

Linn Elisabeth Rödén

# Betydelsen av gode relasjoner for minoritetsspråkiga barns allsidige utveckling

En kvalitativ forskningsstudie om tre spesialpedagogers opplevelser av deres relation med minoritetsspråkiga barn i barnehagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Juni 2022



Linn Elisabeth Rödén

# **Betydelsen av goda relationer för minoritetsspråkiga barns allsidiga utveckling**

En kvalitativ forskningsstudie om tre spesialpedagogers opplevelser av deres relation med minoritetsspråkiga barn i barnehagen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Torill Moen  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden





## Sammandrag

Denna masteroppgaven inriktar sig på relationen mellan spesialpedagog og det minoritetsspråkiga barnet med særskilda behov i barnehagen. Den är utarbetad från mina egna erfaringer från att ha arbejdet med ett barn i barnehagen där jag opplevde att vår relation var grunnmuren for barnets læring. Dette gjorde mig nyfiken på hvilken påvirkning vi som mennesker som arbejder med barn har, både for motivation og for færdigheden at lære og gøre fremskridt i deres daglige liv. Forskning har funnet at den voksne kan være den eneste positive innflytelse på enkelte barns liv, framfor alt om de lever i en sårbar situation. Ytterligere er kvaliteten på disse relasjonene avgjørende for barns akademiske, sociale og emotionelle læring og utvikling i samband med samarbeidet mellom skole og hjem samt relasjonen med jevnåringene.

Fundamentet i den her studien henvender sig til tankene og opplevelsene til tre spesialpedagoger i ulike barnehager i Trondheim. De uttrykker betydningen av å ha en felles forståelse med barnet for å konstruere deres relasjon. Innflytelsen tolken kan ha under den her prosessen bør heller ikke undervurderes. Tolken kan ha en bedre forståelse av barnets kultur og hjelpe spesialpedagogen å få innsikt i barnets situasjon på hjemmeplan. De er også vesentlig for å undvike eventuelle misforståelser mellom barnehage og hjem. Spesialpedagogene hevder at samarbeid med foreldrene, kolleger og andre instanser har en påvirkning på relasjonen med disse barn. Å forstå barnet på alle ulike områder og å fokusere på å bygge en god relasjon kan også bidra til å hjelpe minoritetsspråklige barn å forbedre sine språkfærdigheter.

I Norge fokuserer man på å lære disse barna norska så fort som möjligt. Forskning grunnlegger seg dock i at om du forbedrer morsmålet lærer du andre språket fortare. Dette har fått oppmerksomhet i min studie der jeg har belyst barnehagens overordnede føringer. I tråd med dette har jeg skrevet om identitet og opplevelsen av å kjenne tilhørighet som henger ihop med språk og færdigheden at kommunisere med andre. Resultatene i denne studie indikerer viktigheten av relasjonen mellom spesialpedagog og barnet, men også hvordan det er og hvilke ulike elementer som spiller inn, der alt kan ses på i en helhet.

Barnehagen har en sentral rolle i starten av barns liv. Det som barnene opplever her innfluerer mye av den tidlige utviklingen. Spesialpedagogen kan gjøre en forskjell for barn med spesielle behov i denne fasen gjennom å være en trygg og stabil voksen. Dette kan bidra til å gi en solid grunn for språk, tillit og tidlig læring. Kvaliteten på denne relasjonen kan også ha en innflytelse på hvordan disse barna knytter seg til andre og hvordan de bygger relasjoner senere i livet, som kan ha en betydning for deres velvære.

Nyckelord: Barnehage, minoritetsspråkiga, voksen-barn-relasjon, tillit, anerkjennelse, omsorg, interesse, samarbeid

## Abstract

This master thesis is based upon the relationship between the special educator and the child from minority countries with special needs in nurseries. It's developed from my own experiences from working with a child in a nursery where I found that our relationship was the ground base for his learning. This made me curious on what sort of effect we as human beings have that work with children, on children's motivation and ability to learn and make progress in their everyday life. Research have found that the teacher could be the only positive impact on some children's life, especially if they are exposed to bad environment in their homes. Further on, the quality of these relationships is decisive for children's academic, social and emotional learning, and development in line with the collaboration between school and home and the relationship with peers.

The findings in this study refer to the thoughts and experiences of three special educators in nurseries in Trondheim. They express the meaning of achieving a mutual understanding with the child to build their trust. The impact the translator can have during this process should not be underestimated. The translator can have a better understanding of a child's culture and help the special educator to get insight of the situation at home. They are also critical to helping avoid any misunderstandings with the family. They also claim that the collaboration with parents, other staff and other childcare professionals have an impact of their relationship with these children. Understanding the child on different levels, and the focus of building a good relationship could help minority children improve their language skills.

In Norway they focus on teaching these children Norwegian as soon as possible. Research have found that if you improve the mother tongue, you will learn a second language even quicker. This I have highlighted in my thesis where I have written about identity and feelings of belonging that is attached to language and being able to communicate with others. The findings in this study indicates the importance of the relationship between the special educator and the child, but also how complex it is and on how many different levels everything is connected.

Nursery plays a central starting role in a child's life. What happens here influences a lot of early development. The special educator can make a difference for children with special needs at this early stage by providing a consistent and stable relationship. This can create a solid foundation for language, trust, and early learning. The quality of this relationship could also influence how these children will be able to connect and build other relationships later in life.

Key words: nurse, minorities, the teacher and child relationship, trust, recognition, caring, interest, cooperation

## Förord

Tiden har kommit för mig att presentera min masteroppgave som innebär slutet av min utbildning i mastergradprogrammet Master i Spesialpedagogikk vid NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Detta har varit en lärorik, motiverande och krävande process. I förbindelse med detta avslut har jag flera personer att tacka. Först och främst vill jag rätta uppmärksamheten till tre spesialpedagoger i Trondheim som har tagit sig tid att dela deras tankar, erfarenheter och opplevelser med mig. Utan er hade denna masteroppgave inte existerat och därför vill jag tacka er för att ni har ställt upp och deltagit i denna studie. Därefter vill jag tacka min vägledare, Torill Moen som inte endast har bidragit med konstruktiv kritik, men som har gett mig inspiration genom hennes forskning på lärar-elev-relationen. Hennes forskning har varit en utgångspunkt i samband med mina egna opplevelser i barnehagefältet. Hon har dessutom gett mig viljan till att fortsätta skriva och bearbeta texten. Nästa tack går till min lillasyster, Isabell Rödén som bidrog till att jag fick öva på intervjusituationen innan jag mötte mina informanter. Utan dig hade jag inte opplevt samma insikt på förhand av intervjuerna. Jag vill tacka min sambo, Simon Brewer och våra två små pojkar, Nathaniel och Oliver som är min dagliga glädje och stöd.

Trondheim, juni 2022

Linn Elisabeth Rödén

# Innehållsförteckning

Sammandrag .....	1
Abstract.....	2
Förord .....	3
Kapitel 1 Inledning .....	7
Barnehagens mångfald .....	7
Barn som subjekt.....	8
En historisk tillbakablick på tvåspråkig assistans i barnehagen.....	8
Problemformulering.....	9
Kapitel 2 Teoretiskt fundament .....	11
De relationella dimensionerna av vuxen-barn-samspelet .....	11
<i>Det relationella mellanrummet</i> .....	11
<i>Anerkjennelse</i> .....	11
<i>Omsorg</i> .....	13
<i>Relasjonskompetanse</i> .....	14
Flerspråkighet i barnehagen .....	19
Minoritetsspråkiga barn .....	19
Kapitel 3 Metod.....	21
Kvalitativ forskningsintervju .....	21
Forskningsprocessen.....	22
<i>Val av informanter</i> .....	22
<i>Utformning och utprovande av intervju</i> .....	23
<i>Intervju och transkribering</i> .....	24
Analys och tolkning .....	25
Kvalitet i kvalitativ forskning .....	26
Etiska betraktningar .....	27
Kapitel 4.....	29
<i>Betydningen av gemensam forståelse i relationen</i> .....	29

Teoretisk utgångspunkt.....	29
Empiri och diskussion.....	30
Uppsummering.....	35
Kapitel 5.....	36
<i>Tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse.....</i>	<i>36</i>
Teoretisk utgångspunkt.....	36
Uppsummering.....	41
Kapitel 6.....	42
<i>Samarbetets relevans för relationen.....</i>	<i>42</i>
Avslutning .....	51
Referenser.....	53
Bilaga 1 NSD.....	61
Bilaga 2 Informerat samtycke.....	64
Bilaga 3 Intervjuguide.....	68

*Du ser på mig, jag ser på dig  
Jag vet, att du vet, att jag vet  
Din blick, min blick, vår blick möts  
Jag ser dig, du ser mig  
Och du vet, att jag vet, vad du vet  
Allt det som förblir osagt emellan oss  
Vi är sammansvetsade, i vår existens  
Värmen den gror och består  
Jag är jag, du är du  
I vårt möte, skapade vi något  
Du och jag  
Vi båda vet, att vi vet  
Det som inte sägs mellan oss  
Varje steg jag tar, är du med mig  
Även om vi går skilda vägar  
Har du berört mig, som jag har berört dig  
Jag bär dig med mig, på min väg  
För jag vet, att du vet, att jag vet  
Vem jag är*

*Rödén, 19.05.2022*

# Kapitel 1

## Inledning

Vi lever i en globaliserad värld där vi människor ständigt rör på oss och med denna rörlighet får vi ett mer flerkulturellt och mångfaldigt samhälle i västvärlden. När vi blickar tillbaka till år 1952 kan vi se att Norge mottog 5967 invandrare, i 1987 tillsvarende 31 149, till en större framväxt i 2011 med 79 498 personer. Därefter har siffran sjunkit ned till 38 071 i 2020 enligt Statistisk Sentralbyrå. Totalt i 2021 var det 800 094 invandrare eller norskfödda med invandrarföräldrar i Norge (SSB, 2021). Det omfattar individer som är född i utlandet av utlandsfödda föräldrar och som har invandrat till Norge på egen hand (SSB, 2019). Det flerkulturella samhället reflekterar sig även i dagens barnehager. I 2021 var det 52 291 barn med minoritetsspråk i åldern 0-5 år. Vi vet också att det generellt är en ökning av flerspråkiga barn i barnehagen. Morsmålet har en väsentlig betydning för alla barns identitetsutveckling. Det innebär barnets upplevelser av vem dem är och var dem hör till (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver att personalen i barnehagen ska ge stöd i barns identitetsutveckling samtidigt som barnen ska få uppleva positiv självförståelse. Vår identitet och vår egen självbild skapas i interaktion med andra människor och att känna tillhörighet är också av betydning för vår existens (Lysebo & Bratt, 2017).

I læreplan for grunnopplæringen L20 skriver de bl.a. att barnen ska få utveckla sin språkliga identitet och att språket ska bli använt till att tänka, skapa mening, kommunicera och till att bygga relationer med andra. Vidare blir det uttryckt att språk ger tillhörighet och medvetenhet över olika kulturer och att kunna flera språk är en resurs för både skolan och samhället (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å andra sidan nämns flerspråkiga barn i barnehagens forskrift (rammeplan for barnehagen), endast en gång, varav det blir uttryckt att personalen ska bidra till att den språkliga mångfalden ska bli mött som en resurs för hela barngruppen, där barnet får använda sig av sitt morsmål samtidigt som hen ska aktivt utveckla det norska språket. I barnehagens överordnade föringar som i barnehageloven (2005), rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), i Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap*, Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* och Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir det lagt fram att barnehagen ska arbeta mer med norska än med morsmålet. Samtidigt visar forskning att morsmålet har betydning för både språkutvecklingen i morsmålet, och i norska som andra språk (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

### Barnehagens mångfald

Barnehagen i Norge är en barnehage för alla och det innebär att alla barn från det året dem fyller ett år har rätt till att få tilldelad plats i barnehagen. I 2020 var det 92,8 % i åldern 1-5 år som gick i barnehagen och detta är en ökning på 0,6 % från året innan och från de senaste 5 åren är det en ökning på 1,4% (SSB, 2021). Den kontinuerliga ökningen medför till att mångfalden i barngrupperna också blir större och detta bidrar till att personalen i barnehagen har en större chans att möta barn med speciella behov. I 2020 var det närmare 9 300 barn som mottog specialpedagogisk hjälp i barnehagen och andelen som mottar hjälp ökar med åldern. För ettåringar ligger andelen på 0,3% och för femåringar 6,4%, varav den totala siffran ligger på 3,4% och denna har legat på en jämn ökning de senaste fem åren (Utdanningsdirektoratet, 2021). Barnehagen är därmed en central institution för samhället och för småbarnsfamiljernas nätverk. Flera hundratusen barn och föräldrar blir berörd av det som föregår i barnehagen och det kan ha en långsiktig påverkan för barnens hälsa, vilket också berör samhället i sin helhet.

## Barn som subjekt

Personalen har mest kontakt med barn och föräldrar innanför den offentliga sektorn och forskning visar att det är av betydning att barn blir mött som subjekt (Bae, 2007; James et al., 1998; Østrem 2012). Det betyder att man möter barn som enskilda individer som kan förhålla sig till sig själva med både rättigheter i samband med egna tankar och känslor. Forskning har belyst att barn är sociala väsen som genom sina kroppsliga uttryck både verbalt och non-verbalt söker efter att gå in i en relation med andra (Bae, 2007; Løkken, 2004). För att små barn ska kunna gå in i en dialog med sina omsorgsgivare är det av betydning att omsorgsgivarna möter barnens uttryck och försöker att tolka deras signaler. I psykologisk teori beskrivs det att möta barnet som subjekt innebär bl.a. att anerkjenne individets rättigheter i förbindelse med egen upplevelsevärld (Bae, 2007). Det blir därmed väsentligt för specialpedagogen i barnehagen att bemöta barn som subjekt både som en grundmur för medmänsklighet och för att etablera och konstruera relationer.

I rammeplan blir ordet "relasjon" använt 7 gånger. Det blir nämnt i förhållande till att personalen ska upprätthålla relationer mellan barnen, mellan personal och barn och mellan personalen och föräldrarna för att de ska uppleva bl.a. trivsel. Det blir också sagt att barnehagen ska bidra till att barnen använder språk till att skapa relationer, delta i lek och för att kunna lösa konflikter. Personalen kan utöva detta genom att vara mottaglig över barnens uttryck och möta deras behov för omsorg med sensitivitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). För att skapa utvecklingsfrämjande samspel i barnehagen krävs aktivt närvarande, emotionellt tillgängliga, sensitiva vuxna som kan skapa trygga och stabila baser för barnen. Detta bidrar till barns emotionella, sociala och kognitiva utveckling (Drugli, 2017).

Ordet "relasjonskompetanse" är exkluderad från barnehagens forskrift, men detta är något som har fått större uppmärksamhet i forskning de senaste åren. Det har blivit framhävt att den vuxnas kvalitet i relationen är den mest avgörande faktorn för barnens motivation till läran (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Det har varit omdiskuterat att få in begreppet i lärarutbildningen. Forskning baserar sig på att goda relationer är utslagsgivande för barnens faglige, sociala och emotionella lärande och utveckling i tråd med samarbetet mellan skola och hem samt relationen med jämnåriga (Bowlby, 2007; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta; 1999). Genom relationen kan specialpedagogen i barnehagen bidra till att ge minoritetsspråkiga barn individuellt stöd i deras utveckling. Relasjonskompetanse innebär att kunna ta barnens perspektiv och specialpedagogen bör vara sensitiv i detta möte med barnen där dem kan se, tolka barnens signaler och känslomässiga tillstånd. Detta kan bidra till att barnen blir sett och förstått som i sin tur bidrar till att etablera trygg anknytning (Killén, 2017).

### En historisk tillbakablick på tvåspråkig assistans i barnehagen

I 1981 infördes bidrag till kommuner och privata barnehageägare som använde sig utav tvåspråkig assistans i barnehagen. Detta skulle bidra till att barn från olika minoriteter skulle få ett bra och utvecklande barnehageutbud. Intentionen var att det skulle skapa trygghet och den tvåspråkiga assistenten skulle representera en kulturell mångfald och vara ett bindledd mellan språk och kulturförmedlare. För att få bidraget skulle barnehagen ha anställt en tvåspråkig assistent som företrädde språket till barnen. Dock sjönk andelen barn som fick tvåspråkig assistent trots att flerspråkiga barn i barnehagen ökade (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* skriver att det var p.g.a. att kommunerna inte klarade att uppfylla kraven i ordningen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Från 1: a augusti 2017 existerar inte längre detta bidrag för att utöka språkförståelsen till flerspråkiga barn. Bidraget används nu i stället till att öka barns



norskspråkiga kompetens. Karlsen & Gjevikhaug (2020) visar till det flerspråkiga och flerkulturella där morsmålet har betydning för både språkutvecklingen generellt, och för norska som andra språk. Författarna lyfter att detta saknas i politiska dokument och debatter i media. Vidare hävdar de att om det endast fokuseras och satsas på att barn i barnehagen ska utveckla sina norskfärdigheter får barnen inte anerkjennelse för deras morsmålspråkiga identitet och barnehagen kommer i sin tur bidra till en subtraktiv tvåspråkig utveckling och detta strider mot rammeplans uttryck av att personalen ska tillrättalägga för meningsfulla upplevelser till egen identitetsutveckling och få positiva upplevelser av sig själva (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### Problemformulering

Efter att ha arbetet i barnehagen har mitt intresse väckt sig större när det gäller att bygga relationer med barn. Vidare har språket en central funktion i specialpedagogiskt arbete både för barnets helhetsutveckling, identitetsutveckling och för samhället i stort. Detta är vad som lägger grundlag för min problemställning:

*Hur upplever och erfar specialpedagoger sin relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen?*

Problemställning öppnar upp för följande forskningsfrågor:

1. Hur reflekterar specialpedagogen angående betydningen av gemensam förståelse i relationen?
2. Vad har tolken för betydning i utvecklingen av gemensam förståelse?
3. Vilken relevans har föräldrasamarbete, personalsamarbete och samarbete med andra instanser för relationen mellan specialpedagogen och barnet?

Studiens syfte är att få insikt i hur specialpedagoger upplever och reflekterar över sin egen praktik, vilka utmaningar som befinner sig i yrket och vilka möjligheter barnen har för allsidig utveckling. Jag har valt att rikta söklyset på specialpedagogens relation med minoritetsspråkiga barn. På bakgrund av att studien tar för sig minoritetsspråkiga barn berör jag följaktligen dessa barns språkutveckling. Jag önskar att förmedla att detta har ett närt sammanhang. Ogden (2015) skriver att relationen mellan vuxna och barn är avgörande för barns utveckling. Moen (2016) hävdar att en god relation inte endast är gynnsam för barns faglige och sociala utveckling, men även för barnens psykiska hälsa. Vidare kan den vuxna vara den enda som har en positiv påverkan på enskilda barns liv (Sabol & Pianta, 2012; Killén, 2017).

Med utgångspunkt i dessa fundament kan det tänkas att en god relation mellan specialpedagog och det minoritetsspråkiga barnet kan bidra till att förbättra dessa barns språkutveckling samt andra områden, som t ex att genom språket utveckla förmågan att delta i lek och lösa konflikter, som vi har sett att rammeplan uttrycker (Kunnskapsdepartementet, 2017). I praktiken hänger alla dessa moment ihop och kan ses på i en helhet. En god relation mellan specialpedagogen och det minoritetsspråkiga barnet kan ha en positiv påverkan på dessa barns allsidiga utveckling. I tillägg önskar jag att bidra med kunskap om specialpedagogens proaktiva roll i möte med minoritetsspråkiga barn och hur vi kan knyta band med andra individer utan att kunna kommunicera på samma språk. Jag vill därmed belysa ett komplext och utmanande tema i den specialpedagogiska verksamheten i barnehagen samtidigt som jag vill göra specialpedagogernas vardag och röster hörda. Jag har valt att använda mig utav kvalitativ

forskningsmetod som tar utgångspunkt i tre specialpedagogers erfarenheter med minoritetsspråkiga barn i barnehagen som har särskilda behov.

Denna studie består av sju kapitel. I kapitel 1 har jag gett en introduktion av studiens tema och presenterat problemställningen. Kapitel 2 omfattar studiens teoretiska utgångspunkt där jag presenterar de relationella dimensionerna av vuxen-barn-relationen och vad tidigare forskning har funnit om detta. Därefter presenteras minoritetsspråkiga barn och flerspråkighet i barnehagen med tanke på att jag har valt att fokusera på relationen specialpedagogen har med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen. Kapitel 3 handlar om hur jag har gått till väga för att besvara problemställningen och varför jag har valt en kvalitativ studie. Vidare illustreras forskningsprocessen, studiens kvalitet och etiska betraktningar. Under analys och tolkning av datamaterialet har jag utarbetat tre kategorier som är studiens resultat som jag redovisar i de nästkommande tre kapitlen. Kapitel 4 handlar därmed om betydningen av gemensam förståelse i relationen. Kapitel 5 om tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse. Kapitel 6 om vilken relevans samarbete har för relationen. I presentationen av resultaten kommer jag först att redogöra för kategoriernas teoretiska utgångspunkt innan jag framhäver empiri och diskussion av studiens fundament. Kapitlen avslutas med en uppsummering. I kapitel 7 avrundas studien med en uppsummering och avslutande diskussion om studiens resultat och fundament.

## Kapitel 2

### Teoretiskt fundament

I det här kapitlet kommer jag att belysa de relationella dimensionerna av vuxen-barn-samspelet såsom; det relationella mellanrummet, anerkjennelse, omsorg och relasjonskompetanse innan jag går in på vad forskning funnit om vuxen-barn-relationen. Vidare framhäver jag flerspråkighet i barnehagen, minoritetsspråkiga barn och vad det innebär. Alla dessa faktorer har en påverkan på barns identitet, utveckling, trivsel och motivation för läran.

### De relationella dimensionerna av vuxen-barn-samspelet

#### Det relationella mellanrummet

Moen (2020) beskriver ett mellanrum som existerar i all pedagogisk verksamhet och blir uttryckt som "Det relasjonelle mellomrommet". Detta mellanrum är oavhängig av både tid och rum och blir illustrerad som följande:



Figur 1: Det relasjonelle mellomrommet (Moen, 2020, s. 60).

Denna bild representerar mellanrummet som finns mellan oss när vi möts genom fåglarna som uppstår mellan de två ansiktena som är vänt emot varandra. Fåglarna företräder samspelet, kommunikation och relationen oss människor emellan. Vidare belyser Moen (2021) centrala infallsvinklar i detta mellanrum utifrån barnens perspektiv såsom att det kan vara riskabelt att synliggöra det relationella mellanrummet framför den vuxna och de andra barnen då hen kan bl.a. bli avvissad, översedd och ignorerad. Å andra sidan kan hen också uppleva att hen blir sett, uppmuntrad, hörd och bekräftad. Det är därmed kvaliteten på detta mellanrum som är av betydning för att etablera goda relationer.

#### Anerkjennelse

Bae (2007) uttrycker att *anerkjennelse* är helt essentiell för att barn ska utveckla en gynnsam förståelse av sig själv och sitt eget värde. En spesialpedagog som utövar anerkjennelse har tillit till att barnen ska förhålla sig till sina egna erfarenheter, tankar och känslor samtidigt som hen tar dessa på allvar i samspelet med barnen, alltså att hen möter barnen med öppenhet, inlevelse, lyhördhet, reflektion, öppna frågor och

bekräftelse. Detta kan ge barnen möjlighet till medverknin g i samspelet. I barnehageloven (2005) § 3. Barns rett til medverknin g står det:

*"Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn."*

Medverknin g handlar om att assistera, bidra eller delta, utan att en har det fulla ansvaret. Det kan förstås som att varje barn har rätt att uppleva att deras röst blir tagen på allvar och har en påverkan på gemenskapen (Bae et al., 2006). Det kan också förstås som att man sätter sina egna spår i sin omgivning som bidrar till att man upplever att man är någon och att man har en påverkan på sitt eget liv (Sandvik, 2006).

Schibbye (2009) skriver att anerkjennelse har fyra ingredienser, att *lyssna, förstå, acceptera, tolerera och bekräfta*. Dessa är det viktigaste innehållet i att både ge och uppleva anerkjennelse. Att lyssna innebär att vara närvarandra och höra vad som ligger bakom orden samt att man håller sina egna åsikter tillbaka och ger rum för andra. Vid inlevelse och involvering är man öppen för att ändra egna åsikter, tankar och mening i en situation. Att förstå omfattar både inre och yttre förståelse. Den inre förståelsen baserar sig i att man delar upplevelser och det förutsätter förmåga till empati och inlevelse i den andras upplevelsesvärld. Empati berör att den andras känslor kan igenkännas hos den andre, även om man själv skulle ha hanterat situationen på ett annat sätt. Den yttre förståelsen kommer till uttryck genom sympati och kognitiv igenkännande där man sätter ord på den andras uttalande. Vi kan t ex visa att det den andra säger ger mening och hänger ihop med vår egen förståelse och perspektiv. Att acceptera och tolerera innebär att man accepterar den andras upplevelse och känslor. Detta har en egen giltighet där anerkjennelse inte förutsätter att man håller med varandra, men att den andras upplevelser blir anerkjent trots det. Att bekräfta berör alla ingredienser och är en del av det att lyssna, visa accept och tolerera den andra. Bekräftelse handlar om att man ger en respons på den andras inre tillstånd och detta görs genom att man är öppen och har tillit och respekt för den andras upplevelsesvärld.

I lys av anerkjennelse kan spesialpedagogens förmåga att ge barn rätt till att medverka över sitt liv i barnehagen vara en ingångsport för att lära känna barnen. Vidare är anerkjennelse en central dimension då det omfattar ett ömsesidigt och likvärdigt förhållande mellan dem som ingår i en relation. Tveit (2016) skriver att en anerkjennende vuxen har respekt för barnet och hans upplevelser. Schibbye & Løvlie (2017) använder sig av begreppen indre anerkjennelse och ytre anerkjennelse. Indre anerkjennelse implicerar att man accepterar en individ för den hen är med både svagheter och styrkor. Ytre anerkjennelse handlar om en slags belöning för det man har gjort. I barnehagen kan det vara generell ros när det minoritetsspråkiga barnet gör något snällt mot en annan eller gör något bra så kan spesialpedagogen uppmärksamma detta.

Drugli (2012) illustrerar att anerkjennelse är osymmetriskt i vuxen-barn-relationen trots att bägge önskar anerkjennelse i möte med varandra, har den vuxna som professionell utövare en definitions makt ovanför barnet. Detta på bakgrund av att den vuxna har större makt i förhållandet. Barnen blir också påverkad av den vuxnas sätt att vara som i sin tur bidrar till barnens egen självbild och förmåga att se sin egen omgivning. Detta har en effekt på barnens upplevelse av sig själva och deras egenvärde. Det är av betydning att den vuxna visar respekt för barnens autonomi för att kunna upprätta en

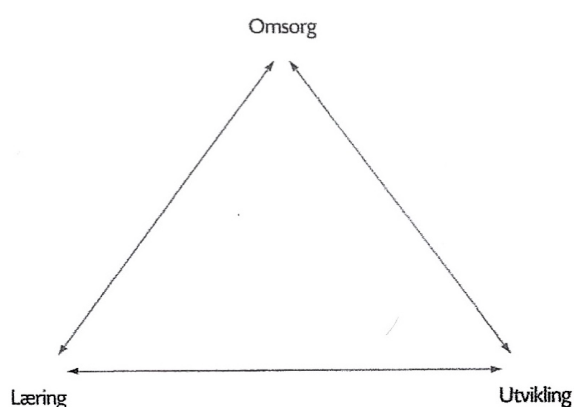
ömsesidig relation. När den vuxna anerkjenner barnen bidrar det till ett likvärdigt samspel mellan dem. Å andra sidan om den vuxna möter ett barn med negativ kritik och lite anerkjennelse kan barnet få en negativ självbild som bidrar till att det kan bli svårt att utveckla självrespekt. När ett barn saknar självrespekt kan hen heller inte utöva respekt för andra individer. Därmed är det avgörande att barnen blir mött med anerkjennelse för att de ska kunna lära känna sig själva och acceptera sig själva för dem de är (Drugli, 2012).

Askland (2020) utvidgar att när barn möts med en anerkjennende væremåte utvecklar barnet sin egen självbild och sin självständighet. Det hänger ihop med hur vi ser eller hör barnet samt hur vi bekräftar eller avvisar barnets yttringar. Vidare skriver han att anerkjennelse är förbundet med vårt sätt att vara, vår människosyn och våra värderingar samt våra ideal. Anerkjennelse handlar alltså om att kunna tolka, reflektera och förstå oss själva som personer. Fallmyr (2017) utfyller anerkjennelse med att det betyder heder, att man blir värdesatt. Han beskriver det som att det har en likhet på att få ros, men omfattar något mer ingående då det kan vara oavhängig av prestationer och berör själva kärnan i barnens identitet.

## Omsorg

Omsorg varierar från kultur till kultur och är en del av både uppfostran och samhället i stort. Kultur omfattar de idealen, reglerna och normerna som vi människor tar med oss från generation till generation, som oftast i en något ändrad form. Kultur kommer till uttryck både i våra tankar och handlingar. Omsorg är förknippad med de kulturella uttrycken och visar hur vi förstår och uttrycker människans värde genom våra konkreta handlingar. En omsorgsfull relation är förbunden i *lydhörhet, närhet, ömhet, inlevelse och förmåga samt vilja till samspel* (Askland, 2020). I lys av Askland (2020) kan det tänkas vara av betydning att specialpedagogen sätter sig in i det minoritetsspråkiga barnets kultur.

Thyssen (1991) definierar grundläggande omsorg som att bry sig om andra samt att ta vara på andra människors bästa. Vidare artikulerar han att omsorg ligger i sättet man bemöter en annan människa på och hur man uppför sig i detta möte med hänsyn till den personen. Omsorgsbegreppet har flera perspektiv, fysisk, psykisk och etisk. Inom barnehagepedagogiken delas det in i tre monolitiska processer där läran förutsätter utveckling både fysiskt och psykiskt och omsorg och kan enligt Askland (2020) illustreras som följande:



Figur 2 Omsorg, utvikling og læring er en udelelig helhet.

Figur 2: Omsorg, utvikling og læring er en udelelig helhet (Askland, 2020, s. 57).

Vidare belyser han att omsorgskvalitet har flera perspektiv och handlar om barnehagen som institution, de pedagogiska samt relationella processerna som sker i verksamheten. När det kommer till relationen mellan vuxna och barn har han utarbetat några kriterier som förmågan till trygghet som handlar om att barnet ska känna sig trygg och för att barnet ska känna sig trygg krävs en stabil och närvarande vuxen. Nästa kriterium är intresse, vilket förutsätter att omsorgspersonen är intresserad av barnet och önskar att ha ansvaret som omsorgen kräver. För specialpedagogen handlar det om förmågan att bry sig om och betyda något för andra, vilket automatiskt gör att hen visar intresse för det minoritetsspråkiga barnet.

Nästa är uppmärksamhet och i barnehagen är det viktigt att ha en översikt på en-och-en förhållandet samtidigt som man har överblick på alla barn i gruppen. Nästa kriterium är inlevelse och descentrering vilket är två sidor av samma sak, att man lever sig in i andras situationer, förstår motiven bakom handlingarna samt förstår barnens behov. Det är samtidigt centralt att kunna lösriva sig från sina egna åsikter och vara descentrerad. Med andra ord att kunna se barnens behov utifrån deras premisser och sätta sina egna behov åt sidan.

Nästa är observation vilket kräver att den vuxna är aktivt deltagande, fysisk och känslomässig i förhållande till barnet. Nästa är tolkning, som innebär att den vuxna genom observationerna lär sig att tolka barnens uttryck och kroppsspråk. Den sista är samhandling – felles uppmärksamhet, oavsett om vi är i en grupp eller med ett enskilt barn så ska alla barnen erfara att "vi är tillsammans", "jag är sedd" och "jag och du är ett vi". Barnen ska alltså uppleva tillhörighet. Vidare skriver han att alla ska ha möjlighet till att påverka situationen och således ha rätt och anledning till att ändra vad som ska få uppmärksamhet.

Innanför omsorgsrelationen uttrycker Tholin (2013) att vi kan se på omsorg som att barnet inte endast mottar omsorg från personalen, men att barnet själv kan ta initiativ och ge både verbal och non-verbal respons på personalens manifestationer. Specialpedagogen kan antingen uppmärksamma barnets uttryck eller ignorera det. Ur en sådan infallsvinkel konstitueras omsorgsrelationen genom specialpedagogen och barnet som två subjekt där de båda deltar i en cirkulär och dynamisk process. Det innebär att omsorgsrelationen inte är fulländad förrän den ena har gett respons till den andra. Med andra ord har man inte en omsorgsrelation förrän motparten som omsorgen rättas mot, upplever och accepterar handlingen som omsorg. Omsorg mellan specialpedagogen och det minoritetsspråkiga barnet är således avhängig av bägge parter och måste uppfattas som omsorg från bägges perspektiv. Jag ska vidare presentera vad forskning funnit om relasjonskompetanse.

### Relasjonskompetanse

I det store norske leksikon defineras ordet "relasjon" som ett förhållande, en förbindelse eller (orsaks) sammanhang eller samhörighet. Ordet härstammar från latin *relatio*. Det att ingå i en relation är därmed utifrån ett matematiskt perspektiv ett förhållande mellan minimum två objekt (Aubert, 2022). Enligt Schibbye & Løvlie (2017) föds vi människor in i en relation då vi alltid existerar i ett du och ett jag. Juul & Jensen (2003) beskriver relasjonskompetanse som pedagogens förmåga att se det enskilda barnet utifrån hens förutsättningar och anpassa sig efter barnet. Røkenes & Hanssen (2002) definierar relasjonskompetanse som att förstå och påverka andra på ett positivt sätt genom att bl.a. upprätthålla motpartens intressen.

Relasjonskompetanse omfattar vidare våra färdigheter, förmågor, kunskap och åsikter som etablerar, utvecklar, reparerar och upprätthåller relationer oss människor emellan

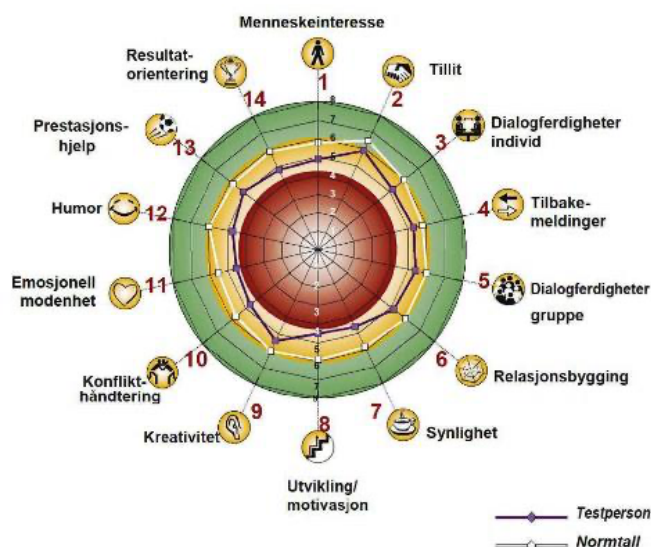
(Spurkeland, 2020). Detta är grundläggande för vår existens. Vi har behov för denna kompetens i vårt möte med andra människor och särskilt i barnehagen där små barn möts dagligen i repeterande rutiner och kultur där barnen har anspråk på att samarbeta med andra barn och vuxna, samt för deras utveckling av lärande processer och för miljön de växer upp i. Det har också en påverkan på personalens arbetsmiljö (Lysebo & Bratt, 2017). Relasjonskompetanse utvecklas genom att vi som individer är sociala väsen och genom livets sociala träning, men vi kan också förbättras genom att arbeta medvetet med detta och öva oss för att uppnå denna färdighet (Lysebo & Bratt, 2017). De hävdar att om vi riktar fokus på personlig relasjonskompetanse i barnehagen bidrar det till att enskilda barn blir sett, anerkjent, hört och förstått. Det kan också medföra till att enskilda barn upplever likvärdighet, trivsel och psykisk styrka samtidigt som de kan uppleva ett optimalt utvecklings-, lärande- och arbetsmiljö som i sin följd kan få föräldrar att erfara att dem också blir omhändertagen och upplever ett bra samarbete i tråd med barnens bästa. Relasjonskompetanse måste också ses i tråd med faglig kompetanse då dessa förekommer samtidigt. Faglig kompetanse omfattar våra färdigheter och kunskap, relasjonskompetanse tar för sig de relationella aspekterna såsom relationsförståelse, relationella färdigheter och etiska reflektioner och dessa fulländar vår helhetliga yrkeskompetens (Røkenes & Hanssen, 2002).

Juul & Jenssen (2002) lägger huvudfokus på den professionella som gör sig gällande i en yrkessituation och använder sig av begreppet *professionell relasjonskompetanse*. De hävdar att den vuxna, både med hänsyn till att hen är en vuxenperson, men också för att hen i sin yrkesroll står innanför en definitionsmakt och därmed ska ta på sig det fulla ansvaret för kvaliteten på relationen i mötet med barnen. Detta är samstämt med det Drugli (2017) uttrycker om att den professionella utövaren har en definitionsmakt ovanför barnen som tidigare nämnt.

Juul & Jenssen (2002) nämner en del värdeföreställningar om vad som är viktiga kompetenser i detta möte, såsom att kunna "se" barnen. Detta beskriver dem som att kunna se bakom barnens beteende utan att leta efter orsaker eller förklaringar på varför barnet agerar som hen gör. Det omfattar med andra ord att kunna se barnets sorg i ögonen när hen t ex är arg och utagerar sin ilska med ett negativt beteende. Den professionella vuxna kan följaktligen samla in information om barnets alla sidor för att kunna få en helhetsbild och på så vis bekräfta och erkänna barnets upplevelse som kan bidra till att barnet känner sig "sedd". Detta hävdar de kan bidra till att barns självkänsla och inre ansvarstagande utvecklas samtidigt som relationen med den vuxna förstärks med utökad respekt och empati.

Lysebo & Bratt (2017) skriver att den professionella yrkesutövaren har ett ansvar i relationen där man måste kunna erkänna när en relation är av negativ art. För specialpedagogen i möte med det minoritetsspråkiga barnet handlar det om att hen påtar sig det fulla ansvaret och blickar inöver sig själv när relationen inte fungerar. Drugli (2012) skriver att relasjonskompetanse är dynamisk och kan därmed förbättras genom kunskap, reflektioner och vägledning. Det kräver självinsikt hos oss som yrkesutövare att ständigt jobba med vår egen relation med barnen under hela yrkeslivet. Om man klarar att erkänna att man behöver hjälp med negativa tankar och handlingar mot enskilda barn kan man därmed förändra relationen och utveckla sin relasjonskompetanse.

Spurkeland (2020) har utvecklat en modell *radarhjulet* som utgör relasjonskompetanse i sin helhet:



Figur 3: Radarhjulet som viser måleinstrumentet for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s. 18).

Den innefattar følgende overordnede dimensjoner; *människointresse, tillit och emotionell mogenhet*. De underordnede dimensjonerna tar utgångspunkt i dessa huvuddimensjoner. Radarhjulets ändamål är att ge översikt över relasjonskompetansens 14 dimensioner samt ge möjlighet för att kartlägga egen personlig utveckling och träning.

Människointresse är ingångsporten till att kunna få kontakt och etablera relationer. Det handlar om att vara nyfiken på varandra och möta andra med blick och uppmärksamhet. Tillit är ett fundament i relationen där denna styrks och konstrueras genom upprepande positiva tillitsväckande upplevelser. Emotionell mogenhet handlar om att våra emotioner styr våra handlingar och det präglar våra förväntningar och kan dessutom avgöra om vi öppnar eller stänger dörren till läran (Lysebo & Bratt, 2017). Det omfattar också att kunna förstå våra egna och andras känslor. Under delkapitlet livsmestring og helse i rammeplan skriver de att barnen ska få stöd i att tackla motgång, hantera utmaning och bli kjent med egne og andras känslor (Kunnskapsdepartementet, 2017). Detta är därmed en central del i barnehagens institusjon.

Dialog, individ uttrycker den goda samtalens kvalitet, teknik och dialogledning. Tilbakemelding beskrives utifrån fyra delferdigheter. Dialog på gruppnivå omfattar ledelse av gruppsamtal og ledelse av møten. Relationsbygging omfattar aktiv nätverksbygging. Synlighet rettar fokus på ledarnas medvetenhet om egen synlighet. Utveckling beskriver en utviklingsorientert ledarstil og coaching. Kreativitet handlar om kreativitetsledning, en innovativ ledarstil og ferdigheter til å la andre ta del av flere sider av sig selv.

Konflikt-håndtering uttrycker ferdigheter og åsikter i aktiv håndtering av konflikter. Humor handlar om en relationell ferdighet som har effekter på ledelse, nærvær, helse og arbeidsmiljø. Prestasjons-hjelp omfattar ferdigheten til å bidra til å andre har det bra, om å bygge opp deres selvkjenning og kompetens. Resultatorientering er ferdigheten til å skape og levere resultat. Resultatorientering er egentlig en kontrollfunksjon for de ovenstående dimensjonerna og kan ikke ses som en del av relasjonskompetanse, men hellre som en funksjon til å sammenligne om det finnes et samband mellom relasjonskompetanse og ferdigheten til å oppnå og levere resultat. Vidare har han funnet at leders



relasjonskompetanse har ett samband med förmågan att skapa resultat (Spurkeland, 2020). I lys av Spurkeland (2020) kan det tänkas att specialpedagogen bör möta minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i synnerhet av människointresse, tillit och emotionell mogenhet. Jag ska nu gå närmare in på vad forskning funnit om vuxen-barn-relationen.

### Vuxen-barn-relationen

Nielsen et al. (2014) har funnit att interaktionen mellan vuxen och barn har en gynnsam påverkan på barns kompetens både på kort och lång sikt när den vuxna utövar följande: 1) är uppmärksam på alla barn och kontinuerligt interagerar med enskilda barn 2) när relationen är präglad av närhet, anknytning och omsorg, 3) är lyhörd och tillgänglig för barnen, 4) uttrycker sig både verbalt och non-verbalt på att hen förstår barnens känslor och responderar på barnens uttryck och behov, 5) möter barnen med respekt och skapar en trygg bas 6) är primärkontakt och bunden till en mindre grupp barn genom hela barnehagedagen. Detta speglar också relations begreppet och bekräftar att vuxen-barn-relationen är avgörande för barns utveckling (Ogden, 2015). Moen (2016) skriver att en god relation till den vuxna inte bara är gunstig för barnens faglige och sociala utveckling, men också för barnens psykiska hälsa. Forskning har funnit att den vuxna kan vara den enda personen som har en positiv påverkan på enskilda barns liv (Sabol & Pianta, 2012; Killén, 2017). Därmed finns det flera perspektiv på att vuxen-barn-relationen är av betydning för minoritetsspråkiga barns utveckling.

I barnehagen har specialpedagogen en unik möjlighet att bidra till barnets positiva utveckling genom att etablera en god relation med barnet. Den positiva relationen som upprättas kan på lång sikt ha en förebyggande effekt genom att minimera risken för negativ utveckling, framför allt för barn i riskgrupper (Drugli, 2017). Det kan i lys av Drugli (2017) tänkas att minoritetsspråkiga barn med särskilda behov är i riskzonen om de inte upplever goda relationer och generell trivsel i barnehagen.

Drugli (2017) hävdar att om vi arbetar medvetet med att etablera goda relationer i barnehagen som en del av det centrala fundamentet kan det bidra till att samspelssituationerna blir en arena där barnen kan erfara positiva socioemotionella upplevelser, lärande, mestring och utveckling. Vidare skriver hon att goda relationer är nära kopplad till omsorgs begreppet och att omsorg är en etisk förpliktelse för den vuxna i vuxen-barn-relationer. Detta innebär att den vuxna utför handlingar, utan att förvänta sig något tillbaka genom empati där den vuxna bekräftar barns känslor och responderar på deras uttryck. Positiva relationer i barnehagen fungerar också som en beskyddande faktor och lägger grunden för relationer senare i livet. Det ger alltså både utökad livskvalité här och nu, men också senare för att det kan hjälpa barn att bli bättre på att hantera utmaningar som de möter när de blir äldre. Barn som har goda relationer till nära vuxna kan tackla motstånd bättre och komma sig igenom svåra tider bättre än barn som inte har goda relationer.

Hamre & Pianta (2001) har funnit att kvaliteten på relationen barn har i barnehagen varar utöver i skolan i deras studie på 8:e klass. Det innebär att barns inre arbetsmodell som de skapar i tidigt samspel med vuxna påverkar hur de möter vuxna senare i livet. Drugli (2017) skriver att barn som har positiva relationer med de vuxna i barnehagen har dessutom en större chans till att etablera positiva relationer med de andra barnen i barnehagen som också kan bidra till att förhindra eventuell mobbing.

En annan dimension under goda vuxen-barn-relationer är *tillit*, såsom Spurkeland (2020) också fann i hans radarhjul under relasjonskompetanse. Hargreaves (1996) beskriver tillit som att man tror på en annan individs pålitlighet, att man litar på det man har tillit till. Återigen är det den vuxnas ansvar för att följa upp på att hen har etablerat

tillit till alla barn. Den vuxna kan bygga upp tillit genom att visa att hen är närvarande för barnen och visa att hen både tror på dem och bryr sig om dem. Det är viktigt att den vuxna blir någorlunda känt med barnen och etablerar relationella band genom t ex att göra något utanför klassrummet. Vissa skolor inleder turdagar vid byte av lärare för att få dem att bli bättre känt med varandra (Drugli, 2017). I lys av Drugli (2017) kan en utgångspunkt för att konstruera en god relation med det minoritetsspråkiga barnet vara att göra något utanför barnehagen, t ex att gå på en tur tillsammans för att bli bättre känt.

White (2007) fann i hans metaanalys att positiva vuxen-barn-relationer har en koppling till barnens egen självuppfattning, sociala tillhörighet, relationen mellan barnen och att det reducerade inlärningssvårigheter. Kännetecken hos de vuxna var att dem var varma, levde sig in i barnens situation, gav stöd och hade lite grad av dirigering.

Ett annat viktigt underfund är att negativa vuxen-barn-relationer inte endast påverkar kvaliteten på relationen mellan den vuxna och barnet, men också på barn-barn-relationen. På bakgrund av att den vuxna är en förebild för barnen så kan den negativa relationen göra sig synlig för de övriga barnen genom negativ kritik, avvisning eller kroppsspråk bidra till att barnen också får negativa åsikter om det aktuella barnet (Hughes & Chen, 2011; Hughes & Im, 2016; Vlachou et al., 2011).

Hattie (2009) fann i hans genomgång av 800 metastudier om undervisning och läran att lärare bör vara "... *concerned about the nature of their relationships with their students*" (s. 128) och att god kvalitet på relationen emellan dem bidrar till barnens motivation till att vilja lära såsom också Nordenbo et al. (2008) kommit fram till. Fallmyr (2017) bekräftar dessutom detta med att forskning ger stöd för att kvaliteten på relationen mellan vuxna och barn hänger ihop med barnens motivation och resultat, hur barnet blir uppfattat av andra barn, utveckling av psykiska problem och utveckling av problembeteende.

Med utgångspunkt i Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) har Drugli & Nordahl (2014) utarbetat tio kriterier som kännetecknar en god relation. Den första handlar om att visa sensitivitet för barnens signaler och beteende. Den andra om att ge anpassad respons så att barnen upplever sig förstådd. Den tredje om att förmedla värme och accept av känslor och meningar. Den fjärde om att ge stöd vid behov. Den femte om att ha kontroll över eget beteende och reaktioner. Den sjätte om struktur och gränser anpassat barnens beteende och behov. Den sjunde om att ha vägledning. Den åttonde om att vara medveten över användning av positiva lärande strategier såsom ros, belöning och goda besked. Den nionde om att lära barn sociala färdigheter. Den tionde om att arbeta med hela skolans kultur som åsikter, värden och lärarrollen.

Fallmyr (2017) påstår att en okej relation inte skadar barn flest, men att en relation som saknar värme varken framhäver öppenhet eller närhet. Därmed kan en okej relation vara problemskapande för de mest utsatta barnen. Ett annat perspektiv som Moen (2016) visar till är att positiva vuxen-barn-relationer kan bidra till att färre lärare lämnar yrket med bakgrund i att lärare trivs bättre i arbetet när dem har goda relationer med barnen. Det kan tänkas att detta också gör sig gällande i barnehagen. Om en specialpedagog upplever trivsel är det mer troligt att hen följer samma barn under alla barnehageår som i sin tur bidrar till att det minoritetsspråkiga barnet inte behöver uppleva social diskontinuitet vid utbyte av personal, d.v.s. att barnet varken behöver skapa nya relationer eller förlora tidigare relationer.

## Flerspråkighet i barnehagen

I Veilederen *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* blir personalens kunnskap om vilka språkområden barnet behärskar och vilka områden de sliter med både på morsmålet och norska belyst (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehager har som regel positiv attityd till flerspråkighet, men kan ha problem med hur de rent konkret ska ge stöd i barns morsmål samtidigt som de ska utveckla barns norskfärdigheter såsom rammeplan specificerar. Språket har en avgörande roll i socialisering av barn. Det har blivit konstaterat att om barnet inte förstår språket som pratas i hem och barnehage kan det ha en negativ effekt på socialiseringen och därmed kan barn uppleva problem med att etablera och upprätthålla sociala interaktioner (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

Det kan i lys av Karlsen & Gjevikhaug (2020) uppfattas som att om det minoritetsspråkiga barnet inte klarar att upprätthålla sociala interaktioner kan hen få problem med att etablera positiva relationer mellan både personalen i barnehagen, och med andra barn. Flerspråkighet i barnehagen är som regel inte en specialpedagogisk angelägenhet, men enskilda kan också ha specialpedagogiskt behov. Med utgångspunkt i detta är det nödvändigt att specialpedagogen har kunnskap om vad det innebär att vara flerspråkig och hur språket utvecklas simultant. Ett flerspråkigt barn som endast har problem med norska som andraspråk har inte behov för specialpedagogiska åtgärder, men kan ha behov för en generell systematisk och tillrättalagd språkstimulering på norska (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Jag ska nu gå närmare in på vad det innebär att vara minoritetsspråkig som jag i den här studien använder synonymt med flerspråkighet.

## Minoritetsspråkiga barn

Minoritetsspråkiga barn definieras inte i barnehageloven eller i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver med bakgrund av att de har samma rättigheter som alla barn som går i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2016). I barnehageloven § 1 *Formål* står det: *”Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering”*. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det *”Barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)*.

I Meld. St. 6 *En helhetlig integreringspolitikk* definieras minoritetsspråklig med utgångspunkt från retningslinjene för statstilskudd till barnehagesektorn som barn med annan språk- och kulturbakgrund än norska, bortsett från barn som har samiska, svenska, danska eller engelska som morsmål. Detta på bakgrund av att barn som har dessa språk som morsmål som regel har tillräckliga förutsättningar för att kommunicera med personalen i barnehagen på sitt morsmål. Att vara flerspråkig innebär att man har växt upp med två eller flera språk och identifierar sig med dessa språk, man kan både förhålla sig till och använda sig utav språken oavhängig av hur bra man kan vartdera språket (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013; Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Som nämnt inledningsvist har morsmålet en betydelsefull faktor för barns identitetsutveckling och kan uttryckas som upplevelsen av vem man är och var man hör till (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Vidare nämnde jag att personalen i barnehagen ska sörja för att barnen får meningsfyllda upplevelser och ger stöd i barns identitetsutveckling och positiv självförståelse. Dessutom ska barnehagen följa upp på att alla barn upplever trygghet, tillhörighet och trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lysebo & Bratt (2017) utfyller det med att vår identitet och vår uppfattning av oss själva konstrueras i mötet med andra människor, i detta samspel kan vi uppleva tillhörighet som också är väsentlig för vår tillvaro. Læreplan for grunnopplæringen L20 beskrev det som att barnen ska få

utveckla deras språkliga identitet genom att tänka, skapa mening, kommunicera och till att bygga relationer. Det blir också nämnt att kunna flera språk är en resurs både för skolan och samhället (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det kan ifrågasättas vad det innebär att flerspråkighet är en resurs. Detta har Svendsen omstritt i sin bok "Flerspråklighet til begeistring og besvær" där hon hävdar att vara flerspråkig ofta framställs som en resurs i politik, media, utbildning och forskning men ingen går in på *hur*, *när* och för *vem* det är en resurs. För individen kan två eller flerspråkighet vara en resurs på de kognitiva funktionerna på bakgrund av att flerspråkiga presterar bättre än enspråkiga när det kommer till förmågan att planera, sätta i gång och genomföra uppgifter. I tillägg har man funnit att det kan utsätta symptom på demens. Andra studier hävdar att detta inte baserar sig på att vara flerspråkig, men är en följd av andra faktorer såsom utbildning, socioekonomisk bakgrund eller testerna i sig. Det verkar dock som att kunna flera språk är en resurs för små barn när det kommer till deras kommunikativa färdigheter och det är också en fördel när man ska lära sig ett nytt språk (Svendsen, 2021). Svendsen går dock inte in på de sociala fördelarna av att behärska flera språk, såsom att man är en del av ett större socialt nätverk med andra människor, släkt och andra kulturer.

I lys av Kunnskapsdepartementet (2017) kan det tänkas att vara flerspråkig och kunna bägge/alla språken lika bra bidrar till att man utvecklar större självinsikt av sin identitet och upplevelsen av tillhörighet. Drugli (2017) går in på ett annat perspektiv som bidrar till att öka barns språkfärdigheter och det är samspelet mellan vuxna-barn och barn-barn. När barn har goda språkfärdigheter fungerar leken bättre där dem kan förhandla och bestämma lekens gränser och innehåll. Dem lyssnar, sätter sig in i varandras perspektiv och försöker att förstå varandra samt ge bidrag till hur leken ska utveckla sig. Detta ger motivation för att använda språket och hjälper barn till att organisera och systematisera sina erfarenheter som i sin tur hjälper dem att skapa mening. Både vuxna och barn kan därmed använda sig utav leken för att förbättra språkutvecklingen. Genom språket kan specialpedagogen och det minoritetsspråkiga barnet dessutom förstå varandra bättre när de kan dela deras tankar med varandra och sätta sig in i varandras perspektiv som i sin tur kan bidra till att bygga vidare på kvaliteten på deras relation.

## Kapitel 3

### Metod

I följande kapitel kommer jag att redogöra för kvalitativ forskningsintervju. Jag kommer att beskriva urval av informanter, bearbetandet av datainsamlingen och förklara de valen jag har gjort under forskningsprocessen. Vidare blir forskningens kvalitetsaspekter belyst genom validitet, reliabilitet och eventuell överförbarhet. Avslutningsvis blir etiska betraktningar belyst. På bakgrund av min problemställning "*Hur upplever och erfär specialpedagoger sin relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen?*" kan man säga att val av metod blev bestämt för mig. Detta är med andra ord något endast mina informanter har kunskap om och livserfarenheter att dela med sig utav.

### Kvalitativ forskningsintervju

Intervju kommer ordagrant ifrån begreppet *inter view*, som härstammar utav det franska ordet *entrevue* som betyder att två personer utväxlar olika åsikter emellan varandra angående ett tema som är av intresse för dem båda (Kvale & Brinkmann, 2015). Författarna illustrerar en bild som blev introducerad utav den danska psykologen Rubin och visar till deras tolkning av vad som föregår i en intervju. De uttrycker det som att vi kan se intervjun som att intervjuaren och informanten har en interaktion emellan varandra, eller vi kan se på intervjun som en "vas", där vi lägger fokus på den kunskapen som konstrueras emellan dem. En intervju är därmed tvåsidig, den präglar en personlig relation samtidigt som den producerar ny vetenskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

Guðmundsdóttir (2011) framhäver att en intervju är en plats där människor träffas för att kommunicera med varandra och genom dessa möten skapar vi en mening tillsammans. Moen (2011) framhäver att kvalitativ forskning strävar efter att visualisera informanternas synvinkel och dess föreställningar. Med utgångspunkt i att få tag i informanternas upplevelser och erfarenheter i deras yrke var intervju mest lämplig metod i min studie. Dalen (2011) visar till att den kvalitativa forskningsmetodens överordnade mål är utveckling av förståelse som förekommer i människors sociala liv. Det var just detta som låg som grundlag för att få insikt i specialpedagogernas vardag med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov. För att få veta något om informanternas relation med dessa barn valde jag att använda mig av semistrukturerad intervju med hänsyn till att företa informanternas perspektiv på fenomenet och få en förståelse för deras livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2015).

Semistrukturerade intervjuer, även kallad *dybdeintervju* och *livsverdenintervju* upplevde jag som bäst ägnad på bakgrund av dess struktur, men samtidigt dess flexibilitet. Genom att utarbeta en intervjuguide säkerställdes att jag berörde samma fenomen med alla informanter, men gav samtidigt rum till att jag kunde få nya perspektiv på mitt valda tema. Med tanke på att en intervjuguide är ett frågeformulär med förbestämda frågor, men som inte behövs ställas i en viss ordning och som ger plats till uppföljningsfrågor existerar en stor grad av flexibilitet, så att jag som forskare kunde anpassa mig efter informanternas svar. Denna öppenhet bidrog till att semistrukturerad intervju blev vald för att kunna inhämta beskrivelser av informanternas vardag, men också för att kunna förtolka betydningen av de beskrivna fenomen som är denna val av metods huvuduppgift (Kvale & Brinkmann, 2015).

## Forskningsprocessen

### Val av informanter

I studiens planeringsfas bestämde jag mig för några kriterier som var av betydning i val av informanter. 1) Informanterna skulle ha arbetat eller arbeta som specialpedagog, men det var inte nödvändigt att de hade utbildat sig till specialpedagog på bakgrund av att det är många i barnehagefältet som saknar utbildning. 2) De var tvungen att ha minimum 5 års erfarenhet i yrket för att kunna ge en utfyllande förståelse av betydningen av relationen mellan vuxna och barn i barnehagen. 3) Det var ett villkor att dem hade erfarenhet av att arbeta med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov. 4) Det sista kriterium var att dem önskade att delta och dela sina erfarenheter med mig. Efter att ha diskuterat min studie med en enhetsledare i en barnehage i Trondheim föreslog hen att jag skulle förhöra mig med en specialpedagog som arbetar på hens arbetsplats, som hen menade hade de erfarenheterna som jag sökte efter. Därmed fick jag tag i min första informant. Vidare fick jag tips av en vän som bor i Trondheim Syd att ta kontakt med specialpedagoger i det området med tanke på att det är många minoritetsspråkiga barn som bor där och de kunde ha relevant kunskap.

Jag sökte upp de anställda i området och sände e-post till en del specialpedagoger där och fick således tag i min andra informant. Vidare sökte jag på Trondheim kommuns hemsida med lista över alla barnehager i kommunen och letade under kategorien anställda och tog kontakt med alla som hade yrkestiteln specialpedagog på e-post och frågade om de hade den erfarenheten jag sökte efter och beskrev mitt forskningsprojekt till totalt 15 personer. Följaktligen fann jag min tredje informant. Ringdal (2018) skriver att antal informanter det är behov för är bestämd utav studiens hänseende. Hon visar till att en informant kan vara tillräcklig för att få en bra beskrivning om ett fenomen, men att det kan vara en god idé att intervjua några fler för att få en mer pålitlig forskning. På bakgrund av studiens tidsaspekt och studiens avgränsning upplevde jag att tre informanter var nog för att kunna skildra deras verklighetsupplevelser.

Jag har använt fiktiva namn till mina informanter. Den första har jag valt att kalla för Lise och hon är 37 år, utbildad barnehagelärare och har specialpedagogik 1 och 2. Hon har dessutom arbetat 7 år som barnehagelärare och 7 år som specialpedagog och har nyligen uppdaterat sin titel till specialpedagogisk koordinator. Idag arbetar hon med 3 barn minoritetsspråkiga barn med särskilda behov, varav två har autism och en som de inte riktigt vet än. Min andra informant, Anniken är 61 år och hon är barnehagelärare i grunden och har andra avdelning av specialpedagogikk. Vidare har hon dessutom en master i audiopedagogikk. Hon har en bred erfarenhet med bl.a. psykisk utvecklingshämmande, som styrare i barnehage och som specialpedagog för att nämna några få. Hon arbetar idag med ett minoritetsspråkigt barn som har nedsatt hörsel. Min tredje informant Rikke, är 45 år och även hon är barnehagelärare i grunde. Vidare har hon pedagogikkgrunnfag, psykologigrunnfag och mellomfag i specialpedagogikk. Hon har arbetat i barnehage sedan tidigt 2000-tal och har arbetat som specialpedagog sedan 2016. Idag arbetar hon med två minoritetsspråkiga barn, varav en har autism och den andra vet dem inte. Detta gör det specialpedagogiska arbetet omfattande.

Det specialpedagogiska fältet är nog komplext med dess tvåsidighet, där vi på den ena sidan ska förhindra en negativ utveckling och på den andra sidan reducera problem som redan existerar genom att förstärka resurser inom alla livsområden (Hagtvat & Klem, 2019). För att barnen ska uppleva mestring måste arbetet som specialpedagogen utför vara stimulerande för dem och väcka nya positiva känslor. Barnens känsloliv har en effekt både för den enskilda individens känslor och för hur de mestrar sin egen vardag (Befring, 2019). Det specialpedagogiska arbetet omfattar specifika åtgärder av lärande stimuli av

bl.a. intellektuell och språklig utveckling (Befring, 2012). I lys av Befring kan detta tänkas vara särskilt viktig i möte med flerspråkiga barn och för barn som lever mellan flera kulturer.

### Informerat samtycke och konfidensialitet

I förbindelse med datainsamlingen sände jag först och främst in forskningsprojektet hos (NSD) Norsk senter for forskningsdata för att få projektet godkänt med hänsyn till personvernlovgivningen (Bilaga 1). Jag utarbetade därmed ett informations skriv med tillhörande samtyckeschema utifrån en mall ifrån NSD:s hemsida. Denna sände jag till min vägledare och fick bearbeta den innan jag sände den vidare till NSD. Jag sände också vidare detta informations skriv och samtyckeschema till de informanterna som hade tackat ja till att delta i min studie efter godkännande av NSD. De fick följaktligen mer utfyllande information för att kunna förbereda sig till intervjun.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver att ett informerat samtycke innebär att dem som ska delta i intervjun får information om studiens överordnade mål och dess hänseende. För att kunna säkerhetsställa att dem deltar på fri vilja, så fick deltagarna information om deras rättigheter till att närsomhelst kunna avstå från studien. De fick dessutom en beskrivelse av studiens ändamål, vad det innebar att delta i studien, tilläggsinformation vidrörande konfidensialitet, behandling av sensitiva personuppgifter, om deras rättigheter, anonymisering och frivillighet (Bilaga 2). Denna fick de också utdelade utav mig före intervjun för att signera innan vi kunde sätta i gång och där blev de också påmind om att ljudinspelningen kommer att bli raderad vid forskningens slutfas, precis före inlämning i juni. I rapporten har jag använt fiktiva namn för att garantera deras anonymitet. Jag nämnde också tystnadsplikten dem har i sitt yrke så att jag inte skulle få information om enskilda barn som kunde göra dem identifierbar, såsom ålder, kön och diagnoser etc.

### Utformning och utprovande av intervju

I studiens första fas hade jag en bred tanke om hur spesiellpedagogen kan arbeta med att utöka barns språkutveckling genom relationsbyggnad. Jag hade en önskan om att forska efter ett samband mellan barnets utagerande beteende och om flerspråkig utveckling. Jag hade några idéer om att när barn utagerar det som vi vuxna kanske tolkar som problematferd, kan vara ett rop på hjälp av barnet som uttrycker frustration i att inte göra sig förstådd? Vad är det som är viktigt i en relation? Är språket viktig för en god relation eller är det en god relation som är viktig för språkutvecklingen eller får spesialpedagogen en bättre relation till minoritetsspråkiga barn som behärskar norska?

Jag fortsatte att reflektera över detta och valde att rikta fokus på vuxen-barnrelationen, närmare bestämt spesialpedagogens relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen. Vidare sökte jag upp ordet "relasjon" i rammeplan och fick endast 7 träffar och ordet relasjonskompetanse existerar inte ens i dagens rammeplan och detta ville jag synliggöra. På bakgrund av att forskning funnit att vuxen-barnrelationen är viktig för barns utveckling, borde den då inte vara en del av barnehagens överordnade föringar? Efter min första vägledning började jag avgränsa studien och formulera en mer precis problemställning.

Jag har gjort litteratursök av tidigare masteroppgaver där jag har läst Dahlkvists masteroppgave "Relasjonskompetanse i barnehagen og barns utvikling av selvregulering (2018) där hon fann att relasjonskompetanse är central for barns vidare utveckling av selvregulering, framfor allt for dem som stravar inom området. I Strands masteroppgave "For å kunne forebygge må vi vite elevenes historie" (2021) fann hon at vuxen-barnrelationen är av betydning i det förebyggande arbetet och i hennes referansliste fann jag

tips på min egen litteraturinsamling. Jag har sökt efter statistik av hur många minoritetsspråkiga barn som mottar specialpedagogisk hjälp i barnehagen. Detta har varit en krävande process då detta är något som statistisk centralbyrå inte har fört dokumentation på. Det ser därmed ut som det är behov för mer forskning på området.

Vidare har jag inhämtat kunskap om vuxen-barn-relationen och om minoritetsspråkiga barn genom litteraturläsning. Detta bidrog till att jag utarbetade en intervjuguide för att kunna få svar på min problemställning. Syftet med intervjuguiden är att omformulera problemställningen till mer konkreta teman med tillhörande frågor (Kvale & Brinkmann, 2015).

För att skapa en trygg atmosfär under intervjuerna använde jag mig utav traktprincipen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015) d.v.s. att jag startade med enkla, konkreta introduktionsfrågor som är bekväma för informanterna att svara på (som ålder, utbildningsbakgrund, antal år i yrket), innan man går mer in på detaljerande frågor (som deras första upplevelser med minoritetsspråkiga barn i yrket) och mer utmanande frågor i mitten av intervjun såsom deras utmaningar med enskilda barn och samarbetet med föräldrarna. Intervjuguiden var som tidigare nämnt semistrukturerad (se Bilaga 3). Genom att ha en intervjuguide med förutbestämda frågor kände jag mig mer trygg i min roll som forskare. Jag upplevde att det krävs en viss teknik för att kunna genomföra goda intervjuer och denna teknik har jag lite erfarenhet utav och därmed kändes det bra att ha den som stöd. Samtidigt kunde jag anpassa mig efter informanternas individuella upplevelser och erfarenheter i yrket med spontana uppföljningsfrågor.

Kvale & Brinkmann (2015) visar till att det är viktigt att forskaren är väl förberedd under intervjun för att kunna kvalitetssäkra kunskapen som inhämtas från informanterna. Jag utförde därmed en "pilot" intervju med min lillasyster med utgångspunkt i att få större insikt i min roll som forskare och öva på frågorna och samtidigt få lära mig hur diktafonen fungerade. Detta var en lärorik process. När jag lyssnade på ljudinspelning började jag reflektera över hur jag ställde frågorna då jag vid flera tillfällen uttryckte mig med "är det något specifikt" i stället för att använda mig av "vad". Jag fick därmed mer förståelse för intervjufrågornas huvudfrågor som "vad", "varför" och "hur?" som ger rikare beskrivelser och som jag upplevde som mer direkt.

## Intervju och transkribering

Jag bestämde mig för att jag ville använda mig av ljudinspelning med tanke på att få med mig allt det informanterna uttalade sig om. Jag ville också kunna fokusera på det som sa inte endast för att etablera tillit mellan oss för att jag som intervjuare skulle uppfattas som sensitiv, lyssnade och förståelsefull, men för att kunna ställa de goda uppföljningsfrågorna. Studien blev därmed förpliktad att sändas in till NSD med hänsyn till informanternas personvern. Detta blev som tidigare nämnt godkänt. Intervjuerna hade alla en varighet från 37-50 minuter och blev genomförda på informanternas arbetsplatser.

Tjora (2021) visar till att detta är en bra utgångspunkt för att kunna skapa en trygg atmosfär. Dalland (2017) skriver också att en trygg ram är en förutsättning för att informanterna ska vara komfortabel med att dela information med intervjuaren. Intervjuerna blev alla genomförda på mötesrum som skapade en närhet mellan mig och informanterna och som också bidrog till hög kvalitet på ljudinspelningen. Datainsamlingen blev inhämtad i vecka 12, 13 och 16. Detta är något senare än vad jag hade skisserat i min plan på grund av oförutsedda händelser som kan uppstå i arbete med människor. Min första informant hade glömt avtalen och befann sig på den andra enheten på avtalad tidpunkt, men kom strax efter att hon blivit ringt och påmind av hennes kollegor. Detta påverkade också första intervjuens genomförande, då jag fick en upplevelse av att hon var stressad som kan ha bidragit till hur jag ställde mina uppföljningsfrågor. På bakgrund av



att det var min första intervju var jag dessutom nervös för hur jag skulle bemöta rollen som intervjuare. Min andra informant blev drabbad av covid-19, så vi väntade tills hon blev frisk för att kunna genomföra intervjun. Min tredje informant var sjuk den dagen vi hade avtalat möte och jag mötte upp för att genomföra intervjun, men fick då information om detta. Jag ringde henne från hennes arbetsplats och fick avtala en ny tid som då fick bli efter påsk. Detta gav mig god tid till att färdigställa transkriberingarna emellan varje intervju.

Transkriberingen lämnade mig med 27 sidor skriftlig text att analysera och samla huvudpunkter av informanternas upplevelser och erfarenheter av sin relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov. När man analyserar data reducerar och förenklar man en mängd datamaterial vilket innebär att man komprimerar och kategoriserar råmaterial för att det ska bli lättare att se meningsfulla mönster och processer (Thaagard, 2018). För att bevara informanternas anonymitet har jag valt att framställa deras citat från dialekt till bokmål. Detta med tanke på att dialekt och andra specifika uttryck i språket kan identifieras hos enskilda individer. Jag har dock bevarit trovärdigheten genom direkt översättning och behållit meningarnas innehåll (Thaagard, 2018).

## Analys och tolkning

Under diskussionen har jag förhållit mig subjektivt när jag har presenterat mina tolkningar i stöd av olika referenser. Jag har satt mig in i informanternas erfarenheter och upplevelser och utifrån deras beskrivningar gjort mina egna tolkningar av det dem påstår att dem har erfart. För att bevara informanternas konfidentialitet under analysdelen har jag varit noggrann med att skilja mellan mitt perspektiv och informanternas beskrivelser av deras upplevelser genom att presentera datamaterialet i lys av olika förståelser för hur datamaterialet *kan* tolkas.

Thagaard (2018) använder sig av begreppet "tykke beskrivelser", när jag med hjälp av teori framhäver vad informanterna kan ha menat med det dem har uttalat. Jag har alltså skapat en meningsaspekt. Under bearbetandet av datamaterialet har jag önskat att fördjupa mig i informanternas tankar om sin relation till minoritetsspråkiga barn med särskilda behov och detta har varit en utgångspunkt för att få ett bredare perspektiv av fenomenet. Jag har använt ett fenomenologiskt fundament för att kunna redogöra informanternas meningsaspekter. Det innebär att jag har riktat huvudfokus på vad informanterna har sagt under intervjuerna, där deras erfarenheter och perspektiv från deras livsvärld är själva essensen i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). All kvalitativ forskning består av en subjektiv klang med tanke på att tolkningen alltid lämnar spår utav forskaren (Kleven & Hjordemaal, 2018). Larsson (2005) visar till att samspelet mellan tolkning och verkligheten, att det man hävdar är belyst i tolkningen. Detta bidrar också till verifieringen av att hävda att mina resultat är vetenskaplig sann.

Jag som forskare sätter i gång studien utifrån en viss utgångspunkt som påverkar hur jag refererar och vilka referenser jag väljer att ha med. Jag har dock, i möte med datamaterialet upptäckt nya nyanser som har bidragit till min helhetliga förståelse för hur tre specialpedagoger reflekterar runt deras relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov. Detta kallas i litteraturen som en hermeneutisk cirkel, som bidrar till att jag tillägnar mig ny kunskap under processen (Kjeldstadli, 2019; Ringdal, 2018). I förbindelse med datamaterialet har jag vidare använt mig utav induktion där jag har letat efter teori i möte med empirin (Kvale & Brinkmann, 2015).

När jag har sökt efter en djupare förståelse av informanternas yttringar har jag gått i djupet av datamaterialet och granskat vad dem har uttalat sig om genom att visa till olika perspektiv och förståelser av vad dem har uttryckt. Jag har letat efter den gemensamma

nämnamnaren som informanterna delar. Jag använde mig utav det Kvale & Brinkmann (2015) kallar för meningsfortetting som innebär att man kortar ned informanternas formuleringar genom att se efter meningen i det som har blivit uttalat och därefter upprepa det med få ord. Jag markerade därmed alla yttringar som hade relevans för min problemställning och det som var irrelevant togs bort. Jag upplevde då att det blev det lättare att samla vad de tre informanterna hade gemensamt. Dessa har jag fördelat i följande kategorier:

Betydningen av gemensam förståelse i relationen	Tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse	Samarbetets relevans för relationen
---	---	-------------------------------------

Betydningen av gemensam förståelse baserar sig i informanternas beskrivelser av deras upplevelser och erfarenheter i sin relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov där dem artikulerar att dem både följer och tar utgångspunkt i barnens intressen, arbetar med felles fokus samt imiterar barnen för att uppnå gemensam förståelse. Tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse handlar om specialpedagogernas upplevelser av att använda sig utav tolk i möte med minoritetsspråkiga familjer. För att kunna yta försvarlig kommunikation och för att få större insikt i barnets alla områden uttrycker specialpedagogerna att användning av tolk är viktig. Detta på bakgrund av att dem uttrycker att det har en påverkan för relationen mellan specialpedagogen och barnet och för hur specialpedagogen kan tillrättalägga det specialpedagogiska arbetet i barnehagen. Vidare lyfter jag fram vilka möjligheter och begränsningar som existerar på detta område. Alla tre informanter beskriver också att dem har erfarit det som krävande att kommunicera med föräldrar med ett annat morsmål, vilket kan göra föräldrasamarbetet utmanande. Jag har således utarbetat kategorien samarbetets relevans för relationen. Här har jag lagt störst vikt på föräldrasamarbetet, men berör även samarbetet med personal och andra instanser. Dem hävdar att det är viktigt att ha ett bra samarbete med föräldrarna för att få en gemensam förståelse för barnets utveckling och som en central faktor för att specialpedagogen ska känna sig trygg i sin roll i mötet med det minoritetsspråkiga barnet.

## Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvalitet i kvalitativ forskning handlar om studiens reliabilitet, validitet och överförbarhet (om man kan överföra studien i andra kontexter). Detta är en del av forskningens transparens, som omfattar trovärdigheten och kvaliteten vid kvalitativ forskning (Thagaard, 2018).

Reabilitet handlar om forskningsprocessen och hur man har gått till väga. Ringdal (2018) belyser att forskningen är trovärdig om den är utarbetad på ett pålitligt sätt. Thagaard (2018) betonar att forskaren redovisar för samspelet mellan det dem har erfarit i fältet och hur dem har utvecklat datamaterialet. Detta har jag försökt att illustrera i det här kapitlet där jag har visat till studiens uppbyggnad och vad jag har valt att fokusera på under processen. Vidare är validitet avgörande för hur giltig mina resultat är och hur jag har tolkat dem.

Kleven & Hjärdemaal (2018) visar till att det finns en kontinuerlig osäkerhet i samband med forskningsresultaten samtidigt som det existerar pålitlighetskriterium, såsom teori och giltighet för vilken kunskap vi når. Begreps validitet uppträder i lys av rationell argumentation och källhänvisning. Inre validitet omfattar hypotesen man har för att förklara ett fenomen, i detta fall om specialpedagogens relation till minoritetsspråkiga barn med särskilda behov är avgörande för barnens vidare utveckling. Om denna antydning

stämmer får min forskning en hög inre validitet. Yttre validitet handlar om resultaten jag har funnit kan överföras till andra sammanhang (Ringdal, 2018). Detta är också vad som är grundläggande i överförbarhet. Kan denna studie som har blivit utförd utifrån mina förutsättningar och genom endast tre informanter göra sig gällande i andra situationer och således vara överförbar?

Inom humaniora beskriver Stake (2005) att kasusstudier har ett eget värde, vilket kan verka absurt då man sällan ställer sig kritiskt till värdet av en bredare förståelse av en författarens verk enbart av själva förståelsen. Kvale & Brinkmann (2015) skriver att om vi är intresserad av generalisering, må vi inte lägga fokus på om studien är universell, men om den kunskapen som producerats kan göra sig gällande i andra situationer. En naturalistisk generalisering kan alltså göra denna forskning relevant i andra liknande situationer, bland annat för andra specialpedagoger som arbetar i barnehagen där dem genom att läsa denna masteroppgaven kan känna igen sig och uppleva mina resultat som relevant kunskap i deras yrke. Det blir därmed upp till enskilda läsare om denna studie kan överföras till andra kontexter (Thaagard, 2018).

## Etiska betraktningar

Etiska betraktningar är grundläggande i all forskning på bakgrund av att det är en kollektiv och systematisk jakt efter ny kunskap via olika vetenskapliga metoder. Etiken handlar både om att bilda och garantera en god vetenskaplig praktik (NESH, 2021). I denna studie har ärlighet varit en grundsten för att utöka forskningens kvalitet och pålitlighet. Detta har jag omhändertagit genom att först och främst givit en detaljerad beskrivelse för hur jag har inhämtat data och genom publikation står jag också mottaglig för eventuell kritik. För att garantera forskningens integritet har informanternas människovärde stått centralt där jag har visat respekt för dem under hela processen. Deras frihet till att delta, deras autonomi och beskydd av deras identiteter har varit avgörande för att jag har kunnat genomföra denna studie på ett försvarligt vis. Innan vi möttes för att genomföra intervjuerna fick dem läsa igenom samtycke-schemat på förhand för att få tillräcklig med information om vad vi skulle prata om. Vidare gick jag återigen igenom samtycke-schemats mest centrala punkter när vi träffades och jag påminde dem också om deras tystnadsplikt i yrket så att när jag bad dem att beskriva exempel så fick dem inte ge mig identifierbar information om enskilda barn såsom ålder och kön etc. Alla signerade schemat innan intervjuens start. Jag berättade också om hur ljudinspelning skulle förvaras samt hur länge. Det blev även upplyst om att jag skulle använda mig av fiktiva namn. I tillägg har jag valt att inte ge all bakgrundsinformation om deras utbildningar och detta på bakgrund av att den ena informanten kan igenkännas om all hennes bakgrund blir publicerad.

Thaagard (2018) skriver att man helst bör undvika att ge utfyllande information såsom ålder, yrke och boplatz med tanke på att det ökar risken för identifikation. Jag har därmed varit noggrann med att beskydda deras identiteter och gett tillräcklig med information av deras erfarenheter i yrket som är relevant för att ha kunnat utföra den här studien. För att undvika ytterligare konsekvenser har jag sänt in projektet till NSD innan jag gick ut i fältet för att samla in data. Informanternas namn och andra sensitiva upplysningar har blivit förvarat separat från datamaterialet och endast blivit transporterad mellan informanternas yrkesplats och mitt privata hem där de har legat inlåst i en låda tills de slutligen har blivit makulerade. Ljudinspelningarna har blivit transkriberade en dag efter intervjuerna eller på samma dag och därefter blivit raderade i kort tid efter transkribering. Min egen reflexivitet har dessutom speglat de etiska betraktningarna under forskningens faser. Tjora (2021) skriver att reflexivitet handlar om forskarens förmåga att undersöka

egen forskning och hur forskarens egna personliga intressen och kunskap kan ha format studien. Berger (2015) visar till att det är avgörande att förstå vem vi själva är i förhållande till datainsamlingen, vilka åsikter vi har, våra egna personliga erfarenheter om ämnet och hur vi förhåller oss till detta när vi söker efter kunskap. Jag har med andra ord hittat en balans mellan mig själv och det universella genom att ha funnit en självinsikt över att jag har varit ett forskningsinstrument under processen.

Jag har sett på mig själv som ett bidrag till kunskapsutveckling och låtit mina egna erfarenheter och min förförståelse haft en viss inflytelse över detta sociala fenomen jag har undersökt. Jag har samtidigt kontrollerat att det inte har påverkat intervjusituationen med tanke på att få ny insikt i informanternas upplevelser och erfarenheter om temat. Berger (2015) skriver att om man distanserar sig själv att vara reflexiv kan det bidra till att man accepterar den uppenbara linjäriteten och därmed döljer alla oväntade möjligheter.

Tjora (2021) hävdar att vår förförståelse kan upplevas som oönskat material av de som läser, men samtidigt kan ses på en resurs då det visar till eget engagemang för temat. Terry et al. (2017) beskriver att det är oundvikligt att inte vara reflexiv i möte med datainsamlingen då vi som forskare i kvalitativ forskning alltid har en påverkan på materialet och diskussionen. Jag hävdar därmed att jag har bidragit till forskningens kvalitet i samband med att jag har funderat över hur vem jag är både kan ha hjälpt och hindrat processen att samkonstruera olika meningar. Jag har följaktligen sett mig själv som en del av världen jag har studerat och förhållit mig etiskt under rapporteringen för att verifiera trovärdig kunskap utifrån samhället och kulturens normer jag lever i.

## Kapitel 4

### Betydningen av gemensam förståelse i relationen

Informanterna förmedlar betydning av gemensam förståelse för att konstruera en god relation med minoritetsspråkiga barn. Dem beskriver att de arbetar med att följa barnens signaler, att de använder sig av konkreta och bilder för att bl.a. förklara övergångarna i barnehagen och för att göra barnen kända med barnehagens dagsrytmen. I det här kapitlet presenteras teori om intersubjektivitet med hänseende till hur man kan arbeta för att uppnå gemensam förståelse. Vidare framhävs studiens empiri i samband med relevant diskussion. Kapitlet avslutas med en uppsummering av fundamentet.

#### Teoretisk utgångspunkt

Trevarthen & Aitken (2001) hänvänder sig till bl.a. Bateson (1975); Beebe et al. (1979) och Weinberg & Tronick (1994) som har forskat på spädbarn och mödrar vid 2 månaders åldern, medan de tittade på och lyssnade på varandra, ömsesidigt reglerade varandras intressen och känslor i invecklade, rytmiska mönster där de utväxlade multimodala signaler och imitationer av röst-, ansikt- och gestuttryck. Omsorgsgivarna uppträdde på ett intensivt sympatiskt och uttrycksfullt sätt som fångade spädbarnens uppmärksamhet och bidrog till komplext, ömsesidigt reglerade utbyten med turtagning mellan att visa upp och närvara. Spädbarn visade således att ha en aktiv och omedelbart lyhörd medveten uppskattning av de vuxnas kommunikativa avsikter. Detta är vad som har blivit omtalat som *primär intersubjektivitet* (Trevarthen, 1979).

Distinktionen mellan subjektivitet och intersubjektivitet i början av spädbarnsåldern handlar om att människor förstår varandra på nära håll och på många nivåer. För att analysera denna förmåga mellan människor, hur de uppträder tillsammans och delar erfarenheter i harmoni har man sett på kommunikation i relation till målmedveten handling. Alla frivilliga handlingar utförs på ett sådant sätt att effekterna kan förutses av den aktuella individen och sedan anpassas inom den upplevda situationen för att uppfylla kriterier som är förutbestämda. Två individer kan dela kontroll och var och en kan förutsäga vad den andra kommer att veta och göra. Fysiska objekt kan inte förutsäga avsikter och har heller inga sociala relationer. För att spädbarn ska kunna dela mental kontroll med andra måste de ha två färdigheter. Den första är att de måste kunna uppvisa för andra det grundläggande i individuell medvetenhet och avsiktlighet. För att kunna kommunicera måste de för det andra, kunna anpassa den subjektiva kontrollen till andras subjektivitet. Med andra ord måste de kunna manifesteras intersubjektivitet (Trevarthen & Aitken, 2001).

*Sekundär intersubjektivitet* omfattar person-person-objekt medvetenhet (Trevarthen & Hubley, 1978). Moen (2016) utvidgar det med att detta uppstår när omsorgspersonen och barnet delar uppmärksamhet och ser på samma objekt i den yttre världen (Moen, 2016). Intersubjektivitet bildas mellan oss människor när vi delar denna uppmärksamhet med varandra, eller när vi upplever gemensamma intuitioner eller delar affektiva tillstånd. Att dela uppmärksamhet, kallas också för *felles fokus* som när spädbarnet söker ögonkontakt eller läser av omsorgsgivarens ansiktsuttryck och ger en kroppslig respons på att barnet också ser på samma objekt. Detta kan medföra till att de uppnår en gemensam förståelse. *Felles intuition* handlar om att barnet kan sända ut en signal och är medveten över att denna signal har en påverkan på respondenten.

*Affektiva tillstånd* omfattar barnets förmåga att läsa av andras ansiktsuttryck och överföra till exempel omsorgsgivarens känslor och göra dem till sina egna (Stern, 2003). Vidare skriver Stern att dela affektiva tillstånd är det mest allmänna och kliniskt sett det mest

relevanta kännetecken när det kommer till intersubjektiv relatering. Han använder sig av begreppet affektintoning som innebär att anpassa sig efter den andras upplevelsevärld. Genom denna intoning ändras uppmärksamheten mot det som ligger bakom beteendet där känslökvaliteten är det som delas mellan individerna. Intoning handlar alltså om att ingå i eller att offentliggöra att man delar inre tillstånd med varandra.

Schibbye & Løvlie (2017) beskriver intersubjektivitet som att vi människor kan läsa av varandra genom att se på en annan läser vi av deras ansikten och deras blick som bidrar till att vi kan få en känsla av vad den andra känner.

*Tertiär intersubjektivitet* uppstår när vi delar gemensam förståelse via språk. När barnet har lärt sig att prata kan hen beskriva objekt och dess egenskaper och dela en gemensam symbolvärld utanför här och nu (Moen, 2016).

Trevarthen & Aitken (2001) beskriver att ett barn vid 1 års ålder inte endast kan kommunicera med mänskliga uttryck utan språk, men kan även energiskt dela komplexa godtyckliga upplevelser och modigt visa för bekanta personer en individuell, social och anpassad personlighet. Vidare skriver de att barnet tar hand om och imiterar konventionella röster och gester samtidigt som de orienterar sig efter och hanterar objekt som andra använder samt imiterar andras handlingar.

Moen (2016) framhäver intersubjektivitet som ett relationsbegrepp med hänsyn till att vi kan dela tankar och känslor och uppnå en gemensam förståelse för hur man både kan läsa av en situation för att veta hur man bör agera eller för att få en uppfattning för hur man ska förstå eller lösa en uppgift.

## Empiri och diskussion

Informanterna uttrycker att barnehagens kontext har en central funktion för hur de bygger relationer via trygga övergångar och förberedelser med hänseende till barnens särskilda behov. Med hjälp av bilder, kan de genom sekundär intersubjektivitet söka efter att uppnå en gemensam förståelse. De delar sina erfarenheter och upplevelser så här:

*Vi bruker jo konkreter til de som trenger det. Som på småbarn har de egne dagsplaner med bilder av den tingen de skal gjøre også er det en spade, en skje, så som å vite dagsrytmen da... så vi bruker veldig mye bilder til overganger da, sånn remser, så det skal alle på barnehagen her gjør da fordi vi har så mange barn som strever med språk. Så vi har liksom at alle skal bruke det, ikke bare dem som har enkeltvedtak. (Lise, 23.03.22)*

*Da, tenker jeg at eh, det med forutsigbarhet er kjempeviktig da, det å kunne prøve å forklare hva vi skal, å lage, vi lager en dagsrytme med bilder hvor de ser, for eksempel et bilde av at de kommer inn i barnehagen, at vi skal spise frokost, at vi skal leke, altså bilder for å forberede ungen til neste aktiviteten, sånn at overgangen blir tryggere da fordi de må jo bli veldig forvirrende hvis man ikke forstår hva som skal skje videre utover, så det er et nyttig verktøy da. Også er det jo det, vi må jo prøve å sette grenser for eksempel men prøve å gjøre det til en veldig positiv og trygg måte. Kanskje vi må starte med at ungen skal sitte på fanget, prøve med den utrolig viktige blikk-kontakten, og få ungen til å løfte hodet å se på de andre ungene, hva som egentlig skjer i rommet da, fordi det er det å prøve å skape mening med det som skjer på en trygg måte. (Anniken, 01.04.22)*

*Ja, i begynnelsen så stiller man ikke så mye krav f.eks. Jeg synes jo ofte at målet er jo å bli trygg, og et barn med spesielle behov så er det ikke alltid det å sitte å trene ved et bord nødvendigvis har noe for seg. Men at du kanskje trener på, at man først trener på det å være i barnehagen på alle overgangssituasjoner, fordi det skjønner dem jo ikke, "hvorfor skal jeg slutte, ikke sant?" "Nå er det mat" og sånn fordi det er veldig mange sånn der, og fordi om det skjer hver dag så er det jo akkurat den overgangen... så det og forberede, vær nær, også spesielt i starten at barnet får lov å styre, også guider vi liksom med bilder og at vi liksom ikke er så bastant, også kommer kraven liksom litt eller litt, fordi i begynnelsen er det jo rett og slett det å lære å være i barnehagen. Det å*

*lære seg å forstå. Også ser vi jo det at for minoritetsspråklige barn som ikke trenger ekstra hjelp, lærer språket raskere med bilder så ja... vi bruker påkledningsplan i bilder for at barna skal få fokus på det som skal skje. (Rikke, 19.04.22)*

Spesialpedagogerna ger alla en redogörelse för hur viktigt det är för barnet att förstå övergången från en aktivitet till en annan. Drugli (2014) skriver att det är centralt att hjälpa barnet att rätta uppmärksamheten mot det som sker för att det ska bli lättare för barnet att förhålla sig till situationen. Övergångssituationer är krävande för små barn och när den vuxna sätter ord på vad som sker och vad som ska ske vidare blir det lättare för barnen att flytta sin uppmärksamhet från en sak till en annan. Spesialpedagogerna artikulerar att dem använder sig av bilder som hjälpmedel för att förbereda barnet på vad som komma skall, som också kan ses i tråd med sekundär intersubjektivitet. Där spesialpedagogerna försöker att uppnå gemensam förståelse med barnet med dessa verktyg (Trevarthen & Hubley, 1978).

Statped (2021) skriver att om man ska lyckas med en bra övergång är det av betydning att vi förbereder barnen och får en översikt över situationen. Barn med autism är särskilt sårbara för ändringar i sin omgivning och förutsägbarhet ger en trygghet och en god förutsättning för att barnet ska kunna ta in läran. Andra fördelar med förutsägbarhet är att det ger en ökad förståelse av omvärlden. Struktur ger t ex hjälp till att orientera sig i rummet, information om vad som ska göras, var och när o.s.v. (Statped, 2022).

Detta kan vidare ses i tråd med barns medverknin, att de får lov att påverka sin egen vardag. Medverknin är som tidigare nämnt artikerat i barnehageloven (2005) § 3. *Barns rett til medverknin*, där barnen har rätt till att uttrycka sig vidrörande barnehagens dagliga verksamhet och det som gäller dem själva. Enligt Sandvik (2006) kan det innebära att barnen sätter sina egna spår i deras vardag där de kan få möjlighet att erfara att dem både är någon och att dem påverkar deras egna liv. Bae et al. (2006) beskriver det bl.a. som att barnens egen röst blir tagen på allvar. Både Lise och Rikke visar till att användning av bilder bidrar till alla barns språkutveckling. Lise redogör för att de använder bilder till alla barn för dem har så många barn som sliter med språk. Det kan tänkas bero på att hennes barnehage är överrepresenterad av minoritetsspråkiga barn, där minoriteterna är majoriteten. Rikke beskriver det som att barnen lär sig språket fortare vid hjälp av bilder.

Høigård (2009) et al. skriver att det finns många olika bildkort där poängen är att barn ska sätta ord på det norska ordet för det dem ser på bilderna. Däremot hänvisar de till att bilder ger generellt för lite erfarenhet med okända saker när man ska lära sig nya begrepp. I tillrättalagda språksituationer handlar det om att barnen ska få göra sig erfarenheter. Begreppsinnlärningen blir därmed bättre om barn får direkta sinnesupplevelser och följaktligen kan det fungera bättre att använda sig av bilder dem tagit själva. Det kan tolkas som att Anniken hade egna fotografier där hon beskriver att hon visar en bild av att de kommer in i barnehagen. Anniken nämner även att hon sätter gränser och ger ett exempel på att hon försöker få barnet att lyfta upp huvudet för att se vad som sker i rummet för att det ska bidra till att barnet får en bättre förståelse av vad som pågår. Detta kan ses i lys av Moens (2016) uttryck av intersubjektivitet där Anniken försöker att få barnet att uppnå en gemensam förståelse för hur barnet bör läsa av situationen för att få en förståelse för hur hen bör agera. Spesialpedagogerna formulerar vidare att dem följer barnens intressen. De säger:

*Ja, men jeg tenker med de som er innom autismespekteret så har vi sånn jobbøker ikke sant, det å bare kunne gjøre det å "Åh, så bra jobbet" og "Super, så flink du er" "Ja, nå har vi gjort det" eller gå å se på vaskemaskinen sammen fordi det er mange unger som liker å se på sånne ting*

*også er det jo det, å ha tid til å gjøre det da. Har du tid til ungen så er det sjeldent at du ikke klarer å fylle på med det positive så at det ikke blir en god relasjon. (Lise, 23.03.22)*

*For å oppnå kontakt bruker vi noen tegnspråklige strategier som å klappe litt på armen eller skuldra, vifte litt med handa foran ansiktet, banke i bordet...og ehm... og trampe i gulvet f.eks. Når vi snakker tegnspråk så er jo blikk-kontakten helt avgjørende. Også når vi ser på noe felles, da må vi ha små avbrudd i kommunikasjonen, for å se på objektet... Men hvis vi bruker talespråk da, da er det også veldig viktig å ha blikk-kontakt i og med at barnet har nedsatt hørsel. Så eh, ja, da må vi sørge for godt lys og ha minimalt støy rundt oss og ikke noe baklys. Det er jo og veldig viktig da, at man som voksen er til stede der barnet er i nuet, og respondere på det barnet er opptatt av og interessert i... Barnet skal møtes med varme og ekte interesse, og den voksne skal oppholde seg på barnets nivå. Og da når man på denne måten har et felles utgangspunkt, kan den voksne utvide samtalen... å tilføre noe nytt som også handler om det barnet er opptatt av. Den voksne må jo ha bakgrunnskunnskap om kulturen som barnet er en del av når det er sammen med familien sin... og på denne måten mentalisere, slik at det i minst mulig grad oppstår misforståelser. Det å bruke bilder og konkreter i kommunikasjonen... det kan og være til god hjelp dersom den voksne og barnet ikke har så mye felles språk enda. (Anniken, 01.04.22)*

*Vi pleier jo å arbeide litt forskjellig da. Vi begynner ofte med bilder og ASK veldig raskt for at barnet skal få en mulighet til å forstå hva som skjer... eh, og når vi bruker bilder så må jo vi jo være veldig til stede. Som f.eks. i begynnelsen tar kanskje barnet så vidt borti bilde av det vil ha og... og i begynnelsene er det kjempeviktig at vi reagerer når barnet viser oss det, slik at barnet ser at det lønner seg og vil fortsette. Noen barn har jo lite språk, ikke sant? Og da kan vi jo benytte oss av såpebobler, vi må jo bruke mye kroppsspråk og glede oss over såpeboblene sammen med barna. Vi gir jo mye av oss selv, jubler og gir mye ros når barnet ser det samme som oss. Så vi må først finne ut av hva barnet liker og så blir jo barnets interesse selve utgangspunktet for at vi skal få et felles fokus. Vi pleier i hvert fall å legge målene lavt da for at barna skal få oppleve mestring og skal føle at det vi gjør er gøy... også stiller vi litt mer krav etterhvert. (Rikke, 19.04.22)*

Lise illustrerer at hun gir ros til barnen, at hun følger barnens intressen gjennom at ge rum för tid till att göra det barnen önskar, som att gå och se på tvättmaskinen tillsammans. Anniken beskriver också att hon følger barnens intressen vid att respondera på det som uppmärksammar barnet. Hon utvidgar det med att hon kan utfylla det barnet är intresserad av. Det kan tolkas som att hon menar att bilder och konkreter är avsevärda när dem inte pratar samma språk än. Rikke belyser också att hon følger barnens intressen för att hon och barnet ska få felles fokus. Vidare nämner hon kroppsspråk som kan förstås som en nödvändig kommunikationsform för att ge uttryck för situationen.

Ovanstående kan ses i tråd med det Askland (2020) skriver som ett avgörande kriterium för att konstruera omsorgskvalitet. Det att spesialpedagogen bryr sig om barnet hen arbetar med och är intresserad av barnet är en viktig aspekt för relationen mellan dem. Detta är också samstämt med Spurkeland (2020) radarhjul med 14 dimensioner av relasjonskompetanse, där människointresset är ett grundläggande element för att kunna få kontakt och etablera relationer. Det kan med utgångspunkt i Askland (2020) och Spurkeland (2020) tolkas som att spesialpedagogerna alla är intresserade av barnet och följer barnets intressen för att kunna upprätthålla och vidareutveckla relationen. Det kan tolkas som att spesialpedagogerna bekräftar barnens yttringar när dem artikulerar att dem följer barnens intressen. När vi bemöter barnens uttryck och behov kan barnen uppleva anerkjennelse som bidrar till att dem kan utveckla sin egen självbild, självständighet och för att de ska få en gunstig förståelse av sig själv och deras värde (Askland, 2020; Bae, 2007).

Drugli (2012) utvidgar det med att barnen både ska kunna lära känna sig själva och acceptera sig själva som individer. Drugli (2014) hävdar att den vuxnas intresse för barnet



kommer i uttrykk av kroppsspråk, mimik, rörelser, røster og genom blick og berøringar. Drugli (2014) skriver att ett av kännetecken av goda relationer är att den vuxna är sensitiv og fångar opp barnens signaler. Når spesialpedagogerna følger barnens intressen og tolkar deras signaler både verbalt og non-verbalt innebær det att den vuxna ser var barnet har sin oppmærksamhet og att hen försöker att forstå vad barnet vill, vilket gör att spesialpedagogen og det minoritetsspråkiga barnet kan få en gemensam forståelse.

Johansson (2011) skriver att den vuxna måste vara mentalt og emotionellt öppen för barnet og oppføra sig efter barnets intentioner, opplevelser eller behov. För att kunna oppfatta barns signaler og möta deras behov måste man visa interesse og oppmærksamhet gentemot dem. Det omfattar även att når man går in i ett samspel med barnen måste man ha ett felles fokus. En metod för att ingå i ett samspel är att man tar utgangspunkt i barnets intressen og fångar deras oppmærksamhet. Det innebær att spesialpedagogen måste vara lyhörd. Johansson utfyller det med att den vuxna har en ambition om att försöka att forstå barnets hånseende i olika sammanhang. Spesialpedagogen bör också fånga opp barnets signaler för att ingå i ett samspel og detta bidrar dessutom till att barnet kan få möjlighet till att känna sig sedd og forstått. Drugli (2014) skriver att den vuxna måste ge snabb respons og anpassa sig efter barnets funksjonsnivå og mogenhet på bakgrund av att det är først då barnet kan erfara sig som en ömsesidig samspelepartner som blir tagen på allvar.

Lise uttrykker att hon säger till barn "åh, så bra jobbat" og dette kan benåmnas som att ge ros till barnen. Det kan ses i samband med yttre anerkjennelse som också påverkar barnets egenværde (Schibbye, 2009). Att ge ros, oppmærksamhet og anerkjennelse till barnen kan bidra till att de klarar att opprætthålla fokus på en aktivitet og det påverkar dessutom barnens beteenden når deras handlingar får oppmærksamhet (Ogden, 2015; Rønhovde, 2018).

Både positive og negative handlingar får som regel oppmærksamhet av den vuxna og de har en tendens att opprepa sig oavsett om den vuxna är medveten över det eller inte. För att barnet inte ska søka oppmærksamhet genom negativt beteende kan spesialpedagogen fokusera på att ge positiv respons på något konkret som barnet utfør med tanke på att ros fungerer når det sker spontant, är oppriktigt og varierende og barnet blir møtt med anerkjennelse (Ogden, 2015). Spesialpedagogerna berør vidare andra dimensioner som de mener är viktige for minoritetsspråkige barn med særskilte behov og det är att skapa en plattform for att etablere vånskap med andre barn, att spegla barnet og att utveckla sociale færdigheter. De uttrykker følgende:

*Ehm... det kan jo være litt sånn, har jeg et barn som er norskt da så vet jeg kanskje at de ser på de samme tingene som mitt barn, på nrk super f.eks. så du kan dra litt sånn fellesnevner, en felles plattform som du kanskje mister litt med minoritetsspråklige, så du må liksom skape den felles plattformen selv på en måte. Så jeg er jo liksom en som gjerne kan si "ja, nå skal du liksom se en episode på nrk super da", sant, ja så jeg kan bruke litt det og... og da skaper du også noe felles for den ungen med de andre ungene, fordi dem ser på brannmann sam så ser det barnet liksom kanskje på tyrkisk tv også blir det liksom noe felles der som de kan snakke om. Heldigvis er Paw Patrol, unviseralt. (Lise, 23.03.22)*

*Det med den genuine interessen man som voksen har for barnet og den verden ungen lever i og barnets ja, formidling, for formidlingen kan jo være på mange måter, du kan bare les ansiktsuttrykket og prøve å speile det, og ja, vise ungen at du forstå hva ungen mener. (Anniken, 01.04.22)*

*Vi har jo enkelte barn som du ikke klare å få inn med de andre barna, hvis autismen står i veien, så det er veldig vanskelig, men med enkelte så prøver vi jo kanskje liten lekegruppe, og kanskje*

*ofte bare med et barn, mens ellers hvis dem er litt mer fungerende og litt mer sosial så er ofte det og ha lekegruppe, liten samlingsstund der man tar enkle ting, les bøker og tar med andre barn på trening eller i de situasjoner med spes.ped. så at dem får... så gjerne et barn dem er trygg på, barn som ikke, barn som er litt sånn som hjelper til og ikke er så selvgod at dem trykk ned sånn "det kan jeg", fordi dem vil jo gjerne vise at dem kan ting og dem er jo bare barn så det er jo ikke sånn vondt ment, men, men bare det og ha et annet et som kan løfte dem litt opp så at dem føler at dem får et samhold. Så det er litt sånn å jobbe i mindre grupper, ikke alltid ta dem ut, jeg tar aldri barn ut for å trene med dem hvis dem er i en lek med andre barn. At man hele tiden ser situasjonen, det kommer litt an på hva de gjør, er de inne i en rollelek så synes jeg på en måte at det er det viktigste. Ikke om de klarer å matche eller puslespill eller, for det sosiale er jo på en måte det aller viktigste. (Rikke, 19.04.22)*

Lise artikulere at hon använder sig av en digital plattform för att inkludera det minoritetsspråkiga barnet in i barngruppen för att de ska ha något gemensamt som de kan prata om, som i sin tur kanske kan bidra till att etablera vänskap. Greve (2009) hävdar att man utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan anta att vänskap utvecklar sig som ett resultat av aktiviteter och samspel med vänner. Det sociokulturella perspektivet grundlägger sig i att kommunikation och interaktion mellan oss människor är avgörande för vårt lärande. Specialpedagogen kan tillrättalägga såsom Lise uttrycker att hon gör i förhoppning om att ett barn eller fler ska konstruera det Greve kallar för att vara i världen tillsammans. Vänskap kan alltså uppstå genom att specialpedagogen hjälper barnen till att mötas på bakgrund av att det är genom mötena som barnen samhandlar. Det blir avgörande att specialpedagogen är lyhörd över de uttrycken för vänskap som redan existerar i barngruppen så att hen också kan ta utgångspunkt i det som kanske redan är på väg att bli vänskap. Barns fria lek är således aktuell där barnen själva kan bestämma vem och vad de vill leka med. Detta är därmed en kontext som ger goda möjligheter för att vänskap ska uppstå eller vidareutvecklas.

Drugli (2017) skriver att personalen måste vara sensitiv och ta hänsyn till barns sociala kompetens för att kunna vidareutveckla denna och hjälpa barnen med att få samspelet med andra barn att fungera. Barns samspel utökar även barns språkfärdigheter på bakgrund av att de måste förhandla med de andra barnen. Detta motiverar barn till att använda språket. Barn blir inte förstått av jämnåriga såsom de blir av vuxna. Personalen är t ex kapabel till att förstå uttryck och kunna tolka och förstå, men detta är något som jämnåriga inte är särskilt upptagen utav eller inte är kapabel till ännu. Därmed får barn med god språkutveckling en fördel med att etablera relationer. Det kan i lys av Drugli (2017) tolkas som att minoritetsspråkiga barn med särskilda behov kan ha svårt att etablera relationer med jämnåriga och därmed kan Lises digitala plattform vara ett hjälpmedel för att etablera vänskap, eller som Greve kallar det "et felles vi". Detta kan både bygga relationer barnen emellan, men också vidareutveckla vänskap som i sin tur kan bidra till att öka barnets sociala kompetens samt helhetliga utveckling. Anniken beskriver att hon speglar barnet och försöker visa barnet att hon förstår vad barnet försöker att förmedla. Detta kan benämnas som imitation, att hon reproducerar barnets handling eller rörelse. Imitation kan komma till uttryck verbalt, genom gester, rörelser och tonfall o.s.v. Det är en del av vår kommunikation och vi kan genom imitation bekräfta den andra vid att uppmärksamma att man har sett den andra (Greve, 2009). Løkken (2004) hävdar att imitation är grundläggande för barns utveckling av relationer och för hur de anknyter sig till andra.

Rikke beskriver att hon lägger vikt på sociala färdigheter hos det minoritetsspråkiga barnet med särskilda behov. Hon ser an situationen och anordnar små lekgrupper och ser hon att barnet är i t ex rollek så låter hon barnet fortsätta med det istället för att genomföra en planerad aktivitet. Detta är i tråd med Gulpinar et al. (2016) som påstår att samspel

bidrar till både trivsel i ögonblicket samtidigt som det hjälper dem att utveckla barn-barn-relationen. Barn lär sig även av varandra, i barnehagen lär de t ex att vänta på tur, dela, ta hänsyn till varandra och reglera sina impulser. Det krävs inte enbart att barnen spenderar tid tillsammans, men att dem aktivt samhandlar med varandra för att de ska bli socialt accepterade och kunna utveckla vänskap (Ogden, 2015).

## Uppsummering

Spesialpedagogernas upplevelser och erfarenheter med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov kan förstås som att det grundlägger sig i en relationell dimension. Dem artikulerar att dem arbetar med intersubjektivitet på olika plan. De beskriver bl.a. att de följer barns yttringar där de försöker att tolka barnens uttryck och de tar utgångspunkt i barnens intressen för att barn ska uppleva trivsel och tillhörighet. De använder sig av spegling och imitation för att dela uppmärksamhet och för att bekräfta barnen. Med hjälp av ett fysiskt objekt kan de rikta uppmärksamheten mot ett gemensamt föremål i den yttre världen, såsom med hjälp av bilder. Detta kallas också som vi har sett för felles fokus där uppmärksamheten är själva förutsättningen för att uppnå intersubjektivitet som bidrar till att vi kan dela upplevelser med varandra. I samband med affektintoning kan man kombinera dessa för att reglera känslor som också påverkar relationen mellan oss människor. Vi har också sett att spesialpedagogerna är avhängig av barnehagens kontext där de regelbundna övergångarna som uppstår i barnehagens vardag kräver förutsägbarhet, struktur och organisering för barn med särskilda behov.

Ytterligare metoder för att konstruera relationen mellan spesialpedagog och barn har vi sett att omsorg, ros och anerkjennelse är centrala aspekter för att barn ska utveckla sin egen självbild och bli bekräftade för vem de är. En av informanterna belyste att den digitala plattformen kan fungera som ett verktyg för att inkludera det minoritetsspråkiga barnet in i barngruppen på bakgrund av att de kanske inte har de samma referenser till norsk barn-tv som etnisk norska barn. Genom att introducera kända norska barnprogram till minoritetsspråkiga barn kan dessa barn få större insikt i vad de andra barnen leker och pratar om. Möten sker i barnehagens arena varje dag. Det betyder inte att barn kommer att leka med varandra endast för att dem befinner sig på samma plats. Å andra sidan kan denna impuls vara ett positivt bidrag för att vägleda barnet in i dessa möten. I mötena kan barn lära sig att samhandla och utveckla vänskap. Spesialpedagogernas relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen berör således flera dimensioner av intersubjektivitet och påverkar även andra relationer. Det har en effekt på hur dessa barn vidareutvecklar relationer med andra barn som i sin tur influerar barnens sociala färdigheter samt allsidiga utveckling.

## Kapitel 5

### Tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse

I analysen av datamaterialet satte specialpedagogerna ord på deras erfarenheter och upplevelser med användning av tolk i barnehagen. Alla hävdar att de har använt tolk för att skapa en dialog med föräldrarna angående deras barn. Detta på bakgrund för att få insikt i barnets alla områden och för att kunna yta försvarlig kommunikation. Detta kapitel presenteras som föregående kapitel med teoretisk utgångspunkt där vi ser på utvecklingen av tolkens arbete och eventuella dilemman som kan dyka upp på fältet. Studiens empiri illustreras med relevant diskussion av möjligheter och begränsningar av användning av tolk för att främja föräldrasamarbetet. Kapitlet avslutas med en uppsummering.

#### Teoretisk utgångspunkt

I det här kapitlet använder jag ordet tolk angående en person som kan minst två språk, har utbildning som tolk eller har fått ett certifikat för att kunna tolka. En tolk används när de som ska mötas för att kommunicera med varandra inte pratar samma språk. Det kan säkerhetsställa att majoritetsspråkiga och minoritetsspråkiga ska kunna föra ett samtal. En tolk innanför offentlig sektor tolkar därmed både från t ex talad norska till talad arabisk och motsatt. En teckenspråk tolk tolkar som regel både från t ex talad norska till norskt teckenspråk och motsatt. På bakgrund av olika regelverk, rättigheter och plikter i de olika professionerna de arbetar i blir tolken först och främst påverkad av sin egen uppfattning av sig själv som professionsutövare, men också av de olika situationerna de tolkar i (Haualand et al. 2018).

Teckenspråkstolkar arbetar i flera olika situationer i kontrast till tolkar som har två språk som arbetspråk. Teckenspråkiga människor förhåller sig till tolkar i stora delar av livet till skillnad från minoritetsspråkiga människor då dem ofta lär sig majoritetsspråket till slut. Behovet för tolk genom offentliga tjänster, härmed barnehagen ändrar sig i takt med att de lär sig majoritetsspråket. Teckenspråkstolkar upplever således större aspekter i de olika situationerna än vad tolkar mellan två talade språk gör med tanke på att de möter fler arenaer och olika problemställningar. Detta bidrar till att de tolkar som talar minimum två språk måste använda sig mer av professionellt omdöme i de olika situationerna de möter. Tolkens roll är som huvudsak förankrat i primärdeltagarna. En tolk kan gå in i en relation mellan klient och professionell när dessa inte delar samma språk. Denna relation mellan klient och professionell utmärker sig av att klienten lämnar en uppgift eller ett problem som hen inte kan lösa själv till den professionella. Primärdeltagarna måste ha tillit till att tolken upprätthåller bägges intressen utan att kunna kontrollera vad tolken översätter. Om man har lite kunskap om tolkens arbetsuppgift kan tolkens närvaro upplevas som hotfull eller oklar. Det kan uppstå en del frågor om tolkens roll och hur hen bör agera ovanför andra utan att ta över de andras autonomi och denna spänning kan upplevas som påträngande. Tolkens roll är därmed helt avgörande i tolkens yrke och reflektioner om tolken som professionsutövare står centralt. Flera metaforer har blivit använt för att beskriva tolkens roll.

För att kunna förstå tolksituationen är det av betydning att alla som deltar, inklusive tolken interagerar med sin egen förståelse av det som ska ske och denna uppfattning påverkar hur man förstår det som blir sagt. Tolken måste förhålla sig opartisk och fokusera på att översätta det deltagarna önskar att förmedla. De olika situationerna ger handlingsrum för tolken hur hen bör uppträda och detta kräver reflektion om vad som passar bäst i de olika situationerna. Detta är en utmaning i tolkens yrke och framhäver både begränsningar och möjligheter för de olika tolkarna. Det är inte enbart tolkens

kontext, språken hen kan och den opartiska delen som definierar en tolk, men den är också avhängig av de olika tjänsternas legalisering. Ett annat moment som påverkar tolkens status är vilken utbildning hen har tagit (Haualand et al. 2018). Tolkeloven § 1. *Formål* skriver att lagen ska bidra till att garantera rättssäkerhet och försvarlig hjälp samt tjänst för individer som inte kan kommunicera försvarligt med offentliga organisationer utan tolk. Vidare skriver Utdanningsdirektoratet (2022) att de rekommenderar att barnehager använder tolk för att motverka missförståelser mellan barnehage och hem och för att kunna yta försvarlig kommunikation.

Ytterligare rekommendationer är att personalen inhämtar kunskap om vad man bör tänka på vid användning av tolk för att undgå felaktiga tolkningar. Direktoratet belyser vidare att det kan uppstå konflikter mellan personal och föräldrar vidrörande om det är nödvändigt att använda tolk. Det förekommer att personalen inte önskar att använda tolk eller att föräldrarna inte tycker att det är behov för tolk, men i sådana situationer hävdar de att man troligtvis bör använda tolk oavsett och att barnehagen bör ha rutiner för hur de ska hantera dessa situationer.

## Empiri och diskussion

Spesialpedagogerna beskriver att dem använder sig av tolk i möte med föräldrarna, men att det existerar en del utmaningar med användning av tolk. De uttrycker följande:

*Det er hyppig foreldresamtaler, og ofte det å tving foreldre til å ta imot tolk fordi for sånn det er her er du jo ikke foreldre som har bodd i Norge i bare 1 eller 2 år siden, dem har bodd i Norge i kanskje 10-15-20 år, men snakker ikke godt norsk da, men har kanskje hverdagsspråket, men på en måte å prøve å forklare andre ting så blir det vanskelig også blir det kanskje litt sånn en-veis da... at du kanskje ikke får dradd med foreldrene så mye som du kanskje får når det er tolk til stede da... (Lise: 23.03.22)*

*Og når foreldrene ikke er god i norsk eller engelsk og vi ikke kan deres språk så må vi ha tolk. Men så hender det at foreldrene ikke vil det fordi de ikke stoler på tolkene. At tolkene ikke overholder taushetsplikten, det har vi jo sett noen eksempler på. Så som regel gjør dem jo det, men noen foreldre er veldig skeptiske på grunn av det. Da er det veldig utfordrende, fordi da er det vanskelig å kommunisere. Det er ganske umulig... Det kan jo hende at vi bruker tolk allikevel, men det kan jo hende at foreldrene ikke vil snakke om alt da, men da får man jo i hvert fall forklart seg om det har vært en sånn episode da. Så det der igjen, det er jo en kjempestor utfordring. Det kan være, det der gjelder jo selvfølgelig ikke for alle, men spesielt i noen kulturer er foreldrene veldig skeptisk til det da. (Anniken, 01.04.22)*

*Jeg synes det er vanskelig fordi en ulempe med å bruke tolk er jo at du f.eks. ikke vet hva tolken oversetter til foreldrene. Mye av språket vi har i Norge er jo f.eks. ikke vanlig i f.eks. Somalia, ikke sant? Også er ikke alle foreldre flinke til å si ifra til oss om de ikke forsto hva tolken sa fordi det kan jo hende at dem har forskjellige dialekter blant annet... også er det noe med dynamikken i en samtale når tolken oversetter, samtalen blir jo på en måte oppstykket. Det har jo og veldig mye å si da, at eh, tolken... tolkens erfaringer og kvalitet, det kan jo variere mye fra tolk til tolk. (Rikke, 19.04.22)*

Lise belyser viktigheten av att använda tolk vid föräldrasamtalen för att få föräldrarna med på laget. Hon beskriver att om hon inte har tolk på plats så upplever hon att samtalen blir envägs, kanske att det endast ger rum för henne att tala *till* föräldrarna i stället för *med* föräldrarna? Som vi har sett i teoretisk utgångspunkt bör barnehagen använda sig av tolk enligt Utdanningsdirektoratet (2022) och tolkeloven § 1. *Formål*. Barnehagen som offentlig institution har ett ansvar att ge försvarlig kommunikation till de som använder sig av tjänsten. Egberg (2007) utvidgar att användning av tolk är en förutsättning för att kunna genomföra en utredning av minoritetsspråkiga barn. Det kan förstås som att Lise har

erfarenhet av detta där hon beskriver att hon inte får dra med sig föräldrarna utan tolk. Kanske hon menar att hon kan få med föräldrarna i en aktuell sakkyndig vurdering om tolken är med. Anniken illustrerar ett något komplext problem där enskilda föräldrar saknar tillit till tolken för att dem är rädda för att tolken inte upprätthåller tystnadsplikten. Det krävs en professionell tillit till tolkar som professionsutövare. Tilliten till sådana yrken baserar sig som regel på individernas utbildning och är förbundet i professionellt omdöme. T ex så litar man på det professionella omdömet till läkare och advokater för att de har genomfört en utbildning som bidrar till att de ska kunna hantera och bemöta professionellt omdöme. Lisens och mandat är en del av utbildningen som är förankrad i professionaliseringsprocessens organisatoriska infallsvinklar (Egeberg, 2007).

Utbildning är utslagsgivande för professionalisering av samhällsfunktioner och för yrkens status (Skaaden, 2018). Å andra sidan har tolken tystnadsplikt som hen är förpliktad att upprätthålla som beskrivs under tolkeloven § 15 *taushetsplikt*. Samtidigt ger tolkeloven § 7. *Krav om å bruke kvalifisert tolk* rum för att avvika att använda kvalificerad tolk när det inte är försvarligt att vänta på att en kvalificerad tolk blir tillgänglig. Detta kan bidra till att okvalificerade yrkesutövare används i den offentliga sektorn, som barnehagen och detta kan i sin tur leda till att tolkens makt används på fel sätt. Om tolken saknar färdigheter, retningslinjer och utbildning kan man riskera att ämnet får felaktiga konklusioner om vad tolkning i verkligheten faktiskt innebär (Skaaden, 2018). I lys av Skaaden (2018) kan det således tänkas att enskilda föräldrar har erfarit eller känner någon annan som har erfarit att information vidrörande deras barn har hamnat utanför samtalskontext. Detta är ett förfall som ger begränsningar i att föra en dialog med minoritetsspråkiga föräldrar om de saknar tillit till tolken.

Vidare beskriver Anniken att hon använder tolk för att kunna ge information, i detta tillfälle för att kunna förklara en episod om ett barn som hade slått sig i uteleken och förlorat en tand (denna episod kan du läsa mer om under kapitlet om samarbete på empiri och diskussion, s. 47), men hon ger också exempel på att föräldrarna inte önskar att prata om allt med tolken på plats och detta kan bli som Lise beskriver som envägskommunikation. Försvarlig kommunikation är som sagt viktig, men det kan spekuleras i om vilka dilemman som uppstår om parterna inte lyckas med att föra en dialog. Drugli & Nordahl (2021) lyfter att det grundläggande i ett föräldrasamtal är att skapa rum för en dialog där föräldrarnas perspektiv och eventuella frågor också blir belyst så att det inte endast blir personalens information och åsikter som präglar samtalen.

Rikke uttrycker också att kvaliteten på tolkarna varierar som jag har presenterat har tolkar olika utbildningar och det kan också förekomma att tolkarna inte är kvalificerade inom yrket. Vidare framhäver Rikke ett annat centralt perspektiv, där man kan förstå det som att hon är osäker på vad tolken översätter med tanke på att ord och begrepp som finns på norska kanske inte finns på det andra språket.

Egeberg (2007) visar till att det t ex kan uppstå olika böjningar av verb som inte böjs på det andra språket eller att innehållet framställs på andra sätt, med andra begrepp eller uttryck. Det kan också förekomma ord som inte existerar eller har högre, eller mindre svårighetsgrader på det språket som blir översatt. Tolken måste därmed ta sig tid till att läsa igenom innehållet på förhand och personalen i barnehagen och tolken kan också bli eniga om alternativa formuleringar innan samtalen genomförs. Vidare lyfter författaren att tolkens mest centrala funktion i en dialog är att garantera god kommunikation och korrekt information och på så vis undvika missförstånd. Tolken är därmed opartisk och ska endast översätta det samtalsparterna yttrar. Vidare artikulerar specialpedagogerna fördelar och nackdelar med användning av tolk, som att du får större inblick i hur barnet har det hemma samtidigt som du lär känna föräldrarna och barnet bättre. Anniken uttrycker dessutom användning av teckenspråktolk till barnet. Dem uttalar följande:

*Der jo fordeler og ulemper med det og, for du snakker jo litt sånn gjennom en tredjepart, men det jeg opplever ofte er kanskje at, eh... at til oss er det ofte far som har kommet til Norge først også har mor kommet litt etterpå og har litt dårligere norsk og når det er tolk der så deltar mor mer, som og ofte har hovedomsorgen for barnet da, for her er det veldig mange som jobber f.eks. på restaurant sant, så dem er jo bort når ungene er hjem da så er jo dem på jobb, så det er liksom mor som har litt sånn hovedansvaret for barnet da... og da er jo hun egentlig som ikke får til å fortelle så mye, men det er far som forteller litt med bruddstykker av det mor sier da, men når vi har tolk så føler jeg liksom at eh... at mødrene åpner seg litt mer og forteller litt mer om hvordan ting er hjemme og litt sånn da...(Lise, 23.03.22)*

*Jeg har ikke erfaring med å bruke talespråklig tolk til barnet. Men vi bruker ved enkelte anledninger tegnspråk tolk, det kan være dersom vi er på utflukter der noen som ikke mestrer tegnspråk skal fortelle oss noe. Det er da viktig at tolken står like ved den som snakker, og at barna som har behov for tolk, sitter slik at det er lett for dem å skifte fokus mellom den som formidler og tolken. Igjen er det viktig med gode lys- og lytteforhold. Det kan være en fordel for tegnspråklige barn å ved enkelte anledninger bruke tolk, som en øving på dette, i og med at dette er noe de vil møte en del når de blir større. I det daglige er det viktig at de får være sammen med voksne som mestrer deres morsmål. (Anniken, 01.04.22)*

*Fordelen med å bruke tolk er jo helt klart at vi får kommunisert med foreldrene som kjenner barnet sitt best... og det er en god måte da, og bli kjent med foreldrene og barnet. Også er det jo det da... at vi får forklare vårt bilde av barnet og at de forhåpentlig forstår da, at vi vil barnets beste. Men ulempen er jo at ord og uttrykk ikke alltid finnes på deres språk, mens dyktige tolker bruker å forklare ordene, f.eks. hva barne- og familietjenesten betyr. Vi må jo også være flinke å forklare hva vi mener med mye av disse "fremmedordene", men igjen så kanskje vi glemmer det litt i slike situasjoner... Tiden er f.eks. satt til en time og tolken har ikke mulighet til å jobbe lengre enn det, så det kan jo hende at vi kanskje ikke får mulighet å si alt vi vil på den timen heller... (Rikke, 19.04.22)*

Lise framhåver möjligheterna som finns vid att använda tolk där hon verkar uppleva att barnets mödrar öppnar upp sig mer med tolk närvarande även om kommunikationen är präglad av tre eller flera parter. Den tre-partiska tolken har således ansvar för en som kommunikerar, en som lyssnar och för sin egen profession. Kommunikation mellan två parter kan upplevas som krävande där missförståelser kan uppstå. I en-en-sidig kommunikation handlar det ofta om en informationsöverföring mellan sändare och mottagare där även kroppsspråk som ansiktsuttryck etc. och det man väljer att inte kommunicera också påverkar kommunikationen (Haugen & Skogen, 2013).

Imdi (2006) skriver att ansiktsuttryck och kroppsspråk som vanligtvis förstärker det man förmedlar i en dialog har en reducerad effekt genom dialog med tolk och de jämför att kommunicera med tolk som att prata i telefon där vi också endast har ord och röst att hjälpa oss att förstå helheten. Tolkens yrkesetik omfattar noggrannhet och opartiskhet (neutralitet). Noggrannheten förutsätter att tolken översätter det som bägge parter kommunikerar till varandra. Det innebär inte att översätta ord för ord, men att innehållet upprepas i sin helhet (Skaaden, 2018).

Språk är tolkens verktyg som har både möjligheter och begränsningar, såsom att tolken måste ha kunskap om flera aspekter vid språket för att kunna utföra arbetet på bästa möjliga sätt. Tolken måste också veta hur den institutionella samtalen påverkar det asymmetriska förhållandet mellan tolken och de som använder sig av tolken samtidigt som hen måste vara medveten över egen närvaro i rummet, var hen placerar sig och hur turtagandet i dialogen påverkar samtalen. Andra aspekter inom tolkande med minoritetsspråkiga är att det föreligger en föreställning hos de som använder sig av tolk



att det är den "svaga" parten som är i behov av stöd. Därmed får den/de minoritetsspråkiga ett ägarskap av att kommunikationsbarriären. Skaaden (2013) hävdar att detta har rötter i en ideologi där tolken är en kulturell mäklare och rättar söklyset på att tolkande i offentlig sektor bör definieras som att yrkesutövarna ska få möjlighet till att informera, vägleda och höra parterna med språkbarriärer. Tolkens roll innehåller som tidigare nämnt ett professionellt omdöme. Det professionella omdömet är påverkad av tjänstens kvalitet. Det kan tolkas som att Lise har erfart god kvalitet hos tolken där hon upplever att mor har berättat mer om hur barnet har det hemma. Drugli (2017) skriver att om ett barn har svårigheter kan barnehagens vägledning till föräldrarna vara den bästa hjälpen ett barn kan få och om det krävs mer omfattande och systematisk uppföljning så kan barnehagen bidra till att föräldrarna får kontakt med andra professionella personer i kommunen.

I lys av Drugli (2017) & Skaaden (2013) kan det tolkas som att om barnet har särskilda behov, kan dialogen mellan personalen och omsorgsgivarna bidra till att barnet får det stödet som hen har behov för. Om personalen får insikt i hur barnet fungerar hemma och jämför dessa med barnets fungerande i barnehagen kan de få en gemensam förståelse för vem barnet är och hur de ska kunna bidra till att barnet får bäst möjlig hjälp.

Anniken framhäver ett annat perspektiv vid användning av tolk i barnehagen och det är inte användning av tolk med föräldrarna, men med barnet. Kanstad & Gran (2016) skriver att det är sällan man använder teckenspråktolk i barnehager för barn med nedsatt hörsel eller dövhet, men att det förekommer. Det är dock vanligare att man använder tvåspråkiga barnehagelärare. Det är omfattande arbete för tolken att utföra teckenspråktolkande med barn då det berör flera roller och kräver ännu mer professionellt omdöme, integritet, förmåga och vilja till att samarbeta. Det är inte endast barnet med nedsatt hörsel eller är döv som blir påverkad av tolken, men hela barngruppen.

Det uppstår även en försening när man tolkar som lätt kan påverka barnet och tolken inte får med sig all information som ges. I tillägg använder barn sig av annan grammatik än vuxna då dem fortfarande utforskar språkets verb och böjningar (semantik och pragmatik). Det innebär att tolken måste förstå barnspråk och kunna förmedla det barn uttrycker på samma sätt på det andra språket för att barnet ska etablera tillit till tolken. Vidare har Hjelmervik (2004) utarbetat ett projekt där två döva barn blev satt i ett grupparbete med ett hörande barn där teckenspråktolken var tillgänglig, men kommunikationen emellan dem blev oavsett präglad av leenden och kroppsspråk p.g.a. att teckenspråktolken till stor del tolkade mellan läraren och de döva barnen så det hörande barnet inte blev delaktig. Hjelmervik konkluderar bl.a. med att teckenspråkig kompetens runt barnet är central, att vad tolken väljer att tolka påverkar deltagandet i gemenskapen och samhandling. Det viktigaste fundamentet var att personalens kompetens var av störst betydning, där hen måste ha kunskap och färdigheter i hur barnet ska få bäst stöd i realiteten.

Anniken betonar att det bästa för barnet vore att ha en vuxen som förstår barnets morsmål. Det är som sagt vanligare att barnehagen använder tvåspråkig personal framför teckenspråktolk. I inledningen under en historisk tillbakablick på tvåspråkig assistans ser vi att detta bidraget som funnits i barnehagen inte längre är gällande. I Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* skriver de om viktigheten för barn att lära sig norska i samband med skolförberedande åtgärder, även om de påpekar att morsmålet är viktig för både identitetsutveckling och för lärande av norska som andraspråk. De fastställer riktlinjer genom kunnskapdepartementets bidrag att man ska förbättra språkförståelsen för minoritetsspråkiga barn i barnehagen genom norska språkpedagoger som lär barnen norska, snarare än att anställa tvåspråkiga assistenter.



Det kan tolkas som att Anniken hade kunnat tänkt att barnet skulle haft tvåspråkiga assistenter i barnehagen framför att personalen ska lära barnet norska, men det kan också tolkas som att det räcker med att barnet lär sig morsmål i hemmet där hon uttrycker att barnet bör få vara runt vuxna som behärskar morsmålet. Rikke berör i likhet med Lise att du får kommunicera bättre med föräldrarna när tolk deltar i dialogen. Detta verkar vara en tydlig fördel vid användning av tolk. Vidare uttrycker hon skillnaden mellan språken igen. Det blir återigen som Egeberg (2007) visar till att ord och begrepp betyder olika på olika språk eller att orden eller tjänsterna som finns i Norge inte finns i landet till minoritetsspråkiga föräldrar och därmed måste ord som barneverntjenesten förklaras för att de ska få insikt i vad de har för roll med tanke på deras barn.

Ett ytterligare perspektiv är tidsaspektet. De har kanske mycket de önskar att kommunicera och förmedla till föräldrarna, men när tolken måste använda tid på att förklara dessa tjänster kanske personalen inte hinner gå igenom allt de tänkt på förhand. Återigen blir kvaliteten till tolken avgörande, om tolken t ex satt sig in i arbetet på förhand och haft kontakt med barnehagen ökas möjligheterna för att de får utväxla den informationen som de önskar.

## Uppsummering

Användning av tolk i barnehagen är avgörande för att kunna utföra försvarlig kommunikation med barnets föräldrar när barnehagen och barnets hem inte delar samma språk. Specialpedagogerna påstår att användning av tolk har en påverkan på deras relation med minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen med tanke på att de med hjälp av föräldrarna får större inblick i barnets kultur och vardag. På bakgrund av att föräldrarna känner barnet sitt bäst kan specialpedagogen få större insikt i bl.a. barnets intressen på fritiden som kan bidra till att specialpedagogen kan ta utgångspunkt i detta för att konstruera relationen samt för att etablera gemensam förståelse via felles fokus. Eftersom specialpedagogen och barnet inte delar samma språk kan tolkens betydning vara avgörande för att specialpedagogen ska få nödvändig information om barnets alla sidor och hur hen ska tillrättalägga det specialpedagogiska arbetet. Vi har i det här kapitlet sett att tolkens uppgift är sammansatt och det är viktigt att barnehagen och tolken samarbetar, där barnehagen ger information om samtalen på förhand för att tolken ska kunna förbereda sig på eventuella ord och begrepp som kanske inte existerar på föräldrarnas morsmål. Tolkens utbildning och kvalitet är avgörande för att de som inte delar samma språk ska kunna kommunicera med varandra.

Tillit är ett bärande element för att föräldrarna ska våga använda sig av tolk och vilja dela med sig av deras tankar och upplevelser angående barnet. Tolkens professionella omdöme för hur hen bemöter föräldrarna och personalen i barnehagen berör yrkets etiska aspekter. Det förekommer att okvalificerade tolkar blir använd i den offentliga sektorn och tolken kan därmed sakna färdigheter som gör att hen kanske använder sin makt på fel sätt. Vidare påverkar tolkens utbildning hur hen väljer att tolka. Tolkens yrke har därmed flera infallsvinklar, men ses på central för att specialpedagogen ska få insikt i barnets helhetliga situation. Följaktligen påverkar tolkens roll, samarbetet med föräldrarna som ses på som en viktig komponent i specialpedagogens och det minoritetsspråkiga barnets relation.

## Kapitel 6

### Samarbetets relevans för relationen

Samarbetet är väsentlig för att kunna bidra till att förbättra relationen mellan specialpedagogen och det minoritetspråkiga barnet. Specialpedagogerna var därmed tidigt inom samarbete i analys av datamaterialet, särskilt föräldrasamarbete lyftes med sina möjligheter och begränsningar. Det här kapitlet presenteras som de två föregående kapitlen med en presentation av relevant teori, vidare blir studiens empiri framhävt med tillhörande diskussion. Kapitlet avslutas med en uppsummering.

#### Teoretisk utgångspunkt

Ravn (1995) beskriver samarbete som en relation mellan människor som med respekt för varandras olika kunskaper, färdigheter, egenskaper och åsikter arbetar för att uppnå ett gemensamt mål baserad utifrån en ömsesidig summa av resurser. Det ideala samarbetet vilar på ett samstämmigt förstående och på en delad känsla av ansvar och beslutsfattande. Relationen är därmed underbyggd på likvärdighet. Glaser (2018) skriver att barnens utveckling är nära förbunden till föräldrarnas trivsel och tillit till barnehagen.

Barnehagelovens § 1 *Formål* slår fast vid att barnehagen i samarbete och förståelse med hemmet ska omhänderta barns behov för omsorg, lek och främja läran som en grund för allsidig utveckling. Rammeplan skriver bl.a. under samarbetet mellan hem och barnehage att de ska värna om föräldrarnas rätt till medverkan och tillrättalägga för en god dialog med föräldrarna. De ska också utväxla observationer om barnets hälsa, trivsel, erfarenheter, utveckling och läran (Kunskapsdepartementet, 2017).

I barnehageloven § 2 *Barnehagens innehåll* står det att barnehagen ska ta hänsyn till barnets funktionsnivå, sociala, etniska och kulturella bakgrund samt att de ska förmedla värden och kultur och ge rum för barns egen kulturskapande där man bidrar till att alla barn får uppleva glädje och mestring i en social och kulturell gemenskap. Forskning har funnit att ett bra föräldrasamarbete mellan barnehage och hem har ett samband med barns sociala färdigheter och social kompetens som i sin tur bidrar till att barnen fungerar bättre i lek och samspel med andra barn (Rimm-Kaufman et al., 2003).

Relationer mellan föräldrar och barn och mellan personal som arbetar i barnehagen och barn kan dessutom bli påverkad av, och påverka kvaliteten på föräldrasamarbetet (Drugli & Nordahl, 2021). Vidare nämner författarna att när föräldrarna och personalen i barnehagen har en ömsesidig och ett positivt samarbete kan de samordna sig med varandra till att gynna barnets bästa och gå i samma riktning när det gäller barnets allsidiga utveckling. Å andra sidan om föräldrasamarbetet fungerar dåligt antas det att kunna hämma övriga relationer och därmed barnets helhetliga utveckling.

Dagens barnehager är som tidigare nämnt präglad av en kulturell mångfald som består av flera olika nationaliteter. Detta kräver flexibilitet, anpassning och kreativitet av personalen som arbetar i barnehagen när samarbetet mellan föräldrar och hem ska etableras. Det kräver som regel ett ännu närmare samarbete i starten än vad som är vanligt. Detta kan upplevas som utmanande, särskilt för familjer som precis anlant till Norge, när föräldrarna inte kan norska eller engelska och för att dem inte är van vid barnehagen som arena (Drugli & Nordahl, 2021). Swick (2004) visar till att personalen i barnehagen måste inhämta kunskap om de olika kulturerna vid bl.a. att sätta sig in i deras traditioner och man bör ha kulturella aktiviteter där man lär om varandra på ett positivt sätt, men också delta på kurs och upplärning för att få ökad kunskap om olika kulturer. Fandrem (2018) beskriver att när det kommer till erfarenheter och levnadssätt som man inte är van vid att bemöta så kan det skapa en viss osäkerhet. Drugli & Nordahl (2021)

skriver att denna osikkerhet ikke får hindre etableringen av samarbeidet og viser till at søke støtte hos kolleger og andre fagpersoner for å finne ut hur man best bør møte osikkerheten på. På bakgrunn av at foreldre kan besitte informasjon om sitt barn som er verdifull for innhallet i den individuelle atgærdsplanen for barn med særskilte behov kan samarbeidet mellom barnehage og hem ge båttere grunnlag for å legge till råtta for det enskilda barnet.

Det er centralt at barnehagen har forståelse for at foreldrene till barn med særskilte behov kan vara sårbara og ha behov for anerkjennelse. Om personalen i barnehagen viser anerkjennelse i samarbeidet kan det bidra till bekræftelse frå barnehagen till foreldrene, men også till foreldrene till barnehagen. Ett sådant samarbeide kan gynna bågge parter og framfor allt barnet i fråga (Nordahl, 2015). Samarbeidet i barnehagen omfatter ikke enbart samarbeide med foreldre, men også ett samarbeide mellom flere yrkesgrupper som tillsammans arbeider på tværs av deres fagkunnskaper for å oppnå ett gjensamt mål. Dette kallas for ett tverrfaglig samarbeide (Glavin & Erdal, 2018).

Ett bra tverrfaglig samarbeide handler om at ulike yrkesmiljøer arbeider tillsammans og ser erbjødandet till barn i ett sammenheng og barnens behov er sjølva utgangspunktet for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vidare belyser departementet at dette samarbeide ska bidra till at alle barn opplever ett bra og inkluderende oppvæxt, lek og lærande miljø og det er samtidig en nødvendig forutsetning for å kunne skape en miljø for inkludering, gjenskap og mestring for å forhindre at problem videreutvecklas. Glavin & Erdal (2018) skriver at faktorer for succé i samarbeidet kan vara hur samarbeidet er forankrat, at man har samme mål, en realistisk syn på samarbeidsmøjligheterna, tillit og respekt for varandra og for organisering av det praktiske gjennomførandet av samarbeidet.

Ytterligere er samarbeidet inom personalgruppen central i det pedagogiske arbeidet. I rammeplan beskrives samarbeidet som nødvendig i møte med værderingsarbeidet där hela personalgruppen ska bidra med deres refleksjoner. Refleksionerna ses som en utgangspunkt for videre planering og gjennomførande av arbeidet samt at de kan lære av sin egen praktik og bidra till at utveckla barnehagen som pedagogisk verksamhet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## Empiri og diskussion

Spesialpedagogerna belyser ulike perspektiv når det kommer till foreldresamarbeidet. Når dem pratar om ett bra foreldresamarbeide uttrykker dem følgende:

*Ehm... når alle tør å si det dem mener. At dem tør å si at dem ikke er enige med barnehagen eller at vi tenker kanskje at det er bedre sånn og... og det at dem foreldrene har forståelse for måten vi jobber i barnehagen da. Og at dem skjønner at det er for barnets beste og ikke for våres beste. Fordi det liksom skal være enkelt for oss å jobbe i barnehagen, det er fordi at vi ønsker det for barnet deres da, at vi har samme mål. Fordi alle foreldrene ønsker jo det beste for barnet sitt.*  
(Lise: 23.03.22)

*Jeg tenker jo at først så har vi jo foreldrene på besøk, gjerne med ungen sin og da er det jo om å ta seg veldig god tid, sette seg ned sammen med dem og leke litt med barnet sånn at foreldrene ser hvordan vi vil bygge en relasjon med barnet. Og, sånn at de kan kjenne seg trygg på at ungen sin får det godt i barnehagen og bruk god tid på tilvenning da og så selvfølgelig foreldresamtaler og starte med det tidlig, kanskje disse foreldrene trenger hyppigere foreldresamtaler enn andre gjør og så, ja, det er kjempeviktig. Og det, kanskje, vi har også hatt foreldre som har kommet inn etterhvert da de har blitt trygg og fortalt til alle barna noen ting om sin kultur, noen ting som de hadde når de var små for eksempel ... ja, så at ungen og andre unger også får høre om det. Og så på den måten kan det aktuelle barnet bli stolt av sin egen kultur da, og ja, så vi prøver veldig å*

*knytte bånd mellom kulturene på en måte da. Og gjerne feire hvis dem har en nasjonaldag, da har vi også kunnet invitert inn foreldrene sånn at dem kanskje og får være med å lage mat og vi har hatt dans og vi har lært av dem da, ikke sant? (Anniken, 01.04.22)*

*Ja, det er på en måte når du har fått foreldrene med og det å få veilede dem. Ofte sånn som det første barnet som jeg snakket om i stad, hvor mor var alene da så var det jo at hun skulle tren hele tiden, "men slutt med det, ikke sant?" "vi gjør det her, du og han kan gjøre andre ting", ikke sant?" Og det at det går opp et lys for hun, så at, jeg møtte hun i etterkant og da sa hun at "nå har jeg prøvd å invitere barn hjem fra skolen, men jeg ser at han er ikke interessert, men han har det nok fint på sitt vis" Så det har på en måte, så at du, det vi har snakket om, det har kommet inn, ikke sant? Og er roligere og kan bare la barnet få være barnet sitt, ikke sant? (Rikke, 19.04.22)*

Lise uttrykker at det goda föräldrasamarbetet baserar sig på en slags av öppenhet där föräldrarna vågar att uttrycka sina tankar, oavsett om det är positivt eller negativt. Hon beskriver det vid att dem ska våga säga till om dem inte är eniga med barnehagen. Detta kan ses i tråd med det Thoresen (2017) benämner som tillit, hon påpekar att tillit är ett bärande element för kommunikationen där öppenhet och god kommunikation bidrar till tillit.

Drugli (2017) redogör för att öppen kommunikation är nödvändigt, även när det kommer till problem med tanke på att det är väsentligt för att tilliten mellan föräldrar och personal i barnehagen ska bestå. Vidare uppmärksammar hon att det är många som arbetar i barnehagen som är rädda för att ta upp samtal om bekymringar för att dem är rädda för att det ska uppstå en konflikt mellan dem. Å andra sidan är detta något som personalen måste kunna hantera när det är behov för det. Här är det avgörande att beskriva vad det är som bekymrar dem utifrån vad dem har observerat, utan tolkningar på vad det kan betyda och därmed ge föräldrarna rum för att kommentera vad dem tänker om detta.

Med utgångspunkt ur Druglis perspektiv, kan det också tänkas att detsamma gäller omvänt, att föräldrarna på lik linje ska våga ge uttryck för deras synvinklar angående deras barn. Här påpekar Nordahl & Drugli (2016) dock att det finns föräldrar som har försökt att yttra sina åsikter och försökt få inflytelse, men att dem har erfart att lärarna och skolan har intagit en försvarsposition hellre än att öppna upp för en dialog. Det kan tänkas att detta också gör sig gällande i barnehager där personal och styrare tar för sig en försvarsposition hellre än att möta föräldrarnas perspektiv angående deras barn. Detta kan skapa utmaningar i föräldrasamarbetet och dessutom bidra till att föräldrarnas rätt till medverkan i barnehagen blir åsidosatt som i sin tur motstrider barnehageloven § 1 *Formål* och § 4 *Foreldreråd og samarbeidsutvalg*.

Vidare belyser Lise att öppenhet i dialogen är av betydning för att hon som specialpedagog i möte med föräldrarna ska uppnå ett gemensamt mål för vad som är det bästa för barnet. Detta är också vad Ravn (1995) som tidigare nämnt beskriver som samarbete. Ett samarbete mellan människor handlar alltså om att uppnå ett gemensamt mål, i det här tillfället vidrörande vad som är det bästa för barnet.

Anniken lyfter att ett bra föräldrasamarbete handlar om att redan vid barnehagestart visa föräldrarna hur personalen bemöter barnet för att etablera en relation med hen och på så vis skapa en trygghet för föräldrarna i denna övergång. Det kan förstås som att hon tänker på att denna övergång kan upplevas som sårbar för vissa föräldrar, då dem ska lämna över sitt barn till någon annan. Drugli (2017) skriver att när personalen har lärt känna barnet medan föräldrarna är på plats och har godtagit den nya vuxna som en omsorgsperson kommer personalen att kunna ge stöd till barnet och hjälpa hen med att reglera sina känslor.

Datler, Datler & Funder (2010) och Wittenberg (2001) skriver att om småbarn blir överlämnad ensam med personal som de inte har hunnit lära känna kommer dem hamna i en svår situation. Drugli (2017) skriver att små barn som regel inte låter sig bli tröstad av människor dem inte känner. Följaktligen är Annikens tankar samstämt med att det är en god idé att använda tid på att göra sig känt med både föräldrar och barn i denna övergångsfas. Anniken hävdar vidare att regelbundna föräldrasamtal är särskilt viktiga i möte med minoritetsspråkiga föräldrar. Drugli & Nordahl (2021) visar till att när minoritetsspråkiga barn börjar i barnehagen krävs ofta ett tätare föräldrasamarbete än vanlig. Det grundläggande i föräldrasamtalen är att personalen i dessa möten inte enbart ger information till föräldrarna, men att dem ger föräldrarna rum till dialog där föräldrarnas åsikter och frågor blir lyft. I tillägg har föräldrarna information om barnets fungerande hemma och i familjesituationen som bör tas hänsyn till i dessa möten.

Glaser (2018) skriver att en förutsättning för ett bra föräldrasamtal är att de som pratar om barnet är villiga till att lyssna på varandra och reflektera över varandras bidrag där ingen av parterna har det enda riktiga perspektivet. Anniken framhäver dessutom en essentiell faktor för föräldrasamarbetet där de minoritetsspråkiga familjernas kultur kan bli visuellt för barngruppen och detta är i tråd med Swick (2004) om att inhämta kunskap om olika kulturer som kan leda till att barnen lär sig om varandra och synliggör varandras olikheter på ett positivt sätt. Det blir även uttryckt i rammeplan att barnehagen ska använda mångfalden som en resurs i det pedagogiska arbetet där de både ger stöd, styrker och följer upp barnen utifrån deras kulturella och individuella förutsättningar. Det kulturella mångfaldet ska också bidra till en berikning för hela barngruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnen får därmed insikt i andra kulturer samtidigt som föräldrarna får uppleva ett vara en delaktig aktör i barnehagens verksamhet som kan styrka föräldrasamarbetet. Det kan också förstås som att det aktuella barnet kan få uppleva en stolthet av sin egen kultur, som kan bidra till att barnet får uppleva tillhörighet. Tillhörighet är enligt Lysebo & Bratt (2017) viktig för människans existens. Detta exempel ger samtidigt en medvetenhet över olika kulturer som stämmer överens med Utdanningsdirektoratet (2020). Det kan dessutom tolkas som att detta bidrar till att utveckla barnets identitet.

Rikke berör en annan dimension av föräldrasamarbetet kontra Lise och Anniken, där hon beskriver ett exempel på det goda föräldrasamarbetet som när hon har fått bidragit till ökad insikt hos föräldrarna vidrörande barnet. Detta var en engagerad förälder som gärna ville göra det bästa för barnet hela tiden, men som kanske glömde bort lite att vara förälder och i stället skulle utöka barnets färdigheter genom att öva på samma sätt hemma som i barnehagen. Övrig information om detta exempel har blivit utebliven på bakgrund av att jag ville lägga fokus på det positiva i samarbetet, men huvudkärnan består där föräldern har funnit en acceptans av att barnet har särskilda behov och att barnet får lov att vara den hen är. Detta ser jag som en huvudpunkt för specialpedagoger i föräldrasamarbetet där man över tid har lyckats att uppnå gemensam förståelse för barnet.

Drugli & Nordahl (2021) skriver att tillit är nödvändig för att personalen ska kunna vägleda föräldrar som har behov för det och föräldrar tar minimalt emot råd för någon som dem inte har tillit till. Vidare skriver författarna att föräldravägledning har som mål att det uppstår en förändring hos föräldrar och/eller barnet. Föräldrarna är de som betyder mest för barnets utveckling, och genom att dem får detta stöd kan det leda till att dem blir bättre i föräldrarollen vilket i sin tur kan vara den bästa hjälpåtgärden som ett barn kan få. Eide & Eide (2017) skriver för att kunna bidra till en ändringsprocess hos föräldrarna måste personalen på olika sätt kunna informera, motivera och uppmuntra till reflektion hos föräldrarna. Det lyset som Rikke beskriver kan tänkas ha åstadkommit ur

hennes år med föräldravägledning i yrket. Under föräldravägledning är det värt att nämna att föräldrar inte kan få denna typ av vägledning utan att själv önska det (Drugli & Nordahl, 2021). Vidare belyser Lise, Anniken och Rikke en del utmaningar i föräldrasamarbetet. Dem uttrycker det så här:

*Det er jo det i forhold til samarbeid med foreldrene som blir annerledes da og ha en felles forståelse av utviklingen. Jeg tror kanskje at vi tar det litt for gitt da, at man forventer når det er en toåring så veit man hva en toåring skal klare, hvordan toåringen skal snakke, eh, det tenker man kanskje at eh... norske foreldre kan bedre da, de utviklingstrinnene forskjellig til forhold hva du forventer av ungene, hva du krever... det er det veldig, det er det stort gap da, som en måte å forklare det at nå får han hjelp fordi at vi tenker nå skulle han ha snakket i flere setninger, da sier de - "ja men morsmålet er godt", - "ja, hva mener du med at morsmålet er godt, da kan han si at "pappa går på jobb" når han er 4 år, og si "pappa, bil", ja, og det betyr at pappa skal på jobb, men det er på en måte ikke der vi tenker at en 4-åring skal ligge da, så det er liksom forskjellen det med foreldresamarbeid egentlig, tenker jeg... Det var jo språk som var problemet, også uten språk da så kommer det ofte dårlig atferd, ikke klarer å ta kontakt med andre unger gjennom språket da også blir det litt slåing isteden også mister du litt posisjonen i gruppa, sant? Så eh... jeg tenker at ehm... det som er vanskelig er jo ofte ikke selve jobbinga med barnet, det som er vanskelig er jobbinga med foreldre ofte... og det å få et felles syn på hva vi skal gjøre, hvilken måte... for jeg kan jo ikke løfte morsmålet dessverre, jeg kan hjelpe dem med norsken og liksom forstå da at det er viktig at dem får det her grunnlaget nå før dem begynner på skolen, så at det ikke blir så vanskelig på skolen. (Lise: 23.03.22)*

*Vi har jo for eksempel hatt et barn som hadde mistet en tann, den ramlet ut i uteleken. Da har det jo heldigvis vært melketenner da, men da var ikke foreldrene blid, nei. Så da har vi måttet ha samtale om det. Også har jo vi kunnet, vi har jo på en måte blitt skremt fordi kulturen er kanskje annerledes for hvordan man uttrykker seg. Men så kan vi oppdage, at det er ikke noe farlig det her, det er egentlig bare noen ting vi kan snakke om, så har det gått fint. Så jeg tenker at kommunikasjon, det er jo helt grunnleggende. (Anniken, 01.04.22)*

*Ja, og som jeg var inne på så er det på en måte den kulturbiten som er vanskelig. Ofte så vet jeg ikke hvor mye erfaring de har med barn med spesielle behov, også kommer det an på hva foreldrene har opplevd, altså, hvor mye skolegang har dem? Hvordan har de kommet seg til Norge, ikke sant? Så de har ofte kanskje en bagasje, sånn som det første barnet jeg jobbet med så var jo dem fra et Europeisk land, men bare det, når mor er alene og skal få avlastning, hun ville ikke ha avlastning, i tillegg så hadde hun en sånn jobb, at hun hadde støttekontakt, men det var kun når hun var på jobb, ikke sant? Og når hun jobbet kveld så hadde hun jo aldri på en måte fri. Hun fikk jo liksom aldri fri, og det er jo ganske sånn utmattende, også har du liksom foreldrene i det landet som sier "nei, det er jo ikke noe galt med barnet", så hun begynte jo faktisk å lyve når hun fikk avlastning. Hun sa ikke noe, at hun hadde en fri helg, ikke sant? At bare sånne små ting, og vi sier det med avlastning men de sier "nei vi skal klare det selv" så det er jo liksom litt på grensen, hvor, hva klarer du? Og spesielt når du har andre barn i tillegg. (Rikke, 19.04.22)*

Spesialpedagogerna har alla upplevt utmaningar i föräldrasamarbetet som omfattar att kunna se barnet från samma perspektiv, att våga gå i dialog med föräldrarna, att etablera tillit. Lise synliggör de kulturella olikheterna i samarbetet med minoritetsspråkiga föräldrar som bidrar till att vi som människor har olika uppfattningar och förståelser av vår livsvärld. Thoresen (2017) skriver att personalen i barnehagen måste kunna förhålla sig till att människor tänker olika och lever på andra sätt med tanke på att vi kommer från olika kulturer där andra normer och livsuppfattningar måste tas hänsyn till. Detta hävdar hon är krävande för alla som ingår i samarbetet och det korresponderar även med Lises erfarenheter.

Drugli & Nordahl (2016) skriver att man har ett gemensamt ansvar för barnet. Det innebär att man är likvärdiga parter för att tillsammans finna lösningar som gynnar barnets utveckling. Detta kräver dialog där man fokuserar på barnets behov. Genom ett positivt samarbete kan de tillsammans utveckla en gemensam förståelse för vad barnet har behov för och kan således kunna ge stöd i barnets lärande process, både var för sig och tillsammans (LaRoque, Kleiman & Darling, 2011). I Lises exempel blev hon tvungen att förklara hur dem i barnehagen kunde ge bättre stöd för barnets utveckling i ett långsiktigt perspektiv där hon siktade på övergången till skolan. Ett annat centralt bidrag att framhäva för föräldrarna är att barnet p.g.a. att han inte kunde uttrycka sig genom verbalspråk uttryckte sig fysiskt med slag, som i sin tur påverkar relationen med de andra barnen i gruppen. Lise som fagperson kan använda detta som argument i dialogen med föräldrarna för att få dem att förstå barnets vardag i barnehagen och fokusera på att vänskap är avgörande för alla barn, inte endast för glädjen av att ha en vän, men för barnets sociala och språkliga utveckling.

Drugli & Nordahl (2021) skriver att man bör använda sig av konkreta redogörelser som förklarar pedagogens bekymring och här kan Lise ge beskrivelser av hennes observationer av barnet i barnehagen. Vidare belyser de att konkreta utgångspunkter för dialogen ger föräldrarna möjlighet att förstå varför hon är bekymrad. Lise kan dessutom använda sig av "jag-budskap" hellre än att definiera barnet som barnet är si eller så, som också uppmuntrar till dialog hellre än motstånd. Det existerar även en asymmetri i samarbetet för maktrelationen mellan den professionella och föräldrarna, vilket innebär att Lise måste ta ansvar för hur hen uttrycker sig i mötet med föräldrarna (Glaser, 2018).

Hon sitter därmed på det största ansvaret för att få dialogen till att fungera. Hon måste dessutom vara medveten över att det kan upplevas som svårt för föräldrarna att förhålla sig till hennes bekymring angående barnet, framför allt om dem inte upplever det samma hemma. Det blir väsentligt att sätta barnet i fokus under dialogen och vara villiga till att lyssna på varandra samt reflektera över varandras bidrag där ingen besitter det rätta perspektivet. Lise kan alltså genom att sätta barnet i fokus ge uttryck för att hon önskar att hjälpa barnet och ge barnet rätt stöd för att han ska uppnå sin optimala utveckling (Drugli, 2018).

Annikens uttryck kan tolkas som att hon har erfårit rädsla över kulturskillnaden mellan henne som pedagog och föräldrar har, kanske på bakgrund av att vi i våra kulturer förmedlar våra känslor olika? Detta insåg hon däremot inte var så farligt som hon hade trott innan dem möttes på föräldrasamtalen och fick prata mer om den episoden som barnet hade haft i uteleken där barnet förlorade en tand. Hon visar till att kommunikationen är grundläggande i föräldrasamarbetet. I kommunikationen mellan föräldrar och personal är tillit återigen det bärande elementet, varav öppenhet och god kommunikation bidrar till ett etablera tillit (Thoresen, 2017; Drugli, 2017). Glaser (2018) utfyller att samarbetet handlar om att se den andra, genom god och tydlig kommunikation, ömsesidighet, öppenhet och tillit. Detta är också vad som ofta blir omtalad under relasjonskompetanse som presenterat i teorikapitlet. Det kan i lys av kommunikationen mellan personalen i barnehagen och föräldrarna verka som att detta är ett fundament för kvaliteten på relationen mellan barnehagen och barnets hem. Rikke beskriver att denna tillit har blivit reducerad där hon verkar ha upplevt att mor slutade att ge tillräcklig av information till barnehagen. Det kan tolkas som att mor stod i en mängd av svårigheter och komplexitet där hon på den ena sidan önskade att ta emot avlastning, men att hon samtidigt ville klara sig på egen hand. Kanske mor slet med sina egna tankar om vem hon själv är vid att ta emot den hjälpen som erbjöds? Alla föräldrasamtal, både de formella och oformella måste präglas av anerkjennelse, förståelse och respekt. Dessa möten mellan personal och föräldrar påverkar kvaliteten på relationen mellan dem. Hur vi bemöter

föräldrarna och vad vi fokuserar på är avgörande för samarbetet och för barnets möjligheter (Lysebo & Bratt, 2017). Den dagliga kontakten med föräldrarna i de oformella dialogerna är en bra förutsättning för att utväxla information och upprätthålla relationen och detta utförs när parterna delar information med varandra spontant (Drugli & Nordahl, 2021).

Rikke belyser ytterligare i hennes uttalande den sårbarheten som minoritetsspråkiga föräldrar kan känna på och detta beskriver hon som deras *bagage*. Detta är i tråd med det Glaser (2018) framhäver som svårt för majoriteten att förstå den sårbarheten som minoritetsföräldrar kan känna på i det asymmetriska förhållandet, där dem kanske upplever att befinna sig i en underlägenhetsposition i möte med barnehagen som en etablerad samhällsinstitution. Denna känsla kan uppstå när vi människor inte känner till kulturens koder eller behärskar språket. Likvärdighet blir därmed särskilt central i samarbetet med föräldrarna från minoritetsbakgrund. Nordahl (2015) belyser att föräldrar till barn med särskilda behov ofta är sårbara. I lys av Nordahl (2015) och Glaser (2018) kan det tänkas att föräldrar med minoritetsbakgrund är ännu mer utsatt för att uppleva denna sårbarhet. Vidare framhäver specialpedagogerna det essentiella i samarbetet med personalgruppen och andra stödinstitanser som följande:

*Hmm... ja altså her har vi jo mange voksne som er flerspråklige, så her har vi jo et overtall av barn som snakker kurdisk og det er mange voksne her som snakker morsmålet til barna og vi voksne her kan jo mange ord da som er viktige på morsmålet til barna, som "sitte, spise" osv. skjønner du? Ja, også har vi jo ganske mange da som snakker begge språkene, så det bruker vi veldig aktivt og det bruker vi også i forhold til foreldresamarbeid da hvis det er spesielle beskjeder og sånn så kan vi få noen andre til å være med på samtalen eller ring for meg hvis det er noe som vi ikke klarer å kommunisere godt nok selv da, så slipper vi og ta inn tolk og, sant? Fordi at vi har folk som snakker det, og det ser vi jo også sant, at det, eh, det er jo kanskje egentlig litt før da, men om vi f.eks. skal på fagteam for å prøve å få en henvisning så bruker vi ofte det jeg kaller det nesten "kultur tolk" da, sant? At vi bruker noen som de stoler på og snakker morsmålet og på den måten forklare til dem hvordan det er og hvordan det fungerer, for det blir så skummelt når det kommer fra meg, men kommer det noen fra samme plass som de stoler på, så er blir det ikke så farlig da, og det opplever vi da at foreldrene ringer dem vi har fra samme land på kvelden for å høre ja "Lise, har sagt at vi skal på fagteam, hva tenker du om det?" "Er det farlig?" "Er det greit?" "Skal jeg si ja, skal jeg si nei?" Så sånn er vi kjempeheldig med dem vi har da, fordi de tar imot telefonen på kveldstid. (Lise: 23.03.22)*

*Ja, jeg tenker jo at det er veldig viktig å bli kjent med foreldrene, og samarbeide med foreldrene og bli kjent med kulturen til foreldrene fordi de ungene blir jo flerkulturell og skal bevege seg på en måte mellom de ulike kulturene og et eksempel kan jo være da jeg var på besøk hos den ene familien så skulle dem servere måltidet og jeg satt jo der og så ganske hjelpeløs ut når de serverte ris og kylling og saus og alt, men ikke noen bestikk (flirer). Ja, men mor i huset hun skjønnte jo hva det her dreide seg om og hun hadde budd en stund i Norge så, hun sa "åh, ja, du vil ha bestikk du ja?" og da sa det barnet da, "jeg vil og ha bestikk", men da sa foreldrene "nei, vi skal spise pent med fingrene som vi bruker" Ja, og da må man liksom tenke over ordbruk og ja, begreper i ulike kulturer, fordi hvis vi ikke hadde ant noen ting om den kulturen og ungen hadde suttet og spist måltidet bare med fingrene i barnehagen, da hadde det jo kunnet vært noen voksne som hadde sagt "æsj, spis med bestikk" så, men når vi kjenner til det og så, men det er bare et eksempel, hvor viktig det er å vite noe om de forskjellige kulturene og sette seg inn i det og det kan man jo best gjør ved å snakke med foreldrene, tenker jeg. For da, da må man være åpen for de forskjellige kulturene da. Det kan jo også være unger som ikke greier å uttrykke seg fordi dem ikke har språk til det, eller fordi man i barnehagen ikke har en voksen som kan barnets morsmål. (Anniken, 01.04.22)*



*Det er veldig godt at de fra Trondsletten kan se utenfra og, og gi oss råd fordi du går jo litt sånn i en boble. Ofte er det jo gjerne ting som du gjør litt av, mens når dem sier det så "åh ja, selvfølgelig". Også er det viktig at man stiller spørsmål fordi vi går hele tiden og sier "var det rett?", vi snakker litt høyt og "nå gjorde jeg sånn, fungerte det?" og vi er veldig åpen at nå prøver vi det her, det kan hende det blir mye mer skriking, men det er også fordi at vi må bare prøve ut og se hva som fungerer. (Rikke, 19.04.22)*

Lise ger en utfyllende beskrivning om hur personalen samarbetar för att uppnå tillit med barnets hem. I den dagliga kontakten använder hon sig av sin flerspråkiga personal för att vidareföra det hon önskar att förmedla. Hon berättar att personalen som kan föräldrarnas morsmål är till stor hjälp när hon ska hänvisa ett barn till utredning. Vidare vidrör Anniken ett dilemma där hon visar till att barnet saknar en vuxen person som kan barnets morsmål. Det som låg i intentionen om att barnehager skulle använda sig av tvåspråkig assistans var att skapa trygghet och att representera den kulturella mångfalden samt att vara ett bindledd mellan språk och kulturförmedlare (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Utifrån Lises perspektiv verkar detta fortfarande vara aktuellt i hennes barnehage och det kan tänkas att fler barnehager skulle önska att ha dessa förutsättningar i samarbetet med minoritetsspråkiga föräldrar.

Karlsen & Gjevikhaug (2020) som tidigare nämnt hävdar dessutom att morsmålet har en påverkan både på språkutvecklingen i morsmålet, och i norska som andra språk och det kan spekuleras i om att ha en vuxen i barnehagen som pratar morsmålet till barnet kan bidra till att öka barnets färdigheter i morsmålet som i sin tur förbättrar norskfärdigheterna. Det kan ifrågasättas om detta kan vara ideellt för att de minoritetsspråkiga barnen ska få bättre möjligheter för att utöka deras norskspråkiga kompetens innan skolstart. Lise uttalar indirekt om att skapa tid i föräldrasamarbetet. Där personalen sträcker sig långt utanför arbetstidens gränser när de tar emot telefon från föräldrar på kvällstid. Detta kan ses i lys av det Moen (2020) beskriver som "det relasjonelle mellomrommet". Vår relation emellan varandra är oavhängig av tid och rum, där vårt samspel med varandra är avhängig av kommunikationen för att kunna etablera goda relationer. Det kan tänkas att den flerspråkiga personalen i Lises barnehage hade en god kvalitet på relationen med föräldrarna.

Anniken visar också till andra centrala perspektiv, såsom att personalen i barnehagen måste sätta sig in i barnets kultur för att förstå barnets handlingar innan hen tillrättavisar eller försöker påföra hens egna åsikter över på barnet med hänsyn till att barnet rör sig mellan två kulturer. Detta kan ses i tråd med det Askland skriver om invlevelse och descentrering, att spesialpedagogen lösriver sig från sina egna åsikter och fokuserar på barnens behov som vi har sett är en viktig komponent i omsorgsbegreppet (Askland, 2020).

Rikke beskriver en slags lättnad över att få stöd från andra instanser som kan bidra med sitt utanför-blick och verkar uppleva att det är skönt att få tips på hur hon kan förbättra arbetet och kanske göra mer utav i sitt spesialpedagogiska arbete. På bakgrund av att detta omfattar barn med särskilda behov är det ofta flera yrkesgrupper som arbetar tillsammans med tanke på att dem har olika kunskap på flera områden som vidrör barnet. Det är därför av betydning att dem samlas och bidrar till att utveckla en gemensam förståelse av barnet för att kunna sätta in åtgärder. Detta är som tidigare nämnt kallat för tverrfaglig samarbete (Glavin & Erdal, 2018). Tetzchner et al. (2008) skriver att goda förutsättningar i detta samarbete är att faginstanserna jämnt uppdaterar för varandra vad som har blivit gjort, vilka instanser som har bidragit i arbetet och vilka upplärningsmetoder som har blivit använt samt effekten av det. Vidare uttrycker Rikke att personalen går runt och reflekterar tillsammans som bidrar till att dem utövar nya metoder för att tillrättalägga

vardagen på bäst möjlig vis för barnet. Detta kan ses i samband med rammeplan som skriver att personalen ska reflektera tillsammans angående det pedagogiska arbetet som kan bidra till vidare planering och genomföring av arbetet. Precis som rammeplan uttrycker det, lär dem av sin egen praktik (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## Uppsummering

I det här kapitlet har vi sett på att informanternas upplevelser och erfarenheter i deras yrken som specialpedagoger i barnehagen har visat tecken på att tillit är en grundläggande faktor för att lyckas med ett bra föräldrasamarbete som är avgörande för att konstruera en god relation med det minoritetsspråkiga barnet. I föräldrasamarbetet är det viktigt att möta varandra med respekt, att kunna gå in i en dialog och lyssna på varandras perspektiv angående barnet. Öppen kommunikation och regelbundna föräldrasamtal är nödvändig för att barnehagen och föräldrarna ska kunna förstå varandra. Barnehagen kan inte, utan samarbetet med föräldrarna få insikt i barnets situation och eftersom föräldrarna känner barnet bäst kan de ge utfyllande information som kan bidra till barnets helhetliga utveckling. På bakgrund av att minoritetsspråkiga barn ska röra sig emellan två kulturer blir upplysningar om barnets hem ytterligare centralt för att personalen i barnehagen ska förstå barnets beteenden och kunna anpassa sig bättre i sitt eget bemötande med barnet med en mer förståelsefull inställning. Det handlar med andra ord om att sätta sig in i barnets kultur.

Vidare har vi sett att en mor verkar ha fått ökad insikt om vem barnet hennes faktiskt är, där man kan påstå att mor hade uppnått en acceptans över barnets diagnos. Detta beskrev hon som att barnet hade det bra på sitt vis, även om hen inte önskade att ta emot besök av vänner hemma. Detta hade kanske inte kunnat uppstå utan det goda samarbetet mellan barnehagen och barnets hem. Informanterna har också alla erfarit utmaningar i föräldrasamarbetet som berör tillit och att klara att uppnå en gemensam förståelse av barnet. Det att våga bemöta föräldrarna genom kommunikation, på gott och ont har en påverkan för att kunna upprätthålla ett bra föräldrasamarbete. Dataanalysen har också visat att det är till barnets rådhighet att ha en vuxen person i barnehagen som kan kommunicera på barnets morsmål. Detta är gunstig först och främst för att barnet ska göra sig förstådd, men också för barnets sociala samt språkliga utveckling. Vi har dessutom sett på hur minoritetsspråkiga föräldrar kan känna sig maktlösa och särskilt sårbara, både för att dem inte känner till de norska normerna och för att dem har ett barn med särskilt behov samtidigt som de inte alltid har goda norskfärdigheter. Därmed kan minoritetsspråkiga familjer uppleva extraordinära utmaningar som det är avgörande att specialpedagogen tar hänsyn till. Ytterligare har vi sett på att personalen i barnehagen arbetar genom reflektion för att förbättra sin egen praktik.

## Avslutning

I den här studien har vi sett på de relationella dimensionerna av vuxen-barn-relationen mellan specialpedagoger i barnehagen och minoritetsspråkiga barn med särskilda behov. Problemställningen som jag har utforskat har varit: *Hur upplever och erfar specialpedagoger sin relation till minoritetsspråkiga barn med särskilda behov i barnehagen?* Det överordnade hänseendet med studien har varit att bidra till kunskapsutveckling inom temat. Jag har också önskat att få ökad insikt i specialpedagogers upplevelser och reflektioner runt deras egen praktik. Jag har framhävt tre specialpedagogers tankar om deras relation till minoritetsspråkiga barn och utarbetat tre kategorier i utgångspunkt i deras yttringar.

Den första har varit betydningen av gemensam förståelse som framhäver en grundläggande komponent i relationen där specialpedagogen både kan dela upplevelser, tankar och uppmärksamhet med barnet i det som kallas för primär intersubjektivitet. Vidare har sekundär intersubjektivitet belyst hur specialpedagogen kan arbeta med felles fokus, via att rätta uppmärksamheten mot ett tredje moment, varav de lägger stort fokus på användning av bilder. Detta med tanke på att öka barnets färdigheter samt bidra till att konstruera relationen. Tertiär intersubjektivitet har visat hur dem genom språket kan uppnå en gemensam förståelse. Andra aspekter som kan påverka relationen är barnehagens dagsrytmen. De hävdar att specialpedagogen måste förbereda barnet att hantera övergångarna med tanke på att barn med särskilda behov kan uppleva det som extra utmanande att gå från en aktivitet till en annan.

Nästa kategori har varit tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse där användning av tolk ses på som viktig för att kunna ha en försvarlig kommunikation med barnets föräldrar. Vi har sett att tolkens roll är komplex. Det finns ett brett spektrum av tolkar, olika utbildningar och således olika kvalitet hos tolken som yrkesutövare. Tolkens professionella omdöme är avgörande både för hur hen väljer att tolka och för hur hen bemöter specialpedagogen och föräldrarna. Vi har sett att den största fördelen med användning av tolk är att de minoritetsspråkiga och majoritetsspråkiga får möjligheten att kommunicera med varandra samtidigt som det är komplicerat att använda sig av en tredje-part där dynamiken i samtalen blir påverkad. Att föräldrarna har tillit till tolken är grundläggande för att de ska våga dela med sig av det som är väsentligt för deras barns utveckling. Vi har även sett att barnehager kan använda sig av teckenspråktolk till barn med nedsatt hörsel, men att det är sällsynt att det förekommer. Fokuset ligger mer på att använda tvåspråkig personal. Detta är ett ytterligare fundament som kan påverka relationen mellan specialpedagogen och det minoritetsspråkiga barnet med särskilda behov. Om specialpedagogen använder tolk i dialogen med föräldrarna blir det betydligt lättare att få insikt i barnets helhetliga funktion. Det kan dessutom bidra till att hen kan ge rätt stöd till barnet då föräldrarna har kunskap om barnets hemmasituation som är avgörande för att specialpedagogen både ska få förståelse för deras kultur, och för att få en gemensam förståelse för vem barnet är.

Den sista kategorien har varit samarbetets relevans i relationen, där samarbetet med barnets föräldrar är det som fått störst fokus i den här studien. Utan föräldrarna med på laget kan specialpedagogen inte utföra det specialpedagogiska arbetet. Det är avsevärt att de delar nödvändig information för att barnet ska få optimalt stöd i utvecklingen. Återigen är tillit det mest basala för att lyckas med ett bra föräldrasamarbete och för att kunna ha en öppen dialog mellan barnehagen och barnets hem. Det är av betydning att specialpedagogen och föräldrarna ser barnet utifrån samma perspektiv då det blir lättare att sätta in åtgärder om de har samma syn på barnet. Tillit är dessutom vad som blir berört när föräldrasamarbetet inte fungerar. Det kan därför ses som det mest utmanande

för barnehagen att både ha förmåga att etablera samt upprätthålla tillit med föräldrar med minoritetsbakgrund. De olika normerna och reglerna som existerar i olika kulturer är nödvändig att ha kunskap om för att barnehagen och föräldrarna ska ha förståelse för varandra och det är viktigt att veta att barnet rör sig mellan två olika kulturer, som påverkar barnets identitet och upplevelse av tillhörighet.

Minoritetsspråkiga familjer med barn med särskilda behov kan vara extraordinärt utsatta för sårbarhet, dels för att ha ett eller flera barn med särskilda behov, dels för att de inte känner till den norska kulturen och för att de ska lära sig att leva i det som dem inte är vana till. Vi har också sett att samarbete med andra instanser kan hjälpa specialpedagogen att känna sig trygg i sin roll och att personalen i sina reflektioner kan finna rätt metod som fungerar bäst för det aktuella barnet. Relationen specialpedagoger har till föräldrarna, arbetsplatsen och andra instanser är alltså en utsträckning av vad som påverkar relationen mellan specialpedagogen och det minoritetsspråkiga barnet med särskilda behov.

Avslutningsvis vill jag synliggöra att rammeplan, som vi såg inledningsvis endast nämner flerspråkiga barn vid ett tillfälle. Där uttrycker dem att personalen ska bidra till att den språkliga mångfalden blir sett på som en resurs för hela barngruppen och att barnet ska få lov att använda sitt morsmål i samband med att barnet utvecklar det norska språket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ska också bli sagt att rammeplan använder sig betydligt mer av ordet "mangfold", hela 26 gånger. Mangfoldet blir nämnt i samband med att barnen ska bli känt med egen och andras kulturer, att det finns mångfaldiga kommunikationsformer och att man ska främja dessa, erbjuda mångfaldigt alternativ av böcker eller att barnen får en mångfald av naturupplevelser o.s.v. De använder också ordet minoritet, 3 gånger där det blir sagt att barnen ska få insikt i nationella minoriteter.

Jag önskar därmed att lyfta att begreppet "mangfold" har många betyddningar, som vi ser i dessa exempel där rammeplan använder det i både hänsyn till kulturer, och i möte med olika naturupplevelser. Det kan ses som något diffust. Jag hävdar att barnehagens forskrift bör rent konkret artikulera begreppet flerspråkig med tanke på den pågående ökningen av minoritetsspråkiga familjer i Norge. Jag hoppas därmed att du som läsare har fått större insikt i minoritetsspråkiga barn med särskilda behov komplexitet och att en god relation mellan specialpedagogen och dessa barn har en avgörande betydelse för deras allsidiga utveckling samt för relationen barnen får till jämnåriga barn och övriga relationer senare i livet.

Vidare har denna studie sina begränsningar när det kommer till val av kvalitativ forskningsintervju som metod. Studien är baserad på ett litet urval, endast tre informanter och kan därmed inte generaliseras. Utarbetandet av studien grundlägger sig i informanternas reflektioner, där deras uttal har varit utgångspunkt för de fundamenten som jag har kommit fram till.

De har belyst betydningen av gemensam förståelse, tolkens betydning i utveckling av gemensam förståelse och samarbetets relevans i relationen som viktiga komponenter för att konstruera en god relation med barnet. Detta är däremot inget jag med säkerhet kan garantera att dem upplever eller utför i praktiken. Därmed hade det optimala varit att använda sig av observation i tillägg till intervju, där jag hade kunnat sett på hur specialpedagogen arbetar med det minoritetsspråkiga barnet i samband med informanternas tankar och således kunnat styrkt studiens reliabilitet där jag hade kunnat funnit ett samband med informanternas uttal och det dem gör i praktiken. Jag skulle också kunnat tänkt mig att vidareutveckla studien och intervjuat föräldrarna till det minoritetsspråkiga barnet med särskilda behov som hade kunna bidragit till att ge en mer fullständig bild av relationernas kvalitet.

## Referenser

- Askland, L. (2020). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Aubert, K. E. (2022, 10. Mars). *Relasjon i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. Mars 2022 fra <https://snl.no/relasjon>
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/pdfv/300463-temahefte\\_om\\_barns\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf)
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K-A.B. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*, (6. utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15 (2) 219-234.
- Bowlby, R. (2007). "Babies and toddlers in nonparental daycare". *Attachment and Human Development*, 9, 307–319.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationship are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Dahlkvist, L. (2018). *Relasjonskompetanse i barnehagen og barns utvikling av selvregulering: En litteraturstudie* [Masteroppgave]. Norges arktiske universitet. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15369/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Drugli, M.B. (2018). Den vanskelige foreldresamtalen. I Glaser, V. *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg., s. 126-140). Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærerens relasjonskompetanse. Utdrag fra Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1*. (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2021). *Dette vet vi om barnehagen: foreldresamarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Egeberg, E. (Red.). (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelens Forlag Akademisk
- Eide, T. & Eide, H. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fandrem, H. (2018). Forstå og gjøre seg forstått. I V. Glaser, I Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.) (2016). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid – barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget Akademisk
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-student relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 2, 625-638.
- Hagtvet, B.E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I Befring, E., Næss, K-A.B. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*, (6. utg., s. 196-217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haualand, H., Nilsson, A-L. & Raanes, E. (2018). Tolker og tolking – en introduksjon. I Haualand, H., Nilsson, A-L. & Raanes (Red.). *Talking språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 11-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Haugen, R. & Skogen, E. (2013). Holdninger og kommunikasjon. I E. Skogen. (Red.). *Å være leder i barnehagen* (2. utg., s. 105-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjelmervik, E. (2004). Funksjonell tospråklighet hos døve barn. I Matre, S. & Maagerø, E. (Red.). *Når barn erobrer språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling*. Forskningsserien nr. 41. Høgskoleforlaget. Høgskolen i Agder, Krisitansand.
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Classroom engagement mediates the effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 465-480.
- Hughes, J.N. & Im, M.I. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4, *Child Development*. 87 (2), 593-611.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om\\_sprakmiljo\\_og\\_sprakstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokmal\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf)
- Imdi (2006). *Å samtale via tolk. En kort veiledning*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet fra <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/tolk/a-samtale-via-tolk-norsk.pdf>
- James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press
- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof Forlag
- Kanstad, M. & Gran, J. (2016). *Kommunikasjon med barn via tolk – et flerfaglig samarbeidsprosjekt*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/RVTS/files/assets/common/downloads/Kommunikasjon%20med%20barn%20via%20tolk.pdf>
- Karlsen, E.J. & Gjevikhaug, A.C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser. Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget

- Kjeldstadli, K. (2019). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 1, (s. 16-35).
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55, 115–122.
- Lysebo, M.O. & Bratt, E.G. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). Intersubjektivitet i samtalen om tallet 18. I Moen, T. (Red.). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 39-49). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk



- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I Moen, T. (Red.). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elevrelasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I Myskja, A. & Fikse, C. (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen*, (s. 48-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moen, T. (2021). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? I T. Lekang & T. Moen (Red.). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 281-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 06.04.22 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbro, S.E., Larsen, M.S, Tiftcki, N., Wendt, R.E., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.). *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag, Unge pædagoger.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., Cox, M.J. & Bradley, R.H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Decelopment*, 14, 179-198.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røkenes, O.H & Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i*

*arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

- Sabol, T.J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment and Human Development*, 14, 213-231.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/pdfv/287768-temahefte\\_om\\_de\\_minste\\_barna\\_i\\_barnehagen1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/dd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf)
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaaden, H. (2018). Profesjonsetikk, skjønn og tillit i tolking. I Haualand, H., Nilsen, A-L. & Raanes, E. (Red.). *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 279-301). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Stake, R. E. (2005). Case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 443-446). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statped. (2021, 26. april). *Overganger mellom aktiviteter*. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevaner/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/tiltak--tidlig-innsats-i-barnehagen/overganger-mellom-aktiviteter/>
- Statped. (2022, 18. mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. Hentet fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Fakta om innvandring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Minoritetsspråklige barn i barnehage*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/minoritetsspraklige-barn-i-barnehage/>

- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Strand, A. (2021). *For å kunne forebygge må vi vite elevenes historie: En kvalitativ forskningsstudie av hva lærere i begynneropplæringen opplever som forebyggende mot utviklingen av sosioemosjonelle vansker* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784758/no.ntnu%3ainspera%3a79273327%3a25587354.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Swick, K. J. (2004). What parents seek in relations with early childhoods family helpers. *Early Childhoods Education Journal*, 31, 217-220.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). *Thematic Analysis*. London: SAGE Publications
- Tetzchner, S.V., Hesselberg, F. & Schiørbeck, H. (2008). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thoresen, I, T. (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen. Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Thyssen, S. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige*. København: Danmarks pædagogiske institut.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tolkeloven. (2021). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv.* (LOV-2021 06-11-79). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-11-79>
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I Moen, T. (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 63-73). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 7. juni). *Hva er ASK?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 3. mars). *Behov for tolk i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

# Bilaga 1 NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

06.06.2022 19:32

[Meldeskjema](#) / [Spesialpedagogers erfaringer med minoritetsspråklige barn i barne...](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

572490

### Prosjekttittel

Spesialpedagogers erfaringer med minoritetsspråklige barn i barnehagen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Torill Moen

### Student

Linn Elisabeth Rödén

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
20.01.2022	Standard

### Kommentar

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 20.01.2022. Behandlingen kan starte.

### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022.

### 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.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dd7ebe-0a82-4d85-9c62-85584d743717/0>

Sidan 1 av 2

**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).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må 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/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

[Meldeskjema](#) / [Spesialpedagogers erfaringer med minoritetsspråklige barn i barne...](#) / Vurdering

## Vurdering

**Referansenummer**

572490

**Prosjekttittel**

Spesialpedagogers erfaringer med minoritetsspråklige barn i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Torill Moen

**Student**

Linn Elisabeth Rödén

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 17.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

19.05.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 17.06.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Sturla Herrindal

Lykke til videre med prosjektet!



### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***spesialpedagogens erfaringer med minoritetsspråklige barn i barnehagen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogers erfaringer av minoritetsspråklige barn i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med en mastergradsutdanning i spesialpedagogikk ved NTNU institutt for pedagogikk og livslang læring og vil bli presentert som en masteroppgave. Problemstillingen er «Hvordan opplever spesialpedagoger i barnehagen sin relasjon til minoritetsspråklige barn?» Rödén vil i løpet av våren 2022 intervju tre spesialpedagoger som vil danne et grunnlag for prosjektet.

All pedagogisk virksomhet, enten den er i barnehage eller skole, har i seg en relasjonell dimensjon. Både norsk og internasjonal forskning viser at kvaliteten på relasjonen er vesentlig og har betydning for trivsel og barns læring og utvikling. I denne studien er jeg opptatt av voksen-barnrelasjon i barnehagen. Omdreiningspunktet er minoritetsspråklige barn som er definert til å ha særskilte behov, hvor jeg ønsker å få innsikt i hvordan spesialpedagoger opplever og reflekterer over egen praksis, utfordringer og muligheter hva angår relasjonen disse barna. Formålet med studien er både å sette søkelys på et komplekst og utfordrende tema i spesialpedagogisk virksomhet i barnehagen, og også å løfte frem stemmene til spesialpedagoger som jobber med minoritetsspråklige barn. Det overordnede målet er å bidra til kunnskapsutvikling innen dette spesifikke temaet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet med Linn Elisabeth Rödén som masterstudent og Torill Moen som veileder.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta ettersom du har kunnskap og erfaringer med minoritetsspråklige barn som er avgjørende i mitt prosjekt for å kunne besvare min problemstilling. Du kan dessuten bidra til å gi rikelig informasjon for hvordan spesialpedagogers relasjon med barna kan påvirke hvordan barna blir ivaretatt og følget opp for at de skal nå sin optimale utvikling. Du kan også gi fremtidige profesjonsutøvere relevant kunnskap i deres yrke.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil du være med på et semistrukturert intervju med varighet på ca. 1 time. Det innebærer at jeg har utarbeidet en intervjuguide som er basert på noen temaer og spørsmål som du vil besvare under intervjuets forløp. Det presises allikevel for at intervjuguiden er et utgangspunkt for intervjuet og hvordan intervjuet utvikler seg underveis vil være styrende. Det vil bli benyttet lydopptaker slik at dataene som benyttes i prosjektet skal være mest mulig korrekt i forhold til det som blir uttalt under intervjuet. Jeg vil transkribere fortest mulig etter endt intervju og vil i denne prosessen forsikre at du blir anonymisert. Lydopptaket vil slettes når masteroppgaven er ferdig, som vil være ca. 18 mai 2022. Lydopptaket vil oppbevares på et sikkert sted og all informasjon som kommer frem er



konfidensiell. Du som forskningsdeltaker skal være trygg på at du ikke kommer kunne identifiseres i den ferdige oppgaven.

### **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**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved NTNU er det veileder og jeg som student som vil ha tilgang til materialet underveis i prosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Publikasjonen vil være anonymisert og jeg vil i oppgaven benytte meg av fiktive navn slik at du som informant ikke vil være identifiserbar for andre enn deg selv.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2022. Personopplysninger vil være anonymisert og alt av lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges teknisk naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hvor 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:

- Masterstudent Linn Elisabeth Rödén ved NTNU pedagogikk og livslang læring på telefon 94435311 eller epost [linnrod@ntnu.no](mailto:linnrod@ntnu.no)
- Veileder ved NTNU pedagogikk og livslang læring Torill Moen på telefon 73411210 eller epost [torill.moen@ntnu.no](mailto:torill.moen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen telefon 93079038, epost [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD: Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig  
Torill Moen*

*Mastergradsstudent  
Linn Elisabeth Rödén*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Spesialpedagogens erfaringer med minoritetsspråklige barn i barnehagen*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 18 mai 2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Bilaga 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Introduksjon

Det vil bli gjennomført en briefing om meg selv og mitt masterprosjekt hvor jeg vil legge vekt på intervjuets formål. Deretter vil jeg påminne om sentrale deler i samtykkeskjemaet, som konfidensialitet, anonymisering og oppbevaring av data før jeg går videre på selve intervjuet.

#### 1. Kan du fortelle litt om deg selv?

- Alder
- Utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

#### 2. - Husker du når du jobbet med ditt første minoritetsspråklige barn?

- Hva er det første du tenker på når du tenker på det barnet?
- Fikk du vite noe om dette barnet på forhånd?
- Rådførte du deg med noen?
- Har du jobbet med mange minoritetsspråklige barn?
- Jobber du med noen nå?
- Var det noen ganger vanskelig eller utfordrende for deg å jobbe med dette barnet?
- Hva var det som var vanskelig eller utfordrende?
- Hva legger du i begrepet minoritetsspråklig?

#### 3. Lærer-elev-relasjonen:

- Hva tenker du er viktig for å etablere en god relasjon?
- Kan du gi meg noen eksempler på hvilke tiltak du gjør for å skape en god relasjon?
- Hvordan arbeider du som spesialpedagog med å skape gode relasjoner til minoritetsspråklige barn?
- Hvordan møter du barnet i utfordrende situasjoner?
- Har du noen konkrete eksempler på dette?
- Hva tenker du er et trygt læringsmiljø for disse barna?
- Hvilken betydning mener du at din og barnets relasjon har for å styrke barnets ferdigheter?
- Kan du utdype hva det innebærer for deg å ha en god relasjon med barnet? Er det viktig for deg?
- Hva tror du det innebærer for barnet at ha en god relasjon med deg?

#### **4. Samarbeid**

- Kan du si noe om foreldresamarbeidet?
- Hvilken betydning har det for deg at du har et bra samarbeid med barnets hjem?
- Hvordan løser du misforståelser/konflikter med foreldrene?
- Opplever du at du kan snakke med personalet og få støtte ved utfordrende situasjoner?
- Hvordan tror du at dette påvirker din relasjon med barnet?
- Opplever du at samarbeidet med personal og foreldre er avgjørende for å ha en god relasjon med barnet?
- Kan du beskrive en situasjon hvor du opplevde et bra samarbeid som bidro til at du kunne støtte barnet på best mulig måte?

#### **5. Er det noe mer du ønsker å tilføye om temaet som du mener er relevant til mitt prosjekt som vi ikke har vært innom?**

- Kan jeg ta kontakt med deg igjen hvis jeg lurer på noe etter intervju samtalen?

