



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MPUV550-OBE-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MPUV550 1 OBE 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	203
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26088
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Spesialpedagogikk i uterommet

Special Education in the Outdoor Space

Madeline Børnes Kandidatnummer: 203

Praktisk utdanningsvitenskap: Spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Astrid Reidun Bakken

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Kontaktinformasjon:

Navn: Madeline Børnes

E-postadresse: madeline_bornes@hotmail.com

Sammendrag

Barnehagen skal være en arena som sørger for at barn opplever mangfold av naturopplevelser. Naturen er en arena som inviterer til lek, læring, fellesskap og inkludering. Likevel er det sprik mellom praksis og inkluderingsideal.

Problemstillingen i denne kvalitative undersøkelsen er: «Hvordan opplever spesialpedagoger at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?»

Formålet med studien er å belyse hvorfor og hvordan spesialpedagoger bruker uterommet i arbeidet sitt med barn med spesialpedagogisk hjelp. Bakgrunnen for studien er min interesse til de to feltene *spesialpedagogikk* og *natur- og friluftslivet*. I studien har jeg undersøkt hvordan spesialpedagoger ser på betydningen av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan uterommet blir brukt for å inkludere barn i resten av barnegruppen, og eventuelle arbeidsmetoder spesialpedagogene bruker.

Metoden som ble benyttet for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål, er en kvalitativ tilnærming, hvor det ble brukt en semistrukturert intervjuguide. Utvalget var tre spesialpedagoger fra tradisjonelle barnehager og tre spesialpedagoger fra natur- og friluftsbarnhager. Intervjuene har bidratt til å løfte frem i hvilken grad spesialpedagogene bruker uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid, samt hvordan det arbeides med inkludering av barna med spesialpedagogisk hjelp. Datamaterialet ble analysert med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Funn fra analysen viser at det er ulik praksis blant spesialpedagogene når det kommer til bruken av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet. Resultatene viser at noen barn blir vandrende i uterommet uten å finne tilhørighet eller opplever å være en del av fellesskapet. Spesialpedagoger forteller også at å tilbringe tid utenfor barnehagens gjerder (i nærområdet, på tur, i skogen, mm.) fører til bedre spesialpedagogisk oppfølging og utbytte. Her opplever barna innenfor toleransevinduet, i bedre sosialt samspill og mer trygghet på seg selv. Her får også barna mange førstehåndserfaringer. Dette kan forklares med større voksentetthet, færre barn i gruppen, større muligheter til utforskning, og færre «tidstyver». Dette er funn som kan støtte at spesialpedagogikk i uterommet kan være til barnas beste.

Konklusjonen viser at spesialpedagoger kan hente inspirasjon hos hverandre når det kommer til spesialpedagogisk arbeid i uterommet. Det trengs kunnskap og kompetanse når det gjelder tilrettelegging og støtte av barns utvikling og læring i naturen. Organisering oppleves også som

en sentral faktor, da hele det spesialpedagogiske feltet i barnehager bør vurderes på nytt for å skape et større inkluderende fellesskap for barn med spesielle behov. Undersøkelsen viser at det finnes mange positive faktorer av å utøve spesialpedagogikk i uterommet.

Summary

Nursery school should be an arena that ensures the children experience diverse adventures in the nature. The outdoors inspires playfulness, learning, togetherness and inclusion. Despite this, there are discrepancies between day-to-day practice and the nursery schools goals with regards to inclusion.

The problem statement in this qualitative research study is: «What experiences does special education teachers have with regards to using the outdoors in their schooling work?»

The purpose of the study has been focus on how and why special education teachers use the outdoors in their schooling of children with special education needs. The background of the study is my combined interest in the fields of special needs education and the outdoors. In the study I have examined how special education teachers regard the value of the outdoors in their schooling work, how the outdoors is used to include children with special needs with the rest of the children in the nursery, and any special work methods used by special education teachers in this process.

The method used to gather insight into the problem statement and research question was a qualitative approach using a semi-structured interview guide. The research selection consisted of 6 special education teachers where 3 work in traditional nursery schools while the other 3 work in nursery schools specializing in outdoor activity and teaching. The interviews have contributed to understanding to which degree special education teachers make use of the outdoors and how this is combined with working on inclusion of the children with special needs in the overall nursery children groups. The data material gathered through the interviews was analyzed and interpreted using a phenomenological-hermeneutical analysis.

Findings from the analysis show that there is differing practice amongst special education teachers when it comes utilizing the outdoors in their work. Results find that some children are struggling to be included among the other children in the outdoor space. Special education teachers are indicating that spending time outside of the nursery schools premises (in the nearby neighbourhood, woods etc.) can improve the special education with regards to inclusion and teaching benefits. Under these circumstances the children seem to be in their comfort zone, relaxed and experiencing improved interaction with other children. This teaching environment lead to the children gaining multiple first time experiences. This can be explained by greater number of teachers pr child, fewer kids pr group, larger possibility for exploration and less

“time-thieves” than in traditional nursery school settings. This finding supports the theory that special needs education in the outdoors is an improvement over traditional methods.

Conclusions argue that special education teachers can gather valuable inspiration from each other when it comes to using the outdoors in their work. More knowledge and competence is required about facilitating and supporting special needs children when using the outdoors as a teaching arena. How to best organize these teaching efforts also seems to be a main factor, and the entire field of special needs education in nursery schools should be evaluated to create a more inclusive atmosphere for children with special needs. However, overall the study conducted show clear benefits of utilizing the outdoors in special education in nursery schools.

Forord

Så var en lang og spennende epoke kommet til veis ende. Jeg er nå ferdig med min masterutdanning innen spesialpedagogikk. Da jeg startet på masterstudiene i januar 2021, var det med fullt engasjement og iver. På dette tidspunktet tok jeg også en videreutdanning, men jeg kunne ikke la sjansen gå i fra meg. Det har vært heftig å gjøre dette parallelt med full jobb, og jeg innser i etterkant at det kanskje var litt vel ambisiøst. Da også vår aller beste besto gikk bort i mai 2021, så jeg litt mørkt på det. Men desto mer stolt, glad og kry er jeg over å ha landet på begge beina.

Men det er også flere mennesker som har gjort dette masterprosjektet mulig, og de ønsker jeg å vie en spesiell takk til.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til informantene mine. Uten dere hadde dette prosjektet blitt svært fattig. Dere har vært hjelpsom og imøtekommende og latt meg få innblikk i deres hverdag som spesialpedagoger. Dere har delt av opplevelser og erfaringer, og det er jeg veldig takknemlig for. Tusen takk!

Takk til veileder Astrid Reidun Bakken. Du har vært til god hjelp, med oppmuntrende og konstruktive råd underveis. Takk for all veiledning og motivasjon!

Til Lise, Suzanne og mine øvrige kolleger. Tusen takk for tålmodighet i denne prosessen. Nå ser jeg frem til å vie min fulle oppmerksomhet til store og små.

Til slutt ønsker jeg å takke mine to søstre Veronica og Iselin, og kjære tante Reidun. Dere har vært til stor inspirasjon. Jeg er takknemlig for at dere har korrekturlest, kommet med innspill og veiledning. Jeg har ringt dere til alle døgnets tider, og dere har stått stødig og kommet med gode tilbakemeldinger. Tusen, tusen takk!

Øvrige venner, familie og medstudenter; takk for all oppmuntring, støtte underveis og alle heiarop!

Madeline Børnes

Bergen, våren 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Summary	IV
Forord	VI
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Studiens hensikt og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Avgrensing av oppgaven og begrepsavklaring.....	4
1.5 Oppbygging og struktur.....	5
2 Teoretisk perspektiv og tilnærming	7
2.1 Folkehelse og livskvalitet	7
2.2 Barnehagens ansvar	8
2.3 Uterommet som læringsarena.....	9
2.3.1 Attention Restoration Theory	10
2.3.2 Skoggruppemetoden.....	12
2.4 Inkludering.....	13
2.4.1 Tall og statistikk	14
2.4.2 Lekens betydning	15
2.4.3 Den voksnes rolle og holdninger.....	16
2.5 Samarbeid	17
3 Vitenskapsteori og metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	19
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	20
3.1.2 Forforståelse	21
3.2 Kvalitativ tilnærming.....	23
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	24

3.2.2	Intervjuguide	24
3.2.3	Utvalg	25
3.2.4	Pilotintervju	26
3.2.5	Gjennomføring av intervju	26
3.3	Bearbeiding og analyse av datamaterialet	27
3.3.1	Transkribering	27
3.3.2	Koding og analyse	28
3.4	Kvalitet i studien	29
3.4.1	Reliabilitet	29
3.4.2	Validitet og generaliserbarhet	30
3.5	Etiske overveielser	31
4	Analyse	33
4.1	Informanter	33
4.2	Presentasjon av empiriske funn	35
4.2.1	Uterommet som læringsarena: «Ute så er vi, inne så gjør vi».	35
4.2.2	Inkludering: «Å høre til. Å ha en plass.»	42
4.2.3	Samarbeid: «God kommunikasjon er nøkkelen»	44
5	Drøfting	47
5.1	Uterommet som læringsarena	47
5.2	Inkludering	54
5.3	Samarbeid	58
6	Oppsummering og konklusjon	60
6.1	Uterommet som læringsarena	60
6.2	Inkludering	61
6.3	Samarbeid	63
6.4	Konklusjon	64

6.5	Mulige kvalitetsforbedringer knyttet til spesialpedagogisk arbeid basert på forskningsfunn	67
6.6	Begrensninger og behov for videre forskning	68
7	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring	74
	Vedlegg 2: Intervjuguide spesialpedagog	78
	Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for Forskningsdata (NSD)	81
	Vedlegg 4: Figur og tabell-liste	83

1 Innledning

I FNs barnekonvensjon står det nedfelt at alle barn er like mye verdt. Dette er den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en juridisk status. Den stadfester at barn har menneskerettigheter. Det er også en menneskerett å ha rett til utdanning (FNs barnekonvensjon, 1989). Barnehagene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005, § 1). Barnehagen skal være et utfordrende og trygt sted for vennskap og fellesskap. Det skal være en arena som bidrar til trivsel og glede i lek og læring.

Vaner som tilegnes i barnehagealder, kan vare livet ut. Barnehagen skal være et sted som legger til rette for bevegelsesglede, mentalt og sosialt velvære og fysisk og psykisk helse. Alle barn skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling. Barna skal oppleve motivasjon og mestring ut ifra deres egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Men barnehagen skal også være en arena som legger til rette for at barn opplever et mangfold av naturopplevelser og får oppleve naturen som arena for lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). I følge Meld.St.18 (2015-2016) er det viktig å få barn og unge aktiv i natur- og friluftslivet fordi det gir en positiv og helsefremmende effekt, men også for å sikre rekrutteringen til friluftslivet.

Til tross for at forskning sier oss hvor positivt det er for barn å tilbringe tid i uterommet, er det ulik praksis hos spesialpedagogene i dag knyttet til hvordan og hvor mye man bruker uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet. Noen spesialpedagoger forteller om hverdager man ikke er ute i det hele, mens andre forteller om lange dager i uterommet. Utdanningsdirektoratets tall viser også at det er en jevn økning i barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, da må det være en felles forståelse for hvordan inkluderingsprinsippet og fellesskapsfølelsen kan bli ivaretatt.

Temaet for dette forskningsprosjektet er spesialpedagogikk i uterommet, der jeg ønsker å studere hvordan spesialpedagoger opplever at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid. I 2022 var det 9759 barn som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2023). I studien er det gjennomført intervju med tre spesialpedagoger fra natur- og friluftsbarnehager og tre spesialpedagoger fra tradisjonell barnehage. Ønsket har vært å få tak i spesialpedagogenes erfaringer, refleksjoner og opplevelser knyttet til deres arbeid i uterommet, og for en inkluderende læringsarena.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som pedagogisk leder i friluftsbarnehage er jeg opptatt av naturen som læringsarena. Jeg syntes det er spennende, lærerikt og givende å arbeide med barn i uterommet, og jeg opplever mange positive faktorer ved å tilbringe tid i naturen. Jeg erfarer også ulik praksis hos spesialpedagoger knyttet til uterommet som læringsarena for barn med spesialpedagogisk vedtak. Denne praksisen kan igjen påvirke det inkluderende læringsmiljøet man er pålagt å legge til rette for i barnehager. Det er interessen og nysgjerrigheten til disse to tema *spesialpedagogikk* og *natur- og friluftslivet* som danner grunnlag for denne studien.

Da det ble en overføring av bestemmelser til yngre barn enn opplæringspliktig alder, fra opplæringsloven til barnehageloven, synliggjorde dette blant annet retten til spesialpedagogisk hjelp. Det styrket også bevisstheten og kunnskapen om rettighetene i barnehagesektoren. Alle som arbeider med barn i barnehagen idag, skal gi barn et inkluderende og tilpasset tilbud (Meld.St.18 (2010-2011)).

1.2 Studiens hensikt og forskningsspørsmål

Studiens hensikt er å undersøke hvordan spesialpedagoger opplever å kunne bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid. I studien er det spesialpedagogers opplevelser, erfaringer, arbeidsmetoder og refleksjoner som blir vektlagt. Å undersøke hvordan spesialpedagoger i natur- og friluftsbarnehager mot spesialpedagoger i tradisjonelle barnehager, opplever å bruke uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet, er interessant. Noe av hensikten med studien er å vurdere om arbeidet kan ha overføringsverdi til andre barnehager, andre institusjoner, mm. Samlet sett er det å foretrekke at resultatene fra studien kan bli tatt med i barnehagers vurdering og praksis knyttet til uterommet. Det er også ønskelig om instanser som PPT og BUP kan vurdere uterommet som god arena for læring og utvikling.

Det finnes mye forskning på effekter og helsefordeler ved å tilbringe tid i uterommet. Det finnes også mye forskning på spesialpedagogikk. Men det er lite forskning som knytter disse områdene sammen. Som jeg har vært inne på, viser Utdanningsdirektoratet tall at det stadig er en økning av barn med spesialpedagogisk vedtak. Det vil alltid være barn i barnehagene som mottar spesialpedagogisk hjelp, og slik jeg ser det, kan min studie være med å belyse ulike aspekter

ved uterommet som arena for det spesialpedagogiske arbeidet. Dette kan være nyttig for å øke bevisstheten rundt dette emnet og det kan min studie bidra til.

Studiens problemstilling er:

Hvordan opplever spesialpedagoger i barnehager at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?

Svar på følgende forskningsspørsmål skal belyse problemstillingen:

- Hvordan ser spesialpedagoger på betydningen av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet?
- Hvordan bruker spesialpedagoger uterommet for at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i resten av barnegruppen?
- Har spesialpedagoger konkrete arbeidsmetoder som tas i bruk i uterommet, i så fall hvilke?

1.3 Tidligere forskning

Det har vært utfordrende å finne relevant forskning som knytter det spesialpedagogiske feltet opp mot uterommet, spesielt innenfor Norges grenser. Jeg har vurdert Ulset et al. studier fra 2017 og 2023 som så relevant at jeg vil legge den til grunn for den videre drøftingen i oppgaven. Denne forskningen undersøker den kortsiktige og langsiktige relasjonen av tid brukt utendørs i barnehagen og deres adferdsmessige og kognitive utvikling. Resultatene fra disse forskningene viser at utetid i barnehagen kan støtte barns utvikling av oppmerksomhet, og beskytte mot hyperaktivitetssymptomer. I tillegg kan det ha en indirekte påvirkning på barns akademiske prestasjon i tidlig ungdomsår.

Coppola m.fl. (2021) gjennomførte en spansk forskning om hvordan teknologi kan være et verktøy for å økte utbyttet i Outdoor Movement Education til barn med spesielle behov. Resultatene i forskningen viser hvordan bruken av teknologi i utendørs bevegelsesaktiviteter gir mange fordeler. Det viser fordeler når det kommer til livferdigheter, kognitive ferdigheter (oppmerksomhet og konsentrasjon), motoriske ferdigheter og affektive læringsdomener.

Fjørtoft gjennomførte i 2001 en studie kalt *The Natural environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. Dette er en

gammel studie, men jeg finner den likevel interessant. Fjørtoft undersøker forskjeller fra barn som tilbringer tid i skogen og barn på den tradisjonelle lekeklassen. Studien tar for seg forholdet mellom allsidig lek i det naturlige miljøet og den motoriske utviklingen hos barn. Det viser at det fysiske mangfoldet øker mulighetene for utvikling og læring. Funnene viser betydelige effekter i balanse- og koordinasjonsevner for barna som tilbringer tid i naturlandskapet. Det viser sterk sammenheng mellom strukturene i landskapet og lekens funksjoner. Fjørtoft peker på at skogen i seg selv representerer et miljø for lek og læring som stimulerer den motoriske utviklingen hos barn.

1.4 Avgrensing av oppgaven og begrepsavklaring

Man skiller mellom spesialpedagogisk hjelp (§ 31 i barnehageloven) og tilrettelegging av barnehagetilbudet (§ 37 i barnehageloven). I denne studien blir det undersøkt de ulike opplevelser, erfaringer og refleksjoner til spesialpedagoger i arbeidet sitt med barn som har vedtak gjennom § 31 i barnehageloven. Disse barna har en lovpålagt rett til spesialpedagogisk hjelp, og har fått sakkyndig vurdering gjennom PP-tjenesten.

Utvalget i denne studien er tre spesialpedagoger fra natur- og friluftsbarnehager og tre spesialpedagoger fra tradisjonelle barnehager. I utgangspunktet går natur- og friluftsbarnehager under betegnelsen ordinære barnehager, da man kun skiller mellom ordinære barnehager og familiebarnehager. I denne studien skilles det mellom natur- og friluftsbarnehager og tradisjonelle barnehager uten særlig satsings- eller fokusområde for å skape oversikt.

Spesialpedagog som profesjon har en svak jurisdiksjon. Det er ikke en beskyttet tittel (Groven, 2013, s. 61). Aarek-utvalget tok derimot i 1973 til ordet for at «spesialpedagog» ble en samlebetegnelse for de som hadde minst ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk. Det er ikke senere gjort en avklaring i bruk av tittelen spesialpedagog, men vi ser store variasjoner lokalt og i ulike utdanningsinstitusjoner i bruken av tittelen (Groven, 2013, s. 55). I denne studien blir begrepet spesialpedagog brukt om den personen som arbeider med barna som har sakkyndig vurdering.

Rammeplanen skiller mellom begrepene friluftsliv og uteliv. Det vil også denne studien gjøre. Begrepet uteliv vil i studien defineres som alt pedagogisk arbeid i barnehagen som gjøres ute. Det kan være vanskelig å skille mellom de to begrepene. Friluftslivet kan bli som en del av

utelivet, spesielt der naturopplevelser og naturkontakt er en del av innholdet (Osnes, et al., 2015, s. 199).

Spesialpedagogisk arbeid er det systematiske og planlagte arbeidet spesialpedagogen gjør sammen med barnet, med utgangspunkt i individuell opplæringsplan (IOP) og sakkyndig vurdering. Spesialpedagogisk hjelp er den praktiske iverksettingen av spesialpedagogisk kunnskap. Da siktes det til didaktiske og organisatoriske strategier som blir anvendt innenfor spesialpedagogikken (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 590).

I barnehagen baserer læring seg i stor grad på lek og fellesskap. Vi vet barn lærer på ulike måter; gjennom kroppen, bruk av sanser og gjennom erfaringer. Det er viktig å knytte positive opplevelser til de ulike læringsaktivitetene som blir gjort, da foregår også læringen på en mer effektiv måte. Uansett hvilke funksjonsvansker eller funksjonsstyrker barnet har, så gir læring muligheter for å styrke barnets livsdyktighet på bred front (Befring, 2020, s. 53). I denne studien blir uterommet brukt som et fellesbegrep for alle typer uterom og uteområder barnehagen har tilgang til. Det kan være barnehagens eget uteområde, nærmiljø eller naturområder som innebærer transport (Hagen & Sæther, 2014, s. 21). I studien er det også noe drøfting i forhold til uteområdet til barnehagen innenfor barnehagens gjerder, og uteområdet utenfor barnehagens gjerder. Det vil presisert hvilket område det snakkes om, slik at det ikke oppstår misforståelser.

1.5 Oppbygging og struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet får man en innføring og redegjøring for valg av tema, oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.

I det andre kapitlet presenteres relevante teorier, begreper, lovverk og læreplaner for å kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil ligge til grunn for analysen av det empiriske materialet.

I oppgavens tredje kapittel vises det til hvilken metodikk som er brukt og hvilke metodiske veivalg som er gjort i løpet av forskningsprosessen. Som vitenskapsteoretisk utgangspunkt er det lagt til grunn et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Det er benyttet kvalitativt forskningsintervju som metodisk verktøy for å innhente datamaterialet.

I det fjerde kapitlet presenteres studiens analyse. For å skape oversikt og struktur hos leseren er kapitlet delt inn i følgende underoverskrifter: 1. Uterommet som læringsarena. 2. Inkludering. 3. Samarbeid. De empiriske funnene blir presentert innen hver underoverskrift.

I det femte kapitlet drøftes studiens funn mot de teoretiske perspektivene. De samme underoverskriftene som er brukt i kapittel fire, brukes også her.

I kapittel seks blir studiens hovedtrekk oppsummert, samt konklusjon. Jeg vurderer også mulige kvalitetsforbedringer knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet, basert på ulike forskningsfunn. Til slutt vil jeg vurdere studiens begrensninger og behovet for videre forskning.

2 Teoretisk perspektiv og tilnærming

Mitt prosjekt handler om spesialpedagogikk i uterommet, og hvilken opplevelse spesialpedagoger har av å bruke uterommet som læringsarena. Det finnes mye forskning på hvordan mye utetid påvirker barn, men det er lite forskning som knytter områdene *spesialpedagogikk* og *uterommet* sammen. For å belyse dette best mulig trengs det en helhetlig tilnærming, hvor teori og praksis flettes sammen. En viktig del av studien vil også være menneskets meningsperspektiv.

I dette kapitlet presenteres den teoretiske tilnærmingen og forskningen som er relevant for studiens problemstilling. Først vil jeg presentere myndighetenes kartlegginger om folkehelsen som et bakgrunnstykke for studien. Videre vil jeg redegjøre for barnehagens ansvar. Etter dette ser jeg på studiens forankringspunkt som bruk av uterommet som læringsarena. *Inkludering* er et sentralt begrep gjennom hele oppgaven, det vil videre bli presentert med bakgrunn i rammeplan for barnehager, stortingsmeldinger og annen teori. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg *samarbeid* som var et gjennomgående tema som kom frem i datainnsamlingen.

2.1 Folkehelse og livskvalitet

I helsedirektoratets rapport *Folkehelse i et livsløpsperspektiv* (2022) står det beskrevet mange tiltak som kan bidra til å bedre livskvaliteten til barn og voksne. Innsatsen som er lagt ned de siste årene (milliardinvesteringer av idrettsanlegg, utforming av nærmiljøer og tilrettelegging på barnehager og skoler, etc.) har kun ført til et stabilisert aktivitetsnivå på befolkningsnivå, ikke et økt et. Dette er bekymringsfullt. Ekstra fysisk aktivitet i barnehage og skole har bidratt til bedre prestasjoner, blant annet når det kommer til lesing og skriving. Mer fysisk aktivitet har også flere helsemessige effekter, blant annet mindre sykdom, positiv effekt på vekt og psykisk helse (Helsedirektoratet, 2022).

Friluftsliv gir bedre helse, god trivsel og gode opplevelser. Naturglede og gode opplevelser vil også bidra til mer kunnskap og bedre forståelse for natur- og miljøvern. Selv moderate friluftaktiviteter har positiv helseeffekt, både fysisk og psykisk. At barn og unge har mulighet for å drive friluftsliv, vil kunne ha stor betydning for hvordan friluftslivet vil utvikles i fremtiden (Miljødirektoratet, 2022). Rammeplan for barnehager (2017) åpner for å integrere friluftsliv i hverdagen til barna, noe som igjen vil kunne bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

I 2020 kom WHO med nye anbefalinger om stillesitting og fysisk aktivitet (World Health Organization, 2020). Helsedirektoratet kom i 2022 med oppdaterte råd basert på de globale anbefalingene. Selv om det er et svakt kunnskapsgrunnlag om fysisk aktivitet og stillesitting for barn fra 0-5 år, bør de følges som et føre-var-hensyn. Der står det blant annet:

- Barn 1-5 år bør være i allsidig fysisk aktivitet med varierte bevegelser, aktiviteter og lek i minst 180 minutter fordelt utover dagen.
- For barn 3-5 år bør minst 60 minutter av leken i løpet av dagen gjøre de andpustne.
- Tiden hvor barn 1-5 år sitter helt i ro eller fastspent i våken tilstand, bør begrenses.

2.2 Barnehagens ansvar

Rammeplan for barnehager (2017) er barnehagens styringsdokument, og den regulerer barnehagens ansvar. Barnehagens formål reguleres av barnehageloven, (2005, § 1) der det står at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen er en del av utdanningssystemet, og i dag går 9 av 10 barn i barnehagealder i barnehage. Det er en bred politisk enighet om at barnehagene skal være for alle barn, og i den forbindelse er det ulike moderasjonsordninger som legger til rette for at alle barn skal ha mulighet til å gå i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Videre i barnehageloven (§ 2) står det at barnehagen skal ta hensyn til barnets alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Loven slår fast at barnehagen er pliktig til å se hvert enkelt barn og deretter tilpasse læringsmiljøet ut ifra barnets forutsetninger og evner. Her brukes loven som et virkemiddel slik at alle barn skal ha et utbytte. Her må en poengtere at dette gjelder både barn innenfor det ordinære tilbudet, men også barn som får spesialpedagogisk hjelp. Man arbeider ikke med kompetansemål i barnehagen slik som i skolen. Det er rammeplan for barnehager (2017) som legger føringer for hvordan man skal arbeide, men innenfor de bestemte rammene har barnehagen stort handlingsrom. Her finnes det også store muligheter for å gi barn med spesielle behov de samme mulighetene som barn innenfor det ordinære tilbudet. De ansatte i barnehagen har ansvar for barnehagemiljøet, og her skal en arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna (barnehageloven § 41).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (barnehageloven, § 2). Barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være

i bevegelse, lek og sosial samhandling. De skal få muligheten til å oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 49). Barnehagen skal legge til rette for at barna kan få et mangfold av naturopplevelser og få oppleve naturen som arena for lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Dette skal være en arena for daglig fysisk aktivitet. Her skal man fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling.

Å bruke friluftsliv, natur og lokalmiljø som arena skal være innarbeidet i systemene til barnehager og skoler. I barnehagelærerutdanningen oppfordres det til å bruke grønne læringsarealer, og man skal være bevisst på friluftsområder som egner seg som læringsarena (Meld.St.18 (2015-2016)). Det finnes mange positive helseeffekter ved å tilbringe tid i friluftslivet, men likevel finnes det behov for mer kunnskap. Et mål som står tydelig og klart er målet om å få barn og unge til å bruke naturen mer. I Meld.St.18 (2015-2016) henvises det til ulike tiltak som kan bidra til dette: en) nasjonal satsning på uteaktivitet, to) kompetanseheving der en setter fokus på verdien friluftslivet har, og verdien av barns helse og utvikling, tre) ved å la barn leke, ferdes og oppleve naturen, så styrker man den fysiske, psykiske og sosiale delen av utviklingen til barnet. Både Rammeplan for barnehager (2017) og Meld.St.18 (2015-2016) viser til verdiene av naturen og friluftslivet som arena for læring.

2.3 Uterommet som læringsarena

Vi kan tenke oss at Tømm Maurstads hytter langs Holmekollbanen i Oslo, var forløperen til dagens natur/friluftsbarnhager. Han hadde en ide om at naturen er den beste lærer, og at barn lærer best gjennom lek og erfaringer. Samtidig utviklet også Vibeke Støren barneklubber i Trondheim. Maurstads tanker om at naturen er den beste lærer, henger fortsatt høyt i dagens natur- og friluftsbarnhager (Lysklett, 2013, s. 23). På tidlig 70-tallet hadde Danmark flere «utflytterbarnehager», som var barnehager som samlet barn fra sentrum og tok dem med ut til baser i skogen. Men det var ikke før på midten av 1970-tallet man så lignende utvikling i Norge. Det var først i St.Meld.nr 40 (1986-87) at barnehagen ble tatt med som en viktig arena for å skape interesse rundt naturopplevelser og ferdigheter i friluftaktiviteter hos barn (Lysklepp, 2013, s. 29).

Rammeplan for barnehager (2017, s. 49) sier at barnehagen skal legge til rette for at alle barn opplever bevegelsesglede, mentalt og sosialt velvære og fysisk og psykisk helse. Barna skal inkluderes i aktiviteter der de får være i bevegelse, lek og sosial samhandling ut ifra egne

forutsetninger. Det er barnehagens oppgave å legge til rette for at barna får et mangfold av naturopplevelser og få oppleve naturen som arena for lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52).

Frøyland (2010) har skrevet boken *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, og denne boken tar for seg hvordan og hvorfor en bør inkludere flere læringsarenaer i skoleundervisningen. Her kan en dra flere paralleller til barnehagehverdagen, og som Frøyland skriver gjenspeiler tittelen på boken at vi forstår og lærer først når man har gjort mange erfaringer og satt kunnskapen inn i ulike kontekster (2010, s. 7). I naturen får man en praktisk tilnærming til læring, her får man satt kunnskap inn i en autentisk kontekst og gjort autentiske førstehåndserfaringer (Frøyland, 2010, s. 111).

Lysklett setter søkelys på flere studier som er gjort (2013, s. 144). Blant annet setter han lys på studien til Fiskum m.fl. (2005) som har sammenlignet barn fra natur- og friluftsbarnehager mot barn i tradisjonell barnehage. Her finner man at barn i natur- og friluftsbarnehager har lavere kroppsmasseindeks enn barna i tradisjonelle barnehager. Funnene viser sammenheng mellom aktivitetsnivå og kroppsmasseindeks. Lysklett (2013, s. 144) diskuterer også studien til Giske m.fl. fra 2010. Her fant man at barnehagebarns lek på organisert tur eller lek i naturen, var mer fysisk aktiv enn lek inne i barnehagen eller innenfor gjerdet til barnehagen.

Fjørtoft (2004) har gjennomført en studie kalt *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*. Studien tar utgangspunkt i fem, seks og syv år gamle barn. Barna befinner seg i friluftsbarnehager (naturlig miljø) og barnehager uten fokusområde (tradisjonell lekeplass). Studien viste at kompleksiteten til naturlandskapet gav tilgang til en rekke ulike former for lek; konstruksjonslek, funksjonell lek, symbollek, mm. De ulike formene for lek var knyttet til spesielle former for landskapselementer. Studien viser at når barna på den tradisjonelle lekeplassen forflytter seg til naturlandskapet, viste de en økning i den motoriske kondisjonen. Likevel kommer det frem at det er store forskjeller hos de to gruppene når det gjelder balanse og koordinering. Funnene som blir gjort viser at naturlandskapet påvirker den fysiske aktiviteten, leken og den motoriske utviklingen hos barn.

2.3.1 Attention Restoration Theory

Vidar Ulset står bak flere forskningsprosjekt knyttet til uterommet og hva det kan bety for mennesket å tilbringe tid i naturen. I artikkelen *Time spent outdoors during preschool: links*

with children's cognitive and behavioral development (Ulset et al., 2017) har forskningsgruppen undersøkt sammenhengen mellom utetid i barnehagen og barns kognitive og adferdsmessige utvikling av 562 barn over fire år. Her testet de også barns oppmerksomhetsferdigheter. Resultatene indikerer at utetid i barnehagen kan støtte barns utvikling av oppmerksomhetsferdigheter og beskytte mot uoppmerksomhet og hyperaktivitetssymptomer (Ulset et al., 2017).

Ulset et al. (2017) skriver at oppmerksomhetsrestaureringsteorien (ART – Attention Restoration Theory) antyder at naturlige elementer i uterommet bidrar til å fokusere oppmerksomheten. Naturen kan styrke barns oppmerksomhet og selvregulerende ferdigheter ved å la nevralt hemmende mekanismer hvile og komme seg etter bruk (Berman, Jonides & Kaplan, 2008, i Ulset et al., 2017). Oppmerksomhetsrestaureringsteorien forklarer i stor grad kortsiktige effekter, men man opplever også at det kan overføres til langsiktige fordeler. Ved at barnet klarer å holde oppmerksomheten over lengre tid og at oppmerksomhetsferdighetene forbedres, kan barnet delta i mer avanserte læringsaktiviteter og det kan utføre mer komplekse oppgaver. Videre skriver Ulset et al. (2017) at barn som tilbringer mye tid utendørs i barnehagen, vil kunne utvikle mer selvregulerende og kognitive ferdigheter enn de barna som tilbringer mye tid innendørs i barnehagen. På den måten kan også barnet bli bedre forberedt til skolen. I artikkelen pekes det på at innendørs støynivå i barnehagen noen ganger kan sammenlignes med motorveistøy, som igjen kan ha potensiell negativ effekt på barnets velvære (Werner, Linting, Vermeer & Van IJzendoorn, 2015 i Ulset et al., 2017).

I motsetning til Ulsets studie fra 2017, som tar for seg de kortsiktige effektene, diskuteres det i studien *Link of outdoor exposure in daycare with attentional control and academic achievements in adolescence: Examining cognitive and social pathways*, (Ulset et al., 2023) de langsiktige sammenhengene mellom tiden barn bruker utendørs i barnehagen med oppmerksomhetskontroll og akademisk prestasjon ved tidlig ungdomsår. Det konkluderes i denne studien med at tid brukt i utemiljøer i barnehageårene gir direkte fordeler for oppmerksomhetskontroll og indirekte fordeler for akademisk prestasjon på lang sikt. Videre kan tid brukt utendørs være en måte å forbedre barns sosiale, akademiske og kognitive funksjon, med potensielle langsiktige fordeler (Ulset et al., 2023).

2.3.2 Skoggruppemetoden

Skoggruppemetoden kan være en nyttig arbeidsmodell for barn som trenger ekstra støtte og hjelp, og utviklerne av metoden skriver at de mener den stimulerer barnets helhetlige utvikling (Nordahl & Misund, 2009, s. 13). Metoden har fokus på mulighetene for utvikling og læring, en skal ikke ha fokus på det barnet ikke mestrer.

Metodens mål er formulert over syv punkter:

1. Ivareta barnets sosiale utvikling
2. Gi barnet autentiske opplevelser
3. Gi barnet utfordringer det er modent for
4. Gi nærkontakt – barn/voksen og barn/barn
5. Gi en fast ramme og struktur som bygger på tredelingen forberedelse, gjennomføring og gjenkalling
6. Være en metode hvor ny læring kan ses i sammenheng med og overføres til barnas hverdag
7. Forebygge lese- og skrivevansker

(Nordahl & Misund, 2009, s. 14-15).

Skoggruppemetoden bygger på en tredeling:

- Planlegging/ forberedelse
- Gjennomføring av turen
- Gjenkalling

Denne tredelingen er i tråd med PLAGG-sekvensen som står for planlegging, gjennomføring og gjenkalling. Prinsippene er å la barna få mulighet til å velge, ta initiativ og planlegge egne aktiviteter, gjennomføre det de har planlagt, og til slutt å gjenkalle aktiviteten i samtale med andre. Da får de anledning til å huske, repetere og reflektere. Et opplegg basert på PLAGG-sekvensene gir en metodisk tilnærming som bygger på struktur, faste rammer og grenser. Det skapes et forutsigbart læringsmiljø om man bruker et fast strukturert opplegg, noe som igjen skaper trygghet som er nødvendig for et godt læringsresultat (Nordahl & Misund, 2009, s. 40).

Strukturen i metoden kan også overføres til andre sammenhenger enn skogen, men naturen ble valgt som arena fordi de mener de autentiske opplevelsene er unike på flere måter. Nordahl og Misund skriver (2009, s. 24):

I naturen får barnet erfaringer med årsak og virkning. De kan se likheter og forskjeller, de lærer å se sammenhenger og helhet som bare kan læres gjennom egne erfaringer. Naturen byr på utfordringer til alle mennesker uansett utviklingsnivå og ferdigheter, og alle kan mestre noe ut fra sine forutsetninger. Barna kan øve seg og gjenta ulike aktiviteter hundrevis av ganger uten at det oppleves som trening. I skogen blir opplevelsen satt i sentrum, og barn og voksne kan fungere som likeverdige partnere i samspillet. Vi utforsker aktivt sammen, og bruker alle sansene.

2.4 Inkludering

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Inkludering har derfor en svært sentral plass i barnehagen. I den enkelte barnehage skal man ta hensyn til barnas ulike evner og forutsetninger, både i organisering og pedagogikk (Meld.St.18. (2010-2011)). Et inkluderende miljø skal fremme helse, trivsel og læring for alle barn. Inkludering handler om å møte barnet der de er, med sine ulike behov og ulike forutsetninger for læring. Man skal kunne tilpasse læringsmiljøet til det ulike mangfoldet, og på den måten gi alle barn muligheter til å delta i fellesskapet. Alle barn skal føle en tilhørighet i gruppen, og kunne få positive opplevelser i samspill med omgivelsene (Meld.St.6 (2019-2020)).

Hovedbegrunnelsen for å sikre en inkluderende barnehage baseres på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld.St.18. (2010-2011)). Dette verdigrunlaget har en stor og sterk plass i samfunnet vårt. Et bredt perspektiv på inkludering fokuserer på å anerkjenne forskjellighet og mangfold, og fremme deltakelse og læring i et samfunn for alle (Skogdal, 2014, s. 43).

I 1994 skrev 92 nasjoner (deriblant Norge) og 25 internasjonale organisasjoner, i regi av FN, under på Salamanca-erklæringen. Dette er prinsipper om inkluderende utdanning og utdanning for alle. Salamanca-erklæringen presiserer at alle mennesker har rett til opplæring i et inkluderende miljø. Videre står det at barnehager og skoler med inkluderende praksis er det mest effektive middelet mot å bekjempe diskriminerende holdninger, samt oppnå at alle barn får opplæring (UNESCO, 1994).

Rammeplan for barnehager, som er barnehagens styringsdokument, har vært revidert flere ganger siden første utgaven ble utgitt i 1996. Det er først i siste utgaven fra 2017 man ser store endringer knytt til lek og inkludering, og hvor kravene om å skape lekende og inkluderende

læringsmiljøer står sentralt (Pape, 2022, s. 22). En slik endring fører til at inkluderingsprinsippet står sterkere enn tidligere, og det gir også personalet plikt til å handle inkluderende. I rammeplan for barnehager (2017) står det blant annet at inkludering også vil handle om å tilrettelegge for sosial deltakelse. Det er barnehagens ansvar å formidle innholdet på en slik måte at alle kan delta ut ifra egne forutsetninger.

Nordahl m.fl. (2018, s. 27) peker også på at det viktigste målet med en inkluderende virksomhet er å motvirke diskriminering samt å fremme mangfold og deltakelse. De skriver at kjernen i et inkluderende utviklings- og læringsmiljø skal være det faglige, det sosiale og det kulturelle (Nordahl, m.fl., 2018, s. 31). Videre skriver ekspertgruppen at inkludering kan være av tre ulike former. Nummer en er faglig/pedagogisk inkludering, som er deltakelse i faglige eller pedagogiske aktiviteter som også har et utbytte. Nummer to er sosial inkludering, som er deltakelse i et fellesskap med andre. Nummer tre er psykisk inkludering, som er når barn og unge opplever at de blir og er inkludert. Disse formene for inkludering kan også skje i ulike fellesskap, men det er det sosiale, det kulturelle og det faglige som skal danne kjernen i et inkluderende utviklings- og læringsmiljø. Gjennom et kulturelt inkluderingsmiljø skal det legges til rette for ulike læringsstiler, for mangfold og et miljø hvor barnas identiteter gjenspeiles. Gjennom et sosialt inkluderingsmiljø er det fokus på relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom barna. I et faglig inkluderingsmiljø er det mestringsopplevelser, berikelse og passende utfordringer det er fokus på (Nordahl, 2015 i Nordal m.fl. 2018, s. 30).

2.4.1 Tall og statistikk

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) gikk det i 2022 nærmere 270 000 barn i barnehage i Norge. Videre er det 1357 barnehager som oppgir at de har en profil som legger føringer for det pedagogiske arbeidet. Den vanligste profilen (477 barnehager) er natur- og friluftsbarnhager eller barnehager med friluftsavdeling.

Det er 53 barnehager som har oppgitt at de har en særskilt profil for barn med spesielle behov. Av barna i Norge som mottar spesialpedagogisk hjelp er det kun 4 % (381 barn) som går i disse barnehagene. Det vil fungere som en ideell ramme rundt hjelpetiltaket om barnet går i ordinær barnehage. På den måten får barna som har spesielle behov få være i et naturlig miljø i lag med andre barn, noe som også bidrar til inkludering, anerkjennelse og forståelse for mangfoldet (Gunnestad, 2020, s. 176).

Årsverk til barn som krever ekstra ressursinnsats har økt med 213 årsverk siden 2021. De siste fem årene har antallet årsverk til barn som krever ekstra ressursinnsats økt med over 1100. Økningen har trolig sammenheng med at det har blitt flere barn som får spesialpedagogisk hjelp, men det kan også indikere at barn med vedtak får flere timer (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I tall og analyser av barnehager fra 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2023) finner vi informasjon om andel barn i barnehager som mottar spesialpedagogisk hjelp. Av tabellen under ser vi at andel barn som mottar dette tilbudet gradvis har steget. I 2022 fikk nesten 9800 barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tilsvarer 3,6 % av barna i barnehagen. 71 % av de som mottok spesialpedagogisk hjelp var gutter (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Tabell 1: Antall og andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

	2018	2019	2020	2021	2022
Antall	8813	9190	9255	9725	9759
Andel av alle barn i barnehagen	3,2 %	3,3 %	3,4 %	3,6 %	3,6 %

(Utdanningsdirektoratet, 2023)

2.4.2 Lekens betydning

Lek er en stor og viktig del av barnehagehverdagen. Det er i leken det oppstår relasjoner, det er her barn blir kjent med hverandre, og det er her man knytter vennskapsbånd. Flere forskere bruker begrepet «homo ludens» om mennesket, som betyr «det lekende mennesket». Det illustrerer at i hele levetiden er mennesket en lekende skapning (Askland & Sataøen, 2019, s. 76). Leken og inkluderingsprinsippet henger derfor tett sammen. Barnehagens viktigste sosialiseringsarena er leken, og det er derfor viktig at barnehagen arbeider med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Når man tilrettelegger for et lekende samspill mellom barn og mellom ansatte og barn, øker vi mulighetene barnet har for deltakelse i lek. For de ansatte har en viktig rolle i dette arbeidet. I et lekende og inkluderende miljø er det en forutsetning at de ansatte er i stand til å anerkjenne barn som likeverdige individer (Pape, 2022, s. 32).

Pape (2022, s. 71) skriver at barnehagens viktigste samfunnsmandat er å gi plass for leken, støtte opp om barns lek og sørge for at alle barn finner en plass i det lekende fellesskapet. Hun skriver videre at det kan finnes ulike utfordringer i barnehagene med tanke på å skape inkluderende fellesskap. En av utfordringene kan være at det ikke er etablert en felles forståelse av lekens betydning, og hvilket ansvar de voksne har for å skape lekende og inkluderende miljøer. Blant annet påpeker hun at det finnes praksiser i barnehagene som sier at «frilek» betyr at personalet har fri. En av hovedoppgavene da er «brannslukking». Å være på innsiden av leken er viktig for å kunne forstå barnas perspektiver og intensjonen bak handlingen (Pape, 2022, s. 101).

2.4.3 Den voksnes rolle og holdninger

Synet på barn med funksjonsnedsettelse har endret seg i takt med resten av samfunnet. Man har tidligere hatt en formening om at dette er barn som trenger spesialpedagogisk «behandling». At den voksnes rolle nå vektlegges i samspillet med barn, bidrar til at man flytter fokus fra behandling og tiltak, til ansvar og relasjoner. Det er viktig å synliggjøre at den voksnes rolle kan bidra til å synliggjøre at barn med funksjonsnedsettelse er verdifulle og likeverdige med andre voksne og barn (Åmot, 2012, s. 65). Dette fører oss videre inn på begrepene mediator og moderator, som er to tydelige former for voksenrolle i forhold til samspillet som skjer barn imellom. *En mediator er en som kanalisierer, omsetter og skaper sammenheng i ulike relasjoner mellom barna. En moderator er voksne som på ulike vis hindrer, stopper eller ikke støtter i situasjoner der voksenrollen kan være utslagsgivende for om samspillet opprettholdes* (Åmot, 2012, s. 62). Åmot (2012, s. 67) skriver videre at de voksne ikke trenger å være enten mediator eller moderator, men en kan veksle mellom de ulike rollene. En mediator kan igjen ha ulike roller, og i Åmots studie kunne de opptre som a) aktiv styrende, b) aktivt tolkende, eller c) aktivt strukturerende. På den andre siden viste studien hennes moderatorene som d) fraværende eller e) avbrytende.

Nordahl og Misund (2009, s. 75) trekker frem flere faktorer som de mener er avgjørende for barns læringspotensiale. Den fjerde faktoren er den voksnes rolle i samspillet mellom barn og voksne. Engasjerte voksne skaper engasjerte barn, og en kan gjennom engasjement og felles fokus være med på å forsterke barnets interesse. Den voksne har et viktig ansvar i å synliggjøre barna i gruppen, og vise hva det står for, hva det interesserer seg for, hva det liker å leke med, osv. I denne fasen bør den voksne være en medundrer, som ikke har fasitsvarene, men kan

undre oss sammen med dem. Det kan bidra til samhøringshetsfølelse, og kan bidra til å finne frem til skapende måter å kommunisere på (Satir i Nordahl & Misund, 2009, s. 76).

Pape (2022, s. 168) har utformet en tabell basert på Greves (2012) motsetningspar, i tillegg til noen utdypende motsetninger hun selv har observert. Pape spør seg om de voksne står seg i et «gjøre»-dilemma, eller om det er et «være»-problem, en mer eller mindre bevisst pedagogisk praksis. Hun knytter tabellen til begrepet likeverd, der barn og voksne på venstre side ikke er likeverdige, mens de på høyre side er likeverdige.

Tabell 2: Kari Papes tabell om likeverd

Voksne i forbifarta	Voksne til stede her og nå
Voksne som slukker brann (reaktivt adferdsmønster)	Voksne som røykvarslere (proaktivt reaksjonsmønster)
Voksne som er overvåkere	Voksne som deltar i lek
Voksne som lar seg forstyrre	Voksne som prioriterer samværet med barna høyest
Voksne som er regelstyrt eller tillegger barn hensikter	Voksne som tar barnas perspektiv
Voksne som ser alt fra voksnes ståsted	Voksne som er i lekemodus og lar seg rive med
Voksne som følger klokka	Voksne som ser an og er fleksible med tanke på tiden
Voksne som passive i barns lek	Voksne som aktive i barns lek
Voksne som har et ovenfra-og-ned-perspektiv	Voksne og barn som deler fokus
Voksne som ser på barn som mindreverdige	Voksne og barn som likeverdige
Voksne som styrer barn gjennom bruk av ris/ros/straff/belønning	Voksne og barn som anerkjenner hverandre

(Pape, K., 2022, s. 168)

De voksne må være bevisst på sine holdninger og hva disse holdningene kan gjøre for leken og det lekende fellesskapet.

2.5 Samarbeid

En sentral del av spesialpedagogens virke, er samarbeid. Det er samarbeid internt i barnehage og eksternt i forhold til foreldre og samarbeidspartnere. Det finnes både formelt og uformelt samarbeid (Groven, 2013, s. 130). Samarbeid kan gjenkjennes gjennom ulike perspektiver, og det kan være et teknisk-, et institusjonelt- og et kommunikativt perspektiv. Et teknisk perspektiv innebærer å være tro mot regler, rutiner og ordninger som er etablert i den aktuelle organisasjonen. I et institusjonelt perspektiv er det verdier, holdninger og samarbeidstradisjoner som tillegges stor vekt, mens betydningen av de formelle strukturene tones ned. Innenfor dette

perspektivet kan ulike samarbeidspartnere være lite lydhøre for andres perspektiver. I et kommunikativt perspektiv innlemmes både det tekniske og det institusjonelle perspektiv, og dette fremheves som et ideal. Her er alle deltakere likeverdige, og alle har like stor rett til å få formidlet sine synspunkter. I denne formen for samarbeid har alle like stort ansvar for å gjøre seg hørt, og være åpen for andres mulighet til å bli hørt (Fuglseth & Ekker, 1998, i Groven, 2013, s. 130-131).

Groven (2013, s. 134) definerer ambulerende spesialpedagoger som spesialpedagoger som arbeider i flere barnehager. Dette kan skape utfordringer for en del barnehager. For det første kan det føre til at styrere og andre ansatte i barnehagen ikke kjenner spesialpedagogen som utøver den spesialpedagogiske hjelpen. Det kan dermed etableres institusjoner i institusjonen (Kolle, 2012, s. 194 i Groven, 2013, s. 134). Når en del av barnehagens virke i praksis blir styrt av personer som så vidt er innom barnehagen, kan det skape dårlige vekstvilkår for inkludering, tverrfaglig samarbeid, internt samarbeid, osv. Ansatte i barnehagene kan bli fortvilt over at spesialpedagogene er lite til stede. Men også spesialpedagogene kan oppleve situasjonen som frustrerende da det kan være liten tid til etablering av gode relasjoner, til barns medvirkning og inkludering (Groven, 2013, s. 134).

I det neste kapitlet redegjør jeg for metodene som er brukt for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

3 Vitenskapsteori og metode

Metode er å følge en bestemt vei mot et mål eller en fremgangsmåte. Formålet med dette kapitlet er å beskrive hvordan jeg har gått frem for å belyse studiens problemstilling, samt å begrunne metodevalgene som er gjort gjennom forskningsprosjektet (Krumsvik, 2014, s. 27). Dette kapitlet starter med å sette forskningsprosjektet inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Videre vises det til redegjørelser og begrunnelser av valg og forskningstilnærming som er gjort i forbindelse med planlegging og gjennomføring av denne studien.

Å undre seg er starten på all forskning. For å kunne besvare denne undringen må det brukes en type forskningsmetode (Kleven et al, 2014, s. 14). Det er denne metoden som viser til valgene som er gjort underveis, og veien som er gått for å kunne svare på studiens problemstilling.

Jeg har gjort meg noen tanker om det spesialpedagogiske arbeidet knytt til uterommet i barnehager. Disse tankene er gjort i forbindelse med eget arbeid og observasjoner, både som assistent og pedagogisk leder. Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever spesialpedagoger i barnehager at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?

I studien er det ønske om en nær relasjon til deltakerne. På den måten får en innsikt og forståelse for hvordan informantene arbeider med det spesialpedagogiske arbeidet i hverdagen. I studien vektlegges meningene til informantene, samt det er et ønske å gå mer i dybden på erfaringer og meninger. Derfor falt valget på en kvalitativ metode.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapelige teorier og forskningsmetoder er basert på grunnleggende forutsetninger (Mattson, 2013, s. 80). Vitenskapsteorien styrer tenkningen vår, den ligger grunnlaget for forskningen. Den vitenskapsteoretiske forankringen danner utgangspunkt for forståelsen vår, og denne forankringen har betydning for informasjon man søker (Thagaard, 2018, s. 33).

For å kunne få et større innblikk i tankene bak spesialpedagogens arbeid i uterommet, vil denne studien ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. I studien vil enkeltindividets opplevelse av et fenomen være av stor interesse, og jeg ønsker å få frem enkeltindividets subjektive opplevelse.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

For å kunne ta tak i erfaringer og opplevelser til spesialpedagoger i studien, vil man være avhengig av å være tett på enkeltindividet. Derfor vil en empirinær metode være hensiktsmessig. Thagaard (2013) skriver at et fenomenologisk vitenskapssyn bygger på en empirinær metode. Fenomenologi handler om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan de ulike refleksjonene og tankene avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige (Nyeng, 2020, s. 33). En fenomenolog vektlegger hvordan mennesket forstår verden, og det er med dette utgangspunktet jeg ønsker å forstå på hvilken måte spesialpedagoger opplever at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 47) slår fast at i kvalitativ forskning viser fenomenologien til interessen om å kunne forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver, og verden beskrives slik den oppleves av informantene. Her forsøker en å finne en dypere mening i de ulike enkeltpersoners erfaringer, og deretter kunne forstå dem. Med dette fenomenologiske utgangspunktet, vil en kunne undersøke hvorfor og hvordan spesialpedagoger bruker uterommet som læringsarena i sitt spesialpedagogiske arbeid. Her vil en kunne få førstehåndskunnskap fra de personene som har erfart de ulike fenomener. Å kunne ha en fortolkende tilnærming til datamaterialet vil også være interessant. Det å kunne «se det samme» som informantene mine, og forsøke å forstå dem, vil være en del av intervju- og forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 17). På denne måten vil en få en kvalitativ forskningsstudie med innsikt og forståelse, det subjektive og nære.

Spesialpedagogers meninger vil være en sentral del av denne studien, derfor vil studien også ha en hermeneutisk tilnærming. I hermeneutikken skal man prøve å forstå meningsperspektivene til de menneskene som uttrykker seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Hermeneutikken har, innenfor den kvalitative forskningen, vekt på forståelse og tolkning (Dalen, 2011, s. 17). Det er viktig å være bevisst på forforståelsen forskeren innehar, som kan bidra til å prege forskningen. Dette kan by på både utfordringer og fordeler. Hermeneutikk betyr «læren om tolkning», og når man sitter i intervju vil man opparbeide seg en viss forståelse for spesialpedagogens meninger og uttalelser, noe som igjen vil bidra til å kunne utvikle en helhetsforståelse for forskningstematikken.

Innenfor hermeneutikken fortolker man utsagn ved å fokusere på meningsinnholdet, og i studien fortolker jeg meninger spesialpedagogen har knyttet til deres arbeidsoppgaver og

arbeidserfaring. Man må kunne finne mening i enkeltdeler, og her blir også den hermeneutiske spiral sentral. Den er en sentral del av hermeneutikken, den utgjør kjernen i en prosess som bidrar til å skape forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Å ha en hermeneutisk tilnærming til studien vil derfor si at en ser på både følelser og handlinger i kraft av en større sammenheng, og disse kan ikke forstås før de settes inn i en større meningsgivende kontekst. De ulike delene vil først bli forståelig i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48), men i utgangspunktet er alle fortolkninger i bevegelse mellom helhet og del. Fortolkningene våre beveger seg mellom det vi skal fortolke og sammenhengen den befinner seg i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. På den måten vil alle elementer påvirke hverandre gjensidig. Hermeneutikk er sentral i kvalitativ forskning fordi datamaterialet ikke bare skal beskrives, men også ses i sammenheng og tolkes (Dalen, 2011, s. 18).

3.1.2 Forforståelse

Å møte verden med en forforståelse betyr at en allerede har en mening om et fenomen før det blir undersøkt (Dalland, 2020, s. 60). Når man deltar i et forskningsprosjekt, er det viktig at man er klar og bevisst over vår egen forforståelse til tematikken. For å kunne tolke det som skjer rundt oss, bruker man erfaringsbasert praksis, individuell kunnskap og egne oppfatninger. Det er dette som er forforståelse. Man kan ikke unngå å ha tanker om det, selv om man prøver å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig (Dalland, 2020, s. 60). Som forsker i denne studien vil jeg både ha et kunnskapsgrunnlag, erfaringer og oppfatninger til det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan få innflytelse på forskningsprosessen, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervju, og kunne påvirke studiens resultat om jeg ikke er bevisst på egen forforståelse (Johannessen et.al., 2016, s. 35). På den måten er man også mer bevisst på eventuelle feilkilder. På bakgrunn av dette er det viktig at jeg som forsker har et åpent sinn, og at jeg kan lete etter data som også kan avkrefte de forklaringene jeg selv hadde på forhånd (Dalland, 2008, s. 92). Gjennom forskningsprosessen har arbeidet med min egen forforståelse vært viktig.

I kvalitativ forskning er forskeren den viktigste brikken, og at forskeren beskrives godt er sentralt for studien (Thagaard, 2018). Valgene som er gjort i denne studien er basert på min personlige bakgrunn. Både tema og problemstilling i studien er valgt på bakgrunn av egen interesse. Som pedagogisk leder i friluftsbarnehage har jeg opparbeidet meg erfaringsbasert kunnskap som min forforståelse er blitt preget av. Jeg er opptatt av å benytte naturen som

ressurs, og det betyr også å kunne legge til rette for barn med spesielle behov i et større og mer naturlig rom. Hver dag observerer jeg færre konflikter og barn som senker skuldrene i møte med naturen, og dette understreker også teorien som er gjennomgått i forbindelse med denne studien. Denne forforståelsen er det viktig å være bevisst på, slik at en kan være åpen for å tilegne seg ny kunnskap og erfaringer.

I forkant av intervjuene hadde jeg liten eller ingen kjentskap til informantene mine. Min bakgrunn og kjentskap til feltet kan ha gitt noen svakheter i forhold til vurderinger som er gjort underveis, da spesielt i forhold til min forforståelse. Det har vært viktig å være bevisst på i hvilken grad denne forforståelsen var styrende. Siden man verken kan legge bort egen utdanning eller forforståelse, så har min rolle som forsker kunne påvirke prosjektets validitet.

Å ha kjennskap til miljøet kan enten være en styrke eller en begrensning (Thagaard, 2018). Forskningen kan enten bidra til å bekrefte forforståelsen vår, eller man kan overse og ignorere nyanser som ikke samsvarer med egne opplevelser og erfaringer. Min arbeidserfaring fra barnehagesektoren kan både være en styrke og svakhet for studien og dets resultat. Uttalelsene som kommer frem i intervjuene, bør være så nær informantenes forståelser og opplevelser som mulig (Dalen, 2011, s. 95). Da er det viktig som forsker å opptre intersubjektivt. Å tolke empirien ut ifra min egen forforståelse og egne erfaringer, kan ha farget tolkningen min. På den andre siden kan erfaringen min ha bidratt til gjenkjennelse av informantenes uttalelser og beskrivelser. Siden dette kan påvirke tolkningene til informantenes utsagt og fremstillinger, er dette viktig å være klar over for å unngå sentrale feilkilder.

Å være bevisst på den hermeneutiske sirkelen i denne delen av forskningsprosessen vil være hensiktsmessig. Vi kan oppfatte den hermeneutiske sirkelen som en pendelbevegelse. Den beveger seg stadig mellom del og helhet slik at man belyser nye ståsteder i forståelsen. Kvale og Brinkmann (2021, s. 237) skriver at her utvikler forståelsen vår seg ved at man stadig beveger oss mellom helhet og del. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg prøvd å være bevisst på og tatt hensyn til min egen forforståelse. Å kunne forstå informantenes meninger har vært viktig i tolkningsprosessen. Underveis i intervjuene har jeg som forsker opparbeidet meg kunnskaper om informantenes forståelse og tolkninger knyttet til uterommet som læringsarena. Her har det vært viktig å arbeide bevisst for å forholde seg mest mulig objektiv i tolkningsprosessen.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Forskning handler om å bringe frem ny kunnskap og innsikt i hvordan vi og verden rundt oss fungerer. Forskningsmetode er hvordan man ønsker å innhente denne kunnskapen. Et forskningsresultat skal kunne være intersubjektivt, at det er gyldig for flere mennesker. Systematikk og åpenhet er viktige nøkkelord for at forskningen skal være intersubjektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15).

I all empirisk forskning er det et grunnleggende utgangspunkt at man velger forskningsmetode ut ifra studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Her skiller metodelitteraturen mellom kvantitative og kvalitative metoder, eller en kombinasjon av disse. Hovedforskjellen mellom disse er fleksibilitet, der kvalitativ metode er mest fleksibel (Johannessen et al., 2016, s. 28). På den måten kan en få et dypere innblikk i fenomenet og informantens meninger. Krumsvik (2019, s. 154) skriver at når det gjelder distinksjonen mellom kvalitative og kvantitative metoder, så kan en si at kvantitativ metode er best på det generelle, mens kvalitativ metode ser mer på det spesifikke.

Forskningsmetoden i denne studien ble valgt ut ifra en problemstilling som er utforskende. Krumsvik (2019, s. 153) skriver videre at kvalitativ metode kan være gunstig når en skal studere kollektive prosesser, det situerte og komplekse praksiskontekster. I denne studien var det ønskelig med nærhet til informantene, å kunne forstå meninger på et dypere nivå, i tillegg var det ønskelig med fleksible svar. Da kan det være vanskelig å gjøre en god kvantitativ undersøkelse, dermed falt valget på kvalitativ metode for å innhente informasjon. I kvalitativ metode kan en også få mest informasjon ut av få enheter. I denne metoden prioriteres det nærhet til forskningsobjektet. Her kan forskeren bli satt i en observatørrolle og det kan bli et mer ustrukturert intervju. På den andre siden kan en bruke seg selv som en viktig brikke i innsamling av empiri (Kleven et al., 2014, s. 19).

Kvalitativ tilnærming var naturlig å ha i denne studien fordi metoden byr på fleksibilitet, samt det åpner for spontanitet mellom forsker og deltaker. Her vil jeg som forsker ha et dybdeperspektiv, hvor jeg er interessert i å få tak i informantenes meninger og uttrykk. Krumsvik og Jones (2019, s. 18) skriver at i den kvalitative forskningen er målet å være eksplorerende, og hensikten er å gå bak tallene, utforske de sosiale mønstrene, og hvordan individ oppfatter og tolker verden.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien er det ønskelig å komme nær informantene mine, og kunne høre deres meninger, erfaringer, opplevelser og hva som ligger til grunn for arbeidsmetoder. Derfor var individuelle forskningsintervju innenfor den kvalitative tilnærmingen en hensiktsmessig metode for å belyse nettopp dette. Videre ble denne informasjonen innhentet ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide. I det kvalitative forskningsintervjuet søker en etter å kunne forstå verden fra intervjupersonens side. Her er det et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20).

I det semistrukturerte intervjuet er det sentralt å innhente beskrivelser av livsverden til informanten, og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Krumsvik, 2019, s. 166). Da noe av studiens formål er å kunne gå i dybden og virkelig forstå informantene mine, er det hensiktsmessig med denne intervjuformen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) skriver at denne intervjuformen har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv. Også da studiens intervjuguide ble planlagt ønsket jeg at det skulle være muligheter for utdypings- og oppfølgingsspørsmål, i tillegg til at informantene mine skulle føle seg trygge nok til å utdype sine svar. I studien skal det være rom og muligheter for å belyse informantens følelser, tanker og erfaringer. Siden det oppstår en personlig interaksjon mellom den enkelte informant og meg som intervjuer, opplevde jeg at det var rom for dette (Thagaard, 2018, s. 89).

Siden denne formen for intervju er mer som en styrt samtale der fleksibilitet er et nøkkelord, var tanken at denne intervjuformen ville passe denne studien best. Det var viktig for meg å ha god flyt i samtalen med informantene mine, og siden denne intervjuformen tillot både endringer på spørsmålsrekkefølgen og hvordan jeg formulerte spørsmålene, kunne jeg oppnå og ivareta den gode flyten (Krumsvik, 2019, s. 166).

3.2.2 Intervjuguide

I studien ble det gjennomført individuelle forskningsintervju ved bruk av intervjuguide, og da ble det også samlet inn datamateriale. En intervjuguide er utformet for å dekke områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene for forskningen rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Denne intervjuguiden ble ikke fulgt til punkt og prikke, men ble heller brukt som mal og støtte. Det var viktig for meg å være til stede i situasjonen, og god flyt i

samtalene var viktig. Når intervjuguiden ikke ble fulgt slavisk, åpnet muligheten seg for å stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål underveis i intervjuet.

I dette prosjektet var ønsket å belyse spesialpedagogens perspektiv. Hovedtema i intervjuguide var inkludering og uterommet som læringsarena. Disse to tema utgjorde rammen for selve intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 26-27). Valget av intervjuform åpnet også opp for andre oppfølgings- og oppklarings spørsmål, og i denne prosessen dukket tema samarbeid opp.

3.2.3 Utvalg

I denne studien har hensikten vært å undersøke hvilken opplevelse spesialpedagoger har av å bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid. Det var også ønskelig å få frem informasjon om hvilke erfaringer og refleksjoner spesialpedagogen sitter med knyttet til dette arbeidet og hvordan det arbeides med inkludering. Under vil jeg redegjøre for mine valg av informanter til dette prosjektet.

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi får mye informasjon fra et begrenset antall personer, at man undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer fylldigere, og at informantene velges ut fra en strategisk utvelgelse (Johannessen et. al., 2016, s. 28). Med utgangspunkt i studiens problemstilling var det hensiktsmessig å velge ut informanter som oppfylte spesielle kriterier, det ble derfor en kriteriebasert utvelgelse. Her la jeg ett inklusjonskriterium til grunn, og det var at informantene skulle ha minst ett år arbeidserfaring som spesialpedagog, og spesialpedagogene fra natur- og friluftsbarnehage skulle ha arbeidet i denne type barnehage i minst ett år. Grunnen til det ovennevnte inklusjonskriterium var at informanter med et godt erfaringsgrunnlag ville kunne bidra med relevant og nyttig informasjon.

Rekrutteringsprosessen har vært tidkrevende og mer omfattende enn jeg hadde sett for meg da arbeidet startet. I utgangspunktet hadde jeg ønske om informanter i ulike deler av Norge. Dette for å se og studere hvordan det spesialpedagogiske arbeidet ble lagt opp og tilrettelagt på tvers av kommunegrenser. Dette viste seg å bli vanskelig da mange av barnehagene i Nord-Norge ikke hadde barn med vedtak gjennom § 31. I tillegg var det vanskelig å finne natur- og friluftsbarnehager som hadde spesialpedagoger som arbeidet med barn med vedtak gjennom § 31 som ønsket å stille opp.

Da startet rekrutteringsprosessen ved å sende ut e-post til styrere i barnehager på Vestlandet. På den måten kunne styrer vurdere om det fantes aktuelle spesialpedagoger. Videre fikk jeg

kontaktinformasjon til den respektive spesialpedagog, og da sendte jeg e-post hvor jeg lå ved forespørsel om deltakelse i studien. På den måten fikk informanten informasjon tidlig i prosessen og kunne vurdere om dette var aktuelt. Denne utvelgelsen ble gjort i samarbeid med styrer i barnehage og spesialpedagogene for øvrig, og dermed kan en si det var et systematisk arbeid.

I teorien er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer, men en tommelfingerregel er at utvalget er stort nok til å belyse studiens problemstilling (Kruzel, 1999, i Johannessen et al., 2016, s. 114). Antallet bør heller ikke være for stort, siden gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er tidkrevende (Dalen, 2011, s. 45). Da det er viktig at intervjumaterialet jeg sitter igjen med er av en kvalitet som gir grunnlag for tolkning og analyse, ble det bestemt å intervju tre spesialpedagoger i natur- og friluftsbarnhage og tre spesialpedagoger i tradisjonell barnehage. Etter omfattende rekrutteringsarbeid svarte alle spesialpedagoger ja til å delta i studien. På bakgrunn av dette kom vi sammen frem til når det passet med intervju.

3.2.4 Pilotintervju

Pilotintervju kan være gunstig for å undersøke hvordan spørsmål og tema henger sammen, om begrepene er uklar, om tempoet i intervjuet er ok, eller om det er andre elementer som bør endres på (Krumsvik, 2019, s. 167). I denne fasen kan en også få luket vekk misforståelse av ord, dårlig plassering i rommet, ferdighetene til meg som intervjuer, og lignende (Krumsvik, 2019, s. 170). Jeg valgte å gjennomføre ett prøveintervju nettopp på bakgrunn av dette, og opplevde dette som nyttig. Her kom det frem fra lydfilen at jeg bør være flinkere til å lytte til informanten og la informanten få tid til å svare før det kom oppfølgings- eller utdypingsspørsmål. Prøveintervjuet bidro til mer bevisstgjøring rundt intervjusituasjonen. Dette bidro til mer trygghet og selvsikkerhet i selve intervjurundene hvor datainnsamlingen foregikk.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Det var viktig for meg å ha en så trygg og god intervjusituasjon som mulig, derfor reiste jeg til deres arbeidsplass (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det ble brukt digital lydfil for å sikre informasjonen som kom frem i intervjuet. Det ble brukt to lydfiler som en forsikring om at informasjonen ikke forsvant. Digital lydfil er viktig for å kunne ivareta informantens uttalelser.

Når man bruker digital lydfil kan man som intervjuer konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Jeg måtte ha tillit til at lydfilen gjorde jobben sin, og dermed ha fokus på informantene mine og å stille oppfølgings- og utdypings spørsmål. Informasjon ble gitt i forkant av intervjuene at jeg ville notere ned ting jeg ønsket å utdype mer, men at fokuset var å være i samtalen uten å notere for mye (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Å skrive ned betydningsfulle stikkord bidro til å kunne følge opp temaer som ikke var inkludert i intervjuguiden.

I alle intervjuene var det viktig å møte informantene med respekt, og bidra til at de fikk en positiv opplevelse i tillegg til at jeg lyttet til dem. Å få dem til å dele praksiserfaringer var viktig for studien. Intervjuguiden ble brukt som en guide, og jeg kom med oppfølgings- og utdypings spørsmål både underveis og etter intervjuet.

3.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Etter datainnsamlingen var det mye råmateriale som måtte systematiseres og analyseres. I denne fasen var det viktig å være kritisk, luke vekk det som var uvesentlig og sjekke feilkilder (Dalland, 2008, s. 123). Jeg ønsket å finne mønstre som gikk igjen på tvers av de ulike intervjuene, og da har tematisk bearbeiding av datamaterialet vært til inspirasjon (Dalland, 2020, s. 98). Det ble utarbeidet skjema og tabeller, og arbeidet fortsatte derifra. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet som innebærer transkribering og analyse.

3.3.1 Transkribering

En transkripsjon er en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 210). Dette bør gjøres før en kan gå i gang med analysearbeidet. Her strukturerer en intervjuene, og på den måten vil en få bedre oversikt over innholdet. Jeg brukte båndopptaker under selve intervjuet for å ta vare på informantens egne uttalelser. På den andre siden har jeg nok mistet noe av den nonverbale kommunikasjonen, som kroppsspråk. For å kunne vise til en dypere forståelse av intervjuet, ble det skrevet ned notater knyttet til den nonverbale kommunikasjonen som videre er blitt brukt i analysearbeidet.

Transkribering er en krevende prosess. Intervjuene ble transkribert før neste intervju og dette ble gjort av flere grunner. For det første hadde jeg de nonverbale ytringene friskt i minnet, og på den måten kunne meningsinnholdet komme frem tydeligere. For det andre hadde jeg mulighet til å vurdere min egen rolle som intervjuer, og eventuelt gjøre endringer til neste intervju. For det tredje fikk jeg en nærhet til datamaterialet og ble godt kjent med det.

3.3.2 Koding og analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter, og i kvalitative intervju starter analyseprosessen allerede i feltet, eller i intervjufasen. Når man intervjuer, vurderer vi hvordan vi kan forstå hva intervjupersonene gir uttrykk for i samtalen, og den første delen av analyseprosessen var å bli fortrolig med referatene fra intervjuene (Thagaard, 2018, s. 151). Derfor var det viktig å ta gode notater underveis, fordi jeg visste dette ville bli nyttig i analysen av oppgaven. Før kodingen startet, prøvde jeg å få en forståelse for sammenhengen mellom ulike mønstre. Jeg noterte ned spørsmål og refleksjoner til materialet, og det ble brukt ulike farger på ord og uttrykk for å kunne se sammenhenger. Dette gav meg innblikk i fellestrekk og ulike variasjoner på hvem som hadde svart hva.

Fordi jeg ønsket å utforske temaer ved å sammenligne data om det samme tema, så benyttet jeg en temaanalytisk tilnærming i studien, også kalt «cross-sectional analysis» (Thagaard, 2018, s. 152). Det var tre tema jeg ønsket å utforske, og disse ble delt inn når jeg arbeidet med problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguiden. Fordi temaene mine flyter litt i hverandre, var det utfordrende å sette en grense for hvilket utsagt som tilhørte hvor. Likevel kan dette være i samsvar med hermeneutikken som sier at delene vil bli forståelig i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Selv om det er umulig å legge sin egen forforståelse til side, var jeg bevisst på at den ikke skulle være dominerende.

Når jeg kodet ble det benyttet meningskondensering, som vil si at en trekker ut essensen av informantens utsagn og utformer kortere setninger (Krumsvik, 2019, s. 177). Da ble det brukt markeringstusj for å finne sammenhenger og mønstre. Det var viktig å være åpen for at informantene mine kunne introdusere meg for relevante tema eller teori. Dette gjorde at jeg var åpen og reflektert rundt hvilke teoretiske innfallsvinkler det kunne være naturlig å trekke inn (Dalen, 2011, s. 58).

I analysen ble det transkriberte materialet, intervjuene og kodingen gjennomgått flere ganger for å se om det stemte med informantens kontekst. Jeg hadde hele tiden problemstilling og forskningsspørsmål lett tilgjengelig for å se om materialet hadde relevans. Analyseprosessen har vært en lang prosess som det har kommet mye lærdom utav.

3.4 Kvalitet i studien

I dette kapitlet vil det bli redegjort for følgende kvalitetskriterier; validitet, reliabilitet og generalisering. Tjora (2021, s. 59) anbefaler å benytte disse begrepene som kvalitetskriterier i kvalitative forskningsprosjekt. Videre redegjøres det for hvilke forskningsetiske hensyn som er foretatt i denne studien. Forskeren kan også bruke forskerrollen for å gjøre studien mer tillitsvekkende, dette er det beskrevet mer under punkt *3.1.2. forforståelse*.

Validitet, reliabilitet og generalisering er viktige begrep som vil ha stor betydning i forskningsprosessen i en kvalitativ studie.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som formidler om forskningsmaterialet er til å stole på, om det er pålitelig. Reliabilitet sikres ved at det foreligger samsvar i resultatene mellom uavhengige målinger til samme tid, og at det er samsvar mellom målinger på flere tidspunkt (Nyeng 2020, s. 107). Reliabilitetsbegrepet er i utgangspunktet innarbeidet i kvantitativ forskning, da også for å kunne se om ulike forskere kan komme frem til samme resultat ved å benytte samme metode (Thagaard, 2018, s. 188). Dermed er begrepet omdiskutert i kvalitativ forskning, siden forskeres rolle utvikles i samspill med informanten og situasjonen (Dalen, 2011, s. 93). For å vurdere reliabiliteten i kvalitativ forskning vil det derfor være hensiktsmessig å beskrive de metodene som er brukt i forskningsprosessen så godt så mulig, slik at andre forskere kan gjennomføre prosjektet på nytt og eventuelt komme frem til mest mulig likt resultat.

For å ivareta reliabiliteten i denne studien har det vært en nøye gjennomgang av utvalg, de metodiske og analytiske valgene er gjengitt så godt så mulig og datainnsamlingsmetoden har vært gjennomtenkt. Jeg ser også i etterkant at for å styrke reliabiliteten og validiteten så kan også observasjon være en metode for å samle inn empiri. På den måten vil en få en mer helhetlig oversikt over empiri knyttet til problemstilling.

Spørsmålsformuleringer er en annen måte å styrke intervjureliabiliteten på, da dette kan ha en innvirkning på graden av troverdighet til forskningsresultatet (Krumsvik, 2019, s. 200). Å tenke igjennom om spørsmålene er klar og tydelig, stiller man ledende spørsmål, bruker man et ukjent vokabular, mm. er viktig. I studien ble oppfølgingsspørsmål benyttet underveis for å få klarhet, og det har vært en fordel for å vite om jeg forstod dem rett eller hva som egentlig var ment med utsagnet. Intervjuguiden ble ikke brukt slavisk, men den ble en støtte for å unngå fellen i å stille ledende spørsmål. Jeg gjennomførte også pilotintervju for å styrke studiens reliabilitet. Dette var positivt på flere måter; jeg fikk kjennskap til meg selv som intervjuer og da ville ikke dette påvirke studiens troverdighet. I tillegg ble lengden på intervjuet testet, og det ble prøvd ulike spørsmålsformuleringer.

3.4.2 Validitet og generaliserbarhet

En empirisk undersøkelse kan være reliabel uten å være valid, men ikke være valid uten å være reliabel. Vi kan derfor se validitetsbegrepet i sammenheng med reliabilitetsbegrepet (Nyeng 2020, s.112). Empiriske data har verdi selv om man ikke har oppnådd fullkomment valide resultater. I kvalitativ forskning handler validitetsbegrepet om en har undersøkt det en hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 191). Validitet kan være uttrykt som riktighet eller sannhet.

Ved validitet skiller man mellom ekstern og intern validitet. Intern validitet handler om årsakssammenhenger støttes og om fortolkningens vurderinger, mens ekstern validitet handler om fortolkningen kan overføres til andre sammenhenger, og er knyttet til begrepet generalisering (Thagaard, 2018, s. 181-198).

Slik jeg ser det vil validiteten styrkes ved min egen kjennskap til feltet, da jeg har et godt grunnlag for forståelsen av de fenomener jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 181-198). Likevel var det viktig at jeg satt mine egne erfaringer til side og ikke lot det påvirke datamaterialet. Det er umulig å legge forforståelsen helt vekk, men det er tross alt datamaterialet som presenterer «virkeligheten». Jeg har forsøkt å gjøre grundige vurderinger knytt til mine egne tolkninger, samtidig som det var viktig å gjøre det oversiktlig og tydelig for leseren ved å presentere datamaterialet på en strukturert måte. At jeg har vært bevisst på dette er en styrke for validiteten. At jeg gjennomførte pilotintervju som en test for å undersøke intervjuets lengde, teste lydopptak, spørsmålsformuleringer, mm. var også en styrke for studiens validitet.

Som jeg skrev innledningsvis kan empiriske data ha verdi selv om en ikke har oppnådd fullkomment valide resultater, men det handler om resultatene av undersøkelsene viser det jeg faktisk har studert. Som forsker er det viktig å begrunne sine fortolkninger, og dette har jeg gjort etter beste evne. Å være kritisk til analyseprosessen, ved å begynne nye forståelsesrammer prosjektet kan resultere i, vil også bidra til å være en styrke for studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 181-198).

Det er vanskelig å vurdere om studiens resultater kan overføres til andre sammenhenger. Den største grunnen er generelt lite forskning spesielt på studiens tema, og dermed vil det være et lite sammenligningsgrunnlag. Likevel kan det i denne studien være at naturalistisk generalisering er mest nærliggende, da den tar for seg den tause kunnskapen om hvordan ting henger sammen og forventinger om fremtidige hendelser (Krumsvik, 2019, s. 202). Kanskje leseren opplever en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet, og det kan føre til mer refleksjon, f.eks. at de ønsker å bruke uterommet mer i det spesialpedagogiske arbeidet.

3.5 Etiske overveielser

Som forsker må en forholde seg til en rekke etiske standarder innen forskning. Dalen (2011, s. 100) skriver at all vitenskapelig forskning skal følge etiske retningslinjer som er nedfelt i lover og retningslinjer. Det er særlig tre hensyn som er vektlagt i forskningsprosessen i føringene fra den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH); forskerens ansvar for å unngå skade, informantens rett til selvbestemmelse og autonomi og forskerens plikt til å respektere informantens privatliv (Johannessen et al., 2016, s. 85). I tillegg fikk informantene utfyllende informasjon om studien og dets formål.

Prosjektet skal meldes skriftlig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) når det omfatter personopplysninger. Da jeg brukte båndopptaker kunne informasjonen knyttes tilbake til denne personen, derfor søkte jeg NSD for å få prosjektet godkjent (se vedlegg 3). Rekrutteringsprosessen startet da prosjektet ble godkjent, og sendte da samtykkeerklæring og informasjonsskriv til informantene (se vedlegg 1). Samtykkeskjema ble underskrevet i forkant av intervjuene. Jeg var tydelig på at det var frivillig å delta, og det fikk ingen konsekvenser om en valgte å trekke seg fra studien, dette stod også godt beskrevet i samtykkeerklæringen. At informantene følte seg trygge og at de ikke følte seg tvunget til å delta, var viktig.

Jeg ivaretok informantens anonymitet ved å tallfeste hver informant fra 1-6, og lydfilen ble lagret på en kryptert minnepenn med passordbeskyttelse. Lydopptakene ble slettet så fort transkriberingsprosessen var overstått. Jeg formidlet til informantene mine at anonymiteten ville bli ivaretatt i prosjektet, og informasjonen ville kun bli brukt til dette formålet.

4 Analyse

I dette kapitlet redegjør jeg for mine empiriske funn. Som beskrevet i metodekapitlet ble datamaterialet innhentet ved å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju med seks spesialpedagoger. Informasjonen som kommer frem i datamaterialet er spesialpedagogenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til inkludering og spesialpedagogisk arbeid i uterommet. Gjennom arbeidet som er gjort ved å samtale og høre på informanter og arbeidet med analysen, kan tolkningene min hatt en viss påvirkning på resultatene. Det er derfor brukt en del direkte sitat for å bevare informantens stemme mest mulig. Disse er markert med kursiv og innrykk, avhengig av størrelsen på sitatet. Kapitlet er delt opp i henhold til intervjuguide, problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg dukket temaet «samarbeid» opp under intervjuene, noe jeg anser som relevant å bruke videre i analysekapitlet. Innledningsvis vil jeg redegjøre for studiens informanter.

4.1 Informanter

Informantene i denne studien er tre spesialpedagoger som arbeider i tradisjonell barnehage og tre spesialpedagoger som arbeider i natur- og friluftsbarnhage. Alle arbeider på Vestlandet. Informantene får fiktive navn som brukes under presentasjon og diskusjon av de empiriske funnene. Alle er utdannet pedagoger, noen med mer utdanning enn andre. Jeg går kort inn på utfordringene til barna, men jeg utdyper ikke mer av hensyn til personvern. De seks spesialpedagogene som er intervjuet i studien, jobber til sammen med 29 barn. Av disse er det ett barn som bruker fysiske hjelpemiddel.

Tabell 3: Spesialpedagoger i ordinær barnehage

Kari, jobber i tradisjonell barnehage	Sandra, jobber i tradisjonell barnehage	Eli, jobber i tradisjonell barnehage
<p>Kari er utdannet førskolelærer og hun har 30 studiepoeng i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Jobbet som spesialpedagog siden 2017. Arbeidserfaring fra tradisjonelle barnehager.</p> <p>Arbeid knyttes særlig til disse fem barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med downs syndrom - Barn med språkvansker. - Barn med språkvansker og adferdsvansker. - Barn med FoxG1-syndrom. Multi handikappet. - Barn med adferdsvansker og høyt aktivitetsnivå. 	<p>Sandra er utdannet førskolelærer, i tillegg har hun mye videreutdanning i spesialpedagogisk arbeid. Jobbet som spesialpedagog siden 2018. Arbeidserfaring fra tradisjonelle barnehager.</p> <p>Arbeid knyttes særlig til disse fire barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med barneautisme. - Barn som har utfordring med grunnleggende ferdigheter. Utrygg. Strever med oppmerksomhet. - Barn med «båtskalle». Språkvansker og motoriske utfordringer. - Barn med barneautisme. 	<p>Eli er utdannet førskolelærer. I tillegg har hun 30 studiepoeng i adferdsvansker, og hun har tatt tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Jobbet som spesialpedagog siden 2016. Arbeidserfaring fra tradisjonelle barnehager.</p> <p>Arbeid knyttes særlig til disse seks barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med språkvansker. - Barn med sosialiseringsvansker. - Barn med språk- og adferdsvansker. - Barn med språkvansker. - Barn med språkvansker. - Barn med språkvansker.

Tabell 4: Spesialpedagoger i natur- og friluftsbarnhage

Stina, jobber i friluftsbarnhage	Heide, jobber i friluftsbarnhage	Elin, jobber i friluftsbarnhage
<p>Sandra har bachelor i pedagogikk og master i pedagogikk. Hun har to års arbeidserfaring som spesialpedagog. Arbeidserfaring fra både tradisjonelle barnehager og friluftsbarnhager. Arbeid knyttes særlig til disse fem barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med språkvansker. Utrygg og usikker. - Barn med språkvansker. Grov- og finmotorikkvansker. - Barn med barneautisme. - Barn med språk- og uttalevansker. - Barn med reguleringsvansker. 	<p>Heide er utdannet barnevernspedagog. Hun har også noe videreutdanning i spesialpedagogikk. Jobbet som spesialpedagog i seks år. Arbeidserfaring fra både tradisjonelle barnehager og friluftsbarnhager. Arbeid knyttes særlig til disse fire barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med språk- og samspillvansker. - Barn med barneautisme. - Barn med tilknytningsvansker og adferdsvansker. Ingen språk. - Barn med språk- og samspillvansker. 	<p>Elin er utdannet førskolelærer. Jobbet som spesialpedagog i to år. Arbeidserfaring fra både tradisjonelle barnehager og friluftsbarnhager. Arbeid knyttes særlig til disse fem barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn med vansker med impuls kontroll. Adferdsvansker og utagering. - Barn med språk- og konsentrasjonsvansker. Vansker med impuls kontroll og regulering. Høyt aktivitetsnivå. - Barn med stor språkforstyrrelse. - Barn med språkvansker. Vansker med samspill og kommunikasjon. - Barn med reguleringsvansker og vansker med impuls kontroll. Ikke adekvat språkutvikling.

4.2 Presentasjon av empiriske funn

Videre vil de empiriske funnene bli presentert. Siden temaene er nært knyttet til hverandre, kan det være sammenheng mellom funnene og da vil funnene kun bli belyst under ett tema. Funnene blir kategorisert etter tema fra problemstilling, forskningsspørsmål og materialet som kom frem under datainnsamlingen; uterommet som læringsarena, inkludering og samarbeid. Siden studien handler om uterommet som læringsarena, har jeg valgt å plassere det tema først. Inkludering er et overordnet og svært sentralt tema i barnehagesektoren, derfor kommer det etterpå. Jeg plasserer samarbeid til slutt fordi det kom opp i datainnsamlingen, samtidig som jeg ønsker å belyse hvor viktig et godt samarbeid er.

4.2.1 Uterommet som læringsarena: «Ute så er vi, inne så gjør vi».

En av de første tingene jeg spør spesialpedagogene om er om barn med spesielle behov er mer/mindre inne/ute enn adekvate barn, og eventuelle årsaker. Det er interessant for meg å høre hvilke tanker spesialpedagogene har rundt dette. Elin svarer:

Mindre. Sånn som jeg hører og har erfart. Fordi vi har en tendens til å sitte oss inn på det berømte «arbeidsrommet». Dette er litt erfaring, og det er jo sånn det har vært med spesialpedagogene. De har kommet til barnehagen og satt seg inn på et rom.

Hun forteller videre at hun jobber med flere barn med høyt aktivitetsnivå, og da er ikke nødvendigvis innerrommet et godt sted å være. Barn får ikke mestringsfølelse når den voksne konstant må roe ned, og bruke ord som «nei» og «hysj».

Også Heide opplever at disse barna er mer inne, og da blir «arbeidsrommet» flittig brukt. Men hun er mer opptatt av inkluderingsperspektivet, så for henne er det ikke aktuelt å tilbringe så mye tid i innerrommet. Hun ønsker å inkludere disse barna med resten av barnegruppen.

Eli forteller om en variasjon. Hun sier hun gjerne kan ta barna fra uterommet til innerrommet for å arbeide, fordi noen av aktivitetene hun gjør passer bedre i innerrommet. Ute opplever hun fryktelig mange barn, og det blir vanskelig å gjennomføre de planlagte aktivitetene i uterommet. Også Sandra sier at det kan hende hun holder barnet litt igjen i innerrommet mens de andre går ut, men hun er alltid oppmerksom på at barnet hun jobber med også skal ha utetid.

Spesialpedagogens opplevelse

Et sentralt spørsmål som kan sies å være grunnleggende i denne studien, er hvilken opplevelse spesialpedagoger har av å arbeide spesialpedagogisk i uterommet. Til dette var det delte svar. Kari sier blant annet at utedagen de har om fredagen er så vellykket at hun skulle ønske de kunne ha flere sånne dager i uken. Hun er glad i å være ute, men sier også at hun ikke får vært ute så mye med barna som hun ønsker av ulike grunner. Eli sier at det ikke blir arbeidet så mye direkte spesialpedagogisk ute, at den arenaen brukes til andre ting, som møtevirksomhet, pauseavvikling, med mer. Elin er klar på at hun kan ha en annerledes måte å tenke på enn andre spesialpedagoger hun har arbeidet med fordi hun bevisst trekker alt arbeid ut. Hun sier videre at hun har en god opplevelse til det å utøve spesialpedagogikk ute. Hun forteller:

Å sitte på et arbeidsrom å ha språkgruppe fra kl. 10 til lunsj, er ikke for meg. Jeg må gjøre ting på min måte. Jeg tenker nok litt annerledes, men jeg er også tydelig på at alt som gjøres inne også kan gjøres ute.

Videre spurte jeg spesialpedagogene om de har en målsetning når de er i uterommet og om målene på IOP'ene til barna knyttes noe opp mot uterommet. De fleste spesialpedagogene svarer at det viktigste er at barna synes det er kjekt å være ute, at de opplever glede og mestring. Noen kommenterer at sakkyndig vurdering og IOP'ene til barna ligger i ryggmargen, så jobben som blir gjort ute kan være ganske ubevisst. For eksempel sier Sandra:

I dag er fokuset vårt at vi skal balansere. Da leter vi etter ting å gjøre det på. Eller klatring, det med å utfordre seg. Mye av det vi gjør kan nok være ubevisst.

Eli svarer at det ofte handler om at «ute så er vi, inne så gjør vi», men at det i uterommet er viktig å være tett på barnet og støtte det i ulike situasjoner. Hun sier videre at ingen av barna hun jobber med har IOP, men at det har vært oppfølging på andre måter, blant annet gjennom observasjoner, kartlegginger og årsmeldinger.

Stina forteller at det ikke er så mye målsettinger når barna er i uterommet:

Nei, der er det stort sett frilek.

Barnehagen har blant annet noen aktivitetskort som er ment til utebruk, men at dette ofte ikke blir tatt frem. Hun sier videre at hun opplever at noen ting bare kan gjøres inne, fordi man er

opptatt av rolige omgivelser og da bør en være på eget rom. I noen av IOP'ene hun arbeider med er uterommet nevnt. Hun sier:

Uterommet er noe nevnt i IOP'ene, men da gjelder det arbeid med alle på gruppen. Det blir vanskelig for meg som bare er med barnet i fem timer å arbeide direkte med mål i uterommet.

Heide mener at det er viktig at barn med spesielle behov opplever førstehåndserfaringer, og at i hennes spesialpedagogiske arbeid er bruk av konkrete viktig. Hun sier videre at konkrete er en enkel måte å gjøre arbeidet visuelt på, og dette er lett å ta med seg ut og gjøre tilgjengelig for barna. Hun sier videre:

Ja, jeg arbeider etter IOP, men det er ikke ofte det er knyttet direkte arbeidsmetoder/tiltak opp til uterommet. Om det er mål knyttet til uterommet så går det mer på den motoriske utviklingen. Men du sier noe der, kanskje vi må være flinkere å definere at målene faktisk skal gjennomføres ute, ikke bare motoriske mål.

Innenfor og utenfor barnehagens gjerder

En annen faktor jeg ble bevisst på under intervjuene var at det kunne være forskjell på det spesialpedagogiske arbeidet når man er på barnehagens uteområde i forhold til utenfor gjerdene til barnehagen. Når jeg spør spesialpedagogene om dette får jeg flere ulike svar. Sandra forteller at i den barnehagen har de både skog og lekeplass innenfor gjerdet, men hun opplever at barna finner mer ro når de er i skogen utenfor gjerdet. Roen barna har bidrar også til at de er mer påkoblet og mottakelig for læring. Hun opplever også at personalet ønsker å gå mer på tur utenfor gjerdene nettopp på grunn av roen barna finner, men at de ikke får det helt til. Eli peker på forskjellen i voksentetthet. At utenfor gjerdene er alle voksne til stede, men slik er det ikke på barnehagens uteområde. Hun sier videre at for barna hun arbeider med, handler det ofte om å motivere til å gå på tur, og det trenger hun ikke innenfor gjerdene til barnehagen. Mye av det spesialpedagogiske arbeidet utenfor gjerdene handler om motivering og å være tett på barnet.

Heide forteller at for henne er det viktig å ta med seg det spesialpedagogiske arbeidet på både innsiden og utsiden av gjerdet. Hun sier:

For meg er det viktig å være bevisst på språkarbeidet og da må jeg ta arbeidet med meg hvor jeg er. Jeg tenker på hvordan jeg kan følge opp barnet og integrere det i resten av barnegruppen. Jeg opplever at det kan være enda mer spesialpedagogisk arbeid på

barnehagens uteområde, men jeg har stort sett alltid med meg materiale, og vi undrer oss underveis, tenker og fokuserer på ting. Noe som også er en del av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg opplever at det er lettere å få til dialog når man er utenfor barnehagens gjerder, da er det færre barn og jeg opplever at barna er mer fokusert og mottakelig for læring da.

Elin mener at på barnehagens uteområde kan hun fort bli observatør og konfliktløser fordi der er det mange barn på samme plass som diskuterer og krangler om de samme lekene. Hun forteller:

Utenfor gjerdene er vi voksne, også jeg, mye mer aktive og deltakende. Jeg opplever ikke alltid meg selv som en god voksen på barnehagens uteområde fordi det er konstante avbrytelser; «jeg skal bare, jeg skal bare». Slik er det ikke når man er på tur eller bare rett utenfor barnehagens område.

Organisering i uterommet

Til tross for at det er sprik hos spesialpedagogene om arbeidet som blir gjort i uterommet, er jeg interessert i å høre om hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert, om det er noe de legger spesielt vekt på. Kari sier at det viktigste for hun er å ta tak i det hun ser barna er interessert i. Dette gjør hun også inne, men ute dukker det stadig opp nye ting som det ikke gjør i innerommet. Hun sier videre at den spesialpedagogiske hjelpen ute ikke er organisert annerledes enn høy voksentetthet utenfor barnehagens gjerder, at det er store muligheter til å følge barna opp. Ikke alle barna har støtte og tilrettelegging gjennom § 37, og for de barna som har dette så blir ofte den støtten brukt i innerommet fordi ute klarer barnet seg bedre enn inne, der det ofte kan være vanskelig å være.

For Stina er det viktig at det er sammenheng mellom det hun gjør med barnet og det avdelingen gjør. Hun forteller at hun lager bildekort til tema de har på avdelingen, og bruker dette sammen med barnet i uterommet. Hun tilpasser mye og lager mye materiale til avdelingen. Hun sier hun lager ukeplaner og markerer med ulike farger hva hun og barnet jobber med, og videre hva resten av avdelingen kan gjøre. Det viktigste er at det er sammenheng mellom det som gjøres.

Sandra sier at hun har et annet fokus i uterommet:

Inne kan det bli mer strukturert. Der har jeg mine ting og vi gjør de planlagte tingene hvis det går. Ute er det litt mer sånn at vi får se hva som skjer, så følger jeg barnet. Jeg kan kanskje dra i gang en lek, men at jeg er tett på barnet hele veien.

Både Heide og Elin forteller at de lager planer ut ifra sakkyndig vurdering og IOP, både med tanke på innhold og arbeidsmåter. De forteller at de unngår å være passiv, men er heller deltakende i lek. For de er det viktig at de andre barna blir inkludert i aktivitetene som gjøres, så lenge det er til barnets beste og i samsvar med IOP. Heide sier:

Målet er jo at barnet skal bli selvstendig, det vil jo ikke ha voksne på eller rundt seg hele tiden resten av livet».

Muligheter og utfordringer i uterommet

Å høre med informantene mine om hvilke muligheter og utfordringer de ser og opplever ved å jobbe med spesialpedagogiske tiltak i uterommet, var også et interessant fokus. Spesialpedagogene kommer med flere ulike svar og noen ser større utfordringer enn andre. Kari sier:

Det er så mye glede og vi opplever så mye mestring blant barnegruppen. Det er også en helt annen ro i gruppen, selv om turene ikke er så lange. Bare å være ute i skogen, uten 20 andre barn rundt, de har de bare så fint.

Videre sier hun at det kan være utfordrende å jobbe med spesialpedagogiske tiltak i uterommet om barnet har spesielle diagnoser og de har spesifikke ting de skal jobbe med. Da opplever hun at det kan være vanskelig å tilrettelegge for det i uterommet.

Stina drar litt paralleller fra de voksne til barna, der hun forteller:

Jeg tenker det er litt som med de voksne, så slapper også barna mer av når de er ute. Det blir ikke jobbing på samme måte som det kan oppleves inne. Jeg opplever også at det da kan komme flere andre barn til som vil være med, og det blir gøy på en måte.

Om hun opplever utfordringer til å jobbe med spesialpedagogiske tiltak i uterommet sier hun:

Det kan bli synlig for de andre barna at dette barnet har en utfordring og hvorfor kan ikke han gjøre som oss? Ute er det flere avdelinger sammen og barna er ikke trygge på alle. Det kan føre til at det blir litt overveldende for noen.

Eli opplever at det er lett å stå fast i praksisen som har vært, at det er vanskelig å gjøre endringer. Hun sier hun ser masse muligheter ved å jobbe med spesialpedagogiske tiltak i uterommet, men at det ofte krever litt materiell, kunnskap og tilrettelegging. For barna som har adferdsvansker så opplever hun at de kan føle seg innestengt i innerrommet, og derfor kan uterommet gi andre muligheter der kan de bevege seg mer fritt. Hun forteller videre at støynivået ikke kan sammenlignes ute og inne, og mulighetene uterommet gir på dette området er uvurderlig. På den andre siden opplever hun også en del utfordringer. Da tenker hun på HMS-arbeid, og at de ansatte kan ha lite spillerom til å gjennomføre en aktivitet uten at det skal være HMS-blad og lange protokoller og risikovurderinger, eksempelvis knytt til bruk av kniv eller tau eller andre ting.

Tilrettelegging og motivering

Et spørsmål gikk på hvordan spesialpedagoger tilrettelegger for og motiverer barna i uterommet. Noe som går igjen hos de fleste spesialpedagoger er å gjøre det aktuelle barnet interessant for de andre. Elin sier blant annet:

Jeg er opptatt av at barnet skal ha mestringsfølelse, og da prøver jeg å gjøre barnet attraktiv og interessant i leken, slik at de andre barna ønsker å delta.

Heide sier hun inkluderer de andre barna i arbeidet sitt som en slags motivasjon for det enkelte barnet. Hun pleier å bruke seg selv som modell og prøver å oppmuntre barna mest mulig. Også Kari beskriver det på den måten, å bruke seg selv i arbeidet. Da er hun positiv og nysgjerrig i måten hun arbeider på i håp om å gjøre seg selv attraktiv og populær for de andre barna. Hun bruker også mye ros i motivasjonsarbeidet sitt. Sandra forteller at stemmebruk og kroppsholdning er viktig for henne her. Hun sier:

Jeg må vise at det vi skal eller skal gjøre, er spennende. Her må jeg komme med ideer. Ellers tenker jeg det handler om å være til stede der barnet er. Så er det jo litt spennende å se om noen drar i gang en regellek, vil barnet mitt være med? Innunder her er det også viktig å ta ting i barnets tempo, ikke rushe, men motivere på en lun måte.

Hvilken betydning uterommet kan ha

Til slutt er jeg nysgjerrig på hvilken betydning spesialpedagogene mener uterommet kan ha for utviklingen til barn. Kari sier:

Jeg opplever uterommet som en god læringsarena, hvis det er lagt til rette for det. Da tenker jeg spesielt på hvilket underlag barnehagens uteområde har. Jeg ser jo at barn som bare går på flatt underlag, kan ha større sjanse for dårligere motorikk. I forhold til de barna som sliter med regulering, så blir de ofte mindre synlig ute når de har større rom rundt seg. Det blir mindre konflikter ute enn inne, inne er det mer støy og ordet «stopp» blir mer brukt.

Stina beskriver det slik:

Ute er det større rom for utforsking, det er jo mer å utforske. Jeg opplever at det er lettere å gjøre motoriske aktiviteter som hoppe, klatre, osv., ute. Jeg tenker det er positivt både for den psykiske og fysiske helsen å være ute. Også i forhold til selvtillit.

Eli forteller:

Jeg opplever at innerrommet kan bli for intenst, det blir for mye støy, og for vanskelig å være der, rett og slett. Her ute er det bra å være i aktivitet, og det er bra å være i naturen. Vi voksne må gi de opplevelser, kjenne på, oppleve, ta og føle på. I tillegg blir barn mer bevisst på dette med å ta vare på naturen, bærekraft.

Eli mener at det å være ute er godt for å kunne klare hodet. Ofte slik vi voksne også tenker, at det er godt å være ute for å sortere tankene og senke skuldrene. Hun mener også at å tilbringe tid i uterommet vil ha effekt rent motorisk. I tillegg sier hun det er dobbel læring, i form av førstehåndserfaringer. Heide mener det oppstår for mye kaos inne til at det blir en god læringsarena for barna. Hun er også opptatt av den voksnes rolle, at å arbeide i kaos ikke gjør oss til gode rollemodeller. Hun forteller videre:

Jeg vil trekke frem den selvstendigheten barna får av å tilbringe tid ute, at de klarer å ta vare på seg selv, de ordner sine egne sekker og bidrar mye selv. At de kan bli glade i naturen og ta vare på den. Kanskje får de med seg en slags ro, en fin start på livet. I tillegg kan man lære mange ting som kan bli nyttig senere i livet; brenne bål, lære å spikke, lage mat ute, osv. Man får naturen veldig tett på. Jeg mener alt kan gjøres ute.

Elin er klar på at det betyr alt å tilbringe tid i uterommet, at uterommet påvirker alle områder. Hun forteller:

Du får ingen bedre motorisk trening enn ute i ulent terreng, samme hva. Rent språklig kan man sette ord på alt i uterommet, og her har man konkreter lett tilgjengelig for å gjøre arbeidet visuelt. Slik jeg opplever det og erfarer det har høyt aktiverte barn og barn med utagering en fordel i uterommet, fordi det ikke blir så stramme rammer og mye «stopp». Mestringsfølelse er viktig. Jeg opplever også at barna er roligere i uterommet, det er mer harmoni, og dermed oppstår det også færre konflikter. Slik jeg ser det er det forskjeller på barn som går på ordinær gruppe og utegruppe i forhold til disse tingene.

4.2.2 Inkludering: «Å høre til. Å ha en plass.»

Under dette tema var jeg først interessert i å høre med spesialpedagogene hvordan de vil definere begrepet inkludering. To av spesialpedagogene forteller at inkludering er et mye omtalt begrep i disse dager, og begge to har den siste tiden vært på kurs om tema. Eli forteller det handler om å tilpasses hverandre, at man utvider veggene og det skal være plass til mangfoldet. Hun sier videre at det er viktig at rommet blir så stort at det er plass til ulikheter. Også Sandra hadde deltatt på kurs om tema. Hun forteller:

Jeg tenker det må handle om det å høre til. Å være en del av et fellesskap, på alle sine premisser, sånn som akkurat du er. Så må vi tilpasse oss slik at det er plass til alle og at alle kan delta på det som skal skje.

Inkludering i uterommet

Som skrevet innledningsvis i kapittelet, arbeider spesialpedagogene med barn med ulike funksjonsnedsettelse, og det var viktig for meg å høre hvordan de opplever at barna trives og blir inkludert i uterommet. Alle svarer at barna deres trives, men at det kan være et eller to som blir vandrende rundt og har problemer med innpass i gruppen i uterommet. Heide forteller blant annet at et barn hos henne syntes det er vanskelig å komme inn i leken. Barnet syntes det er vanskelig å spørre noen, og det skifter aktivitet fort. Konklusjonen til de fleste spesialpedagogene er at uterommet kan bli for stort for enkelte barn. Stina forteller blant annet:

Jeg opplever at alle trives, utenom hun ene. Jeg må hjelpe henne mye i gang, jeg tror uterommet kan bli for stort for henne, hun blir usynlig i gruppen. Jeg kommuniserer med de andre ansatte slik at alle er bevisst på utfordringene og kan hjelpe henne. Kommunikasjon er viktig, at vi jobber mot det samme målet.

Også Elin forteller det samme som de andre spesialpedagogene, men hun kommer også med en annen vinkling. Hun sier:

Jeg opplever at barna trives og de blir inkludert. Men jeg opplever også forskjell fra uteplassen til barnehagen til tur utenfor barnehagens område. På barnehagens uteområde oppstår det mer konflikter enn det gjør når man er på tur utenfor gjerdene.

Når det gjelder hvordan inkluderingsprinsippet blir ivaretatt i uterommet, er Sandra og Heide opptatt av den voksnes rolle. Deres uttalelser er nokså lik, der Sandra blant annet sier at det er de voksne som må ta ansvar for inkludering, å se de barna som strever og ikke får det til. Hun opplever at her er det mye som må jobbes med. Hun kommer med eksempel:

Vi voksne må se behovene til barna. En ting er som voksen å holde barna i hånda, men at barna går bak den voksne og holder en i hånda en hel dag, det er ikke inkludering.

Heide er opptatt av at de voksne legger aktivitetene på et nivå som favner alle, de må tilpasses alle barna. På den måten blir også inkluderingsprinsippet ivaretatt, i tillegg at barna observerer at her er det rom for alle. Hun mener at å finne felles fokus og finne aktiviteter som bidrar til mestringfølelse er viktig.

Metoder

Det er interessant for studien å vite hvilke metoder spesialpedagogene bruker i arbeidet sitt med å inkludere barna med spesialpedagogisk hjelp i resten av barnegruppen. Det er ulike svar blant informantene, der noen har konkrete arbeidsmetoder mens andre er på tilbudssiden ovenfor barna. Noen av spesialpedagogene mener at det er viktig å gjøre dette barnet mest mulig interessant for andre barn, og i den prosessen er leken viktig. I denne fasen er også voksenrollen viktig, at de voksne er med i leken, tar og gir initiativ og kobler barna på. Eli bruker språkløypepakken, mens Kari svarer at hun bruker mye NUSSA-inspirerte lekegrupper i denne fasen. Dette gjør hun kanskje som en del av en aktivitet, eller hun har egne lekegrupper. NUSSA består

av rekke aktiviteter og leker som tar hensyn til barnets nærmeste utviklingssone. Hun er også inspirert av skoggruppetmetoden, som blir aktivt brukt hver fredag.

Muligheter og utfordringer

Om spesialpedagogene ser spesielle muligheter og utfordringer når man skal inkludere barna i resten av barnegruppen, var mitt neste spørsmål. Jeg var også interessert i å høre med dem om de ser forskjell fra innerom til uterom når det kom til dette. Kari sier hun prøver å gjennomføre Nussa-gruppene ute, men at en må legge det opp på en litt enklere måte. Når hun prøver å gjennomføre Nussa-gruppene i uterommet, opplever hun at det er så mange barn som strømmer til, at hennes barn faller av lasset. Derfor må hun gjøre ting på en annerledes måte. Hun sier videre at i innerommet er dette enklere, da en kan benytte seg av et grupperom og lukke døren. Elin sier hun har endret tankemåten på dette etter hvert. Tidligere tenkte hun at alle barna måtte ha venner som de var like gamle som, at inkludering derfor kunne være vanskelig om barnet hennes ble avvist av andre barn. At de derfor har aldersinndeling på gruppene fra 3-6 år er bra, fordi det bidrar til mer inkludering også for barn med spesielle behov. Elin forteller videre:

Jeg syntes barna blir mer inkludert i uterommet enn innerommet, fordi inne blir de veldig opptatt av lekene. Da oppstår det mange konflikter på det. Jeg opplever aller mest inkludering når man er utenfor barnehagens gjerder. Da leker alle med alle, uten at de er opptatt av disser eller leker eller andre materielle ting.

Sandra sier at for hun er det viktig å ha en baktanke med det som gjøres ute, at mulighetene er store så lenge kreativiteten er til stede. Hun ser også utfordringer med å arbeide med dette i uterommet. Hun sier:

Noen barn har jo fysiske utfordringer, kanskje har noen hjelpemiddel. Det kan jo være litt utfordrende. Noen barn kan bli overveldet av tempo og vanskeligheter med felles fokus. Da gjelder det å ha en baktanke med de aktivitetene jeg gjør.

4.2.3 Samarbeid: «God kommunikasjon er nøkkelen»

Samarbeid var et tema som dukket opp under datainnsamlingen. Spesialpedagogene beskrev dette som et viktig tema for deres arbeid, og derfor ønsker jeg å bruke det videre i oppgaven. Når jeg spør spesialpedagogene om de kan beskrive samarbeidet deres med pedagogisk leder

og barnehagen for øvrig, får jeg mange ulike svar. Jeg ønsker å vite om de deler samme visjon, målsettinger, osv. Slik jeg ser det kan dette samarbeidet ha noe å si for hvordan spesialpedagogene utøver arbeidet sitt.

Kari forteller at hun opplever at hun og pedagogiske ledere tenker noenlunde likt. De mener at de kan gjøre like mye ute som inne, at det er ingenting i veien for å ta opplegget med seg ut eller ut i skogen. Hun sier videre at det kan være vanskeligere med assistenter som kanskje ikke forstår helt hvorfor de gjør ting, at det her kan stilles en del spørsmål. Kari forteller videre at morgenmøter og avdelingsmøter kanskje ikke er nok for å få til et godt samarbeid. Hun mener det blir lite tid til plantid. Stina forteller at hun er veldig opptatt av godt samarbeid og god kommunikasjon, men at det kan være lite tid til det i hverdagen. Hun sier:

Hvis jeg skal gjøre jobben min skikkelig så er det viktig med god kommunikasjon og samarbeid med pedagogisk leder, og at informasjonen går ut til resten av avdelingen. At ikke jeg gjør den spesialpedagogiske jobben alene, men at dette er noe vi gjør sammen, at vi arbeider mot et mål i lag.

Sandra forteller at hun opplever et godt samarbeid med alle pedagogiske lederne, men at det er individuelle forskjeller. Vi er ulike som personer, men noe hun trekker frem er stressnivå og tempo hos de ulike i hverdagen. Hun sier at noen personer er mer mottakelig for tilbakemeldinger og veiledninger. Spesialpedagogene arbeider ulike timer med sine barn, og ofte er de i flere barnehager på en arbeidsdag. Sandra forteller at dette kan oppleves uforutsigbart for enkelte, og hun opplever at noen tenker «ja, der kommer du igjen ja». De fleste spesialpedagogene sier at samarbeid med alle de ansatte er viktig for å kunne jobbe mot det samme målet. Eli sier blant annet:

Samarbeid er viktig i vår jobb, og er ikke det til stede så ville jeg diskutert litt med de det gjelder. Jobber vi ikke mot det samme målet så er det barnet det går ut over. Det er så viktig å snakke sammen, å ha god kommunikasjon.

Når jeg prater sammen med spesialpedagogene om samarbeidet de har med de ansatte på avdeling/basen, og andre personale, blir ordet holdninger nevnt av flere. Jeg spør hva de legger i det. Elin sier:

For meg har det vært en prosess dette med utelivet, det å være mer ute og tilpasse aktiviteter i uterommet. Holdningene mine er endret, fra å være mye inne til mye ute. Nå kan jeg ikke tenke meg en annen måte å gjøre ting på. Jeg har fulgt de ansatte på

utegruppen mye og fått mange ideer fra dem. Jeg tror mye kan handle om holdningene de voksne har.

Kari forteller blant annet:

Jeg tror holdningene til de ansatte ofte kan være styrende i forhold til utetid og pedagogiske aktiviteter ute. For noen barn kan utetiden være vanskelig, da kreves det at de voksne er tett på hele tiden. Jeg ser at i utetiden kan det være lett for at det kun blir frilek. Jeg vil ikke si at uteområdet her er tilrettelagt i veldig stor grad, det er lite natur, men mye gummi og asfalt. Da kreves det en del av de voksne, og når holdningene ikke er til stede så blir det ekstra utfordrende.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes resultatene som ble diskutert i kapittel 4 mot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som ble redegjort for i kapittel 2. Her drøftes både motstridende og sammenfallende syn mellom tidligere forskning, de ulike teoretiske perspektivene og mellom studiens funn. For å skape oversikt og sammenheng, deles kapittelet inn i de samme temaene som tidligere.

5.1 Uterommet som læringsarena

I barnehageloven § 2 påpekes det at barnehagene skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, man skal fremme bevegelsesglede og motorisk utvikling. Også i Meld.St.18 (2015-2016) *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*, oppfordres det til bruk av naturen og friluftslivet, og det vises til verdiene disse arenaene har som arena for læring. Rammeplanen for barnehager (2017, s. 52) sier at barna skal få oppleve naturen som arena for lek og læring, og barna skal få et mangfold av naturopplevelser. Det vil si å kunne få oppleve ulike naturelement til ulike årstider. I rammeplanen fra 2017 er det gjort endringer knytt til hva personalet skal gjøre. I de andre utgavene har dette begrepet vært mer vagt, men nå er man pålagt. Alle ansatte i barnehager har dette ansvaret; pedagogiske ledere, assistenter, barne og ungdomsarbeidere, mm. Også spesialpedagoger, og det kommer frem i datainnsamlingen at de har ulik opplevelse av å arbeide spesialpedagogisk i uterommet. Dette kan tolkes i flere retninger. De spesialpedagogene som arbeider mye spesialpedagogisk i uterommet, opplever ikke de (aller) store utfordringene, mens de spesialpedagogene som arbeider i tradisjonelle barnehager, opplever det mer vanskelig og utfordrende når de er i uterommet. Eli forteller det ikke blir arbeidet mye spesialpedagogisk i uterommet, at i uterommet er det andre ting som kommer i fokus; møtevirksomhet, pauseavvikling, mm. Dette kan vitne om ansatte som ikke ser verdien uterommet gir i et læringsperspektiv. At utetiden blir brukt til møtevirksomhet, pauseavvikling og andre tidstyver, betyr også færre voksne, mindre muligheter til å være deltakende og aktiv.

Da praksisen er slik kan det forstås som at utetiden i barnehagene ikke blir prioritert som læringsarena. Dette støttes av Elis uttalelse «ute så er vi, inne så gjør vi». I Meld.St.18 (2015-2016) pekes det på at ved å la barn leke, ferdes og oppleve naturen, så styrker man den fysiske, psykiske og sosiale delen av utviklingen til barnet. Også Kari forteller at ofte blir den

spesialpedagogiske støtten (både § 35 og § 37 i barnehageloven) brukt i innerrommet, fordi ute klarer barnet seg bedre enn inne, der det ofte kan være vanskelig å være. Hun begrunner det med mange barn, små arealer, høyt støynivå og ofte høyt sykefravær blant de ansatte. Det er mange faktorer som spiller inn i en hektisk hverdag, men likevel forteller forskningen oss hvor viktig det er for utviklingen til barn å tilbringe tid i uterommet. Da er det vanskelig å forstå hvorfor en ikke flytter de vanskelige «innesituasjonene» ut.

På den andre siden er det også spesialpedagoger som arbeider i friluftsbarnehager og tilbringer store deler av dagene sine ute. Slik jeg opplever det bruker fortsatt noen av disse spesialpedagogene «arbeidsrommet» aktivt og forflytter barnet fra uterommet til innerrommet for å arbeide spesialpedagogisk. Men det finnes også spesialpedagoger som mener at uterommet fungerer bra som arena for lek og læring, og ikke ønsker å ta i bruk arbeidsrommet. Heide, som arbeider i friluftsbarnehage, forteller at for henne er bruk av konkreter en stor del av jobben som spesialpedagog. Hun mener at konkreter er en enkel måte å gjøre ting visuelt på, det er lett tilgjengelig og lett å ta med seg ut i uterommet. Det er viktig at barn får førstehåndserfaringer, da spesielt barn med spesielle behov, og bruk av konkreter, natur og friluftsliv bidrar til dette, mener hun. Dette er også i tråd med hva Frøyland skriver, at i naturen får man en praktisk tilnærming til læring. Her får man satt kunnskap inn i en autentisk kontekst og gjort autentiske førstehåndserfaringer (Frøyland, 2010, s. 111). Også Eli forteller at det er vår oppgave som voksne å gi barna ulike opplevelser; ta på, føle og kjenne på. Da er naturen en fin arena, i forhold til å lese om det i en bok.

Fjørtofts studie fra 2004 viser interessante funn knyttet til den fysiske aktiviteten, leken og den motoriske utviklingen hos barn. Studien nevner ikke barn med spesielle behov, men jeg forstår det som at man kan dra paralleller her, naturlandskapet påvirker også utviklingen til barn med spesialpedagogisk vedtak. I punkt 5.2 diskuterer jeg hvor viktig leken er for det inkluderende fellesskapet, men den fysiske aktiviteten og den motoriske utviklingen bør også settes lys på. Verdens helseorganisasjons anbefalinger fra 2020, og helsedirektoratets oppdaterte råd fra 2022, er store og omfattende, men de bør likevel følges. Eksemplene som gis for å nå målene kan rent praktisk gjennomføres i innerrommet (bære ting, hoppe, løpe, hinke, rulle), men det er vanskelig å se for seg at dette gjøres, da på grunn av antall barn og støynivået som kan oppstå. Stina mener også at i uterommet legges det mer til rette for motoriske aktiviteter, som hopping, klatring, løping, mm. I tillegg er det rådet å gjennomføre turer i nærområdet og skogen, samt utforskning av terreng og underlag ved ulike årstider, for å nå verdens helseorganisasjons anbefalinger. For å være sikker på at man når de ulike anbefalingene bør man tilbringe tid i

uterommet, det bør diskuteres og være på agenda til personalet, og slik jeg ser det bør også spesialpedagogene ha fokus på dette.

Kari forteller om at uterommet er en god læringsarena, hvis det er lagt til rette for det. Dagens barnehager bygges med asfalt og dyre fallunderlag. Slik skapes ikke god motorikk hos barn. I så fall blir man avhengig av å bruke naturområder rundt barnehagen om det skulle være tilgjengelig. Barn som ferdes i naturlandskap får bedre motorikk, noe også spesialpedagogene påpeker. Dette er også i tråd med Fjørtofts studie fra 2004.

Det er derimot et svakt kunnskapsgrunnlag om fysisk aktivitet og stillesitting for barn i barnehagealder. Det bør følges som er føre-var-hensyn. Når barna får utforske terreng, underlag og ulike aktiviteter, kan det bidra til bedre fysisk og psykisk helse. Også barn med spesialpedagogisk vedtak kan gjøre være så aktiv som helsetilstand og evnen deres tillater. Målet er at gleden rundt fysisk aktivitet, følger barnet videre i livet.

For barn under opplæringspliktig alder, er det ikke lovpålagt med IOP. De fleste spesialpedagogene i studien forteller derimot at barna deres har dette verktøyet, og slik jeg opplever det er dette en gjennomgående praksis. Likevel er det få mål på denne planen knyttet til uterommet. Heide forteller hun har vært med på at det er mål på planen koblet til uterommet, men da går det på den motoriske utviklingen. Stina synes det blir vanskelig for henne som bare er med barnet fem timer i uken, å arbeide direkte med mål knyttet til uterommet. Vi vet at IOP i stor grad legger føringer for organiseringen og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, selvsagt hvis den blir brukt aktivt som verktøy. Det er mange utviklingsområder i en IOP som spesialpedagogen skal vurdere og notere på; språklig utvikling, kognitiv utvikling, motorisk utvikling, mm. Som Heide forteller er det stort sett den motoriske utviklingen som blir knyttet til uterommet. Hvorfor det er slik kan peke mot en holdning som har vært dominerende i lang tid, og som Eli påpeker, nemlig at praksisen er vanskelig å endre på. For det berømte «arbeidsrommet» har vært godt brukt, som også Elin forteller. På midten av 70-tallet så man utviklingen av de første natur- og friluftsbarnhagene i Norge. I dag finnes det 477 barnehager som oppgir at de har natur- og friluftsliv som profil, det finnes altså friluftsbarnhager som har eksistert i over 30 år (Lysklett, 2013, s. 59). En positiv ting Korona-pandemien dro med seg, var at barnehagene begynte å tilbringe mer tid i uterommet. Likevel er uterommet så lite synlig på en IOP. Dette kan henge sammen med det som står i Meld.St.nr.18 (2015-2016), der forskningen viser at personalet noen steder har for liten kompetanse til å tilrettelegge og støtte barns utvikling og læring i naturen. Jeg forstår det dit at dermed blir ikke uterommet prioritert som læringsarena i den forstand innerommet gjør.

Det finnes mye forskning og på hva tid i uterommet gjør med barn. Av de 29 barna spesialpedagogene i denne studien arbeider med, var det kun et barn som var avhengig av fysiske hjelpemiddel. Dette barnet har ikke de samme mulighetene til forflytning som de andre barna. Man skal være forsiktig med å uttale oss om fysisk aktivitet knyttet til barna med store, sammensatte vansker, men også helsedirektoratet (2022) sier at disse barna kan være så fysisk aktiv som helsetilstand og evnen deres tillater. En bør også råde seg med lege i disse tilfellene. Dermed forstår jeg det som at de andre 28 barna vil kunne ha de samme fordelene og helsegevinstene som adekvate barn, om ikke mer. Dette underbygges også av uttalelsene til noen av spesialpedagogene. Blant annet vil Heide trekke frem selvstendigheten til barna som tilbringer mye tid i uterommet, de bidrar mye selv og tar generelt mye ansvar. Hun forteller også at roen en oppnår i uterommet kanskje kan føre til en slags fin start på livet.

Vidar Ulset m.fl. gjorde i 2017 og 2023 to studier knyttet til oppmerksomhetsrestaureringsteori (AAR – Attention Restoration Theory). Studien fra 2017 viser at teorien handler om de naturlige elementer i uterommet, at de kan bidra til å fokusere oppmerksomheten. Med naturlige elementer menes skog og mark, fjell, sjø og vann, trær, gress, mm. Resultatene fra studien fra 2017 viser oss at når barn tilbringer mye tid i uterommet så bidrar de naturlige elementene til å støtte barns utvikling av oppmerksomhetsferdigheter, og beskytter mot hyperaktivitetssymptomer og uoppmerksomhet. Av vanskene til de 28 barna i denne studien, som ikke er avhengig av fysiske hjelpemiddel, er de gjentakende vanskene språkvansker, adferdsvansker, høyt aktivitetsnivå, reguleringsvansker, konsentrasjonsvansker og vansker med oppmerksomhet. Elin mener bestemt at å tilbringe tid i uterommet påvirker alle utviklingsområder. Når det gjelder høyt aktiverte barn og barn med utagering, mener hun de har en klar fordel i uterommet enn innerommet. Her blir det ikke så stramme rammer og ofte «nei» som det er i innerommet, dette kan barna med disse utfordringene profittere på. I tillegg er det mer harmoni og færre konflikter.

Utfordringene til Elis barn er språkvansker, sosialiseringvansker og adferdsvansker. Hun forteller at hun flytter barna fra uterommet til innerommet for å arbeide spesialpedagogisk. På den måten vil ikke disse barna se fordelene uterommet gir, som Ulseth studie forteller. På den andre siden er det viktig at den voksne er stødig og god i sin rolle, og da bør man være i omgivelser man er trygg i, som man vet man kan gjøre en god jobb i.

For Ulset m.fl. (2017) peker på at innerommet også kan oppmuntre til bruk av anstrengende oppmerksomhet. Dette er igjen gunstig for den kognitive utviklingen. Studien viser at oppmerksomhetsferdighetene kan modnes raskere i miljøer som krever høy grad av

anstrengende oppmerksomhet. Grunnen er at barna lærer seg i praksis å håndtere distraksjoner og konflikter. Et innendørs barnehagemiljø kan ligne det formelle skolemiljøet, og dersom behovet for oppmerksomhet i uterommet er for lavt, kan det lønne seg å tilbringe tid innendørs. Når spesialpedagogene forteller om bruken av «arbeidsrommet» i det spesialpedagogiske arbeidet, kan det også føre med seg noen fordeler. Blant annet at disse barna kan bli mer forberedt til skolestart, når det gjelder utvikling av oppmerksomhetsferdigheter, enn de barna som oppholder seg mye i uterommet.

Elin forteller at flere av barna hennes har et høyt aktivitetsnivå, og da er ikke innerrommet nødvendigvis en god opplevelse, det gir ikke mye mestringfølelse når ordene «hysj» og «nei» blir brukt store deler av dagen. Derfor bruker hun store deler av dagen sin ute. Også Eli forteller at hun ser muligheter ved å arbeide spesialpedagogisk i uterommet. Blant annet opplever hun at barn med adferdsvansker kan føle seg innestengt i innerrommet, og dermed blir uterommet et bedre sted å være der barna kan bevege seg mer fritt, i tillegg til et lavere støynivå. Dette støttes også av Ulsets studie, der det påpekes at utetiden kan være gunstig fordi dette miljøet gir mulighet for restaurering av oppmerksomhetsressurser som har blitt nedbrutt av støy og andre distraksjoner. Men det fordrer at behovet for oppmerksomhet i uterommet ikke blir for lavt. Dette kan også bidra til at skillet mellom spesialpedagogikk og pedagogikk ikke er så synlig, som det kan være i innerrommet. Dette fremmes også av Karis uttalelse «det kan være vanskeligere å være i innerrommet enn uterommet».

I utgangspunktet tok Ulsets studie fra 2017 for seg de kortvarige effektene. Den videre forskningen har resultert i artikkelen *Link of outdoor exposure in daycare with attentional control and academic achievements in adolescence: Examining cognitive and social pathways* fra 2023. Her undersøkes de langsiktige sammenhengene mellom tiden barn bruker utendørs i barnehagen med oppmerksomhetskontroll og akademisk prestasjon ved tidlig ungdomsår. Funnene er interessante, og konklusjonen er at tiden barna bruker i utemiljøene gir direkte fordeler for oppmerksomhetskontroll, og indirekte fordeler for akademisk prestasjon på lang sikt. Å bruke tid i uterommet, også på den spesialpedagogiske hjelpen, kan bidra til å forbedre barns akademiske, kognitive og sosiale funksjon. Heide argumenterer også med inkludering når hun forklarer hvorfor hun bruker mye tid på det spesialpedagogiske arbeidet i uterommet. For henne er det sammensatt hvorfor hun velger å gjøre som hun gjør. Hun forklarer det med at inkluderingsprinsippet står sentralt, i tillegg til fordelene uterommet gir, som bedre konsentrasjon, bedre oppmerksomhet, beskyttelse mot hyperaktivitetssymptomer, bedre motorikk, god selvstendighet, mm.

Stina forteller at hun opplever at noen aktiviteter bare kan gjøres inne. Er man opptatt av rolige omgivelser bør en være på eget rom og da egner ikke uterommet seg i like stor grad. Dette samsvarer ikke med Ulsets forskning, som sier at det kan være en belastning på oppmerksomhetskapasiteten til barnet å være innendørs i støyende og ofte overfylte omgivelser. I det motsatte barnehagemiljøet, i uterommet, er det større muligheter for å finne stille rom. Her kan de naturlige, rike omgivelsene gi både muligheter og utfordringer til også å utvikle arbeidsminne (Ulset, m.fl., 2023).

Når det gjelder overfylte omgivelser, kan man også oppleve dette på barnehagens uteområde. Både Eli og Kari forteller om utfordringer knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen på barnehagens uteområde fordi ofte strømmer det mange barn til, og barnet med det spesialpedagogiske vedtaket mister interessen. Inkludering står høyt i barnehagene, og dette kan kanskje være en metode å inkludere barnet med spesialpedagogisk vedtak. Men man må sikre seg at barnet faktisk er deltakende i det som gjøres. Ulset mener det er store muligheter i uterommet å finne stille rom, og på barnehagens lekeplass finnes det nok store muligheter, men man må være kreativ og åpen for det.

Både Heide og Elin forteller om et annet spesialpedagogisk tilbud utenfor barnehagens gjerder. Går man på tur med en gruppe, er det ikke like mange barn som innenfor gjerdene. I tillegg er det større voksentetthet. Elin beskriver voksenrollen, hun er en bedre voksen utenfor gjerdene. Hun er mer aktiv og deltakende. På barnehagens område er det mer forstyrrelser og avbrytelser. Heide sier hun alltid tar med seg utstyr (konkreter, materiale, mm.) uansett hvor hun er, men hun opplever at det er lettere å få til dialog og bedre samspill med barna utenfor gjerdene. Sandra forteller om en større ro blant barnegruppen utenfor gjerdene. Denne roen fører til at de er mer mottakelig for læring. De er mer på grønt nivå i toleransevinduet, i den optimale aktiveringssonen. Kari, som har turdag hver fredag, forteller om en ro blant barnegruppen hun ikke opplever på barnehagens område. I tillegg trekker hun frem mestringsfølelsen blant barna, som er en glede. Disse observasjonene gjør hun ikke på barnehagens område, noe som viser at utenfor gjerdene har vi voksne bedre tid til å være deltakende, følge opp og være aktiv. Dette smitter over på barna som viser at de kan ha det mer harmonisk på tur, med lavere skuldre, mer i grønn sone i toleransevindu, i mer dialog og bedre samspill. Noen spesialpedagoger forteller også at barna blir mer inkludert av de andre utenfor barnehagens gjerder.

For barn som trenger ekstra støtte og hjelp, kan skoggruppemetoden være en nyttig arbeidsmodell. Her mener utviklerne at metoden stimulerer barnets helhetlige utvikling. Kari bruker skoggruppemetoden aktivt i sitt spesialpedagogiske arbeid. Dette gjør hun fordi

oppbygningen er forutsigbar og oversiktlig, og barna kjenner igjen de ulike punktene etter hvert som de får erfaring med bruken. En annen viktig, og særs bra, faktor ved metoden er at den setter søkelys på det barnet mestrer og klarer. Her jobbes det med å utvide perspektiver, få bedre kunnskapsgrunnlag, erfaringer, mestringsfølelse, mm. Dette kan bidra til å utvikle trygge og selvstendige barn. Tidligere var det mer fokus på behandling og tiltak, og man jobbet aktivt med det barnet ikke mestret. Noen velger kanskje å arbeide sånn fortsatt, men slik jeg ser det kan det også henge igjen med gammelt tankemønster, at barnet skal trene på det det ikke mestrer for å oppnå bedre utvikling.

Metodens mål er formulert over syv punkter, og da er det en forutsetning at spesialpedagogen kjenner barna det skal arbeide med. Blant annet er punkt 1. å ivareta barnets sosiale utvikling. For slik jeg ser det er den viktigste jobben til de voksne i barnehagene, også spesialpedagogene, å sørge for at alle barn har venner, kan lære dem lekestrategier, og bidra til et stimulerende miljø som støtter opp under deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Punkt 2. å gi barnet autentiske opplevelser, og dettes støttes også av Frøyland bok *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen* (2010) som jeg tidligere har diskutert. Dette er også noe av grunnen til at spesialpedagogene mener metoden fungerer bra i uterommet, fordi man vil kunne gi barna mange førstehåndserfaringer.

Punkt 3. å gi barnet utfordringer det er modent for, og da er det viktig at man ser barnet, kjenner det og vet hvilke utfordringer man kan gi det uten at det blir for omfattende og overveldende, som vil gi lite mestringsfølelse. Derfor er naturen en god læringsarena, fordi som Nordahl og Misund (2009, s. 24) skriver så byr naturen på utfordringer til alle mennesker uansett ferdigheter og utviklingsnivå, og alle barn kan mestre noe ut ifra egne ferdigheter. Det blir heller ikke så synlig at dette barnet har spesialpedagogisk hjelp, fordi alle møter utfordringene sine med sitt utgangspunkt.

Punkt 4. handler om å gi nærkontakt barn-voksen og barn-barn. For å kunne ivareta dette er man avhengig av voksne som er bevisst på sin egen rolle, hva et felles fokus kan gjøre, og voksne som er tett på og beskrivende i arbeidsmåten. Leken er barnehagens viktigste sosialiseringarena. Her må de voksne legge til rette og være støttende stillas.

Punkt 5. handler om den faste rammen og strukturen metoden bygger på. Disse kalles forberedelse, gjennomføring og gjenkallelse. Hensikten er at det skal være forutsigbart for barna å delta i gruppene som bruker denne metoden, da blir det strukturert og oversiktlig. I sakkynndige

vurderinger står ofte dagsplaner som en metode for å skape oversikt for barna med spesialpedagogisk vedtak. Den bygger på en fast ramme, noe punkt 5. også handler om. Faste rammer, struktur, oversiktighet og forutsigbarhet er viktig for barn med spesielle behov.

Med punkt 6. er hensikten at barna skal kunne se sammenhenger og bruke det igjen i hverdagen deres. På den måten skaper man selvstendige barn, som kan ta ansvar og være trygge i egne liv. I metoden skal barna få muligheten til å velge, ta initiativ og planlegge egne aktiviteter. Her blir de bevisst på egne valg og konsekvenstenkning. På slutten av økten skal de huske, repetere og reflektere over aktiviteten som er gjennomført. Dette er gode øvelser til hverdagen der man ofte står i situasjoner hvor man må huske og reflektere over valg man har foretatt seg.

I punkt 7. er målet at metoden skal bidra til å forebygge lese- og skrivevansker. Dette kan handle om at barna lærer seg å se sammenhenger, det er tilrettelagt for god læring og det er gode språklige miljø med fokus på begrepsinnlæring, språklig bevissthet og språkstimulerende aktiviteter.

5.2 Inkludering

Å fremme helse, trivsel og læring for alle barn, er sentrale nøkkelord i et inkluderende læringsmiljø. I regjeringens utdanningspolitikk er inkludering et grunnleggende prinsipp, og allerede der legges føringene for at dette skal arbeides med i barnehagene. I skolen snakkes det om «*en skole for alle*», og dette kan også, slik jeg ser det, overføres til barnehagene. «*En barnehage for alle*». Barn har ulike behov og ulike forutsetninger for læring, og inkludering handler om å møte barnet der de er. Barn skal ha muligheter til å delta i fellesskapet, og det gjør man ved å tilpasse læringsmiljøet til det ulike mangfoldet (Meld.St.6 (2019-2020)). Som nevnt i punkt 2.4 er det først i Rammeplan for barnehager fra 2017 at det er konkrete krav til inkluderende læringsmiljøer i barnehagene, der ansatte er pliktig til å handle inkluderende. Med utgangspunkt i egne erfaringer og empiriske funn, mener jeg at den spesialpedagogiske praksisen kan være for lite inkluderende, tross styringsdokumentenes krav. Stina forteller at barna hun arbeider med trives og blir inkludert i uterommet, utenom et barn. Barnet blir usynlig i uterommet og det blir vandrende mye fra aktivitet til aktivitet, uten og ordentlig få innpass i noen grupper. Observasjonene som er gjort kan tyde på at det er gap mellom inkluderingsideal og praksisen i barnehagen. Sandra er opptatt av at det er den voksne som har ansvar for inkludering, og kunne se barnet og deres behov. Hun mener det ikke er inkludering når et barn

går bak en voksen og holder det i hånda store deler av dagen. For å kunne utvikle en inkluderende barnehage, er barnehagens og de ansattes holdninger viktig, og da er kommunikasjon og samarbeid viktige nøkkelord.

Inkludering er et sentralt prinsipp i barnehagen, men slik jeg ser det kan praksisen blant spesialpedagogene være ekskluderende ovenfor barn med spesielle behov. Begrunnelsen for at barnehagen skal være en inkluderende læringsarena, baseres på verdier og den grunnleggende respekten man har for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld.St.18 (2010-2011)). Alle barn skal gis muligheter til å delta i fellesskapet på sin måte. Elin forteller at hun utøver spesialpedagogikk på en litt annerledes måte enn sine kolleger, da hun bruker det såkalte «arbeidsrommet» i minst mulig grad. Dessuten er hun klar på at alt som gjøres inne også kan gjøres ute. Å ta barna med spesielle behov vekk fra resten av barnegruppen for å arbeide på arbeidsrommet, kan oppleves som segregering og ekskludering, og det kan tolkes som at likeverd og inkludering ikke er begreper som blir tatt hensyn til i hverdagspraksisen. Å ta barna vekk fra resten av barnegruppen kan også føre til at det blir mer synlig at dette barnet har spesielle behov. På den andre siden kan det være naturlig at barnet må være i et rolig, stille rom for å være mest mulig mottakelig for læring, og at denne treningen er gunstig for barnets vansker. Kari fortalte om et barn hos henne som trente mye med ulike instanser. I tillegg stod det i sakkyndig vurdering at det skulle gjennomføres en del 1-til-1, og da ble det naturlig at dette foregikk uten de andre barna til stede. For å få mest mulig ro da, ble treningen og annet spesialpedagogisk arbeid gjennomført på «arbeidsrommet». Slik jeg ser det kan det være hensiktsmessig å ta barnet ut av gruppen i små sekvenser for å trene på spesifikke ting, som Kari fortalte. Men likevel bør spesialpedagogene være bevisst på dette, og unngå å ta barnet vekk store deler av dagen, nettopp på grunn av følelsen av å være inkludert.

Elin forteller at ofte kan praksisen være vanskelig å endre på. Da tenker hun spesielt på «arbeidsrommet» spesialpedagogene tar i bruk når de arbeider med barn med spesielle behov. Dette har vært en del av praksisen i mange år, og dette kan ofte være vanskelig å endre på eller gjøre på en annerledes måte. Blant annet fortalte Eli at «ute så er vi, inne så gjør vi», noe hun forklarte med at i innerrommet hadde hun den «spesialpedagogiske kofferten sin», og den var ofte med inn på arbeidsrommet som et verktøy. I dag kan alle barnehager kalle seg friluftsbarnehage om de ønsker, det stilles ingen formelle krav, ei heller til hvor mye tid barna skal oppholde seg utendørs for å kunne bruke navnet «friluftsbarnehage». Likevel opplever jeg det som at friluftsbarnehagene kan ha en fordel i denne sammenheng, da det kan oppleves unaturlig å gå inn med barnet på arbeidsrommet om en befinner seg i uterommet. Dette bekrefter

også Heide da hun sier at hun prøver å bruke innerrommet i minst mulig grad, men det fører også til at hun må tenke annerledes på grunn av det mye omtalte Vestlandsværet. Hun tar i bruk konkreter i uterommet, noe som gjør at barna samles rundt henne på en naturlig måte, og på den måten blir også fokuset på inkludering ivaretatt. Holdningene til spesialpedagogene kan nok være viktig i denne sammenheng, uavhengig av hvilken type barnehage de arbeider i. Om spesialpedagogene ikke syntes det er viktig å arbeide og tilbringe tid ute sammen med de andre barna, så kan nok «arbeidsrommet» brukes som en forklaring for å tilbringe tid innendørs.

Sandra forteller at det er de voksne som må ta ansvar for inkludering i barnehagene, og for å kunne gjøre dette bør man ha et felles fokus. Alle mennesker er ulike, og vi har ulike tanker om hva som er viktig i barnehagene. Men å kunne være bevisst på at den voksnes rolle kan bidra til å synliggjøre at alle barn er verdifulle og likeverdig er viktig, og dette bør brukes tid på å diskutere. Dette kan også ses i sammenheng med de to begrepene *mediator* og *moderator* som Åmot definerer (Åmot, 2012, s. 62). Det er gjennom felles fokus man skifter søkelyset fra behandling og tiltak, til ansvar og relasjoner (Åmot, 2012, s. 65). Barn med spesielle behov trenger, slik jeg ser det, voksne som er opptatt av inkludering, integrering, gode relasjoner, voksne som setter ord på og deltar. Når man velger å ta barnet vekk fra det sosiale samspillet det er i, gjerne i uterommet, for å arbeide alene med spesialpedagogen, kan den voksne være en moderator som hindrer, stopper eller ikke støtter for at samspill opprettholdes. Men man kan også veksle mellom de to begrepene; eksempelvis når en arbeider på arbeidsrommet i små sekvenser og deretter har fokus på å la barnet delta i andre aktiviteter sammen med de andre barna. Det som er viktig er at man er bevisst på hvilken rolle man har, og hva det kan gjøre med barnet som man blir stående fast i moderator-rollen for lenge.

Dette bringer oss videre inn på hvilke arbeidsmetoder som blir brukt for å inkludere barn med spesielle behov i resten av barnegruppen. Alle har sine arbeidsmetoder, men det som går igjen hos de fleste spesialpedagogene er å være på tilbudssiden ovenfor barna, være deltakende og å være bevisst på å gjøre barnet interessant ovenfor de andre barna. Slike voksne er mediatorer, nemlig voksne som skaper sammenhenger i ulike relasjoner mellom barn-barn og barn-voksen (Åmot, 2012, s. 62). Denne type praksis støttes også av litteraturen til Nordahl og Misund (2009, s. 75). Der vises det til at den voksne har ansvar for å styrke barnets interesse, og dette gjøres ved å være en medundrer i aktiviteter og ting som gjøres. Det pekes på at engasjerte voksne skaper engasjerte barn, og på den måten kan det skapes en samholdighetsfølelse, noe jeg tenker er synonymt med følelsen av å være inkludert.

Papes tabell (2022, s. 168) basert på Greves (2012) motsetningspar er interessant i forhold til den voksnes rolle, da også knytt til hva informantene forteller i datainnsamlingen. Spesialpedagogene har ulik fremtoning og væremåte, akkurat som alle andre personer. Det vil også vise seg igjen i praksis, hva de har fokus på og syntes er viktig. Elin fortalte at hun opplever ulikheter knytt til inkludering på barnehagens uteområde og utenfor barnehagens gjerder. Når hun utdyper dette, forteller hun at barna kan krangle mye om lekene på barnehagens uteområde. Dette påvirker igjen hvordan barna blir inkludert. På barnehagens uteområde opplever Elin seg som en konfliktløser og observatør, noe som ifølge tabellen til Pape er voksne i forbifarta, og dermed ikke særlig gode voksne. På tur opplever hun seg mer deltakende og aktiv ovenfor barna. Dette påpeker også Eli når hun sier at utenfor gjerdene til barnehagen er det større voksentetthet, noe som gjør at det er lettere å se alle barna, inkludere alle barn i aktivitetene som gjøres og opprettholde fokus. Da blir man mer på høyre side av Papes tabell, voksne som er til stede her og nå.

Pape (2022, s. 71) påpeker flere ganger hvor viktig leken er for og i det lekende fellesskapet. Ikke minst at det finnes en felles forståelse i barnehagene for hva leken betyr for en inkluderende praksis. Stina forteller at i uterommet er det stort sett frilek, at det ikke finnes så mange målsettinger her. Her kan det virke som at det ikke er etablert en felles forståelse for hva leken betyr, og hvilket ansvar også spesialpedagogene har for å skape et inkluderende og lekende miljø. I tillegg påpeker Pape at ordet «frilek» kan misforståes eller bli oppfattet feil. Mange voksne tenker at da har de fri fordi da leker barna på egenhånd. Det som imidlertid kan oppstå da er «brannslukking», fordi den voksne kommer på utsiden av leken og ikke vil kunne forstå barnets perspektiver eller handlinger. Flere av informantene forteller at det ikke er spesielle spesialpedagogiske opplegg i uterommet, dermed består utetiden av mye «frilek». Da er det viktig at spesialpedagogen er tett på barnet, er aktiv og deltakende i lek, anerkjenner barnet og tar barnets perspektiv. Da vil man også ha et proaktivt reaksjonsmønster, at de voksne er røykvarslere, istedenfor et reaktivt adferdsmønster, der de voksne slukker brann.

Jeg forstår det som at vi har kommet et stykke på vei for en inkluderende barnehage, og tilrettelagt og tilpasset opplæring, men rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) viser en mer bekymringsfull kartlegging. Her blir det belyst at det i dag eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn med behov for særskilt tilrettelegging, og forklaringen er, ifølge rapporten, at det er organiseringen og innholdet som fører til manglende tilhørighet i fellesskapet. Hvordan man velger å organisere læringsmiljøet er viktig for hvordan inkludering oppleves av barnet. De tre inkluderingsdimensjonene faglig,

sosial og kulturell inkludering er virksomme for barnet, men da til ulik vektning avhengig av læringssituasjonen (Nordahl, m.fl., 2018, s. 31). Gjennom organisatorisk inkludering er det fokus på tilgjengelighet og høy fleksibilitet. Da er man avhengig av spesialpedagoger som gjør ulike aktiviteter, vurderer ulike gruppesammensetninger og vurderingsformer. Det er viktig å ikke bli låst i et fast spor, men å være fleksibel og gjøre ting på ulike måter.

Vi vet at kompetanse hos de ansatte er avgjørende for barnas læring og utvikling. Dette bringer oss videre inn på at *spesialpedagog* ikke er en beskyttet tittel, da trenger man heller ikke mye videreutdanning for å kalle seg spesialpedagog. Det skal også sies at dette praktiseres ulikt fra kommune til kommune hvem som får tre inn i en spesialpedagogisk stilling. Men det kan likevel oppleves som en selvmotsigelse at voksne som arbeider direkte med barna er de voksne med noe videreutdanning, mens personene som sitter på mest kompetanse og kunnskap ikke tilbringer tid med barnet, men skriver sakkyndige vurderinger.

5.3 Samarbeid

Jeg har tidligere diskutert hvor viktig det er å gi plass til leken, støtte oppunder barns lek og sørge for at alle barn finner plass i det lekende fellesskapet (Pape, 2022, s. 71). Om de voksne ikke har en felles forståelse og et felles fokus for hva dette innebærer, så kan det oppstå utfordringer når det gjelder å skape et inkluderende fellesskap. Dette bringer oss videre inn på hva samarbeid har å si for det inkluderende miljøet.

Alle spesialpedagogene som har vært deltakende i denne studien, omtales av teorien som ambulerende spesialpedagoger. Ambulerende spesialpedagoger er spesialpedagoger som arbeider i flere barnehager (Groven, 2013, s. 134). Disse spesialpedagogene har lite ressurser på hvert enkeltvedtak, ofte mellom fire og åtte timer i uken per barn. Som Nordahl m.fl. (2018) var inne på, er det organiseringen og innholdet i det spesialpedagogiske systemet som fører til manglende tilhørighet i fellesskapet. Slik jeg forstår det, bidrar ikke den spesialpedagogiske ordningen til at dette endres, tvert imot. Det forsterker derimot følelsen barna kan ha til manglende tilhørighet i fellesskapet. Disse spesialpedagogene er bare noen timer i uken sammen med hvert barn, og i løpet av disse timene blir barna fjernet til dels fra resten av barnegruppen for å arbeide på arbeidsrommet eller i små grupper. Dette bidrar til at oppleggene blir lett fragmenterte, oppstykket og lite satt i sammenheng med det pedagogiske arbeidet for barnegruppen for øvrig (Åmot & Mørland, 2017 i Nordahl m.fl. 2018, s. 62).

Både Heide og Elin bekrefter dette da de forteller at de lager planer ut ifra sakkyndig vurdering og IOP, at avdelingens pedagogiske planer ikke blir mye tatt hensyn til. Sandra sier det ikke er like enkelt å vite hva avdelingen jobber med, at hun ikke blir informert og at tiden ikke strekker til for å sette seg inn i det. Dermed lager også hun ukeplaner og månedsplaner ut ifra sakkyndig vurdering og IOP. Hun opplever at ikke alle i barnehagen er like mottakelig for tilbakemeldinger og veiledning, og dermed kan det oppstå uheldige situasjoner. Blant annet kan Sandra sitte med følelsen at de andre ansatte i barnehagen tenker «ja, der kommer du igjen ja». Jeg forstår dette som at her er det et teknisk perspektiv som gjenkjenner samarbeidet. Det er for mye fokus på de allerede fastsatte reglene, rutine og ordningene, noe som påvirker samarbeidet til spesialpedagogen. Selv om barna med spesielle behov har sine egne utviklingsmål og målsettinger, uavhengig av resten av barnegruppen, kan det by på uforutsigbarhet når spesialpedagogene samarbeider lite med avdelingen for øvrig. Det kan bli mer synlig at dette barnet trenger ekstra oppfølging da det blir tatt bort fra resten av barnegruppen, og i tillegg arbeider med noe ingen av de andre gjør.

På den andre siden forteller Stina at for henne er samarbeid et svært viktig tema, og for henne er det viktig med en sammenheng mellom det hun gjør med barnet og planene til avdelingen. Blant annet lager hun en ukeplan der hun markerer med ulike farger hva hun og barnet arbeider med, og hva resten av avdelingen kan gjøre. Hun er opptatt av at hun som spesialpedagog, og resten av avdelingen, arbeider mot et mål sammen. Dette kan handle om en spesialpedagog som er opptatt av godt samarbeid og god kommunikasjon for å ivareta inkluderingsperspektivet.

Det kan være utfordrende for en spesialpedagog å arbeide i flere ulike barnehager på grunn av få ressurser per enkeltvedtak. Som nevnt kan det bidra til at oppleggene blir lett fragmentert og lite satt i sammenheng med det pedagogiske arbeidet for øvrig. Men som spesialpedagog kan en også oppleve å få rollen som den som skal gjøre magiske ting og «ordne» hvert barns utfordring. Dette kan bidra til misforståelser, dårlig kommunikasjon og dårlig samarbeid. Kari forteller at holdninger er viktig for samarbeidet. Når det er holdningene til de voksne som er styrende for hva det pedagogiske opplegget skal inneholde, opplever jeg ikke det som et kommunikativt perspektiv på samarbeid, men mer som et institusjonelt perspektiv. Da er det ikke vanskelig å forstå at spesialpedagogen kan oppleve det som utfordrende. Idealet er et kommunikativt perspektiv på samarbeid, der alle blir hørt, er likeverdige og alle skal få fremhevet sine synspunkter. Slik jeg ser det er det viktig med pedagogiske ledere, spesialpedagoger og ansatte for øvrig, som er lydhør for hverandres synspunkter, kan tilpasse seg og ha en løsningsorientert tilnærming.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere mine funn innenfor hvert tema, før jeg avslutningsvis konkluderer på bakgrunn av drøftinger og mine empiriske funn. Denne studien har gitt oss innsikt i hvordan spesialpedagoger i barnehager opplever og erfarer å bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid, arbeidsmetoder som blir brukt, og hvordan det arbeides med inkludering. For å undersøke dette er det benyttet et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Det empiriske materialet som kom frem i analysen er blitt drøftet i lys av teori jeg anser som relevant.

Som svar på problemstillingen «*Hvordan opplever spesialpedagoger i barnehager å bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?*» viser denne studien at det er ulike opplevelser blant spesialpedagogene, og også ulik bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet. Det er flere faktorer som påvirker dette. Den største forskjellen blant spesialpedagogene i friluftsbarnhagene og de tradisjonelle barnehagene, er tilnærmingen til uterommet og hvordan de opplever at dette kan brukes som læringsarena. Her spiller kunnskap til feltet og kompetanse til hvordan tilrettelegge og støtte barns utvikling og læring i naturen, en stor rolle. Samarbeidet innad i organisasjonen påvirker også hvordan spesialpedagogene utøver den spesialpedagogiske hjelpen.

6.1 Uterommet som læringsarena

Det står nedfelt i barnehageloven § 2 at barnehagene skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, man skal fremme bevegelsesglede og motorisk utvikling. Her har alle de ansatte et viktig ansvar, også de ambulerende spesialpedagogene slik jeg oppfatter det. Og opplevelsen av å arbeide spesialpedagogisk i uterommet er delt. Noen forteller om godt planlagte dager i uterommet, og andre forteller om uterommet som arena for pauseavvikling, møtevirksomhet, mm, Noen forteller at alt som gjøres inne, også kan gjøres ute. Selv om barna har sine målsettinger og IOP'er, kan man også arbeide spesialpedagogisk ved å ha fokus på helse, trivsel, bevegelsesglede, motorisk utvikling og fysisk aktivitet.

De fleste spesialpedagoger forteller at de arbeider etter IOP, men de færreste brukte dette som verktøy for å arbeide spesialpedagogisk i uterommet. Ved å bruke IOP legger en i stor grad føringer for organiseringen og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, og når praksisen

ikke er til stede forstår jeg det dit at uterommet ikke blir prioritert i det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan også være det er praksis og holdninger fra lang tilbake i tid som henger igjen, noe Eli peker på at kan være en faktor, at det er utfordrende å endre praksis som har vært gjeldende i år etter år. Det er få konkrete mål knyttet til uterommet, men mer tanker om at det er viktig at alle barn opplever glede og mestring i uterommet. De fleste spesialpedagoger har IOP'ene til barna i ryggmargen og noen ganger gjennomføres det aktiviteter i uterommet, for eksempel om det er balansering som er målet så finner de materialer å gjøre det på. Men det er også spesialpedagoger som forteller, selv om det ikke er konkretisert, at det er naturlig å gjennomføre aktiviteter og metoder i IOP i uterommet, fordi de er en friluftsbarnehage og praksisen skal gjennomføres på barnas trygge sted.

Det fortelles om språkarbeid utendørs, om bruk av konkrete, språkplanker og viktigheten av førstehåndserfaringer. Ikke alle spesialpedagogene flytter det spesialpedagogiske arbeidet innendørs. Noen forteller om store kvalitetsforskjeller på tilbudet som gis fra barnehagens uteområde til utenfor barnehagens gjerdene. Innenfor gjerdene er det ofte mange avbrytelser, konflikter, «jeg-skal-bare», og spesialpedagoger som blir observatører og konfliktløserer. Utenfor gjerdene er man tettere på, blir ikke avbrutt i samme grad, og den voksne er mer deltakende og aktiv. Her er det også færre barn, større ro blant barnegruppen og man opplever mer tid til hver enkelt.

Når det gjelder muligheter og utfordringer i uterommet pekes det på at det er vanskelig å gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen om barnet har store fysiske, omfattende eller sammensatte vansker. Men det fortelles også om en glede hos barna de ikke opplever i innerrommet, og mulighetene for å inkludere barna på en mer positiv måte.

Spesialpedagoger forteller at å tilbringe tid i uterommet, vil forbedre utviklingen til barna på alle områder. De blir mer selvstendig, får bedre motorikk, en god arena for bruk av konkrete og førstehåndserfaringer, mer harmoni, færre konflikter, lavere støynivå, større muligheter for inkludering, bærekraftig utvikling og barna blir får mer erfaring med praktiske oppgaver, som bruk av kniv, å spikke, brenne mål, lage mat ute, mm.

6.2 Inkludering

I den inkluderende barnehagen skal alle barn, etter sine forutsetninger, ta like mye del i fellesskapet. Det er et stort mangfold av barn i barnehagene, og for at alle skal ta like mye del i

fellesskapet kreves det både spesialpedagogisk og pedagogisk tilrettelegging. For å kunne utvikle en inkluderende barnehage, er barnehagens og de ansattes holdninger viktig, og herunder er kommunikasjon og samarbeid viktige faktorer. Ansatte i barnehagene er pliktig å handle inkluderende, men det er et krevende og omfattende arbeid å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Det oppstår mange utfordringer og etiske spørsmål underveis en må ta stilling til. Slik jeg ser det, er den spesialpedagogiske praksisen for lite inkluderende. Spesialpedagogene forteller at de opplever at barna blir inkludert, men det kommer likevel frem at noen barn blir mye vandrende, mens andre blir stående mye med de voksne. Dette er barn som sliter med å finne tilhørighet, noe som kan påvirke deres opplevelse av inkludering. I et inkluderende læringsmiljø er tilstrekkelig tilrettelegging og fokus på likeverd viktig for å fremme helse, trivsel og læring.

De spesialpedagogene jeg har vært i kontakt med, arbeider i ulike barnehager. Tre arbeider i ordinær barnehage og tre arbeider i friluftsbarnhage, og det er ulik praksis hvordan en utøver den spesialpedagogiske hjelpen. Uansett bør det ikke være store forskjeller i arbeidet mot et inkluderende læringsmiljø, da integrerings- og inkluderingsideologien blant annet står nedskrevet i barnehageloven § 2 «Barnehagen skal bidra til at alle barn får glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap». Alle barn skal gis muligheter til å delta i fellesskapet på sin måte og under sine forutsetninger, men det kan komme i konflikt når spesialpedagogene velger å ta i bruk «arbeidsrommet» og fjerner dermed barna fra fellesskapet. Vi ser en økning av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Noen spesialpedagoger velger å ta barna vekk fra resten av gruppen, mer enn andre. Barna blir ekskludert fra resten av gruppen når det flyttes vekk, men det er ikke nødvendigvis et negativt tilbud, det kan også organiseres i små grupper enn 1-til-1. Et slikt tilbud skal alltid være til barnets beste. Spesialpedagogene forteller også om god gruppedynamikk og det gode samspillet barna oppnår til andre.

Å bruke tid på å jobbe med voksenrollen og felles fokus er viktig. De voksne, også de ambulerende spesialpedagogene, må være bevisst på at deres rolle kan bidra til å synliggjøre at alle barn er likeverdige og verdifulle. Å være medundrer i aktiviteter bidrar til å styrke barnas interesser, og vi vet at engasjerte voksne skaper engasjerte barn. På den måten skapes det en samhørighetsfølelse.

6.3 Samarbeid

De ansatte i barnehager har et ansvar for å finne en felles forståelse og felles fokus, slik at det ikke oppstår utfordringer når det gjelder å skape et inkluderende fellesskap. Her er det viktig å gi plass til leken, støtte oppunder barns lek og sørge for at alle barn finner plass i det lekende fellesskapet (Pape, 2022, s. 71). Spesialpedagoger som arbeider i flere barnehager, blir omtalt som ambulerende spesialpedagoger. De kan til tider oppleve at de ikke blir tatt imot på en generøs måte, for eksempel kan dette oppleves som uforutsigbart for enkelte ansatte, de opplever at noen kan tenke «ja, der kommer du igjen, ja». Det skaper ikke godt utgangspunkt for et godt samarbeid. Spesialpedagogene bør sørge for at oppleggene deres ikke blir oppstykket, og det bør ses i sammenheng med det pedagogiske arbeidet til barnegruppen for øvrig.

Spesialpedagogene forteller om at samarbeidet med de ansatte i barnehagen, og da spesielt pedagogisk leder, er viktig for deres arbeid. Blant annet trekkes god kommunikasjon frem som en viktig faktor. Noen spesialpedagoger opplever det som vanskelig å få informasjon om hva avdelingen arbeider med, og dermed vanskelig å vite hva de skal ha fokus på den måneden. Dermed arbeider de etter sakkyndig vurdering og IOP, uavhengig av hva avdelingen gjør. Men spesialpedagoger forteller også om å innhente informasjon hos pedagogisk leder, for så å lage planer for det spesialpedagogiske arbeidet, basert på avdelingens planer. For at spesialpedagoger og avdelingen for øvrig skal kunne jobbe mot det samme målet, oppleves det som essensielt å kunne kommunisere, ha de samme målene og samarbeide godt.

Spesialpedagoger forteller om viktigheten med et godt samarbeid for å kunne utøve den spesialpedagogiske hjelpen slik barna har krav på og fortjener. Å følge avdelingens rutiner er det letteste når en er ambulerende spesialpedagog. Om avdelingen ikke bruker uterommet i det pedagogiske arbeidet, er det vanskelig for spesialpedagogen å gå imot dette og flytte arbeidet ut. Uavhengig av personlig interesse hos spesialpedagogen, så er det ofte slik praksis fungerer. Det er uheldig. Men for å ivareta inkluderingsprinsippet i størst mulig grad, er det best at barna med spesialpedagogisk hjelp er i gruppene sammen med resten av avdelingen – om de er ute eller inne.

6.4 Konklusjon

Gjennom dette arbeidet har jeg argumentert for at hovedintensjonen med inkludering i barnehager er fokuset på helse, trivsel og læring. Dette skal være sentrale nøkkelord i et inkluderende læringsmiljø. Jeg har forsøkt å se dette i sammenheng med det spesialpedagogiske arbeidet i uterommet. Gjennom eksempler fra offentlige dokumenter og empiri, finner jeg at det må gjøres endringer i organisering og innhold i den spesialpedagogiske hjelpen for å få til en inkluderende barnehage for alle. Uterommet bør brukes i enda større grad for å inkludere alle barn i fellesskapet. De tre temaene *uterommet som læringsarena, inkludering og samarbeid* var tema jeg undersøkte nærmere i intervju med seks spesialpedagoger, tre fra tradisjonell barnehage og tre fra natur- og friluftsbarnhager. Spesialpedagogene hadde ulik kompetanse og erfaring. Videre har jeg drøftet funnene fra intervjuene opp mot forskning, prinsipper, føringer og litteratur. Videre vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner før jeg foreslår eventuelle forbedringer for den spesialpedagogiske hjelpen og forslag til videre forskning.

Det er en menneskerettighet å ha rett til utdanning. I 2006 ble barnehager overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Da ble barnehagene en del av utdanningssystemet. Dette vil si at barnehagene har en viktig rolle i det store og hele. Vi har et ansvar for å ta hensyn til mangfoldet. Det skal legges til rette for inkludering, likeverdig og tilpasset opplæring for det enkelte barn. For vi vet at alle mennesker er ulike, og det er denne ulikheten som skaper et spennende mangfold. Barnehagene skal være en arena der barna lærer ut ifra sine forutsetninger. Ideologien er en barnehage for alle der inkluderingsperspektivet står sentralt. Men dette er lettere sagt enn gjort. Det viser seg at mange barn ikke finner sin plass i barnehagen eller gruppen. Barn blir mye vandrende uten å finne tilhørighet i noen grupper, og noen barn blir gående med de voksne i alt for stor grad. Det er ikke overraskende at det ikke er fullt ut samsvar mellom føringer og prinsipper i de offentlige dokument og spesialpedagogenes oppfatninger, opplevelser og praksiserfaringer. Målet må være at dette skal kunne gjennomføres, men når vi likevel opplever gap mellom inkluderingsideologien og praksis er det forenelig å spørre oss hva som skal endres på.

Et godt samarbeid er viktig for å skape et inkluderende fellesskap, her må alle ansatte i barnehager ha et felles fokus og en felles forståelse. Men å arbeide som spesialpedagog i dag kan by på mange utfordringer, blant annet i forhold til organisering og tilrettelegging. Å være ambulerende spesialpedagog, som arbeider i flere barnehager, kan være uforutsigbart, uoversiktlig og kan føre til dårlig samarbeid. Spesialpedagogene blir oppgitt over dårlig

informasjon fra avdelingens side, mens avdelingen blir oppgitt over situasjonen over å jobbe med en spesialpedagog som endrer arbeidstider, deltar i mye møter, kan være lite til stede, og lite involvert i avdelingens arbeid. Ofte jobbes det uavhengig av hverandre, og da er det ikke grobunn for et godt samarbeid.

I de fleste sakkyndige vurderinger i dag frarådes det til 1-til-1-arbeid, men spesialpedagogen har frihet til å organisere dagene og aktivitetene slik de selv ønsker. Det kan være i små grupper, i større grupper, i innerom, uterom, mm. Flexibiliteten er høy. Til tross for dette står tanken om inkludering svært høyt, og som pedagogisk leder i barnehage mener jeg det er en av barnehagens viktigste arbeidsoppgaver; å tilrettelegge for sosial deltakelse, at alle barn blir inkludert, og at vi anerkjenner leken som den viktigste sosialiseringsarena. Læringsmiljøet skal bli tilpasset til det ulike mangfoldet, slik at alle får muligheter til å delta i fellesskapet. Men gjennom studiens datainnsamling og egne observasjoner og erfaringer, tyder det på et gap mellom inkluderingsideal og virkeligheten. Spesialpedagoger forteller om uterommet som en god arena for barn med adferdsvansker, språkvansker, høyt aktivitetsnivå, vansker med impuls kontroll, mm. Her er det ikke så «stramme rammer», og det oppleves lettere for disse barna å tilpasse seg, og dermed kunne være en del av det allmennpedagogiske tilbudet. Likevel fortelles det om barn som blir vandrende uten tilhørighet eller barn som blir gående med de voksne i for stor grad. Dette kan tyde på manglende prioriteringer eller mangel på kunnskap.

Verdens helseorganisasjons anbefalinger fra 2020, og helsedirektoratets oppdaterte råd fra 2022, kan for mange virke usannsynlige og vanskelige å nå. Rådet om at barn fra 1-5 år bør være i 180 minutter allsidig fysisk aktivitet fordelt utover dagen, er fullt overkommelig slik jeg ser det. Dette kan oppfylles ved mye utelek i barnehagen, fritidsaktiviteter, eller en aktiv ettermiddag med mor og far. Det er ikke dette rådet jeg er bekymret for, men heller rådet om at barn fra 3-5 år, bør minst 60 minutter av leken i løpet av dagen gjøre de andpustne. Puls skal opp, hjertet skal slå fortere, og blodet skal sirkulere raskere. Dette er vrient, og for å få dette til kreves det at de voksne er bevisst på hva dette innebærer, voksne som tilrettelegger for aktiviteter, er aktive og gjerne deltakende. Engasjerte voksne, skaper engasjerte barn. Lysklett (2013, s. 144) oppsummering av studiene til Giske m.fl. (2010) og Fiskum m. fl. (2005) viser oss at natur- og friluftsbarnhagene har positive effekter på barn. Natur- og friluftsbarnhager har en høyere andel av fysisk aktivitet, og dette er også forenelig med Norske helsemyndigheters råd. Basert på funnene til Giske m.fl. (2010) og Fiskum m.fl. (2005) kan man hevde at natur- og friluftsbarnhager er et sunt, riktig og positivt bidrag for å utvikle god helse hos barn. Det er vanskelig å se for seg at barnhager som tilbringer store deler av dagen

sin innendørs, oppnår helsemyndighetenes råd. I uterommet har man større handlingsrom. Jeg tror det vil være positivt for barna som mottar spesialpedagogisk hjelp, å tilbringe mer tid i uterommet.

Forskningen til Ulset fra 2017 viser at utetid i barnehagen kan støtte barns utvikling av oppmerksomhetsferdigheter og beskytte mot hyperaktivitetssymptomer. I studien hans fra 2023 knyttes det også til akademisk prestasjon i tidlig ungdomsår. Her er det flere faktorer som indikerer at å tilbringe tid i uterommet er bra for barn med adferdsvansker, vansker med impuls kontroll, oppmerksomhetsvansker, mm. Selv om noen spesialpedagoger forteller at de opplever uterommet som stort og uoversiktlig, er det vanskelig å forstå hvorfor spesialpedagoger tar i bruk innerrommet og arbeidsrommet i den graden noen gjør. Resultatene i forskningen til Ulset (2023) gir støtte til ideen om at programmer som gir friluftsliv og naturbasert utdanning bør implementeres i barnehager.

Spesialpedagogene har delte opplevelser av hvordan uterommet kan brukes i det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogene fra natur- og friluftsbarnehager har ikke de samme utfordringene som spesialpedagoger fra de tradisjonelle barnehager. Jeg tror mye kan handle om kunnskap og organisering. Kunnskap til uterommet som læringsarena, kunnskap om tilrettelegging og bruk av ulike materialer, kunnskap om arbeidsmetoder og fokusområder. Først og fremst må en forflytte seg ut i uterommet, og deretter er det kun kreativiteten som setter stopper.

Gjennom arbeidet i denne studien dukker tema *organisering* opp som en viktig faktor. Organisering handler om hvordan man tilrettelegger og hvordan ting settes i system. Å ha gode måter å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på, mener jeg er viktig for spesialpedagogenes opplevelse. Det må legges til rette for at spesialpedagogene kan gjøre den jobben som kreves i uterommet, og da bør forskningen om helsefordelene uterommet gir, legges til grunn. Barnehagene skal være en inkluderende læringsarena, som tar utgangspunkt i barnets beste.

Heldigvis er bildet om spesialpedagogikk i uterommet, mer nyansert. Det er ikke helt svart-hvitt, for det spiller mange faktorer inn når det gjelder spesialpedagogisk arbeid i uterommet. Gjennom å prate med spesialpedagogene har jeg fått innblikk i hektiske dager, engasjement, kompetanse, og omsorg. Stor omsorg for barna de arbeider med. Informantene forteller om kjøpestopp, lite ressurser og få folk på jobb. Men likevel forteller de om hvordan de står på hver dag for å best mulig inkludere og ivareta barnas rettigheter. Jeg har hørt historier om samarbeid

som fungerer bra mellom spesialpedagog og avdelingen for øvrig, og jeg har hørt historier om spesialpedagoger som flytter det spesialpedagogiske arbeidet ut, mens resten av avdelingen velger å være i innerrommet.

Til slutt ønsker jeg å nevne positive faktorer ved uterommet som spesialpedagogene foreller om. Disse positive faktorene ønsker jeg å legge til grunn for min anbefaling til bruk av uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet:

- Ute er det færre konflikter enn inne
- Ute er det et akseptabelt støynivå
- Uterommet inviterer til utforsking
- Uterommet gir bedre psykisk og fysisk helse
- Uterommet gir høy grad av selvstendighet
- Uterommet gjør oss bevisst på naturen og bærekraftig utvikling
- Uterommet gir ro
- Uterommet inviterer til språktrening og gode førstehåndserfaringer
- Uterommet gir harmoni og mestringsfølelse

6.5 Mulige kvalitetsforbedringer knyttet til spesialpedagogisk arbeid basert på forskningsfunn

På bakgrunn av det jeg har lest i forskning, funnet i offentlige dokumenter og gjennom intervjuene med spesialpedagogene, tar jeg meg den frihet å komme med noen forslag til forbedringer av den spesialpedagogiske hjelpen i uterommet:

- Ambulerende spesialpedagoger bør unngås. Spesialpedagogene bør arbeide i den enkelte barnehage for å oppnå bedre kjennskap til barnet, foresatte og kolleger. På denne måten blir de en del av organisasjonen, en del av kulturen. Dette kan også fremkalle bedre samarbeid med avdelingene.
- For å oppnå inkludering, må det være et felles fokus og en felles forståelse i den enkelte organisasjon for hva dette innebærer. Vi må våge å stille spørsmål, og vi må våge å endre oss for å realisere målet om et inkluderende læringsmiljø for alle. Barnehagene skal stadig være i endring, og dette gjelder også de ansatte. Kompetanseheving og bedre kunnskap på feltet bør settes på agenda.

- Det bør være lovpålagt med IOP for barn under opplæringspliktig alder. Mange tenker nok «ekstraarbeid» da, men vi vet at IOP i stor grad legger føringer for innholdet og organiseringen i den spesialpedagogiske hjelpen. Da må vi også forsikre oss om at verktøyet blir brukt i den forstand det skal. For å få eierforhold til dette verktøyet, bør IOP utarbeides av de voksne som arbeider direkte med barnet; spesialpedagog, pedagogisk leder, foresatte, assistenter, mm.
- Barnehagelærerutdanningen trenger et løft. Oppgaver og eksamener må byttes ut med mer moderne og tidsriktige oppgaver. Barnehagelærerne trenger verktøy til hvordan arbeide med barn med spesielle behov. Den praktiske delen av jobben er langt mer utfordrende enn utformingen av månedsplaner og IOP. Spesialpedagogikk må inn i utdanningen i større grad enn det er i dag. Studenter må lære seg å se sammenhenger og virkninger basert på forskning og offentlige dokument, også når det gjelder uterommet som læringsarena. I følge Meld.St.nr.18 (2015-2016) er det for lite kompetanse blant barnehagepersonalet når det gjelder tilrettelegging og støtte av barns læring og utvikling i naturen. Her trengs det kompetanseheving og kunnskapsutvikling.
- I dag er det ikke samsvar mellom føringer og prinsipper i de offentlige dokument og spesialpedagogers opplevelser og praksiserfaringer. Det er for stor gap mellom inkluderingsideologi og praksis. I tillegg tilbringes det for lite tid i uterommet. Dette må det arbeides mer med i barnehagene. Det må settes på agenda, være synlig i årsplaner og årshjul. Jobbes med på planleggingsdager. De ansatte må være villig til å delta i endrings- og utviklingsarbeid. Kanskje må det søkes om støtte og hjelp utenifra.
- Neståsen barnehage deltar i et universitetsbarnehageprosjekt, som en av to barnehager i Bodø. Barnehagen tar spesialkompetansen med på tur, og samtlige ansatte jobber i skjæringspunktet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Her er det fokus på å løfte profesjonen slik at barna med tilrettelegging føler de er en del av fellesskapet. De jobber etter en tredelt metode, som skoggruppemetoden. Om flere arbeider slik, kan det være flere barn som føler seg som en del av fellesskapet (Løkås, 2023).

6.6 Begrensninger og behov for videre forskning

Denne studien har sine begrensninger, som all annen kvalitativ forskning. Blant annet avgrenser den seg til spesialpedagogenes opplevelse av inkludering og spesialpedagogisk arbeid i uterommet. At informasjonen er innhentet direkte fra førstehåndskilder er studiens styrke. Kun

et barn i denne studien hadde store, sammensatte vansker. Det bør alltid rådes med lege, eller andre instanser, før en utformer IOP eller gjennomfører aktiviteter med disse barna.

Som jeg tidligere har vært inne på, kan forforståelsen min ha farget noe av studien, men målet har hele tiden og vært mest mulig objektiv. Da jeg hadde laget intervjuguide i forkant, kan det tenkes at jeg la ulike føringer for svarene til informantene, selv om jeg var bevisst på å stille åpne spørsmål under hele intervjuprosessen. Jeg ser at observasjon også kunne vært brukt som metode for å få et mer helhetlig syn på spesialpedagogens opplevelse, ulike arbeidsmetoder og praksis.

Det er generelt lite forskning som knytter de to områdene *spesialpedagogikk* og *uterommet* sammen. Den forskningen jeg har funnet relevant i denne studien, opplever jeg at kan dras paralleller til det spesialpedagogiske feltet. Å gjøre longitudinelle studier syntes jeg er spennende og interessant. Å finne sammenhenger fra tidlig barneår til ungdomsår og eldre, kan være noe å forske videre på, med et annet perspektiv enn Ulset studier fra 2017 og 2023. Å studere de voksnes rolle knyttet til spesialpedagogikk og uterommet, kan også være interessant. Kanskje har assistenter og pedagogiske ledere en annen tilnærming enn spesialpedagoger. Å få innblikk i hvilken påvirkning den voksne har for utviklingen til barn, er spennende. En kan også ta for seg konkrete vansker og forske på dette. Eksempelvis hadde det vært engasjerende og meningsfullt å forske på barn med CP i uterommet.

En faktor som gjorde meg overrasket i denne studien, var forskjellene spesialpedagogene opplevde på det spesialpedagogiske arbeidet innenfor og utenfor barnehagens gjerder. Dette kunne det være interessant å forske videre på.

Målet med denne studien var å se på hvordan spesialpedagoger opplever at uterommet kan blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet. Inkluderingsperspektivet har vært et gjennomgående viktig tema. Jeg har forsøkt å gi et bilde av det spesialpedagogiske arbeidet gjennom spesialpedagogenes refleksjoner, opplevelser og praksiserfaringer. I barnehagen skal barnets beste alltid være et grunnleggende hensyn.

7 Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Befring, E. (2020). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Universitetsforlaget
- Coppla, R., Tortella, P., Coco, D., & Sgrò, F. (2021). How can the technology be integrated in Outdoor Movement Education for children and the youth with special needs? *Journal of Human Sports and Exercise*, 16(2), 651-662.
- [RUA: How can the technology be integrated in Outdoor Movement Education for children and the youth with special needs?](#)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2).
- [The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children \(hvl.no\)](#)
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- [Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development on JSTOR](#)
- Forente Nasjoner (1989). *FNs barnekonvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989: Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.
- [178931-fns_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom. Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget
- Gunnestad, A. (2020). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget

- Hagen, T. L. & Sæther, M. (2014). Kreativ ute. I M. Sæther & T. L. Hagen (red.), *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. (s. 13-27). Fagbokforlaget
- Helsedirektoratet (2022, 09.05). *Generelle råd for barn og unge, voksne og eldre*. [Generelle råd for barn og unge, voksne og eldre - Helsedirektoratet](#)
- Helsedirektoratet (2022). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv. Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding*. [De største utfordringene nå og i tiden fremover - Helsedirektoratet](#)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Kleven, T. A., Hjardermaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Trondheim Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitative metode i lærarutdanninga* (s. 191–204). Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagen \(udir.no\)](#)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Gyldendal Akademiske Forlag AS
- Lysklett, O. B. (2013). *Ute hele uka. Natur- og friluftsbarnhagen*. Universitetsforlaget
- Løkås, M.T. (2023, 11.05). *Barn med særskilte behov: - Løfter hele laget rundt barnet*. Barnehage.no. [Barn med særskilte behov: – Løfter hele laget rundt barnet \(barnehage.no\)](#)
- Mattson, M. (2013). Vitenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-103). Universitetsforlaget
- Meld.St.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 18 \(2010– 2011\) \(regjeringen.no\)](#)
- Meld.St.18 (2015-2016). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. [Meld. St. 18 \(2015–2016\) \(regjeringen.no\)](#)
- Meld.St.19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 19 \(2015–2016\) \(regjeringen.no\)](#)

- Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](#)
- Miljødirektoratet. (2023, 24.03). *Friluftsliv. Miljøstatus*. [Friluftsliv \(miljodirektoratet.no\)](#)
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Kunnskapsdepartementet. [INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](#)
- Nordahl, A. & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skoggruppetmetoden*. Sebu forlag
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Osnes, H., Skaug, H. N. & Kaarby, K. M. E. (2015). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Pape, K. (2022). *Lek og inkludering i barnehagen. Motvekt til utestengelse og mobbing*. Kommuneforlaget AS
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Skogdal, S. (2014) Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Ulset, V., Borge, A. I. H., Vitaro, F., Brendgen, M., & Bekkhus, M. (2023). Link of outdoor exposure in daycare with attentional control and academic achievements in adolescence: Examining cognitive and social pathways. *Journal of Environmental Psychology*, 85.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101942>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spania.
[The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15.02). *Fakta om barnehager 2022*. [Spesialpedagogisk hjelp \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2023, 15.03). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og undervisning.* [Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning \(udir.no\)](https://udir.no/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning)

World Health Organization (2020). *Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour.* [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour](https://www.who.int/active)

Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole.* Universitetsforlaget

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2020). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, Kari-Anne B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 589-614). Universitetsforlaget

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Spesialpedagogikk i uterommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan uterommet blir brukt som læringsarena i det spesialpedagogiske arbeidet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn

Mitt navn er Madeline Børnes. Jeg er utdannet førskolelærer fra Høyskolen i Bergen og arbeider nå som pedagogisk leder i Langøy friluftsbarnehage. Etter endt grunnutdanning i 2013 har jeg noen års arbeidserfaring fra tradisjonell barnehage, og nå fra friluftsbarnehage.

Problemstilling

Dette forskningsprosjektet er knyttet til den avsluttende masteroppgaven i Praktisk utdanningsvitenskap med vekt på spesialpedagogikk ved Høyskolen på Vestlandet. Studien har følgende problemstilling:

«Hvordan opplever spesialpedagoger at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?»

Formål

Studiens formål er å undersøke hvordan spesialpedagoger opplever at de kan bruke uterommet i det spesialpedagogiske arbeidet. Det vil bli undersøkt hvordan spesialpedagoger i tradisjonelle barnehager bruker uterommet mot spesialpedagoger i friluftsbarnehager, og noe av hensikten er å se om dette arbeidet kan ha overføringsverdi til andre barnehager, eventuelt andre arena. Det er ønskelig å få frem spesialpedagogenes egne erfaringer, opplevelser og arbeidsmetoder for hvordan de bruker uterommet som læringsarena, men også for hvordan uterommet blir brukt som arena for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i resten av barnegruppen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi jeg ønsker din deltakelse i prosjektet. Det er et ønske at alle informanter skal ha minst ett års arbeidserfaring som spesialpedagog fra barnehage. Av disse ønsker jeg at halvparten av informantene skal ha minst et års arbeidserfaring fra friluftsbarnhage. Bakgrunnen for dette er at det er ønskelig med informanter med et godt erfaringsgrunnlag fra feltet for å kunne bidra med nyttig og relevant informasjon.

Jeg ønsker å komme i kontakt med aktuelle spesialpedagoger som er villig til, og har et ønske om å delta i studien.

Utvalget i denne studien vil bestå av tre spesialpedagoger som har arbeidserfaring fra tradisjonell barnehage og tre spesialpedagoger med arbeidserfaring fra friluftsbarnhage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet, og det vil bli brukt en intervjuguide. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Fortrinnsvis er det ønskelig å gjennomføre intervjuet mellom mars og desember 2022.

Når intervjuet gjennomføres vil det bli brukt diktafon slik at intervjuet kan transkriberes i sin helhet i etterkant. Jeg vil også ta notater underveis i samtalen. Lydfilen vil bli lagret på en kryptert minnepinne med passordbeskyttelse samt lagres på HVL sin server. Den krypterte lydfilen, notatene mine samt det transkriberte datamaterialet vil bli oppbevart i et låsbart skap og slettet ved prosjektslutt som er planlagt i mai 2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Før intervjuet gjennomføres undertegnes det et samtykkeskjema.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt vil ikke bli tatt opp på lydfilen, og det vil ikke fremkomme navn og arbeidssted når studien publiseres.

Informasjonen som fremkommer i intervjuet, vil bare være tilgjengelig for veileder og meg. Jeg vil tallfeste hver informant fra 1-6 hvor du får tildelt et nummer som erstatter ditt navn. På den måten vil jeg ivareta og beskytte din anonymitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2023. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg når resultatene presenteres i avhandlingen. Ved prosjektslutt vil personopplysningene og lydopptak bli slettet. Opplysninger som fremkommer i dette forskningsprosjektet, vil ikke bli brukt til annet enn denne studien.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektleder Madeline Børnes på telefon: 91 16 04 21 eller epost: madeline_bornes@hotmail.com, eller veileder og prosjektansvarlig Astrid Reidun Bakken på telefon: 57 67 63 36 eller epost: astrid.reidun.berglid.bakken@hvl.no.
- Vårt personvernombud på Høyskolen på Vestlandet: epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller telefon: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Astrid Reidun Bakken
Forsker/veileder

Madeline Børnes
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Spesialpedagogikk i uterommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i individuelt intervju.
- At det blir tatt lydopptak av intervjuet.
- At mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, mai 2023.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide spesialpedagog

Intervjuguide spesialpedagog

Kvalitativt forskningsprosjekt med følgende problemstilling:

Hvordan opplever spesialpedagoger i barnehager at de kan bruke uterommet i sitt spesialpedagogiske arbeid?

Innledning/ramme for intervjuet

- Tidsplan for intervjuet: ca. 1 time.
- Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på digital lydfil for å sikre all informasjon og at lydfilen kun lagres på HVL sin server.
- Informere om at informantens anonymitet vil bli ivaretatt gjennom hele prosessen. Dette gjelder også når resultatene presenteres i avhandlingen.
- Informere om at deltakelsen er frivillig og at informanten når som helst i prosessen kan trekke seg uten å måtte opplyse om årsaken.
- Informere om studiens hensikt og problemstilling.

Bakgrunnsinformasjon

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hvor mange år har du arbeidet som spesialpedagog?
- Fra hvilke(n) type barnehage(r) har du din arbeidsbakgrunn?

Generelle spørsmål

- Hvilke vansker har barna du arbeider med i dag? (Alder, diagnose)
- Hva mener du er den største forskjellen på en tradisjonell barnehage vs. en friluftsbarnhage?
- Er barn som får spesialpedagogisk hjelp mer/mindre ute enn andre barn? Hva er årsaken til dette?

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet ditt med pedagogisk leder og barnehagen for øvrig? (Deler dere samme visjon, målsetninger, tanker for uterommet?)
- Hva tenker du er de største forskjellene på å utøve spesialpedagogikk i innerrommet vs. uterommet?
- Hvis du kunne valgt, hadde du valgt å arbeide mer spesialpedagogisk inne eller ute? Årsak?

Inkludering

- Hvordan vil du definere inkludering? Hva legger du i begrepet?
- Hvordan opplever du at barna du arbeider med trives og blir inkludert i uterommet?
- På hvilken måte opplever du at inkluderingsprinsippet blir ivaretatt i uterommet? (Utfordringer og hensyn).
- Bruker du konkrete metoder for å inkludere barna med spesialpedagogisk hjelp i resten av barnegruppen? Evt. hvilke?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du når man skal inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i resten av barnegruppen? Ser du forskjeller på uterommet vs. innerrommet?

Uterommet som læringsarena

- Hvordan vil du definere læringsarena?
- Har du en (overordnet) målsetning når dere er i uterommet? Evt. hva?
- Arbeider du etter IOP (individuell opplæringsplan), og er det her definert konkrete arbeidsmetoder/tiltak knyttet til uterommet?
- Hvordan opplever du det er å arbeide med spesialpedagogikk ute?
- Hva legger du vekt på når du arbeider med barna i uterommet?
- Opplever du forskjeller på det spesialpedagogiske arbeidet når man tilbringer tid på barnehagens uteområde vs. utenfor barnehagens gjerde?
- Kan du fortelle litt om hvilken betydning du mener uterommet kan ha for utviklingen til barn?
- Når dere er ute i barnehagen, hvordan er den spesialpedagogiske hjelpen organisert? (Innhold, arbeidsmåter, metoder, grupperinger)

- Hvilke muligheter ser du ved å arbeide med spesialpedagogiske tiltak i uterommet?
- Hvilke utfordringer ser du ved å arbeide med spesialpedagogiske tiltak i uterommet?
- Kan du beskrive hvordan du tilrettelegger for og motiverer det enkelte barn i uterommet?

Avslutning

- Er det noe du vil tilføye?
- Er det noe mer du skulle ønske at jeg hadde spurt deg om?
- Har du spørsmål til meg?

- Takk for at du stilte opp.

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for Forskningsdata (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Spesialpedagogikk i uterommet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
922115

Vurderingstype
Standard

Dato
18.02.2022

Prosjekttittel
Spesialpedagogikk i uterommet

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Astrid Reidun Bakken

Student
Madeline Kallestad Børnes

Prosjektperiode
01.03.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 22.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Figur og tabell-liste

Oversikt over figurer og tabeller som er brukt i studien:

Figur/Tabell nr.:	Viser:	Hentet fra:
1	Antall og andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	Utdanningsdirektoratet, 2023
2	Likeverd	Pape, K., 2022, s. 168
3	Spesialpedagoger i tradisjonell barnehage	Laget i Microsoft Word
4	Spesialpedagoger i natur- og friluftsbarnhager	Laget i Microsoft Word