

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:** Kapitlet utforsker hvordan barnehagen kan fremme inkluderende praksis for barn med mindre synlige utviklingsmessige utfordringer, som reguleringsvansker, språkforstyrrelser og nevrouviklingsforstyrrelser. 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. Kapitlet 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. Kapitlet 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 kompensierende 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, språkførstyrrelser 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 kapitlet 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 kapitlet 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 kapitlet 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 samspill 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 Hennem 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; Hennem & 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 målet 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, konkreter, 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 språkforståelsvansker, 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 (Bjørnstad & 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 (Bjørnstad & 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 kompensierende 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 ITERS-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-xmloi/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>

