prøving og refleksjon.

Betydningen av ledelsesforankring

Flere studenter beskrev hvordan tidlig forankring hos styrer la grunnlag for en konstruktiv prosess. Når ledelsen tok en aktiv rolle, opplevde studentene både støtte og engasjement i personalgruppen: «Styrer har vært støttende og gitt meg mandat til å bruke møter på aksjonsforskning. Det har vært avgjørende for å gjennomføre utviklingsarbeidet.»

Andre opplevde lite involvering fra ledelsen, noe som kunne bidra til motstand og lavere motivasjon i personalgruppen. En student fortalte at:

Styrer anerkjente behovet for endring og uttrykte interesse for veien videre. Utenom dette var styrer lite involvert av ulike årsaker. [...] Jeg observerte motstand med en gang, da personalet uttrykte at hverdagen allerede var utfordrende. De var lite motiverte for å starte noe nytt. Responsen var enstemmig på at dette var noe jeg måtte ta ansvar for selv.

En student reflekterte i etterkant av utviklingsarbeidet over hvordan manglende engasjement fra ledelsen, kombinert med tidsmangel, gjorde utviklingsarbeidet utfordrende:

Vi brukte tid på å reflektere rundt hvilke utfordringer som kan oppstå når tidsmangel og fraværende engasjement fra ledelsen er en faktor. Både planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og refleksjon med personalet ble vanskelig å gjennomføre når tid for samarbeid ikke ble prioritert.

Disse erfaringene viser at synlig og støttende ledelse er en nøkkelfaktor for at utviklingsarbeid skal oppleves som meningsfullt og gjennomførbart.

Tid og rom for utvikling og øving

Tilgang på tid ble av studentene fremhevet som avgjørende – både for planlegging, refleksjon og utvikling av nye arbeidsformer. Flere beskrev viktigheten av å få øve sammen med kolleger, slik at nye metoder kunne integreres gradvis i praksis. Utfordringer oppstod blant annet der nye tiltak følte uvante eller ukomfortable i kollegafellesskapet: «Det var noen kommentarer på at det kunne føles flaut og ubehagelig å bruke håndbevegelser når det var andre voksne til stede, da det var en ny måte å jobbe på, og det følte unaturlig.»

For mange studenter innebar aksjonslæring en ny arbeidsform, som krevde justering og prøving underveis.

Disse [ASK-symbolene] tok det lang tid før de voksne naturlig bruka. Lenge var det jeg som driver av prosjektet som var den eneste som bruka denne. Det tok tid for de voksne å venne seg til

dette – noe som fikk meg til å reflektere over at det ikke bare er en overgang for barna, men og for de voksne.

Et eksempel på positiv utvikling kom fra en student som erfarte hvordan felles øving bidro til læring og motivasjon: «Vi øvde sammen så det ble mye latter. [...] Hva lærte vi? At det ikke var så vanskelig og at det faktisk skapte hyggelige stunder hvor vi pratet om språket.» Funnene viser at tilrettelagt tid og støtte skaper trygghet for å prøve ut nye praksiser, og bidrar til økt deltakelse og eierskap.

Systematisk utviklingsarbeid

Studentenes erfaringer viser at utviklingsarbeid med varig effekt krever en strukturert og refleksiv tilnærming. Gjennom systematisk bruk av kartlegging, observasjon og dokumentasjon arbeidet studentene med å justere tiltak i tråd med barnegruppens behov og respons. I tillegg ble barnas interesser og felles erfaringer løftet frem som sentrale drivere i prosessen. Dette temaet belyser tre sentrale aspekter ved det systematiske utviklingsarbeidet: innsikt før innsats, kontinuerlig justering og evaluering, samt betydningen av felles tredje som fremmer motivasjon og engasjement.

Innsikt før innsats

Flere studenter benyttet ståstedsanalyser, spørreskjemaer og kartlegging i oppstartsfasen for å skape bevissthet og engasjement i personalgruppen: «Første aksjon ble å kartlegge personalets tanker, holdninger og kunnskap om bruk av ASK gjennom et spørreskjema. Tanken bak dette var å skape refleksjon og økt bevissthet rundt viktigheten av å skape en felles språkarena.»

Studentene beskrev hvordan planmessig kartlegging la grunnlag for bedre utvikling og refleksjon. Fravær av denne innsikten kunne skape utfordringer: «Jeg så etter hvert i utviklingsarbeidet en stor feil jeg gjorde i begynnelsen. Jeg startet ikke med ståstedsanalyse, og da ble det vanskelig å se helt konkret hva vi hadde lært og fått implementere.»

Flere trakk også frem verdien av å dokumentere systematisk gjennom hele prosjektperioden: «For å kunne se på om aksjonslæringen har lært barn

og personale noe, gjennomførte vi en ståstedsanalyse før oppstart, en kraft-analyse underveis samt en ny ståstedsanalyse i forkant av eksamen.»

Justering og evaluering

Observasjon og evaluering ble brukt som kontinuerlige verktøy for å tilpasse tiltak i møte med barnas respons.

Gjennom å kontinuerlig observere barnas bruk av spisebrikken [...] fikk vi muligheter til å stoppe opp og se på hva som kunne endres før nye handlinger ble planlagt. Den første spisebrikken viste seg å ikke være optimal, da den hadde for mange symboler og tegn som ble vanskelige å tyde.

Denne systematiske evalueringen ivaretok barnas medvirkning indirekte ved å gjøre voksenrollen mer responsiv og fleksibel.

Interesse, motivasjon og felles tredje

Et gjennomgående funn var hvordan barnas interesser fungerte som katalysator for både motivasjon og deltakelse. «Det var også viktig å ta høyde for guttens hovedinteresser, slik at leken kunne fenge ham i lengden.»

Samtidig vektla flere studenter betydningen av å etablere en felles referanseramme blant de voksne – det såkalte *felles tredje* – gjennom deling av dokumentasjon og erfaringer: «Personalgruppen ble bedt om å dokumentere uken med å skrive ned praksisfortellinger, bilder, personlige erfaringer, nytteverdien og mulige fremtidstanker, refleksjonsspørsmål og veien videre».

Studentenes erfaringer viser også hvordan arbeidet med systematikk og refleksjon over tid førte til dypere innsikt i både egen praksis og barnehagens språkmiljø:

Vi har også fått dypere forståelse av viktigheten av kontinuerlig refleksjon og justering av egen praksis, gjennom aksjonsforskning som metodisk tilnærming. Ved å jobbe systematisk og målrettet ved språkutviklingen i barnehagen, kan man se hvordan små jus-

teringer i hverdagen kan styrke barns medvirkning, skape trygghet og en mer anerkjennende tilnærming i møte med barna.

Når utviklingsarbeidet bygger på innsikt fra praksis og justeres i samspill med barnas respons, skapes en dynamisk utviklingsprosess der både barn og voksne får mulighet til å lære, delta og påvirke.

Drivkraft og motkraft

Utviklingsarbeid preges av både fremdrift og friksjon. Studentenes erfaringer viser at tiltak ofte lykkes når opplevd nytte og mestring gir energi til videre innsats, samtidig som ulike former for motstand, slitasje og usikkerhet kan skape bremseeffekter. Dette temaet belyser fire relaterte faktorer i endringsprosessen: opplevd nytteverdi og mestring, motstand og slitasje, styrket fagfellesskap og medvirkning, samt foreldreinvolvering som en naturlig videreføring.

Opplevd nytteverdi og mestring

En av de sterkeste drivkreftene var opplevelsen av at tiltakene hadde en positiv effekt for barna. Når ansatte observerte endringer i barns lek, språk og samspill, styrket det motivasjonen og fellesskapsfølelsen: «Når barna raskt begynte å bruke tegnene for å gjøre seg forstått, ga det oss økt motivasjon til å fortsette. Ett flerspråklig barn byttet ut gråt med tegn for grunnleggende behov som tørst og sult.» Denne opplevde nytteverdien ga ansatte en konkret følelse av mestring, og viste tydelig at innsatsen gjorde en forskjell.

Motstand og slitasje

Motstand i personalgruppene, enten i form av lavt engasjement, skepsis eller stor arbeidsbelastning, var en betydelig utfordring. Flere studenter erfarte at sykdom, ressursmangel og ulikt motivasjonsnivå blant ansatte kunne skape passivitet og redusert innsats.

[...] det er nødvendig å sette søkelyset mot det å ha nok mennesker på jobb til å dekke opp behovene til hvert enkelt barn. Det

at det er så mange ting som stjeler de ansattes tid gjør at å jobbe målrettet med utviklingsarbeid kan oppleves som enda en ting vi må gjøre, og det kan være vanskelig å finne motivasjon til å starte på noe nytt.

Likevel viste det seg at dokumentasjon og refleksjon over ønskede endringer i barnegruppen kunne være en nøkkel til å overvinne motstanden: «Personalet ble mer engasjert da de selv fikk se at tiltakene førte til positive endringer – både i barnas språkutvikling og i praksisfellesskapet.» Kritisk refleksjon og vilje til egen endring krevde imidlertid klare rammer og støtte, og ble beskrevet som krevende, men nødvendig for å utvikle inkluderende lekemiljøer.

Styrket fagfellesskap og medvirkning

Utviklingsarbeidet bidro til å styrke fagfellesskapet i mange barnehager. Flere studenter fremhevet hvordan læring og refleksjon i fellesskap skapte trygghet og utviklingsglede: «Vi opplevde at både barna og voksne lærte sammen, noe som skapte en bedre felles forståelse og et tryggere praksisfellesskap.» Felles refleksjon og medvirkning ga retning i arbeidet og bidro til å holde motivasjonen oppe gjennom utfordringer.

Foreldreinvolvering som en naturlig videreføring

Etter hvert som tiltakene ble etablert i barnehagen, ble foreldrene involvert i større grad – både gjennom initiativ fra ansatte og etterspørsel fra foreldrene. «Jeg tilbød mor ASK-kort til bruk hjemme, og hverdagen hjemme har blitt bedre for gutten med utfordringer i selvregulering». I flere tilfeller ble materiell oversatt og delt, noe som styrket samarbeidet mellom hjem og barnehage og ga tiltakene forankring i barnas helhetlige livssituasjon.

Studentenes beskrivelser viser hvordan drivkraft og motkraft sameksisterer i utviklingsarbeid. Nytteopplevelse og mestring bidro til fremdrift, mens motstand og slitasje krevde støtte og struktur for å kunne håndteres. Når fagfellesskap ble styrket og foreldresamarbeid vokste frem, ble utviklingsarbeidet mer bærekraftig – med positive ringvirkninger for både barn og voksne.

Diskusjon

Et sentralt mål med studien var å benytte aksjonslæring som en bro mellom teori og praksis i videreutdanningen i spesialpedagogikk. Ved å utforske studentenes erfaringer med planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt aksjoner i barnehagen, har studien bidratt til å belyse både utfordringer og potensial for utvikling i praksisfeltet. For å tydeliggjøre og drøfte tverrgående innsikter, er de temaene utviklet i den kollektive kvalitative analysen viderekonstruert i fem overordnede diskusjonsområder: 1) Forutsetninger for utviklingsarbeid, 2) Ledelse og rollefordeling, 3) Felles praksis, 4) Bak metodikken, og 5) Implikasjoner for videreutdanning. Dette tematiske omskrivingsgrepet bidrar til å belyse både organisatoriske betingelser og profesjonelle prosesser på tvers av studentenes erfaringer.

Forutsetninger for utviklingsarbeid

Det første temaet i analysen – «En stødig grunnmur» – peker på hvordan organisatorisk og relasjonell beredskap legger grunnlaget for utviklingsarbeid. Studentenes beskrivelser viser at tiltak lykkes best der det er tydelig planlegging, tillit i personalgruppen og en felles forståelse av hvorfor arbeidet er viktig. Dette stemmer overens med forskning som fremhever viktigheten av å vurdere organisasjonens kapasitet og motivasjon før man starter implementering (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Et sentralt element i denne beredskapen er *eierskap* – altså i hvilken grad personalet opplever seg som medansvarlige og engasjerte i utviklingsprosessen. Der studentene lyktes i å etablere en felles forståelse tidlig, beskrives også høyere grad av engasjement og opplevd verdi i arbeidet.

Studentene viser også hvordan systematisk innsikt i nåsituasjonen, eksempelvis gjennom ståstedsanalyser og observasjon, bidro til at personalet kunne identifisere egne behov og se relevansen i arbeidet. Dette fremmer både motivasjon og kollektiv deltakelse, og kan forstås som en prosess der eierskap gradvis bygges gjennom refleksjon og felles utforskning. I tråd med Madsen (2004) blir utviklingsarbeid mer meningsfullt når det springer ut fra en felles forståelse av praksisfeltet.

Ledelse og rollefordeling

Et annet viktig funn i studien handler om *ledelsesforankring*. Når styrer eller ledelse tok en aktiv rolle, beskrev studentene økt støtte, involvering og gjennomføringsevne. Der ledelsen var fraværende, møtte studentene derimot mer motstand, usikkerhet og lavere motivasjon. Dette støtter tidligere forskning som viser at strukturelle rammer og tydelig støtte er avgjørende for å utvikle praksis i kollektive profesjonsfellesskap (Aarons & Sommerfeld, 2012; Damschroder & Hagedorn, 2011).

Ledelsens engasjement bidro til å legitimere arbeidet og skape et felles rom for læring, noe som igjen la til rette for at eierskap kunne vokse frem blant ansatte. Eierskap er ikke noe som kan pålegges utenfra, men utvikles gjennom en kombinasjon av deltakelse, trygghet og struktur.

Et gjennomgående strukturelt spenningsfelt handler om at videreutdanningsemnet forbereder studentene godt på utviklingsarbeid – gjennom teori, metode og veiledning – mens barnehagepersonalet ikke nødvendigvis får samme innføring. Antonsen et al. (2022) peker på at dette kan skape asymmetri i både forventninger og innsikt, og gjøre det vanskeligere å etablere felles forståelse og deltakelse. Studentene hadde ikke nødvendigvis en formell rolle i barnehagen som ga dem et naturlig mandat til å lede utviklingsprosesser. Dermed utfordres etablerte strukturer og rollefordeling, og studentenes initiativer kan bli møtt med tilbakeholdenhet eller usikkerhet.

Felles praksis

Et annet gjennomgående funn i analysen er betydningen av *felles tredje* – felles erfaringer, språk eller praksisfortellinger som ansatte kunne samles rundt. Slike kollektive referanserammer bidrar til profesjonell medvirkning og gjør det lettere å bygge eierskap til både tiltak og resultater. Studentene beskriver hvordan samarbeid, deling og dokumentasjon økte tryggheten i personalgruppen og førte til en opplevelse av fellesskap i arbeidet. Dette kan forstås som en form for relasjonell koordinering, der samhandling og kommunikasjon på tvers styrker både innsats og måloppnåelse (Ulvik et al., 2016; Østrem, 2023).

I dette perspektivet blir eierskap et resultat av samspill mellom struktur (tid, ledelse og metode) og relasjonelle faktorer (tillit, støtte og deling). Når

disse forutsetningene er til stede, får aksjonslæring bedre grobunn og mulighet til å skape varige endringer.

Bak metodikken

Selv om studentene i hovedsak er positive til aksjonslæring som metode, viser funnene at selve tilnærmingen ikke nødvendigvis er nok for å lykkes. Flere studenter rapporterer om utfordringer knyttet til tidsmangel, motstand, lav deltakelse eller usikkerhet blant ansatte. Dette peker mot nødvendigheten av å forstå aksjonslæring ikke bare som et pedagogisk verktøy, men som en praksis som må implementeres innenfor realistiske organisatoriske rammer.

I tillegg peker studien på den sammensatte rollen studentene hadde i utviklingsarbeidet. De befant seg i en dobbeltrolle – både som studenter i læring og som fagpersoner med ny kompetanse. Denne kombinasjonen kan føre til spenninger. Flere studenter rapporterte at de opplevde å stå alene i utviklingsprosessen, noe også Antonsen et al. (2022) har beskrevet. Samtidig tyder funnene på at motstanden de møtte ikke nødvendigvis førte til stagnasjon, men fungerte som en læringskatalysator. Mange trakk frem hvordan veiledning fra faglærere og støtte fra medstudenter bidro til at de turte å stå i motstand og fortsette prosessen.

Resultatene kan tyde på at det er først når studentene arbeider med kartlegging, ledelsesforankring og kollektive læringsprosesser at de ansatte opplevde positive endringer som følge av aksjonene satt i gang. Med andre ord: Det er sammenhengen mellom metode og kontekstuelle betingelser som avgjør resultatet – og eierskap er en nøkkellindikator på at denne sammenhengen er i balanse; noe som stemmer godt overens med implementeringslitteraturen (f.eks., Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005)

Implikasjoner for videreutdanning

Funnene har viktige implikasjoner for hvordan videreutdanningen i spesialpedagogikk kan styrke studentenes evne til å igangsette reell utvikling i barnehagepraksis. Dersom målet er å ruste studentene som endringsagenter, er det ikke tilstrekkelig å gi dem metodisk innsikt i aksjonslæring og systematisk refleksjon. Studien viser at utviklingsarbeid i praksis er avhengig av struktu-

relle betingelser som ledelsesforankring, planmessighet, tid og organisatorisk støtte – faktorer studentene i stor grad selv må forholde seg til og navigere i.

Dette peker mot et behov for at vi i undervisningen tematiserer hvordan slike rammebetingelser kan identifiseres, diskuteres og – så langt det er mulig – etableres i forkant av aksjonsarbeid. Når studentene blir bevisste på samspillet mellom metode og kontekstuelle forutsetninger, øker sannsynligheten for at utviklingsarbeidet ikke bare blir en læringsøvelse for individet, men et reelt bidrag til varig endring i barnehagens praksis.

Svakheter med studien

Et mulig metodisk svakhetspunkt i studien er faren for *sosial ønskverdig-hetsskjevhet* (social desirability bias). Som studenter kan deltakerne ha hatt et ønske om å fremstille seg selv og egen innsats i et positivt lys når de skrev om utviklingsarbeidet sitt. Dette kan ha påvirket hvordan de beskrev aksjonene og prosessene, og dermed redusert graden av kritisk refleksjon av egen praksis (Bergen & Labonté, 2020). Likevel ble det underveis i semesteret gitt veiledning med tydelig vekt på at vurderingen ikke baserte seg på hvor vellykket aksjonene var, men på studentenes evne til å reflektere kritisk over egne valg, prosesser og muligheter for forbedring. Dette kan ha bidratt til å dempe effekten av sosial ønskverdighet og styrket datakvaliteten.

I tillegg må *selvseleksjon* som mulig feilkilde vurderes. De 35 studentene som valgte å delta (47,3 % av klassen) kan ha vært mer engasjerte, reflekterte eller positive til fagområdet enn de som ikke deltok. Dette kan føre til en skjev representasjon av virkeligheten, og enkelte perspektiver kan dermed ha uteblitt (Polit & Beck, 2012).

Når det gjelder *generaliserbarhet*, er det viktig å påpeke at dette er en kvalitativ studie, hvor målet ikke er statistisk generalisering, men snarere å oppnå *overførbarhet* – altså overføringsverdi til lignende kontekster (Lincoln & Guba, 1985). Selv om studien har et begrenset omfang, med kun én studentgruppe ved én utdanningsinstitusjon, kommer deltakerne fra ulike praksisplasser. Dette gir datamaterialet en viss bredde og variasjon, som kan bidra til at funnene også har relevans i andre utdannings- og praksiskontekster. Det er likevel viktig å understreke at funnene ikke kan generaliseres til hele barnehagelærerpopulasjonen i Norge.

Et tilleggsmoment er at datamaterialet består av eksamensbesvarelser skrevet i en vurderingskontekst. Som sjanger kan slike tekster i større grad være preget av fagterminologi, forventninger til «riktig» framstilling og en mer sammenhengende historie, og dermed gi begrenset innsyn i mer uavklarte, konfliktfylte eller hverdagsnære sider ved praksisutviklingen. Materialet sier derfor mest om studentenes refleksjoner og meningsdanning slik den uttrykkes i skrift, og mindre om hvordan utviklingsarbeidet faktisk utspilte seg i barnehagene. I denne sammenhengen er det opp til leseren å vurdere i hvilken grad funnene og de underliggende prinsippene er overførbare til sin kontekst (jmf. overførbarhet ved slutning, Smith, 2018).

I analysene av studentenes besvarelser var det en tydelig tematisk metning, noe som indikerer at sentrale mønstre og temaer ble grundig belyst. På bakgrunn av dette mener vi at studien har oppnådd indre generaliserbarhet, noe som utgjør en styrke ved undersøkelsen (Flick et al., 2014).

Konklusjon

Å forske på egen undervisning gir et nytt blikk på eksamenstekster – ikke bare for å vurdere studentenes kunnskapsutbytte, men for å forstå hvordan emnet faktisk virker i praksis. Sitter studentene igjen med det vi ønsket? Svaret er ikke et tydelig ja eller nei, men snarere: i ulik grad. Denne studien viser at emnet gir studentene mulighet til å prøve ut utviklingsarbeid i egen praksis, og at de i stor grad tar rollen som endringsagenter. Samtidig peker funnene på at det er komplekst: Studentene møter motstand, navigerer i krevende roller og balanserer mellom å lære og lede. Det er nettopp i dette spennet læring skjer – både for dem og for oss som undervisere. Målet er ikke bare å utvikle enkeltpersoner, men å ruste et felt.

Referanser

- Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Andreassen, S. E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 1–21.
- Bergen, N. & Labonté, R. (2020). «Everything is perfect, and we have no problems»: detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative health research*, 30(5), 783–792.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITTERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–127.
- Dale, T. S. & Barken, M. E. (2024). Barnehagebasert kompetanseutvikling–ny eller velkjent arbeidsmåte i barnehagen?. I J. H. Midtsundstad (Red.), *Samskaping av kunnskap og kompetanse: Et tverrfaglig bidrag til regional kompetanseutvikling i barnehagen, skolen og UH-sektoren* (s. 37–56). Universitetsforlaget.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flick, U., Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 540–553).
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). Innledning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 15–23). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Hannås, B. M. & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4).
- Heimburg, D. V., Langås, S. V. & Ytterhus, B. (2021). Feeling valued and adding value: A participatory action research project on co-creating practices of social inclusion in kindergartens and communities. *Frontiers in public health*, 9, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.604796>
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Cappelen Damm Akademisk.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Levitt, H. M., Pommerville, A., Surace, F. I. & Grabowski, L. M. (2017). Metamethod study of qualitative psychotherapy research on clients' experiences: Review and recommendations. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 626–644

- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. I T. M. Newcomb & E. E. Hartley (Red.), *Readings in social psychology*. Holt.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1–15.
- Mac Naughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide: a step-by-step guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*, 143–162.
- Midtsundstad, J. H. (Red.) (2024). *Samskaping av kunnskap og kompetanse. Et tverrfaglig bidrag til regional kompetanseutvikling i barnehagen, skolen og UH-sektoren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5).
- Penney, D. & Leggett, B. (2005). Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research and action learning. *Action learning: Research and practice*, 2(2).
- Rigg, C. & Coghlan, D. (2016). Action learning and action research – revisiting similarities, differences, complementarities and whether it matters. *Action Learning: Research and Practice*, 13(3).
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 10(1).
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3).
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3).
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2).
- Østrem, S. (2023). Masterutdannede barnehagelæreres mangfoldige kompetanse. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aarons, G. A. & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, innovation climate, and attitudes toward evidence-based practice during a statewide implementation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.018>

Heimstad-Bergseng, C (2026). Alternativ og supplerende kommunikasjon i rollelek. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 175–198). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711010>

Kapittel 10

Alternativ og supplerende kommunikasjon i rollelek

Camilla Heimstad-Bergseng¹

¹ Takk til Marte S. Odnakk for hennes verdifulle bidrag til kapittelet.

Sammendrag: Dette kapitlet undersøker hvordan alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i form av grafiske symboler kan støtte kommunikasjon og samspill i barns rollelek. Gjennom aksjonsforskning og deltakende observasjoner har forskning blitt utført sammen med personalet i en barnegruppe for å se på hva som skulle til, og hvordan symboler kunne støtte barns deltakelse i rolleleken. Studien viser at tilgjengelige symboler ga inngang til lek, at jevnaldrende er av betydning og at de ansatte er viktige for å tilpasse symbolene og gi støtte til deltakelse og kommunikasjon i leken.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), rollelek, aksjonsforskning, språk- og lekemiljø, deltakelse

Abstract: This chapter explores how augmentative and alternative communication (AAC) in the form of graphic symbols can support communication and interaction in children's role play. Through action research and participatory observations, the study was conducted in collaboration with staff in a children's group to examine what was needed and how symbols could support children's participation in role play. The study shows that accessible symbols provided an entry point to play, that peers play an important role, and that staff are essential in adapting the symbols and providing support for participation and communication during play.

Keywords: Augmentative and alternative communication (AAC), role play, action research, communicative and play-based environment, participation

Innledning

Barnehagen har et særlig ansvar for at alle barn skal få delta i et inkluderende leke- og læringsfellesskap. Det er de ansattes ansvar å organisere rom, tid og lekemateriell for å inspirere til ulik lek, gi felles opplevelser og fremme at alle deltar i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre fremhever barnehageloven (2005, §39) at barn uten funksjonell tale har rett på å få benytte alternative og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK er i sin videste definisjon alt annet en kan bruke i tillegg til, eller istedenfor tale i interaksjon med andre (von Tetzchner & Martinsen, 2002).

Leken er i barnehagen den viktigste arenaen for barns allsidige utvikling. Barn som ikke får delta i lek på lik linje med andre, for eksempel på grunn av utfordringer med kommunikasjon og språk, kan miste dyrebare erfaring, vennskap og tilgang på barnefellesskapet (Nordahl, 2018; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022).

Barn som kan ha nytte av støtte til tale utgjør en sammensatt gruppe, og kan være et større flertall av barna i en barnegruppe (Torbjørnsen, 2023). Forskning og kunnskap fra et spesialpedagogisk perspektiv viser at ASK er avgjørende for mennesker som av ulike grunner har utfordringer med talespråket (Beukelman & Light, 2020). Det ser imidlertid ut til å være lite forskning på bruk av ASK i form av grafiske symboler i et leke- og språkmiljø for alle i en norsk barnehagesetting.

Dette kapittelet bygger på et aksjonsforskningsprosjekt med forskningsspørsmålet: «Hvordan kan ASK fremme samspill i barnas rollelek, og hva skal til for at ASK kan benyttes i leken?» Studien er gjennomført i samarbeid med ansatte i en barnegruppe. Sammen ble det utforsket hvordan man kan tilrettelegge for bruk av grafiske symboler i barns frie rollelek i barnehagen. Personalet hadde erfart at enkelte barn ikke deltok i fantasilek, og opplevde at det ofte dreide seg om at barna ikke delte felles språk og kommunikasjonsform. Sammen ble de nysgjerrige på hvordan de, gjennom å legge til rette for flere ulike måter å kommunisere på, kunne gi flere barn innpass i lek.

Rollelek

I barnehagen har leken en sentral plass og regnes som den viktigste læringsarenaen, der barn leker, lærer og utvikler seg gjennom lek og vennskap med

andre jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek beskrives som fri og gledesfylt, gir opplevelse av flyt, men er samtidig nærmest umulig å ramme inn i en definisjon med sine mange lag og flertydighet (Lillemyr, 2020; Lunde & Brodal, 2022; Öhman, 2020; Øksnes, 2019). I dagens rammeverk for barnehagen fremmes betydningen av barns lek som egenverdi, og ikke som et middel for å nå andre læringsmål (Østmoen & Wilhelmsen, 2024). Likevel er barns frie og spontane lek, ifølge mange, truet av økende trykk på læring (Sundsdal & Øksnes, 2015). Veiledet lek og lekbasert læring fokuserer på hvordan lek og læring i større grad kan sees i sammenheng, og benytter lek og en lekende tilnærming til rettede aktiviteter for å stimulere ferdigheter (Størksen et al., 2023). Samtidig pekes det på at læringsbasert og målrettet lek kan sette grenser for barns biologiske, naturlige og iboende behov for fri utfoldelse gjennom lek, som er viktig for psykisk og fysisk utvikling som menneske (Lunde & Brodal, 2022). Lekbasert læring får kritikk for å bruke lek som middel for å nå læringsmål, at leken blir voksenstyrt og dermed kan frata barn eierskap til egen lek (Nome, 2025). I et dybdeintervju beskrev barn at når ansatte deltok i leken, ble det ikke lenger en lek, noe som kunne tyde på at barna gjennomskuet voksnes intensjoner om læringsmål (Olsson, 2023).

Synet på lek som enten nytteverdi eller egenverdi preger forskningen og fagfeltet. Samtidig retter flere forskere søkelyset mot betydningen av ansattes tilstedeværelse og engasjement for å legge til rette for, beskytte og fremme alle barns deltakelse i den frie og spontane leken (Glaser et al., 2021, s. 17; Kibsgaard, 2018a; Wolf, 2022, s. 87; Öhman, 2020).

Sosial rollelek er en form for fantasilek som, med sin kompleksitet og mange lag, ofte beskrives som den mest krevende formen for lek (Kibsgaard, 2018a). Den sosiale formen for rollelek oppstår spontant mellom barn og innebærer at barn samhandler med hverandre og skaper en fantasiverden, «på liksom», der de tar ulike roller. Leken starter gjerne som små late-som-sekvenser, som etter hvert utvikler seg til en mer avansert rollelek. Barna kommuniserer om tema, roller og handlingsforløp både i forkant og underveis i leken (Kibsgaard, 2015; Öhman, 2020).

Bateson (1972, sitert i Kibsgaard, 2018a) er opptatt av lek som kommunikasjon og hvordan forhandling om lekens forløp metakommuniseres, og gir leken både nivå, tekst og kontekst. Kibsgaard (2018a) legger til et nivå som dreier seg om barns etablering og forhandling av leken. Hun deler rollelekens ulike nivåer inn i superplan, regi og rolleplan. På superplan forhandler barna om leken, om

å få være med, og de etablerer lekens tema. Deretter regisserer de leken, ofte ved å gå ut og inn av rolle og metakommunisere om leken. Handlingen utspilles ved at barna er i roller og leker lekens handlingsforløp. I rolleleken flyter nivåene over i hverandre, og barna går ut og inn av de ulike nivåene underveis i leken.

Språk er en viktig komponent i de ulike nivåene av leken. Barn som ikke behersker eller deler felles språk med de andre barna i en lekegruppe, kan få utfordringer med å delta i forhandling, planlegging og utøvelse av rollelek (Kibsgaard, 2015).

I tillegg til språklige ferdigheter tyder mye på at sosial kompetanse og lekeferdigheter spiller inn for å få innpass i lek (Stangeland, 2017). Strategier som å observere, forstå og tolke pågående lek, samt å kunne ta initiativ på hensiktsmessige måter for å få delta, er avgjørende innganger til lek (Kibsgaard, 2015).

Wolf (2022) er opptatt av hvordan ansatte kan medvirke i barns lek, på barns premisser, gjennom å beskytte, bekrefte og berike leken for å sikre at barn deltar i lek. Personalets deltakelse og involvering i lek kan bli særlig viktig dersom barn har utfordringer med talespråket (Kibsgaard, 2015).

Inkluderende praksis handler om at mangfoldet av barn blir ivaretatt innenfor fellesskapets rammer, ved at det legges til rette for medvirkning, deltakelse og tilhørighet i lek og samspill for alle barn (Haug, 2014; Nordahl et al., 2018; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022). Ansattes rolle i lek beskrives av mange som et viktig element for å sikre at barn som faller utenfor lekefellesskapet, får være med i lek med andre barn (Fjørtoft, 2020; Fugelsnes, 2022; Svartaas & Hedlund, 2024).

Forståelsen av lek som fri, barneinitiert, kaotisk og flertydig kan stå i kontrast til samfunnsmandatets krav om leken som en inkluderende læringsarena, og skaper dilemmaer omkring ansattes deltakelse og involvering i barns lek (Nome, 2025).

Ansattes involvering i leken bør ha som mål å fremme barns deltakelse i den frie og uplanlagte leken, ved å hjelpe barn inn i lek, finne hverandre i leken og stimulere barns lek (Wolf, 2022; Öhman, 2020). Dette fordrer en reflektert og respektfull innstilling til lek, slik at den ikke brukes som middel for å nå pedagogiske mål og ødelegger etablert og pågående lek (Nome, 2025). Forskning viser at ansatte som engasjerer seg i barnas lek på barns premisser, og er opptatt av å fremme samspill mellom barn, kan gi barn reelle muligheter for lek med jevnaldrende (Fugelsnes, 2022; Svartaas & Hedlund, 2024; Åmot, 2019).

Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK)

Til tross for at talespråk er den mest brukte formen for menneskelig kommunikasjon, vil noen mennesker oppleve at de delvis eller helt mangler evnen til å selv uttrykke eller forstå talespråk, i perioder eller i hele sitt liv (von Tetzchner et al., 2025).

ASK har som formål å kompensere for midlertidige eller permanente utfordringer med ekspressiv eller impressiv talespråklig fungering (Beukelman & Light, 2020). ASK brukes i kombinasjon med talespråk, noe som gjør den multimodal i sin form (Rydeman, 2022).

Grafiske symboler og tegn-til-tale er de mest utbredte formene for ASK (Stadskleiv, 2019). I tegn-til-tale benyttes håndtegn sammen med talespråk for å visuelt forsterke nøkkelordene i det talte budskapet (von Tetzchner et al., 2025). På tilsvarende vis brukes grafiske symboler, som settes sammen på en tavle innenfor et tema eller i en kommunikasjonsbok. Ved å peke på symbolene samtidig med talespråk, forsterkes det talte budskapet visuelt (Rydeman, 2022).

Forskning viser at ASK har en positiv effekt for mennesker med komplekse og sammensatte kommunikasjonsbehov, og kan være avgjørende for muligheten til å kommunisere og samhandle med andre (Beukelman & Light, 2020). Personer som kommuniserer med ASK omtales som ASK-språklige (Kirkeberg, 2024).

Det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om hvordan autonom kommunikasjon mellom ASK-språklige barn og deres jevnaldrende kan fremmes i lek (von Tetzchner et al., 2005). En studie der ASK-språklige barn samhandlet med jevnaldrende viste at det å beherske sin alternative kommunikasjonsform og kunne ord og begreper for aktiviteter, ga handlingsfrihet og autonomi i samspill med andre (Batorowicz et al., 2016). I en annen studie der foreldre beskrev sine erfaringer med opplæring i ASK, ble lek fremhevet som en egnet aktivitet for at barnet skulle lære seg den alternative kommunikasjonsformen (McNaughton et al., 2008). Selv om språkutviklingen for et ASK-språklig barn vil fortone seg noe atypisk sammenlignet med talende barn, er hovedmålet det samme som for andre: å kunne uttrykke egne ønsker i enhver situasjon og delta i samhandling med andre (von Tetzchner et al., 2005). Å lære å bruke ASK bygger på de samme læringsprinsippene som utvikling av talespråk, nemlig at språk læres i meningsfulle sammenhenger og ikke gjennom trening på språkferdigheter i en-til-en situasjoner (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). For barn i barnehagealder er lek den mest meningsfylte

aktiviteten, og gir helt naturlige erfaringer med kommunikasjon og språk (Kibsgaard, 2018b).

Lek og samhandling i barnehagen gir barn tidlige vennskapserfaringer (Greve, 2009). Det finnes imidlertid begrenset forskning på hvordan vennskap mellom ASK-språklige barn og deres jevnaldrende kan støttes når ASK brukes (Østvik et al., 2017b). Noe forskning fra skolesammenheng viser at ASK-språklige barn ofte opplever å bli ekskludert fra fellesskapet, fordi de har mye oppfølging og tilrettelagte aktiviteter med ansatte utenfor klassen, og dermed får mindre tid sammen med andre barn til å bli kjent og bygge vennskap (Østvik et al., 2017a).

Barn som tilbringer tid sammen skaper barnefellesskap gjennom lekende samspill (Hillesøy, 2019). Studier fra barnehager med flerspråklige barn som ennå ikke delte felles talespråk med majoriteten, viser at barna benyttet kroppslige og sosiale improvisasjoner som kommunikasjon, og skapte samspill og lek med hverandre når de var sammen, uavhengig av talespråk (Kibsgaard, 2018b; Seland, 2018; Storlie & Moser, 2018).

Et multimodalt leke- og språkmiljø med ASK

ASK er i sin form multimodal ved at kommunikasjonen uttrykkes gjennom flere modaliteter, som for eksempel grafiske symboler og talespråk (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). I barns språkutvikling er det naturlig å benytte sanser og kroppslige erfaringer for å tilegne seg språk (von Tetzchner, 2019). I barnehagesammenheng finnes det en lang tradisjon for å spille på flere språklige modaliteter og kroppslige uttrykksformer, særlig når barn er tidlig i sin språkutvikling og ikke har et ferdig utviklet talespråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek betegnes som barns væremåte og viktigste uttrykksform i barnehagen (Bae, 2006, 2012). Ulike former for kommunikasjon, der både auditive, taktile og visuelle modaliteter benyttes sammen, kan betegnes som multimodalt (Rydeman, 2022).

Når tegn-til-tale ble brukt for alle i barnehagens språkmiljø, viste en studie at tegn ga barn lettere tilgang på språk, og at det særlig var nyttig for de yngste, flerspråklige og for barn med forstyrrelser i språkutviklingen (Torbjørnsen, 2023). Selv om det nå er bred enighet fra forskningsfeltet om at bruk av ASK ikke forstyrrer eller forsinker talespråk (Beukelman & Light,

2020), er det fortsatt behov for mer forskningsbasert kunnskap om bruk av ASK i form av grafiske symboler for alle i den norske barnehagen.

Den norske barnehagen preges av mangfold, og det kan være mange ulike barn som har nytte av støtte til talespråket i kortere eller lengre perioder (Elofsson, 2023; Torbjørnsen, 2023). ASK-språklige barn er en del av dette mangfoldet. Selv om de vil ha behov for individuelle og spissede tiltak (Stadskleiv, 2022), er det samtidig avgjørende for barnets mulighet for deltakelse at ASK benyttes som et universelt tiltak i språkmiljøet (von Tetzchner et al., 2025).

For at barnehagen skal legge til rette for et inkluderende leke- og språkmiljø for ASK-språklige barn og barn som har behov for støtte i kommunikasjonen, må de jevnaldrende også lære å bruke kommunikasjonsformen som benyttes (Batorowicz et al., 2016; von Tetzchner et al., 2005; Østvik et al., 2018).

I et språkmiljø for ASK-språklige vil flere avgjørende elementer innvirke, som at barnet har mange ulike kommunikasjonspartnere, og at det er tilgang på kommunikasjonsmidlet som barnet benytter (Beukelman & Light, 2020; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik, 2018).

Når et ASK-språklig barn er en del av en barnegruppe, vil både det ASK-språklige barnet og deres jevnaldrende ha behov for at barnehagens personale involverer seg og gir kommunikativ støtte for å fremme barnas samhandling (von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det er de ansattes oppgave å legge til rette for bruk av for eksempel symboler ved måltid, i samlingsstund, i lek og andre aktiviteter, ikke bare i direkte kommunikasjon med barnet (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; von Tetzchner et al., 2025).

Ansattes involvering og engasjement i lek og samspill med barna gjelder også dersom barnet er flerspråklig og ikke har lært seg norsk enda (Kibsgaard, 2018b). Kibsgaard (2018b) påpeker at visualisering, bruk av sang, musikk, litteratur og lek kan være god språkpraksis i møte med barn som lærer flere språk i barnehagen. Annen forskning viser at for barn som strever med språk, er lek med jevnaldrende og høytlesning aktiviteter som særlig fremmer og stimulerer barnets språkutvikling (Hagen, 2018).

Lek inspirerer flerspråklige barn til å kommunisere (Skaremyr, 2021). Selv om barnet ikke forstår talen, vil konteksten, situasjonen og materialene være tilgjengelige, og det å være sammen i lek kan gi barn lyst til å delta (Kibsgaard, 2018b). Dette vil trolig gjelde for alle barn som av ulike grunner strever med eller ikke enda kan talespråket som gruppen benytter.

Aksjoner for utforskning av ASK i lek

Dette kapittelet bygger på en kvalitativ studie der ansatte i en barnegruppe utførte aksjoner for å utforske bruk av grafiske symboler i lek. Den ontologiske og epistemologiske posisjoneringen for valg av metode i dette prosjektet bygger på en forståelse av at erfaringsbasert kunnskap utvikles gjennom demokratiske prosesser, der medvirkning fra partene det angår sammen skaper ny felles forståelse og kunnskap (Greenwood & Levin, 2007).

Personalet i dette prosjektet bestod av tre ansatte som jobbet på samme avdeling. Alle tre var barnehagelærere. Barnegruppen bestod av 18 barn i alderen 3–5 år. I barnegruppen var det noen barn som snakket flere språk og ikke kunne så godt norsk enda, det var barn som var ASK-språklige, og mange barn som snakket norsk talespråk godt.

De ansatte på denne avdelingen ønsket å utforske egen praksis og finne ut hvordan de kunne benytte symboler i barnas lek, og hvordan dette kunne gi støtte for de barna som ikke behersket talespråket og leken like godt. Forskning forbindes ofte med at en utenfra observerer og utforsker et fenomen. Derimot er det i aksjonsforskning deltakerne som selv utforsker egen praksis innenfra, gjennom å observere, beskrive og forklare de konkrete handlingene de selv utfører (Whitehead & McNiff, 2006). I dette prosjektet ble dette utført sammen med en forsker, der personalet var medforskere.

Personalet i barnehagen hadde før dette prosjektet erfaring med å bruke grafiske symboler i organiserte aktiviteter som samlingsstund, under måltidet og i ulike aktiviteter, for eksempel bygging med klosser, men ikke i den frie leken. De ønsket å utforske hvordan de som ansatte kunne tilrettelegge for bruk av symboler i barns frie rollelek. Målet var å undersøke om barn med ASK-språk og barn som av ulike grunner trenger støtte i kommunikasjonen, økte deltakelsen dersom symboler ble brukt, om barna selv tok i bruk symbolene, og hva som skulle til for å gjøre symboler til en del av leken for alle. Ved å planlegge et lekeprosjekt der personalet deltok i barnas lek og tilføyde grafiske symboler, ville de ansatte se hva dette tilførte leken og barnas samspill. Barna i gruppa hadde lekt en lek inspirert av programmet «Labyrint» fra barne-TV på NRK. Ikke alle barna deltok i denne leken. Personalet ønsket å ta utgangspunkt i det mange av barna allerede lekte og språksette denne rolleleken med grafiske symboler.

Dette var den første aksjonen som ble planlagt. Det ble skrevet ut mange ulike grafiske symboler for ord og uttrykk de ansatte antok barna trengte i denne leken. Det ble brukt enkelt-symboler og tematavler. Symbolene og tematavlene ble plassert strategisk i forhold til lekens innhold og gjort tilgjengelige rundt i rommet.

Den neste aksjonen ble utviklet på bakgrunn av refleksjoner over dokumentasjonen fra første aksjon, slik at justeringer og videreutvikling av symboler kom som en følge av dette. Dette ble gjentatt i tredje aksjon.

Prosjektet omfattet disse tre aksjonene, som ble gjennomført over en periode på seks uker. I hver aksjon, som var lekesekvenser der grafiske symboler var tilgjengelige, deltok seks barn og to ansatte. Aksjonene varte i 60–90 minutter per gang. Barna som deltok i aksjonene hadde varierende talespråklig fungering; fra å streve med språk, være ASK-språklige, til å være talespråklig godt fungerende.

De to ansatte som deltok i leken, utførte deltakende observasjoner. Observasjonene ble dokumentert som feltlogger i etterkant av aksjonene. Begge deltakerne skrev feltnotater rett etter hver aksjon. Feltnotatene ble sammenføyet og diskutert for å sikre troverdighet og kvalitet på observasjonsnotatene (Levin, 2017). Deretter ble feltloggene, som inneholdt observasjonsbeskrivelser og praksisfortellinger, brukt til refleksjon og drøfting mellom deltakerne i prosjektet etter hver aksjon. Disse refleksjonene og drøftingene ble også dokumentert. Datamaterialet i denne forskningen besto av feltlogger, skriftlige observasjoner, praksisfortellinger fra aksjonene og dokumentasjon av refleksjonene fra møtene mellom aksjonene. Utviklingsarbeidet ble systematisk og tilstrekkelig dokumentert, og kan dermed kalles aksjonsforskning (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Ettersom aksjonsforskning og utviklingsarbeid preges av at det er samarbeidet mellom deltakerne som utgjør prosessene (Bøe & Thoresen, 2017), medvirket personalet gjennom aktiv deltakelse i utføring av aksjonene og i refleksjonene av dokumentasjonen, samt planleggingen av neste aksjon, som medforskere sammen med forsker.

Personalet ønsket å delta i leken sammen med barna. Da kunne de se hva de kunne bidra med av støtte og hjelp for å sikre deltakelse for alle barn, og bidra med bruk av symbolene i kommunikasjonen. Ansatte som deltar i lek bør være bevisste på maktforholdet, og vite at en ubevisst kan styre leken (Kibsgaard, 2015; Nome, 2025; Wolf, 2022; Öhman, 2020). Selv om personalet

i dette prosjektet valgte å være deltakende, hadde de ikke nødvendigvis roller i leken. Dette lot de barna styre. I noen sekvenser fikk de roller av barna, og noen ganger gikk de inn i rolle for å støtte et barn inn i lek. De snakket med barna med symboler og var bevisste på å være rollemodeller i bruk av symboler.

Prosjektdeltakerne planla, utførte, dokumenterte og reflekterte i prosesser som bygde på hverandre i tre gjentakende runder. Praksisfortellingene og observasjonene ble brukt som materiale for refleksjoner og planlegging av den neste aksjonen. Dokumentasjonen av utføringen av aksjonene ble brukt til felles refleksjon, og ble utgangspunktet for planleggingen av nye aksjoner (Bøe & Thoresen, 2017).

Etiske retningslinjer

I tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021) er både samtykke og personidentifiserende opplysninger ivaretatt. Deltakerne hadde selv planlagt prosjektet, og samtykke ble derfor innhentet internt i personalet for egen deltakelse. Det ble også innhentet skriftlig informert samtykke fra alle foreldre på vegne av barna. I dette samtykket var prosjektet og formålet med utforskningen tydelig beskrevet. Foreldrene samtykket også til at det skulle kunne skrives artikkel i etterkant av prosjektet.

For barna var situasjonen annerledes, ettersom de ikke selv hadde valgt prosjektet. Refleksjoner omkring hvordan barna skulle ivaretas med respekt og opplevelse av fri deltakelse ble gjort. For å sikre at barna var informert, var de ansatte opptatt av å fortelle barna at de skrev ned det som skjedde i leken over en periode. De forklarte barna at de ville utforske bruk av symboler, slik at barna visste hva som skulle utforskes og dokumenteres. Barna ble fortalt at de når som helst kunne forlate leken dersom de ikke ønsket å delta lenger. De kunne være med litt, ta pause, komme tilbake eller gjøre noe annet – dette gjaldt under alle aksjonene. Dørene inn til rommet som hovedsakelig ble brukt til å leke denne leken stod alltid åpen, også for at barna skulle kunne gå om de ikke ville være med mer.

All dokumentasjon ble anonymisert, og i forkant av prosjektet ble det avtalt at det ikke skulle skrives ned personopplysende informasjon om barna i det skriftlige materialet. Erfaringene med hvordan symboler bidro til å fremme lek, mer enn å observere og beskrive enkeltbarn, preget prosjektet.

Å forske sammen med personalet i en barnehage innebærer refleksjoner over maktforhold og egen forskerrolle (Bøe & Thoresen, 2017). Autoriteten og makten kan ha preget aksjonene, til tross for bevisste refleksjoner omkring dette underveis. For å skape felles eierskap til endringsprosessene hos alle deltakere, var det fokus på å legge til rette for medvirkning og samskapende prosesser mellom hver aksjon.

Analyse av materialet

For å analysere materialet ble det benyttet elementer fra refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019). Ifølge Kversøy (2015) kan deltakere i aksjonsforskningen delta i analyse- og fortolkningsfasene av forskningen; han påpeker at de som saken angår har viktige bidrag også inn i denne delen av forskningen. Dermed ble analyseprosessen gjort i samarbeid med de deltakende ansatte. Forskningsspørsmålene som ble benyttet i analyseprosessen var: Hvordan brukte barna symbolene? Støttet symbolene samspill og lek? Hvordan? Hva gjorde de ansatte? Hvordan støttet de ansatte leken og samspillet med symboler? Hvilke symboler ble brukt, og hvordan var de tilgjengelige?

Alle nedskrevne feltnotater etter de deltakende observasjonene, praksisfortellinger og dokumentasjon fra økter mellom aksjonene ble benyttet analytisk for å utforske hvordan ASK kunne fremme samspill i barnas frie lek, og hva som skulle til for at ASK ble benyttet i leken. I den første fasen av analysen dreide det seg om å bli kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006). Alle deltakerne leste gjennom tekstene før de kodet interessante og viktige elementer i dokumentasjonen med farger. Det kodede materialet ble deretter samlet i kategorier for å utvikle temaer.

Gjennom analyseprosessen ble tre tematiske områder laget, og disse la grunnlaget for momentene som kan belyse de erfaringene personalet erfarte med ASK i lek i dette prosjektet: *Tilgjengelige symboler ga inngang til lek, betydningsfulle jevnaldrende og de viktige ansatte.*

Tilgjengelige symboler ga inngang til lek

I lekerommet opplevde personalet at barna så på, eller selv pekte på grafiske symboler som en del av hvordan de kommuniserte om leken i forkant, underveis og i etterkant.

Fire barn kommer inn i rommet. I hjørnet av rommet ligger det en tematavle med mange symboler for Labyrint-leken. Barna flokker seg rundt dette og det ene barnet tar opp tematavlen og peker på symbolet for Daidalos, en av flere karakterer i denne serien, og sier «Dette er fra labyrint på TV». Han peker på symbolet for robot og sier «Taurus og Bulten er roboter». Et av de andre barna som står ved siden peker på symbolet for Minus og kikker opp på barnet som holder tematavlen. Barnet som holder tematavlen ser tilbake på barnet som pekte på symbolet for Minus og svarer «Ja det er Minus, det er også en robot, den stenger for Taurus når Taurus skal sprute slim på barna».

I denne sekvensen brukte barna tematavlen med symbolene for karakterene i leken som utgangspunkt for samtale om lekens tema. Dette kan ses i sammenheng med det Kirkegaard (2015; 2018a) beskriver som superplanet, der barna forhandler om lekens tema og de ulike rollene. Siden symbolene var samlet på en tavle, kunne barn med begrenset talespråk peke, kjenne igjen og si noen ord. Når et barn pekte, ble de andre barna oppmerksomme på det, tolket det som kommunikasjon og svarte, slik eksemplet over viser. Dette ga trolig barn med mindre funksjonelt talespråk mulighet til å delta mer aktivt på dette nivået av rolleleken, fordi de kunne peke på symbolene på tematavlen i stedet for å si ordene. Symbolene ga den støtten noen barn trengte for å både peke og si ord, komme med innspill, få svar og delta i samtalen.

De innledende samtalene barna hadde omkring tematavlene kan også forstås som at de ga barna innsikt i hva leken handlet om, og bidro til en felles forståelse av leketemaet. Gjennom tematavlen, som inneholdt symboler for nøkkelord til leken, fortalte og snakket barna om leken til hverandre. Tematavlen hadde også en funksjon i å dele ut roller, noe som økte muligheten for deltakelse for alle. Det ble enklere å peke og si «du er liksom», eller bare peke og dermed få en rolle uten å si det. Å peke på en robot ble forstått som

at da er du robot i leken. Symbolene bidro til å føre leken videre, for eksempel ved at barna tok tematavler opp fra gulvet og snakket om dem, og deretter begynte å leke videre på bakgrunn av samtalen.

Barn bruker språk til å forhandle, planlegge og utføre rollelek (Kibsgaard, 2018; Öhman, 2020). Ofte snakker de om leken før de begynner, og forhandler om lekens tema, roller og handlingsforløp. De ansatte opplevde at barna brukte symbolene for å samtale om de ulike karakterene i leken og hva som skulle skje. Barna pekte og snakket, og dette fungerte som en inngang til leken. Når alle lekte i det samme lekerommet, der både rom, materialitet og alternativt språk var tilgjengelig og kommuniserte leketemaet, kan det tolkes som at dette ga alle den samme forståelsen og kunnskapen om leken som skulle lekes.

For å skape et godt leke- og språkmiljø på denne måten, er det personalets ansvar å tilrettelegge for tilgjengelige symboler og vise bruken av dem (von Tetzchner et al., 2025). Ifølge von Tetzchner og Stadskleiv (2016) innebærer dette å tilrettelegge for at symbolene er tilgjengelige og tilpasset, noe som viste seg i dette prosjektet ved at de ansatte tilpasset symbolene slik at de ordene barna trengte var tilgjengelige i leken. I tillegg er gode språkmodeller avgjørende, slik at barna ser kommunikasjonsformen i bruk (von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik, 2018). For at barnehagen skal være et inkluderende språkmiljø for alle barn, uavhengig av talespråklige ferdigheter, må jevnaldrende også lære å bruke den alternative kommunikasjonen, slik at alle kan kommunisere med hverandre (von Tetzchner & Martinsen, 2002). Personalet erfarte at ansvaret for å legge til rette for bruk av symboler i lek, ved å sikre at de var godt plassert og at ordene barna trengte var tilgjengelige, var avgjørende for at barna benyttet symboler i kommunikasjonen.

Erfaringene fra prosjektet i dette lekerommet, som var utstyrt med mange symboler, var at barna var nysgjerrige på symbolene, og at når symbolene var godt plassert og tilgjengelige, ble de en naturlig del av leken – både som inspirasjon, inngang til lek og som ledd i kommunikasjonen for alle underveis i leken.

Betydningsfulle jevnaldrende

Tematavlen ga noe å være felles om, noe som bandt barna sammen og var med på å skape lek mellom barn.

Fire barn står sammen i den ene enden av rommet. På veggen henger det flere tematavler med grafiske symboler på. En gutt tar det ene arket med grafiske symboler ned fra veggen. På denne tavlen er det symboler for de ulike karakterer fra leken Labyrint. Gutten holder tavlen foran seg så alle barna ser sammen med ham og han peker på symbolet for Taurus og sier at han vil være den. En av jentene peker på symbolet for barn på tavlen. Gutten som holder tematavlen sier da: «Ja, det må være tre barn med i leken». Han peker mot de andre tre barna og sier «Dere er liksom barn». Barna ser på hverandre og smiler entusiastiske og småløper bortover gulvet med kroppene inntil hverandre.

I denne sekvensen brukte barna tematavlen med symbolene igjen for å starte en samtale om rollene og leken. Tematavlen kan tolkes som et felles utgangspunkt som gjorde det mulig for barna å fordele roller og komme i gang med leken seg imellom, uten hjelp fra en ansatt. Kibsgaard (2018) påpeker at forståelse av språk er avgjørende for å kunne delta i rollelek, ettersom det forutsetter at man forstår forhandlingen om lekens tema og fordelingen av roller. Symbolene på tematavlen ga barna noe å være felles om, og støttet etableringen av lek og samspill dem imellom.

Å få være sammen i lek med jevnaldrende har stor betydning for alle barn (Bae, 2012; Fjørtoft, 2020; Hillesøy, 2019; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Skogdal, 2022). Olsson (2022) trekker frem i sin forskning at barn mente voksne ikke var så gode på å leke som barna selv, og derfor vil barn helst leke med andre barn.

Det å dele felles glede og le sammen med vennene sine har stor betydning for følelsen av å delta og være med (Greve, 2009). Barna i dette lekeprosjektet brukte tematavlene sammen, henvendte seg til hverandre ved å peke på symboler, og kommuniserte med både tale og kroppslige lekeuttrykk for å skape samspill og lek med hverandre.

Dette gjenspeiler perspektivene til Østvik et al. (2017a) om betydningen av å tilhøre et fellesskap for å utvikle vennskap og kjenne på tilhørighet. I dette lekeprosjektet var barna sammen gjennom leken. Det å være i meningsfulle sammenhenger med jevnaldrende motiverer til bruk av språk og stimulerer språk og kommunikasjon (Hagen, 2018). Inkluderende praksis i barnehagen handler nettopp om å legge til rette for slik interaksjon i lek mellom barn. Deltakelse i fellesskapet med andre barn i barnehagen kan ifølge Fuglesvik (2020) gi barn den viktige følelsen av å tilhøre. For at ASK-språklige barn eller barn med behov for støtte til talespråket skal kunne delta i lek med jevnaldrende, er det en forutsetning at barna i gruppen får erfaringer med hverandres kroppslige og alternative kommunikasjonsformer (Batorowicz et al., 2016; von Tetzchner et al., 2005; von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det å ikke få tilbringe tid sammen påpekes som en av barrierene for vennskap mellom ASK-språklige og deres jevnaldrende (Østvik et al., 2018). Dette kan ses i sammenheng med funnene til Storlie og Moser (2018), som viste at barn som ikke delte felles språk fant andre kroppslige, lekebaserte samspillsformer de kunne være sammen om. Når barn er sammen, utvikler de gjennom lekende uttryksformer samspill og kommunikasjon, slik Hillesøy (2019) hevder at barna må ha tilgang på fellesskapet, fordi barns lekende fellesskap skapes av barna selv. Dette prosjektet viste det samme: gjennom å leke sammen, der kommunikasjon med ulike modaliteter var lagt til rette for, benyttet barna det de hadde for å kommunisere og skape lek og samspill med hverandre.

De viktige ansatte

Erfaringene personalet trakk frem var at deres deltakelse i leken ble avgjørende for at leken skulle bli god for alle barn. De ansatte tilrettela for at symbolene var tilgjengelige og var rollemodeller for å bruke symboler til å pekesnakke med i kommunikasjonen underveis i leken.

I rommet leker tre barn og en ansatt. Det ene barnet går bort til symboler på en tematavle som henger på veggen og peker på labrynt. Den ansatte ser hva barnet peker på og svarer «Ja, skal

vi leke labyrint?». Da blir de andre barna også oppmerksomme på samtalen, kommer nærmere tematavlen og ser på symbolene på veggen. Den ansatte henvender seg til alle barna og sier samtidig med at hun peker på symboler at «Skal vi bygge labyrinten?». Et av barna peker på symbolet for gjemme seg og sier «Vi må gjemme oss». Den ansatte peker på symbolet for Taurus og deretter symbolet for sprute, og så sier hun med en tilgjort litt liksomredd stemme; «Vi må gjemme oss for Taurus, så han ikke spruter på oss». Barna ser på hverandre og ler entusiastiske, og begynner å småløpe mellom putene i rommet.

Dette eksemplet fra en praksisfortelling viser hvordan den ansatte både pekte og fortalte for å skape felles forståelse og delt glede i begynnelsen av en lek. En ansatt benytter symboler i samtale med barna i innledning til leken. Hun peker på symboler og snakker, og gjennom at hun samtidig peker, understreker hun talespråket med visuell støtte og sikrer at flere forstår. Hun skaper en spenning om at en må passe seg for sprut, og dette innleder til fryd og glede hos barna, som de kan dele felles, siden alle har fått dette med seg.

Det kom frem i refleksjonene til personalet at de opplevde det som krevende, og at det forutsatte en helt egen væremåte av personalet. Dette henger sammen med slik von Tetzchner og Stadskleiv (2016) også påpeker: det krever ekstra av ansatte som skal støtte barn i å bruke alternativ kommunikasjon. Personalet tilgjengeliggjorde grafiske symboler, samtidig som de brukte symbolene ved å delta i leken på barnas premisser. Dette kan sees i sammenheng med slik Wolf (2022) er opptatt av ansattes medvirkning i barns lek. I praksiseksemplet over kan de ansattes tilpasninger av symboler og deltakelsen i leken tolkes som at det dreide seg om å både berike, bekrefte og beskytte leken gjennom å gjøre ulike ting tilpasset leken til barna og hva de trenger der og da. Noen ganger kunne det bety at en fant frem symboler og gjorde dem tilgjengelige for barna, andre ganger kunne det bety at en snakket med symboler, det kunne bety å holde seg i nærheten uten å delta i leken, mens det andre ganger dreide seg om å delta i lek ved å ta en rolle og leke med.

Fellesskapet skal omfatte alle barns behov for deltakelse, og den pedagogiske utfordringen for barnehagen er å skape et handlingsrom som legger til rette for interaksjon for alle barn og som sikrer utfoldelse, deltakelse,

lek og samhandling mellom jevnaldrende (Kibsgaard, 2018a; Simonsen & Kristoffersen, 2017; Svartaas & Hedlund, 2024; Wolf, 2022).

På lik linje med Öhmans (2020) engasjement i at ansatte må involvere seg i lek, var personalet i dette prosjektet deltakende i leken og opplevde at det sikret at flere barn fikk være med. De opplevde at ved å delta i leken og tilrettelegge for symboler, ga det den støtten noen av barna trengte for å kommunisere med hverandre. Det at personalet hjalp og instruerte barna til å kommunisere med hverandre, og at symboler ble et uttrykksmiddel alle barna i gruppa fikk kjennskap til, var tilsynelatende avgjørende for at barn som hadde behov for språklig støtte deltok i lek med de andre barna. Dette kan også sees i tråd med det Svartaas og Hedlund (2024) fant i sin forskning: deltakelse for alle barn dreide seg om hvordan de ansatte tilrettela for samspill mellom barna.

Ifølge von Tetzchner et al. (2025) er det avgjørende at ansatte er gode rollemodeller for bruk og tilrettelegging med symboler også i lek. Dette sammenfaller med slik personalet i dette prosjektet opplevde at når ansatte var deltakende i lek og aktivt pekesnakket med symboler, så var dette avgjørende for hvordan barna benyttet symbolene i leken. De opplevde at når flere former for kommunikasjon ble benyttet, var det en styrke for flere. De beskrev at de opplevde at barna kommuniserte, smilte og svarte på hverandres ytringer ved å benytte symbolene seg imellom.

Å kommunisere ved hjelp av ASK er krevende for både den ASK-språklige og kommunikasjonspartnere (von Tetzchner et al., 2025). Det å kommunisere med jevnaldrende har stor betydning for lek og samhandling, og det krever at personalet lærer barn å benytte kommunikasjonshjelpemiddelet som benyttes i den gruppen barna er en del av (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016; Østvik et al., 2018).

Kibsgaard (2018b) mener at det er personalets ansvar å gi støtte slik at alle barn, uavhengig av taleferdigheter, får delta i lek og samhandling med jevnaldrende. Hun viser til at bruk av andre modaliteter som musikk og litteratur i lek og aktiviteter kan gi gode språkpraksiser for flerspråklige barn, noe som kan sees i sammenheng med bruk av symboler i leken i dette prosjektet.

For at ASK skal brukes kreves kompetanse hos de ansatte, men også en holdning til lekens egenverdi (Nome, 2025). Personalet opplevde at barna var motiverte for lek og innstilte på at dette var gøy. De ansatte beskrev at de erfarte at det var leken som dominerte, motivasjonen for å leke sammen var

stor, og dette virket som det fikk mer plass enn fokuset på symbolene. Dette kan sees i tråd med slik Lunde og Brodal (2022) påpeker at barn leker for egen del, de er oppslukt av å ville leke selv, som en iboende biologisk kraft, og at dette er viktig for deres utvikling.

Til tross for at de ansatte deltok i leken for å støtte kommunikasjon, og dermed ikke lekte like fullt og helt som barna, kan barna ha satt pris på den lekende innstillingen de ansatte hadde til leken. Dette samsvarer med Olsson (2023), som i sin forskning fant at barna satte pris på voksne med en lekende holdning, særlig når de tuller og tøyser med barna.

Ansattes engasjement i barns lek for å støtte og sikre alle barns deltakelse har sine fallgruver. På den ene siden kan barn oppleve at deres lek blir invadert av ansatte som har andre formål med leken, mens det på den andre siden kan føre til at flere barn får innpass i leken når ansatte deltar, tilrettelegger og bidrar med støtte i samspillet og kommunikasjonen.

Studiens begrensinger og avsluttende tanker

Dette prosjektet har hatt som formål å utforske bruk av grafiske symboler i lek, men har samtidig hatt et ensartet positivt og lite kritisk blikk på grafisk symbolbruk. Når en selv deltar i egen forskning, kan det være en fare for at ens egen forforståelse kommer i veien for nye oppdagelser (Gadamer, 2010). Dersom deltakerne i forkant av et utviklingsprosjekt bevisstgjør seg egne forståelser og oppfatninger, kan det i større grad sikre kvalitet, pålitelighet og troverdighet i prosjektet (Levin, 2017). Dette ble ikke utført på en systematisk måte i dette prosjektet, og det kan ha påvirket refleksjonene og dokumentasjonsmaterialet mer enn om deltakerne hadde systematisk dokumentert sine forforståelser, som holdninger til symbolspråk, og gjort disse perspektivene mer transparente.

Denne leken ble en spennende reise inn i et lekeunivers der symbolstøtte ga innpass til en lekeverden for alle. Aksjonene ga erfaringer med symboler i lek, og viser at det er mulig: ASK – språklige barn, barn som har behov for støtte i kommunikasjonen, og talespråklige barn kan bruke symboler sammen i felles lek. Studien viser at dette forutsetter tilgjengelige symboler, lek mellom jevnaldrende og aktive ansatte. En ansatt som tilgjengeliggjør symboler og deltar i leken, kan fremme samhandling mellom barna. Erfaringene var at dette førte til at barna benyttet symboler for å kommunisere med hverandre.

Symbolene fremmet lek mellom barn mer enn de hemmet den. Symbolene skapte en felles forståelse for leken, ga samtaler som inspirerte til lek, og barna brukte symbolene til å avklare rammer for leken både før og underveis. De ansatte i dette prosjektet erfarte at symbolene bidro til å sette i gang og drive leken videre.

Funnene i denne studien er kun basert på aksjoner utført i en lokal setting og gir begrenset mulighet for generalisering. Studien kan likevel ha overføringsverdi dersom leseren vurderer beskrivelsene av kontekst og situasjoner som sammenlignbare med egen praksis (Smith, 2017). Studiens verdi ligger særlig i at den belyser muligheter og ideer som kan gi inspirasjon til utprøving av ASK i barns lek i egen barnehagegruppe.

Leken er barnas arena, samtidig som deltakelse i lek er avgjørende for alle barns allsidige utvikling og gjør alle barns deltakelse i lek til barnehagens samfunnsoppdrag. Personalet i dette prosjektet erfarte at å benytte symboler i leken var en måte å skape en mer inkluderende lek der symboler var nødvendig for noen, men morsomt for alle.

Referanser

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6–27). Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae, A. T. Fennefoss, B. Tofteland, K. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik & T. Sverdrup (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 173). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehagen Lovdata.no. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7
- Batorowicz, B., Stadskleiv, K., Tetzchner, S. v. & Missiuna, C. (2016). Children who use communication aids instructing peer and adult partners during play-based activity. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(2), 105–119. <https://doi.org/10.3109/07434618.2016.1160150>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs* (5. utg.). Brookes.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring - Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Elofsson, M. (2023). Tegn som alternativ og komplementær kommunikasjon som arbeidsmetode i en flerspråklig barnehage. I I. B. Torbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *Tegn - til - tale i barnehage og skole* (s. 141–153). Universitetsforlaget.
- Fjortoft, B. (2020). *Perlet furunål: en innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71–87. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Glaser, V., Fodstad, C. D. & Sæther, M. (2021). Den frie lekens vilkår. I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research* (2. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordic early childhood education research*, 2(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/11>
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 649–663. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258727>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 24–44). Gyldendal.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 27–41). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018a). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 355–367). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige prosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Kirkeberg, E. (2025, 7. juni). Hvem er ASK-språklig? *Stiftelsen SOR*. <https://stiftelsensor.no/nyheter/item/hvem-er-ask-spraklig>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet.
- Kversøy, K. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning - Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet].
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Damm Forskning.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B. & Light, J. (2008). «A child needs to be given a chance to succeed»: Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/07434610701421007>
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nome, D. Ø. (2025). Lek i barnehagen - noen dilemma. I K. D. Wolf & I. T. Thoresen (Red.), *Barnehagens fundament og mandat*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Olsson, M. R. (2023). Tullete og tøysete voksne: Barnas fortellinger om voksnes roller i lek i barnehage og skole. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 134–147. <https://doi.org/10.23865/barn.V41.5242>

- Rydeman, B. (2022). Sombolsystem i AKK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s. 163–189). Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2018). Barns lekende improvisasjon som interkulturell kompetanse i barnehagen? I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk - i barnehagen* (s. 186–199). Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A.-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger - utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229–250). Universitetsforlaget.
- Skaremyr, E. (2021). Newly arrived children's encounters with the cultural community of preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(3), 397–409. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928722>
- Skogdal, S. (2022). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s. 221–241). Fagbokforlaget.
- Smith, B. (2017). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(3), 137–149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Stadskleiv, K. (2019). Motoriske vansker og konsekvenser for utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 478–499). Cap-pelen Damm Akademisk.
- Stadskleiv, K. (2022). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 77–122). Fagbokforlaget.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Storlie, R. & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåsning som kommunikasjon. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk - i barnehagen* (s. 76–89). Universitetsforlaget.
- Størksen, I., Rege, M. B., Solli, I. F. B., ten Braaka, D., Lenes, R. A. & Geldhof, J. G. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64(3), 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Svartaas, E. & Hedlund, M. (2024). Betydningen av samspill mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse i barnehagen. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 42(2), 36–50. <https://doi.org/10.23865.V42,5907>
- Torbjørnsen, I. B. (2023). Teikn-til-tale til alle i barnehagen. I I. B. Torbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *Tegn-til-tale i barnehage og skole* (s. 71–94). Universitetsforlaget.
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 82–100. <https://doi.org/10.1080/07434610500103541>

- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. & Stadskleiv, K. (2025). *Augmentative and alternative communication for children, adolescents and adults with developmental disorders*. Routledge.
- von Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. I M. M. Smith & J. Murray (Red.), *The silent partner? language, interaction and aided communication* (s. 27–34). J&R Press Ltd.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. SAGE Publications Ltd.
- Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østmoen, J. P. & Wilhelmsen, T. (2024). Lekens lange linjer: En historisk analyse av lekbegrepet i læreplandokumenter for norske barnehager og skoler fra 1996 til 2020. *Nordic Studies in Education*, 44(2), 142–162. <https://doi.org/10.23865/nse.V44.6248>
- Østvik, J. (2018, 13. august). *Språkmiljø - tanker om prinsipielle og praktiske sider*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017a). A «visitor in the class»: Marginalization of students using AAC in mainstream education classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 419–441. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9533-5>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, health & vulnerability*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/20021518.2018.1438692>
- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2017b). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 403–415. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1247949>
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator: voksenrollen i barns samspill og lek. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 61–84). Universitetsforlaget.

Heimstad-Bergseng, C (2026). «Du må ha det i hjertet»: Om spesialpedagogikk i barnehagens inkluderende fellesskap. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 199–220). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711011>

Kapittel 11

«Du må ha det i hjertet»

Om spesialpedagogikk i barnehagens inkluderende fellesskap

Camilla Heimstad-Bergseng

Sammendrag: Dette kapittelet bygger på en kvalitativ studie som hadde til hensikt å belyse en inkluderende praksis som fungerte. Studien er basert på fokusgruppeintervjuer med barnehagelærere som beskrev sine erfaringer med å skape fellesskap i barnehagen der både spesialpedagogikk og allmennpedagogikk hang sammen. Funn fra studien viser at barnehagelærerne vektla barns deltakelse i barnefellesskapet i arbeidet med en inkluderende praksis, samt holdningsarbeid blant personalet, der de var svært bevisste på verdier og syn på barn. I tillegg var forståelsen av spesialpedagogikk barnehagefaglig basert. Informantene var også opptatt av de strukturelle forholdene og tilpasninger av fellesskapets rammer, som de anså som viktige ledd i å skape et inkluderende barnefellesskap.

Nøkkelord: Inkluderende praksis, spesialpedagogikk, barnefellesskap, barnehagefaglig spesialpedagogikk, lek

Abstract: This chapter is based on a qualitative study aimed at highlighting an inclusive practice that proved effective. The study is based on focus group interviews in which preschool teachers described their experiences of creating a sense of community in the kindergarten, where both special education and general pedagogy were integrated. Findings from the study show that the preschool teachers emphasized children's participation in the peer community, staff attitudes with a strong awareness of values and views on children, and that their understanding of special education was rooted in early childhood pedagogy. Furthermore, the informants were concerned with structural conditions and the adaptation of the community's framework as key elements in creating an inclusive peer environment.

Keywords: Inclusive practice, special education, children's community, early childhood-based special education, play

Innledning

Ifølge nasjonale føringer, lov- og rammeverk for den norske barnehagen skal alle barn delta, medvirke og kjenne tilhørighet til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2022). Spesialpedagogisk hjelp skal gis innenfor fellesskapets rammer, og fellesskapet skal være preget av en inkluderende praksis som rommer alle ulike barn sammen (Meld. St. nr 6 (2019–2020)). Likevel har rapporter og undersøkelser vist at mange barn og deres foreldre melder at spesialpedagogisk hjelp blir gitt utenfor fellesskapets rammer (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Det finnes lite forskning på spesialpedagogikk i en inkluderende praksis i norsk barnehagekontekst (Solli, 2017). Ifølge Buli-Holmber et al. (2022) trengs det mer forskningsbasert kunnskap om hvordan dette kan se ut i den nordiske barnehagemodellen.

Hensikten med dette kapittelet er å belyse barnehagelæreres opplevelser av inkluderende praksis som fungerer. Materialet fra denne studien viser at anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom flere ulike elementer barnehagelærerne benyttet for å skape en inkluderende praksis. Studiens datamateriale drøftes derfor med teoretiske perspektiver på anerkjennelse hentet fra Honneth (2008), og løftes videre i et profesjonsfaglig perspektiv.

Perspektiver på funksjonsevne, spesialpedagogikk som fag og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Spesialpedagogikk som fag og mandat har ikke et entydig teoretisk perspektiv lagt til grunn. Ulike perspektiver har, og preger fortsatt diskursen internt i fagfeltet (Hausstätter, 2023). Ifølge Befring (2019) vil hovedformålet til spesialpedagogikken handle om å legge til rette for læring og livsmestring for mennesker med variasjoner i funksjonsevne. Hausstätter (2023) mener at det ligger en todeling av faget, der det på den ene siden dreier seg om å tilpasse og gi støtte for læring og utvikling for den enkelte, mens det på den andre siden handler om en faglig og verdibasert spesialpedagogisk forståelse av at det er et samfunnsmessig ansvar å endre strukturer som gir barrierer og stenger for deltakelse. Kunnskap og forståelser av spesialpedagogikk har endret seg og fått følger for praktiseringen av spesialpedagogiske hjelpevedtak i barnehagen (Haug, 2017; Sjøvik, 2014). Dreiningen har gått fra en ensidig

individuell medisinsk forståelse til en mer relasjonell forståelse, der fokuset i større grad er på systemet rundt barnet, og fører til endringer i spesialpedagogisk profesjonsutøvelse (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Begrepene nedsatt funksjonsevne, funksjonshemming og særskilte behov brukes ofte i offentlige dokumenter, praksisfeltet og dagligtalen om barn med ulike og varierende funksjonsevne (Lid, 2025). Arnesen et al. (2017) påpeker at slike betegnelser kan bidra til en ensidig forståelse av barnet som svakt og med behov for hjelp. Begrepet nedsatt funksjonsevne er en individuell definisjon av et menneskes atypiske, tapte eller skadede kroppslige eller sanselige funksjon (Lid, 2025). Samtidig innebærer ikke en persons manglende kroppslige eller sanselige funksjon nødvendigvis begrensning i alle livssituasjoner. I barnehagen kan for eksempel et barn uten funksjonell tale delta fritt i kroppslig boltrelek sammen med andre barn uten å møte begrensninger.

Ut fra en biologisk, medisinsk forståelse har utredning av diagnose og beskrivelse av den medisinske individuelle tilstanden utløst tiltak og behandling med sikte på å endre individet, og i mange tilfeller ført til kategorisering etter diagnose (Kassah & Kassah, 2021; Vik & Hausstätter, 2022). Et motsatt perspektiv er den sosiale modellen, som flytter fokuset fra individet til strukturene rundt, og er opptatt av å endre miljøets rammer for å fremme deltakelse og livsmestring (Hausstätter, 2023).

En relasjonell forståelse av begrepet funksjonshemming bygger på en gap-modell som beskriver funksjonshemming som noe som oppstår når det er en avstand mellom individets muligheter og samfunnets rammer for deltakelse (Arnesen et al., 2017; St.meld. 40 (2002–2003); Tøssebro, 2021).

Vik og Hausstätter (2022) mener at både spesialpedagogikken og allmennpedagogikken til tider innretter seg på et kategorisk grunnlag, der barn skilles, vurderes og sammenlignes etter evner, og at stadig flere barn opplever å sortere utenfor samfunnets rammer. De argumenterer likevel for at spesialpedagogikken som fag spiller en viktig funksjon. Grue (2021) spør derimot, fra et innenfraperspektiv på bakgrunn av egen funksjonsevne, om spesialpedagogikken som eget fag kan være med på å forsterke skillet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk, og i tillegg bidra til å skape og opprettholde skiller mellom mennesker på bakgrunn av funksjonsevne. Spesialpedagogikk som fag og praksisfelt fremstår ikke ensidig, men består av komplekse, etiske, faglige og verdimessige, til tider motsetningsfylte perspektiver (Hausstätter, 2023).

Spesialpedagogisk hjelp i barnehage var helt frem til 2016 hjemlet i opplæringsloven, men ble endret for å bedre systemet slik at barnehageloven kunne regulere all pedagogisk virksomhet, også det spesialpedagogiske (Sjøvik, 2014). Spesialpedagogisk hjelpevedtak er nå hjemlet i barnehageloven, og skal sikre at barn som har behov for hjelp får tidlig støtte, får leke, lære og utvikle seg sammen med andre (Barnehageloven, 2005, § 31; Befring & Næss, 2019).

Tidligere forskning fra et spesialpedagogisk og barnehagefaglig perspektiv på inkludering, lek og medvirkning i barnehagen

Spesialpedagogikkens plass og inkluderende perspektiver i barnehagen har endret seg gjennom tidene (Mjøs, 2016; Simonsen & Arnesen, 2023). Inkludering handler om holdninger til at alle har en selvfølgelig plass i fellesskapet, der forskjellighet verdsettes og det er fellesskapets rammer, ikke de enkelte barna, som må endres for å passe inn (Hausstätter, 2023; Meld. St. nr 6 (2019–2020); Mjøs, 2016; Nilsen, 2017; Reindal, 2016; UNESCO, 1994). Ifølge Haug (2014) handler inkluderende praksis om at rammene for fellesskapet tilpasses slik at alle kan tilhøre, medvirke, delta og ha læringsutbytte. Sjursen (2021) hevder at det å få delta i lek og få medvirke i eget liv er en faglig forståelse som grunnleggende bør gjelde alle barn, uavhengig av funksjonsevne. Perspektiver på inkludering får dermed følger for lekens plass og barns rettigheter tilknyttet medvirkning også i en spesialpedagogisk sammenheng. Imidlertid viser forskning og undersøkelser at i spesialpedagogisk sammenheng er barn oftere utenfor i lek (Hillesøy, 2019; Solli, 2017; Åmot, 2015; Åmot & Ytterhus, 2019). Forståelser og teorier om lek er mangfoldige og flertydige, noe som gjør at lek tilnærmet er umulig å ramme inn i en enkel definisjon (Fjærtøft, 2020; Lillemyr, 2020; Wolf, 2022; Øksnes, 2019). Ifølge rapporter og undersøkelser svarer barn, når de blir spurt, at lek med andre barn er det viktigste (Bae, 2012; Fjærtøft, 2020; Lund et al., 2015). Bae (2006) har forsket på barns medvirkning og sier at medvirkning dreier seg om å påvirke med sin handling i fellesskap gjennom deltakelse i lekende samspill. I forskningen til Ree (2020a) understrekes det at barns medvirkning ikke er et individuelt prosjekt basert på samspill mellom kun en ansatt og et barn, men foregår i fellesskapet. Vilårene for hvordan personalet skapte fellesskap mellom barn dreide seg ifølge Ree (2020b) om tillit, fellesskapsorientering og akseptering av ulikhet i barnegruppen. Derimot

så Åmot (2015) i sin forskning at spesialpedagogisk hjelpevedtak tenderte mot en målstyrt og stram tilnærming, der trening på ferdigheter ble tillagt stor vekt, og begrenset barns muligheter for medvirkning.

Barns medvirkning og lekens egenverdi er faglige perspektiver som nærmest mangler i den spesialpedagogiske faglitteraturen (Sjursen, 2021). Likevel retter Hillesøy (2019) oppmerksomheten mot barns lekende fellesskap i en spesialpedagogisk kontekst, og beskriver hvordan slike fellesskap skapes gjennom lekende kroppslig samhandling mellom barna selv. Fugelsnes (2022) har undersøkt hvordan ansatte i barnehagen kan legge til rette for at barn får erfare tilhørighet, og mener at personalet kan fremme tilhørighetsfølelse gjennom fellesskapsopplevelser ved å tilrettelegge for lek mellom barn. Dette støttes av Wolf (2022), som understreker at ansatte i barnehagen har et profesjonsetisk ansvar for å være til stede i barnas lek på barnas premisser, særlig når barn av ulike grunner strever med å delta. Hun fremhever at lek ikke skal brukes instrumentelt, som et middel for å oppnå ulike læringsmål, heller ikke i et spesialpedagogisk perspektiv. Ytterhus (2012) fant i sin studie at når noen barn befant seg på sidelinjen av lekefellesskapet på grunn av funksjonsevne, var dette knyttet til utfordringer med lekesignaler, motorisk forflytning og kommunikativt samspill mellom barna.

Hvordan ansatte møter barn, og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres, kan ifølge Hillesøy (2019) få konsekvenser for barns deltakelse i barnefellesskapet. For tett oppfølging fra en ansatt kan føre til at barn er mer i kontakt med voksne enn med andre barn, noe som gir mindre tid i barnefellesskapet. Mye tyder på at det handler om hvordan den ansatte møter barn i lekende samspill. Åmot (2019) fant blant annet at ansatte på ulike måter enten støttet eller utgjorde en barriere for samspill mellom barn, ved å delta og skape samspill mellom barn, eller ved å hindre kontakt og aktivitet barn imellom.

Både i forskning og i fagfeltet fremmes et syn på barn som subjekt, det vil si at barn møtes med anerkjennelse (Bae, 2007; Østrem, 2012). En kritisk reflekterende praksis, der pedagogisk dokumentasjon benyttes, kan bidra til å utvikle personalets holdninger og handlinger, samt utvikle kollektive holdninger og verdibaserte forståelser i profesjonsfellesskapet (Kolle et al., 2017; Tholin, 2022; Ulla & Larsen, 2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i spesialpedagogiske sammenhenger oppleves ofte som utfordrende, og Hesjedal (2017) etterspør en felles verdibasert praksis når ulike profesjoner skal samarbeide om barnets beste. For å utvikle en inkluderende praksis viser både internasjonal

og nasjonal forskning til sentrale faktorer og strategier som ledelse, samarbeid, ansvar og struktur (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020; Mjøs & Moen, 2023). Håstein (2019) beskriver prinsipper i det han kaller spesialpedagogisk didaktisk tankegang, der en innlemmer tilpasset opplegg for den enkelte i planleggingen for hele gruppen. Dette kan være en av flere tilpasninger av rammefaktorer for å skape fellesskap som passer for alle. Dette samsvarer med Mjøs (2016) sin påstand om at inkluderende praksis er begge fagfelts ansvar, ikke kun et spesialpedagogisk eller et allmennpedagogisk anliggende.

Anerkjennelse gjennom kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse i et fellesskap

Honneth (2008) mener at anerkjennelse oppstår i interaksjon med andre, og dermed må forstås relasjonelt. Han deler begrepet i tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse.

Anerkjennelsesdimensjonen kjærlighet beskriver Honneth (2008) som en grunnleggende anerkjennelsesform, som innebærer uforbeholden og betingelsesløs kjærlighet. Den gjensidige kjærligheten som oppstår mellom mor eller far og barn, er et eksempel på en slik kjærlighetsform. Kjærlighet gir opplevelsen av verdi, noe alle mennesker har behov for. I overført betydning for barnehagen kan kjærlighet som oppstår i relasjoner forstås som at en gir anerkjennelse gjennom kjærlighet (Jordet, 2020), uavhengig av om det er den profesjonelle kjærligheten mellom ansatte og barn, eller kjærlighet i vennskapsopplevelser som oppstår mellom barn i lek og samvær.

Anerkjennelse som rettighet foregår gjennom rettmessig deltakelse i det offentlige rommet (Honneth, 2008). Honneth (2008) hevder at rettmessig anerkjennelse ikke kan graderes, men er absolutt og gjelder alle. Den respekten et menneske får ved å ha de samme allmenne og grunnleggende rettigheter som andre, utløser selvrespekt.

Sosial verdsetting handler om å tre frem for andre i det sosiale fellesskapet (Honneth, 2008). Den sosiale anerkjennelsen gir opplevelsen av å være verdsatt av fellesskapet og gir det enkelte mennesket selvtillit. Barnehagens pedagogiske ansvar, sett i lys av denne anerkjennelsesdimensjonen, dreier seg om å legge til rette for et fellesskap som rommer de ulike og forskjellige barna, slik at alle får tre frem som betydningsfulle og uerstattelige for fellesskapet (Åmot & Skoglund, 2019). Med et syn på at alle mennesker er født unike

og uerstattelige, og at en gjennom handling i samspill med andre trer frem som en unik del av et fellesskap, fremmes et syn på mangfold som en ressurs (Arendt, 1996). Hvordan skapes et fellesskap der hver og en anerkjennes som en betydningsfull del av fellesskapet gjennom å få tilhøre, delta og medvirke? Og hvordan kan en inkluderende praksis få det spesialpedagogiske til å henge sammen med barnehagens helhetlige pedagogiske virksomhet? Målet med studien var å forsøke å finne svar på disse spørsmålene.

Metode

Dette kapittelet bygger på en kvalitativ intervjustudie fra et masterprosjekt i 2024. Hensikten med prosjektet var å få innblikk i hvordan barnehagelærere reflekterte over og beskrev sine erfaringer med å skape et inkluderende fellesskap der spesialpedagogikk hang sammen med barnehagens fellesskap. Den fenomenologiske tilnærmingen i denne studien hadde som mål å få tak i informantenes egne refleksjoner, opplevelser og erfaringer slik de opplevde sin praksis (Alvesson & Skodberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015).

Utvalget bestod av totalt 12 profesjonsutøvere som jobbet i barnehager i to ulike kommuner på sørøstlandet. Barnehagene var avdelingsbarnehager med ulik størrelse. En av barnehagene var privat, resten kommunale. Barnehagene hadde utpekt seg som særlig opptatt av inkluderende praksis, der de hadde lagt til grunn en forståelse av at spesialpedagogikk skulle henge sammen med fellesskapet. Alle barnehagene ble kontaktet på bakgrunn av ulike samarbeid deres kommuner hadde med universitetet i Sørøst-Norge. Studien ble meldt Sikt, og etiske retningslinjer for forskning ble fulgt for innhenting av samtykke, anonymisering, personopplysninger og data (NESH, 2021).

Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervjuer. Deltakerne var organisert etter sine respektive barnegrupper. Informantene i utvalget hadde barnehagelærerutdanning, flere med spesialpedagogisk etterutdanning. De hadde ulike stillinger, enten som spesialpedagog, barnehagelærer eller pedagogisk leder. Fokusgruppe 1 bestod av to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger i en barnegruppe på 18 barn i alderen 3–5 år, hvor to barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Fokusgruppe 2 bestod av to pedagogiske ledere, en

spesialpedagog og en barnehagelærer i en gruppe på 21 barn i alderen 1–6 år, hvor ett barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Fokusgruppe 3 bestod av to pedagogiske ledere i en barnegruppe på 17 barn fra 4–5 år, hvor tre barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. En ansatt (spesialpedagog) var syk og deltok derfor ikke i denne fokusgruppen. Fokusgruppe 4 bestod av en pedagogisk leder og en spesialpedagog i en barnegruppe på 18 barn fra 4–5 år, hvor ett barn hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det var også en ansatt (pedagogisk leder) som var syk i denne fokusgruppen og derfor ikke deltok. Alle gruppene hadde personal i tillegg til informantene, bestående av barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Fokusgruppeintervjuene hadde en varighet på 60–90 minutter. Opp-takene ble transkribert kort tid etter av forfatteren. Intervjuene var semistrukturerte, der en intervjuguide ble benyttet som utgangspunkt for samtale og refleksjonene mellom barnehagelærerne i gruppene.

Forskerens deltakelse i intervjuene kan ha lagt føringer for hvilke perspektiver informantene fremmet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 122). Videre bygget intervjuguiden på et politisk og ideologisk perspektiv på inkludering, som ble lagt til grunn som en felles for forståelse og ikke problematisert. Dette innebærer en metodisk avgrensning, ved at alternative forståelser av inkludering i liten grad ble utforsket. Studien undersøker ikke i hvilken grad praksisen faktisk kan karakteriseres som inkluderende, eller hvordan barn, foreldre og øvrige ansatte opplevde barnefellesskapet. Slike vurderinger faller utenfor studiens empiriske ramme.

Det empiriske materialet i dette prosjektet ble analysert etter ideer hentet fra refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019), ettersom det var ønskelig å kunne være fleksibel i fremgangsmåten, fremfor å måtte følge en metode slavisk og teknisk (Braun & Clarke, 2019). Ved koding av materialet ble det lagt vekt på at ord, uttalelser eller perspektiver som fremstod som betydningsfulle for problemstillingen skulle markeres (Braun & Clarke, 2006). I neste fase ble det utviklet temaer ved å kategorisere kodene (Braun & Clarke, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Temaer oppstår ikke passivt; de konstrueres gjennom forskerens tolkning og analyse, og blir aktivt produsert gjennom kreative og refleksive prosesser der mening skapes og forstås i lys av konteksten (Braun & Clarke, 2019). Det var gjennom en slik refleksiv tilnærming at de relevante temaene ble utviklet og skapt for å besvare forskningsspørsmålene i denne studien.

Resultater og drøfting

I prosessen med analyse og tolkning ble tre temaer utviklet. Temaene belyser barnehagelærernes refleksjoner og erfaringer i arbeidet med en inkluderende praksis, der spesialpedagogikk hang sammen med den øvrige pedagogiske virksomheten. Temaene i studien har fått betegnelsene: deltakelse i barnefellesskapet, barnehagefaglig spesialpedagogikk og tilpasninger av fellesskapets rammer.

Deltakelse i barnefellesskapet

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen mente at å skape en inkluderende praksis dreide seg om at alle barn skulle delta og kjenne på tilhørighet gjennom lek med andre barn. De vektla relasjoner mellom barn, både i lek og gjennom barnas omsorgshandlinger ovenfor hverandre. Barnehagelærerne var opptatt av å fremme barns posisjon i gruppen ved å tilrettelegge for relasjoner og skape lek og samspill mellom barn, og jobbet med dette daglig i sitt arbeid. De trakk også frem at de samarbeidet med foreldrene for å fremme ulike barn og skape lekerelasjoner mellom barn. For å fremme relasjoner og deltakelse i lek og samspill mellom barn, mente barnehagelærerne at de ansatte måtte ha en anerkjennende holdning til barn. Ansattes holdninger kunne enten fremme eller hemme et inkluderende fellesskap, og de trakk derfor frem holdningsarbeid i personalet.

Barnehagelærernes perspektiver på barns deltakelse i lek kan sees i sammenheng med rådende faglige perspektiver på barns lek, der lek mellom barn beskrives som betydningsfullt og har en verdi i seg selv for alle barn (Bae, 2006, 2012; Fjørtoft, 2020; Lillemyr, 2020; Lund et al., 2015; Ree, 2020a; Øksnes, 2019). Hillesøy (2019) påpeker, i likhet med barnehagelærerne i denne studien, at barn skaper fellesskap gjennom lek og samspill med hverandre, noe det er betydningsfullt for alle barn å delta i. Resultatene i denne studien kan tyde på at barnehagelærernes perspektiver på barns deltakelse i lekende samspill med hverandre la til rette for barns reelle muligheter for medvirkning. Nordahl og kolleger (2018) påpeker at det i en spesialpedagogisk sammenheng ofte blir gitt oppfølging utenfor fellesskapets rammer. Derimot skilte ikke barnehagelærerne i denne studien på barn; de påpekte at deltakelse i lek, medvirkning og tilhørighet til fellesskapet var like viktig for alle barn, uavhengig av funksjons-

evne. Ifølge Sjørusen (2021) er det beskrevet lite om lek i den spesialpedagogiske faglitteraturen og forskningen. Til tross for dette la barnehagelærerne i denne studien frem lek som viktig både i en spesialpedagogisk sammenheng og i et barnehagefaglig pedagogisk perspektiv.

En annen dimensjon ved barns deltakelse i fellesskapet, som barnehagelærerne vektla, var barns relasjoner til hverandre gjennom å vise hensyn og omsorg til hverandre. Barnehagelærerne mente at barna opplevde en fellesskapsorientering som følge av å være deltaker i et fellesskap der de både blir tatt hensyn til, og må ta hensyn til andre og sette egne behov til side. Ifølge Ree (2020b) fremmer slike opplevelser ikke bare barnas fellesorientering, men også deres mulighet for konkrete erfaringer med demokratiske prosesser.

Samtlige barnehagelærere mente at ansatte måtte være aktivt engasjerte i barns lek og aktiviteter for å sikre samspill og omsorgsfulle relasjoner mellom barn. De erfarte at ikke alle ansatte engasjerte seg i barns lek og aktiviteter, og mente dette særlig kunne hemme et inkluderende fellesskap. Dette sammenfaller med funn fra Fugelsnes (2020), som viste at når ansatte aktivt involverte seg i barnas samspill, førte det til at flere barn fikk innpass i lek, noe som trolig også ga barna opplevelse av tilhørighet. Barnehagelærernes uttalelser fra denne studien kan også knyttes til slik Wolf (2022) påpeker at det er ansattes profesjonsetiske ansvar å legge til rette for og støtte lek, slik at alle barn får delta i lekende samspill med andre barn. Barnehagelærerne påpekte at de ansattes holdninger påvirket hvorvidt de aktivt engasjerte seg og støttet barnas samspill. De mente at en anerkjennende holdning, som de så på som avgjørende for å bygge gode relasjoner til barna, måtte komme fra en genuin begeistring og varme for hvert enkelt barn. En barnehagelærer beskrev dette relasjonsarbeidet ved å si at du må «ha det i hjertet». Holdningene barnehagelærerne fremmet, er i tråd med verdiene anerkjennelse, respekt og syn på barn som subjekt fra barnehagens rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at ansatte skulle ha felles forståelse og holdninger knyttet til verdiene fra rammeverket, fortalte de at de benyttet praksisfortellinger for å reflektere over i fellesskap på avdelingsmøter. Ved å benytte pedagogisk dokumentasjon i refleksjoner i personalgruppen, kan hvilke verdier og faglige begrunnelser som legges til grunn for praksis synliggjøres (Kolle et al., 2017; Tholin, 2022; Ulla & Larsen, 2021). Dette henger sammen med slik barnehagelærerne i denne studien beskrev sin bruk av pedagogisk dokumentasjon. Barnehagelærerne beskrev at de diskuterte, kritisk reflekterte og dvelte over

praksis, og jobbet i personalgruppen for å bevisstgjøre verdier og holdninger i egen profesjonsutøvelse.

Kjærlighet i profesjonsutøvelsen

Honneth (2008) hevder at opplevelse av kjærlighet gir anerkjennelse. I denne studiens datamateriale kommer anerkjennelse gjennom kjærlige og følelsesmessige profesjonelle relasjoner sterkt frem i barnehagelærernes fortellinger om egen praksis. Kjærlighetsbegrepet i profesjonell sammenheng er et omdiskutert begrep, og det problematiseres om kjærlighet kan gjøre seg gjeldende utenfor familiære relasjoner (Åmot & Skoglund, 2019). Derimot beskriver barnehagelærerne at de særlig vektla anerkjennende relasjoner til barn og mellom barn i sin praksis. De var opptatt av å være begeistret for de ulike barna. Når det ble snakket om hjerte-kontakt til barn, og om kjærlighet hos ansatte i møte med barn, så kan det forstås som anerkjennelse gjennom kjærlighet i en profesjonell sammenheng.

Barnehagefaglig spesialpedagogikk

Barnehagelærerne var opptatt av at spesialpedagogisk hjelpevedtak skulle gi barn støtte for å delta i lekefellesskapet, samt at vedtaket skulle gi barn rett til å leke, være en del av fellesskapet og oppleve mestring. Barnehagelærerne hadde fokus på ansattes rolle i dette, og beskrev hvordan ansatte utførte spesialpedagogisk hjelp ved å engasjere seg i lek med barn. De underkjente ikke behovet for spesialpedagogisk kompetanse, men fremmet barnets styrker fremfor å rette søkelys på svakheter.

Tverrfaglig samarbeid ble beskrevet som krevende. Noen hadde erfaringer med andre instanser som hadde veiledet barnehagen i ferdighetstrening med barn på enerom, og barnehagelærerne var kritiske til at tiltak ble gitt utenfor fellesskapet. En av barnehagelærerne mente det handlet om ulike perspektiver fra ulike profesjoner, noe som samsvarer med det Hesjedal (2017) peker på – nemlig at utfordringer mellom profesjoner kan handle om ulike fagdisipliners etiske vurderinger. Barnehagelærerne var opptatt av at spesialpedagogikk i barnehagen måtte gjennomføres på en barnehagefaglig måte, og påpekte at barnehagetilværelsen skal gi en barndom preget av lek og fellesskap for alle barn. De reflekterte omkring alt de mente barn gikk glipp av ved å bli

tatt ut av fellesskapet, og sa at spesialpedagogisk hjelp ikke skulle være et opplæringsprosjekt. De hadde tilsynelatende et mangfoldig syn på lek og mente barns lek og samspill foregikk hele tiden, og at det var avgjørende å få være en del av denne lekeverden for alle barn. Deres perspektiver fremstår i tråd med slik politiske nasjonale retningslinjer fremmer en inkluderende praksis (Meld. St. nr 6, (2019–2020); Utdanningsdirektoratet, 2022).

Åmot (2015) fant i sin forskning at spesialpedagogisk hjelpevedtak i barnehagen ofte førte til at ansatte styrte aktivitetene i større grad, og at aktivitetene var mer preget av trening på ferdigheter. Beskrivelsene i denne studien peker derimot mot et mer helhetlig læringssyn, også innenfor en spesialpedagogisk kontekst. Det kom blant annet frem at barnehagelærerne hadde tro på at barn kunne mestre, og at de ikke så begrensninger på vegne av barna. Resultatene fra studien kan tolkes som at barnehagelærerne la en relasjonell forståelse til grunn for sitt syn på funksjonsevne (Arnesen et al. 2017; Meld. St. 40 (2002–2003); Tøssebro, 2021). De fremstod mer opptatt av hva som kunne tilpasses for å minske gapet mellom barnets forutsetninger og barnehagens rammer for deltakelse. Ytterhus (2012) belyste at lekesignaler, kommunikasjon og forflytning var barrierer for samspill mellom barn, og at disse i størst grad gjorde seg gjeldende. Dette kan sammenfalle med barnehagelærernes beskrivelser av at ansatte, også i en spesialpedagogisk sammenheng, måtte engasjere seg i lek for å støtte barn i å forstå lekekoder eller hjelpe til med forflytning, slik at barn som for eksempel satt i rullestol kunne delta i løpelek med andre.

Et fellesskap som rommer alle

Muligens den mest fremtredende anerkjennelsesformen i denne undersøkelsen var den sosiale dimensjonen. Barnehagelærerne i studien trakk frem hvordan de var opptatt av at barna skulle være sammen i fellesskapet og bety noe for hverandre. De var også opptatt av at barnas forskjellighet og styrker skulle fremheves i fellesskapet, slik Honneth (2008) understreker at den sosiale verdsettingen baseres på en felles verdiorientering om at alle mennesker har betydning for hverandre i fellesskapet. Det å bli sosialt verdsatt handler nettopp om å tre frem som unik og forskjellig som menneske, som den en er, og at dette gir selvtillit og tro på seg selv som verdifull for det sosiale fellesskapet (Honneth, 2008). I tråd med Arendts (1996) perspektiver på men-

neskelig variasjon som ressurs for fellesskapet, trakk barnehagelærerne frem at barnas forskjellighet styrket fellesskapet. De beskrev at de som ansatte la til rette og fremmet hvert enkelt barn, slik at de ulike barna skulle få tre frem for hverandre og få en betydningsfull plass i fellesskapet.

Tilpasning av fellesskapets rammer

Barnehagelærerne løftet frem strukturer, tilpasninger og organisering av det pedagogiske arbeidet som avgjørende for en inkluderende praksis. Strukturer de trakk frem handlet om støtte fra ledelsen, og at pedagogisk leder hadde det formelle hovedansvaret for alle barna i gruppen – selv ved spesialpedagogiske vedtak. De understreket videre viktigheten av et tett samarbeid mellom pedagogisk leder og spesialpedagog, at hele personalet var et team, og at de hadde felles planer for det totale arbeidet. I tillegg til de strukturelle forholdene organiserte og tilpasset de andre rammer for fellesskapet, slik at det passet for alle. De pleide blant annet å dele barna i mindre lekegrupper, bruke varierte materialer i lekemiljøet, gi visuell støtte i kommunikasjonen og benytte prosjektbasert arbeidsform i sitt pedagogiske arbeid.

Støtte fra ledelsen var et element samtlige av barnehagelærerne trakk frem som avgjørende for en inkluderende praksis. Dette samsvarer med både internasjonal og nasjonal forskning på inkluderende praksis, som også påpeker lederens rolle som avgjørende for å implementere og utvikle en inkluderende praksis (Mitchell & Sutherland, 2020; Mjøs & Moen, 2023). Mitchell (2014) beskriver at læreren i en gruppe må kjenne alle de ulike barnas behov for å kunne legge til rette for et opplegg som passer for alle. I denne studien kom det frem at pedagogiske ledere anså det som avgjørende å ha ansvar og være involvert i alle barn, også når det gjaldt spesialpedagogisk hjelp. Samtidig kom det også frem at barnehagelærerne mente at samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog var viktig for en inkluderende praksis der spesialpedagogisk hjelp foregikk i fellesskapet. Tidligere forskning tyder også på at samarbeid mellom ordinær lærer og spesialpedagog må ligge til grunn for å få gode strukturer på plass for inkluderende praksis (Mitchell & Sutherland, 2020). Det å samarbeide tett og være involvert i hverandres oppgaver vil oppleves mindre oppdelt for barna. Spesialpedagogisk hjelp kan ofte kun bli et sideløp dersom spesialpedagogen får ekspertrollen og samarbeidet mellom partene ikke fungerer (Simonsen & Kristoffersen, 2017).

Det var viktig for barnehagelærerne at hele personalet skulle utgjøre et felles team for alle barn. De beskrev en endring i strukturene, der det tidligere kun hadde vært en spesialpedagog og en assistent tilknyttet det spesialpedagogiske arbeidet. Dette hadde ført til et sideløp, slik Simonsen og Kristoffersen (2017) advarer mot, ved at enkelte ansatte hadde vært enkelte barns personal. De erfarte at dette ble svært uheldig for sammenheng og tilhørighet til fellesskapet. Når derimot hele personalet var involvert, kunne alle bidra, og de beskrev at dette skapte felles engasjement for de etiske dilemmaene de møtte. Felles planer for hele avdelingen, der også spesialpedagogiske hjelpetiltak var integrert, ble beskrevet som avgjørende for å planlegge og gjennomføre aktiviteter helhetlig – slik også Mitchell og Sutherland (2020) påpeker at planer for en gruppe barn må tilpasses slik at opplegget passer for alle. Håstein (2019) omtaler dette som en didaktisk innstilling for å få spesialpedagogikk til å henge sammen med helheten.

Lek og aktivitet i mindre grupper organiserte barnehagelærerne for alle i sin praksis. De vurderte at dette i noen tilfeller var en nødvendig tilpasning for enkelte barn, men også at mindre grupper var positivt for andre barn og ansatte. Videre kom det frem at spesialpedagogiske tiltak der eksterne aktører deltok, som for eksempel fysioterapi eller logopedisk oppfølging, ofte ble organisert av barnehagelærerne i lek og aktiviteter i grupper. De fortalte at det var lettere å gi støtte til enkelte, tilpasse behov for ro og hvile, ta utgangspunkt i barnas interesser, samt etablere gode relasjoner barn imellom, når de delte barna inn i mindre grupper.

Barnehagelærerne fortalte at fleksible og åpne materialer i lekemiljøet ga barna muligheter til å utforske og samspille med hverandre gjennom materialene, på tvers av variasjoner i funksjonsevne. Språkmiljøet tilpasset de med visuell støtte, slik at barn med varierende talespråklig fungering kunne nyttiggjøre seg andre former for kommunikasjon i samspill med andre. Videre ble prosjektbasert arbeidsform trukket frem som godt egnet for å sikre alle barns deltakelse i lekefellesskapet og for å koble det spesialpedagogiske til helheten i gruppa.

Retten og plikten i et fellesskap

Strukturelle forhold og tilpasninger av fellesskapets rammer ble vektlagt i barnehagelærernes beskrivelser av en inkluderende praksis. Strukturer

for ledelse, ansvar og samarbeid fremmet alle barns posisjon i fellesskapet. Tilpasninger som gruppeoppdeling, lekemateriell, språkmiljø og prosjektbasert arbeidsform var former for organisering av rammefaktorer som kan tolkes å ha som hensikt å gi alle barn et likeverdig tilbud gjennom å få delta, medvirke, leke og lære i samspill og interaksjon med andre i fellesskapet. Dette kan sees i lys av Honneth (2008) sine beskrivelser av en likeverdig, rettslig anerkjennelsesform.

Barnehagelærerne i studien var opptatt av at for tett støtte fra ansatte kunne skape barrierer for samspill mellom barn. De påpekte at alle barn hadde likeverdig rett til deltakelse i lek med jevnaldrende, og mente at ingen skulle gå glipp av verdifull interaksjon og samspill med andre barn ved at ansatte ble for tett på. De vektla strukturer og organisering for å innlemme alle barn i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske tilbudet, nettopp for å sikre deltakelse i lek og aktiviteter mellom barna. Dette kan tolkes som anerkjennelse gjennom likeverdige rettigheter, slik Honneth (2008) hevder at gjennom å ha likeverdige rettigheter oppstår opplevelse av anerkjennelse og selvrespekt.

Oppsummerende refleksjoner i et profesjonsfaglig perspektiv

Funn i denne studien viser at relasjoner, anerkjennelse og forståelser er essensielt når inkluderende praksis skal skapes. Dette foregikk gjennom flere ulike, men samtidige prosesser, på tvers av de belyste temaene fra denne undersøkelsen. Funnene tyder på at barnehagelærerne, i likhet med nyere forskning og faglige perspektiver på inkludering (Haug, 2014; Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen, 2017), ser på inkluderende praksis som deltakelse, medvirkning og tilhørighet i fellesskapet for alle.

Studien belyser spennet mellom å ha blick for barns kompetanse, samtidig som barn trenger ekstra støtte. Informantene i denne undersøkelsen var opptatt av en anerkjennende holdning til barn. Å se på barn som unike, kompetente og verdifulle for fellesskapet hadde avgjørende betydning for relasjonene, og for hvordan de ansatte møtte og la til rette for barn i spesialpedagogisk arbeid og i et inkluderende fellesskap.

Det ble snakket om hjertekontakt med barn, noe som kan tolkes som at de ansatte var premissleverandører for anerkjennelse – både gjennom måten de møtte barn på, og hvordan de la til rette for, organiserte og strukturerte barnefelleskapets rammer – i en verdibasert barnehagefaglig spesialpedagogisk forståelse.

Tverrprofesjonelt samarbeid i det spesialpedagogiske arbeidet fremstod som utfordrende. Dette kan knyttes til at de ulike profesjonene bygger på forskjellige kunnskapstradisjoner, rammeverk og etiske vurderinger (Hesjedal, 2017). Studien viser at barnehagelærernes perspektiver var i tråd med nasjonale retningslinjer og satsinger på inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. nr. 6, (2019–2020); Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig erfarte de at andre instanser ikke alltid delte disse forståelsene av inkludering i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

En mulig forklaringsramme kan være at spesialpedagogisk hjelp først i 2016 ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven (§ 31), noe som kan ha bidratt til vedvarende uklarheter i forståelsen av spesialpedagogikk i en barnehagefaglig kontekst (Sjøvik, 2014).

Fra et barnehageprofesjonelt ståsted kan usikkerhet rundt egen profesjonsutøvelse i møte med spesialpedagogisk og tverrprofesjonelt samarbeid også dreie seg om at spesialpedagogikken som fag og mandat er uklart og omdiskutert, og at det pågår en faglig debatt om spesialpedagogikkens retning og forståelse (Hausstätter, 2023). Barnehagelærernes perspektiver fra denne studien kan sees i sammenheng med slik Vik og Hausstätter (2022) argumenterer for viktigheten av spesialpedagogikkens faglige funksjon, samtidig som de stiller seg kritiske til fagets tradisjon for et individuelt og kategorisk perspektiv. Barnehagelærerne i studien understreker betydningen av spesialpedagogisk kompetanse i sitt kollegium og spesialpedagogisk hjelpevedtak for enkelte barn, men var samtidig svært kritiske til å skille enkelte barn ut. Et tydelig skille mellom spesialpedagogikk og barnehagefaglig pedagogikk kan hemme en inkluderende praksis. Barnehagelærerne i denne undersøkelsen fremholder, slik materialet tolkes, et syn på spesialpedagogikk i barnehagen tett sammenvevd med en barnehagefaglig forståelse. Studiens funn understreker at en barnehagefaglig spesialpedagogikk kjennetegnes av å legge til rette for at alle barn får delta i lek og samspill i barnefelleskapet, og bygger på en forståelse av en helhetlig tilnærming til barns utvikling.

Implikasjoner for praksis og videre forskning

Denne undersøkelsen har forsøkt å få innblikk i erfaringer noen har med å skape en inkluderende praksis, fremfor å kritisk drøfte og problematisere perspektiver på inkludering.

Studien belyser viktige perspektiver for profesjonsutdanningene. Det er behov for at utdanningen også styrker barnehagelærerprofesjonens kompetanse på en barnehagefaglig fundert spesialpedagogikk, slik at mangfoldet av barn kan ivaretas i barnehagens fellesskap (Sjøvik, 2014).

Studien har bidratt til mer kunnskap om hvordan det spesialpedagogiske kan virke sømløst innenfor fellesskapets inkluderende rammer. Likevel trengs det fortsatt mer forskning. Denne studien kan blant annet ikke gi svar på hvorvidt barna, deres foreldre eller øvrige ansatte erfarte denne praksisen som inkluderende. Videre forskning kunne for eksempel observert eller intervjuet barn, og i større grad fanget opp barns stemme. Et slikt kunnskapsbidrag vil trolig spille en viktig rolle for utviklingen av en mer inkluderende barnehagefaglig spesialpedagogisk praksis i den nordiske barnehagemodellen.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa - Det virksomme liv*. Pax Forlag A/S.
- Arnesen, A.-L., Kolle, T. & Solli, K.-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 93–113). Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (red.), *Temahefte pm barns medvirkning* (s. 6–27). Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt—noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. r. Bae, A. T. Fennefoss, B. Tofteland, K. Jansen, E., N. Johannesen, A. Myrstad, N. Sandvik & T. Sverdrup (red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 33–55). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* lovdata.no. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I. & Hjørne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European journal of special needs education*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål: en innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71–87. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Grue, J. (2021). Bør «Spesialpedagogikk» være et eget felt? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–386). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 386–411). Samlaget.
- Hausstätter, R. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat: Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Hesjedal, E. (2017). Tverrprofesjonelt samarbeid i ansvarsgrupper for utsette barn i lys av etisk fordring og instrumentalistisk mistak. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(4), 304–314. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-03>
- Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S. E. Ohna & E. Simonsen (red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 24–44). Gyldendal.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag A/S.
- Håstein, H. (2019). Mer didaktikk, takk. *Spesialpedagogikk*, 01(19), 44–50. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/02/19/Spesialpedagogikknr12019.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Annerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kassah, B. L. L. & Kassah, A. K. (2021). Funksjonshemning og normalitetsdilemmaet. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 35–47). Fagbokforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lid, I. M. (2020, 29. juni). *Nedsatt funksjonsevne*. Store Norske leksikon. https://snl.no/nedsatt_funksjonsevne
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek - en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, I. (Red.), Godfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele løpet hele barnet; mobbing i barnehagen*. Forskningsrapport. <https://foreldreutvalgene.no/fub/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/Hele-barnet-hele-lopet-Mobbing-i-barnehagen.pdf>
- Meld. St. nr 6 (2019–2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3. utg.). Routledge.
- Mjøs, M. & Moen, V. (2023). Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis - en casestudie. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen & S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis: Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (s. 137–157). Cappelen Damm Akademisk.

- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (2. utg., s. 84–98). Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ree, M. (2020a). Personalets beskrivelser av medvirkning fortolket ut fra et fellesskapsperspektiv. *Barn*, 2(2020), 75–87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3707>
- Ree, M. (2020b). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2684927/Marianne%20Ree_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkning. I R. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (2. utg., s. 143–158). Cappelen Damm Akademisk.
- Simonsen, E. & Arnesen, A.-L. (2023). Pedagogikk for inkluderende læringsrom i et tverrprofesjonelt perspektiv. I E. Hesjedal & B. Furnes (Red.), *Spesialpedagogikk mellom profesjon og disiplin: En utviklingslinje i tre deler* (s. 309–336). Fagbokforlaget.
- Simonsen, E. & Kristoffersen, A.-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229–250). Universitetsforlaget.
- Sjursen, K. (2021). Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I B. I. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 39–60). Universitetsforlaget.
- 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.
- St.meld. 40 (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1>
- Tholin, K. R. (2022). *Barnehagelærer og pedagogisk leder - verdibevisst meningsledelse av barna, innholdet og personalet*. Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021). Misforståelser og trøbbel. en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.

- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.02.2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183003>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(2022), 362–374. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3719/7871>
- Wolf, K. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ytterhus, B. (2012). Everyday segregation amongst disabled children and their peers: A qualitative longitudinal study in Norway. *Children Society*, 26, 203–213. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00433.x>
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn*, 33(2), 91–105. <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4854/7499>
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator: voksenrollen i barns samspill og lek. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 61–84). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 18–40). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 589–614). Cappelen Damm Akademisk.

Baarli-Evenstuen, I., Finstad-Vik, E. R., Skansen, H., Korsgaard T., Johnsen , C.,
Nielsen, B. & Wilhelmsen, T. (2026). Glimt fra praksis. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen
(Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid*
(s. 221–244). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711012>

Kapittel 12

Glimt fra praksis

**Ingvild Baarli-Evenstuen, Eirin Riise Finstad-Vik,
Helene Skansen, Tina Korsgaard, Charlotte Johnsen,
Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen**

Dette kapitlet presenterer et knippe praksisfortellinger skrevet av tidligere studenter ved videreutdanningssemnet *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fortellingene bygger på studentenes eksamensoppgaver, hvor de har beskrevet og analysert utviklingsarbeid – eller «aksjoner» – som de har initiert og gjennomført i egne barnehager. Tekstene er bearbeidet i samarbeid med redaktørene, og gir et innblikk i hvordan aksjonslæring kan konkretisere seg i hverdagslige situasjoner og bidra til spesialpedagogisk utvikling i barnehagefeltet. Målet med dette kapitlet er å gi leserne et innblikk i utviklingsarbeid i barnehagen som både kan være gjenkjennelig og forhåpentligvis inspirerende. Glimtene kan leses som eksempler som kan åpne for refleksjon for leserne og kollegafelleskapet de tilhører.

Studentene har gjennom sine aksjonsprosjekter utforsket ulike temaer, som inkluderende lekemiljøer, språkstimulering, voksenrollen og alternativt supplerende kommunikasjon. Felles for fortellingene er at de gir innsikt i hvordan kunnskap og praksis kan utvikles parallelt – gjennom systematisk refleksjon, samhandling i personalgrupper og tett relasjonsarbeid med barn.

Glimtene fra praksis illustrerer kompleksiteten i spesialpedagogisk arbeid, og synliggjør hvordan faglige initiativer kan føre til små, men betydningsfulle endringer i barnehagehverdagen. Fortellingene formidler både faglig forankring og personlig engasjement, og løfter frem barnehagelæreren som en reflektert og handlekraftig aktør i utviklingsarbeid. Kapitlet gir dermed ikke bare innblikk i studentenes læringsprosesser, men også i barnehagens potensial som arena for profesjonsutvikling.

Musikk fremmer språk

Ingvild Baarli-Evenstuen

Innledning

I dette kapitlet retter jeg blikket mot hvordan musikk kan være med å skape fellesskap. Fellesskap skaper samhold, samhold skaper glede, og glede er selve drivkraften i å lære. Denne oppgaven skrives ut fra følgende problemstilling: *På hvilken måte kan musikkaktivitet støtte oppunder arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap i en barnegruppe med stort språklig mangfold?*

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

I utviklingsarbeidet har vi vært opptatt av hvordan sang og musikk kan styrke fellesskapet og språkutviklingen i barnegruppen. Personalet observerte at spesielt en gruppe barn med mindre verbalt norsk språk stadig hadde negativ tilnærming til samspill med jevnaldrende, noe som skapte konflikter og ekskludering i barnegruppen. Personalet ønsket å jobbe mer strukturert med språkarbeid på avdelingen, og hadde samtidig observert en gruppe barns interesse for rim, regler og sang. Disse observasjonene ble drøftet i personalgruppen, og det ble enighet om å undersøke om denne interessen kunne trekkes inn i språkarbeidet via musikk, sang, rim og regler – heretter omtalt som musikk – som et ledd i å fremme et inkluderende språkmiljø uavhengig av barnas språkbakgrunn.

I første aksjon skulle personalet bruke musikk minst én gang hver dag. Vi så tidlig i arbeidet at musikk var et tema som engasjerte, motiverte og involverte alle barna. Personalets medbestemmelse i forhold til innhold og tidsbruk var viktig. Muligheten til å tilpasse aksjonene var med på å styrke personalets motivasjon, samt samarbeidet mellom personalet og barnegruppa. Det ble utviklet et praksisfellesskap (jf. Gotvassli, 2019, s. 26). Ved å dele praksiserfaringer og gjennom systematisk samarbeid, beveget vi oss mot en felles forståelse av hvilke metoder som ga resultat. Kombinert med en teoretisk tilnærming til språkutvikling og musikk som virkemiddel, utgjorde dette den profesjonelle dimensjonen (Bøe & Thoresen, 2017, s. 21), som gjorde personalet i stand til å videreutvikle sin praksiskunnskap. Personalet brukte musikk

for å samle gruppen i overgangssituasjoner, planlagte samlinger, spontane samlinger, aktiviteter og etter initiativ fra barna.

Praksisfortelling

Ryddetid på avdelingen markeres ved å ringe i en bjelle. To av barna sto sammen med en voksen da et av barna synger: «Hører du ei klokken? Hører du ei klokken?» og slår takten til «Ding-dang-dong» med bjella. Den voksne responderer med «Ja, det er jo klokken i Fader Jakob! Så lurt! Skal vi ta den med i samling og vise de andre?». Ryddingen var ferdig, og alle var samlet. Fader Jakob ble sunget først en gang med gitar og bjelle. Mottagelsen var merkbar, barna viste interesse for det nye elementet i sangen med oppmerksomhet, smilende blick og glade utrop. Etter at sangen var sunget to ganger, og «oppfinneren» hadde fått skinne i lys av fellesskapet øyne, kunngjorde et av de yngste barna «meg og!». Fader Jakob ble spilt og sunget 25 ganger under den samlingen, der hvert av barna fikk dinge med bjella. Barn og voksne sang av full hals hver gang!

Felles refleksjon over barnas møte med og engasjement i musikken resulterte i aksjon 2, der vi tok inn flere instrumenter på avdelingen. Jeg undrer meg over hva som hadde skjedd dersom den voksne ikke hadde tatt del i det lille øyeblikket med bjella. Barnas medvirkning til egen hverdag og den voksnes evne og vilje til å gripe tak i dette skaper mening og trekker utviklingsarbeidet videre. De neste ukene brukte vi Fader Jakob på utallige måter: Vi sang på barnas morsmål, vi sang med munnen lukket, med tunga ute, mens vi sto på hodet, vi sang den inne og ute på tur. Mye skjedde etter barnas forslag, og det var nettopp dette fellesskapet rundt sangen, ofte med bjella, som ga gruppa et nytt, felles språk. Melodien ble så kjent for alle at vi opplevde den som kjent selv på et fremmed språk. Barn som ellers ikke sang høyt, kunne nå delta med bjella, og etter hvert deltok også disse barna med verbal sang. Instrumenter var tilgjengelig på avdelingen, og disse var en viktig forutsetning for sanggleden og den pragmatiske språkutviklingen til barnegruppen. Ved å vente

på sin tur til å bruke instrumentet i en sang, øvde de samtidig turtaking, som er viktig i samvær og kommunikasjon (Karlsen & Gjevikshaug, 2020, s. 214).

Teoretisk refleksjon

Barn som trenger ekstra støtte i det allmennpedagogiske tilbudet, skal få dette for å sikre inkludering og et likeverdig tilbud (Rammeplanen, 2017, s. 40). Tidlig språklig innsats antas i dag å være et av de viktigste virkemidlene for inkludering i samfunnet (Espenakk et al., 2011, s. 175). I dette arbeidet er personalets kompetanse og systematisk språkarbeid essensielt (Moe & Valseth, 2014, s. 7). Språkutviklingen skjer ikke isolert i mennesker, men i samspill med andre (Ågedal, 2021, s. 10). Man kan ikke motivere andre, kun hjelpe dem til å finne sin indre motivasjon (Lunde & Brodal, 2020, s. 83)! Musikk er ofte en positiv og indre motivert aktivitet hos barn, og nettopp derfor godt egnet til språkkinnlæring.

Profesjonstydighet er kun mulig ved at tilstedeværende personale, systematisk og over tid, tilrettelegger det pedagogiske innholdet slik at alle barn skal ha nytte av det (Bjerklund et al., 2019, s. 54). Et spenningsfelt i dette arbeidet er å rette fokuset mot kvaliteter i lek- og læringsmiljøet, og ikke enkeltbarns egenskaper (Ohna & Simonsen, 2019, s. 114). Jeg ser dette i sammenheng med utviklingsarbeidets oppstartperiode, der personalgruppen reflekterte rundt enkelte barns manglende språkkompetanse og konflikter i barnegruppen. Uten kompetanse på språkutvikling og flerspråklighet hos barn, kunne dette arbeidet tatt en helt annen retning. Ved å styrke de alternative kommunikasjonsformene, her ved musikk, gis barna en mulighet til å delta i barnefellesskapet på nye premisser (Moe & Valseth, 2014, s. 367). I prosjektet opplevde vi at musikk var med på å styrke det inkluderende lek-, lærings- og – her – musikkfellesskapet på avdelingen. Dette resultatet hadde ikke vært der uten pedagoger som brukte sin tid til planlegging og som var tilstedeværende med barna.

Det gode lekemiljø

Eirin Riise Finstad-Vik

Innledning

I dette aksjonslæringsprosjektet hadde vi som mål å utforske hvordan vi kunne videreutvikle et godt fellesskap og lekemiljø på en småbarnsavdeling med 12 barn. Bakgrunnen for utviklingsprosjektet var at vi hadde observert at flere barn på avdelingen strevde med samhandling og lek med andre barn. Dette medførte at barna ofte skiftet aktiviteter, det var mange konflikter, og et urolig lekemiljø på avdelingen. Personalet uttrykte frustrasjon over at de manglet verktøy til å hjelpe barna som strevde i samhandling og lek.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Før den første aksjonen ble igangsatt, kartla en ansatt den nåværende situasjonen på avdelingen ved hjelp av løpende protokoll fra en ettermiddag. Observasjonene dannet deretter grunnlaget for felles refleksjon på et avdelingsmøte. Her ble det tydelig hvor mye bevegelse det var på avdelingen, både blant barna og de ansatte. Verken barn eller ansatte fordypet seg i lek over lengre tid; leken ble stadig avbrutt fordi de ansatte måtte utføre praktiske gjøremål eller følge opp hendelser andre steder.

Aksjon 1. Voksenrollen i leken

Refleksjonene ovenfor utgjorde utgangspunktet for å utforske personalets praksisteori (Sjursen, 2021, s. 128) rundt egen rolle i barns lek i aksjon 1. Målet var å øke bevisstheten rundt voksenrollen som bidrag i og til lek, og hvordan leken kunne skape grobunn for utvikling av barnas sosiale kompetanse og et godt lekemiljø på avdelingen. På de kommende avdelingsmøtene drøftet vi voksenrollen. Med utgangspunkt i Åmot (2012, s. 61–85) reflekterte vi over våre roller som mediatorer eller moderatorer. På senere møter diskuterte vi voksenrollen i lys av Ruud (2012, s. 619) sin akse, der voksenrollen kan plasseres fra uengasjert til leder/instruktør. Sammen ble vi enige om å undersøke, én dag hver, hvor ofte vi inntok ulike roller, fra uengasjert til

instruktør, i forhold til barnas lek. Dokumentasjonen ble gjennomført ved bruk av løpende protokoll, og kartleggingen av hvilke roller de ansatte inntok ble drøftet i fellesskap og dannet utgangspunktet for de påfølgende aksjonene.

Aksjon 2. Tydeligere arbeidsfordeling

Refleksjonen over personalets deltakelse i lek, med utgangspunkt i Ruuds (2012) kategorier av roller i lek, gjorde det klart hvor mye oftere vi var observatører og tilretteleggere, for eksempel ved å finne fram leker til barna, enn deltakere eller ledere i leken. Det ble tydelig at personalet deltok mindre i lek enn ønsket, fordi praktiske oppgaver kom i veien. For å synliggjøre når det var mulig å fordype seg i lek, gjorde vi flere grep. Vi utarbeidet en detaljert dagsplan der arbeidsfordelingen fulgte vaktene, og denne fulgte vi slavisk i starten, slik at det var klart for alle hvem som hadde ansvar for hvilke praktiske oppgaver. Dette frigjorde tid for personalet. Sammen med den detaljerte dagsplanen utarbeidet vi også en plan for når personalet skulle fordype seg i lek. De detaljerte dagsplanene gjorde det mulig for oss å se hvor personalet kunne fordype seg i lek og være deltakere over tid.

Aksjon 3. Organisering av det fysiske lekemiljøet

Som en del av organiseringen av lekemiljøet ønsket vi å arbeide med lekesoner. De ansatte begynte å planlegge hva som skulle, kunne og burde gjøres for å skape et fysisk miljø som ville være mer tiltalende for lekemiljøet. De startet med ommøblering og var opptatt av ulike lekesoner, noe som gjorde det tydeligere hvilken type lek som hørte til de ulike sonene. De ansatte tilførte også nye leker og vurderte hvordan lekene skulle presenteres for å skape et så innbydende lekemiljø som mulig.

Aksjon 4. Lekens innhold

Felles erfaringer er viktige for leken i en barnegruppe (Hoven, 2007, s. 231). For å gi barna felles erfaringer bestemte vi oss for å arbeide med et felles tema: Karius og Baktus. Vi fordypet oss i temaet gjennom sanger, boklesing og dramatisering av fortellingen ved hjelp av pappfigurer. Barna og ansatte tok med temaet inn i leken, og vi oppdaget at særlig uteleken fikk et løft.

I flere uker løp barn og voksne rundt og gjemte seg for tannbørster, og det ble hugget og hakket i mange tenner i løpet av utetiden.

Teoretisk refleksjon

De ansatte ytret at det var nyttig å ha søkelys på voksenrollen, og at begrepene fra Ruud (2012, s. 619) var gode til bevisstgjøring og refleksjon rundt egen grad av deltakelse i lek. Det som imidlertid ble opplevd som mest avgjørende for utviklingsarbeidet, var å frigjøre tid til lek og å rette oppmerksomheten mot det fysiske lekemiljøet. Personalet opplevde felles erfaringer med et tema som kunne brukes aktivt inn i lek, som svært positivt for både barn og ansatte.

Voksnes deltakelse i lek er viktig av flere grunner. Ansatte som er tett på barnas lek kan fungere som en trygghetsfaktor for alle barn, men dette er kanskje særlig betydningsfullt for barn som strever med å inngå i positive sosiale relasjoner (Ruud, 2012, s. 623; Åmot, 2012, s. 61). Utfordringer hos barn som strever sosialt kan vedvare, og det er derfor avgjørende å fange opp barna som strever og sette inn tiltak tidlig (Ruud, 2012, s. 624; Sjursen, 2021, s. 123). På vår avdeling observerte vi at flere av barna som hadde utfordringer med samhandling og lek, ble avvist fordi andre barn kanskje var redde for dem, eller fryktet at de skulle ødelegge leken. Når både barna som strever og de andre barna får flere erfaringer med positiv samhandling og lek, vil dette sannsynligvis styrke mestringsfølelsen, utvikle individuell lekekompetanse, fremme felles samhandlingskompetanse og deltakelse i praksisfellesskapet, samt gi en følelse av trygghet. Barn som får flere erfaringer sammen blir også bedre kjent med hverandre, og blir flinkere til å tolke hverandres signaler og følelsesuttrykk (Ruud, 2012, s. 623).

Dette gjelder også i relasjonen mellom barna og ansatte. Ved å oppleve flere positive lekeerfaringer sammen vil relasjonen mellom barn og voksen styrkes, og den ansatte vil også lære barnet bedre å kjenne og kunne fange opp barnets signaler tidligere. En slik tilstedeværelse setter ansatte i posisjon til å være i forkant og gi hjelp som er tilpasset barnets nærmeste utviklingssone (von Tetzchner, 2022, s. 22–23). Dette kan innebære å sette ord på barnas ønsker og atferd, løse opp i misforståelser og bistå med forhandling. Det kan bidra til færre konflikter, opprettholde motivasjon og oppmerksomhet, og sørge for at leken fortsetter (Ruud, 2012, s. 623). Et av resultatene personalet rapporterte var at de opplevde seg som deltakere eller veiledere i leken over

lengre tid. Lek i barnehagen er fremhevet som viktig i både forskning og faglitteratur, og er lovpålagt gjennom Rammeplan for barnehagen (Hoven, 2007; Ruud, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017; Winje & Halland, 2021; Åmot, 2012). Leken er et særlig godt verktøy for å arbeide med spesialpedagogiske tiltak på systemnivå. Likevel blir leken ofte glemt, tatt for gitt eller nedprioritert. I vårt utviklingsarbeid har vi fått øynene opp for hvor verdifullt det er å jobbe systematisk med utviklingen av lekemiljøet på avdelingen. Vi har reflektert mye rundt vår praksisteori, og lagt til rette for lek ved å arbeide med det fysiske lekemiljøet og ryddet tid til mer fordypning i lek. De ansatte har blitt mer bevisste på hvor viktig gode erfaringer med lek er for barnas individuelle lekekompetanse, og at dette igjen påvirker samhandlingsfellesskapet på avdelingen (Sjursen, 2021, s. 134).

Lars er vanskelig – et kritisk blikk på individfokus i årsaksforklaring

Helene Skansen

Innledning

Noah trakk seg bort fra avdelingen og viste tydelig at han ikke ønsket å være der. Han ville bare være inne på det ene lekerommet. Han gråt og var utilpass hvis vi prøvde å ta han med inn på avdelingen, hele kroppen strittet imot. Da vi i personalgruppa diskuterte hvordan dette hang sammen var det stor enighet fra de andre om at det var på grunn av Lars. De var tydelig på at det hadde vært en hendelse mellom Noah og Lars, og at Noah nå hadde blitt redd og ikke ville være med resten av gruppa. Jeg stilte spørsmål ved denne konklusjonen, men ble avfeid. Utfordringen eskalerte og han trakk seg mer og mer vekk. Vi ble enige om at det alltid skulle være en ansatt og en liten gruppe med barn inne på lekerommet hos Noah, og felles føring var at Lars ikke skulle være der inne. En ettermiddag tok jeg allikevel Lars med meg inn for å se reaksjonen til Noah. Han viste ingen tegn på reaksjon, og gikk heller ikke ut av rommet for å komme seg bort. Vi lekte lenge på samme rom. Jeg konfronterte mine kollegaer, men de var fortsatt bastante i sin årsaksforklaring. En dag tenkte jeg på endringene som hadde skjedd på avdelingen i desember: Vi hadde malt vinduene, hengt julekalender på veggene, samt en syngende nisse, og et syngende tre som danset. Kanskje disse endringene var årsaken til at han trakk seg vekk fra avdelingen? Jeg snakket med mine kolleger og vi ryddet bort alt av julepynt, vasket vinduene, og var spent på hva som ville skje neste dag. Dagen etter kom Noah gradvis tilbake på avdelingen, som om ingenting hadde skjedd.

I barnehagen er observasjon vårt viktigste verktøy i arbeidet med barn. Observasjonene krever også fortolkninger. I denne teksten reflekterer jeg rundt praksisfortellingen og situasjonene som oppstod i forbindelse med et

aksjonslæringsprosjekt, der målet var å utforske voksenrollen i et inkluderende lekemiljø.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet foregikk i en barnehage med 13 barn i alderen 1–3 år, og ble gjennomført av de ansatte på en småbarnsavdeling med to barnehagelærere, to fagarbeidere og én assistent. På avdelingen har vi et stort mangfold, der majoriteten av barna har et annet morsmål enn norsk, ett barn er under utredning innenfor autismspekterforstyrrelser og ett barn har store motoriske og kognitive forsinkelser av ukjent årsak. Barnehagen har arbeidet strategisk med utviklingsarbeid i fire år ut fra en felles visjon om at alle barn skal oppleve mestring. Den voksnes definisjonsmakt og relasjonsarbeid har vært et stort tema for refleksjon. Som en videreføring var målet for dette aksjonslæringsprosjektet å skape et inkluderende lekemiljø der alle barn opplever mestring, med fokus på voksenrollen.

Målet med aksjon 1 var å sikre felles forankring og felles forståelse. For å få et overordnet bilde jobbet vi med et tankekart og brukte rundeprinsippet for å sikre at alle ble hørt. Det var enighet om at neste steg var å rette søkelyset mot voksenrollen i lek. I mellomtiden oppstod situasjonene som beskrevet i innledende praksisfortelling. Vi reflekterte over observasjoner vi hadde gjort. De kritiske refleksjonsspørsmålene om hvilke dominerende diskurser, maktrelasjoner og hva som blir inkludert og ekskludert, ble viktige hjelpespørsmål i vårt refleksjonsarbeid (Bøe & Thoresen, 2019, s. 101). Dette resulterte i at vi ble enige om at målet med aksjon 2 var å inngå i positive relasjoner med Lars hver dag, og møte hans følelsesuttrykk med bekreftelse og forståelse. Lars skal føle seg sett, møtt og forstått. Praksisfortellingen la grunnlaget for det videre utviklingsarbeidet, med flere elementer til videre refleksjoner. Konsekvensene av de ansattes tidlige årsaksforklaring blir i drøftingen avgrenset til hvilke konsekvenser det hadde for Lars, ikke for Noah.

Teoretisk refleksjon

Som følge av de ansattes definisjonsmakt, og at årsaksforklaringen tidlig ble definert og låst, ble Lars utpekt som syndebukk. Lars, som i løpet av høsten hadde endret atferd, ble møtt med motstand og negative bemerkninger frem-

for voksne som så ham og hans behov. Bemerkningene kom ikke direkte til Lars, men om Lars og «over hodet» på Lars. Trolig ble de ansattes holdninger til Lars liggende underbevisst i møte med ham, og det var tydelig at hverdagen i barnehagen ble vanskelig for Lars når han ikke ble forstått. Hvidsten (2021, s. 138) bruker metaforen «en grunnmur av taus kunnskap» om korte øyeblikk i møter med barn som farger vår oppfatning og opplevelse av dem, både bevisst og ubevisst. Enkelte på min avdeling så tilsynelatende isolert på atferden til Lars, uten å sette den i kontekst og prøve å forstå hans uttrykk.

Vi arbeidet strategisk med kritisk refleksjon over praksis, der vi bevisstgjorde oss våre tanker og holdninger overfor en annen, også kjent som relasjonelt tankearbeid (Hvidsten, 2021, s. 138). Refleksjoner over ubevisste og bevisste handlinger har opphav i sosial arv, familiær bakgrunn, valg av venner, utdanning, med mer (Hvidsten, 2021, s. 139). Utviklingsarbeidet førte til mer tillit, der ansatte har delt og satt ord på sin oppvekst og opplevelser som barn, noe som kan påvirke deres ubevisste handlinger. Relasjonskompetansen vår er avhengig av vår mentaliseringsevne, som igjen er avhengig av våre egne tilknytningserfaringer (Killèn, 2020, s. 130–131). Mentalisering dreier seg ikke kun om tanker, men også følelser. Det handler om evnen til å forstå andres og egen atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner. I arbeidet med tidlig innsats og forebygging er det avgjørende å videreutvikle ansattes relasjonskompetanse og mentaliseringsevne, og på denne måten øke prosesskvaliteten i barnehagen.

Som leder for utviklingsarbeidet har det vært viktig å løfte fram barnets styrker og ressurser i barnegruppa, samtidig som jeg har brukt meg selv som rollemodell. Relasjonen til barn er alltid den voksnes ansvar, og det er de ansatte sitt ansvar å bygge opp igjen svake relasjoner. I aksjon 2 fikk de ansatte ansvar for å se og anerkjenne barnet hver dag. Ifølge Killèn (2020, s. 114) må barn synliggjøres både i situasjoner hvor de opplever noe positivt og lykkes, og de må synliggjøres og trygges med forståelse i vanskelige og konfliktfylte situasjoner der de forventer kritikk og avvísning. Vi skal jobbe etter en autoritativ voksenstil, der vi tolker, bekrefter og setter ord på barnas handlinger og følelser, både de positive og de negative. For enkelte kan det være utfordrende å endre sin måte å møte barn på, og vite hva man skal si. Holdninger er avgjørende i møtene med barna; dersom det man sier er basert på innlevelse, forståelse, positivt engasjement og ekthet, er ikke formuleringen det viktigste (Killèn, 2020, s. 144).

De ansatte endret fokus i løpet av utviklingsprosjektet og var nå på jakt etter «lysglimt». En dag lekte Lars og en jevnaldrende gutt på lekerommet. Leken var initiert av en ansatt, som var fullt til stede under leken. Barna kommuniserte gjennom gester og tegn, og noen få enkeltord. Den ansatte var aktivt deltagende, satte ord på det barna gjorde, tolket barnas uttrykk og oversatte mellom barna. I etterkant var den ansatte ivrig etter å fortelle om leken, alle Lars sine sterke sider og hvilken ressurs han hadde vært.

Lars har hatt behov for sosial støtte og veiledning, av noen som ikke hadde låst oppfatningene sine og så hva han ønsket å formidle. Forventninger mellom aktører kan nemlig stenge av for muligheten til forandringer i et samspill og feste seg i så stor grad at man ikke legger merke til forandring eller forbedring (Hvidsten, 2021, s. 141).

De ansattes tilstedeværelse var avgjørende for at det ble et godt sosialt samspill. De la til rette for en skjermet lekestund, uten forstyrrelser og mulighet for avbrytelser. Gjennom å støtte og fortolke utspillene til barna reduserte de ansatte mulighet for misforståelser, og barna fikk hjelp til å forstå hverandre. Her er det viktig å være bevisst voksnes definisjonsmakt. Samspillet var mellom to barn, men de voksne satt med makten ved å sette ord på barnas handlinger og i tolkingen av deres uttrykk. Det er de ansatte sitt ansvar å sørge for at kommunikasjonen som formidles er anerkjennende (Åmot, 2012, s. 82).

Tegn-til-tale, følelser og skumle rever på småbarnsavdeling

Tina Korsgaard

Innledning

Aksjonslæringsprosjektet omhandlet innføring av tegn-til-tale (TTT) på en småbarnsavdeling, valgt på bakgrunn av observasjoner som viste at språklige ulikheter førte til frustrasjon, sinne og utestengelse i lek.

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for at barn skal realisere sine drømmer (Meld. St. 6 (2019–2020)), og emosjonsregulering er sentralt for sosial deltakelse og i forebygging av psykiske lidelser (Kvello, 2015; Nigg, 2000; Siegel, 2020). Med dette som bakgrunn var målet med utviklingsprosjektet å styrke barns emosjonsregulering og fremme inkludering ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Problemstilling: Hvordan kan TTT bidra til å styrke arbeidet vårt med å anerkjenne barnas følelser og skape et mer inkluderende fellesskap?

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Aksjonslæringsgruppen besto av 5 ansatte uten forkunnskap om TTT og generelt lite erfaring med spesialpedagogiske tiltak, samt 15 barn i alderen 1–2 år på avdelingen. Prosjektet bygget på en aksjonslæringsmodell der læring og ny kunnskap skapes gjennom gjentakende aksjoner i en spiral av planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Lewin, 1947, i Bøe & Thoresen, 2017, s. 54–55). Observasjoner ble dokumentert i logger og praksisfortellinger, og i avdelingsmøter reflekterte vi systematisk over funnene før vi planla neste aksjon. Ettersom mange av barna hovedsakelig uttrykte seg nonverbalt, måtte observasjonene tolkes med varsomhet – vi kunne ikke være sikre på om tolkningene av barna og deres intensjoner var riktige.

Aksjon 1: Avdelingsmøte

På avdelingsmøtet ble vi enige om valg av utviklingsprosjekt, og vi arbeidet med å etablere felles forståelse og teoretisk forankring. Filmer med håndtegn

for følelser og sangleker om dyr ble brukt som læringsressurser, ettersom barna var spesielt opptatt av rever – for eksempel Ebbe Nebb (www.ebbenebb.no). Foreldresamarbeidet ble styrket gjennom barnehagens app, hvor vi informerte om tegn og oppfordret til øving hjemme. Aksjonene ble dokumentert via logg og praksisfortellinger. Vi observerte om barna tok i bruk TTT, og om de raskere klarte å regulere seg og vende tilbake til lek.

Aksjon 2: Bruk av TTT-filmer

Filmer ble benyttet både i spontane og planlagte samlingsstunder, og delt med foreldrene. Vi lærte håndtegn sammen med barna og øvde aktivt på å bekrefte barnas følelser med TTT i samtaler. På avdelingsmøtet ble det uttrykt usikkerhet om vi nådde alle barna, eller om enkelte gikk under radaren.

Aksjon 3: Mer TTT!

På bakgrunn av refleksjonene fra forrige avdelingsmøte ønsket vi å dele barna oftere i smågrupper for å fasilitere veiledning i lek og bli mer oppmerksomme på dem som trakk seg unna. Vi fokuserte på tegnene for glad, sint, skremme og lei seg, og på å bruke dem mer planmessig i hverdagssituasjoner. På dette tidspunktet opplevde vi at flere brukte og hadde nytte av TTT, for eksempel ved å formidle at de var triste.

Drøfting

Å anerkjenne barnas følelser med TTT

En målsetning med utviklingsprosjektet var å støtte barnas emosjonsregulering og hjelpe dem inn i toleransevinduet – en tilstand der barnet er mottakelig for læring og sosial interaksjon (Fjørtoft, 2020). Vi erfarte at flere av barna roet seg raskere når vi var tett på og bekreftet følelsene deres både med ord og tegn. For enkelte var det særlig nyttig å kunne uttrykke sinne med tegn, noe som så ut til å styrke deres deltakelse i lek. Dette kan også ha sammenheng med at vi var tettere på i leken og bedre på veiledning. Teorien om toleransevindu, kombinert med refleksjon over praksis, synliggjorde barn som reagerte med hypoaktivisering (dvs. lav fysiologisk og emosjonell

aktivering: Fjørtoft, 2020) og som tidligere hadde gått under radaren. Det var en ubehagelig, men viktig erkjennelse.

Konfliktnivået i barnegruppen sank i prosjektperioden, noe som trolig skyldes både at TTT lettet kommunikasjonen og økningen i barns ordforråd som følge av naturlig utvikling (vokabularspurten: von Tetzchner, 2019).

Å skape et mer inkluderende fellesskap med TTT

Et annet sentralt mål var å skape et mer inkluderende fellesskap med TTT. At barna fikk bruke språket i meningsfulle kontekster, eksempelvis via reveinteressen, bidro tilsynelatende til økt læringsmotivasjon. Et av barna lærte TTT raskt og fungerte derfor som et støttende stillas for de andre (Bruner, 1975; 1983). Skumle rever skapte felles lekereferanser og noe å være sammen om, et felles tredje (Østrem, 2008). Alle barna deltok på sin måte.

En rådende diskurs var at ASK var nyttig når det forelå spesialpedagogiske vedtak. Drøftinger på avdelingsmøter bidro imidlertid til en felles forståelse av hva tidlig innsats er og betydningen av å forebygge. Kunnskap om universell utforming økte bevisstheten om at det viktigste grepet for å styrke en inkluderende barnehagepraksis er å øke kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Kollektive læringsprosesser og foreldresamarbeid

I utviklingsarbeidet skiftet fokuset fra hva enkelte *barn* ikke «fikk til» til hva *vi* ikke fikk til. Det var mye glede og motivasjon i å oppleve at personalets kompetanseheving bidro til positive endringer hos personalet, enkeltbarn og barnegruppa generelt. Ettersom barna medvirket aktivt, lærte vi sammen og samtidig.

Foreldresamarbeid ble vektlagt, og vi fikk tilbakemeldinger om at barn tok i bruk TTT hjemme. I ettertid ser jeg imidlertid at vi ikke nådde *alle* foreldrene. Noen var ukomfortable med å bruke appen, og vi kunne ha jobbet bedre for å sikre at alle foreldre fikk medvirke.

Motstand og agentskap

Starten på utviklingsprosjektet var utfordrende, da enkelte ansatte uttrykte tydelig motstand, og det var krevende å finne tid til drøfting i avdelingsmø-

ter. Tidlig informasjon om aksjonslæring, ASK og normalisering av ubehag ved endring kunne sannsynligvis redusert motstanden. Samtidig skal barnehagen være en lærende organisasjon med krav om kontinuerlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et avgjørende grep for å legitimere prosjektet var å involvere styrer. Å sikre tid til refleksjon om målsetningene i avdelingsmøtene bidro til at personalgruppen tilsynelatende fikk felles agent-skap til utviklingsprosjektet. Innledningsvis var observasjonsfokuset uklart, og viktige funn kan ha gått tapt. Derfor ville det vært en fordel å avklare dokumentasjonspraksis tidligere i prosessen.

Avslutning

Aksjonslæringsprosjektet viste oss hvordan små tiltak kan ha stor betydning. TTT hjalp barna til bedre emosjonsregulering og skapte et mer inkluderende fellesskap, og personalgruppen erfarte verdien av ASK som en del av det ordinære pedagogiske arbeidet. Vi planlegger derfor å fortsette utviklingsarbeidet med å lære flere tegn sammen med barna.

Felles leketema og lekegrupper som inngangsport til en mer inkluderende praksis

Charlotte Johnsen

Innledning

Målet med aksjonslæringsprosjektet var å arbeide systematisk med å skape et inkluderende lekemiljø ved å igangsette lekegrupper med et felles leketema. Bakgrunnen var observasjoner av et tospråklig barn med språkforsinkelse som sjeldent deltok i lek med andre barn. Frileken var gjeldende på avdelingen, og det var sjelden noen rammer rundt leken. I prosjektet tok vi utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan arbeide systematisk med å skape et inkluderende lekemiljø.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet ble gjennomført på en avdeling med 19 barn i alderen 2,5–6 år, 2 barnehagelærere, en fagarbeider og en lærling. Aksjonslæring ble i prosjektet benyttet som ledelsesstrategi for å systematisk utforske og reflektere over våre endringer i praksis (Bøe & Thoresen, 2017, s. 19). Videre presenteres tre aksjoner vi gjennomførte på avdelingen.

Aksjon 1. Kunnskapsdeling og medvirkning i personalgruppa

Målet med aksjon 1 var å oppnå felles forståelse av lekegrupper blant ansatte, engasjere personalgruppen i prosjektet for å skape eierskap, samt øke kunnskap og refleksjon rundt hvilke ulike roller vi kan ta i leken.

På et avdelingsmøte presenterte jeg utviklingsarbeidet og begrunnet valg av tema. I forkant hadde alle lest Ruud (2012) sin artikkel og bildeboka «Bukkene Bruse på badeland», samt notert ideer de fikk. Vi ble enige om at Bukkene Bruse-prosjektet skulle gi felles erfaringer som barna kunne leke ut ifra. Videre diskuterte vi artikkelen til Ruud. Hva var interessant? Har vi barn hos oss som strever med å komme inn i leken? Tidligere har jeg strevd med

å få personalet med i endringsarbeidet, men når personalet fikk forberedt seg på tematikken før møtet, var de engasjerte og kom med ideer.

Aksjon 2. Mål: Barna blir kjent med «Bukkene Bruse på Badeland»

I aksjon 2 skulle vi omsette planene og teorien vi hadde tilegnet oss i praksis. Det var viktig for oss at barna ble godt kjent med temaet og fikk felles erfaringer før vi igangsatte lekegruppene.

Vi arbeidet systematisk og variert med eventyret, samt med de ulike begrepene som vi anså som viktige at barna forstod. Vi lyttet til Dovregubbens hall mens vi tegnet troll. Eventyret ble fortalt gjennom flanellograf, høytlesing, dramatisering av både ansatte og barn, og gjennom lek. Ved å jobbe med eventyret på forskjellige måter, så vi hvor fort barna tok det i bruk i mange ulike settinger. Barnegruppen fikk flere førstehåndserfaringer, noe som var viktig for å utvikle gode, fyldigere og stabile begreper (Høigård, 2013, s. 163).

Aksjon 3: Igangsette lekegrupper

Etter introduksjonen av eventyret for barnegruppa, ble inspirasjonen fra fortellingen raskt tatt i bruk i barnas frilek – de hadde fått en felles referanseramme. Dermed var vi klare til å igangsette lekegruppene.

Aksjon 3 startet med et avdelingsmøte der organiseringen av lekegruppene ble diskutert. For å sikre tid til refleksjon, samt systematikk og kontinuitet i utprøvingen (jf. Bøe & Thoresen, 2022, s. 23), fikk ansatte anledning til å evaluere lekegruppesituasjonene etter hver lekegruppe. Personalet mottok ulike refleksjonsspørsmål og skulle vurdere sin rolle i leken ut fra Johnson sine seks roller – det vil si den uengasjerte, observatøren, tilretteleggeren, deltageren, lekeveilederen og instruktøren (Ruud, 2012).

Ansattes evaluering av lekegruppene viste at personalet ofte inntok rollen som observatør, og unnlot å gå inn i leken når barna hadde behov for støtte. Vi vendte derfor tilbake til aksjon 1, med tilhørende diskusjon om betydningen av å ta roller i lek ut fra barnas behov. Dette førte til endringer i de ansattes deltagelse i lek.

I lekegruppene erfarte vi også at visuelle symboler lettet kommunikasjonen mellom barna, og at det oppsto færre konflikter. Dokumentasjonen ga nyttig informasjon om hvordan lekegruppene fungerte, og dannet grunnlag for veiledning av kollegaer. Videre presenteres to praksisfortellinger fra personalet.

Praksisfortelling 1:

«KAN VI GÅ PÅ BADELAND?»

Jeg hadde i forkant av lekegruppa, gjort i stand rommet, så det skulle innby til lek. Vi begynte å leke bukkene bruse. Det var en bro, vann, tepper, madrasser og kasser og planter. Etter kort stund sier Per på 3 år: «kan vi heller gå til badeland?» Ja, svarer jeg! Men hva trenger vi da? «Trapp» svarer Per. Vi bygger trapp og lager sklie». De andre barna brukte det vi hadde som bro, til å lage en stinkende do! «Alle må på do før de bader» sa de.

Praksisfortelling 2:

«TILSTEDEVÆELSE»

Jeg har en lekegruppe med 4 barn. De leker bukkene bruse, og har fordelt roller. Et av barna har lite verbalt språk. Barnet tramper over brua, trollet titter opp og roper «hvem er det som tramper på min bro? «wææ» roper gutten og løper av brua».

Barnet som spilte trollet sier: «ja, men han skulle si...» Bukken ble skremt og løp av gårde, sier jeg. Når gutten går over igjen, blir han stående en stund og se på trollet. Jeg sier replikkene: «det er den mellomste bukken som skal til setra for å gjøre seg fet» Trollet reagerer da med «nå kommer jeg og tar deg». Gutten roper: «wææ» og løper av brua».

Praksisfortellingene tas med inn i den påfølgende drøftingen av barns medvirkning og ansattes tilstedeværelse i barnas lek i lekegruppene.

Teoretisk refleksjon: Spenninger i lekegrupper, felles opplevelser og barns medvirkning

Gjennomføringen av lekegrupper med utgangspunkt i prosjektarbeidet påvirket leken, og i aksjonene oppsto det tydelige spenninger mellom barns medvirkning og ønsket om å skape felles opplevelser. Som vist i praksisfortelling 1 «Kan vi gå på badeland?» ga ansatte rom for at leken foregikk på barnas premisser. Åmot (2015) viser at det ofte er i frileken barn opplever størst grad av medvirkning, og at barn med spesialpedagogiske vedtak ofte

får mindre frilek fordi ferdighetstrening gjennomføres i små grupper der mye er bestemt på forhånd. I dette prosjektet var ikke ferdighetstrening et mål i seg selv, ettersom hovedmålet var felles opplevelse, men rammene for leken ble i stor grad fastsatt av ansatte. Vi tok utgangspunkt i litteratur som viser at opplevelsen av å være sammen om noe felles er viktig for at alle skal kunne delta (e.g. Fjørtoft, 2020; Nilsen, 2017; Ruud, 2012). Dersom det legges for stor vekt på mål for lekegruppen, kan barns rett til medvirkning komme i bakgrunnen, samtidig som en felles referanseramme kan være avgjørende for at barn skal kunne delta. Det kunne vært lagt til rette for mer frilek i gruppene, uten at felles erfaringer utelukkes. En risiko er at et sterkt fokus på læring reduserer mulighetene for fleksibilitet (Åmot, 2015, s. 96). Ved å være bevisst sin makt til å definere tema for leken, vil man trolig være bedre rustet til å ivareta den frie leken i gruppeordninger (Åmot, 2012, s. 82).

Ansattes tilstedeværelse

Personalets refleksjoner og praksisfortellinger viste tydelig en endring i tilnærming til leken etter hvert som barn og ansatte gjorde seg erfaringer i lekegruppene, og fikk tid til å reflektere over disse. Praksisfortelling 2 illustrerer hvordan ansatte får rollen som mediator, som fortolker og forsterker sammenhengen i leken for barna (Åmot, 2012, s. 276). Et etisk dilemma her er i hvilken grad man skal synliggjøre barns vansker for gruppa. Fokus på hva barn ikke kan har ofte liten effekt, ettersom det kan skape mer engstelighet for barna det gjelder (von Tetzchner, 2019, s. 278). Om voksenrollen blir for sterkt rettet mot barnet, risikerer man også objektivisering av barnet (Åmot, 2015, s. 65). I første runde har trollet en forventning om å få mer språklig respons fra bukken. Istedenfor å stoppe barnet og be ham om å si replikkene, velger den ansatte å mediere sammenhengen i leken og støtte barnet i det verbalt språklige. Slik synliggjør den ansatte verdien av alle barnas bidrag, og fremmer alle barn som verdifulle og likeverdige i leken (Åmot, 2012, s. 279).

Gjennom dette utviklingsarbeidet har jeg fått økt bevissthet rundt tilrettelegging av tiltak og verdifull erfaring med dette i praksis. Arbeidet med lekegrupper og et felles leketema styrket relasjonene mellom barna, og personalet kunne se hvor barna trengte støtte i leken.

Referanser

- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bø, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Espenakk, U., Horn, E. & Færevaa, M. K. (2011). *TRAS observasjon av språk og daglig samspill*. Infovest forlag.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furnål – En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (Red.). (2019). *Aksjonsforskning på mange vis. Forskning og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoven, M. (2007). Lek for alle? I M. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 221–239). Universitetsforlaget.
- Hvidsten, B. I. B. (Red.). (2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Karlsen, E. J. & Gjevika, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser. Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Gyldendal.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagen | udir.no](https://www.udir.no)
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). *En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål* (3. utg., s. 353–376). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Ohna, S. E. & Simonsen, E. (Red.). (2019). *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap*. Gyldendal.
- Ruud, E. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 612–625). Cappelen Damm Akademisk.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Tilrettelegging av det allmenpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*.
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.

- Winje, A. K. & Halland, S. J. A. (2021). Mulighetsrom for de yngste barna til deltakelse, lekende dynamikk og samspill i et fellesskap. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(4), 75–80.
- Ågedal, L. L. (2021). *Hvordan kan du bruke sang for å bedre barnets talespråk? En praktisk håndbok*. NMH-publikasjoner.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator: Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61–83). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager, *Barn*, 2, 91–105.

Forfatteromtaler

Hilde Lowell Gunnerud er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), Universitetet i Stavanger, med doktorgrad i spesialpedagogikk. Gunnerud har 15 års erfaring med arbeid med utredning og/eller tilrettelegging for barn med språkforstyrrelser. Hun har forsket på enspråklige og flerspråklige barns språkferdigheter, sammenhengen mellom språk- og leseferdigheter, pragmatiske språkforstyrrelser og på PP-rådgiveres utredningspraksis av språkforstyrrelser hos flerspråklige barn.

Camilla Heimstad-Bergseng er barnehagelærer med master i pedagogikk og jobber ved Universitetet i Sørøst-Norge som universitetslektor. Hennes forskning og undervisning omhandler alternativ og supplerende kommunikasjon, spesialpedagogikk og inkluderende praksis i barnehagen.

Kenneth Larsen er spesialpedagog med doktorgrad i klinisk medisin fra Universitetet i Oslo. Siden midten av 1990-tallet har han jobbet med barn, unge og voksne med nevroutviklingsforstyrrelser, og har siden 2020 vært førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hans forskning og undervisning omhandler nevroutviklingsforstyrrelser, tidlig innsats og inkluderende praksis.

Bettina Nielsen har doktorgrad i psykologi fra Universitetet i Oslo og har vært førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge siden 2021. Med ti års erfaring fra arbeid med barn og voksne med nevroutviklingsforstyrrelser og/eller psykisk utviklingshemming, samt andre spesielle behov, har hun opparbeidet bred kompetanse. Hennes undervisning og forskning er særlig rettet mot inkluderende praksis, implementering i utdanning samt helse- og sosialtjenester, i tillegg til tilknytning og barns utvikling.

Elisabeth Brekke Stangeland er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), Universitetet i Stavanger, med doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun forsker på barns språk og språklæring, og hvordan barnehagens praksiser kan støtte språklig og sosial utvikling hos alle barn – med særlig vekt på barn som strever med språk. Stangeland har også forsket på lesepraksiser i barnehagen og i småbarnsfamilier.

Terese Wilhelmsen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, med doktorgrad fra Norges Idrettshøgskole. Hun forsker blant annet på inkluderende pedagogikk, sosialt likeverd, fysisk aktivitet, samt psykososialt lek- og læringsmiljø i barnehage og skole.

Ingvild Baarli-Evenstuen, Eirin Riise Finstad-Vik, Helene Skansen, Tina Korsgaard og Charlotte Johnsen er utdannet barnehagelærere med videreutdanning i spesialpedagogikk i barnehagen.