

Øvreås, S. & Lindsverk, H. (2023). Plass for alle? Om inkludering, mangfold og bevegelseskulturer i barnehagelærerutdanningen. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 265–285). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230114>

## Kapittel 14

# Plass for alle?

## *Om inkludering, mangfold og bevegelseskulturer i barnehagelærerutdanningen*

Steinar Øvreås & Heidi Lindsverk

## Innledning

Er mangfold bare et symbol i tiden? spør Jan Grue i Aftenposten (12. mars 2022), og lurere på om vi i Norge i dag klarer å favne alle variasjoner i begrepet mangfold. Han som rullestolbruker møter stadig ekskluderende strukturer som forskjellsbehandler. Det er rullestolheiser som ikke rommer rullestoler, og som funksjonshemmet må en søke om å få dekket grunnleggende behov andre tar som en selvfølge. Omgivelser, lovverk og praksiser innehol-

der derfor maktstrukturer rundt hvem som reelt inkluderes i et mangfold. Maktstrukturer finner vi også innenfor profesjonsutdanningene og deres styringsdokumenter (Vågan & Grimen, 2008, s. 419). Vi vil derfor i dette kapitlet rette et kritisk blikk på barnehagelærerutdanningens nasjonale retningslinjer og hvordan de skriver frem barns bevegelseskultur i et inklusjon- og mangfoldperspektiv.

De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen inneholder beskrivelser av utdanningens formål samt læringsutbyttene for alle kunnskapsområder (emner) i utdanningen. Vi finner det derfor aktuelt å se etter framskrivning av bevegelseskultur og mangfold i barnehagelærerutdanningen generelt og spesielt på kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse (NHB), som omhandler barns bevegelseslek, motorikk, fysisk aktivitet, friluftsliv og helsefremmende arbeid i barnehagen. Bevegelse- og helsedelen i NHB er en videreføring av emnet fysisk fostring fra førskolelærerutdanningen, og vi har valgt å gjøre en dokumentanalyse av både rammeplanen for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2018) for å belyse eventuelle endringer i fokuset på inklusjon og mangfold opp mot barns bevegelseskultur. Videre har vi komplementert disse analysene med en spørreundersøkelse, der undervisere i kunnskapsområdet NHB ble spurt om innholdet i deres undervisning opp mot inklusjon og mangfold. Studiens problemstilling er: Hvordan fremkommer inklusjon, mangfold og barns bevegelseskultur i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter og i undervisning i kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse?

## Historisk blikk på mangfoldbegrepet i barnehagefeltet

Mangfold betyr forskjellighet (Larsen & Slåtten, 2015, s. 43), men hvem som konkret omfattes av begrepet, har variert og varierer fortsatt. Innenfor barnehagefeltet finner vi i stortingsmelding «Kvalitet i barnehagen» mangfold forklart som forskjeller i kjønn, sosial bakgrunn, etnisk bakgrunn, religiøst livssyn, seksuell orientering og funksjonsevne (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 40). Dette brede perspektivet på mangfold var derimot ikke fokuset fire

år senere i «Kompetanse for mangfold», som var en satsning på mangfold i barnehager og skole, men omhandlet kun barn med minoritetsbakgrunn (Meld. St. 6 (2012–2013)). Lignende eksempler ser vi i skolens lærebøker og læreplaner der mangfold oftest blir brukt om kulturelt mangfold, og barn med funksjonsnedsettelse er i stor grad uteglemt (Herrebrøden mfl., 2021). Enkelte lærebokforfattere mener det er viktigere å løfte frem dagsaktuelle temaer som etnisitet og seksuell legning og at funksjonshemmede ikke er en del av det «moderne» mangfoldet (Jensen mfl., 2021, 2022). Det er derfor et mangfold innenfor mangfoldbegrepets bruk.

Et annet perspektiv er hvilken verdi begrepet mangfold har. I stortingsmelding «Barnehage til beste for barn og foreldre» (Meld. St. 27 (1999–2000), s. 101) ble inklusjonsfokus ikke skrevet frem i lys av et mangfoldig fellesskap, men for å hjelpe funksjonshemmede og barn fra andre kulturer til å «gradvis vekse seg inn i det norske samfunnet». Denne hjelpediskursen er derimot endret ni år senere i stortingsmelding «Kvalitet i barnehagen», og mangfoldet skrives nå frem som en verdi i seg selv: «Et slikt mangfold må ses på som en ressurs og en positiv utfordring for barnehagen» (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 89).

Mangfoldbegrepet kan bidra til å bevege oss bort fra kategorisering av «dem» og «oss», da vi alle har multiple identiteter (Larsen & Slåtten, 2015, s. 20). Enkelte mener vi derfor bør se på mangfold som en normaltilstand der man ser enkeltindividene (Nyléhn & Biset, 2015). Samtidig har enkelte vært kritiske til mangfold som begrep og ment det løser ingen problemer og heller dekker over utfordringer og problemer (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27; Westrheim & Hagatun, 2015). Begrepet blir også vanskelig å være kritisk til siden det fremstår som uproblematisk og moralsk riktig (Westrheim & Hagatun, 2015). Westrheim og Hagatun (2015) mener en viktig tilnærming er å spørre seg: «Hva er det som ikke beskrives når man bruker begrepet mangfold?» (s. 177).

## Inklusjon og mangfold i barnehagens bevegelseskultur

Mye av barnehagebarnas hverdag er gjennom kroppslig utforsking og kommunikasjon (Moser, 2018, s. 27). Derfor er leken sterkt knyttet til barns bevegelseskultur. Lek bidrar til sosial læring, utvikler vennskap og tilhørighet (Hart, 2020). Barn er ofte i fysisk aktivitet i bevegelseslek, og i barnehagen foregår denne leken både inne, ute, i nærmiljøet og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Like viktig som å få leke, er det å få være med og leke (Öhman, 2012, s. 15), og barn sier de leker fordi det er morsomt og artig, men viktigst: fordi det skjer sammen med noen (Kibsgaard, 2018, s. 353). Det er derfor viktig at leke- og aktivitetsmiljøet er inkluderende, noe som krever et inkluderende fellesskap og tidlig innsats, der kompetansen kommer nærmere barna (Meld. St. 6 (2019–2020)). Sett i lys av den store variasjonen av barn som går i barnehagen, blir utfordringen hvordan man skal få virkeliggjort dette i barnehagehverdagen (Arnesen, 2012, s. 23). I dagens barnehage er inkludering et grunnleggende prinsipp der barn som trenger ekstra støtte, skal tidlig få den sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for et godt, inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Inkludering kan ses som et ideal og en visjon der alle barn skal delta ut fra egne forutsetninger, men virkeligheten byr på en rekke dilemmaer og utfordringer (Korsvold, 2011, s. 17). Dette til tross for at en bevisst gjorde et begrepskifte fra integrering til inkludering (Korsvold, 2011, s. 11). Inkludering representerer et perspektivskifte som innebærer en større bevissthet rundt samhandlende deltakelse og tilhørighet i majoritetsgruppen (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2019), og hensikten er å fremme en helhet da vi alle er komplette mennesker (Hausstätter & Jahnukainen, 2014, s. 121). Inklusjon skulle sette mer fokus på at barnehagene skulle tilpasse seg barna ved å være fleksible og endre virksomheten, og ikke at barnet måtte tilpasse seg et allerede eksisterende system (Gardou, 2020, s. 171; Korsvold, 2011, s. 13). Utfordringen er kanskje som Gardou (2010, s. 81) påpeker, at inkludering er derfor ikke for å dekke et behov, men forutsetter en «helhetsinvestering» og «dyptgripende kulturelle endringer». Det er derfor interessant å se om de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen skriver frem behovet for en slik type kompetanse i forhold til bevegelseskulturen.

## Fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning

Da førskolelærerutdanningen ble barnehagelærerutdanning i 2012, ble både navnet og strukturen endret, og utdanningen fikk tverrfaglige emner kalt kunnskapsområder (Kunnskapsdepartementet, 2012). Navneendringer var for å tydeliggjøre profesjonens kompetanseområde og gi barnehagen en mer tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet (Meld. St. 41 (2008–2009)). Bakgrunnen for endringene var en evaluering av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) som mente førskolelærerutdanningene hadde svake sentrale føringer om form og innhold. NOKUT-evalueringen anbefalte også at spesialpedagogikk burde styrkes innen pedagogikken og behov for økt kompetanse på kulturelt mangfold (NOKUT, 2010, s. 91). NOKUT var samtidig bekymret for om studentene ville oppnå god nok kompetanse i et treårig bachelorløp: «Barn med vanskelige oppvekstvilkår, barnegrupper med svært ulik bakgrunn kulturelt og sosialt og små barns læring, språk og språkutvikling kan ikke dekkes grundig nok innenfor en treårig profesjonsutdanning» (NOKUT, 2010, s. 92). Muligens derfor ble det i forskriften for barnehagelærerutdanningen understreket at «utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn» (Forskrift barnehagelærerutdanningen, 2012, § 1). Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2017, s. 30) fant derimot ut at det var vanskelig for utdanningene å følge opp disse temaene. Dette ledet til en presisering i 2018 i de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen, med seks temaer som skulle vektlegges. Blant disse «mangfold og likeverd» og «barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging». Samtidig fikk den enkelte institusjon frihet i tolkning og implementering av temaene i utdanningen. Mangfold og inklusjon er derfor temaer som kan dekkes flere steder i utdanningen og være ulikt på de forskjellige utdanningsstedene.

## To perspektiver på mangfold

For å få et bilde av hvordan nasjonale styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen blir tolket ute i utdanningene, komplementerte vi studiens dokumentanalyse med en spørreundersøkelse til undervisere i NHB kunnskapsområdet der vi fokuserte på to perspektiver innenfor mangfold. Det ene overordnede perspektivet var hvordan undervisningen fulgte opp tema-tikker rettet mot barn med funksjonsnedsettelse og deres mulighet til å være fysisk aktive i barnehagehverdagen. Det andre perspektivet var barnehage-nes friluftsliv og turpraksis i forhold til et flerkulturelt perspektiv.

For barn med funksjonsnedsettelse er fysisk aktivitet og aktiv bruk av kroppen like attraktivt som for andre barn (Ytterhus, 2018, s. 218). Disse barna bør gis like muligheter til å delta i fysisk aktivitet som stimulerer til bevegelsesglede (Helsedirektoratet, 2019). Barn med funksjonsnedsettelse er først funksjonshemmet når de møter barrierer i samfunnet og omgivel-sene som ekskluderer fra deltakelse (Tøssebro, 2021, s. 20). Det er derfor ikke barns begrensninger eller diagnoser alene som avgjør barns deltakelse, men også hvordan tilretteleggingen skjer basert på miljøet og barnehagens ressurser og kunnskap (Eriksen, 2014, s. 18). Derfor er kompetanseutvik-ling i barnehager og bedre tverrfaglig samarbeid med lokale støttesystemer noe regjeringen peker på som viktige tiltak for inklusjon (Meld. St. 6 (2019–2020); Solli, 2012, s. 47; Ytterhus, 2018, s. 230). Barnehagelæreren har her en viktig rolle både i det å oppdage barn med utfordringer (Benden & Söderström, 2021) og i å ivareta barneperspektivet.

I forhold til det flerkulturelle perspektivet sier rammeplanen for barnehagen at «barnehagen skal bidra til at barn får gode opplevelser med fri-luftsliv året rundt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). I skandinavisk barnehagekultur er turer og bevegelseslek i naturen vanlig. Samtidig kan det være familier med flerkulturell bakgrunn som ikke kjenner til norsk friluftslivpraksis. Undersøkelser viser at innvandrere og flykninger er både mindre fysisk aktive enn resten av befolkningen og bruker naturen i liten grad (Meld. St. 18 (2015–2016); Kjøllesdal, 2019, s. 110). Barnehagene kan dermed for mange barn og foreldre være deres første møte med friluftslivprak-sis, og vi mener derfor det er relevant å se denne bevegelsespraksisen også i et inklusjon- og mangfoldperspektiv. Flere studier viser til viktigheten av økt kunnskap om friluftslivpraksis i et flerkulturelt perspektiv. For eksempel

fant Hilmo mfl. (2008, s. 289) ut at enkelte barn med flerkulturell bakgrunn ble holdt hjemme på turdager i barnehagen i frykt for hva som lever i norsk natur og at barna manglet funksjonelle klær til å være ute på tur. I Bustos mfl. (2022, s. 143) sin studie beskrev foreldre det som utfordrende å overføre sin tilknytning til hjemlandets natur til norsk natur, og det var også en skepsis til å ta barn ut i dårlig vær. Samtidig oppga enkelte foreldre å være glad for at barnehagen tilbød friluftsliv. Spørsmålet er om vi har nok kunnskap om innvandreres motivasjon og inngang for å bruke naturen (Bjerkeli mfl., 2017, s. 36). Lund (2021) fremhevet at personalets vektlegging av etniske minoriteters manglende forståelse for klær, mat og skotøy var med på å forsterke et vi-og-dem-fokus, og var på denne måten med på å konstruere annerledeshet (Lund, 2021). Tidligere forskning viser derfor at det trengs å sette ord på praksiser som kan være ekskluderende i barnehagene (Bustos mfl., 2022, s. 145).

## Metode

Studiens første del er en kvalitativ analyse av rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2008 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen fra 2012 og 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2018). Vi velger å forkorte de til F2008, B2012 og B2018. Vi legger til grunn en konstruktivistisk fortolkning av dokumentene (Mik-Meyer, 2005, s. 193), der dokumenter ses på som aktører som formes og former sosiale praksiser ut fra hvilken institusjonell maktposisjon og kontekst de inngår i. Rammeplan for førskolelærerutdanningen og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen har en tydelig maktposisjon ved å være nasjonale anbefalinger for utdanningens innhold. I en konstruktivistisk forståelse vil teksten i dokumentene speile ulike diskurser på mangfold og bevegelseskultur (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Dokumentanalysen er gjennomført som en nærlesing på hvordan og hvilket mangfold som fremstilles i dokumentene, og hvordan relateres mangfold til barnehagens bevegelseskultur.

Dokumentene kan si noe om hvordan mangfold, inklusjon og bevegelseskulturen skrives frem, men ikke noe om innholdet i undervisningen. Dokumentanalysen ble derfor kombinert med empiri fra praksis for

å kunne si noe om aktørenes fortolkninger og praksiser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103). Vi gjennomførte derfor en kvalitativ spørreundersøkelse bland undervisere i NHB-kunnskapsområdet i barnehagelærerutdanningene. Undersøkelsen ble sendt ut høsten 2021 til deltakere i Nettverk for fysisk fostring i barnehagelærerutdanningen. Nettverket har deltakere fra 12 utdanningsinstitusjoner som utdanner barnehagelærere. Mottakerne ble bedt om å dele med aktuelle kolleger. Det kom inn 17 (av 62 forespurte) svar fra syv ulike institusjoner. Lav svarprosent kan forklares med at flere ikke underviste i NHB, og noen svarte på vegne av hele institusjonen. Undersøkelsen gir likevel et bilde av undervisningspraksisen på syv av 12 utdanninger i Norge. Nettskjema fra UiO ble brukt, og prosjektet ble meldt til NSD. Spørreundersøkelsen bestod av to hovedtema: 1) barn med funksjonsnedsettelser og deres mulighet for fysisk aktivitet og bevegelseslek i samspill med andre barn i barnehagen og 2) barn med flerkulturell bakgrunn og deltakelse i friluftsliv og uteliv i barnehagen året rundt. Deltakerne ble spurt om hvordan de inkluderte de to temaene, hvilken litteratur ble brukt, om temaene ble dekket andre steder i utdanningen, i hvor stor grad de tenkte tema var relevant for NHB-kunnskapsområdet og i hvor stor grad barnehagelærerutdanningen de underviste ved, vektla temaene. Det ble i vår studie valgt å begrense spørreundersøkelsen til to temaer, selv om mangfoldbegrepet består av flere dimensjoner (som eksempelvis kjønn) som også kunne være interessante å se opp mot barnehagenes bevegelseskultur.

## Resultater

Funnene fra analysen av dokumentene og spørreskjema er videre strukturert i fire overordnede temaer. Temaene «gjennomgående – tverrfaglige temaer – knyttet til mangfold og inklusjon» og «bevegelseskulturen i utdanningene» viser hvordan mangfold og bevegelseskulturen er skrevet frem i hele utdanningen. Temaene «inkludering og mangfold fra fysisk fostring til NHB» og «inkludering og mangfold i NHB fra undervisningsperspektivet» viser hvordan inkludering og mangfold er knyttet til bevegelseskulturen i NHB både i et historisk perspektiv og fra de som underviser på kunnskapsområdet.



## Gjennomgående – tverrfaglige temaer – knyttet til mangfold og inklusjon

I førskolelærerutdanningen var «barn med behov for særskilt hjelp og støtte» et tema på tvers av fagområder (F2008, s. 10). F2008 fremhevet også at: «Det er et dypt forankret prinsipp i norsk barnehage og skole at barn har rett på likeverdig opplæring, uavhengig av bakgrunn, evner og kjønn. Det er en verdi som er spesielt relevant i et flerkulturelt samfunn» (s. 10). Fra utsagnene kan vi lese at både barns evner og det flerkulturelle settes inn i et likeverdsprinsipp og forankres i et tverrfaglig ansvar. Videre ble det i F2008 utdypet at læringsmiljøet skulle «inkludere barn og unge med ulike forutsetninger, også de som har behov for spesialundervisning» (s. 9), og begreper som «barn med ulike forutsetninger» eller barn med særskilte behov og det flerkulturelle var spesifisert i nesten alle faglige emner i førskolelærerutdanningene. Det var kun i fysisk fostring flerkulturelt perspektiv ikke nevnes.

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (B2012 og B2018) er kulturelt mangfold nevnt i de fleste kunnskapsområder, nå også i NHB. Kun i kunnskapsområdet barns utvikling lek og læring (BULL) og samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE) nevnes mangfold som begrep alene. I kontrast til førskolelærerutdanningen er BULL og SRLE nå de eneste kunnskapsområder som nevner barn med ulike forutsetninger og barn i vanskelige livssituasjoner. I B2018 innføres i tillegg temaer som skal vektlegges på tvers av hele utdanningen, blant annet: «Barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging» og «mangfold og likeverd». B2012 og B2018 nevner ikke spesialpedagogikk, men at en skal jobbe tverrfaglig og tverretatlig rundt barn. De nasjonale retningslinjene definerer ikke mangfold, men i BULL-kunnskapsområdet i B2012 stod det at studentene «kan vise grunnleggende toleranse, interesse og respekt (...) uansett alder, sosial, kulturell, religiøs eller livssynsbasert tilhørighet». I B2018 tilføres også «kjønnsidentitet, etnisitet, utseende, funksjonsevne, seksuell orientering» i dette læringsmålet. Et generelt trekk med de nasjonale retningslinjene er at barn omtales i flertall i form av «barns» og «alle barn», og dette kan også ses på som en måte å skrive frem ett mangfold.

## Bevegelseskulturen i utdanningene

I førskoleutdanningen nevntes ordet kropp i fagene pedagogikk, drama og naturfag, og dans i musikk og drama. Ordet kropp fantes derimot ikke i fysisk fostring, men her stod det om fysisk aktivitet, bevegelseslek og bevegelsesaktiviteter. Emnet fysisk fostring hadde et tydelig fokus på helseeffekten av å være i bevegelse: «Fysisk aktivitet påvirker de fleste av barnas utviklingsområder og er viktig for deres totale utvikling og framtidige helse» (F2008).

I barnehagelærerutdanningen (B2012 og B2018) er det skjedd et tydelig skifte. Kroppslig kommunikasjon nevnes i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk (STM), men ellers nevnes kropp bare i NHB. I kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (KKK) som består av musikk, drama og kunst- og håndverksfagene, er ordene kropp og dans erstattet med estetiske uttrykksformer. Begrepet lek brukes flere steder, men knyttes kun til bevegelse i NHB, og det er bare NHB-kunnskapsområdet som skriver frem en tydelig bevegelseskultur. Et annet skifte er at egenverdien av å være i bevegelse skrives frem i tillegg til helseverdien:

Barn er kroppslege i sin veremåte, og det er mellom anna gjennom kropp og rørsle barn blir kjent med seg sjølve og verda rundt seg. Sosiale relasjonar mellom barn og mellom barn og vaksne i barnehagen heng mellom anna saman med felles kroppslege og rørslemessige erfaringar og opplevingar i naturen (B2012, s. 23).

Lignende formuleringer finner vi også i B2018, og vi ser at både bevegelsesaktiviteter og opplevelser i naturen kobles til det å kunne delta i det sosiale fellesskapet i barnehagen.

## Inklusjon og mangfold fra fysisk fostring til NHB

Et flerkulturelt perspektiv var fraværende i fysisk fostring, men studentene skulle «ha innsikt i årsaker til sansemotoriske problemer og kunne legge til rette fysiske aktiviteter for barn med behov for spesiell hjelp og støtte» (F2008, s. 28). Begreper som funksjonsvansker og funksjonshemming finnes ikke i planen, så det er ikke tydelig hvor omfattende hjelp og støtte studentene skulle ha kompetanse på. I barnehagelærerutdanningens (B2012 og

B2018) NHB-kunnskapsområde er ikke barn med særskilte behov nevnt, men kjønn og kulturelt mangfold «kan analysere og kritisk reflektere over kjønn, likestilling, likeverd, kulturelt mangfold ...» (B2012, s. 23). Det har her skjedd et skifte i hvilke barn det er fokus på i et inklusjon- og mangfoldperspektiv. Fysisk fostring nevnte bare spesielle behov, og i NHB-emnet finner vi nå bare kulturelt mangfold. I B2018 kom det også inn en vektlegging av å se bruken av natur i et flerkulturelt perspektiv. «Norske tradisjonar innan natursyn, matkultur og fysisk aktivitet kan virke framande på mange. Difor må utdanninga leggje vekt på korleis ein kan få til gode møter mellom ulike kulturar» (B2018, s. 17). Barnehagelærerutdanningen fremmer her en kultursensitivitet i sin ordlegging.

## Inklusjon og mangfold i NHB fra undervisningsperspektivet

Alle 17 undervisere i NHB sier i spørreundersøkelsen at de underviser i tema barn med flerkulturell bakgrunn og deltakelse i friluftsliv og uteliv i barnehagen. I besvarelsene nevnes det spesifikt at temaet tilknyttes teori om friluftsliv, rundt praktiske utedager, vinteraktiviteter og mat på tur. Enkelte oppgir også at de knytter det til praktiske aktiviteter med barn og i didaktisk tilrettelegging. Når underviserne blir bedt om å oppgi faglig fokus, fremhever de at det knyttes til temaene god helse, sosial utjevning, skape trygghet, involvere foreldre og hindre utestenging eksempelvis på grunn av manglende utstyr. Enkelte oppgir også at de har linjevalg der mangfold er et fokus. I beskrivelsene av i hvilken grad de vektlegger tematikken i undervisning, oppgir noen at de har egen forelesning om flerkulturelle perspektiver i NHB, andre sier det ikke er så mye vektlagt. Flere sier de har fordypningsemner der dette tema tas mer opp. Det nevnes seks ulike faglige litteraturkilder, men flere oppgir at de savner litteratur på tema. Flere nevner at pedagogikk og andre fagområder også følger opp barn med flerkulturell bakgrunn, men tror det da er lite koblet opp mot friluftsliv. Tolv av de 17 underviserne som responderte på spørreundersøkelsen, mener at tema i stor grad er relevant for NHB-emnet, og 11 av 17 mente barn med flerkulturell bakgrunn i stor til veldig stor grad er vektlagt i barnehagelærerutdanningen.

Svarene er litt annerledes når det gjelder barn med funksjonsnedsettelser (fysisk/psykisk) og deres mulighet for fysisk aktivitet og bevegelseslek

i samspill med andre barn i barnehagen. Her sier syv av 17 at de ikke underviser om dette tema, og årsakene til dette er for lite undervisningstid, for lav kompetanse eller at det ikke har vært diskutert i fagmiljøet. Ti stykk sier de er innom tema både i praktisk og teoretisk undervisning og tar opp tematikken opp mot motorisk utvikling, observasjon, didaktikk, helsefremmende arbeid, praktisk tilrettelegging og universell utforming. Enkelte oppgir at de har forsterknings- og/eller fordypningsemner der temaet tas mer opp. Det nevnes åtte ulike faglige litteraturkilder som brukes i undervisningen. Syv stykk oppgir at dette er et tema som mer ivaretas av pedagogikkfaget i utdanningen. 10 av 17 faglærere mener at temaet i stor grad er relevant for NHB-emnet, og 12 av 17 mente barn med funksjonsnedsettelse i liten til veldig liten grad er vektlagt i barnehagelærerutdanningen.

## Drøfting

I forhold til problemstillingen vil vi videre drøfte den ulike vektleggingen vi ser mellom tematikken kulturelt mangfold og barn med særskilte behov. Drøftingen vil både belyse dette i et tverrfaglig perspektiv og i forhold til barns bevegelseskultur.

### Funksjonsnedsettelse ut og kulturelt mangfold inn?

I spørreundersøkelsen nevner flere at barn med funksjonsnedsettelse og fysisk aktivitet er noe de mangler kompetanse på, og flere har ikke med temaet i undervisningen. Flere nevner at pedagogikkfaget er mer sentralt i undervisning om barn med funksjonsnedsettelse, men at temaet i liten grad er vektlagt i utdanningen. Vi ser et annerledes mønster på barn med flerkulturell bakgrunn og naturbruk. Dette er noe alle inkluderer i varierende grad, og flere savner litteratur på temaet. Barn med flerkulturell bakgrunn er generelt sterkt vektlagt i utdanningen.

Dette funnet stemmer overens med de endringer vi ser i nasjonale retningslinjer. Det kulturelle mangfoldet har fått en tydeligere plass i NHB, mens barn med særskilte behov er nevnt lite i hele utdanningen og ikke spesifisert i NHB-kunnskapsområdet. Dette kan ligne på de funn som ble gjort innen læreplaner og lærebøker for skolen (Herrebrøden mfl., 2021).

En mulig forklaring er at barn med behov for særskilt støtte er en veldig sammensatt gruppe, og det kan være faktorer knyttet til barnet selv og forhold i barnets oppvekstmiljø som spiller inn (Sjøvik, 2014, s. 20). Gruppen presenterer derfor mange ulike utfordringer, som det kan være omfattende å sette seg inn i. Det er mulig derfor enkelte i vår undersøkelse skriver at det ikke er tid til temaet eller ikke føler de har kompetanse nok. Samtidig er dette også en tematikk det mangler kompetanse på også ute i barnehagene (NOU 2010: 8, s. 85).

### Mangler det en tverrfaglighet rundt barn med særskilte behov?

Pedagogikkfaget blir fremhevet som faggruppen som følger opp barn med behov for særskilt omsorg og støtte. Det er også i pedagogikk-kunnskapsområdet BULL vi finner læringsutbytter om barn med ulike forutsetninger. Dette samstemmer med NOKUTs (2010) anbefalinger om at spesialpedagogikken burde styrkes i pedagogikkfaget. Et spørsmål er om et fag alene kan dekke en tematikk som er så kompleks. De nasjonale retningslinjene fra 2018 angir at barn med særskilte behov skal vektlegges på tvers av fag. Vår undersøkelse viser at flertallet av institusjonene tar opp temaet i NHB, og noen har også forsterknings- og fordypningsemner på tematikken. Samtidig sier noen at de vet ikke hva de andre kunnskapsområdene gjør på temaet. Dette står i kontrast til Grimen (2008, s. 71), som mener at i profesjonsutdanninger blir det for snevert kun å tenke det enkelte fag hver for seg. I etableringen av barnehagelærerutdanningen håpet noen at kunnskapsområder kunne bidra til at fagene lettere så ut over seg selv og bidro til en felles dannelsesprosess (Pålerud, 2012, s. 86). Andre har vært mer skeptiske og ment det ble for rigide rammer for tverrfaglige prosjekter (Havnes, 2021). Et spørsmål er om det er en svekkelse eller styrke å legge opp til overordnede temaer som skal vektlegges i utdanningen? I forhold til barn med funksjonsnedsettelse ser vi i NHB-kunnskapsområdet en tendens til veldig varierende praksiser. Muligens følger institusjoner opp tematikken på andre måter, men samtidig har institusjonene meldt bekymringer om at barn med særlige behov har for liten plass i utdanningen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2017, s. 30). Det er derfor spørsmål om i hvor stor grad de overordnede temaene sikrer at barn med særskilte behov blir godt nok dekket i utdanningen, og spesielt i forhold

til en bevegelseskultur når temaet i liten grad også er forankret ned i de ulike kunnskapsområdene og NHB spesielt.

### Er «alle barn» en dekkende skrivemåte for mangfold?

I førskolelærerutdanningen var det å ta hensyn til barns ulike forutsetninger spesifisert nesten under hvert fagområde, mens i barnehagelærerutdanningen omtales barn stort sett som en generell term «barns» og «alle barn». Denne skrivemåten inkluderer med dette både barn med særskilte behov og barn med flerkulturell bakgrunn, og kan på mange måter speile en ideell verden (Nyléhn & Biset, 2015). Mørland (2008, s. 8) diskuterer hensikten med å gi enkelte barn merkelapper som «nedsatt funksjonsevne» eller «funksjonshemmet». Merkelappene samfunnet bruker, er med på å kategorisere grupper, og det kan muligens være med på å sette mennesker i bås (Larsen & Slåtten, 2015, s. 20). Til tross for dette mener Mørland (2008, s. 9) at det ofte trengs noen merkelapper for å synliggjøre behov, muligheter og rettigheter som barn har. Det kan være tegn på at disse rettighetene i dag ikke blir ivaretatt. Meld. St. nr. 6 (2019–2020) påpeker at det er mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging som ikke får det pedagogiske tilbudet de trenger i barnehagen.

En mulig profesjonskonflikt knyttet til inklusjon og mangfold er hvor går skille mellom barnehagepedagogikk og spesialpedagogikk? En kan ha et smalt eller et bredt perspektiv på inklusjon (Solli, 2012, s. 36; se også Wilhelmssen, kapittel 2). Det smale er et spesialpedagogisk perspektiv der en ser på barnets hjelpebehov og hvordan inkludere de i barnehagehverdagen. Det brede tar et allmennpedagogisk utgangspunkt der en ser hvordan barnehagemiljøet kan være inkluderende for hele barnemangfoldet. De nasjonale retningslinjene legger seg i stor grad opp mot et bredt perspektiv, men selv om pedagoger og spesialpedagoger har et felles ansvar, er det samtidig motkrefter i dette arbeidet. Enkelte ønsker i større grad et tydelig faglig skille, der barnehagelærere i størst grad arbeider med majoriteten av barna, mens spesialpedagogene følger opp barn med særskilte behov (Simonsen, 2012, s. 224). De nasjonale retningslinjene er her lite utfyllende på både ansvaret og på samarbeidet med andre profesjoner.

## Kulturelt mangfold og barns bevegelseskultur

Vi ser et helt annet bilde når det gjelder kulturelt mangfold i forhold til bevegelseskulturen i barnehagen. Denne tematikken dreier seg samtidig om litt andre faglige perspektiver. Mens barn med funksjonsnedsettelse berører barns biologiske forutsetninger, for eksempel forflytning og motoriske ferdigheter, er det mer kulturforståelse og møter mellom kulturer som er hovedfokus her. Vektleggingen av kulturelt mangfold har blitt styrket i den nye utdanningen, slik NOKUT anbefalte (NOKUT, 2010). NHB-kunnskapsområdet er tydelig koblet til det å jobbe med kulturelt mangfold, og det å skape gode møter på tvers av kulturforskjeller. Samtidig nevner flere av informantene at de savnet litteratur om temaet kulturelt mangfold og friluftsliv og natur. Friluftsliv har vært promotert som en inklusjonsarena for kulturelt mangfold, men det savnes kunnskap om innvandreres motivasjon for å bruke naturen (Bjerkeli mfl., 2017). Det kan tyde på at det trengs forskning på dette også relatert til barnehagens praksis (Bustos mfl., 2022; Lund, 2021).

### *Hvordan skrive frem en bevegelseskultur i et inklusjon- og mangfoldperspektiv?*

Vi fant i vår analyse at bevegelse og kroppslig væren stort sett er beskrevet i NHB-kunnskapsområdet, og det er interessant hvordan NHB-området innleder med at barn lærer seg selv å kjenne og verden rundt seg gjennom en kroppslig væremåte, men samtidig nevnes ikke kropp og bevegelse andre steder i de nasjonale retningslinjene. Eksempelvis i KKK-kunnskapsområdet er – estetiske uttrykksformer – blir et tverrfaglig begrepet som erstatter mer kjente begrep som dans og kroppslig dramaturgi. En årsak kan være at kunnskapsområdet må ha en tekst som favner flere fag, på tross av store ulikheter. Undervisere opplever at de bruker mye tid på et felles begrepsapparat, og føler at viktige deler av enkeltfagene forsvinner i det tverrfaglige samarbeidet, selv om samarbeid også opplevdes givende (Eide mfl., 2017). Kroppslig bevegelse er også i stor grad noe flere fag er opptatt av, og det finnes eksempler på tverrfaglige prosjekter med KKK, BULL og NHB (Bernsen mfl., 2021), men begrepsapparatet i de nasjonale retningslinjene speiler ikke dette. Når enkelte begreper og ord forsvinner, er det et spørsmål om retningslinjene klarer å speile det tverrfaglige arbeidet ute i barnehagene og få kunnskapsområdene til å se ut over seg selv (Pålerud, 2012, s. 86). En fare når

begreper lukes vekk fra det flerfaglige så blir det enten ingen eller bare noen få som eier begrepet, og det kan usynliggjøre tverrfaglige møtepunkter både innenfor inklusjon, mangfold og barns bevegelseskultur.

NOKUT (2010) påpekte i sin evaluering en bekymring for om studentenes kompetanse innenfor inklusjon og mangfold kunne dekkes godt nok innenfor en treårig utdanning. De mente da en femårig master kunne styrke innhold som i dag savnes. Havnes (2021) løfter frem et forslag om at fagene jobber mer integrert mot konkrete praksiskasus, observasjoner og faglige perspektiver for å styrke profesjonsdannelsen innenfor nåværende utdanning. Hauge og Heggen (2019) foreslår at begrepene flerfaglig, tverrfaglig og transfaglig undervisning kan være til hjelp for å sortere i integrasjonen og samarbeidet på tvers av fag. Det er interesse for slike arbeidsmåter i utdanningen, men samtidig utfordringer med tid og organisering og interesse. Vår studie indikerer et behov for noen av disse tiltakene i forhold til inklusjon og mangfold opp mot barnehagens bevegelseskultur i barnehagelærerutdanningen. Samtidig ser vi at de nasjonale retningslinjene skriver enkelte begreper og innhold lite frem i et tverrfaglig perspektiv. En mulig styrking av utdanningen kan muligens være i større grad å integrere tverrfaglige temaer ned i de ulike kunnskapsområder eller skrive frem en tydeligere fellesramme.

## Konklusjon

I vår studie ser vi at kulturelt mangfold er i stor grad fremme i utdanningen også relatert til barnehagens bevegelseskultur. Barn med funksjonsnedsettelser ser vi derimot har en mindre synlig plass i utdanningen. Vi ser samtidig tendenser til at bevegelseskulturen er lite tverrfaglig skrevet frem i styringsdokumentene. De nasjonale retningslinjene er ikke juridisk bindende, men sterkt veiledende. Institusjonene kan derfor gjøre egne tolkninger i forhold til de intensjoner som retningslinjene antyder. Vi mangler i denne studien institusjonenes studie- og emneplaner i vårt datamateriale. Emneplanene kan være ulikt utformet ved de ulike utdanningene og dermed forholde seg til mangfold og inklusjon og barns bevegelseskultur på andre måter enn det de nasjonale retningslinjene beskriver. Dette kan være relevant å se på i senere studier. Det er samtidig de lokale emneplaner som den enkelte underviser tar utgangspunkt i når innholdet i undervisningen blir bestemt.



Vi har i vår studie sett at det skjer ulike prioriteringer og fortolkninger på vei fra retningslinjer til undervisningens innhold, og flere setter derfor sitt preg på det endelige innholdet i undervisningen. Det interessante her er at barna som hele utdanningen er bygget opp for, kanskje er den aktøren i systemet som har minst direkte påvirkningskraft.

## Referanser

- Arnesen, A.L. (2012) Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglig praksiser – En innledning. I: A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (s. 13–33). Universitetsforlaget.
- Benden, N.M.L.F. & Söderström, S. (2021). Å oppdage barn med motoriske utfordringer i barnehagen. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3), 79–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3776>
- Bernsen, A.S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – Fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706>
- Bjerkeli, C., Flemsæter, F., Lein, H., Nymoen Rørtveit, H., Setten, G. & Aasetre, J. (2016). Integrering gjennom friluftsliv? *Plan*. 2019, 49(1), 36–39. <http://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2017-01-09>
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(3), 22–32. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>
- Bustos, M.M.F., Giæver, K., Ahmed, U. & Bang, A.-L. (2022). Dobbel matpakke og termos med kakao – Minoritetsforeldres perspektiver på friluftsliv i barnehagen. I: H. Neegaard & I.W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s 133–146). Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, G.M., Møen, I.L. & Borgen, J.S. (2017). Fra faglærer i et kunstfag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Tidsskrift for norsk barnehageforskning*. 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Eriksen, B.T. (2014). *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Forskrift barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2016-03-15-278>
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2017). *Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringer* (Rapport 2017:5). Kunnskapsdepartementet.
- Gardou, C. (2010). Et nytt opplysningsprosjekt. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 69–83). Gyldendal Akademisk.
- Gardou, C. (2020). From the Exceptional to the Universal. I: B.H. Johnsen (Red.), *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies* (s. 171). Cappelen Damm.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2022, 12 mars). Jan Grue – Mangfoldet i mangfoldet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/kommentar/i/EagKXP/jan-grue-mangfoldet-i-mangfoldet>
- Hart, K. (2020). Tokens of friendship. *Early Years Educator*, 21(9), 14–15. <http://doi.org/10.12968/eyed.2020.21.9.S14>

- Hauge, K.H. & Heggen, M.P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning: – Et forslag til begrepsavklaring. *Nordic Studies in Education*, 39(4), 249–263. <http://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Haustätter, R.S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. I: F. Kiuppis & R.S. Haustätter (Red.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (s. 119–132). Peter Lang.
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – En umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <http://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Helsedirektoratet. (2019). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (nettdokument). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Herrebrøden, M., Jensen, M.S. & Andreassen, R. (2021). Framstillinger av personer med funksjonsnedsettelse i norske lærebøker – Bidrag til en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-05>
- Hilmo, I., Fonseca, M.M., Bustos, Kaarby, K.K.E., Osnes, H. & Holter, K. (2008). Friluftsliv i barnehagen – På jakt etter mangfold og muligheter. I: A.M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold* (s. 279–294). Universitetsforlaget.
- Jensen, M.S., Herrebrøden, M. & Andreassen, U.R. (2021). The invisible minority – Why do textbook authors avoid people with disabilities in their books? *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889049>
- Jensen, M.S., Herrebrøden, M. & Andreassen, U.R. (2022). Temaet funksjonsnedsettelse blir oversett av lærebokforfatterne. *Bedre Skole*. Utdanningsnytt.no. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-funksjonshemming/temaet-funksjonsnedsettelse-blir-oversett-av-laerebokforfatterne/317876>
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I: V. Glaser., I. Størksen & M.-B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg, s. 353). Fagbokforlaget.
- Kjøllesdal, M. (Red.) (2019). *Helse blant innvandrere i Norge. Levekårsundersøkelsen blant innvandrere 2016*. Folkehelseinstituttet.
- Korsvold, T. (Red.) (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelærerutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Lund, H.B.H. (2021). «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I: R. Faye, E.M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 148–176). Universitetsforlaget.
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv* (s. 193–214). Hans Reitzels Forlag.
- Moser, T. (2018). Barns kroppslighet som en del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I: E.B. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg. s. 22–42). Gyldendal forlag.
- Mørland, B. (Red.) (2018). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf?msclid=13d5269cd16011eca2978e91f7b77945](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf?msclid=13d5269cd16011eca2978e91f7b77945)
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (2019). *Begrepe integrering og inkludering*. NTNU. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepe-integrering-og-inkludering>
- NOKUT. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge* (Del 1: Hovedrapport). NOKUT. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-08/Evaluering%20av%20f%C3%B8rskolel%C3%A6rerutdanning%202010.pdf>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foerskolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foerskolebarn.pdf)
- Nylén, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–04), 307–318. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Pålerud, T. (2012). Barnehagelærerkunnskap – Fra fag til kunnskapsområder. I: A.M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet – Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 78–99). Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I: A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglig praksis* (s. 214–227). Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Utdanningsforlaget.

- Solli, K.A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (s. 34–55). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 27 (1999–2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>
- St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- St.meld. nr. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- St.meld. nr. 18 (2015–2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- St.meld. nr. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2008). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/rammeplaner-for-2003/grunnutdanning/2008rammeplan\\_flu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/rammeplaner-for-2003/grunnutdanning/2008rammeplan_flu.pdf)
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411–428). Universitetsforlaget.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), 169–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Ytterhus, B. (2018) Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen – Sosial deltakelse og inkludering. I: E.B. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg, s. 216–235). Gyldendal forlag.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.