

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 kapitlet 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 (Fjørtoft, 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; Fjørtoft, 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. Vilkårene 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 kapitlet 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 samtalene 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 forforståelse 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 uklårheter 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 observerte 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. & Sköldbberg, 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. & Hjerne, 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: Innhald 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., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kassah, B. L. L. & Kassah, A. K. (2021). Funksjonshemming 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 - evidensbaserte 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.

- Mjøset, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstatter & 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. Hausstatter & 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.