

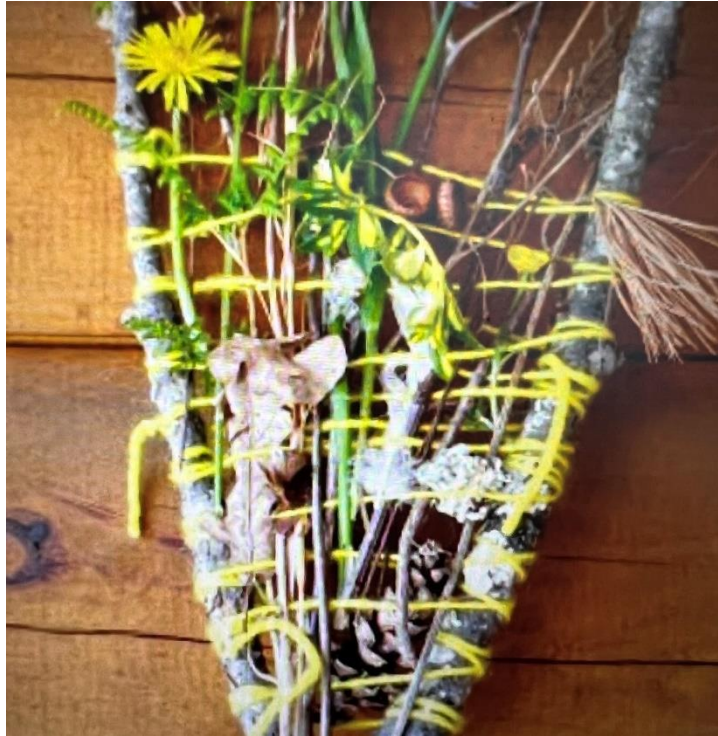
Ann Hege Trondsen

Medvirkning i barnehagen for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker

En kvalitativ studie med intervju av spesialpedagoger

Masteroppgave

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2022



Sammendrag

Jeg har i studiet sett nærmere på tre spesialpedagogers erfaringer på barns medvirkning med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke muligheter for medvirkning beskriver tre spesialpedagoger at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen?*

Masteroppgaven omhandler barn i alderen 1-6 år, og møte med spesialpedagoger som arbeider med barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehager. Det er spesialpedagogers perspektiver på barns medvirkning som har vært forskningsområdet. De empiriske funn er knyttet opp mot styringsdokumenter og teoretiske rammeverk som betrakter barns medvirkning.

Oppgavens vitenskapsteoretisk bakteppe er hermeneutikk og den hermeneutiske spiral. Metodisk fremgangsmåte valgte jeg kvalitativ forskningstradisjon som består av tre semistrukturerte forskningsintervju med fokus sentrert på hvilke muligheter for medvirkning spesialpedagogen beskriver at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen. Intervjuene er transkribert og analysert ved hjelp av stegvis deduktiv analyse og tematisk analyse. Dette la grunnlag for diskusjon om spesialpedagogens erfaringer, barns muligheter og utfordringer for medvirkning i barnehagen.

Funn i undersøkelsen viser at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker kan oppnå medvirkning. Det kreves blant annet et kommunikasjonsstøttende språkmiljø og organisering av barnegrupper med inndeling i smågrupper for å styrke barns muligheter for medvirkning. En annen kvalitet kan være spesialpedagoger som er tilstedeværende, oppmerksomme og samarbeider tett med barn for å støtte, gi barn plass som aktiv medskaper som styrker barns selvfølelse og øker deres medvirkningsmuligheter. Spesialpedagoger som ivaretar det relasjonelle aspekt i møte med barn med ekspressive kommunikasjonsvansker vil kunne fremme dialog, inkludering, forstå medvirkning, være klar over sin maktposisjon og utvikle kompetanse på barns rettigheter.

Forord

Det tok omlag 20 år som utøvende spesialpedagog før jeg startet på siste del av min videreutdanning som spesialpedagog. Ferdigstillelse av masteroppgaven markerer at et mål er nådd og alder for å ta videreutdanning er ingen hindring. Dette året har jeg tilegnet meg ny kunnskap, gode refleksjoner, tusen tanker, flere frustrasjonsperioder, latterkuler, nye vennskap og en stor porsjon mestringsfølelse. Skrivning av masteroppgave har gitt meg følelser ala en berg-og-dal-bane. Med perioder full av usikkerhet og villrede i hvor skal jeg starte, forme veien, finne informanter, lære av erfarne intervjupersoner, utforme min egen forskerrolle, og kunne fordype meg i et tema jeg brenner for. Det har vært daler med følelse av håpløshet til topper av mestringsglede.

Jeg er så glad jeg tok sjansen. Masteroppgave har vært et ønsket mål, som jeg etter hvert tenkte ikke var mulig. Noe jeg nå ikke ville ha vært foruten. Tusen takk kjære Lars som har heiet på meg og oppmuntret meg til å stå i arbeidspresst mellom alle oppgaver på jobb og hjemmebane. Takk til Stine, Kristin og Astrid som hadde trua på at mora skulle klare dette. Takk til aller beste barnebarn, Sara og Emil som nå skal få se mormor mer og jeg skal få være sammen med de aller beste.

Takk til min leder Monica Torvik Svalby som ga meg rom for å studere og takk til resten av kollegiet på barnehagen som har heiet meg fremover og holdt ut med en fraværende avdelingsleder. God studievenninner som har vært til stor støtte når det har vært utfordringer. Tusen takk for at dere har vært der og gitt styrke.

Tusen takk til Ingvild Åmot, min dyktige, kunnskapsrike, reflekterte og uunnværlige veileder som har gitt meg ny kunnskap, utfordret meg og har beroliget meg når jeg har trengt det. Det har vært helt fantastisk å ha deg som veileder.

Til slutt vil jeg takke informantene som har stilt opp til intervju. Deres kunnskap og erfaringer har vært helt fabelaktig. Jeg har lært mye av dere, er ydmyk og takknemlig for at dere stilte opp. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Trondheim, juni 2022

Ann Hege Trondsen

Innhold

1.0 Introduksjon	1
1.1 Innledning.....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Barns juridiske rettigheter.....	3
1.4 Oppgavens avgrensning og struktur.....	4
1.5 Begrepsavklaring.....	5
1.5.1 Barns medvirkning.....	5
1.5.2 Barn med ekspressive kommunikasjonsvansker.....	6
1.5.3 Spesialpedagogens rolle i barnehage.....	7
1.6 Tidligere forskning.....	7
1.6.1 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn flest.....	10
1.6.2 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn med spesielle behov.....	11
2.0 Teoretiske rammeverk	13
2.1 Barns medvirkning.....	13
2.2 Inkluderende fellesskap i barnehagen.....	15
2.3 Kommunikasjonsstøtte for barn med kommunikasjonsvansker.....	17
2.4 Pedagogisk nærvær.....	19
2.5 Den nærmeste utviklingszone.....	22
2.6 Maktrelasjoner i barnehage.....	22
2.6.1 Viten.....	23
2.6.2 Maktrelasjoner.....	23
2.6.3 Subjektivitet.....	24
3.0 Metode	26
3.1 Metodologi.....	26
3.1.1 Hermeneutikk.....	27
3.2 Metodevalg.....	28
3.3 Forskningsdesign.....	28
3.3.1 Rekruttering.....	29
3.3.2 Utvalg.....	29
3.3.3 Intervjusted.....	30
3.3.4 Semistrukturert intervju.....	30
3.4 Forskerrollen.....	31
3.5 Studiens kvalitet.....	32
3.6 Etske hensyn.....	33
3.7 Analyseprosessen.....	34
3.7.1 Induktiv tilnærming.....	35
3.7.2 Transkribering av lydfiler.....	35
3.7.3 Koding og kategorisering.....	36
3.7.4 Presentasjon av informanter og organisering av sitater.....	38
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	39
4.1 Spesialpedagogene jobber med barns medvirkning og inkludering.....	39

4.1.1 Kommunikasjonsstøttende språkmiljø	40
4.1.2 Organisering i smågrupper	43
4.1.3 Tilstedeværende spesialpedagog med barn	46
<i>4.2 Spesialpedagogers tilrettelegging for barns medvirkning</i>	<i>48</i>
4.2.1 Skape kommunikasjonsinnganger	49
4.2.2 Sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet	51
<i>4.3 Spesialpedagogers opplevde utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning</i>	<i>54</i>
4.3.1 Spesialpedagogers definisjonsmakt	54
4.3.2 Kompetanseutvikling på barns medvirkning i et inkluderende perspektiv	58
5.0 Oppsummering og avsluttende drøfting	61
5.1 Oppsummering av studiens formål og fremgangsmåte	61
5.2 Studiens funn og drøfting av et kjernedilemma	62
5.3 Videre implikasjoner	66
6.0 Referanseliste	67
Vedlegg 1: Godkjenning NSD	72
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	74
Vedlegg 3: Intervjuguide	78

1.0 Introduksjon

I mange år har jeg jobbet som spesialpedagog innenfor barnehagefeltet. Gjennom denne dannelsesreisen har jeg blitt kjent med barn med ulike diagnoser og utfordringer som trenger spesialpedagogisk oppfølging. I årenes løp har jeg utviklet et brennende engasjement for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker og deres mulighet til å medvirke, fordi de strever med å uttrykke egne behov og gjøre seg forstått i samspill med jevnaldrende barn og voksne.

Det var tilsammen 8800 barn i 2018 som fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehager, som tilsvarer 3,2 prosent av andelen barnehagebarn i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et kjennetegn som forekommer hyppigst i barnehagene er barn med kommunikasjonsvansker (Wendelborg et al., 2015). Kommunikasjonsvansker kan handle om utfordringer med språkforståelse, muntlige uttrykk og uttale språklydene. Små barn med språk- og talevansker er ifølge Folkehelseinstituttet (2015) helt vanlig. For mange barn med kommunikasjonsvansker kan en lettere forsinkelse nærmest falle bort ved riktige tiltak i førskolealder, mens andre barn med vedvarende vansker vil trenge særskilt tilrettelegging i barnehagen og opp i skolealder.

Kunnskapsdepartementet oppnevnte i 2017 et ekspertutvalg som fikk i oppdrag å vurdere om det eksisterende tilbudet gir tilstrekkelig inkludering i fellesskapet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). Ekspertutvalget oppsummerte sine konklusjoner i Nordahlrapporten (2018) med at spesialpedagogiske systemer virker ekskluderende på barn i form av manglende tilhørighet i fellesskapet med andre barn ut fra dets organisering og innhold (Nordahl m. fl, 2018). Stortingsmelding 6 (2019-2020) peker på at inkludering i barnehagen handler om at barn skal få oppleve en naturlig plass i fellesskapet. De skal oppleve trygghet og erfare at de er betydningsfulle og få muligheter til å medvirke i utformingen av eget tilbud (Meld. St.6 (2019-2020), s.11).

Med bakgrunn i egne interesser, nasjonale føringer og aktualiteten i samfunnet vil jeg undersøke nærmere hvordan spesialpedagoger beskriver barns muligheter for medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen. Dette kapitlet vil omhandle problemstilling, juridiske rettigheter, oppgavens struktur, begrepsavklaringer og tidligere forskning.

1.1 Innledning

Formålet med denne masteroppgaven er å innhente beskrivelser fra tre spesialpedagogers erfaringer, opplevelser, utfordringer og tiltaksbehov i hvordan medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen foregår. Barn begynner tidlig i barnehagen hvor de får erfaringer og følelser om seg selv i forhold til andre. Et sentralt aspekt for en god barndom er barns deltakelse i fellesskapet. Opplevelse av selv å være en del av fellesskapet i barnehagen har stor innvirkning på barns trivsel (Os & Eide, 2013). Barnehagelovens § 3 (2005) presiserer barns rett til medvirkning i forhold til å uttrykke sitt syn på barnehagehverdagen og om seg selv.

Med ulik grad av kommunikasjonsvansker vil mange barn trenge tilpasset hjelp for å styrke sine kommunikasjonsferdigheter og oppleve tilhørighet. Med barns medvirkning forankret som en menneskerett i styringsdokumenter som Grunnlova § 104 (1814), barnehageloven § 3 (2005), FNs barnekonvensjon artikkel 12 (1989) og rammeplan kapittel 4 (2018) gir det tydelige føringer. Sammenhengen mellom styringsdokumenter og forankring av barns medvirkning i barnehagene er et område under stadig utvikling, som betyr at temaet er relevant og interessant å forske videre på. I artikkel 23 i FNs barnekonvensjon (1989) gis barn med funksjonsnedsettelse rett til aktiv deltakelse i samfunnet.

Med bakgrunn i aktualisering av barns medvirkning fra styringsdokumenter til forankring i barnehagehverdagen, snevres oppgaven til å omhandle barn med ekspressive kommunikasjonsvansker sin medvirkningsmuligheter gjennom spesialpedagogers beskrivelser.

Ut fra studieplan, inkluderes tidligere arbeid fra emnet MFFMD5010 og MFVFM5000, der eksamen i prosjektskisse for masteroppgaven, arbeidskrav tilknyttet utarbeidelse av problemstilling og tilgrensende forskning delvis inngår. Dette gjelder kapitlene innledning, tidligere forskning og metodedel.

1.2 Problemstilling

Masteroppgavens formål er å innhente spesialpedagogers beskrivelser om barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen. Gjennom intervju av spesialpedagoger vil jeg belyse arbeidsmåter i hvordan medvirkning blir fremmet, muliggjort og påvirket av ytre rammevilkår. Det gir følgende problemstillingen: *Hvilke muligheter for medvirkning beskriver tre spesialpedagoger at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber spesialpedagoger med barns medvirkning og inkludering?
- Hvilke muligheter for medvirkning opplever spesialpedagoger at barn har?
- Hvilke utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning opplever spesialpedagoger barn har?

Forskningsspørsmålene belyser problemstillingen min ved å innhente kunnskap om temaet gjennom spesialpedagogers barnehageerfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58).

1.3 Barns juridiske rettigheter

Her presenteres lovverk og juridiske rettigheter, tilhørende dokumenter som er knyttet til barns rettigheter til medvirkning og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I Norge har alle barn rett til barnehageplass (Barnehageloven, § 16, 2018) og av barn mellom 1-5 år er det 93,4 % som går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2021).

I 2003 ble FNs barnekonvensjon innført i norsk lovgivning der alle enkeltpersoner, myndigheter og organisasjoner skal følge dens bestemmelser som i norsk lov med blant annet fokuset på barns rettigheter. Barnehagene fikk i 2006 en ny rammeplan med endringer i innhold og oppgaver der barns rett til å uttrykke seg, bli hørt og få medvirke ble synliggjort. I 2014 fikk Grunnlovens § 104 (1814) nedfelt barns rett til medvirkning som gir sterke føringer om at barn på lik linje med alle mennesker skal respekteres, anerkjennes og møtes som likeverdige borgere i samfunnet (Bae, 2018). I 2021 ble barnehageloven § 3 (2005) endret og tydeliggjør retten til barns medvirkning med at barn får uttrykke sitt syn på barnehagehverdagen og om seg selv.

I Stortingsmelding nr. 41, *Kvalitet i barnehagen*, trekkes det frem at kompetanse til barnehagepersonalet må styrkes i forhold til barns medvirkning (Meld. St. 41 (2008-2009)). Den reviderte rammeplan som kom i 2017 gir tydelige føringer om at barns medvirkning skal gjelde barnehagens verdier, ansvar og roller. Barnehagen skal fremme demokrati og bidra til et inkluderende fellesskap der alle uansett forutsetninger skal kunne uttrykke seg, bli hørt og kunne delta (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11).

I barnehageloven § 31 (2005) er det befestet at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp, utviklingsstøtte og læring i språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barn individuelt eller i gruppe.

1.4 Oppgavens avgrensning og struktur

Oppgaven er inndelt i innledning, teori, metode, analyse, drøfting og omhandler fem kapitler, eksklusiv referanseliste. Jeg har tre vedlegg som viser godkjenning hos NSD, et informasjonsskriv med samtykke som ble sendt ut til barnehager for å rekruttere informanter, og intervjuguide.

I kapittel 1. Introduksjon med en kort innledning, problemstilling, juridiske rettigheter, begrepsavklaring av sentrale begreper og utvalg av tidligere forskning.

I kapittel 2. Teoretiske rammeverket gir grunnlaget for drøfting av empiriske funn. Teorisammensetningen er basert på relevans for tematikken, problemstillingen og det empiriske materialet.

I kapittel 3. Metodedelen gjør rede for valg av metode, forskningsdesign, forskerrollen, studiens kvalitet, etiske hensyn og analyseprosessen av empirien. For å belyse problemstillingen og kunne svar på forskningsspørsmål har jeg anvendt en kvalitativ metode i form av intervju med en hermeneutisk inngang. Analyseprosessen viser min stegvise deduktiv fremgangsmåte ved gjennomgang av rådata, koding og deduktiv kategorisering. En oppsummering gjennom en figur illustrerer jeg strukturen for funn og drøfting. Problemstillingen til venstre, forskningsspørsmål i midten og kategorier fra empirien til høyre.

I kapittel 4. Presentasjon av funn og drøftinger slås sammen i dette kapittel med overskrifter og kategorier som knyttes til forskningsspørsmålene med empirinære sitater fra informantene som utgangspunkt for påfølgende drøfting sammen med teorigrunnlaget.

I kapittel 5. Oppsummerer studiens formål, fremgangsmåte og funn, samt en avsluttende drøfting på et kjernedilemma og beskrivelse av videre implikasjoner.

1.5 Begrepsavklaring

I dette kapitlet avklarer jeg sentrale begreper i oppgaven, som barns medvirkning, barn med ekspressive kommunikasjonsvansker og spesialpedagogens rolle i barnehagen. Barns medvirkning blir ytterligere utdypet under teoretisk rammeverk.

1.5.1 Barns medvirkning

På leting etter definisjon på *barns medvirkning* opplevde jeg det som et begrep med ulik forståelse og betydning. Ordet medvirkning/deltakelse diskuteres (engelsk participation) og det skaper forvirring på hva det skal bety i praksis (Johannesen & Sandvik, 2008). Bae (2006) beskriver medvirkning ut fra ordets to stavelser, *med* og *virkning*. *Med* peker på oppmerksomheten mot å være sammen med andre i et fellesskap. Mens *virkning* retter fokus på handling og kommunikasjon, ved å ta initiativ som fører til respons og virker inn på barns muligheter, delta i handlinger og aktiviteter (Bae et al., 2006).

Min forståelse av barns medvirkning er at barn får gjennom deltakelse i fellesskap med andre barn og voksne mulighet til å være aktiv medskaper i egne liv, bli hørt og lyttet til gjennom egne initiativ og handlinger. Rammeplanen sier at barnehagen skal møte barns ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning med hensyn til barnets alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2018). Barns ulike uttrykk og kommunikasjonsferdigheter skal tas hensyn til av de ansatte i barnehagen og gjennom observasjon blir kjent med det enkelte barns uttrykksform slik at barns behov blir ivarettatt og de får mulighet til å uttrykke sitt syn på egen barnehagehverdag (ibid, s. 21).

Rammeplan ivaretar barns individuelle behov for medvirkning og anerkjenner verdien av barns deltakelse i fellesskapet. I de senere årene har barns medvirkning i barnehagen fått mer fokus i de pedagogiske planer (Jansen, 2019).

Tendensen til økt fokus på barns medvirkning viser “Kunnskapsdepartementets reviderte strategiplan” (2018-2022) som fremmer viktigheten av at det pedagogiske arbeidet omsettes i praksis for å sikre at alle barn får ta del i og medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dokumenter viser fortsatt et behov for å rette fokuset inn i barnehagens pedagogiske arbeid for å sikre barns medvirkning inn i et fellesskapsperspektiv.

1.5.2 Barn med ekspressive kommunikasjonsvansker

Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare*, som betyr å gjøre felles (Lyngseth, 2020, s. 34). Kommunikasjon foregår mellom to eller flere mennesker gjennom dialogen mellom partene. Dialogen er samspill mellom sender og mottaker som et avgjørende spill mellom mennesker. Det kan være store variasjoner i førskolebarns språkutvikling og språkferdigheter, og for noen barnehagebarn oppdages det ekspressive kommunikasjonsvansker (Lyngseth, 2020).

Ekspressiv betyr å uttrykke seg og mestre språket for å formidle budskap. Barn med *ekspressive kommunikasjonsvansker* har ofte god språkforståelse som betyr at barna forstår hva som blir sagt av andre barn og ansatte i barnehagen. Ekspressive kommunikasjonsvansker hos barn kommer til uttrykk gjennom vansker med å føre en samtale, uttrykke seg verbalt, formidle fra egne tanker, hendelser og meninger som er sentralt i en samtale med jevnaldrende og ansatte i barnehagen (Lyngseth, 2020).

Barnehageloven §31 befester formålet med spesialpedagogisk hjelp med å gi tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av språk og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 31). Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk, og være bevisst på at det påvirkes av alle sider ved barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rammeplan er tydelig på at personalet i barnehagen skal følge opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har forsinket språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018).

1.5.3 Spesialpedagogens rolle i barnehage

Det er kommunen som fatter enkeltvedtak ut fra barns behov for spesialpedagogisk hjelp med bakgrunn i utredning og tilrådning gjennom en sakkyndig vurdering fra PPT (Barnehageloven, 2005, § 34). I sakkyndige vurdering beskrives omfanget av den spesialpedagogiske hjelpen, kompetanse til de som skal utføre det spesialpedagogiske oppdraget og i tillegg kan deler av denne hjelpen gjøres innenfor det ordinære barnehagetilbudet ut fra barnets behov (Barnehageloven, 2005, § 34).

Spesialpedagoger har ofte en videreutdanning i tillegg til grunnutdanning som barnehagelærer eller grunnskolelærer. De arbeider på ulike oppvekstarenaer som barnehage, skole og voksenopplæring, samt ved ulike hjelpeinstanser som i 1. eller 2. linjetjenesten og annen offentlig forvaltning. I denne oppgaven er det spesialpedagoger i barnehager som er nedslagsfeltet. De har en omfattende kunnskapsbase og profesjonell kompetanse på ulike diagnoser, spesifikke og generelle lærevansker. *Spesialpedagogens rolle* og arbeidsoppgaver handler om å legge til rette for gode lærings- og oppvekstvilkår for barn som har særskilte læringsbehov og de kan nærmest betegnes som spesialister innenfor sitt ansvarsområde (Groven, 2013, s. 60).

Spesialpedagoger utarbeider individuelle mål og skriver tiltaksplaner (Barnehageloven, 2005, § 32-3) for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp som i min oppgave er barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Ut fra tiltaksplaner jobber spesialpedagoger målrettet med å gi barn riktig utviklingsstøtte der barns medvirkning er sentralt (Groven, 2013).

1.6 Tidligere forskning

Med utgangspunkt i temaet medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker vil jeg presentere tidligere forskning rettet mot barnehagefeltet. Gjennom systematiske søk forsøkte jeg å gå bredt ut både nasjonalt, nordisk og internasjonalt med å utforske doktorgradsavhandlinger, relevante masteroppgaver, fagfelleverderte forskningsartikler og referanselister.

Barns medvirkning var et utfordrende begrep å søke på, så jeg forsøkte å være kreative med å bruke andre søkeord både på norsk, nordiske språk og engelsk.

Søkeord som *barns medbestemmelse, selvbestemmelse, barns demokratiske deltakelse, barns deltagende, børns deltagelse*, samt *early childhood education and participation in kindergarten*. Innenfor barn med ekspressive kommunikasjonsvansker brukte jeg søkeord som *språkvansker, barn med spesielle behov, tilpasset opplæring, funksjonsnedsettelse og disability in kindergarten*.

Søken ga flere treff på aktuell forskning på barnehagefeltet, men få treff på barns medvirkning i barnehagen og ingen treff på barn med ekspressive kommunikasjonsvansker som kan fortelle noe om lite eller ingen forskning på feltet. Jeg har søkt i Oria, Idunn og Google scholar og vil fremheve forskning tilbake til 2009, fordi Berit Bae har vært en sentral forsker innenfor barns medvirkning i barnehager. Utvalget er konsentrert fra 2014-2021 norsk og nordisk, samt et norsk studie gjennomført både i Norge og Hviterussland.

Annen internasjonal forskning ble utelatt for at det var rettet mot eldre barn utenfor barnehagefeltet. Den valgte forskningen er fordelt mellom barn flest og barn med spesielle behov. Presenterer tidligere forskning fra fem doktorgradsavhandlinger, en relevant bacheloroppgave og en masteroppgaver. Bacheloroppgave og masteroppgavene regnes ikke som forskning, men jeg valgte å ta de med, fordi de viser til interessante studier innenfor mitt temaområde medvirkning for barn med spesielle behov.

Forskning	År/Sted	Navn	Hovedtrekk funn
1.6.1 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn flest	2009/Oslo	Bae	Medvirkning forutsetter voksnes tilstedeværelse, sensitivitet og evne til å skifte perspektiv
	2015/Vestfold	Pettersvold	Barns demokratiske deltakelse utnyttes ikke og barns medvirkning samsvarer ikke med rammeverk og intensjoner
	2020/Stavanger	Ree	Medvirkning henger sammen med kvalitet på interaktive prosesser mellom barn og ansatte
1.6.2 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn med spesielle behov	2014/Trondheim	Åmot	Et dilemma i tilrettelegging for medvirkning mellom retten til særskilt hjelp og støtte, og det ordinære tilbudet i barnehagen
	2016/Bodø og Hviterussland	Hansen	Utfordringer med å implementere for inkluderende pedagogisk praksis og beholde verdifull spesialpedagogisk kompetanse.
	2018/ Trondheim	Rathe	Spesialpedagogen og grunnbemanningen må ha tett samarbeid for at barn med autisme skal få medvirke. Kompetanseheving i grunnbemanningen for å lykkes med medvirkning.
	2021/Jønköping	Henrysson & Hult	TAKK gir barn verktøy til å håndtere konflikter, samhandlingsmuligheter, utvikler lekekompetanse og øker barns selvtillit.

Figur 1: Jeg har utarbeidet en skjematisk oversikt over valgt forskning.

1.6.1 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn flest

Bae gjennomførte en mikro etnologisk undersøkelse i to Oslobarnehager i perioden 2006-2009 for å se på dialogen mellom førskolelærer og barn i alderen 3-6 år (Bae, 2009). Målet med undersøkelsen var å forske på ulike samspillsmønstre som skjer mellom barn, ansatte og barnehagekonteksten som bakgrunn for dette samspillet, samt forutsetninger for barns deltakelse og rom for barns medvirkning. Sentrale funn i undersøkelsen viser barnehagebarns samspillserfaringer som utfordres i tråd med prinsipper om medvirkning, fordi det forutsette aktiv tilstedeværelse, sensitivitet og evne til å skifte perspektiv fra de ansattes side. Det kreves voksne som møter barn ut fra individuelle forskjeller i kommunikasjonsstil og bakgrunn. Forskningen viser at det kan være forhold i praksis som problematiserer det å skape samspillsbetingelser i barnehagen (Bae, 2009).

Pettersvold fokuserte i sin doktorgradsavhandling på barns demokratiske deltakelse i barnehagen (Pettersvold, 2015). Utgangspunktet for undersøkelsen var å undersøke hvordan FNs barnekonvensjon artikkel 12 (1989) ble anvendt i praksis og kritisk utforske hvilke muligheter som gis barn for å bli demokratiske deltakere i barnehagen. Pettersvold gjennomført gruppeintervju med trettito førskolelærere i tretten barnehager, og gruppeintervju med førtien barn i alderen fem år i fire barnehager. Funnene i undersøkelsen viser til at barns demokratiske deltakelse utnyttes i liten grad og medvirkning realiseres ikke i samsvar med rammeverk og intensjoner (Pettersvold, 2015).

Ree gjennomførte et tredelt forskerstudie om barns medvirkning i en doktorgradsavhandling (Ree, 2020). Forskerens tredeling var å studere barns beskrivelser av barns medvirkning i barnehagen, hvordan personalet klarte å kommunisere med grupper av barn med fokus på barns medvirkning og barnehagepersonalets beskrivelser av barns medvirkning i barnehagen. De ansatte ivaretok praksiser som fremmet muligheter for barna til å tre frem med egne initiativer og videreføre andre initiativer i fellesskapet. Sentrale funn er at personale og barn hadde en aksept og ivaretagelse for ulikheter. Det viser en praksis som krever å sette egne behov og initiativer til side, for å åpne opp for at andre, der ulike initiativer og perspektiver får mulighet til å tre frem og medvirke i fellesskapet. Undersøkelsen gir et bilde av at barns medvirkning henger sammen med kvalitet på interaktive prosesser mellom barn og ansatte (Ree, 2020).

1.6.2 Forskning på barns medvirkning knyttet til barn med spesielle behov

I Åmot sin doktorgradsavhandling gjennomførte hun en barnehageundersøkelse ved hjelp av observasjoner og fokusintervju av ansatte i tre norske barnehager med temaene etikk i praksis, barn med samspillsvansker, barns rett til deltakelse og de ansattes skjønnsmessige vurderinger (Åmot, 2014). Åmot finner at praksis består av handlinger som kan oppfattes som både anerkjennende og krenkende. Strukturen er stram og særskilte tiltak for barn med samspillsvansker må prioriteres, slik at deres hverdag i varierende grad består av andre tiltak enn hverdagen for barn flest. De ansatte utsettes for dilemma i praksis hvis barn med særskilte behov skal beskyttes, om de utsettes for ekskludering fra fellesskapet eller de ansatte forsøker å dekke til vanskene. Det å imøtekomme barnas spesielle behov versus hensyn til det kollektive fellesskapet i barnegruppa erfarer de ansatte som et dilemma. Når de ansatte tilrettelegger for medvirkning opplever de at retten til særskilt hjelp, behov for støtte og det ordinære tilbudet i barnehagen trekker i hver sin retning. Funn i undersøkelsen viser at ansatte jobber midt i mange dilemma, og skjønnsavgjørelser besluttes i fortløpende strømmer av hendelser (Åmot, 2014).

Hanssen gjennomførte et kvalitativt casedesign med ti semistrukturerte intervju fordelt på fem ansatte i førskolene fra henholdsvis Hviterussland og Norge i sin doktorgradsavhandling (Hanssen, 2016). Studiets formål var å sammenligne hvordan ansatte i barnehagene praktiserer inkluderingsprinsippet og den spesialpedagogiske praksis knyttes til barn med språkvansker i barnehager i begge land. Funn i denne undersøkelsen dreier seg om temaer som kompetanse, mestringsfølelse og selvforståelse. I de norske barnehagene uttrykkes det relativt lav gjennomsnittlig kompetanse, manglende veiledningskompetanse fra eksterne fagpersoner og lav mestringsfølelse blant ansatte i barnehagene. Informantene fra barnehager i Hviterussland opplever mer spesialisert og tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse og det gir økt mestringsopplevelse. Til tross for ulikheter viser også denne studien at begge land står overfor samme utfordringen med hvordan barnehagen kan implementere en form for inkluderende pedagogisk praksis, uten samtidig å gi fra seg verdifull spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2016).

Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) gjennomførte Rathe en masteroppgave med fokus på barns medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser i alderen 4-6 år i barnehagen (Rathe, 2018).

Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervju av spesialpedagoger for å innhente deres erfaringer, tanker og opplevelser rundt ivaretagelse av medvirkning hos barn med autisme. Funn i undersøkelsen viser at spesialpedagoger må samarbeide tett med de andre ansatte på avdelingen for at barn med autisme skal få medvirke. Det kreves mer kunnskap om autisme hos grunnbemanningen for å ivareta medvirkningsmuligheter for barn med autisme (Rathe, 2018).

Ved Universitetet i Jönköping gjennomførte Henrysson og Hult et kvalitativt intervjustudie med 6 førskolelærere. Studien undersøkte førskolelæreres refleksjoner og erfaringer ved bruk av Tegn som alternativ- og kompletterende kommunikasjon (TAKK) som verktøy for å støtte barns deltakelse i svensk førskole og hvilke pedagogiske konsekvenser de så at arbeidet med TAKK har. Studien viser at TAKK brukes av førskolelærere som et verktøy for å gi alle barn muligheter til å forstå og gjøre seg forstått i førskoleopplæringen. Når barn gis TAKK som støtteverktøy for kommunikasjon, mener førskolelærere det øker potensialet til barns deltakelse i førskoleopplæringen. Funn viser at førskolelæreres betydelige rolle i å integrere TAKK som en naturlig del av førskolen, samt at førskolelærere har jevnlig behov for å repetere og utdype kunnskapen om TAKK. Andre funn i studien synliggjør at TAKK gir barn verktøy til å håndtere konflikter, legge til rette for samhandling med andre, lettere tilgang til lek og øker barnas selvtillit (Henrysson & Hult, 2021).

Tidligere forskning belyser interessante funn knyttet til erfaringer og utfordringer både i forhold til barn flest og barn med ulik grad av samspillsvansker sine muligheter for å medvirke i barnehagen. Det krever forståelse i hvordan rammeverket virker i praksis, kunnskap om interaktive prosesser mellom barn og ansatte, samt forebygge ekskludering av barn med spesialpedagogiske hjelp. Ut fra de søkene jeg har gjort finner jeg ikke noe som viser forskning på barn med ekspressive kommunikasjonsvansker sine muligheter for medvirkning i barnehagen. Det er lite forskning som er rettet mot barneinvolvering og barnets stemme mangler.

Dette kapitlet har handlet om problemstilling, juridiske rettigheter, oppgavens struktur, begrepsavklaringer og tidligere forskning. Neste kapittel danner mitt teoretiske rammeverk.

2.0 Teoretiske rammeverk

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver, sentrale begreper og prinsipper som bygger på analysen av datamaterialet. Teorigrunnlaget kobles i sammenheng med kapittel 1 med tidligere forskning og barns juridiske rettigheter. Sentrale tema jeg vil fremheve i teorien er barns medvirkning, inkludering, kommunikasjonsstøtte, pedagogisk nærvær, den nærmeste utviklingszone, kompetanseutvikling og maktrelasjoner i barnehagen. Det finnes mange fortolkninger av Foucault sin maktforståelse og jeg vurderte å gå inn i primærkilden, men på grunn av tid har jeg valgt å støtte meg til Hammer (2017).

2.1 Barns medvirkning

I introduksjonen har jeg fortalt om retten til medvirkning som fremheves i barnehagepolitiske og pedagogiske dokumenter, og at begrepet oppfattes ulikt i praksis. Her vil jeg utdype begrepet ved å beskrive mer innenfor barnehagefeltet hvordan det problematiserer og nyanseres og hva barns medvirkning kan innebære (Bae et al., 2015). I barnehageloven (2005) og FNs Barnekonvensjon (1989) er ikke begrepet medvirkning direkte nevnt, men begrepet kan forstås å handle om barns frihet til uttrykke seg, danne seg egne synspunkter og bli hørt i samsvar med barnets alder og modenhet (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 12).

Bae (2015) ser på medvirkning som å virke med eller samhandle der medbestemmelse er selve beslutningsprosessen. Hun er opptatt av at medvirkning ikke skal tolkes i en individualistisk retning som er det sentrale i medbestemmelse. Barnekonvensjon (1989) trekker frem de tre P-er, som er *provision, protection og participation*. Provision er barns tilgang på ressurser og materiell velferd, mens protection relateres til barns rett til beskyttelse og omsorg. Participation er innholdet i barnekonvensjonen artikkel 12, der barn skal danne egne synspunkter, ytringsfrihet og omgivelsene skal lytte til barn ut fra alder og modenhet (Svenning, 2018).

I artikkel 13.1 i FNs barnekonvensjonen (1989) er barns rett til ytringsfrihet ytterligere presisert med at barn skal få frihet til å søke, motta, meddele ideer og opplysninger uttrykt enten muntlig eller andre uttrykksmåter som barnet vil bruke ut fra alder og modenhet. Det kan forstås at barn i barnehagen skal ha en reell innflytelse på barnehagens innhold og metoder.

Østrem (2009) peker på at medvirkning ikke er relevant for de yngste barna i barnehagen fordi de er for små til selvbestemmelse. I praksisfeltet er oppfatningen at de yngste barna er for små eller umodne til medvirkning (Sandvik, 2007) og at medvirkning skjer når barna blir større (Labahå, 2007). Svenning (2015) stiller spørsmål om det kan være mangelfull kunnskap og oppfølging i forhold til de yngste barnas rett til medvirkning i praksis. Nyere spedbarnsforskning synliggjør en oppfatning og forståelse av barnet på lik linje med andre mennesker som et *ferdig subjekt*. I møte med alle barn uansett alder er de fullverdige mennesker med intensjoner, tanker og følelser som blir anerkjente subjekt. Alle barn evner å gå inn i relasjoner og kommunikasjon med omsorgspersoner og omgivelser forøvrig som i barnehagen. Barn betraktes som *human beings*, som ferdige individer og subjekter fra fødselen som aktive deltakere i eget liv (Jansen, 2018).

Åmot (2014) peker på to forskjellige forståelser av barn. Den ene forståelsen er *beings* som innebærer å se og forstå barn som aktive medskapere i egne liv og ut fra deres egenverdi blir de møtt som kompetente sosiale mennesker med egne rettigheter. Den andre forståelsen er *becomings* som fokuserer på det barnet skal bli og har et syn på barn som passive mottagere med behov for omsorg og oppdragelse (Åmot, 2014).

FNs barnekonvensjon (1989) befester at barns rett til medvirkning og deltakelse, krever respekt for barns mange uttrykksmåter, som kan være non-verbal kommunikasjon, lek ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Bae (2015) tolker barns ulike uttrykksmåter som sentralt i en mer åpen forståelse av medvirkning og en anerkjennelse av barns mange kommunikasjonsformer. Dette kan ses i sammenheng med hva som står i rammeplan om barns uttrykk der små barns kroppsspråk og andre uttrykksmåter er deres synspunkter som må fanges opp av de ansatte i barnehagen (Bae, et al., 2015).

Bae (2018) belyser videre temaet barns medvirkning gjennom at barn får medvirke i lek med andre barn i et samspill, som fører til samhørighet, forskjellighet og mulighet for motstand. Her kan det individualistiske perspektivet komme til kort. Medvirkning blir her en relasjonell størrelse der barn får medvirke som en relasjonell ramme som kan opponeres mot (Bae, 2018). Barns væremåter skal anerkjennes, respekteres og møtes reflektivt ut fra deres premisser, samt gis rom for andre teknikker og praksiser for selvforming.

Ut fra dette trekkes det linjer fram til det selvstendige, selvstyrende, ansvarlige, kompetente, medbestemmende og medvirkende barnet. (Bae et al, 2015).

Barnehagemyndighetene i Norge iverksetter tiltak som skal bidra til ny kunnskap og bevisstgjøring rundt barns rett til medvirkning i oppvekstsektoren (Nordahl m.fl. 2018). I lys av dette pekes det på mangler i barnehagefaglig kompetanse blant de som har ansvar for barnehagesektoren. En kommentar fra barnekomiteen er at de er bekymret over at lokale myndigheter i Norge kjenner lite til barnekonvensjonens innhold og det anbefales at norske myndighetsorganer øker kunnskapen om barns medvirkning (Bae, 2015, s.26). Økt bevisstgjøring og kunnskapsheving på alle nivåer i forvaltningen vil redusere ensidig individualistisk og rutinepregede oppfatninger av medvirkning. En del barnehager jobber med konstruktive prosesser for å utvide felles forståelse av barns medvirkning og kritiske refleksjoner over egen forståelsesramme i samspill med barn. I de enkelte barnehagene blir det viktig gjennom refleksjoner i personalgruppa å forankre et felles forståelses- og verdigrunnlag av barns medvirkning (Bae et al., 2015, s. 26).

2.2 Inkluderende fellesskap i barnehagen

Inkluderende fellesskap i barnehager er beskrevet i rammeplan for barnehager som at alle barn skal få ytre seg, blir hørt og kunne delta (Kunnskapsdepartementet, 2018). Alle barn skal likeverdig inkluderes i et fellesskap uavhengig av spesialpedagogisk hjelp, tilrettelegginger og utfordringer (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 94).

I Meld, St. 6 (2019-2020) *Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* er inkludering definert som:

«Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10).

For at barn skal kunne utvikle sine interesser, ønsker og drømmer er det viktig med tidlig innsats og inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Barns grunnleggende behov for sosial tilhørighet er en viktig del av inkluderingen (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24). Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp beskrives i rammeplan at barnehagen skal sørge for inkludering i barnegruppa gjennom det allmennpedagogiske tilbudet. Rammeplan tydeliggjør også at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet ut fra barnets behov og forutsetninger, i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal være et inkluderende og likeverdig tilbud for alle barn og handler om tilrettelegging for sosial deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

Den spesialpedagogiske hjelpa kan organiseres på flere måter og målet om inkludering ligger som grunnleggende pedagogiske føringer i barnehagene der barn med ulike funksjonsnedsettelse skal få delta i fellesskapet. Hausstätter (2010) ser på inkluderingsperspektivet som en menneskerett der alle barn uansett forutsetninger skal få utvikle seg og lære gjennom allmennpedagogikken (Hausstätter, 2010). Retten til å utvikle seg og lære gjennom relasjoner i barnehagemiljøet krever en tilpasset organisering. Smågrupper blir i den spesialpedagogiske litteraturen sett på som en egnet tiltaksramme (Vedeler, 2007).

Spesialpedagogens organisering i smågrupper anses som egnet for barn med ulike vansker for å jobbe med utbedring, reparering eller kompensasjon (Åmot, 2014). Målet med organisering i smågrupper kan på den ene sida være en hensiktsmessig metode med god struktur, men reduserer muligheter for fleksibilitet og dynamiske prosesser. Videre kan ulike planlagte gruppekonstellasjoner redusere barns medvirkningsmuligheter. I skjermede smågrupper med gitte rammer kan det gi økt mulighet for lek på egne premisser (Åmot, 2015).

Inkludering handler om at opplæringen i barnehagen skal bygge på barnesentrert pedagogikk som betyr at alle barn skal få muligheter til å være en del av fellesskapet (Lyngseth & Mørland, 2022). Barn skal oppleve tilhørighet og de har rett til å delta i barnefellesskapet på en likeverdig måte. Inkludering handler ikke om likhet, men respekt for ulikheter og en forutsetning for demokrati. Inkludering handler også om differensiering, der hvert enkelt barn er unikt med sine individuelle behov som vil bety at barnehagetilbudet tilpasses hvert enkelt barn og mangfoldet. Barn møter barn i barnehagen der leken er den viktigste sosialiseringarenaen.

Hele barnehagepersonalets innsats handler om å arbeide målrettet og kunnskapsbasert for å inkludere barn inn i relasjonelle barnefellesskap gjennom leken og samspillsituasjoner i barnehagen (Lyngseth & Mørland, 2022). Inkludering og deltakelse kan ses i en sammenheng med barns medvirkning, der barns synspunkter skal vektlegges inn i barnehagens daglige virksomhet (Barnehageloven, 2005, §3). I forbindelse med at barn får spesialpedagogiske vedtak skal det utarbeides en individuell tiltaksplan i barnehagen på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. Hvert halvår skal det utarbeides en rapport over den spesialpedagogiske hjelpen som barnet har mottatt og vurdere barnets utvikling. Denne rapporten synliggjøres til foreldrene og PPT (Barnehageloven, 2005, § 32). Det er av stor betydning at pedagogiskleder kobles på i utarbeidelse av ITP sammen med spesialpedagogen som kan bidra til en kobling mellom utarbeiding og implementering av planens innhold (Groven, 2021). Pedagogiskleder blir også viktig for å samordne ITP med øvrige pedagogiske planer i barnehagen. Fordelen med denne koblingen øker sannsynligheten for at ITPs mål og innhold realiseres. Det blir ikke bare spesialpedagogens plan. De medvirkende får et større eierforhold til planen som øker muligheter for å realisering av innholdet (Groven, 2013, s. 95).

Åmot (2014) belyser i sin forskning to motstridende rettigheter i praksis som er barns rett til medvirkning og barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Åmot, 2014).

Der organisering av spesialpedagogisk hjelp kan redusere muligheter for ordinære aktiviteter for barn med særskilte behov enn barn flest. Den spesialpedagogiske hjelpen kan samtidig gi støtte til barn med særskilte behov inn i fellesskapet. Personalets pedagogiske skjønn, holdninger og kunnskap er sentrale i inkluderings- og ekskluderingsprosesser (Åmot, 2014).

2.3 Kommunikasjonsstøtte for barn med kommunikasjonsvansker

Kommunikasjonsvansker hos barn er sammensatt (Lyngseth, 2020). Det kan omhandle vansker med talen, uttale språklydene og uttrykke seg muntlig. For andre barn kan språkvansken omhandle vansker med å delta i kommunikasjon eller å forstå språk.

Alvorlighetsgraden kan være forskjellig og er relatert til årsak, genetik, miljø eller kun forsinket språkutvikling. Språklige utfordringer i barnehagealder i Norge viser forskning at forekomsten av forsinket eller avvikende språkutvikling i førskolealder ligge på 10 % (Hollung-Møllerhaug, 2010).

Identifisering av barns muligheter for kommunikasjon handler om å innhente kunnskap om barnets funksjonsnivå og muligheter for å kunne kommunisere med omverden.

Selv om kommunikasjonsvansker hos barn er forskjellig er det viktig å se det individuelle barnet og forsøke å tilrettelegge for kommunikasjonsstimulerende tiltak ut fra barnets muligheter. Det er vanlig med en kartleggingsprosess før det settes i gang tiltak for å finne ut barnets kommunikasjonsnivå og kommunikasjonsbehov (Tetzchner & Martinsen, 2002). I denne oppgaven er språkvansker hos førskolebarn knyttet til de ekspressive kommunikasjonsvansker som omhandler forsinkelse i å uttrykke seg og mestre formidling av budskap. For noen barna med ekspressive kommunikasjonsvansker trenger de hjelp til alternative uttrykksformer, som vil støtte og styrke de til gode samspillsrelasjoner og en god språklig utvikling (Andresen, 2020, s. 11).

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er en samlebetegnelse for alle kommunikasjonsmåter som benyttes i Norge som et tillegg for verbal tale når det ikke er tilstrekkelig. ASK vil kunne gi støtte i samhandling, utvikle lesekompetanse, hjelp til å håndtere konflikter og øke barns selvtillit. Noe Henrysson & Hult (2021) beskriver at TAKK er et lignende kommunikasjonsverktøy som ASK. De belyser TAKK som et støtteverktøy som brukes i Sverige og gir barn større muligheter for å forstå og gjøre seg forstått i førskoleopplæringen (Henrysson & Hult, 2021). Når den tradisjonelle kommunikasjonsmåten ikke er tilstrekkelig kan ASK hjelpe barn til å kommunisere effektivt. ASK kan innbefatte mange forskjellige hjelpemidler, men ut fra barn med kommunikasjonsvansker kan det være bilder, symboler og tegn-til-tale. Kommunikasjonsmidlets funksjon som kommunikasjonsstøtte for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker tilpasses verktøyet til den enkelte ut fra utvikling og modning (Andresen, 2020, s. 12).

Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i rammeplan for barnehager står det skrevet, «Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barns ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Andresen (2020) understreker personalet ansvar for inkludering av alle barn i barnehagen til språkstimulerende aktivitet for å få ta del i og medvirke i fellesskapet. For at barn med språkvansker skal få medvirke, vil det være nødvendig med kommunikasjonsstøttende tiltak som hjelper barn å forstå hverandre.

Rammeplan befester at barnehagen skal ha fokus på gode språkmiljø for alle barn. Det betyr at barnehagen må tilrettelegge for språklig aktivitet ut fra barns behov der det kan være nødvendig med visuell tilrettelagt språkmiljø ved bruk av bilder, symboler eller tegn. Metoden er da å bruke bilder, symboler eller tegn som symboliserer aktiviteter, rutiner og valg i barnehagen. Det kan brukes i alle situasjoner i barnehagen og for at barn med språkvansker skal nyttiggjøre og anvendes som kommunikasjonsstøtte, må bilder, symboler og tegn være visuelt tilrettelagt i det fysiske miljøet. For å inkludere alle barn er det fint å introdusere kommunikasjonsstøtte i hele barnegruppa som vil øke forståelsen og medvirkningen for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker (Andresen, 2020). Andresen (2020) erfarer at tidlig innsats ved hjelp av ASK fører til en god språkutvikling for førskolebarn der de etterhvert ikke trenger supplementet til talemålet sitt.

Sammen med ASK har jeg også tatt med materialets funksjon i barnehagens fysiske miljø i forhold til kommunikasjonsstøtte for alle barn og spesielt for barn som har forsinket språkutvikling. Østrem har gjennom observasjonsstudier i barnehager fått erfare betydningen av å rette oppmerksomheten mot materialene som barn er omringet av (Østrem, 2012). Det første og det andre er barnet og spesialpedagogen. Materialet betegnes som det felles tredje som barn engasjerer seg i og befinner seg i sentrum for kommunikasjonen (Østrem, 2012). Det fysiske rommet og materialene i barnehagen kan ses på som et språk, der barn bygger opp dialoger omkring rom og materialer de omringes av (Carlsen, 2021).

2.4 Pedagogisk nærvær

Pedagogisk nærvær bygger på barnehagens grunnleggende verdier som angis i barnehageloven §1 (2005) som er *respekt, nestekjærlighet, likeverd, demokrati, medansvar og medvirkning*. Barnehagen skal møte alle barn med alle disse grunnverdier for å fremme danning og lærelyst, samt motarbeide former for diskriminering (Arnesen, 2020).

Pedagogisk nærvær omfatter noen tilnæringskvaliteter hos de ansatte i barnehagen som fremmer inkludering, medvirkning og motvirker ekskludering (Arnesen, 2020). Ansatte i barnehagen utvikler seg i samspill med omgivelser og deres pedagogiske praksis sammen med ulike faktorer som avhenger av den enkelte ansatte sine valg og ambisjoner. Pedagogisk nærvær er en ferdighet som kan utvikles. Ansatte som står opp for de sårbare, som lett holdes utenfor, fordrer det mot til å gjøre det som kreves i å si ifra på vegne av dem.

For at alle barn i barnehager skal kunne få et meningsfylt opplæringstilbud forutsetter det at ansatte strekker seg langt for å gi dem verdighet og respekt.

Med pedagogisk nærvær pekes det på *kjærlighet* som en grunnleggende egenskap som må ligge hos den ansatte i form av genuine interesser for enkeltmennesker der kjærlighetsegenskapen vil kunne bidra til at barn vokser som mennesker (Arnesen, 2020). Selv om kjærlighet til mennesker er en sterk kraft, har det vært viet lite oppmerksomhet innenfor pedagogikken selv om nestekjærlighet er en grunnleggende verdi i formålsparagrafen (Arnesen, 2020, s. 40). Fromm (i Arnesen, 2020, s.41) peker på at kjærlighet ikke er noe som kommer av seg selv, men kan sammenlignes med kunst som utvikles gjennom disiplin, konsentrasjon og tålmodighet. Nærvær og kjærlighet likestilles og dannes som en kvalitet mellom mennesker. Denne kvaliteten preger dynamikken i relasjoner, interaksjon, samhandling, samarbeid, samvær, samt kommunikasjon og dialog. Dette handler ikke bare om den ansattes holdninger, væremåte og handlinger i praksis, men også noe som kan utvikles hos barn. Pedagogisk nærvær handler om at den ansatte klarer å sette seg inn og forstå barnet i den kulturelle og sosiale konteksten der barn møter sensitivitet, anerkjennelse, oppmerksomhet og respekt i sin utvikling (Arnesen, 2020, s. 41). Aslanian (2016) snakker om den *profesjonelle kjærligheten* i barnehagen som omhandler nestekjærlighet og henger sammen med omsorg som gis her og nå, og de følelser som kommer når vi blir mer kjent med barna er kjærligheten. Profesjonell kjærlighet i barnehagen betegnes som andreorientert kjærlighet der vi gjør noe for barna, som de tar med seg videre (Aslanian, 2016).

Kjærlighet til kunnskapen handler om motivasjon, utforskertrang, skaperglede, danning og læring. For å utvikle dette trenger barn å møte ansatte i barnehagen som viser engasjement, nysgjerrighet, og interesse for hva barn er opptatt av (Arnesen, 2020, s. 43). Læring foregår i det sosiale, subjektive prosesser der individet må være aktive og vise energi for å lære. Det er de ansattes mandat å bistå barn på alle måter slik at de ut fra forutsetninger får utbytte av barnehagedagen. De ansattes engasjement i forhold til kunnskap vil ha betydning for barnets interesse og læring. Entusiasme og engasjement har ofte en tendens til å smitte, inspirere og gi økt lærelyst. En god rollemodell krever at den ansatte er åpen for å lære mer, også av barn og vite hvilke kunnskap som mangler og kreves i denne rollen. Selvinnsikt må aktiveres for å evne og se barns ressurser, muligheter for læring og utvikling skal øke (Arnesen, 2020, s. 43).

Engasjement er en motor i mennesket som må slå inn for å skape interesse og kunne brenne for noe. Det er en viktig drivkraft som ansatte kan gi støtte for barn, som viser både i ord og handling. For å kunne rette blikket utover mot andre mennesker, handler det om egen interesse, følelser for det engasjementet og utvikle nærhet til seg selv. Det å inneha et engasjement er ikke noe du oppnår en gang, men må pleies hele livet og her er vi i stadig utvikling som mennesker. Engasjementet kan settes på prøve i miljøer der mennesker møter skuffelser og motgang. Vi preges av de miljøer vi er en del av. Når dette skjer blir det enda viktigere å lete etter eget engasjement (Arnesen, 2020, s. 44).

Kritisk bevissthet handler om evnen til å skille mellom godt og ondt, der man stadig jobber med å bevisstgjøre egne fordommer som kan være skadelig for andre. Menneskets selvinnsett øker trolig motivasjonen til å forstå andre og kan være til hjelp i en større toleranseutvikling i møte med andre mennesker. Kritisk bevissthet handler også om å se seg selv utenfra som Arnesen (2021) beskriver som *bevisst fremmed*. Fra den fremmedes synsvinkel ses egne møter med andre mennesker med en viss distanse, som gir muligheter for undring og stille spørsmål til eget arbeid i møte med barn. Samspill mellom nærhet og distanse vil muliggjøre økt kompetenthet og begrunnet skjønn, for å gjøre riktige valg i samspill med andre (Arnesen, 2020, s. 45).

Voksnes omsorg er en viktig i møte med barn, der den sosial relasjonen gir økt forståelse gjennom å gjøre ting sammen med barn, og anerkjenne barn ut fra deres situasjon. Denne omsorgen trenger alle barn og barn som strever i barnehagen trenger spesiell omtanke og omsorg. Dersom vi klarer å legge til rette for et godt opplæringstilbud for barn med spesielle behov, vil det komme alle barn til gode (Arnesen, 2020, s. 48).

Å ha øyne for det unike handler om å se barnets individualitet gjennom å se deres behov og interesser, samt deres evner, utfordringer og karakteristikk. Ansatte som verdsetter barnets individualitet er lyttende og oppmerksom på barnets interesser og engasjement. Dette medfører en respektfull væremåte i møte med hva et barn tenker og føler. Det gir voksne en mulighet til å møte barns livsverden, og barnet blir selv kjent med egne følelser, erfaringer og gir dem større innsikt. Videre legger den voksne til rette for utvikling av kommunikative ferdigheter ved å la barn bruke språket til tanker og refleksjon. Som innebærer å bli møtt med respekt og anerkjennelse for å kunne uttrykke seg på sin måte (Arnesen, 2020, s. 55).

Den nærværende dialogen handler om å bli kjent med hverandre gjennom å gjøre noe sammen og det krever tilstedeværelse for å kunne fange opp barns tanker og behov. Nærværsdialog gir grunnlag for gjensidighet, og bli møtt med anerkjennelse, bekreftelse og respekt. I en dialog krever det at den ansatte er aktiv, engasjert og lyttende for å øke muligheter for å fange opp hva andre uttrykker og det gjør noe med barn som blir lyttet til. Mennesker som lytter til barn vil hjelpe barn til å utvikle evnen til å snakke og uttrykke erfaringer, følelser og opplevelser (Arnesen, 2020, s.57).

2.5 Den nærmeste utviklingszone

Vygotsky var en anerkjent psykolog som var opptatt av hvordan voksne kan støtte barns læringsprosesser (Tetzchner, 2012). *Den nærmeste utviklingszone* ble hans symbol på å skille mellom det barnet kan klare uten hjelp og det barnet får hjelp fra en som er mer kompetent som kan være andre barn eller en voksen. Den støtte som gis må vekke interesse hos barnet gjennom spørsmål som stilles slik at barnet selv finner sine løsninger. Denne prosessen går fra en sosial til en individuell prosess og barnet blir i stand til å løse flere oppgaver selv uten hjelp fra andre. Med det skjer læring i nærmeste utviklingszone som Bruner senere har kalt for *scaffolding eller støttende stillas*. Målet med støttende stillas er at de ansatte i barnehagen støtter barn innenfor den nærmeste utviklingszone slik at barn styrker sitt selvbylde og får troen på seg selv. Stillasene er midlertidige og når barnet har fått mer kunnskap og læringskompetanse vil barnet mestre oppgavene selv og stillaset trekkes gradvis tilbake (Tetzchner, 2012).

2.6 Maktrelasjoner i barnehage

En del av en historisk bevegelse er barnekonvensjon der barns samfunnsmessige posisjon har vært i endring fra å betraktes som en familieenhet til å se individer med rettigheter. Retten til barns deltakelse har vært en viktig samfunnskamp over mange år som til slutt ble vunnet gjennom en lovfestet forankring. Det forstås som mer utfordrende at loven omdannes til profesjonell praksis. For å møte utfordringer med å iverksette artikkel 12 i barnekonvensjon kan Foucault sin analytiske trekant som handler om *viten, makt og subjektivitet* være aktuell som en forståelsesramme (Hammer, 2017, s. 175).

2.6.1 Viten

Foucault beskriver *viten* som gjennom det vi vet får vi en nysgjerrighet og et forståelsesapparat som muliggjør og blir meningsfullt å reflektere over hvem vi er, hvordan vite hvem vi er, osv. Denne analysen vil kunne legge til grunn antagelser om at det eksisterer kollektive erfaringer, som at barn og barndom der subjektposisjoner kan skille seg fra lignende erfaringer i fortiden eller andre samfunn. Hammer (2017) stiller seg spørsmålet hvordan ble denne erfaringen til, hvor kom den fra og hvilke innflytelse har den. Hvordan kan barns subjektive erfaringer forenes med ulike former for viten om barnet i dets liv (Hammer, 2017).

2.6.2 Maktrelasjoner

Foucault rettet fokuset på *maktrelasjoner* som i utførelsen former og modifierer andre menneskers handlinger og fremstår som mer eller mindre hierarkisk, organisert, koordinert samling av maktrelasjoner i varierende former. Makt forstås ikke direkte eller øyeblikkelig, men som handlinger som virker på handlinger (Hammer, 2017, s. 125). Foucault avviser ikke undertrykkende makt, men forsøker å se forbi det og heller tenke at makt kan belyse det produktive, relasjonelle og formende ved makt. Det handler om å utforske mer maktens mangfoldighet som produktiv gjennomstrømming i den sosiale kroppen. Det er ikke viktig for Foucault hvem som har makt, men hvilke relasjonelle områder teknikkene og praksisene går inn i. Mer å se på hvordan makten utøves og hvilke effekt dette har. Han betrakter makt som ikke en helt definerbar strategi med rekke av ulik disponering, taktikk, teknikk og funksjon med et nettverk av spente relasjoner som er i stadig bevegelse (Hammer, 2017, s. 126).

I barnehagen kan makten virke gjennom menneskenes relasjoner som medvirkning, men også gjennom bygningens konstruksjon, inndeling og utforming av rommene, organisering av det fysiske miljøet, innhold, dagsrytme, rutiner og regler. Bygningens arkitektur leses som et maktspill med å fordele menneskene og kanalisering av deres sirkulasjon. Organisering av rommene blir en maktteknikk som preger hva barn gjør, hvordan de opplever å bli sett, og hvordan barna korrigerer seg selv i møte med omgivelsene. Makten har mangfoldige forgreininger som har innvirkning på blikket, bevegelser og samhandling til de involverte. Makt i barnehagens hverdag kan være planlagt innenfor rasjonell aktivitet og mer vil maktens mekanismer forskyves i disiplinerende retning. Det vil treffe både barn og voksne (Hammer, 2017, s. 128).

Maktrelasjoner i barnehagen utgjør et formende, bevegelig og produktivt spill mellom ulike faktorer som ikke vil være totalt lukket. Maktrelasjoner kan ses som allestedsværende som motmakt der vi kan finne frihet over alt. Makt er ikke tvang, men utøves overfor frie mennesker som blir kanalisert inn i retninger. Ved motvilje om å bli styrt, kan barn og voksne ønske et større frirom å forankre motstanden (Hammer, 2017, s.141). Barns motstand på voksnes definisjonsmakt kan vises gjennom lekens uttrykksformer (Bae et al., 2015).

Væren er viktig for et lite barn i barnehagen som omhandler å være tilstede her og nå. Hammer (2017) forklarer at dette aspektet kan forstyrres om stadig mer av livet i barnehagen preges av et samfunns- og nytteperspektiv (Hammer, 2017, s. 142). Det kan handle om barndommens egenverdi, men også handlingsrommet til yrkesutøveren. Der de fleste aksepterer at skjønnsutøvelser kan skje innenfor normative rammer, for å sikre og ivareta likebehandling for hver enkelt. I tillegg eksisterer det en frykt for at reell skjønnsutøvelse og improvisasjon kan bli innsnevret. Dette er handlinger i barnehagen som ikke kan eller bør blir systematisert eller standardisert, fordi i barns samspill handler det om å lytte, respondere på, gripe og utvikle muligheter som oppstår i et her-og-nå samspillet (Hammer, 2017, s. 142).

2.6.3 Subjektivitet

Barns *subjektive* posisjon i barnehagen har endret seg og preges av allmenne kulturtrekk i hvilke vitenskaper som har fått sterkest plass i samtiden. Mulig det har blitt mer krevende i vår tid med forventninger til barns behov, ønsker, meninger og valg som skal gis plass i barndom og barnehagens virkelighet. Foucault var med i den langvarige kampen om at barn skal subjektiviseres ved at de voksne i barnehagen er tett på og legger til rette for situasjoner for sosialisering. Hvordan den voksne utøver dette handler om hvem som jobber i barnehagen, hvordan de erfarer jobben, seg selv, og hvordan de møter barn (Hammer, 2017, s. 180). Gjennom dette danner barnet praksiser og erfarer seg selv som subjekt.

Foucault belyser praksiser og strømminger som former tilgjengelige subjektposisjoner, som skiller mellom det som er på innsiden og ikke er det. Det kan tilbys prosedyrer og teknikker som kan tas i bruk ved bearbeidelse av oss selv. Foucault er videre opptatt av hvordan barnets selvforming preges av teknikker og praksiser barnet tilbys inn i. Barn formes innenfor strukturer og organiserte settinger, der de introduseres for rutiner, normer og væremåter der barnet innlemmes i praksiser som barn blir utøvere av (Hammer, 2017, s. 186).

En oppsummering av dette kapitlet omhandler det mitt valgte teoretiske rammeverk i oppgaven som er barns medvirkning, inkluderende fellesskap i barnehagen, kommunikasjonsstøtte for barn med kommunikasjonsvansker, pedagogiske nærvær, den nærmeste utviklingssone, og maktrelasjoner i barnehagen. De valgte teoretiske temaene knyttes tilbake gjennom en induktiv tilnærming der jeg gikk fra empiri til teori.

3.0 Metode

I metodekapitlet forklare jeg min metodiske fremgangsmåte gjennom utfyllende beskrivelser og refleksjoner med støtte i metodelitteraturen. Metode betyr *veien til målet* og dette kapitlet vil belyse den veien. Valg av metode har gitt meg retningen til hvordan jeg skal finne svar på mine forskningsspørsmål (Kvalheim & Brinkmann, 2015, s.140).

I studiet er målet å undersøke ut fra denne problemstillingen: *Hvilke muligheter for medvirkning beskriver tre spesialpedagoger at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen?*

Først beskrives valgt metodologi og metode som danner oppgavens forskningsdesign for deretter beskrive min forskerrolle. Videre reflektere over kvaliteten av studiet og etiske hensyn som må tas, samt en beskrivelse av analyseprosessen.

3.1 Metodologi

Metodologien er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller område (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Dette omhandler vitenskapen som er en systematisk utvikling av kunnskap gjennom fysiske og sosiale fenomener om virkeligheten og måter vi søker etter sannheter på (Nyeng, 2012, s. 10). For å avklare vitenskapen har ulike vitenskapsteorier trådt frem som er en del av filosofien og undersøker vitenskapen, dens struktur, metodikk, grunnlag og betydning (Nyeng, 2012, s. 10).

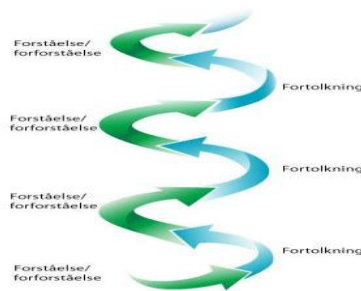
For å legge føringer for operasjonalisering av min problemstilling vil vitenskapsteoriens virkelighetssyn (ontologien) og kunnskapssyn (epistemologien) hjelpe meg med å gi teoretiske rammer for hvordan man betrakter verden (Postholm & Jacobsen, 2018, 20). Det vitenskapsteoretiske bakteppet jeg støtter meg til mitt studie er hermeneutikk og den hermeneutiske spiral som søker forståelse og fortolkning av mening gjennom empirien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Forklares med at jeg ved hjelp av hermeneutikken og den hermeneutiske spiral søker forståelse og fortolkning av mening via spesialpedagogers beskrivelser i intervjuene som danner oppgavens empiri.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er et redskap i å *forstå* og *fortolke* det vi ser, leser og hører som skaper mening av det (Brottveit, 2018). Læren om fortolkning eller fortolkningslære er definisjonen på hermeneutikk. Hermeneutikk betyr opprinnelig å uttrykke, oversette eller tolke. Alle mennesker bringer med seg sin forforståelse inn i en forståelseshorisont som utgjør totaliteten av egne fordommer, holdninger og oppfatninger man har og som et resultat av tidligere erfaringer. Det betyr at jeg som forsker kan ikke tolke fritt, men er bundet til min forståelseshorisont gjennom mine fordommer, holdninger og oppfatninger som spesialpedagog i barnehage, kollega, mor og mormor.

Gjennom fortolkningsprosessen tolkes det opprinnelige tema som gjenstand for studien min og omskapes til en annen tekst ved hjelp av nye ord og begreper. Det skjer ved at jeg som forsker uttrykker min forståelse av de transkriberte intervjuetekstene som uttrykk for hvordan jeg fortolker disse tekstene. Ut fra dette formuleres nye tekster, der jeg forsøker å formidle informantens opprinnelige tekster inn i ny mening gjennom min fortolkning av informantens intervjuutsagn (Brottveit, 2018).

Gjennom min forståelse og fortolkning av undersøkelsestemaet dannes et forskningsresultat. Ved hjelp av *den hermeneutiske spiral* forstås deler fra helheten og helheten fra deler (Nyeng, 2012). Spiralen illustrerer hvordan forståelsen som prosess arter seg fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse som skjer i en stigende spiralbevegelse. Den hermeneutiske spiralen kom opp i dagen gjennom analyseprosessen som en helhetsforståelse av hele intervjuet med hver informant, for deretter å møte enkeltdeler i de transkriberte notater hvor det oppstår delforståelser. Disse delforståelser virker dermed tilbake til min forforståelse som forsker, der en ny helhetsforståelse oppstår (Nyeng, 2012).



Figur 2: Den hermeneutiske spiral (Friis-Mikkelsen, 2014).

3.2 Metodevalg

Kvalitativ metode i form av *intervju* av spesialpedagoger i barnehager ble mitt metodevalg. Formålet med kvalitativ metode er å søke en forståelse av sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71; Thagaard, 2018, s. 15). Det er en forskningsmetode som brukes ved innsamling og analyse av kvalitative data. Det er data som vanligvis foreligger i form av tekst, i motsetning til kvantitativ data, som uttrykkes i form av tall eller andre mengdetermer.

Det foreligger transkriberte intervjuetekster i studiet som skal analyseres. Tekstene beskriver personers handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver. Intervjuetekstene er notater fra intervju, og lydopptak. Formålet med intervju er å gå i dybden med detaljerte, nyanserte og forståelsesskapende beskrivelser av spesifikke kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156). Det kan forstås som å utføre intensive studier for å finne fremstillinger av sosiale fenomen (Nyeng, 2012, s. 47).

Jeg valgte intervju av spesialpedagoger i barnehage for å fordype meg og skape mening i intervjupersonens beskrivelser av deres erfaringer som spesialpedagog i arbeid med medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Kvalitativ metode blir brukt for å belyse spesialpedagogers erfaringer i å søke en forståelse av sosiale fenomener der samhandling mellom barn og spesialpedagog er sentralt i masteroppgavens problemstilling. Det sosiale fenomenet kan være barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker, der spesialpedagoger er informanter som vil kunne beskrive sine opplevelser og følelser i hvordan de erfarer dette (Tjora, 2018, s. 32).

3.3 Forskningsdesign

I utarbeidelsen av mitt forskerdesign startet jeg først med å lage en problemstilling, for deretter å sende inn en søknad til NSD for godkjenning (vedlegg 1). Søknaden til NSD ble godkjent og prosessen med rekruttering kunne igangsettes, utvalg av informanter og videre planlegging av semistrukturerte intervju.

3.3.1 Rekruttering

En god rekrutteringsplan var viktig å få på plass før gjennomføring av intervjuene. Et informasjonsskriv (vedlegg 2) om prosjektet ble produsert, godkjent hos NSD (vedlegg 1) og videre sendt ut til aktuelle "portåpnere" som var styrere i barnehager. Tidlig i rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt med styrer (portåpner) i flere barnehager med forespørsel om de hadde spesialpedagoger ansatt på enheten som jeg kunne ta direkte kontakt med og spørre om de ville stille til intervju. Styrer ga meg navn og epostadresse slik at jeg kunne ta direkte kontakt, samt sende informasjonsskrivet (vedlegg 2) til spesialpedagoger for å avklare deltakelse og skaffe informasjon om deres spesialpedagogiske oppdrag var innenfor oppgavens temaområde.

Den skriftlige informasjonen belyste mitt formål med studien, hvem som var ansvarlig for prosjektet og hva deltakelse ville innebære for informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 153). Jeg foretok strategiske utvalg (Tjora, 2018, s. 130), med informanter innenfor yrkesgruppen spesialpedagoger som kunne belyse problemstillingen. Et strategisk utvalg innebar å søke kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk i forhold til det problemstillingen etterspør. Videre var det viktig at spesialpedagogene samtykket i å delta i intervju. Informantene ble valgt ut fra deres pedagogiske mandat i barnehagen der de daglig er i tett dialog og samspill med barn for å gi støtte gjennom sitt arbeid. Formålet med informasjonsskrivet var å belyse problemstillingen og forskningsspørsmål på det aktuelle temaet. Samt en beskrivelse av prosjektets omfanget, hvem var invitert til intervju og at informantene var spesialpedagoger som jobbet tett på barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Viktig informasjon for informanten var å informere om at jeg ville behandle intervjuene i form av transkribering, anonymisering og at intervjuene slettes etter at oppgaven blir godkjent (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Utvalg

I min forskningsstudie valgte jeg å søke informasjon om erfaringer og opplevelser ved hjelp av spesialpedagogers erfaringer med medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Det ble gjennomført intervju av tre spesialpedagoger. Med hensyn til tidsperspektivet var det hensiktsmessig med tre intervjuer for å muliggjøre en grundig og kvalitativ innsikt. Utvalget bestod av tre spesialpedagoger som er ansatt i barnehager i en kommune i Norge med flere enn 50 000 innbyggere.

3.3.3 Intervjusted

Intervjuene ble gjennomført på uforstyrrede og kjente plasser for informantene som ble valgt av dem. Ved booking av intervju avtalte jeg med informantene å møte de på dere arbeidsplass for gjennomføring. Før oppstart av intervjuet ble det avklart med informanten om jeg kunne bruke lydopptaker, fordi det ville hjelpe meg til å få med meg alt som ble sagt. I intervjusituasjonen ga det meg rom for å konsentrere meg mer om det deltakeren snakket om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160-162). Det var viktig å være mentalt tilstede og aktiv lytter under hele intervjuet for å få til en god flyt i samtalen.

3.3.4 Semistrukturert intervju

Intervju er en metode som blir mye brukt og formålet med metoden er å få fyldig og omfattende kunnskap om andre menneskers opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Et intervju kan organiseres på mange måter. I mine intervjuforløp valgte jeg semistrukturerte intervju (dybdeintervju) med et mål om å hente utfyllende beskriver fra spesialpedagogers opplevelser og erfaringer rundt temaet barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ved bruk av semistrukturert intervju på temaet barns medvirkning gir det en delvis strukturert tilnærming, som er en form for intervju som oftest benyttes i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 89). Målet med semistrukturert intervju er å skape en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2018, s.113).

Det betyr at jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) som strukturerte intervjuene med en emosjonell stigning eller en dramaturgi som avtar mot slutten (Thagaard, 2018, s. 99). Strukturen i intervjuene ble delt inn i tre deler med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Thagaard, 2018 s. 99). Det er dette som betegnes som en tredelt dramaturgi der oppvarmingsrunden er starten på intervjuet med konkrete og enkle spørsmål hvor informanten kan få presentere seg selv, sin profesjon og rolle i barnehagen. En myk og god start i intervjusituasjonen ga informantene en mulighet til å bli litt varm i trøya. For deretter stilte jeg flere refleksjonsspørsmål (hovedspørsmål) fra intervjuguiden som var forhåndsbestemt og ble stilt i samme rekkefølge til alle informantene. I semistrukturert intervju fikk jeg rom til å bruke oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuprosessen med utgangspunkt i spesialpedagogers fortellinger.

Alle informantene fikk de samme refleksjonsspørsmålene som i utgangspunktet førte til en lik behandling, samtidig ble hvert intervju formet ut fra hva informanten vil fortelle om.

Intervjuene ble opplevd som seriøse og profesjonelle siden de var basert på en fast struktur, med rom for en avslappet dialog. Strukturen på kvalitative forskningsintervju er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer intervjupersonene tar opp (Thagaard, 2018, s. 90).

Mot slutten av intervjuene hadde jeg noen avrundingsspørsmål for eventuelle oppklaringer, som ga informantene en mulighet for kunne fortelle om noe annet som de ikke hadde blitt spurt om, samt kunne oppsummere sin opplevelse i å delta i intervju. For å kunne avslutte intervjuet valgte jeg lukkede spørsmål som et verktøy. Som forsker var jeg glad for at mine informanter var positivt innstilt til intervju og delte interessante refleksjoner fra sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehage og som intervjuer jobbet jeg hardt for å være en fremoverlent, påkoblet og interessert lytter.

Intervjuguiden fungerte som et kompass som jeg navigerte intervjuene etter, men tillot muligheter for fleksibilitet til å ta meg ut på veier jeg ikke hadde tenkt på forhånd (Bergsland, 2018). Det betyr at semistrukturerte intervju har gitt meg anledning til å stoppe opp og gitt informantene muligheter til å utdype interessante refleksjoner som jeg ikke hadde tenkt på i utforming av spørsmål, men som har vært spennende å høre mer om fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det betyr at intervjuguiden har ledet meg mot studiens tema og spørsmål som forsker gjennom informantens beskrivelser og fortellinger (Thagaard, 2018, s. 91).

3.4 Forskerrollen

Ved bruk av kvalitativt intervju ville jeg som forsker samprodusere kunnskap gjennom dialog med informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Med hjelp av hermeneutikken som mitt redskap i å forstå og fortolke, ble jeg klar over at min forforståelse tas med inn i en forståelseshorisont som gjøre det vanskelig å nullstille seg helt. Forståelseshorisonten min er med som et bakteppe og i møte med informantene var det er umulig for meg å legge dette til side. Med arbeidserfaring som spesialpedagog i barnehager har jeg en forforståelse på valgt tema, som var med å preget mitt møte med informantenes beskrivelser på erfaringer og opplevelser. Mine ønske og innstilling i møte med informantene var å få ny kunnskap.

Dette ble en del av min hermeneutiske tolkningsprosess der min barndom, utdanning, erfaringer som spesialpedagog, mor og mormor er en del av meg som jeg ikke kan nøytraliseres fra. Denne prosessen formes av mine holdninger, verdier, grunnsyn, forskning, egne interesser og forståelseshorisont. Med min bevissthet har jeg forsøkt å være åpen og interessert i informantenes beskrivelser.

Som forsker kan jeg risikere å stå i veien for viktig kunnskap om jeg bekrefter min forforståelse. For å kunne stille relevante spørsmål til informanten kan min forforståelse styrkes ved hjelp av mitt teoretiske og erfaringsbaserte grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode som intervju ville jeg som forsker komme nære informantene både fysisk og psykisk med interesse for å lytte ut spesialpedagogers beskrivelser på erfaring og opplevelser. Mitt møte med informantene og måten jeg stilte spørsmål på håper jeg hadde betydning for hvordan informantene følte seg møtt og kvaliteten på datamaterialet. I mitt møte med informantene var det viktig å vise respekt, inneha sensitivitet og ydmykhet som innebar empati, lytting og interesse i deres beskrivelser.

Intervjuene betegnes som asymmetriske maktforhold mellom forsker og informant med en struktur og intervjuguide som bestemmer tema og formål med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). De etiske kravene til forskeren innebærer strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem (Thagaard, 2018, s. 20). Det betyr at offentliggjøring av mine funn bør være så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Studiens kvalitet

Styrken i kvalitativ metode som intervju handlet om min mulighet til å gå dypere ned i konteksten sammen med informantene. Kvaliteten på de originale intervjuene har vært avgjørende og påvirket den senere analysen, funn og drøfting av empirien. Gjennom intervju kom jeg tett på informantene som fikk muligheter til å utdype sine beskrivelser. Underveis i intervjuene hadde både forsker og informant mulighet til å stille oppfølgings- og avklarings spørsmål i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var krevende å stille gode oppfølgings- og avklarings spørsmål selv om jeg på forhånd mente å ha det klart hva jeg ville intervju om, samt hvorfor og hvordan. Har tenkt på det i ettertid hvorfor spurte jeg ikke om det, eller hvorfor lot jeg ikke informanten fortelle mer.

På tross av det opplever jeg at de kvalitative intervjuene har gitt meg et datamaterialet som omfatter spesialpedagogers personlige beskrivelser, som har åpnet opp problemstillingen min og gitt meg muligheter for at nye perspektiv har kommet til syne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 199).

En svakhet med intervju kan være å vite hvor mange informanter trenger jeg for at materialet skal bli mettet (Thagaard, 2018, s.59). Ut fra oppgavens omfang og tilgjengelige tidsperiode valgte jeg tre informanter som har gitt meg rike beskrivelser om temaet og empirien danner grunnlaget for sentrale funn i oppgaven. Ingen av mine informanter trakk seg før, under eller etter intervjuene, noe jeg er veldig takknemlig for.

Reliabilitet er med å bedømme forskningskvalitet. I kvalitative studier vil det være vanskelig å reprodusere et studie med andre forskere, fordi intervjupersonen vil kunne endre sine svar. Det kan bety at mine spørsmål til informantene kan ha påvirket svarene jeg fikk. Samt mine subjektive teorier vil påvirke reliabiliteten i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg var veldig bevisst på at jeg hadde bekreftende kommentarer til informantenes utsagn for å fremstå lyttende og interessert. Både gjennom intervjuene og analysen var det derimot umulig å være helt objektiv, fordi det formes av min forståelsehorisont og det kan absolutt ha vært med på svekke forskningens pålitelighet.

Forskningens validitet er et viktig for studiens styrke. Det betyr i hvor stor grad valgt metode har relevans for å svare på problemstillingen. Intervjuene fanger subjektive og detaljerte perspektiver fra få personer, men som forsker har jeg under intervjuet stilt spørsmål som har gitt svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Jeg har tenkt mye på bevisstgjøring av egen forskerrolle, fordi jeg visste at det kan være avgjørende for kvaliteten i studiet.

3.6 Etske hensyn

Kvalitative metoder berører ofte personvernopplysninger som også berørte mine intervju med spesialpedagoger som beskrev sine erfaringer om temaet barns medvirkning. For å ivareta de forskningsetiske kravene og kunne ivareta personvernet fulgte jeg retningslinjene til *Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2018).

Alle forskningsprosjekter som berører personopplysninger skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg sendte inn søknad med nødvendig informasjon om forskningen til NSD (vedlegg 1) og fikk bekreftet tillatelse til å gjennomføre intervju av spesialpedagoger. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og informantene samtykket skriftlig i å bidra med empiri i min forskning. Det ble gjort kjent i informasjonsskrivet (vedlegg 2) som informantene fikk på forhånd, at de uten press eller begrensninger av personlig handlefrihet kunne avbryte sin deltakelse uten å redegjøre for grunnen til det. Det ville ikke få negative konsekvenser om de ønsket å avbryte, og all data som ble tilknyttet vedkommende ville bli slettet umiddelbart. Ingen av informantene vurderte underveis eller har trukket seg i ettertid.

Informasjon om informantene og hvor intervjuene fant sted er anonymisert i studien med fiktive navn som informant 1, 2, 3 og at intervjuene har foregått i en større by i Norge. Alle beskrivelser fra spesialpedagogene ble anonymisert og er på ingen måte identifiserbare i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

I kvalitative undersøkelser med få enheter kan det være mulig å tenke seg hvem som kan ha sagt hva. Forskningen stiller derfor krav om konfidensialitet og anonymisering (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). I min oppgave har jeg gjort alt for unngå at spesialpedagoger blir identifisert, og garanterer at personopplysninger anonymiseres og innhold fra intervjuene ikke identifiserer enkeltpersoner. Datamaterialet i form av lydopptak, transkripsjoner og samtykker ble arkivert underveis etter gjeldende forskrifter og regler, og slettes når prosjektet er ferdig slik at datamateriale om informantene ikke kommer på avveie (NESH, 2018)

3.7 Analyseprosessen

Med bakgrunn som spesialpedagog i barnehager har jeg en forforståelse som jeg tar med meg i inngangen til analyseprosessen der jeg støtte meg til vitenskapsteorien, teori og faglige perspektiver gjennom den hermeneutiske spiral. I møte med det empiriske datamateriale sammen med min forståelseshorisont gjennomføres analyseprosessen først som en helhetsforståelse av de tre intervjuene for deretter møte enkeltdeler hvor nye delforståelser oppstår. Delforståelser virker tilbake på min forforståelse som forsker som gir en ny helhetsforståelse. Rekkefølgen i analyseprosessen er transkribering av intervju, samle all rådata i en tabell (figur 3), inndele i testkoder som organiseres i deskriptive kategorier.

I figur 4 har jeg en modell som illustrerer problemstillingen til venstre, forskningsspørsmål i midten og valgte kategorier fra empirien til høyre som blir drøftet i kapitel fire.

3.7.1 Induktiv tilnærming

I oppgaven valgte jeg som forsker en induktiv tilnærming ved å gå fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Der jeg gikk ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn, samlet inn relevant data og tar det med tilbake med å tenke og systematisere all informasjon. Mitt mål var å unngå begrensninger i innhenting av informasjon fra informantene og valg av teoretiske rammeverk ble gjort i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Empirien ble samlet gjennom semistrukturerte intervju av tre spesialpedagoger i barnehager med fokus på medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Jeg forsøkte å gjennomføre intervjuene, selv om det nesten er umulig, å legge til side forutinntatte holdninger og forventninger for å få tak i empirien så virkelighetsnært som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I møte med transkriberte notater foretok jeg min analyse av empirien med min forståelseshorisont, helhetsforståelse for deretter se på deler fra helheten som igjen danner en ny helhetsforståelse. Gjennom systematisk og dyptpløyende analyse av empirien søkte jeg nye perspektiver og tolket empirien i lys av eksisterende teorier som danner mitt teoretiske rammeverk (Thagaard, 2018).

3.7.2 Transkribering av lydfiler

Ved hjelp av lydopptak av intervjuene fikk jeg vie min fulle oppmerksomhet til spesialpedagogers beskrivelser og vår samtale. Lydopptakene ga meg god oversikt og kjennskap til mitt empiriske materialet, samt mulighet til å oppfatte både hva og hvordan det ble sagt. Med mine loggførte notater underveis i intervjuet kunne jeg supplere med tilleggsinformasjon til intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). På et tidspunkt tenkt jeg å søke hjelp til transkriberingen, men ombestemte meg. I ettertid angrer jeg ikke på det. Transkriberingen ga meg en unik mulighet til å høre opptakene av intervjuene bit for bit, som ga viktig informasjon om meg selv som intervjuer, informantens beskrivelser og atmosfæren i intervjusituasjonen.

Under transkripsjonsprosessen valgte jeg å skrive ned intervjuene ord for ord på bokmål. Transkribering av intervjuene omformes til en formell skriftlig stil for å unngå gjenkjenning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

Hele denne skriveprosessen tok lang tid som kjentes uoverkommelig og kjedelig. Samtidig var det spennende å lytte ut bit for bit av intervjuene og få med seg detaljer. Denne opplevelsen ville jeg ikke fått om jeg hadde delegert bort transkriberingen og muligheten til å følge samme skriveprosedyre av intervjuene, som kunne ha vært utfordrende om andre hadde hjulpet meg. Et viktig grunnlag og oppstart i analyseprosessen.

3.7.3 Koding og kategorisering

For å gjennomføre analyseprosessen fant jeg inspirasjon fra tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s. 278) og momenter fra Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2018, s. 16). Begge analyseverktøyene har vært nyttig inn i en dynamisk forskningsprosess med sin systematikk og struktur steg for steg som en stødig rettesnor i analysen. Metodene består av fleksible prosesser der utformingen av analysen gjøres på ved å inndele i faser. Valg av gode arbeidsverktøy ga meg støtte i en systematisk og kreativ analyseprosess ved gjennomgang av et omfattende datamaterialet der det oppstod funn som skrives frem i drøftingen.

Begrepet analyse stammer fra det greske ordet *analysis* som betyr oppløsning (Høgheim, 2020). Ved hjelp av analyseverktøyene foretok jeg et dypdykk i datamaterialet. Der min forståelse- og fortolkningsprosess oppløser datamaterialet til ny fortolkning som danner mitt forskningsresultat. Med støtte i den hermeneutiske spiral oppstår det en helhetsforståelse av datamaterialet mitt via delforståelser som til ny helhetsforståelse i en stigende spiralbevegelse, samt delenes gjensidige forhold (Nyeng, 2017). Dette ga meg en større og mer helhetlig innsikt i empirien ved å analysere delene, oppdage nye faktorer og mening gjennom tolkningsprosessen. I behandlingen av råmaterialet tok jeg i bruk koding som var begreper som allerede fantes i datamaterialet som ligger tett oppunder spesialpedagogers utsagn som fremheves i empirien (Tjora, 2018, s. 37). Koding av råmaterialet skaffet meg oversikt over empirien ved å oppdage nye momenter og tilrettelegge for kategorifasen, der jeg sorterte kodene i deskriptive kategorier eller temaer (Johannessen, et al., 2008, s. 315).

En helhetlig beskrivelse av den tematiske analysen (Tjora, 2018, s. 17) omhandler inndeling i *5 faser*. Den første fase handler om transkripsjon og gjennomlesing av empiri. Videre leste jeg grundig om valgt analyseteori som førte meg fremover, ga meg inspirasjon og teoretisk grunnlag i utførelsen av analyseprosessen. Jeg har forsøkt å bremse meg for å unngå forhastede konklusjoner ved de første funn.

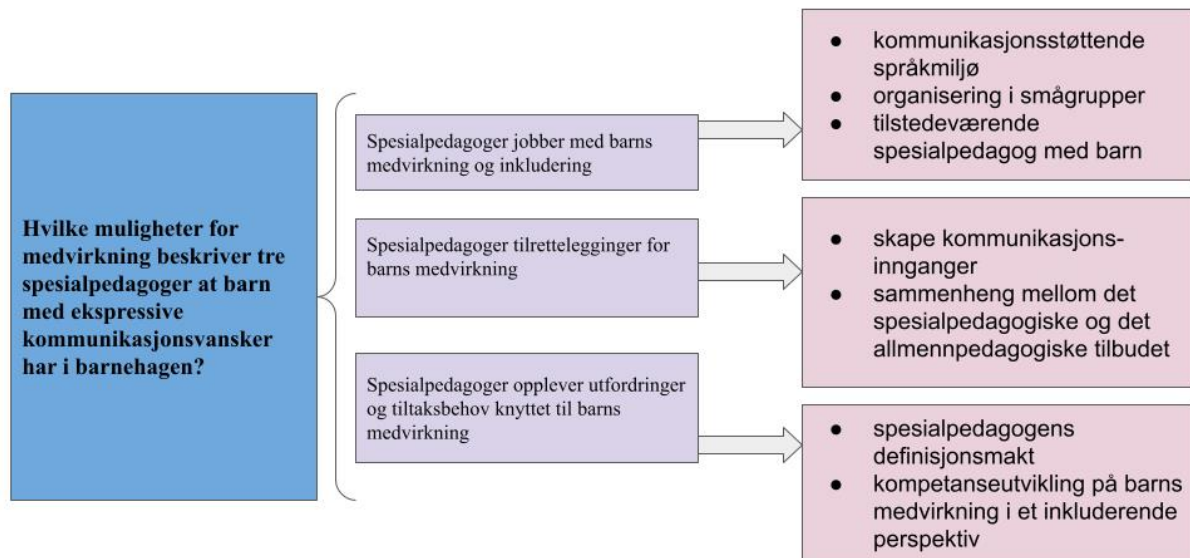
Stoppet opp for å foreta en ny gjennomgang av råmaterialet som førte til en ny helhetsforståelse. I organisering av analyseprosessen lagde jeg en tabell for hver informant som ble delt inn i rådata, testkode og deskriptiv kategori.

Rådata	Testkode	Deskriptiv kategori
Og det er jo gjennom hele barnehagehverdagen at jeg tenker at de skal få være med å medvirke.	Gjennom hele barnehagehverdagen at jeg tenker at de skal få være med å medvirke.	Medvirke gjennom barnehagehverdagen
Men da er det den voksne som må være bindeleddet hele tida, men må nok jobbe litt ekstra for den tilhørigheten.	Den voksne som må være bindeleddet hele tida	Ansatterollen i barnehagen

Figur 3: Jeg utarbeidet en modell i analyseprosessen. Et utsnitt på hvordan jeg jobbet fra rådata til testkoder og deskriptiv kategori.

Rådataene ble grundig gjennomlest og empirinære setninger ble utplukket som dannet *testkoder i andre fase*. Med informantenes tre tabeller med testkoder endte det opp med totalt 246 koder. *Deskriptiv kategorisering av alle kodene ble tredje fase*. Etter gjennomføring av den deskriptiv kategori fasen sammenstiller jeg kategoriene opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene som utgjør *fase fire*. Alle kategoriene ble samlet i en ny tabell med fargekoder som kan knyttes til hvert forskningsspørsmål og kategoriene plasseres under tilhørende forskningsspørsmål. Videre gikk jeg gjennom fordelte kategorier under hvert forskningsspørsmål og søkte etter sammenfallende kategorier som dannet mine funn og utgjør *fase fem*.

Gjennom de fem fasene har jeg klart å stoppe opp, tatt et skritt tilbake og tenkt meg om før jeg gikk videre. Det har vært en trygghet å bruk metoder som erfarne forskere og teoretikere har utviklet og de har inspirert meg, og forankret en stødig kurs i denne analyseprosessen. Analyseprosessen har vært en kontinuerlig prosess og henger sammen med den hermeneutiske spiral (Nyeng, 2012) ved å se deler fra helheten og helheten fra deler gjennom en stigende spiralbevegelser der jeg kom frem til sju kategorier som betegnes som mine funn.



Figur 4: Jeg har utviklet en modell som illustrerer problemstillingen til venstre, forskningsspørsmål i midten og valgte kategorier fra empirien til høyre.

3.7.4 Presentasjon av informanter og organisering av sitater

Intervjupersonene navngis som informant 1, informant 2 og informant 3 i funn og drøftingskapitlet. Gjennom presentasjonen av spesialpedagogenes sitater har jeg tatt bort småord som eh, mm, da osv. Jeg har også oversatt sitatene til bokmål for å anonymisere hvor informantene kommer fra i Norge. Ved bruk av [...] betyr det at ord mellom beskrivelsene er tatt bort for å rette fokuset mot det meningsbærende i beskrivelsene, samt ord eller deler av setninger er fremhevet med understreker i sitatene for å vektlegge drøftingstema. I neste kapittel vil jeg å drøfte empiriske funn.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil empiriske funn drøftes i lys av problemstilling, forskningsspørsmål, styringsdokumenter og oppgavens teoretiske rammeverk som forankres i hermeneutisk vitenskapelig tilnærming ved hjelp av den hermeneutiske spiral. Figur 4 illustrerer en sammenheng fra problemstilling til forskningsspørsmål til sju kategorier som utgjør mine funn hentet fra empirien. De sju kategoriene er funnene som fordeles under hvert av forskningsspørsmålene og under hver kategori starter jeg med utsagn fra de tre informantene som deretter drøftes.

4.1 Spesialpedagogene jobber med barns medvirkning og inkludering

Barnehageforskning innenfor temaområdet medvirkning angis det endringer i de vestlige menneskers barnesyn fra en oppfatning om at små barn er umodne til å medvirke (Sandvik, 2007). Til at medvirkning skjer når barn blir større (Labahå, 2007), til at barn betegnes som *human beings* som er ferdige individer, subjekter og aktive deltakere i eget liv fra fødselen av (Jansen, 2018). Forskningen belyser lite om barns tanker om egne muligheter for å medvirke i barnehagen. Men barnehageforskningen berører et de er kompetente til å medvirke i barnehagen. Det blir interessant å høre hvordan spesialpedagogene arbeider for at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker får medvirke i sin barnehagehverdag uavhengig av alder.

En av begrepsavklaringene var barns medvirkning som kan forstås at barn skal få delta i felleskapet sammen med andre barn og voksne. Der skal de blir hørt og lyttet til med sine egne initiativ og handlinger som fører til inkludering. Knyttet til første forskningsspørsmål, *hvordan jobber spesialpedagoger med barns medvirkning og inkludering* har jeg tre kategorifunn. Under hver kategori presenterer jeg funn gjennom sitater fra empirien som beskriver informantenes arbeidserfaringer. Kategoriene er kommunikasjonsstøttende språkmiljø, organisering i smågrupper og tilstedeværende spesialpedagoger med barn.

4.1.1 Kommunikasjonsstøttende språkmiljø

Et *kommunikasjonsstøttende språkmiljø* beskriver spesialpedagoger om erfaringer i å inkludere språksvake barn i barnehagen og styrke deres medvirkningsmuligheter.

Informantenes sitater er:

Informant 1 forteller om erfaringer med å bruke bilder som støtte i kommunikasjonen med barna:

«[...] bruker bilder til å støtte opp barns språk i hverdagen inne på avdelingen. Vi plasserer bildene i barnehøyde [...]. Eller dagsplan. Barnet kan kommunisere ut fra den.»

Informant 2 er opptatt av å finne måter å kommuniserer med barn på slik at barns uttrykk blir forstått:

«[...] man begynner å jobbe med kommunikasjon fordi det man ser- hvordan påvirker du livet ditt. Det er ikke rart det krøller seg, fordi du har ikke noen måte å kommunisere på. Så for å vite eller bli kjent [...] må kommunisere for å vite om en er på rett eller feil vei. Nei det er en forutsetning for å være i god relasjon og støtte for de barna.»

Informant 3 berører barns uttrykk i form av følelser som kan knyttes opp mot barns rett til å sette egne grenser:

«Har alltid med meg bilder på følelser (informanten viser meg ASK-bilder på følelser). Så barn kan sette ord på egne følelser og sette egne grenser i eget liv, tenker jeg er å medvirke.»

Disse sitatene peker på spesialpedagogens arbeidsmåter med kommunikasjon mellom barn med ekspressive kommunikasjonsvansker, andre barn og ansatte ved hjelp av kommunikasjonsstøttende språkmiljøer i barnehagen.

Drøfting av kommunikasjonsstøttende språkmiljø:

Informant 1 og 3 beskriver erfaringer om at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har behov for kommunikasjonsstøtte i form av bilder, mens informant 2 forteller om viktigheten av å kunne kommunisere sammen for at barnet får uttrykke seg og bli hørt som gir medvirkningsmuligheter. Informantene tilrettelegger for ytringsfrihet ved bruk av kommunikasjonsstøtte for at alle barn skal kunne meddele ideer, følelser og egne tanker (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 13).

Plassering av bilder i barnehøyde forstås som konkrete tilrettelagt valg de ansatte tar med tanke på at barn trenger bilder tilgjengelig for å kunne bruke de i kommunikasjon. Bilder som er usynlige og utilgjengelig mister sin støttefunksjon i gitte situasjoner. Spesialpedagogens organisatoriske bildevalg kan forstås som makt der barn ikke er involvert i bildeplassering og bildeutvalg for å oppnå oversikt til barn i hverdagshandlinger i barnehagen. Når spesialpedagogen foretar utvalg av bilder kan de skje ut fra deres tidligere erfaringer og opparbeidet kompetanse om bilder og vil virke inn på barnets handlinger (Hammer, 2017, s.125). Når barn får egne erfaringer utvikler de en kompetanse om bilder som gjør dem i stand til å medskape ved å foreta egne bildevalg og spesialpedagogen utnytte deres initiativ og handlinger som gir barn muligheter til å medvirke.

En måte å organisere bilder på er i form av en *dagsplan*, som kan bety at barn trenger visuell dagsoversikt over barnehagedagen. Andresen (2020) peker på ASK som en mye brukt kommunikasjonsstøttende metode ved hjelp av bilder, symboler eller tegn som symboliserer aktiviteter, rutiner og valg i barnehagen. Ved bruk av dagsplan kan bilder symbolisere ulike aktiviteter og gi oversikt gjennom en barnehagedag. Flere barn med ekspressive kommunikasjonsvansker trenger visuell støtte for å kunne medvirke i barnehagehverdagen og barnehagen skal legge til rette for at barn får uttrykke seg gjennom kroppsspråk og andre uttrykksmåter (Bae, et al., 2015). Valg av bilder gjøres ofte av spesialpedagogen, men for at barn skal få reell medvirkning trenger barn å inkluderes og få være en medskaper fra planlegging til gjennomføring av dagsplanen.

Under forskningen av TAKK (2021) kom det frem at kommunikasjonsstøtte hjelper mange barn i å håndtere konflikter, gir økte samhandlingsmuligheter og økt selvtillit (Henrysson & Hult, 2021). En annen betraktning er at ASK kan anvendes som kommunikasjonsstøtte når bilder, symboler og tegn er visuelt tilrettelagt i det fysiske miljøet (Andresen, 2020). Organisering av kommunikasjonsstøttende virkemidler krever at spesialpedagogen kjenner barnets behov, inkludere barn i organisasjonsprosessen og klarer å gi barnet den kompetansen de trenger for å nyttiggjøre seg bildestøtte. I motsatt fall hjelper ikke bildestøtten og barns rett til å utvikle seg og lære får en ekskluderende virkning (Vedeler, 2018). Det utfordrer spesialpedagogen i å tenke ut andre tiltak.

Kommunikasjon er en ferdighet for å oppnå kontakt som *påvirker barns liv* og begrensede kommunikasjonsferdigheter *kan forårsake krøll, fordi barn ikke har en forståelig måte å kommunisere på*. Menneskets kommunikasjonsmåter er mer enn verbalt språk der kroppsspråk og andre uttrykksmåter brukes for å uttrykke sine synspunkter på (Bae et al., 2015). Om barnet mangler kommunikative ferdigheter uttrykker informant 2 at det kan bli krøll. Kommunikasjonsvansker er sammensatt og når det krøller seg kan det handle om utfordringer med å uttrykke seg muntlig (Lyngseth, 2020). Barns muligheter for kommunikasjon krever at spesialpedagogen innhenter kunnskap om barnets språklige funksjonsnivå gjennom en kartleggingsprosess (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er vanskelig å sette i gang med språkstøtte uten å vite barnets nærmeste utviklingszone (Tetzchner, 2012). Med det forstås informantens uttrykk om å være på rett eller feil vei. Det er viktig å se barnet som subjekt og tilrettelegge for kommunikasjonsstimulerende tiltak ut fra barnets muligheter (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Informant 3 beskriver barns følelsesuttrykk der *barn kan sette ord på egne følelser og sette egne grenser i eget liv, tenker jeg er å medvirke*. Spesialpedagogens rolle blir å støtte barns læringsprosesser med sitt pedagogiske nærvær ved å styrke barnet til i å utvikle det barnet klarer selv og det barnet trenger hjelp til (Tetzchner, 2012; Arnesen, 2020). Barn med ekspressive kommunikasjonsvansker kan mangle verbale ord og vil ikke mestre å sette ord på sine følelser verbalt uten bildestøtte som viser ulike følelser som barnet kan peke på. Ved hjelp av ASK vil barnet trenge spesialpedagogens tette støtte i starten for deretter å bli mer selvstendig, uttrykke egne meninger og klare selv. I de tilfeller dette ikke fungerer trenger spesialpedagogen å revurdere tiltakene. Andresen (2020) understreker viktigheten av at spesialpedagogen tar ansvar for å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for alle barn med eller uten språkvansker. Rammeplan (2017) tydeliggjør akkurat dette og beskriver at barnehagens oppdrag handler om å møte barns ulike uttrykksformer, tilrettelegge for medvirkning med hensyn til barnets individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Foucault beskriver at barnets selvforming preges av teknikker og de praksiser som barn tilbys inn i og som de blir utøvere av (Hammer, 2017, s. 186). ASK kan forstås som en teknikk eller en ramme som kan være barnets støttende stillas (Tetzchner, 2012).

Spesialpedagogen introduserer gjennom sitt arbeid ulike teknikker som for eksempel ASK og foretar innlæring med barn. Teknikkene er avanserte og barn har ikke forutsetninger til å introdusere de selv uten at spesialpedagogen hjelper til med innlæring og organisering av bilder. Spesialpedagogen foretar bildeutvalg på vegne av barnet som forsterker makta i den utøvende praksisen og barnets selvforming blir påvirket. Det betyr at barnet trolig involveres i spesialpedagogens valgte teknikker uten selv og få muligheter til å uttrykke egne meninger om dette som kan prege barnets selvforming. Etter hvert som barnet får kunnskap og erfaringer med ASK kan barnet medvirke ved å bli hørt i sine tanker om bilder som gir barn medvirkningsmuligheter. Barnet har ikke bestemt at de skal bruke ASK. Om de skulle få mulighet til å bestemme vil det vært interessant å trekke inn diskusjonen om barns modenhet i form av *beings* til å ta selvstendige valgt til beste for seg selv (Sandvik 2007; Østrem, 2009; Åmot, 2014; Jansen, 2019). Spesialpedagogens handlinger påvirker barn uten at de får medvirke på sin kommunikative væremåte (Hammer, 2017, s. 125). Dette kan forstås som *becoming* der barnets selvforming blir påvirket av spesialpedagogen (Åmot, 2014). På lang sikt kan ASK bidra til at barnet får muligheter til selvforming og medskape ut fra egne erfaringer og kunnskap som de har skaffet seg. Spesialpedagogers arbeid kan prege barnets utvikling kortsiktig og langsiktig om de ikke lar barnet komme til syne.

4.1.2 Organisering i smågrupper

Informantenes erfaringer med å organisere barnegruppen i smågrupper for å øke muligheter for at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker får medvirke i barnehagen er den andre kategorien som skal drøftes.

Informant 1 forteller om barnegruppens organisering som et tiltak for at barn med kommunikasjonsvansker skal oppleve medvirkning:

«Barn som har kommunikasjonsvansker, må jeg snakke varmt om smågrupper. Det er lettere å virke med der. Hvis du strever med språk eller kommunikasjon. Den gruppa kan være et par tre barn [...]».

Informant 2 berører betydningen av organisering av barnegruppa:

«En fordel med små grupper. [...] handler om rammene i barnehagen også. [...] som voksen og voksenrollen klarer bedre å støtte barn i små grupper»

Informant 3 forteller om den spesialpedagogiske organiseringen i form av særtraining og mindre barn i grupper:

«Mindre grupper er et godt stikkord. Du må se an hvert enkelt barn. Noe særtraining er nødvendig for enkelte barn for å lære. Så lenge barnet responderer på den trainingen vi skal gjøre så er andre barn med»

Sitatene beskriver organisering av det spesialpedagogiske arbeidet fra særtraining til smågrupper. Særtraining er et mye anvendt begrep innenfor spesialpedagogikken.

Det kan forklares som en type en-til-en-training der barn ofte øver alene med en spesialpedagog på spesifikke ferdigheter som innlæres før det omsettes først i mindre og etter hvert større fellesskap i henholdsvis smågrupper og i hele barnegruppa.

Drøfting rundt organisering i smågrupper:

Gjennom intervjuene ble organisering av smågrupper fremhevet som et erfart tiltak hos alle informantene for å skjerme og innramme barn som sliter med kommunikasjon.

Barnehageloven § 31 (2005) peker på at den spesialpedagogiske hjelpen kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. FNs barnekonvensjon (1989) er opptatt av at barn skal ha en aktiv deltakelse i et fellesskap. Informant 3 nevner særtraining som et individuelt tiltak der barn får en spesifikk innlæring og hyppige øvinger sammen med en spesialpedagog alene inne på et adskilt rom. Særtraining kan settes i sammenheng med en strukturert innlæring der spesialpedagogers engasjement i forhold til kunnskap om hva barnet trenger å lære vil ha betydning for barnets interesse for å lære noe nytt. Entusiasme og engasjement hos barnet setter i gang en subjektiv relasjonell prosess sammen med spesialpedagogen der barnet må være aktiv og vise energi for å lære i en-til-en-situasjon (Arnesen, 2020).

Spesialpedagogen fungerer som en støttende stillas med sitt engasjement og kunnskap om hva barnet trenger å ha fokus på i særtraining som vil ha betydning for barnets utbytte og læring (Tetzchner, 2012; Arnesen, 2020). Spesialpedagogens pedagogiske skjønn, holdninger og makt kan ha en sammenheng om barn blir inkludert eller ekskludert (Åmot, 2014; Hammer 2017). Det kan bety at barn som deltar i særtraining får lite medvirkningsmuligheter i treningens innhold, men de får som resultat av særtraining mulighet til å øve spesifikt på kommunikasjonsferdigheter som kan være nyttig for å mestre og muliggjøre medvirkning senere i for eksempel først i ei mindre gruppe for så i større barnegruppe.

Alle barn skal inkluderes i et fellesskap og øvelse på å kommunisere i ei lita barnegruppe kan gi barn muligheter for å medvirke uavhengig av spesialpedagogisk hjelp, tilrettelegginger og utfordringer etter hvert (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 94). Informantenes samstemte fokus på smågrupper sammen med uttalelser i den spesialpedagogiske litteraturen beskriver en mye brukt organisering av store barnegrupper generelt og for barn med spesialpedagogiske hjelp (Vedeler, 2007). Dagens barnegrupper i barnehagene kan bestå av 20-40 barn alt ettersom barnehagens utforming. Fokuset på å dele opp kan gjelde alle barn og ikke nødvendigvis bare for barn med kommunikasjonsvansker. Smågruppens funksjon anses som egnet for barn med ulike vansker for å jobbe med utbedring, reparering eller kompensasjon (Åmot, 2014).

Barnets subjektive posisjon betyr at barnet får ytre sin ønsker og blir lyttet til som krever at spesialpedagogen er tett på og tilrettelegger for sosialiserende situasjoner (Hammer, 2017). En sosialiserende situasjon kan være organisering i smågrupper som kan øke barns muligheter for inkludering ved å øve seg i ei mindre gruppe med å utvikle sine interesser og ønsker i en sosial tilhørighet (Meld. St. 6 (2019-2020) s.10). Barn med ulik grad av kommunikasjonsvansker vil kunne falle utenfor i store barnegrupper og føle seg ekskludert. Behovet for inkluderende tiltak blir derfor sentralt for å bygge på barns muligheter til å være en del av fellesskapet (Lyngseth & Mørland, 2022). Et tiltak er inndeling i smågrupper som gjøres spontant eller planlagt. Inndelingen kan foretas etter hvem barn ønsker å være sammen med eller at spesialpedagogen har observert konstellasjoner mellom barn i barnegruppa. Dette kan betegnes som medvirkning der spesialpedagogen setter sammen grupper etter barns ønsker (Vedeler 2007). På den andre sida kan spesialpedagogen planlegge gruppekonstellasjoner uten å innhente informasjon ved å spørre barna, som reduserer barns medvirkningsmuligheter (Åmot, 2015).

Med smågruppe kan barn gjennom god struktur og fastsatte rammer skjermes fra den store barnegruppa (Åmot, 2014). I mindre barnegruppe (2-4 barn) er det færre barn å forholde seg til og det vil gi alle barn i gruppen en større deltakermulighet som aktiv dialogpartner i fellesskapet (Andersen, 2020). Det kan forsterke opplevelsen av at flere barn hører til som medskapere og får en naturlig plass i fellesskapet gjennom organisering av mindre grupper i perioder av barnehagedagen (Meld. St. 6 (2019-2020) s.10). Et dilemma med organiserte smågrupper er hvor stor fleksibilitet og dynamiske prosesser gis barn ved at spesialpedagogen bestemmer sammensetningen av smågrupper (Åmot, 2014).

Barns muligheter for medvirkning reduseres der spesialpedagogen bestemmer sammensetningen av smågrupper og organiserer innholdet uten barns involvering.

Barns ønsker skal tas hensyn til for å skape et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det betyr at spesialpedagogen skal lytte til barns uttrykte ønsker i valg av medlemmer i smågrupper. I tilfeller der barns uttrykk ignoreres får ikke barn medvirke og spesialpedagogen utøver makt. Videre kan organisering av smågrupper sammenlignes med at spesialpedagogen bygger på en barnesentrert pedagogikk, der barns får økte muligheter ved å ta del i fellesskapet på en likeverdig måte (Lyngseth & Mørland, 2017).

4.1.3 Tilstedeværende spesialpedagog med barn

Den tredje kategorien i dette kapitlet beskriver spesialpedagogene sine erfaringer i å være tilstedeværende sammen med barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i samspill med andre barn eller i en-til-en-situasjoner.

Informant 1 beskriver betydningen av å være tilstede sammen med barn:

«[...] å være tilstede med barn, støtte, hjelpe, fange opp, stimulere og tilrettelegge. Trenger ikke dele opp i smågrupper for å gå inn på et lite grupperom [...], men du er på den sida av rommet der gruppa er. Ha med seg hodet og sensitivitet sin. Må jobbe med hele tida, i forhold til å være tilstede».

Informant 2 beskriver den ansattes oppmerksomhet til barn:

«Det blir veldig vanskelig at barn medvirker hvis ingen ansatte er oppmerksomme. Absolutt en forutsetning for at barn får den retten og muligheten til å medvirke».

Informant 3 beskriver behovet for et nært samarbeid med barn:

«Desto tettere samarbeid du har med barn gjennom tett dialog, gjør det lettere å få tak i barns stemme gjennom min tilstedeværelse».

Sitatene gir uttrykk for betydningen av spesialpedagogens tilstedeværelse og oppmerksomme nærvær sammen med barn.

Drøfting av tilstedeværende spesialpedagog med barn:

Tilstedeværende spesialpedagoger med barn er noe alle tre informantene uttrykker som en sentral del av jobben deres og en viktig erfaring i å støtte og inkludere barns medvirkningsmuligheter. Informant 1 beskriver det *å være tilstede med barn*, mens informant to fremhever at *ansatte er oppmerksomme*.

Informant 3 erfarer at *et tett samarbeid* med barn øker muligheten for å fange barnets stemme. Informantenes fellestrekk er at de verdsetter spesialpedagogens tilstedeværelse høyt i form av støtte, lytte, stimulere og tilrettelegge. Bae (2009) oppsummerte fra sin forskning at medvirkning forutsetter voksnes aktive og sensitive tilstedeværelse, mens Ree (2020) pekte på kvaliteten på interaktive prosesser mellom barn og voksne. Det sentrale er tilstedeværende spesialpedagoger som er der barnas oppmerksomhet er med noen kvaliteter i den interaktive prosessen. Tilstedeværelse kan sammenlignes med pedagogisk nærvær som krever tilnæringskvaliteter hos spesialpedagogen i samspill med barn som kan fremme inkludering, medvirkning og motvirker ekskludering (Arnesen, 2020). Spesialpedagogen er aktivt tilstedeværende gjennom sitt pedagogisk nærvær i form av å gi barn nestekjærlighet, profesjonell kjærlighet, vise engasjement, gi omsorg, ha øyne for det unike i barn og utøve en nærværende dialog (Arnesen, 2020; Aslanain, 2016). En spesialpedagog viser gjennom sitt pedagogiske nærvær som kan forklare som oppmerksomt nærvær en genuine interesse for enkeltmennesker med sin væren i det å være tilstede her og nå, gjøre ting sammen med barn og anerkjenne de ut fra dere situasjon (Hammer, 2017; Arnesen, 2020). Betydningen av at spesialpedagogen utfører et pedagogisk nærvær til barn med ekspressive kommunikasjonsvansker handler om en væren i å stå opp for de sårbare som kan oppleve utenforskap og si ifra på veggen av de og gi dem verdighet og respekt (Hammer, 2017; Arnesen, 2020).

På den andre siden kan spesialpedagoger betraktes som støttende stillas, når de er der barn har sin oppmerksomhet gjennom å stille barnet spørsmål, bekrefte og hjelpe barnet til å finne løsninger (Tetzchner, 2012). Med spesialpedagogens væren gjennom et pedagogiske nærvær og som *støttende stillas* vil det å kunne lytte ut barns uttrykk, støtte de der de trenger hjelp styrke barnets selvbilde og medvirkningsmuligheter. Tanken med støttende stillas er at spesialpedagogen gradvis skal trekke seg tilbake når barnet har fått mer kunnskap og læringskompetanse i å mestre oppgaver selv (Tetzchner, 2012). Dilemmaet for spesialpedagogen kan være å vite når barnet klarer seg selv, samtidig kan barnets avhengighetsforhold til spesialpedagogen hindre barnets subjektive utvikling (Hammer, 2017). Dette kan sammenlignes med det informant 1 beskriver om spesialpedagogens vurdering på plassering og tilgjengelighet i rommet med å trekke seg litt unna. Likevel være i nærheten både for å se hvordan barnet klarer seg selv, men at barnet kan få hjelp ved behov.

En gradvis tilbaketrekking fra spesialpedagogen som støttende stillas kan handle om fortsatt å være der, uten å være tett på. Det kan være å ha øyne for det unike, se barns individualitet gjennom å se deres behov og interesser med litt avstand med å være i samme rom (Arnesen, 2020).

Denne avhengigheten kan handle om makt gjennom spesialpedagogens valg i å være tett på og dens væremåter som barn blir en utøver av (Hammer, 2017). Barn kan uttrykke motstand med at spesialpedagogen forstyrrer leken og dette vises gjennom lekens uttrykksformer (Bae, 2015). Det kan være barns signal til spesialpedagogen at du trengs ikke. Spesialpedagogens pedagogiske nærvær kan hjelpe barn til å medvirke og føle seg inkludert om barn er klar for den støtten. Motstand i å bli styrt kan være et ønske om større frirom som kan handler om at barn klarer seg selv og ikke trenger støtte av spesialpedagogens tilstedeværelse (Hammer, 2017). Dette kan sammenlignes med kritisk bevissthet der spesialpedagogen innehar selvinnsikt, evner å se seg selv utenfra og viser skjønn ved å tilpasse sitt samspill med barn (Arnesen, 2020). Arnesen (2020) betegner evnen til utenfrablikk ved å kalle det *bevisst fremmed*. Det kan være en spesialpedagog som betrakte seg selv fra en fremmed synsvinkel, gir seg selv muligheter for undring og stille spørsmål ved eget arbeid i møte med barn (Arnesen, 2020).

Ut fra første forskningsspørsmål har jeg i dette kapittel belyst og drøftet tre funn ved hjelp av informantenes sitater. Kommunikasjonsstøttende språkmiljø med støtte i ASK og organisering i smågrupper med tilstedeværende spesialpedagog som kan øke barns muligheter for medvirkning der barns ytringer kommer til syne og blir lyttet til. I motsatt fall kan barns muligheter for medvirkning hemmes når barn blir helt eller delvis ekskludert i organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet.

4.2 Spesialpedagogers tilrettelegging for barns medvirkning

I dette kapitlet belyses mitt andre forskningsspørsmål *hvilke muligheter for medvirkning opplever spesialpedagoger at barn har*, med to kategorier fra empirien. Det er å skape kommunikasjonsganger og se på sammenhenger mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen.

4.2.1 Skape kommunikasjonsinnganger

Den første kategorien berører informantene sin sentrale rolle i det å skape kommunikasjonsinnganger for barn som har kommunikasjonsutfordringer i samspill med barn og ansatte.

Informant 1 forteller om barn som har kommunikasjonsvansker trenger hjelp av ansatte:

«Barn som strever med språk, trenger en ansatt som kan oversette og dra i gang hva barn kan si og alle blir hørt, og snakke om og at de voksne må bli veldig bevisst på plassering. Være i nærheten så barn kan leke seg alene».

Informant 2 beskriver behovet for at ansatte finner gode kommunikasjonsveier:

«Det å finne veien til kommunikasjon og det kan være i form av bilder eller tegn. Det å ha noen former for kommunikasjon annet enn sammenbrudd eller passivitet».

Informant 3 beskriver en alternative kommunikasjonsinngang gjennom materialer:

«For mange så er det mye lettere å få til et samspill hvis dem møtes rundt materialer. Så det er noe med å finne de materialene som ikke krever at de har det verbale språket. De kan kommunisere på andre måter. Kommunisere gjennom kroppen».

Sitatene peker på ulike erfarte kommunikasjonsinnganger ved bruk av bilder, tegn, materialer og spesialpedagogens rolle som kommunikasjonsstøtte.

Drøfte ulike kommunikasjonsinnganger:

Mange barn med ekspressive kommunikasjonsvansker vil trolig oppleve utfordringer med å uttrykke seg, føre en samtale og etablere sosiale samspill med andre barn og voksne (Lyngseth, 2020). Følelsen av å ikke få uttrykke seg og bli forstått i møte med jevnaldrende kan være sårt og frustrerende for mange barn. Barn kan oppleve ekskludering fra fellesskapet. Informantene er opptatt av å finne mulige kommunikasjonsinnganger som vil inkludere og hjelpe barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i å kommunisere med jevnaldrende om sine tanker, ideer og som vil øke barns medvirkningsmuligheter.

Informant 2 beskriver at barn med kommunikasjonsvansker trenger hjelp til å *finne veien til kommunikasjon*. Informanten uttrykker videre at barn kan bli frustrerte, kan få sammenbrudd eller i motsatt fall bli helt passive. Det er litt uklart hva informantene mener med sammenbrudd. Barn kan få frustrasjoner i lekesituasjoner når det skjer ting de ikke ønsker.

Eller det kan handle om reaksjoner på å ikke mestre det å formidle egne ønsker og behov. Alle barn har rett på å uttrykke seg og bli hørt på sin måte (FNs barnekonvensjon, 1989). Sammenbrudd kan sammenlignes med et følelsesuttrykk. I mangel av å ord og begreper kan formidling av ønske være vanskelig. Om barnet har mange sammenbrudd trer det frem et behov om at spesialpedagogen trekker seg nærmere barnet og er en støttende stillas for å hjelpe barnet med formidling slik at barnet blir forstått (Arnesen, 2020; Tetzchner, 2012). Spesialpedagogen vil her vise mot, stå opp for barnet og klarer å gjøre barnets meninger synlig for andre barn (Arnesen, 2020). Foruten spesialpedagogens nærvær kan barn blir passive og usynlige.

Informant 1 gir uttrykk for spesialpedagogens sentrale plassering sammen med barn har betydning, *de trenger en ansatt som kan oversette og dra i gang hva barns kan si*. I det forstår jeg at barn med kommunikasjonsvansker ikke alltid mestrer å føre en dialog selv, men trenger en oversetter. Det kan sammenlignes med Vygotskys nærmeste utviklingszone som skiller mellom det barnet får til uten hjelp og det barn trenger støtte til fra en kompetent voksen eller barn (Tetzchner, 2012). Som informanten berøre vil spesialpedagogen kunne oversette eller igangsette samspillet fra en sosial til en individuell prosess der barnet blir i stand til selv å løse oppgaver uten hjelp fra andre. Denne prosessen må trolig gjentas helt til barnet mestrer å stå i det selv. Det som vil skje med barnet er en læring i den nærmeste utviklingssonen ved hjelp av den voksnes støttende stillas (Tetzchner, 2012).

Informant 3 trekker frem betydningen av å samle barn rundt materialer som en mulig kommunikasjonsinngang. Carlsen (2021) bekrefter at det fysiske rommet og materialene kan ses på som et språk gjennom barns dialoger omkring materialene (Carlsen, 2021). Det tyder på at materialer gir muligheter for ulike former for samspill mellom barn. Et kommunikasjonsfremmende tiltak for barn med ulike uttrykksformer er at de samles omkring et felles tredje der materialene er i sentrum sammen med barn og spesialpedagog (Østrem, 2012). Nysgjerrigheten til materialet skaper et engasjement rundt et felles tredje. En forutsetning er at spesialpedagogen er oppmerksomt tilstede og fanger opp barns uttrykk. Videre være en aktiv lytter med å søke barns initiativ og bekrefter deres handlinger som styrker barnets subjektive posisjon der barnet får være en aktiv medskaper og ressurs som påvirker og medvirker i valg av materialer (Hammer, 2017).

Barnet kan likevel vise engasjement rundt materialene som kan være inngangen til kommunikasjon med andre barn. Når spesialpedagogen finner materialer som fører barn sammen i et unikt samspill kan det tenkes at spesialpedagogen har øyne for det unike (Arnesen, 2020). Spesialpedagoger som møter barnets tanker og ideer gjennom et materiale kan føre til unike samspill mellom flere barn og spesialpedagoger i form av inkluderende og bekreftende blikk. Derimot kan spesialpedagogens valg av materiale og organisering forstås som et maktspill der inndeling, utforming og organisering av de fysiske rommene kan prege hva barn gjør og de korrigerer seg selv i møte med omgivelsene (Hammer, 2017, s. 128). På den andre sida kan spesialpedagogen ha observert barns interesser og ønsker om materiell de trenger i leken og spesialpedagogen ta hensyn til dette i materialvalgene. Det kan mottas annerledes enn når barn ikke har vært med å bestemme hva rommene tilbyr av materialer. Det kan vises gjennom lekens uttrykksformer i form av deres engasjement til materialene (Bae et al., 2015). Spesialpedagogens valg av materiell kan i utgangspunktet være godt planlagt gjennom en rasjonell organisering, som barn viser lite interesse for. Barn kan vise dette ved å være uinteressert og det kan forstås som et uttrykk for motstand til spesialpedagogens materialvalg (Hammer, 2017). Det kan også være en medvirkningsmulighet for barn å kunne si ifra at jeg vil ikke leke med de valgte materialene.

4.2.2 Sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet

Den andre kategorien i dette kapittel retter søkelyset på organisering av spesialpedagogikken som en helhet i barnehagen.

Informant 1 beskriver inkludering og mestring i barnegruppa og spesialpedagogen valg:

«Hva er det barnet trenger for å kunne mestre i den her barnegruppa, slik den ser ut nå. Klarer vi å ta rette valg øker det barnets mulighet for å medvirke».

Informant 2 trekker frem forholdet mellom særtraining og læring i fellesskapet:

«Så lærte jeg også effekten av at man har noe særtraining [...] for så å inn i gruppa igjen. Veldig snar med at vi skal tilbake. Vi skal ikke sitte inne på det rommet her. [...] barn kan lære like mye i fellesskapet. Hvis man trekker ut så skal det ha en hensikt».

Informant 3 beskriver barnets nærmeste utviklingssone og utarbeidelse av ITP som sentralt for å tilrettelegge i det allmennpedagogiske:

«[...] Det handler om å finne ut hvor er barnet, hvor er nærmeste utviklingssone. Hva kan vi gjøre i omgivelsene for å tilrettelegge og hva må barnet øve på. Det kan være en utfordring med at mest mulig skal foregå i det allmennpedagogiske. Oppmerksomheten til barnet kan blir forstyrret».

«Skriver tiltak både innenfor det ordinære og det spesialpedagogiske i ITP. Det blir bare et papir for personalet. Beste erfaring har jeg fra når jeg har skrevet ITP sammen med hele avdelingspersonalet. Det har fungert aller best».

I disse sitatene beskriver spesialpedagoger forholdet mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet som fremstilles i en ITP sammen med avdelingspersonalet.

Drøfte sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet:

Barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har rett til å bli inkludert i et helhetlig barnehagetilbud. Det helhetlige tilbudet kan ses som en sammenheng mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske, der det ene utelukker ikke det andre. Budskapet om inkludering beskrives slik i rammeplan for barnehager, "Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.40). Alle informantene er opptatt av å få til en sammenheng mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet.

Informant 1 forteller om å ta rette valg for å øke barnets muligheter for medvirkning. I denne sammenheng forstås det at spesialpedagogen skal tilrettelegge i barnehagen ved å bygge på barnesentrert pedagogikk som handler om at alle barn får muligheter til å oppleve og være en del av fellesskapet (Lyngseth & Mørland, 2022). Barns behov og forutsetninger skal tilpasses i det spesialpedagogiske og inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet der barnehagen skal sørge for et likeverdig tilbud der barn opplever sosial deltakelse i barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.15). Ansatte i barnehagen gjør ulike valg ut fra organisering av innhold, dagsrytme, rutiner og regler.

Innenfor organiseringer har du en skala fra å gjøre de planlagte rasjonelle valg som nærmest forskyves i disiplinerende retning, til mer uplanlagte valg som kan oppleves uoversiktlig og forvirrende for barn som trenger forutsigbarhet og struktur (Hammer, 2017, s. 128). God struktur og rammer er alle barn avhengige av for å unngå forvirring og skape trygghet. Videre refleksjon innenfor begrepet valg så utøver spesialpedagoger makt når barn ekskluderes. Det er heller ikke i tråd styringsdokumentene som gir tydelige føringer på at barn skal inkluderes og virke med i planleggingen.

Informant 2 forteller om å gjennomføre *særtrening* der tilrettelagte øvelser som barnet trenger spesifikt å øve på gjennomføres en-til-en med et barn og en spesialpedagog, men informanten peker på tilbakeføring og verdsetter *læring i fellesskapet* som like viktig. Dette er et eksempel på å se barn som *becomings* og mindre vekt på barn som *beings* (Åmot, 2014). Det vil si at særtrening er øvinger som kan hjelpe enkeltbarn med å utvikle spesifikke ferdigheter, og mindre vekt på å være i nuet med de ferdigheter de har der spesialpedagogen møte barns egne uttrykk her-og-nå-situasjoner. Ved tilbakeføring etter særtrening møter barn fellesskapet med andre barn i leken som er en viktig sosialiserings- og språkarena. Det relasjonelle barnefellesskapet skjer gjennom lek og samspillsituasjoner i barnehagen er en inkluderingsarenaer for barn i fellesskapet (Lyngseth & Mørland, 2022). Som informant 3 peker på så er det viktig å finne den *nærmeste utviklingszone* der spesialpedagogen finner ut hva barnet mestrer uten hjelp og når klarer barn selv med hjelp og støtte (Tetzchner, 2012).

Det utarbeides individuelle tiltaksplaner (ITP) der spesialpedagog kobler på pedagogisk leder som utarbeider planen sammen for å skape en binding mellom utarbeiding og implementering av planens innhold (Groven, 2013). Informant 3 beskriver erfaringer med å skrive den individuelle tiltaksplanen sammen med personalet i et team rundt et barn med spesialpedagogisk behov. Forstår det slik at informanten er redd for at ITP *bare blir et ark. Det blir bare et papir for dem. Det blir ikke et levende dokument.* Med dette kan det forstås at spesialpedagogen skriver ITP alene som da kan bli at ark om ikke de ansatte på teamet får kjennskap til innholdet. Groven (2021) peker på en helhetlig faktor som kan redusere faren for at ITP blir et ark. Det er at pedagogisk leder kobles på i utarbeidelse av ITP i samarbeid med spesialpedagogen. Pedagogisk leder sin innsikt og kunnskap om ITP kan involvere de andre ansatte i teamet som sammen kan følge opp tiltak i det allmennpedagogiske arbeidet (Groven, 2021).

For å samordne ITP med de øvrige planer vil samarbeid med pedagogiskleder skape et felles eierforhold og sannsynligheten for at planens mål og innhold realiseres (Groven, 2013). I motsatt fall kan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres slik at det reduserer muligheter for ordinære aktiviteter (Åmot, 2014). Om det er tilfellet kan det tenkes at spesialpedagogen foretar valg ut fra barnets behov, men det kan hindre barn inn i fellesskapet. Samtidig kan den spesialpedagogiske hjelpen også føre til at barn med for eksempel ekspressive kommunikasjonsvansker blir en del av fellesskapet (Åmot, 2014).

Ut fra andre forskningsspørsmål har jeg i dette delkapittel drøftet spesialpedagogens erfaringer med å tilrettelegge for at barn skal får medvirke. For å skape kommunikasjon ser det ut til at spesialpedagogens rolle som støttende stillas er sentral med å bidra som igangsetter, oversetter og tilrettelegger for sosiale samhandlinger barn imellom. Denne varen kan også ses på som viktig i sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet, ved å sammenbinde til et helhetlig tilbud som kan være en styrke mulighet for medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker.

4.3 Spesialpedagogers opplevde utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning

I dette kapitlet skal jeg belyse det tredje forskningsspørsmål *hvilke utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning opplever spesialpedagoger barn har*, kom det opp to kategorier som jeg vil presentere funn og drøfte opp mot teorigrunnlaget. Det er spesialpedagogens definisjonsmakt og mer kompetanse på barns medvirkning.

4.3.1 Spesialpedagogers definisjonsmakt

Spesialpedagogene er opptatt av sin definisjonsmakt i arbeid med barn med ekspressive kommunikasjonsvansker.

Informant 1 beskriver som spesialpedagog utfordringer med valg av tiltak:

«Det er klart at når man jobber som spesialpedagog velger du ut ting som barn skal bruke tid på. Du prioriterer for barnet. Da er det null medvirkning på det området».

Informant 2 beskriver behovet for kompetanse på barns rettigheter og bevissthet omkring valg som øker eller hemmer medvirkningsprosessen:

«Man må ha kompetanse og da på hvilke rettigheter barna har, kan man bare styre dagen deres hele tida. Å gjøre valg uten og tenker over at man ikke gir barn rom for å medvirke»

Informant 3 belyser spesialpedagogens maktforhold til arbeidet med barn med spesielle behov:

«[...] lett å overtolke, mistolke, misforstå, legge noe helt anna i det enn det det egentlig betyr. [...] det er maktforholdet som en må være bevisst på. [...] den voksnes definisjonsmakt».

Spesialpedagogene beskriver i disse sitatene refleksjoner omkring deres definisjonsmakt som kan utfordre barns medvirkning.

Drøfte spesialpedagogers definisjonsmakt:

I tråd med barns rettigheter til medvirkning, kan det virke som veien fra den lovfestede forankringen til lovens omdanning i profesjonell praksis i barnehagen kan by på noen utfordringer. Spesialpedagogens arbeid i barnehagen forankres i barnehageloven § 31 (2005) med at barns under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det. Med bakgrunn i en sakkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, § 34) skal spesialpedagogen utarbeide en individuell mål- og tiltaksplan (ITP) som skal gi barn riktig utviklingsstøtte og ivareta deres rett til medvirkning. Spesialpedagogens rolle handler om å legge til rette for gode opplærings- og oppvekstvilkår for barn som med særskilte læringsbehov (Groven, 2013, s.60).

Informantene beskriver at de står i utfordringer nærmest i en maktposisjon der de foretar mange valg uten at barnet har mulighet til uttrykke egne meninger og kunne virke med. Spesialpedagogene foretar valg som kan sammenlignes med Foucault sin beskrivelse av maktrelasjoner som er menneskelige handlinger som fremstår hierarkiske, organiserte og koordinerende i varierende former. De menneskelige handlingene er ikke øyeblikkelige, men handlinger som virker på handlinger (Hammer, 2017). Når planer produseres foretar spesialpedagogene målvalg på vegne av barn sammen med foreldre og andre samarbeidspartnere.

I denne prosessen blir det et spørsmål om barn får mulighet til å medvirke i målvalg slik barnehageloven §3 (2005) befester, ved å gi barn mulighet til å komme med sitt syn på saker som gjelder dem selv.

Et annen utfordring kan være hvordan det skal gjøres i praksis, der spesialpedagogen skal inkludere barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i å sette ord på hva de ønsker for seg selv (Barnehageloven, 2005). Den spesialpedagogiske tradisjon i målutvelgelse kan fortsatt virke å ekskluderer barns medvirkning. Samtidig er det vanskelig å vite hvordan dette skal gjøres og kan barn være i stand til å medvirke eller medbestemme ut fra alder og modenhet. Bae (2015) forklarer medbestemmelse som selve beslutningsprosessen, men nedvirkning ses på som å få virke med i prosessen (Bae et al., 2015). Medvirkning og medbestemmelse kan ut fra dette virke som to motsetninger. Informantene er klar over at målvalg uten barns involvering *er null medvirkning på området*. Inkludere barn inne i målvalg og tiltak er komplisert og legge dette på et nivå slik at barn forstår krever kunnskap om barnets nærmeste utviklingszone (Tetzchner, 2012).

En god strategi kan være å forankre barns medvirkning i barnehagens verdigrunnlag og konkret ramme inn hva barn i førskolealder kan og får til å medvirke i ut fra deres alder, forutsetninger og modenhet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan sammenlignes med informant 2 som beskriver om å styre dagen uten å være klar over konsekvenser som frarøver barns muligheter til å medvirke. Rammevilkårene er tydelige, men hvordan de forstås, oversetter og tilpasses i praksis er ikke sagt og kreves mer fokus på både eksternt i oppvekstsektoren og internt barnehagene. *Kunnskapsdepartementets reviderte strategiplan (2018-2022)* peker akkurat på dette med viktigheten av, at det pedagogiske arbeidet omsettes i praksis for å sikre barns medvirkning i fellesskapet. Strategiplanen beskriver et behov for å rette fokus på barnehagens pedagogiske arbeid for å sikre barns medvirkning inn i et fellesskapsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Nordahlrapporten (2018) peker også på at det spesialpedagogiske systemet virker ekskluderende på barn i form av manglende tilhørighet i fellesskapet på grunn av organisering og innhold (Nordahl m.fl., 2018).

Barn bør få muligheter til uttrykke egne tanker og meninger ut fra en subjektiv posisjon i barnehagen for å kunne gjøre seg synlige (Hammer, 2017).

Det kan være krevende, men viktig å forholde seg til barns behov, meninger og valg for at de skal kunne oppnå medvirkning. Informant tre beskrive også at det er *lett å overtolke, mistolke, legge noe helt anna i det enn det det egentlig betyr*. Det kan forstås som at spesialpedagogen foretar tolkninger som kan føre til mistolkninger som igjen kan føre til misforståelser og at dette gjøres uten at barn blir inkludert og får uttrykke egne meninger som ikke tar hensyn til de som subjekter. Mitt inntrykk er at spesialpedagoger i barnehager har en god intensjon om å sette enkeltbarns behov for god språkutvikling i høysete. Dette kan sammenlignes med mer *becomings* og litt mindre *beings* som forklarer at fokuset kan ligge mer på læring enn å inkludere barn som medskaper (Åmot, 2014). Ved mer *beings* kan det være at spesialpedagogen sørger for å fremme barnets egenverdi i gjennomføring av tiltak der barn får være aktiv medskaper i her-og-nå situasjoner. Dette kan sammenlignes med Foucault sin beskrivelse av viten, der det blir meningsfullt å reflektere over hvem vi er, som et eget forståelsesapparat (Hammer, 2017).

Makten kan ha mangfoldige forgreininger som handler om mer enn det som står i et verdigrunnlag eller i en ITP. Makt foregår mellom relasjoner i form av blikk, bevegelser og samhandling mellom mennesker (Hammer, 2017). Bygningens konstruksjon, inndeling og utforming av rommene, organisering av det fysiske miljøet, valg av innhold, dagsrytme, rutiner og regler kan handle om makt. Barnehagebyggets konstruksjon er fastsatt, men menneskene i bygget er barn og voksne som har stor frihet til organisering av for eksempel barnegrupper, velge innhold og strukturere hverdagen. De ulike maktpillene er bevegelige og barn korrigerer seg selv i møte med omgivelsene.

Utfordringen med spesialpedagogens definisjonsmakt er at det kan hindre barns muligheter til selvforming som betyr at barns muligheter til å uttrykke egne ønsker og behov kan overses. Det kan være at spesialpedagogen fastsetter rutiner, normer og væremåter som barn formes inn i og barn mister mulighet for medskapning eller selvforming (Hammer, 2017). Muligheter for selvforming vil eksistere der barn får medvirke i lek med andre barn, sammen skape og gi uttrykke for sine meninger ut fra ønske om innhold og interesser. Barn som strever med kommunikasjon kan ved hjelp av kommunikasjonsstøtte og pedagogisk nærvær av spesialpedagoger kunne få hjelp og støtte til egen selvforming og medvirkning ut fra egne forutsetninger og behov (Andersen, 2020; Arnesen, 2020).

4.3.2 Kompetanseutvikling på barns medvirkning i et inkluderende perspektiv

I arbeid med barns medvirkning opplever spesialpedagogene at det oppstår behov for kunnskap og kompetanse.

Informant 1 beskriver verdiforankring gjennom en grunnmur:

«Hvis vi skal jobbe med barns medvirkning, inkludering, det å høre til og mestring i barnegruppa og barnefellesskap, ja da må det være en grunnmur som fungerer for de fleste».

Informant 2 knytter det spesialpedagogiske arbeidet opp mot et lederansvar i barnehagen:

«[...] man må kanskje ha litt kompetanse også da om hvilke rettigheter barn, kan man bare styre dagen deres hele tida [...]. Det kan man gjøre uten å tenke at man ikke gir barn rom for å medvirke»

«Men det er kanskje litt lederansvar å gi den rette kompetansen eller påfyll. Så nå ser vi at vi trenger det her. Og da har vi fokus på det. Man velger noen ting da som alle kan ha nytte av og fordype seg i».

Informant 3 beskriver om utfordringer og mulighetsbilder i den spesialpedagogiske organiseringen:

«[...] det er ikke voksne der er som tett nok på til å lese barns signaler. For da må du være nær og tilgjengelig. Det handler ikke om vilje eller kompetanse men det handler rett og slett om hva som er mulig».

Disse sitatene berører et behov for kompetanseutvikling for å ivareta barns rett til medvirkning.

Drøfte ansattes kompetanseutvikling på barns medvirkning:

Kompetanseheving for de ansatte i barnehagen på barns medvirkning er ikke umiddelbart sagt hva skal innebære, men en plass mellom det barnehageloven § 3 (2005) befester av rettighet til implementering i praksis ligger trolig et kompetansebehov.

Informant 1 peker på grunnmuren som en forutsetning for å jobbe med barns medvirkning, inkludering, det å høre til og mestring i barnegruppa og barnefellesskap. Jeg vil anta at den grunnmuren handler mye om barnehagens verdigrunnlag.

Gjennom refleksjoner i personalgruppa kan det jobbes med å forankre et felles verdigrunnlag på hva som forstås med barns medvirkning for barn flest og for barn med spesialpedagogiske behov (Bae et al., 2015). Den nedskrevne grunnforståelse som barnehagene står for finnes i barnehagens årsplan, praktiseres og oppleves i hele barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018). Uten en felles grunnforståelse på barns medvirkning kan det gi en sprikende praksis der synet på medvirkning oppfattes ulike hos de ansatte. Det samme kan skje for barn med spesialpedagogisk hjelp at spesialpedagogen og de andre ansatte jobber i utakt og barn står i fare for å ekskluderes mer enn de inkluderes inn i barnehagehverdagen.

Informant 2 peker på at *det er et lederansvar å gi den rette kompetansen eller påfyllet*. Styrer som er barnehagens leder skal sørge for at personalet får bruke sin kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det står ikke noe om hva styrer skal gjøre hvis det er ansatte som mangler kompetanse, men for å ivareta barns rett til medvirkning fordres det at de ansatte har tilstrekkelig kompetanse (Barnehageloven § 3, 2005). Hvis ikke må barnehagen prioritere å jobbe med det. Informant 2 uttrykker videre *man må kanskje ha litt kompetanse og da om hvilke rettigheter har barna, kan man styre dagen deres hele tida*. Det kan bety at spesialpedagoger og andre ansatte i barnehagen opplever en manglende kompetanse på hva som ligger i barns rettigheter. Manglende kompetanse kan handle om også handle om makt i form av feilvurderinger eller manglende viten om hva egen innflytelse påvirker barns subjektive erfaringer (Hammer, 2017). De kan bety at *Kunnskapsdepartementets reviderte strategiplan (2018-2022)* kom for å sikre at det jobbes med barns medvirkning i barnehagene. I mitt utvalg av tidligere forskning er det flere som har antydnet utfordringer med forholdet mellom rammeverket og den praktiske forståelsen (Pettersvold, 2015; Rathe, 2018).

Mens informant 3 gir ikke uttrykk for at spesialpedagoger mangler kunnskap og trenger kompetanseutvikling om barns medvirkning. Det pekes mer mot selve organiseringen, når spesialpedagogen ikke er *tett nok på til å lese barns signaler og hva som er mulig å få til*. Det kreves nærhet og tilgjengelighet som kan sammenlignes med pedagogisk nærvær (Arnesen, 2020). Når det ikke er mulig å få til en tilstedeværende organiseringen kan det handle om spesialpedagogen sin maktposisjon i form av bevisst eller ubevisst handlinger (Hammer, 2017). Informanten beskriver spesialpedagogens tilstedeværelse og nærvær som nødvendig for å lese barns signaler gjennom ulike uttrykksformer.

Som kan bety det Rathe (2018) pekte på med et behov for at spesialpedagogen og grunnbemanningen må ha et tett samarbeid og nødvendig kompetanse for at barn med autisme skal få oppleve medvirkning. Dette vil jeg anta gjelder like mye for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker som er min målgruppe.

Ut fra tredje og siste forskningsspørsmål har jeg i dette delkapittel drøftet spesialpedagogers opplevelse av utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning. Utfordringen som kommer frem var spesialpedagogens definisjonsmakt. Der det virker som at barn utelates i for stor grad forhold til det å medvirke i innhold og organisering i barnehagen. Det kan betyr at innenfor det spesialpedagogiske feltet er det større fokus på *becomings* enn *beings*. Ut fra dette trer det frem et behov for kompetanseutvikling på barns medvirkning i et inkluderende perspektiv og bevisstgjøring om at barns posisjon som aktive medskapere skal tre mer frem i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager.

Gjennom drøfting av sju kategorier bekrefter spesialpedagogene at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har gode muligheter for medvirkning i barnehagen. Barn som befinner seg i et kommunikasjonsstøttende språkmiljø har gode muligheter for å kunne kommunisere ved hjelp av ASK. Videre er organisering av barnegrupper fra særtraining til smågrupper et sentralt tiltak som styrker barns medvirkning. Spesialpedagoger som er tilstedeværende, oppmerksomme og samarbeider tett med barn som trenger støtte styrker barns selvfølelse og medvirkningsmuligheter. Det viser seg at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker kan streve med å gjøre seg forstått og dermed krevende å finne gode forståelige kommunikasjonsinnganger. Spesialpedagogens rolle blir å være en oversetter og støttespiller til god kommunikasjon mellom barn. Barn med spesialpedagogisk hjelp trenger støtte fra både spesialpedagog og andre ansatte til å utvikle et inkludering miljø i barnegruppa. Videre i drøftingsprosessen av alle kategoriene oppdager jeg et kjernefunn og dilemma som gjennomsyrrer det hele og trolig begrenser barns medvirkning. Det er spesialpedagogers utøvende makt gjennom deres spesialpedagogiske arbeid knyttet til innhold, tid, rom, hvem som er sammen med hvem, teknikker og materialer som tilbys. Gjennom drøftingsprosessen har jeg beveget med videre i den hermeneutiske spiral fra en forståelse til en fortolkning til en nye helhetsforståelse som omhandler makt. Siden dette funnet trer frem i alle sju kategoriene er det så interessant at jeg velger drøfte håndteringen av dette i neste som er siste kapittel i oppgaven.

5.0 Oppsummering og avsluttende drøfting

I dette kapitlet oppsummer jeg studiens formål, fremgangsmåte og funn. Studiens intensjoner **var å undersøke muligheter for medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker** gjennom spesialpedagogers perspektiver. Det å lytte til spesialpedagogers beskrivende erfaringer og hvordan de jobber med barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen har vært spennende og lærerike møter.

5.1 Oppsummering av studiens formål og fremgangsmåte

Med problemstillingen som oppgavens formål har den vist meg retningen i undersøkelsen: *Hvilke muligheter for medvirkning beskriver tre spesialpedagoger at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen?* Jeg vil trekke frem sentrale punkter med utgangspunkt fra forskningsspørsmålene som var som følger:

- Hvordan jobber spesialpedagoger med barns medvirkning og inkludering?
- Hvilke muligheter for medvirkning opplever spesialpedagoger at barn har?
- Hvilke utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning opplever spesialpedagoger barn har?

Ut fra problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode i form av intervju med tre spesialpedagoger for å undersøke barn med ekspressive kommunikasjonsvansker sine muligheter for å medvirke i barnehagene. Med hermeneutikk og hermeneutiske spiral som mitt vitenskapsteoretiske bakteppe har jeg innhentet spesialpedagogers erfaringer og betraktninger på temaet som har gjennomgått en fortolkningsprosess sammen med en analyseprosess. I analyseprosessen kom jeg frem til sju kategorier som ble mine funn i studien (figur 4). Disse sju kategorier har blitt drøftet i lys av informantenes sitater og funnene er knyttet opp mot oppgavens forskningsspørsmål. I neste delkapittel oppsummerer jeg drøfting av funn og vil peke videre på hva som fremmer og hemmer barns medvirkning.

5.2 Studiens funn og drøfting av et kjernedilemma

Funn i denne undersøkelsen oppsummeres med at spesialpedagogene har erfart at sentrale språktiltak kan øke barns muligheter for medvirkning. Det kan blant annet være å ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon som kommunikasjonsstøtte for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Det å dele inn barnegrupper i smågrupper er tiltak som hjelper mange barn i å øve seg på kommunikasjon, gir muligheter for sosialisering, bli lyttet til og gir muligheter for å medvirke i mindre fellesskap. Videre er spesialpedagogens tilstedeværelse sentral for å gi støtte, lytte, stimulere og tilrettelegge for inkludering og medvirkning. En spesialpedagog er sammen med enkeltbarn i deler av barnehagetida. Drøftingen peker på gode erfaringer med et tett samarbeid med grunnbemanningen for å skap gode helhetlige sammenhenger mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Andre funn viser at arbeid med inkludering og medvirkning er krevende fordi spesialpedagoger opplever manglende forståelse, kunnskap og kompetanse rundt barns rettigheter og praktisk tilrettelegging blant ansatte i barnehagen. Personalet er klar over barnas rettigheter, men fra rammeverk til utøvende praksis kan det virke som at det spriker. Gjennom drøfting av disse funnene oppdager jeg et dilemma som kan forklare spriket mellom spesialpedagogens handlinger og barns muligheter for medvirkning. Alle informantene pekte på definisjonsmakten de har. De beskrev at makt kunne oppleves utfordrende i det spesialpedagogiske arbeidet, fordi det organiserer for mer læring og utvikling som kan hindre barns muligheter til å være aktive medskapere i barnehagen. Som et av de sju funnene ble makt sentralt å ta med inn i en avsluttende drøfting.

I fortolkningsprosessen opererte maktbegrepet som en del av de sju funnene. Videre gjennom drøftingsprosessen av alle kategoriene oppdaget jeg at makten fremtrer i bakgrunn som en rød tråd i alle kategorier på en eller annen måte. Dermed blir makt et viktig funn jeg velger å trekke frem i forgrunn som et mulig kjernedilemma for barns muligheter til medvirkning i det spesialpedagogiske arbeid. Siden makt trer tydelig frem i forgrunn vil jeg kort drøfte maktens betydning som fremmer eller hemmer barns medvirkning som en del av oppsummeringen.

Spesialpedagogers bruk av makt kan føre til modifisering av barns handlinger gjennom sitt arbeid i barnehagen i mange situasjoner (Hammer, 2017). Når spesialpedagoger bruker makt oppleves ikke det som undertrykkende makt, men heller organisert, koordinerende, produktiv og formende makt (Hammer, 2017). Spesialpedagogers rolle er å tilrettelegge for gode lærings- og oppvekstvilkår for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Groven, 2013).

I tilrettelegging kan spesialpedagoger hindre barns subjektive ideer, tanker og meninger i å bli synlige ved at spesialpedagoger fastsetter mål, tiltak, organisering, strukturer, rom og materialer uten barnets involvering (Hammer, 2017). Gjennom drøftingsprosessen trer det frem at spesialpedagogen ofte organiserer det spesialpedagogiske innholdet som for eksempel iverksetter kommunikasjonsstøtte og smågrupper. Barn trenger å være omringet av strukturer som fastsettes blant annet av spesialpedagoger i barnehagene. Spesialpedagogers struktur kan være en form for støttende stillas (Tetzchner, 2012). Strukturene er bevegelige maktspill der barn kan korrigere seg selv i møte med omgivelsene (Hammer, 2017). Videre kan makt kanalisere mennesker inn i konstruktive retninger ved at noen bestemmer og legger rammer rundt barnet, så kan makt være positiv hjelp (Hammer, 2017). På den andre sida kan utøvende makt i form av tydelige rammer hjelpe barn på en utviklingsfremmende måte, slik at de selv klarer å medvirke.

En forklaring kan være at det spesialpedagogiske arbeidet er fokusert på måloppnåelser og læring som organiseres av spesialpedagoger og kan uten viten og vilje hemme barns muligheter for medvirkning. Makt kan handler om spesialpedagogers manglende bevissthet, forståelse og kompetanse omkring utøvelse av makt og dens innvirkning på barns muligheter for medvirkning. Når barns muligheter for medvirkning blir utsatt for ytre påvirkning kan det handle om spesialpedagogers fokus på barnets *becomings* fremfor barns *beings*.

Spesialpedagoger arbeider målrettet med fokus mot barns læring og utvikling som kan forstås som *becomings*, som kan gå på bekostning av å lytte og synliggjøre barns egenverdi gjennom deres initiativer og handlinger som kan være *beings* (Åmot, 2014).

Barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har ulike forutsetninger og behov for språktilpasset støtte med spesialpedagoger for å kunne få muligheter til å uttrykke seg selv i sitt barnehageliv.

Det kan videre forstås som en vekselvis bevegelse mellom barn og spesialpedagog, som et gi-og-ta forhold for å utvikle inkludering og medvirkning for hvert enkelt barn i et barnefellesskap som barnehagen er. Styringsdokumenter gir et tydelige budskap om barns rettigheter (FNs barnekonvensjon, 1989), men når det kommer til utøvelse av barns medvirkning virker det som at kunnskap, forståelse og forventninger går i utakt og gir ulik praksis. Nordahl m.fl. (2018) har pekt på en manglende barnehagefaglig kompetanse på barns medvirkning og foreslår et kunnskapsløft i hele oppvekstsektoren (Nordahl m.fl., 2018).

Gjennom studiet har jeg oppdaget at medvirkning har mange fasetter og dimensjoner som omhandle mer enn at barn foretar egne valg og får bestemme. Det kan handle om det Jansen (2018) peker på som *human beings*, som kan forklares med at barn er ferdige individer og subjekter fra fødselen av og er aktive deltakere i egne liv. FNs Barnekonvensjon (1989) berører en kombinasjon av *becomings* og *beings* der barn på den ene siden er umodne og sårbare mennesker som er avhengig av beskyttelse fra voksne og på den andre sida er kompetente mennesker som kan handle selvstendig og kan medvirke aktivt (Åmot, 2014). Dette kan forklares med at barn trenger begge deler, både beskyttelse og kunne være aktiv medskaper i egen barndom og at dette er sentrale dimensjoner innenfor medvirkning.

Utfordringen med spesialpedagogens definisjonsmakt er at den kan hindre barns selvforming og stoppe barns muligheter til å være aktiv kompetent medskaper i egne liv som en sentral del innenfor medvirkning. Det kan ses på som makt når det foretas enveiskommunikasjon der barn mottar og følger spesialpedagogens valgte tiltak og organisering. Spesialpedagoger kan fortsatt opptre som en støttende stillas i møte med barn (Tetzchner, 2012), men rammen rundt det spesialpedagogiske arbeidet er fastlagt og barn påvirkes av spesialpedagoger. Type valg kan være innenfor teknikker og praksiser som barn tilbys inn i, som de blir utøvere av (Hammer, 2017). I barnehageforskning har det vært en lang diskusjon om førskolebarns modenhet til å medvirke i valg av teknikker (Sandvik, 2007; Labahå, 2007). I nyere barnehageforskning beskrives barn som modne ut fra deres funksjonsnivå. Barn beskrives som fullverdige mennesker i form av et *ferdig subjekt* med egne tanker, ideer, interesser og følelser om eget liv som bør anerkjennes av de ansatte og det åpner opp for barns medvirkningsmuligheter (Jansen, 2018). Spesialpedagogers bevissthet om barns medvirkning og barns muligheter for å innvirke kan stå i et motsetningsforhold, fordi spesialpedagogen ikke vet hvordan utnytte potensialet hos barn.

Det kan handle om det Foucault beskriver som barns muligheter til å subjektiviseres henger sammen med ansattes utøvelse, maktbevissthet og erfaringer i møte med barn (Hammer 2017).

Andre sentrale faktorer i et maktforhold trenger ikke skje gjennom menneskets relasjoner men har innvirkning på barns bevegelser i barnehagen ut fra barnehagebyggets konstruksjoner. Byggets struktur forstås og anvendes av menneskene i bygget (Hammer, 2017). Menneskelige relasjoner, disponering av teknikker og barnehagebyggets konstruksjoner som fungerer i et nettverk som er stadig i bevegelse (Hammer, 2017). Det kan tenkes at de menneskelige relasjonene som i dette tilfellet er barn og spesialpedagoger kan påvirke hverandre på ulike måter. Det som trer tydelig frem i drøftingen om makt er at det foregår på to nivåer. Det ene er byggets struktur og det andre er menneskene som befinner seg i ulike relasjon med hverandre i byggene. Byggets struktur er utenfor spesialpedagogens makt, men anvendelsen innad i byggene ligger til spesialpedagogens makt gjennom organisering som påvirker bevisst eller ubevisst.

Spesialpedagogene i mitt studie belyser et behov for kompetanseutvikling omkring medvirkning i barnehagene og det forstår jeg mer og mer kan handle om en kompetanseutvikling i informasjon og forståelse av makt versus medvirkning for å finne ut hva som kan forhindre eller fremme barns muligheter til medvirkning. Spesialpedagogens bevissthet omkring dette er viktig. På en side er det en styrke for det spesialpedagogiske felte å la barn få være aktiv medskaper i sin barnehagehverdag, der barn får medvirke i å uttrykke sitt syn på saker som gjelder dem selv (Barnehageloven, 2005, §3). På den andre sida kan maktdilemma være at spesialpedagogers føringer og barnets ønsker utfordrer hverandre. Det kan være en spennende dimensjon som kan utvikles og flettes mer sammen. Spesialpedagoger bør inneha en viten, et forståelsesapparat og en væren som gjør dem i stand til å reflektere over hvem de er i møte med barn (Hammer, 2017). Med andre ord kan dette forstås som spesialpedagogens refleksjon over egen væremåte i møte med barn. Ved hjelp av viten kan spesialpedagoger være en støttende stillas som responderer på, griper og utvikler muligheter i et her-og-nå-samspill med barn (Hammer, 2017). Når barn ytrer behov, deler meninger og uttrykker ønsker i samspill med spesialpedagoger, og de anerkjenner barns ytringer er vi i kjernen av det som kan forstås som barns medvirkning.

Ut fra dette opptrer spesialpedagogen som et støttende stillas ut fra hva barnet klarer uten hjelp og hva det trenger hjelp til frem til barnet mestrer selv (Tetzchner, 2012).

På et tidspunkt vurderte jeg å ha med maktbegrepet inn i problemstillingen min, men da hadde oppgaven fått en annen karakter. I stedet valgte jeg å la makt komme frem som en del av funnene. Det sentral funnet makt som trådte frem i forgrunn som en ny helhetsforståelse har utvidet min refleksjon rundt tema barns medvirkning. Det tar jeg med meg i en videre bevisstgjøringsprosess i min rolle som spesialpedagog og leder i barnehage.

5.3 Videre implikasjoner

Dette har vært et spennende og utviklende studie som har gitt meg innsikt i hvordan spesialpedagogene tenker og jobber med barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker. Med utgangspunkt i spesialpedagogperspektivet i dette samarbeidet har det vært enormt berikende og utviklende som utøvende spesialpedagog og leder i barnehage.

Videre implikasjoner innenfor feltet kan være flere. En interessant innfallsvinkel til videre forskning vil være å intervju og observere barn for å innhente barns tanker om medvirkning som vil belyse et annet perspektiv fra feltet. Foreldres forståelse av barns medvirkning i spesialpedagogisk sammenheng i barnehagen kan være en annen sentral innfallsvinkel og forske på. Et annet aktuelt utviklingsområde kan være å involvere flere ansatte i barnehagene i forbindelse med bevisstgjøring og refleksjon rundt makt versus medvirkning.

6.0 Referanseliste

- Andresen, G. H. (2020). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen*. Hvordan komme i gang. Pedlex.
- Arnesen, A. L., (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N., & Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). *Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Norsk senter for barneforskning. Hentet 1.februar 2022 fra <https://uni.oslomet.no/oslovikenbarnehager/wp-content/uploads/sites/896/2021/04/BeritBae.Rom-for-medvirkning-1.pdf>
- Bae, B., Fennefoss, A. T., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N., Sverdrup, T. & Totland, B. (2015). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Fagforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra flere kanter*. Fagforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata. Hentet 31.januar 2022 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. D. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre. En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger*. [Doktorgradsavhandling]. Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet. Hentet 25.januar 2022 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2491709>
- Brottveit, G. (2018). i *Vitenskapsteorier og kvalitative forskningsmetoder: Hermeneutikk og vitenskap*, redigert av G. Brottveit. Gyldendal akademiske, s. 2-15.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia-atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagforlaget.
- FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjon)*. Barn- og familiedepartementet. Hentet 29.januar 2022 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Språkvansker hos barn*. Folkehelseinstituttet. Hentet 10. februar 2022 fra <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>

- Friis-Mikkelsen, M. Grafisk framstilling av “den hermeneutiske spiral”, i artikkelen *Hva er hermeneutikk?* av N. Edrup (2014). Hentet 18. mai 2022 fra:
<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* LOV-1814-05-17. Lovdata. Hentet 29. januar 2022 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagforlaget.
- Hanssen, N. B. (2016). *Spesialundervisning i lys av inkluderingsprinsippet: en utforskende studie av spesialundervisningspraksis i hviterussisk og norsk førskole*. Hentet 12. februar 2022 fra
https://www.researchgate.net/publication/303868876_Special_needs_education_in_light_of_the_inclusion_principle_an_exploratory_study_of_special_needs_education_practice_in_Belarusian_and_Norwegian_preschools
- Hausstätter, R. S. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I Hausstätter, R. S og Reindal, S. M. red. *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*: s. 53–71. Høyskoleforlaget.
- Henrysson, M. H. og Hult, M. (2021). *TAKK som redskap för delaktighet*. En kvalitativ intervjustudie om förskollärares reflektioner om hur användandet av TAKK kan bidra till barns delaktighet i förskolan. Jönköping University. Hentet 12. februar 2022 fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1568598/FULLTEXT01.pdf>
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). *Forekomst av språkvansker hos norske barn*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagforlaget.
- Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis. Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Fagforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Cappelen Akademiske forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagen, Innhold og oppgaver*. RK Grafisk AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategiplan for kompetanse for fremtidens barnehage og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. mai 2022 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademiske.
- Labahå, B. (2007). *Å utfordre grenser- en aksjonsforskningstudie i Barentsregionen*. Høgskole i Oslo-masteroppgave 2007 nr. 9
- Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modell for språk. I Lyngseth, E. J. *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s.19-30), (2.utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 4. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.mai 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>
- Meld. St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 1.februar 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kultur og kirkedepartementet. Hentet 20. februar 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 20. januar 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagforlaget.

- Os, E., & Eide, B. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstund og under måltid. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 209–226). Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: Fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Lillehammer. Hentet 20.januar 2022 fra <https://docplayer.me/331115-Barns-demokratiske-deltakelse-i-barnehagen-fordring-og-utfordring.html>
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademiske.
- Rathe, T. (2018). *Medvirkning hos barn med autisme. En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagogen kan ivareta medvirkning hos barn med autisme i alderen 4-6 år i barnehagen*. Norges tekniske- og naturvitenskaplige universitet i Trondheim. Hentet 20. februar 2022 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2590111/Tonje%20Rathe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. Hentet 20.mai 2022 fra <https://ebooks.uis.no/index.php/USPS/catalog/book/63>
- Sandvik, N. (2007). *De yngste barnas medvirkning i barnehagen*. Barn 1, 27-45
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Barnehager*. Hentet 10. mars 2022 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Svenning, S. B. & Wolf, K. D. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. von & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Gyldendal.
- Tetzchner, S. v. (2012) *Utviklingspsykologi*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.) Fagforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 8.desember). *Språk i barnehagen mye mer enn bare prat*.
Utdanningsdirektoratet. Hentet 1. mars 2022 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 5.desember). *Utdanningsspeilet 2019*.
Utdanningsdirektoratet. Hentet 5. mars 2022 fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Vedeler, L. 2007. *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A., Svendsen, S., Haugset, A., Kongsvik, T & Reiling, R. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov*. NTNU Samfunnsforskning.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer*. Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademiske.
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet 15.januar 2022 fra
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268029/770461_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Åmot, I. (2015). *Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager*. Norsk senter for barneforskning, s. 91-105.
Hentet 30.mai 2022 fra
https://www.academia.edu/59720863/Realisering_av_rett_til_medvirkning_og_rett_til_spesialpedagogisk_hjelp_Muligheter_begrensninger_og_dilemmaer_diskutert_i_lys_av_eksempler_fra_praksiser_i_norske_barnehager1

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

06.01.2022, 11:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

217789

Prosjekttittel

Spesialpedagogens perspektiv på barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker.

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Åmot, iam@dmmh.no, tlf: 91513839

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann Hege Trondsen, 170067@dmmh.no, tlf: 41200523

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)**06.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. 01.07.2022.

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c1a02b-a054-4c0a-afca-f0de1b47778e>

1/2

06.01.2022, 11:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

som kan identifisere enkelte barn/foresatte.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles 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

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).

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

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

Personverntjenester 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 dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke 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

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Spesialpedagogers perspektiv på barns medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker?

Jeg heter Ann Hege Trondsen, er student på Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning innen fagområdet spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom. Jeg skal skrive en masteroppgaver, der jeg vil ha denne problemstillingen:

Hvilke muligheter for medvirkning beskriver tre spesialpedagoger at barn med ekspressive kommunikasjonsvansker har i barnehagen?

Mitt spørsmål til deg er om du vil delta i dette forskningsprosjekt fordi du er utdannet spesialpedagog og er ansatt i barnehage.

Formål

Formålet med prosjektet er å innhente erfaringer og opplevelser på barns medvirkning fra spesialpedagogens perspektiv. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber spesialpedagoger med barns medvirkning?
- Hvilke muligheter for medvirkning opplever spesialpedagoger at barn har?
- Hvilke utfordringer og tiltaksbehov knyttet til barns medvirkning opplever v spesialpedagoger barn har?

Med mine forskningsspørsmål søker jeg kunnskap hos spesialpedagoger i barnehager som har erfaringer i å arbeide med barns medvirkning og gjerne om det oppleves noen utfordringer med barns medvirkning. Det kan gi viktig og nyttig kunnskap i det å ivareta barns rettigheter i fremtidens barnehager.

Jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan spesialpedagogen jobber med barns medvirkning knyttet til barn med ekspressive kommunikasjonsferdigheter. Prosjektet starter opp i januar 2022 og avsluttes etter planen juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg som utfører studien under veiledning av professor Ingvild Åmot. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg søker 3-4 intervjupersoner til individuelle intervju. På bakgrunn av studiens formål, som går ut på å få innsikt i spesialpedagogens perspektiv på barns medvirkning, er det ønskelig å intervju deg som er spesialpedagog. Det er du som er ekspert, som sitter på kunnskap og erfaringer som kan belyse spesialpedagogens opplevelser i forbindelse med tett og nære samspill med enkeltbarn og barnegrupper.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju sammen med meg. Intervjuet vil vare omtrent en time. Jeg vil anvende lydopptaker, og ta notater underveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til problemstillingen der dine erfaringer og opplevelser som spesialpedagog om temaet medvirkning for barn med ekspressive kommunikasjonsvansker er interessant å høre mer om. Dine svar vil bli transkribert til skriftlige materiale. Du bestemmer tid og sted.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til materialet fra intervju.

Transkribert tekst som er anonymisert vil kunne forevises veileder under bearbeiding gjennom analyse og tolkning av datamaterialet. Navn, kontaktopplysningene og transkribert skriftlig materiale fra intervju vil jeg erstatte med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data innelåst med passord, som bare jeg har tilgang på.

Det som kommer frem gjennom masteroppgaven vil være anonymisert, slik at ikke andre gjenkjenner deg eller din institusjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, etter planen 1.juli 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hva kan jeg finne ut mer?

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

Student: Ann Hege Trondsen 170069@dmmh.no, Tlf. 412 00 523

Veileder: Ingvild Åmot, iam@dmmh.no, Tlf. 915 13 839

Personvernombud DMMH: Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no

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

Ann Hege Trondsen
(Student)

Ingvild Åmot
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet spesialpedagogens perspektiv på barns medvirkning for barn som mottar spesialpedagog hjelp i barnehage, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymisert intervju lagres på sikker dataenhet til prosjektets slutt, juli 2022.

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

(Sted, dato)

(Signert av prosjektdeltaker)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Medvirkning for barn som har ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen.

Fortelle om hvem jeg er og undersøkelsens formål.

Tusen takk for at du stiller opp til intervju, og vil dele dine opplevelser gjennom erfaringer som spesialpedagog i arbeid med barns medvirkning for barn som har ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen.

Din kunnskap inne temaet er nyttig, og av betydning for undersøkelsen. Barns medvirkning er lovfestet og viktig, derfor ønsker jeg gjerne å lære og få mer innsikt fra spesialpedagogens perspektiv.

- *Noen spørsmål før vi begynner?*

Bakgrunnsinformasjon:

- Kjønn og alder
- Fortelle om din utdanning og faglig bakgrunn
- Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
- Noe du ønsker å tilføye?

Begrepsavklaring: (Ikke del sensitive opplysninger)

1. Hva legger du begrepet ekspressive språkvansker? (basert på erfaringer)
2. Hva legger du i begrepet barns medvirkning? (basert på erfaringer)

Erfaringer med barns medvirkning:

NB! Barn her er barn som har ekspressive kommunikasjonsvansker i barnehagen

3. Hvilke erfaringer har du med barn som har ekspressive kommunikasjonsvansker?
4. Hvordan kartlegger dere barn med språkvansker?

5. Hvordan jobber du sammen med de andre voksne i barnehagen med barns medvirkning inn i fellesskapet rundt disse barna?

6. Å høre til er et grunnleggende behov for barn.

-Hvordan skapes tilhørighet i barnehagen? Kan du gi eksempler på det?

-Hvordan kommer dette til uttrykk hos disse barna? Kan du gi eksempler på det?

7. Begrepene medvirkning, barns perspektiver og deltagelse er sentrale begreper i barnehagen.

-Hvordan forstår du begrepene?

-Hvordan brukes de i praksis?

-Hva gjør disse begrepene med deg i møte med disse barna?

-Hvordan kan du styrke barns medvirkning? Kan du gi eksempler på det?

8. Samarbeid med foreldre: Hva forteller de om barns uttrykk og perspektiver?

Utfordringer med barns medvirkning:

9. Hvilke utfordringer har barn med ekspressive språkvansker? Hva gjør dere med det?

10. I lys av begrepet medvirkning ser du noen utfordringer med hvordan dere nå jobber med det spesialpedagogiske arbeidet? Kan du gi eksempler på det?

11. Ser du noen muligheter i arbeidet fremover med tanke på at det spesialpedagogiske feltet synes å være i endring? Jmf. Kunnskapsløftet.

Avslutning

-Er det noe vi ikke har snakket om som du som du synes er viktig å få med?

Kort oppsummering av intervjuet. Spørre om det er noen spørsmål, om hvordan det har vært å delta. Gjenta muligheten for å trekke seg når som helst uten at dette får noen konsekvenser.

Takk for at du har stilt opp til intervju, og for ditt viktige bidrag.